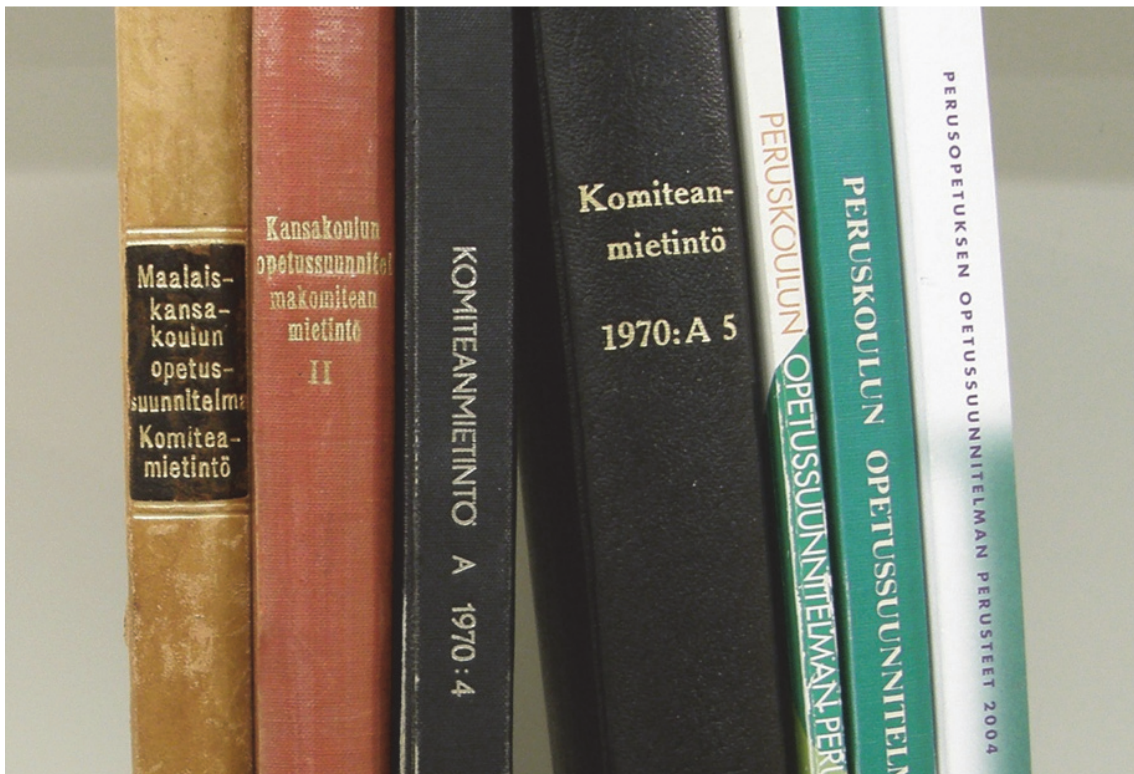


Henna Suomi

Pätevä musiikin opettamiseen?

Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta



JYU DISSERTATIONS 83

Henna Suomi

Pätevä musiikin opettamiseen?

Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Historica-rakennuksen salissa H320
toukokuun 18. päivänä 2019 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in building Historica, auditorium H320 on May 18, 2019 at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2019

Editors

Erja Kosonen

Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Ville Korkiakangas

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover picture by Henna Suomi (August 23, 2013, at Jyväskylä University Library)

Copyright © 2019, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7765-8>

ISBN 978-951-39-7765-8 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-7765-8

ISSN 2489-9003

ABSTRACT

Suomi, Henna

Competent to teach Music? The Musical Competence of graduating Primary Teachers in Terms of the Implementation of the National Core Curriculum for Basic Education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2019, 275 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 83)

ISBN 978-951-39-7765-8 (PDF)

The purpose of this study was to determine the musical competence of students in the primary teacher program in terms of the implementation of the National Core Curriculum for Basic Education. Musical competence consists of a teacher's knowledge of music and personal music skills as well as the pedagogical content knowledge needed when teaching music. Both Gino Stefani's theory of musical competence and David Elliott's viewpoint on the development of musicianship were applied to this study.

The study was mainly in the form of a quantitative survey and was carried out in five Finnish teacher training schools ($n = 392$) during the 2014 – 2015 academic year. The research data was substantial, and the results of the analysis are displayed in the form of diagrams, frequencies, percentages, mean values and standard deviations. The Pearson product-moment correlation coefficient was applied in the determination of dependences. The differences between the averages of various teacher training schools were studied using the independent samples t-test. Some analyses were complemented with factor and selective regression analyses.

On average, the students' musical knowledge turned out to be moderate. They knew the various music genres quite well, while their knowledge of Western music, the basics of musical notation and musical concepts was moderate. However, almost half of the students possessed only adequate or poor knowledge of musical concepts. Their knowledge of Finnish music was adequate, which was particularly evident in art and folk music. When asked to assess their own music skills, the students deemed them to be moderate, but there were significant differences between individuals as these skills are, to a great degree, influenced by the students' previous musical activities and hobbies.

These future primary teachers assessed their ability to implement in their music teaching the learning content of the National Core Curriculum for Basic Education as follows: "moderate" in grades 1 – 4 and "adequate" in grades 5 – 6. It is thus obvious that Finnish teacher training does not provide the students with the necessary tools to attain the requisite musical competence; only one in five students felt they were fully or almost qualified to teach music in lower comprehensive school. It would seem that for the majority (60 per cent) of these students, teaching music in grades 1 – 6 is well-nigh impossible, even though teacher training provides all graduates with the formal qualification to teach music.

Keywords: competence, diversified music studies, music education, musical competence, national core curriculum for music, national core curriculum for basic education, primary teacher training

TIIVISTELMÄ

Suomi, Henna

Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2019, 275 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 83)

ISBN 978-951-39-7765-8 (PDF)

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen on tulevan luokanopettajan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Musiikillinen kompetenssi rakentuu musiikillisista tiedoista ja taidoista sekä musiikinopetuksen edellyttämästä pedagogisesta sisältötiedosta. Tutkimuksessa sovellettiin Gino Stefanin musiikillisen kompetenssin teoriaa sekä David Elliottin näkökulmaa muusikkouden kehittymisestä.

Pääosin kvantitatiivinen kyselytutkimus toteutettiin lukuvuonna 2014–15 viidessä luokanopettajakoulutuslaitoksessa ($n = 392$). Laajan tutkimusaineiston analyysimenetelminä käytettiin kuvailun osalta frekvenssejä, prosenttijakaumia, diagrammeja, keskiarvoja ja keskihajontoja sekä yhteyttä etsivissä ongelmissa Pearsonin tulomomenttikerrointa. Joitakin analyysejä täydennettiin riippumattomien ryhmien t-testeillä sekä faktori- ja valikoivilla regressioanalyysillä.

Opiskelijoiden musiikilliset tiedot osoittautuivat keskimäärin kohtalaisiksi. He tunsivat musiikin lajeja melko hyvin ja länsimaista musiikkia, nuottiviivaston perusteita sekä musiikkikäsitteitä kohtalaisesti. Käsitteiden tuntemuksessa lähes puolella opiskelijoista oli kuitenkin vain heikot tai välttävät tiedot. Suomalaisen musiikin tuntemus osoittautui välttäväksi, mikä ilmeni etenkin taide- ja kansanmusiikissa. Musiikilliset taitonsa opiskelijat arvioivat kohtalaisiksi, mutta yksilölliset erot osoittautuivat huomattaviksi, sillä taitoihin vaikutti merkittävästi aikaisempi musiikkiharrastuneisuus.

Tulevat luokanopettajat arvioivat valmiutensa toteuttaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) musiikinopetukselle asettamia sisältöjä vuosiluokilla 1–4 kohtalaisesti ja vuosiluokilla 5–6 vain välttävästi. Tulokset osoittavat, ettei luokanopettajakoulutus tue riittävästi opiskelijan musiikillisen kompetenssin saavuttamista, sillä vain viidesosa arvioi olevansa melkein pätevä tai pätevä opettamaan musiikkia alakoulussa. Suuri osa (60 %) opiskelijoista koeeikin musiikin opettamisen haastavana tai jopa mahdottomana, vaikka koulu antaa luokanopettajaksi valmistuville muodollisen kelpoisuuden kaikkien taide- ja taitoaineiden opettamiseen.

Asiasanat: kompetenssi, luokanopettajakoulutus, musiikillinen kompetenssi, musiikin monialaiset opinnot, musiikin opetussuunnitelma, musiikkikasvatus, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Author's address

Henna Suomi
Koivikkotie 19 I
40250 Jyväskylä
henna.suomi@kolumbus.fi

Supervisors

Lecturer, PhD Erja Kosonen
Department of Music, Art and Culture Studies
University of Jyväskylä

Professor Jukka Louhivuori
Department of Music, Art and Culture Studies
University of Jyväskylä

Reviewers

Professor Antti Juvonen
University of Eastern Finland

Professor Heikki Ruismäki
University of Helsinki

Opponents

Professor Heikki Ruismäki
University of Helsinki

ESIPUHE

Kipinäni akateemiseen tutkimustyöhön syttyi 1980-luvun lopulla työstäessäni Raumalla luokanopettajakoulutuksen pro gradu -tutkielmaa, jonka aiheena oli ”Peruskoulun viidesluokkalaisen rytmitaju ja sen kehittäminen tehostetun rytminopetuksen avulla”. Koin tutkimustyön opiskeluajan parhaimpana antina, sillä tieteellinen pohdinta ja ideoiden vapaa toteuttaminen palkitsivat suuresti. Nuorelle opiskelijalle tärkeä kannustaja oli tuolloin myös opinnäytetyöni ohjaaja, kasvatustieteen apulaisprofessori Sirkku Aho. Hänen tutkimusassistenttinaan sain hieman myöhemmin paljon kokemusta erilaisista tutkimuskäytännöistä.

Tutkimustyö joutui kuitenkin väistymään useaksi vuodeksi päädyttyäni luokanopettajaksi länsirannikolle. Sen sijaan musiikin rooli alkoi korostua opetustyössä monellakin tavalla, ja samalla se kehitti musiikillista ja pedagogista ammattitaitoani. Yksi antoisimmista musiikillisista kokemuksista opetusvuosien aikana on ollut lapsikuorojen ohjaaminen. Laulamisen ilo ja yhteinen musisointi oppilaiden kanssa tuovat yhä mieleen lämpimiä ja sykehdyttäviäkin muistoja.

Vuosina 1999–2003 työskentelin Rauman opettajankoulutuslaitoksella ja normaalikoululla. Opiskelijoita ohjatesani kiinnitin huomiota heidän yllättävän puutteellisiin perustietoihinsa musiikista. Opiskelijat kokivat jo tuolloin musiikin opintojen määrän riittämättömäksi, ja musiikillisten taitojen riittävää kehittymistä ilman aikaisempaa harrastuneisuutta pidettiin lyhyen opiskeluajan puitteissa melko mahdottomana. Opiskelijan heikot musiikilliset valmiudet heijastuivat usein negatiivisena asenteena musiikin opettamiseen opetusharjoittelussa.

Elämässä seurasi uusi vaihe, kun muutin puolisoni kanssa Jyväskylään, ja kipinä tutkimustyöhön syttyi uudestaan. Jatko-opinnoille lopullisen sysäyksen antoi Jyväskylän yliopistolla vuonna 2005 järjestetty seminaari ”Laulussa oli voimaa”. Yhteinen huoli musiikin perusopetuksen tilanteesta keräsi merkittävän luennoitsijajoukon (mm. David Hargreaves) Musican auditorioon, jossa musiikin yhteiskunnallista asemaa tarkasteltiin useasta näkökulmasta. Yhtenä keskeisenä aiheena käsiteltiin musiikinopetuksen alhaista tuntimäärää, jonka puitteissa opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen nähtiin mahdottomana. Lisäksi seminaarissa korostui huoli laulun ja musiikin yhä heikentyvästä asemasta kansallisen perintemme säilyttäjänä.

Keväällä 2006 alkoi lisensiaattitutkielmani ”Kuula, Merikanto ja Sibelius Maamme-laulun säveltäjinä” työstäminen. Tutkimuksessa pyrin selvittämään, miten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) asetetut tavoitteet on saavutettu kuudennen luokan ($n = 142$) päättövaiheessa. Tulos oli huolestuttava, sillä musiikin oppiainekohtaiset tavoitteet toteutuivat tutkimukseni perusteella vain välttävästi (Suomi 2009). Tätä tulosta vahvisti kaksi vuotta myöhemmin opetushallituksen tutkimus peruskoulunsa päättävien yhdeksäsluokkalaisten musiikillisesta osaamisesta (Juntunen 2011).

Entä mistä löytyi kipinä väitöstutkimukseen? Helsingissä, marraskuussa vuonna 2013 järjestetty ”Valtakunnalliset musiikkikasvatuspäivät” vakuutti minut siitä, että jotakin olisi pyrittävä tekemään musiikinopetuksen tilanteen kohentamiseksi. Muistiinpanoissani totesin tuolloin, että ”väitöskirja on yksi

mahdollisuus, ja aiheeni on selvä: tutkin opettajaksi opiskelevan musiikillista kompetenssia eri opettajankoulutuslaitoksissa”. Puolen vuoden vuorotteluvapaa Jyväskylän normaalikoulun luokanlehtorin toimesta käynnisti tutkimustyön intensiivisen vaiheen keväällä 2014. Tästä lausunkin ensimmäisen kiitokseni Jyväskylän normaalikoulun johtavalle rehtorille, Pekka Ruuskaselle, joka myöhemmin suhtautui hyvin myönteisesti tutkimusvapaisiin kerätessäni aineistoa maamme eri luokanopettajakoulutuslaitoksissa.

Kiitän lämpimästi seuraavia tutkimukseni aineistonkeruussa avustaneita henkilöitä: Viikin normaalikoulun alakoulun rehtori Kimmo Koskinen, Helsinki, rehtori Petri Salo ja lehtori Minna Haring, Joensuun normaalikoulu, musiikin lehtori Helena Hulmi, Joensuun luokanopettajankoulutuslaitos, musiikinopettaja Henna Mikkonen, Jyväskylän normaalikoulu, lehtori Pirkko Martti, Rauman opettajankoulutuslaitos, apulaisrehtori Tuula Laine, Tampereen yliopiston normaalikoulu sekä musiikkikasvatuksen yliopistonopettaja Muusa Lehti, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Lisäksi kiitän seuraavia henkilöitä: yliopistonopettaja Elina Jokista väitöskirjaretriitin toteutuksesta, tutkimusmetodologian opettaja Christian Starckia tutkimusmenetelmiin liittyvissä seikoissa sekä auktorisoitu kääntäjä Lasse Vuorta käännösteksteistä ja kieliasun tarkistamisesta. Kiitän myös Jyväskylän yliopistoa kolmen kuukauden tutkimusrahoituksesta.

Kiitän tutkimukseni esitarkastajia professori Heikki Ruismäkeä ja professori Antti Juvosta erittäin kannustavasta palautteesta. Heidän teoksensa *Searching for a better life through Arts and Skills* (2011) on ollut merkittävä tutkimustyölleni, sillä kirjassaan tekijät nostavat esille yhteisen huolen musiikin ja muiden taide- ja taitoaineiden heikosta arvostuksesta maassamme.

Kiitän erittäin lämpimästi ohjaajiani, lehtori Erja Kososta ja professori Jukka Louhivuorta. He ovat tukeneet työtäni alusta saakka ja nähneet sen merkityksen paitsi luokanopettajakoulutuksen näkökulmasta myös laajemmin musiikkikasvatuksen kentällä. Arvostan suuresti heidän asiantuntijuuttaan tutkimukseni ohjaamisessa. Professori Jukka Louhivuoren jäätyä eläkkeelle vuoden 2018 lopulla, oli lehtori Erja Kososella tärkeä merkitys tutkimusprosessini saattamisessa päätökseen. Kiitänkin häntä monitahoisesta paneutumisesta tutkimustyöhöni.

Lopuksi kiitän sydämestäni perhettäni, rakasta puolisoani, Rainea, joka on kulkenut nämä tutkimusvuodet tiiviisti rinnallani vilpittömästi kannustaen ja tukien. Kiitän rakasta tyttärtäni, Ainoa, jolle haluan nyt antaa paljon enemmän aikaa yhdessäoloon ja yhteiseen musisointiin kuin mitä tutkimusvuosieni aikana olen kyennyt. Perheeni on ollut minulle kaikkein suurin ja tärkein voimavarani.

Omistan tämän tutkimuksen kaikille noin neljällesadalle opiskelijalle, jotka mahdollistivat tutkimuksen toteutumisen. Erityisesti kiitän opiskelijaa, jolta sain kannustavan palautteen: *”Hyvä, että tällaista tutkimusta tehdään!”*

Jyväskylässä 24.4. 2019
Henna Suomi

KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimusasetelma: musiikillinen kompetenssi ja sen taustatekijät	19
KUVIO 2	Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen tuntimäärien kehittyminen vuosina 1975 – 2015	30
KUVIO 3	Ralph Tylerin opetussuunnitelman perusprinsiipit.....	34
KUVIO 4	Bennett Reimerin musiikin opetussuunnitelmamalli	35
KUVIO 5	David Elliottin musiikin opetussuunnitelmamalli.....	36
KUVIO 6	Opetussuunnitelmatyyppien väliset suhteet	39
KUVIO 7	Musiikin opetussuunnitelman kolmen tason, tarkoitetun (1), toteutetun (2) ja toteutuneen opetussuunnitelman (3) vastaavuus sen ollessa (A) hyvä ja (B) huono	40
KUVIO 8	Käsitteiden kompetenssi, kvalifikaatio ja äänen ammattitaito keskinäinen suhde	51
KUVIO 9	Luokanopettajan asiantuntijuuden komponentit	54
KUVIO 10	Nuottinäyte: Ludvig van Beethoven, Sinfonia nro 5.....	59
KUVIO 11	Musiikillisen kompetenssin tasot ja niiden sijoittuminen professionaalisen ja yleisen kompetenssin kartalle.....	61
KUVIO 12	Musiikillisen orientaation jakautuminen väestössä	76
KUVIO 13	Musiikin monialaisten opintojen opintopistemäärät suomenkielisissä luokanopettajakoulutuslaitoksissa lukuvuonna 2013 – 2014	78
KUVIO 14	Musiikin monialaisten opintojen toteutustavat lukuvuonna 2013 – 2014	79
KUVIO 15	Opiskelijoiden syntymävuodet	91
KUVIO 16	Lapsuuskodin musiikkitausta: varhaislapsuuden laulukokemukset ja musiikin merkitys.....	112
KUVIO 17	Lapsuuskodin musiikkitausta: musiikki harrastuksena ja konserttikäynnit.....	112
KUVIO 18	Lapsuuskodin musiikkitausta: soitinvalikoima.....	113
KUVIO 19	Lapsuuskodin musiikkitausta: summapistemäärien jakautuminen	114
KUVIO 20	Musiikin opinnot vuosina/kursseina peruskoulussa ja lukiossa	115
KUVIO 21	Asennoituminen kouluajan musiikin tunteihin.....	120
KUVIO 22	Soittoharrastus musiikkioppilaitoksissa	121
KUVIO 23	Bändi- tai yhtyesoitto ja kuoroharrastus.....	121
KUVIO 24	Musiikkioppilaitoksissa suoritettut soitin- ja teorialutkinnot	122
KUVIO 25	Opiskelijoiden aikaisempi musiikkiharrastuneisuus.....	123
KUVIO 26	Nykyinen harrastus: konserttikäynnit ja musiikin kuuntelu.....	123

KUVIO 27	Musiikillinen orientoituneisuus: yleisin kuunneltu musiikin laji	124
KUVIO 28	Nykyisen musiikkiharrastuksen määrä	126
KUVIO 29	Musiikin lajit: hyväksytyt, hylätyt ja tyhjät vastaukset	128
KUVIO 30	Länsimaisen taidemusiikin historian aikakausien tuntemus	129
KUVIO 31	Valinnat taidemusiikin historian keskeisiksi säveltäjiksi	130
KUVIO 32	Taidemusiikin keskeisten säveltäjien ja teosten tuntemus...	130
KUVIO 33	Valinnat länsimaisen populaarimusiikin keskeisiksi vaikuttajiksi	131
KUVIO 34	Länsimaisen populaarimusiikin esittäjien ja teosten tuntemus	132
KUVIO 35	Länsimaisen musiikin tuntemus: summapistemäärien jakautuminen	133
KUVIO 36	Ehdotuksia Maamme-laulun säveltäjäksi	134
KUVIO 37	Maininnat Jean Sibeliuksen sävellyksistä	134
KUVIO 38	Valinnat maamme taidemusiikin keskeisiksi tekijöiksi	135
KUVIO 39	Valinnat maamme populaarimusiikin keskeisiksi tekijöiksi	136
KUVIO 40	Maininnat suomalaisista kansanlauluista	138
KUVIO 41	Valinnat ulkoa osattaviksi lauluiksi peruskoulun jälkeen ...	139
KUVIO 42	Suomalaisen musiikin tuntemus	140
KUVIO 43	Käsitelmät: hyväksytyt, hylätyt ja tyhjät vastaukset	141
KUVIO 44	Käsitelmät: tunnetuimmat ihmisen äänialat	146
KUVIO 45	Musiikkikäsitteiden tuntemus: summapistemäärien jakautuminen	147
KUVIO 46	Nuottiviivastotehtävä	147
KUVIO 47	Nuottiviivasto, melodia ja harmonia: hyväksytyt, hylätyt ja tyhjät vastaukset	148
KUVIO 48	Nuottiviivasto, sävelnimet: hyväksytyt, hylätyt ja tyhjät vastaukset	148
KUVIO 49	Nuottiviivasto, rytmi: hyväksytyt, hylätyt ja tyhjät vastaukset	149
KUVIO 50	Nuottiviivasto, rakenne: hyväksytyt, hylätyt ja tyhjät vastaukset	150
KUVIO 51	Nuottiviivaston tuntemus: summapistemäärien jakautuminen	151
KUVIO 52	Musiikin deklaratiiivinen tieto: summapistemäärien jakautuminen	152
KUVIO 53	Musiikin deklaratiiivisen tiedon profiilien vertailu	153
KUVIO 54	Musiikin deklaratiiivinen tieto: osatestien välinen vertailu	154
KUVIO 55	Keskiarvot musiikin monialaisten opintosisältöjen määristä	155

KUVIO 56	Itsearviot musiikin monialaisten opintosisältöjen toteuttamisessa.....	159
KUVIO 57	Itsearviot laulamiseen sisältyvissä valmiuksissa	160
KUVIO 58	Itsearviot koulusoitinten soittamiseen liittyvissä valmiuksissa	161
KUVIO 59	Itsearviot bändisoittimien soittoon liittyvissä valmiuksissa	161
KUVIO 60	Itsearviot musiikin kuunteluun liittyvissä valmiuksissa	162
KUVIO 61	Itsearviot musiikkiliikuntaan ja musiikilliseen keksintään liittyvissä valmiuksissa.....	162
KUVIO 62	Itsearviot musiikinteoriaan liittyvissä valmiuksissa	163
KUVIO 63	Itsearviot musiikkiteknologiaan liittyvissä valmiuksissa	163
KUVIO 64	Itsearviot musiikillisista tiedoista ja taidoista	164
KUVIO 65	Oikeiden sävelten lukumäärä C- ja D-soinnussa.....	165
KUVIO 66	Oikeiden sävelten lukumäärä Em- ja G7-soinnussa.....	165
KUVIO 67	Valmius pianosointujen merkitsemisessä.....	166
KUVIO 68	Oikean käden sävelten tunnistaminen ja sointujen soittaminen	167
KUVIO 69	Arvioitu harjoitusaika pianosäestyksen nuottinäytteissä ...	168
KUVIO 70	Arvioitu harjoitusaika kitarasäestyksen nuottinäytteissä	169
KUVIO 71	Itsearviot säestystaidosta vuosiluokilla 1 – 6	169
KUVIO 72	Säestystaidon itsearviointi: summapistemäärien jakautuminen	170
KUVIO 73	Arviot valmiuksista käyttää musiikinopetuksen eri työtapoja	171
KUVIO 74	Valmius opettaa musiikkia eri työtavoin: summapistemäärien jakautuminen	172
KUVIO 75	Valmius musiikinopetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin	173
KUVIO 76	Arviot didaktisista, tiedollisista ja taidollisista valmiuksista	173
KUVIO 77	Opintojen jälkeinen asennoituminen musiikkiin ja sen opettamiseen	174
KUVIO 78	Opintojen jälkeinen asenne: summapistemäärien jakautuminen	175
KUVIO 79	Säestystaidon lähtötason huomiointi ja kehittyminen.....	188
KUVIO 80	Valinnat musiikinopintojen tärkeimmiksi sisällöiksi.....	193
KUVIO 81	Ehdotukset musiikin opintosisältömäärien lisäämiseksi	194
KUVIO 82	POPS 2004: musiikin oppisisältöjen toteuttaminen vuosiluokilla 1 – 4: prosentuaaliset jakaumat	199
KUVIO 83	POPS 2004: musiikin oppisisältöjen toteuttaminen vuosiluokilla 5 – 6: prosentuaaliset jakaumat	200
KUVIO 84	POPS 2004: opiskelijoiden valmiustasojen jakautuminen....	201
KUVIO 85	Tutkimuksen päätulos: "Olen pätevä opettamaan musiikkia"	203

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen (300 op) rakenne ja sisällöt lukuvuosina 2014 – 2017	31
TAULUKKO 2	Musiikin opetussuunnitelmatasojen luokitus	38
TAULUKKO 3	Luokanopettajan musiikillisen osaamisen tekijöitä (POPS 2004)	66
TAULUKKO 4	Musiikinopintojen kirjallisuus ja muu opintomateriaali lukuvuonna 2013 – 2014	79
TAULUKKO 5	Yhteenveto musiikin monialaisten opintojen opetussuunnitelmien sisällöistä lukuvuonna 2013 – 2014	85
TAULUKKO 6	Kyselylomakkeen sisältö ja osioiden lukumäärät	94
TAULUKKO 7	Tutkimusten aikataulu lukuvuonna 2014 – 2015	101
TAULUKKO 8	Tutkimusaineiston analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin	103
TAULUKKO 9	Korrelaatiokertoimien voimakkuusasteet ja selitysosuudet	104
TAULUKKO 10	Kyselylomakkeen reliabiliteettikertoimet	106
TAULUKKO 11	Säestystaidon itsearviointien ja sointutehtävän väliset korrelaatiokertoimet	107
TAULUKKO 12	Mitattujen summamuuttujien ja kriteerimuuttujan (musiikin arvosana) väliset validiteettikertoimet	109
TAULUKKO 13	Positiivinen asennoituminen kouluajan musiikin tunteihin	116
TAULUKKO 14	Negatiivinen asennoituminen kouluajan musiikin tunteihin	118
TAULUKKO 15	Opiskelijoiden musiikkiharrastuneisuus oppilaitoksittain ..	126
TAULUKKO 16	Kuuntelutehtävän oikeat vastaukset	127
TAULUKKO 17	Käsitelmäritelmät: piano ja forte	142
TAULUKKO 18	Käsitelmäritelmät: crescendo ja dynamiikka	142
TAULUKKO 19	Käsitelmäritelmät: tempo	143
TAULUKKO 20	Käsitelmäritelmät: intro	143
TAULUKKO 21	Käsitelmäritelmät: AB-rakenne	144
TAULUKKO 22	Käsitelmäritelmät: intervalli	145
TAULUKKO 23	Käsitelmäritelmät: duurisointu	145
TAULUKKO 24	Musiikin deklaratiiivinen tieto, osatestien prosenttijakaumat	151
TAULUKKO 25	Prosenttijakaumat musiikin monialaisten opintosisältöjen määrästä	156
TAULUKKO 26	Musiikin pedagogiikkaan liittyvien opintosisältöjen määrä	157
TAULUKKO 27	Musiikin monialaisten opintosisältöjen määrät oppilaitoksittain	158
TAULUKKO 28	Opiskelijoiden musiikillisen valmiustason luokittelu	164

TAULUKKO 29	Toimeenpantu ja toteutunut musiikin opetussuunnitelma: opiskelijoiden musiikilliset taidot.....	176
TAULUKKO 30	Toimeenpantu ja toteutunut musiikin opetussuunnitelma: opiskelijoiden musiikilliset tiedot.....	177
TAULUKKO 31	Musiikkiharrastuneisuuden yhteys itsearviointeihin ja mitattuihin summamuuttujiin.....	178
TAULUKKO 32	Yhteenvedo: musiikkiharrastuneisuuden yhteys koulutuksen tuottamiin musiikinopettajuuden valmiuksiin.....	179
TAULUKKO 33	Opiskelijatekijöiden yhteys nykyiseen musiikkiasenteeseen	181
TAULUKKO 34	Nykyistä musiikkiasennetta eniten selittävät tekijät.....	181
TAULUKKO 35	Musiikkikäsitteiden tuntemus: korrelaatiot eri tekijöihin....	182
TAULUKKO 36	Musiikkikäsitteiden tuntemusta selittävät tekijät.....	182
TAULUKKO 37	Suomalaisen musiikin tuntemus: korrelaatiot eri tekijöihin	183
TAULUKKO 38	Suomalaisen musiikin tuntemus: opiskelijalähtöiset tekijät	184
TAULUKKO 39	Kansanlaulujen tuntemus: opiskelijalähtöiset tekijät.....	184
TAULUKKO 40	Suomalaisen taidemusiikin tuntemus: opiskelijalähtöiset tekijät	184
TAULUKKO 41	Pianosointujen hallinta: korrelaatiot eri tekijöihin.	185
TAULUKKO 42	Pianosointujen hallintaa selittävät tekijät	185
TAULUKKO 43	Pianosointujen hallintaa selittävät tekijät: opiskelija- ja koulutustekijöiden yhteisvaikutus	186
TAULUKKO 44	Soitonopetuksen positiivinen palaute	189
TAULUKKO 45	Soitonopetuksen kehittämisehdotuksia	191
TAULUKKO 46	POPS 2004: musiikin oppisisältöjen toteuttaminen vuosiluokilla 1 – 4: keskiarvot	198
TAULUKKO 47	POPS 2004: musiikin oppisisältöjen toteuttaminen vuosiluokilla 5 – 6: keskiarvot	200
TAULUKKO 48	POPS 2004: valmiustasojen määrittäminen vuosiluokkien 1 – 4 ja 5 – 6 musiikin opettamisessa	201

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	17
2	TUTKIMUKSEN TAUSTA	21
	2.1 Musiikki peruskoulun taide- ja taitoaineena	22
	2.2 Musiikin muuttuva asema luokanopettajakoulutuksessa.....	27
	2.3 Luokanopettajakoulutuksen tehtävä	30
3	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA - MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTTAMINEN	33
	3.1 Musiikin opetussuunnitelma	33
	3.1.1 Musiikin opetussuunnitelmien filosofinen tausta.....	34
	3.1.2 Musiikin opetussuunnitelman tasot ja toteutuminen.....	38
	3.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja 2014	42
	3.2.1 Musiikin oppimisen pedagogisia lähtökohtia	43
	3.2.2 Musiikinopetuksen tavoitteet, sisällöt ja arviointi	44
4	MUSIIKILLINEN KOMPETENSSI JA SIIHEN LIITTYVÄT TEKIJÄT	50
	4.1 Kompetenssi ja asiantuntijuus	50
	4.1.1 Kompetenssi, kvalifikaatio ja kokemus	50
	4.1.2 Tieto, taito ja asiantuntijuus.....	53
	4.1.3 Pedagoginen sisältötieto	55
	4.2 Musiikillinen kompetenssi - näkökulmia	57
	4.2.1 Musiikin ymmärtäminen	57
	4.2.2 Yleinen ja professionaalinen musiikillinen kompetenssi	60
	4.2.3 Musiikillinen asiantuntijuus ja eksperttiys	62
	4.2.4 Synteesi - luokanopettajan musiikillinen kompetenssi	65
	4.3 Musiikillisen kompetenssin kehittyminen.....	68
	4.3.1 Enkulturaatio ja varhaiset musiikkikokemukset.....	68
	4.3.2 Kouluaikaiset kokemukset ja opettajan rooli.....	70
	4.3.3 Musiikkiharrastuneisuuden merkityksiä	74
	4.3.4 Musiikillinen orientaatio.....	76
	4.4 Luokanopettajakoulutus musiikillisen kompetenssin taustatekijänä.....	78
	4.4.1 Musiikin monialaisten opintojen kehystekijöitä.....	78
	4.4.2 Musiikin monialaiset opinnot eri koulutusyksiköissä.....	81

5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	87
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	87
5.2	Tutkimusmenetelmät	88
5.3	Tutkimuksen kohderyhmä	90
5.4	Tutkimusaineisto	92
5.4.1	Kyselylomake	92
5.4.2	Tutkimusaineiston kerääminen	100
5.4.3	Tutkimusaineiston analyysi.....	103
5.4.4	Mittausten reliabiliteetti ja validiteetti.....	105
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	111
6.1	Musiikillisen kompetenssin opiskelijalähtöiset tekijät.....	111
6.1.1	Lapsuuskodin musiikkitausta	111
6.1.2	Kouluaikaiset kokemukset ja asenne	114
6.1.3	Harrastuneisuus ja musiikillinen orientaatio.....	120
6.2	Musiikillinen kompetenssi – deklaratiivinen tieto	127
6.2.1	Musiikkitiedon tuntemus.....	127
6.2.1.1	Länsimainen populaari- ja taidemusiikki	128
6.2.1.2	Suomalainen taidemusiikki.....	133
6.2.1.3	Suomalainen populaari- ja kansanmusiikki	136
6.2.2	Musiikinteorian tuntemus	141
6.2.2.1	Keskeiset musiikkikäsitteet	141
6.2.2.2	Nuottikirjoituksen perusteet.....	147
6.2.3	Yhteenveto: musiikin deklaratiivinen tieto	151
6.3	Luokanopettajakoulutuksen kvalifikaatioiden toteutuminen	154
6.3.1	Musiikin monialaisten opintojen sisältömäärien arviointi ...	154
6.3.2	Musiikilliset tiedot ja taidot.....	159
6.3.3	Soitto- ja säestystaito.....	165
6.3.4	Pedagoginen sisältötieto, musiikin opettaminen ja asenteet.....	171
6.4	Taustatekijöiden yhteys musiikilliseen kompetenssiin.....	175
6.4.1	Luokanopettajakoulutus ja musiikillinen kompetenssi	175
6.4.2	Harrastuneisuuden merkitys musiikilliseen kompetenssiin	178
6.4.3	Opiskelijalähtöisten ja koulutustekijöiden vertailu	181
6.5	Luokanopettajakoulutuksen reflektointia.....	187
6.5.1	Soitonopetus	187
6.5.2	Luokanopettajakoulutuksen näkökulmia ja kehittämisehdotuksia.....	193
6.6	Musiikin opetussuunnitelman toteuttaminen (POPS 2004)	197
7	TULOSTEN TARKASTELU	203
7.1	Opiskelijoiden tiedolliset valmiudet.....	204
7.1.1	Kompetenssien kohtaaminen musiikillisten tekniikoiden alueella	204
7.1.2	Onko taidemusiikilla enää merkitystä?	206

7.1.3	Suomalaisen musiikin välttävä tuntemus	207
7.2	Musiikilliset taidot ja pedagoginen sisältötieto	209
7.2.1	Sointujen opettelusta säestystaidon kehittymiseen	209
7.2.2	Luokanopettajan muusikkous ja musiikillinen luovuus.....	211
7.2.3	Pedagoginen sisältötieto laulunopetuksen mahdollistajana.....	213
7.3	Musiikillisen kompetenssin keskeinen teema - koulutus vai harrastuneisuus?	214
8	POHDINTA	217
8.1	Luokanopettaja musiikin opetussuunnitelman toteuttajana	217
8.2	Tutkimuksen yhteenveto ja jatkotutkimusehdotuksia.....	222
	SUMMARY	227
	LÄHTEET	234
	LIITTEET.....	251

1 JOHDANTO

”Onhan tänään taas sitä säveltämistä?” kysyi eräs Jyväskylän normaalikoulun kolmannen luokan oppilaani musiikin tunnin alkaessa joitakin vuosia sitten. Tämä innokkaasti esitetty kysymys palaa toisinaan mieleeni, sillä se muistuttaa niistä positiivisista tunnelmista, joita oppilaat kokivat yhdessä talviaiheisiä sävellyksiä tehdessään. Oman musiikin säveltäminen osoitti sen, että jokainen oppilas voi saada onnistumisen elämyksiä ja iloita musiikista riippumatta siitä, harrastaako itse musiikkia vai ei. Kaikilla oppilailla ei kuitenkaan ole mahdollisuuksia musiikin säveltämiseen alakoulussa, vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 luokanopettajia siihen velvoittaakin.

Miksi näin? Taide- ja taitoaineiden asema on luokanopettajakoulutuksessa nykyään lähes marginaalinen, mikä esimerkiksi musiikin oppiaineessa tarkoittaa opiskelijan keskimäärin viiden opintopisteen suoritusta, johon sisältyy opetusta 60–80 tuntia. Koulutus ei pysty tarjoamaan lähellekään kaikkea sitä, mitä ammattitaitoisen luokanopettajan tulisi musiikinopetuksessaan hallita. Opiskelijat ovat myös musiikillisilta valmiuksiltaan eritasoisia, sillä koulutus ei enää painota pääsyvaatimuksissaan musiikillista osaamista tai harrastuneisuutta.

Aikaisemmin tilanne oli toinen. Opettajaseminaarien opetussuunnitelmissa taide- ja taitoaineilla oli erityisen vahva asema lähes sadan vuoden ajan. Etenkin Uno Cygnaeus, Jyväskylässä vuonna 1863 perustetun ensimmäisen opettajaseminaarin rehtori, piti musiikkia tärkeänä kasvatuksellisenä tekijänä. Kansakoulun opettajalta hän edellytti sekä laulu- että soittotaitoa, jolloin yksi tärkeistä seminaariin pääsyn kriteereistä oli laulutaito. (Pajamo 1976, 71; Rautiainen 2003, 46.) Vielä 1960-luvun seminaareissa musiikin oppiaineella oli arvostettu asema, ja opiskelijat saivat musiikinopetusta yli kolmesataa tuntia nelivuotisen koulutuksensa aikana. 1970-luvulla toteutuneen peruskoulu-uudistuksen myötä seminaarit lakkautettiin, ja opettajankoulutus muuttui akateemiseksi koulutukseksi. (Ahonen 2009, 215.) Tuolloin monet taide- ja taitoaineiden opettajat kokivatkin oppiaineensa aseman heikentyneen huomattavasti (Ruokonen & Ruismäki 2010, 277). Tutkimukseni toisessa pääluvussa taustoitan musiikin oppiaineen asemaa peruskoulun taide- ja taitoaineena yksityiskohtaisemmin.

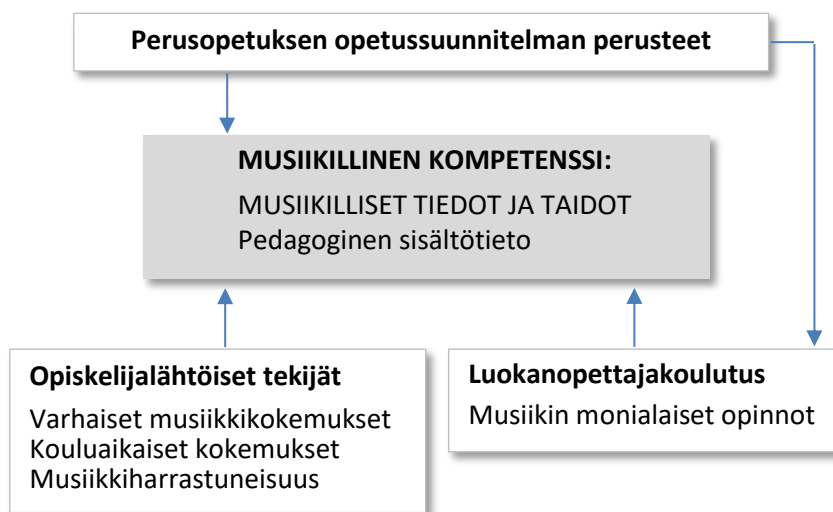
Taide- ja taitoaineiden asemasta ja arvostuksesta on käyty keskustelua koko peruskoulun ajan. Tilanne kulminoitui 1990-luvulla, jolloin yhteiskunnan heikko taloustilanne kohdisti säästövaatimuksia erityisesti näihin oppiaineisiin. Musiikin osalta tuntimääriä vähennettiin niin luokanopettajakoulutuksessa kuin perusopetuksessakin. Musiikinopetuksen tilaa heikensi lisäksi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) yleisluontoisuus, joka mahdollisti musiikille asetettujen tavoitteiden tulkinnan useilla tavoilla. Musiikinopetuksen epätasa-arvon toteutuminen todettiin aikanaan valtakunnallisessa arviointiprojektissa (Korkeakoski 1998, 285).

Opetushallituksen viimeisin (2011) koulutuksen seurantaraportti osoitti peruskoulunsa päättävien musiikillisen osaamisen ainoastaan välttäväksi tai kohdalliseksi. Suurella osalla oppilaita oli jäänyt aukkoja musiikin oleellisessa osaamisessa jo alaluokilla, eikä yläkoulussa puutteiden korjaamiseen ollut enää mahdollisuuksia. Tällä viitattiin luokanopettajien koulutukseen, jonka musiikin opinnoissa on toteutettu huomattavia leikkauksia viime vuosina. (Juntunen 2017.) Kehitys on johtanut siihen, että vuosiluokilla 1–6 musiikkia on ”pätevä” opettamaan luokanopettaja, jonka musiikillisen osaamisen pohjana saattaa olla perusopetuksen musiikin oppimäärä ja luokanopettajakoulutuksen kolmen opintopisteen opinnot. Opiskelijan omalla musiikkiharrastuneisuudella onkin yhä enemmän merkitystä hänen musiikillisille valmiuksilleen luokanopettajana.

Luokanopettajakoulutuksen tavoitteena on kouluttaa opettajia, jotka ovat sekä vuorovaikutuksen että pedagogiikan asiantuntijoita. He hallitsevat myös eri oppiaineiden käsitteet ja logiikan sekä pystyvät kriittisesti päivittämään ymmärryksensä oppiaineiden sisällöistä. (Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2013, 436.) Musiikkia opettavan luokanopettajan tulee olla paitsi taitava pedagogi, myös kompetentti asiantuntija niin musiikillisissa tiedoissa kuin erilaisissa musiikillisissa taidoissa. Opetukselle tavoitteet ja sisällöt asettaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka edellyttää luokanopettajalta monipuolisia musiikinopetuksen työtapoihin – laulamiseen, soittamiseen, musiikin kuunteluun ja musiikilliseen ilmaisuun – liittyviä sekä tiedollisia että taidollisia valmiuksia (POPS 2004; POPS 2014).

Musiikinopetusta koskevat tutkimukset ovat kuitenkin lähes poikkeuksetta osoittaneet, että suuri osa luokanopettajista kokee valmiutensa riittämättömiksi musiikinopetukseen. Esimerkiksi luokanopettajiksi opiskelevien musiikillista minäkäsitystä tutkinut Tereska (2003, 202) toteaa, että noin kolmannes opiskelijoista ($n = 590$) ei halunnut opettaa musiikkia puutteellisten taitojensa vuoksi. Myös Vesiojan (2006, 245) väitöstutkimuksessa nousi esille musiikillinen osaaminen, sillä luokanopettajat näkevät laulu- ja soittotaidon musiikinopetuksen välttämättömäksi edellytykseksi. Juvosen (2008) tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien musiikkisuhteesta ($n = 256$) osoitti niin ikään, että opiskelijoiden usko omiin kykyihinsä musiikinopetuksen eri alueilla oli matala lukuun ottamatta sellaisia opiskelijoita, joilla oli ollut musiikkiharrastusta ennen opintoja. Juvonen toteaa, etteivät luokanopettajakoulutuksen musiikin monialaiset opinnot kykene tarjoamaan kaikille opiskelijoille riittäviä valmiuksia musiikin opettamiseen peruskoulussa. (Juvonen 2008, 128.)

Tämän tutkimuksen päätehtävänä on selvittää, millaiset ovat tulevan luokanopettajan musiikilliset valmiudet ja riittävätkö nämä valmiudet musiikin opettamiseen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Musiikillisista valmiuksista käytän käsitettä musiikillinen kompetenssi. Lyhyesti määriteltynä tarkoitan musiikillisella kompetenssilla opiskelijan *todellisia musiikillisia valmiuksia* tai pätevyyttä, johon sisältyvät etenkin musiikilliset tiedot ja taidot, mutta myös luokanopettajan pedagogiset taidot. Lisäksi pyrin selvittämään, miten opiskelijalähtöiset tekijät ja luokanopettajakoulutus vaikuttavat musiikilliseen kompetenssiin. Tutkimusasetelma on seuraava:



KUVIO 1 Tutkimusasetelma: musiikillinen kompetenssi ja sen taustatekijät.

Tutkimukseni lähtökohtana on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka asettaa vuosiluokkien 1–6 musiikinopetukselle tavoitteet, sisällöt ja arviointikriteerit. Näitä seikkoja esittelen kolmannessa pääluvussa, missä tarkastelen lisäksi musiikin opetussuunnitelmaa musiikkikasvatusfilosofian ja pedagogiikan näkökulmista. Valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittää luokanopettajalta edellytettäviä musiikillisia valmiuksia, *musiikillista kompetenssia*, ja samalla se suuntaa luokanopettajakoulutuksen musiikin opintoja.

Neljännessä luvussa keskityn yksinomaan tutkimukseni pääkäsitteeseen, musiikilliseen kompetenssiin. Se muodostuu musiikillisista tiedoista, taidoista ja etenkin luokanopettajalle tärkeästä pedagogisesta sisältötiedosta. Musiikillisen kompetenssin teoreettinen tarkastelu avaa erilaisia näkökulmia niin musiikin ymmärtämiseen kuin luokanopettajan musiikilliseen asiantuntijuuteenkin. Opiskelijan musiikilliset valmiudet eivät kehity yksinomaan koulutuksen avulla, vaan siihen vaikuttavat myös muut seikat. Useiden tutkimusten perusteella musiikillisten kykyjen ja kompetenssien taustalla nähdään keskeisinä tekijöinä vanhemmat, opettajat ja harjoittelu (North & Hargraves 2008, 53). Nämä tekijät kuvastuvat tutkimuksessani varhaislapsuuden ja kouluajan musiikillisina kokemuksina sekä opiskelijan omana musiikkiharrastuneisuutena.

Viidennessä luvussa selvitän tutkimuksen toteuttamista. Tutkimukseni on luonteeltaan pääosin opetussuunnitelmatutkimus, jossa vertailen virallista opetussuunnitelmaa (POPS 2004) toteutuneeseen opetussuunnitelmaan. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opiskelijoilta mitattiin valtakunnallisen musiikin opetussuunnitelman tavoitteita musiikillisen tiedon osalta, ja musiikillisia taitoja he arvioivat itsearvioinnilla. Tutkimus toteutettiin lukuvuonna 2014–2015 viidessä luokanopettajakoulutuslaitoksessa (Helsinki, Joensuu, Jyväskylä, Rauma ja Tampere) kyselytutkimuksena ($n = 392$). Koska tutkittavien määrä on suuri, voidaan tuloksilla katsoa olevan yleistettävyyssarvo, mitä pidän erittäin tärkeänä tavoitteena tutkimuksessani.

Luvun kuusi laaja tulososa keskittyy luokanopettajaksi opiskelevien musiikillisten perustietojen esittämiseen ja vertailuun. Nähdäkseni vastaavanlaista tietoa ei ole aikaisemmin kerätty *mittaamalla*, sillä tutkimukset ovat perustuneet lähinnä opiskelijoiden itsearviointeihin. Myös tässä tutkimuksessa itsearviointia hyödynnetään muun muassa opiskelijoiden omien musiikillisten valmiuksien arvioinnissa.

Vaikka luokanopettajakoulutusta on tutkittu melko paljon, ovat monet tutkimuksista olleet pienehköjä ja yksittäisiä. Onkin helppo yhtyä Hannele Niemen (2010, 40) esitykseen luokanopettajakoulutuksen tutkimisen vahvistamisesta laajoiksi yliopistorajat ylittäviksi kokonaisuuksiksi. Näen luokanopettajakoulutusta koskevan väitöstutkimukseni vastaavan tähän haasteeseen. Kaikki uusi tieto on koulutuksen kehittymisen näkökulmasta merkittävää, ja jotta luokanopettajakoulutus voisi kehittyä, sitä on tutkittava. Sekä tuloksissa että niiden tarkastelussa syvennyn opiskelijoiden palautteeseen, jossa he esittävät näkemyksiään koulutuksestaan. Asetankin tutkimuksessani suuren painoarvon opiskelijälähtöisyydelle.

Musiikillisen osaamisen perusta luodaan alakoulussa, jossa musiikinopetuksesta vastaa useimmiten luokanopettaja. Koulun musiikkikasvatuksella on erittäin merkittävä rooli suomalaisessa musiikkikulttuurissa, niin yksilön musiikillisia arvoja kuin käytäntöjäkin luovana ja muokkaavana tekijänä. Koulu on monelle lapselle ainoa tavoitteellista musiikkikasvatusta antava taho, joten se voi vaikuttaa ratkaisevasti yksilön käsityksiin musiikin merkityksestä. (Anttila 2006, 24.) Jokaisella lapsella on myös oikeus saada laadukasta opetusta niin musiikissa kuin muissakin taide- ja taitoaineissa. Lapsella tulee olla oikeus monimuotoiseen musisointiin, kuten laulamiseen, soittimien soittamiseen, eri musiikkilajien kuuntelemiseen, oman musiikin tekemiseen sekä etenkin musiikin kautta syntyviin myönteisiin kokemuksiin. (Ruismäki & Juvonen 2011, 227.)

”Taidekasvatus on tärkeämpää kuin koskaan –
se paitsi auttaa lasta ilmaisemaan itseään ja opettaa erillisiä taitoja,
myös kehittää tunnemaailmaa ja auttaa ymmärtämään toista ihmistä.”
(Taideyliopiston kunniatohtori, säveltäjä Kaija Saariaho 9.6.2018)

2 TUTKIMUKSEN TAUSTA

Lauluperintemme nojasi aikanaan vahvasti kansallisiin arvoihin, ja jokainen kansakoulun käynyt osasi ulkoa niin tärkeimmät virret, isänmaalliset laulut, kansanlaulut kuin maakuntalaulut. Koulu pyrkiikin antamaan oppilaille tietynlaisen lauluvaraston elämän eri tilanteita varten. (Komiteanmietintö 1925:14¹, 250; Pajamo 1999, 2.) Laulamisella oli tärkeä merkitys koulutyön virkistäjänä sekä esteettisenä kasvatustekijänä. 1950-luvun kansakoulussa opeteltiin laulun ja äänenmuodostuksen lisäksi musiikkitiedon alkeita, jotka liittyivät läheisesti musiikkitaidon harjoitukseen. Opetus sisälsi myös ”sävelsepittelyä”, mutta vain sillä edellytyksellä, että ”opettaja on erityisen musikaalinen” (Komiteanmietintö 1952:II, 187).²

Miten musiikinopetus on muuttunut vuosikymmenien aikana? Onko se yhä virkistävä oppiaine muun koulutyön ohessa? Pitäisikö lasten edelleen osata laulaa ulkoa lauluja ja jos pitäisi, millaisia? Entä ovatko tulevat luokanopettajat erityisen musikaalisia toteuttaakseen sävelsepittelyä – tai nykykielellä ilmaistuna säveltämistä – musiikinopetuksessaan? Nämä ovat myös kysymyksiä, joihin pyrin vastaamaan tutkimuksessani. On kuitenkin erittäin tärkeää taustoittaa musiikinopetuksessa tapahtuneita muutoksia, sillä musiikkikasvatuksen historian ja traditioiden tuntemus on edellytys nykypäivän musiikkikasvatuksen ymmärtämiselle, kuten Westerlund (2009, 6) toteaa. ”Jotta voimme ymmärtää, mitä on suomalainen musiikkikasvatus, tulee meidän tietää jotain niistä ongelmista ja ratkaisuksista, jotka ovat haastaneet meitä edeltävät sukupolvet.”

¹ Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman (1925) muotoutumiseen vaikutti aikanaan herbartilaisuus, jonka vaikutteet kulkeutuivat maahamme professori Mikael Soinisen (1860–1924) myötä. Opetussuunnitelman *Lehrplan*-malli oli oppiainekeskeinen, ja opetus opettajajohtoista. ”Opettaja antoi, oppilas vastaanotti.” (Rinne 1984, 127.)

² Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelman kantavana voimana oli John Deweyn reformipedagogiikka ja *Curriculum*-malli, joka asetti opetustyön lähtökohdaksi lapsen kehitystason huomioimisen. Kasvatusihanteeksi kohosi persoonallisuus, jossa elää halu ja kyky kehittää itseään. (Lahdes 1982, 47.) Opetussuunnitelman lopulliseen muotoutumiseen vaikutti merkittävästi professori Matti Koskenniemi (1908–2001), joka toimi opetussuunnitelmakomitean sihteerinä. (Uusikylä & Atjonen 2000, 50).

2.1 Musiikki peruskoulun taide- ja taitoaineena

Opetussuunnitelma on aina heijastanut aikakautensa yhteiskunnallisia arvoja, vallitsevia olosuhteita ja kasvatuskäsityksiä, joita on sittemmin pyritty toteuttamaan opetuksessa (Atjonen 1993, 15). Opetussuunnitelmat ovatkin tärkeitä dokumentteja, jotka kuvastavat vuosikymmeniensä käytänteitä ja ideologioita myös musiikinopetuksessa sekä laajemmin musiikkikasvatuksessa. Tässä luvussa tarkastelen musiikin oppiaineen ja opetuksen kehittymistä pääosin peruskoulun musiikin opetussuunnitelmien (1970, 1985, 1994, 2004), mutta myös musiikkikasvatuksen näkökulmista.

Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma otettiin maassamme asteittain käyttöön vuodesta 1970 lähtien ja sitä tuli noudattaa kaikissa maamme peruskouluissa. Seuraava valtakunnallinen opetussuunnitelma (1985) toimi kehyksenä, joka antoi kunnille ja kouluille enemmän päätäntävaltaa esimerkiksi musiikinopetuksen tavoitteiden ja sisältöjen asettamisessa. Opetussuunnitelmia koskeva paikallinen päätösvalta kulminoitui Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994, jonka yleisluontoiset tavoitteet mahdollistivat opetuksen toteuttamisen varsin eri tavoilla tulkittuina. Tällä kehityslinjalla on ollut merkittävä vaikutus musiikinopetuksen muotoutumiseen eri vuosikymmeninä.

Ennen siirtymistä peruskoulujärjestelmään musiikinopetuksessa oli tapahtunut huomattavia uudistuksia. Suomalainen musiikkikasvatus oli elänyt vuosikymmeniä jonkinlaisessa eristyksessä, kunnes kansainväliset vaikutteet alkoivat kulkeutua maahamme vuonna 1953 perustetun musiikkikasvattajien ISME-järjestön³ myötä (Louhivuori 2005, 8). Tuolloin käytiin myös keskustelua musiikinopetuksen perimmäisestä tarkoituksesta. Ensisijaisena kysymyksenä ei nähty sitä, kuinka opetus voisi palvella suomalaista musiikkielämää, vaan musiikki oli oppiaine, jolla tulisi olla nimenomaan kasvatuksellinen merkitys. Opetukselle alettiin hakea muotoja, joiden kautta oppilaat voisivat saada aikaisempaa elävemmän kosketuksen musiikkiin. Ratkaisuna nähtiin opetuksen monipuolistaminen toiminnallisilla menetelmillä.⁴ (Rautio 1959, 5.) Musiikki syrjäyttikin laulun oppiaineen nimenä kouluhallituksen päätöksellä vuonna 1963, ja 1970-luvulle tultaessa musiikinopetus oli laajentunut huomattavasti uusien työtapojen myötä (Tenkku 1996, 46).

1970-luvulla musiikkikasvatusta hallitsi esteettisyyttä korostava filosofia. Myös peruskoulun yksi tärkeimmistä tehtävistä oli kehittää yksilön esteettistä tajua niin oppilaan kuvaamataiteellisten kuin musiikillisten taipumusten osalta. (Komiteanmietintö A:12, 1966, 57.) Musiikinopetuksen yleisissä tavoitteissa korostui taidekasvatuksen merkitys, ja myös opetuksen lähtökohdaksi asetettiin

³ ISME, International Society for Music Education on kaikkien musiikkikasvattajien pääjärjestö, joka edustaa kaikkia musiikkikulttuureita ja musiikin lajeja. Järjestö pyrkii edistämään musiikin asemaa ja merkitystä eri ikäryhmien ja kansojen kasvatuksessa. Unescon alaisessa järjestössä on jäseniä yli 60 maasta.

⁴ Musiikinopetuksessa ryhdyttiin käyttämään mm. saksalaisen musiikkipedagogin Carl Orffin (1895–1982) rytmikasvatusmenetelmää sekä unkarilaisen Zoltán Kodály'n (1882–1967) säveltapailumetodia, solmisaatiota. (Linnankivi ym. 1981, 59.)

oppilaan vapaa, luova ilmaisu. ”Opettajan tulee kaikilla luokka-asteilla pyrkiä luomaan tilanteita, joissa oppilaat voivat toteuttaa kykyjään sekä kokea musiikin henkisesti vapauttavana ja rikastuttavana. Tällainen toiminta kehittää myös oppilaiden huomioimis- ja keskittymiskykyä sekä sosiaalista sopeutumista.” (POPS 1970, 282.) Vuosiluokille 1–6 musiikinopetukselle asetettiin seuraavat yleistaivoitteet (POPS 1970, 274):

”Musiikin opetuksen tavoitteena on

- ohjata oppilaat luonnolliseen äänenkäyttöön puheessa ja laulussa
- perehdyttää oppilaat ajankohtaiseen lauluaineistoon ja antaa heille mahdollisuuksien mukaan ohjausta soittimien käytössä
- perehdyttää oppilaat musiikin aineksiin sekä nuottimerkintään siinä määrin kuin sitä tarvitaan laulu- ja soittoharjoituksissa
- kehittää oppilaiden sävelaistia niin, että he pystyvät itsenäisesti asennoitumaan musiikkiin
- tarjota oppilaille mahdollisuudet musiikin keinoin tapahtuvaan luovaan ilmaisuun
- tutustuttaa oppilaat mahdollisuuksien mukaan suurten säveltäjien yleisesti tunnettuihin teoksiin, esittäviin säveltaiteen mestareihin sekä kansanmusiikin ja viihdemusiikin ilmenemismuotoihin; erityistä huomiota kiinnitetään oman maan musiikkikulttuuriin
- totuttaa oppilaat yhteistoimintaan musiikin parissa koulussa ja koulun ulkopuolella
- ohjata oppilaat harrastamaan musiikkia myös koulunkäynnin päätyttyä.”

Musiikin opetussuunnitelma edellytti opettajalta aikaisempaa huomattavasti monipuolisempaa musiikillista osaamista. Vaikka laulaminen säilyi edelleen tärkeänä sisältönä, vaativat uudet työtavat perehtymistä opetuksen tavoitteisiin, oppisisältöihin ja opetuksen organisointiin. Aiemmin lähinnä isänmaallisiin lauluihin, virsiin ja kansanlauluihin rajoittunut ohjelmisto laajeni, mikä edellytti tutustumista musiikin aikakausiin ja tyyliuuntauksiin aivan eri tavalla. Mutta kuunneltavaksi oli valittava ”myös jazzia ja viihdemusiikkia”. Tekniikan kehittymisen myötä kuuntelu nousikin oppituntien tärkeäksi menetelmäksi. Uusi työtapa, luova musiikillinen ilmaisu, toteutui improvisoinnilla ja pienien sävelaiheiden keksimisellä. (POPS 1970, 277–285.) Vaikka ilmaisu lähestyi jo säveltämisen pedagogiikkaa, aika ei ollut kypsä todelliselle suunnanmuutokselle (Urho 2000, 13–17). Säveltäminen nousikin musiikinopetuksen sisällöksi vasta nykyisessä opetussuunnitelmassa (POPS 2014).

Peruskoulujärjestelmään siirtyminen ei ollut sujunut ongelmitta. Musiikin opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt eivät olleet opettajille riittävän selkeitä, mikä vaikeutti suunnitelman sisäistämistä ja toteuttamista. Myös opetussisältöjä katsottiin olevan liikaa tuntimääriin suhteutettuna. (Malinen 1976, 128–129.) Vaikka musiikin opetussuunnitelman tavoitteet vastasivat keskieuropalaista ja pohjoismaista tasoa, jäivät ne osittain toteutumatta valtaosassa Suomen kouluja. Tähän vaikuttivat vähäiset tuntimäärät sekä opettajankoulutukseen liittyvät epäkohdat, joista pahimpana pidettiin sitä, että musiikkia opettivat ala-asteella yksivuotisen musiikin kurssin suorittaneet luokanopettajat. (Komiteanmietintö 1974:139, 33, 44.) Musiikinopetusta kritisoitiinkin usealta taholta, ja musiikkikasvatusjärjestelmäämme verrattiin Unkariin, joka metodeineen ja koulutettuine opettajineen sai runsaasti kansainvälistä tunnustusta. (Tereska 1984, 6–7.)

Opetuksen tueksi kouluhallitus julkaisi oppiainekohtaiset POPS-oppaat vuonna 1972. Musiikin opas pyrki antamaan konkreettisia esimerkkejä etenkin niille luokanopettajille, jotka opettivat seminaarien ja opettajakorkeakoulujen yksivuotisen koulutuksen pohjalta. Opas toi esille myös täydennyskoulutuksen merkityksen. ”Jokaisen musiikkia opettavan on päivittäin uudistettava pätevyytensä. Opettajan oma laulu- ja soittotaito ovat ratkaisevia, ja niiden tulee olla jatkuvan huomion kohteena.” (Kouluhallitus 1972, 3.)

1970–80-lukujen taitteessa musiikinopetus koki muutoksia kansainvälisellä tasolla. ISME:n konferenssissa vuonna 1976 professori Robert Wernerin esitelmä *The Development of Music Curricula for International Education in Schools and Colleges* suuntasi myöhemmin musiikin oppiaineen rakennetta myös Suomessa. Wernerillä oli näkemys tehokkaasta, eri kulttuuripiireissä toimivasta musiikin opetussuunnitelmasta, jonka perusteena ovat musiikin parametrit – taso, kesto, voima ja sointiväri. (Tenkku 1996, 47.) Tätä näkemystä Linnankivi, Tenkku ja Urho (1981) sovelsivat *Musiikin didaktiikka* -kirjassaan, jossa musiikinopetus perustuu käsitteille melodia, rytmi, dynamiikka, sointiväri, harmonia ja muoto.

Myös vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet rakensi didaktisen runkonsa näille käsitteille, joiden sisältö määriteltiin vuosiluokittain hyvinkin tarkasti. Peruskoulun musiikkikasvatuksen yleiseksi tehtäväksi asetettiin ”oppilaan koko persoonallisuuden kehittäminen antamalla hänelle esteettisiä kokemuksia ja valmiuksia musiikin kulttuuriperinnön omaksumiseen”. Musiikinopetuksen tuli puolestaan kehittää oppilaan luovaa ilmaisukykyä, antaa musiikin perustietoja ja -taitoja sekä edistää yhteistoimintavalmiuksia, myönteistä asennoitumista ja musiikin harrastuneisuutta. (POPS 1985, 191.) Yleistavoitteita täsmennettiin seuraavasti (POPS 1985, 191):

”Musiikinopetuksen tavoitteena on

- virittää kiinnostus musiikkiin tarjoamalla elämyksiä ja myönteisiä kokemuksia
- kehittää oppilaiden kuuntelukykyä
- edistää musiikillista ajattelukykyä musiikkikäsitteiden omaksumisen yhteydessä
- kehittää oppilaiden musiikin taitoja kuuntelemisen, laulamisen, soittamisen ja liikunnan yhteydessä
- edistää oppilaiden musiikin tuntemusta
- kehittää oppilaiden luovaa musiikillista ilmaisua kaikilla musiikinopetuksen alueilla
- antaa oppilaille valmiuksia musiikin keinoin tapahtuvaan yhteistoimintaan.”

Musiikinopetuksen työtapoja ovat laulaminen, soittaminen, kuuntelu, liikunta ja luova ilmaisu. Oppimisen perusedellytyksenä nähdään musiikin kuuntelu, ja suunnitelmassa korostetaan elävän musiikin kuuntelutilanteiden merkitystä, sillä ne ohjaisivat oppilaita oikeisiin kuuntelutottumuksiin sekä myönteiseen suhtautumiseen esitystilanteisiin ja itse musiikin esittäjiin. Soitonopetuksessa oppilaiden tuli saada itselleen sopiva soitin, mikä oli edellytyksenä ryhmäsoiton toteuttamiselle. Soittaminen ja siihen liittyvä yhteistoiminnallisuus nousivatkin 1980-luvulla yhä enemmän esille musiikinopetuksessa. (POPS 1985, 199–200.)

Valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta kunnat laativat omat musiikin opetussuunnitelmansa vuosina 1985–87. Kunnat saivat päätäntävällän

käytettävistä tuntimääristä, tavoitteista ja opetuksen sisällöistä. Musiikin ohjelmistovalinnassa tuli painottaa koulun ympäristön musiikkia ja huomioida myös paikallinen soitinvalikoima. Opetuksen yhtenäisyyden varmistamiseksi kouluhallitus julkaisi vuonna 1987 edellisvuosikymmenen tapaan POPS-oppaan, jonka tehtävänä oli antaa ”opettajalle tukea oppimäärän tavoitteiden mukaisen opetuksen toteuttamiselle”. (Kouluhallitus 1987, 41.)

1990-luvulla siirryttiin koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaan, mikä merkitsi luokanopettajien asiantuntemuksen hyödyntämistä ja tunnustamista huomattavasti aikaisempaa enemmän (Atjonen 1994, 110). Vuoden 1994 musiikin opetussuunnitelmalta puuttui kuitenkin edeltäjäänsä verrattuna selkeä struktuuri, ja myös luokkarajoista oli luovuttu. Musiikkikasvatuksen tehtäväksi opetussuunnitelma asetti musiikillisen ilmaisun perustietojen ja -taitojen saavuttamisen. Taideaineena musiikilla nähtiin olevan keskeinen tehtävä myös oppilaan tunne-elämän ja luovuuden kehitymisessä. (POPS 1994, 97.) Vuoden 1985 opetussuunnitelman tapaan kuuntelu asettui musiikkikasvatuksen lähtökohdaksi. Muut opetuksen työtavat säilyivät ennallaan, joskin musiikillista ilmaisua ja keksintää painotettiin aikaisempaa enemmän. Uutena seikkana huomioitiin perinteisen nuottikirjoituksen lisäksi teknologian hyödyntäminen niin musiikin vastaanottamisessa kuin tuottamisessa. (POPS 1994, 98.)

Valtakunnallisen opetussuunnitelman yleisluontoisuuden vuoksi kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinnassa opettajien vastuulle jäivät lähes kokonaan musiikinopetuksen tavoitteiden ja sisältöjen muotoilu. Samaan aikaan käytiin keskustelua opetukseen sisällytettävistä musiikin tyyllilajeista. Uudessa tilanteessa moni opettaja päätyi oppilaille tuttuun populaarimusiikkiin, jota he kuuntelivat myös vapaa-aikanaan. Tämä käytäntö heijasti osittain ymmärrystä siitä, mitä tarkoitti oppilaan näkökulman huomiointi opetuksessa. (Juntunen 2009, 211.) Onkin pohdittava, voisiko tässä olla yksi syy popmusiikin voimakkaaseen esilletuloon ja muiden musiikinlajien aseman heikkenemiseen musiikinopetuksessa.

Vuoden 1994 valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteella laaditut koulujen opetussuunnitelmat synnyttivät huolen koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta. Sen seurauksena opetushallitus toteutti laajan arviointiprojektin kaikissa oppiaineissa. Tutkimus osoitti, ettei valtakunnallinen ohjeisto ollut tukenut riittävästi oppiainekohtaisia suunnitelmia paikallistasolla. (Korkeakoski 1998, 285.) Muun muassa Ahonen (1996, 239) ja Jaakkola (1998, 108) kritisoivat musiikinopetuksen tavoitteiden muotoilutapaa. Niistä oli vaikea löytää konkreettisia, musiikista itsestään nousevia tavoitteita, mikä vaikeutti sekä oppimisen suunnittelua että sen arviointia. Seikkula-Leino (2013, 26) toteaaakin, että koulukohtaiset opetussuunnitelmat osoittautuivat aikanaan jossain määrin heikosti laadituiksi ja arvioiduiksi.

Koulukohtaiset opetussuunnitelmat nostivat esille kysymyksen siitä, onko suomalaisessa yhteiskunnassa jotakin yhteistä, joka kaikkien tulisi omaksua yleissivistävän koulutuksen aikana – ja mikä on tämä yhteinen yleissivistys? (Aho 2002, 25). Niin ikään Lahdes (1997, 66) kritisoi 1990-luvun hajaannutettua

opetussuunnitelma-ajattelua kantaaottavalla kysymyksellään: ”Kuinka pitkälle koulujen opetussuunnitelmien vapaudessa voidaan mennä vaarantamatta yleisivistävältä koululta edellytettävää yhtenäisyyttä?”

Perusopetuksen yhtenäistämiseksi opetushallitus julkaisi arviointiohjeet, joissa kaikille oppiaineille esitettiin kriteerit arvosanalle ”hyvä” (8). Kriteerit oli johdettu vuoden 1994 opetussuunnitelman tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Musiikinopetus rakentui nyt kolmesta alueesta, joita olivat laaja-alainen musiisointi⁵ (soittaminen, laulaminen, musiikillinen keksintä ja liikunta), musiikin kuuntelu ja musiikin tuntemus. (Opetushallitus 1999, 100–102.)

Vuosituhanneen alussa keskustelu maamme musiikinopetuksen tilasta jatkui edelleen. Taide- ja taitoaineiden opetuksen osuutta oli vähennetty 1990-luvun opetussuunnitelmissa, eikä niiden arvostus ollut juurikaan kohonnut. Huoli musiikin oppiaineen asemasta oli kansainvälinen. ISME:n konferenssissa heinäkuussa 2004 korostettiin musiikin merkitystä osana kaikkien ihmisten elämää ja koulutusta. Muun muassa Bennett Reimer esitti vaatimuksensa musiikin tasavertaistamisesta muiden oppiaineiden rinnalle. *”It deserves to be studied as all other subjects are.”* (Lindeman 2005, 91; Reimer 2005a, 139.)

Vuoden 2004 Perusopetuksen⁶ opetussuunnitelman perusteissa palattiin takaisin normitetumpaan suuntaan. Vaikka opetussuunnitelman tehtävänä oli toimia kansallisena kehyksenä, säilyi kunnilla ja kouluilla merkittävä päätösvalta musiikinopetuksen järjestämisessä. (POPS 2004, 8.) Opetussuunnitelman tavoitteet eivät kuitenkaan toteutuneet etenkään taide- ja taitoaineiden osalta. Opetushallituksen valtakunnallinen tutkimus peruskoulunsa päättävälle yhdeksäsluokkalaisille ($n = 4\,792$) vuonna 2011 osoitti musiikin oppimistulokset keskimäärin välttäviksi tai korkeintaan tyydyttäväiksi. (Juntunen 2011, 36–95.) Suurella osalla oppilaita oli jäänyt aukkoja musiikin oleellisessa osaamisessa jo alaluokilla, minkä korjaamiseen ei ollut enää mahdollisuuksia yläkoulussa (Juntunen 2017).

Musiikinopetus on kokenut muutoksia peruskoulun aikana paitsi oppisältöjen myös opetuksen työtapojen näkökulmasta. Vaikka peruskouluun siirtyminen merkitsikin opetuksen monipuolistumista, säilytti laulaminen vielä 1970-luvulla vahvan asemansa. Seuraavana vuosikymmenenä opetuksessa alkoi painottua soittaminen ja siihen liittyvä yhteistoiminnallisuus, joista saadut myönteiset kokemukset ovat yhä tärkeitä tavoitteita opetuksessa. Musiikki on kuitenkin joutunut kamppailemaan asemastaan koko peruskoulun ajan. Yhteiskuntamme vallitsevat olosuhteet ovat aina kääntyneet taide- ja taitoaineita vastaan, eikä niille ole voitu osoittaa riittävästi resursseja opetukselle asetettujen tavoitteiden toteuttamiseksi. Vastaava tilanne on ilmennyt luokanopettajakoulutuksessa, jota siirryn tarkastelemaan seuraavassa luvussa.

⁵ David Elliottin kirja *Music Matters* (1995) ei ehtinyt vielä vaikuttaa vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmaan, mutta arviointikriteereissä käsite musisointi on epäilemättä Elliottilta peräisin oleva näkemys, johon liittyvä praksialismi huomioitiin maassamme laajasti heti teoksen ilmestyttyä (vrt. Laitinen 1996, 4–5).

⁶ 2000-luvun alussa luovuttiin ala- ja yläasteen välisestä jaosta ja peruskoulu muuttui yhtenäiseksi perusopetuksiksi. Valtakunnallisissa perusteissa opiskelun nivelkohta asetettiin neljännen ja viidennen luokan välille, jolloin oppimisen arviointikriteerit sijoittuivat 4. ja 9. luokkien päättövaiheeseen. (Kauppinen 2009, 56–57.)

2.2 Musiikin muuttuva asema luokanopettajakoulutuksessa

Musiikilla oli luokanopettajakoulutuksessa vahva ja arvostettu asema vielä 1950- ja 1960-luvulla, jolloin seminaarien luokanopettajanopinnot kestivät pääosin neljä vuotta. Musiikkia sisältyi jokaiseen opintovuoteen siten, että laulua ja musiikkia oli kaksi viikkotuntia, yhteislaulua yksi ja soittoa 1/3 viikkotunti. 1960-luvulla opintoihin lisättiin yksinlaulua. Opiskelijat saivat musiikinopetusta yli 300 tuntia koko nelivuotisen koulutuksensa aikana. (Ahonen 2009, 215.) Tilanne muuttui ratkaisevasti, kun seminaarit lakkautettiin ja opettajakoulutus siirtyi yliopistoihin 1970-luvulla. Prosessi oli haastava, olihan taustalla yli satavuotinen seminaariperinne, ja toisaalta toteutettava uudistus edellytti opettajien koulutukselta voimakasta rakenteellista kehittämistä (Rantala, Salminen ja Sääntti 2010, 54–55).

Akateeminen luokanopettajakoulutus alkoi yliopistoissa vuonna 1974 ensin kolmivuotisena. Kuten jo aiemmin totesin, Peruskoulun opetussuunnitelma oli osoittautunut tavoitteiltaan ylimitoitetuksi, ja nyt yksivuotinen, ainoastaan 90 tunnin musiikin opintojakso ei taannut luokanopettajille riittävää pätevyyttä itse musiikin opettamiseen (Ahonen 2009, 217.) Kuitenkin musiikinopetus edellytti opettajalta laajaa osaamista. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen musiikin lehtori Herbert Somerma totesi vuonna 1973 seuraavaa:

”Kun näissä puitteissa pitäisi oppia nuottikirjoitus, laulutaito, soittotaito, luokkalaulun johtamistaito, tutustua peruskoulun laulustoon ja erilaisiin musiikin ilmenemismuotoihin, saada tietoja musiikin historiasta ja soitininstrumenteista, perehtyä erilaisiin musiikinopetuksen menetelmiin ym., on selvää, etteivät opiskelijat voi saavuttaa niitä valmiuksia, joita menestyvä musiikinopetus edellyttää. Muodollinen kelpoisuus näin kuitenkin saavutetaan.” (Somerma 1973, 22–23.)

Samana vuonna 1973 opetusministeriö asetti toimikunnan, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus musiikinopetuksen kokonaisjärjestelyiksi. Luokanopettajakoulutuksen suurimpana epäkohtana nähtiin se, että ala-asteella musiikkia opettavat yksivuotisen kurssin suorittaneet luokanopettajat. Lisäksi se kritisoi pääsykoetta, jossa ei huomioitu opiskelijoiden musiikillista lahjakkuutta. Epäkohtana ilmeni myös opiskelijoiden rajallinen musiikkitietous, jolloin opettajankoulutus joutui usein aloittamaan opetuksensa musiikin perustiedoista. ”Samaan aikaan, kun muissa aineissa syvennetään tietoa, musiikissa opiskellaan vasta yleissivistykseen kuuluvia asioita.” (Somerma 1978, 12–13.) Toimikunta ehdotti musiikin peruskurssin määrää nostettavaksi 120 tuntiin sekä opetuksen sisällön ja menetelmien uudistamista (Komiteanmietintö 1974:139, 44, 46).

1980-luvulla luokanopettajakoulutus alkoi korostaa didaktista osaamista, jolloin eri aineiden monipuolisten ja nopeasti uudistuvien sisältöjen oppiminen koettiin tärkeänä (Mikkola 2002, 190). Musiikinopetukseen vaikutteita toi etenkin vuonna 1981 ilmestynyt Linnankiven, Tenkun ja Urhon *Musiikin didaktiikka*. Sen tehtävänä oli tukea ala-asteella musiikkia opettavien työtä, mutta kirja oli suunnattu myös luokanopettajakoulutukseen (Linnankivi ym. 1981, 12). Ainedidaktiikan painotus lisäsi musiikinopintojen määrää, jossa opintoviikkoja oli kuusi,

kun taas muissa taide- ja taitoaineissa määrä oli neljä ja puoli. Musiikin tuntimäärää korotti etenkin soiton osuus, sillä se nähtiin omana opintokokonaisuutenaan. (Ahonen 2009, 218.) Esimerkiksi Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen lukuvuoden 1985 – 1986 musiikin opetussuunnitelma oli seuraava:

MUSIIKIN PERUSOPINNOT 1985 – 1986 (Jyväskylän okl)

Laajuus	6 ov: luennot 23 t, demot 85 t, ryhmäsoitto 28 t ja yksittäisopetus 28 t
Tavoitteet	Mielenkiinnon ja myönteisen asennoitumisen herääminen musiikin opetukseen. Perehtyminen peruskoulun ala-asteen musiikin opetussuunnitelmaan, työtapoihin ja musiikin didaktiikan periaatteisiin.
Sisältö	<p>1) <i>Laulutaito</i>: äänenhuolto, äänenmuodostusta, tutustumista laulumusiikin lajeihin ja peruskoulun ala-asteen laulukirjoihin, säveltapailua ja -sanelua.</p> <p>2) <i>Soittotaito</i>: pianotekniikan ja säestystaidon alkeet, pianokoulujen I ja II osat, 2 – 4-äänisiä säestyksiä, soitnumerkeillä soittamista sekä helppojen säestyskuvioiden hallintaa. Nokkahuilussa ala-asteen musiikin opetuksessa vaadittava taito.</p> <p>3) <i>Musiikkitieto</i>: ala-asteen musiikin opetuksessa tarvittavat tiedot musiikinteoriassa, perehtymistä soittimiin ja orkesteriin sekä tärkeimpiin soitinmusiikin muotoihin ja musiikin tyylikausiiin.</p> <p>4) <i>Didaktiikka</i>: perehdytään musiikin opetuksen keskeisiin ongelmiin (laulun opettaminen, nokkahuilun ja muiden koulusoittimien soitto ja niiden käyttö, opetuksen suunnittelu, eriyttäminen, integroiminen, arviointi, musiikin kuuntelu, musiikkiliikunta, rytmi-, melodia-, harmonia- ja soitinväritajun kehittäminen).</p>
Kirjallisuus	Linnankivi-Tenku-Urho: Musiikin didaktiikka, s. 85 – 268 Creutlein-Louhivuori: Musiikin teorian kuntokoulu, s. 1 – 108

Edellisvuosien tapaan luokanopettajan laulutaidolla on yhä keskeinen asemansa. Sen sijaan pianonsoitto- ja etenkin säestystaito saa opetussuunnitelmassa nyt aivan uuden painoarvon, mikä ilmenee soittamisen monipuolisena sisältönä, mutta myös yksityisopetuksen runsaana tuntimääränä (28 t). Didaktiikassa perehdytään muun muassa musiikinopetuksen suunnitteluun, eriyttämiseen ja oppimisen arviointiin sekä musiikin integrointiin muihin oppiaineisiin. (Jyväskylä 1985.) Nämä ovat edelleen keskeisiä ja ajankohtaisia teemoja luokanopettajakoulutuksessa. Musiikin oppiaineen asema oli kaikkiaan 1980-luvun opettajakoulutuksessa suhteellisen hyvä, ja muiden taitoaineiden ohella se oli myös yksi suosituimmista erikoistumisaineista (Ahonen 2009, 218).

Musiikin asema muuttui 1990-luvulle tultaessa, kun yhteiskunnan heikko taloustilanne suuntasi koulutuspolitiikan linjaa radikaalisti. Säästövaatimukset kohdistuivat erityisesti taide- ja taitoaineisiin, mikä näkyi perusopetuksen lisäksi luokanopettajakoulutuksessa. Musiikin oppiaineen asemaa heikensi entisestään opettajankoulutusneuvoston lakkautus vuonna 1988, ja sen tehtävät – opetuksen seuranta, arviointi ja yhtenäistäminen – siirtyivät yliopistojen päätettäviksi. Musiikin opintojen tuntimäärä väheni oppilaitoksesta riippuen kuudesta

opintoviikosta kolmeen tai neljään. Siten peruskoulun ala-asteen musiikinopettajan kelpoisuuden antava tutkinto saattoi sisältää vähimmillään noin 40 tuntia opetusta. Samalla luovuttiin opiskelijavalinnan musiikinäytteistä Savonlinna lukuun ottamatta. Ei siis ihme, että moni vastavalmistunut luokanopettaja on tuolloin kokenut musiikin vaikeaksi ja osin vastenmieliseksi opetettavaksi aineeksi. (Ahonen 2009, 218–219.)

Tätä seikkaa tukee myös Tereskan (2003) väitöstutkimus. Kaikissa maamme luokanopettajakoulutuslaitoksissa vuonna 1989 tehty kysely ($n = 590$) osoitti noin kolmanneksen opiskelijoista kokevan musiikilliset valmiutensa riittämättömiksi etenkin soittamisessa ja musiikin johtamisessa. Opiskelijat toivoivat opintoihin lisättäväksi niin soiton- ja kuin laulunopetusta sekä mahdollisuuksia äänensä henkilökohtaiseen kehittämiseen. (Tereska 2003, 176–178.) Myös Vesioja (2006) päätyi luokanopettajia ($n = 40$) tarkastelevassa väitöstutkimuksessaan samaan tulokseen soitonopetuksen osalta. Reflektoidessaan omaa koulutustaan opettajat pitivät mahdollittomana saavuttaa perusopetuksessa edellytettävää säästystaitoa, mikäli opiskelijalla ei ollut aikaisempaa soittokokemusta. Tutkitut painottivatkin aineenhallinnan, erityisesti laulu- ja soittotaidon merkitystä musiikkia opettavan luokanopettajan työtehtävässä. (Vesioja 2006, 265.)

”Musiikinopetuksen taso on kirjava. Peruskoulun ala-asteen oppilaat ovat musiikkikasvatuksellisesti eriarvoisessa asemassa.” (*Opettaja-lehti* 21/2003)

”Koko taidekasvatuksen alue on yleissivistävässä koulussa erittäin huonossa asemassa.” (*Keskisuomalainen* 24.1.2005)

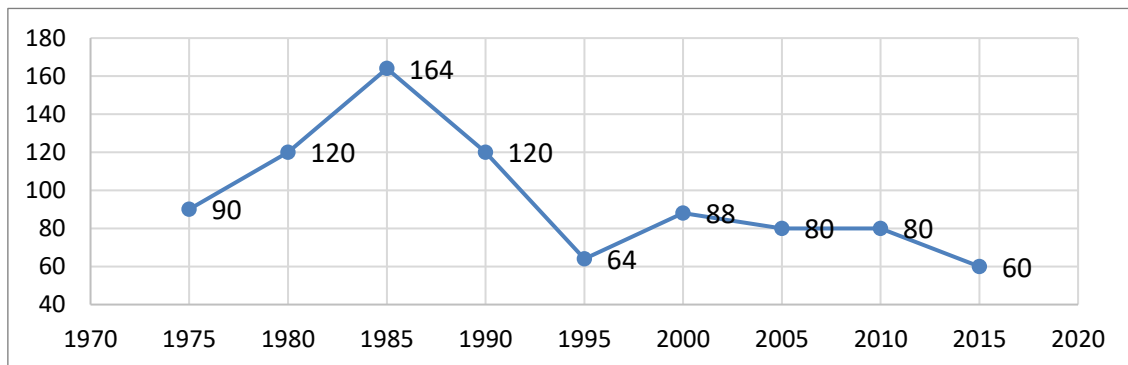
”Luokanopettajaksi pääsee 36 tunnin musisoinnilla.” (*Helsingin Sanomat* 11.3.2007)

2000-luvun alussa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) uudistaminen sekä tuntijakopäätökset nostivat taide- ja taitoaineiden opettajien keskuudessa esiin tulevaisuuden uhkakuvan, jossa luokanopettajakoulutus tarjoaisi ainoastaan muutaman opintopisteen pintasivalluksen musiikista, kuvataiteista ja käsitöistä – ja jossa koulut olisivat vailla pätevää taide- ja taitoaineiden opettajakuntaa (Anttila & Jakku-Sihvonen 2007, 4). Yliopistoissa vuonna 2005 käyttöön otetun tutkintojärjestelmän yhteydessä uusittiin kaikki kasvatusalan yliopistolliset opetussuunnitelmat (Blomberg 2008, 57). Samalla tutkintouudistus merkitsi heikennyksiä taide- ja taitoaineiden opetukseen. Vaikka koulutusaika pidentyikin nyt vuodella, se ei lisännyt peruskoulussa opettavien aineiden tuntimääriä, sillä viides vuosi keskitettiin pro gradu -työhön, mikä korosti entisestään tutkinnon teoreettista painotusta. (Ahonen 2009, 221.)

Juvosen tutkimus (2008) kiteyttää runsaan kymmenen vuoden takaisen tilanteen luokanopettajakoulutuksessa. Helsingissä, Joensuussa ja Turussa toteutettu kysely ($n = 259$) todensi, ettei koulutus kykene tarjoamaan kaikille opiskelijoille riittäviä edellytyksiä musiikin opettamiseen perusopetuksen luokilla 1–6. Syyksi osoittautuivat koulutuksen alhaiset resurssit, mutta toisaalta myös opiskelijoiden vähäinen musiikkiharrastuneisuus. (Juvonen 2008, 128.)

Lopuksi esitän kuvion musiikin opintojen tuntimäärien muutoksista Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa vuosilta 1975–2015. Tuntimäärät säilyivät valtakunnallisesti yhtenäisinä vuoteen 2005 saakka, jolloin oppilaitokset

saivat itsenäisen päättävällän tuntiresurssien käytössä. Seuraavassa kuviossa musiikinopetus sisältää niin luento-, demo-, pienryhmä- kuin yksityisopetuksen.



KUVIO 2 Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen musiikinopetuksen tuntimäärien kehittyminen vuosina 1975–2015 (Jyväskylä 1975–2015).

Musiikin asema seminaarien aikaisesta kansakoulunopettajan koulutuksesta nykypäivään on kokenut mittavia muutoksia peruskoulun aikana. 1960-luvun yli 300 musiikin opetustunnista määrä on laskenut noin viidesosaan. Koska musiikkitaidoilla oli tuolloin merkitystä koulutuksen pääsyvaatimuksissa, oli myös opiskelijajoukon yhtenäisyys musiikillisissa valmiuksissa aivan erilainen kuin nykyään. Onkin helppo yhtyä Juvosen (2008, 142) näkemykseen, että opettajakoulutuksella on yhä edelleen erittäin vaativa tehtävä kouluttaa heterogeeninen opiskelijaryhmä päteviksi musiikkia opettaviksi luokanopettajiksi.

2.3 Luokanopettajakoulutuksen tehtävä

Akateeminen luokanopettajakoulutus on muuttunut huomattavasti neljässä vuosikymmenessä. Nykyisellä ja vuonna 1979 käynnistyneellä koulutuksella on enää hyvin vähän yhteisiä nimittäjiä, sillä luokanopettajakoulutuksen pääaineen, kasvatustieteen, opinnot ovat muotoutuneet muiden yliopistollisten pääaineiden kaltaisiksi. (Rantala ym. 2010, 52.) Yliopistoissa 1.8.2005 käyttöön otetun kaksiportaisen tutkintojärjestelmän mukaan luokanopettajantutkinto rakentuu alemmasta korkeakoulututkinnosta, kandidaatin tutkinnosta (180 op) ja ylemmästä maisterin tutkinnosta (120 op). Luokanopettajakoulutuksen tehtävänä on antaa tutkimukseen perustuvaa opetusta sekä kouluttaa korkeatasoisia asiantuntijoita, joilla on vahva tieteellinen sisältötieto, taito ja etiikka toimia vaativassa asiantuntija-ammattissa. (Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2013, 433.) Luokanopettajakoulutus rakentuu viidestä laajasta kokonaisuudesta, joita ovat kasvatustieteen opinnot (140 op), perusopetuksessa opettavien aineiden opinnot (60 op), sivuaineopinnot (60 op), kieli- ja viestintäopinnot (25 op) sekä vapaavalintaiset opinnot (25 op) (Sahlberg 2017, 152–156). Seuraava taulukko havainnollistaa opintojen rakennetta Jyväskylässä vuosien 2014–2017 opetussuunnitelman mukaisesti.

TAULUKKO 1 Jyväskylän luokanopettajakoulutuksen (300 op) rakenne ja sisällöt lukuvuosina 2014–2017 (1 op = 27 t).

KASVATUSTIETEEN KANDIDAATIN TUTKINTO, 180 op		KASVATUSTIETEEN MAISTERIN TUTKINTO, 120 op
Kasvatustieteen opinnot 63 op		Kasvatustieteen opinnot 80 op
Perusopinnot 25 op	Aineopinnot 38 op	Syventävät opinnot 80 op
<ul style="list-style-type: none"> • Vuorovaikutus ja yhteistyö 5 op • Oppiminen ja ohjaus 5 op • Kasvatus, yhteiskunta ja muutos 5 op • Tieteellinen ajattelu ja tieto 5 op • Osaaminen ja asiantuntijuus (opetusharjoittelu 1) 5 op 	<ul style="list-style-type: none"> • Vuorovaikutus ja oppiminen 6 op • Työyhteisö ja yhteiskunta 5 op • Opetushallinnon opinnot 1 op • Tieteellisen tiedon rakentuminen: laadulliset tutkimusmenetelmät 5 op • Tieteellisen tiedon rakentuminen: määrälliset tutkimusmenetelmät 5 op • Proseminaari ja kandidaatin tutkielma sekä kypsyysnäyte 10 op • Osaaminen ja asiantuntijuus (opetusharjoittelu 2) 6 op 	<ul style="list-style-type: none"> • Syventävät ilmiöopinnot 1: oppiminen 8 op • Syventävät ilmiöopinnot 2: Kouluyhteisö ja yhteiskunta 6 op • Syventävät ilmiöopinnot 3: Itsenäinen työskentelyjakso 7 op • Tutkimusmenetelmät 3 op • Opinnäyteseminaarit 1 ja 2, 10 op • Opinnäytetyö ja kypsyysnäyte 30 op • Osaaminen ja asiantuntijuus (opetusharjoittelu 3 ja 4) 16 op
Perusopetuksessa opettavien aineiden monialaiset opinnot 60 op		
Vapaavalintaiset opinnot 12 op		
Sivuaineopinnot 25 op		35 op
Kieli- ja viestintäopinnot 20 op		5 op

Luokanopettajakoulutuksen pääaineen, kasvatustieteen, osuus opinnoista on lähes puolet (47 %). Kandidaattivaihe sisältää muun muassa oppimisen ja vuorovaikutuksen aihealueita, joissa on huomioitu luokanopettajan asema yhteiskunnallisena vaikuttajana. Tutkimukseni näkökulmasta tärkeä opintosisältö on perusopetuksessa opettavien aineiden monialaisten opintojen kokonaisuus (60 op), johon sisältyy myös musiikin oppiaine. Luokanopettajaopiskelijan osaaminen ja asiantuntijuus konkretisoituvat käytännön opetusharjoittelussa pääosin yliopistojen omissa harjoittelukouluissa, mutta myös muualla perusopetuksessa. Maisterivaiheen syventävät opinnot keskittyvät erikseen oppimiseen sekä kouluyhteisön ja yhteiskunnan ilmiöihin. Tärkeä vaihe maisteriopinnoissa on kasvatustieteen maisteritutkielma, mutta toisaalta myös käytännön opetustyötä ja osaamisen asiantuntijuutta painottavat laaja-alaiset opetusharjoittelujaksot.

Luokanopettajakoulutuslaitokset kuvailevat itse toimintatehtäväänsä seuraavasti:

Helsinki

”Luokanopettajan opintosuunnassa koulutetaan yhteiskunnallisesti valveutuneita, kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen monipuolisia asiantuntijoita. Koulutuksessa saat valmiudet kasvattaa alakoulun oppilaita sekä opettaa koulussa opettavia oppiaineita. Opintojen aikana perehdyt kasvatukseen ja koulutukseen siten, että kykenet perusteltuun pedagogiseen ajatteluun sekä yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen toimintaan, opetussuunnitelmatyöhön ja oman työsi tutkimiseen.” (Helsinki 2018.)

Joensuu

”Kasvatustiedettä opiskellessaan opiskelija hankkii pedagogisia valmiuksia opettajan työhön sekä tieteelliseen ajatteluun ja tutkivaan työotteeseen. Koulutukseemme sisältyy perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (60 op), joita opiskellessaan opiskelija saa valmiuksia eri opetettavien aineiden aineenhallintaan sekä niiden opettamiseen ja opetuksen kehittämiseen.” (Joensuu 2018.)

Jyväskylä

”Opettajankoulutuksen tehtävänä on kouluttaa aktiivisia tulevaisuuden tekijöitä ja asiantuntijoita kasvatusalalle. Tulevaisuuden koulua rakentava toimintakulttuuri syntyy opettajankouluttajien ja opiskelijoiden yhteistyönä, joka koostuu paitsi samanmielisyydestä myös näkemysten ja intressien ristiriidoista.” (Jyväskylä 2018.)

Rauma

”Opettajankoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kehittymistä kasvatukseen, koulutukseen ja opetuksen ja oppimisen asiantuntijoiksi, jotka kehittävät aktiivisesti itseään, ammattiaan ja koululaitosta. Tutkinto-ohjelman tavoitteena on myös kehittää opiskelijan ohjaustaitoja valmiuksiltaan heterogeenisen ryhmän opettajana ja kasvattajana.” (Rauma 2018.)

Tampere

”Luokanopettajakoulutuksen opiskelijana kouluttaudut ymmärtämään maailmaa monipuolisesti ja toimimaan aktiivisena kasvatus- ja opetusalan ammattilaisena. Kasvatustieteen maisteriksi valmistuessasi saat kelpoisuuden luokanopettajaksi perusopetuksen vuosiluokille 1–6. Perehdyt kasvatustieteiden tutkimuskohteisiin sekä kasvatusta, koulutusta ja opetusta koskevan teorianmuodostuksen ja tieteellisen tutkimuksen perusteisiin.” (Tampere 2018.)

Kuvausten perusteella luokanopettajakoulutuksen tehtävänä on kouluttaa opiskelijoista kasvatukseen, opetuksen ja oppimisen asiantuntijoita, jotka ovat kykeneviä ammatissaan tieteelliseen ajatteluun ja tutkivaan, refleктоivaan työotteeseen. Luokanopettajalla on myös vahva tulevaisuuteen suuntautuva yhteiskunnallinen status opetuksen ja koululaitoksen kehittäjänä. Tutkimukseni näkökulmasta tarkasteltuna luokanopettajakoulutuksen tärkeänä tehtävänä on antaa opiskelijalle valmiudet tai kelpoisuus opettaa eri oppiaineita perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Tämä on vaativa tehtävä, sillä esimerkiksi Jyväskylässä musiikin oppiaineen opintomäärä (5 op) on vain 1,7 % koulutuksen kokonaismäärästä (300 op). Taide- ja taitoaineilla tilanne on lähes vastaava kaikissa maamme luokanopettajakoulutuslaitoksissa.

3 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTA - MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksessani on kaksi pääkäsitettä, musiikillinen kompetenssi ja musiikin opetussuunnitelma. Koska musiikillinen kompetenssi liittyy aivan oleellisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, näen tarkoituksenmukaisena esittää ensin kontekstin, joka asettaa lähtökohdat musiikilliselle kompetenssille. Tässä luvussa on kaksi alalukua. Näistä ensimmäisessä (3.1) tarkastelen musiikin opetussuunnitelmia pääosin musiikkikasvatusfilosofioiden näkökulmista ja selvitän tutkimuksen lähtöasetelmaa, opetussuunnitelman toteuttamista. Toinen luku (3.2) käsittelee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, ensin oppimiskäsityksen näkökulmasta, minkä jälkeen musiikki konkretisoituu oppiaineena selvittäessäni oppimiselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä.

3.1 Musiikin opetussuunnitelma

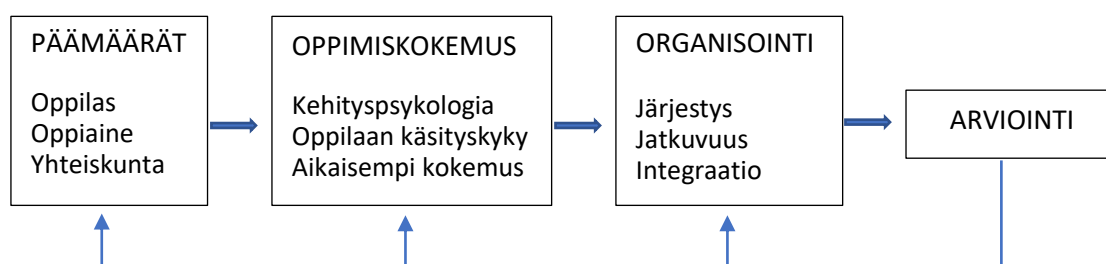
Opetussuunnitelma on yksi jokaisen koulun tärkeimmistä asiakirjoista, joka asettaa oppimiselle tavoitteet, määrittää oppiaineen sisällön sekä oppimisen arvioinnin perusteet. Siinä otetaan kantaa myös opetusmetodeihin, vaikka opettajalla onkin tässä suhteessa varsin laaja menetelmällinen vapaus. Opetussuunnitelman voikin tulkita eräänlaiseksi kehykseksi, joka jättää liikkumatilaa sekä erilaisille opetuksellisille ratkaisuille että oppijan spontaanille oppimiselle ja yksilöllisyydelle. (Uusikylä & Atjonen 2000, 50–52.) Samalla opetussuunnitelman tehtävänä on kuitenkin asettaa merkittävimmät rajat kaikille oppilaille tarpeellisesta yleisivistyksestä. (Uusikylä & Atjonen 2000, 47.) Opetussuunnitelman tehtävänä on myös varmistaa opetuksen tasa-arvoisuuden ja tavoitteiden toteutuminen samansuuntaisesti kaikissa Suomen peruskouluissa (Lahtinen & Lankinen 2013, 148). Tasa-arvon toteutuminen musiikinopetuksessa ja oppimisessa asettuu myös tämän tutkimuksen tärkeäksi arvopohjaksi.

Vaikka opetussuunnitelma on vuosikymmenien aikana saanut hyvinkin erilaisia merkityksiä, on se pääsääntöisesti pyrkinyt vastaamaan formaalin koulutuksen kolmeen keskeiseen kysymykseen: Mitkä tiedot, taidot ja arvot ovat tärkeimpiä koulutuksessa? Miksi ne ovat tärkeimpiä? Miten oppilaiden tulisi saavuttaa ne? Kysymykset *mitä – miksi – miten* ovatkin tuottaneet aikanaan useita variaatioita opetuksen tavoitteista, sisällöistä, opetuksen organisoinnista ja toimeenpanosta. (Nevalainen, Kimonen ja Hämäläinen 2001, 123.)

3.1.1 Musiikin opetussuunnitelmien filosofinen tausta

Yksi merkittävimmistä opetussuunnitelmaan liittyvistä paradigmoista syntyi Yhdysvalloissa, kun Ralph Tyler (1949) esitti käsityksensä opetussuunnitelman laadinnasta. Hän loi perustaa rationalistiselle ajattelulle, jossa suunnittelu alkaa tavoitteiden määrittelystä ja etenee sisältöjen sekä oppimiskokemusten kautta arviointiin. (Atjonen 1993, 75.) *The Tyler Rationale* -nimellä tunnettua mallia on pidetty opetussuunnitelma-ajattelun dominanttina, jota on siteerattu lukuisissa kansainvälisissä julkaisuissa, muttei niinkään Suomessa. (Benedict 2010, 149–152; Dillon 2009, 351–353; Elliott & Silverman 2015, 395–396; Glatthorn, Boschee & Whitehead 2012, 47–48; Kelly 2009, 20–21; Ornstein & Hunkins 2013, 82–83; Shapiro 2013, 323). Tylerin malli heijastui aikanaan myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuonna 1970 (Nevalainen ym. 2001, 127). Tuolloin opetussuunnitelmassa alkoi hahmottua sen nykyinen rakenne, jossa oppimiselle asetettiin tavoitteet, sisällöt, työtavat ja arviointikäytännöt.

Merkittävässä teoksessaan *Basic Principles of Curriculum and Instruction* Tyler (1949, 1) esittää tunnetut neljä kysymystään, perusprinsiippiä, joihin vastaaminen on edellytyksenä kaikkien oppiaineiden opetussuunnitelmatyölle. Seuraavaan kuvioon⁷ olen koonnut Tylerin prinssiipit Ornsteinin ja Hunkinsin (2013, 181–182) sekä Glatthornin ym. (2012, 47–48) näkemysten perusteella.



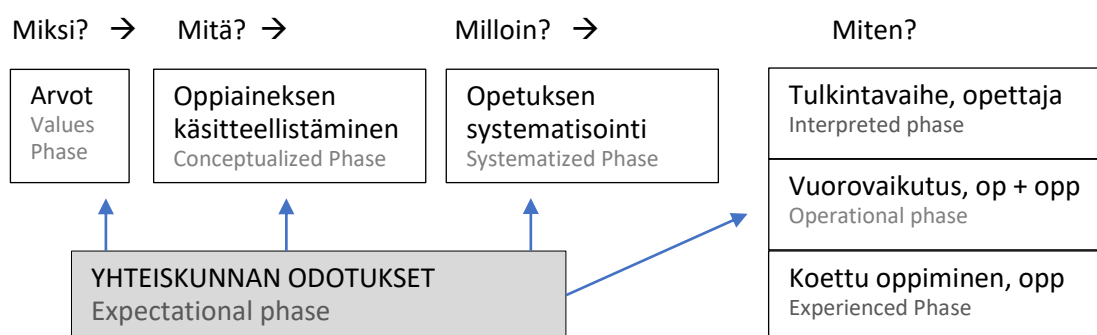
1. Mitkä ovat ne kasvatukselliset päämäärät, jotka koulussa halutaan saavuttaa?
2. Miten oppimiskokemukset tulisi valita, jotta kyseiset päämäärät saavutetaan?
3. Miten oppimiskokemukset tulisi organisoida tehokkaan oppimisen saavuttamiseksi?
4. Miten voimme määrittää/arvioida, että päämäärät on saavutettu?

KUVIO 3 Ralph Tylerin opetussuunnitelman perusprinsiipit (Tyler 1949, 1).

⁷ Tyler ei itse koskaan esittänyt malliaan graafisesti (Ornstein & Hunkins 2013, 181). Kuvion mallia ei tule ymmärtää Tylerin esittämäksi, vaan se on oma tulkintani, joka on pelkistetty versio Ornsteinin ja Hunkinsin laatimasta kuvioista.

Päämäärät (*purposes*) voidaan nähdä musiikkikasvatuksen yleisinä tavoitteina, joita määrittäessä huomioidaan oppiainekohtaiset sekä oppilaslähtöiset ja koulun ulkopuoliset tekijät. Kyseessä ovat opetussuunnitelmaa määrittävät tekijät eli determinantit, joilla on yhä tärkeä merkityksensä opetussuunnitelmia laadittaessa. Päämäärien saavuttamiseksi oppimiskokemusten (*educational experiences*) valinta edellyttää opettajalta kehityspsykologian tuntemusta sekä tietoisuutta oppilaan musiikillisesta käsityskyvystä ja musiikkikokemuksista. Oppimisen arvioinnissa Tyler huomioi tavoitteiden luotettavan mittaamisen, jotta tuloksia voidaan edelleen hyödyntää opetussuunnitelman kehittämisessä. (Glatthorn ym. 2012, 48; Ornstein & Hunkins 2013, 181.)

Tylerin mallin kaikki vaiheet sisältyvät niin ikään Bennett Reimerin (2005b)⁸ opetussuunnitelmamalliin, *A model of the total curriculum*, jossa hän tuo kuitenkin Tyleria korostuneemmin esille musiikkikasvatuksen arvot – *miksi* kasvatamme. Reimer kohotti aikanaan erityisasemaan oppilaan luontaisen esteettisen herkkyyden, jonka kehittämisen hän näki musiikinopetuksen yleistavoitteena. (Reimer 1989, 153, 164.) Myöhemmin hän laajensi estetiikan käsitettä ilmaisulla musiikilliset mielihyvät (*musical pleasures*), joka sisältää musiikillisen tietämyksen (*musical knowings*), mutta myös musiikillisen tekemisen (*musical doings*). Reimerin mukaan opetussuunnitelman tehtävänä on kehittää kaikkien oppilaiden kykyä kokea musiikkia ja kykyä olla osallisena musiikissa niin kokonaisvaltaisesti kuin mahdollista. (Reimer 2005b, 241.)



KUVIO 4 Bennett Reimerin musiikin opetussuunnitelmamalli (Reimer 2005b, 242).

Opetussuunnitelmaa määrittävät yhteiskunnan poliittiset päätökset ja odotukset koulutuksen tavoitteista (*expectational phase*). Ne suuntaavat myös kulttuurin filosofisia arvoja (*values phase*), joita halutaan tuoda esille kasvatuksessa ja opetuksessa. Oppiaineen käsitteellistämässä ja tavoitteiden asettamisessa (*conceptualized phase*) Reimer huomioi Tylerin tapaan lapsen kehitysvaiheen ja

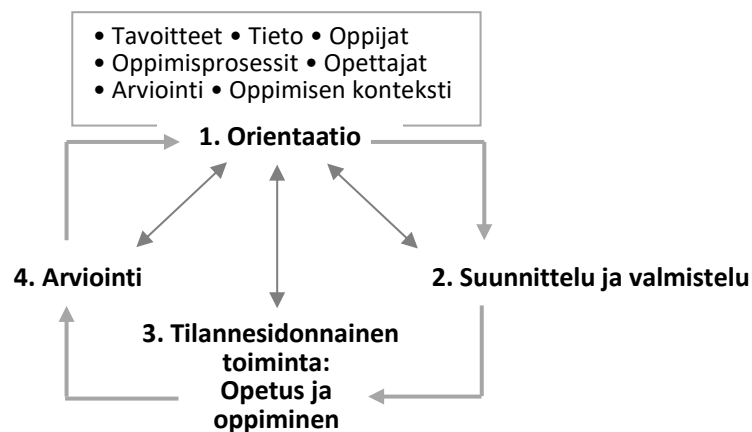
⁸ Reimerin vuonna 1970 ilmestynyt *A Philosophy of Music Education* vaikutti Yhdysvaltojen ohella myös laajalti Euroopan musiikkikasvatuksessa vuosikymmeniä. Koulujen musiikinopetuksessa painottui kuuntelukasvatus, jonka päämääränä oli esteettisen nautinnon kokeminen taidemusiikin avulla. Kyse ei kuitenkaan ollut uudesta teoriasta, vaan pikemminkin luonnollisesta jatkumosta, jossa yhdistyivät aikakauden historiallinen ja filosofinen viitekehys, mutta toisaalta myös ammatillinen tarve luoda yhtenäinen musiikkikasvatusfilosofia. (Allsup 2010, 51.)

kasvatuspsykologian. Sama voidaan todeta opetuksen systematisoinnissa (*systematized phase*), jonka pyrkimyksenä on tukea lapsen kykyjen ja kompetenssien kehittymistä järkevillä ja oikea-aikaisilla menetelmillä. (Reimer 2005b, 242 – 243.)

Teoria ja käytäntö linkittyvät tulkintavaiheessa (*interpreted phase*), jossa painottuu opettajan käsitys suunnitelman aikaisemmista vaiheista. Teorian ja käytännön välille syntyy kuitenkin aina jonkinasteinen kuilu, sillä lähtökohdat opettamiselle ovat yksilöllisiä ja persoonakohtaisia. Opetussuunnitelman hyvä tuntemus on musiikinopettajalle ehdoton edellytys, jotta sitä voidaan hyödyntää mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti opetuksessa. Reimer painottaa myös yliopistojen merkitystä, sillä ammattipätevyys – opetustyön kokemuksen ohella – edellyttää ajanmukaisia ja relevantteja menetelmiä jo koulutusvaiheessa. (Reimer 1989, 160 – 162.) Tämä on tärkeä näkökulma myös tutkimuksessani.

Musiikin opetussuunnitelma toteutuu opiskelijoiden ja opettajan vuorovaikutuksessa (*operational phase*). Reimer tuo vakuuttavasti esille sen, mikä merkitys teoreettisilla vaiheilla *miksi – mitä – miten* on opetussuunnitelman toteutumisessa. Jos koulutuksen taustalla vaikuttavia opetussuunnitelmallisia lähtökohtia ei tiedosteta, saatetaan koulutus tulkita kapea-alaisesti ”opettajan opettamisena ja oppilaan oppimisena”. Tämäntapainen ajattelu ei siten tunnista opettajan laaja-alaista kompetenssia. Opetussuunnitelman viimeisen vaiheen (*experienced phase*) kokevat opiskelijat. He tuovat prosessiin mielenkiintonsa, uskomuksensa ja luontaiset taipumuksensa, mikä kaikki vaikuttaa lopulta opetussuunnitelman toteutumiseen. (Reimer 2005b, 243 – 244.)

Reimerin esteettistä filosofiaa sekä Tylerin lineaarista ja tavoiteperustaista opetussuunnitelmamallia kritisoi David Elliott. Keskeisessä teoksessaan *Music Matters* (1995, 245) hän toteaa, ettei Tyler huomioi riittävästi musiikinopetuksen proseduraalista luonnetta. Opetussuunnitelmakysymyksiä ei niin ikään kyetä ratkaisemaan abstrakteilla teorioilla, vaan suunnittelu perustuu aina tiettyyn kontekstiin ja opettajien reflektointiin opetus – oppimis -prosessissa. Elliottin nelivaiheinen malli (*practical curriculum inquiry*) sisältää orientaatiovaiheen, suunnittelu- ja valmisteluvaiheen, varsinaisen opetus – oppimis -tapahtuman ja arvioinnin. (Elliott 1995, 254 – 256; Elliott & Silverman 2015, 406 – 408.)



KUVIO 5 David Elliottin musiikin opetussuunnitelmamalli (Elliott & Silverman 2015, 408).

Elliott näkee opetussuunnitelmassa erityisen tärkeänä orientaatiovaiheen, joka sisältää seitsemän tekijää (*curriculum commonplaces*). Näitä tekijöitä ovat tavoitteet, tieto, opiskelijat, opetus – oppimis- prosessi, opettajat, arviointi ja konteksti. Tylerin tapaan hän esittää musiikin opetussuunnitelman laatijoille kysymyksiä, joita refleктоimalla suunnitelma saavuttaa lopullisen muotonsa. (Elliott & Silverman 2015, 409.)

1. Mitkä ovat musiikkikasvatuksen tavoitteet?
2. Minkä luonteista tietoa pyrin opettamaan?
3. Mitä opetus-oppimisprosesseja kyseisen tiedon kehittämiseen liittyy?
4. Miten minun tulisi ymmärtää oma roolini musiikkikasvattajana?
5. Mitä minun pitäisi ajatella musiikin opiskelijan asemasta ja vastuista?
6. Mitä arviointimenetelmiä minun tulisi käyttää?
7. Mikä on sopivin opetus – oppimistapahtuman konteksti musiikkikasvatukselle?

Elliottin mukaan on tärkeä tiedostaa nämä tekijät, sillä ne voidaan käsitteellistää ja ymmärtää usealla tavalla. Kaikilla opettajilla on musiikillisen ajattelunsa taustalla filosofia tai ideologia, joka heijastuu myös käsitykseen musiikin ja musiikkikasvatuksen merkityksestä. Siten jokaista orientaatiovaiheen osatekijää tulisi tarkastella mahdollisimman kriittisesti ja kokonaisvaltaisesti. (Elliott & Silverman 2015, 409.)

Opetussuunnitelman valmistelu- ja suunnitteluvaiheen päämääränä ovat selkeät päätökset opettamisen ja oppimisen lähi- ja etätavoitteista. Liian tarkka suunnittelu on kuitenkin vastoin opetuksen tarkoitusta ja luonnetta (*nature*), sillä etenkin taitavalla opettajalla opetus tapahtuu reflektiossa, kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Elliott ja Silverman näkevätkin kirjoitetun opetussuunnitelman tarkoittavan opetuksessa samaa kuin mitä sointumuutokset improvisoinnissa. Suunnitelmat ja soinnut tiedetään etukäteen, mutta toteutustapoja on useita. *“Teaching, like improvising, is a matter of knowing-in-action, not a mechanical reproduction.”* (Elliott & Silverman 2015, 409 – 410.)

Kolmas vaihe, opetus – oppimis -tilanne, on tärkein, sillä se on tapahtuma, jonka Elliott määrittelee nimenomaan opetussuunnitelmaksi. *“Curriculum is something that teachers and students experience together in particular teaching-learning situations.”* Vaikka opettajien ja oppilaiden yksilölliset ominaisuudet tekevät tilanteista ennakoimattomia, voi suunnitelma toteutua erinomaisesti, jos sen toteuttaa opettaja, joka kykenee opetuksessaan kasvatuksellisesti taitavaan vuorovaikutukseen opiskelijoiden kanssa. (Elliott & Silverman 2015, 411.)

Kritisoidessaan musiikin oppimisen arvioinnissa standardoituja testejä Elliott kannattaa arvioinnin kokonaisvaltaisuutta ja humanisuutta. Yksi tapa toteuttaa sitä on opiskelijan musiikillinen ”prosessifolio”, johon opiskelija kerää oppimisestaan ja tuotoksistaan monipuolista materiaalia. Toisaalta arviointi voi kohdistua myös opetussuunnitelmaan ja etenkin orientaatiovaiheen tekijöihin, joita refleктоimalla ja muuttamalla opetussuunnitelma elää eri tilanteiden ja kontekstien mukaisesti. (Elliott & Silverman 2015, 436 – 437.)

On mielenkiintoista todeta, kuinka eri näkökulmista opetussuunnitelmatyötä voidaan lähestyä. Kun Tyler huomioi opetussuunnitelman determinantteina sekä oppilaan, oppiaineen että yhteiskunnan, asettaa Reimer lähtökoh-

dakseen yhteiskunnan kulttuuriset arvot, ja Elliott puolestaan painottaa oppimisen kontekstisidonnaisuutta ja opettajan tietoisuutta musiikkikasvatusfilosofiasta. Opetussuunnitelman teoriaosan tuntemuksen nostavat esille niin Reimer (miksi – mitä – milloin -vaiheet) kuin Elliott (orientaatiovaihe), sillä musiikinopettajan perehtyneisyys opetussuunnitelman lähtökohtiin on edellytys kompetentille musiikinopetukselle.

Tylerin kriteeriperustaiseen tavoitearviointiin Reimer ja Elliott suhtautuvat kielteisesti. Heidän arviointikäytänteensä eroavat toisistaan kuitenkin muun muassa siten, että Elliott (2015, 436 – 437) kohdistaa arvioinnin useampaan oppimisprosessin tekijään (*musical process folio*), kun taas Reimer (2005b, 244) näkee opetussuunnitelman toteutumisen opiskelijan kokemuksina (*experienced phase*). Musiikillisiin kokemuksiin vaikuttavat ratkaisevasti opiskelijan yksilölliset ominaisuudet – vielä jopa enemmän kuin taitava musiikinopetus, jota taas Elliott (2015, 411) painottaa musiikinopetuksen onnistumisen näkökulmasta. Erilaisista näkemyksistä huolimatta opettajan roolia musiikinopetuksen toteuttajana ei voida koskaan korostaa liikaa. Seuraavassa luvussa tarkastelen tätä seikkaa musiikin opetussuunnitelman tasojen avulla.

3.1.2 Musiikin opetussuunnitelman tasot ja toteutuminen

Näkemyksiä opetussuunnitelmasta voidaan laajentaa tarkastelemalla sen tasoja, jolloin kyse on erilaisesta tavasta jäsentää opetussuunnitelman käsitettä (Uusikylä & Atjonen 2000, 48). Koska tutkimukseni on luonteeltaan hyvin pitkälti opetussuunnitelmatutkimus, on tasoluokitus tärkeä aihealue, sillä sen avulla käsitelen musiikin opetussuunnitelman toteuttamista ja toteutumista. Tasoista esittään useimmiten kolmijaottelu, jossa erotetaan virallinen tai kirjoitettu opetussuunnitelma (*official, written curriculum*), toteutettu opetussuunnitelma (*enacted, instructed curriculum*) ja toteutunut opetussuunnitelma (*learned, received curriculum*). (van den Akker 2003, 3; Hellström 2008, 224; Lahdes 1997, 68; Porter 2006, 141; Regelski 2004, 239; Stavrou 2006, 187 – 188.) Seuraavassa taulukossa vertailen Lahdesen (1997), Porterin (2006) ja Regelskin (2004) luokitusperusteita tutkimukseni kontekstissa.

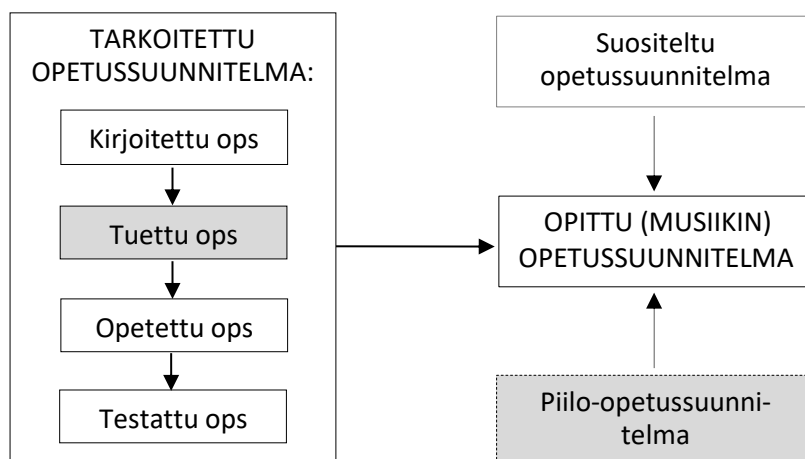
TAULUKKO 2 Musiikin opetussuunnitelmatasojen luokitus.

Lahdes	Porter	Regelski
1. Tarkoitettu	Tarkoitettu (intended curriculum) Normitetut sisällöt ja ohjeet	Kirjoitettu (written/formal) Tärkeimmät opetettavat asiat
2. Toteutettu	Esitetty (enacted curriculum) Luokkatyöskentely ja opettajan toteuttama opetus	Ohjeistettu, opetettu (instructed) Opettajan "tarjoama" opetus
3. Toteutunut	Arvioitu (assessed curriculum) Oppimistulokset ja saavutustestit	Opittu (learned/praxial) Ilmenee jonkin opitun asian tekemisenä

Tarkoitettussa opetussuunnitelmassa esiintyvät (musiikin)opetuksen tärkeimmät tavoitteet ja sisällöt. Toteutetulla opetussuunnitelmalla tarkoitetaan luokassa tai muualla tapahtuvaa opetus–oppimis -tilannetta, joka edellyttää opettajan ymmärrystä virallisesta opetussuunnitelmasta. Opettajan päätöksenteko voi kuitenkin muodostaa uhan suunnitelman toteutumiselle, jos hänen tulkintansa poikkeaa merkittävästi siitä, mikä on ”oikea” tai ”merkittävä” oppiaines. Myös asenteelliset seikat voivat ohjata valintoja. (Porter 2006, 145; Regelski 2004, 239.)

Toteutunut opetussuunnitelma kuvastaa opiskelijoiden saavuttamia oppimistuloksia, joita useimmiten mitataan erilaisilla saavutustesteillä (van den Akker 2003; Lahdes 1997; Porter 2006). Regelski (2004) puolestaan näkee opitun musiikin suunnitelman kykynä tehdä jotakin (*able to do*), joka on opittu opetuksen tuloksena. Tämä on tärkeä näkökulma hänen musiikkikasvatusfilosofiassaan, sillä oppiminen toteutuu käytännössä tekemällä (*praxis*) ja tulokset heijastuvat jonkin asian osaamisena. (Regelski 2004, 239.)

Edellä esitetystä kolmijaosta poikkeavan näkemyksen opetussuunnitelmatyypeistä (*types*) ja niiden välisistä suhteista ovat mallintaneet Glatthorn ym. (2012, 31). He tuovat esille myös tuetun (*supported*) ja piilo-opetussuunnitelman (*hidden curriculum*), joilla saattaa olla ratkaiseva merkitys oppimisessa.



KUVIO 6 Opetussuunnitelmatyyppien väliset suhteet (Glatthorn ym. 2012, 31).

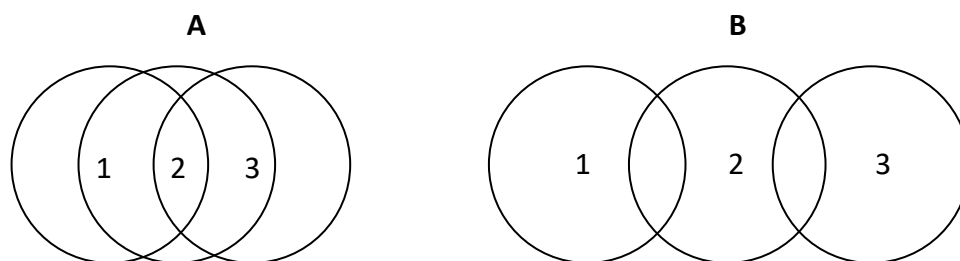
Tarkoitettun (*intentional*) opetussuunnitelman neljästä tekijästä kolme (kirjoitettu, opetettu ja testattu) ovat lähes verrattavissa edellä esitettyyn kolmijakoon. Tärkein tasoista on opittu opetussuunnitelma, jossa näkyvät muutokset niin oppilaan käsityskyvyssä, arvoissa kuin käyttäytymisessä. Glatthorn ym. (2012) huomioivat erityisesti tuetun (*supported*) opetussuunnitelman, jonka tehtävänä on määrittää esimerkiksi oppiaineille suunnatut vuosittaiset tuntimäärät eri luokkasteilla, luokkakoot ja oppimateriaalin. Nämä seikat voivatkin ratkaista koko opetussuunnitelman toteutumisen. (Glatthorn ym. 2012, 6–17, 31.)

Tuetulla opetussuunnitelmalla viitataan opetuksen *kehystekijöihin*, jotka määräytyvät luokan ulkopuolelta ja joihin opettaja tai oppilaat eivät yleensä voi vaikuttaa. Kehystekijät liittyvät olemassa oleviin resursseihin ja koulutuksen

rakenteisiin, jotka määrittävät oleellisesti koulussa tapahtuvaa toimintaa. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi opetuksen työtilat ja välineet, käytettävissä oleva aika, oppimateriaalit ja lukujärjestys. Opetukseen vaikuttaviin kehystekijöihin sisältyvät myös tunneilmasto, oppilaiden kotiolut ja oppilasjoukon koostumus. (Hellström 2008, 191.) Luokanopettajakoulutuksessa opetuksen kehystekijöillä on erittäin ratkaiseva merkitys, sillä esimerkiksi koulutuksen opetusresursseja on vähennetty tuntuvasti kaikissa taide- ja taitoaineiden opinnoissa, minkä toin esille jo tutkimukseni johdannossa. Tähän seikkaan palaan tuloksissa.

Oppimiseen vaikuttaa myös piilo-opetussuunnitelma (*hidden curriculum*). Se ilmenee oppilaitosten käytänteissä ja kulttuuritraditioissa, jotka eivät perustu kirjoitettuun opetussuunnitelmaan. Piilo-opetussuunnitelmassa on kyse lähinnä siitä, että oppilaitoksissa opitaan paljon asioita, joita ei yritetä opettaa tietoisesti. Piilo-opetussuunnitelman käsite auttaa myös ymmärtämään, miksi esimerkiksi musiikkikasvatuksen pedagogiset suuntaukset muuttuvat käytännössä hitaasti, vaikka ne on kirjattu virallisiin suunnitelmiin. Piilo-opetussuunnitelma pohjautuu usein oppilaitosten, kuten luokanopettajakoulutuksen vaikeasti muutettavaan kehystekijöihin. (Hellström 2008, 305 – 307; Väkevä 2013, 96.)

Musiikinopetuksen toteutumisen kannalta on merkittävää, että kaikki kolme opetussuunnitelman tasoa, tarkoitettu, toteutettu ja toteutunut, vastaisivat mahdollisimman hyvin toisiaan. Tarkoitettu opetussuunnitelma tähtää aina toteutettavaan opetussuunnitelmaan, mikä puolestaan heijastuu toteutuneeseen opetussuunnitelmaan eli oppijoiden oppimiseen. Seuraavassa kuvataan tilanteet, joissa opetussuunnitelmatasojen vastaavuus on hyvä (A) ja heikko (B).



KUVIO 7 Musiikin opetussuunnitelman kolmen tason, tarkoitetun (1), toteutetun (2) ja toteutuneen opetussuunnitelman (3) vastaavuus sen ollessa (A) hyvä ja (B) huono. (Lahdes 1997, 68).

Lahdes (1997, 68) näkee tarkoitetun (musiikin) opetussuunnitelman usein maksimaalisena, eikä se toteudu sellaisenaan, vaikka oppimateriaaleilla tai välineillä tuettaisiin tätä pyrkimystä (vrt. edellä mainitut oppimisen kehystekijät ja Glatt-hornin ja muiden tutkijoiden tuettu opetussuunnitelma). Musiikin opetussuunnitelmatasoja pohtinut Regelski (2016) suhtautuuakin kriittisesti kirjoitettuun suunnitelmaan ja nimittää sitä "hyllyllä pölyttyneeksi" asiakirjaksi, sillä opettajat hyödyntävät sitä harvoin opetuksessaan. Niin ikään toteutettu suunnitelma on tarpeeton, koska opettaja toistaa itselleen perinteeksi muodostuneita käytänteitä, jotka sisältävät merkityksettömiä "aktiviteetteja" ja "kokemuksia". (Regelski 2016, 96 – 97.)

Ruotsalainen Georgii-Hemming (2013, 30) päätyi tutkimuksessaan hyvin samantapaiseen tulokseen. Musiikkikasvatuksen ($n = 24$) opiskelijat osoittivat kouluttajiensa näkemykset musiikin opetussuunnitelman merkityksestä erittäin subjektiivisiksi: *"They carry on doing what they've always done."* Schwartzin (2006, 449–451) mukaan opettajat ovatkin opetussuunnitelman toteutuksen heikoin lenkki, sillä he käyttävät suunnitelmaa rajoitetusti, mikä aiheuttaa kuilun opetussuunnitelman ja todellisen luokkatyöskentelyn välillä. Myös Kelly (2009, 11–12) toteaa, ettei tarkoitettu opetussuunnitelma siirry välttämättä käytäntöön, sillä tavoitteiden ja todellisuuden välille syntyy aina jonkinasteinen kuilu. Vaikka luokanopettaja on hyvin itsenäinen ja autonominen pedagogiikan asiantuntija, on hänellä kuitenkin aina laaja vastuu koulussa annettavan opetuksen sisällöstä (Niemi 2010, 28–29; Välijärvi 2006, 10).

Niin kansainvälisissä kuin suomalaisissakin tutkimuksissa opetussuunnitelman on todettu jääneen opettajille liian usein ulkokohtaiseksi asiakirjaksi, jota ei lueta eikä hyödynnetä opetuksen suunnittelussa ja opetuskäytännöissä (Kosunen 1995, 275). Musiikinopetuksen tuloksellisuutta tutkinut Jaakkola (1998) totesi vuoden 1994 musiikin opetussuunnitelman lähtökohtien sisältävän lukuisia ongelmia tavoitteiden määrittämisessä ja oppimisen arvioimisessa. Opettajat ($n = 24$) kokivat opetussuunnitelman sisältöpainotteiseksi ja vain vähän tavoitteita sisältäväksi, mikä vaikeutti etenkin arviointia. Vähäisen tuntimäärän puitteissa (1t/vko) tavoitteiden saavuttaminen oli mahdotonta. Lisäksi suuret ryhmäkoot saivat opettajat usein panostamaan laulamiseen, jonka organisointi nähdään helpompina kuin soittamisen. (Jaakkola 1998, 108, 127, 131.)

Musiikin opetussuunnitelmatutkimuksia on toteutettu maassamme hyvin vähän. Ensimmäinen valtakunnallinen taide- ja taitoaineiden arviointitutkimus (1998) kohdistui vuoden 1994 opetussuunnitelman tekijöihin, joista musiikissa ala-asteen ($n = 211$) opettajat arvioivat muun muassa opetukselle asetettuja tavoitteita ja opetusjärjestelyjä. Yli puolet vastaajista mainitsi keskeisiksi tavoitteiksi oppilaiden laulu- ja soittotaidon kehittymisen sekä myönteisen asenteen ja musisoimisen ilon. Sen sijaan musiikin perustietojen ja -taitojen hankkimisen koki tärkeänä vain noin viidesosa opettajista. Musiikin opetukselle opettajat toivoivat lisää tuntimääriä ja pienempiä ryhmäkokoja, jotta musiikin perustaitoja voitaisiin opettaa mielekkäällä tavalla. (Heino 1998, 78, 80, 86.)

Lisensiaattitutkimuksessani selvitin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteutumista alakoulunsa päättävillä kuudesluokkalaisilla ($n = 142$). Tulokset osoittivat etenkin musiikin peruskäsitteiden (melodia, rytmi, dynamiikka, harmonia, muoto ja sointiväri) tuntemuksen heikoksi. Ero virallisen ja toteutuneen opetussuunnitelman välillä oli huomattava, sillä musiikin oppiaineen tavoitteet toteutuivat keskimäärin vain välttävästi. Oppimista selitti säännöllinen musiikkiharrastus, mutta myös kodin musiikkitausta ja etenkin soittimien lukumäärä. Suhtautuminen musiikkiin oli pääosin myönteistä, sillä musiikki oli kolmanneksi suosituin oppiaine. Samalla tutkimus osoitti kaikkien taide- ja taitoaineiden olevan oppilaille mieluisimpia kouluaineita. (Suomi 2009; 2011, 8–23.)

Opetushallituksen (2011) toimesta tehdystä tutkimuksessa päädyttiin samantapaiseen tulokseen arvioitaessa musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistuloksia peruskoulun päättövaiheessa ($n = 4792$). Musiikissa tulokset osoittautuivat keskimäärin välttäviksi tai korkeintaan tyydyttäväiksi. Parhaimmat tulokset saavutettiin oppilaan musiikkisuhteen sisältöalueilla, ja heikoimmat musiikin tyylin-, teoksen- ja tekijäntuntemuksen alueilla. Musiikin tuottamisessa oppilaat arvioivat taitonsa vahvimiksi yhteissoittotaidoissa ja heikoimmiksi kyvyssään ymmärtää ja käyttää musiikin käsitteitä ja merkintöjä. (Juntunen 2011, 36–95.) Tutkimuksessa ilmeni myös, että suurella osalla oppilaita oli jäänyt aukkoja musiikin oleellisiin perustietoihin ja -taitoihin jo alaluokilla, minkä korjaamiseen ei ollut enää mahdollisuuksia yläkoulussa. Lisäksi osoittautui, että yläkoulujen opettajista peräti kolmasosalla (35 %) ei ollut muodollista pätevyyttä musiikin opettamiseen. (Juntunen 2017.)

Tärkeän näkökulman musiikin opetussuunnitelmakentälle tuovat Marshall ja Hargreaves (2007), jotka selvittivät musiikinopetuksen siirtymävaiheeseen liittyviä tekijöitä ala- ja yläkoulun välillä ($n = 68$). Tutkimus osoitti, että oppilaat eivät olleet saaneet alakoulussa riittävästi opetusta nuotinlukutaidossa ja eri soittimien perustaidoissa, mitä yläkoulun opetus kuitenkin edellytti. Tutkijat toteavatkin, että musiikin opetussuunnitelman tulisi jatkua saumattomasti alakoulusta yläkouluun, mikä edellyttää yhteissuunnittelua musiikinopettajien välillä. (Marshall & Hargreaves 2007, 65–66, 78–79; Ruismäki & Tereska 2008, 36.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2004, 12) arvopohjana on muun muassa oppimisen tasa-arvo, mutta sen toteutuminen on mahdotonta, ellei koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa huomioida riittävästi virallista opetussuunnitelmaa.

3.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja 2014

Kaiken opetuksen ja oppimisen taustalla vaikuttaa tietty oppimiskäsitys, jolla on ratkaiseva merkitys opetuksen toteuttamisessa. Tässä luvussa tarkastelen ensin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita nykyisen oppimiskäsityksen, konstruktivismin, näkökulmasta, joka asettaa pedagogisia lähtökohtia musiikin oppimiselle perusopetuksessa, luokanopettajakoulutuksessa sekä laajemmalla musiikkikasvatuksen kentällä⁹. Tämän jälkeen esittelen musiikin oppiaineen tavoitteet ja sisällöt melko seikkaperäisesti, sillä ne ovat perustana tutkimukseni musiikillisen kompetenssin käsitteen konkretisoinnille. Lisäksi tuon esille musiikin oppimisen arviointimenetelmiä. Päätän luvun tarkastelemalla nykyistä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 musiikinopetuksen osalta.

⁹ Tarkoitan tällä musiikin varhaiskasvatusta, lukio-opetusta, musiikkioppilaitoksia sekä musiikin eri ammattialoille valmistavaa koulutusta.

3.2.1 Musiikin oppimisen pedagogisia lähtökohtia

”Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi. Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee uutta opittavaa ainesta... Oppiminen on tilannesidonnaista, joten oppimisympäristön monipuolisuuteen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Opittaessa avautuu uusia mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä.” (POPS 2004, 16.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004; 2014) oppimiskäsitys, konstruktivismi, asettaa musiikinopetukselle tiettyjä pedagogisia lähtökohtia. Keskityn seuraavassa kolmeen teemaan, joita ovat oppilaslähtöisyys, oppimisen sosiaalisuus ja vuorovaikutteisuus sekä oppimisen situationaalisuus. Nämä teemat kohdistuvat niin perusopetukseen kuin luokanopettajakoulutukseen.

Konstruktivismin keskeisimpänä teesinä on opetuksen perustuminen oppijan jo olemassa oleviin tietoihin ja käsityksiin opiskeltavista ilmiöistä. Aikaisemmat kokemukset ja kiinnostuksen kohteet vaikuttavat siihen, että sama asia saatetaan tulkita eri tavoilla. Opettajan pitääkin tiedostaa, että oppilas voi ymmärtää jonkin asian aivan eri tavalla kuin hän itse. (Bereiter 2009, 208; Fautley 2010, 46.) Myös musiikinopetusta olisi tarkasteltava siitä lähtökohdasta, että oppijoilla on jo kouluun – tai koulutukseen – tullessaan tietynlainen suhde musiikkiin ja erilaisia kokemuksia musiikista. Musiikinopettajan työtä helpottaa se, että hän tuntee oppilaiden vahvuudet ja heikkoudet sekä olosuhteet, joissa he elävät koulun ulkopuolella. Myös ennakoasenteet tai jopa musiikkia ja omia taitoja koskettavat pelot voivat rajoittaa oppimista. (Aittakumpu 2005, 53 – 54.)

Toinen konstruktivismin pedagoginen piirre ilmenee vuorovaikutuksena, jonka avulla oppilaalla on mahdollisuus tuoda esille omia ajatuksiaan ja saada palautetta kanssappijoilta. Vastaavasti hän voi antaa sosiaalista tukea muille. (Tynjälä 2005, 164.) Oppimisen vuorovaikutteisuus ja yhteisöllisyys tarkoittaa musiikinopetuksessa yksilön aktiivista osallistumista jonkin tietyn yhteisön käytäntöihin ja sitä kautta syntyneisiin merkityksiin (Partti, Westerlund ja Björk 2013, 60.)

Elliottin (2009) mukaan sosiaalinen konstruktivismi toteutuu tilanteissa, joissa opiskelijoilla ja opettajilla on jokin yhteinen musiikki-intressi. Kyse voi olla vertaisoppimisen avulla toteutuvasta perehtymisestä esimerkiksi säveltämisen perusteisiin. Oppimiselle ei tällöin aseteta tiettyjä tavoitteita, vaan pikemminkin mahdollisuuksia, sillä ymmärrys ilmiöstä kehittyy vähitellen, eikä sen suuntaa voida aina määrittää etukäteen. Näissä tilanteissa opettajan tehtävänä on tukea ja ohjata opiskelijoita vain tarvittaessa. (Elliott 2009, 165.) Myös Holgersen ja Burnard (2013, 195) toteavat vuorovaikutteisuuden soveltuvan hyvin musiikillisten innovaatioiden syntyyn, sillä ideointi on usein luontevampaa yhteistyössä kuin yksilöllisesti. Tämäntapaisesta toiminnasta onkin saatu viime vuosina rohkaisevia kokemuksia säveltämiseen liittyen (esim. Ervasti 2013; Karjalainen-Väkevä & Nikkanen 2013; Muhonen 2013; 2016; Suomi 2015).

Kolmas konstruktivismin pedagoginen seuraus, situationaalisuus, sitoo oppimistapahtuman vallitsevaan tilanteeseen ja lähiympäristöön. Tällöin autenttisen ympäristön tehtävänä on tukea tiedonrakentamista mahdollisimman aidosti ja hyvin (Fletcher 2009, 256 – 257.) Nykyinen opetussuunnitelma (2014) painottaa edeltäjiensä enemmän aitoja oppimisympäristöjä, joissa oppiminen voi toteutua aktiivisena yhteistyönä koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden tai eri yhteisöjen kanssa. Musiikin oppiaineessa situationaalisuus mainitaan kuitenkin vain ”koulun ulkopuolella tapahtuvana toimintana”. (POPS 2014, 29, 263.) Tämäntapaisia tilanteita voisivat olla esimerkiksi oppilaiden konserttikäynnit tai tutustuminen säveltäjän tai ammattimuusikon toimenkuvaan.

Viimeisen vuosikymmenen aikana musiikinopetuksessa on alettu toteuttaa moniarvoista lähestymistapaa suosivaa oppimista, jolloin yksilön musiikilliselle kehitykselle annetaan mahdollisuuksia useasta oppimisen näkökulmasta. (O’Neill & Senyshyn 2011, 12). Oppiminen nopeasti muuttuvassa maailmassa edellyttää erilaisten luovien oppimisympäristöjen ja sosiaalisten rakenteiden suunnittelua, joihin luokanopettajalla on varsin suuret vaikutusmahdollisuudet. Musiikillisen tiedon jakamisen sijaan opettaja nähdään nyt vireän sosiaalisen oppimisympäristön organisoijana ja luovan musiikillisen toiminnan ylläpitäjänä. Parhaimmillaan hän visioi ja rakentaa oppimisympäristöjä, joissa huomioidaan erilaiset sekä eritasoiset oppijat, ja jotka tarjoavat kaikille erilaisia osallistumisen mahdollisuuksia. (Partti ym. 2013, 66 – 67.) Tämäntapaisessa kokonaisvaltaisuutta ja kontekstuaalisuutta painottavassa oppimisessä olisi myös tärkeä luoda turvallinen ja aikaansaava (*productive*) oppimisympäristö, joka edelleen luo laajat mahdollisuudet yksilön oppimiselle (Wiggins & Espeland 2012, 342).

3.2.2 Musiikinopetuksen tavoitteet, sisällöt ja arviointi

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet asettaa musiikin oppiaineelle yleisluontoisia, kasvatuksellisia tavoitteita sekä konkreettisempia oppiaineesta lähtöisin olevia tavoitteita ja oppisisältöjä. Musiikinopetuksen ensisijaisena tehtävänä on *auttaa oppilasta löytämään oma kiinnostuksen kohteensa* musiikista. Tämä tavoite toteutuu, kun oppilasta rohkaistaan musiikilliseen toimintaan tarjoamalla hänelle erilaisia musiikillisen ilmaisun välineitä, joilla voidaan tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja musiikillisen identiteetin muodostumista. (POPS 2004, 230.)

Musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen lähtökohtina ovat musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä saadut *merkitykselliset kokemukset*. Lisäksi opetuksen tehtävänä on saattaa oppilas ymmärtämään musiikin aika- ja tilannesidonnaisuus. Tällä viitataan esimerkiksi musiikin erilaisuuteen niin eri aikakausina ja kulttuureissa kuin erilaisissa tilanteissa. (POPS 2004, 230.) Musiikinopetuksen kokoavana ajatuksena vuosiluokilla 1 – 4¹⁰ on oppilaan musiikillisen ilmaisun kehittäminen leikinomaisissa ja kokonaisvaltaisissa tilanteissa, joissa

¹⁰ Perusopetuksessa siirryttiin yhtenäiskoulujärjestelmään vuonna 2004, jolloin poistettiin raja ala- ja yläasteen välillä. Opetuksen tasoiksi määrittyivät tällöin neljäs ja perusopetuksen päättävä yhdeksäs luokka. (Kauppinen 2009, 36.)

häntä rohkaistaan itseilmaisuuksiin ja mielikuvien toteuttamiseen. Hänen tulee myös saada kokemuksia äänimaailmoista ja erilaisista musiikin lajeista. Opetuksen työtapoina ovat laulaminen, soittaminen, kuuntelu, musiikkiliikunta ja musiikillinen keksintä. Tavoitteet ovat seuraavat (POPS 2004, 230):

”Oppilas oppii

- käyttämään luontevasti omaa ääntään ja ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen ja liikkuen sekä ryhmässä että yksin.
- kuuntelemaan ja havainnoimaan keskittyneesti ja aktiivisesti musiikkia ja ääniympäristöä.
- käyttämään musiikin eri elementtejä musiikillisen keksinnän aineksina.
- ymmärtämään musiikillisen maailman monimuotoisuutta.
- toimimaan vastuullisesti musisoivan ryhmän jäsenenä sekä musiikin kuuntelijana.”

Praksialismin ja etenkin Elliottin vuonna 1995 ilmestyneen teoksen *Music Matters* vaikutukset heijastuvat musiikin oppiaineen tavoitteissa ja sisällöissä, joissa musiikillinen tieto ilmenee vahvasti musisoimisessa. Praksialismin seurauksena musiikinteorian ja nuotinluvun osuus on kuitenkin vähentynyt huomattavasti edellisiin opetussuunnitelmiin verrattuna. Opetussuunnitelma ei edes mainitse nuotinlukua käsitteenä. Musiikin opetussuunnitelmassa on seitsemän laajaa oppisisältöä, joista osan olen jakanut seuraavassa luettelossa pienempiin osiin. Esitän sisällöt musiikinopetuksen työtapojen kontekstissa. (POPS 2004, 230–231.)

Laulaminen

- äänenkäytön harjoituksia puhuen, loruillen ja laulaen
- ikäkauteen sopivia laululeikkejä ja lauluohjelmistoa
- moniäänisyyteen valmentavia lauluharjoituksia

Soittaminen

- yhteissoittoon valmentavia harjoituksia
- soitto-ohjelmistoa keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimilla (lähtökohtana perussyketajua kehittävät harjoitukset)

Kuuntelu

- monenlaisen musiikin kuuntelua erilaisia aktivointikeinoja käyttäen
- omien elämysten, mielikuvien ja kokemusten kuvailua

Musiikillinen keksintä

- musiikillista keksintää äänikerronnan, pienimuotoisten äänisommitelmien ja improvisoinnin keinoin.

Laulu-, soitto- ja kuunteluohjelmistoa, joka

- tutustuttaa oppilaan sekä suomalaisen että muiden maiden kulttuurien musiikkiin
- sisältää esimerkkejä eri aikakausilta ja eri musiikin lajeista

Musiikin elementit

- rytmiin, melodiaan, harmoniaan, dynamiikkaan, sointiväriin ja muotoon liittyvää peruskäsitteistöä, jota esiintyy
- musisoinnin, kuuntelun, liikunnan ja musiikillisen keksinnän yhteydessä.

Musiikinopetuksen sisällöt esitetään melko yleisellä tasolla, mikä antaa musiikin opettajalle huomattavia vapauksia opetuksen toteuttamisessa. Opettajalla onkin rajaton mahdollisuus niin laulu-, soitto- kuin kuunteluohjelmiston valinnassa ja hän voi ohjata esimerkiksi musiikillista keksintää monin tavoin. Sisältöjen opettaminen edellyttää opettajalta jo neljännen vuosiluokan osalta monialaista musiikillista osaamista, ja vaatimukset kasvavat siirryttäessä vuosiluokille 5–6. Tällöin opetuksen kokoavana ajatuksena on *musiikkikäsitteiden* ja niitä koskevien

merkintöjen käyttäminen musiikin kuuntelun ja musisoinnin yhteydessä. Lisäksi opetuksessa pyritään jäsentämään oppilaiden musiikillista maailmaa ja musiikillisiä kokemuksia. Opetuksen tavoitteet ovat seuraavat (POPS 2004, 233):

”Oppilas

- ylläpitää ja kehittää osaamistaan musiikillisen ilmaisun eri alueilla musisoivan ryhmän jäsenenä toimien.
- oppii kriittisesti tarkastelemaan ja arvioimaan erilaisia ääniympäristöjä sekä laajentaa ja syventää musiikin eri lajien ja tyylien tuntemustaan.
- oppii ymmärtämään musiikin elementtien (rytmin, melodian, harmonian, dynamiikan, sointiväriin ja muodon) tehtävää musiikin rakentumisessa sekä käyttämään niitä ilmaisevia käsitteitä ja merkintöjä.
- rakentaa luovaa suhdettaan musiikkiin ja sen ilmaisumahdollisuuksiin musiikillisen keksinnän keinoin.”

Vuosiluokilla 5–6 syvennetään ja sovelletaan alemmilla luokilla opittuja tietoja ja taitoja. Laulamissa keskitytään yhä äänenkäyttöä ja ääni-ilmaisua kehittäviin harjoituksiin, joilla tähdätään eri musiikkityylejä ja -lajeja sisältävän yksi- ja moniäänisen lauluohjelmiston opetteluun. Monipuolinen ohjelmisto tulee esille myös yhteissoittotaitojen harjoittamisessa, ja kuuntelussa musiikkia jäsennetään sekä ajallisesti, paikallisesti että kulttuurisesti. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan konkretisoi kuunteluohjelmistoa, mutta käytännössä¹¹ se tarkoittaa perehtymistä länsimaisen taidemusiikin historian tyylikausiiin, säveltäjiin ja heidän teoksiinsa. Populaarimusiikissa tutustutaan vastaavasti eri vuosikymmenien esittäjiin ja sävelmiin. Haasteita opettajalle asettavat bändisoitto ja musiikkiteknologia sekä oppilaiden omien ideoiden kokeilu, improvisointi ja etenkin säveltäminen, jonka nykyinen musiikin opetussuunnitelma on nostanut tasavertaiseen asemaan aiempien työtapojen rinnalle. (POPS 2004; POPS 2014.)

Opetussuunnitelmassa huomio kiinnittyy usein käytettyyn määritteeseen ”monipuolinen”, joka on tulkittavissa usealla tavalla. Anttila (2006, 28–29) toteaaakin väljän muotoilun mahdollistavan opetuksen suuntaamisen eri musiikinlajeihin siinä laajuudessa kuin kunkin luokan ja oppilaan kohdalla on mielekästä. Tämä näkökulma on ideaali, mutta toisaalta opetussuunnitelman epämääräisyys ja suurpiirteisyys saatetaan kokea haasteena, mikä voi johtaa muun muassa siihen, että oppikirjat ohjaavat koulujen opetusta huomattavasti merkittävämmiin kuin opetussuunnitelma, kuten Salminen ja Annevirta (2014, 337) toteavat opetussuunnitelmatutkimuksessaan.

Vuoden 2004 valtakunnallista opetussuunnitelmaa tutkinut Anttila (2006) näkee musiikinopetukselle asetettujen tehtävien olevan realistisia ja täsmällisesti ilmaistuja. Opetuksen tavoitteena ei kuitenkaan ole se, että opettaja käy läpi tietyt oppisisällöt, vaan että oppilas kykenisi näkemään musiikin merkityksellisenä itselleen ja oppisi ilmaisemaan itseään jollakin tavoin musiikin kautta. Oppilaan on myös helpompi löytää musiikin alueelta omia kiinnostuksen kohteitaan, jos opettajakin tiedostaa, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista ja että sillä on

¹¹ ”Käytäntö” tässä tarkoittaa esimerkiksi musiikin oppikirjoja, joissa mainitut sisällöt esiintyvät jokseenkin samankaltaisina kaikissa kirjasarjoissa etenkin taidemusiikin historian osalta. Toisaalta käytännön osoittavat myös koulujen opetussuunnitelmat.

erilainen merkitys eri ihmisille eri elämäntilanteissa ja erilaisissa kulttuureissa. Opetuksen järjestäminen oppilaslähtöiseksi ja jokaiselle oppilaalle mielekkääksi on opettajalle kuitenkin vaativa tehtävä. (Anttila 2006, 25.)

Musiikin oppimisen arviointi voidaan määritellä lyhyesti opetukselle asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen oppimistulosten väliseksi vertailuksi (Ouakram-Soivio 2015, 13). Arviointikäytänteiden yksi tunnetuimpia jäsentelyjä on kolmijako diagnostiseen, formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin. Summatiivinen arviointi toteutuu opetusperiodin tai lukuvuoden päättyessä, jolloin esimerkiksi lukuvuositoldistus on yhteenvedo siitä, mitä oppilas on oppinut. Kevyempi muoto, formatiivinen arviointi, tähtää opetusprosessin aikaiseen palautteeseen, jossa oppimisen etenemistä seurataan koko lukuvuoden aikana. Kolmas tapa, diagnostinen arviointi,¹² toimii yleensä alkukartoituksena, missä oppijan aiemalla tiedolla katsotaan olevan keskeinen merkitys uuden asian oppimiselle. (Tynjälä 2015, 51 – 53.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) arvioinnin muotoja ovat formatiivinen ja summatiivinen arviointi. Formattiivisen arvioinnin tulee kannustaa ja ohjata opiskelua sekä kuvata, miten hyvin oppilas on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Arvioinnin tehtävänä on myös auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea myös hänen persoonallisuuden kasvuaan. Opettajan antaman palautteen lisäksi opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaan edellytyksiä myös itsearviointiin. Sen tarkoituksena on tukea oppilaan itsetuntemuksen kasvua ja opiskelutaitojen kehittymistä. (POPS 2004, 260, 262.)

Opetussuunnitelmassa oppimisen arviointi toteutuu kriteeripohjaisena¹³. Kriteerit ovat tavoitteista operationalisoituja arvioinnin välineitä, joilla pyritään kuvaamaan, miten tietyn vuosiluokan tai oppiainekokonaisuuden päättyessä oppimiselle asetetut tavoitteet on saavutettu. (Ouakrim-Soivio 2015, 59 – 60.) Kriteerejä hyödyntävä arviointi on oikeudenmukainen ja tasa-arvoinen, sillä oppilaita ei verrata keskenään eikä aseteta paremmuusjärjestykseen. Selkeät ja yksityiskohtaiset kriteerit helpottavat myös arviointituloksen luotettavuuden toteamista (Vitikka & Kauppinen 2017, 13). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on seuraava kuvaus oppilaan hyvästä musiikillisesta osaamisesta (arvosana 8) neljännen luokan päättyessä (POPS 2004, 231).

¹² Nykyisin diagnostinen arviointi on osa formatiivista arviointia, eikä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) mainitse sitä enää käsitteenä.

¹³ Opetushallitus julkaisi ensimmäiset päättöarvioinnin kriteerit vuonna 1999, jolloin yhteisissä oppiaineissa kuvattiin arvosanan kahdeksan (8) perusteet. Vuoden 1994 opetussuunnitelman jälkeen kaivattiin oikeudenmukaista ja eettisesti hyväksyttävää arviointia, sillä tutkimusten perusteella koulujen välillä oli havaittu huomattavia eroja samaan arvosanaan vaadittavissa suorituksissa. (Opetushallitus 1999.)

”Oppilas

- osaa käyttää ääntään niin, että hän pystyy osallistumaan yksiaäniseen yhteislauluun.
- hahmottaa musiikin perussykkeen niin, että pystyy osallistumaan soittamisen harjoitteluun ja yhteissoittoon.
- hallitsee lauluohjelmistoa, josta osan ulkoa.
- osaa yksin ja ryhmän jäsenenä ääntä, liikettä, rytmiä tai melodiaa käyttäen keksiä musiikillisia ratkaisuja esim. kaiku-, kysymys/vastaus- ja soolo/tutti -harjoituksissa.
- tunnistaa kuulemaansa musiikkia ja osaa ilmaista kuuntelukokemustaan verbaalisesti, kuvallisesti tai liikkeen avulla.
- osaa toimia musisoivan ryhmän jäsenenä ottaen huomioon muut ryhmän jäsenet.”

Oppilaan arviointikriteereissä painottuu vuosiluokilla 1 – 4 pääosin laulamisen ja soittamisen osaaminen. Nämä hyvän osaamisen kriteerit luovat perustan myös luokanopettajaksi opiskelevan musiikillisille valmiuksille, sillä opettajana hänen tulee hallita musiikin oppiaine vähintään yhtä hyvin – ja ammatissaan paljon paremmin – kuin neljännen luokan oppilas.

Vaikka tutkimukseni lähtökohtana on vuoden 2004 Perusopetuksen musiikin opetussuunnitelman perusteet, ja tutkimuksen kyselylomake perustuu siihen, tarkastelen vielä nykyistä musiikin opetussuunnitelmaa, jonka tavoitteet ja sisällöt määrittävät musiikinopetusta tutkimukseni opiskelijoille – nykyisille luokanopettajille – lähitulevaisuudessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 painottaa edeltäjänsä vielä enemmän oppimisen yhteisöllisyyttä, jonka avulla vahvistetaan ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta (vrt. Partti ym. 2013, 60). Opetuksen tavoitteena on luoda oppilaille edellytykset monipuoliseen musiikkitoimintaan, jonka myötä oppilaan musiikillinen osaaminen laajenee. Samalla osaaminen vahvistaa oppilaan myönteistä suhdetta musiikkiin, mikä luo pohjaa elinikäiselle musiikkiharrastukselle. Opetussuunnitelmassa esitetään vuosiluokille 3 – 6 yhdeksän tavoitetta (T1 – T9), jotka sisältyvät viiteen teemaan. Musiikinopetuksen tavoitteena on (POPS 2014, 263 – 264):

Osallisuus

T1 rohkaista oppilasta osallistumaan yhteismusisointiin ja myönteisen yhteishengen rakentamiseen yhteisössään

Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen

T2 ohjata luontevaan äänenkäyttöön ja laulamiseen sekä kehittämään keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimien soittotaitoaan musisoivassa ryhmässä

T3 kannustaa keholliseen musiikin, kuvien, tarinoiden ja tunnetilojen ilmaisuun kokonaisvaltaisesti liikkuen

T4 tarjota mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun sekä ohjata häntä jäsentämään kuulemaansa sekä kertomaan siitä

T5 rohkaista improvisoimaan, toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä ja monitaiteellisia kokonaisuuksia myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen

Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito

T6 ohjata tarkastelemaan musiikillisia kokemuksiaan ja musiikillisen maailman esteettistä, kulttuurista ja historiallista monimuotoisuutta

T7 ohjata ymmärtämään musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapoja musisoinnissa

Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa

T8 ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia hyvinvointiin sekä huolehtimaan musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta

Oppimaan oppiminen musiikissa

T9 ohjata kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, osallistumaan tavoitteiden asettamiseen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin.

Nykyinen musiikin opetussuunnitelma ei lopultakaan poikkea kovin oleellisesti vuoden 2004 opetussuunnitelmasta. Monet asiat on vain ilmaistu eri tavoin. Vaikka osallisuus ja yhteismusisointi on nostettu musiikinopetuksen keskiöön omana teemanaan, esiintyvät perinteiset työtavat – laulaminen, soittaminen, musiikin kuuntelu ja kehollinen ilmaisu – ja niille asetetut tavoitteet lähes samankaltaisina kuin musiikin opetussuunnitelmassa kymmenen vuotta sitten. Poikkeuksena on säveltäminen, jolla on tasavertainen asema muiden työtapojen rinnalla. Musiikin monilukutaito on yhdistetty musiikin peruskäsitteisiin ja niitä koskevien merkintätapojen oppimiseen musisoinnin yhteydessä. (POPS 2014, 263–264.)

Opetussuunnitelman aihealueissa huomioidaan myös musiikin tuottamat hyvinvointivaikutukset, mikä tulee esille oppimisen ilona, oppilaan myönteisinä musiikkikokemuksina ja -elämyksinä. Musiikin oppimisessa merkittävää on kannustava, ennakkoluuloton ja rohkaiseva oppimisympäristö. Opiskelijan oma osallisuus musiikin oppimisen tavoitteiden asetteluun, edistymiseen ja arvioinnin tarkasteluun tulee nykyisessä opetussuunnitelmassa aikaisempaa vahvemmin esille. Näyttäisikin siltä, että konstruktivismin keskeiset periaatteet painottuvat monellakin tavalla nykyisessä musiikin opetussuunnitelmassa.

4 MUSIIKILLINEN KOMPETENSSI JA SIIHEN LIITTYVÄT TEKIJÄT

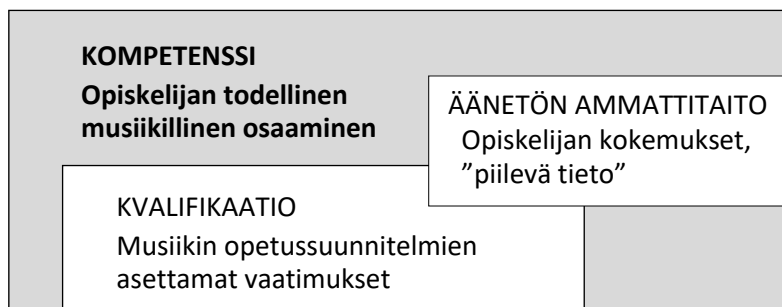
Johdannossa määrittelin musiikillisen kompetenssin opiskelijan todellisiksi musiikillisiksi valmiuksiksi, joihin sisältyvät musiikilliset tiedot ja taidot sekä opettajan pedagoginen osaaminen tai sisältötieto. Tässä luvussa tarkastelen ensin *kompetenssin* käsitettä, jonka jälkeen keskityn *musiikillisen kompetenssin* viitekehukseen. Kolmas luku kohdistuu musiikillisen kompetenssin kehittymiseen ja sen taustalla vaikuttaviin opiskelijalähtöisiin tekijöihin. Päätän teoriaosuuden toiseen musiikillisen kompetenssin taustatekijään, luokanopettajakoulutuksen musiikin monialaisiin opintoihin.

4.1 Kompetenssi ja asiantuntijuus

Luokanopettajuuden asiantuntija-ammattiin liittyvät käsitteet kompetenssi, kva-
lifikaatio ja kokemus (luku 4.1.1). Kompetenssin ja samalla asiantuntijuuden rakennusaineiksina ovat tieto ja taito (luku 4.1.2) sekä luokanopettajan erittäin tärkeä ominaisuus, pedagoginen sisältötieto (luku 4.1.3).

4.1.1 Kompetenssi, kvalifikaatio ja kokemus

Luvussa 3.2.2 esittelin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) tavoitteita ja sisältöjä musiikin oppiaineessa. Nyt käsiteltävä luku muodostaa musiikin opetussuunnitelmalle tietynlaisen jatkumon, jossa lähestyn musiikin opetussuunnitelmaa kvalifikaatio-käsitteen näkökulmasta. Tarkastelen tutkimukseni asetelmaa ensin Luukkaisen (2005) mallin avulla, jossa hän esittelee käsitteiden kompetenssi, kvalifikaatio ja äänetön ammattitaito (kokemus) välisiä suhteita. Seuraavaa kuviota olen muokannut musiikinopetuksen kontekstiin soveltuvaksi.



KUVIO 8 Käsitteiden kompetenssi, kvalifikaatio ja äänetön ammattitaito keskinäinen suhde Luukkaista (2005, 44) täydentäen.

Ammattitaitoiselta työntekijältä, kuten peruskoulun luokanopettajalta, työn tekeminen ja sen kehittäminen edellyttävät tietynlaisia osaamistarpeita, joita nimitetään *kvalifikaatioiksi*. Luokanopettajalla nämä kvalifikaatiovaatimukset ilmenevät osaamista määrittelevinä asioina, jotka on kirjattu esimerkiksi opettajakoulutuksen opetussuunnitelmiin ja opettajakelpoisuutta koskevaan asetukseen. (Luukkainen 2005, 42.) Tutkimuksessani tarkoitan kvalifikaatioilla luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen opetussuunnitelmien¹⁴ lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) oppimistavoitteita ja sisältöjä, joita luokanopettajan tulee noudattaa musiikinopetuksessa.

Kompetenssi eli pätevyys kuvastaa luokanopettajan ammatillista osaamista, kykyjä ja ominaisuuksia, joilla hän vastaa opetustyön kvalifikaatiovaatimuksiin. Kompetenssi ilmenee todellisena (musiikillisena) osaamisena, mikä tulee esille käytännön toiminnoissa. (Luukkainen 2005, 43.) Myös Ruohotie (2008) rinnastaa kompetenssin pätevyyteen. Hän määrittelee ammatillisen kompetenssin yksilön kapasiteettina, todellisena pätevyytenä, jonka rakennusaineksina ovat ammattispesifinen tietämys ja ammattispesifiset taidot. Ammattispesifisen kompetenssin taustalla ovat ennen kaikkea kyvyt ja elämänsä aikana kumuloitunut osaaminen. (Ruohotie 2008, 202.) Kotila (2007) puolestaan näkee kompetenssin tietojen, taitojen ja asenteiden yhdistämäksi laajaksi osaamiskokonaisuudeksi. Se ilmenee yksilön suorituspotentiaalina, pätevyytenä ja kykynä toteuttaa ammatin sisältyviä tehtäviä. Kompetenssit muodostavat ammatillisen asiantuntijuuden perustan, jossa tärkeintä on yksilön osaaminen, ei niinkään tapa, jolla tiedot, taidot ja asenteet on saavutettu. (Kotila 2007, 50.)

Kvalifikaation ja kompetenssin erona voidaan nähdä se, että henkilö saattaa olla pätevä eli kompetentti, suoriutumaan jostakin tehtävästä, vaikka hänellä ei olekaan virallista tutkintoa tai osaaminen ei ole muulla tavalla tunnustettua eli kvalifioitua. (Luukkainen 2005, 43; 2007, 155.) Toisaalta päinvastainen tilanne ilmenee luokanopettajakoulutuksessa, joka antaa muodollisen pätevyyden esimerkiksi musiikin opettamiseen, mutta koulutuksen suorittaneella nuorella luokanopettajalla ei välttämättä ole riittävää kompetenssia eli todellista osaamista opetustehtävästä suoriutumiseen. Tämä on myös tutkimukseni lähtöasetelma,

¹⁴ Tarkastelen tutkimuksessani mukana olevien luokanopettajakoulutuslaitosten musiikin monialaisten opintojen opetussuunnitelmia luvussa 4.4.2.

joka ilmenee siten ristiriitana musiikinopetukselle asetettujen kvalifikaatioiden ja opiskelijan musiikillisen kompetenssin välillä.

Luukkaisen mallin kolmas ulottuvuus, äänen ammattitaito tai kokemus, määritellään luokanopettajan työssä tarvittaviksi taidoiksi, jotka kuuluvat osana työn kokonaishallintaan. Kokemus ilmenee käytännöllisenä ja toiminnallisena tietona. Tämä piilevä tai hiljainen tieto (*tacit knowledge*)¹⁵ on henkilökohtaista, useimmiten kokemuksen kautta tullutta ja niin sisäistynyttä, ettei yksilön tarvitse pohtia sitä tietoisesti. (Bereiter 2009, 30; Luukkainen 2005, 45.) Tutkimuksessani äänen ammattitaito ilmenee opiskelijan aikaisempina musiikkikokemuksina, jotka pohjautuvat esimerkiksi kodin, kouluajan, harrastuneisuuden ja myös luokanopettajakoulutuksen tuottamiin musiikillisiin merkityksiin. Painotan nimenomaan opiskelijan kokemusta, sillä opintojen aikana luokanopettajan varsinaista ammattitaitoa ei ole vielä ehtinyt kertyä.

Koska tutkimukseni kohdistuu nimenomaan luokanopettajakoulutukseen, on kompetenssin käsitettä tarkasteltava myös eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen, EQF (*European Qualifications Framework*)¹⁶ näkökulmasta. Korkeakoulujärjestelmän tavoitteiden kuvaamiseksi kaikille koulutusaloille on määriteltäviä konkreettisia oppimistuloksia sekä yleisiä ja alakohtaisia pätevyyskriteerejä. EQF keskittyy siihen, mitä tietyn tutkinnon suorittanut henkilö tietää, ymmärtää ja pystyy tekemään oppimisprosessin päätteeksi. Oppimistulokset kuvataan opiskelijan tietoina, taitoina ja pätevyyskriteereinä, jotka viitekehyksessä määritellään seuraavasti. (Opetusministeriö 2009, 17.)

Oppimistulos (*learning outcomes*)

toteamus siitä, mitä oppija tietää, ymmärtää ja pystyy tekemään oppimisprosessin päätteeksi. Oppimistulokset määritellään tietoina, taitoina ja pätevyyskriteereinä.

Pätevyys (*competence*)

todistettu kyky käyttää tietoja, taitoja sekä henkilökohtaisia, sosiaalisia ja/tai menetelmällisiä valmiuksia työ- tai opintotilanteissa sekä ammatilliseen ja henkilökohtaiseen kehitykseen.

Tieto (*knowledge*)

oppimalla tapahtuneen asioiden omaksumisen tulos. Tiedot muodostuvat työ- tai opintoalaan liittyvien faktojen, periaatteiden, teorioiden ja käytäntöjen kokonaisuudesta. Tiedot voivat olla teoria- ja/tai faktatietoja.

Taito (*skills*)

kyky soveltaa tietoja ja käyttää tietotaitoa tehtävien suorittamiseen ja ongelmien ratkaisuun. Taidot kuvataan kognitiivisina (loogisen, intuitiivisen ja luovan ajattelun käyttö) tai käytäntöön liittyvinä (kätevyys ja menetelmien, materiaalien ja työkalujen ja -välineiden käyttö). (Opetusministeriö 2009, 17.)

¹⁵ Käsitteen ”tacit knowledge” loi filosofi Michael Polanyi (1891 – 1976) teoksessaan *Personal Knowledge. Towards a Post Critical Philosophy* (1958). Hiljaisen tiedon käsitteen toi suomalaiseseen keskusteluun Hannele Koivunen teoksellaan *Hiljainen tieto* (1997), jossa hän käänsi englanninkielisen tacit knowledge -käsitteen tällä tavoin.

¹⁶ EQF on yhteinen eurooppalainen viitejärjestelmä, jonka avulla eri maiden kansallisia tutkintojärjestelmiä ja tutkintojen viitekehyksiä kytetään toisiinsa. EQF:n kahdeksan tasoa kattavat kaikki tutkinnot perustasosta edistyneeseen tasoon. Kukin kahdeksasta tasosta on määriteltäviä kuvailemalla oppimistulokset, jotka liittyvät kyseisen tason tutkintoihin missä tahansa tutkintojärjestelmässä. (Opetusministeriö 2009, 14.)

Kun tulkitseen tutkintojärjestelmää musiikinopetuksen näkökulmasta, voidaan kompetenssi ymmärtää opiskelijan todistettuna musiikillisena pätevyyttenä, joka ilmenee sekä yksilön kykynä *käyttää* oppimalla omaksuttuja musiikinteoria- tai faktatietoja että kykynä *soveltaa* omaksuttuja tietoja ja käyttää tietotaitoa, jolloin kyseessä ovat musiikilliset taidot. Musiikillisten tietojen ja taitojen ohella kompetenssiin sisältyy myös opiskelijan henkilökohtaisia, sosiaalisia ja/ tai menetelmällisiä musiikillisiä valmiuksia. Näillä viitataan hiljaiseen tietoon, joka on kehittynyt ja rakentunut erilaisten musiikillisten kokemusten kautta. Toisaalta viitataan tällä myös luokanopettajalle tärkeään pedagogiseen sisältötietoon, jota tarkastelen luvussa 4.1.3.

4.1.2 Tieto, taito ja asiantuntijuus

Käsitteiden tieto ja taito lähtökohta perustuu aristoteliseen näkemykseen tiedon kolmijaosta, jossa erotetaan toisistaan *episteme*, *techne* ja *phronesis*. Episteme viittaa tieteelliseen tietoon tai oppiin, ja *techne* taitoon, jonka saavuttaminen edellyttää riittävästi kokemusta. (Himanka 2007, 143, 147.) Phronesis kuvastuu käytännöllisenä päättelykykynä tai perusteluna erilaisissa vaativissa tilanteissa (Elliott & Silverman 2015, 45). Niin ikään Gilbert Rylen klassisena tunnetun tiedon määritelmän taustalla vaikuttaa aristotelinen tieteenperinne. Teoksessaan *The Concept of Mind* (1949) hän esitteli termit *knowing-that* ja *knowing-how*, joista ensimmäinen viittaa tietoon, jälkimmäinen taitoon. Tiedon luonne on yleensä deklaratiiivinen, mikä tarkoittaa sitä, että tieto on – tai ainakin sen tulisi olla – objektiivista, ja että se perustuu faktoihin tai yleisesti hyväksytyihin tieteellisiin lainalaisuuksiin. Esimerkiksi koulussa opetettava ja opittava tieto on useimmiten deklaratiiivista. (Bereiter 2009, 32; Schunk 2012, 193.)

Taidon (*skill*) käsite ilmenee puolestaan proseduraalisena tietona, jota on mahdotonta oppia kirjoista, sillä se perustuu henkilökohtaisiin kokemuksiin. Proseduraalinen tieto ilmenee non-verbaalisena käytännön toimintana, taitona tai aktiviteettina. (Bereiter 2009, 32; Fautley 2010, 51.) Palonen, Lehtinen ja Gruber (2010, 290) toteavat taidon rakentamisen olevan käytännössä pitkälti deklaratiiivisen tiedon muuttumista proseduraaliseksi tiedoksi. Pihlström (2007) toteaaakin, että selkeän rajan piirtäminen on lähes mahdotonta propositionaalisen ja proseduraalisen (ei-propositionaalinen) tiedon välille. Tästä pragmatistisesta näkökulmasta myös tiedollinen oppiminen on taitavan tekemisen oppimista ja ”tekemällä oppimista” (*learning by doing*), kuten John Dewey totesi aikanaan klassisessa ilmaisussaan. (Pihlström 2007, 151 – 152.)

Bereiter (2009) sisällyttää taitoon kaksi elementtiä, kognitiivisen ja subkognitiivisen. Vaikka elementit nivoutuvat läheisesti toisiinsa, on niiden välillä myös tärkeä ero. Kognitiivinen taito viittaa siihen, kuinka jokin tehdään (*knowing how*), kuten esimerkiksi taito osata uida, lukea tekstiä – tai soittaa pianolla tietynlaisia kolmisointuja. Subkognitiivinen taito viittaa jonkin tietyn taidon kehittymiseen, johon harjoituksella on huomattava vaikutus. Sen myötä suoritus etenee yhä automatisoidummin ja sujuvammin, jolloin kyse on yksinkertaisesti taidon oppimisesta. (Bereiter 2009, 143.)

Tiedon kahtiajako deklaratiiiviseen ja proseduraaliseen liittyy perinteiseen kasvatustieteelliseen ajatteluun, joka esiintyy esimerkiksi opetussuunnitelmissa (Bereiter 2009, 133). Vaikka keskityn tutkimuksessani pääosin deklaratiiiviseen ja proseduraaliseen tietoon, laajennan tiedon ja taidon käsitteiden tarkastelua myös asiantuntijuuden kontekstissa. Asiantuntijuutta erityisesti tutkinut Tynjälä (2006; 2010; 2013) sisällyttää asiantuntijuuteen neljä komponenttia, joita ovat teoreettinen ja käytännöllinen tieto, itsesäätelytieto sekä sosiokulttuurinen tieto.

I	TEOREETTINEN	(tai käsitteellinen tieto)
II	KÄYTÄNNÖLLINEN	(tai kokemuksellinen tieto)
III	ITSESÄÄTELYTIETO	
IV	SOSIOKULTTUURINEN	tieto

KUVIO 9 Luokanopettajan asiantuntijuuden komponentit (Tynjälä 2010, 83).

Teoreettista tietoa luonnehtii yleispätevyys, universaalius ja muodollisuus. Se koostuu tietyn opetettavan aineen substanssiedosta, jota voidaan esittää eksplisiittisesti oppikirjoissa tai luennoilla (Tynjälä 2006, 105; 2010, 83). Musiikin oppiaineessa teoreettinen tai propositionaalinen tieto (*know that*) kuvastuu faktatietona esimerkiksi musiikinteoriasta tai historiasta (Anttila 2004, 324). Käytännöllistä tietoa ei sen sijaan voi oppia kirjoista, sillä se syntyy kokemuksen ja tekemisen kautta. Kyseessä on proseduraalinen tieto (taito), joka ilmenee tietona siitä, miten jokin asia tehdään (*know how*). Käytännölliseen tietoon liittyy myös aikaisemmin mainitsemani kokemuksen kautta syntynyt hiljainen tieto. (Tynjälä 2006, 106; Tynjälä 2010, 83.) Musiikissa proseduraalisuus ilmenee muun muassa laulu- tai soittotaitona (Anttila 2004, 324).

Kolmannen asiantuntijuuden osatekijän, itsesäätelytiedon, merkitystä on alettu korostaa akateemisissa opinnoissa yhä enemmän. Itsesäätelytieto eli reflektio on opiskelijan omaan toimintaan kohdistuvaa kriittistä tarkastelua, jolla saattaa olla merkittävä vaikutus opinnoissa edistymiseen. (Tynjälä 2006, 106; Tynjälä & Virtanen 2013, 91.) Westerlund ja Juntunen (2013) tuovat esille reflektoinnin musiikkikasvattajan ammatillisessa kehittämisessä. Kriittisellä reflektiolla voidaan muun muassa kyseenalaistaa tiettyjä vakiintuneita ja itsestään selviä käytänteitä, millä kirjoittajat viittaavat esimerkiksi ristiriitaisiin näkemyksiin opettajankouluttajien ja opiskelijoiden välillä. Reflektiivisellä koulutus- ja kasvatustoiminnalla pyritäänkin saamaan opetukseen uusia sisältöjä ja näkökulmia. (Westerlund & Juntunen 2013, 7.) Nimenomaan vastaavanlainen reflektio toteutuu myös tässä tutkimuksessa, kun opiskelijat antavat palautetta luokanopettajakoulutuksen musiikin monialaisista opinnoista.

Kolme edellä mainittua asiantuntijatiedon elementtiä – persoonallinen, käytännöllinen ja itsesäätelytieto – ovat henkilökohtaisia tiedon muotoja. Sen sijaan neljäs tekijä, sosiokulttuurinen tieto, on syvästi kontekstuaalista, eikä sitä voi oppia muutoin kuin osallistumalla aitoihin toimintakäytänteisiin. (Tynjälä 2010, 83; Tynjälä & Virtanen 2013, 91.) Vaikka sosiokulttuurinen tieto ei ole

tutkimukseni varsinaisena kohteena, ovat sosiokulttuuriset oppimiskäytänteet kuitenkin avainasemassa musiikin oppimisessa. Tämä tuli esille jo aikaisemmin esitellessäni konstruktivismiin pedagogisia lähtökohtia (luku 3.2.1).

Tarkastellessani luokanopettajan asiantuntijuutta kognitiivisesta näkökulmasta tarkoitan sillä nimenomaan yksilön hallitsemaa musiikillisia tietoja ja taitoja. Niiden arvo pohjautuu kuitenkin siihen, millaista tietoa ja taitoa musiikinopettajuudessa arvostetaan ja edellytetään. Palosen ym. (2010, 292) mukaan asiantuntijuuden arvo määrittyykin sen perusteella, miten nämä yksilön kognitiiviset ominaisuudet sopivat odotuksiin, joita tiedoille ja taidoille on asetettu. Luokanopettajalla nämä odotukset kohdistuvat sekä Perusopetuksen musiikin opetussuunnitelman perusteisiin että luokanopettajakoulutuksen musiikin monialaisten opintojen opetussuunnitelmiin. Kyse on kvalifikaatioista, joiden osaaamista ja hallintaa (musiikkia opettavalta) luokanopettajalta voidaan siis asiantuntijana edellyttää (Luukkainen 2005, 42).

4.1.3 Pedagoginen sisältötieto

Pelkkä musiikillinen tieto ja taito eivät automaattisesti tarkoita, että opettaja olisi pätevä opettamaan musiikkia. Vaikka musiikkia opettavalla luokanopettajalla olisi osaamista musiikinopetukseen ja hän olisi myös musiikillisesti lahjakas, häneltä voi puuttua kyky hyödyntää tietoja ja taitoja opetustilanteessa. Musiikkia opettavalla luokanopettajalla tulee olla myös kasvatustieteen teoreettista tietoa ja käytännön pedagogista tietoa. Nämä ovat keskeisiä tekijöitä luokanopettajan asiantuntijuudessa, joihin opettajakoulutus pyrkii keskittymään.

Atjonen (2004) mainitsee käsitteen käyttötieto, joka on syntynyt opetuskokeusten ja niiden reflektoinnin perusteella. Käyttötiedon ytimenä on pedagoginen sisältötieto (*pedagogical content knowledge*). (Atjonen 2004, 23.) Tynjälä (2006) yhdistää pedagogiseen sisältötietoon opettajan vahvan substanssiosaamisen ja kasvatustieteellisen tiedon. Hän tarkoittaa pedagogisella sisältötiedolla opettajan tietoa siitä, *miten* tiettyjä sisältöjä voidaan opettaa ja millaisia käsityksiä oppilailta on näistä sisällöistä. Pedagogista sisältötietoa voidaan nimittää myös didaktiseksi tiedoksi, joka opiskelijalla muotoutuu kouluttautumisen ja opettajalla opetuskokemusten kautta. Kyseessä ei siis ole pelkästään kasvatustieteellinen (teoreettinen) tieto, vaan kokemuksellinen tai käytännöllinen tieto, jonka luonne on usein implisiittinen. (Tynjälä 2006, 105–106.)

Shulman (1987) on muotoillut opettajan seitsemänosaisen tietokategorian, jonka hän on otsikoinut nimellä ”Tietoperustan kategoria” (*Categories of the Knowledge Base*). Kategorian yksi keskeisimmistä tekijöistä on nimenomaan opettajan pedagoginen sisältötieto. Shulmanin (1987, 8) luokitus on tutkimukseni kontekstissa tärkeä, sillä se liittyy läheisesti musiikkia opettavan luokanopettajan asiantuntijuuteen. Seuraavassa tulkiten tietoluokitusta musiikinopetuksen näkökulmasta.

Musiikinopettajan tietoperustan kategoria

- musiikin oppiaineen sisältötieto (*content knowledge*)
- musiikin opetussuunnitelmatieto (*curriculum knowledge*)
- yleinen pedagoginen sisältötieto/didaktiikka (*general pedagogical knowledge*)
- musiikin pedagoginen sisältötieto/didaktiikka (*pedagogical content knowledge*)
- oppilaantuntemus (*knowledge of learners*)
- musiikin oppimisympäristö (*knowledge of educational context*)
- musiikkikasvatuksen päämäärät ja arvot (*knowledge of educational ends*).

Shulmanin mukaan (1986) (musiikin)opettajalla tulee ensinnäkin olla laaja ja syväallinen musiikin oppiaineen sisältötieto. Hänen on myös ymmärrettävä tietyn oppisisällön taustalla olevat merkitykset – miksi jokin asia on siten kuin se on. Toisaalta hänen on myös perusteltava oppilailleen, miksi jokin oppiaihe nousee opetuksessa kenties muita tärkeämmäksi. Tällä Shulman viittaa musiikin opetussuunnitelmaan, joka määrittää kasvatuksen päämäärät, arvot ja lopulta opetussisällön. Opettajan opetussuunnitelmatieto on konkreettinen työväline, joka suuntaa tiettyjen sisältöjen opetusta oikealla tavalla eri luokka-asteilla tai määrittää opetustilanteisiin soveltuvan oppimateriaalin. (Shulman 1986, 8–10.) Musiikinopetuksessa huomioitavia seikkoja ovat oppilaantuntemus ja oppilaan kehitykseen liittyvät tekijät, joita Shulmanin ohella painottavat muun muassa (Regelski (2013, 98) sekä Jeanneret & DeGraffenreid (2012, 410). Kehityspsykologiaan liittyvät kysymykset ja oppilaantuntemus ovat lähtökohtina niin ikään konstruktivismissa.

Kategorian kaikkein merkittävin tiedonala on Shulmanin mukaan opettajan pedagoginen sisältötieto, jolla hän tarkoittaa opettajan kykyä muuttaa sisältötieto oppilaiden ymmärrettäväksi. Se tarkoittaa opettajan ymmärrystä siitä, miten jokin tietty aihe tai ongelma tulisi organisoida ja esittää opetustilanteessa, jotta samalla huomioitaisiin erilaiset oppijat, heidän tarpeensa ja edellytyksensä. (Shulman 1987, 8.) Pedagogisessa sisältötiedossa yhdistyvät musiikinopetuksen keskeiset tekijät, joihin muun muassa Fautleyn (2010, 53) mukaan tulisi kiinnittää riittävästi huomiota jo koulutusvaiheessa. Myös Mateiro, Russell ja Westvall (2012, 62) sekä Haston (2018, 47) näkevät musiikinopetusta koskevassa kansainvälisessä tutkimuksessaan pedagogisen sisältötiedon erittäin merkityksellisenä kaiken tasoisessa opettajankoulutuksessa.

Pedagogista sisältötietoa, pedagogiikkaa tai musiikin didaktiikkaa – miten asia sitten halutaankin ilmaista – sisältyy luokanopettajakoulutuksen musiikin opintoihin. Mahdollisuus pedagogisen sisältötiedon kehittymiselle tarjoutuu useimmiten kuitenkin vasta opetusharjoittelussa¹⁷ koulujen aidoissa oppimisympäristöissä, sillä harvalla opiskelijalla on musiikin opetuskokemusta ennen ammatillista koulutusta. Opetusharjoittelussa opiskelija nimenomaan *harjoittelee* esimerkiksi uuden laulun opettamista oppilaille, ryhmäsoittotilanteiden ohjaamista tai oppilaiden tutustuttamista erilaisiin musiikkikulttuureihin.

¹⁷ Luokanopettajakoulutukseen liittyvä opetusharjoittelu ei ole tutkimukseni kohteena, sillä keskityn ainoastaan musiikin opintojaksoon, jonka jälkeen opiskelija useimmiten aloittaa perusopetuksessa opettavien oppiaineiden opetusharjoittelun.

Yhdistän pedagogisen sisältötiedon myös opiskelijan hiljaiseen tietoon. Eri-laisten musiikkikokemusten kautta vuosien aikana kehittynyt ja muotoutunut hiljainen musiikillinen tieto on deklarativisen ja proseduraalisen tiedon ohella tärkeä osa opiskelijan musiikillista kompetenssia, minkä toin esille Luukkaisen (KUVIO 8) mallin yhteydessä.

Musiikillinen tieto, taito ja asiantuntijuus rakentuvat useista tekijöistä, joita voidaan nimittää, ymmärtää ja tulkita eri näkökulmista. Tutkimukseni kontekstissa musiikkia opettavalla luokanopettajalla tulisi – asiantuntijuuteen vedoten – olla ensinnäkin riittävä substanssiosaaminen (deklarativinen tieto) tai musiikin oppiaineen sisältötieto, riittävät musiikilliset taidot (proseduraalinen tieto) sekä kasvatustieteen teoreettinen tietämys ja toisaalta myös käytännön kokemus. Tämä kaikki tiivistyy lopulta pedagogisessa sisältötiedossa, josta Tynjälän (2006, 106) mukaan käytän myös nimitystä didaktinen tieto tai *musiikin didaktiikka*. Palaan pedagogiseen sisältötietoon luvussa 4.2.4 tarkastellessani luokanopettajan musiikillista kompetenssia.

4.2 Musiikillinen kompetenssi – näkökulmia

Musiikillinen tieto ja taito sekä asiantuntijuus ovat keskeisiä tekijöitä yksilön musiikillisessa kompetenssissa, jota syvennyn tarkastelemaan tässä luvussa. Lähestyn musiikillista kompetenssia ensin Gino Stefanin musiikin tulkinnan ja ymmärtämisen näkökulmasta, joka jäsentää musiikillista kompetenssia lähinnä deklarativisen tiedon alueella (4.2.1). Luvussa 4.2.2 pohdin professionaalisen ja yleisen kompetenssin vastakkainasettelua, mikä vaikuttaa merkittävästi opettajan ja opiskelijan vuorovaikutukseen. Opiskelijan musiikillisiin taitoihin (proseduraalinen tieto) keskityn pääosin David Elliottin näkemyksiin perustuen (4.2.3). Musiikillinen kompetenssi konkretisoituu ja tarkentuu lopulta luokanopettajan näkökulmassa (luku 4.2.4).

4.2.1 Musiikin ymmärtäminen

“When you listen, you hear what you are”. (Seashore 1947, 201)

Musiikin tulkitseminen ja ymmärtäminen perustuvat yksilön kokemuksiin ja edellytyksiin. Jokainen myös sosiaalistuu tiettyyn ympäristöön, kuuntelee oman aikakautensa musiikkia ja mahdollisesti myös osallistuu itse musiikin oppimisen ja esittämisen erilaisiin käytäntöihin, jotka voivat olla hyvinkin vaihtelevia. (Määttänen 2005, 239.) Kuuloaistin välityksellä yksilön tietoisuuteen tulevan musiikillisen aineksen jäsentäminen ei välttämättä ole yksinkertaista ja itsestään selvää. Kuunteleminen ja etenkin yritys ymmärtää kuulemansa vaatii käsittelyn ja käsittämisen taitoja. On opittava tulkitsemaan musiikillisten äänten merkityksiä, mistä niissä on kysymys ja mistä ne kertovat. (Kurkela 1997, 410.) Tämä Kurkelan näkemys johdattaa musiikillisen kompetenssin käsitteeseen, jonka puuttuminen

toisaalta – Juvosen (2000, 78) mukaan – jättää yksilön lähes kokonaan joukkoviestimien ja median armoille. Tällöin yksilön on melko mahdotonta esimerkiksi luokitella, arvioida tai arvottaa musiikkia. Myös Reimer (2005b, 165) toteaa musiikillisten merkitysten syntyvän kokemusten kautta: *“What music means, then, is everything a person experiences when involved with it.”*

Suomalaiseen musiikkikeskusteluun musiikillisen kompetenssin käsite tuli alun perin Gino Stefani (1982) teoksensa *La Competenza Musicale*¹⁸ myötä. Stefanin musiikillisen kompetenssin malli on eräänlainen viitekehys, jonka avulla voidaan selittää, miksi tietyt kokemukset ovat ”musiikkia” joillekin, mutta eivät välttämättä kaikille. Musiikilliseen kompetenssiin sisältyvät niin musikaalisuus, kyvyt ja taito tuottaa musiikkia kuin tietämys esimerkiksi musiikin historiasta ja tyyleistä. Kompetenssin ensisijaisina tekijöinä ovat kuitenkin musiikilliset merkitykset – siis se, millä tavoin länsimainen kulttuuri tuottaa yksilölle merkitystään musiikilla? (Stefani 1985, 9–10.)

Stefanin teoria on monimuotoinen, mutta keskityn lähinnä sen osuuteen musiikin *ymmärtämisestä*. Koska malli on tutkimuksessani keskeinen, tarkastelen sitä melko seikkaperäisesti. Musiikillinen kompetenssi jäsentyy viidelle tasolle, joista kahdella alimmalla merkitykset koetaan lähinnä ”ei-musiikillisina”. Kolme ylintä tasoa käsittelevät yksilön kokemuksia musiikkina ja taiteena.

Yleiset koodit ovat peruskaavoja, skeemoja, joiden avulla yksilö havainnoi ja tulkitsee (kuulo)kokemuksia. Äänimateriaali hahmottuu vertailemalla korkeaa ja matalaa, kovaa ja hiljaista ääntä tai sitä voidaan luokitella muuttumisen, samantyyppisuuden sekä vastakohtaisuuden periaatteella. Tämä taso on yleisin ja sen tulisi olla kaikkien saavutettavissa. (Stefani 1985, 12, 15–16.) Yleiset koodit ilmenevät myös tunnetilojen kokemisena ilman yksilön tietoista tulkintaa, ja ne ovatkin lähes samankaltaisia kaikissa kulttuureissa. (Lehtonen 1996, 56, 60).

Sosiaaliset käytännöt koskettavat tiettyä yhteisöä, joka on omaksunut kulttuurissaan sen jäsenille tyypillisiä käytänteitä (Stefani 1985, 17). Käytännöt mahdollistavat päätelmien teon muun muassa nuorisokulttuurien alaryhmien toiminnasta (Lehtonen 1996, 57). Kurkela (1997, 412) toteaaakin samastumisen johonkin musiikilliseen viiteryhmään tarkoittavan samalla yksilön lisääntyvää kykyä ymmärtää ja hallita auditiivista todellisuutta. On myös helppo yhtyä Kososen (2001, 117) näkemykseen, jossa sosiaaliset käytännöt voivat synnyttää tärkeitä peruselämyksiä ja tunteita niin taide- kuin populaarimusiikissa. Myös Reimer (2005b, 254) näkee erilaisten musiikkitapahtumien antavan monille arvokkaita musiikillisia kokemuksia ja merkityksiä, vaikka yksilö ei harrastaisi musiikkia toiminnallisesti.

Musiikillisten tekniikoiden tasolla yksilö kykenee käsittelemään musiikin parametreja (korkeus, sointiväri, dynamiikka, kesto), ja hän osaa esimerkiksi erilaisia soitto- tai soinnutustapoja. Tämä taso jää valtaosalle kuitenkin vieraaksi,

¹⁸ Teos valittiin aikanaan suomennettavaksi, sillä se tarjosi uusia ja perinteisiä rajoja ylittäviä näkökulmia musiikin tutkimuksen kentälle (Stefani 1985, 3–4). Mallia on sovellettu Suomessa erilaisista lähtökohdista käsin niin musiikkiterapiassa (Lehtonen 1996), musiikin filosofiassa (mm. Karttunen 1992; Tarasti 2003) kuin musiikkikasvatuksessa (mm. Juvonen 2000, Kosonen 2001; Tikka 2017).

mikäli yksilö ei tunne tai ymmärrä musiikillisia teorioita, ”musiikin kielioppia”. (Stefani 1985, 18 – 19.) Kolmas taso on tutkimuksessani erityisen merkittävä, sillä on vaikea kuvitella luokanopettajan opettavan musiikkia, mikäli hän ei ole edes osittain musiikillisten tekniikoiden tasolla. Musiikillisten tekniikoiden tasolla viittaaan musiikin yleisesti hyväksytyyn propositionaaliseen tietoon (*knowing about*), jota voidaan soveltaa laajasti tarkasteltaessa musiikin teorioita sekä niihin liittyviä käytänteitä ja periaatteita. (vrt. Reimer 2005b, 261)¹⁹.

Tyylillinen kompetenssi edellyttää tietylle aikakaudelle, tyylille ja tekijälle tyypillisten musiikillisten ja teknisten piirteiden tuntemusta. (Stefani 1985, 12). Kyseessä voi olla esimerkiksi barokin ja romantiikan ajan musiikki tai jazz. Kompetenssi *teosten* tasolla liittyy taiteellis-esteettiseen hahmotukseen. Stefani (1985, 21) mainitsee esimerkkinä kriittisen konserttiarvioinnin, jota hän pitää yksilön musiikillisen kompetenssin korkeimpana toimintona.

Liitän Stefanin tyylien ja teosten tason Reimerin tulkintaan musiikin *knowing why* -tietotasosta. Tällöin yksilö kykenee havaitsemaan musiikissa merkityksellisiä ja hienovaraisia yksityiskohtia, joissa estetiikka ja historiallinen konteksti ovat usein vahvasti läsnä. Reimer toteaa, että *knowing why* -tietotasoon kiinnitetään kuitenkin opettajankoulutuksessa aivan liian vähän huomiota. Jotta musiikkia kyettäisiin tarkastelemaan syvemmillä tasoilla – välittämään kenties sen sisältämä tärkeä sanoma – tulisi opettajalla olla siihen riittävä kompetenssi. Musiikin merkityksiä olisi pystyttävä pohtimaan ja tulkitsemaan myös yhdessä opiskelijoiden kanssa (Reimer 2005b, 161, 163.) Tutkimukseni näkökulmasta kompetenssi näillä kahdella korkeimmalla tasolla edellyttääkin musiikillista harrastuneisuutta luokanopettajalla tai toisaalta asianmukaista koulutusta.

Entä miten musiikillinen kompetenssi todella ilmenee käytännössä? Stefani konkretisoi tätä Beethovenin Viidennen sinfonian tunnetun alkusoiton avulla, joka on selkeä esimerkki siitä, miten musiikillisesti eri kompetenssien tasoilla olevat opiskelijat (A – E) hahmottavat kuulemaansa musiikkia.

The image shows a musical score snippet for the beginning of Ludwig van Beethoven's Symphony No. 5, Op. 67. The score is in 2/4 time and B-flat major. It features three staves: the top staff for Violin and Clarinet, the middle staff for Violin, and the bottom staff for Cello and Bass. The dynamic marking is fortissimo (ff). The music begins with a rest followed by a series of eighth and quarter notes, with some notes tied across measures.

KUVIO 10 Nuottinäyte: Ludvig van Beethoven, Sinfonia nro 5. Op. 67, alku.

¹⁹ Reimer (2005a, 161, 118) viittaa propositionaalisella tiedolla käsitteeseen ”episteme” ja käytännön viisaudella käsitteeseen ”phronesis” tai ”knowing why”. Hän liittää nämä käsitteet nimenomaan yksilön musiikillisiin kokemuksiin, mutta tuo esille myös termin ”knowing how” musiikin luovuuden yhteydessä.

Beethovenin Viidennen sinfonian tulkinta musiikillisen kompetenssin eri tasoilla:

I Yleiset koodit. Opiskelija A kuulee tunnetussa alkuosassa – *ta ta ta taa, ta ta ta taa* – kaksi voimakasta iskujen tai äänien sarjaa. Havaintoon ei liity muuta tulkintaa.

II Sosiaaliset käytännöt. Opiskelija B:lle musiikki tuo mieleen ajatuksen jostakin, joka iskee tai koputtaa. Musiikki luo jännityksen ja odotuksen tunteen.

III Musiikilliset tekniikat. Opiskelija C havaitsee musiikillisten iskujen täsmälliset kes-
tot ja kykenee liittämään ne tonaalisesti c-mollin ja Es-duurin välille.

IV Tyyli. Opiskelija D kokee musiikin dramaattisena. Taidemusiikin harrastajana hän tunnistaa tyylin, jossa tulkintatraditio kuulee Ihmisen ja Kohtalon taistelun.

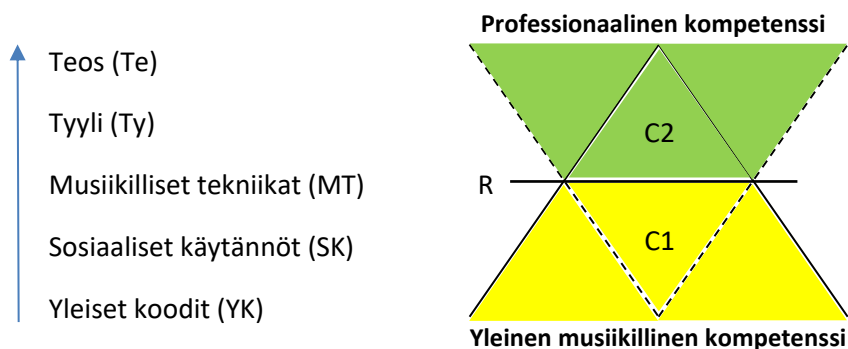
V Teokset. Opiskelija E tietää teoksen aloituksen olevan ainutlaatuinen Beethovenin sävellysten joukossa. Opiskelija tietää myös, että säveltäjä on tulkinnut aloituksen onnistuneella metaforallaan ”kohtaloksi, joka kolkuttaa ovelle”. (Stefani 1985, 13.)

Kuulijalle musiikki aukeaa aina hänen omasta elämysmaailmastaan käsin, joten ”musiikki on olemassa vain siten kuin yksilö sen kokee” (Lehtonen 1996, 33–34). Ainoastaan sellainen yksilö, joka hallitsee teoksen tekemisen välineenä käytetyn koodin ja jonka kulttuurinen kompetenssi on riittävä, pystyy ymmärtämään musiikkiteoksen merkityksen (Juvonen 2008, 35). Musiikkia harrastava ja myös musiikin eri lajeihin perehtynyt luokanopettaja kykenee tulkitsemaan, kokemaan ja antamaan musiikille erilaisia, laajoja ja syvällisiäkin merkityksiä. Mikäli hänen musiikillinen kompetenssinsa on jäänyt kahdelle alimmalle tasolle, on vaikea kuvitella, että hän kykenisi ohjaamaan oppilaitaan ylipäätään minkäänlaisten musiikillisten merkitysten kokemiseen. Tämä on kuitenkin yksi keskeisimmistä koulun musiikinopetuksen yleistavoitteista, sillä ”musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perustana ovat musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä saadut merkitykselliset kokemukset” (POPS 2004, 230).

4.2.2 Yleinen ja professionaalinen musiikillinen kompetenssi

Keskustelu musiikista edellyttää keskustelijoilta riittävän samankaltaista musiikillista kompetenssia, jotta kommunikaatio olisi toimivaa. Esimerkiksi säveltäjän ja kuulijan on vaikea puhua samasta musiikista, jos heidän musiikilliset kompetenssinsa eivät kohta. (Tarasti 2003, 308.) Tässä luvussa tarkastelen musiikillista kompetenssia perustuen Stefanin tulkintaan taiteellisen ja kansanomaisen kompetenssin dikotomiasta. Kyseisen asetelman avulla on mahdollista vertailla kompetenssien – esimerkiksi opettajan ja opiskelijan – vastaavuutta. Tällöin oletetaan, että musiikinopettajan kompetenssi sijoittuu taiteellisen tai professionaalisen kompetenssin alueelle, kun taas opiskelijan kompetenssi jää kansanomaiselle tai yleiselle tasolle.

Stefani havainnollistaa näkemystään seuraavassa kuviossa, jota olen muo-
toillut käsitteiden osalta siten, että käytän kansanomaisesta kompetenssista nimitystä yleinen kompetenssi ja taiteellisesta nimitystä professionaalinen kompetenssi. Perustelen valintaani sillä, että näin malli kuvastaa yksilön musiikillista kompetenssia laajemmin kaikilla musiikin alueilla, ei ainoastaan taidemusiikissa.



KUVIO 11 Musiikillisen kompetenssin tasot ja niiden sijoittuminen professionaalisen ja yleisen kompetenssin kartalle (Stefani 1985, 24 – 25).²⁰

- A: yleisen kompetenssin alue (keltainen)
- B: professionaalisen kompetenssin alue (vihreä)
- R: kompetenssien (oletettu) raja
- C1: professionaalisen kompetenssin ”juuret”
- C2: asiantuntijoille varattu alue

Yleinen kompetenssi sijoittuu kahdelle alimmalle tasolle (YK ja SK), kun taas professionaalinen kompetenssi omaksuu työskentelyn teosten tasolla. On kuitenkin huomioitava, että professionaalisen kompetenssin ”juuret” löytyvät alimmilta tasoilta, ja kehittyäkseen sen on käytävä läpi kaikki kompetenssin tasot. Kompetenssien oletettuna rajana ovat musiikilliset tekniikat. (Stefani 1985, 23 – 25.) Tällä tasolla kohtaavat usein myös opettajan ja opiskelijan kompetenssit esimerkiksi säestystaidon opiskelussa, joka on luokanopettajakoulutuksen yksi keskeisimmistä musiikin opintosisällöistä. Moni musiikkia harrastamaton opiskelija lähestyy soitettavaa materiaalia usein yleisten koodien tasolla, kun taas opettajan kompetenssi on professionaalinen. Mikäli heiltä puuttuu tällä alueella yhteinen ”musiikillinen kieli”, on opiskelijan vaikea edetä soitonopiskelussaan, sillä tekniikoiden taso edellyttää käsitteiden tulkintaa ja ymmärrystä esimerkiksi musiikinteorian ja nuottikirjoituksen perustekijöistä. (vrt. Kosonen 2001.)

Yleinen ja professionaalinen kompetenssi kohtaavat myös tilanteessa, jossa opettajalla on perehtyneisyys johonkin tiettyyn musiikkityyliin tai genreen. Tutun musiikkityylin ja teoksen seuraaminen sujuu vaivatta, sillä kompetenttina kuulijana hän kykenee ennakoimaan musiikkiteoksessa useitakin tapahtumia. Koska hän tuntee musiikkityylin ja kenties myös teoksen, hän osaa myös nauttia kuulemastaan. Sama musiikki saattaa sen sijaan näyttäytyä opiskelijalle täysin vieraana musiikkityylinä tai ilmaisultaan kompleksisena. Musiikkia on tällöin vaikea lähestyä ensimmäisellä kuuntelukerralla, koska kuuntelija ei tiedä, mitä odottaa. Jos opiskelijan tietorakenteissa ei ole musiikkityyliin sopivaa tarttumapintaa, on teoksesta lähes mahdotonta saada minkäänlaista otetta. Teoksen pääpiirteet alkavatkin hahmottua vasta useamman kuuntelukerran jälkeen, jolloin opiskelijan on mahdollista suunnata tarkkaavaisuutensa musiikin tiettyihin elementteihin, ja hän alkaa ymmärtää teoksen kokonaisprosessia. (Ahonen 2004, 134 – 135.)

²⁰ Kuviota on muokattu alkuperäisestä esityksestä (Stefani 1985, 24) tutkimukseni kontekstiin soveltuvammaksi.

Edellä kuvattu tilanne voi toteutua niin koulun musiikinopetuksessa kuin luokanopettajakoulutuksessa. Musiikinopettaja saattaa olla esimerkiksi kokenut taidemusiikin asiantuntija, jolloin moni teos aukeaa hänelle välittömästi aivan toisella tavalla kuin nuorelle opiskelijalle, jolle taidemusiikki voi tuntua vieraalta. Tilanne voi ilmetä myös päinvastaisena. Moni taidemusiikin maailmassa elänyt soitonopettaja saattaa puolestaan oudoksua nuorisokulttuuria, jolloin yhteisen musiikillisen ymmärtämisen alue jää kapea-alaiseksi. Musiikin ymmärtämisen *erilaisuus* ei saisi kuitenkaan estää toimivan opettaja – oppilas -suhteen muodostumista missään tilanteessa, vaan molempien tulisi kunnioittaa toistensa erilaisuutta musiikillisen kompetenssin ilmenemisessä. (Kosonen 2001, 123.)

Myös Wahlström (2013) toteaa onnistuneen musiikinopettamisen edellyttävän yksilöllisyyden hyväksymistä. Oppilaalla ja opettajalla voi – ja saa olla – erilaiset tavoitteet ja arvostukset, mutta molempien näkemyksiä tulee ymmärtää ja kunnioittaa. Oppilaslähtöinen pedagogiikka ja opettajan asiantuntijuus tulisi nähdä toisiaan täydentävinä mahdollisuuksina, eikä vastakkainasetteluna. Koska yksilön musiikkisuhde kätkee sisälleen paljon henkilökohtaisia merkityksiä, on opiskelijalähtöisyydelle kuitenkin annettava tilaa kaikessa musiikinopetuksessa (Wahlström 2013, 24 – 26.)

4.2.3 Musiikillinen asiantuntijuus ja eksperttiys

Edellisissä luvuissa käsittelin yksilön musiikillista kompetenssia vastaanottajan näkökulmasta, siis sitä, miten yksilö tulkitsee ja ymmärtää musiikkia. Tässä luvussa tarkastelen musiikillista kompetenssia musiikillisten taitojen perspektiivistä. Lähtökohdaksi olen valinnut David Elliottin teorian muusikkouden kehittymisestä noviisista ekspertiksi, jota hän tarkastelee teoksessaan *Music Matters* (1995)²¹. Vaikka teoria koskee muusikkoutta, kuvaa se myös luokanopettajan asiantuntijuuden kehittymistä musiikillisissa taidoissa. On kuitenkin todettava, että kompetenssi (*competence*) ja asiantuntijuus (*expertise*)²² eivät ole toistensa synonyymejä, vaan ne sisältyvät yksilön kehitykselliseen jatkumoon, jossa musiikillinen kyky tai kyvykkyys kehittyy ensin kompetenssiksi ja kompetenssi eksperttiksi, kuten muun muassa Sternberg (2005, 16) ja Subotnik, Jarvin, Thomas ja Lee (2016, 279) sekä Westera (2001, 85) toteavat.

²¹ Teoksensa uusitussa painoksessa (Elliott & Silverman 2015) Elliott luopuu noviisi – ekspertti -asetelmasta. Uudessa teoriassa muusikkous (*musicianship*) ja kuuntelijuus (*listenership*) muodostavat yhdessä musiikillisen ymmärryksen (*musical understanding*). Se sisältää kahdeksan musiikillisen tiedon lajia: proseduraalinen, verbaalinen, kokemuksellinen, intuitiivinen, situatiivinen, arvostava, eettinen ja metakognitiivinen. Tämä luokitus olisi ollut tutkimuksessani liian monimuotoinen, joten päädyin vuoden 1995 *Music Matters* -teoksen ”alkuperäiseen” asiantuntijaluokitukseen.

²² ”Asiantuntijuus” viittaa suomen kielessä usein tietämiseen, kun taas englanninkielinen vastine ”expertise” tarkoittaa myös tekemistä tai suorittamista. Tämä seikka aiheuttaa joskus ongelmia, sillä asiantuntijuus ilmenee kansainvälisessä kirjallisuudessa yleensä tekemisenä ja osaamisena, ei pelkästään tietämisenä. (Palonen & Gruber 2010, 41.)

Elliottin (1995) mukaan muusikkous (*musicianship*) ilmenee musisointina (*musicing*) joko soittamalla ja laulamalla, mutta se voi olla myös improvisointia, säveltämistä, musiikin sovittamista tai johtamista. Muusikkous rakentuu musiikillisen tiedon viidestä tasosta²³, mutta muusikkouden luonne on ensisijaisesti proseduraalinen, ja muut tiedon tasot – formaali, informaali, impressionistinen ja metakognitiivinen tieto – tukevat sitä kukin omilla tavoillaan. (Elliott 1995, 49–50, 53.) Seuraavassa tarkastelen Elliottin musiikillisen tiedon typologiaa, josta löytyy yhtäläisyyksiä aikaisemmin esittämäni Tynjälän asiantuntijuuden luokitteluun, onhan kyse melko universaaleista ja yleisluontoisista käsitteistä.

Formaalinen musiikillinen (myös deklaraatiivinen ja propositionaalinen) tieto sisältää faktatietoa, käsitteitä, kuvauksia ja teorioita, joita luonnehtii oppikirjamaisuus. Opetustilanteissa formaalisen tiedon tulisi kytkeytyä aina musiikilliseen kontekstiin, jolloin tietty musiikillinen käsite tai ongelma opitaan aktiivisessa toiminnassa, ”*knowing-in-action*”. Elliott toteaa formaalin tiedon musiikista ja musiikin tekemisestä olevan välttämättömyys ja ehdoton edellytys musiikinopettajalle. (Elliott 1995, 60–62.) Formaalin tieto vastaa Stefanin musiikillisten tekniikoiden tasoa (Stefani 1985, 18).

Informaalinen tieto vaatii musiikillista kokemusta, jota ei voi saada pelkän kirjatieon perusteella. Informaalisen tiedon muodostavat kolme toisiinsa kytkeytyvää tekijää, joista ensimmäinen on yksilön kyky *reflektoida* kriittisesti musiikillisessa toiminnassa. Kriittinen reflektointi taas edellyttää musiikillista *arvostelukykä*, mikä vaatii ymmärrystä esitettävän musiikin kontekstista. Tämä tiedon laji liittyy vahvasti situaatioon sekä aitoon, alkuperäiseen musiikilliseen kontekstiin, jossa toimijan tulee esimerkiksi ymmärtää ympäristön tai *kulttuurin* vallitsevat musiikkistandardit ja traditiot. (Elliott 1995, 63–64.) Informaalinen tieto edellyttää Stefanin tulkinnassa yksilön kompetenssia musiikillisten tyylien ja teosten tasolla, koska kyse on nimenomaan musiikin alkuperäisten kulttuuristen kontekstien tuntemuksesta (Stefani 1985, 12).

Impressionistinen ja *metakognitiivinen* (tai ohjaava, *supervisory*) musiikillinen tieto edellyttävät musisoijalta jo vahvaa muusikkoutta. Impressionistinen tieto ilmenee intuitiivina, jotka perustuvat musisoijan kognitiivisiin emootioihin ja tuntemuksiin tietystä musiikkikulttuurista. Kokemuksella on intuitiivisakin edelleen tärkeä rooli. (Elliott 1995, 64–65.) Ohjaava metatason tieto tai itsesäätely liittyy muun muassa tilanteisiin, joissa musisoija kohtaa uudenlaisia ongelmia, ja joita hän joutuu refleктоimaan yllättäen. Itsesäätelyn avulla musisoija kykenee säätämään musiikillista toimintaansa paitsi välittömässä toiminnassa, myös pidemmän ajan tähtäimellä. (Elliott 1995, 66–68.)

Nämä musiikillisen tiedon tasot vaikuttavat luokanopettajan näkökulmasta vaativilta, onhan kyse taitavaan muusikkouteen tähtäävästä luokittelusta. On kuitenkin todettava, että esimerkiksi musiikillisen fakta- tai teoratiedon tuntemus on välttämätöntä musiikkia opettavalle luokanopettajalle, jolta

²³ Elliottin tietoluokitus perustuu Bereiterin ja Scardamalian (1993, 47–48) typologiaan, jossa formaali (deklaraatiivinen) ja proseduraalinen tieto ilmenevät eksplisiittisinä. Muut tiedon lajit – informaali, impressionistinen ja itsesäätelytieto – ovat hiljaista tietoa (*tacit knowledge*), jolla on keskeinen merkitys eksperttityden kehittymisessä.

asiantuntijuuteen vedoten voidaan olettaa musiikinopetuksen substanssitiedon hallintaa (Tynjälä 2006, 105). Informaalinen tieto edellyttää jo laajempaakin musiikillista kokemusta, jota ei suurella osalla luokanopettajiksi opiskelevista ole, sillä kaikki eivät harrasta musiikkia. Kolmas ja etenkin neljäs musiikillinen tiedon taso tarkoittaa käytännössä pitkälle edennyttä harrastuneisuutta, johon liittyy selkeä, lähes ammattimainen lähestymistapa.

Kaikki musiikillisen tietämyksen tasot ovat edellytyksenä muusikkouden kehittymiselle, jonka määrittelyssä Elliott on soveltanut Dreyfusin ja Dreyfusin (1986) asiantuntijuuden kehittymisen mallia. Tämä malli on myös yksi tutkimukseni teoreettisista lähtökohdista tarkastellessani luokanopettajaksi opiskelevien musiikillisia taitoja. Elliottin mallissa muusikkous kehittyy viiden taitotason – noviisi, edistynyt aloittelija, kompetentti opiskelija, taitava muusikko ja artisti – kautta. Seuraavassa tarkastelen jokaista tasoa Elliottin näkemyksiin perustuen.

Noviisilla (*novice*) saattaa olla jonkin verran formaalia ja kokemuksellista, hiljaista tietoa musiikista. Hän saattaa myös hallita joitakin musiikillisia toimintoja, jotka etenevät konkreettisesti vaihe vaiheelta. Musiikillisten kokemusten puuttuessa noviisilla on kuitenkin vain vähän (tai ei yhtään) informaalia, impressionistista tai metakognitiivista tietoa. Musiikillinen ajattelu toteutuukin tavallisesti yrityksen ja erehdyksen kautta, jolloin toiminta näyttää epäluotettavalta, eikä yleensä sisällä itsereflektiota. (Elliott 1995, 70 – 71.)

Edistyneellä aloittelijalla (*advanced beginner*) on jo hieman tuntemusta jokaisesta muusikkouden viidestä tietotasosta. Elliott mainitsee konkreettisena esimerkkinä 10-vuotiaan oppilaan, joka improvisoi laulaen pentatonista melodiaa muun luokan säestäessä Orff-soittimilla. Oppilas on kokemuksiansa kautta saavuttanut tason, jossa hän yhdistää ja proseduralisoi musiikillista tietämystään. Edistynyt aloittelija pystyy huomioimaan musiikillisia kysymyksiä ja ongelmia noviisia jonkin verran enemmän, mutta toiminta ei ole täysin sujuvaa ja luotettavaa. (Elliott 1995, 71.)

Kompetentti (*competent*), pätevä musiikin opiskelija proseduralisoi jo monipuolisesti hiljaista ja verbaalia tietämystään kaikilla viidellä musiikillisen tiedon tasolla. Hän myös reflektoi toimintaansa (*reflect-in-action*) tarkkailemalla tekemisensä yksityiskohtia ja tuloksia suhteessa musiikillisten käytäntöjen standardeihin. Kompetentti opiskelija kykenee ratkaisemaan monia musiikillisia ongelmia, jos opettaja vain osoittaa ne hänelle. (Elliott 1995, 71.)

Seuraavat muusikkouden tasot, taitava muusikko (*proficient*) ja ekspertti (*expert or artist*) ovat luokanopettajan toiminnan näkökulmasta erittäin vaativia tasoja, sillä muusikkous ilmenee niissä ammattimaisena. Esimerkiksi taitavan muusikon ei juurikaan tarvitse ajatella tietoisesti soittamistaan, vaan hän reflektoi musisoidessaan ikään kuin automaattisesti ja sujuvasti. Mikäli taitava muusikko ylittää eksperttiyteen, on hänen muusikkoutensa saavuttanut tason, jolle on tunnusomaista kaikkien viiden musiikillisen tietotason hyvin kehittynyt integraatio. Lisäksi taitavalla muusikolla on syvä tilannekohtainen musiikillinen ymmärrys. Muusikkous on tällöin saavuttanut tason, jossa muusikko ei ainoastaan ratkaise musiikillisia ongelmia, vaan hän myös pyrkii löytämään uusia, erilaisia mahdollisuuksia taiteelliseen ilmaisuunsa. (Elliott 1995, 71.)

Elliottin luokitus antaa hyvin konkreettisia esimerkkejä muusikkouden eri tasojen ilmenemisestä ja kehittymisestä. Tutkimukseni kontekstissa on kuitenkin selvää, ettei luokanopettajalta voida vaatia taitavaa muusikkoutta, vaikka osalle opiskelijoista muusikkous on saattanut kehittyä kokemusten ja harrastuksen myötä pitkälle. Vaikka luokanopettajalta edellytetään opetustyössä musiikillista asiantuntijuutta, on sitä käytännössä mahdotonta saavuttaa koulutuksen aikana, sillä asiantuntijuuden saavuttaminen vaatii vuosien kokemusta. Campbell, Thompson ja Barrett (2010, 53 – 54) toteavatkin, että osa opettajista ei kykene koskaan kehittymään taitavaksi opettajaksi tai asiantuntijaksi, vaan fiksoituvat kompetentille tasolle.

Koska musiikki on taide- ja taitoaine, asiantuntijuus edellyttäisi erityistä harjaantuneisuutta musiikillisissa taidoissa. Tutkimukseni kontekstissa merkityksellisempää onkin se, kykeneekö tuleva luokanopettaja saavuttamaan musiikillisissa taidoissaan kompetenttin tason, ei niinkään muusikkoudessa, vaan musiikinopettajuudessa. Musiikkia opettavalta luokanopettajalta tulee kuitenkin vaatia riittävää ammattitaitoa, kuten muun muassa Jorgensen (2008, 283) toteaa: *“Wherever possible, music education ought to be in the hands of proficient musicians.”* Hän tarkoittaa lausunnollaan musiikin aineenopettajan lisäksi myös musiikkia opettavaa luokanopettajaa, jonka tulisi kyetä opettamaan musiikkia tehokkaasti ja tuloksia tuottavasti (*effectively*). Seuraava luku konkretisoi ja luokanopettajan musiikillisen kompetenssin tutkimukseni kontekstissa.

4.2.4 Synteesi – luokanopettajan musiikillinen kompetenssi

Elliottin muusikkouden luokituksessa kompetentti tekijä sijoittuu noviisin ja ekspertin välille. Niin ikään Sternberg (2005, 15 – 16) ja Subotnik ym. (2016, 279) näkevät jatkumona kyvyn, kompetenssin ja eksperttityden tai asiantuntijuuden. Etymologisesti kompetenssilla viitataan riittävään määrään, laatuun tai asteeseen. Tällöin kompetenssi ei ilmene välttämättä erityisen taitavana toimintana, vaan pikemminkin minimivaatimuksina, jotka riittävät tietyn työn suorittamiseen. Tutkimuksessani tiettyjä ”minimivaatimuksia” voidaan pitää ehdottomina edellytyksinä kompetentille musiikinopettajuudelle.

Miten määritellään kompetentti musiikinopettaja, millaisia ehdottomia minimivaatimuksia häneltä voidaan edellyttää? Stefanin käsitteillä ilmaistuna asetan minimivaatimukseksi *musiikillisten tekniikoiden* tason, sillä kompetenttin opettajan on hallittava tietyt musiikinteorian ja käsitteistön sisältöalueet, joita musiikin opetussuunnitelma edellyttää. Toisaalta opettajan tulisi kyetä tulkitsemaan ja ymmärtämään musiikkia myös eri tyylien ja teosten tasolla, mutta ovatko nämä enää minimivaatimuksia?

Elliottin näkökulmasta tarkasteltuna riittävän kompetenssitason määrittely on osittain haastavaa, mutta onkin huomioitava, että hänen teoriansa liittyy nimenomaan muusikkouden kehittymiseen, ei musiikinopettajuuden. Vaikka esimerkiksi noviisilla musiikillisiä kokemuksia on vain vähän, saattaa hän kuitenkin hallita joitain musiikillisia toimintoja. Edistynyt aloittelija kykenee proseduralisoimaan sekä yhdistämään musiikillista tietämystään, ja kompetentti

opiskelija hallitsee kaikki musiikilliset tietotasot, jolloin hän esimerkiksi myös reflektoi toimintaansa musisoidessaan. Mille tasolle siis asettuu pätevä, kompetentti luokanopettaja musiikillisilta taidoiltaan – onko hän Elliottin mukaan noviisi, edistynyt aloittelija vai kompetentti eli pätevä?

Stefanin ja Elliottin näkökulmia voidaan konkretisoida kompetenssin ja kvalifikaation käsitteiden avulla. Nämä käsitteet muodostavat tietynlaisen kombinaation, jossa kvalifikaatiot määrittävät luokanopettajan musiikillista kompetenssia. Kvalifikaatiot eli perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, asettavat musiikinopetukselle konkreettisia tavoitteita ja sisältöjä, joiden toteuttamista edellytetään luokanopettajalta musiikinopetuksessa. Seuraavaan taulukkoon olen koonnut vuosiluokkien 1–4 opetuksessa edellytettäviä musiikillisen osaamisen tavoitteita. Eurooppalaisen tutkintojen viitekehyksen näkökulmasta ne on muotoiltu osaamistavoitteina. Tavoitteet olen luokitellut musiikinopetuksen työtapojen (poikkeuksena musiikinteoria) ja tiedonmääritelmän, deklaratiiivinen tieto (D) ja proseduraalinen tieto (P), perusteella.

TAULUKKO 3 Luokanopettajan musiikillisen osaamisen tekijöitä (POPS 2004).

Työtapa	Musiikillinen osaaminen	D	P
Laulaminen	Osoo oikean äänenkäytön ja laulutekniikan perusteita.		P
	Osoo laulaa melodiaa oikein, "puhtaasti".		P
	Tuntee 1.–4. luokkien lauluohjelmistoa monipuolisesti.	D	
Soittaminen	Hallitsee koulusoittimien soiton perustekniikat.		P
	Kykenee soittamaan melodiaa jollakin melodiasoittimella.		P
	Osoo perussointuja kitaralla ja/tai koskettimilla.		P
	Osoo bändisoittimien soiton perustekniikat.		P
Musiikkiliikunta Keksintä	Osoo yhdistää kehorytmejä ja liikuntaa kuulemaansa musiikkiin.		P
	Kykenee musiikilliseen keksintään laulaen ja soittaen.		P
Kuuntelu	Tunnistaa musiikin eri lajeja (pop, rock, taide- ja kansanmusiikki).	D	
	Tuntee länsimaisen taidemusiikin historian tyylikausia.	D	
	Tuntee suomalaista ja eri maiden musiikkikulttuureja.	D	
Musiikinteoria	Hallitsee nuottikirjoituksen perusteet.	D	
	Tietää musiikin peruskäsitteitä (mm. melodia, rytmi, dynamiikka).	D	
	Osoo käyttää peruskäsitteitä ilmaisevia merkintöjä (esim. piano, forte, AB-rakenne, tauko).	D	(P)

Deklaratiivisen tiedon osalta näen musiikinteoriassa selkeän yhteyden Stefanin musiikillisten tekniikoiden tasoon. Musiikkia opettavan luokanopettajan substanssiosaamiseen kuuluvat musiikin peruskäsitteet sekä kyky osata käyttää ja soveltaa niitä ilmaisevia merkintöjä. Vaikka musiikin opetussuunnitelmassa ei mainita nuottikirjoitusta, tulee tämän sisältöalueen tuntemus esille musiikin oppikirjoissa. Musiikillinen kompetenssi Stefanin tyylien ja teosten tasolla edellyttää tietoisuutta esimerkiksi länsimaisen taidemusiikin historian tyylikausista, tunnetuimmista säveltäjistä ja heidän teoksistaan. Opettajan on tunnettava etenkin suomalaista, mutta myös muiden maiden musiikkikulttuuria. Kompetenssi tyylien ja teosten tasolla ei välttämättä asetu luokanopettajalla yhtä korkealle

kuin miten Stefani itse asian tulkitsee, mutta tutkimukseni osalta onkin huomioitava musiikkitietous nimenomaan opetussuunnitelman näkökulmasta.

Proseduraalisen tiedon – siis musiikillisen taidon – osaamisalueita ovat muun muassa oikeanlainen äänenkäyttö ja laulutekniikka ja kyky laulaa ”puhtaasti”. Luokanopettajan tulee myös osata säestää helppoja koululauluja. Nämä taidot tulevat esille myös Vesiojan (2006, 140) tutkimuksessa, jossa luokanopettajat itse määrittivät musiikinopetuksessa edellytettäviä musiikillisen kompetenssin alueita. Luokanopettajan taitoihin sisältyvät niin ikään koulu- ja bändisoittimien perustekniikat ja luova musiikillinen keksintä. Kuten jo totesin, luokanopettajalta ei voida edellyttää muusikkoudessa eksperttiyttä (vrt. Elliott), mutta kyetäkseen toimimaan esimerkkinä opetustilanteissa on opettajan osattava soittimien soittotekniikoita. Musiikillinen vaatimustaso esimerkiksi vuosiluokkien 5–6 bändisoiton ohjaamisessa on hyvin korkealla, sillä musiikin oppikirjojen²⁴ mukaan aihepiiriin sisältyvät erilaiset beat-kompit, tanssirytmit ja rum-pufillit, bassossa vaihtobasson soitto, kitarassa erilaiset riffit ja koskettimissa nelisoinnut ja sointukäännökset. Pätevä musiikinopetus edellyttää luokanopettajalta siis varsin monipuolisia musiikillisia taitoja.

Juvonen (2008, 51)²⁵ toteaa luokanopettajan musiikillisen kompetenssin tarkoittavan ”kaikkea sitä proseduraalista ja deklarativista musiikkiin liittyvää tietotaitoa, jota yksilölle on senhetkiseen elämäntilanteeseen mennessä ehtinyt kertyä institutionaalisista tai ei-institutionaalisista oppimista aiheuttaneista tilanteista”. Tässä tutkimuksessa luokanopettajan musiikillinen kompetenssi sisältää tiedollisten ja taidollisten tekijöiden lisäksi myös kokemusten kautta saavutettuja didaktisia ja pedagogisia valmiuksia, joilla viitataan pedagogiseen sisältötietoon. Musiikkia opettavan luokanopettajan pedagoginen sisältötieto tarkoittaa ensisijaisesti kykyä muuttaa musiikin oppiaines oppilaiden ymmärrettäväksi (vrt. Shulman 1987, 8).

Tässä tutkimuksessa luokanopettajan musiikillinen kompetenssi tarkoittaa valmiuksia opettaa musiikkia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 asettamien kva-lifikaatioiden mukaisesti vuosiluokilla 1 – 6. Musiikillisilla valmiuksilla tarkoitan deklarativista ja proseduraalista tietoa, joita yhdistää luokanopettajan opetustyössä pedagogi-nen sisältötieto.

²⁴ Musiikin mestarit 5–6 (Otava).

²⁵ Juvonen (2008, 11) liittyy musiikilliseen kompetenssiin myös musikaalisuuden, mutta olen rajannut sen tietoisesti tutkimukseni ulkopuolelle, sillä sen testaaminen ja käsitteen teoretisointi olisivat laajentaneet tutkimustani kohtuuttomasti.

4.3 Musiikillisen kompetenssin kehittyminen

Useat tutkimukset ovat osoittaneet musiikillisten taitojen kehittymisen taustalla kolme ympäristötekijää, joita ovat vanhemmat, opettajat ja harjoittelu (North & Hargreaves 2008, 53). Luvussa 4.3.1 tarkastelen opiskelijan varhaislapsuuden musiikillista enkulturaatiota, jossa vanhemmilla on merkittävä asema. Seuraava taustatekijä on koulun musiikkikasvatus ja etenkin luokanopettajan merkitys musiikkikasvattajana (4.3.2). Lopuksi tuon esille musiikkiharrastuneisuuden merkityksiä (4.3.3) sekä musiikilliseen orientaatioon liittyviä tekijöitä, jotka saattavat vaikuttavaa merkittävästi yksilön musiikilliseen kompetenssiin (4.3.4).

4.3.1 Enkulturaatio ja varhaiset musiikkikokemukset

Perimän ja ympäristön vaikutus yksilön musiikillisiin kykyihin on pysynyt keskustelunaiheena, josta on saatu ristiriitaisia tutkimustuloksia. Vaikka perimällä on merkityksensä musiikillisten – kuten muidenkin – kykyjen kehittymisessä, on varhaisilla ympäristötekijöillä todettu olevan kenties vieläkin suurempi vaikutus musiikillisten kykyjen ilmenemisessä (Custodero 2010, 115).

Jokainen lapsi omaksuu ja sosiaalistuu häntä ympäröivän kulttuurin musiikkiin, siihen kytkeytyviin arvoihin ja asenteisiin. Musiikkia opitaan tahattomasti, olemalla alttiina erilaisille musiikkivaikutteille. Pienten, alle kouluikäisten lasten musiikillinen kehitys ei ole tietoista musiikillisten taitojen harjoittamista, vaan kyse on pikemminkin sopeutumisesta musiikilliseen ympäristöön, enkulturaatiosta²⁶. Useat tutkijat liittävätkin enkulturaation nimenomaan varhaislapsuuden kokemuksiin (Abril & Kerchner 2010, 9–13, Campbell 2011, 61; Custodero 2010, 115; Gordon 2011, 9–10; Henriksson-Macaulay 2014, 94; Juvonen 2006, 176; Virtala 2015, 216).

Aivan samoin kuin lapsi oppii kulttuurissaan puhuttavan kielen, hän omaksuu myös kulttuurilleen tyypillisen musiikillisen ”kieliopin” (Gracyk 2013, 31). Kodin virikkeisyys, lämmin ja kannustava ilmapiiri sekä vanhempien aktiivinen osallisuus lapsen kasvussa vaikuttavat merkittävästi myös hänen kognitiiviseen kehitykseensä, joka on toisaalta edellytys musiikin oppimiselle (Schunk 2012, 468). Kasvaessaan lapsi sopeutuu lähiympäristössään vallitseviin arvoihin ja siihen musiikilliseen maailmaan, jonka etenkin hänen vanhempansa kokevat tärkeäksi. Nuoren tai aikuisen musiikillinen identiteetti on perustunut ainakin osittain lapsuusajan kokemuksiin, sillä perhe vaikuttaa tiedostamattomasti lapsen todellisuuskuvaan hyväksyttävistä ja arvostettavista käyttäytymismuodoista. Arkikäytänteissä keskeinen merkitys saattaa olla esimerkiksi lapselle laulettavilla kehtolauluilla nukkumaan mentäessä tai sillä, onko musiikki perheessä tärkeä harrastus. (Campbell 2011, 61–65.)

²⁶ Käsitteiden enkulturaatio ja akkulturaatio merkitys ja käyttö ei ole kirjallisuudessa täysin selkeä ja yhtenäinen. Tässä tutkimuksessa tarkoitan enkulturaatiolla yksilön sopeutumista siihen kulttuuriin, johon hän on syntynyt. Akkulturaatio puolestaan viittaa yksilön sopeutumiseen johonkin toiseen kulttuuriin. (Bereiter 2009, 237.)

Varhaislapsuudessa aivotoiminta erikoistuu havainnoimaan tarkasti sekä ympäristön kielellisiä että musiikillisiä piirteitä. Kun lapsen aivot sopeutuvat ääniympäristöön (*brain enculturation*), muodostuu samalla kuuloaivokuoren alueella esitietoisia työkaluja, jotka on optimoitu tietynlaisen äänimateriaalin, kuten äidinkielen tai kasvuympäristön musiikin piirteiden käsittelyyn. Tämän vuoksi esimerkiksi musiikkileikkikoulujen ja päiväkotien musiikillisilla toiminnoilla, leikeillä ja itseilmaisulla saattaa olla ratkaiseva merkitys lapsen oppimis- ja keskittymisvalmiuksien kannalta myöhemmin kouluiässä. (Huotilainen & Putkinen 2008, 206 – 208.)

Musiikki hahmottuu ihmiselle aina henkilökohtaisesta elämysmaailmasta, jolle rajan asettavat varhaislapsuudessa saatujen kokemusten määrä ja laatu sekä moniulotteisuus. Siksi on tärkeää, että pieni lapsi saisi musiikillisia kokemuksia mahdollisimman paljon ensimmäisinä ikävuosinaan, mikä puolestaan on edellytyksenä auditiivisten skeemojen syntyemiselle. Skeemojen muodostuttua lapsen on helpompi omaksua erilaisia musiikillisiä elementtejä, kuten esimerkiksi äänen korkeuserot, dynaamiset vaihtelut, rytmihahmot, sillä jo olemassa olevat skeemat toimivat vertailupohjana uusille musiikillisille kokemuksille. (Juvonen & Anttila 2003, 133 – 134.) Koska lapsen ensimmäiset kosketukset musiikkiin välittyvät vanhempien kautta, on ilmeistä, että runsaasti musiikkia sisältävä ja siihen myönteisesti suhtautuva ympäristö tarjoaisi myös hänen musiikilliselle kasvuun suotuisat edellytykset (Juvonen 2006, 183).

Musiikillinen enkulturaatio (*musical enculturation*) on prosessi, jossa yksilö omaksuu musiikkikulttuurinsa keskeiset säännöt ja rakenteet ilman tietoista opettelua. Samalla aivojen kuuloalueet ja kuulotiedon käsittely kypsyvät ja kehittyvät lähes kahden vuosikymmenen ajan. Musiikillisen enkulturaation tuloksena esimerkiksi länsimaisen musiikin keskeiset elementit tulevat tutuiksi lähes jokaiselle. (Virtala 2015, 214.) Fredrikssonin (1994) väitöstutkimus osoitti lasten alkavan omaksua länsimaisen tonaliteetin tärkeimpiä lainalaisuuksia noin 2,5 – 3-vuotiaana, mutta pysyvä säveljärjestelmä omaksutaan vasta kouluikään tullessa. Tutkimuksessa selvisi myös, että pienet lapset oppivat toisiltaan paljon enemmän kuin mitä yleisesti oletetaan. He havainnoivat ja oppivat koko ajan ympäristöstään, ja oppimistapahtumassa isompien lasten esimerkit ovat avainasemassa. (Fredriksson 1994, 41, 224 – 225.)

Koska yksilö joutuu mukautumaan kulloisenkin ympäristön tai tradition säätelemiin käytäntöihin, johtaa enkulturoituminen erilaisiin oppimistuloksiin riippuen siitä, millaista musiikkia yksilö kohtaa ja kuinka paljon. Lapsi oppii enkulturoitumisen seurauksena tunnistamaan, mikä musiikki on ”omaa” ja mikä taas kuulostaa ”vieraalta”. (Ahonen 2004, 25.) Juvonen (2006) toteaa esimerkiksi taiteellisen kompetenssin – taiteellisen työn arvostamisen ja siitä nauttimisen – välittyvän sukupolvelta toiselle kodin kulttuuriperinteeseen osallistumalla tai koulutuksen kautta. Tällöin parhaimmassa asemassa ovat ne lapset, jotka ovat kodissaan omaksuneet implisiittisesti tuntumaa taiteisiin. Vaikutteita omaksuessaan lapsi saa kehittymisensä myötä yhä enemmän tietoa häntä ympäröivästä musiikkikulttuurista, sen käytännöistä, traditioista ja etenkin musiikin merkityksestä. (Juvonen 2006, 60.) Lapselle muodostuu myös käsitys siitä, mikä on hänen

kodissaan ja lähipiirissään hyvää musiikkia ja millaista musiikkia ei välttämättä arvosteta (Campbell 2010, 230).

Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet kodin musiikillisen ilmapiirin ja vanhempien asennoitumisen merkityksen lasten suhtautumiselle musiikkiin ja sen arvostamiseen (Henriksson-Macaulay 2014, 94; Ruismäki & Tereska 2008, 127). Campbell (2011) toteaaakin, että niin kotien, varhaiskasvatuksen kuin koulujen tulisi kiinnittää erityistä huomiota lasten monitahoisen ”kuuloekosysteemin” (*auditory ecosystem*) kehittämiseen. Lapset ansaitsevat paljon erilaisia musiikillisia kokemuksia, jotta heidän kykynsä voisivat kehittyä potentiaalisiksi. (Campbell 2011, 77.) Lapsen varhaiset musiikkikokemukset vaikuttavat myös musiikillisen minäkäsityksen kehittymiseen. Musiikillinen minäkäsitys on yksilön tietoista ja subjektiivista näkemystä hänen musiikillisista ominaisuuksistaan ja mahdollisuuksistaan toimia musiikin alueella (esim. Tulamo 1993, 51)²⁷.

Musiikin varhaiskasvatusta korostaa myös Gordon (2011). Hän tuo esille lapsuusajan informaalin oppimisen mahdollisuudet, jotka valmistavat kohtaamaan myöhemmän formaalin kouluopetuksen. Varhaiset ikävuodet ovat optimaalisinta kehityksen ja oppimisen aikaa, mutta mikäli lapsi ei saa tuolloin riittävästi ohjausta ja erilaisia musiikillisia kokemuksia, saattavat hänen kykynsä olla rajalliset formaalin opetuksen vastaanottamiseen. Musiikin varhaiskasvatuksessa ilmenneet puutteet ja laiminlyönnit johtavat usein tilanteeseen, jossa lapsella ei yksinkertaisesti ole valmiuksia kohdata musiikin opetusta koulussa. Näissä tilanteissa joudutaan kiinnittämään erityistä huomiota oppilaiden motivoimiseen ja sen ylläpitämiseen. Gordon toteaaakin mielestäni aivan syystä, että musiikkikasvatukseen tulisi panostaa huomattavasti nykyistä enemmän sekä kodeissa, että etenkin varhaiskasvatuksessa, jotta koulun musiikinopetus voisi toteutua suunnitellusti. *“Given that reality, all children will be capable of learning music to the extent their potential will allow.”* (Gordon 2011, 1, 3, 8–11.)

4.3.2 Kouluaikaiset kokemukset ja opettajan rooli

“Musiikin opetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisun välineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan... Opetuksessa tulee ottaa huomioon, että musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perustana ovat musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä saadut merkitykselliset kokemukset. Musiikin opetus antaa välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen prosessissa, jonka tavoitteena on rakentaa arvoastavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin.” (POPS 2004, 230.)

²⁷ Musiikillinen minäkäsitys tai minäkuva lähestyvät myös musiikillisen minäpystyvyyden käsitettä, jonka muun muassa Juvonen (2008, 11) rinnastaa yksilön käsitykseen omasta musiikillisesta lahjakkuudestaan. Musiikillinen minäkuva tai minäpystyvyys voidaan niin ikään rinnastaa musiikilliseen kompetenssiin. Keskeisenä erona on kuitenkin se, että kompetenssilla tarkoitan tässä tutkimuksessa lähinnä yksilön *todellisia* musiikillisia tietoja ja taitoja, vaikka mittaamisen ohella aineiston keruumenetelmänä on myös itsearviointi. Minäpystyvyyden ja musiikillisen minäkäsityksen olen rajannut tietoisesti tutkimuksen ulkopuolelle.

Kouluaikaisilla kokemuksilla saattaa olla suuri vaikutus siihen, millaisen käsityksen oppilas muodostaa musiikista ilmiönä. Musiikinopetukselle asetetut tavoitteet ja suunnittelu ovat suoraan sidoksissa siihen, mitkä asiat opettaja itse kokee hyvänä, tärkeänä ja arvostettavana elämässä. Musiikkikasvatuksen tavoitteiden asettaminen edellyttääkin aina laajempaa arvojen ja taustakäsitysten pohdintaa, koska ne heijastuvat myös musiikinopetuksen opetusmenetelmissä ja lähestymistavoissa. (Huhtinen-Hildén 2013, 134, 141.) Tässä luvussa tarkastelen tekijöitä, joilla saattaa olla ratkaiseva merkitys yksilön kokemuksille musiikista ja musiikin oppimistilanteista nimenomaan kouluaikana. Näitä ovat muun muassa asenne- ja vuorovaikutustekijät sekä luokanopettajan vastuukysymykset oppilaan hyvinvoinnista ja myönteisestä oppimisympäristöstä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004, 230) tuo esille koulun musiikkikasvatuksen merkityksen oppilaan musiikillisen identiteetin muodostumisessa sekä hänen kokonaisvaltaisen kasvunsa tukemisessa. Myös Jorgensen (2008, 284) näkee musiikinopetuksen lukuisat mahdollisuudet rikastuttaa oppilaiden persoonallisuutta sekä heidän musiikillista ja kulttuurista ajatusmaailmaansa. Musiikinopetuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta on kuitenkin olennaista, että musiikinopetuksesta vastaavalla opettajalla olisi ammatillisen osaamisen lisäksi henkilökohtainen rakkaus musiikkiin, sillä etenkin taide- ja taitoaineissa opettajan asenne suuntaa usein myös oppilaiden asennoitumista musiikkiin ja sen opiskeluun (Jaakkola 1998, 141).

Townsend (2011) yhdistää vaikuttavaan musiikinopetukseen opettajan musiikillisen taiteellisuuden, mutta myös myönteisen asenteen. Hän painottaa opettajan hyviä vuorovaikutustaitoja, joilla on ratkaiseva merkitys positiivisen ja oppilaita ymmärtävän oppimisympäristön luomisessa. (Townsend 2011, 107.) Ladd, Buhs ja Troop (2005) toteavat jo varhaiskasvatuksen opettaja – oppilas -suhteen vaikuttavan joko myönteisesti tai kielteisesti oppilaan myöhempiin asenteisiin. Pitkittäistutkimuksissa on todettu etenkin varhaisen negatiivisen vuorovaikutussuhteen ilmenevän oppilaan negatiivisena asenteena myös kouluopinnoissa ja myöhemmin jopa akateemisissa opinnoissa. (Ladd ym. 2005, 401.) Oppimisen motivaation näkökulmasta turvallinen, myönteinen ja mahdollisimman tarkoituksenmukainen oppimisympäristö on edellytyksenä kaikessa oppimisessa, myös musiikkikasvatuksessa (Schunk 2012, 353).

Musiikinopettamisessa ei koskaan ole kyse pelkästään oppilaan musiikillisesta tiedosta tai motorisen taidon suorittamisesta, vaan opettaja kohtaa koko ihmisen, jonka hän hyväksyy musiikillisen toiminnan kautta. Tämä tapahtuu suureksi osaksi vuorovaikutuksen non-verbaalisella alueella, jossa oppilaan kokemukset ratkaisevat sen, löytääkö hän musiikista tai taiteesta itselleen elämänsisältöä. Vaikka jokainen musiikinopettaja haluaisi oppilailleen myönteisiä kokemuksia, ne eivät kuitenkaan johda automaattisesti positiivisiin oppimiskokemuksiin, jos oppilaan ja opettajan musiikillinen maailma, tarpeet ja tavoitteet eivät kohtaa toisiaan. (Huhtinen-Hildén 2012, 160.)

Juvonen (2004) tuo esille luokanopettajan oman musiikkikasvatustyksen vaikutuksen musiikin oppituntien materiaalivalintoihin ja eri musiikinlajien, tyylien tai genrejen opettamiseen. Opettajan yksi keskeisistä perustehtävistä on

oppilaiden musiikkikäsitteiden avartaminen tarjoamalla heille kokemuksia aikaisemmin tuntemattomista musiikeista. Musiikinopettajalla tulisikin olla laaja ja liberaali musiikkikäsite, joka luo mahdollisuuksia toimia eri-ikäisten oppilaiden kanssa myönteisessä ja toisiaan kunnioittavassa vuorovaikutuksessa erilaisista musiikillisista näkökulmista huolimatta. (Juvonen 2004, 345.) Koska oppilaan musiikkisuhte saattaa sisältää paljon henkilökohtaisia merkityksiä, on oppilaslähtöisyydelle annettava tilaa kaikessa musiikinopetuksessa (Wahlström 2013, 26).

Useissa tutkimuksissa on kuitenkin tuotu esille musiikin oppimiseen negatiivisesti heijastuva näkökulma, jossa jo lähtökohtaisesti oppilaan ja koulun ”musiikilliset maailmat” asettuvat toisiaan vastakkain (mm. Anttila 2006, 47; Campbell 2010, 231; Dunn 2011, 21; Hargreaves 2011, 5). Haluan painottaa tätä seikkaa aivan erityisesti, koska sillä saattaa olla ratkaiseva merkitys onnistuneen musiikki- ja kasvatussuhteen luomisessa opettajan ja oppijan välillä. Muun muassa Campbell (2010) toteaa koulun musiikin opetussuunnitelman tavoitteiden ja tarkoitusten saavuttavan kyllä prototyyppisen, ”normaalin” oppilaan, mutta monien lasten mielenkiinto ja tarve eivät kohtaa koulun musiikinopetusta. Kaikki lapset eivät kykene näkemään yhteiskunnan perinteiden oppimista ja säilyttämistä tärkeäksi, vaan he kokevat oleellisena ainoastaan tiedon, joka on opittu ja jota arvostetaan heidän lähiympäristössään. Musiikinopetuksen tehtävänä onkin tukea koulun ulkopuolista enkulturatiivista oppimista. Campbell näkee lapsen intuitiivisen ja informaalisen tiedon huomioimisen keskeisenä motivaation synnyttäjänä, jolla saattaa olla ratkaiseva merkitys koulussa tapahtuvalle oppimiselle. (Campbell 2010, 231 – 232.)

Myös Hargreaves (2011) tuo esille koulun ja sen ulkopuolisen musiikin välisen ristiriidan. Ympäristö, jossa nuori saa musiikillisia merkityksiä ilman vanhempia ja opettajia, saattaa lopulta suunnata hyvin pitkälle sitä, millaisen musiikin hän kokee itselleen autenttiseksi ja oikeaksi. Koulun musiikinopetusta pyrkii ohjaamaan opettajan ohjeistama opetussuunnitelma ja sen aktiviteetit, kun taas koulun ulkopuolinen musiikkitoiminta voi sisältää paljon enemmän oppijan itsenäistä ja omatoimista osallisuutta. Erilaiset sosiaaliset kontekstit voivatkin vaikuttaa voimakkaasti musiikin oppimiseen ja luovuuteen. Mikäli lasten ja nuorten yhteiset musiikilliset kokemukset ovat myönteisiä, niillä voi olla tärkeä merkitys myös yksilön hyvinvointiin. (Hargreaves 2011, 5 – 7.)

Tutustumalla oppilaidensa musiikilliseen kokemusmaailmaan ja kuuntelemalla heidän ideoitaan opettaja voi osallistua heidän elämäänsä ilman, että hän unohtaisi omat tarpeensa, toiveensa tai ideansa. Kun kaksi erilaista musiikillista maailmaa kohtaa, tuloksena voi olla jotakin aivan uutta, jolla saattaa olla merkitystä kaikille. Tämäntapainen yhteisöllinen, tutkiva oppiminen onkin parhaimmillaan sellaista, jossa oppilaat ja opettaja jakavat kokemuksiaan sekä oppivat uutta itsestään ja toisistaan. (Anttila 2006, 47, 50.) Kyseessä on tällöin yhteisössä toteutuva dialoginen minä – sinä-suhde, jolle on ominaista avoimuus, aito kohtaaminen, toinen toistaan kunnioittava ilmapiiri ja vastuu dialogisuhteen toimivuudesta. (Jordan-Kilkki & Pruuki 2012, 19 – 20).

Campbell ja Scott-Kassner (2013, 18) toteavat, että musiikkikasvatuksen teorioihin perehtyneet opettajat, jotka todella ajattelevat ja tietävät, mitä tekevät, ovat myös sitoutuneita ohjaamaan oppilaita musiikillisessa kehityksessään. Myös Townsend (2011) korostaa oppilaslähtöisyyttä musiikinopettamisessa, sillä jokaisella oppijalla on oma musiikillinen taustansa, johon vaikuttavat niin perhe, ystävät, lähiympäristö kuin laajempi kulttuurinen ja yhteiskunnallinen kontekstikin. Musiikinopettajan tehtävänä on osallistua – tai ainakin tutustua – oppilaan elämään myös tästä näkökulmasta, sillä musiikinopetus voi vaikuttaa ratkaisevasti oppilaan kokonaisvaltaiseen kasvuun. *“Effective music teaching does not focus on music, but rather the comprehensive education of all students.”* (Townsend 2011, 175.) Musiikinopettaja ei koskaan opeta ainoastaan musiikkia, vaan hän myös muotoaa todellisuutta ja vaikuttaa oppijoiden elämään ja tulevaisuuteen (Westerlund & Juntunen 2013, 12).

Opettajat ja oppilaat elävät opetussuunnitelmaa päivittäisessä koulutyössä, jossa opettajan tehtävänä on tutustua käytettäviin oppimateriaaleihin sekä pyrkiä soveltamaan niiden käyttöä mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti kussakin tilanteessa ja kontekstissa. Opetuskäytänteet rakentuvat opettajan kokemukselliselle tiedolle, jonka perusteella hän tekee päätökset opetuksen toteuttamiseksi. (Kosunen & Huusko 2002, 208.) Viitataan tällä didaktiseen tai pedagogiseen sisältötietoon, opettajan ”omaan” opetussuunnitelmaan, jonka tulisi olla harkittu kompromissi siitä, minkä opettaja kokee parhaimmaksi sekä itselleen että opettamalleen luokalle (Glatthorn ym. 2012, 15). Musiikinopettajan työn itsenäisyys ja vapaus, vaihtelevuus ja monipuolisuus sekä mahdollisuus itsensä toteuttamiseen koetaankin usein työn parhaimpina ominaisuuksina (Ruismäki 1991, 53). Toisaalta, vaikka opettajalla on laajat valtuudet toteuttaa opetusta ja valita erilaisia työtapoja, tulisi hänen kuitenkin toimia opetussuunnitelmassa määriteltyjen sisältöjen rajoissa. Korkea ammattitaito sekä opetustyön arvo- ja normipohja edellyttävät luokanopettajalta vastuuta siitä, että hän kykenee yhdistämään musiikin opetussuunnitelman sisällöt ja oppilaan tarpeet. (Salminen & Annevirta 2014, 335.)

Musiikin ja muiden taide- ja taitoaineiden opettajilla on merkittävä vastuu erilaisten mallien (*schemata*) ja esikuvien rakentajina niin varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessa. Koska musiikinopetuksen tulee antaa oppilaalle välineitä oman musiikillisen identiteetin muodostumiselle (POPS 2004, 230), edellyttää tämä keskeinen tehtävä ensisijaisesti myönteisiä kokemuksia ja onnistumisen tunteita, joiden on mahdollista toteutua motivoivassa ja kannustavassa oppimisympäristössä. Myönteiset kokemukset voivat vaikuttaa ratkaisevasti oppilaan musiikilliseen minäkäsitykseen ja itsetuntemukseen, jotka ovat yksilön persoonallisuuden kehittymisen näkökulmasta oleellisia tekijöitä. Yksin koko luokan edessä laulettu laulukoe saattaa aiheuttaa oppilaalle pysyvän trauman ja pelon musiikkia kohtaan vielä aikuisiälläkin. (Ruismäki & Juvonen 2011, 25–27, 119.)

4.3.3 Musiikkiharrastuneisuuden merkityksiä

Koulu voi suunnata oppilasta myös musiikkiharrastuneisuuteen, mikä on ollut peruskoulun tehtävänä jo 1970-luvulta lähtien, jolloin koulutoimi vielä panosti aktiivisesti esimerkiksi musiikkikerhojen toimintaan (POPS 1970, 286–287). Koulun ohjaavuus musiikkiharrastuneisuuteen mainitaan edelleen vuosien 1985 ja 1994 (POPS 1985, 191; POPS 1994, 97) opetussuunnitelmissa, mutta ei enää vuonna 2004. Nykyinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on kuitenkin nostanut uudestaan esille kulttuuriin osallistumisen ja yhteisöllisen toiminnan. Nämä ovat keinoja oppilaan musiikillisen osaamisen laajenemiselle, mikä vahvistaa hänen myönteistä suhtautumistaan musiikkiin ja luo pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle. (POPS 2014, 263.)

Musiikkiharrastus saattaa kuitenkin alkaa jo ennen kouluikää, minkä on todettu muokkaavan merkittävästi aivojen toimintaa ja rakennetta. Esimerkiksi varhaisiässä harrastuksensa aloittaneella muusikolla soittamiselle ja musiikin kuuntelemiselle virittyneet aivot kykenevät oppimaan hyvin monimutkaisia soittotehtäviä sekä kuulemaan tarkasti musiikin yksityiskohtia. (Huotilainen & Putkinen 2008, 206.) Korrelatiiviset löydökset musiikkiharrastuksen aloitustiän ja aivomuutosten välillä viittaavatkin siihen, että harjoittelulla on merkittävä osuus taitavan muusikon aivomuutosten määrään (Seppänen 2014, 77). Sen sijaan 12-vuotiaana tai myöhemmin soittamisen aloittaneilla muusikoilla tilanne on hieinan erilainen, sillä aivoissa ei tapahdu kymmenen ikävuoden jälkeen enää suuria rakenteellisia muutoksia. Kuitenkin vielä aikuisiällä alkanut harrastus muokkaa aivojen toimintaa, sillä solukontaktien määrän kasvu jatkuu läpi koko elämän. (Huotilainen & Putkinen 2008, 206; Virtala 2015, 213.)

Kouluiässä musiikkia harrastavan lapsen kuulojärjestelmän erottelukyky tukee vahvasti ensimmäisen vieraan kielen opiskelua, sillä musiikkiharrastajan aivojen suurentuneilla kuuloalueilla on enemmän resursseja ja valmiuksia havaita uuden kielen ominaisuuksia kuin musiikkia harrastamattoman. Etenkin musiikkiharrastukseen liittyvän laulamisen on todettu vaikuttavan positiivisesti vieraan kielen lausumiseen. (Huotilainen & Putkinen 2008, 210–211.) Musiikkiharrastus kehittää myös tarkkaavaisuutta, keskittymistä, kuulemistä, muistikykyä ja etenkin tunneilmaisua. Nämä taidot helpottavat oppimista, kehittävät lukutaitoa ja akateemisten taitojen saavuttamista. (Huotilainen 2013, 103–104, 106.) Koska aktiivinen musiikkiharrastus edellyttää yleensä runsaasti harjoittelua, keskittymiskykyä ja pitkäjänteisyyttä, on näillä tekijöillä epäilemättä myönteinen siirtovaikutus opiskelutottumuksiin ja yleiseen koulumenestykseen (Juvonen, Lehtonen & Ruismäki 2012, 21).

Musiikkiharrastuneisuutta voidaan luokitella sen intensiteetin perusteella. Nuorten pianonsoittoharrastusta tutkinut Kosonen (2010, 305–306) sijoittaa harrastajat kolmeen ryhmään: satunnaiset soittelijat, musiikinharrastajat ja soitonopiskelijat. Näistä yleisin on musiikinharrastajien ryhmä. He kokevat musiikin elämässään tärkeäksi, harrastaminen on tavoitteellista ja siihen käytetään aikaa lähes päivittäin. Harrastaminen tarkoittaa monelle viikoittaista soittotuntia sekä omaehtoista ja määrätietoista harjoittelua. Musiikinharrastajaa vakavammin

musiikkiin suhtautuu soitonopiskelija, jolle musiikki on erittäin keskeinen osa elämää ja todennäköisesti myös tuleva ammatti. ”Hän elää musiikissa – ei vain musiikista” (Kosonen 2010, 307).

Kolmannella ryhmällä, satunnaisilla soittelijoilla, harrastuneisuudesta puuttuu selkeä tavoite ja musiikin merkitykset ilmenevät tilannekohtaisina. Soittamiseen heillä on tai on aikaisemmin ollut kuitenkin kiinnostusta. Kosonen näkee satunnaisesti musiikkia harrastavat haasteena musiikinopetukselle, sillä heille koulun musiikinopetus saattaa olla ainoa tapa saada soittomateriaalia ja virikkeitä omaan soittamiseen. (Kosonen 2010, 307.) Reimer (2005b) tuo esille lähes vastaavan näkökulman määritellessään erikseen musiikin harrastelijat (*”aficionados”*), amatöörit ja ammattilaiset. Hän asettaa niin ikään koulun musiikkikasvatuksen haasteeksi harrastelijat, jotka nauttivat musiikista, etsivät musiikillisia kokemuksia ja elämyksiä sekä ovat uteliaita vastaanottamaan uusia musiikillisia vaikutteita. Koulun musiikkikasvatuksen tulisikin yhä enemmän kannustaa ja etsiä keinoja motivoitakseen musiikkiin myönteisesti suhtautuvia, mutta ei niinkään aktiivisesti harrastavia oppilaita, jotta heillä olisi mahdollisuus kokea musiikin tuottamia merkityksiä samalla tavalla kuin musiikkia enemmän harrastavat oppilaat. (Reimer 2005b, 254 – 255.)

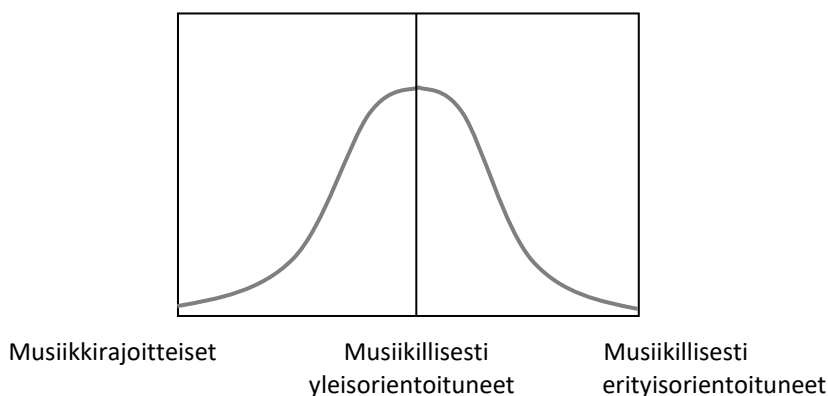
Musiikkiharrastuksen kannustimena toimii parhaiten oma motivaatio, joka ilmenee aitona kiinnostuksena musiikkiin ja sen tekemiseen Tällöin soittaminen ja soitettava musiikki itsessään tuottavat harrastajalle iloa ja elämyksiä. (Juvonen ym. 2012, 8; Kosonen 2010, 297.) Tämäntapaisessa sisäsyntyisesti motivoitussa toiminnassa nuoren on tärkeä saada myös itse vaikuttaa päämäärien asettamiseen sekä soittotehtävien valintaan (Wahlström 2013, 25; Ruismäki, Juvonen ja Lehtonen 2012). Merkittäviä ulkoisia kannustajia ovat kotiympäristö, vanhemmat ja toverit. Opettajan tuki – niin koulun musiikinopettajan kuin soitonopettajankin – saattaa kuitenkin muodostua muita tärkeämmäksi motivaatioksi, koska palaute ja kannustus saadaan nimenomaan ammattilaiselta. (Kosonen 2010, 297.)

Nuoruusiän kehitystehtävässä musiikilla saattaa olla tärkeä rooli niin satunnaisella harrastelijalla kuin musiikin ammattiin tähtäävällä opiskelijallakin, sillä se tarjoaa helpon, mutta toisaalta merkityksellisen keinon erilaisten tunnetilojen käsittelyssä. Nuoret kokevat musiikin avaavan väyliä mielialan kohentamiselle ja sen hallinnalle. (Holopainen 2012, 295.) Omien henkilökohtaisten tunteiden säätelyn ja hallinnan lisäksi musiikki voi toimia myös vuorovaikutteisena tunteiden ilmaisun ja jakamisen välineenä. Musiikkia onkin pidetty keskeisenä ihmisten välisenä tunnekommunikaation muotona, jolla on tärkeä merkitys sosiaalisten suhteiden ja yhteenkuuluvuuden rakentumisessa. (Saarikallio 2013, 40.) Koulun tietopainotteisten oppiaineiden joukossa musiikilla on erittäin tärkeä tasapainottava tehtävä, koska se pystyy tarjoamaan oppilaan itseilmaisuuksiin ja tunteisiin liittyviä merkityksiä aivan eri tavalla kuin muut oppiaineet. (Juvonen ym. 2012, 21.) Musiikinopettajat kokevatkin musiikilla olevan koulussa oma erityistehtävänsä, sillä musiikilliset elämykset ja musiikkiesitykset kertovat musiikin ainutlaatuisesta annista, jota muut oppiaineet eivät voi korvata (Eerola 2010, 39).

4.3.4 Musiikillinen orientaatio

Musiikillisen enkulturaatioprosessin tietynlaisena päätepisteenä voidaan pitää musiikillista orientaatiota, joka kuvastaa yksilön kiinnostusta musiikkia kohtaan sekä mahdollista suuntautumista johonkin tiettyyn musiikin lajiin tai genreen nuoruus- ja aikuisiällä. Juvonen (2000; 2006; 2008) kategorisoi yksilön musiikkiorientaation kolmeen luokkaan – musiikkirajoitteiset, musiikillisesti yleisorientoituneet ja musiikillisesti erityisorientoituneet. Orientaation luonne on aktiivinen tai passiivinen ja sen suunta vaihtelee asteikolla negatiivinen – neutraali – positiivinen. (Juvonen 2006, 188.) Musiikillinen orientaatio on tutkimuksessani tärkeä yksilön musiikkisuhdetta selittävä ilmiö, sillä musiikki saattaa olla opiskelijalle merkittävä tekijä, vaikka hän ei harrastaisikaan sitä formaalin koulutuksen puitteissa.

Suurin osa populaatiosta kuuluu musiikillisesti yleisorientoituneiden ryhmään. Orientaation ääripäihin sijoittuvat musiikkirajoitteiset ja musiikillisesti erityisorientoituneet. Juvonen (2006, 192) toteaa musiikillisen orientaation jakautuvan väestössä Gaussin käyrän mukaisesti.



KUVIO 12 Musiikillisen orientaation jakautuminen väestössä (Juvonen 2006, 192).

Musiikillinen orientaatio alkaa muodostua varhaislapsuudessa, ja siihen kytkeytyvät niin kodin, päiväkodin, koulun kuin toveripiirinkin musiikilliset tekijät. Kokemusten ilmapiiri ja tunnelataukset vaikuttavat merkittävästi musiikillisen orientaation muodostumiseen. Negatiiviset kokemukset, kuten arvostelu tai jännitys, saattavat ratkaisevasti heikentää orientaatiota. Mikäli lapselle ei pääse syntymään musiikillisiä kokemuksia ja niiden kautta muokkautuvia musiikkikäsitteitä, on musiikkiorientaatio neutraali, sitä ei ole lainkaan tai se on negatiivinen. Myös musiikin merkitys jää lapselle tällöin heikoksi tai kielteiseksi. Vielä yliopistokoulutuksessakin negatiiviset kokemukset voivat muokata musiikkiorientaatiota kielteiseen suuntaan. (Juvonen 2006, 190–191.) Tämä on tutkimukseni näkökulmasta mielenkiintoinen ja tärkeä huomio.

Yksilön erittäin negatiiviset musiikilliset kokemukset saattavat heijastua *musiikkirajoittuneisuutena*, jonka syntymiseen vaikuttavat varhaislapsuuden kokemukset tai pikemminkin niiden puuttuminen. Jos lapselle ei suoda kotona mahdollisuuksia musiikillisiin kokemuksiin, hänen on vaikea kyetä samaan

musiikista minkäänlaisia elämyksiä. Musiikki ei välttämättä luo merkityksiä edes aikuisiällä, ja yksilö saattaa välttää kosketuksia musiikkiin monilla tavoilla. Musiikkirajoittuneisuuden taustalta voi myös löytyä sosiaalisten ja psyykkisten elementtien synnyttämiä tiloja, joihin kytkeytyy usein mielikuvia häpeän ja pelon tunteesta musiikin esittämisen yhteydessä. Tämäntapaisia kokemuksia ovat esimerkiksi laulukokeet, jossa oppilas on joutunut laulamaan yksin luokan edessä, heikko nokkahuiluesitys tai ensimmäinen musiikin välttävä arvosana (6). (Juvonen 2006, 209–211.) Koko populaatiosta musiikkirajoitteisten määrä on noin 3–4 prosenttia. Luku on saatu tutkimalla luokanopettajiksi opiskelevia, joten tulokseen tulee suhtautua varauksella. (Juvonen 2006, 209–210, 327.)

Yleinen musiikillinen orientaatio tarkoittaa yksilön yleistä kiinnostusta musiikkia kohtaan. Hän kokee erilaiset musiikilliset ilmiöt kiinnostaviksi ja hänellä on myös valmiuksia sekä käsitteiden että asenteiden tasolla vastaanottaa musiikillista informaatiota. Musiikillinen yleisorientaatio on koko väestön tasolla tarkasteltuna pääosin myönteinen ja passiivinen. Tämä tarkoittaa sitä, että ihmiset suhtautuvat musiikkiin yleensä positiivisesti ja kokevat sen elämää rikastuttavana tekijänä, vaikka eivät sitä aktiivisesti harrastaisikaan. Myönteinen ja passiivinen yleisorientaatio ilmenee pääosin musiikin kuunteluna, jonka määrä saattaa olla useita tunteja päivässä. Yksilö on usein myös kiinnostunut musiikillisista tapahtumista ja pyrkii tietoisesti erottelamaan mielimusiikkiaan. Passiivinen yleisorientaatio voi muuttua aktiiviseksi esimerkiksi soittinopintojen tai lauluinnostuksen myötä. Musiikillinen toiminta muodostaakin selkeän rajan passiivisen ja aktiivisen orientaation välille. (Juvonen 2006, 188, 191, 194–195.)

Yleisellä (aktiivisella) musiikkiorientaatiolla on mahdollisuudet luoda edellytykset yksilön musiikillisten valmiuksien ja myös *musiikillisen kompetenssin* vähittäiselle kehittymiselle (Juvonen 2006, 188). Aktiivinen musiikkiharrastus saattaa muuttua *erityisorientaatioksi*, kun yksilöllä on riittävästi musiikillista osaamista, kompetenssia. Musiikillinen kompetenssi voi liittyä esimerkiksi tiettyyn musiikin lajiin, (rock, jazz, barokkimusiikki), tietyn soittimen hallintaan tai tiettyyn musiikin muotoon ja tyyliin (ooppera, kamarimusiikki, lied). Erityisorientoituneelle harrastajalle musiikki muodostaa keskeisen sisällön elämässä. Musiikillisen kompetenssin karttuminen toteutuu formaalissa koulutuksessa opetussuunnitelmiin sitoutuen (musiikkikoulut, opistot, konservatoriot). (Juvonen 2006, 191, 198–199.)

Musiikillisen kompetenssin kehittämisessä on huomioitava myös ei-organisoidun, informaalin oppimisen avulla hankitut musiikilliset valmiudet. Informaali oppiminen toteutuu virallisen opetussuunnitelman ja instituutioiden ulkopuolella kotona, kaveripiirissä ja sosiaalisessa mediassa. Informaalia oppimista voidaan kuvata laajana kenttänä, jossa kaikilla on mahdollisuus oppimiseen ajankohdasta ja paikasta riippumatta, etenkin jos ympäristönä toimii sosiaalinen media. (Väkevä 2013, 94.) Informaali oppiminen suuntautuu usein populaarimusiikkiin ja sen alalajeihin. Esimerkiksi moni merkittävä ja taitava kitaristi on todennut olevansa itseoppinut. Koska motivaatio on tällöin vahvasti sisäsyntyinen, saattaa itsenäinen oppija harjoitella korvakuulolta kitarasooloa tai sointukulkuja useita tunteja päivässä. Hyvin usein musiikillisen innoituksen taustalla löytyy

tietty musiikkikappale, joka on muodostanut yksilölle syvällisiä ja merkityksiä. (Wahlström 2013, 25 – 26; Ruismäki ym. 2012, 382.)

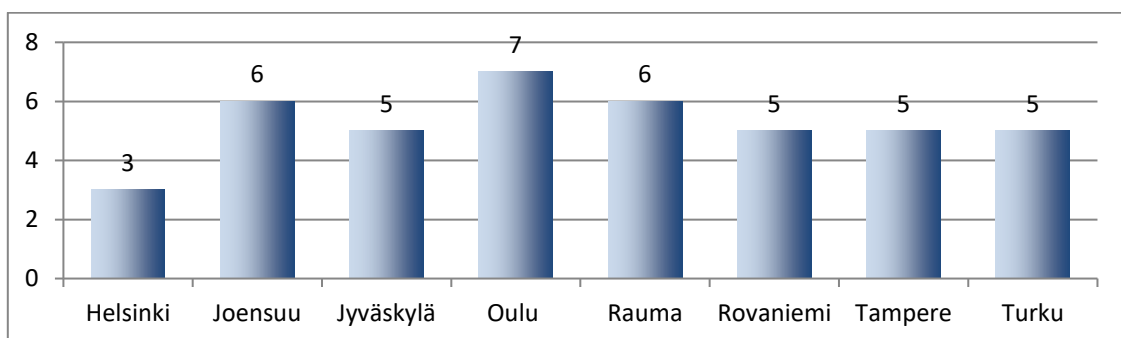
Yhä enemmän yksilön musiikilliseen orientaatioon ja harrastuneisuuteen vaikuttava tieto- ja viestintätekniikka luo rajattomia mahdollisuuksia paitsi itsenäiseen myös yhteisölliseen musiikin toteuttamiseen. Tällä hetkellä ja tulevaisuudessa kyseinen ilmiö asettaa vaatimuksia formaalille koulutukselle, jossa musiikinopettajan on kyettävä vastaamaan musiikin oppimisympäristöjen teknologiahaasteisiin. Se on keskeinen haaste myös luokanopettajakoulutukselle (vrt. Enbuska ym. 2018, 2562; Hietanen & Ruismäki 2017, 2393; Partti 2012, 6 – 7; Rautiainen 2017, 64; Ruokonen & Ruismäki 2016, 109).

4.4 Luokanopettajakoulutus musiikillisen kompetenssin taustatekijänä

Tässä luvussa tarkastelen luokanopettajakoulutuksen musiikin monialaisia opintoja, joiden pyrkimyksenä on taata opiskelijalle pätevyys opettaa musiikin oppiainetta perusopetuksen vuosiluokilla 1 – 6. Esittelen aluksi musiikin opintoihin liittyviä kehystekijöitä, minkä jälkeen käsittelen tutkimukseni luokanopettajakoulutuslaitosten musiikin monialaisten opintojen opetussuunnitelmia.

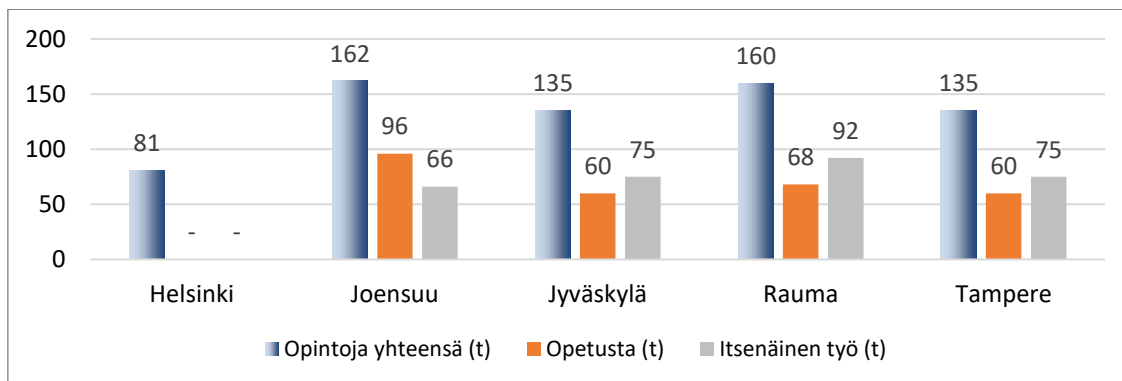
4.4.1 Musiikin monialaisten opintojen kehystekijöitä

Opetussuunnitelmien kehystekijöillä saattaa olla ratkaiseva merkitys opetuksen toteuttamiseen ja musiikin oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Kehystekijöiden merkityksiä tarkastelin aikaisemmin luvussa 3.1.2. Luokanopettajakoulutuksen musiikinopintojen kehystekijöitä ovat muun muassa opintoviikkomäärät, opetuksen toteuttamistavat (yksilö-, demo-, ryhmä- tai luento-opetus) ja oppimateriaali. Tarkastelen oppilaitosten lukuvuoden 2013 – 2014 opetussuunnitelmia, joiden perusteella tutkimukseni opiskelijat ovat suorittaneet musiikin monialaiset opintonsa.



KUVIO 13 Musiikin monialaisten opintojen opintopistemäärät suomenkielisissä luokanopettajakoulutuslaitoksissa lukuvuonna 2013 – 2014.

Opintopistemäärät vaihtelivat oppilaitoksittain kolmesta seitsemään. Opintoja oli keskimäärin noin viisi opintopistettä ($M = 5,25$). Vähiten musiikinopintoja on Helsingissä (3 op) ja eniten Oulussa (7 op). Luokanopettajakoulutuslaitosten musiikin monialaiset opinnot rakentuvat yleensä kolmesta tai neljästä jaksosta, joista yhtenä ovat erilliset soitonopinnot. Opintopisteet on mitoitettu siten, että ne sisältävät opetuksen lisäksi opiskelijan itsenäisen työn, joka on huomattava.



KUVIO 14 Musiikin monialaisten opintojen toteutustavat lukuvuonna 2013–2014. (Helsingin osalta tiedot puuttuvat opetussuunnitelmasta.)

Opintojen toteuttamistavassa vain Joensuussa opetuksen osuus (59 %) on suurempi kuin opiskelijan itsenäisen työn (41 %). Muissa oppilaitoksissa tilanne on päinvastainen, sillä sekä Jyväskylässä, Raumalla että Tampereella opiskelijoiden itsenäinen työskentely on yli puolet (56–58 %) opintomäärästä. Musiikinopinnoissa näyttäisivät painottuvan toiminnalliset toteutustavat, mikä tulee esille harjoituksina, ryhmä- ja soitonopetuksena sekä demonstroivana opetuksena. Luento-opetus liittyy pääsääntöisesti musiikin historiaan (Joensuu ja Rauma) sekä musiikinteoriaan (Joensuu). Kirjallisuus ja muu opintomateriaali vaihtelevat oppilaitoksittain, mikä todetaan seuraavasta taulukosta.

TAULUKKO 4 Musiikinopintojen kirjallisuus ja muu opintomateriaali lukuvuonna 2013–2014.

OKL	Kirjallisuus	Muu opintomateriaali
Helsinki	Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen.	Ajankohtaiset pedagogiset katsaukset, tutkimusartikkelit, digitaalinen oppimateriaali
Joensuu	Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Osa 1.	Vuosiluokkien 1-6 musiikkikasvatuksessa käytettäviä materiaaleja
Jyväskylä	Ei mainintaa	Opetusmonisteet
Rauma	Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Palas, R. 2002. Taidemusiikki tutuksi.	Monisteita ja verkkomateriaaleja
Tampere	Juntunen, M.-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. 2010. Musiikkia liikkuessa. Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka.	Koulun musiikkikirjat Kurssimonisteet

Helsinki, Joensuu ja Rauma mainitsevat kurssikirjanaan Ahosen (2004) teoksen *Johdatus musiikin oppimiseen*. Kirjassa tekijä keskittyy musiikin oppimiseen ja sen edellytyksiin sekä lapsen musiikilliseen kehittymiseen. Ahonen pohtii myös kuuntelemisen taitoon vaikuttavia tekijöitä (Ahonen 2004, 5–6). Oman näkökulmansa musiikkikasvatukseen tuovat Anttila ja Juvonen (2002). Teemoina esiintyvät musiikillinen maailmankuva, musiikkikäsitykset ja musiikkimaku, musiikillinen orientaatio ja musikaalisuus. Lisäksi he tarkastelevat musiikin opiskelumuotivaatiota, opettajan merkitystä oppimisen tukijana sekä musiikin oppimisen arviointikäytänteitä. (Anttila & Juvonen 2002, 3–4.) Palas (2002, 4–5) esittelee teoksessaan kaikki tärkeimmät taidemusiikin tyylikaudet ja vielä erikseen suomalaisen taidemusiikin. Juntusen ym. (2010) *Musiikkia liikkuen* käsittelee kehohallintaa, rytmikkaa, kuuntelukasvatusta ja säveltapailua sekä luovaa musiikki liikuntaa.

Linnankivi, Tenkku ja Urho (1994) asettavat *Musiikin didaktiikassa*²⁸ musiikinopetuksen lähtökohdaksi yksilön musiikkikykyjen ja musiikillisen ajattelun kehittymisen. Tekijät määrittelevät didaktiikan ”kokonaisesitykseksi keinoista, joilla ennako-opetussuunnitelmaa pyritään noudattamaan” (Linnankivi ym. 1994, 7). Kirja sisältää lukuisia esimerkkejä musiikinopetuksen työtavoista, joiden didaktisena runkona ovat musiikin peruskäsitteet (dynamiikka, sointiväri, rytmi, melodia, harmonia ja muoto). Tekijät tuovat esille myös musiikinopetuksen suunnitteluun sekä oppimisen arviointiin liittyviä tekijöitä. (Linnankivi ym. 1994, 5–7, 230–240.)

Kirjallisuuden lisäksi koulutuksessa käytetään muuta opintomateriaalia, kuten kurssimonisteita. Musiikkikirjat tai muu vuosiluokkien 1–6 materiaali mainitaan vain Joensuun ja Tampereen opetussuunnitelmissa, mutta on oletettavaa, että etenkin soitonopetuksessa esiintyy kyseisille luokka-asteille soveltuvaa materiaalia. Huomioitava seikka on digitaalinen oppimateriaali, joka mainitaan vain Helsingin opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa. Digitaalista oppimateriaalia on olemassa runsaasti, mutta on eri asia, kuinka paljon oppilaitokset ja opettajat hyödyntävät sitä opetuksessaan. Helsinki mainitsee niin ikään ainoana oppilaitoksena musiikkikasvatuksen artikkelit ja tutkimustiedon.

Opinnoissa käytettävän kirjallisuuden ja muun materiaalin perusteella on mahdollista tehdä joitakin johtopäätöksiä oppilaitosten profiloitumisesta, sillä mainitut teokset painottavat musiikinopetuksen sisältöjä osin eri lähtökohdista. Heijastaako esimerkiksi Palaksen kirja *Taidemusiikki tutuksi* ja oheismateriaalina kuunneltava CD-levy opiskelijoiden taidemusiikin tuntemusta? Näyttävätkö Juntusen ym. *Musiikkia liikkuen* -teoksesta saadut vaikutteet opiskelijoiden musiikkiliikunnallisissa taidoissa? Toisaalta myös opintomonisteilla saattaa olla keskeinen merkitys sisältöjen suuntautumisessa. On mahdollista, että nämä seikat tulevat ainakin osittain todennetuksi tutkimuksen tuloksissa.

²⁸ *Musiikin didaktiikka* ilmestyi ensimmäisen kerran jo vuonna 1981 Gummeruksen julkaisemana. Teos sisältää muun muassa luvun musiikkikasvatuksen vaiheista (sivut 16–18), jonka tekijät jättivät pois vuosien 1988 ja 1994 uusituista versioista.

4.4.2 Musiikin monialaiset opinnot eri koulutusyksiköissä

Seuraavaksi tarkastelen musiikin monialaisten opintojen opetussuunnitelmia oppilaitoskohtaisesti. Kyseessä ovat luokanopettajakoulutuslaitosten viralliset opetussuunnitelmat, joiden sisältöjä avaan sekä yleisluontoisesti ja osittain yksityiskohtaisemmin. Olen pyrkinyt löytämään opintosisällöistä myös sellaisia ”avainsanoja”, jotka kuvaavat opintojen erityistekijöitä tai painotuksia.

Helsinki Musiikin didaktiikan perusosa (3 op)

Avainsanat: Digitaalinen oppimateriaali, kulttuurinen identiteetti, musiikillinen kehittyminen, musiikillinen luomisprosessi, musiikkikasvatuksen tutkimustieto, oma musiikillinen vahvuus ja taidekasvatus.

Helsingin luokanopettajakoulutuslaitoksen opinnot muodostuvat yhdestä kokonaisuudesta. Lähtökohtana opinnoissa on filosofinen viitekehys, jonka myötä opiskelijan tulisi ymmärtää musiikin opettaminen osana taidekasvatusta ja sen tutkimusta. Opiskelijan tulisi niin ikään tunnustaa musiikkikasvatuksen merkitys oppilaan kokonaisvaltaisessa kehitymisessä sekä oppilaan kasvua eheyttävänä että oppimista tukevana tekijänä. Musiikki sinänsä ymmärretään paitsi kulttuurisen identiteetin, myös eri kulttuurien välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. (Helsinki 2013.)

Etenkin musiikkikasvatuksen filosofiaan pohjautuvat tavoitteet ovat hyvin arvokkaita, mutta samalla monitahoisia, ja ne saattavat jäädä opiskelijalle osin abstrakteiksi. Toisaalta asettelu antaa runsaasti mahdollisuuksia eri aihepiirien lähestymiseen, mutta se saattaa myös haastaa opiskelijan niiden sisäistämisessä. Tosin ainakin osa tavoitteista konkretisoituu opintosisällöissä, joiden didaktinen runko rakentuu musiikinopetuksen peruskäsitteistä (melodia, dynamiikka, rytmi, harmonia, sointiväri ja muoto). Opetussuunnitelmassa viitataan myös kaikkiin musiikinopetuksen työtappoihin, joskaan erikseen ei mainita laulun opettamisen menetelmiä. Voisi kuitenkin olettaa, että laulun opettaminen liittyy äänenkäyttöön ja koululaulustoon perehtymiseen.

Joensuu Minä ja musiikki (1 op),
6 op Musiikin pedagogiikan perusteet (1 op),
 Musisointi (1 op)
 Valinnaiset jaksot (3 x 1 op)²⁹

Avainsanat Koulukuoro, musiikin historia, musiikin kuuntelu ja lajit, musiikin sovittaminen, nuotinnusohjelma, opettamisen suunnittelu, oppimisen arviointi, teknologia ja äänenkäyttö.

Joensuussa opintokokonaisuus rakentuu useasta jaksosta, joista kaksi on pakollisia kaikille. Näistä ”Minä ja musiikki” -jakson teemana on opiskelijan omien musiikillisten vahvuuksien tiedostaminen, ja siihen liittyy laulunäyte.

²⁹ Opiskelija valitsee seuraavista valinnaisjaksoista kolme: Kitara, basso ja rummut luokassa, Äänenkäytön perusteet, Koulukuoron pedagogiikka, Kuuntelukasvatus, Musiikin historia, Musiikinteoria sekä Tietokone ja musiikki (Joensuu 2014).

Laulunopetusmenetelmien lisäksi opinnoissa harjoitellaan luokkasoittimien soittamisen perusteita, mikä tähtää opiskelijan kykyyn käyttää rytmiikan elementtejä musiikin opetuksessa. Jaksossa ”Musiikkipedagogiikan perusteet” perehdytään muihin musiikkikasvatuksen menetelmiin, joita opiskelijan tulisi kyetä soveltamaan opetustilanteissa. Opinnoissa tutustutaan myös musiikin tuntien suunnitteluun ja erilaisiin arviointiperusteisiin. Joensuu mainitseekin ainoana oppilaitoksena opetussuunnitelmassa musiikin oppimisen arvioinnin. (Joensuu 2013.)

Valinnaisjaksoissa huomio kiinnittyy kuoropedagogiikan ja äänenkäytön opintoihin. Nämä osa-alueet näyttäisivät viittaavan siihen, että laulamisen ja terve äänenkäyttö ovat opintojen tärkeä painopiste. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös tutustuminen musiikin eri lajeihin, mitä ei esiinny muualla. Opinnoissa huomioidaan kuuntelukasvatuksen keskeinen merkitys tilanteessa, jossa opiskelijalla on vähäiset valmiudet musiikin opettamiseen.

Jyväskylä Pedagogiikka 1 ja 2 (3 op)

5 op Soitto (2 op)

Avainsanat: Henkilökohtainen opetussuunnitelma pianonsoitossa, kanteleen soitto, koulun opetussuunnitelma, opiskelijan reflektointi omasta kehityksestään.

Jyväskylässä opinnot rakentuvat kolmesta jaksosta, joita ovat Pedagogiikka 1 ja 2 sekä Soitto. Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa käyttää ja soveltaa musiikin pedagogisia työtapoja ja valmiuksia. Hänen tulisi ymmärtää luontevan äänenkäytön merkitys ja hänen tulisi kyetä musiikilliseen ilmaisuun ja luovaan keksintään niin laulaen, soittaen kuin liikkuen. Lisäksi tavoitteissa mainitaan nuotinluvun perusteiden ja musiikin peruskäsitteiden tunteminen.

Pedagogiikka 1 on nimetty musiikin pedagogiikan yleiseksi osaksi, jonka sisältöinä ovat vokaalimusiikki, koulusoittimet sekä musiikkiliikunta. Pedagogiikka 2 -jaksossa syvennetään musiikin pedagogiikan sisältöjä, ja soittimista mainitaan kannel, nokkahuilu ja bändisoittimet. Opintojen sisältö näyttäisikin painottuvan rytmi-, koulu- ja bändisoittimien käyttöön. Ainoana oppilaitoksena Jyväskylä mainitsee erikseen kanteleen ja nokkahuilun. Musisoinnissa huomioidaan opiskelijan rooli musisoivan ryhmän jäsenenä sekä vastuullisuus omasta kehityksestä ja sen reflektoinnista. Pianonsoitonopiskelun yhteydessä mainitaan erikseen laadittava henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS), jonka mukaan opintojen tulisi edetä lähtötason perusteella sovittuun päättötavoitteeseen. (Jyväskylä 2013.)

Musiikinopetuksen tavoitteissa esiintyvät kaikki työtavat kuuntelua lukuun ottamatta. Huomio kiinnittyy kohtaan ”kykenee hyödyntämään koulun opetussuunnitelmaa”, mitä ei esiinny muissa oppilaitoksissa. Kyseessä on kuitenkin keskeinen tavoite, sillä luokanopettaja joutuu tulevassa ammatissaan toteuttamaan nimenomaan erikseen laadittua koulun opetussuunnitelmaa, joka pohjautuu valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin.

Rauma	Musiikin didaktiikka 1 (3 op)
6 op	Piano (2 op, sisältyy Musiikin didaktiikka 1 -jaksoon) Musiikin didaktiikka 2 (3 op)

Avainsanat: Moniarvoinen musiikinopetus, musiikin historia, myönteinen musiikkisuhde, oppimispäiväkirja, taidemusiikki.

Raumalla musiikinopinnot koostuvat kolmesta jaksosta, joita ovat Musiikki 1 ja 2 sekä piano-opinnot. Opintojen ideologisen taustana on myönteisen musiikkisuhteen synnyttäminen. Se ilmenee opiskelijan kiinnostuksena musiikin opettamiseen ja innostuksena oman musiikillisen osaamisen kartuttamiseen. Opinnot suoritettuaan opiskelijan tulisi hallita perusopetuksen musiikin opetussuunnitelman toteutuksessa tarvittavia perustietoja ja -taitoja. Lisäksi hän osaa toteuttaa moniarvoista lähestymistapaa suosivaa musiikinopetusta sekä hyödyntää opetuksessa luovia voimavaroja ja taitoja. Opintojen aikana opiskelija täyttää luento- tai oppimispäiväkirjaa, mikä on keino kontrolloida esimerkiksi itsenäiseen työkentelyyn käytettyä aikaa. (Rauma 2013.)

Opintojen sisältö esitetään tiivistetysti. Opetussuunnitelmassa mainitaan keskeisimmät musiikin opetustavat, mutta tarkemmin käsitellään vain laulun ja soiton opettamista. Musiikin historian luennot sekä oppimateriaalina käytettävä Taidemusiikki tutuksi antaisivat kuitenkin viitteen siitä, että myös kuuntelu liittyy osaksi opintoja.

Tampere	Esi- ja alkuopetuksen musiikki (1 op)
5 op	Musiikki perusopetuksessa (1 op) Musiikinteoria (1 op) Muisointi koskettimilla (2 op)

Avainsanat: Esi- ja alkuopetuksen musiikki, koululaulusto, luokkaorkesterin ohjaaminen, opetuksen eheyttäminen, opetuksen suunnittelu ja oppimateriaalin valmistaminen oppitunneille.

Tampereella musiikinopintoihin sisältyy neljä jaksoa, joita ovat Esi- ja alkuopetuksen musiikki, Musiikki perusopetuksessa, Musiikinteoria sekä Muisointi koskettimilla. Opinnoille on asetettu kolme osaamistavoitetta. Näistä ensimmäinen kohdistuu opiskelijan kykyyn suunnitella ja toteuttaa perustason musiikkitunti monipuolisin ja musiikille tyypillisin työtavoin perusopetuksen tavoitteiden suuntaisesti. Toinen osaamistavoite liittyy opiskelijan kykyyn paitsi hyödyntää ja muokata valmista oppimateriaalia myös tuottaa itse opetusmateriaalia luokan tarpeisiin. Kolmantena tavoitteena on vahvistaa opiskelijan pedagogisia ja musiikillisia valmiuksia opettaa musiikkia.

Musiikinopetuksen työtavoista nousevat esille laulaminen ja soittaminen, joiden yhteydessä mainitaan erikseen perehtyminen luokkaorkesterin ohjaamiseen. Musiikinteorian peruskäsitteiden lisäksi soitonopetuksen avulla tutustutaan musiikin perusilmiöihin sekä syvennetään tuntemusta musiikin käsitteistä ja symboleista. Tämä sisältö liittyy vahvasti musiikin lukutaidon kehittämiseen. Vaikka opintosisällöissä ei mainita musiikkiliikuntaa, työtapaan viitataan opintokirjallisuudessa, ja luovuutta tukeva toiminta sinänsä on osa opintoja. Sen

sijaan musiikin kuuntelu näyttäisi puuttuvan kokonaan. Opinnoissa huomio kiinnittyy kehityspsykologiseen lähestymistapaan, joka ilmenee erillisenä esi- ja alkuopetuksen musiikkijaksona.

Pianonsoitto-opinnot muodostavat musiikinopinnoissa oman kokonaisuutensa. Tuntimäärät, opetustavat sekä opiskelijalle osoitetun itsenäisen harjoittelun määrä vaihtelevat oppilaitoksittain jonkin verran. Seuraavassa yhteenvedossa esitän soitonopintoihin liittyvät keskeiset tavoitteet ja/tai sisältöalueet tiivistäen siten kuin ne on opetussuunnitelmissa mainittu.

Helsinki (10 t opetus)³⁰

Sisältö: Perehtyminen koululaulustoon ja sen säestykseen. Musiikinteorian ja käytännön integrointi. Musiikinteorian syventäminen sointukäännösten ja sointukulkujen avulla. Erilaiset säestystyyli. (Helsinki 2014.)

Joensuu (16 t opetus, 11 t itsenäinen työ)

Tavoite: Opiskelija pystyy käyttämään pianoa osana 1. – 6. luokkien opetusta hyödyntäen melodiaa ja säestystä.

Sisältö: Pianonsoiton perusteita 1. – 6. luokkien musiikintunneille. Melodia ja soinnut, reaalisointumerkinnot, nuottitekstuuri ja alakoulun musiikillinen ilmaisu.

Jyväskylä (20 t)

Tavoite: Opiskelija osaa säestää helppoja koululauluja sointumerkeistä ja nuoteista. Opiskelussa tehdään HOPS, jonka mukaan opiskelu etenee sovittuun tavoitteeseen.

Rauma (13 t)

Sisältö: Pianon perusteet ja niiden soveltaminen opetuksessa.

Tampere (22 t opetus, 30 t itsenäinen työ)

Sisältö: Tutustuminen musiikin perusilmiöihin, käsitteisiin ja symboleihin.

Musisoinnin peruskäytännöt ja niiden soveltamistavat opiskelijan omalla tasolla.

Soitonopetuksen määrä vaihteli 10 – 22 tunnin välillä. Opetuksen toteutumistapa ei ilmennyt kaikissa opetussuunnitelmissa, mutta esimerkiksi Raumalla opetus toteutui neljän opiskelijan pienryhmissä ja Tampereella pienryhmäopiskeluna. Opiskelijoiden vastausten perusteella Joensuussa opetus näyttäisi toteutuneen yksilöopetuksena. Oppilaitosten opetussuunnitelmissa soitonopetuksen tavoitteet ja sisällöt esitetään monella tavalla. Joissakin suunnitelmissa pianonsoitolle asetettuja tavoitteita ei määritellä selkeästi, vaan ne tulevat esille yleisissä tavoitteissa, kuten opiskelijan musiikillisten valmiuksien kehittämisenä tai musiikillisten taitojen hallitsemisena perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Eurooppalaisen tutkintojen viitekehysten mukaan opinnoilla tulisi kuitenkin olla selkeät osaamistavoitteet (katso luku 4.1.1).

Seuraavaan taulukkoon olen koonnut oppilaitosten opetussuunnitelmien perusteella yhteenvedon musiikinopintojen sisällöistä. Ne ovat pääosin yhteneviä myös Perusopetuksen musiikin opetussuunnitelman perusteiden (2004) kanssa siitäkään huolimatta, että opettajakoulutuslaitosten suunnitelmat ovat kymmenisen vuotta uudempia.

³⁰ Helsingin osalta opetussuunnitelmassa ei ole mainintaa opetuksen tuntimäärästä, ja tieto on saatu opiskelijoiden vastausten perusteella kyselylomakkeesta.

TAULUKKO 5 Yhteenvedo musiikin monialaisten opintojen opetussuunnitelmien sisällöistä lukuvuonna 2013 – 2014.

Sisältö musiikin opetussuunnitelmassa (LOK)	Helsinki	Joensuu	Jyväskylä	Rauma	Tampere
Laulaminen					
äänenkäyttö / laulutekniikka	•	•	•		•
moniääninen laulu / koulukuoro		•			
vuosiluokkien 1–6 lauluohjelmisto	•	•			•
laulun opettaminen / menetelmät		•		•	•
Soittaminen					
koulusoittimien soiton perustekniikka	•	•	•	•	•
kanteleella säestäminen (soinnut I, IV ja V)			•		
bändisoittimien soiton perusteet		•	•	•	•
ryhmäsoiton harjoittelu		•	•		•
musiikin sovittaminen koulusoittimille		•			
soiton opettaminen luokkatilanteissa				•	•
Musiikki-ilmaisu kehorytmiikka / liikunta	•		•		•
Musiikillinen keksintä laulaen / soittaen	•		•	•	•
Kuunteleminen					
kuuntelu mainittu käsitteenä	•	•			
musiikin lajit / tutustuminen		•			
musiikin historia / tyylit / säveltäjät		•		•	
eri maiden musiikkikulttuurit					
kuuntelukasvatuksen menetelmät		•			
Musiikinteoria					
nuottikirjoitus		•	•		
musiikin peruskäsitteet (rytmi, melodia...)	•	•	•		•
Muu sisältö					
musiikkiteknologia / digitaalinen materiaali	•	•			
nuotinnusohjelmat		•			
Musiikin didaktiikka ja pedagogiikka					
musiikintuntien suunnittelu		•			•
musiikin opetustilanteiden harjoittelu / työtavat	•	•	•	•	•
musiikin oppimisen arviointimenetelmät		•			
lapsen ikäkauden huomiointi opetuksessa	•				
musiikkikasvatuksen tutkimustieto	•				

Musiikin monialaisten opintojen sisällöt vaihtelevat opetussuunnitelmien perusteella oppilaitoksittain huomattavasti. On kuitenkin todettava, että virallinen opetussuunnitelma (*official curriculum*) ei välttämättä ole sama kuin opinnoissa, lähinnä opettajan toimesta toteutettu opetussuunnitelma (*enacted curriculum*). Lisäksi on huomioitava erityisesti Joensuu, jossa opintojen lukuisat valintamahdollisuudet antavat osittain virheellisen kuvan opintotarjonnasta, sillä opiskelija ei kykene valitsemaan kaikkia vaihtoehtoja koulutuksensa aikana, koska opintojen määrä on kuusi opintopistettä. Taulukosta voidaan kuitenkin tehdä joitain päätelmiä musiikin opintosisältöjen esiintymisestä. Kaikissa oppilaitoksissa mainitaan koulusoittimien soitto ja musiikin opetustilanteiden harjoittelu. Äänenkäyttö ja laulutekniikka, musiikin peruskäsitteet, bändisoitto ja musiikillinen keksintä esiintyy suurimmassa osassa oppilaitosten opintosisältöjä. Muissa työtavoissa esiintyy suurempaa vaihtelua, kuten laulamissa ja musiikin

kuuntelussa. Koulutuksessa marginaaliasemassa näyttäisivät olevan moniääninen laulu tai koulukuoro, kanteleella säestäminen, musiikin sovittaminen ja musiikkiteknologiaan liittyvät sisällöt. Myös musiikin kuuntelu jää vähälle huomiolle useassa oppilaitoksessa.

Musiikin didaktiikka ja pedagogiikka (pedagoginen sisältötieto) esiintyy opinnoissa melko yleisellä tasolla, kuten ”opiskelija osaa käyttää ja soveltaa musiikin pedagogisia työtapoja ja valmiuksia”, ”opiskelijat vahvistavat sekä pedagogisia että musiikillisia valmiuksiaan” ja opinnoissa perehdytään ”1.–6. luokien musiikinopetuksessa tarvittaviin musiikin didaktiikan perusteisiin”. Koska opintojaksojen otsikointiin sisältyvät usein käsitteet didaktiikka ja pedagogiikka, viittaa tämä siihen, että tavoitteena on nimenomaan opiskelijan pedagogisten valmiuksien kehittäminen musiikinopetuksen tarpeisiin. Edellä mainituissa sisällöissä huomio kiinnittyy musiikin tuntien suunnittelun sekä oppimisen arviointimenetelmien vähäisyyteen. Niin ikään kehityspsykologian ja musiikkikasvatuksen tutkimustiedon osuus näyttäisi marginaaliselta. Kuitenkin nimenomaan kehityspsykologiaa koskettavat kysymykset ja oppilaslähtöisyys ovat esimerkiksi konstruktivismin yksi keskeisimmistä periaatteista (vrt. myös Tylerin ja Reimerin näkemykset, luku 3.1.1). Palaankin tähän seikkaan vielä myöhemmin tulosten tarkastelussa.

Musiikin opintojen arviointikäytänteissä painotetaan opiskelijan aktiivista osallisuutta. Vaikka erilaiset tenttikäytänteet ja näyttökokeet ovat yhä opintojen tyypillisiä summatiivisen päättöarvioinnin menetelmiä, esiintyy jatkuvan näytön periaate eli opintojen aikainen formatiivinen arviointi muun muassa opiskelijan oman aktiivisuuden, harjoitustehtävien, opinnoissa edistymisen tai opintopäiväkirjan muodossa. Opintosuoritusten arviointiasteikko noudattaa useimmiten yleistä viisiportaista luokitusta 1–5. Poikkeuksena on Jyväskylä, jossa kaikki musiikin opinnot on arvioitu hyväksyty – hylätty -periaatteella.³¹

Luokanopettajakoulutuksen musiikin monialaisten opintojen tavoitteena on taata opiskelijoille pätevyys oppiaineen opettamiseen perusopetuksen vuosiluokille 1–6. Vaikka tavoite on kaikilla oppilaitoksilla yhteinen, ovat toteuttamistavat oppilaitoskohtaisia. Opetussuunnitelmien perusteella on mahdotonta analysoida opintojen sisältöjä kovinkaan yksityiskohtaisesti, eikä se ole tarpeen. Merkityksellisempää on nähdä suuremmat linjaukset, kuten Luukkainen toteaa: ”Sellaista opettajankoulutusta ei ole ollut, eikä tule, jossa pystyttäisiin käymään edes läpi koko opettajantyön kirjo kaikkine nyansseineen. Tästä seuraakin se, että opettajankoulutuksella itsellään on oltava varsin vahva ja kirkas näkemys siitä, millainen pohja opettajan työlle ja työuran mittaiselle kehittymiselle rakennetaan. Korostan nimenomaan kokonaisuutta, en pienten yksityiskohtien silppua.” (Luukkainen 2010, 13.)

³¹ Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen nykyinen musiikin opetussuunnitelma noudattaa arvioinnissaan viisiportaista luokitusta 1–5 (Jyväskylä 2018).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millainen on luokanopettajaksi opiskelevan musiikillinen kompetenssi. Musiikillisen kompetenssin käsitteellistämisen lähtökohtana ovat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) musiikinopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Ne suuntaavat luokanopettajakoulutuksen asettamia kvalifikaatioita eli musiikin monialaisia opintoja, jotka suoritettuaan opiskelijalla tulisi olla valmius opettaa musiikkia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan vuosiluokilla 1 – 6. Tutkimustani voidaankin luonnehtia opetussuunnitelmatutkimukseksi, jossa vertailen virallisen (*official curriculum*) ja opiskelijoiden musiikillisiä valmiuksia kuvaavan toteutuneen opetussuunnitelman (*received curriculum*) välistä eroa. Tutkimukseni pääongelma tutkimuskysymyksineen on seuraava:

Millainen on opiskelijan musiikillinen kompetenssi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 toteuttamisen näkökulmasta?

1. Millaisia ovat opiskelijan musiikilliset tiedot?
2. Millaisia ovat opiskelijan musiikilliset taidot?
3. Millaiseksi opiskelija arvioi pedagogisen sisältötietonsa?
4. Miten opiskelijalähtöiset tekijät vaikuttavat musiikilliseen kompetenssiin?
5. Miten luokanopettajakoulutus vaikuttaa musiikilliseen kompetenssiin?

Pääongelmaan pyrin saamaan vastauksia viiden tutkimuskysymyksen avulla. Kahden ensimmäisen kysymyksen luonne on kuvaileva. Niiden tarkoituksena on selvittää, millainen on opiskelijan deklarativinen ja proseduraalinen tieto suhteessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004), mutta myös luokanopettajakoulutuksen asettamiin kvalifikaatioihin. Kolmas tutkimuskysymys liittyy pedagogiseen sisältötietoon, johon liittyen opiskelija arvioi muun muassa kykyään toteuttaa musiikinopetuksen eri työtapoja sekä perusopetukselle

asetettuja musiikin oppisisältöjä (LIITTEET 7–8). Tässä tutkimuskysymyksessä rinnastan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) toteuttamisen pedagogiseen sisältötietoon, sillä musiikinopetus edellyttää musiikillisten tietojen ja taitojen lisäksi nimenomaan pedagogisen sisältötiedon hallintaa.

Neljännessä kysymyksessä kartoitan opiskelijälähtöisiä taustatekijöitä, jotka sisältyvät yksilön monivaiheiseen musiikilliseen enkulturaatioprosessiin. Sen ensisijaisina vaikuttajina ovat varhaislapsuuden musiikilliset kokemukset, joiden karttumisessa kodilla on tärkeä merkitys. Muita opiskelijälähtöisiä taustatekijöitä ovat kouluaikaiset kokemukset, musiikkiharrastuneisuus sekä yksilön musiikkisuhdetta kuvaava musiikillinen orientaatio.

Viidennessä kysymyksessä pyrin selvittämään, millainen merkitys luokanopettajakoulutuksen musiikin monialaisilla opinnoilla on opiskelijan musiikilliseen kompetenssiin. Vaikka opinnoilla on yhteinen tavoite, rakentaa jokainen opipilaitos opintonsa eri tavalla. Tähän kysymykseen liittyy myös opintojen reflektointi, jonka tavoitteena on saada uutta tutkimustietoa luokanopettajakoulutuksen musiikin monialaisten opintojen nykytilasta. Opiskelijoiden reflektointi asetuu keskeiseen asemaan, sillä koulutuksessa ilmenevät mahdolliset epäkohdat, kuten myös opintojen kehitystä suuntaavat näkökulmat, tulevat esille nimenomaan opiskelijoiden välityksellä. Tutkimuksessa painottuukin opiskelijälähtöisyys, sillä he ovat koulutuksensa asiantuntijoita sekä opetuksen vastaanottajina että opetukseen osallistujina.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusta suunnitellessani oli selvää, että se tulisi olemaan pääosin kvantitatiivinen, sillä koin erityisen tärkeänä varmistaa tulosten yleistettävyyden. Tutkimukseeni sisältyy myös kvalitatiivinen ote, jotta tietyistä tutkimuksen kohteista saataisiin yksityiskohtaisempi kuvaus, selitys tai ymmärrys. Tämä ratkaisu osoittautui onnistuneeksi, sillä opiskelijoiden palautteet toivat esille näkökulmia, jotka muuten olisivat jääneet paljastumatta. Yhdistämällä nämä kaksi tutkimusmetodia (*mixed-methods research*) aineistosta saatiin huomattavasti kattavampi kuin mitä se olisi ollut pelkästään kvantitatiivisena. Kyseessä on yhdensuuntainen rinnakkaismalli (*convergent parallel design*), jossa kvalitatiivisuus nähdään kvantitatiivista lähestymistapaa täydentävänä tekijänä tai jatkumona. (Alasuu-tari 2011, 32; Creswell & Plano Clark 2011, 69, 77.)

Tutkimukseni täyttää kvantitatiiviselta tutkimusotteelta edellytettävät vaatimukset monelta osin. Ensinnäkin kohdejoukko kuvastuu populaationa, joka rakentuu tyypillisistä luokanopettajaksi opiskelevista opiskelijoista viidestä eri luokanopettajakoulutuslaitoksesta. Myös laaja otoskoko ($n = 392$) on riittävä sekä mahdollisimman objektiivisen tiedon saamiseen että tutkimustulosten yleistettävyyteen. Koska tutkimusjoukko on melko suuri, mielekkääksi aineiston hankintamenetelmäksi osoittautui kyselytutkimus. Sen tiedonhankintakeinoja ovat

strukturoidut tai puolistrukturoidut haastattelut, kyselylomakkeet, standardisoidut saavutus- ja kykytestit sekä asennemittarit. (Gall, Gall & Borg 2007, 228; Gravetter & Forzano 2012, 205). Kyselyn valintaa puoltaa myös tutkimusaiheeni, musiikillinen kompetenssi, jota ilmiönä on tutkittava useiden muuttujien avulla.

Kyselystä käytetään myös nimitystä *survey*-tutkimus, jolla viitataan kyselyn standardoimiseen eli vakioimiseen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kaikilta vastaajilta kysytään sama asiasisältö täsmälleen samalla tavalla. Kysely toteutuu tutkimuksessani sekä aineistoa kuvailevana (*descriptive*), analysoivana (*analytical*) että selittävänä (*explanatory*) surveynä. (Buckingham & Saunders 2004, 13.) Vaikka kuvaileva survey toteutuu kaikissa tutkimuskysymyksissä, painotuu se ensimmäisessä kysymyksessä, jossa pyrin kuvailemaan opiskelijoiden musiikillista kompetenssia deklarativisen tiedon osalta mahdollisimman monipuolisesti. Kysymysten neljä ja viisi luonne on kausaalinen.

Analysoiva survey kohdistuu laadulliseen aineistoon, joka koostuu opiskelijoiden vastauksista neljään avokysymykseen. Ne liittyvät opiskelijan kouluajan musiikin tuntien kokemuksiin ja luokanopettajakoulutuksen musiikin monialaisiin opintoihin. Analyysi toteutuu tällöin aineistolähtöisenä, jolloin tutkijana tarkastelen ilmiötä, siis opiskelijoiden kokemuksia, ilman ennako-oletuksia ikään kuin puhtaalta pöydältä. (vrt. Eskola & Suoranta 2014, 16, 19.) Tutkimukseni aineistopohjainen analyysi toteutuu seuraavissa kysymyksissä:

1. Pidin/en pitänyt koulun musiikin tunteista, sillä... (LIITE 6)
2. Mitkä ovat soitonopetuksen hyvä puolia? (LIITE 4)
3. Miten kehittäisit tai muuttaisit soitonopetusta? (LIITE 4)
4. Palautteeni OKL:n musiikin monialaisista opinnoista. (LIITE 8)

Ensimmäinen avokysymys, joka liittyy opiskelijan kouluajan musiikkikokemuksiin, toi esille runsaasti näkökulmia musiikinopettajan merkityksestä sekä asenteiden syntymisestä musiikinopetusta ja musiikkia kohtaan. Alkujaan en ollut asettanut tälle kysymykselle niin suurta painoarvoa, mutta vastauksia lukiessani totesin niiden heijastavan aivan keskeisiä musiikinopettajan ominaisuuksia, jotka epäilemättä oli tuotava esille. Tämä seikka on osoitus siitä, että yksikin kysymys saattaa tuottaa tutkimuksen kannalta merkittävää tietoa. Niin ikään luokanopettajakoulutukseen kohdistuvalla palautteella (kysymykset 2–4) on tutkimuksessani aivan erityinen merkitys, vaikka kysymykset eivät liitykään suoraan musiikillisen kompetenssin teoreettiseen käsitteeseen. Koulutus on kuitenkin ratkaiseva tekijä – tai ainakin sen tulisi olla – opiskelijan musiikillisten valmiuksien kehittämisessä, joten näen sitä koskevan palautteen ensiarvoisena.

Avovastauksien luokittelussa käytin aineistopohjaista menetelmää (*grounded theory method*), sillä totesin sen erinomaiseksi keinoksi alkaa muodostaa induktiivisesti teoriaa tai ehkä pikemminkin synteisiä esimerkiksi ensimmäisen kysymyksen vastauksista, jotka kuvaavat musiikinopettajuuden tekijöitä. Muun muassa Punch ja Oancea (2014, 165, 169–170) toteavat aineistopohjaisen analyysin soveltuvan hyvin kasvatustieteeseen etenkin silloin, kun tavoitteena on saada selville tai paljastaa uusia tieteen alaa koskevia löydöksiä tai havaintoja.

Kyselylomakkeen kvalitatiivinen analyysi edellytti aineiston täsmällistä literointia taulukko-ohjelmaan. Tässä vaiheessa aineistosta oli jo hahmoteltavissa pääteemoja, ja ne konkretisoituivat toisen lukukerran jälkeen. Pääteemoista alkoi hahmottua selkeitä alakategorioita, joihin aineisto oli melko helppo sijoittaa systemaattisesti (vrt. Punch & Oancea 2014, 169). Tutkijana minun oli pyrittävä lähestymään analysoitavaa aineistoa mahdollisimman objektiivisesti tutkittavien, siis opiskelijoiden, ehdoilla, vaikka esimerkiksi Tuomi ja Sarajarvi (2006, 97 – 98) varoittavatkin tutkimuskontekstin käsitteineen ja menetelmineen voivan vaikuttaa aineistolähtöiseen analyysiin. Tätä seikkaa en kokenut ongelmana, sillä esimerkiksi musiikinopettajuuden hahmottuminen opiskelijoiden vastauksista tuli yllätyksenä ja siten myös ilman ennako-odotuksia. Kaikkiaan kvalitatiivinen analyysi oli vaativa, aikaa vievä ja intensiivinen tehtävä, mutta tulokset ovat äärimmäisen mielenkiintoisia, ja niiden kautta avautuvat opiskelijan näkökulma ja kokemus tutkimusteemoihini liittyen.

5.3 Tutkimuksen kohderyhmä

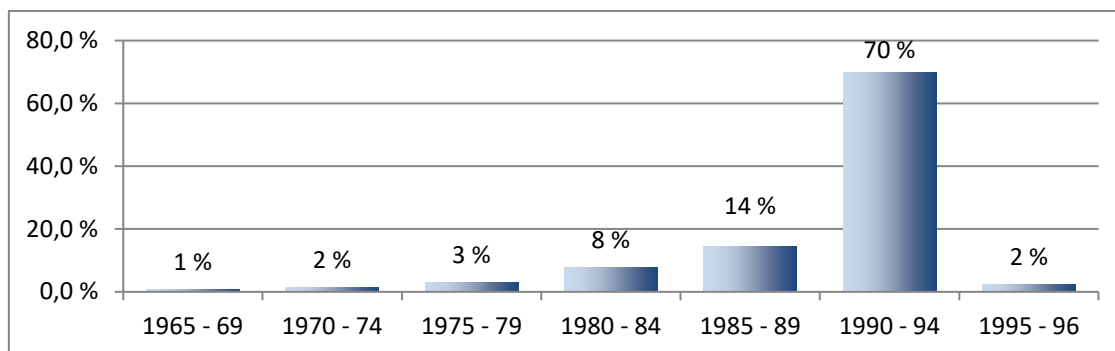
Empiirinen tutkimus kiinnittyy aina johonkin tiettyyn kohteeseen, populaatioon tai perusjoukkoon, jonka tutkiminen onnistuu harvoin, sillä esteenä ovat usein joukon suuruus ja vaikea tavoitettavuus. Useimmiten perusjoukkoa koskevat päätelmät tehdään otantatutkimuksella, jonka perusteella on mahdollista saada tarkka kuva perusjoukosta, mikäli otos on tarpeeksi edustava. Tällöin kaikki perusjoukon tärkeimmät ominaisuudet esiintyvät otoksessa joka suhteessa. (Buckingham & Saunders 2004, 99; Nummenmaa 2010, 26.)

Tarkoitukseni oli alun perin mitata koko perusjoukko. Sen muodostivat tuolloin suomenkielisten luokanopettajakoulutuslaitosten opiskelijat, jotka olivat suorittaneet musiikin monialaiset opinnot lukuvuoden 2014 – 2015 aikana. Koko perusjoukko (noin 800 opiskelijaa)³² olisi edellyttänyt toisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoiden testaamista yhdeksässä oppilaitoksessa keväällä 2015. Erilaisista seikoista johtuen kaikilla oppilaitoksilla ei ollut mahdollisuutta osallistua tutkimukseen³³. Tutkimusjoukko ($n = 392$) muodostui seuraavasti: Helsinki ($n = 82$), Joensuu ($n = 93$), Jyväskylä ($n = 62$), Rauma ($n = 88$) ja Tampere ($n = 67$). Tutkittavista naisia on 328 (84 %) ja miehiä 64 (16 %). Ryhmän sukupuoli-jakauma on tyyppillinen, sillä kiintiöiden poistuttua miesten osuus on luokanopettajakoulutuksessa vähentynyt huomattavasti. Suurin osa (70 %) opiskelijoista on syntynyt vuosina 1990 – 1994, jolloin he olivat tutkimushetkellä 20 – 24-vuotiaita.

³² Tilastokeskus, STATFIN-taulukko vuodelta 2015. Valmistuneita luokanopettajia oli yhteensä 764, ilman ruotsinkielistä Åbo Akademia ($n = 64$).

³³ Oppilaitoksessa "A" esteeksi muodostuivat aikataululliset seikat. Oppilaitos "B" ei ollut innokas osallistumaan, ja oppilaitoksessa "C" oli juuri tehty vastaavanlaista tutkimusta, joten opiskelijoita ei yrityksistä huolimatta saatu riittävästi mukaan. Oppilaitoksessa "D" opiskelijamäärä jäi hyvin vähäiseksi, enkä katsonut siellä toteuttavan aineistonkeruun antavan enää merkittävää tietoa tutkimukselleni.

Pieni ryhmä opiskelijoita (2 %) on syntynyt vuosina 1995–1996, mikä tarkoittaa ikävuosina 19–20-vuotiasta syntymäkuukaudesta riippuen. Seuraavassa kuviossa esitetään tutkimusjoukon prosenttijakauma ikäluokittain.



KUVIO 15 Opiskelijoiden syntymävuodet ($n = 392$).

Tutkimustulosten kannalta voi olla merkitystä sillä, mikä valtakunnallinen opetussuunnitelma on ollut voimassa opiskelijoiden kouluaihana (POPS 1970, 1985, 1994 tai 2004), sillä se saattaa heijastaa musiikin oppimistuloksia. Vuosina 1965–1974 syntyneet opiskelijat ovat noudattanut kouluaihanaan peruskoulun ensimmäistä, vuoden 1970 opetussuunnitelmaa. Seuraava ikäryhmä, vuosina 1975–1984 syntyneet, sai kokemusta sekä vuoden 1970 että 1985 opetussuunnitelmista. Vuosina 1985–1989 syntyneet ovat saaneet vaikutteita pääosin vuoden 1994 valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta, jonka perusteella koulut laativat aikanaan omat suunnitelmansa. Suurin ryhmä, vuosina 1990–1994 syntyneet, on noudattanut sekä vuoden 1994 että 2004 musiikin opetussuunnitelmaa.

Tutkimusjoukon edustettavuuden tärkeä tekijä on riittävä otoskoko, jonka huomioin tutkimuksen suunnitteluvaiheessa. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa riittävän otoskoon määrittäminen ei ole aina yksiselitteistä, sillä päätökset on tehtävä tutkimuskohtaisesti. Toisaalta kvantitatiivisille otantatutkimuksille on esitetty tiettyjä minimirajoja, jotta tulosten virhemarginaalit jäisivät mahdollisimman alhaiseksi. Aihetta käsittelevässä kirjallisuudessa riittävänä kokona pidetään usein 300–400 henkilön otosta. (esim. Buckingham & Saunders 2004, 114; Gravetter & Forzano 2012, 142.) Otokokoon vaikuttavat oleellisesti myös tutkimusaineiston käsittelymenetelmät, kuten monimuuttujamenetelmät, joita tutkimuksessani ovat valikoiva regressioanalyysi ja faktorianalyysi. Eräänä suosituksena otoskoon vähimmäismääräksi pidetään sitä, että sen tulisi olla vähintään yhtä suuri kuin mitattavien tulosmuuttujien määrä. (Pahkinen 2012, 91.) Tutkimuksessani tämä seikka täyttyy kaikkien tutkimuskysymyksiensä analyysimenetelmissä, sillä otoskoon ($n = 392$) suhde tulosmuuttujiin on vähintään kymmenkertainen, useimmissa tapauksissa paljon suurempikin.

Tutkimuksessani on kyseessä ei-satunnainen, harkinnanvarainen otanta (*purposive sample*), joka on yksi etenkin kokeellisten tutkimuksien, mutta myös kyselytutkimuksien tärkeimmistä ja käytetyimmistä menetelmistä (Vogt 2007, 81). Harkinnanvaraisen otannan keskeisenä etuna on tutkimusjoukon hyvä edustavuus, jonka tutkija on varmistanut tietoisesti. Tutkimusjoukon tuleekin kuvata

perusjoukkoa mahdollisimman kattavasti, mikä on edellytyksenä tutkimustulosten yleistettävyydelle. (Vogt 2007, 81 – 82; Whitley & Kite 2013, 489.) Voin perustellusti todeta, että tutkimukseni harkinnanvarainen otos edustaa tyypillisiä luokanopettajaksi opiskelevia nuoria, ja se kuvaa perusjoukkoa hyvin. Lisäksi otos on lukumäärältään riittävä ($n = 392$), sillä se kattaa noin puolet perusjoukosta.

5.4 Tutkimusaineisto

Empiirisen tutkimuksen mittauskohteena ovat aina muuttujat, jotka johdetaan suoraan tutkimusongelmista. Tutkimuksen toteuttaminen perustuu useimmiten riippuvien eli selitettävien muuttujien (*dependent variable*) ja riippumattomien muuttujien eli selittävien muuttujien (*independent variable*) välisten yhteyksien tarkasteluun. (Nummenmaa 2010, 31.) Tämä toteutuu tutkimuksessani, jossa opiskelijoiden musiikillista kompetenssia (selitettävä, riippumaton muuttuja) on tarkoitus tutkia usean selittävän muuttujan avulla. Tutkimusaineiston tekijöitä niin valmistelu-, mittaus- ja analysointivaiheen kuin luotettavuudenkin osalta on tarkasteltava huolellisesti etenkin siitä syystä, että mittari on tutkijan laatima. Tässä luvussa pyrin selvittämään ja perustelemaan kaikkia tutkimusaineistoa koskevia seikkoja mahdollisimman yksityiskohtaisesti.

5.4.1 Kyselylomake

Luokanopettajaksi opiskelevien musiikillisen kompetenssin mittaamista ei ole toteutettu tutkimustani vastaavalla tavalla maassamme aikaisemmin, joten tutkimusta varten oli laadittava mittari. Laadintaprosessissa oli huomioitava useita seikkoja, jotta kysely palvelisi tutkimusta tarkoituksenmukaisesti. Musiikillinen kompetenssi oli operationalisoitava eli purettava konkreettisesti mitattaviksi muuttujiksi. Käytännössä tämä tarkoitti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 esitettyjen tavoitteiden ja sisältöjen muuttamista tai ”sanallistamista” mitattavaan muotoon. Ne esitetään kuitenkin opetussuunnitelmassa hyvin yleisellä tasolla, joten saadakseni tarkempaa tietoa perehdyin myös perusopetuksen vuosiluokkien 1 – 6 musiikin oppikirjoihin³⁴, joissa tavoitteet ja sisällöt esitetään huomattavasti yksityiskohtaisemmin. Pyrin toteuttamaan käsitteiden operationalisoinnin kriittisesti, sillä se on tutkimuksen yksi merkittävimmistä vaiheista, jota ei aina huomioida riittävästi ja joka epäonnistuessaan saattaa vaarantaa koko tutkimuksen luotettavuuden (vrt. Ketokivi 2009, 83).

Kyselylomake rakentuu useista tekijöistä, joita myös arvioidaan ja mitataan eri tavoilla. Käytän tutkimuksessani pääosin *kriteeriperustaista* arviointia, jossa opiskelijat arvioivat ja vertaavat musiikillista osaamistaan useaan kriteeriin.³⁵

³⁴ Tutkimusaineistona käyttämäni musiikin oppikirjat ovat lähdeluettelon loppuosassa.

³⁵ Kriteeriperustaisen arvioinnin vastakohtana on suhteellinen arviointi, jossa opiskelijoiden tiedot ja taidot suhteutetaan muiden opiskelijoiden suoritustasoon, ja ne sovi- tetaan myös normaalijakaumaan (Ouakrim-Soivio 2015, 16 – 17).

Arviointikriteerit kuvaavat siis opiskelijan osaamista, sitä miten tai kuinka hyvin hän hallitsee musiikilliseen kompetenssiin sisältyvät tiedot ja taidot. Kriteerejä hyödyntävä arviointitapa on oikeudenmukainen, sillä opiskelijoita ei verrata keskenään tai aseteta paremmuusjärjestykseen, jolloin tulokset eivät myöskään asettaudu välttämättä normaalijakaumaan. (Ouakrim-Soivio 2015, 59–60.) Pidän tätä seikkaa tutkimuksessani erittäin tärkeänä, sillä kriteeriperustainen arviointi antaa realistisen käsityksen opiskelijoiden musiikillisista valmiuksista ja niiden jakautumisesta koko tutkimusjoukossa.

Toinen tärkeä arviointimuoto on opiskelijan itsearviointi. Tutkimukseni kontekstissa se osoittautui lähes ainoaksi keinoksi, jolla kyetään arvioimaan musiikillisia taitoja. Esimerkiksi soittotaidon arviointi aidoissa tilanteissa olisi edellyttänyt toisenlaista tutkimusasetelmaa ja huomattavasti pienempää otosta. Itsearviointia voidaan kuitenkin pitää luotettavana menetelmänä, sillä muun muassa Tynjälä (2015, 112–113) toteaa sen perustuvan luottamukseen ja rehellisyyteen, jolloin arvioitavien uskotaan sitoutuvan esimerkiksi koulutuksen arviointiprosessiin aidosti. Myös Kelvin (2012, 19) toteaa opiskelijoiden olevan luotettavia itsearvioitsijoita, mikäli arvioinnille asetetut kriteerit ovat selkeitä. Tutkimukseni näkökulmasta tämä on tärkeä argumentti, jonka olen pyrkinyt huomioimaan kyselyä laatiessani.

Kyselylomakkeen laadintaprosessi alkoi tammikuussa 2014 ja useiden vaiheiden kautta se valmistui huhtikuussa. Prosessi oli kaikkiaan vaativa ja monitahoinen, sillä tutkijana koin ajoittain vaikeaksi tehdä lopullisia päätöksiä mittarin sisällöstä. Kävin useita keskusteluja musiikin aineenopettajien, musiikkia opettavien luokanopettajien ja muutamien muiden asiantuntijoiden kanssa. Keskustelut olivat ensiarvoisen tärkeitä, mutta lopulliset ratkaisut ja valinnat ovat luonnollisesti tutkijan vastuulla.

Kyselylomake esitestattiin useaan kertaan ennen lopullista versiota, sillä oli erittäin tärkeää varmistaa paitsi sen kattavuus myös lomakkeen täyttäminen ja toimivuus käytännössä. Ensimmäisessä esitestauksessa oli mukana muutamia opiskelijoita tammikuussa 2014 Jyväskylän normaalikoululla sekä Tampereella Nekalan harjoittelukoululla 27.–28.1.2014. Seuraava versio testattiin Jyväskylän normaalikoululla maaliskuussa ja viimeinen versio Joensuun normaalikoululla 10.4.2014 opiskelijoiden ($n = 20$) päättöharjoittelun yhteydessä. Tuolloin kysely oli lähes lopullisessa muodossaan eikä siihen tehty enää oleellisia muutoksia. Kysely (LIITTEET 1–8) muodostuu erillisistä testeistä, jotka seuraavassa taulukossa esitetään pääosin tutkimuskysymyksien järjestyksessä.

TAULUKKO 6 Kyselylomakkeen sisältö ja osioiden lukumäärät (f).

KYSELYLOMAKKEEN OSA	KYSYMYS	f	LIITE
Musiikkitieto			
Kuuntelu: musiikin lajit (säveltäjät, esittäjät, teokset)	1	30	1
Suomalainen musiikkiperinne	1	6	1
Länsimainen populaari- ja taidemusiikki	1	3	2
Musiikinteoria			
Nuottikirjoituksen perusteet	1	15	2
Musiikkikäsitteet	1	10	2
Säestäminen ja soiton opiskelu			
Sointumerkinnot	2	8	4
Säestystaidon arviointi nuottiesimerkeistä	2	6	4
Soittotaito ja soitonopetus / luokanopettajakoulutus	2 ja 5	10	4
Pedagoginen sisältötieto			
POPS 2004: musiikinopetuksen toteuttaminen	3	18	7
OKL:n yhteenveto (osiot 1–12)	3 ja 5	12	8
Opiskelijälähtöiset taustatekijät			
Opiskelijan musiikkitausta	4	28	6
Luokanopettajakoulutuksen musiikin monialaiset opinnot			
Opintosisältöjen määrän arviointi	5	35	3
Musiikilliset valmiudet luokanopettajana	5 (1 ja 2)	30	5
Opintojen yhteenveto / asenne (osiot 13–17)	5	5	8

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia ovat opiskelijan musiikilliset tiedot?
2. Millaisia ovat opiskelijan musiikilliset taidot?
3. Millaiseksi opiskelija arvioi pedagogisen sisältötietonsa?
4. Miten opiskelijälähtöiset tekijät vaikuttavat musiikilliseen kompetenssiin?
5. Miten luokanopettajakoulutus vaikuttaa musiikilliseen kompetenssiin?

Lähes kaikissa kyselyn väitelauseissa ja monivalinnoissa käytetään viisiportaista Likert-asteikkoa. Se on tyypillinen erityisesti mittareissa, joissa koehenkilö itse arvioi omaa käsitystään väitteen tai kysymyksen sisällöstä. Hyvin usein Likert-asteikko ankkuroidaan ääripäihin ”täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä”, jolloin muut arvot (2, 3 ja 4) jäävät ilman arvolatausta. (Gall ym. 2007, 235.) Tämä toteutui kyselyni yhteenvedossa. Väitelauseet ovat niin ikään myöntömuodossa, ”kykenen” tai ”osaan”, sillä tarkoituksena ei ollut sekoittaa tai turhauttaa opiskelijaa vastaamisessa. Negatiivinen ilmaisu tai väitelause saattaa aiheuttaa myös sen, että opiskelijan vastaus on täysin päinvastainen kuin hänen todellinen mielipiteensä (Gall ym. 2007, 233). Koin tämän seikaksi, jonka halusin ehdottomasti eliminoida, koska kysely on kaikilta osin vaativa ja pitkä.

Ensimmäinen tutkimuskysymys ”Millainen on opiskelijan deklaraatiivinen tieto musiikista?” sisältää kaikkiaan neljä testiä (LIITTEET 1–2), jotka mittaavat opiskelijan musiikillista tietoa melko yksityiskohtaisesti. Kyselyn aloittava kuuntelutehtävä mittaa tietämystä musiikin lajeista, keskeisistä länsimaisen musiikin teoksista, säveltäjistä ja esittäjistä. Tehtävässä musiikkilajien valinta pohjautuu

perinteiseen kolmijakoon populaari-, kansan- ja taidemusiikista. Musiikinäytteitä valittaessa oli harkittava huolella niiden edustavuus. Huomioin valinnassa musiikin oppikirjat, joissa osa näytteistä tai niiden esiintyjistä/säveltäjistä on musiikinopetuksen sisältönä. Kuuntelutehtävässä on kymmenen osiota.

Kuuntelutehtävä: musiikin lajit

- 1) Taidemusiikki/sinfonia: Ludvig van Beethoven, Viides sinfonia (osa alkusoitosta)
- 2) Popmusiikki: Beatles, Penny Lane
- 3) Musikaali: Julie Andrews, Do-re-mi (The Sound of Music)
- 4) Jazz: Desmond Morris/Dave Brubeck, Take Five
- 5) Taidemusiikki/ooppera: W. A. Mozart: Taikahuilu/Yön kuningattaren aaria
- 6) Blues: Muddy Waters, Hoochie, Coochie man
- 7) Kansanmusiikki: Instrumentaali/trad., Minun kultani kaunis on
- 8) Rockmusiikki: Elvis Presley, Blue Suede Shoes
- 9) Bossa nova (lattarimusiikki): A. Jobim/Gilberto, Girl from Ipanema
- 10) Taidemusiikki: Jean Sibelius, Finlandia

Jokaisen näytteen kesto oli noin 50 sekuntia. Kuuntelutehtävän osioita yhdistettiin musiikkitietoa mittaaviin tehtäviin, joissa selvitetään opiskelijan tietämystä erikseen suomalaisesta musiikista ja muusta länsimaisesta musiikista. Tehtäviin liittyvät kuuntelunäytteet on ilmaistu sulkumerkeillä.

Musiikkitieto: suomalainen musiikki

- 1) Kuka on säveltänyt Maamme-laulun?
- 2) Mitä Jean Sibeliuksen sävellyksiä muistat?
- 3) Jean Sibelius, Finlandia (kuuntelunäyte)
- 4) Ketkä ovat mielestäsi maamme taidemusiikin keskeisiä tekijöitä?
- 5) Mitä kansanlauluja muistat nimeltä?
- 6) Trad./Säveltäjä tuntematon, Minun kultani kaunis on (kuuntelunäyte)
- 7) Ketkä ovat mielestäsi maamme populaarimusiikin keskeisiä tekijöitä?
- 8) Mitkä ovat mielestäsi sellaisia suomalaisia lauluja, jotka jokaisen peruskoulun käyneen tulisi osata ulkoa?

Musiikkitieto: länsimainen populaari- ja taidemusiikki

- 1) Mitä länsimaisen taidemusiikin historian aikakausia muistat?
- 2) Mainitse taidemusiikin historian keskeisiä säveltäjänimiä.
- 3) Beethoven, Viides sinfonia (kuuntelunäyte)
- 4) Mozart, Taikahuilu-ooppera (kuuntelunäyte)
- 5) Mainitse ulkomaisen populaarimusiikin vaikuttajia 1950-luvulta lähtien.
- 6) Elvis Presley, Blue Suede Shoes (kuuntelunäyte)
- 7) Beatles, Penny Lane (kuuntelunäyte)
- 8) Julie Andrews, Do-re-mi (kuuntelunäyte)

Kolmas ja neljäs tehtävä mittaavat musiikinteorian tuntemusta peruskäsitteiden ja nuottiviivastomerkintöjen osalta. Ne pohjautuvat lähinnä neljännen luokan musiikin oppiaineen sisältöihin, muun muassa siitä syystä, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 on tehty selkeä rajausta vuosiluokkien 1–4 ja 5–9 oppiainekseen. Tehtävissä opiskelijan tulee määritellä kymmenen musiikkikäsitettä sekä tulkita nuottiviivaston merkintöjä (LIITE 2).

Musiikinteoria: keskeiset musiikkikäsitteet

piano (p), forte (f), dynamiikka, crescendo, intro, tempo, duurisointu, intervalli, AB-rakenne ja ihmisen äänialat (mainitse neljä).

Musiikinteoria: nuottikirjoituksen perusteet

Nuottiavain, etumerkintä, tahtiviiva, sointumerkki D/A, ensimmäinen maali, tahti-osoitus 4/4 (C), pisteellinen puolinuotti, neljäsosatauko, kertausmerkki.

Lisäksi nimettävä oikein kolmannen tahdin sävelet (fis¹, a, e¹ ja cis¹).

Lisäksi tunnistettava nuottiesimerkin sävellaji (D-duuri).

Toisessa tutkimuskysymyksessä "Millainen on opiskelijan proseduraalinen tieto musiikista?" taitojen varsinainen mittaaminen toteutuu ainoastaan sointutehtävässä (LIITE 4), sillä muut tehtävät perustuvat itsearviointeihin. Sointutehtävässä opiskelija merkitsee oikeat sävelet sointuihin (C, Em, G7 ja D) pianon koskettimille ja/tai kitaran otetaulukkoon. Säestystaidon itsearvioinnissa opiskelija arvioi taitoaan kolmen eritasoisen nuottiesimerkin avulla (LIITE 9). Ne edustavat peruskoulun musiikinopetuksen oppisisältöjä siten, että A-näyte (Yks, kaks oikein päin), sisältyy vuosiluokkien 1–2, B-näyte (Saunavihdat) luokkien 3–4 ja C-näyte (katkelma Bachin Matteus-passiosta³⁶) luokkien 5–6 ohjelmistoon. Näytteissä edellytetään opiskelijan säestystaidossa muun muassa seuraavia valmiuksia melodian, rytmin ja harmonian osalta:

Säestystaidon arvioinnin nuottinäytteet

A-nuottinäyte (Yks, kaks oikein päin, lastenlaulu)

Melodia: sävelet c¹ - a¹ tunnistaminen nuottiviivastolta.

Rytmi: tahtilaji 2/4, neljäsosa- ja kahdeksasosanuotit sekä neljäsosatauko.

Harmonia: C-duurin soinnut C, F, G ja Dm, suurin intervalli melodiassa on terssi.

B-nuottinäyte (Saunavihdat, kansanlaulu)

Melodia: e-molliasteikon sävelten h - c² tunnistaminen viivastolta sekä johtosävel d#.

Rytmi: tahtilajin tunnistus, kahdeksasosa-, neljäsosa- ja puolinuotti.

Harmonia: e-mollin soinnut Em, Am ja H7 (septimisointu), suurin intervalli kvartti.

C-nuottinäyte (katkelma Bachin Matteus-passiosta)

Melodia: sävelet g - c² sävelten tunnistaminen, palautusmerkit.

Rytmi: tahtilaji 3/4, uusina kuudestoistaosanuotti ja pisteellinen puolinuotti.

Harmonia: useita sointuja (esim. D#^o) ja sointuvaihdoksia, suurin intervalli septimi.

Toisessa itsearviointitehtävässä (LIITE 4) opiskelija arvioi kykyään tunnistaa oikean käden (G-avaimen) säveliä nuottiviivastolta ja kykyään soittaa sointuja sointumerkeistä. Lisäksi hän arvioi säestystaitoaan eri luokka-asteilla. Tehtävien tarkoituksena on toimia myös kontrollikysymyksinä, jolloin on mahdollista vertailla mitatusta sointutehtävästä ja opiskelijan itsearvioinnista saatuja tuloksia keskenään. Tähän seikkaan palaan mittareiden reliabiliteetin yhteydessä (luku 5.4.4). Soitto- ja säestystaitotehtävä päättyy kahteen avokysymykseen, joissa opiskelija reflektoi saamaansa soitonopetusta.

³⁶ Musiikin oppikirja Soi 5–6, WSOY.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä "Millaiseksi opiskelija arvioi pedagogisen sisältötietonsa?" opiskelija arvioi musiikin opettamiseen liittyviä valmiuksiaan muun muassa eri työtapojen osalta (LIITE 8). Tällöin osaaminen kuvastaa lähinnä opiskelijan didaktisia ja pedagogisia valmiuksia (osiot 1–12). Arvioinnissa on lisäksi tärkeä asenteellinen ulottuvuus (osiot 13–17). Vastaaminen toteutuu viisiportaisella asteikolla "täysin eri – täysin samaa mieltä".

Tulevana luokanopettajana

Osaan opettaa uuden laulun luokalle.
 Osaan ohjata koulusoittimien / bändisoittimien soittoa.
 Osaan hyödyntää musiikin kuuntelua opetuksessa.
 Osaan elävöittää opetusta musiikkiliikunnalla.
 Osaan ohjata oppilaita musiikilliseen keksintään (laulu, soitto).

Musiikin opinnot ovat antaneet minulle hyvät valmiudet

Suunnitella musiikin tunteja. / Arvioida musiikin oppimista monipuolisesti.
 Toteuttaa erilaisia musiikinopetuksen työtapoja.

Musiikin opintojen ansiosta olen saanut

Hyvät tiedolliset / taidolliset / didaktiset valmiudet opettaa musiikkia.

Musiikin opintojen jälkeen koen, että

Kiinnostukseni musiikkiin on lisääntynyt.
 Asenteeni musiikin opettamiseen on myönteinen.
 Olen pätevä opettamaan musiikkia. / Haluan opettaa musiikkia tulevaisuudessa.
 Laulan ja soitan mielelläni luokan edessä.

Kolmanteen kysymykseen liittyy myös opiskelija-arviointi perusopetukselle asetettujen musiikin oppiaineen sisältöjen toteuttamisesta (LIITE 7). Tehtävä ohjeistettiin seuraavasti: "Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) musiikin oppiaineen keskeinen sisältö esitetään alla. Arvioi, kuinka hyvin sinä pystyisit opettamaan tai harjoituttamaan näitä oppisisältöjä." Väittämiin vastataan viisiportaisella asteikolla "en osaa opettaa yhtään – osaan opettaa erittäin hyvin". Kuten opetussuunnitelmassa, myös tehtävässä sisällöt esitetään erikseen vuosiluokille 1–4 ja 5–6 (POPS 2004, 230–232).

Kykenen opettamaan / harjoituttamaan 1.–4. luokan oppilaille

- 1) äänenkäytön harjoituksia puhuen, loruillen ja laulaen.
- 2) ikäkauteen sopivia laululeikkejä ja lauluohjelmistoa.
- 3) moniäänisyyteen valmentavia lauluharjoituksia (kaksiääniset laulut, kaanonit).
- 4) yhteissoittoon valmentavia harjoituksia.
- 5) soitto-ohjelmistoa keho- ja rytmisoittimilla.
- 6) soitto-ohjelmistoa melodia- ja sointusoittimilla.
- 7) monenlaisen musiikin kuuntelua erilaisia aktivointikeinoja käyttäen (esim. liikunta, piirtäminen).
- 8) musiikillista keksintää äänikerronnan, äänisommitelmien tai improvisoinnin keinoin.
- 9) musiikin elementteihin (rytmi, melodia, dynamiikka, muoto, harmonia, sointiväri) liittyvää peruskäsitteistöä musiikin eri työtapojen yhteydessä.
- 10) lauluohjelmistoa: suomalainen ja muiden maiden kulttuurien musiikki, eri aikakaudet ja musiikin lajit.
- 11) soitto-ohjelmistoa: suomalainen ja muiden maiden...
- 12) kuunteluohjelmistoa: suomalainen ja muiden maiden...

Kykenen opettamaan / harjoituttamaan 5. – 6. luokan oppilaille

- 13) äänenkäyttöä ja ääni-ilmaisua kehittäviä harjoituksia.
- 14) eri musiikkityylejä ja musiikkilajeja edustavaa yksi- ja moniäänistä lauluohjelmistoa.
- 15) yhteissoittoa kehittäviä harjoituksia.
- 16) monipuolisesti eri musiikkityylejä ja -kulttuureja edustavaa soitto-ohjelmistoa.
- 17) monipuolista kuunteluohjelmistoa, joka on jäsennelty ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti.
- 18) oppilaiden omien musiikillisten ideoiden kokeilua improvisoiden, säveltäen ja sovittaen esim. ääntä, laulua, soittimia, liikettä ja musiikkiteknologiaa hyödyntäen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikin oppiaineen sisällöissä painottuvat toiminnalliset työtavat musiikin kuuntelua lukuun ottamatta. Tehtävässä opiskelija arvioikin pedagogista sisältötietoaan – *miten* osaisin opettaa – pääosin taidollisten valmiuksiensa osalta opetuksen toteuttamisessa.

Neljäs tutkimuskysymys "Miten opiskelijälähtöiset taustatekijät vaikuttavat musiikilliseen kompetenssiin?" kohdistuu opiskelijan musiikillisiin kokemuksiin ennen luokanopettajakoulutusta. Näitä ovat lapsuuden kodin musiikkitausta, kouluaikainen musiikin opiskelu, soitto- ja/ tai lauluharrastus sekä niihin usein liittyvät kurssitutkinnot. Nykyistä harrastuneisuutta selvitettiin oman musiikin toteuttamisen, musiikin aktiivisen kuuntelun sekä konserttikäyntien perusteella. Lopuksi opiskelija sai vapaasti kertoa nykyisestä musiikkiharrastuksestaan.

Musiikkitaustani**Lapsuuteni kodin musiikkitausta**

Minulle on laulettu alle kouluikäisenä. / Vanhemmat veivät minua konsertteihin. / Perheessäni on harrastettu musiikkia. / Musiikki on ollut kodissa tärkeä asia.
Kodin soittimia: _____.

Kouluaikainen musiikin opiskelu

Oletko ollut musiikkiluokalla? / Musiikin opiskelusi yläkoulussa? / Musiikin kurssit yläkoulussa, lukumäärä?
Viimeisin musiikin numerosi todistuksessa?
Pidin/en pitänyt koulun musiikkitunneista, sillä _____.

Soittaminen/laulaminen harrastuksena

Olen saanut soitonopetusta. / Soitin a, mikä? / Soitin b, mikä?
Olen soittanut bändissä tai yhtyeessä. / Olen soittanut orkesterissa. /
Olen saanut yksinlaulussa opetusta. / Olen laulanut kuorossa tai yhtyeessä.

Kurssitutkinnot

Soitin a, mikä? / Soitin b, mikä?
Olen suorittanut laulututkinnon. / Olen suorittanut teorialututkinnon.

Omat musiikkituotokset

Omat sävellykset? / Minkälaista musiikkia sävellät? _____.
Omat sovitukset, kokoonpano? / Tietokoneohjelmat musiikin teossa?

Musiikin kuuntelu

Konserttikäynnit vuosittain? / Keskittynyt musiikin kuuntelu? /
Mitä musiikkia kuuntelet yleensä? / Ketkä ovat suosikkejasi?
Nykyinen musiikkiharrastus, mitä ja kuinka usein? _____.

Ensimmäinen avokysymys liittyy opiskelijan kouluajan musiikkikokemuksiin. Kysymyksessä opiskelija jatkaa ja perustelee valitsemaansa lausetta ”Pidin / en pitänyt koulun musiikkitunneista, sillä...” Toiseen avokysymykseen ”Nykyinen musiikkiharrastus, mitä ja kuinka usein?” opiskelija kommentoi vapaasti. Tämä kysymys sekä kysymykset musiikin kuuntelusta ja musiikkituotoksista heijastavat opiskelijan nykyistä musiikillista orientoituneisuutta.

Viidennen tutkimuskysymyksen ”Miten luokanopettajakoulutus vaikuttaa musiikilliseen kompetenssiin?” laatiminen edellytti huolellista perehtymistä kunkin luokanopettajakoulutuslaitoksen musiikin monialaisten opintojen opetussuunnitelmaan (LIITTEET 10–14). Vaikka suuri osa opintojen sisällöistä on kaikille yhteisiä, painottavat ne opetustaan eri tavoin. Kyselyyn valikoitui 20 sisältöä, jotka ryhmittelin musiikinopetuksen työtapojen perusteella (poikkeuksena kategoria musiikinteoria ja teknologia). Musiikinopintoihin sisältyvät pedagogisen sisältötiedon (musiikin didaktiikan) aihealueet esitetään viimeisenä. Opiskelija arvioi jokaisen opintosisällön määrää viisiportaisella asteikolla ”ei sisältynyt opintoihin yhtään – sisältyi opintoihin paljon”.

Musiikin monialaiset opinnot / Opintosisältöjen määrä

Laulaminen

Oikeanlaisen äänenkäytön ja laulutekniikan perusteita.

Laulunopetuksen menetelmiä ja opetuskäytänteitä.

Moniäänisyyteen valmentavia lauluharjoituksia (kaanonit, kaksiaäniset laulut).

1. – 6. luokkien lauluohjelmistoon tutustuminen.

Soittaminen

Koulusoittimien soiton perustekniikka. / Kanteleella säestäminen (soinnut I, IV ja V).

Bändisoittimien soiton perusteet. / Ryhmäsoittoa erilaisissa kokoonpanoissa.

Soiton opettaminen luokkatilanteissa. / Musiikin sovittaminen koulusoittimille.

Kuuntelu

Tutustuminen musiikin eri lajeihin. / Eri maiden musiikkikulttuureihin.

Tutustuminen länsimaisen taidemusiikin historian tyylikausiin.

Kuuntelukasvatuksen menetelmiä ja niiden soveltaminen opetukseen.

Musiikkiliikunta ja musiikillinen keksintä

Musiikki-ilmaisua kehorytmiikan ja liikunnan keinoin.

Musiikillinen keksintä laulaen/soittaen.

Musiikinteoria ja teknologia

Musiikinteoria: Musiikin peruskäsitteet. / Nuottikirjoituksen perusteet.

Musiikkiteknologian käyttö opetuksessa. / Nuotinnusohjelmiin tutustuminen.

Pedagoginen sisältötieto (Musiikin didaktiikka)

Musiikin tuntien suunnittelun perusteet. / Musiikin oppimisen arviointi.

Musiikin opetustilanteiden käytännön harjoittelu.

Lapsen ikäkauden huomioiminen opetuksessa.

Musiikkikasvatuksen tutkimustietoon tutustuminen.

Opiskelija-arviot opintosisältömäärästä toimivat vertailuaineistona viidennessä tutkimuskysymyksessä. Sisältömääriä verrataan opiskelijoiden musiikillisiin valmiuksiin (LIITE 5), jotka ovat opintosisällöistä muodostettuja väitelauseita, kuten ”osaan säestää kanteleella”, ”tunnistan musiikin eri lajeja” tai ”osaan

nuottikirjoituksen perusteita”. Opiskelijat arvioivat musiikillisia valmiuksiaan asteikolla ”en osaa yhtään – osaan hyvin” (1–5).

Musiikilliset valmiuteni tulevana luokanopettajana

Laulaminen

Osaan oikean äänenkäytön ja laulutekniikan perusteita.

Tunnen erilaisia laulunopetuksen menetelmiä. / 1. – 6. luokkien lauluohjelmistoa.

Osaan laulaa melodiaa oikein, ”puhtaasti”. / Äänialani on _____.

Soittaminen

Hallitsen soiton perustekniikan: rytmisoittimet / laattasoittimet / nokkahuilu.

Osaan säestää kanteleella (soinnut I, IV ja V).

Osaan soittaa rummuilla peruskompin (beat) / myös muita rytmikompeja.

Osaan soittaa basson vapaita kieliä sointumerkeistä / myös muita säveliä.

Osaan soittaa kitaralla sointuja. / Osaan soittaa koskettimilla sointuja.

Osaan toimia musisoivan ryhmän jäsenenä.

Osaan sovittaa musiikkia koulusoittimille.

Kuuntelu / musiikkitieto

Tunnistan musiikin eri lajeja. / Tunnistan eri maiden musiikkikulttuureja.

Tunnistan länsimaisen taidemusiikin historian tyylikaudet.

Tunnen erilaisia kuuntelukasvatuksen menetelmiä.

Musiikkiliikunta / keksintä

Osaan yhdistää kehorytmejä (bodypercussion) ja liikuntaa kuulemaani musiikkiin.

Kykenen musiikilliseen keksintään laulaen ja soittaen.

Musiikinteoria / teknologia

Osaan nuottikirjoituksen perusteet.

Tunnen musiikin peruskäsitteitä (melodia, rytmi, dynamiikka, harmonia).

Osaan musiikin peruskäsitteitä ilmaisevia merkintöjä (esim. *p*, *f*, *crescendo*, *AB*).

Osaan käyttää musiikkiteknologian sovelluksia. Mitä? _____.

Osaan käyttää notaatio-ohjelmia. Mitä? _____.

Kyselyn päättää avokysymys, jossa opiskelijoiden tehtävänä on antaa palautetta luokanopettajakoulutuksen musiikin monialaisista opinnoista (LIITE 8). Tehtävä on otsikoitu: ”Palautteeni OKL:n musiikin monialaisista opinnoista”. Tehtävänannon yhteydessä esitin lisäohjeistuksena, että opiskelijat huomioisivat sekä myönteiset että kielteiset näkökulmat ja etenkin luokanopettajakoulutuksen musiikinopintoja koskevat mahdolliset kehittämissuhteet.

5.4.2 Tutkimusaineiston kerääminen

Kyselyn osalta oli mietittävä järkevintä toteuttamistapaa. Vaihtoehtoja oli teoriassa neljä; internet- tai postituskysely, toteuttaminen yhteyshenkilön avulla tai tutkijana itse jokaisessa oppilaitoksessa. Internet- tai postituskysely eivät tulleet kysymykseen, sillä ei-kontrolloimattomina menetelminä opiskelijoiden vastaukset olisivat rajoittuneet ainoastaan taustatietoihin ja mielipiteisiin. Vastausprosentti tämäläisissä kyselyissä jää niin ikään usein alhaiseksi. Periaatteessa kysely olisi voitu toteuttaa yhteyshenkilöiden avulla, mutta minimoidakseni mitausten mahdolliset virhelähteet, päätin toteuttaa ne itse tutkimukseen osallistuneissa luokanopettajakoulutuslaitoksissa.

Mittausten toteutustavaksi valitsin ryhmäkyselyn (*the group administered questionnaire*), jossa tietty opiskelijaryhmä kokoontuu vastaamaan kyselyyn samanaikaisesti (McKernan 2000, 126; Whitley & Kite 2013, 469). Kyseinen järjestely on yksi tehokkaimmista survey-metodeista, sillä tutkija kohtaa tutkittavat – tässä tapauksessa luokanopettajiksi opiskelevat – yhdellä kertaa, jolloin kaikki osallistujat saavat saman ohjeistuksen. Tutkimustilanteet ovat myös joustavia, sillä tutkijalla on mahdollisuus ohjeistaa opiskelijoita tarvittaessa yksilöllisesti. Ryhmäkyselyn etuna on yleisesti myös korkea vastausprosentti. (Gravetter & Forzano 2012, 216–217.) Erityisen merkittävä ominaisuus tietyissä tilanteissa on survey-tutkimuksen anonymiteetti (Whitley & Kite 2013, 469). Tämä olikin ehdoton edellytys, sillä kysely sisältää osioita, joihin opiskelijat tuskin olisivat vastanneet rehellisesti nimellään.

Tutkimusaineiston kerääminen toteutui opettajankoulutuslaitoksissa lukuvuonna 2014–2015. Tutkimus ajoittui opiskelujen siihen vaiheeseen, jossa opiskelijat olivat suorittaneet musiikin monialaiset opinnot. Helsingissä, Joensuussa (Joensuun 1. ja 2. mittaus) ja Jyväskylässä osallistujat olivat pääosin kolmannen vuosikurssin opiskelijoita, joilla musiikinopintojen päättymisestä oli kulunut noin puoli vuotta. Raumalla ja Joensuussa (Joensuun 3. ja 4. mittaus) tutkimuksen ajankohta oli toisen vuosikurssin keväällä, melko pian opintojen päätyttyä. Tampere oli poikkeus, sillä musiikin opinnot suoritettiin kokonaan ensimmäisen opintovuoden aikana, joten mittaus ajoittui välittömästi opintojen päättymisen ja samalla tentin yhteyteen toukokuun 2015 lopussa.

TAULUKKO 7 Tutkimusten aikataulu lukuvuonna 2014–2015.

Opettajankoulutuslaitos / tutkimustila	Pvm	Osall.	Kato	<i>n</i>
Helsinki 1 / Viikin normaalikoulun auditorio	4.9.2014	32	-3	29
Helsinki 2 / Viikin normaalikoulun auditorio	23.10.2014	39	-5	34
Helsinki 3 / Viikin normaalikoulun auditorio	8.1.2015	34	-5	29
		95	-13	82
Joensuu 1 / Normaalikoulun opetustila	8.10.2014	13	0	13
Joensuu 2 / Normaalikoulun opetustila	9.10.2014	22	0	22
Joensuu 3 / Normaalikoulun musiikin opetustila	28.4.2015	29	0	29
Joensuu 4 / Normaalikoulun musiikin opetustila	29.4.2015	29	0	29
		93	0	93
Jyväskylä 1 / Normaalikoulun opetustila	4.11.2014	26	-4	22
Jyväskylä 2 / Normaalikoulun opetustila	20.1.2015	24	0	24
Jyväskylä 3 / Normaalikoulun opetustila	10.2.2015	16	0	16
		66	-4	62
Rauma / Opettajankoulutuslaitos, Laurilehto-sali	13.5.2015	94	-6	88
		94	-6	88
Tampere / Opettajankoulutuslaitos, Virta-rakennus	6.5.2015	68	-1	67
		68	-1	67
		426	-34	392

Ennen tutkimuksia olin sopinut jokaisen luokanopettajakoulutuslaitoksen yhteyshenkilön kanssa mittausten aikatauluista ja käytännön järjestelyistä. Oli tärkeä varmistaa tutkimustilojen tarkoituksenmukaisuus, jotta opiskelijat saisivat keskittyä rauhassa kyselylomakkeen täyttämiseen. Myös äänentoiston laatu huomioitiin musiikin kuuntelutehtävässä. Valmistauduin jokaiseen tilanteeseen huolellisesti ja pyrin antamaan opiskelijoille samanlaisen ohjeistuksen. Lähes kaikissa tutkimustilanteissa valvojana oli lisäksi toinen henkilö. Raumalla valvojia oli yhteensä kolme, sillä ryhmän koko oli suuri. Tutkimustilanteissa pyrittiin eliminoimaan mahdolliset häiriötekijät, kuten puhelimet.

Tutkimustilanteen alussa selvitin opiskelijoille tutkimuksen lähtökohtia ja kyselyyn vastaamiseen liittyviä seikkoja. Kysely alkoi kuuntelutehtävällä, jonka kymmenen musiikinäytettä kestivät yhteensä noin yhdeksän minuuttia. Tämän jälkeen vastaamista jatkettiin itsenäisesti. Opiskelija sai tarvittaessa tehdä tarkentavia kysymyksiä, mutta niitä esitettiin vain muutamia. Lomakkeen täyttäminen kesti lyhyimmillään noin 40 minuuttia, mutta suurin osa tutkituista käytti siihen aikaa keskimäärin 60–70 minuuttia. Ennen palauttamista pyysin opiskelijoita vielä tarkistamaan, että he olivat vastanneet kaikkiin tehtäviin.

Tutkimukseen osallistui alun perin 426 opiskelijaa. Joensuuta lukuun ottamatta kaikissa oppilaitoksissa tapahtui vähäistä katoa. Eniten hylättyjä vastauksia oli Helsingissä, sillä tutkimus toteutettiin opetusharjoittelun infotilaisuuden yhteydessä, jolloin läsnä olivat kaikki harjoitteluun osallistuvat. Tällöin paikalla oli myös opiskelijoita, joilla musiikin opinnoista oli saattanut kulua useita vuosia tai opiskelijoita, jotka olivat jo aloittaneet musiikin sivuaineopinnot. Samoista syistä pieni ryhmä opiskelijoita jouduttiin hylkäämään sekä Jyväskylässä että Raumalla. Lisäksi hylättiin viisi muuta. Yksi opiskelija keskeytti vastaamisen, toinen opiskelija oli vastannut ”tarkoituksella” väärin ja kolmas opiskelija jätti vajaana täytetyn lomakkeen, jota ei enää halunnut jatkaa. Kaksi opiskelijaa kieltäytyi vastaamasta vedoten vapaaehtoisuuteen. Kadon osuus tutkimuksesta oli 34 opiskelijaa, mikä on prosentuaalisesti (9 %) erittäin alhainen määrä.

Tyhjiä vastauksia jäi lomakkeisiin joitakin kymmeniä, mutta puuttuvat tiedot korvattiin eli imputoitiin pääosin kyseisten muuttujien keskiarvolla. Imputoinnilla mahdollistettiin (lähes) kaikkien tilastoyksikköjen mukanaolo analyysimenetelmissä. (vrt. Nummenmaa 2010, 159.) Vain muutamat tehtävät olivat sellaisia, joihin opiskelija ei yksinkertaisesti muistanut vastausta, kuten musiikin kurssien määrää lukiossa tai viimeisintä musiikin kouluarvosanaa.

Opiskelijoiden suhtautuminen kyselylomakkeen täyttämiseen ja ylipäätään tutkimukseen oli pääosin yllättävän myönteistä. Kyselyn päätyttyä minulla oli mahdollisuus keskustella opiskelijoiden kanssa ja saada heiltä palautetta. Kysely herätti lukuisia ajatuksia luokanopettajakoulutuksen musiikin opinnoista, niiden toteutumisesta ja etenkin laajoista sekä monimuotoisista sisällöistä. Opiskelijat kokivat erittäin tärkeäksi sen, että heidän ajatuksillaan ja ehdotuksillaan saattaisi olla konkreettisia vaikutuksia tutkimuksen valmistuttua. Opiskelijan toteamus ”hyvä, että tästä tehdään tutkimusta” saattoikin kiteyttää monen tutkimukseen osallistuneen ajatukset.

5.4.3 Tutkimusaineiston analyysi

Koska tutkimukseni on pääosin kvantitatiivinen, tutkimusaineiston analyysissä käytetään tilastollisia menetelmiä. Tutkimus on hyvin pitkälle ilmiötä – musiikillista kompetenssia – kuvailevaa, mikä tulee esille etenkin kolmessa ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä. Toisaalta myös kausaliteettia selittävässä kysymyksissä neljä ja viisi on tarkoituksenmukaista kuvailla selittäviä muuttujia. Seuraavassa taulukossa esitän analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin.

TAULUKKO 8 Tutkimusaineiston analyysimenetelmät tutkimuskysymyksittäin.

Tutkimuskysymys	Aineiston analyysimenetelmät
1. Millaiset ovat opiskelijan musiikilliset tiedot?	frekvenssi, keskiarvo ja -hajonta, prosenttiluku, pylväs- ja palkkidiagrammi, faktorianalyysi
2. Millaiset ovat opiskelijan musiikilliset taidot?	frekvenssi, keskiarvo ja -hajonta, prosenttiluku, pylväs- ja palkkidiagrammi, faktorianalyysi
3. Millaiseksi opiskelija arvioi pedagogisen sisältötietonsa?	frekvenssi, keskiarvo ja -hajonta, prosenttiluku, pylväs- ja palkkidiagrammi, faktorianalyysi
4. Miten opiskelijalähtöiset tekijät vaikuttavat musiikilliseen kompetenssiin?	Aineiston kuvailu ja vertailu: keskiarvo ja -hajonta, prosenttiluku, pylväs- ja palkkidiagrammi, faktorianalyysi, riippumattomien ryhmien t-testi Muuttujien yhteyttä selittävät menetelmät: Pearsonin tulomomenttikerroin ja valikoiva regressioanalyysi
5. Miten luokanopettajakoulutus vaikuttaa musiikilliseen kompetenssiin?	Aineiston kuvailu ja vertailu: keskiarvo ja -hajonta, prosenttiluku, pylväs- ja palkkidiagrammi, faktorianalyysi Muuttujien yhteyttä selittävät menetelmät: Pearsonin tulomomenttikerroin ja valikoiva regressioanalyysi

Kaikkien tutkimuskysymysten osalta aineistoa kuvaavia tunnuslukuja ovat frekvenssit, keskiarvot ja -hajonnat. Frekvenssien suhteellista osuutta koko tutkimusaineistossa kuvataan myös prosenttiluvuilla, koska ne antavat selkeämpää informaatiota tulosten jakaumista. Käytän tulosten raportoinnissa runsaasti aineistoa kuvaavia diagrammeja. Luokanopettajakoulutuslaitosten välinen vertailu toteutuu kahden riippumattoman ryhmän t-testillä, joka osoittaa keskiarvoerojen tilastollisen merkitsevyyden (Gall ym. 2007, 316 – 317).

Kahden muuttujan välistä riippuvuutta tarkastellaan Pearsonin tulomomenttikertoimella (*Pearson's Product-Moment Correlation Coefficient*), joka on yksi tärkeimmistä menetelmistä laskettaessa yhteyden voimakkuutta (Cumming 2012, 381; Steinberg 2008, 401). Tuloksissa on kuitenkin erityisesti huomioitava korrelaatiokertoimien tilastollisesti merkitsevät yhteydet (*p*-arvot), joista tehdään yleisesti virheellisiä päätelmiä. Tämä seikka koskee erityisesti suuria otoksia, jolloin hyvinkin alhaiset korrelaatiokertoimet osoittavat jo tilastollista merkitsevyyttä. Se ei kuitenkaan tarkoita, että muuttujien välinen yhteys olisi

tieteellisesti tai *käytännössä* merkittävä. Kahden muuttujan välisen yhteyden voimakkuuden selittää korrelaatiokertoimen arvo, ei tilastollinen merkitsevyys. (Cumming 2012, 238 – 239; Metsämuuronen 2009, 371; Steinberg 2008, 414.)

Kirjallisuudessa esiintyy lähinnä tieteenalasta johtuen vaihtelevia lukuja korrelaatiokertoimen arvon voimakkuudesta. Esimerkiksi matemaattisissa tieteissä kertoimilta edellytetään huomattavasti korkeampia yhteyttä kuvaavia arvoja kuin käyttäytymistieteissä, joissa harvoin saavutetaan .80 ylittäviä arvoja. (Metsämuuronen 2009, 371; Nummenmaa 2010, 290.) Korrelaatiokertoimen voimakkuus voidaan ilmaista myös selitysosuudella, joka on korrelaatiokertoimen neliö (r^2). Seuraavassa taulukossa esitetään korrelaatiokertoimien arvojen selitysosuudet ja yhteyksien voimakkuusasteet käyttäytymistieteissä.

TAULUKKO 9 Korrelaatiokertoimien voimakkuusasteet ja selitysosuudet (%). (Metsämuuronen 2009, 371).³⁷

Korrelaatiokertoimen arvo	Selitysosuus (r^2)	Yhteyden voimakkuusaste
$r = .20$.04 = 4 %	heikko
$r = .40$.16 = 16 %	kohtalainen
$r = .60$.36 = 36 %	voimakas (korkea)
$r = .80$.64 = 64 %	erittäin voimakas (korkea)

Koska tutkimusaineistoni on melko suuri ($n = 392$), on esimerkiksi korrelaatiokerroin $r = .17$ jo tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < .001$). Tässä tapauksessa kahden muuttujan välisen yhteyden selitysosuus ($r^2 .028 = 2,8 \%$) ja siten myös voimakkuusaste jäävät kuitenkin alhaisiksi. Huomioin tämän seikan tuloksissa siten, että tilastollisen merkitsevyyden lisäksi kyseisten taulukoiden alaosassa on myös maininta korrelaatiokertoimen yhteyden voimakkuudesta.

Neljäs ja viides alakysymys edellyttävät regressioanalyysiä, jonka lajeista valitsin yleisesti käytettävän askeltavan (*step-wise*) menetelmän (Punch & Oancea 2014, 323). Sen yhteydessä on erityisesti huomioitava kollineariteetti (*collinearity*) eli selittävien muuttujien voimakas interkorrelaatio. Muuttujien ongelmallisuus johtuu siitä, että ne antavat hyvin samantyyppistä informaatiota, mikä taas vaikeuttaa yksittäisten muuttujien vaikutusten erottelua analyysissä. (Gall ym. 2007, 358; Ketokivi 2009, 98; Nummenmaa 2010, 316.) Tutkimuksessani kollineaarisiksi muuttujiksi osoittautuivat muun muassa opiskelijan soittoharrastus, soitonopeus ja teorialtutkinto, jotka korreloivat keskenään erittäin voimakkaasti. Regressioanalyysiä tehtäessä kaikkia kolmea muuttujaa ei siten voitu sisällyttää samaan analyysiin, jolloin tutkijana jouduin tekemään ratkaisuja tiettyjen muuttujien poistamiseksi analyysistä. Palaan tähän seikkaan tulososassa.

Kyselylomakkeen kaikista osatesteistä tehtiin myös faktorianalyysit pääkomponenttimenetelmällä (*PCA = Principal Component Analysis*). Analyysien tehtävänä on antaa lisätietoa muuttujien välisistä yhteyksistä, mutta faktorointi oli

³⁷ Muun muassa Cumming (2012, 384) esittää korrelaatiokertoimille seuraavat yhteyden voimakkuutta kuvaavat raja-arvot: $r = .90$ hyvin korkea yhteys, $r = .70$ korkea, $r = .50$ kohtalainen ja $r = .30$ heikko yhteys.

tärkeä menetelmä myös kyselylomakkeen rakennevaliditeetin tarkastelussa. (vrt. Metsämuuronen 2009, 663.) Faktorianalyysien varimax-rotatoiduista komponenttimatriiseista olikin löydettävissä tulkinnallisesti selkeitä rakenteita esimerkiksi kodin viriketaustaan ja opiskelijan musiikkiharrastukseen liittyvissä teki-
jöissä kuin myös musiikillisen kompetenssin osa-alueissa. Tarkastelen analyyseni yksityiskohtaisemmin tulososassa.

5.4.4 Mittausten reliabiliteetti ja validiteetti

Kaikelle tieteellisen tutkimuksen tuottamalle tiedolle on asetettava ehdoton luotettavuuden vaatimus, jolloin esimerkiksi tutkimuksen arviointimenetelmiltä edellytetään objektiivisuutta, oikeudenmukaisuutta, realiaabeliutta ja validiutta (Ouakrim-Soivio 2015, 119). Tutkimusmittareiden – siis kyselylomakkeen – luotettavuutta arvioidaan reliabiliteetin ja validiteetin avulla, joihin minun oli kiinnitettävä erityinen huomio jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, sillä koko tutkimuksen luotettavuus on suoraan verrannollinen mittareiden luotettavuuteen (Ketokivi 2009, 53; Metsämuuronen 2009, 125). Reliabiliteetin ja validiteetin avulla voidaan myös osoittaa tieteellisen tutkimuksen ansiokkuus ja arvo (Vogt 2007, 113). Huolimatta siitä, että tutkimukseni kyselylomake pohjautuu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 kvalifikaatioihin, on arvioitava erityisesti sen luotettavuutta, koska kysely on itse laadittu. Seuraavassa pyrin tarkastelemaan reliaabeliutta ja validiutta mahdollisimman seikkaperäisesti.

Mittarin reliabiliteetin avulla arvioidaan, kuinka paljon mittausvirhettä mittaustulos sisältää ja kuinka johdonmukaisesti mittari – kyselylomake – toimii (Nummenmaa 2010, 351). Reliabiliteetilla tarkoitetaan ensinnäkin mittausten luotettavuutta, jolla viitataan tutkimuksen toistettavuuteen. Jos mittaus toteutetaan samasta kohteesta samalla mittarilla uudestaan ja tulos on sama, on mittaustulos reliaabeli. Tätä voidaan pitää reliabiliteetin yleisenä määritelmänä. (Ketokivi 2009, 54; Kubiszyn & Borich 2013, 338; Metsämuuronen 2009, 125.) Mittaus- tai satunnaisvirhe voi esiintyä tutkimustilanteessa myös tutkijan toimesta, sillä hän on saattanut toimia epäjohdonmukaisesti tai toisaalta vastaaja on ymmärtänyt kysymyksen väärin (Nummenmaa 2010, 346). Tutkijana pyrin huomioimaan tämän seikan omalta osaltani esimerkiksi kyselyn ohjeistuksessa. On kuitenkin mahdollista, että opiskelija on saattanut ymmärtää tai tulkita jonkin kysymyksen väärin. Toisaalta jo lukuisilla esitestauksilla pyrin minimoimaan väärinymmärrykset, mutta jokainen opiskelija tulkitsee tekstin yksilöllisesti.

Reliabiliteettia arvioidaan pääsääntöisesti kolmella tavalla joko tutkimalla mittarin pysyvyyttä eli stabiliteettia (*test-retest*), sisäistä homogeenisuutta (*internal consistency*) tai ekvivalenssia, jolloin mittaria verrataan johonkin toiseen vastaavaan mittariin (*alternative form reliability*). Stabiliteetilla tarkoitetaan mittarin kykyä antaa samanlaisia tuloksia samasta kohteesta eri mittauskerroilla. (Kubiszyn & Borich 2013, 338.) Tutkimuksessani stabiliteetin arvioiminen ei ollut mielekästä, sillä kysely oli vaativa ja aikaa vievä, joten uusintamittaus olisi ollut opiskelijoilta täysin kohtuuton edellytys.

Sen sijaan kyselystä tarkasteltiin sisäistä homogeenisuutta Cronbachin alfa-kertoimella (α), joka on tällä hetkellä käytetyimpiä menetelmiä reliabiliteetin arvioimiseksi. Alfa-kerroin käyttää mittarin sisäistä tietoa ja osoittaa, kuinka voimakkaasti mittarin osiot korreloivat keskenään. (Whitley & Kite 2013, 152.) Mittareiden riittävästä reliabiliteettiarvosta esitetään erilaisia näkemyksiä, sillä esimerkiksi Nummenmaa (2010, 379) asettaa reliabiliteetin alarajaksi arvon .70, mutta sen tulisi olla mielellään .80, kun taas Steinberg (2008, 415) edellyttää mittarin reliabiliteetin asettuvan välille .80–.90. Toisaalta mittausten korkeaan reliabiliteettikertoimeen ei pidä suhtautua yksioikoisesti, sillä luotettavuuteen vaikuttaa aina mittausten kontekstisidonnaisuus ja myös tutkimuskysymykset (Ketokivi 2009, 53). Seuraavassa taulukossa esitetään kyselyn alfa-kertoimet.

TAULUKKO 10 Kyselylomakkeen reliabiliteettikertoimet ($n = 392$).

Tehtävä (testi)	Osiot (f)	α
Kuuntelutehtävä (0–1)	30	.790
Suomalaisen musiikin tuntemus (0–5)	9	.675
Länsimaisen musiikin tuntemus (0–5)	13	.660
Nuottiviivaston perusmerkinnät (0–2)	15	.863
Keskeiset musiikkikäsitteet (0–2)	10	.785
OKL:n musiikin monialaisten opintojen määrä (1–5)	25	.892
Säestystaito ja soiton opiskelu (1–5)	20	.935
Musiikilliset valmiuteni tulevana luokanopettajana (1–5)	26	.944
Musiikkitaustani (1–5)	22	.900
POPS 2004 musiikinopetuksen sisällöt (1–5)	18	.947
Yhteenveto musiikin monialaiset opinnot /valmiudet/ asenne (1–5)	17	.949

Kyselylomakkeen reliabiliteettikertoimet ovat pääosin erittäin korkeat. Kahden testin, suomalaisen ($\alpha = .675$) ja länsimaisen musiikin tuntemus ($\alpha = .660$), kertoimet alittavat kuitenkin ”kriittisen” rajan .70. Tämä johtunee siitä, että molemmat sisältävät kysymyksiä sekä taide- että populaarimusiikista, jolloin kyse ei ole täysin samankaltaisesta musiikin tuntemuksesta. Selvitin tilannetta tarkemmin faktorianalyysillä (LIITE 16), jossa suomalaisen musiikin tuntemuksessa populaari- ja taidemusiikki sijoittuivat eri faktoreihin. Länsimaisen musiikin tuntemuksessa (LIITE 17) faktorianalyysissä erottuu popmusiikkifaktori (F1) ja toisaalta myös taidemusiikkifaktorit (F3 ja F4). Lisäksi analyysissä on faktori (F2), johon sisältyy laajahko tuntemus länsimaisesta musiikista kaiken kaikkiaan. On siis todettava, että kyseiset testit mittaavat kyllä sekä suomalaisen että länsimaisen musiikin tuntemusta, mutta opiskelijoiden tuntemus eri musiikin lajien ja tekijöiden osalta on hyvin vaihtelevaa. Tämän vuoksi ei mittareiden reliabiliteettikertoimiltakaan voida edellyttää kovin korkeita arvoja.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on huomioitavaa ja erittäin tärkeää, että opiskelijoiden itsearviointit heidän omista musiikillisista valmiuksistaan osoittautuivat kaikkein luotettavimmiksi, sillä kyseisten mittareiden reliabiliteettikertoimet vaihtelevat välillä $\alpha = .935 - .949$. Niin ikään opiskelijan musiikkitaustamittarin reliabiliteettikerroin ($\alpha = .900$) on varsin korkea. Tulokseen saattaa

toisaalta myös vaikuttaa mittareiden riittävä osioiden määrä, joka onkin yleensä edellytyksenä mittarin luotettavuudelle.

Kolmas tapa arvioida mittareiden luotettavuutta on verrata mittaria toiseen samaa asiaa mittaavaan rinnakkaistestiin. Menetelmän heikkoutena on usein kuitenkin se, että samassa mittaustilanteessa on vaikea käyttää kahta täysin vastaavaa mittaria. (Kubiszyn & Borich 2013, 340.) Tässä tutkimuksessa rinnakkais-testaus oli mahdollista toteuttaa opiskelijan soitto- ja säestystaidossa. Rinnakkaistestinä oli mitattu sointutehtävä (summamuuttuja), jonka yhteyttä verrattiin opiskelijan itsearviointeihin hänen omasta säestystaidostaan.

TAULUKKO 11 Säestystaidon itsearviointien ja sointutehtävän väliset korrelaatiokertoimet ($n = 392$).

Soitto- ja säestystaidon itsearviointiosio		Soinnut (r)
Säestystaidon arviointi	A-nuottinäyte	.57***
	B-nuottinäyte	.62***
	C-nuottinäyte	.56***
Säestystaitoni riittää	1.—2. luokille.	.55***
	3.—4. luokille.	.58***
	5.—6. luokille.	.57***
Säestystaidon itsearvioinnin summapistheet		.64***
Väite: Osaan soittaa koskettimilla sointuja.		.71***

*** $p < .001$

$r .40 =$ kohtalainen yhteys, $r .60 =$ voimakas yhteys

Mitattu sointutehtävä korreloi tilastollisesti erittäin merkitsevästi kaikkiin opiskelijan soitto- ja säestystaidon itsearviointeihin. Voimakkain yhteys ilmenee mitatun sointutehtävän ja väitelauseen ”osaan soittaa koskettimilla sointuja” välillä ($r = .71$). Muut korrelaatiokertoimet sointutehtävän ja itsearviointien välillä lähestyvät niin ikään voimakkaan yhteyden rajaa ($r = .60$), ja koko säestystaidon itsearvioinnin summamuuttuja ylittää rajan jonkin verran ($r = .64$).

Korrelaatiot laskettiin vastaavasti käsitteiden ja notaation tuntemuksen osalta. Mitattu käsitteiden tuntemus (summamuuttuja) ja väitelauseen ”tunnen musiikin peruskäsitteitä” välinen yhteys ($r = .70$) on voimakas, ja jopa erittäin voimakas yhteys esiintyy käsitteiden tuntemuksen ja väitelauseen ”osaan musiikin peruskäsitteitä ilmaisevia merkintöjä” ($r = .81$) välillä. Niin ikään opiskelijan mitattu tuntemus nuottikirjoitusmerkinnöistä (summamuuttuja) korreloi voimakkaasti väitelauseen ”osaan nuottikirjoituksen perusteet” kanssa ($r = .68$). Tulosten perusteella voidaan siis todeta, että opiskelijan mitatuilla musiikillisilla tiedoilla on epäilemättä hyvin selkeät yhteydet itsearviointeihin, mikä osoittaa sekä mittareiden reliabiliutta että itsearviointien luotettavuutta.

Tutkimuksen validiteetti voidaan karkeasti jakaa sisäiseen ja ulkoiseen, joista jälkimmäinen kohdistuu koko tutkimuksen luotettavuuteen ja yleistettävyyteen. Tällöin kyseessä ovat otantaan liittyvät tekijät, joita tarkastelin luvussa 5.3. Tutkimuksen sisäisen validiteetin osalta keskitytään tavallisesti sisältö-, (*content validity*), rakenne- (*construct validity*) ja kriteerivaliditeettiin (*criterion validity*), joka tunnetaan myös rinnakkaisvaliditeettina (*criterion-related validity*) (Ketokivi 2009, 60; Metsämuuronen 2009, 125). Tarkastelen tutkimukseni osalta kaikkia kolmea validiteetin lajia.

Sisältövaliditeetti on mittarin käsitteellinen tai teoreettinen ominaisuus, jonka tarkastelussa pyritään selvittämään, kattavatko käsitteet todella kyseisen ilmiön ja onko niiden operationalisointi toteutettu oikein (Ketokivi 2009, 61; Nummenmaa 2010, 362). Musiikillisen kompetenssin tarkka operationalisointi oli vaativa tehtävä, mutta sitä konkretisoi vahvasti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004). Prosessia ohjasi myös luokanopettajantutkintoon liittyvä yleinen kompetenssin määritelmä opiskelijan musiikillisista tiedoista ja taidoista, joka sisältyy kvalifikaatioina luokanopettajakoulutuslaitosten opetussuunnitelmiin (vrt. Opetusministeriö 2009, 17).

Musiikilliseen kompetenssiin sisältyvien käsitteiden operationalisointi eli käsitteiden muokkaaminen konkreettisesti mitattaviksi tekijöiksi perustui musiikillisten taitojen osalta kriteeriarviointiin, kuten ”osaan soittaa koskettimilla sointuja”, ”tunnistan musiikin eri lajeja” tai ”kykenen musiikilliseen keksintään”. Näihin väitelauseisiin vastattiin viisiportaisella asteikolla. Musiikillisen tiedon mittaamisessa opiskelija määritteli musiikkikäsitteitä, nimesi nuottiviivaston merkintöjä ja kuulemansa musiikin lajeja, säveltäjiä ja esittäjiä. Kuten jo aikaisemmin totesin kyselyn laadintaprosessin yhteydessä, operationalisointi tehtiin hyvin varhaisessa vaiheessa. Koska esitestauksissa ei ilmennyt juurikaan ongelmia esimerkiksi kysymysten ymmärtämisessä, oli operationalisointi nähdäkseni tältä osin onnistunut.

Vaikka musiikillinen kompetenssi on monimuotoinen käsite, se rajautuu tutkimukseni kontekstissa pääosin musiikillisiin tietoihin ja taitoihin, joita luokanopettajan ammatissa voidaan edellyttää hallittavaksi. Olen pyrkinyt sisällyttämään mittariin musiikillisen osaamisen mahdollisimman monialaisesti. Opiskelijan musiikillista tietoa mitataan usealla eri testillä, mutta on todettava, että musiikillisten taitojen osalta mittari ei ole yhtä kattava. Tämä voidaan nähdä osittain mittarin heikkoutena, mutta toisaalta on huomioitava, että opiskelijat arvioivat musiikillisiä taitojaan varsin monipuolisesti itsearviointien perusteella. Ketokivi (2009, 61) toteaa mittarin olevan sisällöllisesti validi, kun tutkija on vakuuttavasti perustellut sen sisältävän riittävästi indikaattoreita jonkin käsitteen mittaamiseksi. Näkemykseni mukaan tutkimukseni mittaria voidaan pitää sisällöllisesti validina mittaamaan luokanopettajaksi valmistuvan musiikillista kompetenssia nimenomaan tämän tutkimuksen kontekstissa.

Rakennevaliditeettia saattaa olla vaikea erottaa mittarin sisällön validiudesta. Mikäli tutkittava ilmiö todella noudattaa jotakin teoriaa tai mallia, tulisi sille löytää tukea rakennevaliditeettia tarkastelemalla. (Metsämuuronen 2007, 128.) Ketokivi (2009, 62–63) käyttää termiä dimensionaalisuus, jolla hän tarkoittaa

ilmiön sisältämiä ulottuvuuksia. Tämä seikka liittyy usein summamuuttujan muodostamiseen, jolloin sitä laskettaessa kaikkien summamuuttujaan sisältyvien osioiden oletetaan mittaavan samaa ominaisuutta.

Tässä tutkimuksessa musiikillinen kompetenssi rakentuu kolmesta tekijästä, joita ovat musiikilliset tiedot ja taidot sekä niiden opettamisessa edellytettävä pedagoginen sisältötieto. Mitattavia musiikillisen tiedon alueita ovat musiikin lajit, suomalainen musiikki, muu länsimainen musiikki, musiikkikäsitteet ja nuottikirjoituksen perusteet. Voidaan olettaa, että opiskelijan tuntemus esimerkiksi musiikkikäsitteistä on jokseenkin yhtenäinen tietoaalue, jolloin kaikki mittarin osiot mittaavat samaa ominaisuutta. Tätä seikkaa puolustaa muun muassa se, että musiikkikäsitteiden faktorianalyysissä ensimmäiselle faktorille latautui monta tekijää (LIITE 19) ja osittain myös nuottiviivaston analyysissä (LIITE 18). Yhtenäisyys voidaan todeta niin ikään opiskelijan säestys- ja soittotaidossa (LIITE 21), joskin analyysi erottaa selkeästi yleisen säestystaidon faktorin (F1), kitarafaktorin (F2) sekä pianosointufaktorin (F3). Palaan faktorianalyysiin tarkemmin tuloksissa, jolloin samalla mahdollisesti tarkentuu musiikillisen kompetenssin rakentuminen.

Kriteerivaliditeettia tarkasteltaessa tutkimuksen mittaria verrataan johonkin ulkopuoliseen kriteeriin. Kriteerimuuttujan tiedetään jo entuudestaan mittaavan tutkimuksen kohteena olevaa ominaisuutta. Kriteerivaliditeetin mittana on validiteettikerroin (r), joka määritellään mittarin ja kriteerimuuttujan väliseksi korrelaatioksi. Tutkimukseni kriteerimuuttujana on tähän tarkoitukseen hyvin soveltuva opiskelijan viimeisin koulumusiikin arvosana. (Kubiszyn & Borich 2013, 327; Metsämuuronen 2009, 131; Nummenmaa 2010, 363.) Seuraavassa taulukossa todetaan mitattujen summamuuttujien ja kriteerimuuttujan väliset validiteettikertoimet (Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroin).

TAULUKKO 12 Mitattujen summamuuttujien ja kriteerimuuttujan (musiikin arvosana) väliset validiteettikertoimet ($n = 375$).

Summamuuttuja	Validiteettikerroin (r) (musiikin arvosana)
Musiikkikäsitteet	.47***
Sointujen merkintä	.46***
Nuottikirjoituksen perusteet	.45***
Länsimaisen musiikin tuntemus	.27***
Suomalaisen musiikin tuntemus	.24***
Musiikin eri lajien tuntemus	.22***
Musiikilliset taidot tulevana luokanopettajana (itsearviointi)	.52***
Musiikilliset tiedot tulevana luokanopettajana (itsearviointi)	.51***

*** $p < .001$

$r .20 =$ heikko yhteys, $r .40 =$ kohtalainen yhteys, $r .60 =$ voimakas yhteys

Musiikin kouluarvosanalla ilmenee kohtalainen yhteys musiikkikäsitteiden, sointumerkintöjen ja nuottikirjoituksen hallintaan. Heikommalla yhteydellä todetaan musiikin lajeihin, suomalaisen musiikin ja muun länsimaisen musiikin tuntemukseen. Melko voimakas yhteys esiintyy musiikin numeron ja opiskelijan itsearviointeihin perustuvien musiikillisten taitojen ($r = .52$) sekä tietojen ($r = .51$)

välillä. Tutkimukseni mittareista osa näyttäisi mittaavan samoja asioita kuin musiikin arvosana. Tämä osoittaa samalla musiikin arvosanan käyttöä ennustevaliditeettina (vrt. Metsämuuronen 2009, 131; Vogt 2007, 119). Lukiossa aikanaan saatu viimeisin musiikin arvosana todellakin ennustaa opiskelijan menestymistä myöhemmissä opinnoissa tai myöhempää musiikillista osaamista.

Tutkimusaineistoni sisältää kaikkiaan 3136 paperisivua ($n = 392 \times 8$ sivua). Yksittäisiä muuttujia on 221, joten muuttuja-arvoja tallennettiin yhteensä 86 632 kappaletta. Lisäksi muodostettiin 15 summamuuttujaa. Vaikka suurin osa havaintoyksiköistä on numeerisia (0–5), sisälsi kysely myös lähes 80 osiota, joihin opiskelijat vastasivat yhdellä tai useammalla sanalla. Etenkin palautteet soitonopeudesta ja musiikin monialaisista opinnoista saattoivat olla useiden rivien mittaisia. Kyselyaineiston käsittely vaati huolellisuutta, keskittymistä ja pitkäjänteisyyttä kaikin tavoin. Esimerkiksi kaikki analyysit keskiarvoista faktorianalyysiin tehtiin vähintään kaksi tai kolme kertaa tulosten oikeellisuuden ja luotettavuuden varmistamiseksi.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimukseni päätavoitteena on selvittää, millainen on luokanopettajaksi opiskelevan musiikillinen kompetenssi ja etenkin riittääkö tämä kompetenssi musiikin opettamiseen perusopetuksen vuosiluokilla 1 – 6. Tutkimukseni on luonteeltaan opetussuunnitelmatutkimus, sillä musiikillinen kompetenssi kytkeytyy vahvasti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamiseen.

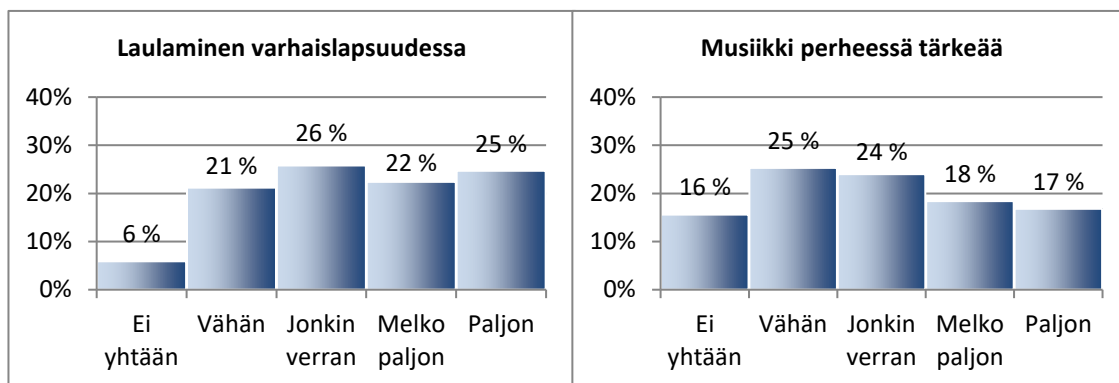
Ensimmäisessä tulosluvussa tarkastelen musiikillisen kompetenssin taustalla vaikuttavia opiskelijälähtöisiä tekijöitä. Tarkastelu tuo samalla esille musiikilliset lähtökohdat, jotka opiskelijoilla on ollut jo luokanopettajakoulutukseen tullessaan. Luvussa 6.2 kuvailen opiskelijoiden deklarativista tietoa yksityiskohteisesti, sillä vastaavanlaista mitattua tietoa ei ole aikaisemmin kerätty näin laajalti luokanopettajaopiskelijoilta. Seuraavat kolme alalukua keskittyvät luokanopettajakoulutukseen, johon luvussa 6.4 liitän myös opiskelijataustan. Tällöin koulutus- ja opiskelijatekijät asettuvat rinnakkain opiskelijan musiikillista kompetenssia selittäviksi muuttujiksi. Tulososa päättyy kysymykseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) toteuttamisesta. Samalla toteutuu tutkimukseni lähtökohdan tarkastelu eli vertailu virallisen ja toteutettavan musiikin opetussuunnitelman välillä.

6.1 Musiikillisen kompetenssin opiskelijälähtöiset tekijät

6.1.1 Lapsuuskodin musiikkitausta

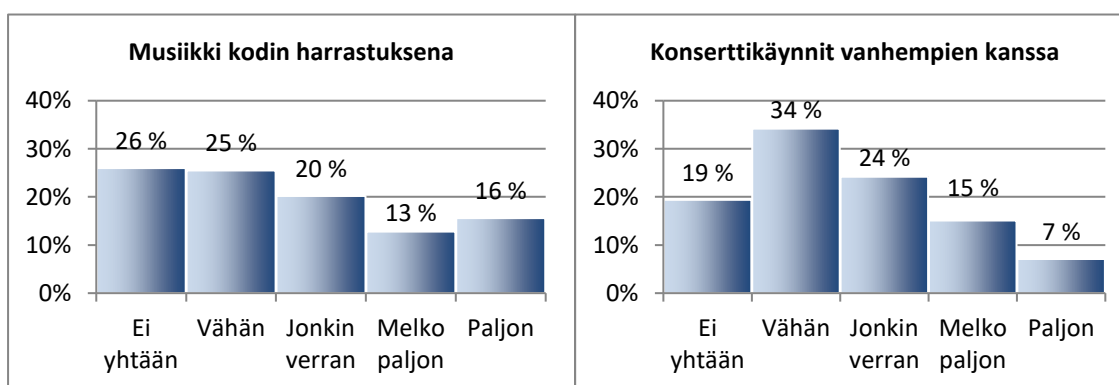
Opiskelijoiden lapsuuskodin musiikkitaustaa selvitettiin väittämällä, joissa tiedusteltiin lapselle suunnatun laulamisen, kodin musiikkiharrastuneisuuden konserttikäyntien ja soittimien määrää sekä kodin asennoitumista musiikkiin. Väittämiin vastattiin viisiportaisella asteikolla (1 = ei yhtään, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = melko paljon ja 5 = paljon). Lapsuuskotien merkittävimmäksi taustatekijäksi osoittautui laulaminen lapselle ennen kouluikää. Tulos ($M = 3,4 / SD = 1,2$) ylittää tason ”jonkin verran”. Musiikki on ollut kodeissa jonkin verran

tärkeää ($M = 3,0 / SD = 1,3$), mutta harrastuksena se ei ole ollut aivan yhtä monessa kodissa ($M = 2,7 / SD = 1,4$). Kotien konserttikäyntien määrä on ollut vaihteleva, ja opiskelijat arvioivat vanhempiensa vieneen heitä konsertteihin melko vähän ($M = 2,6 / SD = 1,2$). Seuraavissa kuvioissa opiskelijoiden vastaukset havainnollistuvat prosenttijakaumina.



KUVIO 16 Lapsuuskodin musiikkitausta: varhaislapsuuden laulukokemukset ja musiikin merkitys ($n = 392$).

Lähes puolet (47 %) opiskelijoista kokee, että heille on laulettu kotona melko paljon tai paljon alle kouluikäisinä ja jonkin verran laulamista arvioi kuulleensa noin neljäsosa (26 %). Vastaavalle määrälle opiskelijoita (27 %) laulaminen on ollut lapsuuskodissa vähäistä tai sitä ei ole esiintynyt yhtään. Vaikka laulaminen on ollut kodeissa melko yleistä, eivät kodit ole kokeneet musiikin merkitystä aivan yhtä voimakkaaksi. Musiikki on koettu melko tärkeäksi tai tärkeäksi hieman yli kolmasosassa kodeista (35 %) ja jonkin verran noin neljäsosassa (24 %). Musiikin merkitys tai siihen myönteisesti asennoituminen on jäänyt alhaiseksi melko suuressa osassa lapsuudenkoteja (41 %).

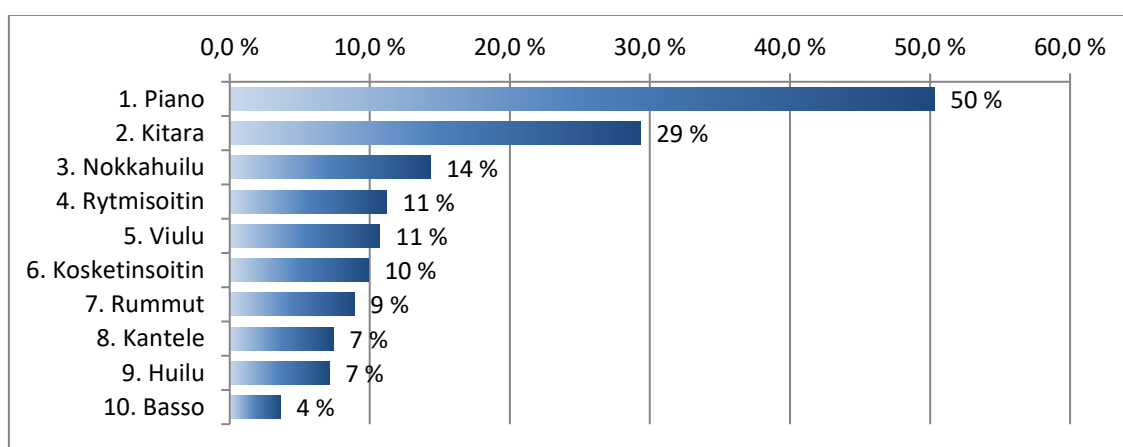


KUVIO 17 Lapsuuskodin musiikkitausta: musiikki harrastuksena ja konserttikäynnit ($n = 392$).

Musiikki osoittautui opiskelijoiden lapsuuskodeissa runsaan neljäsosan (29 %) aktiiviseksi harrastukseksi, ja viidesosalla harrastusta esiintyi jonkin verran. Puolet opiskelijoista koki, ettei musiikki ole ollut keskeisenä harrastuksena

lapsuuskodissa. Konserttikäynnit vanhempien seurassa ovat kuuluneet lapsuudenaikaisiin kokemuksiin noin viidesosalla. Jonkin verran konserteissa on käynyt neljäsosa, mutta yli puolelle opiskelijoista (53 %) konsertti on taidemuotona jäänyt vähäiseksi tai kokonaan kokematta.

Kotien soitinvalikoima on ollut melko laaja, sillä eri soittimia nimettiin 25. Mainintoja oli yhteensä 677, joten keskimäärin joka kodissa on ollut alle kaksi soitinta ($M = 1,7 / SD = 1,7$). Korkea hajonta osoittaa kuitenkin lukumäärän suuren vaihtelun. Kolmasosa opiskelijoista on viettänyt lapsuutensa ilman soittimia, ja yhden soittimen koteja oli noin viidesosa (22 %). Tämä yksi soitin oli tavallisimmin piano (17 %). Yli neljäsosalla (28 %) oli lapsuuskodissaan kaksi tai kolme soitinta. Vielä runsaampi soitinvalikoima, neljä tai enemmän esiintyi vajaalla viidesosalla (17 %).

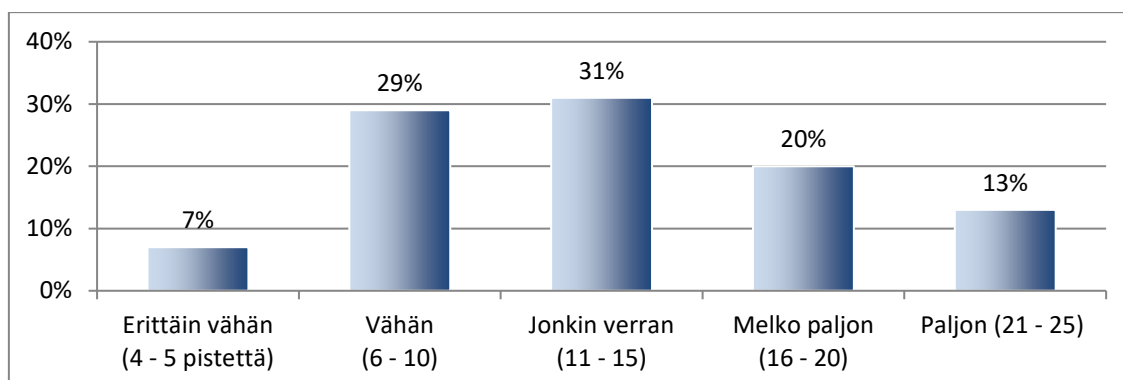


KUVIO 18 Lapsuuskodin musiikkitausta: soitinvalikoima ($n = 392$).

Soittimista piano osoittautui suosituimmaksi, sillä se on ollut kotien soittimena puolella. Toiseksi suosituin oli kitara (29 %) ja kolmanneksi nokkahuilu (14 %). Rytmisoitimia (11 %) ei yleisesti eritelty vastauksissa. Orkesterisoittimia edustivat viulu (11 %) ja huilu (7 %) sekä bändisoittimia rummut (9 %) ja basso (4 %), joiden lisäksi sähkökitarasta oli muutama maininta. Omaksi ryhmäkseen pianosta erotettiin kosketinsoittimet (10 %), kuten syntetisaattori, sähköpiano ja urut. Kantele oli melko harvan opiskelijan (7 %) kodissa. Vastauksista ei kuitenkaan ilmennyt, onko kyseessä viisi- tai useampikielinen kantele. Muita soittimia olivat klarinetti (11), harmonikka ja sello (10), melodika ja trumpetti (9), huuliharppu (7), laattasoitin (5), käyrätorvi (4), saksofoni (3), djembe ja mandoliini (2), banjo, harppu, kazoo, pasuuna ja ukulele (1).

Lapsuuskodin musiikillisista taustatekijöistä laskettiin summamuuttuja, jossa ovat opiskelijan yhteispisteet Musiikkitaustani-kyselyn osioista 1–5 (LIITE 6). Summamuuttujan vaihteluväli on 4–25 pistettä. Soittimien lukumäärästä oli mahdollista saada enintään viisi pistettä, vaikka lukumäärä olisikin ollut korkeampi. Pisteet kuvaavat lapsuuskodin musiikillisten taustatekijöiden määrää seuraavasti: ei yhtään tai erittäin vähän taustatekijöitä (4–5 pistettä), vähän (6–10), jonkin verran (11–15), melko paljon (16–20) ja paljon musiikillisia

taustatekijöitä (21 – 25 pistettä). Lapsuuskotien musiikkitekijöiden määrä jakautuu opiskelijajoukossa seuraavan kuvion mukaisesti.



KUVIO 19 Lapsuuskodin musiikkitausta: summapistemäärien jakautuminen ($n = 392$).

Summamuuttuja kuvastaa sen musiikillisen viriketaustan määrää, jonka opiskelija arvioi kokeneensa omassa lapsuuskodissaan. Tulosten ($M = 13,3 / SD = 5,5$) perusteella kodeissa on ollut keskimäärin jonkin verran musiikillisia virikkeitä. Suuri keskihajonta osoittaa määrän jakaantuvan melko epätasaisesti. Kolmasosa (33 %) opiskelijoista arvioi lapsuuskodissaan olleen musiikillisia virikkeitä melko paljon tai paljon. Jonkin verran musiikillista taustaa oli hieman alle kolmasosalla (31 %) ja hieman yli kolmasosalla (33 %) kodin harrastuneisuus musiikkiin on jäänyt vähäiseksi tai sitä ei ole ollut lainkaan. Kodin musiikkitaustatekijät korreloivat keskenään voimakkaasti. Esimerkiksi musiikkia arvostavissa kodeissa opiskelijalle oli myös laulettu paljon varhaislapsuudessa ($r = .64$). Erittäin voimakas yhteys esiintyi musiikkia arvostavissa kodeissa ja kodin musiikkiharrastuneisuuden välillä ($r = .81$).

6.1.2 Kouluaikaiset kokemukset ja asenne

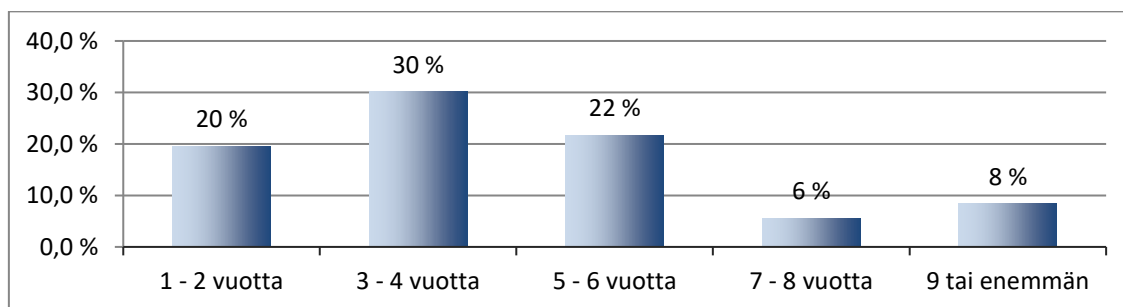
Opiskelijoiden kouluajan musiikin opiskeluun liittyi neljä kysymystä (LIITE 6), joissa tiedusteltiin musiikinopetuksen määrää erikseen yläkoulussa ja lukiossa, viimeisintä todistusarvosanaa sekä osallistumista musiikkiluokkaopetukseen. Avokysymyksessä selvitettiin asennoitumista kouluajan musiikin tunteihin.

Yläkoulussa musiikki on ollut pakollisena oppiaineena seitsemännellä luokalla (1 tunti/viikko) ja valinnaisena sitä on voinut jatkaa kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla. Noin kolmasosa (35 %) oli päättänyt musiikin opiskelun seitsemänten luokkaan, ja tuolloin musiikista saatu arvosana oli myös peruskoulun päästötodistuksessa. Musiikkia oli jatkanut valinnaisena kahdeksannella luokalla noin kymmenesosa (12 %), ja koko yläkoulun ajan musiikkia oli opiskelut lähes puolet (47 %) opiskelijoista. Osalla puuttui tästä vastaus.

Lukiassa musiikin opetussuunnitelma on sisältänyt kaksi pakollista kurssia, Musiikki ja minä (MU1) sekä Moniääninen Suomi (MU2).³⁸ Lukiot ovat voineet valita kurssien määräksi yksi tai kaksi kurssia. Suurin osa (66 %) opiskelijoista on suorittanut lukiossa yksi tai kaksi pakollista musiikin kurssia, ja valinnaisaineena musiikki on ollut viidesosalla (20 %). Näistä opiskelijoista osa on ollut joko musiikkipainotteisella luokalla tai käynyt musiikkilukion.³⁹ Puuttuvia vastauksia oli kymmenesosalla (10 %). Tämä johtuu pääosin siitä, että vanhemmilla opiskelijoilla lukio-opetus ei ole ollut vielä kurssimuotoista, joten kysymyseen oli vaikea vastata. Pienen ryhmän vastauksena oli ”nolla kurssia”, ja perusteluna oli erikoislukio, jossa ei voinut opiskella musiikkia.

Kymmenesosa (10 %) opiskelijoista oli opiskellut musiikkiluokilla. Koska musiikkiluokka aloitetaan kolmannelta vuosiluokalta, on peruskoulun ja lukion aikana mahdollista saada opetusta musiikkiluokalla enintään 10 vuotta. Tutkimusjoukossa musiikkiluokkavuosien määrä vaihteli 2 – 10 vuoden välillä, ja keskimääräinen opintoaika oli kuusi vuotta. Yli puolelle musiikkiluokkalaisista vuosia oli kertynyt seitsemän, mikä tarkoittaa koko peruskoulua vuosiluokkia 1 – 2 lukuun ottamatta. Kolmella opiskelijalla musiikkiluokkaopintoja oli takanaan 10 vuotta, siis alakoulun kolmannelta luokalta lukion päättövaiheeseen.

Yläkoulun ja lukion musiikinopinnoista laskettiin summapistemäärä kaikille opiskelijoille. Musiikkia on voinut opiskella enintään kuusi vuotta, jos musiikinopintoja on ollut kaikilla yläkoulu- ja lukioluokilla. Lukiossa yksi kurssi (38 tuntia) vastaa käytännössä yhden vuoden (1 tunti/viikko) musiikin opiskelua. Osalla opiskelijoista lukion kurseja on ollut useita, jotka seuraavassa kuviossa on muutettu opintovuosiksi. Puuttuvia vastauksia oli noin kymmenesosalla.



KUVIO 20 Musiikin opinnot vuosina/kursseina peruskoulussa ja lukiossa ($n = 392$).

Yläkoulun ja lukion aikana musiikkia oli opiskeltu keskimäärin 4,7 vuotta. Korkea keskihajonta ($SD = 3,1$) osoittaa kuitenkin opintomäärien epätasaisen jakautumisen. Viidesosa opiskelijoista oli suorittanut kouluaikaanaan vain pakolliset musiikin opinnot, kun taas puolella (52 %) oli vapaavalintaisia opintoja sekä

³⁸ Vapaavalintaisia syventäviä kursseja on ollut kolme: Ovet auki musiikille (MU3), Musiikki viestii ja vaikuttaa (MU4) ja Musiikkiprojekti (MU5) (Opetushallitus 2003).

³⁹ Suomessa on tällä hetkellä 11 musiikkilukiota, joista ensimmäinen, Madetojan lukio Oulussa aloitti toimintansa vuonna 1968. Muita musiikkilukioita ovat Kajaanin, Kaustisen, Kuopion ja Savonlinnan lukiot sekä Puolalanmäki (Turku), Sibelius-lukio (Helsinki), Tapiola (Espoo), Tiirismaa (Lahti) ja Vaskivuori (Vantaa). Schildtin lukiolle (Jyväskylä) myönnettiin virallisen musiikkilukion asema vuonna 2017.

yläkoulussa että lukiossa. Kuvion 20 viimeisen ryhmän opiskelijat (8 %) ovat osallistuneet musiikkiluokkaopetukseen useita vuosia.

Musiikin oppiaineen viimeisimmän todistusarvosanan ilmoittivat melkein kaikki opiskelijat (95 %). Keskiarvo musiikissa lähenee kiitettävää ($M = 8,8 / SD = 0,9$), mikä oli yllättävän korkea. Toisaalta osa opiskelijoista kertoi musiikin numeron tulleen ”helpolla” eikä musiikin tunteilla aina ollut välttämätöntä osallistua aktiivisesti ansaitakseen hyvän arvosanan. Lähes neljäsosalla (24 %) oli arvosana 10 eli erinomainen, ja hieman tätä suuremmalla ryhmällä (27 %) arvosana oli 9 eli kiitettävä. Yleisin arvosana musiikissa oli 8 eli hyvä (38 %). Pieni ryhmä (6 %) oli menestynyt musiikin oppiaineessa heikommin.

Opiskelijoiden asennoitumista kouluajan musiikin tunteihin selvitettiin osiolla, jossa he jatkoivat valitsemaansa lausetta ”Pidin/En pitänyt koulun musiikin tunteista, sillä...” Tehtävästä saatiin vastauksia odotettua enemmän, ja ne toivat esille mielenkiintoisia näkökulmia sekä arvokasta tietoa musiikinopetuksesta ja etenkin opettajan merkittävästä roolista opetuksen toteuttajana. Tarkastelenkin vastauksia melko perusteellisesti. Kommentteja oli 529. Aluksi jaoin ne positiivisiin ”pidin musiikista” ja negatiivisiin ”en pitänyt musiikista” -luokkiin. Positiivisia kommentteja oli yhteensä 349 ja negatiivisia 180. Valtaosa opiskelijoista (64 %) asennoitui kouluaikinsa musiikin tunteihin myönteisesti ja kielteisesti suhtautuneita oli runsas neljäsosa (27 %). Joillakin oli molempia näkökulmia (9 %).

Positiivisista näkemyksistä erottui kolme pääryhmää. Opiskelijalähtöisiä tekijöitä mainittiin 154, opettajaan kohdistuvia 117 ja musiikin oppiainelähtöisiä tekijöitä 78. Tarkemman jäsentelyn perusteella kolmesta pääryhmästä löytyi 13 alaryhmää, jotka esitän seuraavassa taulukossa. Tulosten vertailemiseksi prosenttiluvut perustuvat koko otokseen ($n = 392$).

TAULUKKO 13 Positiivinen asennoituminen kouluajan musiikin tunteihin ($n = 349$).

POSITIIVINEN ASENNOITUMINEN		
Opiskelijalähtöiset tekijät ($n = 154$)	Opettajalähtöiset tekijät ($n = 117$)	Oppiainelähtöiset tekijät ($n = 78$)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ mieltymys oppiaineeseen (20 %) ▪ omat vahvuudet (10 %) ▪ itsensä toteuttaminen (4 %) ▪ musiikin merkitys (3 %) ▪ motivaatio (3 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ työtavat, sisällöt (18 %) ▪ myönteinen ilmapiiri (5 %) ▪ opettajan ammattitaito (3 %) ▪ sisällön monipuolisuus (3 %) ▪ ohjelmistovalinnat (2 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ oppiaineen luonne (12 %) ▪ yhteisöllisyys (4 %) ▪ toiminnallisuus (4 %)

Opiskelijalähtöisistä tekijöistä nousi esille henkilökohtainen mieltymys musiikkiin (20 %). Kouluaikana mieluisana oli koettu laulaminen (9 %) ja myös soittaminen (4 %). Sen sijaan musiikin kuuntelun mainitsi vain muutama opiskelija. Omat vahvuudet (10 %) korostuivat musiikkia harrastavilla, jotka samalla kokivat itsensä toteuttamisen ja luovan toiminnan merkityksellisinä tekijöinä. Musiikki voi antaa elämälle syvän tarkoituksen etenkin, jos opiskelijalla on voimakas motivaatio oppimiseen. Opiskelijat kuvasivat näitä seikkoja seuraavasti:

Ei tarvinnut istua hiljaa, sai ilmaista itseään. (66)
 Saa olla luova ja laulaa sydämensä pohjasta. (150)
 Se motivoi onnistumisien kautta. (310)
 Musiikki on minulle tärkeä keino itseni ilmaisemiseen. (353)

Opettajalähtöisistä tekijöistä suurin osa liittyi oppitunnin sisältöihin ja etenkin työtapoihin (18 %). Näitä kuvasivat oppituntien toiminnalliset työtavat, laulaminen (9 %), soittaminen (5 %) sekä erikseen mainittava bändisoittoon kohdistunut mielenkiinto (4 %). Ainoastaan yksi opiskelija mainitsi musiikin kuuntelemisen.

Soitimme paljon ja harjoittelimme eri soittimien käyttöä. (92)
 Saimme soittaa paljon ”bändinä” ja lauloimme paljon. (269)
 Sai soittaa ja laulaa paljon eikä teoriaa ollut liikaa. (351)

Onnistunut musiikintunti edellyttää myönteistä ilmapiiriä. Innostava ja kannustava opetus oli luettavissa ”rivien välistä” useissakin vastauksissa, mutta selkeitä mainintoja oli vain osalla (5 %).

Aina sai yrittää ja osallistua taitotasosta huolimatta. (46)
 Opettaja oli todella kannustava ja innostava. (55)
 Niillä vallitsi oppimiselle avoin ilmapiiri. (227)

Opettajan yksi tärkeimmistä ominaisuuksista on taito rakentaa monipuolinen oppitunti työtapoja ja ohjelmistoa vaihdellen (5 %). Lisäksi pedagoginen osaaminen (3 %) huomioitiin laadukkaana ja ammattitaitoisena opetuksena.

Laulettiin monipuolisesti sen hetken ”hittibiisejä” ja tunnelma oli mukava. (45)
 Opettaja oli hyvä, eikä (oma) osaamattomuus haitannut. (114)
 Tosi monipuolisia ja teimme paljon projekteja, kuten tiernapojat, musikaalit. (139)
 Opetus oli erittäin laadukasta, ammattitaitoista ja innostavaa. (304)

Oppiainelähtöiset tekijät nousevat ”musiikista itsestään”, joskin opettajalla on tärkeä rooli niiden toteuttamisessa. Musiikki koettiin rentona tai hauskana oppiaineena (8 %), joka taide- ja taitoaineena poikkeaa teoreettisista aineista. Musiikki toikin usein mieluisaa vaihteluna koulupäivän lomaan. Lisäksi opiskelijat toivat esille musiikin tuntien toiminnallisuuden ja yhteisöllisyyden.

Nautin ryhmässä musisoimisesta, soittamisesta ja laulamisesta. (25)
 Ne olivat hyvän mielen tunteja, joissa oli tekemisen meininki. Kiva tehdä itse! (67)
 Laulaminen yhdessä tuotti iloa. (263)
 Ne toivat kivaa vaihtelua teoreettisen opiskelun keskellä. (286)

Kaikkiaan opiskelijoiden positiiviset vastaukset muodostavat kuvan pätevistä musiikinopettajasta. Se ilmenee ammattitaitoisena pedagogiikkana, johon liittyy kyky luoda myönteinen ja kannustava ilmapiiri sekä taito toteuttaa monipuolisia ja opiskelijoita motivoivia oppitunteja. Nämä ovat keskeisiä musiikillisen kompetenssin tekijöitä nimenomaan musiikinopettajuudessa ja pedagogisen sisältö-tiedon hallinnassa.

Negatiivisissa näkemyksissä (180 mainintaa) erottui kaksi pääryhmää, joista opettajalähtöisistä tekijöistä oli 107 mainintaa ja opiskelijalähtöisistä tekijöitä 73 mainintaa. Tarkempi erittely tuotti kahdeksan alaryhmää. Taulukossa esitetyt prosenttiluvut perustuvat koko otokseen ($n = 392$).

TAULUKKO 14 Negatiivinen asennoituminen kouluajan musiikin tunteihin ($n = 180$).

NEGATIIVINEN ASENNOITUMINEN	
Opettajalähtöiset tekijät ($n = 107$)	Opiskelijalähtöiset tekijät ($n = 73$)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ oppisisältöjen yksipuolisuus (10 %) ▪ puutteelliset opetusjärjestelyt (6 %) ▪ riittämätön aineenhallinta (5 %) ▪ ahdistava ilmapiiri, pakottaminen (4 %) ▪ ei taitoa opetuksen eriyttämiseen (3 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ omat heikkoudet, osaamattomuus (13 %) ▪ ei kiinnostusta musiikkiin oppiaineena (4 %) ▪ jokin epämieluisa työtapa (2 %)

Opettajalähtöisiä tekijöitä esiintyi yli neljäsosalla (28 %). Epäkohdaksi nousi musiikin oppituntien yksipuolisuus (10 %), mikä tarkoitti esimerkiksi jonkin tietyn ja saman työtavan painottamista tai yksipuolista ohjelmistoa.

Samat biisit vuodesta toiseen. (83)

Ne olivat aika yksipuolisia yläkoulussa, soitettiin vain bändisoittimia. (174)

Keskityimme virsien laulamiseen. (253)

Ainaista levyraatia. (340)

Puutteelliset opetusjärjestelyt (6 %) tai heikko aineenhallinta (5 %) näkyivät tilanteissa, joissa opetuksen suunnittelussa tai organisoinnissa löytyi selviä ongelmakohtia tai opetukseen oli varattu niukasti aikaa. Osa totesi, ettei päässyt riittävästi kokeilemaan kaikkia työtapoja. Erityisesti musiikkia harrastavat huomioivat opetuksen epäkohtia, joita he myös todensivat konkreettisesti.

Opettajamme vain puhui, musisoimme harvoin itse. (178)

Käytiin pelkkää teoriaa läpi, ei opetettu laulamaan oikein, enkä osannut. (216)

Opettaja keskittyi liikaa omaan taitoonsa kuin oppilaiden taidottomuuteen. (243)

Tunnit huonosti suunniteltuja, aina samanlaisia. (267)

Ala-asteella emme soittaneet mitään. (275)

Opiskelijat huomioivat opetuksen taitamattoman eriyttämisen, jolloin opettajan toiminta saatetaan kokea epätasa-arvoisena (3 %). Tällöin esimerkiksi vain musiikin osaajat pääsevät tunnilla esille.

Tuntui, että hyvät sai aina soittaa, muut ei. (24)

Yläasteella osaavat soittivat, muut lauloivat. Ikinä ei opeteltu muuta. (64)

Soittaminen oli mukavaa, vaikka jyvät eroteltiin akanoista. (293)

Opettaja huomioi vain puhtaasti laulavat. (299)

Opettajan epäammattimainen ja jopa eettisesti arveluttava toiminta kulmineitui epäsuotuisassa ilmapiirissä (4 %), ja oppilaan osaamattomuudesta kehittyi ikäviä tuntemuksia. Musiikin tunneista saattoi muodostua pelon ja häpeän kenttä, joka tuotti jopa ahdistusta.

Laulutestit sekä soittimien pakkosoitto oli ikävää. (14)
 En osannut laulaa tai soittaa, joten koin tunnit ahdistaviksi. (63)
 Sain alakoulun laulukokeesta traumoja, opettajan ilkeä palaute. (85)
 Teoriapainotteisia, pelon ja häpeän ilmapiirissä. (229)

Opiskelijalähtöisissä tekijöissä (19 %) nousi esille oma osaamattomuus (13 %) ja heikot taidot. Opiskelija saattoi kokea itsensä huonoksi, epämusikaaliseksi tai että musiikkia oli vaikea ymmärtää. Myös harrastamattomuus oli rajoite.

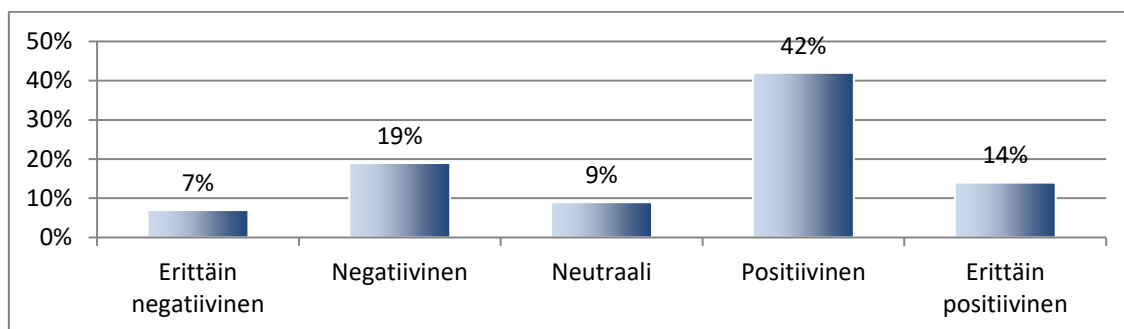
Heikko alakoulupohja, jolle oli vaikea rakentaa mitään uutta, tunsin olevani huono. (197)
 En kokenut osaavani asioita, joita oletettiin kaikkien osaavan. (262)
 Sinänsä mukavaa, harrastamattomuus rajoitti. (382)

Kielteinen asennoituminen ilmeni myös alhaisena kiinnostuksena musiikkiin opiaineena (4 %), sillä muut aineet saatettiin kokea tärkeämpinä. Toisaalta kielteisyys saattoi olla seurausta omista heikoista taidoista, tuntien yksipuolisuudesta tai opettajan heikosta motivointitaidosta. Osa opiskelijoista (2 %) koki jonkin työtavan itselleen epämieluisaksi.

En muista niistä mitään, yhdentekevät. (32)
 En osannut soittaa, eikä musiikki ole mulle tärkeää soittomielessä. (94)
 Ei herättänyt innostusta, koska ei opeteltu "mitään", vain laulettiin. (136)
 Ei herättänyt suurempia tunteita, ne oli vaan käytävä. (155)
 Ne olivat irrallaan siitä, mitä itse koen musiikiksi. (202)
 Eivät motivoineet minua. Muut aineet olivat merkityksellisimpiä. (349)

Opiskelijoiden negatiivisesta asenteesta heijastuu kokonaiskuva epäpätevästä musiikin opettajasta. Se ilmenee esimerkiksi oppituntien yksipuolisuutena, puutteellisina opetusjärjestelyinä ja riittämättömänä musiikin aineenhallintana. Opettaja ei hallitse kyvyiltään ja taidoiltaan eritasoisten oppilaiden eriyttämistä, mikä oppilaiden näkökulmasta johtaa epätasa-arvon toteutumiseen musiikin opetuksessa. Ikävimmissä tapauksissa oppitunnilla vallitsee pelon ja häpeän ilmapiiri, josta nautittava ja rentouttava musisointi on kaukana.

Luokittelin opiskelijat tarkemmin viiteen asenneluokkaan tarkoituksena löytää aineistosta ääripäät, 1 = erittäin negatiivisesti ja 5 = erittäin positiivisesti musiikkiin asennoituvat opiskelijat. Tällöin kouluajan musiikin tunteihin negatiivisesti suhtautuneista opiskelijoista (27 %) muodostuivat ryhmät 1–2 ja positiivisesti suhtautuneista (64 %) ryhmät 4–5. Lisäksi muodostui neutraaliryhmä (3), johon sijoittui opiskelijoita molemmista ryhmistä 2 ja 4. Neutraalissa asenteessa ilmeni molempia näkemyksiä (9 %). Puuttuvia vastauksia oli noin kymmenesosalla.



KUVIO 21 Asennoituminen kouluajan musiikin tunteihin ($n = 392$).

Suhtautuminen musiikin tunteihin osoittautui tämän luokituksen perusteella melko myönteiseksi ($M = 3,4 / SD = 1,2$). Erittäin negatiivisena musiikin tunnit koki ryhmä (7 %), jonka yhteisenä tekijänä oli vahva tuntemus omasta musiikillisesta heikkoudesta, mikä saattoi johtaa pelon ja häpeän tuntemuksiin: ”häpeään joutuminen pelotti”, ”koin tunnit vaivaannuttaviksi ja ahdistaviksi”, ”alakoulun laulukokeesta traumaaja, opettajan ilkeä palaute”. Negatiivisesti musiikin tunteihin asennoitui viidesosa (19 %), joka koki taitonsa osittain heikoiksi, mutta suurin osa epäkohdista kohdistui opetukseen: ”en osannut ja oli tylsää”, ”se oli yksipuolista” sekä ”siellä vain laulettiin ja opettaja oli huono”.

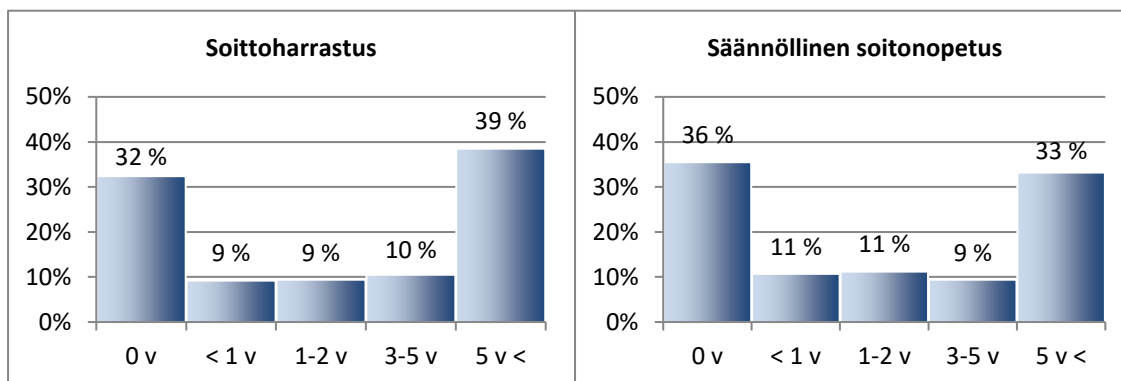
Neutraalin ryhmän (9 %) vastauksissa oli positiivisia ja negatiivisia näkökulmia, joita oli vaikea sijoittaa kumpaankaan ääri ryhmistä. Myönteisesti kouluajan musiikin tunteihin suhtautui yli puolet (56 %) opiskelijoista. Positiiviset kuvaukset (42 %) heijastivat musiikin oppiaineluonnetta tai opiskelijaa miellyttäviä toimintatapoja: ”siellä soitettiin paljon bändissä”, ”oli monipuolinen sisältö, olivat kevyitä tunteja” ja ”ne olivat hyvää vastapainoa lukemiselle”.

Erittäin positiivinen musiikkisuhde ilmeni yli kymmenesosalla (14 %): ”viihdyn musiikin parissa, sillä se on aina kiehtonut ja motivoinut”, ”musiikki on minulle tärkeä keino itseni ilmaisemiseen”, ”yksilösuorituksista saa kokonaisuuden ja tunteen kuulua ryhmään” sekä ”ne olivat yhteisöllisesti tärkeitä ja mielekkäitä musaluokalla”. Näille opiskelijoille musiikki on tuottanut syvällisiä merkityksiä. Se on ollut kanavana luovuudelle, motivoinut onnistumisien kautta tai musiikin merkitys on avautunut erilaisina yhteisöllisinä kokemuksina. Intensiivisen musiikkisuhteen seurauksena opiskelijat ovat löytäneet musiikista ulottuvuuksia, jotka epäilemättä ovat kohonneet arkikokemusten yläpuolelle.

6.1.3 Harrastuneisuus ja musiikillinen orientaatio

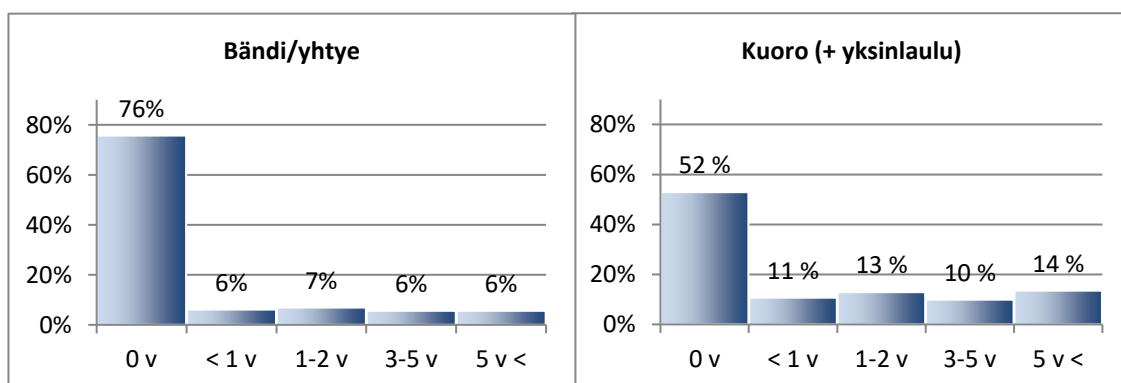
Tässä luvussa tarkastelen opiskelijoiden harrastuneisuutta, joka yleisimmin toteutuu musiikinopintoina eri musiikkioppilaitoksissa formaalin opetuksen ja opetussuunnitelman puitteissa. Tärkeä osa harrastuneisuutta on myös oppilaitosten ulkopuolella tapahtuva informaali oppiminen, kuten bändisoitto, oman musiikin tekeminen tai soveltaminen. Tarkastelen ensin opiskelijan musiikinopintoja ja harrastuneisuutta ennen opettajakoulutusta, jonka jälkeen keskityn nykyiseen musiikkiharrastuneisuuteen sekä musiikilliseen orientaatioon.

Musiikinopinnoista selvitettiin laulu- ja soittoharrastuksen määrää vuosina sekä kokemusta bändi-, yhtye-, orkesteri- ja/tai kuorotoiminnasta. Väitelauseisiin opiskelijat vastasivat viisiportaisella asteikolla: 1 = en ole harrastanut yhtään, 2 = olen harrastanut alle vuoden, 3 = olen harrastanut 1 – 2 vuotta, 4 = olen harrastanut 3 – 5 vuotta ja 5 = olen harrastanut yli 5 vuotta.



KUVIO 22 Soittoharrastus musiikkioppilaitoksissa ($n = 392$).

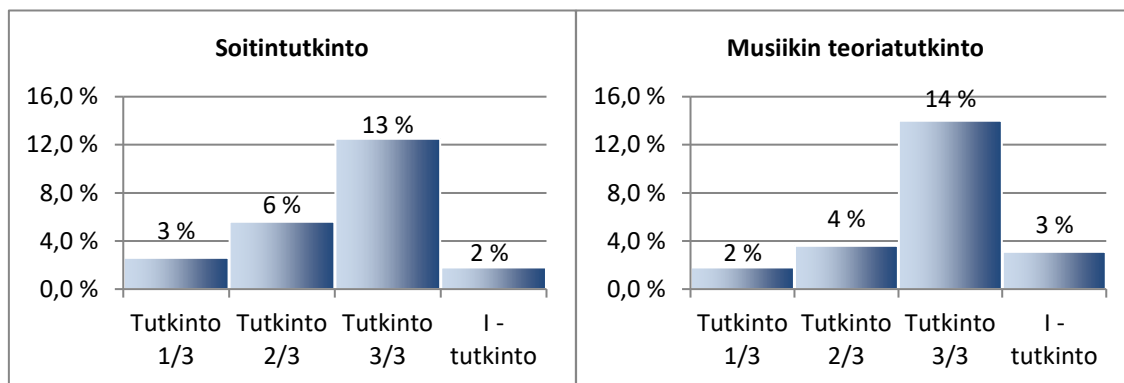
Kolmasosa opiskelijoista (32 %) ei ole harrastanut musiikkia koskaan. Hieman alle viidesosalla (18 %) soittoharrastusta on ollut enintään kaksi vuotta, ja kolmesta viiteen vuoteen soittaminen on ollut kymmenesosan harrastuksena. Viisi vuotta tai enemmän soittoa harrastaneita oli huomattavan suuri osa (39 %) opiskelijoista, ja heillä lähes poikkeuksetta harrastamiseen liittyi soitonopetus musiikkioppilaitoksessa. Harrastussoittimista yleisin oli piano (47 %), jota selvästi harvinaisempia olivat kitara (7 %), viulu (4 %) ja huilu (3 %). Lisäksi mainittiin klarinetti, kantele, sello, trumpetti, nokkahuilu ja pasuuna.



KUVIO 23 Bändi- tai yhtyesoitto ja kuoroharrastus ($n = 392$).

Kokemuksia bändissä ja/tai yhtyeessä oli noin neljäsosalla (24 %). Tästä ryhmästä noin puolelle soittovuotia oli kertynyt kolme tai enemmän. Orkesterisoi- tokokemukset olivat sen sijaan vähäisempiä, sillä niitä oli hieman yli kymmenesosalla (13 %). Kolme vuotta tai enemmän orkesterikokemuksia oli kertynyt tästä ryhmästä hieman yli puolelle. Pääosin kuorotoimintaan keskittyneestä

lauluharrastuksesta kokemuksia oli lähes puolella (48 %). Osa viittasi kuorolla opettajankoulutuksen opintoihin, mutta kyse ei tällöin ole vapaa-ajan harrastuksesta. Pidempiaikaista kuoroharrastusta, kolmesta viiteen vuotta, oli kymmenesosalla ja aktiivisia yli viisi vuotta laulua harrastaneita oli hieman enemmän (14 %). Yksinlaulussa opetusta kolme vuotta tai enemmän saaneista (4 %) valtaosa oli suorittanut myös eritasoisia laulututkintoja.



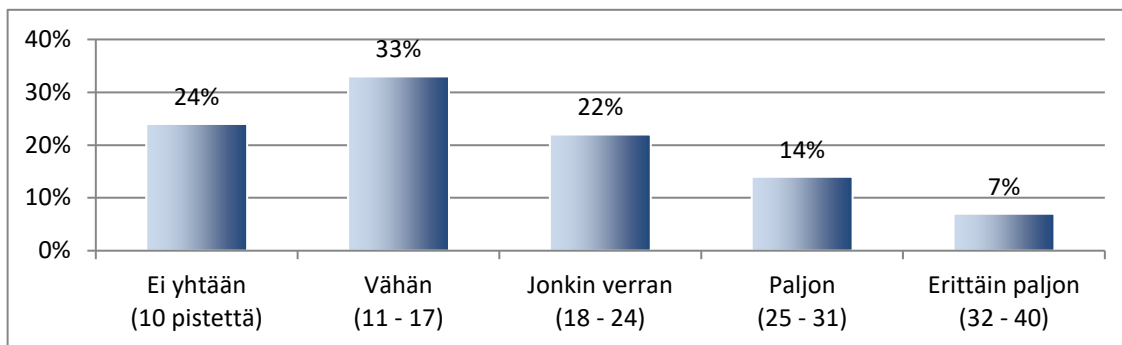
KUVIO 24 Musiikkioppilaitoksissa suoritetut soitin- ja teorian tutkinnot ($n = 392$).

Musiikinopintoihin sisältyvät tutkinnot soittimessa ja musiikinteoriassa. Suurin osa opiskelijoista on tehnyt kurssitutkinnon aikaisemman tutkintojärjestelmän puitteissa, jolloin soittimen ja musiikinteorian tutkinnot suoritettiin kolmessa tasossa (peruskurssi 1/3, 2/3 ja 3/3).⁴⁰ Kaikkiaan eritasoisia soitintutkintoja oli noin neljäsosalla (24 %). Varsinaisen musiikkiopiston päättötutkinnon eli 3/3 – perustutkinnon oli suorittanut runsas kymmenesosa (13 %) opiskelijoista, ja tutkintosoitintena oli useimmiten piano. Lisäksi pieni ryhmä (3 %) oli tehnyt pääsoittimensa lisäksi jonkinasteisen tutkinnon myös toisessa soittimessa. Musiikkiopiston päättötutkintoon sisältyvän musiikin teorian tutkinnon suorittaneita oli hieman enemmän (14 %) kuin soitintutkinnossa. Osalla aktiivinen musiikkiharrastus oli jatkunut vielä perustutkinnon jälkeen I-tutkinnon (D-tutkinto) suorittamisena musiikinteoriassa (3 %) ja soittimessa (2 %).

Musiikkiharrastuneisuudesta laskettiin osioista 11–19 summapistemäärä, jonka teoreettinen vaihteluväli on 10–50 pistettä. Opiskelijoiden tulos ($M = 17,7 / SD = 7,6$) osoittaa harrastuneisuuden määrän keskimäärin vähäiseksi, vaikka keskiarvo on aivan kohtalaisen rajan tuntumassa. Luokkarajat muodostuivat keskihajonnan⁴¹ perusteella seuraavasti: ei yhtään harrastuneisuutta (10 pistettä), vähän (11–17), kohtalaisesti (18–24), paljon (25–31) ja erittäin paljon (32–40 pistettä). Opiskelijoiden harrastuneisuuden määrä jakautui seuraavasti:

⁴⁰ Uudet kurssitutkintovaatimukset otettiin käyttöön Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2005).

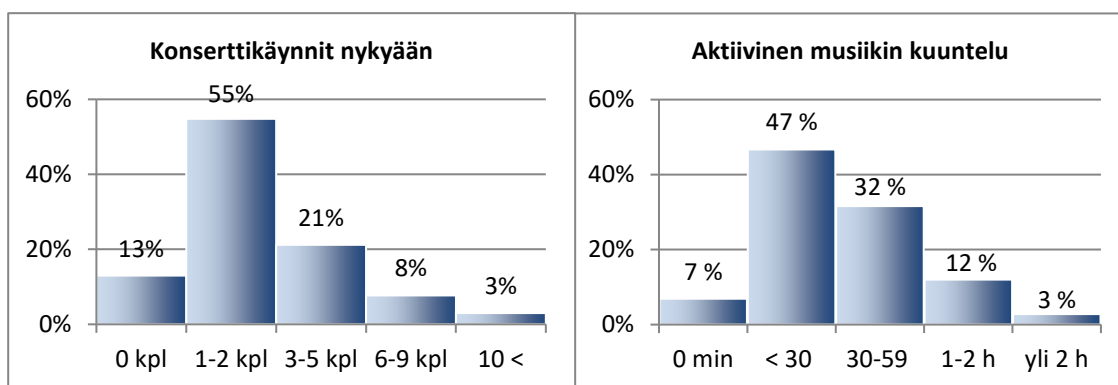
⁴¹ Tässä on kyse suhteellisesta arvioinnista, jolloin luokkarajat on muodostettu keskiarvon ja keskihajonnan perusteella. Koska harrastuneisuutta on mitattu usealla osiolla, on opiskelijan käytännössä ollut mahdotonta saavuttaa enimmäispistemäärää (50 pistettä). Jatkossa mittaustapa on kriteeriperustainen (katso luku 5.4.1).



KUVIO 25 Opiskelijoiden aikaisempi musiikkiharrastuneisuus ($n = 392$).

Viidesosalla (21 %) opiskelijoista on ollut tämän luokituksen perusteella aktiivista musiikkiharrastuneisuutta, mikä käytännössä tarkoittaa useiden vuosien soittoharrastusta, säännöllistä soitonopetusta ja soitto- ja/tai teorialueen suorittamista. Lisäksi opiskelija on saattanut osallistua kuoro-, bändi- tai orkesteritoimintaan. Myös kohtalaisesti musiikkia harrastaneilla on ollut takanaan useimmiten vuosien soittoharrastus, mutta harrastuneisuus ei ole kaiken kaikkiaan ollut yhtä monipuolista kuin paljolta tai erittäin paljon musiikkia harrastaneilla. Musiikkia täysin harrastamattomia oli tutkimusjoukossa lähes neljäsosa (24 %), mikä on suuri osuus, kun ajatellaan luokanopettajaa musiikin oppiaineen opettajana.

Nykyistä harrastuneisuutta selvitettiin konserttikäyntien, aktiivisen musiikin kuuntelun, oman musiikin säveltämisen ja sovittamisen sekä musiikillisen orientoituneisuuden osalta. Kysely päättyi osioon, johon opiskelija sai vapaasti tarkentaa nykyisen musiikkiharrastuksensa tilannetta (LIITE 6, osiot 20 – 28).

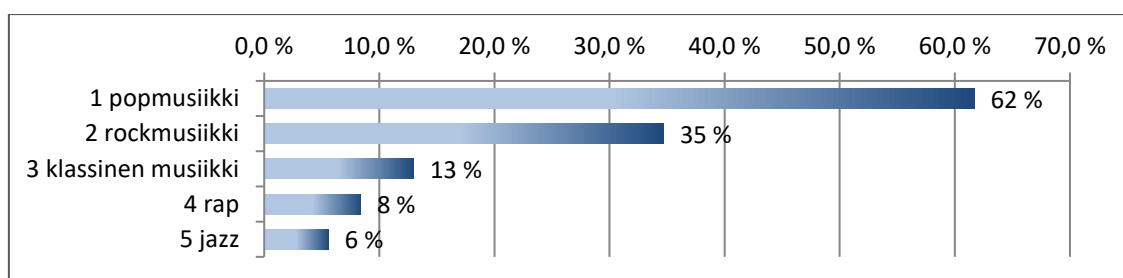


KUVIO 26 Nykyinen harrastus: konserttikäynnit ja musiikin kuuntelu ($n = 392$).

Opiskelijoiden nykyiset konserttikäynnit osoittautuivat melko vähäisiksi. Suurimmalla osalla (68 %) vuosittaisia konsertteja oli nolasta kahteen. Viidesosa käy konserteissa kolmesta viiteen kertaa ja vain noin kymmenesosa (11 %) kokee olevansa joko melko aktiivisia tai aktiivisia kävijöitä, jolloin konsertteja kertyy vuodessa kuusi tai enemmän. Konserttikäyntejä ei liitetty mihinkään tiettyyn musiikin lajiin.

Päivittäin tapahtuvaa aktiivista musiikin kuuntelua arvioitiin seuraavalla viisiportaisella aikajaottelulla: 1 = en kuuntele yhtään, 2 = kuuntelen alle 30 minuuttia, 3 = 30–59 minuuttia, 4 = 1–2 tuntia tai 5 = kuuntelen yli kaksi tuntia päivässä. Vähintään kaksi tuntia kuunteluun käytti pieni ryhmä (3 %) ja hieman yli kymmenesosa kuunteli musiikkia tunnista kahteen tuntiin. Aktiivisille musiikin kuuntelijoille muutamaa opiskelijaa lukuun ottamatta on yhteistä vahva musiikkitausta, kuten useampi vuosi soittoharrastusta. Kolmasosa kuuntelee musiikkia päivittäin 30–59 minuuttia, mutta yli puolelle (54 %) aktiivinen musiikin kuuntelu jäi alle puoleen tuntiin tai sitä ei ollut yhtään.

Musiikillinen orientoituneisuus tiettyyn musiikinlajiin ilmeni kuunnellusta musiikista, josta suurin osa oli pop- (62 %) tai rockmusiikkia (35 %). Molemmat genret olivat usein valintana samalla opiskelijalla. Hieman yli kymmenesosa (13 %) kuunteli mieluiten klassista musiikkia. Vastauksissa esiintyi lisäksi seuraavia genrejä: rap (8 %), jazz (6 %), indie (5 %), rhytm and blues ja metalli (4 %) sekä heavy, hiphop ja edm eli electronic dance music (3 %).



KUVIO 27 Musiikillinen orientoituneisuus: yleisin kuunneltu musiikin laji ($n = 392$).

Opiskelijoilta tiedusteltiin myös, mitä artisteja ja kokoonpanoja he mieluiten kuuntelevat. Suomalaisista esittäjistä mainintoja saivat PMMP (11 %), Haloo Helsinki (7 %), Jenni Vartiainen (4 %), Apulanta, Pariisin kevät ja Scandinavian Music Group (3 %) sekä Juha Tapio, Olavi Uusivirta ja Samuli Putro (2 %). Näille esiintyjille Apulantaa lukuun ottamatta löytyy yhteisenä piirteenä musiikkiuran käynnistyminen 2000-luvulla.

Ulkomaiset esiintyjät jakautuivat artistien ja yhtyeiden kesken melko tasaisesti, eikä vastauksista löytynyt erityisiä suosikkeja. Mainintoja saivat Coldplay-yhtye (7 %), Adele (4 %), The Beatles ja Iron Maiden (3 %) sekä Queen, Bob Dylan, David Guetta, Calvin Harris, Florence and the Machine, Pink Floyd ja U2 (2 %). Suomalaisista esittäjistä poiketen opiskelijat valitsivat suosikeikseen myös joitakin vuosikymmenten takaisia tekijöitä. Tämä lienee osoituksena siitä, että länsimaisen pop- ja rockmusiikin kentällä eräät hyvinkin pitkään vaikuttaneet tekijät saavat yhä arvostusta musiikistaan.

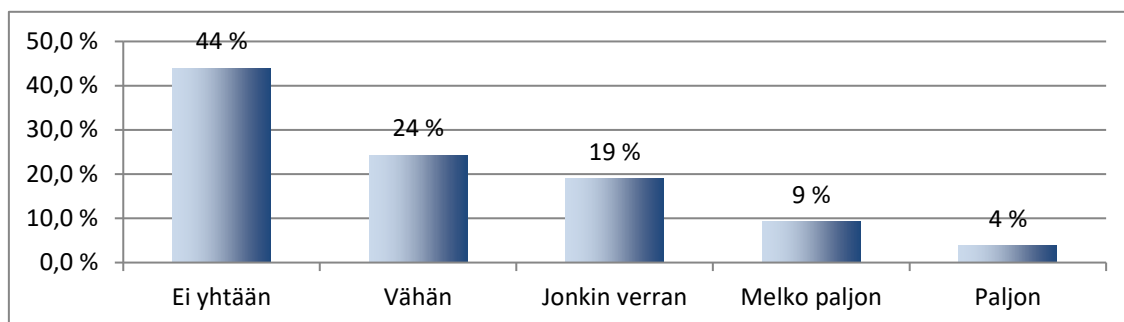
Vaikka taidemusiikki sijoittui kolmanneksi, vain harva (3 %) mainitsi suosikkejaan. Säveltäjänimiä edustivat Bach, Beethoven, Chopin, Debussy, Grieg, Merikanto, Mozart, Pachelbel, Purcell, Pärt, Sibelius, Tsaikovski ja Vivaldi. Esittäjänimiä oli kolme: J. Hynninen, M. Salminen ja Ylioppilaskunnan laulajat. Kuoromusiikin mainitsi neljä opiskelijaa, ja käsite "a cappella" esiintyi Rajattomat-

lauluyhtyeen yhteydessä. Lähes huomiotta jäi kansanmusiikki, sillä sen mainitsi vain yksi opiskelija, ja esittäjistä Värttinä-yhtye sai kaksi mainintaa. Osa opiskelijoista (15 %) ei maininnut musiikin lajia, vaan totesi olevansa valinnoissaan kaikkiruokainen, kuuntelevansa musiikkia laidasta laitaan, monenlaista, vaihtelevaa ja mitä radio soittaa. Kymmenesosalle radio oli tärkeä kuuntelun lähde. Kaikkiaan opiskelijat mainitsivat 34 musiikin lajia.

Musiikkia säveltävästä tai sovittavasta ryhmästä (5 %) suurin osa on miehiä. Heille musiikin tekeminen on jo lähes ammattimaista, ja taustalla on usein monivuotinen bänditoiminta. Jos ajatellaan musiikin lajien kolmijakoa populaari-, kansan- ja taidemusiikkiin, edusti populaarimusiikki vahvasti opiskelijoiden omaa musiikillista tuotantoa muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Populaarimusiikin kirjo osoittautui laajahkoksi, sillä käsitteiden pop tai popmusiikki lisäksi vastauksissa mainittiin seuraavat alalajit: blues, dance, deep house, disco, elektroninen, folk, heavy, indie, jazz, latino, melodic death metal, nintendo-musiikki, rap, rock, soul, techno ja trash-metalli. Taide- ja kansanmusiikki edustivat harvinaista poikkeusta, sillä mainintoja kyseisistä musiikin lajeista oli kolmella opiskelijalla. Kuusi opiskelijaa ilmoitti tehneensä lastenlauluja, ja yksi hengellistä poppia. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta opiskelijat hyödynsivät musiikin tekemisessä ja sovituksessa tietotekniikkaa, kuten erilaisia ääneditoreita sekä sekvensseri- ja sävellysohjelmiä⁴².

Opiskelijoiden nykyistä musiikkiharrastusta tarkennettiin vielä kysymyksellä ”Nykyinen musiikkiharrastus, mitä ja kuinka usein?” Avovastausten perusteella opiskelijat ryhmiteltiin viiteen luokkaan: 1 = ei harrasta musiikkia, 2 = harrastaa vähän, 3 = jonkin verran, 4 = melko paljon ja 5 = harrastaa musiikkia paljon. Luokittelu perustui selkeisiin ja johdonmukaisiin kriteereihin. Luokkaan 1 sijoittuivat kaikki ne opiskelijat, jotka ilmoittivat, etteivät harrasta musiikkia tai vastauksissa mainittiin esimerkiksi ”radio soi joskus taustalla”, ”kuuntelen autolla ajaessa radiota” ja ”laulan suihkussa”. Vähäinen harrastus (luokka 2) tarkoitti harrastamista satunnaisesti tai silloin tällöin, minkä lisäksi luokkaan sisältyi musiikin kuuntelu. Varsinainen harrastus (luokka 3) tarkoittaa vähintään jonkinasteista säännöllisyyttä. Luokassa 4 harrastuneisuus on säännöllistä ja opiskelija on edennyt taidoissaan pitkälle. Luokka 5 kuvastaa opiskelijan lähes ammattimaista suuntautuneisuutta musiikkiharrastukseensa, mikä ilmeni usean vuoden säännöllisenä soittoharrastuksena tai esimerkiksi sävellyksien tai sovitusten tekemisenä bändeille tai orkestereille. Näillä opiskelijoilla oli lisäksi paljon kokemusta esiintymisestä erilaisissa tilaisuuksissa. Viides luokka voidaankin rinnastaa Eliottin muusikkouden luokituksessa ylimmäiseen, artistin, tasoon (luku 4.2.3).

⁴² Musiikin säveltämiseen ja sovittamiseen käytettiin mm. seuraavia sovelluksia: Acid, Audacity, Cubase, eJay, FL-studio (ent. Fruit Loops), Garage Band, Guitar Pro, Magic Music Maker, MuseScore, Pro Tools, Sibelius, TuxGuitar sekä Virtual DJ.



KUVIO 28 Nykyisen musiikkiharrastuksen määrä ($n = 392$).

Musiikki osoittautui tutkimushetkellä melko pienen opiskelijaryhmän (13 %) aktiiviseksi harrastukseksi. Tulokseen ilmeni kuitenkin johdonmukainen selitys, sillä hyvin monet opiskelijoista totesivat, että opiskelu vie liikaa aikaa, eikä musiikin harrastamiselle ole mahdollisuuksia, vaikka sitä toivoisikin. Jonkin verran musiikkia harrasti opiskeluaikanaan vajaa viidesosa (19 %), mutta suurin osa (68 %) ei harrastanut musiikkia yhtään tai harrasti sitä vain vähän. Tässä yhteydessä on huomioitava, että musiikkia harrastamattomia oli jo lähtötilanteessa huomattava osuus tutkimusjoukosta. Koska musiikkiharrastuksella on todettu olevan merkitys musiikillisiin valmiuksiin, taustoitan opiskelijoiden harrastuneisuutta vielä oppilaitoksittain seuraavassa taulukossa.

TAULUKKO 15 Opiskelijoiden musiikkiharrastuneisuus oppilaitoksittain ($n = 392$).

	Hki $n = 82$	Jsuu $n = 93$	Jkylä $n = 62$	Rauma $n = 88$	Tre $n = 67$	Kaikki $n = 392$	
Musiikkiharrastuneisuus	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Aikaisempi harrastuneisuus	16,4	16,7	17,6	18,5	20,0	17,7	7,6
Nykyinen harrastuneisuus	1,8	1,9	2,0	2,0	2,5	2,0	1,2

Aikaisempi harrastuneisuus, vaihteluväli 10–50 pistettä.
Nykyinen harrastuneisuus, vaihteluväli 0–5 pistettä.

Opiskelijoiden sekä aikaisemmassa että nykyisessä musiikkiharrastuneisuudessa havaittiin jonkin verran oppilaitoskohtaisia eroja. Suuntaus näyttäisi myös säilyneen samanlaisena aikaisemman ja nykyisen harrastusmäärän välillä. Helsingissä musiikkiharrastuneisuus on ollut opiskelijoilla vähäisintä, kun taas Tampereella harrastuneisuus on ollut ja on yhä vahvinta⁴³. Tampereen ja Helsingin opiskelijoiden aikaisemmalla harrastuneisuuden määrällä on tilastollisesti merkitsevä ero ($t = 3.00, p = .003$) ja vastaavasti nykyharrastuneisuuden määrällä tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ($t = 3.43, p = .001$). Tampereen ja Jyväskylän välillä harrastusmäärän ero on tilastollisesti melkein merkitsevä ($t = 2.24, p = .019$). Musiikkiharrastuneisuuden määrä voi vaikuttaa merkittävästi opiskelijoiden musiikilliseen kompetenssiin, mikä on huomioitava tulosten tulkinnassa.

⁴³ Tampereella opiskelijoiden musiikkiharrastuneisuutta ei tuolloin ole kuitenkaan huomioitu millään tavalla pääsykoevaatimuksissa.

6.2 Musiikillinen kompetenssi – deklaratiiivinen tieto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 esittää musiikinopetukselle asetetut tavoitteet ja sisällöt hyvin yleisellä tasolla. Tässä luvussa tarkastelen opiskelijoiden musiikillista kompetenssia deklaratiiivisen tiedon (*knowing-that*) osalta huomattavasti yksityiskohtaisemmin, kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kontekstissa. Kyse on musiikin oppiaineen perustiedoista, jotka opiskelijan tulisi hallita jo luokanopettajakoulutukseen tullessaan – onhan kaikilla taustanaan aikaisemmat opinnot peruskoulussa. Ensimmäinen luku käsittelee opiskelijoiden yleistä musiikkitietoutta ja toinen luku musiikin-teorian perusteiden tuntemusta. Kolmas luku toimii kokoavana yhteenvedona.

6.2.1 Musiikkitiedon tuntemus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 esittää vuosiluokille 1–4 musiikinopetuksen keskeisenä sisältönä ”laulu-, soitto- ja kuunteluohjelmistoa, joka tutustuttaa oppilaan sekä suomalaisen että muiden maiden kulttuurien musiikkiin ja sisältää esimerkkejä eri aikakausilta ja eri musiikin lajeista” (POPS 2004, 231). Musiikkitiedon osalta tarkastelen opiskelijoiden tuntemusta länsimaisesta populaari- ja taidemusiikista (luku 6.2.1.1). Tämän jälkeen keskityn suomalaiseen musiikkiin erikseen taidemusiikin (luku 6.2.1.2) sekä populaari- ja kansanmusiikin (luku 6.2.1.3) osalta.

Kaikissa luvuissa osa tuloksista perustuu musiikin kuuntelutehtävään, jossa opiskelijan oli tunnistettava musiikin laji, teoksen säveltäjä ja/tai esittäjä sekä teoksen nimi. Seuraavassa taulukossa näkyvät oikeiden vastausten prosentiosuudet, joita tarkastelen vielä yksityiskohtaisemmin edellä mainittujen lukujen yhteydessä.

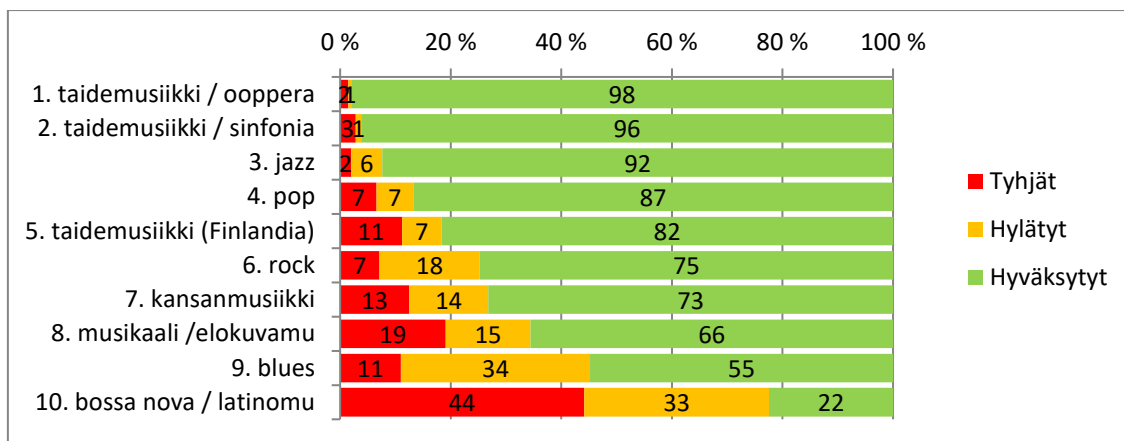
TAULUKKO 16 Kuuntelutehtävän oikeat vastaukset ($n = 392$).

Musiikin laji	%	Säveltäjä/esittäjä	%	Teoksen nimi	%
1. Taide/sinfonia	96 %	Beethoven	38 %	Viides (Kohtalon) sinfonia	22 %
2. Popmusiikki	87 %	Beatles	76 %	Penny Lane	39 %
3. Musikaali	66 %	Julie Andrews	15 %	Do-re-mi/Sound of music	45 %
4. Jazz*	92 %	Desmond/Brubeck	2 %	Take Five	5 %
5. Taide/ooppera	98 %	Mozart	16 %	Yön kuningattaren aaria	24 %
6. Blues*	55 %	Muddy Waters	1 %	Hoochie, coochie man	3 %
7. Kansanmusiikki	73 %	Trad./ei tietoa	2 %	Minun kultani kaunis on	24 %
8. Rock	75 %	Elvis Presley	79 %	Blue Suede Shoes	18 %
9. Bossa nova*	22 %	Jobim/Gilberto	2 %	Girl from Ipanema	7 %
10. Taidemusiikki	82 %	Sibelius	65 %	Finlandia	51 %

* tunnistettavana vain musiikin laji

6.2.1.1 Länsimainen populaari- ja taidemusiikki

Länsimaisen taide- ja populaarimusiikin tuntemusta selvitettiin kolmen osion ja kuuntelutehtävän perusteella. Tarkastelen ensin opiskelijoiden tuntemusta musiikin eri lajeista. Kunkin ääninäytteen kesto oli noin 50 sekuntia ja näyte alkoi pääosin teoksen alusta.



KUVIO 29 Musiikin lajit: hyväksytyt, hylätyt ja tyhjät vastaukset ($n = 392$).

Musiikin lajeista opiskelijat tunnistivat parhaiten taidemusiikin Mozartin oopperasta Taikahuilu sekä Beethovenin viidennestä sinfoniasta. Sibeliuksen Finlandian osalta yksimielisyys ei ollut yhtä selkeä (82 %). Hylätyissä vastauksissa mainittiin sinfonia, elokuva- ja orkesterimusiikki sekä nationalismi ja romantiikka, jotka toisaalta kuvastavat teosta monella tasolla.

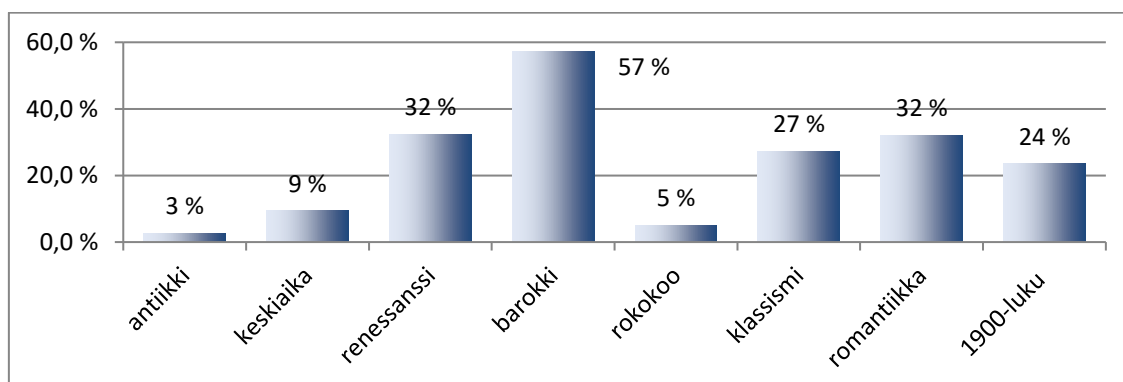
Valtaosa opiskelijoista tunnisti myös jazzin klassikosta Take Five, mutta osa sekoitti sen bluesiin, bossa novaan, countryyn ja rumbaan. Pop-musiikin näytettä Penny Lane (87 % oikein) ehdotettiin niin rockiksi, blues-, country-, folk-, jazz- kuin iskelmämusiikiksi. Blue Suede Shoes -kappaleen tunnisti rockiksi kolme neljästä, mutta hylättyjä vastauksia oli lähes viidesosalla (18 %). Popin lisäksi (9 %) ehdotuksina olivat blues, disco, fox, jive, kantri, rap, rockabilly, swing ja twist. Kansanlaululla Minun kultani kaunis on hylättyjä tai tyhjiä vastauksia oli neljäsosalla (27 %). Humpan (5 %) lisäksi mainintoja saivat myös folk, foxi, elokuva-, haitari-, iskelmä-, kansallis- ja tanssimusiikki sekä kantri, katumusa, masurkka, pelimanni, polkka, pop, tanhu ja valssi.

Sound of music -musikaalin Do-re-mi on yhä useimpien musiikin oppikirjojen ohjelmistossa. Vastauksina hyväksyttiin niin musikaali (58 %) kuin elokuvamusiiikki (8 %), sillä moni opiskelija on oletettavasti nähnyt siitä nimenomaan elokuvaversioon. Hylätyissä vastauksissa esiintyivät pop (5 %) ja lastenlaulu (3 %) sekä alppimusiikki, iskelmä, kantri, kevyt, klassinen, ooppera, operetti, perinne ja valssi. Muddy Watersin Hoochie, Coochie Man -sävellyksen tunnisti bluesiksi hieman yli puolet (55 %) opiskelijoista. Se rinnastettiin myös jazziin (9 %), souliin ja rockiin (7 %) tai countryyn (4 %). Lisäksi mainintoja saivat folk, funk, groove, house, pop, reggae ja swing.

Bossa novan osalta hyväksytyjä vastauksia oli viidesosalla (22 %). Oikean vastauksen tiesi alle kymmenesosa (8 %), mutta vastauksina hyväksyttiin myös latino- tai lattarimusiikki (5 %) sekä jokin sen alalajeista, kuten cha cha, rumba, salsa ja samba (9 %). Hylätyistä vastauksista eniten mainintoja saivat jazz (8 %), pop ja soul (7 %). Lisäksi tehtiin ehdotuksia seuraavista: balladi, blues, etno, fado, flamenco, indie, kansanmusiikki, lounge, reggae ja tango. Virheelliset ja tyhjät vastaukset saattavat olla osoituksena siitä, että opiskelijat eivät tunne käsitettä latinomusiikki, vaikka musiikki sinänsä kuulostaisikin tutulta.

Opiskelijat tunnustivat keskimäärin seitsemän musiikin lajia ($M = 7,5 / SD = 1,8$). Tulosta voidaan pitää melko hyvänä, vaikka rockin ja kansanmusiikin osalta tuntemus oli odotettua heikompi. Yli neljäsosa opiskelijoista (29 %) tunnusti näytteistä 9–10 musiikin lajia, 7–8 lajia tunnusti lähes puolet (46 %), 5–6 lajia viidesosa (22 %), ja 1–4 musiikin lajin tunnustajia oli pieni ryhmä (6 %).

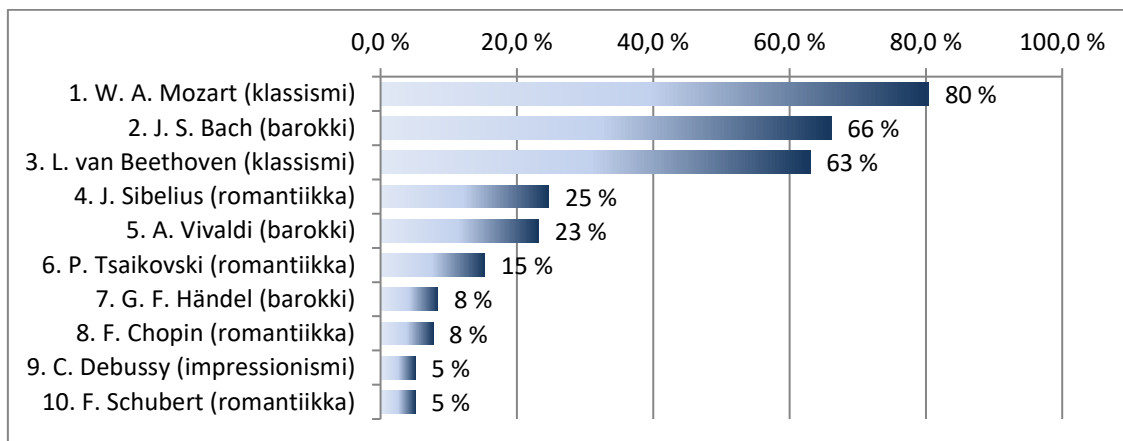
Länsimaisen taidemusiikin tuntemusta (LIITE 2) mitattiin kolmessa osiossa, joista ensimmäisessä opiskelijalta kysyttiin taidemusiikin historian aikakausien tuntemusta. Mainintoja oli kaikkiaan 776, ja näistä hyväksyttiin 743. Opiskelijat tiesivät keskimäärin kaksi aikakautta ($M = 1,9 / SD = 1,5$). Hajonta oli korkea.



KUVIO 30 Länsimaisen taidemusiikin historian aikakausien tuntemus ($n = 392$).

Aikakaudesta tunnetuimmaksi osoittautui barokki (57 %). Renessanssi ja romantiikka esiintyivät noin kolmasosan ja klassismi neljäsosan vastauksissa. 1900-luvun musiikkiin sijoittuivat nykymusiikin lisäksi kaikki "ismit" (12 %), kuten impressionismi, modernismi, ekspressionismi ja postmodernismi. Rokokoo (5 %) oli opiskelijoiden nimittämä kausi, jota ei yleensä esiinny musiikin yhteydessä, mutta se hyväksyttiin. Hylättyjä (8 %) vastauksia olivat klassinen musiikki (4 %) sekä baletti, blues, heavy metal, jazz, kansanmusiikki, kirkkolaulu, ooppera, pop ja viktoriaaninen. Tulosten perusteella lähes kolmasosan (30 %) tuntemus taidemusiikin historian pääaikakaudesta osoittautui heikoksi. Enimmäismäärä, viisi mainintaa esiintyi vain pienellä osalla (5 %) opiskelijoita.

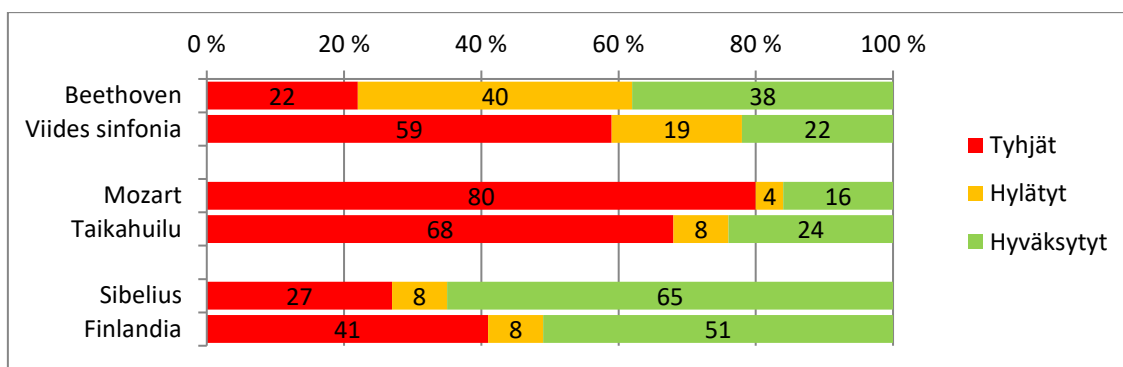
Taidemusiikin säveltäjistä esiintyi 1277 mainintaa ja eri säveltäjiä 38. Keskimäärin opiskelijat mainitsivat siis kolme säveltäjää ($M = 3,3 / SD = 1,5$). Tyhjiä vastauksia oli alle kymmenesosalla (8 %) ja hylättyjä vain kolme, joista yksikään ei ollut säveltäjä (Ilmari Kianto, Peer Gynt ja Vincent van Gogh).



KUVIO 31 Valinnat taidemusiikin historian keskeisiksi säveltäjiksi ($n = 392$).

Valinnat taidemusiikin keskeisiksi säveltäjänimiksi eivät tuottaneet yllätyksiä. Barokin Bach, Vivaldi ja Händel sekä klassismin Mozart ja Beethoven edustavat aikakausiensa suurnimiä, kuten romantiikan Chopin, Schubert, Sibelius ja Tšaikovski. Ainoana uudemman aikakauden, impressionismin, nimenä esiintyi Debussy. Hieman yllättävä tulos liittyi Griegiin (4 %), jonka teos Peer Gynt on yhä musiikin oppikirjojen keskeistä ohjelmistoa. Mainintoja saivat lisäksi Strauss, Wagner ja Brahms (4 %) sekä Haydn ja Verdi (2 %). Myöhempien aikakausien nimiä edustivat Bartók, Bizet, Cage, Gershwin, Kuula, Liszt, Merikanto, Mendelssohn, Monteverdi, Puccini, Prokofjev, Purcell, Pärt, Ravel, Rimski-Korsakov, Rossini, Schumann, Schönberg, Smetana ja Stockhausen.

Kolmannessa taidemusiikin tuntemusta mittaavassa osiossa tunnistettavana oli kolme teosta, joita olivat Beethovenin viidennen sinfonian alkusoitto, Mozartin Yön kuningattaren aaria ja Sibeliuksen Finlandia.



KUVIO 32 Taidemusiikin keskeisten säveltäjien ja teosten tuntemus ($n = 392$).

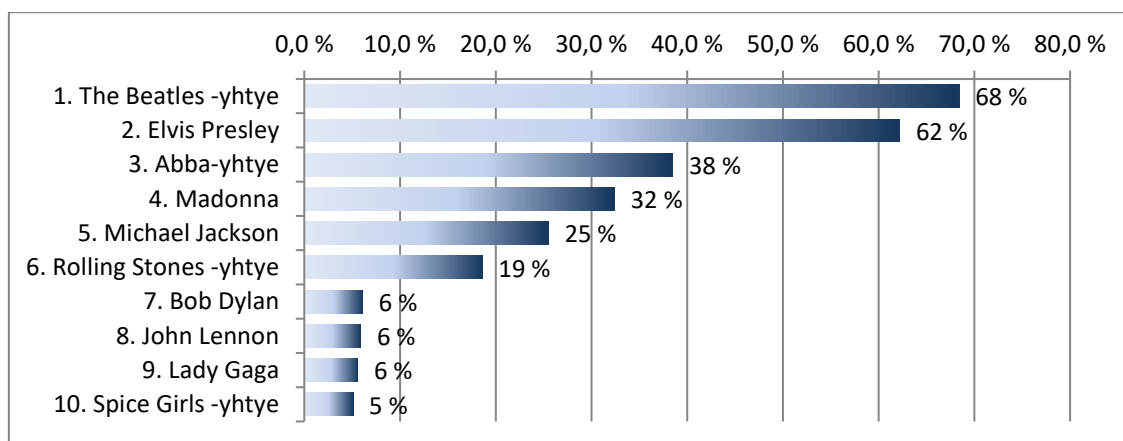
Beethovenin nimesi oikein runsas kolmasosa (38 %) opiskelijoita. Viidesosa opiskelijoita ehdotti Beethovenin viidennen sinfonian säveltäjäksi Mozartia, kymmenesosa Bachia ja pieni ryhmä (5 %) Sibeliusta. Lisäksi niminä mainittiin Strauss, Tšaikovski, Wagner ja Vivaldi. Teoksen nimesi oikein huomattavasti pienempi osa (22 %) kuin itse säveltäjän. Tyhjiä vastauksia oli runsaasti (59 %) ja hylättyjä lähes viidesosalla (19 %). Sävellys nimettiin vain sinfoniaksi tai teosnumero oli

virheellinen. Muita hylättyjä ehdotuksia olivat Neljä vuodenaikaa, Finlandia, Für Elise, Joutsenlampi, Oopperan kummitus, Pähkinänsärkijä sekä Toccata ja fuuga.

Mozartin tunnisti Taikahuilu-oopperan säveltäjäksi vain pienehkö ryhmä (16 %). Hylätyissä vastauksissa tekijöinä mainittiin Bach, Beethoven, Puccini, Schubert, Tšaikovski, Verdi ja Vivaldi. Itse teos tunnistettiin säveltäjää hieman paremmin (24 %). Hylätyissä vastauksissa viitattiin myös Figaron häihin ja Joutsenlampeen. Sibeliuksen tunnisti säveltäjänä jonkin verran suurempi osa (65 %) kuin itse teoksen (51 %). Tähän tulokseen palaan vielä luvussa 6.2.1.2.

Opiskelijoiden tuntemus länsimaisesta taidemusiikista osoittautui keskimäärin välttäväksi. Taidemusiikki tunnistettiin kylläkin musiikin lajina, mutta tuntemus pääaikakausista ja säveltäjistä Mozartia, Bachia ja Beethovenia lukuun ottamatta osoittautui heikoksi. Niin ikään teokset Viides sinfonia ja Taikahuilu kuuluvat vain melko pienen opiskelijaryhmän tietouteen, vaikka ne esiintyvät yleisesti esimerkiksi alakoulun musiikin oppikirjoissa.

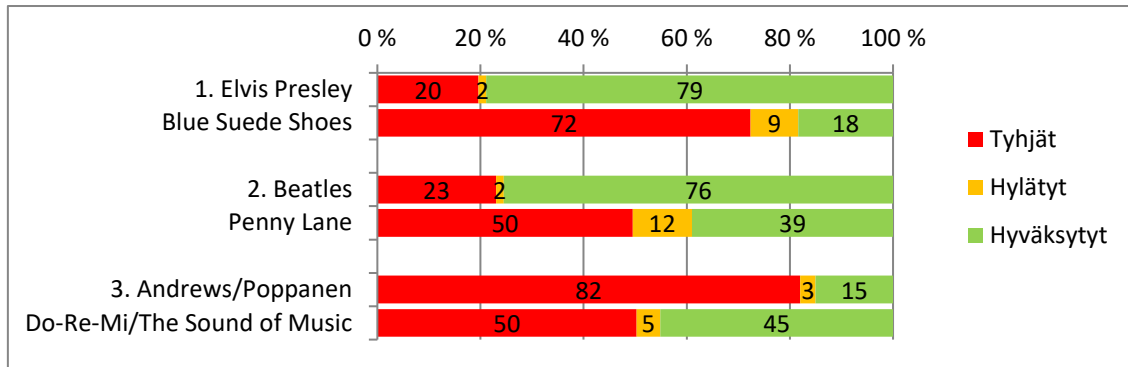
Populaarimusiikin (rytmimusiikin) osalta opiskelijoiden tehtävänä oli mainita ulkomaisia vaikuttajia 1950-luvulta lähtien. Mainintoja oli kaikkiaan 1322, ja tyhjiä vastauksia kymmenesosalla. Tulos ($M = 3,5 / SD = 1,5$) oli vain hieman parempi kuin taidemusiikissa. Vastauksissa esiintyi useita kymmeniä nimiä, joita kaikkia en katso tarpeelliseksi esittää tutkimustuloksissa.



KUVIO 33 Valinnat länsimaisen populaarimusiikin keskeisiksi vaikuttajiksi ($n = 392$).

Valinnat populaarimusiikin keskeisiksi vaikuttajiksi kohdistuivat pääosin menneiden vuosikymmenien esittäjiin, joista Beatles (68 %) ja Elvis Presley (62 %) saivat selvästi eniten valintoja. Huomattavia vaikuttajia olivat niin ikään Abba, Madonna, Michael Jackson ja Rolling Stones. Muut kuviossa esiintyvät nimet jäivät alle kymmenen prosenttiyksikön.

Kuuntelutehtävässä tunnistettiin musiikin lajien lisäksi säveltäjä tai esittäjä sekä teoksen nimi. Tätä tehtävää ei kohdistettu aivan kaikkiin näytteisiin (jazz, blues ja bossa nova), sillä tarkoituksena oli selvittää nimekkäimpien (Beatles, Elvis Presley ja The Sound of Music) tekijöiden ja/tai teosten tuntemus.



KUVIO 34 Länsimaisen populaarimusiikin esittäjien ja teosten tuntemus ($n = 392$).

Elvis Presleyn tunnisti valtaosa (79 %). Hylätyissä vastauksissa esiintyjäksi ehdotettiin Beatlesia, Johnny Cashia, Ray Charlesia, Dingoa ja Hurriganesta. Kappaleen Blue Suede Shoes nimesi kuitenkin oikein vain alle viidesosa ja tyhjiä vastauksia oli runsaasti (72 %). Kappale sai seuraavia nimiehdotuksia: Jailhouse Rock, Tutti Frutti ja Hound Dog, jotka ovat Elviksen tuotantoa.

Presleyn ohella lähes yhtä moni (76 %) tunnisti Beatlesin. Hylätyissä vastauksissa esittäjiksi nimettiin Elvis, Elton John, Pet Shop Boys, Oasis, Beach Boys ja Simon & Garfunkel. Beatles-yhtyeen Penny Lane tunnistettiin sen sijaan paremmin (39 %) kuin Presleyn esitys. Hylätyissä vastauksissa oli seuraavia ehdotuksia: Betty Lane ja Mary Jane/Lane, Marilyn, Yesterday, Let it be, Rainy day, Strawberry Fields, Hemingway ja Everyday. Lisäksi viitattiin suomenkieliseen versioon, Rööperiin. Sound of Music -musikaalin pääosan esittäjän, Julie Andrews, tunnisti yli kymmenesosa (11 %). Oikeana vastauksena hyväksyttiin myös Maija Poppasen esittäjä (4 %). Viidesosa opiskelijoista (19 %) mainitsi tässä yhteydessä Sound of Music -musikaalin. Hylätyissä vastauksissa (3 %) viitattiin Marilyn Monroeen sekä säveltäjä Andrew Lloyd Webberiin. Oikeita säveltäjiä (Rodgers & Hammerstein) ei sen sijaan tiennyt kukaan. Laulun Do-Re-Mi tunnisti opiskelijoista vajaa puolet (45 %)⁴⁴.

Opiskelijoiden tuntemus länsimaisesta populaarimusiikista osoittautui hyvin vaihtelevaksi. Esimerkiksi musiikin lajeista rockin heikohko tunnistaminen (74,7 %) oli yllättävä. Niin ikään populaarimusiikin ($M = 3,5$) vaikuttajia mainittiin keskimäärin vain hieman enemmän kuin taidemusiikin ($M = 3,3$). Toisaalta opiskelijoiden tuntemus populaarimusiikin tekijöistä oli erittäin laaja, sillä eri tekijöitä mainittiin vastauksissa useita kymmeniä.

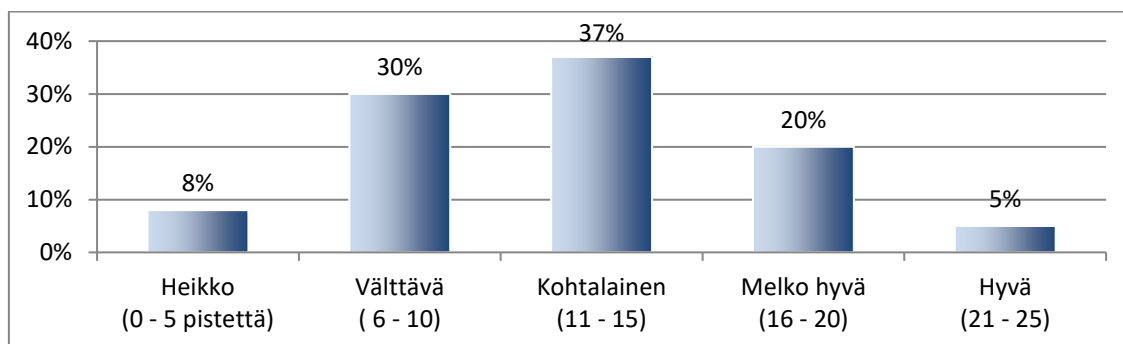
Faktorianalyysi (LIITE 17) muodosti länsimaisen musiikin tuntemuksesta neljä faktoria, joista ensimmäinen (F1) kuvaa opiskelijoiden pop- ja rockmusiikin orientaatiota. Toinen faktori (F2) osoittautui mielenkiintoiseksi, sillä siihen latautui osioita niin musikaalista, Mozartista kuin pop- ja rockmusiikistakin.

⁴⁴ Laulujen nimien tunnistamisessa on mahdollista, että opiskelija ei välttämättä ole tiennyt nimeä, mutta hän on saattanut "arvata" sen kuuntelunäytteiden perusteella. Esityksissä laulujen nimet, kuten Penny Lane, Blue Suede Shoes ja Do-Re-Mi, ovat kuunneltaessa havaittavissa melko selvästi.

Voimakkaimmat lataukset kohdistuvat musikaaliin. Kolmas faktori (F3) ilmenee pääosin taidemusiikin tuntemuksena ja neljäs (F4) Beethoven-faktorina.

Länsimaisen musiikin tuntemuksesta laskettiin summapistemäärä, jonka vaihteluväli on 0–25 pistettä. Luokitus muodostui seuraavasti: heikko (0–5 pistettä), välttävä (6–10), kohtalainen (11–15), melko hyvä (16–20) ja hyvä tuntemus (21–25 pistettä). Summamuuuttuja sisälsi kahdeksan osiota:

- 1) Taidemusiikin historian tyylikaudet (0–5 pistettä)
- 2) Säveltäjänimet (0–5 pistettä)
- 3) Beethoven, Viides sinfonia (0–2 pistettä, kuuntelunäyte)
- 4) Mozart, Taikahuilu-ooppera (0–2 pistettä, kuuntelunäyte)
- 5) Populaarimusiikin vaikuttajat (0–5 pistettä)
- 6) Elvis Presley, Blue Suede Shoes (0–2 pistettä, kuuntelunäyte)
- 7) Beatles, Penny Lane (0–2 pistettä, kuuntelunäyte)
- 8) Julie Andrews, Do-re-mi (0–2 pistettä, kuuntelunäyte)



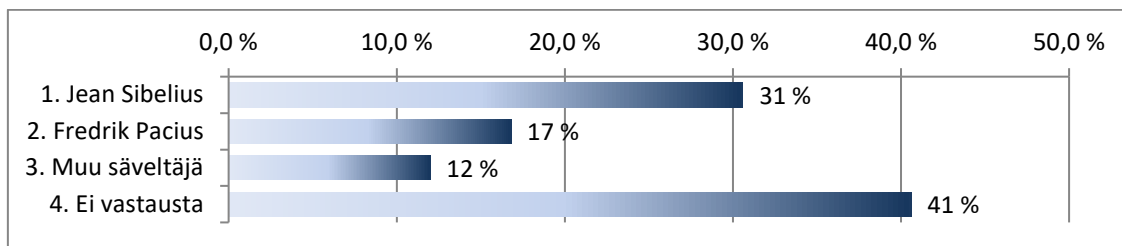
KUVIO 35 Länsimaisen musiikin tuntemus: summapistemäärien jakautuminen ($n = 392$).

Summamuuuttujien keskiarvon ($M = 12,1 / SD = 4,8$) perusteella opiskelijoiden tuntemus länsimaisesta populaari- ja taidemusiikista on luokitukseni mukaan kohtalainen. Myös suurin osa opiskelijoista (37 %) sijoittuu tähän ryhmään. Alle kymmenesosalla (8 %) tulos on heikko, ja välttävä tuntemus on vajaalla kolmasosalla. Vähintään melko hyvän tuntemuksen länsimaisesta taide- ja populaarimusiikista saavutti noin neljäsosa (26 %) opiskelijoista.

6.2.1.2 Suomalainen taidemusiikki

Opiskelijoiden tuntemusta suomalaisesta taidemusiikista selvitettiin viidessä osiossa. Ne keskittyvät osittain kansallissäveltäjäämme Jean Sibeliukseseen, joka on tutkimukseni erityinen kiinnostuksen kohde suomalaisen musiikin osalta. Kyselylomakkeessa opiskelijat vastasivat seuraaviin kysymyksiin.

- 1) Kuka on säveltänyt Maamme-laulun?
- 2) a. Tunnista teos (Finlandia) kuuntelunäytteen perusteella.
b. Tunnista teoksen säveltäjä (Jean Sibelius).
- 3) Mitä Jean Sibeliuksen sävellyksiä muistat?
- 4) Ketkä ovat mielestäsi maamme taidemusiikin keskeisiä tekijöitä?

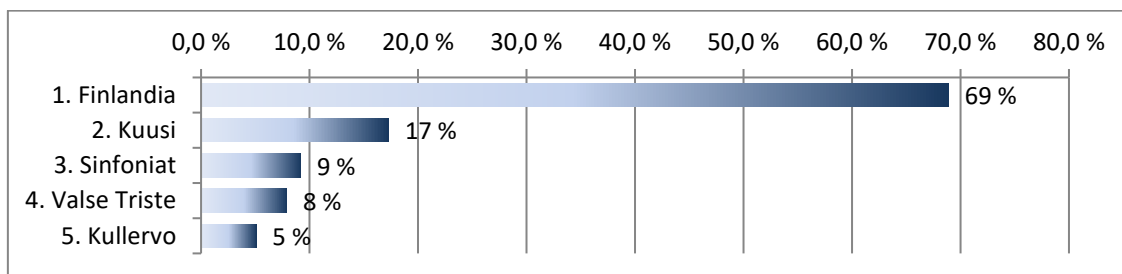


KUVIO 36 Ehdotuksia Maamme-laulun säveltäjäksi ($n = 392$).

Kaikissa oppilaitoksissa ilmeni selkeä oletus Jean Sibeliuksesta Maamme-laulun säveltäjänä, sillä hänet mainitsi lähes kolmasosa (31 %) opiskelijoista. Oikean säveltäjän, Fredrik Paciuksen⁴⁵, nimesi tästä yli puolet (17 %), mutta Paciukseen viitattiin maininnoilla "alun perin saksalainen" tai "joku saksalainen" (3 %). Hylätyissä vastauksissa (12 %) säveltäjäniminä esiintyivät Chydenius (6), Melartin ja Kuula (1), mutta ehdolla oli myös kirjailijoita, kuten Topelius (11), Runeberg (7) ja Lönnrot (1), ja kuvataiteilijoista Simberg. Tulos osoittaa, että valtaosa (83 %) opiskelijoista ei tiedä kansallislaulumme säveltäjää.

Sibeliuksen sävellysten tuntemusta mitattiin kahdessa osiossa. Ensinnäkin opiskelijoiden piti tunnistaa Finlandia kuuntelunäytteestä. Tulos oli kaikissa oppilaitoksissa samansuuntainen, sillä säveltäjä (65 %) tunnistettiin paremmin kuin teos (51 %). Molemmat nimesi oikein alle puolet vastaajista (47 %). Kuuntelunäytteen hylätyissä vastauksissa (8 %) säveltäjäksi ehdotettiin Beethovenia (11), Tšaikovskia (5), Bachia ja Mozartia (4) sekä Brahmsia, Griegiä, Kuulaa ja Väinö Linnaa (1). Teoksen (8 %) ehdotuksina olivat Sibeliuksen säveltämät Kareliasarja, Intermezzo ja Nocturne. Lisäksi mainittiin Joutsenlampi ja Kohtalonsinfonia (5), Vuorenpaikkojen luolassa (4), Tuntematon sotilas (3), Vuodenajat (2), Porilaisten laulu ja Tulitanssi (1).

"Mitä Jean Sibeliuksen sävellyksiä muistat?" -kysymys tuotti 541 oikeaa mainintaa, joten keskimäärin opiskelijat tiesivät hieman yli yksi ($M = 1,4 / SD = 1,2$) Sibeliuksen teosta. Korkea hajonta osoittaa aineiston epätasaisen jakautumisen, ja esimerkiksi enimmäismäärän sävellyksiä (viisi) mainitsi hyvin pieni osa (2,8 %) opiskelijoita. Vastauksissa esiintyi 28 Sibeliuksen teosta.



KUVIO 37 Maininnat Jean Sibeliuksen sävellyksistä ($n = 392$).

⁴⁵ Vaikka Pacius-nimen kirjoitusasussa oli joitakin virheellisyyksiä, hyväksyttiin oikeina vastauksina niin Paceus, Pasius, Paasius, Paccius kuin Paassius.

Sävellyksistä tunnetuimmaksi osoittautui Finlandia (69 %) ja seuraavaksi tunnetuimpana oli pianoteos Kuusi (17 %). Jälkimmäinen tulos on osittain harhaanjohtava, sillä teos sai eräässä oppilaitoksessa 48 mainintaa (12 %), kun taas muissa määrä vaihteli neljästä kuuteen. Opiskelijoista alle kymmenesosa (9 %) mainitsi jonkin Sibeliuksen sinfonian. Vähemmän tunnettuja teoksia olivat Valse Triste (8 %), Kullervo (5 %), Tuonelan joutsen, Vesipisaroita ja Karelia-sarja (4 %) sekä Viulukonsertto ja Puut-sarja (3 %). Seuraavat teokset on luokiteltu soitin- ja voikaalimusiikin perusteella:

Orkesteri- ja soitinteokset: Andante Festivo (8), Nocturne (6), Romanssi (2), Berceuse, Impromptu, Myrsky ja Tiera.

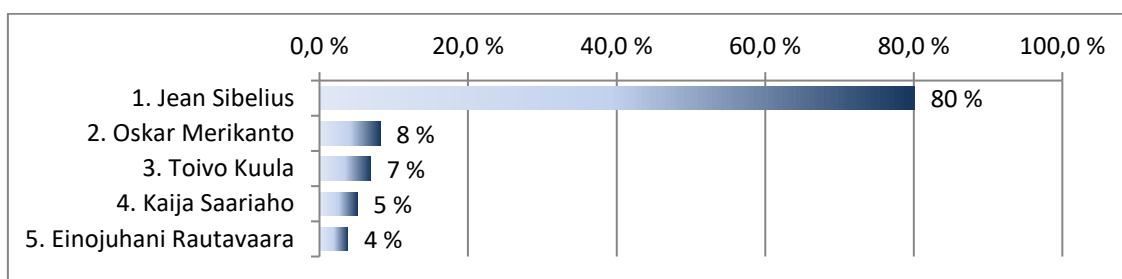
Yksinlaulut: Drömmen, Lastu lainehilla ja Souda, souda sinisorsa (2), Flickan kom ifrån sin älsklings möte (1).

Joululaulut: En etsi valtaa loistoa (7), On hanget korkeat (2) ja Nyt seimelle pienen lapsen (1) sekä virsi 462 Soi kunniaksi Luojan (2).

Kuoroteokset: Koulutie (6), Jääkärimarssi (3) ja Sydämeni laulu (2).

Sibeliuksen sävellystuotannon tuntemus osoittautui heikoksi. Mikäli tuloksissa ei huomioitaisi Finlandiaa, jäisi muiden sävellysten osuudeksi 271 mainintaa, mikä tarkoittaa keskimäärin alle yksi ($M = 0,7$) jonkin muun teoksen tuntemista. On myös todettava, että Finlandia jäi mainitsematta lähes kolmasosalta (31,1 %), ja kuuntelunäytteen perusteella sen tunnisti vain puolet (50,5 %).

Kysymyksessä ”Ketekä ovat mielestäsi maamme taidemusiikin keskeisiä tekijöitä kautta aikojen?” esiintyi 531 hyväksyttyä mainintaa. Jokainen opiskelija tiesi hieman yli yksi suomalaisen taidemusiikin keskeistä tekijää ($M = 1,4 / SD = 1,1$). Hajonta oli erittäin korkea. Tyhjiä ja virheellisiä vastauksia oli jonkin verran (16,8 %). Kaikkiaan opiskelijat ehdottivat 49 keskeistä tekijää.



KUVIO 38 Valinnat maamme taidemusiikin keskeisiksi tekijöiksi ($n = 392$).

Jean Sibeliuksen valinta suomalaisen taidemusiikin keskeisimmäksi tekijäksi oli odotettu (80 %). Ero seuraaviin, Oskar Merikantoon ja Toivo Kuulaan oli kuitenkin poikkeuksellisen suuri. Tämä säveltäjäkolmikko edustaa kansallisromantiikan aikakautta, kun taas Saariaho ja Rautavaara ovat nykymusiikin säveltäjiä. Muina taidemusiikin niminä mainittiin Karita Mattila (4 %), Esa-Pekka Salonen (3 %) sekä Kaj Chydenius, Fredrik Pacius, Jorma Hynninen ja Pekka Kuusisto (2 %). Hajamainintoja saivat lisäksi seuraavat tekijät:

Kapellimestarit: Santtu-Matias Rouvali (5), Atso Almila ja Lotta Wennäkoski (4), Osmo Vänskä (2), Okko Kamu, Hannu Lintu, Sakari Oramo, Jukka-Pekka Saraste ja Leif Segerstam (1).

Säveltäjät: Erkki Melartin (5), Uuno Klami ja Leevi Madetoja (3), Einar Englund, P. J. Hannikainen, Armas Järnefelt, Joonas Kokkonen ja Armas Maasalo (1).

Laulutaiteilijat ja muut solistiset esiintyjät: Soile Isokoski (3), Johanna Rusanen-Kartano ja Martti Talvela (2), Kalevi Kiviniemi, Kari Kriikku, Linda Lampenius, Lilli Paasikivi, Jaakko Ryhänen ja Walteri Torikka (1).

Muita taidemusiikin tekijöitä: Kari Ala-Pöllänen, Kansallisooppera, Risto Nordell, Sibelius-Akatemian opettajat, sinfoniaorkesterit ja Ylioppilaskunnan Laulajat.

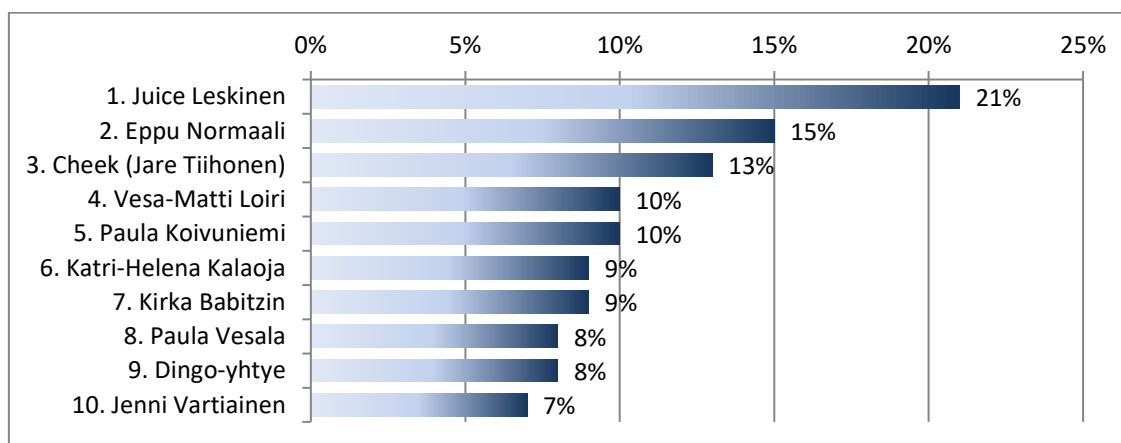
Suomalaisen taidemusiikin tuntemus osoittautui tutkimusjoukossa kaiken kaikkiaan vähäiseksi. Maamme-laulun säveltäjän tiesi vain melko pieni osa (17 %) opiskelijoita. Sibeliuksen teoksia tunnettiin Finlandiaa lukuun ottamatta erittäin heikosti. Niin ikään maamme taidemusiikin vaikuttajien tuntemus oli heikko, vaikka maailmalla menestyviä suomalaisia taidemusiikin nimiä on tällä hetkellä useita. Palaan tähän asiaan perusteellisemmin tulosten tarkastelussa.

6.2.1.3 Suomalainen populaari- ja kansanmusiikki

Suomalaisen populaari- ja kansanmusiikin tuntemusta mitattiin sekä kuunteluttamalla kirjallisilla osioilla. Lisäksi opiskelijoilta kysyttiin mielipidettä siitä, mitkä ovat sellaisia suomalaisia lauluja, jotka jokaisen peruskoulun käyneen tulisi osata ulkoa. Opiskelijoille esitettiin seuraavat kysymykset:

- 1) Ketkä ovat mielestäsi maamme populaarimusiikin keskeisiä tekijöitä?
- 2) a. Tunnista musiikin laji (kansanmusiikki) kuuntelunäytteestä.
b. Tunnista kuulemasi teos (Minun kultani kaunis on).
- 3) Mitä kansanlauluja muistat nimeltä?
- 4) Mitkä ovat mielestäsi sellaisia suomalaisia lauluja, jotka jokaisen peruskoulun käyneen tulisi osata ulkoa?

Kysymys ”Ketkä ovat mielestäsi maamme populaarimusiikin keskeisiä tekijöitä kautta aikojen?” tuotti yhteensä 1080 hyväksyttyä mainintaa, mikä tarkoittaa keskimäärin kolmea tekijää ($M = 2,8 / SD = 1,7$).



KUVIO 39 Valinnat maamme populaarimusiikin keskeisiksi tekijöiksi ($n = 392$).

Populaarimusiikin tekijöitä ($f = 126$) mainittiin huomattavasti enemmän kuin taidemusiikissa ($f = 49$). Noin viidesosa opiskelijoista valitsi populaarimusiikin keskeisimmäksi tekijäksi Juice Leskisen. Tulos oli sama kaikissa opettajankoulutuslaitoksissa, ja valinta oli selkeä verrattuna Eppu Normaaliin ja Cheekiin. Kymmenen suosituimman lisäksi mainintoja saivat Nightwish-yhtye (7 %), Hector, J. Karjalainen, Kaija Koo ja "Junnu" Vainio (6 %), PMMP (5 %), Leevi and the Leavings, Vexi Salmi ja Robin Packalén (4 %). Seuraavat valinnat on ryhmitelty solistien ja yhtyeiden perusteella:

Populaarimusiikin solistit ja muut tekijät:

Tapio Rautavaara ja Jari Sillanpää (15), Danny ja Rauli "Badding" Somerjoki (14), Olavi Virta (12), Irwin Goodman (10), Elastinen, Gösta Sundqvist ja Ville Valo (9), Chisu, Tuomas Holopainen, Martti Syrjä, Juha Tapio ja Toni Wirtanen (8), Ismo Alanko, Anssi Kela, Jukka Kuoppamäki ja Toivo Kärki (7), Reino Helismaa, Kari Tapio ja Maija Vilkkumaa (6).

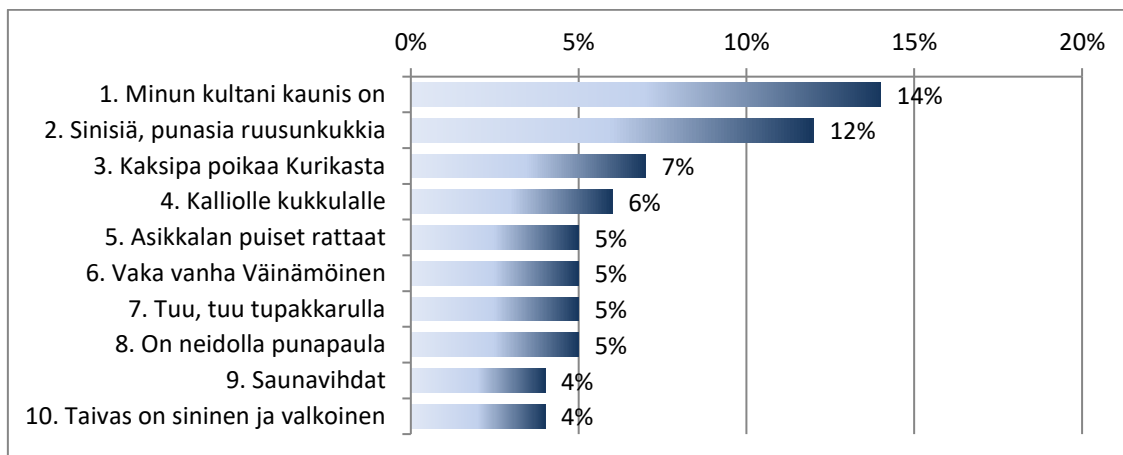
Populaarimusiikin yhtyeet:

Apulanta (14), HIM (13), Popeda (11), Haloo Helsinki (10), Ultra Bra (9), Hanoi Rocks (8), Pelle Miljoona ja The Rasmus (7), Lordi ja Yö (6).

Opiskelijoiden vastauksissa populaarimusiikin solisteja tai muita tekijöitä (49 %) esiintyi hieman yli kaksinkertainen määrä yhtyeisiin (23 %) verrattuna. Opiskelijoiden tuntemus suomalaisen populaarimusiikin keskeisistä tekijöistä ($M = 2,8$) osoittautui huomattavasti korkeammaksi kuin heidän tuntemuksensa taidemusiikin tekijöistä ($M = 1,4$).

Kansanmusiikin tuntemusta mitattiin kahdessa osiossa, joista ensimmäinen oli kuuntelunäyte. Laulusta Minun kultani kaunis on (soitinversio) musiikin lajin tunnisti suuri osa (73 %) opiskelijoita. Lajiksi ehdotettiin myös humppaa (6 %), ja muita tanssimusiikkiin viittaavia olivat jenkka, polkka, masurkka, tanhu ja valssi. Lisäksi lajiksi ehdotettiin elokuva-, harmonikka-, iskelmä-, kansallis-, kantri-, katu-, pelimanni- ja popmusiikkia. Lähes neljännes nimesi laulun oikein (24 %), ja pieni osa (3 %) tunnisti sen kertosakeen "Hei luulia illallaa" perusteella. Muita ehdotuksia olivat Asikkalan rattaat, Eikä me olla veljeksiä, Jos minä kullann saisin, Kaksipa poikaa Kurikasta, Punapaula ja Säkkijärven polkka. Tyhjiä vastauksia oli poikkeuksellisen runsaasti (66 %).

Toinen kysymys "Mitä suomalaisia kansanlauluja muistat nimeltä?" tuotti 436 kansanlauluksi luokiteltavaa havaintoa. Tulos tarkoittaa sitä, että opiskelijat muistivat tai tiesivät keskimäärin vain yhden kansanlaulun ($M = 1,1 / SD = 1,4$). Keskiarvon ylittävä hajonta osoittaa aineiston hyvin epätasaisen jakautumisen, ja enimmäismäärän, viisi kansanlaulua, nimesi ainoastaan 15 opiskelijaa (3,8 %).



KUVIO 40 Maininnat suomalaisista kansanlauluista ($n = 392$).

Vastauksissa esiintyi 72 suomalaista kansanlaulua, joista tunnetuimmaksi osoitautui Minun kultani kaunis on (14 %). Tulos selittynee osittain sillä, että sama laulu esiintyi myös kuuntelunäytteessä. Vastaavaa ilmiötä ei kuitenkaan havaittu kaikissa oppilaitoksissa. Niin ikään Sinisiä, punasia ruusunkukkia (12 %) sai useita mainintoja yhdessä oppilaitoksessa. Sävelmään Kalliolle kukkulalle (7 %) tulee suhtautua varauksella, sillä vastauksista ei selvinnyt, oliko kyseessä kansanlaulu mollissa vai Kaj Chydeniuksen duuriin säveltämä laulu. Seuraavista 25 kansanlaulusta esiintyi mainintoja kaksi tai enemmän:

Arvon mekin ansaitsemme (4), Hilu hilu (2), Isontalon Antti ja Rannanjärvi (4), Karjalan kunnailta (9), Katselin taivaan tähtiä (2), Kukkuva kello (3), Kun pojat ne raitilla laulelivat (2), Kun mun tuttuni tulisi (3), Lysti leikki (2), Läksin minä kesäyönä käymään (4), Mistä koppa kantelohon? (2), Niin minä neitonen sinulle laulan (2), Olet maamme armahin, Suomenmaa (4), Oman kullan silmät (7), On suuri sun rantas autius (6), Piiri pieni pyörii (6), Rati riti ralla (3), Satu meni saunaan (2), Sä kasvoit neito kaunoinen (2), Tammerkosken sillalla (2), Tein minä pillin pajupuusta (3), Tirlirlittiä (7), Tula tullallaa (3), Tuoll' on mun kultani (5) ja Täällä Pohjantähden alla (9).

Kansanlaulun käsite vaikuttaisi olevan suurelle osalle opiskelijoista vieras tai ainakin epävarma. Tämä tuli esille lukuisissa vastauksissa, joita opiskelijat ehdottivat kansanlauluiksi. Ehdotukset sisälsivät runsaasti isänmaallisia lauluja sekä muita lauluja, joista ainakin osalla on kansanlaulunomaisia vaikutteita. Kuitenkin kaikille seuraaville esimerkeille löytyy säveltäjä.

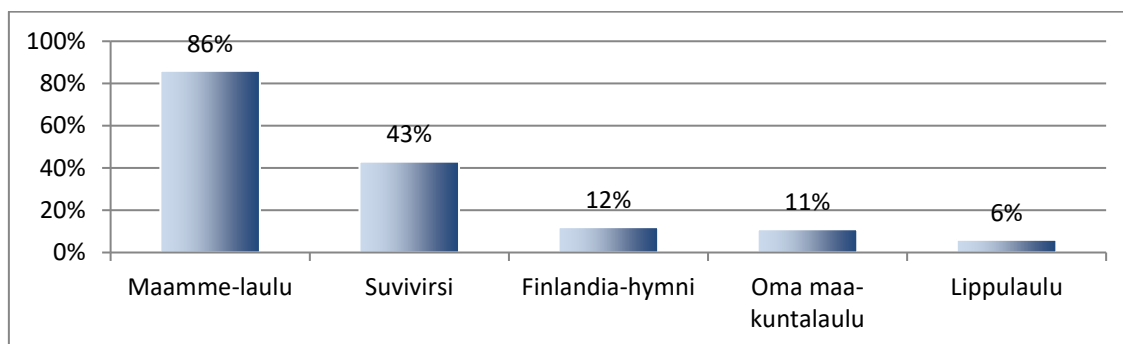
Isänmaalliset laulut: Maakuntalaulut (14), Maamme (12), Lippulaulu (7), Finlandia-hymni (5), Porilaisten marssi ja Sininen ja valkoinen (4),⁴⁶ Synnyinmaan laulu (2), Jääkärimarssi ja Veteraanin iltahuuto (1).

Muut laulut: Hummani hei (9), Suvivirsi (8), Kesäpäivä Kangasalla (5), Tuku, tuku lampaitani ja Vesivehmaan jenkka (4), Emma, Heili Karjalasta, Huopikkaat, Lapin äidin kehtolaulu, Laulu oravasta ja Oravan pesä (3), Anniina, Lähteellä ja Tula tuulan tulitei (2).

⁴⁶ "Sininen ja valkoinen" on Jukka Kuoppamäen sävellys. On mahdollista, että vastauksella on tarkoitettu kansanlaulua "Taivas on sininen ja valkoinen".

Opiskelijoiden tuntemus suomalaisista kansanlauluista osoittautui erittäin heikoksi. Käsitteen⁴⁷ epätarkkuus ilmeni muun muassa kommentteissa, ”en ehkä ole varma, mikä täyttää kansanlaulun kriteerit”, ”en kyllä varmasti tiedä yhtäkään” sekä ”en tiedä, mitä kansanlaulut tarkoittaa käsitteenä”. Tyhjiä tai virheellisiä vastauksia oli lähes puolella (47 %) tutkimusjoukossa.

Suomalaisen musiikin tuntemuksen viimeisessä osiossa esitettiin kysymys ”Mitkä ovat mielestäsi sellaisia suomalaisia lauluja, jotka jokaisen peruskoulun käyneen tulisi osata ulkoa?” Tuloksena oli 760 mainintaa, joten keskiarvon ($M = 1,9 / SD = 1,2$) perusteella opiskelijat mainitsivat kaksi ulkoa osattavaa laulua.



KUVIO 41 Valinnat ulkoa osattaviksi lauluiksi peruskoulun jälkeen ($n = 392$).

Maamme-laulun osuus ulkoa opittavista lauluista oli suurin (86 %). Ehkä hieman yllättävä tulos liittyy Suvivirteen, jonka mainitsi vain alle puolet (43 %). Isänmaallisista lauluista Finlandia-hymni (12 %) ja Lippulaulu (6 %) sijoittuivat oman maakuntalaulun (11 %) ohella ulkoa osattavien laulujen kärkikastiin. Ulkoa osattaviksi ehdotettiin myös seuraavia:

Lastenlaulut: Päivänsäde ja menninkäinen (9), Paljon onnea (7), Ukko Nooa (6), Hämähäkki ja Jänis istui maassa (4).

Joululaulut: Enkeli taivaan (11), Joulupuu on rakennettu (7), Maa on niin kaunis (6) Hoosianna ja Joulupukki (4).

Populaarimusiikki: Vanhoja poikia viiksekkäitä (6) Lentäjän poika ja Sininen ja valkoinen (5), Paratiisi, Sankarit ja Varrella virran (2).

Kansanlaulut: Kalliolle kukkulalle ja Taivas on sininen ja valkoinen (3) ja Täällä Pohjantähden alla (2).

Edellä esitetystä luettelosta ulkoa osattavia lauluja oli eniten lastenlaulujen ryhmässä (11 %). Myös joululaulut (10 %) erottuivat omaksi ryhmäkseen, jossa Enkeli taivaan oli suosituin. Täsmälleen saman verran mainintoja esiintyi populaarimusiikissa (10 %), jossa huomio kiinnittyi lauluihin Lentäjän poika, Sankarit sekä Vanhoja poikia viiksekkäitä. Nämä laulut ovat sisältyneet alakoulun musiikin oppikirjoihin pitkään, mikä osoittaa niiden mahdollisesti olevan jo osa koululauluperinnettä. Oppikirjojen lauluohjelmisto on saattanut tässä tapauksessa heijastua opiskelijoiden musiikkivalintoihin.

⁴⁷ Kansanlaulu on käsitteenä moniulotteinen, mutta tavallisesti sillä tarkoitetaan laulua, jonka säveltäjästä ja useimmiten myös sanoittajasta ei ole varmaa tietoa.

Hieman alle kymmenesosa opiskelijoista (8 %) ei kokenut laulujen ulkoa opettelua merkittäväksi. Näkemyksiä perusteltiin muun muassa seuraavasti:

En näe syytä, miksi pitäisi osata ulkoa, joillekin tuottaa enemmän haasteita ja paineita muistaminen, jolloin he joutuvat epätasa-arvoiseen asemaan. (81)

Maamme-laulu, muita on vaikeampi nimetä, sillä mielestäni laulut tulisi olla sidoksissa oppilaiden elämään/arkeen. (84)

Onko sellaisia? Jos mainittava tiettyjä, niin perinteiden vuoksi Maamme-laulu ja maakuntalaulut, mutta tärkeämpää on eri musiikkityylien ymmärtäminen. (90)

Tuleeko peruskoulun opettaa tulevaisuudessa ulkoa opettelua vai painotetaanko enemmän ymmärtämystä ja tulkintaa? (92)

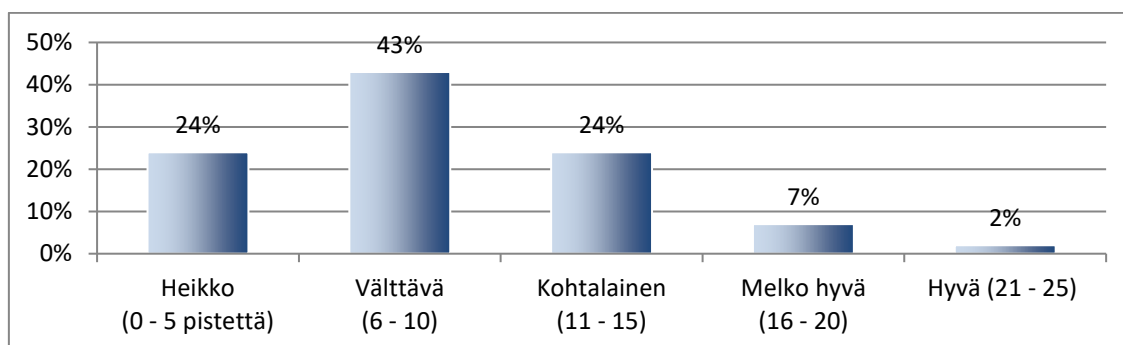
En usko laulujen ulkoa osaamiseen, mieluummin näkisin oppilaideni tunnistavan ja tuntevan useamman laulun. (93)

Perusteluissa huomio kiinnittyi etenkin kommenttiin: ”Kulttuurimme ei ole niin yhtenäinen, että olisi sellaisia lauluja enää, jotka jokaisen pitäisi osata.” Tähän sekä muihin opiskelijoiden näkemyksiin paneudun tulosten tarkastelussa.

Faktorianalyyseissä (LIITE 16) suomalaisen musiikin tuntemuksessa syntyi kolme faktoria. Ensimmäistä (F1) nimitän Sibeliuksen faktoriksi, sillä korkeimmat lataukset liittyvät nimenomaan Sibeliukseen ja hänen teoksiinsa. Kansanlaulu-faktorissa (F2) yhdistyvät opiskelijoiden tieto ”tuntemattomasta tekijästä”, kansanlaulusta Minun kultani kaunis on (kuuntelunäyte) sekä maininnat eri kansanlauluista. Kolmannelle faktorille (F3) latautui kaksi muuttujaa, populaarimusiikin vaikuttajat ja peruskoulun jälkeen ulkoa osattavat laulut.

Suomalaisen musiikin tuntemuksesta laskettiin summamuuttuja, jonka vaihteluväli on 0–25 pistettä, ja luokitus muodostui seuraavasti: heikko tuntemus (0–5 pistettä), välttävä (6–10), kohtalainen (11–15), melko hyvä (16–20) ja hyvä tuntemus (21–25 pistettä). Summamuuttuja sisälsi seuraavat osiot lukuun ottamatta mielipidetiedustelua ulkoa osattavista lauluista:

- 1) Maamme-laulun säveltäjä (0–1 piste)
- 2) Jean Sibeliuksen teokset (0–5 pistettä)
- 3) Jean Sibelius, Finlandia (0–2 pistettä, kuuntelunäyte)
- 4) Kansanlaulut (0–5 pistettä)
- 5) Trad./Säveltäjä tuntematon, Minun kultani kaunis on (0–2 pistettä, kuuntelu)
- 6) Taidemusiikin säveltäjät (0–5 pistettä)
- 7) Populaarimusiikin tekijät (0–5 pistettä)



KUVIO 42 Suomalaisen musiikin tuntemus ($n = 392$).

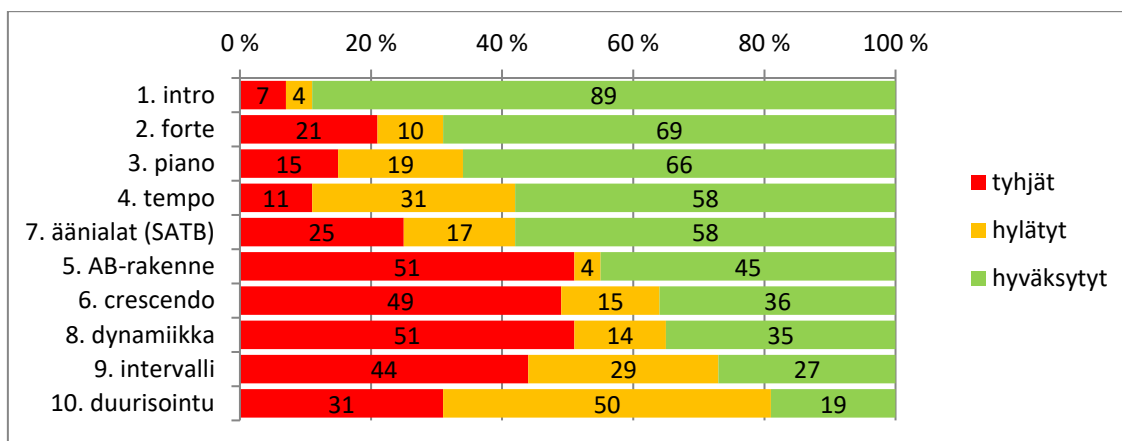
Summamuuttujien keskiarvon ($M = 8,9 / SD = 4,6$) perusteella opiskelijoiden tuntemus suomalaisesta musiikista on välttävää. Suurin osa (43 %) sijoittuu myös tähän ryhmään. Noin neljäsosalla tulos jäi heikoksi (24 %) ja samalla määrällä opiskelijoita kohtalaiseksi. Erityisen heikko tuntemus havaittiin kansanmusiikissa. Melko hyvä tai hyvä suomalaisen musiikin tuntemus esiintyy vain hieman alle kymmenesosalla (9 %) opiskelijoista.

6.2.2 Musiikinteorian tuntemus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ei esiinny käsitteenä musiikinteoriaa, vaan oppiaineen tavoitteissa ja sisällöissä mainitaan teorian osalta musiikin peruskäsitteet. Vuosiluokilla 1–4 tätä sisältöä kuvataan seuraavasti: ”musiikin elementteihin – rytmiin, melodiaan, harmoniaan, dynamiikkaan, sointiväriin ja muotoon – liittyvää peruskäsitteistöä musisoinnin, kuuntelun, liikunnan ja musiikillisen keksinnän yhteydessä”. Luokka-asteilla 5–6 oppilas oppii ymmärtämään elementtien tehtävää musiikin rakentumisessa sekä käyttämään niitä ilmaisevia käsitteitä ja merkintöjä. (POPS 2004, 231.)

6.2.2.1 Keskeiset musiikkikäsitteet

Opiskelijoiden tuntemusta keskeisistä musiikkikäsitteistä selvitettiin tehtävässä, jossa heidän tuli määritellä kymmenen käsitettä. Melodia jätettiin pois, sillä siihen liittyviä osioita esiintyy runsaasti nuottiviivastotehtävässä (luku 6.2.2.2). Tuloksia tarkastellaan sekä hyväksytyjen että hylättyjen määritelmien osalta, sillä vastauksista välittyi myös väärinymmärryksiä käsitteiden tulkinnassa.



KUVIO 43 Käsittemääritelmät: hyväksytyt, hylätyt ja tyhjät vastaukset ($n = 392$).

Musiikkikäsitteiden tuntemus osoittautui hyvin vaihtelevaksi. Käsitteistä *intron* tunnisti valtaosa (89 %), mutta esimerkiksi varsin keskeisten termien, *pianon* ja *forten*, määrittelyissä esiintyi jo suurta hajontaa. Lisäksi joissakin osioissa, kuten AB-rakenne, crescendo, dynamiikka ja intervalli, oli runsaasti tyhjiä vastauksia. Seuraavassa tarkastelen tuloksia yksityiskohtaisemmin.

Dynamiikkaa kuvaavista käsitteistä tunnistettiin parhaiten piano ja forte. Näiden yhteys oli erittäin voimakas ($r = .77$), mikä on johdonmukainen tulos, sillä käsitepariin tutustutaan musiikinopetuksessa yleensä samanaikaisesti.

TAULUKKO 17 Käsitelmäritelmät: piano ja forte ($n = 392$).

Piano (p)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hyväksytyt 66 % hiljaa (55 %), hiljaisesti/ hiljainen/ hiljempää/ hiljentäen (9 %), hento/ kevyesti/ pienesti/ rauhallisesti (2 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hylätyt 19 % (tyhjiä 15 %) soitin/ kosketinsoitin/ instrumentti (14 %) hidas/ hitaasti/ hitaammin/ hidastuva (4 %) nopeus/ nopeasti (1 %), kovaa/ tahtilaji (1 %)
Forte (f)	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hyväksytyt 69 % voimakkaasti (32 %), kovaa (24 %), lujaa/ lujempaa (6 %), voimakas/ voimistaen kovempaa/ kovasti (6 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hylätyt 10 % (tyhjiä 21 %) nopea/ nopeus/ nopeasti (7 %) hidas/ hitaasti, matala ääni/ ääniala, eteenpäin/ hiljaa/ iloisesti/ neljä/ tahti (3 %)

Piano määriteltiin yleisesti sanalla hiljaa (55 %) sekä sen johdannaisilla, ja forte useimmiten sanalla voimakkaasti (32 %) tai kovaa (24 %). Ne opiskelijat, jotka tulkitsivat pianon soittimeksi (14 %), jättivät usein fortin määrittelemättä, mikä selittää fortin osalta tyhjien vastausten korkean prosenttiluvun (21 %). Tuloksissa esiintyi ilmiö, jossa hiljainen piano rinnastettiin hitaaseen (4 %) ja vastaavasti voimakas forte nopeaan (7 %) tempoon. Vaikka näin saattaa musiikissa tapahtua, eivät käsitteet ole toistensa synonyymeja.

TAULUKKO 18 Käsitelmäritelmät: crescendo ja dynamiikka ($n = 392$).

Crescendo	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hyväksytyt 36 % voimistuen (22 %), voimistuva/ voimistuu/ voimistuminen (6 %), voimakkuus kasvaa/ nousee (3 %), kasvattaen/ kasvava (2 %) kovempaa/ lujenee/ alhaalta ylös (3 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hylätyt 15 % (tyhjiä 49 %) hiljentyen/ hiljennetään/ laskeutuen (6 %) nopeutuen/ kiihdyttäen (2 %), hidastaen (2 %) värisävästi/ väristäen, tempo vaihtelee/ tasaisesti/ rauhallisesti/ poljento/ paluu (6 %)
Dynamiikka	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hyväksytyt 35 % (äänen) voimakkuus (15 %), (äänen) voimakkuuden vaihtelu (11 %), voima (3 %) hiljaa-voimakkaasti (3 %), äänen käyttö/ vaihtelevuus/ muunneltavuus/ intensiivisyys/ musiikin vivahteet/ äänten tasapaino (4 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hylätyt 14 % (tyhjiä 51 %) yhteensopivuus/ yhteissointi (3 %) liike/ liikkuvuus (2 %), tahti/ tahtilaji (2 %), miten etenee (2 %), rytmi/ rytmikka (2 %) kappaleen toimivuus/miten pysyy kasassa/ vuorovaikutus/ mitkä soittaa/ ym. (4 %)

Yleisin määritelmä crescendolle oli voimistuen (22 %) ja voimistuva sekä sen johdannaiset (6 %). Hylätyissä vastauksissa (15 %) esiintyi vastakkaisia määritelmiä, kuten hiljentyen/hiljennetään sekä tempon muutoksia kuvaavia vastauksia. Yksittäisiä kontekstista irrallisia vastauksia oli jonkin verran (6 %).

Kolmen edellisen käsitteen - forte, piano ja crescendo - yläkäsitteenä on dynamiikka, joka sai hyvin moninaisia merkityksiä. Yleisimpiä määritelmiä olivat (äänen) voimakkuus (15 %) ja (äänen) voimakkuuden vaihtelu (11 %), joka oli määritelmistä täsmällisin. Dynamiikkaa kuvattiin myös sanoilla muunneltavuus,

musiikin vivahteet tai intensiivisyys. Hylätyissä vastauksissa (14 %) viitattiin musiikillisen toiminnan sujuvuuteen, kuten mitkä/miten soittaa, miten pysyy kasassa, kappaleen toimivuus ja yhteissointi. Yhteensopivuus, yhtenäisyys ja vuorovaikutus lähestyvät jo ulkomusiikillisia ilmaisuja, sillä ne voisi sijoittaa esimerkiksi käsitteen rytmäydynamiikka alle.

TAULUKKO 19 Käsitelmäritelmät: tempo ($n = 392$).

Tempo	
<p>▪ Hyväksytyt 58 % nopeus (28 %), laulun/ musiikin/ soiton/ esityksen nopeus (17 %), vauhti (4 %), nopeasti musiikki etenee (3 %), perussyke/ syke/ tiheys (2 %), kuinka hidas/ nopea (2 %) montako iskua/ bars per minute (1 %)</p>	<p>▪ Hylätyt 31 % (tyhjiä 11 %) tahti/ missä tahdissa (19 %) musiikin rytmi/ missä rytmissä (10 %) nopeasti/ nopeutetaan/nopea tahti (2 %)</p>

Tempon määritteli hyväksytysti yli puolet opiskelijoista. Yleisin määritelmä oli nopeus (28 %) sekä sitä tarkentavat genetiivi-ilmaisut, kuten esityksen/kappaleen/laulun/musiikin tai soiton nopeus (17 %). Tempo kuvattiin myös määritelmällä "miten nopeasti musiikki etenee" sekä vertailulla kuinka nopea/hidas musiikki on. Aikaan sidottua täsmällisyyttä luonnehtivat "syke, tiheys, montako iskua tai nuottia minuutissa sekä bars per minute".

Lähes viidesosa (19 %) käytti tempon synonyymina (musiikin) tahtia tai ilmaisua missä tahdissa. Puhekielen ilmaisu "soitetaan samassa tahdissa" saattaa kuulostaa luontevalta ja oikealta, vaikka tahdilla on nähdäkseni selkeä määritelmä musiikkiterminologiassa: se on kahden tahtiviivan välissä sijaitseva musiikillinen yksikkö. Tempo rinnastettiin myös (musiikin) rytmiin (10 %), ja pieni osa (2 %) käsitti tempolla nopeasti tai nopeammin esitettävää musiikkia.

TAULUKKO 20 Käsitelmäritelmät: intro ($n = 392$).

Intro	
<p>▪ Hyväksytyt 89 % alkusoitto (66 %), laulun/kappaleen alku (9 %) alkuosa/ -musiikki/-soinnut/-tahdit (6 %) aloitus/ -osa/-soitto/-teema (5 %), johdanto, esittely, esisoitto ym. (3 %)</p>	<p>▪ Hylätyt 4 % (tyhjiä 7 %) kertaus/ kertosaie (2 %), välisuus (1 %) vain yksi soittaa, ensimmäinen, musiikkinäyte (1 %)</p>

Intro osoittautui kaikkein tutuimmaksi käsitteeksi, sillä sen määritteli oikein valtaosa (89 %) opiskelijoista. Lukuisista vastausmuodoista suurin osa (66 %) päättyi alkusoittoon, mutta myös laulun/kappaleen alku sekä muita alku-/aloitus -johdannaisia käytettiin melko usein. Hylätyissä vastauksissa introa verrattiin muun muassa kertaukseen, kertosaieeseen tai välisuuteen.

AB-rakenne oli toinen musiikin muotoa ilmaiseva käsite, joka määriteltiin usealla tavalla. Vastausten luokittelussa huomioitiin *ensisijainen* määritelmä, minkä perusteella esille nousi kolme teemaa. Ensimmäisessä teemassa rakenne määriteltiin A- ja B-osan avulla (17 %), toisessa vastinparin säkeistö – kertosaie avulla (13 %) ja kolmannessa osan/osien tai muun sanan (15 %) avulla. Lisäksi

vastauksissa erotettiin kaksi laadullista ryhmää: lyhyet (22 %) ja täsmennetyt määritelmät (23 %), mikä vaikutti myös osioiden pisteytykseen.

AB-rakenteen hyväksytyt vastauksia oli lähes puolella (45 %) ja tyhjiä hie-
man yli puolella (51 %) opiskelijoista. Tyhjiin vastausten runsas määrä on huo-
mioitava seikka, sillä kyseessä on keskeinen käsite, joka esiintyy usein alakoulun
laulu- ja soitto-ohjelmistossa. Seuraavassa taulukossa opiskelijoiden kolmija-
koista vastaustapaa havainnollistetaan kirjaimin a – c.

TAULUKKO 21 Käsitelmääritelmät: AB-rakenne ($n = 392$).

AB-rakenne

▪ **Hyväksytyt vastaukset 45 %**

a) Määritelmässä A- ja B-osa (17 %):

A- ja B-osa ovat teemoiltaan erilaiset/
laulu muodostuu A- ja B-osien vuorottelusta

b) Määritelmässä säkeistö/kertosäe (13 %):

Säkeistöä seuraa kertosäe/

A on säkeistö ja B kertosäe

c) Muut (15 %): Laulussa on erityyiset

osuudet/ kaksi erilaista kuviota peräkkäin

▪ **Hylätyt vastaukset 4 % (tyhjiä 51 %)**

Laulun/ kappaleen rakenne (2 %),

Sinfonian rakenne/ kaksi erilaista kappaletta/
kaksi säkeistöä/ amerikkalainen rakenne B = H/

Soita maaliin A, sitten maaliin B (2 %)

”A- ja B-osa” oli yleisin AB-rakenteen ensisijainen määritelmä (17 %). Osassa vas-
tauksia oli lisänä jokin pieni ilmaisu, kuten ”kappale koostuu A- ja B-osasta” tai
”laulussa on A- ja B-osat”, mutta nämä määritelmät eivät tarkentaneet käsitettä
millään tavalla. Tarkemmissa määritelmässä AB-rakenne täsmentyi jollakin omi-
naisuudella, kuten osien järjestyksellä; ”kappale etenee A-osasta B-osaan” tai eri-
laisuudella; ”ensin tulee tietynlaiset sävelet A-osassa ja erilaiset B-osassa”.

”Säkeistö ja kertosäe” esiintyi AB-rakenteen ensisijaisena määritelmänä hie-
man yli kymmenesosalla (13 %). Tässä ryhmässä oli kaikkein eniten lyhyitä vas-
tauksia (10 %), joista määritelmä ”säkeistö ja kertosäe” kuvastaa AB-rakenteen
kenties tyypillisintä muotoa. Täsmennetyissä vastauksissa (3 %) ilmaistiin useim-
miten osien järjestys tai erilaisuus.

”Osa ja osio” (tai muu sana) oli AB-rakenteen ensisijaisena määritelmänä
edellistä hieman suuremmalla ryhmällä (15 %). Lyhyissä määritelmässä (5 %) to-
dettiin yleensä laulun tai kappaleen rakentuminen kahdesta osasta, kuten ”kaksi
osaa laulussa/kappaleen eri osat”. Täsmennetyissä määritelmässä (10 %) todet-
tiin esimerkiksi osien erilaisuus ja järjestys; ”kaksi rakenteeltaan erilaista osiota
peräkkäin”, ”ykkösosa ja kakkososa” tai ”säkeistö ja kertsit laulussa erilaisia”.

TAULUKKO 22 Käsitelmääritelmät: intervalli ($n = 392$).

Intervalli	
<p>▪ Hyväksytyt 27 % sävelten/ äänien välit (8 %), kahden sävelen/ nuotin välimatka (6 %), kahden nuotin/ sävelen etäisyys (7 %), kahden sävelen ero/ korkeusero (3 %), sävelten hyppy/ suhde/ matka ym. (3 %) (jonkin intervallin nimi sisältyy vastaukseen = 4 %)</p>	<p>▪ Hylätyt 29 % (tyhjiä 44 %) Harmoniaviittaus: C - c/ oktaavi (8 %), sointu/ sointujen väli (3 %). Melodiaviittaus: nouseva ja laskeva ääni/ melodia (3 %), asteikko/ sävellaji muuttuu (2 %), sävelkorkeuden muutokset (2 %) Tempoviittaus: nopea ja hidas vaihtelee (3 %) nopea/ nopeasti, kiihdytys/ pyrähdys (3 %) Muut: jakso, kertaus, osio, tahtien väli, tauko, välisoitto, musiikin kaari ym. (5 %)</p>

Suurelle osalle (73 %) intervalli osoittautui vieraaksi, sillä tyhjiä vastauksia oli runsaasti (44 %) ja hylättyjä lähes kolmasosalla (29 %). Jonkin intervallin nimesi vain pieni osa (4 %) opiskelijoita. Oikeissa vastauksissa (27 %) sävelväliä ilmaisivat väli, välimatka, etäisyys, ero ja suhde.

Hylätyt vastaukset luokiteltiin neljään ryhmään viittausten perusteella joko harmonia-, melodia- ja temporyhmään sekä ryhmään "muut" määritelmät. Osassa hylätyistä vastauksissa lähestyttiin kylläkin intervallin käsitettä harmonian ja melodian muutoksia kuvaten, mutta intervalli yhdistettiin myös rytmiin ja tempoon sekä musiikin rakenteeseen. Pieni osa (8 %) määritteli intervallin oktaavina tai sävelvälinä "C – c" neljässä oppilaitoksessa. Vaikka oktaavi on yksi intervalleista, määritelmä ei ole riittävä.

Lähes kaikissa rytmiin tai tempoon viittaavissa määritelmässä ilmeni yhteisenä piirteenä nopeus tai sen muutos. Määritelmässä kiihdytys ja pyrähdys intervalli on saatettu ymmärtää liikunnallisena harjoitteluna, jolloin se saa aivan toisenlaisen merkityksen. Intervallista esiintyi myös runsaasti yksittäisiä määritelmiä, kuten osio, jakso, tahtien väli, kertaus, rakenne ja musiikin kaari.

TAULUKKO 23 Käsitelmääritelmät: duurisointu ($n = 392$).

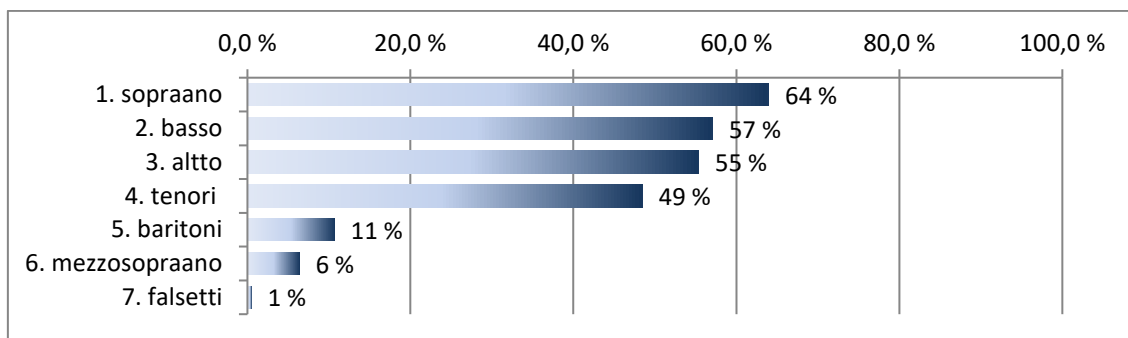
Duurisointu	
<p>▪ Hyväksytyt 19 % Duuriasteikkomääritteiset (10 %): duuriasteikon sävelistä muodostettu sointu/ D-duuri = d-fis-a / C-duuri = c-e-g Intervallimääritteiset (7 %): ensin s3, sitten p3 / sointu, jossa s3 / 1-3-5 Sävelaskelmääritteiset (2 %): soinnun 1. väli on $1 \frac{1}{2}$ sävelaskelta / $1 \frac{1}{2} + 1$ sävelaskel / nuotti + 4 + 3</p>	<p>▪ Hylätyt 50 % (tyhjiä 31 %) iloinen harmonia / sointu / sävel / sävellaji/ sävelmuoto / ääni tai kuulostaa iloiselta (35 %) mollin vastakohta (6 %) Muut (10 %): korkea / sointu matala sointu / perussointu / positiivinen sointu / ylennetty sointu / sointutyyppi / ei riitasointu / kolme säveltä soi samaan aikaan ym.</p>

Kaikkein vaikein määriteltävistä käsitteistä oli duurisointu, jossa hyväksytyjä vastauksia oli vain noin viidesosalla (19 %). Duurisoinnun tärkeimmän ominaisuuden, suuren terssin, mainitsi harva (4 %) opiskelija, ja tyhjiä vastauksia oli lähes kolmasosalla. Duurisoinnun määritelmässä erottui kolme luokkaa, joissa määriteosana oli duuriasteikko, intervalli tai sävelaskel. Ensinnäkin opiskelijat

määrittivät duurisoinnun muodostuvaksi jonkin duuriasteikon sävelistä tai he rakensivat kaksi eri duurisointua (D: d – fis – a ja C: c – e – g). Duurisoinnun täydellisin määritelmä ”ensin suuri terssi, sitten pieni terssi” esiintyi vain harvalla (2 %) opiskelijalla. Muita suuren terssin sisältäviä vastauksia olivat ”sointu, jossa on suuri terssi” sekä ”suuri terssi + puhdas kvintti”. Duurisointu oli määritelty myös intervallimerkinnällä 1 – 3 – 5 sekä puoli- tai kokosävelaskelä.

Tyhjien vastausten (31 %) lisäksi duurisoinnun hylättyjä määritelmiä oli puolella opiskelijoista. Näistä yli kolmasosalla (36 %) määriteosana oli sana iloinen, kuten ”iloinen harmonia/sointu/sävel/sävellaji/sävelmuoto/ääni” tai ”iloiselta kuulostava sointu”. Vastauksissa esiintyi myös vertailua, jolloin duurisointu määriteltiin mollisoinnun vastakohtana (6 %).

Viimeisessä osiossa kysyttiin ihmisen perusäänialoja (4). Vastauksissa mainittiin 35 erilaista äänialayhdistelmää, joista oikea ”SATB” esiintyi lähes kolmasosalla (32 %). Muita neljän äänialan yhdistelmiä olivat muun muassa SABBr (4 %), STBBr sekä STBMz (2 %). Kolmen äänialan yhdistelmistä suosituimpia olivat SAB (6 %), SAT (3 %) sekä STB (2 %). Tuloksia tarkasteltiin myös äänialoittain, mikä selvitti opiskelijoille tunnetuimmat äänialat.



KUVIO 44 Käsitelmämääritelmät: tunnetuimmat ihmisen äänialat ($n = 392$).

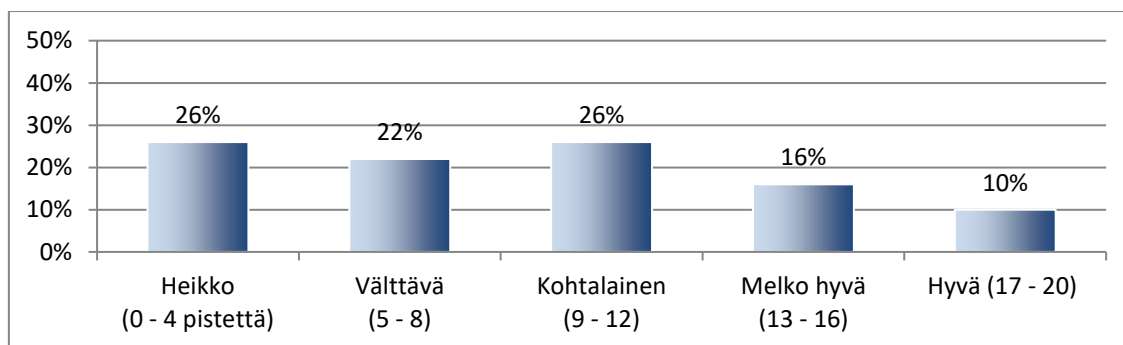
Perusäänialoista tutuimmaksi osoittautui sopraano (64 %). Seuraavina olivat basso (57 %), altto (55 %) ja tenori (49 %). Muista äänialoista mainintoja saivat baritoni sekä mezzosopraano. Tyhjiä vastauksia oli yli neljäsosalla (27 %) ja väärää muutamia, kuten oktaavi, molli ja duuri sekä erään opiskelijan vastaus ”dore, mio, solo ja la”.

Pieni ryhmä (6 %) oli selvästi tulkinnut tehtäväksi määritellä käsite ”ääniala”. Näissä vastauksissa vertailtiin korkeaa ja matalaa ääntä, kuten ”miten korkealle/matalalle ääni sijoittuu” sekä ”kuinka korkealta/matalalta ihminen voi laulaa”. Tietty rajoitettu äänialue esiintyi määritelmässä ”laulukorkeusväli, sävelten välinen alue, sävelasteikko, jossa ihminen pystyy laulamaan sekä äänirekisterin laajuus”. Vaikka nämä määritelmät ovat periaatteessa oikein, jouduttiin ne hylkäämään, koska ne eivät vastanneet esitettyyn kysymykseen.

Faktorianalyysissä musiikkikäsitteiden tuntemuksessa muodostui kaksi faktoria. Kaikki käsitteet introa ja tempoa lukuun ottamatta latautuivat pääosin voimakkaasti ensimmäiselle faktorille (F1). Tulos osoittaa, että musiikkikäsitteet ovat melko yhtenäinen musiikillisen tiedon alue – ne joko tunnetaan tai sitten ei.

Poikkeuksena on intro, jonka tietävät suurin osa (89 %) opiskelijoita, mutta myös tempon käsite, jonka täsmällinen määrittely ei ollut aivan yksiselitteistä.

Käsitteiden määrittely pisteytettiin siten, että täysin hyväksytystä vastauksesta sai kaksi ja osittain hyväksytystä yhden pisteen. Yhteispistemäärän vaihteluväli oli 0–20 pistettä, jolloin luokat muodostuivat seuraavasti: heikko tuntemus (0–4 pistettä), välttävä (5–8), kohtalainen (9–12), melko hyvä (13–16) ja hyvä käsitteiden tuntemus (17–20 pistettä).

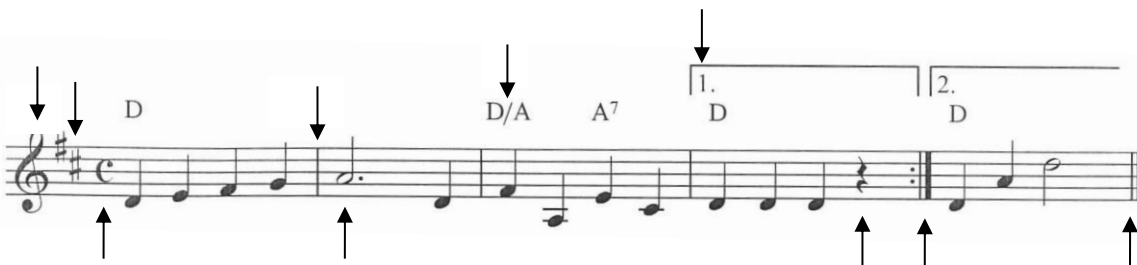


KUVIO 45 Musiikkikäsitteiden tuntemus: summapistemäärien jakautuminen ($n = 392$).

Opiskelijoiden tuntemus musiikkikäsitteistä osoittautui luokitteluni perusteella kohtalaiseksi ($M = 9,1 / SD = 5,1$), joskin keskiarvo on lähellä välttävää. Keskihaajonta oli erittäin korkea. Vain neljäsosalla (26 %) opiskelijoista musiikkikäsitteiden tuntemus oli melko hyvä tai hyvä ja lähes puolella (48 %) määritelmässä oli huomattavia puutteita. Palaan käsitelmääritelmiin tulosten tarkastelussa.

6.2.2.2 Nuottikirjoituksen perusteet

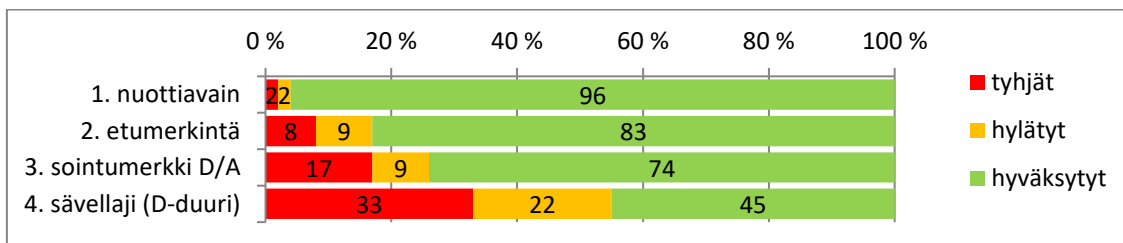
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ei mainita käsitteenä nuottikirjoitusta tai nuottiviivaston tuntemusta. Se on kuitenkin keskeinen sisältö kaikissa musiikin oppikirjoissa. Nuottiviivaston merkintöjä selvitettiin alla olevan nuottiviivaston avulla. Opiskelijan tehtävänä oli selittää nuolilla osoitetut merkinnät, jotka sisältyvät pääosin neljännen luokan oppisisältöihin.



KUVIO 46 Nuottiviivastotehtävä.

Osiot mittasivat nuottiviivaston tuntemusta ja toisaalta myös peruskäsitteisiin liittyvää terminologiaa seuraavasti. Melodia: nuottivain (a) ja korotusmerkki

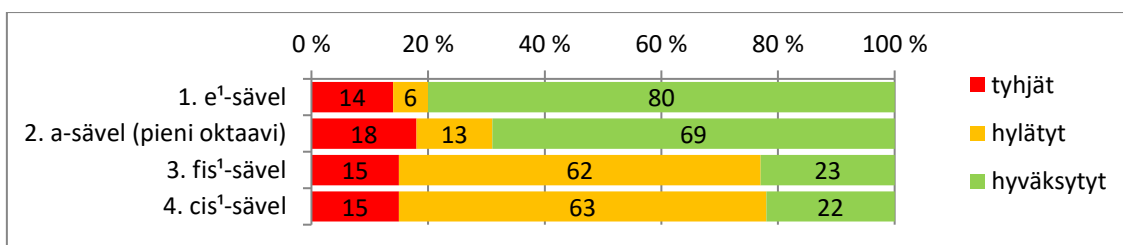
(b). Harmonia: sointumerkki tai käännoissointu (d). Rytmi: C-tahtiosoitus (f), pisteellinen puolinuotti (g) ja $\frac{1}{4}$ -tauko (h). Rakenne: tahtiviiva (c), ensimmäinen maali (e), kertausmerkki (i) ja päättöviiva (j). kolmannen tahdin sävelnimet ja nuottinäytteen sävellaji. Lisäksi piti tunnistaa kolmannen tahdin sävelten nimet ja tehtävän sävellaji. Tarkastelen tuloksia musiikin perustekijöiden kontekstissa.



KUVIO 47 Nuottiviivasto, melodia ja harmonia: hyväksytyt, hylätyt ja tyhjät vastaukset ($n = 392$).

Melodiastehtävästä tunnistettiin parhaiten nuottiavain (71 %), jonka lisäksi vastauksina hyväksyttiin G-avain (24 %), diskanttiavain ja oikean käden avain (1 %). Hylättyjä vastauksia olivat muun muassa f-avain, nuottiviivasto ja sävellaji. Etumerkinnän tiesi suuri osa (83 %) opiskelijoita. Yleisin vastaus oli ylennys ja ylenysmerkki (57 %) sekä korotus ja korotusmerkki (14 %). Etumerkintä-sana esiintyi pienellä osalla (6 %), samoin maininnat D-duurista tai sävellajimerkistä (6 %). Hylätyissä vastauksissa (9 %) puolet tulkitse merkinnän alennusmerkiksi. Osa opiskelijoista ei selvästikään tiennyt etumerkintää, mikä ilmeni seuraavista vastauksista: kertaus, kokonuotti, korotettu sointu, molli, oktaavia, sävelkorkeus, tahtilaji, tahtimerkki, tahtiosoitin, tauko, tempo ja tyyli.

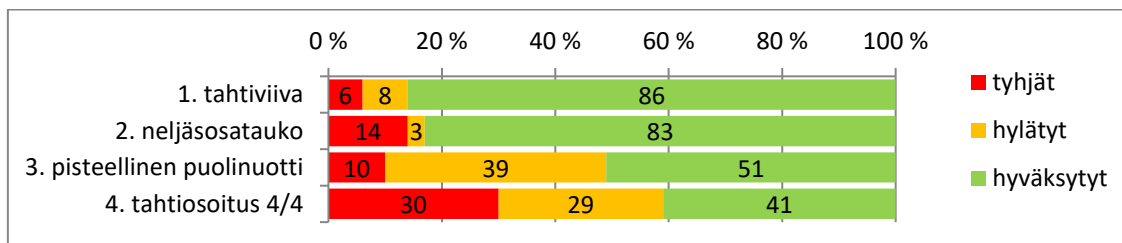
Sävellajin, D-duuri, tunnisti noin kolmasosa (36 %). Osittain hyväksytyiksi luokiteltiin "D" sekä "duuri" (9 %). Hylätyistä (22 %) suurin osa viittasi C-duuriin tai muuhun sävellajiin. Etumerkintää selitettiin myös eri tahtilajeihin (7 %), jopa valssiin viitaten. Sointumerkin (D/A) hyväksytyistä vastauksista yleisimpiä olivat sointu (34 %) ja sointumerkki (27 %). Täysin oikea vastaus (7 %) edellytti mainintaa käännoksestä tai bassoäänestä. Tyypillisiä vastauksia tuolloin olivat "oikean käden sointu D ja bassolla A", "sointu D/basso a" tai "sointu/pohjasävel". Muut hyväksytyistä vastauksista viittasivat useimmiten säestykseen.



KUVIO 48 Nuottiviivasto, sävelnimet: hyväksytyt, hylätyt ja tyhjät vastaukset ($n = 392$).

Viimeisessä melodiastehtävässä nuottiviivastolta piti tunnistaa merkityt neljä säveltä (a, cis¹, e¹ ja fis¹). Parhaiten opiskelijat tunnistivat yksiviivaisen e:n (80 %),

jota jonkin verran heikommin tunnistettiin pienen oktaavialan a (69 %). Tulokset D-duurin korotettujen sävelten cis ja fis osalta olivat heikompia, sillä sävelet nimesi oikein vain viidesosa (22 %) opiskelijoista. Tässä tapauksessa etumerkintää ei huomioitu tai tiedostettu, minkä seurauksena fis nimettiin f-säveleksi (55 %) ja cis c-säveleksi (57 %).



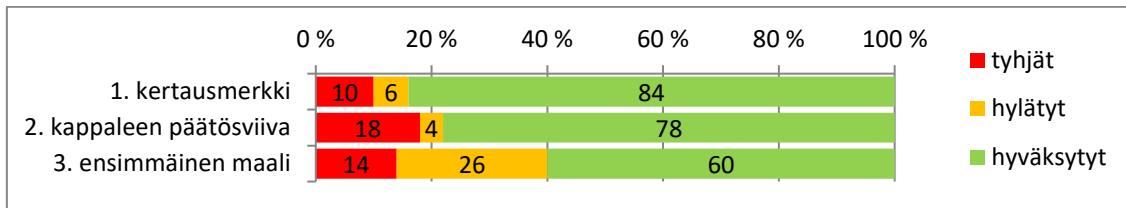
KUVIO 49 Nuottiviivasto, rytmi: hyväksytyt, hylätyt ja tyhjät vastaukset ($n = 392$).

Rytmiosioista opiskelijat tunnistivat parhaiten tahtiviivan (86 %). Täysin oikea termi esiintyi valtaosalla (79 %) ja muita hyväksytyjä vastauksia olivat muun muassa tahtimerkki sekä tahdin päättymisen, raja tai vaihtuminen. Osa hylätyistä vastauksista (8 %) lähestyi kylläkin tahtiviivan merkitystä (osion pääte, rytmittää sarjan, rytmiviiva, säeviiva tai säkeen raja), mutta näissä tahdin käsite oli muuttunut alkuperäisestä. Muita hylättyjä ilmaisuja olivat jae, jakso, tahtiosoitus, tahtitauko, taukoviiva, tavuviiva sekä sävelasteikon jakoviiva.

Neljäsosatauon täsmällistä käsitettä käytti yli kolmasosa (39 %), ja sanaa tauko hieman enemmän (43 %). Pienellä ryhmällä (3 %) esiintyi eripituisia taukoja, kuten $\frac{1}{2}$ -tauko, kokotauko, 4/4-tauko tai pitkä tauko. Virheellisiä ilmaisuja olivat alennusmerkki sekä korotusmerkin kumoaminen.

Pisteellisen puolinuotin nimeäminen osoittautui opiskelijoille vaikeaksi, sillä hyväksytyjä vastauksia oli vain noin puolella (51 %). Täysin oikeiksi katsottiin pisteellinen puolinuotti (11 %), pidennetty puolinuotti (9 %), $\frac{3}{4}$ -nuotti (14 %) sekä muut ilmaisut (4 %), joista ilmeni nuottiarvon pituus, kuten lasketaan kolmeen, kolme iskua tai nuotin kesto 0,75. Yli kymmenesosan (14 %) vastauksena esiintyi pelkkä puolinuotti. Tässä tapauksessa piste jäi joko huomiotta tai opiskelija ei tiennyt sen merkitystä. Hylätyjä vastauksia oli yli kolmasosalla (37 %). Useimmiten vastauksena oli väärä kesto tai "(a-)nuotti".

Rytmiin liittyvistä osioista heikoin tulos esiintyi C-tahtiosoituksessa, jossa hyväksytyjä vastauksia oli selvästi alle puolella (41 %). Yleisimmät vastaukset olivat 4/4-tahtiosoitus ja 4/4-tahtilaji (17 %) sekä tahtilaji ja tahtiosoitus (18 %). Muita hyväksytyjä vastauksia olivat tahti 4/4, lasketaan neljään ja nelijakoinen. C-tahtiosoitus tuotti lukuisia kontekstista irrallisia vastauksia, kuten C-duuri tai C-sävellaji (14 %), C-, G-, ja F-avain sekä basso- tai nuottiavain (8 %). Muita hylätyjä vastauksia olivat muun muassa alennus, asteikkoavain, astelaji, coda, palautus, sävel, sävelkorkeus ja tyyli. Vaikuttaa siltä, että opiskelijat tuntevat C-tahtilajimerkinnän huonosti, sillä kolmasosa (30 %) jätti osioon vastaamatta.



KUVIO 50 Nuottiviivasto, rakenne: hyväksytyt, hylätyt ja tyhjät vastaukset ($n = 392$).

Musiikin rakenteesta opiskelijat tunnistivat parhaiten kertausmerkin (84 %). Vastaukset jakaantuivat seuraavasti: kertaus tai kertausmerkki (69 %), toisto tai toistomerkki (9 %) sekä muut toistoa kuvaavat ilmaisut (5 %), kuten alkuun, soitetaan alusta, tästä taaksepäin ja uudestaan. Hylätyjä vastauksia olivat lopetus, osion päätös, säetauko, uusi säkeistö, tahtiviiva, tauko sekä viimeinen tahti.

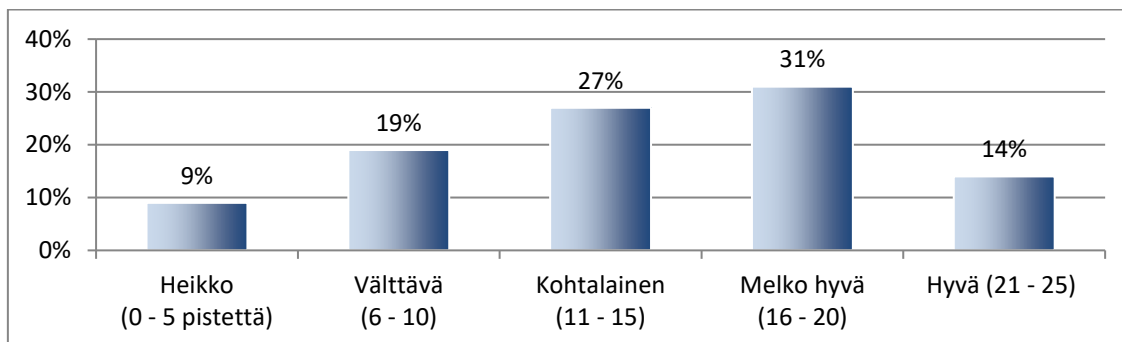
Kappaleen päätösviiva -merkinnän selityksistä hyväksyttiin suurin osa (78 %). Laulun selkeä loppuminen tuli esille muun muassa seuraavissa ilmaisuissa (29 %): kappale, laulu tai sävellys päättyy/loppuu, lopetusmerkki tai -osoitus, päätösmerkki, -viiva tai -palkki, De Fine ja finaali tahtiviiva. Osittain hyväksyttiin myös lyhyemmät ilmaisut, joita oli huomattavasti enemmän (49 %), kuten loppu, lopetus ja päätös.

Ensimmäinen maali aiheutti notaatiomerkinnoista eniten sekaannuksia, ja siten noin neljäsosa (26 %) vastauksista jouduttiin lopulta hylkäämään. Oikeina vastauksina hyväksyttiin ensimmäinen maali tai lopetus ja ykkösmaali (47 %). Osittain hyväksytyjä vastauksia olivat maali (8 %) tai muu merkitykseltään lähes oikea ilmaisu, kuten ensimmäisen osan loppu, 1. kerralla menee näin tai 1. kulkukerta. Hylätyissä vastauksissa suuri osa opiskelijoista (12 %) käytti säkeeseen tai säkeistöön sisältyviä ilmaisuja, kuten ensimmäinen säe/säkeistö tai säkeistö loppuu. Tässä tapauksessa kyseessä ei kuitenkaan ole säkeen tai säkeistön loppuminen, vaan esimerkiksi kappaleen A-osan ensimmäinen maali, jonka jälkeen sama osa kerrataan päätyen kakkosmaaliin. Opiskelijoista pieni osa (8 %) viittasi vastauksessaan tahdin käsitteeseen ja loput hylätyistä olivat yksittäisiä ilmaisuja; jakso, osa, rajaa säkeistöstä loput tai eri osat kappaleesta.

Faktorianalyysissä (LIITE 18) nuottiviivastotehtävän 15 muuttujasta muodostui neljä faktoria. Näistä kolmas ja neljäs ovat tulkittavissa selkeästi, sillä kolmannessa faktorissa (F3) ilmenee yhdenmukaisuus cis- ja fis-sävelen tunnistamisessa sekä neljännessä faktorissa (F4) vastaavasti a- ja e-sävelen tunnistamisessa. Sen sijaan ensimmäinen ja toinen faktori sisältävät hyvinkin erilaisia nuottiviivaston tekijöitä. Tulkitsen tulokset siten, että ensimmäiselle faktorille (F1) ovat latautuneet voimakkaimmin tekijät, jotka suurin osa opiskelijoista (78–96 %) tunnistaa (nuottiavain, etumerkintä, tahtiviiva, neljäsosatauko, kertausmerkki ja päätösviiva). Toiselle faktorille (F2) puolestaan on latautunut tekijöitä, jotka eivät ole yksiselitteisiä kaikille opiskelijoille (45–74 %). Näitä ovat sointumerkintä, ykkösmaali, tahtiosoitus, pisteellinen puolinuotti ja D-duuri.

Nuottiviivastotehtävä pisteytettiin siten, että täysin hyväksytystä vastauksesta sai kaksi pistettä ja osittain hyväksytystä yhden pisteen. Joistakin osioista

oli mahdollista saada vain yksi piste, kuten sävelten oikeasta nimeämisestä. 15 osiosta laskettiin yhteispistemäärä, jonka vaihteluväliksi muodostui 0–25 pistettä. Opiskelijan tulos oli nuottiviivaston tuntemuksessa jokin seuraavista: heikko tuntemus (0–5 pistettä), välttävä (6–10), kohtalainen (11–15), melko hyvä (16–20) tai hyvä tuntemus (21–25 pistettä).



KUVIO 51 Nuottiviivaston tuntemus: summapistemäärien jakautuminen ($n = 392$).

Nuottiviivastoon liittyvien merkintöjen tuntemus osoittautui luokitteluni perusteella kohtalaiseksi ($M = 14,1 / SD = 5,9$), mutta keskihajonta on korkea. Lähes puolella opiskelijoista (45 %) nuottikirjoituksen tuntemus osoittautui vähintään melko hyväksi. Tulos saattaa vaikuttaa positiiviselta, mutta on todettava, että tehtävä mittasi peruskoulun neljännen luokan oppisisällön hallintaa. Siten esimerkiksi ”kohtalainen” tulos (11–15 pistettä) osoittaa tulevan luokanopettajan tiedoissa jo melkoisia puutteita.

6.2.3 Yhteenvedo: musiikin deklaraatiivinen tieto

Tässä luvussa teen yhteenvedon musiikin deklaraatiivisesta tiedosta, jota mitattiin viidellä osatestillä. Näitä olivat musiikin lajit, suomalaisen ja länsimaisen musiikin tuntemus, nuottikirjoituksen perusteet ja musiikin käsitteet. Seuraavassa taulukossa esitän opiskelijoiden tulokset musiikin deklaraatiivisesta tiedosta yhteenvedona kokonaiskuvan hahmottamiseksi.

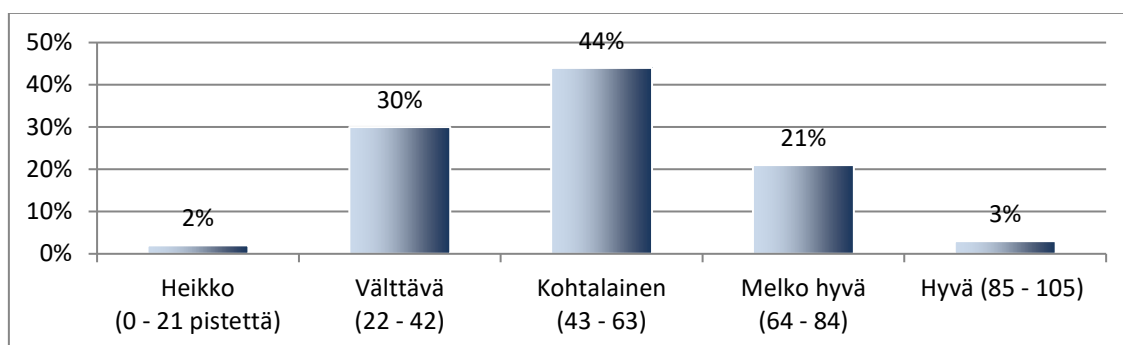
TAULUKKO 24 Musiikin deklaraatiivinen tieto, osatestien prosenttijakaumat ($n = 392$).

Musiikin deklaraatiivisen tiedon alue	Heikko/ välttävä	Kohtalainen	Melko hyvä/ hyvä	Tulos
Musiikin lajit	6 %	22 %	72 %	Melko hyvä
Länsimainen musiikki	37 %	37 %	26 %	Kohtalainen
Suomalainen musiikki	67 %	24 %	9 %	Välttävä
Musiikin käsitteet	48 %	26 %	26 %	Kohtalainen
Nuottikirjoituksen perusteet	28 %	27 %	45 %	Kohtalainen

Deklaraatiivisen tiedon alueista musiikin lajituntemus osoittautui vahvimaksi, sillä suuri osa opiskelijoita (72 %) tunnisti kuuntelunäytteen perusteella

vähintään seitsemän musiikin lajia. Heikko tai välttävä lajituntemus oli vain pienellä ryhmällä (6 %). Länsimaisen musiikin tuntemus oli kohtalainen, mutta taidemusiikin historian aikakausia opiskelijat tunsivat heikosti. Vaikka musiikkikäsitteiden ja nuottikirjoituksen perusteiden tuntemus oli keskimäärin kohtalainen, osoittautui tulos käsitteissä heikommaksi, sillä lähes puolella (48 %) opiskelijoista ilmeni huomattavia puutteita niiden ymmärtämisessä ja määrittelyssä. Opiskelijoiden heikoin alue oli suomalaisen musiikin tuntemus. Valtaosa opiskelijoista (67 %) tuntee suomalaista musiikkia ainoastaan heikosti tai välttävästi, ja vain alle kymmenesosalla (9 %) tuntemus on melko hyvää tai hyvää. Suomalaisen musiikin välttävä tuntemus on yksi tutkimukseni tärkeimmistä tuloksista, johon keskityn tulosten tarkastelussa ja myös pohdintaosassa.

Kaikkien viiden osatestin summapistemäärien vaihteluväli on 0–105 pistettä. Musiikin deklaratiivisen tiedon tuntemuksesta muodostettiin viisi luokkaa samalla periaatteella kuin osatesteissä, jolloin luokitukselta muodostui seuraava: heikot musiikilliset tiedot (0–21 pistettä), välttävät (22–42), kohtalaiset (43–63), melko hyvät (64–84) ja hyvät musiikilliset tiedot (85–105 pistettä).



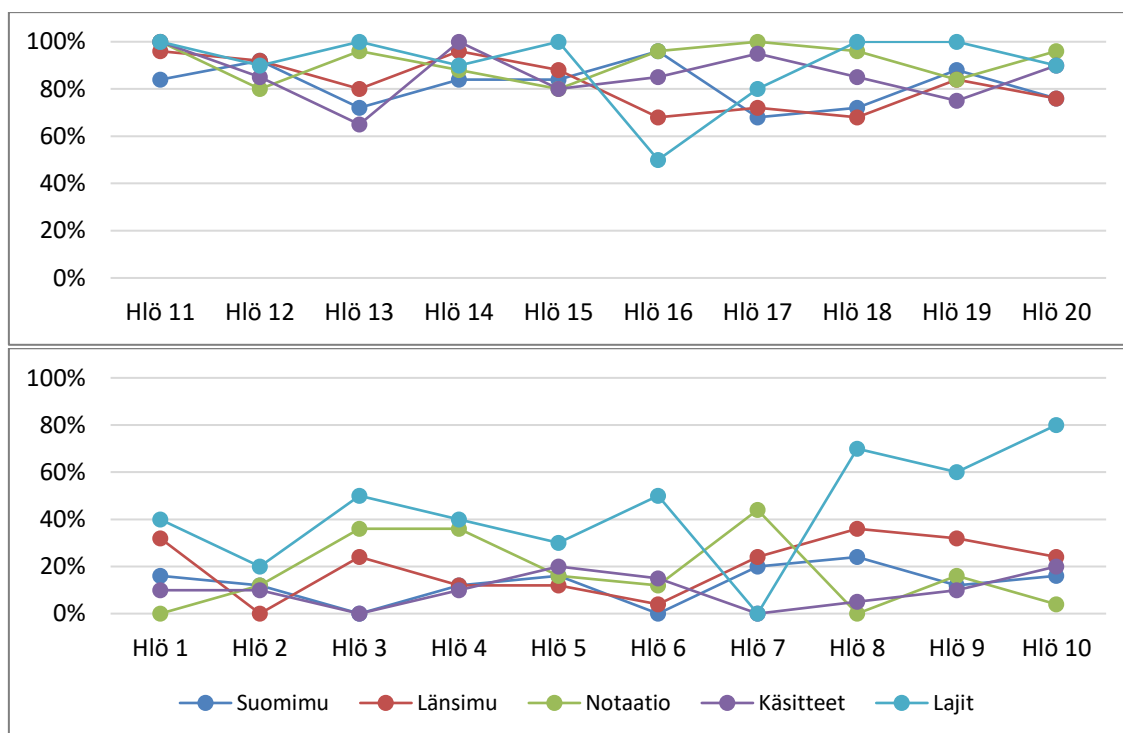
KUVIO 52 Musiikin deklaratiivinen tieto: summapistemäärien jakautuminen ($n = 392$).

Summamuuttujan keskiarvon ($M = 51,5 / SD = 16,7$) perusteella opiskelijoiden deklaratiivinen musiikkitieto osoittautui kaikkiaan kohtalaiseksi. Myös suurin osa opiskelijoista (44 %) sijoittuu tähän ryhmään. Opiskelijoista lähes neljäsosalla (24 %) on joko melko hyvät tai hyvät musiikilliset tiedot ja noin kolmasosalla (32 %) tulos on korkeintaan välttävä.

Koska musiikin deklaratiivinen tieto sisälsi monta mitattua osatekijää, antoi se mahdollisuuden tarkastella vielä syvällisemmin musiikillisen tiedon rakentumista erilaisilla opiskelijoilla. Selvitin ensinnäkin summapistemäärien jakautumista erittäin heikoilla ja vastaavasti erittäin hyvin menestyneillä opiskelijoilla. Molemmista ryhmistä vertailuun valittiin kymmenen opiskelijaa. Heikoimmilla opiskelijoilla deklaratiivinen tieto ($M = 19,0 / SD = 4,4$) asettuu keskiarvon perusteella aivan luokan ”heikko” (0–21 pistettä) ylärajalle. Ero parhaiten menestyneisiin opiskelijoihin ($M = 90,0 / SD = 4,5$) on huomattava, jopa 71 pistettä.

Opiskelijoiden tuloksia voidaan tarkastella myös osatesteissä menestymisen perusteella. Koska osatestien summapistemäärät poikkeavat toisistaan,

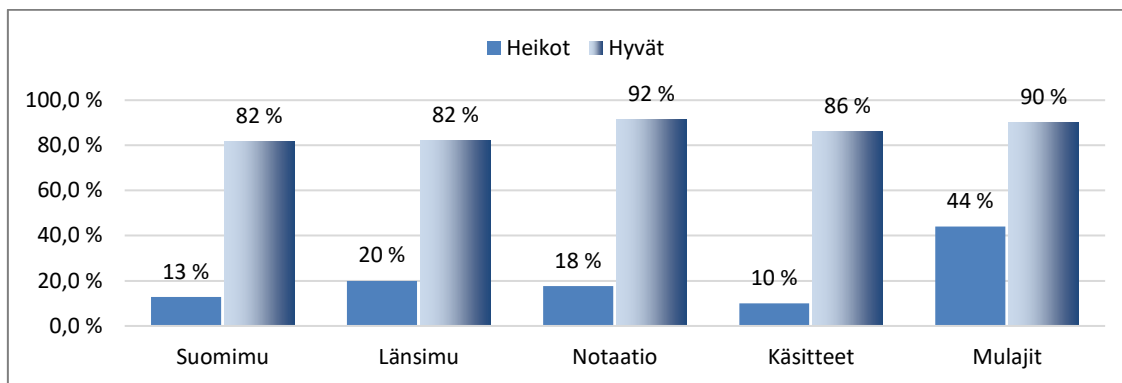
tulosten vertailemiseksi laskettiin oikeiden vastausten prosentuaaliset osuudet. Seuraavassa kuviossa havainnollistuu summapistemäärien jakautuminen kymmenen heikoin (henkilöt 1–10) ja parhaimman opiskelijan (henkilöt 11–20) välillä. Nimitän summapistemäärien jakautumista opiskelijan *musiikin deklaratatiivisen tiedon profiiliksi*.



KUVIO 53 Musiikin deklaratatiivisen tiedon profiilien vertailu ($n = 20$).

Kuviossa kiinnittyy huomio parhaimpien opiskelijoiden yhtenäisempään tai taiseempaan profiiliin verrattuna heikompiin opiskelijoihin. Esimerkiksi opiskelijoilla 12, 14 ja 15 deklaratatiivisen tiedon profiili on erittäin tasainen, mikä tarkoittaa heidän menestymistään hyvin samantasoisesti kaikissa osatesteissä (vähintään 80 % oikeita vastauksia). Heikommilla opiskelijoilla on myös tasaisia profiileja, kuten opiskelijoilla 2 ja 10, mutta pääsääntöisesti testitulosten hajonta on selvästi korkeampi. Etenkin musiikin lajituntemuksessa heikommilla opiskelijoilla on suurta hajontaa, mikä osoittaa sen, että esimerkiksi aktiivinen musiikin kuuntelu ja kiinnostus musiikkiin voi lisätä tietoutta musiikin lajeista, vaikka opiskelija ei itse harrastaisi musiikkia toiminnallisesti.

Lopuksi vertailen näitä ryhmiä keskenään osatestien perusteella siten, että jokaisesta osatestistä on laskettu molempien ryhmien oikeiden vastausten prosentuaaliset osuudet samalla periaatteella kuin edellisessä kuviossa (52). Tuloksia vertaillaan siten testien osalta ja ryhmätasolla, ei opiskelijakohtaisesti.



KUVIO 54 Musiikin deklaratiiivinen tieto: osatestien välinen vertailu ($n = 20$).

Kuviossa havaitaan deklaratiiivisen tiedon oikeiden vastausten prosenttiosuudet ryhmä- ja osatestitasolla. Kuten jo profiilikuviossa todettiin, erot ryhmien välillä ovat selkeät. Heikkojen ryhmässä etenkin musiikkikäsitteiden (10 % oikeita vastauksia) ja suomalaisen musiikin tuntemus (13 % oikein) on vähäistä. Musiikin lajeissa tuntemus osoittautui kuitenkin huomattavasti vahvemmaksi. Tulokset hyvien ryhmässä ovat kauttaaltaan melko tasaiset.

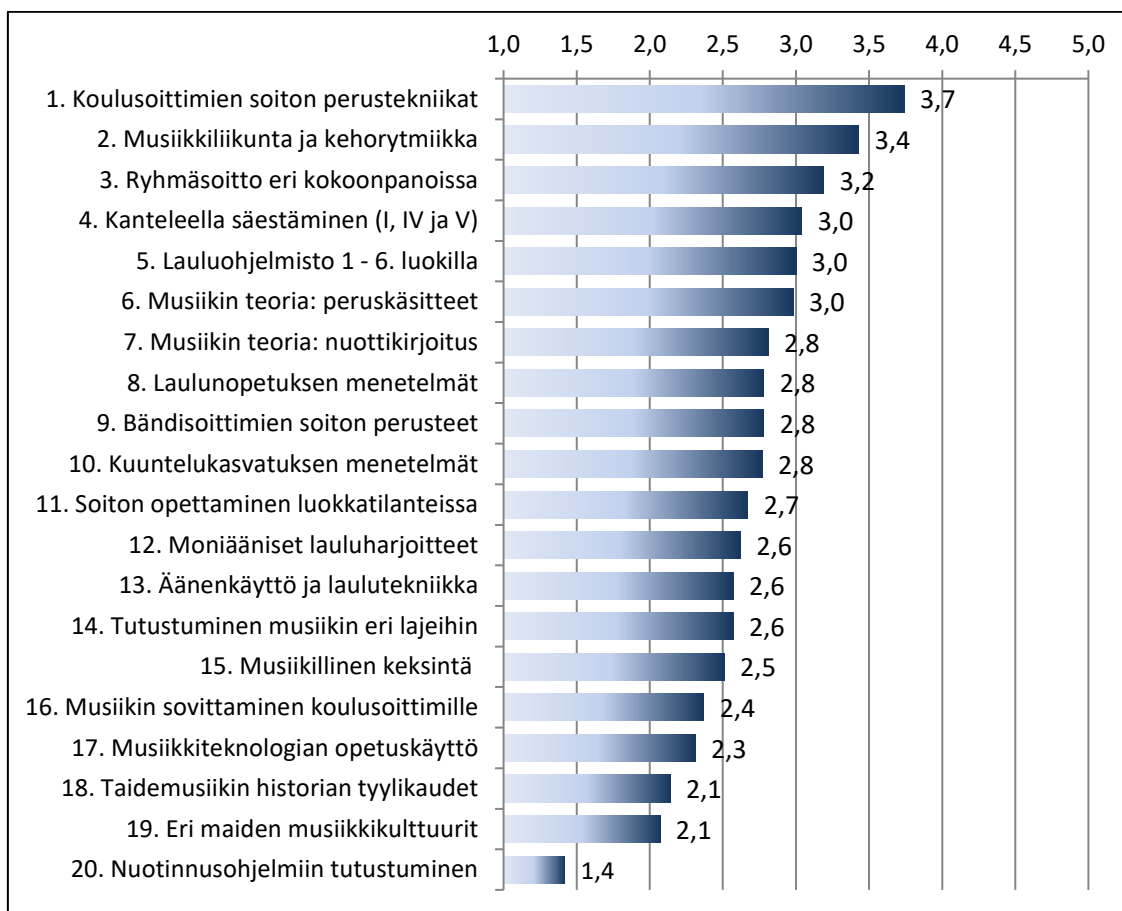
Luokanopettajaksi valmistuvien musiikilliset tiedot osoittautuivat tutkimuksessani keskimäärin kohtalaisiksi. Neljäsosalla on melko hyvät tai hyvät tiedot, mutta kolmasosa valmistuu luokanopettajan ammattiin heikoilla tai välttävillä musiikillisilla tiedoilla. Erityisesti huomioitavaa tuloksissa on suomalaisen musiikin vain välttävä tuntemus.

6.3 Luokanopettajakoulutuksen kvalifikaatioiden toteutuminen

Tutkimuksen toisena opiskelijan musiikillista kompetenssia selittävänä tekijänä ovat luokanopettajakoulutuksen musiikin monialaiset opinnot. Oppilaitosten opetussuunnitelmat määrittävät, mitä tavoitteita ja sisältöjä eli kvalifikaatioita opiskelijan tulisi luokanopettajana hallita musiikkia opettaessaan. Tässä luvussa opiskelijat arvioivat ensin oppilaitoksensa musiikinopinnojen sisältömääriä (luku 6.3.1). Sen jälkeen itsearviointi kohdistuu musiikillisiin tietoihin ja taitoihin (6.3.2), erikseen soitto- ja säestystaitoon (6.3.3) ja lopuksi pedagogiseen sisältötietoon sekä asenteisiin (6.3.4).

6.3.1 Musiikin monialaisten opintojen sisältömäärien arviointi

Opiskelijat arvioivat musiikin monialaisten opintojen sisältöjen määrää kyselylomakkeen tehtävässä (LIITE 3) viisiportaisella asteikolla ”ei sisältynyt opintoihin yhtään – sisältyi opintoihin paljon”. Seuraavassa kuviossa esitettävät keskiarvot antavat yleiskuvan musiikin monialaisten opintosisältöjen määrästä kaikissa viidessä tutkimuksessa mukana olleessa luokanopettajakoulutuslaitoksessa.



KUVIO 55 Keskiarvot musiikin monialaisten opintosisältöjen määristä ($n = 392$).

Kuvion perusteella musiikin monialaisissa opinnoissa näyttäisivät painottuvan koulusoittimien soiton perustekniikat sekä musiikkiliikunta, kehorytmiikka ja rytmäsoiton harjoittelu. Nämä sisällöt ylittävät keskitason ”jonkin verran”. Valtaosa sisältömääristä sijoittuu hieman keskitason alapuolelle. Huomioitavaa on eri musiikkikulttuurien vähäinen määrä, vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) tutustuminen erilaisiin musiikkikulttuureihin on tärkeä oppisisältö. Keskihajonnat pysyttelivät pääosin välillä 1,0–1,1, mutta esimerkiksi tyylikausissa keskihajonta ($SD = 1,2$) on korkea verrattuna keskiarvoon ($M = 2,1$), mikä tarkoittaa kyseisen opintosisällön määrän huomattavaa vaihtelua oppilaitosten välillä.

Seuraavassa tarkastelen opiskelija-arvioiteja prosenttilukujen perusteella, mikä mahdollistaa sisältömäärien tarkastelun yksityiskohtaisemmin. Esitän tulokset musiikinopetuksen työtapojen kontekstissa. Seuraavaan taulukkoon olen yhdistänyt tulokset siten, että arvot (1–2) ”ei sisältynyt opintoihin yhtään tai sisältyi vähän” sekä arvot (4–5) ”sisältyi opintoihin melko paljon tai paljon” (arvot 4–5) ovat omissa sarakkeissaan. Tämä menettely selkeyttää tulosten tulkitusta. Lisäksi taulukkoon on merkitty värillä kaikki 50 % tai sen ylittävät prosenttiluvut (oranssi = heikko tilanne, vihreä = hyvä tilanne).

TAULUKKO 25 Prosenttijakaumat musiikin monialaisten opintosisältöjen määristä (n = 392).

Opintosisältö	Ei yhtään/ vähän	Jonkin verran	Melko paljon/ paljon
1. Äänenkäyttö ja laulutekniikat	54 %	22 %	24 %
2. Laulunopetuksen menetelmät	44 %	28 %	28 %
3. Moniääninen laulu	48 %	35 %	17 %
4. Lauluohjelmistoon tutustuminen	35 %	31 %	34 %
5. Koulusoittimien soiton perustekniikat	7 %	28 %	66 %
6. Kanteleella säestäminen	28 %	40 %	32 %
7. Bändisoiton perusteet	39 %	38 %	23 %
8. Ryhmäsoittoa eri kokoonpanoissa	26 %	34 %	40 %
9. Soiton opettaminen luokkatilanteissa	47 %	28 %	25 %
10. Musiikin sovittaminen	58 %	26 %	16 %
11. Tutustuminen musiikin lajeihin	50 %	32 %	18 %
12. Taidemusiikin historia	68 %	17 %	15 %
13. Eri maiden musiikkikulttuurit	72 %	20 %	8 %
14. Kuuntelukasvatuksen menetelmät	44 %	27 %	29 %
15. Musiikkiliikunta ja kehorytmiikka	16 %	34 %	50 %
16. Musiikillinen keksintä	52 %	32 %	16 %
17. Musiikinteoria: nuottikirjoitus	41 %	31 %	28 %
18. Musiikinteoria: peruskäsitteet	36 %	33 %	31 %
19. Musiikkiteknologian käyttö	63 %	23 %	14 %
20. Nuotinnusohjelmiin tutustuminen	91 %	6 %	3 %

Laulamiseen liittyvissä sisällöissä huomio kiinnittyy äänenkäyttöön ja laulutekniikkaan, sillä yli puolet (54 %) opiskelijoista arvioi sisältömäärän vähäiseksi tai sitä ei ollut yhtään. Vuosiluokkien 1 – 6 lauluohjelmistoa kolmasosa arvioi sisältyneen opintoihin vähintään melko paljon, kun taas yhtä moni koki määrän vähäiseksi. Ohjelmistoon tutustutaan usein laulunopettamisen menetelmien avulla, mutta tässäkin tapauksessa suuri osa (44 %) arvioi opintosisällön määrän vähäiseksi. Moniäänisen laulun osuus näyttäisi olevan musiikinopinnoissa niin ikään melko marginaalinen.

Koulusoittimien perustekniikoiden harjoitteluun ($M = 3,7 / SD = 0,8$) panostetaan musiikin opinnoissa kaikkein eniten. Keskiarvoon suhteutettuna hajonta olikin yksi alhaisimmista. Valtaosa (66 %) opiskelijoista arvioikin koulusoittimien soittoa sisältyneen opintoihin melko paljon tai paljon, ja vain pieni ryhmä (7 %) koki määrän alhaiseksi. Selkeästi pienempi osuus oli bändisoitolla, josta yli kolmasosan (39 %) kokemukset jäivät vähäisiksi. Soittamisen perustekniikoiden harjoittelua täydentää ryhmäsoitto erilaisissa kokoonpanoissa. Yli kolmasosa (40 %) arvioi osallistuneensa ryhmäsoittoon vähintään melko paljon, ja neljäsosalle

(26 %) kokemuksia karttui vähän tai ei yhtään. Ryhmäsoiton myötä tapahtuu luonteva siirtymä varsinaisen soiton opettamiseen luokanomaisissa tilanteissa, jonka määrä arvioitiin melko alhaiseksi, sillä lähes puolella (47 %) opiskelijoista nämäkin kokemukset olivat jääneet vähäisiksi⁴⁸.

Musiikinopetuksen työtavoista kuunteluun liittyviä sisältöjä oli vähiten. Kuuntelukasvatuksen menetelmiin oli kylläkin perehdytty opinnoissa jonkin verran, mutta esimerkiksi puolelle opiskelijoista tutustuminen musiikin eri lajeihin oli vähäistä tai sitä ei ollut yhtään. Niin ikään taidemusiikin tyylikaudet ja eri maiden musiikkikulttuurit ovat jääneet lähes kaikissa oppilaitoksissa varsin vähäiselle huomiolle.

Musiikkiliikunta ja kehorytmiikka mainittiin vain kahden oppilaitoksen opetussuunnitelmassa, mutta opiskelija-arvioiden perusteella niitä sisältyi opintoihin kuitenkin yli keskitason ($M = 3,4$). Selitys tähän saattaisi olla se, että musiikillisia käsitteitä ja ilmiöitä lähestytään usein liikunnallisissa menetelmin, vaikka tätä työtapaa ei ole mainittu opetussuunnitelmissa. Huomattavasti heikompi tulos ilmeni musiikillisella keksinnällä, jossa noin puolet (52 %) opiskelijoista arvioi määrän vähäiseksi tai keksintää ei sisällynyt opintoihin yhtään.

Musiikinteorian osalta opiskelijat arvioivat peruskäsitteitä ja nuottikirjoituksen merkintöjä sisältyneen opintoihin lähes yhtä paljon. Musiikkiteknologian opetuskäytön harjoittelun määrä osoittautui sen sijaan vähäiseksi, sillä yli puolet (60 %) opiskelijoista koki saaneensa opetusta vähän tai ei yhtään. Vain pieni osa (3 %) oli tutustunut nuotinnusohjelmiin perusteellisemmin.

TAULUKKO 26 Musiikin pedagogiikkaan liittyvien opintosisältöjen määrä ($n = 392$).

Opintosisältö	Ei yhtään/ vähän	Jonkin verran	Melko paljon/ paljon
1. Musiikin tuntien suunnittelu	44 %	31 %	25 %
2. Opetustilanteiden käytännön harjoittelu	41 %	37 %	22 %
3. Musiikin oppimisen arviointi	73 %	23 %	4 %
4. Lapsen ikäkauden huomiointi musiikin opetuksessa	36 %	39 %	25 %
5. Musiikkikasvatuksen tutkimustieto	84 %	13 %	3 %

Sekä musiikin tuntien suunnittelua ($M = 2,7 / SD = 1,1$), opetustilanteiden harjoittelua ($M = 2,7 / SD = 1,1$) että oppilaan ikäkauden ($M = 2,8 / SD = 0,9$) huomiointia musiikinopetuksessa sisältyi opintoihin hieman alle keskitason. Näissä sisällöissä noin neljäsosa (22–25 %) opiskelijoista koki saaneensa opetusta vähintään melko paljon, mutta suurelle osalle (36–44 %) kokemukset olivat jääneet kaikilta osin vähäisiksi. Musiikin oppimisen arviointimenetelmiä ($M = 2,0 / SD = 0,8$) näyttäisi esiintyneen koulutuksessa erittäin vähän, sillä lähes kolme neljästä opiskelijasta (73 %) koki tämän aiheisällön vähäiseksi tai sitä ei käsitelty

⁴⁸ Soiton opettaminen aidoissa luokkatilanteissa toteutuu yleensä opetusharjoittelussa normaalikouluilla. Opetusharjoittelukäytännöt vaihtelevat oppilaitoksittain ja esimerkiksi musiikin oppiaineella ei välttämättä ole pakollista minim tuntimäärää, jonka opiskelijan tulisi opetusharjoittelun aikana suorittaa.

ollenkaan. Ainoastaan hyvin pieni ryhmä (4 %) arvioi saaneensa tietoa arvioinnista melko paljon tai paljon. Arviointia vielä vähemmän oli musiikin opinnoissa käsitelty musiikkikasvatukseen tutkimustietoon liittyviä aihepiirejä ($M = 1,8 / SD = 0,8$). Toisaalta tutkimustietoa on saatettu hyödyntää opinnoissa monellakin tavalla opiskelijan tietämättä.

Seuraavassa taulukossa esitän opiskelija-arviot opintojen sisältömääristä luokanopettajakoulutuslaitoksittain. Värisymbolit kuvaavat keskiarvoalueita, jotka on määritelty taulukon alaosassa. Arvoalueiden laajuus on 0,8 pistettä.

TAULUKKO 27 Musiikin monialaisten opintosisältöjen määrät oppilaitoksittain ($n = 392$).

Sisältö musiikin opetussuunnitelmassa	Helsinki	Joensuu	Jyväskylä	Rauma	Tampere
Laulaminen					
äänenkäyttö / laulutekniikka	1,0-1,8	3,5-4,2	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4
laulun opettaminen / menetelmät	2,7-3,4	3,5-4,2	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4
moniääninen laulu / kaanon, koulukuoro	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4
vuosiluokkien 1–6 lauluohjelmisto	2,7-3,4	3,5-4,2	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4
Soittaminen					
koulusoittimien soiton perustekniikka	2,7-3,4	3,5-4,2	3,5-4,2	3,5-4,2	3,5-4,2
kanteleella säestäminen (soinnut I, IV ja V)	2,7-3,4	2,7-3,4	3,5-4,2	2,7-3,4	2,7-3,4
bändisoittimien soiton perusteet	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4
ryhmäsoiton harjoittelu	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	3,5-4,2
soiton opettaminen luokkatilanteissa	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4
musiikin sovittaminen koulusoittimille	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4
Kuunteleminen					
musiikin lajit / tutustuminen	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4
musiikin historia / tyylikaudet / säveltäjät	1,0-1,8	2,7-3,4	1,0-1,8	2,7-3,4	1,0-1,8
eri maiden musiikkikulttuurit	1,0-1,8	2,7-3,4	1,0-1,8	2,7-3,4	1,0-1,8
kuuntelukasvatuksen menetelmät	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4
Musiikki-ilmaisu kehorytmiikka / liikunta					
Musiikillinen keksintä laulaen / soittaen					
Musiikinteoria					
nuottikirjoitus / notaatio	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	3,5-4,2
musiikin peruskäsitteet (rytmi, melodia...)	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	3,5-4,2
Muu sisältö					
musiikkitekniikka / digitaalinen materiaali	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4
nuotinnusohjelmat	1,0-1,8	1,0-1,8	1,0-1,8	1,0-1,8	1,0-1,8
Musiikin pedagogiikka					
musiikintuntien suunnittelu	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4
musiikin opetustilanteiden harjoittelu	1,0-1,8	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4
musiikinopetuksen arviointimenetelmät	1,0-1,8	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4
lapsen ikäkauden huomiointi opetuksessa	2,7-3,4	3,5-4,2	2,7-3,4	2,7-3,4	2,7-3,4
musiikkikasvatuksen tutkimustieto	1,0-1,8	2,7-3,4	1,0-1,8	2,7-3,4	2,7-3,4

1,0-1,8 esiintyy opinnoissa erittäin vähän

1,9-2,6 esiintyy opinnoissa melko vähän

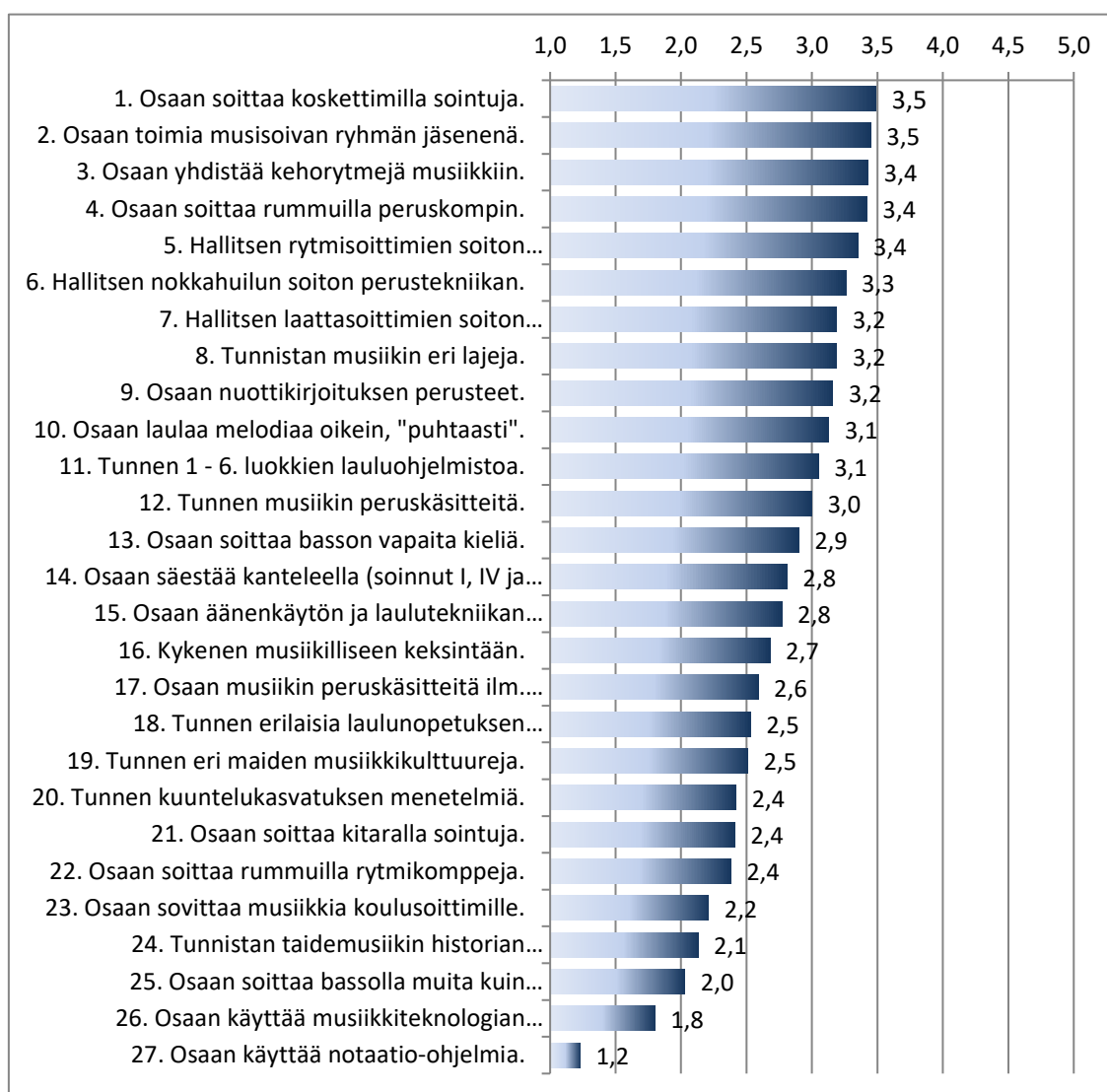
2,7-3,4 esiintyy opinnoissa jonkin verran

3,5-4,2 esiintyy opinnoissa melko paljon

Taulukko havainnollistaa opintosisältöjen määriä sekä oppilaitosten sisällä että niiden välillä. Samalla se tuo esille mahdollisen profiloitumisen tai painottumisen jollekin tai joillekin tietyille sisältöalueille. En analysoi taulukkoa tarkemmin, koska tavoitteena ei ole tehdä mittavia oppilaitosten välisiä vertailuja tässä tutkimuksessa. Palaan taulukkoon joiltain osin tuloksissa myöhemmin.

6.3.2 Musiikilliset tiedot ja taidot

Opiskelijat arvioivat musiikillisiä valmiuksiaan kyselylomakkeen (LIITE 5) mukaisesti. Väitelauseet oli muotoiltu vastaamaan tehtävää, jossa he olivat arvioineet musiikin monialaisten opintosisältöjen määrää. Tehtävän ohjeistus oli seuraava: "Minkälaiset valmiudet sinulla on tulevana luokanopettajana seuraavissa musiikinopetukseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa?" Vaihtoehdot ovat: 1 = en osaa yhtään, 2 = osaan vähän, 3 = jonkin verran, 4 = melko hyvin ja 5 = hyvin.

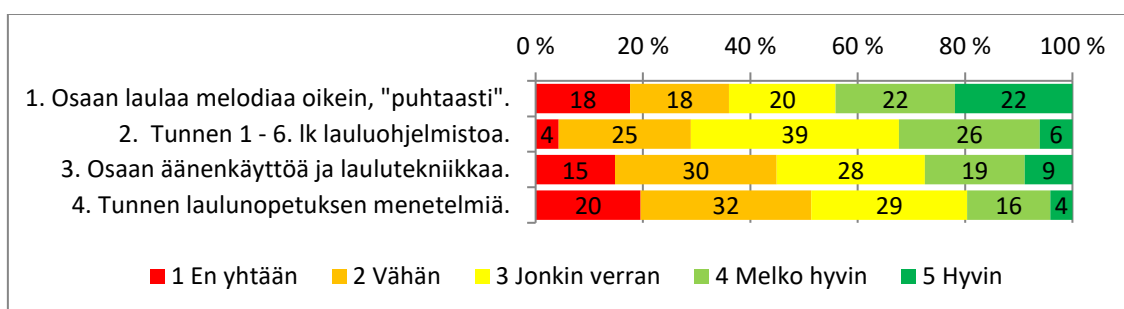


KUVIO 56 Itsearviot musiikin monialaisten opintosisältöjen toteuttamisessa ($n = 392$).

Musiikillisten taitojen vahvin alue havaitaan koulu- ja bändisoittimien soiton perustaidoissa sekä musiikkiliikunnassa ($M = 3,2 - 3,5$). Valmiudet laulamissa sijoittuvat hieman näiden keskiarvojen alapuolelle, sillä esimerkiksi kyky laulaa melodiaa oikein, "puhtaasti", vaatii pitkää harjaantuneisuutta, ellei jonkinasteista taitoa tai kykyä ole jo olemassa. Musiikillisten taitojen heikkous esiintyy kitarasointujen soittamisessa, musiikin sovittamisessa sekä bändisoiton hieman vaativammassa sisällöissä. Vastaavasti kyseisiä taitoja oli niin ikään harjaannutettu musiikin opinnoissa vähemmän.

Tiedollisissa valmiuksissa keskitason ($M = 3,0$) ylittivät tuntemus musiikin lajeista, nuottikirjoituksen perusteista sekä luokkien 1–6 lauluohjelmistosta. Musiikin peruskäsitteitä ($M = 3,0$) opiskelijat tunsivat jonkin verran, mutta niitäilmaisevia merkintöjä he hallitsivat heikommin ($M = 2,6$). Myös laulunopetuksen tai kuuntelukasvatuksen menetelmien tuntemus osoittautui vähäiseksi. Vaikka musiikkiteknologian ja notaatio-ohjelmien yhteydessä esiintyy verbi "osaan", kyseessä ei ole varsinainen musiikillinen taito, sillä näiden sisältöjen hallinta vaatii musiikkiteknologian tuntemusta, joka oli ylipäätään heikkoa.

Seuraavaksi tarkastelen opiskelijoiden valmiuksia musiikinopetuksen työtapoihin liittyen, jolloin taidollisia ja tiedollisia valmiuksia ei eroteta toisistaan. Etenen tuloksissa samassa järjestyksessä kuin luvussa 6.3.1, jossa opiskelijat arvioivat musiikin monialaisten opintojen sisältömääriä.

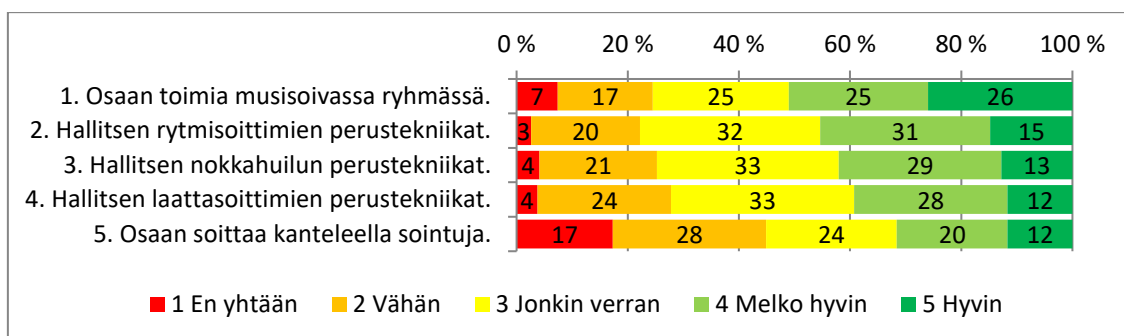


KUVIO 57 Itsearviot laulamiseen sisältyvissä valmiuksissa ($n = 392$).

Laulutaidoissaan opiskelijat jakaantuivat melko tasaisesti kaikkiin viiteen ryhmään. Taitonsa vähintään melko hyväksi arvioi suurehko osa (44 %) opiskelijoita ja "laulutaidottomiksi" itsensä koki lähes viidesosa. Tässä yhteydessä tiedusteltiin myös opiskelijan äänialaa, johon vastasi vain noin kolmasosa. Ne jakaantuivat seuraavasti: sopraanit 13 %, altot 18 %, tenorit 3 % ja bassot 2 %.

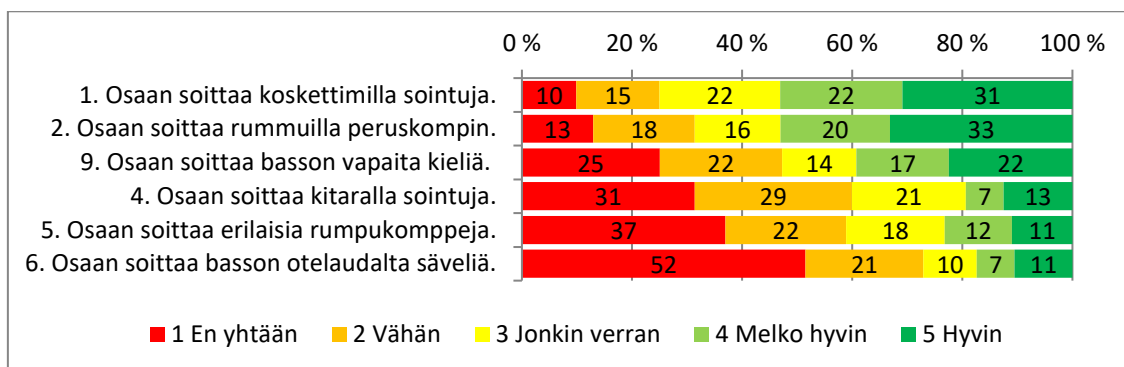
Vuosiluokkien 1–6 lauluohjelmistoon arvioi tutustuneensa melko hyvin tai hyvin kolmasosa, ja vähemmälle tuntemukselle ohjelmisto oli jäänyt vajaalla kolmasosalla. Laulamiseen liittyy keskeisesti myös äänenkäytön perusteiden ja laulutekniikan hallinta. Yli puolet opiskelijoista (54 %) koki, ettei näitä sisältöjä ollut koulutuksessa riittävästi, ja lähes sama määrä opiskelijoita (45 %) arvioi myös valmiutensa näissä taidoissa vähäiseksi. Niin ikään laulun opettamisen menetelmiä tunsu melko hyvin tai hyvin vain viidesosa (20 %), ja puolelle opiskelijoista (52 %) tuntemus näistä menetelmistä oli jäänyt heikoksi.

Laulunopettamiseen liittyvien sisältöjen osuus näyttäisi kaiken kaikkiaan olleen musiikin monialaisissa opinnoissa vähäinen.



KUVIO 58 Itsearviot koulusoittinten soittamiseen liittyvissä valmiuksissa ($n = 392$).

Koulusoittimiin liittyvät taidot osoittautuivat keskenään melko samantasoisiksi kanteleen soittoa lukuun ottamatta. Vaikka koulusoittimien perustekniikoita oli sisällytetty opintoihin määrällisesti eniten, opiskelijoiden taidot yksittäisissä soittimissa eivät yltäneet yhtä korkealle tasolle. Parhaiten opiskelijat arvioivat hallitsevansa rytmisoittimien perustekniikat, joissa lähes puolet (46 %) arvioi taitonsa melko hyväksi tai hyväksi. Lähelle tätä tulosta asettuivat taidot nokkahuilussa ja laattasoittimissa. Kantele hallittiin soittimista heikoimmin, sillä lähes puolet opiskelijoista (45 %) arvioi taitonsa vähäiseksi tai taitoja ei ollut yhtään. Musisoivan ryhmän jäsenenä arvioi kykenevänsä toimimaan hyvin tai melko hyvin puolet opiskelijoista. Huomioitavaa tuloksissa on kuitenkin ryhmä (24 %), jolle yhdessä musisointi oli osoittautunut haasteelliseksi.

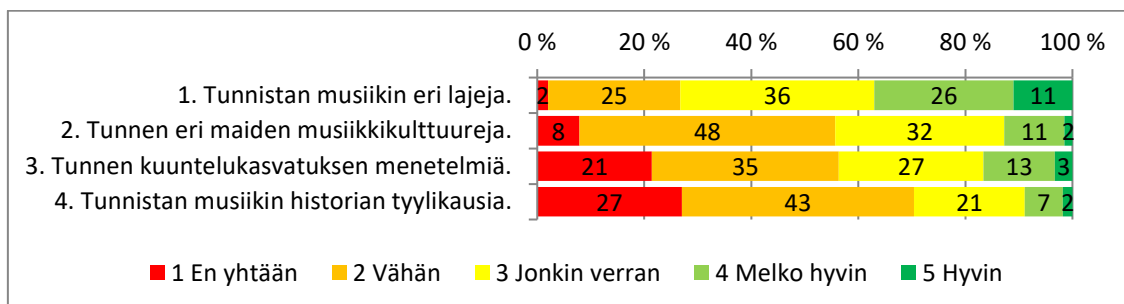


KUVIO 59 Itsearviot bändisoittimien soittoon liittyvissä valmiuksissa ($n = 392$).

Yli puolet opiskelijoista (53 %) arvioi osaavansa soittaa perussointuja⁴⁹ koskettimilla melko hyvin tai hyvin. Aivan vastaava tulos esiintyi peruskompissa (53 %), mutta muiden rumpukomppien soitto osoittautui jo selvästi vaikeammaksi. Basson vapaita kieliä (E, A, D ja G) arvioi osaavansa soittaa melko hyvin tai hyvin

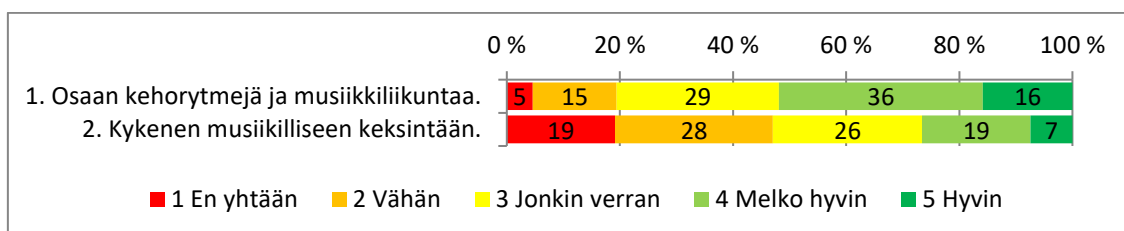
⁴⁹ Perussoinnuilla tarkoitetaan tässä C-, G- tai D-duuriasteikon perustehoisia sointuasenteita I, IV ja V sekä pianossa että kitarassa. Kyseiset sävellajit sisältyvät 4. luokan musiikin oppimateriaaliin (esim. Soi 3–4, WSOY).

vajaa puolet (41 %), mutta otelaudalta soitettavat bassosävelet osoittautuivat haastavaksi valtaosalle (73 %). Hajanainen tulos esiintyi myös kitarasointujen hallinnassa, jossa taitajia löytyi viidesosa (20 %), mutta harjaantumattomia oli yli puolet (60 %) opiskelijoista.



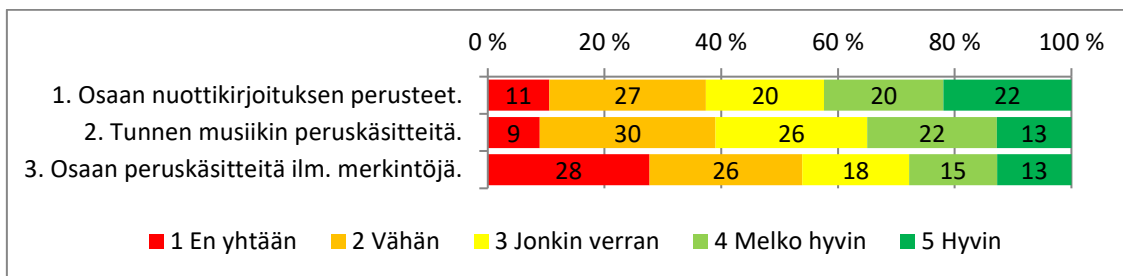
KUVIO 60 Itsearviot musiikin kuunteluun liittyvissä valmiuksissa ($n = 392$).

Kaikista musiikinopetuksen työtavoista kuuntelu osoittautui muita työtapoja heikommaksi. Ensinnäkin kuuntelukasvatuksen menetelmiä arvioi tuntevansa vain pienehkö ryhmä (16 %), ja yli puolella tuntemus oli vähäistä tai sitä ei ollut lainkaan. Opiskelijoiden vahvin alue oli musiikin eri lajien tunnistaminen, jossa yli kolmasosa (37 %) arvioi valmiutensa melko hyväksi tai hyväksi. Neljäsosalla (27 %) lajitietous oli heikompaa. Tuloksissa erottuivat tyylikaudet, joiden tuntemuksen vain alle kymmenesosa (9 %) arvioi vähintään melko hyväksi ja suuri osa (70 %) vähäiseksi tai tuntemusta musiikin tyylikausista ei ollut yhtään.



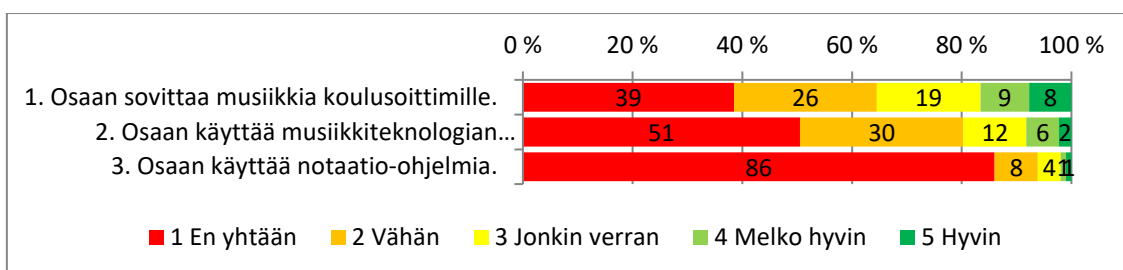
KUVIO 61 Itsearviot musiikkiliikuntaan ja musiikilliseen keksintään liittyvissä valmiuksissa ($n = 392$).

Noin puolella opiskelijoista (52 %) taito yhdistää kehorytmejä tai muuta liikuntaa kuulemaansa musiikkiin osoittautui melko hyväksi tai hyväksi. Viidesosalle liikunnan ja musiikin yhdistämisen oli vaikeaa tai jopa mahdotonta. Toisaalta jälkimmäiseen ryhmään tulee suhtautua pienellä varauksella, sillä on vaikea kuvitella opiskelijaa ilman minkäänlaista kykyä yhdistää liike ja kuultu musiikki toisiinsa. Musiikillisessa keksinnässä (laulaen ja soittaen) esiintyi keskiarvoon ($M = 2,7 / SD = 1,2$) nähden melko korkea hajonta. Vaikka noin neljäsosa (26 %) arvioi kykynsä tällä alueella melko hyväksi tai hyväksi, oli heikompien osuus lähes puolet (47 %) opiskelijoista. Musiikillista keksintää oli ollut niin ikään musiikin monialaisissa opinnoissa melko vähän.



KUVIO 62 Itsearviot musiikinteoriaan liittyvissä valmiuksissa ($n = 392$).

Nuottikirjoituksen perusteita arvioi osaavansa melko hyvin tai hyvin suurehko määrä (42 %) opiskelijoita. Kuitenkin alle kolmasosalla (27 %) valmius oli vähäistä, ja noin kymmenesosa (11 %) ei kokenut hallitsevansa notaation perusteita yhtään. Musiikin peruskäsitteiden osalta tulos oli samansuuntainen, mutta peruskäsitteitä ilmaisevat merkinnät olivat selvästikin vaikeita, sillä yli puolet opiskelijoista (54 %) arvioi tuntemuksensa tältä osin vähäiseksi tai sitä ei ollut yhtään. Nuottikirjoituksen ja keskeisten käsitteiden tuntemusta selvitettiin yksityiskohdaisemmin luvussa 6.2.2.2.



KUVIO 63 Itsearviot musiikkitekniikkaan liittyvissä valmiuksissa ($n = 392$).

Musiikkitekniikkaisältöjä esiintyi musiikinopinnoissa kaikkiaan vähän, mikä näkyy myös opiskelijoiden heikossa valmiudessa. Musiikin sovittaminen voi tosin toteutua ilman teknologiaakin, ja ehkä osaksi tämän vuoksi opiskelijoiden valmius tällä sisältyäalueella oli korkein. Musiikin sovittamisessa hyvä tai melko hyvä osaaminen oli lähes viidesosalla (17 %). Musiikkitekniikan sovelluksia arvioi osaavansa käyttää hyvin tai melko hyvin alle kymmenesosa (8 %), joten valtaosalla (81 %) musiikkitekniikan käytänteet vaatisivat vielä runsaasti harjaantumista. Erikoisalueeksi osoittautui notaatio-ohjelmat, joista selkeää osaamista oli vain muutamilla (2 %).

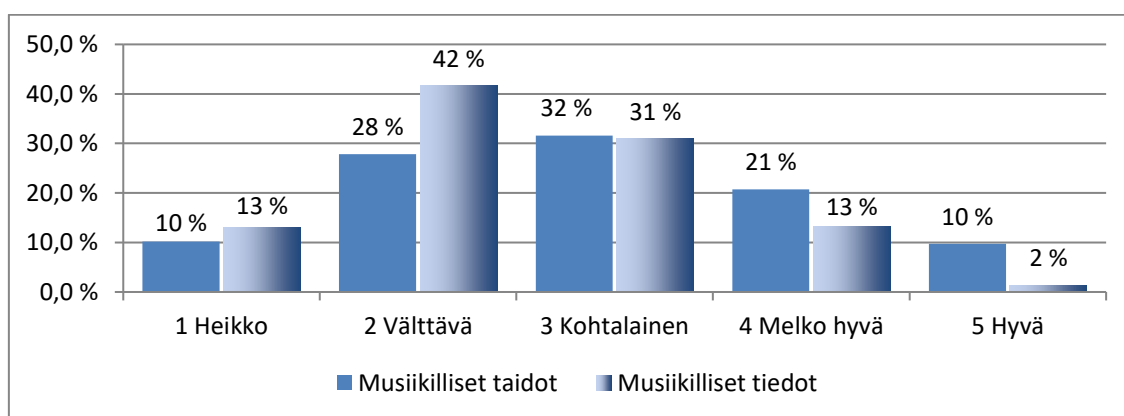
Summamuuttujilla selvitettiin kokonaistulos opiskelijoiden musiikillisista valmiuksista. Tiedollisissa osioissa⁵⁰ ($f = 10$) summamuuttujan vaihteluväli oli 10–50 pistettä ja musiikillista taitoa mittaavissa osioissa ($f = 16$) vaihteluväli oli 16–80 pistettä. Valmiustasot muodostuivat seuraavasti:

⁵⁰ Musiikillisen tiedon summamuuttujasta jätettiin pois osio ”osaan käyttää notaatio-ohjelmaa”. Koska mikään opettajankoulutuslaitos ei juurikaan antanut opetusta tällä alueella, ei opiskelijoilta voida myöskään edellyttää notaatio-ohjelmien hallintaa.

TAULUKKO 28 Opiskelijoiden musiikillisen valmiustason luokittelu.

Opiskelijan musiikillinen valmiustaso	Summamuuttuja: tiedot (10 - 50 pistettä)	Summamuuttuja: taidot (16 - 80 pistettä)
Heikko	10 - 18	16 - 28
Välttävä	19 - 26	29 - 41
Kohtalainen	27 - 34	42 - 54
Melko hyvä	35 - 42	55 - 67
Hyvä	43 - 50	68 - 80

Seuraavassa kuviossa esitetään opiskelijoiden sijoittuminen valmiustasoihin sekä musiikillisen deklarativisen tiedon⁵¹ (*know-that*) että proseduraalisen tiedon eli taidon (*know-how*)⁵² osalta. Kyseessä on keskeinen tutkimustulos, joka kuvastaa luokanopettajakoulutuksessa esiintyvien kvalifikaatioiden eli tavoitteiden ja sisältöjen saavuttamista opiskelijoiden itsearviointien perusteella. Samalla tulos osoittaa opiskelijoiden musiikillisen kompetenssin tason tiedollisella ja taidollisella musiikinopetuksen alueella.

KUVIO 64 Itsearviot musiikillisista tiedoista ja taidoista ($n = 392$).

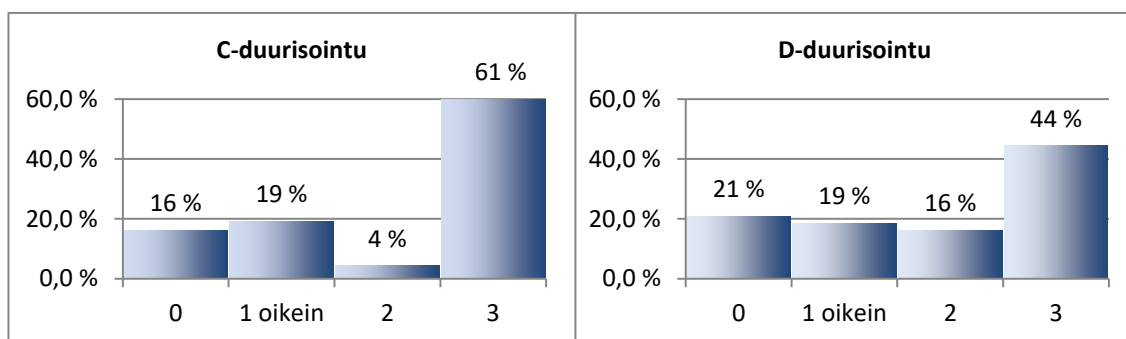
Opiskelijat arvioivat musiikilliset tietonsa välttäviksi ($M = 26,4 / SD = 7,1$), joskin keskiarvo on aivan kyseisen luokan ylärajalla. Vain pienehkö ryhmä (15 %) arvioi tietonsa melko hyviksi tai hyviksi, kohtalaisiksi vajaa kolmasosa ja välttäviksi tai heikoiksi jopa yli puolet (55 %) opiskelijoista. Musiikilliset taitonsa opiskelijat arvioivat niin ikään kohtalaisiksi ($M = 46,9 / SD = 14,1$), mutta korkea hajonta osoittaa taitojen hyvin epätasaisen jakautumisen. Taidoiltaan melko hyviä tai hyviä oli vajaa kolmasosa (31 %), mutta toisaalta välttävillä tai jopa heikoilla taidoilla musiikkia opettaa tulevassa ammatissaan varsin suuri joukko (38 %) tutkimuksen opiskelijoita. Opiskelijoiden musiikilliset tiedot ja taidot osoittautuivat yhtenäisiksi ominaisuuksiksi, sillä summamuuttujat korreloivat keskenään erittäin voimakkaasti ($r = .79$). Jos opiskelija on musiikkitaidoissaan etevä, on hänellä todennäköisimmin myös musiikillista tietämystä runsaasti.

⁵¹ Musiikillisia tietoja mittasivat osiot 2–3, 18–21 ja 24–27.

⁵² Musiikillisia taitoja mittasivat osiot 1, 4, 6–17 ja 22–23.

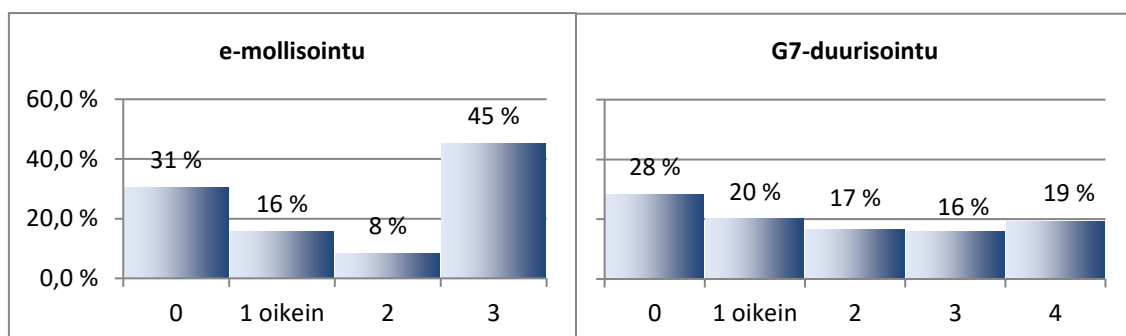
6.3.3 Soitto- ja säestystaito

Soitonopintoja tarkastellaan erikseen, sillä koulutuksessa ne muodostavat oman selkeän kokonaisuutensa. Soitonopetuksen määrä vaihteli oppilaitoksittain (Helsinki 10 t, Joensuu 16 t, Jyväskylä 20 t, Rauma 13 t ja Tampere 22 t), mutta toteutustapana oli pääosin pienryhmäopetus. Opiskelijoista valtaosalla (95 %) oli pääsoittimenaan piano, ja kitaran ilmoitti pääsoittimekseen kymmenesosa. Pienhkö ryhmä (6 %) oli saanut opetusta molemmissa. Vaikka piano oli yleisin pääsoitin, selvitetiin osaamista molemmissa soittimissa kaikilta, sillä usealla opiskelijalla oli kokemusta sekä pianosta että kitarasta. Säestystaitoa tutkittiin kolmesta näkökulmasta. Ensimmäisessä tehtävässä mitattiin sointujen tuntemusta, toisessa opiskelijat arvioivat säestystaitoaan kolmen eritasoisen nuottiesimerkin avulla ja kolmannessa arviointi kohdistuu säestystaitoon eri luokka-asteilla.



KUVIO 65 Oikeiden sävelten lukumäärä C- ja D-soinnussa ($n = 392$).

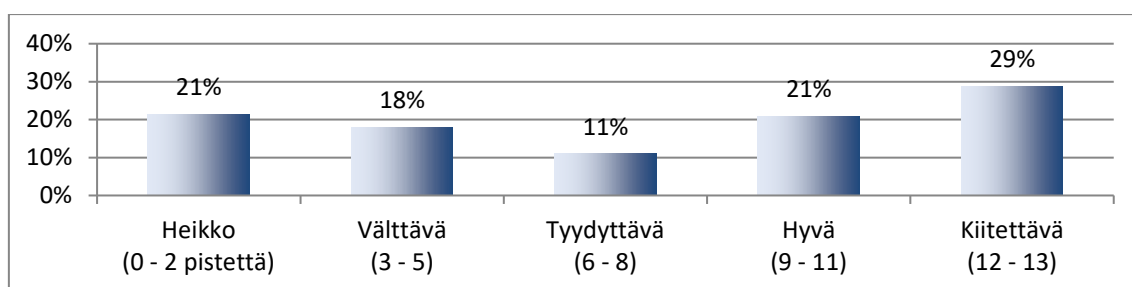
C-duurissa kaikki sävelet merkitsi oikein yli puolet (61 %) opiskelijoista. Pienellä ryhmällä (4 %) vastauksena esiintyivät perussävel ja kvintti (c ja g), ja kvinttisäestys oli myös mainittu joissakin vastauksissa. Pelkästään pohjasävelen "c" merkitsi oikein vajaa viidesosa (19 %) ja lopuilla (16 %) oli väärä pohjasävel tai tyhjä vastaus. D-duurissa oikeita vastauksia oli huomattavasti pienemmällä ryhmällä (44 %). Tämä johtui pääosin väärästä terssistä, sillä kaksi säveltä oikein merkinneistä (16 %) valtaosalla terssinä oli f-sävel. Tyhjiä tai väriä vastauksia oli jo hiekan yli viidesosalla (21 %).



KUVIO 66 Oikeiden sävelten lukumäärä Em- ja G7-soinnussa ($n = 392$).

Em-soinnun merkitsi oikein vajaa puolet (45 %). Oikeiden vastausten määrää vähensi se, että osalla soinnun terssinä oli ges (tai f#). Epävarma opiskelija on kenties mieltänyt Em-soinnun terssin alennettavaksi mustalle koskettimelle, koska C-duurissa (suuri) terssi on valkoisella koskettimella. Pelkästään Em-soinnun pohjasävelen merkitsi oikein pienehkö ryhmä (16 %) ja vajaalla kolmasosalla (31 %) tämäkin sävel oli väärä tai vastaus tyhjä. G7-soinnun merkitsi oikein vajaa viidesosa (19 %). Tyypillisin virhe oli puuttuva septimi (16 %), mutta toisaalta se esiintyi osalla sointukäännöksessä. Pohjasävelen "g" merkitsi oikein viidesosa ja vajaa kolmasosa (28 %) sai tehtävästä nolla pistettä.

Sointutehtävässä (piano) laskettiin summapistemäärät oikein merkityistä sävelistä kaikissa neljässä soinnussa. Teoreettinen vaihteluväli oli 0–13 pistettä. Valmius sointujen merkitsemisessä luokiteltiin seuraavasti: heikko (0–2 pistettä), välttävä (3–5), kohtalainen (6–8), melko hyvä (9–11) ja hyvä (12–13 pistettä). Tulos ($M = 7,4 / SD = 4,7$) tarkoittaa sitä, että opiskelijat merkitsivät oikein keskimäärin seitsemän säveltä eli "hieman yli kaksi sointua".



KUVIO 67 Valmius pianosointujen merkitsemisessä ($n = 392$).

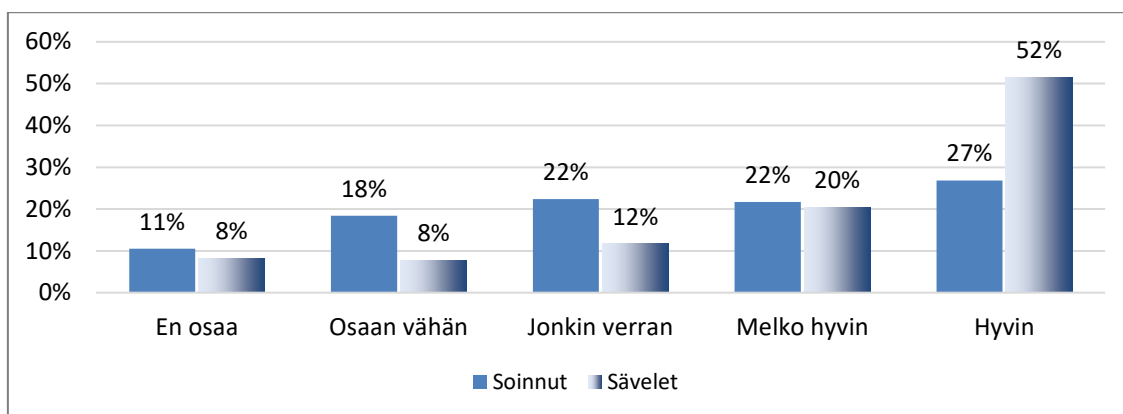
Sointujen merkitsemisessä on havaittavissa varsin mielenkiintoinen ilmiö, sillä keskiryhmään "kohtalainen" sijoittuu pienin ryhmä (11 %) opiskelijoita, kun taas ääriryhmissä opiskelijoiden määrä on huomattavasti korkeampi. Tasan puolet opiskelijoista hallitsee sointujen merkinnän pianon koskettimille melko hyvin tai hyvin. Välttävästi sointujen merkinnän hallitsee alle viidesosa (18 %), ja heikosti hieman tätä suurempi ryhmä (21 %).

Kitarasointuja ei tarkastella yhtä perusteellisesti, sillä tuloksissa ilmeni selkeä kahtiajako osaajiin ja osaamattomiin. Hallituimpia sointuja olivat Em ja D-duuri (19 % oikein). Vaikka Em-soinnun merkintä (kaksi rinnakkaista mustaa palloa) on periaatteessa helppo sijoittaa otelautakuvioon, hahmotti osa niiden sijainnin liian ylös, alas tai sivulle, jolloin sointu oli osittain väärä. C-duurimerkintä oli oikein pienehköllä ryhmällä (15 %), ja kaikkein vaikeimmaksi osoittautui G7-sointu, jossa oikeita vastauksia oli vain harvalla (6 %). Osa opiskelijoista (7 %), oli merkinnyt oikein G-duurin kolmisoinnun, mutta septimin sijasta g-sävel esiintyi kahdennettuna.

Tuloksissa ilmeni eräs huomioitava seikka niillä opiskelijoilla, joilla oli pääsoittimenaan pelkästään kitara tai kitara ja piano. Tämän ryhmän (10 %) tulos kitarasointutehtävässä (vaihteluväli 0–11 pistettä) oli odotettua heikompi ($M =$

5,9 / $SD = 4,2$), ja hajonta keskiarvoon nähden erittäin korkea. Lisäksi on todettava, että esimerkiksi G7-duurisoinnun osajista (6 %) valtaosalla oli pääsoittimenaan piano (68 %), ei kitara. Tulosten perusteella onkin todettava, että kitaraopiskelija ei välttämättä selviytynyt tehtävästä täysin odotetusti. Soitonopetuksen määrällä ei korrelaatiokertoimenkaan perusteella havaittu yhteyttä opiskelijan menestymiseen kitarasointutehtävässä ($r = .06$).

Miten opiskelijat itse arvioivat hallitsevansa sointumerkeistä soittamisen? Sekä sointumerkeistä soittamista että oikean käden sävelten tunnistamista nuottiviivastolta selvitettiin viisiportaisella asteikolla ("en osaa - osaan hyvin").



KUVIO 68 Oikean käden sävelten tunnistaminen ja sointujen soittaminen ($n = 392$).

Suuri osa opiskelijoista (72 %) arvioi tuntevansa oikean käden sävelet nuottiviivastolla melko hyvin tai hyvin. Viidesosalla sävelten tunnistaminen viivastolta tuotti eriasteisia vaikeuksia ja vajaa kymmenesosa (8 %) koki, ettei tunnista oikean käden säveliä viivastolta. Sointumerkeistä arvioi osaavansa soittaa melko hyvin tai hyvin lähes puolet opiskelijoista (49 %). Hieman yli viidesosa (22 %) koki osaamisensa kohtalaiseksi ja alle kolmasosan (29 %) osaaminen oli vähäistä tai sitä ei ollut lainkaan.

Tuloksissa ilmeni suuntaus, jossa osa varsinaisessa sointutehtävässä heikommin menestyneistä oli arvioinut taitonsa "todellisuutta" paremmaksi, kun taas sointutehtävän osajat arvioivat taitonsa realistisemmin. Tämä ilmeni verrattaessa sointutehtävän yksittäisiä tuloksia itsearviointeihin. Kokonaisuutena opiskelija-arviot osoittautuivat melko luotettaviksi, sillä yhteys mitatun sointutehtävän ja itsearviointitehtävän välillä oli voimakas ($r = .68$).

Säestystaitoa arvioitiin kolmen eritasoisen nuottiesimerkin perusteella (LIITE 4). Laulut edustivat musiikin oppisisältöjä siten, että A-näyte (Yks, kaks oikein päin), sisältyi luokkien 1–2, B-näyte (Saunavihdät) luokkien 3–4 ja C-näyte (katkelma Bachin Matteus-passiosta)⁵³ luokkien 5–6 ohjelmistoon. Näytteet edellyttivät seuraavia säestystaitoon liittyviä valmiuksia musiikin perustekijöiden (melodia, rytmi ja harmonia) osalta:

⁵³ Musiikin oppikirja Soi 5–6, WSOY.

A-nuottinäyte (Yks, kaks oikein päin)Melodia: sävelet c^1 - a^1 tunnistaminen nuottiviivastolta

Rytmi: tahtilaji 2/4, neljäsosa- ja kahdeksasosanuotit sekä neljäsosatauko

Harmonia: C-duurin soinnut C, F, G ja Dm, suurin intervalli terssi.

B-nuottinäyte (Saunavihdat)Melodia: e-molliasteikon sävelten h - c^2 tunnistaminen viivastolta sekä johtosävel $d^\#$

Rytmi: tahtilajin tunnistus, kahdeksasosa-, neljäsosa- ja puolinuotti

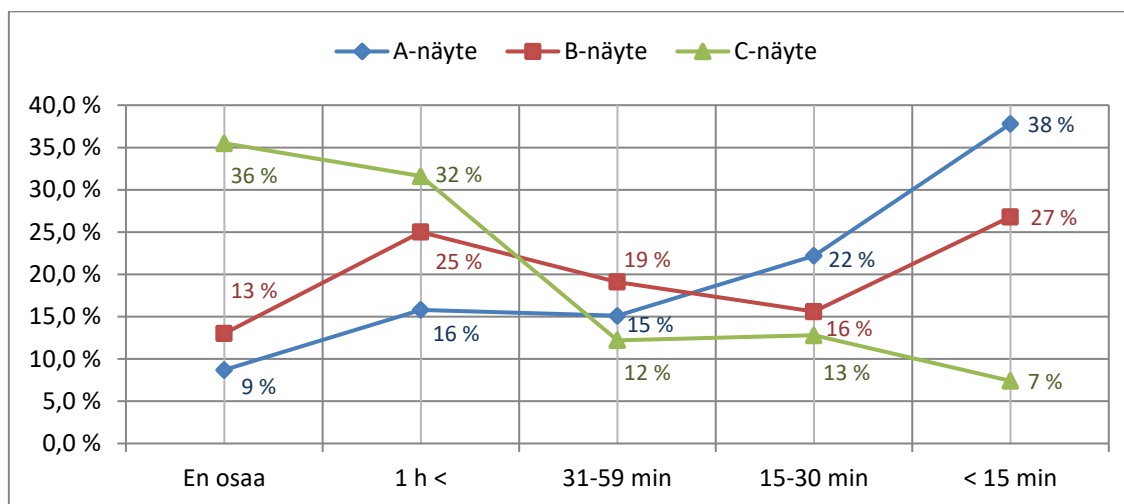
Harmonia: e-mollin soinnut Em, Am ja H7 (septimisointu), suurin intervalli kvartti.

C-nuottinäyte (katkelma Bachin Matteus-passiosta)Melodia: sävelet g - c^2 sävelten tunnistaminen, palautusmerkit

Rytmi: tahtilaji 3/4, uusina kuudestoistaosanuotti ja pisteellinen puolinuotti

Harmonia: useita sointuja (esim. $D^\#$) ja sointuvaihdoksia, suurin intervalli septimi.

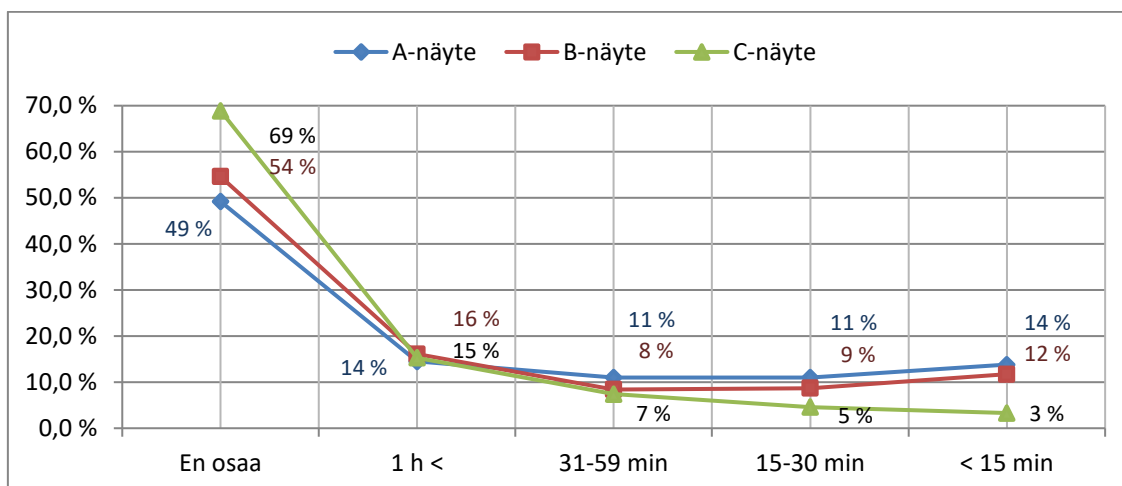
Soittotehtävä ohjeistettiin seuraavasti: ”Tutki nuottinäytteitä A – C. Arvioi tarvitsemasi harjoitusaika, jotta säestys sujuisi sinulta luokkatilanteessa luontevasti pianolla ja/tai kitaralla.” Vastausvaihtoehdot olivat alle 15 min, 15 – 30 min, 31 – 59 min, 60 min tai enemmän ja en osaa.



KUVIO 69 Arvioitu harjoitusaika pianosäestyksen nuottinäytteissä A – C ($n = 392$).

A-näytteessä yli puolet opiskelijoista (60 %) arvioi tarvitsevänsä säestämisen oppimiseen enintään 30 minuuttia. Noin kolmasosa (31 %) koki tehtävän itselleen vaativammaksi, ja vajaa kymmenesosa liian vaikeaksi. Saunavihdat-kansanlaulu (B-näyte) oli A-näytettä vaikeampi, sillä säestyksen oppimisesta alle puolessa tunnissa selviäisi huomattavasti pienempi ryhmä (43 %). Noin viidesosa käyttäisi harjoitteluaikaa 31 – 59 minuuttia, neljäsosa yli tunnin ja loput (13 %) eivät suoriutuisi säestämisestä. C-näytteen katkelmassa Matteus-passiosta on joitakin muunnosäveliä, tiheitä sointuvaihdoksia sekä vaikeampi melodiakulku kuin B-näytteessä. Runsas kolmasosa (36 %) arvelikin, ettei oppisi säestämään teosta ja hieman pienempi ryhmä (32 %) arvioi tarvitsevänsä oppimiseen aikaa yli tunnin.

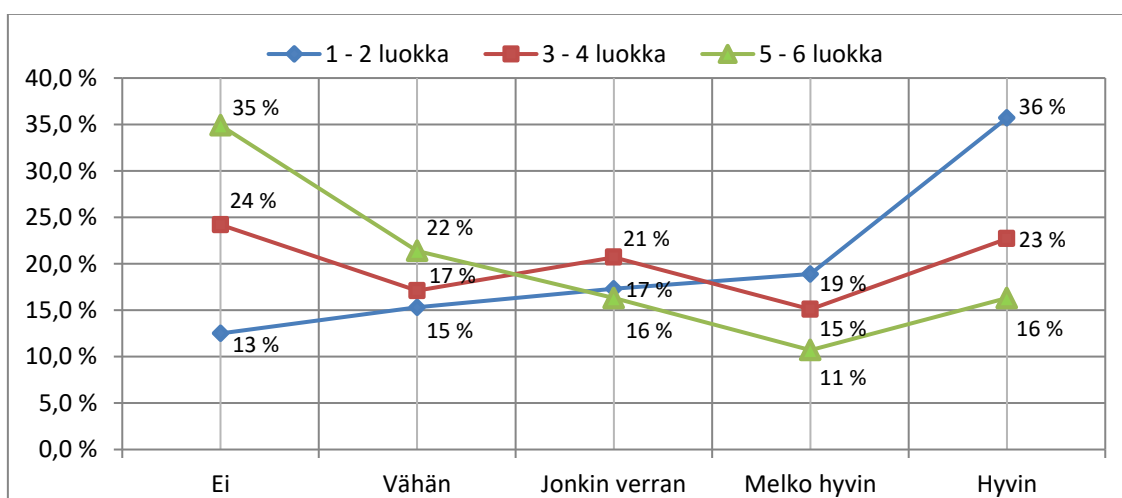
Kitarasäestyksen tulokset osoittautuivat huomattavasti heikommiksi kuin pianossa. Tähän lienee todennäköisimpänä syynä kitaran vähäinen osuus opiskelijoiden pääsoittimena (10 %), mikä todettiin aikaisemmin. Kuitenkin tulokset haluttiin selvittää kaikkien opiskelijoiden osalta.



KUVIO 70 Arvioitu harjoitusaika kitarasäestyksen nuottinäytteissä A – C ($n = 392$).

Kitarasäestyksen tulokset osoittautuivat A- ja B-näytteissä samankaltaisiksi. Osa-syy lienee se, että kitarasäestys perustuu usein sointujen ”komppaamiseen”, jolloin melodia voidaan jättää huomiotta. Lisäksi A- ja B-näytteiden soinnut ovat tasoltaan lähes samankaltaisia perussointuja, joskin nelisoinnut G7 ja H7 lisäävät vaativuutta. A-nuottinäytteen arvioi oppivansa alle puolessa tunnissa neljäsosa (25 %) ja B-nuottinäytteen viidesosa (21 %) opiskelijoista. C-nuottinäytteen vaativuustasoa korottivat tiheät sointuvaihdokset sekä vähennetty sointu (D#°). Opiskelijoista vain pieni osa (8 %) arvioi oppivansa kitarasäestyksen alle 30 minuutissa, ja lähes saman verran (7 %) ilmoitti käyttävänsä aikaa puolesta tunnista tuntiin. Suurimmalle osalle opiskelijoista (69 %) tämä säestystehtävä osoittautui liian vaikeaksi.

Opiskelijat arvioivat oman säestystaitonsa riittävyttä vielä erikseen luokka-asteittain (vuosiluokat 1–2, 3–4 ja 5–6) viisiportaisella asteikolla seuraavasti: säestystaitoni ei riitä, riittää vähän, jonkin verran, melko hyvin ja riittää hyvin.

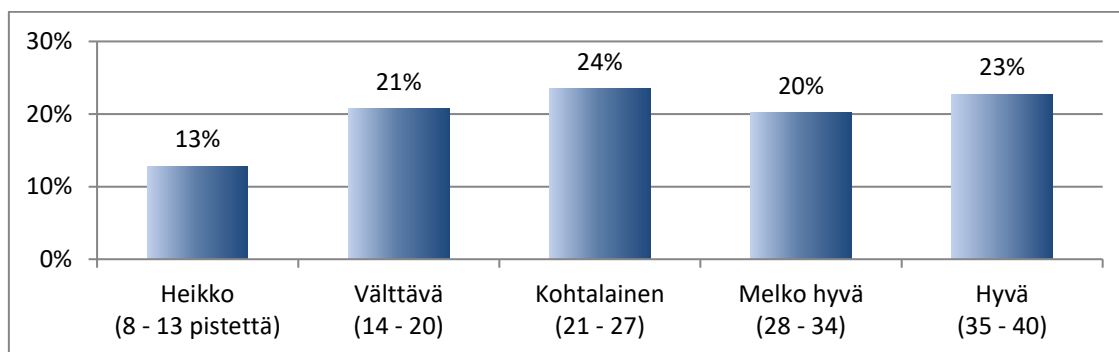


KUVIO 71 Itsearviot säestystaidosta vuosiluokilla 1–6 ($n = 392$).

Ensimmäisen ja toisen luokan säestämiseen opiskelijat arvioivat taitonsa lähelle melko hyvää ($M = 3,5 / SD = 1,4$). Hieman yli puolet (55 %) opiskelijoista totesi säestystaitonsa riittävän melko hyvin tai hyvin vuosiluokille 1–2 ja vajaa viidesosa (17 %) arvioi säestystaitonsa kohtalaiseksi. Runsaan neljäsosan (28 %) mielestä oma säestystaito ei riittäisi edes alkuopetuksen musiikin opettamiseen. Kolmannen ja neljännen luokan säestämiseen taitoa arvioitiin olevan jonkin verran ($M = 2,9 / SD = 1,5$). Melko hyvien tai hyvien osuus (38 %) oli kuitenkin vähentynyt huomattavasti verrattuna alkuopetuksen tilanteeseen. Jonkin verran säestystaitoa oli viidesosalla, mutta huomattava osa (41 %) koki säestystaitonsa riittämättömäksi vuosiluokille 3–4. Säestystaito heikkeni edelleen siirryttäessä vuosiluokille 5–6 ($M = 2,5 / SD = 1,5$). Riittäväksi taitonsa arvioi hieman yli neljäsosa (27 %) ja kohtalaisesti säestyksestä arvioi selviävänsä pienehkö ryhmä (16 %) opiskelijoita. Yli puolelle (57 %) säestäminen näillä luokilla ei enää onnistuisi lainkaan tai vain hyvin heikosti.

Faktorianalyysissä (LIITE 21) opiskelijan soitto- ja säestystaidossa muodostui neljä faktoria. Näistä ensimmäinen voidaan nimetä pianonsoittotaidon itsearviointi-faktoriksi (F1), sillä voimakkaat lataukset kohdistuvat nimenomaan opiskelijan itsearviointeihin hänen omasta soitto- ja säestystaidostaan. Toisen faktorin nimeän kitara-fakforiksi (F2), joka on neljästä faktorista kaikkein selkein. Hyvin voimakkaita latauksia saa pianosointu-faktori (F3) neljän mitatun sointutehtävän osalta ja neljäs faktori (F4) kuvaa puolestaan yhteyttä pianonsoitonopiskelun lähtötason ja säestystaidon kehittymisen välillä.

Soitto- ja säestystaidon kahdeksasta itsearvio-osiosta laskettiin summamuuttuja pianon osalta, sillä se oli ollut pääsoittimena lähes kaikilla. Muuttuja muodostui seuraavista osioista: nuottinäytteet A–C (3 muuttujaa), säestystaito luokka-asteittain (3 muuttujaa) sekä osiot 3a (oikean käden nuottien tunteminen) ja 3b (sointujen soittaminen). Summamuuttujan vaihteluväli oli 8–40 pistettä ja luokat muodostuivat seuraavasti: heikko soitto- ja säestystaito (8–13 pistettä), välttävä (14–20), kohtalainen (21–27), melko hyvä (28–34) ja hyvä soitto- ja säestystaito (35–40 pistettä).



KUVIO 72 Säestystaidon itsearviointi: summapistemäärien jakautuminen ($n = 392$).

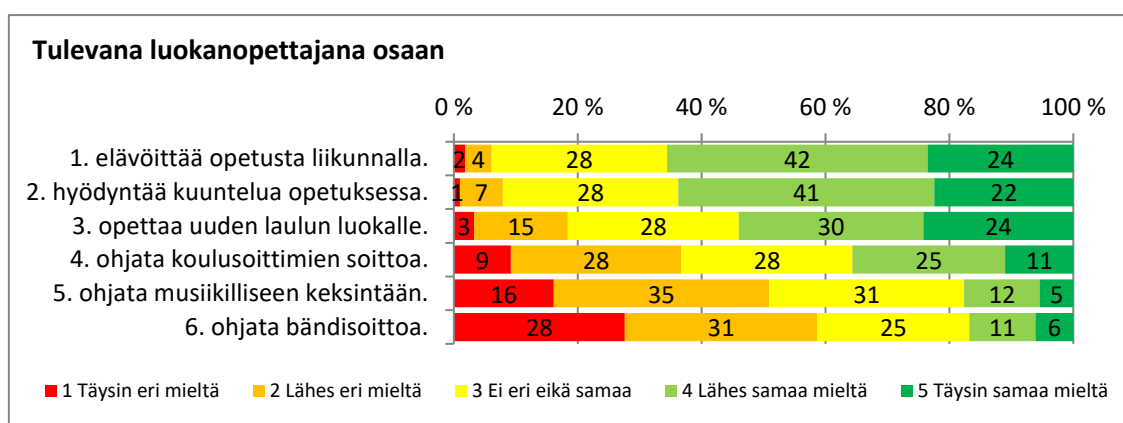
Tutkimusjoukon soitto- ja säestystaito osoittautui itsearviointien ja asetettujen luokkarajojen perusteella kohtalaiseksi ($M = 25,3 / SD = 9,6$), mutta korkeahko

hajonta osoittaa taitojen jakautuvan melko tasaisesti jokaiseen luokkaan välttävä – hyvä, heikointa luokkaa lukuun ottamatta. Yli viidesosa arvioi säestystaitonsa hyväksi ja lähes yhtä suuri joukko melko hyväksi. Myös taitonsa kohtalaiseksi (24 %) tai välttäväksi (21 %) arvioi lähes yhtä suuri osa tutkimusjoukosta. Sen sijaan hieman yli kymmenesosa (13 %) koki soittotaitonsa näin luokiteltuna heikoksi. Tässä ryhmässä täysin soittotaidottomaksi koki itsensä 12 opiskelijaa (3 %). Palaan soittotaitoon vielä luvussa 6.5.1, jossa opiskelijat reflektoivat saamaansa soitonopetusta.

6.3.4 Pedagoginen sisältötieto, musiikin opettaminen ja asenteet

Luokanopettajakoulutuksen osalta kysely päättyy yhteenvetoon (LIITE 8), jossa opiskelija tarkastelee musiikin monialaisia opintoja tulevan luokanopettajan näkökulmasta. Samalla tehtävä antaa viitteitä muun muassa siitä, millaiseksi opiskelija kokee pedagogiset valmiutensa musiikinopetuksen eri työtapojen kontekstissa. Liitänkin tämän osan kyselyä opiskelijan pedagogiseen sisältötietoon tai musiikin didaktikkaan, joita olen tutkimuksessa käsitellyt synonyyminomaisesti. Kysymykseen ”Millaiset valmiudet musiikin opettamiseen OKL:n opinnot ovat sinulle antaneet?” esitettiin 17 väitelauseetta. Osiot 1–12 kohdistuvat lähinnä pedagogiseen sisältötietoon ja osiot 13–17 asenteisiin. Vastaaminen toteutui viisiportaisella asteikolla ”täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä”.

Musiikinopetuksen työtapojen toteuttamisessa opiskelijat olivat lähes samaa mieltä siitä, että he osaavat elävöittää musiikinopetusta liikunnalla ($M = 3,8 / SD = 0,9$), hyödyntää opetuksessa musiikin kuuntelua ($M = 3,8 / SD = 0,9$) sekä opettaa uuden laulun luokalle ($M = 3,6 / SD = 1,1$). Vaativammiksi työtavoiksi osoittautuivat soiton ohjaaminen koulusoittimissa ($M = 3,0 / SD = 1,2$) sekä etenkin musiikillisen keksinnän ($M = 2,6 / SD = 1,1$) ja bändisoiton ($M = 2,4 / SD = 1,2$) ohjaaminen.

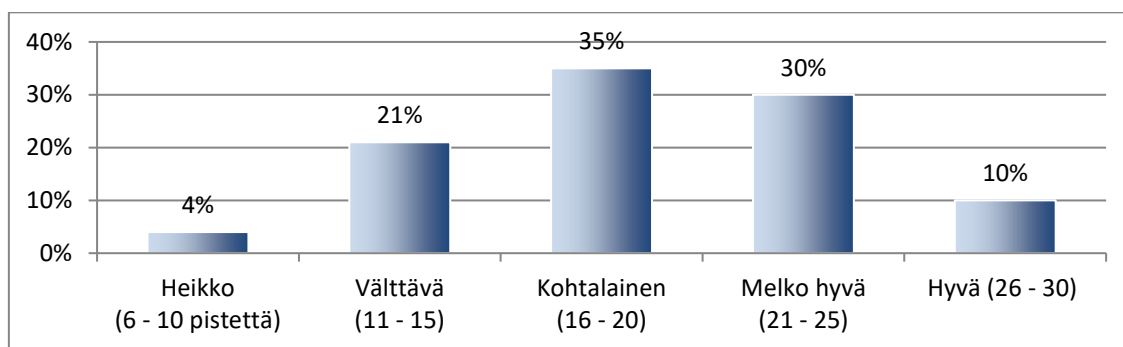


KUVIO 73 Arviot valmiuksista käyttää musiikinopetuksen eri työtapoja ($n = 392$).

Prosenttijakaumat musiikkiliikunnassa ja kuuntelussa ovat varsin yhteneviä. Molemmassa työtavoissa selkeästi yli puolet opiskelijoista (63–66 %) arvioi valmiutensa melko hyväksi tai hyväksi, kun taas heikkojen osuus jäi alle

kymmenesosaan (6–8 %). Uuden laulun opettaminen näyttäisi onnistuvan noin puolella opiskelijoista (54 %), mutta hieman vajaa viidesosa (18 %) arvioi tässä taitonsa heikoksi. Soitonopetus koulusoittimilla osoittautui hieman yli kolmasosan vahvuudeksi (36 %), mutta toisaalta lähes yhtä moni opiskelija (37 %) arvioi valmiutensa heikoksi tai sitä ei ollut lainkaan. Valmius ohjata musiikillista keksintää (17 %) tai bändisoittoa (17 %) osoittautui vain melko pienen ryhmän vahvuudeksi. Esimerkiksi yli neljäsosa (28 %) opiskelijoista arvioi, ettei kykenisi ohjaamaan bändisoittoa ollenkaan. Tuloksissa ilmeneekin melko selkeästi opiskelijan heikommät valmiudet soiton ja musiikillisen keksinnän ohjaamiseen kuin liikuntaan, laulamiseen tai kuunteluun liittyen.

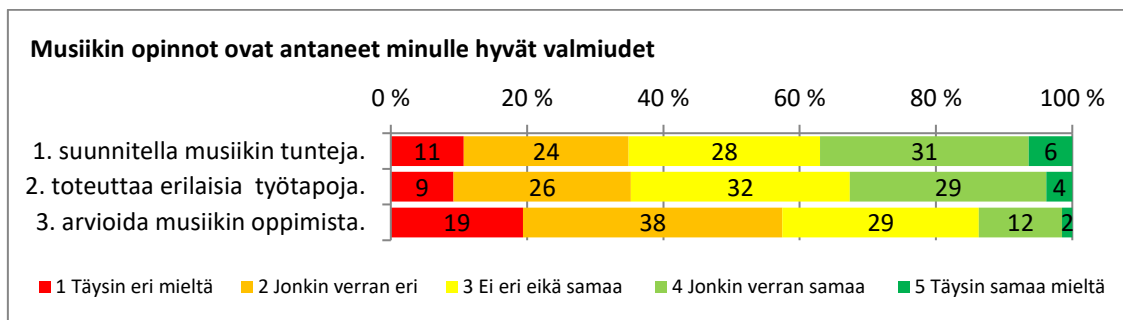
Opiskelijoiden valmiuksista toteuttaa musiikinopetuksen eri työtapoja laskettiin myös summamuuttuja (osiot 1–6), jonka vaihteluväli oli 6–30 pistettä. Viisiportainen luokkaväli muodostui seuraavasti: erittäin heikko valmius (6–10 pistettä), välttävä (11–15), kohtalainen (16–20), melko hyvä (21–25) ja hyvä valmius (26–30 pistettä).



KUVIO 74 Valmius opettaa musiikkia eri työtapoin: summapistemäärien jakautuminen ($n = 392$).

Keskimäärin opiskelijat arvioivat koulutuksen antaneen heille kohtalaiset valmiudet ($M = 19,0 / SD = 4,9$) toteuttaa musiikinopetuksen eri työtapoja. Valmiutensa musiikinopetuksen työtapoissa koki hyväksi vain kymmenesosa ja melko hyväksi vajaa kolmasosa (30 %) opiskelijoista. Kohtalainen valmius osoittautui noin kolmasosalla (35 %) ja välttävä tai heikko valmius neljäsosalla opiskelijoista. Miten tätä tulosta tulisi tulkita? Riittääkö luokanopettajalle kohtalainen valmius käyttää musiikinopetuksen työtapoja opetuksessaan? Entä miten musiikinopetuksesta selviytyy se neljäsosa opiskelijoista, joilla valmiudet ovat vähäisiä tai heikkoja?

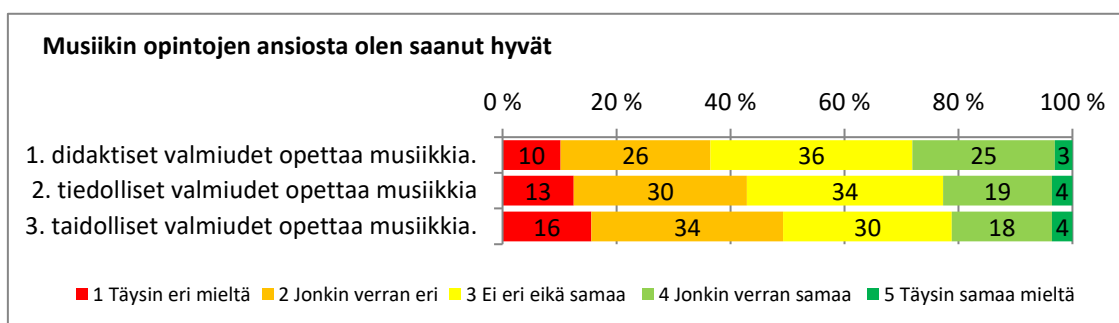
Kolme seuraavaa osiota (7–9) oli otsikoitu kyselyssä ”Musiikinopinnot ovat antaneet minulle hyvät valmiudet...” Näissä vahvasti musiikin didaktiikkaan ja pedagogiikkaan liittyvissä opintosisällöissä opiskelijat kokivat saaneensa keskimäärin kohtalaisesti valmiuksia musiikin tuntien suunnitteluun ($M = 3,0 / SD = 1,1$) ja opetuksen toteuttamiseen eri työtapoja käyttäen ($M = 2,9 / SD = 1,0$). Musiikin oppimisen arviointiin koulutus oli antanut huomattavasti vähemmän valmiuksia ($M = 2,4 / SD = 1,0$). Tulos oli yhdenmukainen kaikissa oppilaitoksissa.



KUVIO 75 Valmius musiikinopetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin ($n = 392$).

Tulokset musiikin tuntien suunnittelun ja työtapojen osalta ovat yhtenevät, mikä havaitaan lähes samanlaisista prosenttiluvuista. Koska koulutukseen oli sisällytetty musiikin oppimisen arviointikäytänteitä vain vähän (TAULUKKO 24), kokivat opiskelijat myös valmiutensa heikoksi musiikin oppimisen arvioimisessa. Tulosten perusteella vain runsas kymmenesosa (14 %) totesi saaneensa melko hyvät tai hyvät valmiudet arvioida musiikin oppimista, ja yli puolelle (57 %) arviointikäytänteet olivat jääneet vieraaksi. Palaankin tähän seikkaan vielä tulosten tarkastelussa.

Otsikon ”Musiikin opintojen ansiosta olen saanut...” alle sijoittuu myös kolme osiota (10–12). Musiikillisen kompetenssiteorian mukaan opiskelijat arvioivat erikseen tiedollisia ($M = 2,7 / SD = 1,0$) ja taidollisia ($M = 2,6 / SD = 1,1$) valmiuksiaan opettaa musiikkia. Näiltä osin valmiudet asettuivat jonkin verran keskitason ($M = 3,0$) alapuolelle. Hieman parempi tulos ilmeni tietoja ja taitoja yhdistävällä didaktiikalla ($M = 2,8 / SD = 1,0$) tai pedagogisella sisältötiedolla. Erot eivät kyseisissä sisällöissä ole kuitenkaan kovinkaan merkittävät.

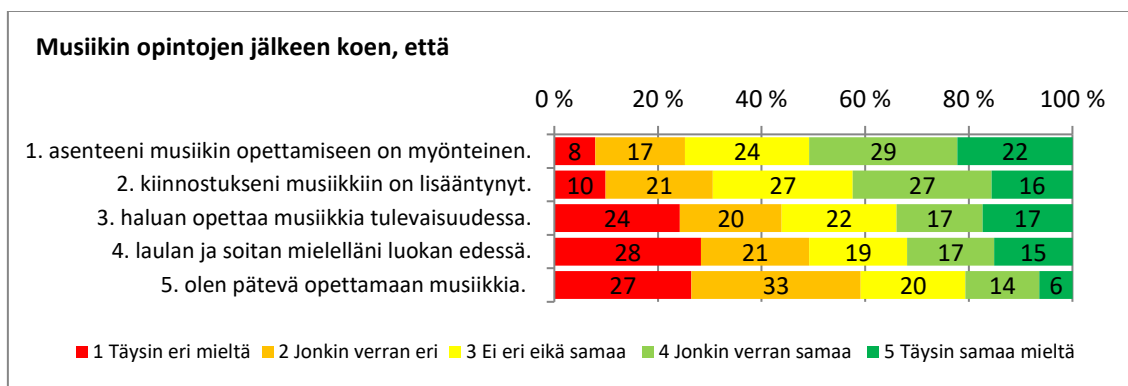


KUVIO 76 Arviot didaktisista, tiedollisista ja taidollisista valmiuksista ($n = 392$).

Opiskelija-arvioiden prosenttiosuudet olivat melko yhtenäiset sekä didaktisissa, tiedollisissa että taidollisissa valmiuksissa. Tuloksissa kiinnittyy kuitenkin huomio täysin samaa mieltä olevien opiskelijoiden pieneen määrään (3–4 %) kaikissa osioissa. Tuloksista on tulkittavissa mielipiteiden epävarmuus etenkin taidollisissa valmiuksissa, joissa tasan puolet opiskelijoista oli täysin tai jonkin verran eri mieltä väitelauseen kanssa.

Kyselylomakkeen viimeisessä tehtävässä opiskelijat arvioivat opintojen jälkeistä suhtautumistaan musiikkiin ja musiikin opettamiseen (osiot 13–17). Tulosten perusteella opiskelijat ovat keskimäärin hieman enemmän samaa kuin eri mieltä myönteisestä asennoitumisesta musiikin opettamiseen ($M = 3,4 / SD = 1,2$). Lähes vastaava tulos ilmeni opiskelijan kiinnostuksen lisääntymisestä musiikkia kohtaan ($M = 3,2 / SD = 1,2$). Sen sijaan opiskelijat suhtautuivat kielteisemmin siihen, haluaisivatko itse opettaa musiikkia tulevaisuudessa ($M = 2,8 / SD = 1,4$) tai laulaa ja soittaa luokan edessä ($M = 2,7 / SD = 1,4$).

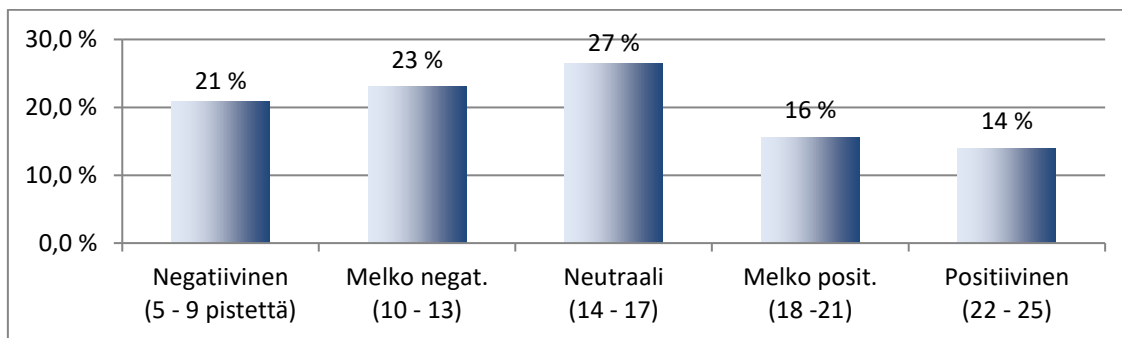
Tutkimukseni kannalta erittäin merkittäväksi osoittautui väitelause ”olen pätevä opettamaan musiikkia”. Opiskelijoiden arviot omasta pätevyydestään musiikin opettamiseen osoittautui vain vähäiseksi ($M = 2,4 / SD = 1,2$). Tämä on yksi tutkimukseni tärkeimmistä tuloksista.



KUVIO 77 Opintojen jälkeinen asennoituminen musiikkiin ja sen opettamiseen ($n = 392$).

Vaikka puolet opiskelijoista suhtautui musiikin opettamiseen myönteisesti, haluaisi vain kolmasosa (34 %) opettaa sitä tulevaisuudessa ja suuri osa (44 %) ei. Opintojen jälkeen alle puolet (43 %) arvioi kiinnostuksensa lisääntyneen musiikkiin, mutta lähes kolmasosa (31 %) koki sen puolestaan heikentyneen. Esiintymiseen luokan edessä suhtautui myönteisesti kolmasosa, mutta lähes puolelle (49 %) se olisi epämieluisaa. Opiskelijan pätevyys musiikin opettamiseen osoittautui heikoksi, sillä ainoastaan pieni osa (6 %) opiskelijoista koki olevansa täysin pätevä, ja suurin osa (60 %) arvioi itsensä epäpäteväksi opettamaan musiikkia. Tämä on tutkimuksessani erittäin tärkeä tulos, joka jo sinällään kertoo opiskelijan kokemuksen omasta pätemättömyydestään musiikin opettamiseen. Palaan tähän tulokseen laajemmin sekä tarkastelussa että pohdinnassa.

Asennetehtävän viiden osion summapistemäärän vaihteluväli oli 5–25 pistettä, jolloin viisiportainen luokitus muodostui seuraavasti: negatiivinen asenne (5–9 pistettä), melko negatiivinen (10–13), neutraali (14–17), melko positiivinen (18–21) ja positiivinen asenne (22–25 pistettä). Tulos kuvaa siis opiskelijan musiikin opintojen jälkeistä asennoitumista musiikkiin ja musiikin opettamiseen.



KUVIO 78 Opintojen jälkeinen asenne: summapistemäärien jakautuminen ($n = 392$).

Opiskelijoiden musiikinopintojen jälkeinen asenne ($M = 14,5 / SD = 5,5$) sijoittuu aivan neutraalin luokan alarajalle. Kaikkiaan myönteisesti musiikinopetukseen ja musiikkiin asennoitui noin kolmasosa (30 %) opiskelijoista ja neutraali asennoituminen esiintyi hieman yli neljäsosalla (27 %). Musiikin opintojen jälkeisen asenteensa kielteiseksi koki kuitenkin hyvin moni opiskelija (44 %). Tuloksen perusteella asenteella näyttäisi olevan tärkeä merkitys luokanopettajakoulutuksen jälkeiseen musiikkisuhteeseen.

6.4 Taustatekijöiden yhteys musiikilliseen kompetenssiin

Tässä luvussa tarkastelen opiskelijalähtöisten taustatekijöiden ja koulutuksen yhteyttä opiskelijan musiikilliseen kompetenssiin. Luku pyrkii antamaan vastauksia neljänteen ja viidenteen tutkimuskysymykseen. Ensimmäiseksi selvitän luvussa 6.4.1 luokanopettajakoulutuksen musiikin monialaisten opintojen yhteyttä opiskelijan musiikilliseen kompetenssiin, jonka jälkeen luvussa 6.4.2 tarkastelen opiskelijalähtöisten tekijöiden merkitystä. Kolmannessa luvussa 6.4.3 molemmat taustatekijät asettuvat vertailukohteina rinnakkain.

6.4.1 Luokanopettajakoulutus ja musiikillinen kompetenssi

Musiikinopintojen yhteyttä opiskelijan musiikilliseen kompetenssiin – tietoihin ja taitoihin – selvitän vertailemalla musiikinopinnoissa toimeenpantua opetussuunnitelmaa (*offered curriculum*) toteutuneeseen opetussuunnitelmaan (*received curriculum*). Toimeenpantua opetussuunnitelma muodostuu opiskelijan arvioimista opintosisältöjen määrästä (ei sisältynyt opetukseen yhtään – sisältyi paljon), jotka esitettiin luvussa 6.3.1. Toteutunutta suunnitelmaa kuvaavat puolestaan opiskelijan itsearviot hänen omista musiikillisista valmiuksistaan (en osaa yhtään – osaan hyvin), joita tarkastelin luvussa 6.3.2. Konkreettisesti vertailen siis kuvioiden 55 ja 56 keskiarvojen yhteyksiä toisiinsa Pearsonin tulomomenttiker-toimilla. Tuloksissa on erityisesti huomioitava korrelaatiokertoimien arvojen voimakkuudet, ei niinkään tilastolliset merkitsevyydet.

TAULUKKO 29 Toimeenpantu ja toteutunut musiikin opetussuunnitelma: opiskelijoiden musiikilliset taidot ($n = 392$).

TOIMEENPANTU OPS / TAIDOT		<i>r</i>	TOTEUTUNUT OPS / TAIDOT	
	<i>M</i>		<i>M</i>	Opiskelijan oma valmius
Musiikin opintojen sisältömäärä	<i>M</i>			
Koulusoittimien soiton perustekniikka	3,7	.27***	3,4	Hallitsen rytmisoittimien soiton.
	3,7	.28***	3,3	Hallitsen nokkahuilun soiton.
	3,7	.26***	3,2	Hallitsen laattasoittimien soiton.
Musiikki-ilmaisu: kehorytmiikka/liikunta	3,4	.30***	3,4	Osaan yhdistää liikettä ja musiikkia.
Ryhmäsoitto erilaisissa kokoonpanoissa	3,2	.25***	3,5	Osaan toimia mu-ryhmän jäsenenä.
Kanteleella säestäminen (I, IV ja V)	3,0	.42***	2,8	Osaan säestää kanteleella.
Bändisoittimien soiton perustekniikka	2,8	.14**	3,5	Osaan perussoinnut koskettimilla.
	2,8	.23***	3,4	Osaan rummuilla peruskompin.
	2,8	.29***	2,9	Osaan soittaa basson vapaita kieliä.
	2,8	.22***	2,5	Osaan soittaa kitaralla sointuja.
	2,8	.19***	2,4	Osaan muita rytmikompeja.
	2,8	.20***	2,0	Osaan bassolla muita säveliä.
Äänenkäyttö ja laulutekniikka	2,6	.49***	2,8	Osaan äänenkäytön ja laulutekniikan...
	2,6	.25***	3,1	Osaan laulaa oikein, puhtaasti.
Musiikillinen keksintä: laulaen/soittaen	2,5	.10	2,7	Kykenen musiikilliseen keksintään.
Musiikin sovittaminen koulusoittimille	2,4	.35***	2,2	Osaan sovittaa musiikkia.

r .20 = heikko yhteys, *r* .40 = kohtalainen yhteys

** $p < .01$, *** $p < .001$

Vaikka suuri osa yhteyksistä on tilastollisesti erittäin merkitseviä, ne eivät ole kovin voimakkaita. Opiskelijat arvioivat musiikin opintoihin sisältyneen eniten koulusoittimien soiton perustekniikoita ($M = 3,7$). Tämä määrä korreloi kuitenkin melko heikosti opiskelijan valmiuteen soittaa rytmii- ja laattasoittimia sekä nokkahuilua. Lähes sama tilanne todetaan taidossa toimia musisoivan ryhmän jäsenenä ja liikunnallisessa musiikki-ilmaisuissa. Sen sijaan kohtalainen yhteys esiintyy kanteleella säestämässä ($r = .42$), mikä käytännössä tarkoittaa sitä, että kantelesoittoon panostaneissa oppilaitoksissa opiskelijat kokivat taitonsa keskimäärin vahvemmiksi kuin muissa oppilaitoksissa.

Bändisoiton määrää opinnoissa opiskelijat arvioivat kokonaisuutena, mutta taitojaan he arvioivat soitinkohtaisesti, jolloin vertailusta saatiin yksityiskohtaisempaa tietoa. Bändisoitossa korrelaatiot jäivät kauttaaltaan melko heikoiksi. Esimerkiksi taito soittaa koskettimilla sointuja korreloi bändisoiton määrään hyvin heikosti ($r = .14$). Tulos kuvastanee musiikin monialaisten opintojen käytänteitä siinä mielessä, että bändisoitto keskittyy nimenomaan perinteisiin bändisoittimiin – basso, rummut ja kitara – kun taas piano-opinnot ovat oma erillinen alueensa. Siten myös yhteys bändiopinnojen määrällä ja pianon soittotaidolla on hyvin alhainen.

Musiikillisten taitojen osalta voimakkain yhteys esiintyy taidossa hallita oikea äänenkäyttö ja laulutekniikka, jonka määrä korreloi opiskelijan taitoihin voimakkaimmin ($r = .49$). Vaikka äänenkäyttöä ja laulutekniikkaa sisältyi opintoihin keskimäärin melko vähän ($M = 2,6$), oli yksi oppilaitos panostanut tähän sisältöön selkeästi muita enemmän, mikä näkyi opiskelijoiden taitoarvioinneissa positiivisesti. Sen sijaan taito "laulaa oikein, puhtaasti" ($r = .25$) ei välttämättä kehity riittävästi opintojen aikana, ellei laulutaitoa ole entuudestaan.

Musiikillisen keksinnän osuus opinnoissa oli melko vähäistä lähes kaikissa oppilaitoksissa ($M = 2,5 / SD = 1,0$), ja vain 16 % opiskelijoista arvioi keksintää sisältyneen opintoihin melko paljon tai paljon (TAULUKKO 25). Kuitenkin noin neljäsosa (26 %) arvioi taitonsa musiikillisessa keksinnässä melko hyväksi tai hyväksi (KUVIO 61). Opintomäärän ja taitojen välillä on siten ristiriita, minkä osoittaa myös niiden välinen heikko korrelaatio ($r = .10$). Onkin ilmeistä, että opiskelijan musiikillisen keksinnän taustalla vaikuttaa jokin muu kuin koulutustekijä. Tulos musiikillisen keksinnän osalta on siten vastaava kuin pianosointujen soittamisessa.

Viimeisenä opiskelijan taitoa mittaavassa osiossa selvitettiin valmiutta soittaa musiikkia koulusoittimille. Sen osuus oli opinnoissa vähäinen ($M = 2,4$), ja koulu- sekä bändisoitinsovitusta esiintyikin musiikin opetussuunnitelmien perusteella vain yhdessä oppilaitoksessa. Tämä näkyi myös tuloksissa, sillä ne opiskelijat, jotka olivat saaneet harjoitusta sovitusten tekemisessä, kokivat myös taitonsa keskimäärin vahvemmiksi ($r = .35$).

TAULUKKO 30 Toimeenpantu ja toteutunut musiikin opetussuunnitelma: opiskelijoiden musiikilliset tiedot ($n = 392$).

TOIMEENPANTU OPS / TIEDOT		<i>r</i>	TOTEUTUNUT OPETUSSUUNNITELMA	
	<i>M</i>		<i>M</i>	Opiskelijan oma valmius
Musiikin opintojen sisältömäärä	<i>M</i>	<i>r</i>	<i>M</i>	Opiskelijan oma valmius
Vuosiluokkien 1–6 lauluohjelmisto	3,0	.44***	3,1	Tunnen 1–6 lk lauluohjelmistoa.
Laulunopetuksen menetelmät	2,8	.58***	2,5	Tunnen laulunopetuksen menetelmiä.
Musiikinteoria: peruskäsitteet	3,0	.37***	3,0	Tunnen musiikin peruskäsitteitä.
	3,0	.30***	2,6	Osaan musiikin peruskäsitteitä ilmaisevia merkintöjä.
Musiikinteoria: nuottikirjoitus	2,8	.23***	3,2	Osaan nuottikirjoituksen perusteet.
Kuuntelukasvatuksen menetelmät	2,8	.67***	2,4	Tunnen kuuntelukasvat. menetelmiä.
Musiikin eri lajit	2,6	.20***	3,2	Tunnistan musiikin eri lajeja.
Musiikkiteknologiaan tutustuminen	2,3	.35***	1,8	Osaan käyttää musiikkiteknologiaa.
Taidemusiikin historian tyylikaudet	2,1	.28***	2,1	Tunnen taidemusiikin tyylikausia.
Eri maiden musiikkikulttuurit	2,1	.21***	2,5	Tunnen eri maiden mu-kulttuureja.
Nuotinnusohjelmat	1,4	.20***	1,2	Osaan käyttää nuotinnusohjelmia.

r.20 = heikko yhteys, *r*.40 = kohtalainen, *r*.60 = voimakas

*** $p < .001$

Musiikilliseen tietoon liittyvillä opintosisällöillä on ollut selvästi voimakkaampi vaikutus opiskelijan valmiuksiin kuin taidollisilla sisällöillä. Esimerkiksi oppilaitoksissa, joissa on tutustuttu vuosiluokkien 1–6 lauluohjelmistoon ($r = .44$) ja etenkin laulunopetuksen menetelmiin ($r = .58$), opiskelijat myös kokevat taitonsa vahvemmiksi. Musiikinteoriassa ilmenee lähes kohtalainen yhteys peruskäsitteiden tuntemukseen ($r = .37$), mutta sen sijaan yhteydet peruskäsitteitä ilmaisevien merkintöjen sekä nuottikirjoituksen tuntemukseen jäävät heikommiksi. Tulos on yhdenvertainen jo aikaisemmin saatujen tulosten kanssa (katso luku 6.2.2.1).

Selkein yhteys opintomäärän ja opiskelijan musiikillisen tiedon välillä esiintyy kuuntelukasvatusmenetelmissä. Opetuksen työtavoista kuuntelukasvatusta oli opinnoissa kaikkein vähiten, mutta siihen panostaneissa oppilaitoksissa opinnoilla oli voimakas yhteys opiskelijoiden itsearviointitaitoihin ($r = .67$). Musiikkikulttuurien ja musiikin lajien tunnistamisessa havaitaan heikohko yhteys,

mutta hieman tätä korkeampi yhteys on musiikin historian tyylikausien tunnistamisessa ($r = .28$). Musiikkiteknologiaan tutustumista ja sen soveltamista opetuskäyttöön oli sisältynyt opintoihin keskimäärin vain vähän ($M = 2,3$), vaikka tämä sisältö (tai digitaalinen oppimateriaali) mainittiin kolmen oppilaitoksen opetussuunnitelmassa. Opintomäärällä oli kuitenkin lähes kohtalainen yhteys teknologiataitoihin ($r = .35$). Nuotinnusohjelmien osalta yhteys jäi heikoksi, sillä niiden käyttö tulee useimmiten esille harrastuksissa.

Toimeenpannun ja toteutuneen opetussuunnitelman välinen vertailu osoittaa, että opintosisältöjen määrällä näyttäisi olevan yhteys opiskelijan musiikillisiin taitoihin joissakin sisällöissä. Näitä ovat muun muassa äänenkäyttö ja laulutekniikka sekä kantelesäestys ja musiikin sovittaminen. Tieto-osioissa yhteydet olivat kauttaaltaan voimakkaammat, mikä ilmeni laulunopetusmenetelmien ja kuuntelukasvatuksen tuntemuksessa, mutta myös lauluohjelmiston, musiikin peruskäsitteiden ja musiikin teknologian sisällöissä.

6.4.2 Harrastuneisuuden merkitys musiikilliseen kompetenssiin

Tässä luvussa tarkastelen opiskelijan musiikkiharrastuneisuuden yhteyttä musiikillisen kompetenssin osa-alueisiin ja myös asenteeseen. Kyse on pääosin summamuuttujien välisistä yhteyksistä, jotka perustuvat sekä opiskelija-arviointeihin että mitattuihin muuttujiin. Yhteyksiä selvitettiin ensinnäkin aikaisempaan musiikkiharrastuneisuuteen, joka on summamuuttuja (KUVIO 25), ja nykyiseen harrastuneisuuteen, joka perustuu Musiikkitausta-kyselyn osioon 28 (LIITE 8). Tuloksissa on erityisesti huomioitava, että musiikkiharrastajia oli tutkimusjoukossa vain noin kolmasosa.

TAULUKKO 31 Musiikkiharrastuneisuuden yhteys itsearviointeihin ja mitattuihin summamuuttujiin ($n = 392$).

	Aikaisempi mu-harrastus	Nykyinen mu-harrastus
Itsearviot (summamuuttujat)	<i>r</i>	<i>r</i>
1. LOK: itsearvio musiikilliset taidot	.66***	.58***
2. LOK: itsearvio musiikilliset tiedot	.64***	.57***
3. LOK: asenne musiikkiin	.54***	.59***
4. POPS 2004: vuosiluokkien 1–4 opettaminen	.53***	.49***
5. POPS 2004: vuosiluokkien 5–6 opettaminen	.56***	.53***
Mitatut summamuuttujat		
6. Nuottikirjoituksen perusteiden tuntemus	.61***	.44***
7. Musiikkikäsitteiden tuntemus	.60***	.47***
8. Pianosointujen hallinta	.54***	.45***
9. Suomalaisen taidemusiikin tuntemus	.38***	.38***
10. Suomalaisen musiikin tuntemus	.37***	.40***
11. Suomalaisen kansanmusiikin tuntemus	.28***	.25***
12. Länsimaisen musiikin tuntemus	.26***	.28***

$r .20 =$ heikko yhteys, $r .40 =$ kohtalainen, $r .60 =$ voimakas yhteys

*** $p < .001$

Opiskelijan aikaisemmalla musiikkiharrastuneisuudella on pääsääntöisesti hie-
man voimakkaammat yhteydet musiikillisiin valmiuksiin kuin nykyisellä har-
rastuksella. Poikkeuksen muodostavat suomalaisen ja länsimaisen musiikin tun-
temus, jossa tilanne on päinvastainen, mutta erot eivät ole kovinkaan suuria. Ai-
kaisemmalla musiikkiharrastuksella on voimakas yhteys itsearvioituihin musi-
ikin taidollisiin ($r = .66$), mutta myös tiedollisiin ($r = .64$) valmiuksiin. Melko voi-
makkaat yhteydet havaitaan opiskelijan valmiuksiin opettaa vuosiluokkia 1–4
($r = .53$) sekä vuosiluokkia 5–6 ($r = .56$) Perusopetuksen opetussuunnitelman
perusteiden mukaisesti.

Mitattujen summamuuttujien osalta tilanne on sikäli mielenkiintoinen, että
aikaisemmalla harrastuneisuudella on selkeästi voimakkaammat yhteydet mu-
siikkikäsitteiden ($r = .60$) ja nuottikirjoituksen ($r = .61$) tuntemukseen kuin nykyi-
sellä. Myös pianosointujen hallintaa ($r = .54$) aikaisempi harrastuneisuus selittää
nykyistä harrastuneisuutta enemmän. Johdonmukainen selitys saattaisi olla se,
että aikaisempi harrastuneisuus on keskittynyt nimenomaan soitin- ja teorialat-
kintojen suorittamiseen, joilla on ollut selkeä tavoite, kun taas nykyisen harras-
tuksen motivaatio on erilainen, koska musiikkia ei välttämättä opiskella formaa-
lissa koulutuksessa.

TAULUKKO 32 Yhteenveto: musiikkiharrastuneisuuden yhteys koulutuksen
tuottamiin musiikinopettajuuden valmiuksiin ($n = 392$).

	Aikaisempi mu-harrastus	Nykyinen mu-harrastus
Tulevana luokanopettajana	<i>r</i>	<i>r</i>
1. Osaan opettaa uuden laulun.	.41***	.50***
2. Osaan ohjata koulusoittimia.	.45***	.55***
3. Osaan ohjata bändisoittoa.	.47***	.53***
4. Osaan hyödyntää musiikin kuuntelua.	.24***	.26***
5. Osaan elävöittää opetusta musiikkiliikunnalla.	.14**	.15**
6. Osaan ohjata musiikilliseen keksintään.	.40***	.38***
Mu-opinnot ovat antaneet hyvät valmiudet		
7. Suunnitella musiikin tunteja.	.22***	.25***
8. Toteuttaa erilaisia mu-opetuksen työtapoja.	.29***	.29***
9. Arvioida musiikkia monipuolisesti.	.22***	.21***
Musiikin opintojen ansiosta olen saanut		
10. Hyvät tiedolliset valmiudet opettaa musiikkia.	.30***	.30***
11. Hyvät taidolliset valmiudet opettaa musiikkia.	.35***	.39***
12. Hyvät didaktiset valmiudet opettaa musiikkia.	.23***	.24***
Musiikin opintojen jälkeen koen, että		
13. Kiinnostukseni musiikkiin on lisääntynyt.	.34***	.18***
14. Asenteeni musiikin opettamiseen on myönteinen.	.47***	.41***
15. Olen pätevä opettamaan musiikkia.	.52***	.58***
16. Haluan opettaa musiikkia tulevaisuudessa.	.55***	.57***
17. Laulan ja soitan mielelläni luokan edessä.	.57***	.57***

$r .20 =$ heikko yhteys, $r .40 =$ kohtalainen, $r .60 =$ voimakas yhteys

** $p < .01$, *** $p < .001$

Tutkimuksen viimeisessä tehtävässä (TAULUKKO 32) opiskelijat arvioivat saamaansa koulutusta. Kysymys ”Minkälaiset valmiudet musiikin opettamiseen OKL:n opinnot ovat sinulle antaneet?” oli laadittu nimenomaan siten, että opiskelijat pohtivat musiikillisia valmiuksiaan opintojen päättymisen jälkeen. Kyse-lyssä esitettiin 17 väittämää, joihin he vastasivat viisiportaisella asteikolla ”olen täysin eri mieltä – olen täysin samaa mieltä”. Väittämien yhteyksiä verrattiin sekä aikaisempaan että nykyiseen harrastuneisuuteen.

Tulokset osoittavat sekä aikaisemmalla että nykyisellä harrastuneisuudella olevan melko voimakkaita yhteyksiä erityisesti soitto- ja laulutaitoa vaativiin tehtäviin. Sen sijaan harrastuneisuudella havaitaan selkeästi heikommat yhteydet esimerkiksi musiikin tuntien suunnitteluun, eri työtapojen käyttöön ja oppimisen arviointiin. Suunnittelu ja arviointi ovat tekijöitä, joissa opiskelijat kokevat, ettei musiikillisilla taidoilla ole niinkään merkitystä, mikä tuloksena on johdonmukainen. Toisaalta musiikinopetuksen eri työtapojen toteuttamisessa taitojen merkitys voisi korostua enemmän, mutta on mahdollista, että opiskelijat eivät ole mieltäneet ”työtapojen” toteuttamisen edellyttävien musiikillisia taitoja. Taidolliset valmiudet nousevat kuitenkin esiin osiossa ”olen saanut hyvät taidolliset valmiudet opettaa musiikkia” jossa yhteys opiskelijan nykyiseen harrastuneisuuteen on kohtalainen ($r = .39$).

Kyselyn viidessä viimeisessä asennetta mittaavissa osioissa (13–17) havaitaan tutkimuksen näkökulmasta keskeisiä tuloksia. Vaikka aikaisemmalla harrastuneisuudella todetaan lähes kohtalainen yhteys ($r = .34$) opiskelijan kiinnostumisen lisääntymiseen musiikkia kohtaan, nykyinen harrastuneisuus ei sitä kuitenkaan ilmennä ($r = .18$). Tämä saattaa johtua siitä, että osa harrastajista suhtautui nykyiseen koulutukseen melko kriittisesti, mikä tuli esille palautteissa. Ne liittyivät esimerkiksi bändisoittoon, opettajan ammattitaitoon, ohjelmistoon ja muihin opetuksen järjestelyyn liittyviin kysymyksiin. Musiikin harrastajat kykenevät huomioimaan opetuksessa esiintyviä epäkohtia aivan eri tavalla kuin musiikkia harrastamattomat, koska harrastajien kompetenssi saattaa olla joillain musiikinopetuksen sisältöalueilla hyvinkin vahva.

Opiskelijan nykyinen harrastuneisuus oli voimakkaasti yhteydessä myös muihin asennetekijöihin, kuten siihen, esiintyykö opiskelija mielellään luokan edessä laulaen ja soittaen ($r = .57$) tai haluaako hän ylipäätään opettaa musiikkia tulevaisuudessa ($r = .57$). Asenteen ja harrastuneisuuden yhteys ilmeni myös faktorianalyysissä (LIITE 25), jossa ensimmäiselle faktorille (F1) latautuivat nimenomaan asenteelliset tekijät ja musiikilliset taidot. Tutkimukseni kannalta merkittävä tulos kohdistuu opiskelijoiden arviointeihin heidän omasta *pätevyydestään* opettaa musiikkia ($r = .58$). Tähän musiikkiharrastuneisuudella todetaan voimakas yhteys, mikä vahvistaa myös aikaisempia tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia harrastuksen merkityksestä musiikilliseen kompetenssiin.

Lopuksi selvitän, mitkä opiskelijalähtöiset taustatekijät ovat yhteydessä nykyiseen musiikkiasenteeseen. Nykyasennetta kuvastaa summamuuttuja, joka muodostuu edellisen taulukon (32) viidestä viimeisestä osiosta. Seuraavassa taulukossa on kahdeksan korkeinta korrelaatiota musiikkiasenteeseen.

TAULUKKO 33 Opiskelijatekijöiden yhteys nykyiseen musiikkiasenteeseen ($n = 392$).

Opiskelijälähtöinen tekijä	Nykyasenne (r)
1. Nykyinen musiikkiharrastus	.59***
2. Lapsuuskodin harrastuneisuus	.51***
3. (Aikaisempi) soittoharrastus	.44***
4. (Aikaisempi) kuoroharrastus	.44***
5. Musiikin teorialtutkinto	.43***
6. Soitintutkinto	.43***
7. Soitonopetukseen osallistuminen	.42***
8. Kouluaikainen asenne	.40***

Yhteyden voimakkuus: $r .20 =$ heikko, $r .40 =$ kohtalainen, $r .60 =$ voimakas

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Kaikkein voimakkaimmat yhteydet opintojen jälkeiseen musiikkiasenteeseen esiintyvät opiskelijan nykyisellä harrastuksella ($r = .59$) sekä lapsuuskodin musiikkiharrastuneisuudella ($r = .51$). Tuloksissa ilmenee kauttaaltaan harrastuneisuuden ja sitä kautta musiikillisen osaamisen ja taidon merkitys positiiviseen suhtautumiseen musiikissa, mutta huomioitavaa on myös lapsuuskodin merkitys sekä kouluaikaiset kokemukset. Nykyasenteeseen korreloivista tekijöistä valikoiva regressioanalyysi nostaa esille seuraavat tekijät:

TAULUKKO 34 Nykyistä musiikkiasennetta eniten selittävät tekijät ($n = 392$).

Selittävät opiskelijamuuttujat	R^2	%	Yht. %
Nykyharrastus	.348	34,8 %	34,8 %
Nykyharrastus + kotisumma	.420	7,2 %	42,0 %
Nykyharrastus + kotisumma + kouluasenne	.449	2,9 %	44,9 %
Nykyharrastus + kotisumma + kouluasenne + kuoro	.464	1,5 %	46,4 %

Opiskelijan nykyistä asennoitumista musiikkiin selittää nelipoportaisessa mallissa eniten nykyinen harrastuneisuus (34,8 %). Selitysosuus on korkea, ja sitä lisäävät kodin harrastuneisuus (7,2 %), opiskelijan kouluasenne (2,9 %) ja kuoroharrastus (1,5 %). Regressiomalli selittää opiskelijan nykyistä musiikkiasennetta yhteensä 46,4 % ($R^2 = .464$). Vaikka nykyisellä musiikkiharrastuksella on tärkeä merkitys musiikkiasenteeseen, vaikuttavat siihen myös aikaisemmat tekijät, kuten kodin harrastuneisuus.

6.4.3 Opiskelijälähtöisten ja koulutustekijöiden vertailu

Tässä luvussa vertailen keskenään opiskelijälähtöisten ja koulutustekijöiden yhteyttä kolmeen mitattuun summamuuttujaan. Musiikin deklarattiivisen tiedon kohteina ovat musiikkikäsitteet ja suomalainen musiikki, joissa opiskelijoiden tuntemus osoittautui välttäväksi. Musiikin proseduraalisen tiedon eli musiikillisen taidon kohteena on pianosointujen hallinta. Tarkastelen yhteyksiä ensin korrelaatiokertoimilla, ja tämän jälkeen selvitän regressioanalyysillä taustamuuttujien prosentuaalisia selitysosuuksia. Kaikissa taulukoissa on kahdeksan korkeinta korrelaatiota.

TAULUKKO 35 Musiikkikäsitteiden tuntemus: korrelaatiot eri tekijöihin ($n = 392$).

Opiskelijan musiikillinen taustatekijä	Musiikkikäsitteet (r)
1. Musiikin teorialtutkinto	.55***
2. Soitintutkinto musiikkioppilaitoksessa	.51***
3. Kodin musiikkiharrastuneisuus	.51***
4. Nykyinen harrastuneisuus	.46***
5. Kuoroharrastus	.46***
6. Aikaisempi soittoharrastus	.45***
7. Säännöllinen soitonopetus	.41***
8. Lukion musiikkiopinnot	.39***
Musiikin monialaisten opintojen sisältö	Musiikkikäsitteet (r)
9. Soitonopetuksen tuntimäärä (piano)	.33***
10. Musiikinteoria: peruskäsitteet	.24***
11. Musiikin tuntien suunnittelun perusteet	.23***
12. Soiton opetustuokioiden harjoittelu	.22***
13. Pianonsoiton lähtötason arviointi	.21***
14. Laulunopetuksen menetelmiä	.17***
15. Kuuntelukasvatuksen menetelmät	.17***
16. Koulusoittimien soiton perustekniikka	.15**

Yhteyden voimakkuus: $r .20 =$ heikko, $r .40 =$ kohtalainen, $r .60 =$ voimakas

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Musiikkikäsitteiden tuntemus korreloi useaan opiskelijälähtöiseen taustatekijään kohtalaisesti. Näistä tärkeimpiä ovat opiskelijan teoria- ja soitintutkinnot. Myös kodin harrastuneisuudella, kuorolla ja nykyisellä harrastuneisuudella on tärkeä merkitys musiikkikäsitteiden tuntemukseen. Luokanopettajakoulutuksen musiikin opintosisällöissä pianonsoitonopetus näyttäisi korreloivan kaikkein voimakkaimmin opiskelijan musiikkikäsitteiden tuntemukseen ($r = .33$), joskaan yhteys ei yllä kohtalaiseen. Heikkoja yhteyksiä todetaan opintosisältöjen osalta musiikinteorian peruskäsitteisiin ($r = .24$), musiikin tuntien suunnitteluun ($r = .23$) sekä soiton opetustuokioiden harjoitteluun ($r = .22$). Seuraavaksi tarkastelen musiikkikäsitteitä eniten selittäviä tekijöitä valikoivalla regressioanalyysillä.

TAULUKKO 36 Musiikkikäsitteiden tuntemusta selittävät tekijät ($n = 392$).

Selittävät opiskelijamuuttujat	R^2	%	Yht. %
Teorialtutkinto	.298	29,8 %	29,8 %
Teorialtutkinto + nykyharrastus	.381	8,3 %	38,1 %
Teorialtutkinto + nykyharrastus + kuoro	.415	3,4 %	41,5 %
Teorialtutkinto + nykyharrastus + kuoro + soitintutkinto	.428	1,3 %	44,8 %
Teorialtutkinto + nykyharrastus + kuoro + soitintutkinto + lukion musiikinopinnot	.437	0,9 %	43,7 %
Selittävät koulutusmuuttujat	R^2	%	Yht. %
Piano-opintojen määrä	.110	11,0 %	11,0 %
Piano-opinnot + lähtötaso	.143	3,3 %	14,3 %
Piano-opinnot + lähtötaso + tuntien suunnittelu	.154	1,1 %	15,4 %

Regressioanalyysissä musiikkikäsitteiden tuntemuksen tärkein selittävä tekijä on musiikin teorialtutkinto, jonka selitysosuus on korkea (29,8 %). Selitysosuutta

lisäävät opiskelijan nykyinen musiikkiharrastuneisuus (8,3 %), kuorotoiminta (3,4 %), soitintutkinto (1,3 %) ja lukion musiikinopinnot (0,9 %). Viiden muuttujan selitysosuus on yhteensä 43,7 % ($R^2 = .437$). Luokanopettajakoulutuksen osalta musiikkikäsitteiden tuntemusta selittää parhaiten kolmen muuttujan malli, jossa korkein selitysosuus on piano-opintojen tuntimäärällä (11,0 %). Selitysosuutta lisäävät soitonopettajan toteuttama lähtötason arviointi piano-opinnoissa (3,3 %) sekä musiikin tuntien suunnittelun perusteet (1,1 %). Nämä kaksi viimeisintä muuttujaa kasvattavat selitysosuutta kuitenkin vain muutamia prosenttiyksiköitä ja koko mallin selitysosuus on 15,4 % ($R^2 = .154$).

TAULUKKO 37 Suomalaisen musiikin tuntemus: korrelaatiot eri tekijöihin ($n = 392$).

Opiskelijan musiikillinen taustatekijä	<i>Suom. musiikki (r)</i>
1. Nykyinen musiikkiharrastus	.43***
2. Soitintutkinto musiikkioppilaitoksessa	.36***
3. Lapsuuden kodin harrastuneisuus	.29***
4. Kuoroharrastus	.29***
5. Orkesteritoiminta	.27***
6. Opiskelu musiikkiluokalla	.27***
7. Lukion musiikin kurssien määrä	.25***
8. Konserttikäynnit	.25***
Musiikin monialaisten opintojen sisältö	<i>Suom. musiikki (r)</i>
1. Vuosiluokkien 1—6 lauluohjelmisto	.12*
2. Tutustuminen länsimaiseen taidemusiikkiin	.08
3. Kuuntelukasvatuksen menetelmät	.07
4. Moniäänisyyteen valmentavat lauluharjoitukset	.06
5. Laulunopetusmenetelmät	.04
6. Eri maiden musiikkikulttuurit	.04
7. Tutustuminen musiikin eri lajeihin	.04
8. Soiton opetustuokiot	.03

Yhteyden voimakkuus: r .20 = heikko, r .40 = kohtalainen, r .60 = voimakas

p < .05, ** p < .01, * p < .001*

Kaikilla opiskelijälähtöisillä taustatekijöillä on yhteyksiä suomalaisen musiikin tuntemukseen, mutta ne eivät ole kovin voimakkaita. Kohtalaisen voimakas yhteys todetaan ainoastaan nykyiseen harrastuneisuuteen ($r = .43$). Myös soitintutkinto, lapsuuskodin harrastuneisuus, opiskelijan kuoro- ja orkesteritoiminta, sekä opintojen määrä musiikkiluokalla ja lukiossa ovat vaikuttaneet suomalaisen musiikin tuntemukseen, mutta näiden tekijöiden yhteys jää alle kohtalaisen voimakkuustason. Musiikin monialaisten opintojen yhteydet suomalaisen musiikin tuntemukseen jäävät erittäin heikoiksi, sillä ainoa yhteyksistä viitteitä antava sisältö on tutustuminen vuosiluokkien 1 – 6 lauluohjelmistoon ($r = .12$).

Seuraavaksi tarkastelen suomalaisen musiikin tuntemusta selittäviä tekijöitä valikoivan regressioanalyysin avulla. Analyysi tehtiin vain opiskelijatekijöistä, koska luokanopettajakoulutustekijöiden korrelaatiokertoimet jäivät hyvin alhaisiksi. Selittävinä muuttujina ovat taulukon 37 opiskelijatekijät.

TAULUKKO 38 Suomalaisen musiikin tuntemus: opiskelijalähtöiset tekijät ($n = 392$).

Selittävät opiskelijamuuttujat	R^2	%	Yht. %
Nykyharrastus	.174	17,4 %	17,4 %
Nykyharrastus + soitintutkinto	.221	4,7 %	22,1 %
Nykyharrastus + soitintutkinto + musiikkiluokka	.234	1,3%	23,4 %

Regressioanalyysi osoittaa tärkeimmäksi suomalaisen musiikin tuntemusta selittäväksi tekijäksi opiskelijan nykyisen musiikkiharrastuneisuuden (17,4 %). Selitysosuutta lisäävät soitintutkinto (4,7 %) sekä musiikkiluokka (1,3 %). Tämä kolmiportainen malli selittää opiskelijan tuntemusta suomalaisesta musiikista 23,4 % ($R^2 = .234$). Tulosta voidaan pitää johdonmukaisena, sillä suomalainen musiikki tulee opiskelijalle tunnetuksi näiden harrastusmuotojen ja osittain myös musiikkiluokkatoiminnan kautta. Lopuksi tarkastelen vielä suomalaisen kansan- ja taidemusiikin tuntemusta selittäviä tekijöitä. Selittävinä muuttujina ovat edelleen taulukon 37 kahdeksan opiskelijalähtöistä taustatekijää.

TAULUKKO 39 Kansanlaulujen tuntemus: opiskelijalähtöiset tekijät ($n = 392$).

Selittävät opiskelijamuuttujat	R^2	%	Yht. %
Nykyharrastus	.146	14,6 %	14,6 %
Nykyharrastus + soitintutkinto	.197	5,1 %	19,7 %
Nykyharrastus + soitintutkinto + kuoro	.221	2,4 %	22,1 %

TAULUKKO 40 Suomalaisen taidemusiikin tuntemus: opiskelijalähtöiset tekijät ($n = 392$).

Selittävät opiskelijamuuttujat	R^2	%	Yht. %
Soitintutkinto	.101	10,1 %	10,1 %
Soitintutkinto + orkesteritoiminta	.121	2,0 %	12,1 %
Soitintutkinto + orkesteritoiminta + nykyharrastus	.137	1,6 %	13,7 %

Kansanlaulujen tuntemusta selittää eniten kolmiportainen malli, jossa nykyinen harrastuneisuus (14,6 %) nousee ensisijaiseksi selittäväksi tekijäksi. Selitysosuutta lisäävät soitintutkinto ja opiskelijan kuoroharrastus. Koko malli selittää kansanlaulujen tuntemusta 22,1 %. Suomalaisen taidemusiikin tuntemusta selittävät soitintutkinto, orkesteritoiminta ja nykyharrastus yhteensä 13,7 %. Kaikkiaan tulokset vaikuttavat johdonmukaisilta, sillä nämä harrastukset ovat mitä ilmeisimmin sisältäneet ohjelmistoa niin kansan- kuin taidemusiikista. On kuitenkin todettava, että selitysosuus etenkin suomalaisen taidemusiikin tuntemuksen osalta ei ole kovin korkea.

Musiikillista taitoa mitattiin sointutehtävässä, jossa opiskelijoiden tuli merkitä oikeat sointusävelet (soinnut C, D, Em ja G7) pianon koskettimille (LIITE 4). Vaikka kyseessä oli ”kynä ja paperi -tehtävä”, voidaan sen katsoa mitanneen myös taitoa sointujen soittamisessa. Tehtävän summapistemäärä (0–13 pistettä) muodostui oikein merkittyjen sävelten lukumäärästä. Keskimäärin opiskelijat merkitsivät oikein 7,4 sointusäveltä eli hieman yli kaksi sointua. Seuraavassa

taulukossa esitetään opiskelijalähtöisten ja koulutustekijöiden kahdeksan korkeinta korrelaatiota kyseiseen sointutehtävään.

TAULUKKO 41 Pianosointujen hallinta: korrelaatiot eri tekijöihin ($n = 392$).

Opiskelijan musiikillinen taustatekijä	Soinnut (r)
1. Säännöllinen soittoharrastus	.51***
2. Osallistuminen soitonopetukseen	.46***
3. Kodin musiikkiharrastuneisuus	.44***
4. Nykyinen harrastuneisuus	.43***
5. Teoriatutkinto	.40***
6. Soitintutkinto A	.39***
7. Kuorotoiminta	.38***
8. Soitintutkinto B	.33***

Musiikin monialaisten opintojen sisältö	Soinnut (r)
1. Soitonopetuksen tuntimäärä (piano)	.37***
2. Musiikinteoria: peruskäsitteet	.23***
3. Soitonopetuksen lähtötason huomiointi	.22***
4. Musiikin tuntien suunnittelun perusteet	.19***
5. Soiton opetustuokioiden harjoittelu	.16**
6. Koulusoittimien soiton perustekniikka	.13*
7. Musiikin opetustilanteiden käytännön harjoittelu	.11
8. Musiikin teoria: nuottikirjoitukset perusteet	.11

Yhteyden voimakkuus: $r .20 =$ heikko, $r .40 =$ kohtalainen, $r .60 =$ voimakas

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Kaikkien opiskelijalähtöisten tekijöiden korrelaatiot pianosointujen hallintaan ovat voimakkuuksiltaan kohtalaisia lukuun ottamatta kolmea viimeistä tekijää. Voimakkaimmat yhteydet todetaan opiskelijan soittoharrastukseen ($r = .51$) ja osallistumisella säännölliseen soitonopetukseen ($r = .46$). Lisäksi merkitystä on sekä kodin että opiskelijan nykyisellä harrastuneisuudella kuin myös soitin- ja teoriatutkinnolla. Luokanopettajakoulutuksen tekijöillä lähes kohtalainen yhteys sointujen soittamiseen esiintyy pianonsoitonopetuksen tuntimäärällä ($r = .37$), joka oppilaitoksittain vaihteli 10–22 tuntiin. Heikko yhteys havaitaan musiikin teorian peruskäsitteiden opinnoilla ja pianonsoittotaidon lähtötason kartoituksella. Tulosten perusteella voidaan siis todeta, että etenkin soitonopetuksen määrällä näyttäisi olevan merkitystä sointujen hallinnassa.

TAULUKKO 42 Pianosointujen hallintaa selittävät tekijät ($n = 392$).

Selittävät opiskelijamuuttujat	R^2	%	Yht. %
Soittoharrastus	.262	26,2 %	26,2 %
Soittoharrastus + nykyharrastus	.318	5,6 %	31,8 %
Soittoharrastus + nykyharrastus + teoriatutkinto	.333	1,5 %	33,3 %
Soittoharrastus + nykyharrastus + teoriatutkinto + kuoro	.342	0,9 %	34,2 %
Selittävät koulutusmuuttujat	R^2	%	Yht. %
Piano-opintojen määrä	.133	13,3 %	13,3 %
Piano-opinnot + lähtötaso	.166	3,3 %	16,6 %

Regressioanalyysin perusteella opiskelijatekijöistä sointujen hallintaa selittää ne-liportainen malli, jossa keskeinen osuus on soittoharrastuksella 26,2 % selitysosuudella. Mallia täydentää nykyinen harrastuneisuus (5,6 %) ja joitakin prosenttiyksiköitä selitysosuutta lisäävät teorialutkinto (1,5 %) ja kuorotoiminta (0,9 %). Regressiomallin selitysoosuus on korkeahko, yhteensä 34,2 % ($R^2 = .342$). Luokanopettajakoulutuksen opintosisällöistä sointujen hallintaa selittää kaksi tekijää, pianonsoitonopetuksen tuntimäärä (13,3 %) ja opiskelijan lähtötason kartoitus soitonopetuksessa (3,3 %). Mallin selitysoosuus on 16,6 % ($R^2 = .166$).

Koska luokanopettajakoulutuksen pianonsoitonopetuksen määrällä oli lähes kohtalainen yhteys ($r = .37$) pianosointujen hallintaan, tarkastelen vielä regressioanalyysillä opiskelija- ja opintolähtöisten tekijöiden yhteisvaikutusta. Analyysi tehtiin kuudella selittävällä muuttujalla, joita olivat opintosisällöistä taulukon 43 osiot 1 – 3. Opiskelijatekijöistä jouduttiin poistamaan osio ”osallistuminen soitonopetukseen”, sillä se korreloi liikaa säännölliseen soittoharrastukseen (kollineaarisuus)⁵⁴. Tämän osion tilalle nousi siten neljänneksi eniten korreloiva muuttuja, opiskelijan nykyinen harrastuneisuus. Analyysiin valittiin opiskelijatekijöistä siten osiot 1, 3 ja 4.

TAULUKKO 43 Pianosointujen hallintaa selittävät tekijät: opiskelija- ja koulutustekijöiden yhteisvaikutus ($n = 392$).

Selittävät opiskelija- ja koulutusmuuttujat	R^2	%	Yht. %
Soittoharrastus	.284	28,4 %	28,4 %
Soittoharrastus + LOK-soitonopetus	.382	9,8 %	38,2 %
Soittoharrastus + LOK-soitonopetus + nykyharrastus	.416	3,4 %	41,6 %
Soittoharrastus + LOK-soitonopetus + nykyharrastus + LOK-lähtötason kartoitus	.431	1,5 %	43,1 %
Soittoharrastus + LOK-soitonopetus + nykyharrastus + LOK-lähtötason kartoitus + kodin harrastuneisuus	.439	0,8 %	43,9 %

Regressiomallissa pianosointujen hallintaa eniten selittäväksi tekijäksi nousi opiskelijan soittoharrastus, jonka selitysoosuus on 28,4 %. Toinen tekijä on musiikin monialaisten opintojen pianonsoitonopetuksen määrä, joka kasvattaa mallin selitysoastetta lähes kymmenellä prosenttiyksiköllä (9,8 %). Tulos on tärkeä, sillä se osoittaa, että soitonopetuksen määrällä näyttäisi olevan tärkeä merkitys opiskelijan sointujen soittotaidossa. Muut tekijät eivät enää kasvata mallin selitysoosuutta niin merkittävästi.

⁵⁴ Riippumattomien (selittävien) muuttujien välillä saattaa olla korkea interkorrelaatio, jota kutsutaan kollineaarisuudeksi. Kyseisten muuttujien ongelmallisuus johtuu siitä, että ne antavat hyvin samantyyppistä informaatiota, mikä vaikeuttaa yksittäisten muuttujien vaikutusten erottelua regressioanalyysissä. (Gall ym. 2007, 358.) Tässä tutkimuksessa kollineaarisia muuttujia ovat muun muassa soittoharrastus, soitonopetus sekä teorialutkinto (katso tarkemmin luku 5.4.3).

Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että luokanopettajakoulutus kykenee nimenomaan riittävällä opintojen määrällä tukemaan opiskelijoiden musiikillisia valmiuksia, mikä on erittäin johdonmukainen tulos. Tämä seikka ilmeni muun muassa verrattaessa opinnoissa toimeenpantua ja opiskelijan näkökulmasta toteutunutta musiikin opetussuunnitelmaa keskenään (luku 6.4.1). Musiikillisissa taidoissa nousivat selkeimmin esille äänenkäyttö ja laulutekniikka sekä kanteleensoitto, joihin panostavilla oppilaitoksilla oli selkeä vaikutus opiskelijoiden musiikillisiin valmiuksiin. Vastaava musiikillisten tietojen esimerkki voidaan todeta kuuntelukasvatuksessa, vaikka sen määrä oli keskimäärin melko alhainen kaikissa oppilaitoksissa.

Luvussa 6.4.2 tarkastelin opiskelijatekijöiden yhteyksiä musiikillisiin valmiuksiin. Sekä aikaisemmalla että nykyisellä harrastuneisuudella todettiin voimakkaat tai melko voimakkaat yhteydet opiskelijan itsearvioihin omista musiikillisista valmiuksista. Aikaisempi musiikkiharrastus oli kuitenkin voimakkaammin yhteydessä mitattuihin summamuuttujiin, kuten käsitteiden ja nuottikirjoituksen perusteiden tuntemukseen (TAULUKKO 31). Harrastuneisuudella todettiin niin ikään melko voimakas yhteys myös musiikilliseen asenteseen.

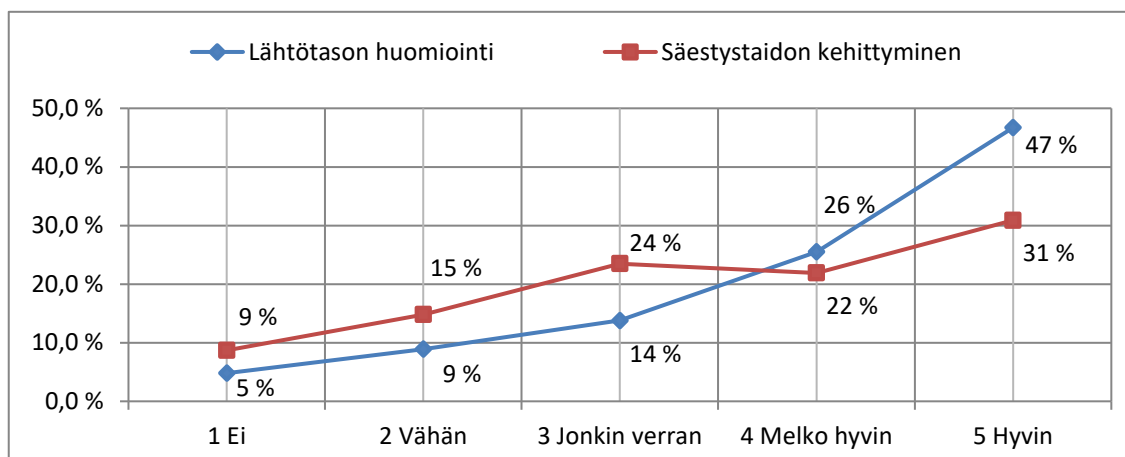
Lopuksi vertailin keskenään luvussa 6.4.3 opiskelija- ja koulutustekijöitä mitattuihin summamuuttujiin musiikkikäsitteiden, suomalaisen musiikin tuntemuksen ja pianosointujen hallinnan osalta. Kaikissa vertailuissa opiskelijan harrastuneisuus nousi selkeästi voimakkaammaksi yhteyttä osoittavaksi tekijäksi kuin koulutuksen sisällöt. Vaikka harrastuneisuudella on keskeinen merkitys opiskelijan musiikillisille valmiuksille, koulutustekijöiden osalta tärkeä tulos todetaan pianonsoiton opetuksessa, jolla todettiin yhteys sekä musiikkikäsitteiden tuntemukseen että pianosointujen hallintaan. Tämä on tärkeä havainto koko tutkimuksen kannalta.

6.5 Luokanopettajakoulutuksen reflektointia

Tässä tulosluvussa opiskelijat refleктоivat saamaansa koulutusta oman oppilaitoksensa kontekstissa. Opiskelijoiden kannanotot ja näkökulmat tulevat esille monellakin tasolla niin musiikinopetuksen käytäntöihin kuin kouluttajien tai opettajien merkityksiin liittyen. Aloitan tarkastelun ensin soitonopetuksesta, jonka jälkeen luvun päättää opinnoista saatu palaute yleisemmällä tasolla.

6.5.1 Soitonopetus

Soitonopetuksen – kuten kaiken muun opetuksen – tulisi aina perustua lähtötilanteen kartoittamiseen. Opiskelijan lähtötason ja vahvuuksien huomiointi mainitaan musiikinopetuksen perustana myös useimpien tämän tutkimuksen oppilaitosten opetussuunnitelmissa. Kysymyksiin ”Huomioitiinko lähtötasosi soitonopetuksessa?” sekä ”Kehittyikö säestystaitosi opetuksen aikana?” opiskelijat vastasivat viisiportaisella asteikolla.



KUVIO 79 Säestystaidon lähtötason huomiointi ja kehittyminen ($n = 392$).

Opiskelijat olivat pääosin tyytyväisiä lähtötason huomiointiin, sillä suurin osa (73 %) arvioi sen toteutuneen vähintään melko hyvin, ja ainoastaan pieni ryhmä opiskelijoita (5 %) koki, ettei lähtötasoa kontrolloitu millään tavalla. Noin neljäsosan (24 %) mielestä soitonopettaja oli huomionnut lähtötason jonkin verran tai ainakin vähän. Lähtötason huomiointi osoittautui opiskelijoille tärkeäksi asiaksi, mutta toisaalta opiskelijat olivat huolissaan myös siitä, miten käy opituille taidoille, jos/kun mahdollisuudet harjoitteluun päättyvät.

Lähtötason arviointi onnistui hyvin, ja opetus eteni nopeasti edistymisen myötä. (23)
 Taitoja oppi nopeasti ja se oli palkitsevaa. Käyttämättömänä taidot ja tiedot kuitenkin unohtuvat nopeasti. (57)
 Taitoja tulisi ylläpitää, sillä asiat unohtuvat nopeasti. (199)
 Ongelma on, jos opittuja taitoja ei käytä, ne unohtuvat. (293)

Soittotaitonsa arvioi kehittyneen vähintään melko hyvin noin puolet (53 %) ja jonkin verran tai vähän kehitystä totesi tapahtuneen runsas kolmasosa (38 %) opiskelijoista. Hieman alle kymmenesosa (9 %) koki, ettei soittotaidossa tapahtunut kehitystä lainkaan. Näistä opiskelijoista monella olikin taustalla usean vuoden soittoharrastus, joten opetus ei välttämättä kehittänyt varsinaista soittotaitoa, vaikkakin saattoi tuoda esille näkökulmia esimerkiksi säestämiseen. Lähtötason huomiointiin rinnastui myös säestystaidon kehittyminen, sillä nämä tekijät korreloivat kohtalaisesti ($r = .42$).

Seuraavaksi tarkastelen soitonopetukseen kohdistettua palautetta. Myönteisestä palautteesta esiintyi 607 kommenttia. Näistä yli puolet ($n = 336$) kohdistui soitonopettajaan, mutta opetusjärjestelyihin liittyviä ($n = 102$) ja opiskelijälähtöisiä tekijöitä ($n = 141$) esiintyi myös runsaasti. Kommenteissa oli lisäksi "muut tekijät" ($n = 28$). Myönteistä palautetta saatiin lähes kaikilta, sillä tyhjiä vastauksia oli ainoastaan pienellä osalla (7 %). Vertailun vuoksi taulukon prosenttiluvut on laskettu koko otannan perusteella ($n = 392$).

TAULUKKO 44 Soitonopetuksen positiivinen palaute ($n = 607$).

SOITONOPETUKSEN POSITIIVINEN PALAUTE		
Opettajalähtöiset tekijät ($n = 336$)	Opetusjärjestelyt ($n = 102$)	Opiskelijalähtöiset tekijät ($n = 141$)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ lähtö- ja taitotason arviointi (27 %) ▪ ammattitaito (14 %) ▪ opetuksen yksilöllisyys (13 %) ▪ motivointi (12 %) ▪ monipuolisuus, ohjelmisto (10 %) ▪ myönteinen ilmapiiri (10 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sopiva ryhmäkoko (9 %) ▪ hyvät harjoittelumahdollisuudet (6 %) ▪ aikataulu joustava (6 %) ▪ hyvät välineet (4 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ uuden asian, säästökseen tms. oppiminen (27 %) ▪ taidon kehittyminen (8 %) ▪ uusi harrastus (2 %) ▪ (muita tekijöitä 7 %)

Opettajalähtöisistä tekijöistä opiskelijan lähtö- ja taitotason huomioimisen koki tärkeäksi yli neljäsosa (27 %). Tämä seikka tuli esille jo aikaisemmin, ja nyt saatu tulos vahvistaa lähtötason tiedostamisen merkityksen soitonopetuksessa. Opiskelijat arvostivat myös ”hyvää opettajaa” (14 %), jonka ammattitaito ilmeni esimerkiksi sopivan etenemistahdin noudattamisena, aloittelijan oikeanlaisena huomioimisena sekä opetuksen selkeytenä.

Yksilöllinen ohjaus ja erinomainen opettaja. (5)
 Ope oli loistava ja osasi opettaa aloittelijaa oikein. (86)
 Opetus oli erinomaista ja kannustavaa, edettiin sopivassa tahdissa kohti haastavampia juttuja. (132)
 Kehitys, jatkuva seuranta, osaava ja asiantunteva opetus. (148)

Opiskelijat, joiden opetus tapahtui pienryhmissä tai yksilöopetuksena (13 %), arvostivat opettajan henkilökohtaista huomiota ja palautetta. Yksityisopetus mahdollisti opiskelijan soittotaitojen nopean kehittymisen, minkä lisäksi opetus oli usein pitkäjänteistä ja intensiivistä.

Yksityistunnit, mahdollisuus nopeaan etenemiseen. (153)
 Yksityinen opetus, kurssi kesti koko vuoden ja ehti omaksua asioita. (161)
 Yksilöpalaute, pitkäjänteisyys, opetuksen sujuva eteneminen. (134)
 Yksilöllinen eteneminen oman osaamisen mukaan. (173)

Kaikkiaan noin viidesosa opiskelijoista huomioi palautteessaan motivoinnin ja kannustamisen (12 %) sekä soitonopetuksen aikana vallitsevan myönteisen ilmapiirin (10 %). Etenkin heikommat opiskelijat kokivat kannustamisen hyvin merkittävänä, mikä lisäsi heidän motivaatiotaan ja rohkeutta yrittämiseen.

Kärsivällinen ja kannustava opettaja on auttanut ahdistuksenkin keskellä. (135)
 Ope tuki hienosti täysin osaamatonta opiskelijaa: uskalsin yrittää. (178)
 Kannustava ja leppoisa ilmapiiri. (253)
 Hyvä, kannustava ja kärsivällinen ope. (266)

Opetuksen ja soitto-ohjelmiston monipuolisuudella (10 %) sekä opiskelijan mahdollisuudella vaikuttaa soitettavaan ohjelmistoon löytyi yhteys soittamisen mielekkyyteen. Opiskelijat huomioivat positiivisena myös erilaiset säästystyylit.

Käytiin monipuolisesti läpi eri kappaleita ja säestystyylejä. (29)
 Vapaus ohjelmiston valintaan, ope ehdotti monipuolisia kappaleita. (219)
 Monipuolisuus, eri tekniikat. (292)
 Monipuolisuus, sai itse valita kappaleen ja vaikeustason. (360)

Opetusjärjestelyissä opiskelijoiden positiivinen huomio kiinnittyi sopivaan ryhmäkokoon (9 %), pienryhmäopetukseen, jossa opettaja saattoi myös antaa riittävästi henkilökohtaista palautetta. Pieni ryhmä toimi usein kannustajana tai verstaistukena, jolloin hieman edistyneemmät opiskelijat auttoivat heikompia.

Pienryhmäopetus, nopeampi kehitys. (31)
 Yhdessä soittaminen, kannustus. (219)
 Ryhmäopetus (ryhmän tuki), välitön palaute. (227)
 Opetus eteni oman taitotason mukaan pienissä ryhmissä. (321)
 Pienet ryhmät, henkilökohtaiseen opetukseen oli paljon aikaa. (351)

Muutamissa oppilaitoksissa opiskelijoiden harjoittelulle oli hyvät olosuhteet (6 %), jolloin soittimia, tiloja ja soittoaikaa oli kaikille riittävästi. Asialliset soittimet ja esimerkiksi tekniikan hyödyntäminen, kuten sähköpianon soitto kuulokkeilla saivat niin ikään myönteistä palautetta (4 %). Tämä itsenäinen harjoittelumuoto osoittautui myös ryhmätunneilla mielekkääksi työtavaksi, jota soitonopettaja pystyi tarvittaessa kontrolloimaan ja ohjaamaan.

Opiskelijälähtöisistä tekijöistä nousi esille uuden asian oppiminen (27 %), kuten soittamisen tai säestämisen perusteet, soinnut, erilaiset säestystavat, nuotinlukutaito ja opetusvinkit. Nämä kaikki opitut asiat olivat toisaalta myös soitonopetuksen ensisijaisena tavoitteena. Osa totesi saaneensa opetuksesta myös hyvää kertausta ja varmuutta aiemmin opituille taidoilleen, ja joillekin opiskelijoille soitonopiskelu oli synnyttänyt uuden harrastuksen (2 %).

Nuotinlukutaito kehittyi nopeammaksi, opin säestämään perussoinnut. (168)
 Opin säestämään peruskappaleita, en osannut soittaa ollenkaan ennen sitä. (183)
 Opin tuntemaan nuotit ja löysin niiden paikat koskettimilta. (282)
 Opin vapaan säestyksen eri tapoja/tyylejä. (341)
 Pystyi kehittämään jo hallussa olevia taitoja. (195)

Kysymykseen ”Miten kehittäisit tai muuttaisit soitonopetusta?” saatiin 427 ehdotusta, jotka luokiteltiin kolmeen pääryhmään. Näistä ensimmäisenä ovat opetusjärjestelyt ($n = 254$), joihin opettajalla ei aina ole vaikutusmahdollisuutta, sillä opetus toteutuu yleensä tiettyjen kehystekijöiden⁵⁵, kuten tuntimäärän tai ryhmäkoon puitteissa. Toiseksi tarkastelen opettajaan ja opetukseen liittyviä ehdotuksia ($n = 121$). Lähtökohtana on nimenomaan opettaja itse, joka toiminnallaan voi vaikuttaa merkittävästi opetuksen toteuttamiseen. Kolmas ryhmä sisältää muita tekijöitä ($n = 52$). Kolme pääryhmää sisältää 13 alaryhmää. Taulukon prosenttiluvut on laskettu koko otoksen ($n = 392$) perusteella.

⁵⁵ Musiikinopetuksen kehystekijöitä tarkastelin muun muassa luvussa 3.1.2 Glatthornin ym. (2012, 31) opetussuunnitelmamallin yhteydessä.

TAULUKKO 45 Soitonopetuksen kehittämisehdotuksia (n = 427).

SOITONOPETUKSEN KEHITTÄMISEHDOTUKSIA		
Opetusjärjestelyt (n = 254)	Opettajatekijät (n = 121)	Muut tekijät (n = 52)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ opetuksen lisääminen (37 %) ▪ opetusjakson pidentäminen (11 %) ▪ yksilöopetuksen lisääminen (8 %) ▪ tasoryhmät (5 %) ▪ pienempi ryhmäkoko (3 %) ▪ joustavampi aikataulu (2 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ eriyttäminen: lähtötaso ja eteneminen (12 %) ▪ ammattitaito (10 %) ▪ opetuksen sisältö (9 %) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ valinnaisuus (7 %) ▪ paremmat harjoittelumahdollisuudet (4 %) ▪ tenttikäytänteet (2 %) ▪ tekniikan hyödyntäminen opetuksessa (1 %)

Opetusjärjestelyihin liittyvissä ehdotuksissa tuli selkeästi esille opiskelijoiden toive soitonopetukseen käytettävän tuntimäärän lisäämisestä (37 %). Monet opiskelijat (11 %) toivoivat myös opintojakson pidentämistä tai jakamista jopa useammalle opiskeluvuodelle. Alhainen tuntimäärä ja siihen liittyvä huoli omasta riittämättömyydestä kosketti etenkin niitä opiskelijoita, joilla ei ollut aikaisempaa harrastuneisuutta.

Koulutukseen enemmän, mikäli luokanopettajalta vaaditaan säästystaitoa & kykyä opettaa musiikkia kaikille 1. - 6. luokille. (9)
 Soitonopetus tulisi liittää isommaksi osaksi OKL:n opintoja ja ajoittaa opetus pitkälle aikavälille, jolloin omien taitojen syvempi hallinta olisi mahdollista. (14)
 10 h ei riitä mihinkään ja opitut taidot unohtuvat heti tunnin jälkeen. (21)
 Ylipäätään minua ihmetyttää se, miten vähän opetusta säästysopetuksessa annettiin. Miten niin lyhyessä ajassa oletetaan oppivan säästämään? (34)

Osa opiskelijoista (8 %) kaipasi yksilöopetusta, sillä suurissa opetusryhmissä opettajan on mahdotonta ohjata jokaista opiskelijaa riittävästi. Tämä epäkohta voitaisiin välttää pienentämällä ryhmäkokoja (3 %), mikä toteutuessaan olisi tehokas keino soitonopetuksen yksilöllistämiseen.

Lisää henkilökohtaista ohjausta. Nyt didaktikko kuuntelee kerran/pari tunnissa, miten soitat. Joutuu itse siis oppimaan. (44)
 Kitarassa vain ryhmäopetus, joten open oli vaikea auttaa yksilöllisesti. (152)
 Pienemmät ryhmät, jotta jokaiselle riittäisi oma piano. (277)
 Enemmän yksilöllistä opetusta, ope ymmärtäisi taitotason. (295)

Tehokkaampaa tasoryhmitystä ehdottivat etenkin opiskelijat (5 %), jotka kokivat jääneensä väliinputoajiksi kahden tasoryhmän mallissa "ei yhtään soittokokemusta/paljon soittokokemusta".

Tasoryhmät tukisivat kaikkia, hyvät turhautuivat, huonot ahdistuivat. (217)
 Tasoryhmät, eriyttäminen. Sain usein yhtä vaikeita kappaleita kuin muut, vaikkei ollut soittotaitoa. (235)
 Oli vain kaksi tasoryhmää. En kokenut kuuluvani kumpaakaan. (299)

Opettajaan ja opetukseen liittyvistä ehdotuksista nousi esille soitonopetuksen eriyttäminen (12 %). josta esimerkkinä opiskelijat mainitsivat lähtötason kartoittamisen. Eriyttäminen liitetään usein tukea tarvitseviin opiskelijoihin, mutta myös lahjakkaat opiskelijat esittivät toiveensa taitonsa huomioimisesta.

Eriyttämistä. Itselläni oli melko vahva pianotausta, eikä ollut resursseja tarjota haasteita & antaa uutta. (52)

Myös "taitavammilla" soittajilla voisi olla tunteja, joilla säestettäisiin toisia. (172)

Ryhmä- ja säestystunteja myös meille, joilla on jo soittotaitoa. (122)

Ei ole järkeä, että 30 eritasoista soittaa samaa kappaletta. (151)

Soitonopetukseen kohdistettu kritiikki ilmeni noin kymmenesosalla opettajan ammattitaidon (10 %) kyseenalaistamisena. Riittävän ammattitaitoinen opetus ei ollut toteutunut kaikkien kohdalla, mikä koettiin epärealistisena. Huomio kiinnittyi myös muutamien opettajien tapaan suosia taitavia opiskelijoita. Eräässä tapauksessa soitonopettajan käyttäytyminen koettiin nöyryyttäväksi, mikä aiheutti pelkoa ja ahdistuneisuutta heikompien opiskelijoiden kohdalla.

Lähtötasoa ei huomioitu, epäselvä opetus, ilman huumoria tunnit olisivat olleet nöyryyttäviä. (199)

Opettajan on oltava taitava ja ystävällinen, ei pelottava! (217)

Minulla opetus oli kaaosmaista, epäjohdonmukaista ja turhauttavaa. Rauhallinen, kertaava ja johdonmukainen opetustyyli sopisi minulle paremmin. (240)

Tahti oli aika nopea, toisten edessä jollakin tavalla nöyryyttävää, tämä tulisi tehdä avoimemmassa ilmapiirissä. (229)

Opetuksen sisältöön (9 %) toivottiin esimerkiksi enemmän musiikinteoriaa. Osa opiskelijoista koki, ettei pianotunneilla tuotu teoriaa juurikaan esille, mikä toisaalta olisi saattanut helpottaa monien soittamiseen liittyvien seikkojen omaksuamista ja vaikuttaa myös soittotaidon kehittymiseen.

Teoria soitonopetuksen rinnalle. (213)

Pitäisi tarkemmin käydä läpi nuotteja ja soittoon liittyviä termejä. (221)

Teoriamateriaalit tueksi, ei ollut ollenkaan pianotunneilla, liikaa ulkomuistia. (292)

Muissa kehittämisehdotuksissa tuli esille pääsoittimen valinnanmahdollisuus pianon ja kitaran välillä (7 %). Harjoitusmahdollisuuksien lisäämistä ehdotti ryhmä (4 %), joka totesi, ettei oppilaitos tarjonnut siihen riittävästi soittimia tai tiloja. Myös omaehtoista harjoittelua olisi pitänyt lisätä, mutta tiivis opintotahti ja muut opinnot veivät usein ajan sen toteutumiselta.

Saisi valita eri soitinten välillä, meillä pakollisena vain piano. (177)

Motivointia omaan harjoitteluun enemmän. Helpompi mahdollisuus harjoitella koululla. (264)

MAHDOLLISUUS harjoitella pianonsoittoa OKL:ssa. (318)

Kaikki eivät harjoitelleet riittävästi, lisää harjoittelua. (244)

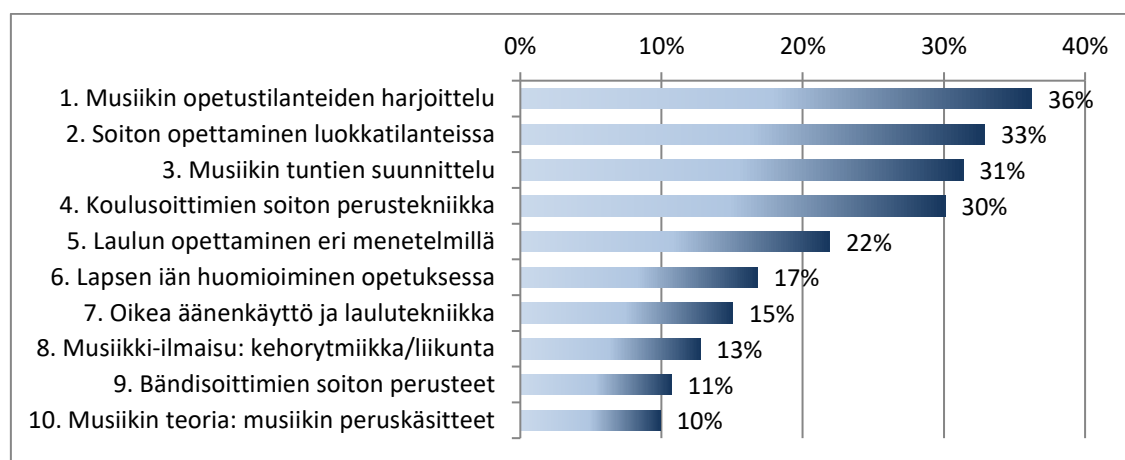
Muuttaisin omaa toimintaani niin, että olisi ollut aikaa harjoitella. (105)

Tenttikäytänteisiin (2 %) muutoksia toivottiin tilanteessa, jossa tentti toteutui muun ryhmän läsnä ollessa. Kommentti "osaa [opiskelijoista] jännittää yleisölle soittaminen" on perusteltu, sillä pianotentti on opiskelijalle usein ainutkertainen kokemus, jonka suorittaminen opettajalle henkilökohtaisesti saattaisi vähentää jännitystä. Tentin sijaan ehdotettiin myös enemmän opetuksenaikaista arviointia.

Opiskelijoiden palaute oli monipuolista ja perusteltua. Myönteisissä palautteissa opiskelijat olivat pääosin tyytyväisiä oman soittotaitonsa lähtötason kartoittamiseen (27 %) ja he kokivat oman säestystaitonsa kehittymisen ja uuden taidon oppimisen hyvin mielekkääksi (27 %). Kehittämisehdotuksissa nousi esille soitonopetuksen lisääminen (37 %) sekä jakson pidentäminen jopa useammille lukuvuosille, sillä lyhyen opetusjakson aikana taidot eivät ehtineet kehittyä riittävästi. Erään opiskelijan kommentti ”muutamata tuntea ei tee pätevää opettajaa, jos ei harrastuneisuutta ole” kuvastanee melko hyvin soitonopetuksen nykytilannetta opettajankoulutuksessa. Toisaalta taitavan pedagogin ohjauksessa heikompiinkin opiskelija voi kehittyä taidossaan tasolle, jolla hän kykenee hyödyntämään säestystaitoaan koulun musiikinopetuksessa.

6.5.2 Luokanopettajakoulutuksen näkökulmia ja kehittämisehdotuksia

Seuraavaksi tarkastelen opiskelijoiden palautetta musiikin monialaisista opinnoista yleisellä tasolla. Opiskelijoiden tehtävänä oli ensinnäkin pohtia, mitkä musiikin opintojen sisällöt koetaan tärkeimpinä ja mitä sisältöjä he toivoisivat vielä lisättävän koulutukseen. Valintoja koskevat kommentoinnit ovat tutkimuksen kyselylomakkeen viimeisestä palauteosioista (LIITE 8). Seuraavassa kuviossa esitetään opiskelijoiden valitsema kymmenen tärkeintä musiikinopintojen sisältöä.



KUVIO 80 Valinnat musiikinopintojen tärkeimmiksi sisällöiksi ($n = 392$).

Tuloksissa ilmeni neljä sisältöä, joita kaikkia noin kolmasosa opiskelijoista piti tärkeimpinä. Useimpien sisältöjen luonnetta kuvastaa toiminnallisuus, kuten opetustilanteiden harjoittelu (36 %), soiton opettaminen luokkatilanteissa (33 %) sekä koulusoittimien soittotekniikoiden hallinta (30 %). Niin ikään laulun opettaminen eri menetelmien avulla (22 %) sekä äänenkäytön ja laulutekniikan harjoittelu (15 %) koettiin opinnoissa hyödyllisiksi. Musiikin tuntien suunnittelun (31 %) ohella enemmän teoreettisesti lähestyttäviä sisältöjä olivat lapsen iän huomiointi ja musiikinteoria, joka herätti opiskelijoissa erilaisia kannanottoja:

Olisi tärkeää, että olisi olemassa ”musiikin perusteet” -kurssi, jossa käytäisiin läpi musiikin teoriaa hitaasti ja ymmärrettävästi. (94)

Tuntuu, että musiikin teoriaa opettavien on vaikea eläytyä aloittelijan rooliin. (240)

Rikkonainen ja hajanainen. Oletus, että aiempia teoriaopintoja taustalla. (292)

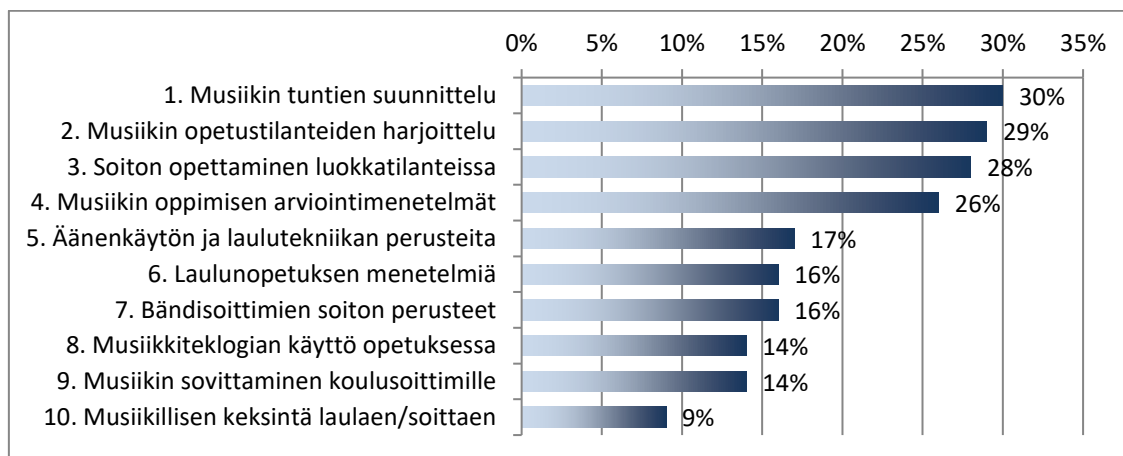
Teoriaosuudessa oletettiin, että osaamista olisi, joten niitä ei kunnolla avattu. (319)

Kommenteissa nousee esille oppimisen vaikeus tilanteissa, joissa opiskelijalla ei ole riittävästi aikaisempaa kokemusta teoriaopinnoista tai jo vuosia sitten opittu on unohtunut. Ennako-odotukset opiskelijoiden lähtötasosta saattavat olla liian optimistisia, jolloin ilmiöiden suora käsitteellistäminen ilman konkreettisia esimerkkejä saattaa viedä pohjan koko opiskelulta. Kommentti ”opettajan on vaikea eläytyä aloittelijan rooliin” kuvastaakin monen opiskelijan kokemuksia musiikinteorian opiskelussa. Myönteiset kokemukset ilmenivät sen sijaan tilanteissa, joissa opetuksessa integroitiin onnistuneesti teoria ja käytäntö.

Musiikinopinnot olivat monipuolisia ja selkeitä. Teoria ja käytäntö yhdistyivät hyvin ja mielestäni musiikin keskeisimmät asiat käytiin läpi. (127)

Soitonopetus oli ehdoton plussa, sillä se antaa työkaluja musiikin opetukseen ja sen ohessa oppi myös teoriaa. (213)

Toiminnallisuus nousi esille myös sisällöissä, joita toivottiin lisättävän opintoihin. Lisättävistä opintosisällöistä kuusi lukeutui myös tärkeimpien opintosisältöjen ryhmään. Lisättäviä sisältöjä opiskelijat kommentoivat runsaasti, sillä palaute oli kohdistettu nimenomaan koulutuksen kehittämiseen.



KUVIO 81 Ehdotukset musiikin opintosisältömäärien lisäämiseksi ($n = 392$).

Kolmea ensimmäistä toivetta – musiikin tuntien suunnittelua, opetustilanteiden harjoittelua sekä soiton opettamista luokkatilanteissa – ehdotti lisättäväksi noin kolmasosa opiskelijoista. Näiden sisältöjen merkitys vaikuttaisikin opinnoissa ilmeiseltä, sillä ne valittiin myös tärkeimmiksi sisällöiksi. Opiskelija-arvioiden perusteella musiikin tuntien suunnittelua oli sisällytetty opintoihin hieman alle keskitason ”kohtalaisesti” ($M = 2,7$), ja suuri osa opiskelijoista (44 %) koki, ettei suunnittelua sisällytetty opintoihin lainkaan tai sitä oli vain vähän.

Enemmän olisi voitu puhua arvioinnista ja oppitunnin suunnittelusta. (374)
 Opinnoissa ei voitu niin rajallisessa ajassa opettaa kaikkea, mitä olisin tarvinnut kokonaisen oppitunnin suunnittelemiseksi ja toteuttamiseksi. (341)
 Voisi panostaa siihen, että opiskelijat saavat valmiuksia tuntien rakentamiseen. Konkreettisia esimerkkejä siitä, millaisista tekijöistä hyvä tunti koostuu. (259)

Vastauksissa heijastuivat toiveet kokonaisvaltaisesta tuntisuunnittelusta, jossa musiikin tunnin rakenteen hahmottaminen nousi keskiöön. Suunnittelulla tähdätään opetustuokioiden käytännön kokeiluihin, joista moni opiskelija (41 %) koki kuitenkin jääneensä paitsi. Vaikka musiikin opetustilanteita harjoitellaan varsinaisessa opetusharjoittelussa, toivottiin niitä jo monialaisiin opintoihin.

Voisi olla enemmän opettamisen käytäntöä, esim. opetustuokioiden pitämistä. (51)
 Opintoihin voisi linkittää enemmän käytännön harjoittelua luokassa. (238)
 Tärkeää olisi priorisoida ja keskittyä olennaiseen: opiskelijat tekemään, suunnittelemaan ja kokeilemaan enemmän! (333)
 Paljon enemmän opetusharjoituksia! Niihin selkeät ohjeet, aihealueet ja palaute tai arvostelu = niin hyvä tulee! Toiminnallinen oppiminen ja siitä palautteen saaminen ensimmäiseksi lähtökohdaksi. (346)

Musiikin oppimisen arviointia oli sisältynyt musiikin opintoihin ainoastaan vähän ($M = 2,0$), sillä kolme neljästä opiskelijasta (73 %) koki aiheisällön käsittelyn vähäiseksi tai sitä ei käsitelty opinnoissa yhtään.

Jos aikaa olisi enemmän, voisi perehtyä lisää suunnitteluun ja arviointiin. (159)
 Kurssilla voitaisiin käsitellä myös vähän arviointia, minkä koen haasteelliseksi taide- ja taitoaineissa. (198)
 Arvioinnista ei ollut opetusta yhtään. (317)

Musiikinopetuksen työtavoista laulunopetuksen menetelmiä sisältyi opintoihin jonkin verran ($M = 2,8$). Opiskelijoista vain hieman yli neljäsosa (28 %) arvioi saaneensa melko paljon tai paljon opetusta laulun opettamisen menetelmistä. Vielä vähemmän opinnoissa oli kiinnitetty huomiota terveeseen äänenkäyttöön ja laulutekniikkaan ($M = 2,6$), jossa yli puolelle (54 %) kokemuksi oli kertynyt vähän tai ei yhtään. Toiveet laulamisen sisällöistä käsittelivät äänenkäyttöä, laulutekniikkaa ja laulun opettamisen menetelmiä.

Äänenkäyttö pitäisi olla pakollista. Samoin uuden kappaleen opettaminen. (31)
 Kovinkaan paljon ei harjoiteltu sitä, miten uusi laulu konkreettisesti opetetaan. (299)
 Laulua lisää ja sitä puhtaan laulun tekniikkaa. (371)
 Näillä tuntimäärillä ei esimerkiksi opita laulamaan. (382)

Muutamissa oppilaitoksissa opiskelijat olivat melko tyytymättömiä bändisoiton toteutumiseen. Opetusmäärä saattoi jäädä rajalliseksi tai opetusmenetelmissä havaittiin puutteita. Bändisoittimien hallinta edellyttää perehtyneisyyttä, ja etenkin harrastajat reagoivat kriittisesti bändisoiton opetuksen epäkohtiin.

Bändisoittimia ei käyty kuin noin 30 min ja median käyttö jäi hyvin suppeaksi! (193)
 Enemmän soittoa yksin ja yhdessä! Piano, kitara, rummut, basso jne. (197)
 Etenkin bändisoitto (joka on oppilaille innostava aihe) jäi vähäiselle ohjaukselle. (288)

Bändisoiton opetuksessa/oppimisessa ei ollut tarpeeksi selkeää päämäärää, joten demot menivät lusimiseksi. Olisi voitu opettaa ja vaatia harjoittelua enemmän. (323)

Musiikkiteknologia pystyisi tarjoamaan lukuisia mahdollisuuksia hyödyntää musiikinopetuksessa esimerkiksi tietokonepohjaisia sovelluksia, mutta tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että useimmilla oppilaitoksilla musiikkiteknologian opetus on ainakin toistaiseksi vähäistä ($M = 2,3$).

Tunneilla liikaa leikkimistä. Lisää painoa teknologian käyttöön. (196)
Aika siirtyä 2000-luvulle. Teknologia mukaan. Miksi rap-musiikkia ei edes huomioida musiikiksi ollenkaan? Lapset kuuntelevat sitä paljon, mutta edes musiikinopettajilla ei ole valmiuksia opettaa sitä. (202)

Musiikillisen keksinnän ja luovan toiminnan sisältöjä oli opinnoissa esiintynyt keskimäärin vähän ($M = 2,5$). Osassa oppilaitoksia mahdollisuudet opiskelijan oman musiikin luomiseen puuttuivat täysin, ja vain pienehkölle ryhmälle (16 %) kokemuksia oli kertynyt melko paljon tai paljon.

Oman musiikin luomista ei ollut millään kurssilla. (108)
Jokainen tunti käsitteli asioita paljolti ohjaajan näkökulmasta. Emme päässeet suunnittelemaan mitään "omaa", kokeilemaan mitään uutta. (177)
Lisää noita, joissa oli heikkoja kohtia, esim. musiikillinen keksintä. (356)
Muistutti hyvin paljon sisällöltään oman peruskoulun musiikintunteja. Ei kovin uudistavaa. Luovuutta pitäisi lisätä. Oppilaat on saatava itse luomaan musiikkia. (201)

Opiskelija-arvioiden perusteella musiikin monialaisten opintojen tärkeimpiä sisältöalueita olivat musiikin opetustilanteiden harjoittelu, soiton opettaminen luokkatilanteissa ja musiikin tuntien suunnittelu. Näitä sisältöjä myös toivottiin lisättävän opintoihin. Uuden laulun opetusmenetelmiä sekä äänenkäytön ja laulutekniikan perusteita pidettiin tärkeinä, ja myös niitä toivottiin lisää. Niin ikään bändisoittoon ja musiikin teknologiaan opiskelijat toivoivat kiinnitettävän tulevaisuudessa enemmän huomiota.

Vaikka musiikin oppimisen arviointi ei sisältynyt tärkeimpien opintosisältöjen ryhmään, opiskelijat toivoivat opintoihinsa selkeästi lisää arviointikäytänteitä. Opiskelijat kokevat arvioinnin tärkeäksi osaksi opettajan työtä, minkä vuoksi jokaisen luokanopettajan tulisi saada riittävät valmiudet myös musiikin oppimisen arviointiin koulutuksen aikana. Arvioinnin vähäinen osuus tulee esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Blomberg 2008; Juvonen 2008; Vesioja 2006).

Opintosisältöjen lisäksi palautteissa nousi voimakkaasti esille opiskelijoiden toive musiikinopintojen opintoviikkomäärän kasvattamisesta. Musiikillisten taitojen kehittymiseen viiden opintopisteen opintomäärä on riittämätön etenkin musiikkia harrastamattomalle. Tilanne osoittautui poikkeukselliseksi Helsingin luokanopettajakoulutuslaitoksessa, jossa opiskelijat saivat musiikinopetusta vain kolme opintopistettä tutkimukseni toteutusvaiheessa. Yli puolet opiskelijoista (61 %) ilmaisikin kantansa voimakkaasti opintojen lisäämiseksi:

Kurssin pohjalta selviäisin ehkä 1h sijaisuudesta, mutta en sanoisi olevani millään asteella pätevä. Lisää opetusta & harjoitusta tarvittaisiin. (9)

Vaikea kuvitella pystyvänsä opettamaan musiikkia 3 op kurssin jälkeen. (27)

Musiikkia ehdottomasti lisää! Lähtökohtani musiikinopettamiseen oli nolla eikä se juuri ole siitä noussut. Itsevarmuutta / halua ei ole, vaikka tiedän selviytyväni tunneista. Ei minulla ole mitään annettavaa oppilaille. (54)

Opetusta on liian vähän, mutta samaa voi toisaalta sanoa monesta muustakin monialaisesta aineesta. Suurin osa opetuksesta hyvin suunnattua. En koe omaavani tarpeeksi valmiuksia musiikin opettamiseen alakoulussa. (61)

Opiskelijoiden palautteista kuvastuu nykyisen luokanopettajakoulutuksen tilanne, jossa opintojen määrä suhteessa luokanopettajalta edellytettävään musiikilliseen kompetenssiin on täysin alimitoitettu. Opintojen vähäinen määrä nousi esille kaikissa oppilaitoksissa Joensuuta lukuun ottamatta. Seuraava toteamus kiteyttää - näin oletan - monen opiskelijan kokemukset musiikin monialaisista opinnoista luokanopettajakoulutuksessa. ”Aivan liian vähän. Kurssin loputtua tuli tunne, että tässäkö tämä? Nytkö olisin valmis opettamaan musiikkia myös ylemmillä luokilla? Suorastaan pelottaa, vaikka soittotaustaa onkin. Opettaja on ihan huippu, mutta järjestelmässä se vika on. Kuten muitakin aineita, myös musaan paneudutaan AIVAN liian vähän ottaen huomioon sen, että meidän tulisi osata opettaa aineita 1 – 6 luokilla. Tunneilla ehditään käymään vain pieni pinta- raapaisu, jonka avulla meidän oletetaan selviävän. Eikö voisi nipistää akateemisuudesta, koska käytännön työtähän tämä tulee olemaan.”

6.6 Musiikin opetussuunnitelman toteuttaminen (POPS 2004)

Tutkimukseni päätavoitteena opiskelijan musiikillisen kompetenssin tutkimisen lisäksi on selvittää, millaisiksi opiskelijat itse kokevat valmiutensa toteuttaa perusopetuksen vuosiluokkien 1 – 6 oppilaille suunnattua musiikin opetussuunnitelmaa. Kyseessä on vertailu virallisen ja opetuksessa toteutettavan opetussuunnitelman välillä. Tämä luku pyrkii samalla vastaamaan kolmanteen tutkimuskysymykseen, joka liittyy opiskelijan pedagogiseen sisältötietoon. Tutkimuskysymys oli seuraava: ”Millaiseksi opiskelija arvioi pedagogisen sisältötietonsa suhteessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2004?”

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 esittää musiikissa vuosiluokille 1 – 4 seitsemän sisältöä, joista muodostin 12 väitelauseetta vastaamisen helpottamiseksi. Selvyyden vuoksi osiot 10 – 12 ovat taulukon lopussa erikseen, sillä kyseessä on laaja yksittäinen oppisisältö⁵⁶, jonka jaoin työtapojen perusteella kolmeen osaan. Musiikin oppisisältöjen toteuttamista opiskelijat arvioivat viisiportaisella asteikolla 1 = en osaa opettaa yhtään, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = hyvin ja 5 = osaan opettaa erittäin hyvin.

⁵⁶ Alkuperäinen sisältö: ”laulu-, soitto- ja kuunteluohjelmistoa, joka tutustuttaa oppilaan sekä suomalaisen että muiden maiden ja kulttuurien musiikkiin ja sisältää esimerkkejä eri aikakausilta ja eri musiikin lajeista” (POPS 2004, 231).

TAULUKKO 46 POPS 2004: musiikin oppisisältöjen toteuttaminen vuosiluokilla 1–4: keskiarvot ($n = 392$).

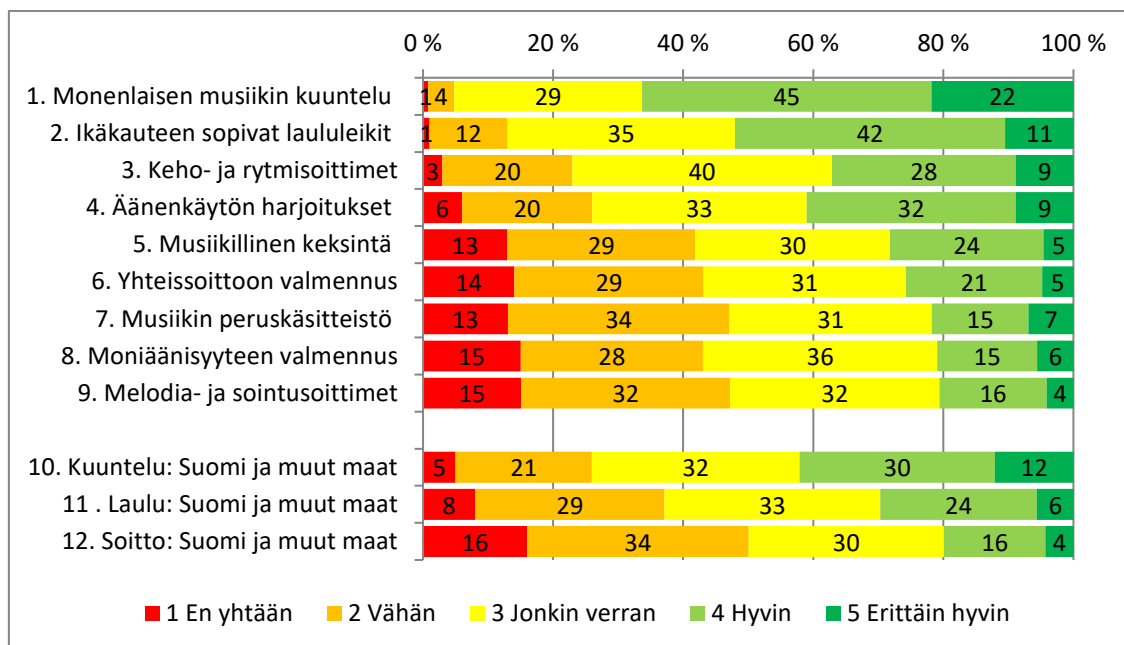
Kykenen opettamaan / harjoituttamaan 1.–4. luokan oppilaille	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. monenlaisen musiikin kuuntelua erilaisia aktivointikeinoja käyttäen.	3,8	0,8
2. ikäkauteen sopivia laululeikkejä ja lauluohjelmistoa.	3,5	0,9
3. soitto-ohjelmistoa keho- ja rytmisoittimilla.	3,2	1,0
4. äänenkäytön harjoituksia puhuen, loruillen ja laulaen.	3,2	1,0
5. musiikillista keksintää äänikerronnan, äänisommitelmien ja improvisoinnin keinoin.	2,8	1,1
6. yhteissoittoon valmentavia harjoituksia.	2,7	1,1
7. musiikin elementteihin (rytmi, melodia, dynamiikka, muoto, harmonia ja sointiväri) liittyvää peruskäsitteistöä musiikin eri työtapojen yhteydessä.	2,7	1,1
8. moniäänisyyteen valmentavia lauluharjoituksia (esim. kaksiääniset laulut, kaanonit).	2,7	1,1
9. soitto-ohjelmistoa melodia- ja sointusoittimilla.	2,6	1,1
10. kuunteluohjelmistoa: suomalainen ja muiden maiden kulttuurien musiikki, eri aikakaudet ja musiikin lajit.	3,2	1,1
11. lauluohjelmistoa: suomalainen ja muiden maiden kulttuurien...	2,9	1,0
12. soitto-ohjelmistoa: suomalainen ja muiden maiden kulttuurien...	2,6	1,1
	3,0	

(Keskiarvo: 2 osaan opettaa vähän, 3 jonkin verran, 4 hyvin)

Opiskelijat kokivat vahvimmaksi opetettavaksi sisällöksi monenlaisen musiikin kuuntelun erilaisia aktivointikeinoja käyttäen ($M = 3,8$). Tätä vahvistaa myös tulos, jossa suomalaisen ja muiden maiden kulttuurien musiikin opettaminen (osio 10) onnistuisi parhaiten kuunteluohjelmiston avulla. Laulamisen sisällöistä keskitason ”osaan opettaa jonkin verran” ylittivät ikäkauteen sopivat laululeikit ja lauluohjelmisto sekä äänenkäytön harjoitukset. Selkeästi haastavammiksi osoittautuivat suomalaisen ja muiden maiden kulttuurien musiikki ja moniääniset lauluharjoitukset. Kaikkein vaativimmaksi sisällöksi opiskelijat kokivat soiton opettamisen, jossa vain soitto-ohjelmisto keho- ja rytmisoittimilla ($M = 3,2$) ylitti hieman tason ”osaan opettaa jonkin verran”. Keho- ja rytmisoittimilla soitettaessa painottuu musiikin rytmi, mutta melodia- ja sointusoittimet ($M = 2,6$) edellyttävät jo useamman musiikillisen elementin hallintaa. Soitto-ohjelmiston vaativuutta lisää monipuolinen sisältö suomalaisen ja muiden maiden kulttuurien musiikista eri aikakausilta ja musiikin lajeista ($M = 2,6$).

Musiikillisessa keksinnässä tulos ($M = 2,8$) läheni tasoa ”osaan opettaa jonkin verran”. Tämä työtapo vaikuttaisi olevan suurelle osalle kuitenkin melko vieras, sillä noin puolet opiskelijoista (52 %) oli todennut musiikillista keksintää sisältyneen opintoihin vähän tai ei yhtään (TAULUKKO 24). Musiikinopetuksen työtapoja yhdistävät musiikin perustekijät (rytmi, melodia, dynamiikka, muoto, harmonia ja sointiväri) sekä niihin liittyvä runsaan käsitteistön käyttö. Tämän sisällön keskiarvo ($M = 2,7$) lähestyi tasoa ”osaan opettaa jonkin verran”.

Seuraavassa kuviossa esitetään prosenttijakaumat vastausvaihtoehdoissa (1–5) ”en osaa opettaa yhtään–osaan opettaa erittäin hyvin”. Oppisisältöjen esitysjärjestys on edellisen taulukon mukainen, sisällön määrittely lyhyempi.



KUVIO 82 POPS 2004: musiikin oppisisältöjen toteuttaminen vuosiluokilla 1–4: prosentuaaliset jakaumat ($n = 392$).

Kahdessa sisällössä, monenlaisen musiikin kuuntelussa (67 %) ja ikäkauteen sopivissa laululeikeissä (53 %) yli puolet opiskelijoista arvioi valmiutensa vähintään hyväksi. Melko vahvoiksi oppisisällöiksi osoittautuivat keho- ja rytmisoittimien opetus (37 %), äänenkäytön harjoitukset (41 %) sekä Suomen ja muiden maiden musiikin kuuntelu (42 %). Toisaalta kaikkiaan noin neljäsosa opiskelijoista arvioi valmiutensa näissä sisällöissä riittämättömiksi.

Oppisisältöjen 5–9 (keksintä, yhteissoitto, peruskäsitteistö, moniäänisyys ja melodia- ja sointusoittimet) prosentuaalinen jakauma eri valmiustasoihin osoittautui hyvin samankaltaiseksi. Hyvä tai erittäin hyvä valmius vaihteli opiskelijaryhmässä 20–29 % alueella ja toisaalta riittämätön valmius 42–47 % alueella. Kaikkein heikoin valmius liittyy Suomen ja muiden maiden musiikin soitto-ohjelmiston toteuttamiseen, jossa tasan puolet opiskelijoista arvioi valmiutensa joko vähäiseksi tai sitä ei ollut lainkaan.

Opiskelijoiden valmius vuosiluokkien 1–4 musiikin opetussuunnitelman oppisisältöjen toteuttamisessa osoittautui vaihtelevaksi. Vahvuus näkyy musiikin kuunteluun liittyvissä sisällöissä, mutta suurella opiskelijajoukolla riittämätön valmius tulee esille keskeisissä työtavoissa, kuten musiikillisessa keksinnässä (42 %), yhteissoittoon valmentamisessa (43 %) sekä melodia- ja sointusoittimien soiton (47 %) opettamisessa.

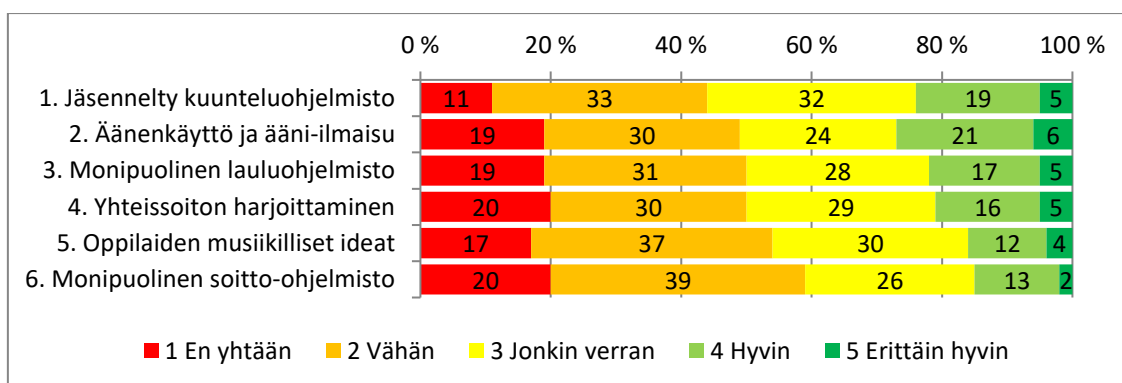
Vuosiluokille 5–6 valtakunnallinen musiikin opetussuunnitelma esittää neljä laajahkoa oppisisältöä, joista tarkemman erittelyn vuoksi muotoilin kuusi väiteläusetta. Opiskelijat vastasivat väitteisiin samalla viisiportaisella asteikolla, jota käytettiin arvioitaessa vuosiluokkien 1–4 oppisisältöjen toteuttamista.

TAULUKKO 47 POPS 2004: musiikin oppisisältöjen toteuttaminen vuosiluokilla 5–6: keskiarvot ($n = 392$).

Kykenen opettamaan / harjoituttamaan 5.–6. luokan oppilaille	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. monipuolista kuunteluohjelmistoa, joka on jäsennelty ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti.	2,7	1,0
2. äänenkäyttöä ja ääni-ilmaisua kehittäviä harjoituksia.	2,7	1,2
3. eri musiikkityylejä ja -lajeja edustavaa yksi- ja moniäänistä lauluohjelmistoa.	2,6	1,1
4. yhteissoittoa kehittäviä harjoituksia.	2,6	1,1
5. oppilaiden omien musiikillisten ideoiden kokeilua improvisoiden, säveltäen ja sovittaen esim. ääntä laulua, soittimia, liikettä ja musiikkiteknologiaa hyödyntäen.	2,5	1,0
6. monipuolisesti eri musiikkityylejä ja kulttuureja edustavaa soitto-ohjelmistoa.	2,4	1,0
(Keskiarvo: 2 osaan opettaa vähän, 3 osaan opettaa jonkin verran)	2,6	

Opiskelija-arviot vuosiluokkien 5–6 musiikin oppisisältöjen toteuttamisesta osoittautuivat huomattavasti heikommiksi kuin vastaavat arviot luokilla 1–4, sillä kaikkien osioiden keskiarvot alittavat tason ”osaan opettaa jonkin verran”. Kuten alemmilla luokilla, myös ylemmillä luokilla opiskelijat arvioivat musiikin kuuntelun vahvimaksi ja soittamisen sisällöt heikoimmiksi alueikseen.

Seuraavassa kuviossa esitetään opiskelija-arviointien prosenttiosuuksien jakaumat vastausvaihtoehdoissa (1–5) en osaa opettaa yhtään–osaan opettaa erittäin hyvin. Oppisisältöjen esitysjärjestys on edellisen taulukon mukainen, mutta sisällön määrittely lyhyempi.



KUVIO 83 POPS 2004: musiikin oppisisältöjen toteuttaminen vuosiluokilla 5–6: prosentuaaliset jakaumat ($n = 392$).

Jo keskiarvoista havaittiin, ettei mikään luokkien 5–6 sisällöistä osoittautunut opiskelijoille kovinkaan vahvaksi alueeksi. Prosenttijakaumien perusteella noin neljäsosalla (24–27 %) opiskelijoista on vähintään hyvä valmius

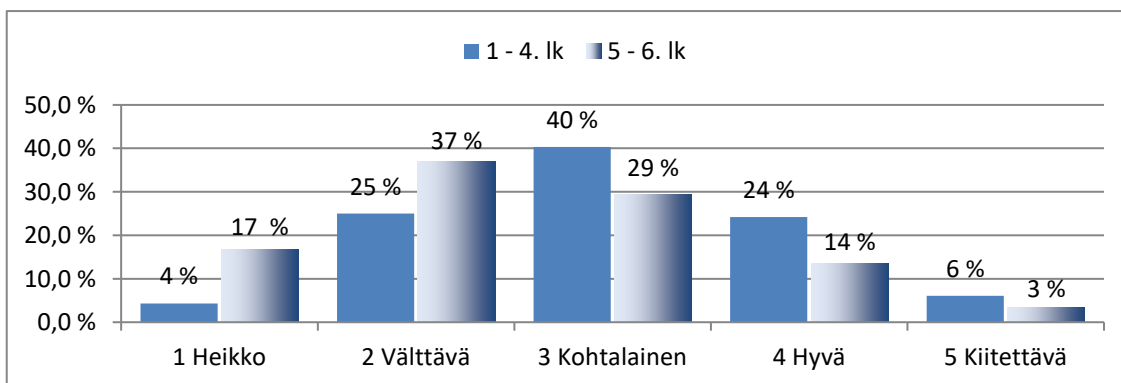
kuunteluohjelmiston sekä äänenkäytön ja ääni-ilmaisun osalta, mutta toisaalta heikko tai vähäinen valmius esiintyy lähes puolella (44 – 49 %) opiskelijoista. Monipuolisen lauluohjelmiston ja yhteissoiton harjoittamisessa tulokset ovat varsin yhtenevät. Taitajia on noin viidesosa, taidoissaan heikompia noin puolet. Vaativuus kasvaa yhä musiikillisten ideoiden ja monipuolisen soitto-ohjelmiston kohdalla, joissa valmiutensa hyväksi tai erittäin hyväksi arvioi selvä vähemmistö (15 – 16 %) ja valmiutensa riittämättömiksi jo yli puolet (54 – 59 %) opiskelijoista.

Yhteenvetona voidaan todeta, että vuosiluokkien 1 – 4 osalta opiskelijat arvioivat kykenevänsä toteuttamaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita keskimäärin jonkin verran ($M = 3,0$). Tulos ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, sillä musiikinopetuksen eri työtavoissa esiintyi suurta vaihtelua, jos tuloksia verrataan esimerkiksi musiikin kuuntelun tai soittamiseen liittyvien sisältöjen kesken. Vuosiluokilla 5 – 6 tulos oli selkeästi heikompi ($M = 2,6$), mutta toisaalta myös yhtenäisempi, sillä sisältöjen välillä ei havaittu suuriakaan keskiarvoeroja. Ylempien luokkien osalta musiikin opetussuunnitelma näyttäisi toteutuvan ainoastaan välttävästi. Nämä tulokset kertovat samalla opiskelijoiden valmiuksista musiikinopetukseen liittyvästä pedagogisesta sisältötiedosta, jossa musiikilliset tiedot ja taidot yhdistyvät opiskelijan pedagogisiin valmiuksiin.

Edellä esitetyt tulokset kuvaavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamista yleisellä tasolla koko tutkimusjoukossa. Summamuuttujien avulla tuloksia voidaan tarkastella myös yksilötasolla, kuten aikaisemmin tuloksissa on useasti esitetty. Summamuuttujat laskettiin opiskelijoille erikseen vuosiluokille 1 – 4 ja 5 – 6. Valmiustasot muodostuivat seuraavasti:

TAULUKKO 48 POPS 2004: valmiustasojen määrittäminen vuosiluokkien 1 – 4 ja 5 – 6 musiikin opettamisessa.

Opiskelijan valmiustaso	Summamuuttuja 1.—4. lk (12—60 pistettä)	Summamuuttuja 5.—6. lk (6—30 pistettä)
Heikko	12—20	6—10
Välttävä	21—30	11—15
Kohtalainen	31—40	16—20
Hyvä	41—50	21—25
Kiitettävä	51—60	26—30



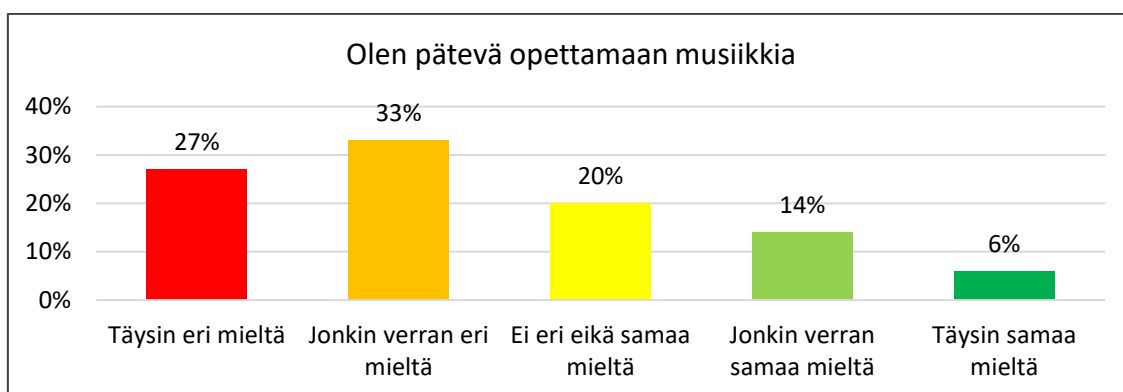
KUVIO 84 POPS 2004: opiskelijoiden valmiustasojen jakautuminen ($n = 392$).

Vuosiluokkien 1–4 osalta tulos lähestyy normaalijakaumaa. Opiskelijoiden summamuuttujien keskiarvon ($M = 36,0 / SD = 8,8$) perusteella he arvioivat kykenevänsä opettamaan vuosiluokkien 1–4 musiikinopetuksen sisältöjä kohtalaisesti. Vähintään hyvään tasoon ylittää vajaa kolmasosa (30 %), kohtalaiseen tasoon jonkin verran suurempi ryhmä (40 %) ja välttävään tai heikkoon tasoon jää lähes kolmasosa (29 %) opiskelijoista. Vuosiluokkien 5–6 jakauma on vinoutunut oikealle, mikä kuvastaa kaikilta osin heikompia tuloksia. Summamuuttujan keskiarvon ($M = 15,5 / SD = 5,3$) perusteella opiskelijoiden musiikillinen valmiustaso on välttävä, joskin tulos on hyvin lähellä välttävän ylärajaa. Vähintään hyvän tason saavuttaneita on selvästi alle viidesosa (17 %) ja tyydyttävän tason saavuttaneita vajaa kolmasosa (29 %). Yli puolella (54 %) opiskelijoista musiikillinen valmiustaso jäi heikoksi tai välttäväksi vuosiluokkien 5–6 musiikinopetukseen.

Tulosten perusteella näyttäisi siltä, että luokanopettajaksi opiskelevat arvioivat omat valmiutensa toteuttaa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) musiikin oppiaineelle asetettuja sisältöjä vuosiluokkien 1–4 osalta keskimäärin kohtalaiseksi ja vuosiluokkien 5–6 osalta välttävöiksi. Tämä on tutkimukseni yksi tärkeimmistä tuloksista.

7 TULOSTEN TARKASTELU

Vaikka tutkimukseni lähtökohtana on ensisijaisesti Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, tarkastelen tässä luvussa opiskelijoiden musiikillisia valmiuksia osittain myös nykyisen musiikin opetussuunnitelman (2014) näkökulmasta, sillä saamallaan koulutuksella he opettavat musiikkia tämän opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti, kunnes jälleen uusi opetussuunnitelma astuu voimaan. Tutkimukseni otsikossa esitän kysymyksen ”Pätevä musiikin opettamiseen?” ja tutkimukseni pääongelmaksi olen asettanut ”Millainen on luokanopettajaksi opiskelevan musiikillinen kompetenssi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) toteuttamisen näkökulmasta?” Otsikon kysymyksen opiskelijat vastaavat itse seuraavassa kuviossa, jonka tulos esiintyi luvussa 6.3.4.



KUVIO 85 Tutkimuksen päätulos: ”Olen pätevä opettamaan musiikkia” ($n = 392$).

Tutkimukseni luokanopettajaksi opiskelevat ($n = 392$) arvioivat oman pätevyytensä opettaa musiikkia perusopetuksen vuosiluokilla 1 – 6 keskimäärin välttämättä ($M = 2,4 / SD = 1,2$). Koko ryhmästä viidesosa koki olevansa väitteen ”olen pätevä opettamaan musiikkia” kanssa lähes tai täysin samaa mieltä, ja suuri osa (60 %) opiskelijoista koki olevansa lähes tai täysin epäpätevä musiikin opettamiseen. Tässä luvussa tarkastelen, minkälaiset seikat ovat tuloksen taustalla.

7.1 Opiskelijoiden tiedolliset valmiudet

Teoriaosassa määrittelin luokanopettajan musiikillisen kompetenssin *valmiudeksi opettaa musiikkia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 asettamien kvaalifikaatioiden mukaisesti vuosiluokilla 1 – 6*. Musiikillisiin valmiuksiin sisältyvät musiikin deklaraatiivinen tieto ja proseduraalinen tieto (taidot) sekä pedagoginen sisältötieto. Tässä luvussa tarkastelen tuloksia musiikin deklaraatiivisen tiedon osalta tuomalla esille tekijöitä, jotka koen merkityksellisiksi musiikinopetuksen ja oppimisen näkökulmista. Samalla luon yhteyksiä tutkimuksen teoriaosaan etenkin Stefanin musiikillisen kompetenssin malliin liittyen.

7.1.1 Kompetenssien kohtaaminen musiikillisten tekniikoiden alueella

Musiikin deklaraatiivisen tiedon osalta asetin luokanopettajan musiikillisen kompetenssin vähimmäisvaatimukseksi Stefanin musiikillisten tekniikoiden tason, jolla viitataan yleisesti hyväksytyyn formaaliseen tietoon musiikista ja musiikin tekemisestä. Formaali tieto on musiikillisen kompetenssin alue, jonka hallintaa voidaan edellyttää luokanopettajalta asiantuntijan ammatissaan. (vrt. Elliott 1995, 60 – 62; Reimer 2005b, 261; Tynjälä 2010, 82). Formaaliseen tietoon viittaa myös eurooppalainen tutkintojen viitekehys (Opetusministeriö 2009, 17).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetetaan vuosiluokkien 1 – 4 tavoitteeksi, että ”oppilas oppii käyttämään musiikin eri elementtejä musiikillisen keksinnän aineksina” (POPS 2004, 230). Nämä elementit (rytmi, melodia, dynamiikka, harmonia, sointiväri ja muoto) esiintyvät myös nykyisessä opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 264). Kummassakaan opetussuunnitelmassa ei siis mainita musiikinteoriaa, vaan se on korvattu ”musiikin peruskäsitteillä”. Tavoitteet on ylipäättään esitetty opetussuunnitelmissa väljästi.

Opiskelijoiden tehtävänä oli määritellä kymmenen musiikkikäsitettä.⁵⁷ Niiden tuntemus osoittautui kohtalaiseksi, joskin keskiarvo lähenei välttävää. Lähes puolella opiskelijoista esiintyikin määritelmässä suuria puutteita. Jopa sellaiset peruskäsitteet kuin *piano* (66 % oikein) ja *forte* (69 % oikein) olivat monille opiskelijoille vieraita. Esimerkiksi *piano* saatettiin rinnastaa hitaaseen (4 %) ja vastavasti *forte* nopeaan (7 %) musiikkiin. Haastavia käsitteitä olivat myös intervalli (27 % oikein) sekä dynamiikka (35 % oikein). Vaikeimmaksi käsitteeksi osoittautui duurisointu (19 % oikein), joka useimmiten määriteltiin sanalla ”iloinen”. Duurisoinnun tärkeän ominaisuuden, suuren terssin, mainitsi vain muutama opiskelija. Sekä duuri- että mollisoinnun rakenne esiintyy kuitenkin jo vuosiluokkien 3 – 4 musiikin oppikirjoissa, aivan kuten useimmat muut tutkimuksessa mainitut käsitteet. Tutuimmaksi käsitteeksi osoittautui intro, jonka tunnisti valtaosa (89 %). Selityksenä tulokseen lienee intron käyttö laajasti kaikissa musiikin lajeissa.

⁵⁷ Määriteltäviä käsitteitä olivat *piano*, *forte*, *crescendo*, dynamiikka, intro, tempo, duurisointu, intervalli, AB-rakenne ja ihmisen äänialat (4).

Nuottiviivaston perusteita, jotka liittyivät peruskäsitteiden terminologiaan, opiskelijat tunsivat jonkin verran käsitteitä paremmin, vaikka tulos osoittautui tässäkin kohtalaiseksi. Vaikeasti tunnistettavia merkintöjä olivat muun muassa tahtiosoituserkintä C (41 % oikein) ja D-duuri-sävellajin tunnistaminen (45 % oikein), pisteellinen puolinuotti (51 %) ja ensimmäinen maali (60 %). Vaikka lähes puolet opiskelijoista (46 %) hallitsi nuottikirjoituksen peruserkintöjä vähintään melko hyvin, on muistettava, että tehtävä mittasi peruskoulun neljännen luokan oppisisällön hallintaa. Siten tulos ”kohtalainen” osoittaa tulevan luokanopettajan tiedoissa jo melkoisia puutteita.

Musiikinteorian opiskelu ylipäättään herätti osassa opiskelijoita negatiivisia kannanottoja, joissa ilmeni selvästi kahden erilaisen musiikillisen kompetenssin kohtaaminen – opiskelijan yleisen ja opettajan professionaalisen kompetenssin. Kohtaamiset tapahtuivat nimenomaan Stefanin musiikillisten tekniikoiden tasolla ja niitä kuvaavat seuraavat kommentit: ”tuntuu, että musiikinteoriaa opettavien on vaikea eläytyä aloittelijan rooliin”, ”oletus, että aiempia teoriaopintoja taustalla” tai ”teoriaosuudessa oletettiin, että osaamista olisi, joten niitä ei kunnolla avattu”. Stefanin (1985, 18–19) mukaan yksilön tulisi kyetä käsittelemään musiikillisten tekniikoiden tasolla musiikin parametrejä (äänen dynamiikka, sointiväri, kesto ja korkeus). Vaikuttaisi siltä, että suurelle osalle opiskelijoista musiikin parametreistä johdetut peruskäsitteet ovat vieraita. Herää kysymys, ovatko opiskelijat ylipäättään tietoisia musiikin parametreistä ja ymmärtävätkö he musiikin rakentumisen niiden kautta? Musiikkia harrastamattomille tämä seikka voi muodostua aivan keskeiseksi oppimista rajoittavaksi tekijäksi.

Opettajien odotukset opiskelijoiden lähtötasosta saattavat olla optimistisia, jopa epärealistisia. Opiskelijan näkökulmasta abstrakteihin musiikkikäsitteisiin perustuva opetus voi viedä pohjan oppimiselta, kuten eräs opiskelija toteaa: ”Jos opetuksessa käytetään kovasti vain musiikillisia termejä, oppimista ei synny. Jos lähdetään liikkeelle konkreettisella arkikielellä, termit on helpompi lisätä mukaan, kun asia on jo ymmärretty.” Nykyinen opetussuunnitelma (POPS 2014, 264) lähestyykin musiikkikäsitteitä tästä näkökulmasta, sillä ”osaamisen kehittyessä käsitteitä nimetään ja käytetään vakiintuneita tai omia symboleita kuvaamaan musiikillisia tapahtumia”. Oppiaineksen käsitteellistämässä tulisi ensisijaisesti huomioida oppijälähtöisyys, jolloin opetustilanteessa tuetaan oppijan musiikkikykyjen ja kompetenssien kehittymistä oikeilla menetelmillä (Reimer 2005b, 242–243). Tutkimukseni tulokset antavat aiheen olettaa, ettei luokanopettajakoulutus kiinnitä tähän asiaan riittävästi huomiota.

Musiikinopetuksessa musiikin faktatietoa, käsitteitä ja teorioita sisältävällä deklaratiiivisella tiedolla on kaikkiaan tärkeä merkitys yksilön musiikillisen ajattelun kehittymisessä ja ohjaamisessa. Jos tämä sisältöalue puuttuisi opetuksesta kokonaan, ei kyse ehkä olisi enää musiikinopetuksesta, vaan jostakin muusta. (Anttila 2004, 324.) Jo aivan nuorimmat, vuosiluokkien 1–2 oppilaat omaksuvat musiikkikäsitteitä helposti, ja kokemukseni mukaan he oppivat niitä musiikin toiminnallisissa tilanteissa ikään kuin huomaamatta. Kun musiikkikäsitteitä totutaan käyttämään varhain, ne koetaan luonnollisena osana musiikin oppimista, aivan kuten esimerkiksi äidinkielen tai matematiikan käsitteistö.

7.1.2 Onko taidemusiikilla enää merkitystä?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan vuosiluokkien 1–4 sisältönä laulu-, soitto- ja kuunteluohjelmisto, joka sisältää musiikin eri lajeja ja musiikkia eri aikakausilta (POPS 2004, 231.) Nykyinen opetussuunnitelma sisältää musiikinopetukseen lastenmusiikkia, musiikkia eri kulttuureista sekä taide-, populaari- ja kansanmusiikkia. Opetuksen sisältöjen valinnassa on pyritävä siihen, että oppilaalla on mahdollisuus tutustua monipuolisesti eri musiikkikulttuureihin ja -tyyleihin. (POPS 2014, 264.)

Tutkimuksessani mitattiin opiskelijoiden tuntemusta musiikin lajeista sekä suomalaisesta ja länsimaisesta musiikista. Opiskelijat tunnistivat seitsemän musiikin lajia kymmenestä, ja lajituntemus osoittautuikin deklaraatiivisen tiedon osalta heidän vahvimmaksi alueekseen. Populaarimusiikissa opiskelijat nimesivät keskimäärin kolme vaikuttajaa, joista Beatles ja Elvis Presley nousivat kärkikaksikoksi. Opiskelijoiden tuntemus populaarimusiikin tekijöistä oli erittäin laaja, sillä heitä nimettiin useita kymmeniä. Tähän tulokseen näyttäisi vaikuttavan opiskelijoiden vahva orientaatio populaarimusiikkiin, mikä ilmeni kuunneltavasta musiikista, josta suurin osa oli pop- (62 %) tai rock-musiikkia (35 %).

Länsimaisen taidemusiikin tuntemus osoittautui vaihtelevaksi. Opiskelijat mainitsivat 38 taidemusiikin eri säveltäjää ja keskimäärin mainintoja oli hieman yli kolme. Kärkikolmikkona erottuivat Mozart, Bach ja Beethoven, mutta kuuntelunäytteiden perusteella Beethovenin viides sinfonia ja Mozartin Taikahuiluoopperan Yön kuningattaren aaria sisältyivät vain alle neljäsosan musiikkitietouteen. Vaikka taidemusiikkia ilmoitti kuuntelevansa runsas kymmenesosa, vain harva mainitsi, mitä säveltäjiä tai teoksia kuuntelee. Niin ikään taidemusiikin tyylikausien tuntemus osoittautui välttäväksi. Tätä tulosta tukevat opiskelijoiden arviot luokanopettajakoulutuksen musiikin opinnoista, sillä taidemusiikin historiaan ja musiikkikulttuureihin tutustumista arvioitiin sisältyneen opintoihin vain vähän. Juvonen (2008, 130) päätyi tutkimuksessaan aivan vastaavaan tulokseen, sillä opiskelijat arvioivat tietonsa heikoksi musiikinhistoriassa.

Musiikin kuulijalle musiikki aukeaa aina omasta kokemusmaailmasta käsin, jolloin musiikki on olemassa vain siten kuin yksilö sen kokee (Lehtonen 1996, 33–34). Tämä on tärkeä lähtökohta, kun pohditaan taidemusiikin asemaa ylipäätään nyky-yhteiskunnassa ja peruskoulun musiikinopetuksessa. Mikäli varhaislapsuus, perusopetus ja luokanopettajakoulutuskaan eivät ole kyenneet tarjoamaan tarttumapintaa taidemusiikkiin, on hyvin vaikea nähdä tulevaa luokanopettajaa luomassa musiikinopetuksessa tilanteita, joissa taidemusiikki voisi tuottaa edes jonkinlaisia merkityksiä oppilaille. Musiikin kuuntelukasvatus jäi marginaaliasemaan useassa luokanopettajakoulutuslaitoksessa, vaikka se voisi tarjota etenkin musiikillisesti ei niin taitavalle luokanopettajalle tärkeän kanavan musiikinopettamiseen (vrt. Joensuu 2013).

Stefanin (1985, 12) musiikillisen kompetenssin teoria tuo tyylien ja teosten tasolla esille taidemusiikin historian aikakaudet, säveltäjät ja heidän teoksensa. Esitin teoriaosassa esimerkin Beethovenin viidennen sinfonian tulkinnasta Stefanin musiikillisen kompetenssin eri tasoilla (luku 4.2.1). Kun vertailen kahta

luokanopettajaa, joista toinen on ensimmäisellä, yleisten koodien tasolla ja toinen on saavuttanut tyylien tai jopa teosten tason, ilmenee tilanteessa täydellinen vastakohtaisuus kompetenssien ja niiden mahdollistamien merkitysisältöjen tuottamisen välillä. Vaikka luokanopettajan ei tarvitse olla mestari musiikin historian tai tyylien tuntijana, on hänen velvollisuutensa tutustuttaa oppilaita myös taidemusiikkiin. Oppilaille on siihen oikeus, sillä taidemusiikki on kirjattu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014, 264).

Koulun musiikkikasvatuksessa ei huomioida nykyään riittävästi musiikin kuuntelun tuottamia merkityksiä. Kuitenkin lapset ja nuoret kuuntelevat paljon musiikkia yhdessä koulun ulkopuolella. Vastaavanlaisia vuorovaikutteisia kuuntelutilanteita tulisi järjestää myös musiikinopetuksessa, jolloin oppilaat arvioivat ja esittävät mielipiteitään kuulemastaan musiikista. (Dunn 2011, 24.) Musiikinopettajan on kuitenkin tunnettava kuunteluohjelmisto ja ymmärrettävä musiikkiteosten välittämät merkitykset, jotta musiikki voisi synnyttää edelleen merkityksiä myös oppilaille (Jorgensen 2008, 145). Filosofin Peter Kivy (2002, 260) toteaa, että musiikin kuuntelun mahdollistavan meille siirtymisen arkimaailmasta täysin erilaiseen, puhtaaseen äänimaailmaan (*a world of pure sonic structure*), joka antaa kuulijalle suuren vapaudentunteen kokemuksen.

Taidemusiikissa merkitykset sitovat musiikin useimmiten historialliseen kontekstiin. Itse koen esimerkiksi musiikin integroinnin historian oppiaineeseen avaavan oppilaille historian tyylikaudet aivan eri tavalla, kun aihepiiriin liitetään musiikki. Musiikin opetussuunnitelma ohjaakin oppilasta monimuotoiseen kulttuuriseen ymmärrykseen, jossa musiikkia tarkastellaan sekä esteettisestä, kulttuurisesta että historiallisesta näkökulmasta. Samalla opetus rakentaa yhteyksiä muihin oppiaineisiin ja pohtii musiikin merkityksiä elämän eri tilanteissa eri aikoina ja aikakausina. (POPS 2014, 264.) Onkin mielenkiintoista seurata, kykeneekö luokanopettajakoulutuksen musiikkikasvatus vastaamaan tähän opetussuunnitelman vaatimaan tavoitteeseen, joka tutkimuksessani osoittautui haasteelliseksi nimenomaan taidemusiikin alueilla.

7.1.3 Suomalaisen musiikin välttävä tuntemus

Kolmantena musiikin deklarativisen tiedon alueena käsittelen opiskelijoiden tuntemusta suomalaisesta musiikista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004, 231) mainitsee musiikinopetuksen sisällöissä oppilaan tutustumisen sekä *suomalaiseen* että muiden maiden kulttuurien musiikkiin. Nykyinen opetussuunnitelma puolestaan toteaa, että ohjelmiston suunnittelussa tulisi kiinnittää huomio oppilaiden omiin kulttuureihin, kulttuuriperinnön vaalimiseen ja kulttuurisen ymmärryksen avartamiseen (POPS 2014, 264). Sanaa ”suomalainen” ei enää mainita musiikin opetussuunnitelmassa.

Tutkimuksen kysymys ”Ketkä ovat mielestäsi maamme populaarimusiikin keskeisiä tekijöitä kautta aikojen?” tuotti yhteensä 1080 mainintaa. Noin viidesosa valitsi keskeisimmäksi tekijäksi ”Juice” Leskisen, ja tämä valinta oli yksimielinen kaikissa oppilaitoksissa. Suomalaisen taidemusiikin tekijöitä mainittiin 531, siis puolet vähemmän kuin populaarimusiikissa, joten keskimäärin opiskelijat

tiesivät hieman yli yksi taidemusiikin tekijää. Sibelius oli selkeästi tunnetuin, mutta ero seuraaviin, Merikantoon ja Kuulaan, osoittautui huomattavan suureksi. Maamme-laulun säveltäjäksi lähes kolmasosa opiskelijoista nimesi Sibeliusen, ja oikean tekijän, Paciuksen, mainitsi vain pienehkö ryhmä (17 %). Kuuntelunäytteen perusteella Finlandian tunnisti noin puolet. Sibeliusista lukuun ottamatta suomalaisen taidemusiikin tekijät ja vaikuttajat ovat suurimmalle osalle opiskelijoita vieraita, vaikka maassamme on tälläkin hetkellä useita kansainvälisesti tunnettuja taidemusiikin esittäjiä ja kapellimestareita.

Suomalaisten kansanlaulujen tuntemus voidaan rinnastaa taidemusiikista saatuihin tuloksiin, sillä opiskelijat nimesivät keskimäärin yhden, ja lähes puolet (47 %) ei maininnut yhtään kansanlaulua. Näyttäisikin siltä, ettei kansanlaulun käsite ole opiskelijalle välttämättä selkeä, mikä ilmeni vastauksissa ”en ehkä ole varma, mikä täyttää kansanlaulun kriteerit” ja ”en tiedä, mitä kansanlaulut tarkoittaa käsitteenä”. Vaikka musiikin oppikirjoissa⁵⁸ kanteleensoitto ja erilaiset kansanlaulut ovat edustettuina monipuolisestikin, mainitsee vain yksi opettajan-koulutuslaitos opetussuunnitelmassaan kanteleen. Niin ikään maamme taidemusiikin tekijät sisältyvät vuosiluokkien 5–6 musiikin oppikirjoihin, jotka ovat ottaneet tehtäväkseen tehdä tunnetuksi myös suomalaista nykymusiikkia.

Entä pitääkö peruskoulunsa päättävän osata ulkoa tiettyjä lauluja? Kyllä ja ei. Maamme-laulun ulkoa osattavaksi ehdotti valtaosa (86 %) opiskelijoista, Suvivirttä puolet vähemmän. Omalla maakuntalaululla ei näyttäisi enää olevan suurtakaan merkitystä (11 %). Isänmaallisten laulujen lisäksi ulkoa osattaviksi lauluiksi ehdotettiin lastenlauluja, kuten Päivänsäde ja menninkäinen ja Paljon onnea, joululauluista Enkeli taivaan, Joulupuu on rakennettu ja Maa on niin kaunis sekä populaarimusiikista Vanhoja poikia viiksekkäitä ja Lentäjän poika. Viimeksi mainitut laulut ovat esimerkkeinä siitä, miten koulun laulukirjojen ohjelmisto on vaikuttanut opiskelijoiden mieltymyksiin ja edelleen valintoihin. Voidaankin ajatella näiden viimeksi mainittujen laulujen olevan osana uudempaa koululaulamisen traditiota.

Tulokset suomalaisen musiikin välttävästä tuntemuksesta olivat kaikkiaan yllättäviä, mutta samalla se osoittaa, että tulevan luokanopettajan musiikilliset intressit ovat aivan toisaalla kuin esimerkiksi maamme taide- tai kansanmusiikissa. Väittäisin, että edes jonkin tason tietoisuus suomalaisen kulttuurin nykytilanteesta niin musiikissa, kuvataiteessa kuin kirjallisuudessaakin kuuluu yleissivistykseen, jonka välittäminen on perusopetuksen tehtävänä. Jos perusopetus ei sitä oppilailleen kykene välittämään, voidaanko enää puhua yleissivistyksestä?

⁵⁸ Esimerkiksi Musiikin mestarit 3–4 (Otava) tuo suomalaiset kansanlaulut esille omana jaksanaan, jossa perinteisten laulettavien laulujen lisäksi on lukuisia kanteleella soitettavia kansanlauluja. Lisäksi kirjassa esitellään erilaisia piirileikkejä.

7.2 Musiikilliset taidot ja pedagoginen sisältötieto

Teoriaosassa toin esille David Elliottin näkemyksen muusikon kehittymisestä no- viisista ekspertiksi (luku 4.2.3). Tämä on tutkimuksessani tärkeä lähtökohta, kun vertailen luokanopettajiksi opiskelevien musiikillisia taitoja Elliottin luokitte- luun. Tosin on muistettava, että kyse ei ole ammattimuusikosta, vaan tuloksia on tarkasteltava musiikkia opettavan luokanopettajan näkökulmasta. Keskityn seu- raavissa luvuissa kolmeen teemaan, joista kaksi ensimmäistä kohdistuu musiikin proseduraaliseen tietoon. Näitä ovat säestystaito ja ”muusikkous”, johon sisältyy taito hallita koulu- ja bändisoittimia sekä luova musiikillinen toiminta. Kolman- nessa teemassa keskityn opiskelijoiden pedagogiseen sisältötietoon laulamiseen ja laulunopetukseen liittyen.

7.2.1 Sointujen opettelusta säestystaidon kehittymiseen

Luokanopettajan näkökulmasta musiikinopetuksen yksi tärkeimmistä taidoista on säestystaito, jonka muun muassa Vesioja (2006, 140) tuo esille luokanopettajia tarkastelevassa väitöskirjassaan. Tässä tutkimuksessa selvitin soitonopetusta erikseen, sillä se sisältyy omana jaksanaan musiikin opintoihin. Oppilaitoksittain soitonopetuksen määrä vaihteli 10–22 tuntiin. Opetus toteutui pääsääntöisesti pienryhmäopetuksena, mutta osa opiskelijoista sai myös yksilöopetusta. Soiton oppimisen yksi tärkeimmistä tavoitteista on saavuttaa musiikinopetuksessa hyö- dynnettävä säestystaito. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opiskelija kyke- nee soittamaan melodiaa nuoteista sekä hallitsee eri tasoisia tai ainakin helppoja sointusäestyksiä sointumerkeistä.

Soitto- ja säestystaitoa mitattiin sointutehtävän ja itsearviointien perus- teella. Sointutehtävä osoittautui monelle opiskelijalle vaikeaksi, sillä esimerkiksi C-duuri kolmisoinnun merkitsi täysin oikein vain yli puolet (61 %) ja D-duurin alle puolet (44 %) opiskelijoista. Sointutehtävän perusteella opiskelijoiden taidot osoittautuivat keskimäärin kohtalaisiksi, mutta yksilölliset erot olivat suuria. Prosenttijakauma (KUVIO 67) onkin mielenkiintoinen, sillä keskelle (kohtalainen taito) sijoittuu vain kymmenesosa opiskelijoista, kun taas ääripäissä painottuvat heikot tai välttävät (39 %) ja melko hyvät tai hyvät (50 %) soittajat. Vastaava di- kotomia esiintyy jo lähtökartoituksessa, jossa erottuvat selkeästi soittamista har- rastavat ja ei-harrastajat. Tämä kahtiajako musiikkia harrastamattomiin ja musii- kin harrastajiin tuleekin tutkimuksessani esille hyvin vahvasti.

Säestystaitoa opiskelijat arvioivat kolmen nuottiesimerkin ja muutamien kysymysten perusteella. Vielä vuosiluokille 1–2 säestystaitonsa arvioi melko hyväksi tai hyväksi noin puolet (55 %) opiskelijoista, mutta hieman yli neljäsosa koki taitonsa riittämättömäksi jo alkuopetuksessa säestämiseen. Säestystaito heikkeni ylemmille luokille siirryttäessä, jolloin tilanne muuttui päinvastaiseksi. Riittävä säestystaito ilmeni vuosiluokilla 5–6 enää noin neljäsosalla opiskelijoita ja yli puolelle (56 %) säestäminen ylemmillä luokilla ei onnistuisi enää lainkaan tai vain hyvin heikosti.

Noin puolet opiskelijoista (53 %) arvioi soittotaitonsa kuitenkin kehittyneen opintojen aikana melko hyvin tai hyvin, mikä on positiivinen tulos. Lähinnä pitkään musiikkia harrastaneiden ryhmä ei sen sijaan kokenut soittotaitonsa kehittyneen, sillä he olivat yltäneet jo aikaisemmin niin korkealle tasolle, että luokanopettajakoulutuksella ei ollut enää suurtakaan vaikutusta. Opiskelijat olivat keskimäärin hyvin tyytyväisiä myös lähtötasonsa kartoitukseen soitonopetuksessa, sillä vain hyvin pieni ryhmä (5 %) totesi, ettei lähtötasoa kontrolloitu millään tavalla. Oppijan lähtötaso sekä aikaisemmat tiedot ja käsitykset ovat myös tärkeimpiä konstruktivismin teesejä, joilla on epäilemättä merkityksensä soitonoppimisen etenemisessä (Fautley 2010, 46).

Taidon kehittyminen edellyttää runsasta harjoittelua, ja vaikka opiskelijat kokivat soittotaitonsa kehittyneen opintojen aikana, se ei kuitenkaan tarkoita, että taidot riittäisivät säestämiseen koulun musiikinopetuksessa. Soittotaidon ylläpito ja kehittyminen edellyttäisivätkin jatkuvaa harjoittelua. Viittaaan tällä Be-reiterin (2009, 143) taitoluokitteluun (luku 4.1.2), jossa kognitiivinen taito kuvastaa jonkin taidon – kuten säestystaito – oppimista ja subkognitiivinen taito puolestaan taidon ylläpitämistä ja kehittymistä. Tämä seikka ilmeni tilanteissa, joissa soiton harjoittelulle ei ollut riittävästi mahdollisuuksia oppilaitoksessa tai sitten opiskelija itse koki harjoittelunsa vähäiseksi. ”Oppiakseni kunnolla soittamaan, minun tulisi omalla ajalla harjoitella huomattavasti enemmän.”

Opiskelijat antoivat myös palautetta soitonopinnoistaan. Myönteisessä palautteessa ($n = 607$) hahmottuu kokonaiskuva pätevistä soitonopettajista, joka kartoittaa ensinnäkin opiskelijan lähtötason, ja opetus etenee hänen taitotasoonsa suhteutettuna. Soitonopetus on monilta osin ammattitaitoista, käytännönläheistä ja konkreettista, ja opettaja osaa asettua opiskelijan asemaan. Taitava pedagogi kykenee luomaan turvallisen ilmapiirin, jossa hän kannustaa ja rohkaisee etenkin heikompia opiskelijoita – ”Ope tuki hienosti täysin osaamatonta opiskelijaa: uskalsin yrittää.” Anttila (2000) toteaaakin positiivisen opettaja – oppilas -suhteen vaikuttavan voimakkaasti soiton opiskelumotivaatioon. Kun soittotunneilla on välitön ja lämmin ilmapiiri, on myös opiskelijan asenne soitonopiskelua kohtaan myönteinen. Soitonopetuksen pitäisikin aina lähteä tilanteesta, jossa opiskelija kokee olonsa turvalliseksi, häntä arvostetaan ja kunnioitetaan soittotasosta riippumatta. (Anttila 2000, 53.)

Soitonopetus sopivan pienissä ryhmissä osoittautui monelle opiskelijalle mieluisaksi oppimisen toimintatavaksi. Tällöin opettajalla oli yleensä riittävästi aikaa henkilökohtaiseen palautteeseen, ja opiskelijat saivat tukea myös toisiltaan. Ryhmä toimi tärkeänä kannustajana ja vertaistukena – ”yhdessä soittaminen, kannustus”, ”muut opiskelijat auttoivat”. Muun muassa Georgii-Hemming (2013, 32) näkee vuorovaikutuksen merkityksen erityisesti opettajankoulutuksessa, jossa opiskelijoiden yksilöllisten ja todellisten musiikillisten kokemusten kuvailu, jakaminen ja vertailu yhdessä saattavat avata täysin uusia perspektiivejä opittavista asioista. Myös Holgersen ja Burnard (2013, 195) sekä Partti ym. (2013, 60) nostavat esille sosiaalisen vuorovaikutuksen tärkeänä seikkana musiikin oppimisessa, sillä opiskelija voi saada reflektion aineksia kanssaoppijoilta, ja vastaavasti hän voi antaa toisille sosiaalista tukea ja palautetta. Osallisuus ja

vuorovaikutteisuus ovat tärkeitä musiikin oppimisen lähtökohtia myös opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 263).

Opiskelijoilla oli erittäin selkeä viesti soitonopetuksen kehittämiseksi – sen määrää on ehdottomasti lisättävä. Tämä oli yli kolmasosan (37 %) mielipide. Lisäksi ehdotettiin soitonopetuksen pidentämistä ja jakamista useammalle opintovuodelle (11 %). ”Soitonopetus tulisi liittää isommaksi osaksi OKL:n opintoja ja ajoittaa opetus pitkälle aikavälille, jolloin omien taitojen syvempi hallinta olisi mahdollista.” Tämä seikka tuli esille myös Rähän ja Juvosen (2017) opiskelijoiden pianonsoitonopetusta koskevassa tutkimuksessa ($n = 37$). He kritisoivat vaikiintunutta koulutusrakennetta, koska se mahdollistaa soitonopetuksen jatkumisen pakollisten opintojen jälkeen vain musiikin sivuaineopiskelijoilla, joilla soitotaito on hankittu jo ennen koulutusta. (Räihä & Juvonen 2017, 138.)

Soitonopintoihin suunnattu tuntimäärä ja sen järkevä jaksottaminen onkin tavoitteiden toteutumisen kannalta tärkeä kehystekijä (vrt. Glatthorn ym. 2012, 31). Tämä tulisi huomioida myös luokanopettajakoulutuksessa, sillä soitonopetus ja siihen taitavasti integroitu musiikin käsitteistö saattavat avata opiskelijalle hyvinkin konkreettisesti musiikillisen maailman säännönmukaisuuksia ja niiden hahmottamista.

7.2.2 Luokanopettajan muusikkous ja musiikillinen luovuus

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) asettaa vuosiluokille 1–4 tavoitteeksi, että oppilas oppii ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen ja liikkuen sekä ryhmässä että yksin. Hänen on myös kyettävä toimimaan vastuullisesti musisoivassa ryhmässä. Vuosiluokilla 5–6 oppilas edelleen ylläpitää ja kehittää alemmilla luokilla hankittuja taitojaan musisoivan ryhmän jäsenenä (POPS 2004, 230–231). Tavoite on nykyisessä opetussuunnitelmassa samansuuntainen, sillä se ohjaa oppilasta kehittämään keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimien soittoa musisoivan ryhmän jäsenenä (POPS 2014, 263).

Soittaminen on musiikinopetuksen yksi tärkeimmistä työtavoista, jota myös luokanopettajakoulutus korostaa. Musiikin opinnoissa koulusoittimet tulevat tutuiksi kaikissa oppilaitoksissa, ja niihin panostetaan opiskelija-arviointien mukaan selkeästi enemmän kuin laulamiseen tai musiikin kuunteluun. Tulosten perusteella opiskelijat arvioivat soittotaitonsa koulusoittimissa kohtalaiseksi. Bändisoitossa tilanne osoittautui vaikeammaksi. Opinnoissa bändisoittimien soiton perusteita esiintyi vähemmän, mikä saattaa johtaa heikompaan tulokseen myös soittotaidoissa. Opiskelijan kommentti ”bändisoittimia ei käyty kuin noin 30 min ajan” konkretisoi tilannetta hänen osaltaan. Kaikkiaan yli puolet opiskelijoista (59 %) kokikin bändisoiton opettamisen vaikeaksi, jopa mahdottomaksi. Opiskelija-arviot heikoista soittotaidoistaan ovat perusteltuja, sillä vuosiluokilla 5–6 bändisoiton ohjaaminen edellyttää luokanopettajalta monitaitoisuutta ja vahvaa osaamista.

Kun vertaan nyt saatuja tuloksia Elliottin (1995) teoriaan muusikkouden kehittymisestä noviisista ekspertiksi, näyttäisi siltä, että musiikin ei-harrastaja saattaa yltää *noviisin* tasolle edellyttäen, että hänellä on jonkin verran formaalia ja

kokemuksellista tietoa musiikista. Seuraavalla tasolla – edistynyt aloittelija – musiikillista kokemusta on oltava huomattavasti enemmän ja kolmannen tason kompetentti musiikin opiskelija kykenee jo proseduralisoimaan monipuolisesti hiljaista ja verbaalista kokemuksellista tietämystään (Elliott 1995, 63 – 64, 70 – 71.) Onkin hyvin vaikea nähdä ei-harrastajan saavuttavan ”muusikkouden” taso, joka takaisi riittävän valmiuden esimerkiksi bändisoiton ohjaamisessa, etenkin jos opintojen määrä on luokanopettajakoulutuksessa vähäistä. Sen sijaan pianonsoitto- ja säestystaidossa näkisin ei-harrastajankin mahdollisuutena saavuttaa ”muusikkoudessa” edistyneen aloittelijan taso, jolloin hän pystyy säestämään helppoja koululauluja ja käyttämään säestyksessään yksinkertaisia säestystapoja ja sointukulkuja. Sen sijaan vuosiluokilla 5 – 6 laulu- ja soitto-ohjelmiston säestys edellyttää vaativuudessaan kompetenttia tasoa, jossa opiskelijan aikaisemmalla harrastuneisuudella on keskeinen merkitys. (vrt. Elliott 1995, 71.)

Musiikillisiin taitoihin sisältyy myös musiikillinen keksintä, joka liittyy vuosiluokilla 1 – 4 tavoitteeseen ”oppilas oppii käyttämään musiikin eri elementtejä musiikillisen keksinnän aineksina” (POPS 2004, 230). Nykyinen opetussuunnitelma käyttää nimitystä luova tuottaminen, ja sen tavoitteena on ”rohkaista oppilasta improvisoimaan sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan pieni-muotoisia sävellyksiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia eri keinoin ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen”. Tällä hetkellä musiikinopetuksessa painottuukin aikaisempaa enemmän oppilaiden ajattelun ja oivalluskyvyn kehittäminen esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilaat voivat yhdessä suunnitella ja toteuttaa erilaisia musiikillisiä kokonaisuuksia. (POPS 2014, 263.)

Entä luokanopettajakoulutus – miten se on huomionnut musiikillisen keksinnän tai musiikin luovan tuottamisen? Tutkimukseni perusteella heikosti, sillä noin puolet (52 %) opiskelijoista arvioi musiikillista keksintää sisältyneen opintoihin vähän tai ei yhtään. Tulos heijasti täysin vastaavasti opiskelijoiden heikkoja taitoja: ”oman musiikin luomista ei ollut millään kurssilla”, ”emme päässeet suunnittelemaan mitään omaa, kokeilemaan mitään uutta”. Musiikillinen luovuus ja sen ohjaaminen luokkatilanteissa edellyttävät luokanopettajalta musiikillisiä taitoja, mutta myös pedagogista sisältötietoa. Luovalla musiikillisella toiminnalla on oltava myös tavoitteita, jotta siitä ei muodostuisi mitäänsanomatonta ”puuhastelua”.

Burnard (2013) ravisteleekin koko musiikkikasvatuksen kenttää – niin perusopetusta, musiikin oppilaitoksia kuin yliopistojakin – tuottamaan (*engender*) monipuolisempaa ymmärrystä musiikillisesta luovuudesta. Tämä edellyttää vanhojen pedagogisten käytänteiden kehittämistä sekä niiden suuntaamista uudensuuntaisiin merkityksellisen toiminnan muotoihin musiikkikasvatuksessa. (Burnard 2013, 237.) Suomalainen musiikkikasvatus on jo osittain siirtynyt tähän suuntaan, mistä on osoituksena esimerkiksi vuonna 2013 ilmestynyt kirja *Säveltäjäksi kasvattaminen – Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Väitöskirjoja säveltämisestä ja musiikin luovasta toiminnasta ovat tehneet viime vuosina muun muassa Muhonen (2016) ja Huttunen (2017).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet huomioi oppilaan musiikillisen luovan tuottamisen aivan eri tavalla kuin kymmenen vuotta sitten.

Opetuksen on kuitenkin pystyttävä tarjoamaan oppilaille riittävästi välineitä luovuuden ilmaisuun, kuten Burnard (2013, 237) toteaa, mutta toteutuuko se käytännössä? Tutkimukseni perusteella suuri osa opiskelijoista ei ole juurikaan saavuttanut niitä valmiuksia, joita he tarvitsisivat musiikin luovan tuottamisen ohjaamisessa. Tämä on merkittävä haaste nykyiselle ja tulevalle luokanopettajakoulutukselle.

7.2.3 Pedagoginen sisältötieto laulunopetuksen mahdollistajana

Tutkimukseni alkuosassa toin esille Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman lukuvuodelta 1985 – 1986, jossa *laulutaidon* opintojakso sisältää äänenhuoltoa, äänenmuodostusta, säveltapailua ja sävelsanelua sekä tutustumista laulumusiikin lajeihin ja peruskoulun ala-asteen laulukirjoihin. Ero nykyiseen opetussuunnitelmaan on silmiinpistävä, sillä nyt osaamistavoitteeksi riittää, että opiskelija ”ymmärtää terveen äänenkäytön merkityksen” (Jyväskylä 2017 – 2020). Entä mitä on tämä *ymmärrys* terveestä äänenkäytöstä, miten tavoite konkretisoituu todellisuudessa ja voidaanko sen saavuttamista edes mitata? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, 263) puolestaan haluaa ”ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön ja laulamiseen”. Tämä tavoite oli lähes samanlainen myös kymmenen vuotta sitten (POPS 2004, 230).

Mitä on luonteva äänenkäyttö? Voiko opiskelija ymmärtää terveen äänenkäytön merkityksen ja ohjata lasta laulamiseen, jos hänellä ei ole siihen valmiuksia? Tutkimukseni tulosten perusteella opiskelijoista vajaa puolet (45 %) arvioi, ettei osaa yhtään tai osaa vain vähän oikeanlaista äänenkäyttöä ja laulutekniikkaa. Hieman tätä suurempi ryhmä (52 %) totesi laulunopetuksen menetelmien osalta valmiutensa riittämättömiksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sekä luokanopettajakoulutuksen asettamien tavoitteiden ja tutkimustuloksieni välillä näyttäisi olevan selkeä ristiriita, sillä ”paljoakaan ei harjoiteltu sitä, miten uusi laulu opetetaan luokalle”.

Laulaminen on musiikinopetuksen työtavoista kenties vastuunalaisin ja vaativin alue opettajalle, koska soittimena on lapsen keho ja ennen kaikkea sen ääntöelimet. Tämä seikka asettaa laulun opettamiselle ehdottoman vaatimuksen musiikinopettajan riittävästä pedagogisesta sisältötiedosta – miten laulamista tulisi opettaa ja mihin seikkoihin on kiinnitettävä erityisesti huomiota. Muun muassa Fredriksson (1994) tuo väitöskirjassaan esille lapsen laulamiseen didaktisesti vaikuttavia tekijöitä, joista yksi tärkeimmistä on säveltasomallien yhteensopimattomuus. Jos aikuisen säveltasomalli on liian matala – kuten useimmissa tapauksissa – on lapsen vaikea osallistua yhteislauluun. (Fredriksson 1994, 226.) Laulunopetuksen haasteena onkin usein aikuisen laulunopettajan erilainen ääniinstrumentti. Esimerkiksi miesopettaja laulaa lapseen verrattuna eri oktaavialassa ja toisaalta myös naisopettaja saattaa laulattaa lapsia liian matalalta, jopa pienen oktaavin alueella. (Pihkanen 2011, 42; Valtasaari 2017, 62.) Myös Regelski (2016, 72) sekä Phillips ja Doneski (2011, 177) varoittavat virheellisten laulunopettamisen menetelmien seurauksista, sillä pahimmillaan ne aiheuttavat äänielimitykselle fyysisiä vaurioita.

Laulunopetuksen edellytyksenä on musiikinopettajan oma kompetenssi. Koska luokanopettajakoulutus sisältää vain vähän tai ei lainkaan henkilökohtaista äänenkäytön ja laulun ohjausta, laulamisen taito ja sen kehittäminen jäävät usein opiskelijan henkilökohtaisen harrastuneisuuden varaan. Vaikka opiskelijalla olisikin laulutaustaa, kohdistuu harrastuneisuus oman äänen kehittämiseen, ei lapsen. Opettajien laulunopetusta tarkastelevassa väitöskirjassaan Valtasaari (2017, 60) laulupedagogina toteaa, että lasten äänen kehittämiseen ja sen kouluttamiseen liittyvän tiedon sekä opiskelijan oman äänenkoulutuksen tulisi sisältyä pakollisina opintoina luokanopettajakoulutukseen. Koska laulutaidon heikkeneminen on musiikkikasvattajien yleinen huolenaihe, luokanopettajan tulisi saada koulutuksessaan sellaiset musiikilliset valmiudet, että hän kykenee pedagogisesti oikeilla menetelmillä laulattamaan oppilaita musiikkitunneilla ja muissa yhteyksissä (Numminen 2005, 260; Pihkanen 2011, 45; Vesioja 2006, 3).

Lindeberg (2005) toteaa väitöskirjassaan luokanopettajaksi opiskelevien vokaalisen minäkuvan (millainen laulaja opiskelija kokee olevansa) perustuvan varhaislapsuuden ja ensimmäisten kouluvuosien kokemuksille. Opettajan merkitys laulamaan innostamisessa on merkittävä. (Lindeberg 2005, iii – iv.) Lapsuuskodin laulukäytänteet osoittautuivat myös tutkimuksessani tärkeäksi opiskelijan asennetta suuntaavaksi tekijäksi. Opiskelijoista lähes puolet (47 %) arvioi, että heille on kotona laulettu varhaislapsuudessa melko paljon tai paljon. Laulamisen merkitys heijastuu lapsuuskodin myönteisessä asennoitumisessa musiikkiin, mikä on edelleen vaikuttanut positiivisesti opiskelijan nykyiseen musiikkisuhteeseen (vrt. myös Ruismäki ja Tereska 2006, 113).

Joitakin vuosikymmeniä sitten kansakoulun opetussuunnitelmassa tuotiin esille laulun tärkeä asema koulutyön virkistäjänä. Tässä yhteydessä esitin kysymyksen, onko laulu yhä virkistävä oppiaine muun koulutyön ohessa? Laulamisen tulisi olla osana jokapäiväistä koulutyöskentelyä, ei ainoastaan musiikkitunneilla. Nykyisin vuosiluokilla 1 – 2 laulaminen integroituu monella tavalla äidinkielen ja matematiikan oppimateriaaleihin. Jos opettaja on kuitenkin ”laulutaidoton” eikä kykene ymmärtämään laulamisen tuottamia hyvinvoinnin ja virkistymisen merkityksiä, jää monelta lapselta kokematta niin aakkos-, eläin, viikonpäivä- kuin kertolaskulaulut, joiden avulla oppimista tapahtuu huomaamatta.

7.3 Musiikillisen kompetenssin keskeinen teema - koulutus vai harrastuneisuus?

Musiikki hahmottuu jokaiselle yksilöllisestä elämysmaailmasta, jossa perimällä on tärkeä merkityksensä, mutta varhaisilla musiikkikokemuksilla on todettu olevan kenties vieläkin suurempi vaikutus musiikkikykyjen kehittämisessä (Custodero 2010, 115). Tutkimukseni opiskelijoilla lapsuuskotien musiikillisiä taustatekijöitä oli keskimäärin ”jonkin verran”. Kolmasosa opiskelijoista arvioi musiikkitekijöitä esiintyneen lapsuuskodissa melko paljon tai paljon, ja hieman suurempi ryhmä koki musiikkitaustansa vähävirikkeiseksi.

Lapsuuskodin musiikkitaustatekijöillä esiintyi voimakas yhteys opiskelijan musiikkiharrastukseen. Musiikin aktiiviharrastajia oli tutkimusjoukossa melko suuri osa, sillä yli viisi vuotta säännöllistä soitonopetusta oli saanut kolmasosa opiskelijoista. Koska opetus toteutui usein musiikkioppilaitoksessa, oli opiskelija yleensä suorittanut myös jonkin tason soitin- ja/tai teorialutkinnon. Musiikkia harrastavien osuus näyttäisikin olevan luokanopettajakoulutuksessa suurempi kuin koko väestössä keskimäärin, kuten muun muassa Juvonen (2008, 64–65) toteaa tutkimuksessaan.

Musiikkiharrastus osoittautui tutkimuksessani hyvin merkittäväksi tekijäksi niin opiskelijan musiikillisten tietojen, taitojen kuin asenteidenkin osalta. Opiskelijan aikaisempi musiikkiharrastuneisuus oli voimakkaasti yhteydessä esimerkiksi musiikkikäsitteiden ja nuottiviivaston tuntemukseen. Harrastus oli voimakkaasti yhteydessä myös opiskelijoiden itsearviointeihin, jotka käsittivät niin luokanopettajakoulutuksen tiedolliset ja taidolliset valmiudet, asenteen kuin POPS 2004 toteuttamiseen liittyvät sisällötkin. Tutkimukseni kannalta yksi merkittävimmistä tuloksista kohdistuu opiskelija-arviointeihin heidän omasta *pätevyydestään* opettaa musiikkia, johon nimenomaan nykyinen musiikkiharrastuneisuus korreloi voimakkaasti.

Entä luokanopettajakoulutus – mikä on lopulta sen yhteys musiikilliseen kompetenssiin? Ensinnäkin vertailin toisiinsa musiikin monialaisissa opinnoissa toimeenpantua (*enacted curriculum*) ja toteutunutta (*learned curriculum*) opetussuunnitelmaa (vrt. Lahdes 1997, 68; Regelski 2004, 239). Toimeenpantu opetussuunnitelma ilmenee opiskelija-arvioina opintosisältöjen määrästä (ei sisältynyt opintoihin yhtään – sisältyi paljon) ja toteutunut opetussuunnitelma opintosisältöjä vastaavina opiskelijan valmiuksina (en osaa yhtään – osaan hyvin). Opiskelijoiden tiedollisissa valmiuksissa todetaan voimakas yhteys kuuntelukasvatus- ja laulun opetusmenetelmien⁵⁹ määrän ja niiden tuntemuksen välillä. Kohtalainen yhteys todetaan musiikin peruskäsitteiden tuntemuksessa ja lauluohjelmistoon sekä musiikkiteknologiaan tutustumisessa.

Tässä opetussuunnitelmavertailussa yhteydet olivat yleisestikin ottaen voimakkaampia musiikin tiedollisissa kuin taidollisissa sisällöissä, sillä vain äänenkäytössä ja laulutekniikassa sekä kantelesäestyksessä todetaan kohtalaisia yhteyksiä opiskelijoiden vastaaviin taitoihin. Lähes kohtalainen yhteys todetaan pianonsoitonopetuksen määrän ja opiskelijan sointujen hallinnan välillä.

Opiskelija- ja koulutustekijöiden yhteisessä regressioanalyysissä tutkin vielä perusteellisemmin musiikin monialaisten opintojen soitonopetuksen määrän merkitystä pianosointujen hallintaan. Analyysissä tulosta selitti eniten opiskelijan aikaisempi soittoharrastus (selitysosuus 28 %), ja selitysosuutta kasvatti lähes kymmenen prosenttiyksikköä musiikin monialaisten opintojen pianonsoitonopetuksen määrä. Tulosta voidaan pitää merkittävänä, sillä se osoittaa, että soitonopetus voi vaikuttaa soittotaidon kehittymiseen, mikäli opetuksen määrä on riittävä. Onkin aivan eri asia, saavatko opiskelijat soitonopetusta esimerkiksi

⁵⁹ Vaikka laulunopetus sinänsä kuuluu proseduraalisen tiedon (taidon) alueelle, olen liittänyt sen tässä yhteydessä deklaratiiiviseen tietoon, koska tavoitteessa esiintyy verbi ”tunnen” eikä esimerkiksi ”osaan käyttää” laulunopetuksen menetelmiä.

viisi kertaa kahden tunnin jaksoissa (5 x 2 t) kuin jos soitonopetusta on 22 tuntia, joka jakaantuu 30 minuutin opetustuokioina useiden kuukausien aikavälille. Toisaalta merkittävää on myös opetuksen toteutustapa – toteutuuko se ”itseopiskeluna” suurehkoissa ryhmässä kuulokkeet korvilla, vuorovaikutteisena ja reflektiivana pienryhmäopetuksena vai henkilökohtaisena opetuksena. Lisäksi opiskelijan oman harjoittelun määrällä ja intensiteetillä on keskeinen merkitys taidon kehittämisessä.

Tutkimustulosteni perusteella näyttäisi siltä, että luokanopettajakoulutuksen oppisisältöjen määrällä on yhteys musiikillisiin taitoihin nimenomaan sisällöissä, joita oppilaitoksissa painotetaan erityisesti (katso taulukko 27). Näitä ovat musiikillisten taitojen osalta äänenkäyttö ja laulutekniikka, kantelesäestys ja pianosointujen hallinta. Musiikillisen tiedon osalta voimakkaimmat yhteydet todetaan musiikin kuuntelukasvatus- ja laulunopetusmenetelmissä. Yhteydet ovat pääsääntöisesti oppilaitoskohtaisia. Opiskelijan harrastustekijöillä todetaan kuitenkin koulutusta voimakkaammat yhteydet mitattuihin summamuuttujiin – musiikkikäsitteisiin, suomalaisen musiikin tuntemukseen ja pianosointujen hallintaan – kuin opintotekijöillä, mikä esiintyi yhteyksien vertailussa. Harrastuneisuus oli myös tärkeä tekijä lähes kaikissa luokanopettajakoulutuksen sisältöalueissa.

Tutkimukseni yksi merkittävimmistä tuloksista ilmenee harrastuneisuuden yhteytenä opiskelijan pätevyyteen, sillä väitelause ”Olen pätevä opettamaan musiikkia” korreloi opiskelijan musiikkiharrastuneisuuden summamuuttujaan voimakkaasti ($r = .58$). Tulos on yhdenmukainen aikaisempien tutkimusten kanssa – musiikillisten taitojen taustalla harrastuneisuus on vaikuttavampi tekijä kuin koulutustekijät. Tutkimukseni tulosten yleisluonnetta kuvaakin hyvin seuraava opiskelijan toteamus: ”Nyt minulla on joitakin valmiuksia opettaa musiikkia, mutta suuri osa on peräisin omalta alakoulu- ja lukioaikojen musiikkiharrastuksista.”

8 POHDINTA

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää, millainen on tulevan luokanopettajan musiikillinen kompetenssi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Tutkimus on antanut uutta tietoa muun muassa luokanopettajiksi opiskelevien musiikin tiedollisista valmiuksista, sillä täysin vastaavaa mittaamalla toteutettua tutkimusta ei ole aikaisemmin tehty näin laajalla otoksella ($n = 392$). Opiskelijoiden näkemyksissä esiintyy yhteinen huoli luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen riittämättömyydestä etenkin musiikkia harrastamattomilla opiskelijoilla. Kaikki opiskelijat saavat kuitenkin musiikin opettamiseen muodollisen pätevyyden, mikä on kyseenalaista, kun lähtökohtana on luokanopettajuus nimenomaan asiantuntija-ammattina.

8.1 Luokanopettaja musiikin opetussuunnitelman toteuttajana

Perehtyessäni nykyiseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014 havahduin kolmeen seikkaan, joissa ilmenee selkeä ristiriita tutkimukseni tulosten ja opetussuunnitelmatekstin välillä (POPS 2014, 14 – 16). Ristiriidoista ensimmäinen koskettaa suomalaista kulttuuriperintöä, jonka tulisi olla yksi perusopetuksen tärkeimmistä arvopohjista. Kaksi seuraavaa ristiriitaa kohdistuvat oppilaan oikeuteen saada sekä opetussuunnitelman mukaista opetusta että hyvää opetusta. Pohdin näitä teemoja seuraavassa.

Ristiriita 1: "Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle."

Opetussuunnitelman määräävinä tekijöinä ovat hyvin pitkälti yhteiskunnan arvot ja odotukset. Ne suuntaavat osaltaan myös kulttuurin filosofisia arvoja, jotka nousevat esille kasvatuksessa ja opetuksessa – ja vastaavat kysymykseen, miksi kasvatamme. (Reimer 2005b, 242.) Nykyinen opetussuunnitelma rakentaa arvopohjansa moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle, joka on muodostunut eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa (POPS 2014, 16). Kasvava globalisaatio

onkin haastanut opetussuunnitelmat ja koulun toimintakulttuurin laajentamaan käsitystään oppilaiden kulttuurisesta identiteetistä aiempaa monimuotoisemmin (Lestinen, Autio-Hiltunen & Kiviniemi 2017, 99). Yhteiskunnan muutosten haasteissa myös luokanopettaja joutuu pohtimaan, millaista kulttuurista pääomaa hän haluaa välittää oppilailleen – mitä tietoja, taitoja ja arvoja hän pitää oppimisen arvoisina (Heikkinen 2005, 285). Valinnoillaan luokanopettaja tekee ratkaisevia päätöksiä opetuksen sisällöstä – onko esimerkiksi Finlandia tai kansanmusiikki osa hänen kulttuuriperintöään tai se, osaako oppilas oman maakuntalaulunsa.

Tutkimukseni tulokset herättävät hyvin ristiriitaisia ajatuksia siitä, kuinka heikko tuntemus tulevilla luokanopettajilla on suomalaisesta musiikkikulttuurista ja miten he ylipäättään kokevat oman identiteettinsä suomalaisina. Niemi (2010, 46) toteaa suomalaisen kulttuuriperinteen arvostavan oppimista ja koulua. Varmasti näin onkin, mutta arvostaako koulutus suomalaista kulttuuriperinnettä? Jos opettajankoulutukselle on asetettu korkeat sivistys- ja kasvatustavoitteet, eikö suomalaisen kulttuurin tuntemus ole osa tätä sivistystä? Myös Sahlberg (2017, 138) toteaa opettajan ammatin olevan läheisesti sidoksissa kansallisen kulttuurin ylläpitämiseen. Mutta, kun luokanopettaja ei tiedä Maamme-laulun säveltäjää, ei tunnista kuulemansa perusteella Finlandiaa ja tuntee ainoastaan yhden kansanlaulun tai ei edes tiedä, mikä on kansanlaulu, voidaan tämä läheinen sidos kansalliseen kulttuuriimme asettaa vähintäänkin kyseenalaiseksi.

Koulu on lasten ja nuorten elämässä merkittävä sosiaalista ja kulttuurista identiteettiä muokkaava instituutio, joka on myös ylläpitänyt kansallista identiteettiä ja kansallisuutta. Nyky-yhteiskunnassa ”kansallisuus” alkuperäisessä merkityksessään on kuitenkin epävakaa käsite etenkin nuorille, joille kansainvälisyys on yhä enemmän omaa identiteettiä muokkaava tekijä. (Lestinen ym. 2017, 98 – 99.) Tämä tuli esille tutkimuksessani joidenkin opiskelijoiden näkökulmissa. Heidän suhtautumisensa omaan kulttuuriimme on muuttunut ja muuttuu yhä, kuten eräs opiskelija toteaa: ”Kulttuurimme ei ole enää niin yhtenäinen, että olisi sellaisia lauluja enää, jotka jokaisen pitäisi osata.” Nuorten ajatusmaailma heijastuu myös Lestisen ym. (2017) tutkimuksessa, jossa nykynuorten ($n = 67$) käsitykset poikkeavat huomattavasti vanhemmista sukupolvista. Tutkijat toteavatkin, etteivät nuoret tiedä tarpeeksi traditioista, eivätkä osaa sisällyttää niitä suomalaisuuteensa tai arvostaa niitä samalla tavalla kuin vanhempi sukupolvi. ”Meillä ei ole enää vahvaa suomalaista kulttuuria – se on sekoittuneempaa”, toteaa eräs nuori. (Lestinen ym. 2017, 103.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet heijastaa aina aikakautensa yhteiskunnallisia käsityksiä oppimisen arvoisiksi katsotuista asioista. Yhteisen maailmankuvan arvot, traditiot ja niihin kytkeytyvät yhteiset jaetut kokemukset alkavat kuitenkin olla yhä harvinaisempia. Jos näitä ei ole, millaisen kansallisen tradition nykypäivän peruskoululainen siirtää tulevaisuudessa seuraavalle sukupolvelle? Koulun musiikkikasvatuksen yksi tärkeimmistä tehtävistä on yhä vaalia kansallista laulu- ja musiikkiperinnettä, josta moni nykyajan lapsi ja nuori saattaa olla varsin tietämätön. (Suomi 2010, 132 – 133.) Peruskoulun taide- ja taitoineet ovat keskeisiä yleissivistyksen osa-alueita, joiden arvo

persoonallisuuden ja kansallisen kulttuurin kehittymisen näkökulmasta on äärimmäisen tärkeää (Jakku-Sihvonen 2006, 8). ”Ihminen, joka ei tunne omaa kansallista kulttuuriaan ja kehityksen traditiota tai kirjallisuutta ja taidetta, liikkuu hyvin ohuella pohjalla. Nimenomaan suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-perinnön tuntemus kuuluu yleissivistykseen.” (Hirsjärvi 1998, 174.)

Ristiriita 2: ”Oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta.”

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004; 2014) on asettanut musiikinopetukselle oppisisältöjä, joita tutkimukseni perusteella opiskelijat itse arvioivat kykenevänsä opettamaan vuosiluokilla 1–4 kohtalaisesti ja luokilla 5–6 vain välttävästi. Opetussuunnitelma asettaa musiikinopetukselle haasteita, joita tulevan luokanopettajan näyttäisi olevan hyvin vaikeaa, ellei jopa mahdotonta toteuttaa opetuksessaan. Nykyinen musiikinopetus ohjaa oppilaita esimerkiksi melodia- ja sointusoittimien soittotekniikoiden hallintaan, millä tähdätään edelleen soittotaidon kehittymiseen musisoivassa ryhmässä. Musisoinnin aikana opitaan myös ymmärtämään musiikkikäsitteitä ja niiden merkintätapoja. (POPS 2004, POPS 2014). Nämä ovat kaikki aivan olennaisia musiikin oppimisen tavoitteita vuosiluokilla 1–4, mutta niiden opettaminen näyttäisi onnistuvan vain noin viidesosalla tutkimukseni opiskelijoista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet toimii valtakunnallisena kehyksenä, joka määrittää koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaa. Koulukohtaisella opetussuunnitelmalla on keskeinen merkitys valtakunnallisten tavoitteiden, mutta myös paikallisesti tärkeänä pidettyjen tavoitteiden ja tehtävien ilmentämisessä ja toteuttamisessa (POPS 2014, 9). Tynjälä (2015, 34) toteaa opetushallinnon luottavan hyvin koulutettujen opettajien tietotaitoon salliessaan koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimisen melko väljien kansallisten suuntaviivojen perusteella. Kouluilla ja opettajilla onkin merkittävä päätäntävalta musiikinopetuksen tavoitteiden ja sisältöjen muotoutumiseen. Vaikka opettajalla on velvollisuus noudattaa lakisäätelistä opetussuunnitelmaa, musiikinopetuksen menetelmien valintaa ohjaavat usein omat taidot ja motiivit. Valinnoillaan luokanopettaja voi muokata ratkaisevasti oppilaidensa musiikillisia arvoja ja heidän asennoitumistaan musiikkiin, sillä koulu on monelle lapselle useimmiten ainoa musiikkikasvatusta antava taho.

”Ope, en edes tiennyt, että on näin kaunista musiikkia”, totesi eräs kolmannen luokan oppilaani, kun kuuntelimme Jean Sibeliuksen musiikkia säveltäjän juhlavuonna 2015. Vaikka opetussuunnitelma painottaa musiikinopetuksessa toiminnallisia työtapoja, tarjoaa se oppilaille myös mahdollisuuksia musiikin elämykselliseen kuunteluun. Vastuu kuuntelukasvatuksesta on opettajalla, jonka on huolehdittava siitä, että kaikki lapset saavat kokemuksia mahdollisimman monipuolisesti musiikin eri lajeista ja tyyleistä, niin populaari- taide- ja kansanmusiikista kuin eri maiden musiikkikulttuureistakin. Luokanopettajakoulutuksessa musiikin kuuntelu on kuitenkin jäänyt marginaaliseksi, sillä koulutus priorisoi toiminnallisia työtapoja.

”Opettajan täytyy tuntea musiikkia laajasti ja käsittelyssä oleva teos perusteellisesti löytääkseen keinot, joilla oppilaiden korvat, mieli ja keho avautuvat vastaanottamaan musiikkia” (Hyvönen 2006, 56). Onko siis niin, että kuuntelukasvatus toteutuu kouluissa vain niiden luokanopettajien kautta, jotka itse harrastavat musiikkia, joille musiikki on merkityksellistä ja jotka kykenevät myös ohjaamaan oppilaita musiikillisten merkitysten kokemiseen? Entä kuuntelevatko he oppitunneilla taidemusiikkia tai edes Sibeliuksen Finlandiaa?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden musiikinopetukselle asettamat tavoitteet ja sisällöt ovat tutkimukseni perusteella osoittautuneet opiskelijoille haastaviksi. Tarkoitettun musiikin opetussuunnitelman (*official, written curriculum*) ja musiikinopetuksessa toteutettavan opetussuunnitelman (*enacted, instructed curriculum*) välille jääkin merkittävä kuilu, jossa tavoite ja todellisuus eivät yksinkertaisesti kykene kohtaamaan (vrt. Kelly 2009, 11 – 12). Musiikin opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt avautuvat opiskelijalle tai nuorelle luokanopettajalle myös aivan eri lähtökohdista kuin kokeneelle musiikkikasvattajalle. Tutkimukseni tulosten perusteella onkin vaikea kuvitella nuoren opettajan kykenevän esimerkiksi ohjaamaan oppilasta jäsentämään kuulemaansa musiikkia, toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai ohjaamaan oppilasta tarkastelemaan musiikillisen maailman esteettistä, kulttuurista ja historiallista monimuotoisuutta (POPS 2014, 263 – 264). Tuleeko nykyinen musiikin opetussuunnitelma lopultakaan ohjaamaan opetusta vai tarttuuko luokanopettaja mieluummin musiikin oppikirjaan? Kirjoitettu musiikin opetussuunnitelma saattaa myös jäädä ”hyllyllä pölyttyväksi asiakirjaksi”, johon opettaja vain harvoin tarttuu opetusta suunnitellessaan (Regelski 2016, 96 – 97).

Ristiriita 3: ”Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen.”

”Ei tunneta yhtään kulttuuria, johon musiikki ei jossakin muodossa kuuluisi. Musiikki on siis ilmeisesti inhimillinen tarve. Jo sen vuoksi sillä täytyisi olla vahva asema koulussa. Mutta sen asemasta ei tule vahvaa muuten kuin pätevän opetuksen kautta. Aineenhallinta ja sitä kautta syntyvä innostus ovat opettajan tärkein ase. Ilman sitä ei opita eikä innostuta. Musiikin aineenhallinta on tietämisen, taitamisen ja omakohtaisten elämysten kimara.” (Hyvönen 2006, 57.)

Yhteiskunnassamme esiintyy vahva luottamus siihen, että opettajankoulutus on korkealaatuista ja että opettajat ovat merkittäviä asiantuntijoita tehtävänsään. Sahlberg (2017) toteaa laaja-alaisen opettajankoulutusohjelman takaavan vastavalmistuneille opettajille *tasapainoiset* sekä teoreettiset että käytännölliset tiedot ja taidot. Tulevat opettajat ymmärtävät myös kasvatusta syvällisesti ja useista näkökulmista, joihin sisältyvät niin kasvatustieteologia, didaktiikka, opetussuunnitelmateoria kuin oppimisen arviointikin. (Sahlberg 2017, 150 – 151.) Tätä taustaa vasten tutkimukseni tulokset tuovat esille todellisuuden ja opettajankoulutuksen ideologian välisen jyrkän ristiriidan, sillä vain viidesosa opiskelijoista koki olevansa lähes tai täysin päteviä musiikinopetukseen. Näyttäisi vahvasti siltä, ettei luokanopettajakoulutus ole kyennyt takaamaan kaikille opiskelijoille musiikinopetuksessa edellytettäviä tietoja ja taitoja tasapainoisesti.

Luokanopettajakoulutuksella on ollut ennen peruskouluun siirtymistä taanaan satavuotinen perinne, jonka aikana taide- ja taitoaineiden osaamista on pidetty opettajan tärkeänä ominaisuutena. Esimerkiksi seminaariin pääsyn yksi tärkeimmistä kriteereistä oli opiskelijan laulutaito, sillä musiikkia arvostettiin esteettisenä kasvatustekijänä, jonka merkitys korostui myös muun koulutyön ”virkistäjänä”. 1960-luvulla musiikilla oli opettajankoulutuksessa yhä tärkeä asema. Tuolloin opiskelijat saivat yli kolmesataa tuntia musiikinopetusta, joka jakaantui koko nelivuotiselle koulutusajalle (Ahonen 2009, 215).

Opiskelijan musiikkiharrastuneisuus huomioitiin vielä 1980-luvun koulutusvalinnoissa näyttökokeilla, joista siirryttiin todistuksiin perustuviin harrastuspisteisiin. Tämän käytännön todettiin kuitenkin olevan epäoikeudenmukainen ja rikkovan koulutuksen demokraattisia pyrkimyksiä (Räihä & Juvonen 2016, 140). Koska luokanopettajakoulutuksen nykyinen pääsykoevalinta ei tue opiskelijoiden aikaisempaa musiikkiharrastuneisuutta, ovat opiskelijat musiikillisilta valmiuksiltaan hyvin heterogeeninen ryhmä. Tämä on koulutuksessa vakava ongelma etenkin musiikillisesti heikoimpien opiskelijoiden näkökulmasta, sillä he kokevat musiikinopinnot erittäin haastavina. (vrt. Ruismäki & Tereska 2008, 37.) Tutkimustulosteni perusteella kyseinen seikka koskettaa varsin suurta osaa opiskelijoita, sillä 60 % kokee olevansa epäpäteviä musiikin opettamiseen perusopetuksen vuosiluokilla 1 – 6.

Perusopetuksen opetussuunnitelman tehtävänä on varmistaa opetuksen tasa-arvon ja tavoitteiden toteutuminen samansuuntaisesti kaikissa peruskouluissa (Lahtinen & Lankinen 2013, 148). Tavoitteen toteutuminen edellyttää pätevää luokanopettajuutta, jota ohjaa muun muassa eurooppalainen tutkintojen viitekehys. Se on määritellyt kaikille koulutusaloille konkreettisia oppimistuloksia sekä yleisiä ja alakohtaisia pätevyksiä. Pätevyydellä tarkoitetaan ”opiskelijan todistettua kykyä käyttää tietoja ja taitoja sekä henkilökohtaisia, sosiaalisia ja/ tai menetelmällisiä valmiuksia työ- ja opintotilanteissa” (Opetusministeriö 2009, 17).

Luokanopettajan musiikilliset valmiudet pohjautuvat valtakunnallisiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014). Ne määrittävät edelleen luokanopettajakoulutuksen tavoitteita ja sisältöjä eli kvalifikaatioita, jotka on kirjattu oppilaitosten musiikin opetussuunnitelmiin (Luukkainen 2005, 42). Musiikin opintojen tavoitteena on taata opiskelijoille pätevyys, *musiikillinen kompetenssi*, musiikin oppiaineen opettamiseen perusopetuksen vuosiluokille 1 – 6. Professori Leena Hyvösen (2006, 50) sanoin esitänkin kysymyksen, onko musiikkia opettavien luokanopettajien koulutus validia suhteessa siihen muodolliseen pätevyYTEEN, jonka se tuottaa? Tähän viitaten vastaan kysymällä, miten yhteiskunnassamme voidaan hyväksyä tilanne, jossa koulutuksesta valmistuu muodollisesti päteviä luokanopettajia, mutta joilla ei ole todellisuudessa riittävää kompetenssia musiikin opettamiseen. Nykyinen valintakoemenettely estää konkreettisesti hyvin suurta osaa vuosiluokkien 1 – 6 oppilaita saamasta pätevää musiikinopetusta. Musiikillinen harrastuneisuus tai esimerkiksi lukion musiikkidiplomi tulisikin tulevaisuudessa huomioida aivan välttämättä luokanopettajakoulutuksen pääsykoevaatimuksissa.

8.2 Tutkimuksen yhteenveto ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimukseni tavoitteena on ollut selvittää, millaiset musiikilliset valmiudet eli musiikillinen kompetenssi on tulevilla luokanopettajilla. Kyseessä on samalla opetussuunnitelmatutkimus, jossa opiskelijoiden musiikillisiä tietoja ja taitoja verrataan musiikin opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Lisäksi opiskelijat arvioivat kuinka hyvin he itse kykenisivät opettamaan vuosiluokille 1–6 esitettyjä musiikin oppiaineen sisältöjä. Tässä luvussa teen yhteenvedon tutkimusprosessista. Tarkastelen myös koko tutkimuksen luotettavuutta, eettisiä kysymyksiä sekä teen kokoavan yhteenvedon tärkeimmistä tutkimustuloksista. Lopuksi esitän ajatuksia mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

Tutkimusprosessi on kestänyt kaikkiaan noin viisi vuotta. Se käynnistyi alkutalvella vuonna 2014 tutkimuskirjallisuuteen perehtymisellä. Alkuvaiheen koin osittain vaikeaksi, sillä aiheen fokuointi ja jäsentäminen järkeväksi kokonaisuudeksi edellytti eri vaihtoehtojen tarkastelua. Suureksi avuksi koin liseniaattityöni, jonka perusteella saatoin jo melko varhaisessa vaiheessa alkaa rakentaa kyselylomaketta. Samalla hahmottui musiikillisen kompetenssin käsite ja sen operationalisointi mitattavaan muotoon. Perehtyminen tutkimuskirjallisuuteen avasi kuitenkin koko ajan uusia näkökulmia, joiden rajaamisen koin hetkittäin haastavana. Ehkä vieläkin tarkempi fokuointi olisi saattanut jäntevöittää tutkimustani, mutta toisaalta koin tärkeänä tutkia opiskelijan musiikillista kompetenssia monipuolisesti taustatekijät huomioiden.

Kyselylomakkeen lopullista versiota edelsi esitestausjakso, sillä ehdottoman tärkeänä työvälineenä ja koko tutkimuksen perustana sen tuli olla luotettavasti opiskelijan musiikillista kompetenssia mittaava ja itsearvioiva kysely. Aineiston keruu toteutui lukuvuoden 2014–2015 aikana viidessä luokanopettajakoulutuslaitoksessa. Tuossa vaiheessa tunsin konkreettisesti olevani ”tutkimusmatkalla”. Tämä aineistonkeruutapa oli kuitenkin ainoa vaihtoehto, sillä toteuttamalla mittaukset itse pyrin eliminoimaan keruuvaiheessa mahdollisesti esille tulevat epäluotettavuustekijät. Tutkimustilanteet ohjeistuksineen toteutuivatkin kaikissa oppilaitoksissa lähes identtisinä. Opiskelijoiden suhtautuminen tutkimukseen oli pääosin varsin myönteistä ja luokanopettajakoulutuksen musiikinopintoihin kohdistunut tutkimus koettiin tärkeäksi.

”Kynä ja paperi” -periaatteella toteutetun tutkimusaineiston tallentaminen digitaalseksi oli tarkkuutta vaativa ja aikaa vievä prosessi. Aineiston analyysi ja tulosten raportointi on kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta pääosin kuvailevaa, jolloin menetelmänä on tunnuslukujen analysointi. Tuloksia täydentävät faktorianalyysit. Muuttujien välisiä riippuvuuksia tarkastelin Pearsonin tulomomenttikertoimella, minkä lisäksi selvitin regressioanalyysillä musiikillisen kompetenssin taustatekijöiden prosentuaalisia selitysosuuksia. Tutkimusaineisto olisi varmasti mahdollistanut myös muiden analyysimenetelmien käytön, jolloin esimerkiksi muuttujien välisistä riippuvuussuhteista olisi saatu

enemmän tietoa. Katson kuitenkin valitsemieni menetelmien riittävän tutkimus-
kysymyksiin vastaamiseen, mikä on tutkimuksen ensisijainen tehtävä.

Tulosten raportointi on laaja, lähes satasivuinen luku, jossa pyrin tarkkaan ja yksityiskohtaiseen esitykseen. Esimerkiksi suomalaisen ja länsimaisen musiikin tuntemus sekä opiskelijan musiikillisesta orientaatiosta saadut tulokset jäävät nyt pysyväksi dokumenttiaineistoksi kuvaamaan opiskelijoille tärkeitä musiikillisia tekijöitä ja ilmiöitä tässä ajassa. Tulokset antavat myös autenttista kokemuksellista tietoa luokanopettajakoulutuksen musiikin monialaisista opinnoista. Päädyin käyttämään raportoinnissa runsaasti graafisia kuvaajia, sillä ne avaavat tuloksia aivan toisella tavalla kuin pelkät tekstit ja taulukot. Koenkin visualisoinnin selkeyttävän tutkimuksen luettavuutta ja ymmärrettävyyttä.

Väitöskirjatyö on ollut mielenkiintoinen ja mielekäs oppimisprosessi, sillä perehtyminen niin musiikkikasvatukseen historiaan ja filosofioihin, opetussuunnitelmateorioihin, musiikin opetussuunnitelmiin kuin luokanopettajan kompetenssi- ja asiantuntijuuskysymyksiinkin on kasvattanut tietämystäni huomattavasti. Tutkimusmetodiikkaan syventyminen on lisännyt aikaisempaa kokemustani, mutta samalla tuonut esille uusia oivalluksia, joista yksi tärkeimmistä on korrelaatiokertoimen merkitsevyyden sisäistäminen. Tämä seikka tuli ilmi pohitessani alhaisten kertoimien (esim. $r = .17^{***}$) tilastollisesti erittäin merkitseviä yhteyksiä, mikä on tyypillistä suurissa aineistoissa. Ongelma vaati perusteellisen selvityksen asiantuntijoihin ja ammattikirjallisuuteen tukeutuen. Ymmärsin, että kahden muuttujan välisen yhteyden tilastollinen merkitsevyys on aivan eri asia kuin yhteyden tieteellinen tai käytännöllinen voimakkuus (Cumming 2012, 238 – 239; Steinberg 2008, 414). Mikäli olisin tulkinut korrelaatiokertoimet siten kuin ne ”perinteisesti” tulkitaan, olisin tehnyt virhepäätelmiä lukuisissa tuloksissa. Tilastollinen merkitsevyys ja korrelaatiokertoimen arvon tieteellinen voimakkuus ovat todellakin eri asioita, joita ei kasvatustieteen tutkimuskentällä nähdäkseni useinkaan tiedosteta.

Tutkimuksen luotettavuuteen kohdistuvissa seikoissa kiinnitin ensisijaisesti huomiota tulosten yleistettävyyteen, joka on ollut tärkeä tavoite alusta lähtien. Tällöin kyseessä on tutkimusjoukon edustavuuteen liittyvä tutkimuksen ulkoinen validiteetti. Tutkimukseni perusjoukon muodosti luokanopettajakoulutuslaitosten toisen vuosikurssin opiskelijat (noin 800 opiskelijaa) lukuvuonna 2014 – 2015. Kaikilla oppilaitoksilla ei kuitenkaan ollut mahdollisuutta osallistua tutkimukseen, osin täysin ymmärrettävistä syistä. Lopullisessa harkinnanvaraisessa otannassa oli viisi oppilaitosta. Maantieteellisesti otanta on melko kattava, sillä oppilaitosten sijainnit jakautuvat niin Länsi-, Etelä-, Itä- kuin Keski-Suomeenkin. Myös opiskelijoiden määrä ($n = 392$) voidaan todeta riittäväksi tulosten yleistettävyydelle (Gravetter & Forzano 2012, 142). Koen, että tällä aineistolla on saavutettu saturaatiopiste eli kylläntyminen, joten muiden oppilaitosten mukanaolo ei olisi välttämättä tuonut enää merkittävää uutta tietoa tutkimusongelmien ratkaisemiseksi (vrt. Eskola & Suoranta 2014, 62 – 63).

Tutkimuksessa on muutamia luotettavuuden näkökulmasta huomioitavia seikkoja, jotka liittyvät kyselylomakkeeseen. Jälkikäteen tarkasteltuna kyselyyn

olisi voinut tehdä seuraavat lisäykset tai muutokset: nuottiviivastolle sävelten tunnistamista myös kaksiviivaisen oktaavin alueella (LIITE 2), musiikkitaustaan lisäosio ”olen osallistunut musiikkileikkikouluun” (LIITE 6) ja musiikin monialaisten opintojen sisältöihin lisäosio ”musiikin opetussuunnitelmaan tutustuminen” (LIITE 3). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisessa opiskelijan olisi ollut hyvä arvioida erikseen taitoaan soittaa melodiasoittimia ja soitusosittimia (LIITE 7). Tämä on saattanut vaikeuttaa vastaamista, sillä opiskelija on nyt joutunut arvioimaan soittotaitoaan samanaikaisesti molemmissa soitintyypeissä. Vaikka edellä mainitut muutokset olisivat antaneet hie-man erilaisia tuloksia, en näe niitä kuitenkaan kovin merkittävinä tutkimuksen ulkoisen validiteetin kannalta.

Kyselylomake perustui suurelta osin itsearviointiin, mikä voi herättää kysymyksen vastausten luotettavuudesta. Epäily saattaa olla osittain aiheellinen, sillä monivalintatehtävissä ongelmaksi voi muodostua esimerkiksi ilmaisujen ”jonkin verran” tai ”kohtalainen” tulkinta. Musiikkia harrastamattomalle nämä tulkinnat saattavat merkitä aivan toista kuin musiikin harrastajalle. Toisaalta itsearviointi osoittautui tutkimuksessani varsin luotettavaksi arviointitavaksi, sillä monet itsearviointiosiot korreloivat voimakkaasti mitattuihin muuttujiin. Opiskelijoiden itsearviointia pidetäänkin luotettavana arviointitapana, mikäli arviointin kriteerit ovat riittävän selkeitä (Kelvin 2012, 19). Tutkimukseni näkökulmasta koen itsearviointin perustuneen opiskelijoiden luottamukseen ja rehellisyyteen, jolloin he sitoutuivat aidosti ja vilpittömästi oman koulutuksensa arviointiin (vrt. Tynjälä 2015, 112 – 113).

Tutkimuksen eettisten kysymysten pohtiminen on tieteellisen tutkimuksen ehdoton lähtökohta, sillä tutkimuksen on oltava luotettavasti toteutettu ja sen tulokset uskottavia. Hyvään tieteelliseen käytäntöön sisältyvät muun muassa tutkijan rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimuksen varsinaisessa toteuttamisessa, tulosten tallentamisessa, raportoinnissa sekä tutkimustulosten arvioimisessa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Olen pyrkinyt huomioimaan edellä mainitut seikat tutkimuksessa mahdollisimman hyvin. Laajan tutkimusaineiston tallentaminen ja käsittely on vaatinut suurta tarkkuutta ja keskittymistä, mutta on mahdollista, että tarkistuksesta huolimatta digitaalisessa tallennusvaiheessa on jäänyt yksittäisiä virhelyöntejä. Tutkimustulosten luotettavuuden varmistamiseksi lähes kaikki analyysit on tehty vähintään kahteen kertaan.

Hyvä tutkimuskäytäntö edellytti kyselyssä tutkittavien anonymiteettiä. Anonymiteetti oli itsestänselvyys, sillä omaa koulutustaan refleктоiva opiskelija olisi tuskin antanut täysin rehellistä palautetta omalla nimellään. Toinen tärkeä tutkimuseettinen kysymys sisältyy oppilaitosten tunnistettavuuteen, mitä pohdin pitkään. Tulokset esitetään pääosin yleisellä, valtakunnallisella tasolla, mutta aineisto toi kuitenkin esille muutamia seikkoja, jotka tutkijana koin velvollisuudekseni tuoda julki. On huomioitava, että kyse on myös opiskelijan oikeudesta esittää näkemyksensä koulutustaan koskevissa kysymyksissä. Korkeakoski ja Tynjälä (2010, 200 – 201) toteavatkin arviointin olevan olennainen osa koulutuksen kehittämisjärjestelmää, joka voi tuottaa aivan uusia näkökulmia

koulutuspolitiikan kehittämiseksi. Ehkä tutkimustulokseni antavat perusteita myös tähän suuntaan.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt tuottamaan mahdollisimman objektiivista tietoa luokanopettajakoulutuslaitosten musiikin monialaisista opinnoista painottaen kaikilta osin opiskelijälähtöisyyttä. Oletankin, että jokaisella oppilaitoksella on intressinä musiikkikasvatuksen seuraaminen ja kehittäminen. Luotan myös siihen, että luokanopettajakoulutuksessa ymmärretään, miten korkeakoululaitos voi todella vaikuttaa peruskouluun ja sen kehittymiseen. Tulevilla päätöksillä saattaakin olla aivan ratkaiseva merkitys esimerkiksi siihen, minkälaisen arvon annamme kansalliselle kulttuuritraditiollemme, sen säilymiselle ja siirtymiselle sukupolvelta toiselle – tai pidämmekö tärkeänä sitä, että lapset saavat pätevää musiikinopetusta.

Koen saaneeni tutkimusongelmaan ”Millainen on luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) toteuttamisen näkökulmasta?” vastauksia hyvin monitahoisesti. Opiskelijat arvioivat kykenevänsä opettamaan vuosiluokkien 1–4 musiikinopetuksen sisältöjä kohtalaisesti ja vuosiluokkien 5–6 sisältöjä vain välttävästi. Väitteen ”olen pätevä musiikin opettamiseen” tuloksessa voidaan todeta ehkä selkeimmin opiskelijoiden nykytilanne, sillä yli puolet (60 %) arvioi pätevyytensä riittämättömäksi musiikin opettamiseen ja päteväksi tai lähes päteväksi itsensä koki vain viidesosa opiskelijoista. Heistä suurella osalla on taustalla aktiivinen harrastuneisuus ja vuosien kokemus musiikillisista käytänteistä.

Luokanopettajaksi valmistuvien musiikillinen kompetenssi osoittautui sekä musiikillisten tietojen että taitojen osalta keskimäärin kohtalaiseksi, mutta yksilökohtaiset erot olivat merkittäviä, sillä tuloksiin vaikutti nimenomaan musiikkiharrastuneisuus. Opiskelijajoukossa olikin havaittavissa melko selkeä kah-tijako musiikkia harrastamattomiin ja harrastaviin. Tämä ilmeni musiikillisten tietojen ja taitojen lisäksi myös opiskelijan musiikkisuhteessa, sillä harrastajat kokivat musiikin monella tavalla myönteisenä asiana elämässään. Nyt saadut tulokset osoittavat myös kodin asenteen tärkeän merkityksen opiskelijan musiikkisuhteeseen niin kouluiässä kuin vielä luokanopettajakoulutuksessakin.

Tutkimus antoi arvokasta tietoa musiikinopettajuuden tärkeistä ominaisuuksista, jotka nousivat esille osion ”pidin/en pitänyt koulun musiikkitunneista, sillä...” vastauksissa (LIITE 6). Opiskelijoiden palautteista muodostuu kuva ammattitaitoisesta musiikinopettajasta, taitavasta pedagogista, jolla on kyky luoda opetustilanteissa myönteinen ja kannustava ilmapiiri sekä taito toteuttaa monipuolisia ja oppilaita motivoivia oppitunteja. Pätevällä musiikinopettajalla on niin ikään vahva substanssiosaaminen ja taidoillaan hän kykenee ohjaamaan ja myös eriyttämään oppilaitaan erilaisissa musiikillisissa toiminnoissa.

Tutkimukseni tulosten perusteella rohkenen todeta, että tämä kuvaus pätevästä musiikkia opettavasta luokanopettajasta ei toteudu nykyisessä akateemisessa luokanopettajakoulutuksessa. Opiskelijoilla onkin aito huoli omasta osamattomuudestaan ja myös aito pelko musiikin opettamisesta tulevassa ammatissaan. Kysynkin, kuinka luokanopettajia tulisi kouluttaa? Mikä on koulutuksen

tehtävä ja millaisia vaatimuksia sille voidaan asettaa? Syrjäyttääkö korostunut tutkimuspainotteisuus luokanopettajakoulutuksessa sittenkin jotain sellaista, joka on opettajan työn ja oppilaan hyvinvoinnin kannalta kenties olennaisempaa, kuten Salminen ja Sänkki (2013, 431) toteavat kannanotossaan. Mikä on musiikin sekä muiden taide- ja taitoaineiden tulevaisuus? Mitkä tiedot, taidot ja arvot ovat tärkeimpiä koulutuksessamme? Miksi ne ovat tärkeimpiä? Entä miten oppilaiden tulisi saavuttaa ne? Kysymykset *mitä – miksi – miten* ovat edelleen ajankoh-
taisia niin perusopetuksessa kuin luokanopettajakoulutuksessakin.

Entä jatkotutkimus? Tällä hetkellä kohdistaisin jatkotutkimuksen alakoululaisten ajatuksiin ja kokemuksiin taide- ja taitoaineista – erityisesti musiikista. Aihepiiriä syventäisi tutkimuskysymys musiikkikulttuuristamme ja siihen asennoitumisesta. Kuudennen luokan päättövaiheeseen sijoittuva tutkimus antaisi samalla tietoa nimenomaan vuosiluokkien 1–6 musiikinopetuksen käytänteistä. Toinen aihe liittyy laulamiseen, johon kohdistuva valtakunnallinen tutkimus toisi mielenkiintoista ja aivan uutta tietoa peruskoulun nykyisestä laulukulttuurista, oppilaiden laulutaidosta ja ylipäätään suhtautumisesta laulamiseen. Koenkin vahvasti, että nimenomaan alakouluun suunnattu musiikkikasvatuksen tutkimus ja oppilaiden kokemuksellisen tiedon kerääminen antaisivat luokanopettajakoulutukselle uusia näkökulmia koulutuksen suuntaamiseksi ja kehittämiseksi.

Tutkimukseni loppuvaiheessa sain luettavaksi koulukulttuurin muutosta käsittelevän artikkelin *Singing up a storm – Feversham Primary makes the case for music education*. Kyseessä on englantilainen koulu, jossa oppilaiden heikkoa koulumenestystä ja sosiaalisia epäkohtia ryhdyttiin muuttamaan määrätietoisesti lisäämällä musiikinopetusta. Kokeilu muutti monen oppilaan elämän ja samalla koko Fevershamin koulukulttuurin aivan toiseksi. (Rotheram 2017.) Tämäntapaista rohkeaa ja ennakkoluulotonta musiikkikasvatukseen panostusta ja siihen liittyvää tutkimusta tarvitsemme myös Suomessa. Musiikin merkitys oppilaiden hyvinvoinnin, ihmiseksi kasvun ja kouluviihtyvyyden kannalta on ensiarvoisen tärkeää (Ruokonen & Ruismäki 2010, 284). Olen vakuuttunut siitä, että taide- ja taitoaineille tulisi palauttaa vähintään yhtä arvostettu asema kuin mikä niillä oli ennen peruskoulua. Vetoan myös siihen, että jokaisella lapsella on oikeus saada laadukasta opetusta niin musiikissa kuin muissakin taide- ja taitoaineissa.

”Tieteen tulokset on saatava hyötykäyttöön.” Kognitiotieteen tohtori Sari Savolaisen sitaatti (10.8.2016) on ollut tutkimukseni kantavana voimana siitä lähtien, kun leikkasin tekstin talteen paikallislehdestä. Olen suhtautunut tutkimukseeni tämä ajatus vahvasti mielessäni, sillä kuten esipuheessani totesin, koen, että ”jotakin olisi pyrittävä tekemään musiikinopetuksen tilanteen kohentamiseksi”. Yhteiskuntamme ei voi enää hyväksyä sitä todellisuutta, jossa vuosikymmen toisensa jälkeen tutkimustulokset osoittavat musiikinopetuksen toteutuvan osittain epäpäteväenä, mikä estää kaikkien oppilaiden oikeuden saada tasa-arvoisesti perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista opetusta.

– On muutoksen aika.

SUMMARY

The purpose of the study

The purpose of my study was to determine the musical competence of students in the primary teacher programme. The concept of musical competence is based on the learning goals and content of the National Core Curriculum for Basic Education (2004). These also provide guidelines for the diversified music studies included in primary teacher training. Having completed these, a graduate should have the requisite competence to teach music in grades 1 through 6. This study might be characterized as a curriculum study, where I compare the differences between the official curriculum and the received curriculum, the latter of which outlines the actual musical competence of the students.

Background

Up until the 1960's, music studies were held in high esteem in Finnish teacher training colleges, and the students received more than 300 hours of musical training during their 4-year course. In conjunction with the transition to comprehensive school during the 1970's, teacher training colleges were abolished and teacher training became an academic pursuit. As a result, many teachers of artistic and practical subjects felt that the status of their subject had significantly deteriorated. This tendency became even more marked in the 1990's when the current economic climate brought about severe cuts in the funding of these particular subjects. The number of music lessons was reduced both in primary teacher training and basic education.

The latest Report for Education (2011) published by the Finnish National Agency for Education indicated that the music skills of comprehensive school graduates were only adequate to moderate. Most of the graduates had serious gaps in their essential knowledge of music. In many cases these had been accumulating since the lower grades, and the necessary resources to remedy the situation did not exist in the upper grades. This has led to the current situation where a primary teacher is "qualified" to teach music in grades 1 through 6 even though their musical competence is based on the basic education music syllabus and three credits' worth of music studies in teacher training. This means that a teacher trainee's personal musical activities and hobbies have become increasingly significant in terms of their competence as a teacher of music.

Previous studies

Studies on music teaching have almost invariably shown that many primary teachers feel that they lack the necessary competence to teach music. For example, having studied pre-service elementary teachers' self-concept in music, Tereska (2003) found that approximately one-third ($n = 590$) of the students did not want to teach music due to their lack of musical competence. Music skills were also

discussed in Vesioja's (2006) dissertation, since primary teachers see the ability to sing and play music as an indispensable prerequisite for music teaching. Juvonen's (2008) study on primary teacher trainees' ($n = 256$) relationship to music also showed that the students' belief in their abilities in the various aspects of music teaching was low apart from those who had been actively involved with musical activities prior to their studies. The diversified studies of primary teacher training do not provide all students with the necessary competence to teach music in comprehensive school.

National Core Curriculum for Basic Education

In Finnish schools, the study goals, the learning content and the criteria for assessment are all laid down in the curriculum; accordingly, it is one of the most important documents in every school. It also addresses teaching methods, even though teachers are, to a great extent, free to apply the methods they see fit. The curriculum delineates the general education deemed necessary for all pupils while also ensuring that all Finnish comprehensive schools adhere to the principle of equality and that the study goals are met uniformly. Equality in the teaching of music is also one of the underlying themes of the present study.

The general educational goals as well as the more tangible goals and learning content of music as a school subject are laid down in the National Core Curriculum for Basic Education. The primary function of music teaching is *to help the pupil to find their own interests* in music. To accomplish this, the pupil should be encouraged to take up musical activities by providing them with various tools for musical expression, which support the development of the pupil's musical identity and holistic growth as a person. The methods of music teaching are singing, playing an instrument, listening, music and movement, and musical invention. Its goals are as follows:

"The pupil learns

- to use their own voice naturally and to express themselves through singing, playing an instrument and moving to music both in a group and on their own.
- to focus actively on listening to music and observing the acoustic environment.
- to utilize various musical elements as materials for invention.
- to understand the diversity of the musical world.
- to act as a listener and to participate responsibly as a member of a music-making group."

The learning content in music teaching is described on a rather general level, which gives the teacher significant leeway in how to carry out their teaching. Thus, the teacher's opportunities in the selection of singing, playing and listening material are endless, and they can steer the pupils' musical invention in various ways. Even when teaching in the fourth grade the teacher already needs to possess diversified musical competence to teach the learning content, and the requirements become even more demanding in grades five and six.

Musical competence

In order to implement the goals and learning content laid down in the National Core Curriculum for Basic Education, a teacher needs to possess the requisite competence to do this. The key elements of this competence are declarative knowledge of music (i.e. factual knowledge) and procedural knowledge (i.e. skills). In this study I consider the concepts of *competence* and *qualification* more or less as synonyms; qualification refers to an individual's actual potential for achievement and their ability to carry out the duties of a primary teacher. In primary teaching, competence is realized as pedagogical content knowledge and as such refers to a teacher's ability to convert the pedagogical content knowledge into a form where it is easily understood by the pupils.

In this study I apply Gino Stefani's (1985) theory of musical competence, in which he approaches music from the perspective of comprehension and interpretation. Stefani's model for musical competence provides a sort of frame of reference which helps us to explain why certain experiences are "music" to certain individuals but not necessarily to everyone. Musical competence consists of five hierarchical levels, of which a primary teacher should reach at least the middle one, i.e. the level of musical technique. On this level, an individual is able to work with musical parameters (pitch, duration, timbre and volume) and is familiar with, for example, various ways to play and harmonize music. On the level of musical technique I refer to the generally accepted declarative knowledge of music, which can be applied in a broad sense when considering various musical theories and related practices and traditions.

Musical expertise

When discussing musical skills I apply David Elliott's (1995) theories on the development of expertise, according to which there are five levels of musicianship: novice, advanced beginner, competent, proficient and artist/expert. A primary teacher cannot be expected to attain the level of an artist, but they need to possess sufficient competence in certain music skills. Such areas of procedural knowledge or music skills include good vocal technique and the ability to sing in tune. A primary teacher should also be able to accompany easy school songs on an instrument, master basic techniques in school and band instruments, and to be able to use musical invention in a creative way. Teaching band instruments in the fifth or sixth grade, for example, requires quite a high degree of musical competence, so to teach music competently a primary teacher's music skills should be quite versatile.

The development of musical competence and its background

One of the purposes of my study was also to determine how various educational and student-related factors affect a student's musical competence. Student-related factors include early childhood stimuli, experiences during school years

and musical activities and hobbies. The educational factor relevant to this study is the diversified music studies included in primary teacher training.

A child usually comes into contact with music through their parents, so it is obvious that an environment which provides a lot of musical stimuli and encourages the child to adopt a positive attitude towards music creates favourable conditions for musical development. School experiences may also have an effect on how a pupil comes to see music as a phenomenon. Good planning and the goals set for music teaching are directly related to what the teacher considers good, important and valuable in life. Positive experiences at school can have a decisive impact on a pupil's musical self-image and self-knowledge, which are essential elements in the development of an individual's personality. One of the most important factors in the development of music skills is musical activities and hobbies, the effect of which on a student's musical competence was also one of the main purposes of this study.

The function of the diversified music studies included in primary teacher training is to provide the student with the requisite competence to teach music in grades 1 through 6 of basic education. The number of credits devoted to music studies in the primary teacher training schools included in this study varied between three to six. Of these, some 50 per cent - depending on the school - consisted of the student's independent work. The emphasis in music studies is on functional methods, which can be seen in the large number of various exercises, group instruction, music lessons and demonstrations included. Piano lessons form a separate module, with the number of lessons varying between 10 and 22 depending on the school. Likewise, there is some variation in teaching methods and the amount of independent work required of each student. Even though all primary teacher schools have the same goal, i.e. to provide the students with the requisite qualification for teaching music, each school approaches this goal from a different angle.

Research problems and the implementation of the study

The focus of my study was one main problem: what is a student's musical competence in terms of the implementation of the Core Curriculum for Basic Education (2004)? I endeavoured to find the answer through the following research questions:

1. What kind of musical knowledge does the student possess?
2. What kind of music skills does the student possess?
3. What is the student's own assessment of their pedagogic content knowledge?
4. How do student-related factors affect musical competence?
5. How does primary teacher training affect musical competence?

The study is mainly quantitative in nature, but I have complemented the results with some qualitative material. The study material was gathered using a

questionnaire that I prepared myself. It included 220 variables and was based on the goals and learning content for music teaching set forth in the Core Curriculum for Basic Education (2004). The target group consisted of students in five Finnish primary teacher training schools (Helsinki, Joensuu, Jyväskylä, Rauma and Tampere). Since the sample was large ($n = 392$), the results can be generalized to a larger population. The research material was gathered during the academic year 2014-2015. In the descriptive section of the study the material was analysed using frequencies, mean values, standard deviations, percentages, diagrams and factor analysis. The dependences between variables were examined using the Pearson product-moment correlation coefficient and selective regression analysis.

Key findings

The students' musical knowledge was measured through five tasks: musical concepts, the basics of musical notation, music genres, knowledge of Finnish music and knowledge of other Western music. The students did best in music genres, which they knew quite well. Their knowledge of musical concepts turned out to be moderate, even though the average was actually closer to adequate. Accordingly, almost half of the students had significant gaps in their knowledge of musical definitions. Even such basic concepts as *piano* (66 % correct) and *forte* (69 % correct) were unfamiliar to many students. Their familiarity with the basics of musical notation was also moderate on average. Even though almost half of the students (46 %) possessed at least quite a good knowledge of these, we should pay attention to the fact that the task measured how well they knew the learning content for the fourth grade in comprehensive school. Thus, even if a student scored "moderate" in the test, it still shows that there are serious gaps in the musical knowledge of a future primary music teacher. Many have not attained in their declarative knowledge of music the level of musical technique as defined by Stefani.

The students' knowledge of Western music was variable. They were well familiar with composers of both art and popular music but knew the stylistic periods of the history of art music only adequately. Their knowledge was the worst in the area of Finnish music, with the exception of popular music. On average, the students were able to name one single composer of art music, who, almost invariably, was Jean Sibelius. Likewise, when asked to name folk songs they managed one on average, and half of the students failed to name a single folk song. It would seem that the concept of folk song appears to be totally alien to the students.

The students' music skills were assessed through a chord analysis task, where they were asked to identify on a keyboard the notes in the following chords: C and D major, E minor and G7th. This proved very difficult for many students, as only 60 per cent of them managed, for example, to identify correctly all three notes of a C major chord. The students' playing skills on band instruments were evaluated through self-assessment, on the basis of which their skills on school instruments were moderate on average and somewhat worse on band

instruments. In my study, Elliott's definition of competent musicianship was mainly attained by students who had been involved in musical activities and hobbies prior to their studies.

When asked to assess their ability to implement in their music teaching the learning content of the National Core Curriculum for Basic Education, the students deemed this to be moderate in grades 1 - 4 but only adequate in grades 5 - 6. Their own assessment of their competence to teach music was only adequate on average: only 20 per cent felt that they were fairly competent or competent to teach music, while 60 per cent deemed their competence poor or only adequate. This is alarming considering the fact that primary teacher training does provide all graduates with a formal qualification to teach music.

Feedback on music studies included in primary teacher training

On the basis of student feedback, for them the key areas in the diversified music studies were teaching situation training, teaching an instrument in class and the planning of music lessons. Accordingly, many students requested more of these in the training. They also wanted to learn more about the basics of vocal technique and how to teach pupils a new song. Furthermore, they would also like to see an increase in the number of lessons devoted to music technology and teaching a rock band.

Even though pupil assessment was not one of the most important areas from the students' viewpoint, they still expressed a wish to be given significantly more tools for this. They felt that assessment is an integral part of teaching, which is why every primary teacher should be provided with the necessary tools for this during their training. Previous studies have also addressed the fact that insufficient attention is given to this aspect of primary teacher training.

Another issue that emerged from the students' feedback was the need to increase the number of credits devoted to music studies. Five credits is not enough for a student to develop their music skills, particularly if they have had no previous musical activities. The Helsinki Teacher Training School proved to be something of an exception in this respect, as at the time of this study the students received only three credits' worth of music training. It comes as no surprise, then, that more than half of the students (61 per cent) would like to have significantly more training in this area.

The students' feedback is descriptive of the current situation in Finnish primary teacher training, where the extent of music studies in relation to the musical competence required of a primary teacher is totally inadequate. With the exception of Joensuu, this fact emerged from the feedback in all teacher training schools involved in this study. The following statement presumably sums up many students' experiences of the diversified music studies included in primary teacher training: 'Far too little. When the course was over I was like, that's it? Now I'm supposed to be ready to teach music also in the upper grades? I'm actually scared even though I had been playing before I started here. The teacher is simply the

tops, but the system is all wrong. Like in other subjects, FAR too little time is devoted to music studies considering that we should be able to teach it in grades 1 through 6. During the lessons we only manage to scratch the surface, and we're supposed to get by with that. Isn't there any way we could do away with some of this academic stuff? After all, it's going to be practical work that we'll be doing, right?'

LÄHTEET

- Abril, C. R. & Kerchner, J. L. 2010. *Musical Experience in Our Lives. Things We Learn and Meanings We Make. Introduction.* Lanham: Rowman & Littlefield Education, 1 – 18.
- Aho, L. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus.* (2. uusittu painos). Porvoo: WSOY, 19 – 38.
- Ahonen, K. 1996. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsittelijöinä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 32. Joensuun yliopiston monistuskeskus. Akateeminen väitöskirja.
- Ahonen, K. 2004. *Johdatus musiikin oppimiseen.* Helsinki: Finn Lectura.
- Ahonen, K. 2009. Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta.* Jyväskylä: Kopijyvä, 215 – 223.
- Aittakumpu, R. 2005. Pyhä Praktiikka maallisessa maailmassa – Elliottin praksialismi oppilaskeskeisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta. *Musiikkikasvatus* 8 (2), 49 – 58.
- Akker van den, J. 2003. Curriculum Perspectives: An Introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (eds.) *Curriculum Landscapes and Trends.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1 – 10.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs, uudistettu painos.* Tampere: Vastapaino.
- Allsup, R. E. 2010. Philosophical Perspectives of Music Education. In H. F. Adeles & L. A. Custodero (eds.) *Critical Issues in Music Education. Contemporary Theory and Practice.* Oxford: University Press, 39 – 60.
- Anttila, E. & Jakku-Sihvonen, R. 2007. Esipuhe. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä.* Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 39. Helsinki: Yliopistopaino, 4 – 5.
- Anttila, M. 2000. "Jos ei tuu toimeen sen ihmisen kanssa, niin oppiminen jää kyllä hirmu vähäiseksi!" Opettajan merkitys luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatiolle. Teoksessa A. Puurula (toim.) *Taito- ja taidekasvatuksen tutkimuksia. Kasvatustieteen päivien teemaryhmän esitelmät 2000.* Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 27. Helsinki: Hakapaino, 47 – 57.
- Anttila, M. 2004. Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta.* Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 319 – 346.
- Anttila, M. 2006. Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen (toim.) *Musiikki koulussa ja nuorten elämässä. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta, osa 3.* Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 15 – 163.
- Anttila, M. & Juvonen, M. 2002. *Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta. Osa 1.* Joensuu University Press.

- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae Rerum Socialium 11. Oulun yliopisto.
- Atjonen, P. 1994. Peruskoulun kasvatus- ja opetustyön päämäärät. Teoksessa S. Kinon (toim.) Uudistuva peruskoulu. Peruskoulun opetussuunnitelman laadinta. Helsinki: Opetushallitus, 107–139.
- Atjonen, P. 2004. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 15–30.
- Benedict, C. 2010. Curriculum. In H. F. Abeles & L. A. Custodero (eds.) *Critical Issues in Music Education. Contemporary Theory and Practice*. Oxford: University Press, 143–166.
- Bereiter, C. 2009. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Reprinted. First Published in 2002. New York: Routledge.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves: an inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Blomberg, S. 2008. Noviiisiopeettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 291. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Buckingham, A. & Saunders, P. 2004. *The Survey Methods Workbook. From Design to Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Burnard, P. 2013. *Musical Creativities in Practice*. Oxford: University Press.
- Campbell, M. R., Thompson, L. K. & Barrett, J. R. 2010. *Constructing a Personal Orientation to Music Teaching*. New York: Routledge.
- Campbell, P. S. 2010. *Songs in their Heads. Music and its Meaning in Childrens's Lives*. Second edition. Oxford: University Press.
- Campbell, P. S. 2011. Musical enculturation: sociocultural influences and meanings of children's experiences in and through music. In M. Barrett (ed.) *A Cultural Psychology of Music Education*. Oxford: University Press, 61–81.
- Campbell, P. S. & Scott-Kassner, C. 2013. *Music in childhood: From preschool through the elementary grades*. Boston, MA: Schirmer.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. 2011. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Second Edition. Los Angeles: SAGE.
- Cumming, G. 2012. *Understanding The New Statistics. Effect Sizes, Confidence Intervals, and Meta-Analysis*. New York: Routledge.
- Custodero, L. A. 2010. Music Learning and Musical Development. In H. F. Abeles & L. A. Custodero (eds.) *Critical Issues in Music Education. Contemporary Theory and Practice*. Oxford: University Press, 113–142.

- Dillon, J. T. 2009. The questions of curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 41 (3), 343–359.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986. *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Dunn, R. E. 2011. Contemporary Research on Music Listening. A Holistic View. In R. Colwell & P. R. Webster (eds.) *MENC Handbook of Research on Music Learning. Volume 2: Applications*. Oxford: University Press, 3–60.
- Eerola, P.-S. 2010. Mitä musiikki kouluille antaa? Musiikinopettajien näkemyksiä opetuksensa tavoitteista sekä oppiaineensa ainutlaatuisuudesta. *Kasvatus* 41 (1), 31–40.
- Elliott, D. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. 2009. Curriculum as Professional Action. In T. A. Regelski & J. T. Gates (eds.) *Music Education for Changing Times. Guiding Visions for Practice*. Dordrecht: Springer, 163–174.
- Elliott, D. J. & Silverman, M. 2015. *Music Matters. A Philosophy of Music Education. Second Edition*. Oxford: University Press.
- Enbuska, J., Rimppi, A., Hietanen, L., Tuisku, V., Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2018. E-learning Environments, Opportunities and Challenges in Teaching and Learning to Play the Piano in Student Teacher Education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, Volume XXI, 2562–2569.
- Ervasti, M. 2013. Musiikillisiä sormenjälkiä. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkemyksiä musiikin luovaan tekijyyteen*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Tampere: Juvenes Print, 113–124.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fautley, M. 2010. *Assessment in Music Education*. Oxford: University Press.
- Fletcher, J. D. 2009. From Behaviorism to Constructivism. A Philosophical Journey from Drill and Practice to Situated Learning. In S. Tobias & T. M. Duffy (eds.) *Constructivist Instruction. Success or Failure?* New York: Routledge, 242–263.
- Fredrikson, M. 1994. Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi. *Jyväskylän Studies in the Arts* 43. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. 2007. *Educational Research. An Introduction*. Eighth Edition. Boston: Pearson International Edition.
- Georgii-Hemming, E. 2013. Music as Knowledge in an Educational Context. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S-E. Holgersen (eds.) *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Surrey: Ashgate, 19–37.
- Glatthorn, A., Boschee, F., Whitehead, B. & Boschee, B. 2012. *Curriculum Leadership. Strategies for Development and Implementation*. Third edition. Los Angeles: SAGE.

- Gordon, E. E. 2011. Early Childhood Music Abuse: Misdeeds and Neglect. *Visions of Research in Music Education* 17, 1 – 11.
- Gracyk, T. 2013. *On Music. Thinking in Action*. New York: Routledge.
- Gravetter, F. J. & Forzano, L.-A. 2012. *Research Methods for the Behavioral Sciences. International Edition*. Canada: Wadsworth Cengage Learning.
- Hargreaves, D. J. 2011. Creativity, musical identity, and well-being in children. In H. Ruismäki & I. Ruokonen (eds.) *Arts and Skills – Source of Well-being. Third International Journal of Intercultural Arts Education*. University of Helsinki. Research Report 330. Helsinki: Unigrafia, 1 – 8.
- Haston, W. 2018. In-Service Music Teachers' Self-Perceived Sources of Pedagogical Content Knowledge. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* No. 217, 45 – 66.
- Heikkinen, H. L. T. 2005. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 275 – 290.
- Heino, T. 1998. Musiikinopetus peruskoulussa ja lukiossa. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) *Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallituksen arviointiraportti 9/1998*. Helsinki: Yliopistopaino, 75 – 132.
- Hellström, M. 2008. *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Juva: Bookwell.
- Henriksson-Macaulay, L. 2014. *The Music Miracle. The Scientific Secret to Unlocking Your Child's Full Potential*. Newbury: Earnest House Publishing.
- Hietanen, L. & Ruismäki, H. 2017. The Use of a Blended Learning Environment by Primary School Student Teachers to Study Music Theory. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, Volume XIX, 2393 – 2404
- Himanka, J. 2007. Aristoteles, taito ja tieto. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 141 – 163.
- Hirsjärvi, S. 1998. Sivistys koulutuksen haasteena. *Kasvatus* 29 (2), 166 – 174.
- Holgerson, S.-E. & Burnard, P. 2013. Different Types of Knowledge Forming Professionalism: A Vision of Post-Millennial Music Teacher Education. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgerson (eds.) *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Surrey: Ashgate, 189 – 201.
- Holopainen, P. 2012. Musiikkiemootiot ja elämänkaari. *Psykologia* 47 (04), 294 – 296.
- Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. *Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 180*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Huhtinen-Hildén, L. 2013. Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juva: Bookwell, 130 – 149.

- Huotilainen, M. & Putkinen, V. 2008. Musiikkiharrastus vaikuttaa voimakkaasti lapsen aivotoimintaan. *Musiikki* (38) 3–4, 204–217.
- Huotilainen, M. 2013. Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen ja E. Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:12. Tampere: Juvenes Print, 97–110. (Painettu vuonna 2013.)
- Huttunen, T. 2017. Osallistava sävellysmenetelmä musiikinopetukseen. Peruskoulun opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 321. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä University Printing House.
- Hyvönen, L. 2006. Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39*. Helsinki: Yliopistopaino, 46–59.
- Jaakkola, E. 1998. Musiikin opetuksen tuloksellisuus peruskoulussa. Tapaustutkimus neljän ala-asteen ja kahden yläasteen musiikkikasvatuksesta. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) *Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997–1998. Toinen osa. Opetushallituksen arviointeja 3/1998*. Helsinki: Yliopistopaino, 10, 100–142.
- Jakku-Sihvonen, R. 2006. Johdanto: Omaperäinen ja taitavasti toteutettu. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taito- ja taideaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39*. Helsinki: Yliopistopaino, 6–9.
- Jeanneret, N. & DeGraffenreid, G. M. 2012. Music Education in the Generalist Classroom. In E. McPherson & G. Welch (eds.) *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: University Press, 399–416.
- Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L. 2012. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen ja E. Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:12. Tampere: Juvenes Print, 18–27.
- Jorgensen, E. 2008. *The Art of Teaching Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Juntunen, M.-L. 2009. Musiikin didaktiikka opettajankoulutuksessa. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Jyväskylä: Kopijyvä, 208–214.
- Juntunen, M.-L. 2011. Musiikki. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola & M.-L. Juntunen (toim.) *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1*. Helsinki: Opetushallitus, 36–95.
- Juntunen, M.-L. 2017. Oppilaan yhdenvertainen oikeus laadukkaaseen musiikin opetukseen peruskoulussa turvattava. *ArtsEqual policy brief 1/2017*.

- Juvonen, A. 2000. ... Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja –kampaus. Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. *Jyväskylä Studies in the Arts* 70. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä University Printing House.
- Juvonen, A. 2004. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden tiedonkäsitys ja musiikkikäsitteet. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineista*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 333 – 346.
- Juvonen, A. 2006. Musiikillinen orientaatio ja sen muodostuminen. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen (toim.) *Musiikki koulussa ja nuorten elämässä. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta, osa 3*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 165 – 338.
- Juvonen, A. 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhde. Teoksessa *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta, osa 4*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 4. Joensuun yliopistopaino, 1 – 155.
- Juvonen, A. & Anttila, M. 2003. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Saarijärvi: Gummerus.
- Juvonen, A., Lehtonen, K. & Ruismäki, H. 2012. Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa. *Musiikkikasvatus* 15 (1), 7 – 23.
- Karjalainen-Väkevä, M. & Nikkanen, H. 2013. Opettajan roolit säveltämisen ohjaajana ala- ja yläkoulussa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkemyksiä musiikin luovaan tekijyyteen*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Tampere: Juvenes Print, 64 – 82.
- Kauppinen, E. 2009. Musiikki ja oppiminen koulutusta ohjaavissa asiakirjoissa. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Jyväskylä: Kopijyvä, 50 – 58.
- Kelly, A. V. 2009. *The Curriculum: Theory and Practice*. Sixth Edition. First published 1977. London: SAGE.
- Kelvin, T. H. K. 2012. *Student self-assessment: Assessment, Learning and Empowerment*. Singapore: Research Publishing.
- Ketokivi, M. 2009. Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi. *Palmenia-sarja* 67. Helsinki: Hakapaino.
- Kivy, P. 2002. *Introduction to a Philosophy of Music*. Oxford: Clarendon Press.
- Komiteanmietintö 1925:14. *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma*. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Komiteanmietintö 1952. *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma*. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Komiteanmietintö A:12. 1966. *Koulunuudistustoimikunnan mietintö*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Komiteanmietintö II. 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö 1974:139. Musiikinopetustoimikunnan mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus (painettu vuonna 1975).
- Korkeakoski, E. 1998. (toim.) Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallituksen arviointeja 9/1998. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korkeakoski, E. & Tynjälä, P. 2010. Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista? Teoksessa E. Korkeakoski & P. Tynjälä (toim.) Hyötyä ja vaikuttavuutta arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 50. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 199 – 202.
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13 – 15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylä Studies in the Arts 79. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä University Printing.
- Kosonen, E. 2010. Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Bookwell, 295 – 309.
- Kosunen, T. 1995. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. *Lectio. Kasvatus* 26 (3), 274 – 279.
- Kosunen, T. & Huusko, J. 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. Vantaa: WSOY: 202 – 226.
- Kotila, H. 2007. Tieten taiten. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 46 – 54.
- Kouluhallitus. 1972. POPS-70 Musiikki. Vuoden 1971 uusittu painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus. 1987. Peruskoulun opetuksen opas: Musiikki. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kurkela, K. 1997. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynamiikka. EST-julkaisusarja, n:o 1. Esittävä säveltaide – tutkimuksia ja muita julkaisuja. Sibelius-Akatemia. Kolmas painos. Helsinki: Hakapaino.
- Kubiszyn, T. & Borich, G. D. 2013. *Educational Testing and Measurement. Classroom Application and Practice*. 10th Edition. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S. & Troop, W. 2005. Children's Interpersonal Skills and Relationships in School Settings: Adaptive Significance and Implications for School-Based Prevention and Intervention Programs. In P. K. Smith & C. H. Hart (eds.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 394 – 415.
- Lahdes, E. 1982. Peruskoulun uusi opetusoppi. Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2013. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki: Tietosanoma.

- Laitinen, M. 1996. Teemana filosofia. *Musiikkikasvatus* 1 (1), 4–5.
- Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 17. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.
- Lestinen, L., Autio-Hiltunen, M. & Kiviniemi, U. 2017. Suomen nuorten käsityksiä kansallisesta identiteetistään ja eurooppalaisuudestaan. *Kasvatus* 48 (2), 96–109.
- Lindeberg, A.-M. 2005. Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 104. Akateeminen väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Lindeman, C. A. 2005. Editor's comments. *International Journal of Music Education* 23 (2), 91–92.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus. (Toinen painos ilmestyi vuonna 1994.)
- Louhivuori, J. 2005. Musiikkikasvatuksen vuosikirja 2002–2004. Saarijärvi: Gummerus.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. 2007. Opettajankouluttajan osaamistarpeita. Teoksessa S. Saari & T. Varis (toim.) *Ammatillinen kasvu*. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuskeskuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Keuruu: Otava, 155–164.
- Luukkainen, O. 2010. Harjoittelukoulun muuttuva tehtävä muuttuvassa ympäristössä. Teoksessa H. Mouhu, A. Murtorinne & K. Nukarinen (toim.) *Opettajankouluttaja työnsä kehittäjänä*. Jyväskylän normaalikoulun vuosikirja 2010. Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja 11. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 12–15.
- Malinen, P. 1976. Valtakunnallisesta päätöksenteosta opettajien odotuksiin. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 7 (3), 127–131.
- Marshall, N. & Hargreaves, D. 2007. Crossing the Humpback Bridge: Primary-Secondary School Transition in Music Education. *Music Education Research* 9 (1), 65–80.
- Mateiro, T., Russell, J. & Westvall, M. 2012. Student music teachers' perceptions of pedagogical content knowledge-in-action: an inquiry across three countries. *Musiikkikasvatus* 15 (2), 53–64.
- McKernan, J. 2000. Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner. Second edition. First published in 1991. London: Kogan Page.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tieteen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Neljäs painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. 2013. Miksi luokanopettaja tarvitsee tieteellistä ajattelutapaa ja tutkimustaitoja työnsä perustaksi? *Kasvatus* 44 (4), 433–437.
- Mikkola, A. 2002. Onko opettajankoulutus yhteiskunnallinen vaikuttaja? Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 187–

200.

- Muhonen, S. 2013. Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen alakoulussa – esimerkkinä sävellyttäminen. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkemyksiä musiikin luovaan tekijyyteen*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Tampere: Juvenes Print, 83 – 98.
- Muhonen, S. 2016. *Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education*. University of the Arts Helsinki, the Sibelius Academy *Studia Musica* 67. Doctoral Dissertation. Printhouse: Juvenes Print.
- Määttänen, P. 2005. Merkitykset musiikissa. Pragmatismien näkökulma. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.) *Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*. Helsinki: Yliopistopaino, 235 – 248.
- Nevalainen, R., Kimonen, E. & Hämäläinen, S. 2001. Curriculum Changes in the Finnish Comprehensive School: The Lessons of Three Decades. In E. Kimonen (ed.) *Curriculum Approaches. Readings and Activities for Educational Studies*. Department of Teacher Education. Institute for Educational Research. Jyväskylä: University Printing House, 123 – 141.
- Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 27 – 50.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. 2008. *The Social and Applied Psychology of Music*. Oxford: University Press.
- Nummenmaa, L. 2010. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Toinen, uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Numminen, A. 2005. *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Akateeminen väitöskirja. *Studia Musica* 25. Sibelius-Akatemia. Helsinki: Hakapaino.
- O'Neill, S. A. & Senyshyn, J. 2011. How Learning Theories Shape Our Understanding of Music Learners. In R. Colwell & P. Webster (eds.) *MENC Handbook of Research on Music Learning*. Volume 1. Oxford: University Press, 3 – 34.
- Opetushallitus. 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Opetushallitus 1999. *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print.
- Opetusministeriö. 2009. *Tutkintojen ja muun osaamisen kansallinen viitekehys. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:24*. Helsinki:

- Yliopistopaino. Pysyvä linkki: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-762-8>.
- Ornstein, A. & Hunkins, F. 2013. Curriculum Foundations, Principles, and Issues. Sixth edition. Upper Saddle River: Pearson.
- Ouakrim-Soivio, N. 2015. Oppimisen ja osaamisen arviointi. Helsinki: Otava.
- Pajamo, R. 1976. Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843 – 1881. Acta Musicologica Fennica 7. Akateeminen väitöskirja. Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Pajamo, R. 1999. Lehti puusta variseepi. Suomalainen koululauluperinne. Porvoo: WSOY.
- Pahkinen, E. 2012. Kyselytutkimusten otantamenetelmät ja aineistoanalyysi. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Palas, R. 2002. Taidemusiikki tutuksi. Helsinki: Otava.
- Palonen, T. & Gruber, H. 2010. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. Helsinki: WSOYpro, 41 – 55.
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. 2010. Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin ja J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 287 – 304.
- Partti, H. 2012. Learning from cosmopolitan digital musicians. Identity, musicianship, and changing values in (in)formal music communities. Sibelius Academy. Faculty of Music Education, Jazz and Folk Music. Studia Musica 50. Doctoral Dissertation. Espoo: Kopijyvä.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: Bookwell, 54 – 70.
- Phillips, K. H. & Doneski, S. M. 2011. Research on Elementary and Secondary School Singing. In R. Colwell & P. R. Webster (eds.) MENC Handbook of Research on Music Learning. Volume 2: Applications. Oxford: University Press, 176 – 232.
- Pihkanen, T. 2011. Lasten laulaminen ja laulunopetus. Musiikkikasvatus 14 (2), 41 – 46.
- Pihlström, S. 2007. Pragmatismmin näkökulmia taitoon. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.) Taidon tieto. Helsinki: Edita, 149 – 164.
- Porter, A. C. 2006. Curriculum Assessment. In J. Green, G. Camili & P. Elmore (eds.) Handbook of Complementary Methods in Education Research. American Educational Research Association. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 141 – 159.
- Punch, K. F. & Oancea, A. 2014. Introduction to Research Methods in Education. Second Edition. Los Angeles: SAGE.
- Rantala, J. Salminen, J. & Sääntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen

- luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 51 – 76.
- Rautiainen, K.-H. 2003. Laulutunnin ulkoinen ja sisäinen rakenne. Aksel Törnudd (1874 – 1923) ja Wilho Siukonen (1885 – 1941) seminaarien ja kansakoulun laulunopetusmenetelmien kehittäjinä 1893 – 1941. Akateeminen väitöskirja. *Studia Musica* 19. Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen osasto.
- Rautiainen, K.-H. 2017. Starting points of multilateral learning in implementing a music project by utilizing music education technology. *Problems in Music Pedagogy* 16 (1), 63 – 76.
- Rautio, M. 1959. Rytmikasvatus ja kouluosoittimet. Helsinki: Fazerin musiikkikauppa.
- Regelski, T. A. 2004. *Teaching General Music in Grades 4 – 8. A Musicianship Approach*. New York: Oxford University Press.
- Regelski, T. A. 2013. Why Teach Music? Part IV: Music Teaching as a Career. *Musiikkikasvatus* 16 (2), 97 – 100.
- Regelski, T. A. 2016. *A Brief Introduction to a Philosophy of Music and Music Education as Social Praxis*. New York: Routledge.
- Reimer, B. 1989. *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. (Second Edition).
- Reimer, B. 2005a. *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision. Third Edition. Reprinted with Corrections*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Reimer, B. 2005b. The danger of music education advocacy. *International Journal of Music Education* 23 (2), 139 – 142.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916 – 1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopiston julkaisusarja C:44.
- Rotheram, J. 2018. Singing up a storm – Feversham Primary makes the case for music education. <https://www.musicmark.org.uk/news/singing-up-a-storm-feversham-primary-makes-the-case-for-music-education/>
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. *Jyväskylä Studies in the Arts* 37. Akateeminen väitöskirja.
- Ruismäki, H. & Juvonen, A. 2011. Searching for a better life through Arts and Skills. Research results, visions and conclusions. University of Helsinki. Research Report 329. Helsinki: Unigrafia.
- Ruismäki, H. & Juvonen, A. & Lehtonen, K. 2012. The Internet as a Learning Environment in Guitar Playing: Rane's Search for Information and Expertise. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* Vol. 45, 381 – 390.
- Ruismäki, H. & Tereska, T. 2006. Early Childhood Musical Experiences: Contributing to Pre-Service Elementary Teachers' Self-Concept in Music and Success in Music Education (during Student Age). *European Early*

- Childhood Education Research Journal 14 (1), 113-130.
- Ruismäki, H. & Tereska, T. 2008. Students' assessments of music learning experiences from kindergarten to university. *British Journal of Music Education* 25 (1), 23-39.
- Ruohotie, P. 2008. Ammatillisen kompetenssin juuret. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari & K. Kumpulainen (toim.) *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus – Arvot – Uudet avaukset*. Professori Hannele Niemen juhla-kirja. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 40. Turku: Painosalama, 199 – 214.
- Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2010. Taito- ja taideaineet akateemisessa opettajankoulutuksessa – haikuja opettajankouluttajilta. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 271 – 293.
- Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2016. E-Learning in Music: A Case Study of Learning Group Composing in a Blended Learning Environment. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, Vol. 217, 109 – 115.
- Räihä, P. & Juvonen, A. 2016. Pianonsoiton opiskelu ummikon aikuisen luokanopettajaopiskelijan kokemana. Teoksessa J. Heikkinen, A. Juvonen, K. Mäkitalo-Siegl, H. Nygren & T. Tossavainen (toim.) *Taitoa, taidetta ja teknologiaa – kohti uutta opettajankoulutuksen mallia*. Publications of the University of Eastern Finland. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology No 17, 138 – 160.
- Saariaho, K. 2018. Taiteen puuttuminen köyhdyttää ja latistaa elämää. Julkaistu 9.6.2018 osoitteessa www.uniarts.fi.
- Saarikallio, S. 2013. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa P. Jordan-Kilkkilä, E. Kauppinen ja E. Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:12. Tampere: Juvenes Print, 37 – 45.
- Sahlberg, P. 2017. Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia. Teoksesta *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* (2nd edition) suomentanut S. Korpela. Latvia: Jelgava Printing House.
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus* 45 (4), 333 – 348.
- Salminen, J. & Sääntti, J. 2013. Kuinka opettajia tulisi kouluttaa? *Kasvatus* 44 (4), 428 – 432.
- Schunk, D. H. 2012. *Learning Theories. An Educational Perspective*. Sixth Edition. International Edition. Boston: Pearson.
- Schwartz, M. 2006. For whom do we write the curriculum? *Journal of Curriculum Studies* 38 (4), 449 – 457.
- Seashore, C. 1947. *In Search of Beauty in Music*. New York: Ronald Press.
- Seikkula-Leino, J. 2013. Opetussuunnitelmien paikallinen uudistus

- perusopetuksessa vuosina 2004–2006. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:215. Turun normaalikoulu. Turku: Painosalama.
- Seppänen, M. 2014. Musiikillisen asiantuntijuuden vaikutus äänten havainto-oppimiseen. *Lectio Praecursoria. Psykologia* 49 (1), 76–79.
- Shapiro, A. 2013. A Theory and Practice of Constructivist Curriculum. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio & S. Jackson (eds.) *The Handbook of Educational Theories*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 317–328.
- Shulman, L. S. 1986. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15 (2), 4–14.
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–22.
- Somerma, H. 1973. Musiikki peruskoulun luokanopettajakoulutuksessa. *Musiikinopettajan vuosikirja 1973*. Suomen Musiikinopettajain Liitto ry, 22–23.
- Somerma, H. 1978. Musiikinopetuksen alamäki peruskoulun ala-asteella. *Lectio* 4 (6), 12–13.
- Stavrou, N. E. 2006. The music curriculum as received by children: Evidence from Cyprus Primary Schools. *British Journal of Music Education* 23 (2), 187–204.
- Stefani, G. 1985. Musiikillinen kompetenssi. Miten ymmärrämme ja tuotamme musiikkia. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja, no. 3. Italiankielinen alkuteos *La Competenza Musicale 1982* (suomentanut Heikki Nylund).
- Steinberg, W. J. 2008. *Statistics Alive!* Los Angeles: SAGE.
- Sternberg, R. J. 2005. Intelligence, Competence, and Expertise. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (eds.) *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 15–30.
- Subotnik, R. F., Jarvin, L., Thomas, A. & Lee, G. M. 2016. Transitioning musical abilities into expertise and beyond: The role of psychological skills in developing prodigious talent. In G. M. Pherson (ed.) *Musical Prodigies. Interpretations from Psychology, Education, Musicology, and Ethnomusicology*. Oxford: University Press, 279–293.
- Suomi, H. 2009. Kuula, Merikanto ja Sibelius Maamme-laulun säveltäjinä. Opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen musiikin perusopetuksessa kuudennen luokan päättövaiheessa. Julkaisematon liseniaattityö. Jyväskylän yliopisto.
- Suomi, H. 2010. Musiikinopetuksella yhä keskeinen rooli kansallisen kulttuurin tuntemuksessa. Teoksessa H. Mouhu, A. Murtorinne & K. Nukarinen (toim.) *Opettajankouluttaja työnsä kehittäjänä*. Jyväskylän normaalikoulun vuosikirja 2010. Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja 11. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 127–135.
- Suomi, H. 2011. Ovatko musiikin peruskäsitteet katoamassa musiikin opetuksesta? *Musiikkikasvatus* 14 (1), 8–23.
- Suomi, H. 2015. "Onhan tänään sitä säveltämistä?" – Sävellyttäminen osana

- luovaa musiikkikasvatusta normaalikoulun kolmannella luokalla. Teoksessa O.-P. Salo & M. Kontoniemi (toim.) Kohti uutta. 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 277 – 296.
- Tarasti, E. 2003. Musiikin todellisuudet. Säveltaiteen ensyklopedia. Kirjoituksia vuosilta 1980 – 2003. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tenkku, L. 1996. Luova ote musiikinopetukseen. *Musiikkikasvatus* 1 (2), 46 – 51.
- Tereska, T. 1984. Peruskoulun luokanopettajiksi koulutettavien musiikinopettamisedellytysten arvioimisesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 4.
- Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 243. Helsinki: Yliopistopaino.
- Townsend, A. S. 2011. *Introduction to Effective Music Teaching. Artistry and Attitude*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Sibeliuksen Akatemia. *Studia Musica* 2. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. www.tenk.fi.
- Tyler, R. W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tynjälä, P. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto, & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 160 – 179.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 99 – 122.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro, 79 – 95.
- Tynjälä, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Tampere: Juvenes Print.
- Tynjälä, P. & Virtanen, A. 2013. Vuorovaikutteinen opetus osana integratiivista pedagogiikkaa. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M.-K. Lerkkanen, A.-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessä*.

- Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino, 89 – 99.
- Urho, E. 2000. Luovan musiikkikasvatuksen tulo Suomeen ja siitä saadut kokemukset. *Arsis* 4, 13 – 17.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.
- Valtasaari, H. 2017. Kestääkö ääni? Laulunopetuksen vaikutus opettajaksi valmistuvien äänen laatuun ja ilmaisuun. *Jyväskylä Studies in Humanities* 325. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 113. Joensuun yliopistopaino.
- Virtala, P. 2015. Sointujen käsittelyä aivoissa muokkaavat synnynnäiset valmiudet, kehitys ja koulutus. *Lectio Praecursoria. Psykologia* 50 (03), 213 – 217.
- Vitikka, E. & Kauppinen, E. 2017. Oppimisen arvioinnin linjaukset peruskoulussa. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (toim.) Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2017:4. Helsinki: Juvenes Print, Suomen Yliopistopaino, 9 – 19.
- Vogt, W. P. 2007. *Quantitative Research Methods for Professionals*. Boston: Pearson.
- Väkevä, L. 2013. Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juva: Bookwell, 93 – 104.
- Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino, 9 – 26.
- Wahlström, K. 2013. Oppilaan oikeat hakusanat. Oppilaslähtöisyyden ja opettajan asiantuntijuuden yhteennivoutuminen soitonopetuksessa. *Musiikin suunta. Musiikin analyysia ja pedagogiaa*, teemanumero, 35 (4), 24 – 38.
- Westera, W. 2001. Competences in Education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies* 33 (1), 75 – 88.
- Westerlund, H. 2009. Lukijalle. *Musiikkikasvatus* 12 (1), 6.
- Westerlund, H. & Juntunen, M.-L. 2013. Johdanto. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juva: Bookwell, 7 – 17.
- Whitley, B. E. & Kite, M. E. 2013. *Principles of Research in Behavioral Science*. New York: Routledge.
- Wiggins, J. & Espeland, M. I. 2012. Creating music learning contexts. In E. McPherson & G. Welch (eds.) *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: University Press, 341 – 360.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNNAN OPINTO-OPPAAT

- Jyväskylä 1972. Jyväskylän yliopiston opettajanvalmistuslaitoksen opinto-opas 1972 – 1973.
- Jyväskylä 1975. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1975 – 1976.
- Jyväskylä 1985. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1985 – 1986.
- Jyväskylä 1990. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1990 – 1991.
- Jyväskylä 1995. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1995 – 1996.
- Jyväskylä 1996. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1996 – 1997.
- Jyväskylä 1999. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999 – 2001.
- Jyväskylä 2005. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2005 – 2007.

LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMAT LUKUVUOSILTA 2013 – 2014 (Tallennettu ja tulostettu 9.1.2014)

Helsinki. 2013.

<https://weboodi.helsinki.fi/hy/>

Joensuu. 2013.

http://www.uef.fi/documents/11461/1954132/SKOPE_opinto-opas_2013-2014_netti.pdf/75727a16-05b6-4345-a7d5-e5fb3669a251

Jyväskylä. 2013.

https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulu-tus/luokanopettajakoulu-tus/LUOKON_opetusohjelma_201314.pdf

Rauma. 2013.

http://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/opiskelu/oppaat/opinto-opas/pdf/Documents/ops_11_5_3.pdf

Tampere. 2013.

<https://www10.uta.fi/opas/opintojakso.htm?rid=6948&idx=1&ui-Lang=fi&lang=fi&lvv=2013>

LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN NYKYISET MUSIIKIN MONIALAISTEN OPINTOJEN OPETUSSUUNNITELMAT

Helsinki. 2018.

<https://www.helsinki.fi/fi/ohjelmat/kandi/kasvatustieteiden-kandiohjelma-ja-maisteriohjelma/opiskelu/opintosuunnat#section-40459>

Joensuu. 2018.

<https://www.uef.fi/web/skope/luokanopettajakoulutus-joensuu>

Jyväskylä. 2018.

<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/opettajankoulutuksen-lahtokohta-jatavoitteet>

Jyväskylä. 2017 – 2020.

<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajankandidaattiohjelma/unit/18808>

Rauma. 2018.

<https://opas.peppi.utu.fi/fi/opettajankoulutuslaitos/okl-rauma/14002/13442>

Tampere. 2018.

<https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/luokanopettaja-kasvatustieteiden-tutkinto-ohjelma#show-tutustu>

PERUSOPETUKSEN VUOSILUOKKIEN 1 – 6 MUSIIKIN OPPIKIRJAT

Alho, L.-M., Harinen, H. & Perkiö, S. 2009. Musiikin aika 1 – 2. Kuudes painos. Ensimmäinen painos 1996. Helsinki: WSOY.

Arola, A., Huttunen, T., Jokelainen, H. & Koskela, I. 2015. Saa laulaa! 1 – 2. Keuruu: Otava.

Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T., Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. 2011. Saa laulaa! 3. Toinen painos. Helsinki: Otava.

Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T., Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. 2012. Saa laulaa! 4. Helsinki: Otava.

Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T., Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. 2015. Saa laulaa! 5. Neljäs painos. Helsinki: Otava.

Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T., Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. 2015. Saa laulaa! 6. Toinen painos. Helsinki: Otava.

Haapaniemi, J., Kivelä, E., Mali, M. & Romppanen, V. 2011. Musiikin mestarit 3 – 4. 12. – 14. painos. Keuruu: Otava.

Kaisto, L., Muhonen, S. & Peltola, S. 2011. Musiikin mestarit 1 – 2. 5. – 6. tarkistettu painos. Helsinki: Otava.

Kerola, P., Perkiö, S. & Salovaara, I. Musiikin aika 5 – 6. 2008. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Linnankivi, M., Perkiö, S. & Salovaara, I. 2008. Musiikin aika 3 – 4. Kuudes painos. Helsinki: WSOY.

Mali, M., Puhakka, T., Rantaruikka, T. & Sainomaa, K. 2011. Musiikin mestarit 5 – 6. 7 – 8. uudistettu painos. Helsinki: Otava.

Mikkonen, H., Räsänen, T. & Salminen, P. 2010. Soi 1 – 2. Helsinki: WSOYpro.

Ruodemäki, R.-J., Ruoho, E., Räsänen, T. & Salminen, S. 2009. Soi 3 – 4. Helsinki: WSOY.

Ruodemäki, R.-J., Ruoho, E. & Salminen, S. 2009. Soi 5 – 6. Helsinki: WSOYpro.

LIITE 1: MUSIIKKIKYSELY / 2014-2015 / OKL

1. Sukupuoli _____ mies _____ nainen
2. Syntymävuosi _____
3. Syntymäpaikka, maakunta _____
5. Sivuaineopinnot _____
6. Musiikin opinnot _____
- OKL:ssa _____

MUSIIKKITIETO / Kuuntelutehtävä

	Musiikin laji	Säveltäjä/esittäjä	Teoksen nimi
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

MUSIIKKITIETO / Suomalainen musiikkiperinne

1.	Kuka on säveltänyt Maamme-laulun?
2.	Mitä Jean Sibeliuksen sävellyksiä muistat (enintään 5)?
3.	Ketkä ovat mielestäsi maamme taidemusiikin keskeisiä tekijöitä (enintään 5)?
4.	Ketkä ovat mielestäsi maamme populaarimusiikin keskeisiä tekijöitä (enint. 5)?
5.	Mitä suomalaisia kansanlauluja muistat nimeltä (enintään 5)?
6.	Mitkä ovat mielestäsi sellaisia suomalaisia lauluja, jotka jokaisen peruskoulun käyneen tulisi osata ulkoa (enintään 5)?

LIITE 2: MUSIIKKITIETO / HISTORIA, NOTAATIO JA KÄSITTEET

1.	Mitä länsimaisen taidemusiikin historian aikakausia muistat (enintään 5)?
2.	Mainitse taidemusiikin historian keskeisiä säveltäjänimiä (enintään 5).
3.	Mainitse ulkomaisen populaarimusiikin vaikuttajia 1950-luvulta lähtien.

4.	Tutki nuottiviivastoa ja kirjoita viivoille kirjainten selitykset.	
a.		f.
b.		g.
c.		h.
d.		i.
e.		j.
k.	Nimeä kolmannen tahdin sävelet vasemmalta oikealle. ____ ____ ____ ____	
l.	Mikä on laulun sävellaji?	

5.	Määrittele lyhyesti seuraavat käsitteet.	
a.	piano (p)	b. forte (f)
c.	dynamiikka	d. crescendo
e.	intro	f. tempo
g.	duurisointu	
h.	intervalli	
i.	AB-rakenne	
j.	ihmisen äänialat (4)	

LIITE 3: OKL / MUSIIKIN MONIALAISET OPINNOT / MÄÄRÄ

Arvioi, kuinka paljon musiikin monialaisiin opintoihin sisältyi seuraavia asioita. (1 = ei yhtään, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = melko paljon ja 5 = paljon)						
1.	Oikeanlaisen äänenkäytön ja laulutekniikan perusteita.	1	2	3	4	5
2.	Laulunopetuksen menetelmiä ja opetuskäytänteitä.	1	2	3	4	5
3.	Moniäänisyyteen valmentavia lauluharjoituksia (esim. kaanonit, kaksiääniset laulut, kuorolaulu).	1	2	3	4	5
4.	1 - 6. luokkien lauluohjelmistoon tutustuminen.	1	2	3	4	5
5.	Kouluosoittimien soiton perustekniikka (rytmi- ja laattasoittimet, nokkanuulu).	1	2	3	4	5
6.	Kanteleella säestäminen (soinnut I, IV ja V).	1	2	3	4	5
7.	Bändisoittimien soiton perusteet.	1	2	3	4	5
8.	Ryhmäsoittoa erilaisissa kokoonpanoissa.	1	2	3	4	5
9.	Soiton opettaminen luokkatilanteissa.	1	2	3	4	5
10.	Musiikin sovittaminen kouluosoittimille.	1	2	3	4	5
11.	Tutustuminen musiikin eri lajeihin.	1	2	3	4	5
12.	Tutustuminen länsimaisen taidemusiikin historian tyylikausiin (keskeiset säveltäjät ja teokset).	1	2	3	4	5
13.	Eri maiden musiikkikulttuureihin tutustuminen.	1	2	3	4	5
14.	Kuuntelukasvatuksen menetelmiä ja niiden soveltaminen opetukseen.	1	2	3	4	5
15.	Musiikki-ilmaisua kehorytmiikan ja liikunnan keinoin.	1	2	3	4	5
16.	Musiikillinen keksintä laulaen ja/tai soittaen.	1	2	3	4	5
17.	Musiikin teoria: Nuottikirjoituksen perusteet.	1	2	3	4	5
18.	Musiikin teoria: Musiikin peruskäsitteet (rytmi, melodia, muoto, dynamiikka, harmonia ja sointiväri).	1	2	3	4	5
19.	Musiikkitekniikan käyttö opetuksessa.	1	2	3	4	5
20.	Nuotinnusohjelmiin (esim. Sibelius) tutustuminen.	1	2	3	4	5
21.	Musiikin tuntien suunnittelun perusteet.	1	2	3	4	5
22.	Musiikin opetustilanteiden käytännön harjoittelu.	1	2	3	4	5
23.	Musiikin oppimisen oppilasarviointimenetelmät.	1	2	3	4	5
24.	Lapsen ikäkauden huomioiminen opetuksessa.	1	2	3	4	5
25.	Musiikkikasvatuksen tutkimustietoon tutustuminen.	1	2	3	4	5

26.	Mitkä sisällöt (1 - 26) ovat mielestäsi tärkeimpiä ?	Nrot			
29.	Mitä sisältöjä olisit kaivannut koulutuksessa enemmän ?	Nrot			
32.	Mitkä sisällöt voisi mielestäsi poistaa koulutuksesta?	Nrot			
35.	Sisältyikö koulutukseesi vielä jotain muuta edellä mainittujen lisäksi?				

LIITE 4: SÄESTÄMINEN JA SOITON OPISKELU

1. Merkitse soinnut koskettimille rastilla (x) ja/tai kitaran otetaulukkoon pallolla (●).

C	Em	G7	D

2.	Tutki nuottinäytteitä A - C. Arvioi tarvitsemasi harjoitusaika, jotta säestys sujuisi sinulta luokkatilanteessa luontevasti pianolla ja/tai kitaralla.					
a.	A-nuottinäyte: pianosäestys	< 15 min	15 – 30 min	31 – 59 min	60 min <	En osaa
	kitarasäestys	< 15 min	15 – 30 min	31 – 59 min	60 min <	En osaa
b.	B-nuottinäyte: pianosäestys	< 15 min	15 – 30 min	31 – 59 min	60 min <	En osaa
	kitarasäestys	< 15 min	15 – 30 min	31 – 59 min	60 min <	En osaa
c.	C-nuottinäyte: pianosäestys	< 15 min	15 – 30 min	31 – 59 min	60 min <	En osaa
	kitarasäestys	< 15 min	15 – 30 min	31 – 59 min	60 min <	En osaa

3.	Arvioi omaa soittotaitoasi ja OKL:n soitonopetusta (piano/kitara): 1 = ei/en, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = melko hyvin ja 5 = hyvin					
a.	Tunnetko oikean käden nuotit viivastolta?	1	2	3	4	5
b.	Osaatko soittaa sointuja sointumerkeistä?	1	2	3	4	5
c.	Kehittyikö säestystaitosi OKL:n opintojen aikana?	1	2	3	4	5
d.	Riittääkö saavuttamasi säestystaito 1. – 2. luokille?	1	2	3	4	5
e.	3. – 4. luokille?	1	2	3	4	5
f.	5. – 6. luokille?	1	2	3	4	5
g.	Huomioitiinko soitonopetuksessa lähtötasosi?	1	2	3	4	5
h.	Mikä oli soittimesi?					
i.	Mitkä olivat soitonopetuksen hyviä puolia?					
j.	Miten kehittäisit tai muuttaisit soitonopetusta?					

LIITE 5: MUSIIKILLISET VALMIUTENI TULEVANA LUOKANOPETTAJANA

Minkälaiset valmiudet sinulla on tulevana luokanopettajana seuraavissa musiikinopetukseen liittyvissä tiedoissa ja taidoissa? Vaihtoehdot ovat: 1 = en yhtään, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = melko hyvin ja 5 = hyvin.						
1.	Osaan oikean äänenkäytön ja laulutekniikan perusteita.	1	2	3	4	5
2.	Tunnen erilaisia laulunopettamisen menetelmiä.	1	2	3	4	5
3.	Tunnen 1 - 6. luokkien lauluohjelmistoa.	1	2	3	4	5
4.	Osaan laulaa melodiaa oikein, "puhtaasti".	1	2	3	4	5
5.	Äänialani on: _____					
6.	Hallitsen soiton perustekniikan: rytmisoittimet	1	2	3	4	5
7.	laattasoittimet	1	2	3	4	5
8.	nokkahuilu	1	2	3	4	5
9.	Osaan säestää kanteleella (soinnut I, IV ja V).	1	2	3	4	5
10.	Osaan soittaa rummuilla peruskompin (beat)	1	2	3	4	5
11.	Osaan soittaa myös muita rytmikompeja.	1	2	3	4	5
12.	Osaan soittaa basson vapaita kieliä sointumerkeistä.	1	2	3	4	5
13.	Osaan soittaa bassolla myös muita säveliä.	1	2	3	4	5
14.	Osaan soittaa kitaralla sointuja.	1	2	3	4	5
15.	Osaan soittaa koskettimilla sointuja.	1	2	3	4	5
16.	Osaan toimia musisoivan ryhmän jäsenenä.	1	2	3	4	5
17.	Osaan sovittaa musiikkia koulusoittimille.	1	2	3	4	5
18.	Tunnistan musiikin eri lajeja.	1	2	3	4	5
19.	Tunnistan länsimaisen taidemusiikin historian tyylikaudet (keskeiset säveltäjät ja teokset).	1	2	3	4	5
20.	Tunnen eri maiden musiikkikulttuureja.	1	2	3	4	5
21.	Tunnen erilaisia kuuntelukasvatuksen menetelmiä.	1	2	3	4	5
22.	Osaan yhdistää kehorytmejä (bodypercussion) ja liikuntaa kuulemaani musiikkiin.	1	2	3	4	5
23.	Kykenen musiikilliseen keksintään laulaen ja soittaen.	1	2	3	4	5
24.	Teoria: Osaan nuottikirjoituksen perusteet.	1	2	3	4	5
25.	Teoria: Tunnen musiikin peruskäsitteitä (melodia, rytmi, dynamiikka, harmonia, sointiväri ja muoto).	1	2	3	4	5
26.	Teoria: Osaan musiikin peruskäsitteitä ilmaisevia merkintöjä (esim. p, f, crescendo, AB-rakenne).	1	2	3	4	5
27.	Osaan käyttää musiikkiteknologian sovelluksia. Mitä?	1	2	3	4	5
28.	Osaan käyttää notaatio-ohjelmia. Mitä?	1	2	3	4	5
29.	Onko sinulla vielä jokin muu musiikillinen taito, jota ei esiinny luettelossa, mikä?					
30.	Ympyröi vielä kohdat (numerot), jotka osait hyvin jo ennen OKL-opintoja.					

LIITE 6: MUSIIKKITAUSTANI**LAPSUUTENI KODIN MUSIIKKITAUSTA**

(1 = ei yhtään, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = melko paljon ja 5 = paljon)

1.	Minulle on laulettu alle kouluikäisenä.	1	2	3	4	5
2.	Vanhemmat veivät minua konsertteihin.	1	2	3	4	5
3.	Perheessani on harrastettu musiikkia.	1	2	3	4	5
4.	Musiikki on ollut kodissa tärkeä asia.	1	2	3	4	5
5.	Kodin soittimia:					

KOULUAIKAINEN MUSIIKIN OPISKELU

6.	Oletko ollut musiikkiluokalla?	En ole	3-4. lk	5-6. lk	7-9. lk	lukio
7.	Musiikin opiskelusi yläkoulussa?	7. lk	8. lk	9. lk		
8.	Musiikin kurssit lukiossa, lukumäärä?					
9.	Viimeisin musiikin numerosi todistuksessa?					
10.	Pidin / en pitänyt koulun musiikkitunneista, sillä					

SOITTAMINEN / LAULAMINEN

11.	Soitin a, mikä?	En ole	alle 1v	1-2v	3-5v	yli 5v
	Soitin b, mikä?	En ole	alle 1v	1-2v	3-5v	yli 5v
12.	Olen saanut soitonopetusta.	En ole	alle 1v	1-2v	3-5v	yli 5v
13.	Olen soittanut bändissä/yhtyeessä.	En ole	alle 1v	1-2v	3-5v	yli 5v
14.	Olen soittanut orkesterissa.	En ole	alle 1v	1-2v	3-5v	yli 5v
15.	Olen saanut yksinlaulussa opetusta.	En ole	alle 1v	1-2v	3-5v	yli 5v
16.	Olen laulanut kuorossa/lauluyhtyeessä.	En ole	alle 1v	1-2v	3-5v	yli 5v

KURSSITUTKINNOT

17.	Soitin a, mikä?	En ole	1 / 3	2 / 3	3 / 3	D
	Soitin b, mikä?	En ole	1 / 3	2 / 3	3 / 3	D
18.	Olen suorittanut laulututkinnon.	En ole	1 / 3	2 / 3	3 / 3	D
19.	Olen suorittanut teorialutkinnon.	En ole	1 / 3	2 / 3	3 / 3	D

MUSIIKKITUOTOKSET

20.	Omat sävellykset	0 kpl	1 - 2 kpl	3 - 5 kpl	6 - 9 kpl	10 <
21.	Minkälaista musiikkia sävellät?					
22.	Omat sovitukset, kokoonpano?					
23.	Tietokoneohjelmat musiikinteossa?					

MUSIIKIN KUUNTELU

24.	Konserttikäynnit vuosittain?	0 kpl	1-2 kpl	3-5 kpl	6-9 kpl	10 <
25.	Keskittynyt musiikin kuuntelu/vrk	0 min	< 30 min	30-59min	1-2 h	yli 2 h
26.	Mitä musiikkia kuuntelet yleensä?					
27.	Ketkä ovat suosikkejasi?					
28.	Nykyinen musiikkiharrastus, mitä ja kuinka usein?					

LIITE 7: POPS 2004 / MUSIIKINOPETUKSEN SISÄLLÖT

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) musiikin oppiaineen keskeinen sisältö esitetään alla. Arvioi, kuinka hyvin sinä pystyisit opettamaan tai harjoittamaan näitä oppisisältöjä. Vastausvaihtoehdot ovat:

1 = en yhtään, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = hyvin ja 5 = erittäin hyvin

Kykenen opettamaan / harjoittamaan 1. - 4. luokan oppilaille

1.	äänenkäytön harjoituksia puhuen, loruillen ja laulaen.	1	2	3	4	5
2.	ikäkauteen sopivia laululeikkejä ja lauluohjelmistoa.	1	2	3	4	5
3.	moniäänisyyteen valmentavia lauluharjoituksia (esim. kaksiääniset laulut, kaanonit)	1	2	3	4	5
4.	yhteissoittoon valmentavia harjoituksia.	1	2	3	4	5
5.	soitto-ohjelmistoa keho- ja rytmisoittimilla.	1	2	3	4	5
6.	soitto-ohjelmistoa melodia- ja sointusoittimilla.	1	2	3	4	5
7.	monenlaisen musiikin kuuntelua erilaisia aktivointikeinoja käyttäen (esim. liikunta, piirtäminen).	1	2	3	4	5
8.	musiikillista keksintää äänikerronnan, äänisommitelmien ja improvisoinnin keinoin.	1	2	3	4	5
9.	musiikin elementteihin (rytmi, melodia, dynamiikka, muoto, harmonia, sointiväri) liittyvää peruskäsitteistöä musiikin eri työtapojen yhteydessä.	1	2	3	4	5
10.	lauluohjelmistoa: suomalainen ja muiden maiden kulttuurien musiikki, eri aikakaudet ja musiikin lajit	1	2	3	4	5
11.	soitto-ohjelmistoa: suomalainen ja muiden maiden kulttuurien musiikki, eri aikakaudet ja musiikin lajit	1	2	3	4	5
12.	kuunteluohjelmistoa: suomalainen ja muiden maiden kulttuurien musiikki, eri aikakaudet ja musiikin lajit	1	2	3	4	5

Kykenen opettamaan/harjoittamaan 5. - 6.-luokan oppilaille

13.	äänenkäyttöä ja ääni-ilmaisua kehittäviä harjoituksia.	1	2	3	4	5
14.	eri musiikkityylejä ja musiikkilajeja edustavaa yksi- ja moniäänistä lauluohjelmistoa.	1	2	3	4	5
15.	yhteissoittotaitoa kehittäviä harjoituksia.	1	2	3	4	5
16.	monipuolisesti eri musiikkityylejä ja -kulttuureja edustavaa soitto-ohjelmistoa.	1	2	3	4	5
17.	monipuolista kuunteluohjelmistoa, joka on jäsenelty ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti.	1	2	3	4	5
18.	oppilaiden omien musiikillisten ideoiden kokeilua improvisoiden, säveltäen ja sovittaen esim. ääntä, laulua, soittimia, liikettä ja musiikkiteknologiaa hyödyntäen.	1	2	3	4	5

LIITE 9: SÄESTYSTAIDON ARVIOINNIN NUOTTINÄYTTEET

A-NUOTTINÄYTE

Yks, kaks, oi-kein päin tah-ti-a lyön ai-na näin!

An-taa lau-lun tul-la, kä-si liik-kuu sul-la.

Yks, kaks, oi-kein päin tah-ti-a lyön näin!

B-NUOTTINÄYTE

1. Lap-so-set ket-te-rät ko-ti-haas-ta koi-vus-ta ok-sat tait-taa.

Nois-ta-pa nop-sil-la kä-sil-län-sä sau-na-han vih-dat lait-taa.

Lau-teil-la sau-nan ko-toi-sen taas il-lal-la kyl-py mait-taa.

C-NUOTTINÄYTE

Wir set-zen uns mit Trä-nen nie-der
Niin käym-me viel' nyt it-kein maa-han;

und ru-fen dir im Gra-be zu: Ru-he
sua huu-to hau-taas näin ter-veh-tää: rau-haan

sanf-te, sanf-te ruh, ru-he sanf-te sanf-te ruh!
pää-sit rau-haan jää, rau-haan pää-sit rau-haan jää!

LIITE 10

HELSINKI MUSIIKIN DIDAKTIIKAN PERUSOSA (3 op)	
Tavoitteet	<ul style="list-style-type: none"> - Opiskelija ymmärtää musiikin oppiaineluonteen ja musiikin opettamisen osana taidekasvatusta sekä näiden tutkimusta. - Opiskelija tunnistaa musiikkikasvatuksen eheyttävän sekä kasvua ja oppimista tukevan merkityksen oppilaan kokonaisvaltaisessa kehityksessä. - Opiskelija ymmärtää musiikkia kulttuurisen identiteetin ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen kannalta. - Opiskelijalla on valmiuksia käyttää musiikillisia työtapoja ja ohjata oppilaita elämyksellisiin musiikillisiin luomisprosesseihin huomioon ottaen heidän musiikillisen ajattelunsa ja kehityksensä vaiheet. - Opiskelijalla on valmiuksia kehittää ja syventää omaa musiikillista osaamistaan ja hyödyntää musiikkikasvatuksen tutkimustietoa muuttuvan musiikillisen ympäristön kohtaamisessa.
Sisältö	<ul style="list-style-type: none"> - Perehdytään luennoilla ja ryhmissä esiasteen ja 1. – 6. luokkien musiikinopetuksessa tarvittaviin musiikin didaktiikan perusteisiin sekä teoreettisesti että käytännön harjoituksilla ja demonstraatioilla. - Tutustutaan musiikinopetuksen peruskäsitteisiin perustuvaan didaktiseen runkoon, joka sisältää dynamiikka-, rytmi-, melodia-, harmonia-, sointiväri- ja muototajun kehittämisen. - Harjoitellaan ohjausta musiikilliseen keksimiseen, musiikin kuunteluun ja äänenkäyttöön, lauluston tuntemukseen, musiikin teoriaan ja säveltapailuun, musiikkiliikuntaan, koulusoitinten ja digitaalisten materiaalien käyttöön sekä vapaaseen säestykseen. - Perehdytään vapaan säestyksen osuudessa koululaulustoon ja sen säestykseen sekä musiikin teorian ja käytännön integrointiin. - Syvennetään musiikin teorian tietämystä mm. sointukäännösten ja sointukulkujen avulla, yhdistämällä niitä erilaisiin säestystyyleihin.
Materiaali	Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen (soveltuvien osin) Ajankohtaiset pedagogiset katsaukset, tutkimusartikkelit, oppimateriaaleja (myös digitaalisia).
Toteutus	Luento- ja ryhmäopetus (tuntimääriä ei eritelty).
Arviointi	Opintojakso arvioidaan arvosanalla 0–5. Kurssin suoritus perustuu osallistumiseen, annettujen tehtävien laatimiseen sekä soveltavaan tenttiin.

LIITE 11

JOENSUU	MUSIIKKIKASVATUKSEN PERUSTEET (6 op)
	<i>Minä ja musiikki (1 op)</i>
Tavoitteet	Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa eri luokkasoittimien soittamisen perusteet ja kykenee käyttämään rytmiikan elementtejä osana opetusta, tiedostaa vahvuuksiaan musiikkikasvatuksen alueella ja tunnistaa oman laulutaitonsa (laulunäyte). <i>Sisältö:</i> Vuosiluokkien 1–6 musiikkitunneilla käytettäviin soittimiin tutustuminen. Soittimien käyttötapojen ja -taitojen harjoittamista. Laulunopetuksen tapojen harjoittamista. Rytmiikan perusteisiin tutustumista. <i>Arviointi:</i> Aktiivinen osallistuminen harjoituksiin 0–5, laulunäyte 0–5
	<i>Musiikkipedagogiikan perusteet (1 op)</i>
Tavoitteet	Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa käyttää musiikkikasvatuksen erilaisia menetelmiä, ja soveltaa niitä erilaisissa opetustilanteissa. Opiskelija tunnistaa ja osaa soveltaa erilaisia arvioinnin tapoja musiikkikasvatuksessa. <i>Sisältö:</i> Musiikkikasvatuksen eri menetelmiin perehtymistä. Arvioinnin perusteisiin tutustumista. Musiikkitunnin suunnittelun perusteita. <i>Arviointi:</i> Aktiivinen osallistuminen harjoituksiin hyv/hyl, tentti 0–5
	<i>Piano (1 op) / koulusoittinten soitto (1 op) / kitara (1 op)</i>
Tavoitteet	Opiskelija pystyy käyttämään pianoa osana vuosiluokkien 1–6 musiikinopetusta hyödyntäen säestystä ja melodiaa. <i>Sisältö:</i> Pianonsoiton perusteita 1–6. luokkien musiikkitunteja varten. Melodian ja soitintujen soittamista. Opiskelija tutustuu reaalisointumerkintöihin, nuottitekstuuriin ja alakoulun musiikilliseen ilmaisuun. <i>Arviointi:</i> Opiskelijan edistyminen, aktiivisuus 0–5
	Lisäksi seuraavista opinnoista valittava 3 op (kuakin jakso 1 op):
	1. Kitara, basso ja rummut koululuokassa: bändisoittimien käytön perusteet ja soittotekniikka, nuottimerkintää sekä soitinsovituksia.
	2. Musiikin historia: eri kehitysvaiheet ja niille tyypilliset piirteet, musiikin lajit: taidemusiikki, pop, rock, jazz, kansanmusiikki.
	3. Musiikin teoria: musiikin teorian peruskäsitteet, nuottikirjoituksen perusteet, intervallit, sävellajit ja perussoinnut.
	4. Äänenkäytön perusteet: terve äänenkäyttö, hengitystekniikka, ilmaisutaito, monipuolinen laulumateriaali.
	5. Koulukuoron pedagogiikka: koulukuoron perustaminen ja johtaminen sekä kuoroäänenmuodostuksen perusteet.
	6. Kuuntelukasvatus: eri menetelmiä, materiaalin valinta, opiskelija saa valmiuksia opettaa musiikkia alakoulussa, vaikka kokisi omat vaikka kokisi valmiutensa musiikissa puutteellisiksi.
	7. Tietokone ja musiikki: musiikkiohjelmien käyttö 1–6. luokilla, tutustuminen sovitus-, sekvensseri- ja nuotinnusohjelmiin.
Kirjallisuus	Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta, osa 1. Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen.
Toteutus	Harjoitukset 16 t kaikissa opintojaksoissa (pianossa soitonopetus) Itsenäinen työskentely 11 t

LIITE 12

JYVÄSKYLÄ MUSIIKKI (5 op)

Tavoitteet	Opintojakson suoritettuaan opiskelija <ul style="list-style-type: none">- osaa käyttää ja soveltaa erilaisia musiikin pedagogisia työtapoja ja valmiuksia- kykenee hyödyntämään koulun opetussuunnitelmaa- ymmärtää luontevan äänenkäytön merkityksen- kykenee musiikilliseen ilmaisuun ja luovaan keksintään laulaen, soittaen ja liikkuen- osaa rytmi-, koulu- ja sointusoittimien käytön perusteet- osaa nuotinluvun perusteet ja tuntee musiikin peruskäsitteet- osaa säestää helppoja koululauluja nuoteista ja sointumerkeistä- osaa toimia musisoivan ryhmän jäsenenä ja ottaa vastuun oman kehityksensä eriyttämisestä ja reflektoinnista
Sisältö	<i>Pedagogiikka 1:</i> musiikin pedagogiikan yleinen osa, vokaalimusiikki, koulusoittimet mm. rytmi- ja laattasoittimet, musiikkiliikunta. <i>Pedagogiikka 2:</i> musiikin pedagogiikan syventäminen, koulusoittimet mm. kannel, nokkahuilu, bändisoittimet sekä soitto (piano/kitara)
Kirjallisuus	Ei mainintaa
Toteutus	Pedagogiikka 1 ja 2 (3 op), demonstroiva opetus 40 t. Soitto (2 op), demonstroiva opetus 20 t, HOPS.
Arviointi	Hyväksytty-hylätty

LIITE 13

RAUMA	MUSIIKKI 1 ja 2 (5 op)
Tavoitteet	Opiskelija hallitsee perusopetuksen musiikin opetussuunnitelman toteutuksessa tarvittavia perustietoja ja -taitoja. Opiskelijassa syntyy myönteinen suhde musiikkiin, kiinnostus musiikin opettamiseen ja innostus musiikillisen osaamisen kartuttamiseen. Opiskelija osaa toteuttaa moniarvoista lähestymistapaa suosivaa musiikinopetusta sekä hyödyntää opetuksessa luovia voimavaroja ja -taitoja.
Sisältö	<i>Musiikki 1 (3 op):</i> Musiikin teoriaa, pianon, koulu- ja yhtyesoitinten sekä laulun perusteet, soiton ja laulun opettaminen sekä kaikkien edellisten soveltaminen opetuksessa. Keskeisimmät musiikin opetustavat. <i>Musiikki 2 (2 op):</i> Musiikin historiaa (muu sisältö sama kuin Musiikki 1, paitsi piano)
Kirjallisuus	Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Palas, R. 2002. Taidemusiikki tutuksi.
Toteutus	Musiikki 1: ryhmäopetus 23 t (16 – 20 hlö) ja pianonsoitto 13 t (4 hlö), itsenäinen työskentely 44 t Musiikki 2: luento-opetus 12 t, ryhmäopetus 20 t (16 – 20 hlö), itsenäinen työskentely 48 t
Arviointi	Numerolla 1 – 5

LIITE 14

TAMPERE MUSIIKKI (5 op)	
Tavoitteet	Opintojakson tavoitteena on, että opiskelijat <ol style="list-style-type: none"> 1. kykenevät suunnittelemaan ja toteuttamaan perustason musiikin tunnin monipuolisin ja musiikille tyypillisin työtavoin perusopetuksen tavoitteiden suuntaisesti 2. pystyvät muokkaamaan ja hyödyntämään valmista oppimateriaalia sekä tuottamaan materiaalia itse luokan tarpeisiin 3. vahvistavat sekä pedagogisia että musiikillisia valmiuksiaan opettaa musiikkia.
Sisältö	Tutustutaan musiikin teorian peruskäsitteisiin ja musiikille tyypillisiin työtapoihin. Harjoitellaan soittamaan keho-, rytmii-, koulu- ja bändi- soittimia sekä perehdytään luokkaorkesterin kokoamiseen ja ohjaamiseen. Perehdytään äänenkäytön elementteihin, monipuoliseen koululaulustoon sekä laulunopetusmenetelmiin. Tutustutaan luovuutta tukevaan sekä opetusta eheyttävään toimintaan koulun arjessa musiikin keinoin. <i>Soitonopetuksessa</i> tutustutaan musiikin perusilmiöihin, käsitteisiin ja symboleihin sekä musisoinnin peruskäytänteisiin ja erilaisiin soveltamistapoihin opiskelijan omalla tasolla (kosketinsoitin).
Kirjallisuus	Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juntunen, M-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. 2010. Musiikkia liikkuen. Koulun musiikinkirjat.
Toteutus	Luento-opetus 10 t, Pienryhmäopetus 50 t, Itsenäinen työ 75 t Esi- ja alkuopetuksen musiikki (1 op) luennot 2 t, pienryhmäopetus 10 t, itsenäinen työ 15 t Musiikki perusopetuksessa (1 op) luennot 2 t, pienryhmä 10 t, itsenäinen työ 15 t Musiikin teoria (1 op) luennot 4 t, pienryhmä 8 t, itsenäinen työ 15 t Musisointi koskettimilla (2 op) luennot 2 t, pienryhmä 22 t, itsenäinen työ 30 t.
Arviointi	Numerolla 1 –5.

LIITE 15

FAKTORIANALYYSI 1:
KUUNTELUTEHTÄVÄ

Rotated Component Matrix^a

Variables	Component									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TAIDE.SINFONIA									0,773	
POP		0,649								
MUSIKAALI				0,588						0,386
JAZZ							0,498			0,453
TAIDE.OOPPERA										0,726
BLUES							0,646			
KANSANMUSIIKKI										0,637
ROCK							0,636			
BOSSANOVA.LATIN							0,474			
TAIDEMUSIIKKI									0,636	
Beethoven						0,751				
Beatles		0,701								
Andrews				0,635						
Morris.Brubeck	0,720									
Mozart								0,519		
Waters								0,673		
Trad.Eitekiijää					0,454					
Presley		0,511								
Jobim.Gilberto	0,681									
Sibelius			0,871							
ViidesSinfonia						0,795				
PennyLane		0,583								
DoReMi				0,420	0,538					
TakeFive	0,569			0,374						
Taikahuilu				0,459	0,348					
HoochieCoochieMan								0,770		
MinunKultani					0,780					
BlueSuedeShoes		0,366		0,409					-0,330	
Ipanema	0,697				0,329					
Finlandia			0,864							

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

LIITE 16

FAKTORIANALYYSI 2: SUOMALAINEN MUSIIKKI

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
MAAMMEPACIUS	,479	,304	
SIBETEOKSET	,622	,416	
SIBESÄVELTÄJÄ	,845		
FINLANDIA	,872		
TAIDEMUSIIKKI	,346	,527	
TRAD.TUNTEMATON		,578	
MINUNKULTANI		,760	
KANSANLAULUT		,772	
POPULAARIMU			,699
ULKOAOPITTAVAT			,806

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 4 iterations.

LIITE 17

FAKTORIANALYYSI 3: LÄNSIMAINEN MUSIIKKI

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
TYYLIIKAUDET			,773	
TAIDEMUSÄV			,736	
BEETHOVEN				,766
KOHTALO				,803
MOZART		,456	,302	,385
TAIKAHUILU		,554	,448	
ANDREWS		,643		
DOREMI		,677		
POPTEKIJÄT	,590		,531	
BEATLES	,635			
PENNYLANE	,418	,557		
ELVIS	,714			
BLUESUEDE	,587	,460		

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 8 iterations.

LIITE 18

FAKTORIANALYYSI 4: NUOTTIVIIVASTO

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
NUOTTIAVAIN	,473			
ETUMERKINTÄ	,623			
TAHTIVIIVA	,548			,386
SOINTU	,367	,579		
YKKÖSMAALI	,367	,609		
TAHTIOSOITUS		,673		
PIST.PUOLINUO		,773		
NELJÄSATAUKO	,649			
KERTAUSMERKKI	,691			
PÄÄTÖSVIIVA	,552			
A				,807
E				,831
FIS			,946	
CIS			,951	
D.DUURI		,505	,319	,329

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 6 iterations.

LIITE 19

FAKTORIANALYYSI 5: KÄSITTEET

Rotated Component Matrix^a

	Component	
	1	2
piano	,781	
dynamiikka	,506	
intro		,692
forte	,714	
crescendo	,731	
tempo		-,526
duurisointu	,585	
intervalli	,696	
AB.rakenne	,710	
äänialat	,533	

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 3 iterations.

LIITE 20

FAKTORIANALYYSI 6: MUSIIKIN MONIALAISET OPINNOT / OPPISISÄLTÖJEN MÄÄRÄ

Rotated Component Matrix^a

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
ÄÄNENKÄYTTÖ	,393			,735			
LAULUNOPMENET	,468			,671			
MONIÄÄNISYYS				,781			
LAULUOHJELMISTO	,528						
KOULUSOITTIMET		,308			,579		
KANTELE					,821		
BÄNDISOITTIMET					,703		
RYHMÄSOITTO		,708					
SOITONOPETTA	,583	,432					
MUSIIKINSOVI	,359	,594					
MUSIIKINLAJIT			,783				
TAIDEMUSIIKKI			,862				
MUKULTTUURIT			,776				
KUUNTELUKASVAT	,376	,520					
KEHOLIIKUNTA		,545					
MUKEKSINTÄ		,642					
NUOTTIKIRJOITUS						,848	
PERUSKÄSITTEET						,812	
MUTEKNOLOGIA			,326				,668
NUOTINNUSOHJ							,835
PEDsuunnittelu	,810						
PEDopetustilanteet	,766						
PEDarviointi	,666		,317				
PEDlapsenikäkausi	,641						
PEDmukavasvtutkimus		,419	,403				

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 7 iterations.

LIITE 21

FAKTORIANALYYSI 7: SÄESTÄMINEN JA SOITON OPISKELU

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Cpiano			,847	
Empiano	,316		,844	
G7piano	,386		,787	
Dpiano	,374		,841	
Anuottipiano	,807			
Bnuottipiano	,853		,310	
Cnuottipiano	,818			
Ckitara		,880		
Emkitara		,865		
G7kitara		,818		
Dkitara		,851		
Anuottikitara	,424	,755		
Bnuottikitara	,402	,780		
Cnuottikitara	,322	,781		
Oikeakäsi	,606		,432	,326
Soinnut	,697		,444	
Säest.kehitys				,873
LK12	,775			,341
LK34	,837			
LK56	,817			
LÄHTÖTASO				,695

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 5 iterations.

LIITE 22

FAKTORIANALYYSI 8: MUSIIKILLISET VALMIUDET TULEVANA LUOKANOPETTAJANA

Rotated Component Matrix^a

	Component				
	1	2	3	4	5
ÄÄNENKÄYTTÖ	,495		,621		
LAULUNOPMENET	,334		,730		
LAULUOHJELMISTO			,508		
MELODIAOIKEIN	,642		,404		
RYTMISOITTIMET	,521	,492	,429		
LAATTASOITTIMET	,609	,436	,355		
NOKKAHUILU	,654		,300		
KANTELESÄESTYS	,489	,378			
PERUSKOMPPI		,814			
MUUTKOMPIT		,797			
BASVAPKIELET	,391	,654			,344
BASMUUTKIELET	,312	,596			,504
KITARASOINNUT		,546			,485
KOSKETINSOINNUT	,766				
MURYHMÄNJÄSEN	,578	,482			
MUSIIKINSOVIIT	,434	,385	,388		,317
MUSIIKINLAJIT				,750	
TAIDEMUSIIKKI	,336			,714	
MUKULTTUURIT				,815	
KUUNTKASVMENET			,703		
KEHORYTMIT		,377	,636	,300	
MUKEKSINTÄ	,343	,405	,471		
NUOTTIKIRJOITUS	,820				
PERUSKÄSITTEET	,787				
PERUSKÄSMERKIN	,783				
MUTEKNOLOGIA					,698
NOTAATIOOHJEL					,754

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 9 iterations.

LIITE 23

FAKTORIANALYYSI 9: MUSIIKKITAUSTANI

Rotated Component Matrix^a

	Component					
	1	2	3	4	5	6
LAPSLAULET	,717					
LAPSKONSERT	,719					
PERHARMUS	,857					
MUSIIKKITÄRK	,836					
SOITTIMETLKM	,670	,375				
MULUOKKA		,329	,328	,389		-,376
YLÄKOULU			,719			
LUKIOKURSSIT			,600	,402		
MUNUMERO	,459	,301	,430			
KOULUASENNE	,338		,635			
SOITONOPETUS	,499	,449				
BÄNDI.YHTYE				,694		
ORKESTERI		,741				
YKSINLAULUOPE			,315	,512		,469
KUORO.YHTYE			,549			
SOITINTUTK		,880				
LAULUTUTK						,860
TEORIAMATK		,866				
OMATSÄVELL				,773		
NYKYKONSKÄYN				,307	,585	
KESKMUUUNTE					,821	
NYKYMUSHARR		,345	,366	,381	,384	

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 7 iterations.

LIITE 24

FAKTORIANALYYSI 10: POPS 2004

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
ÄÄNENKÄYTTÖ	,393		,738
LAULULEIKIT	,369		,653
MONIÄÄSISYYS	,634		,421
YHTEISSOITTO	,863		
KEHO.RYTMİ	,721		,361
MELODIA.SOINTU	,843		
KUUNTELU			,753
KEKSINTÄ			,671
PERUSKÄSITTEET	,691	,313	
LAULUOHJ		,814	
SOITTOOHJ	,460	,727	
KUUNTELUOHJ		,872	
ÄÄNI.ILMAISU	,625		,531
YKSIMONI	,693	,337	,385
YHTSOITTO	,877		
MOMUSO	,650	,532	
MOKU		,719	
MUIDEAT	,583		,314

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 6 iterations.

LIITE 25

FAKTORIANALYYSI 11: YHTEENVETO / MONIALAISET OPINNOT

Rotated Component Matrix^a

	Component		
	1	2	3
UULA	,598	,412	,423
KOSO	,733	,374	
BAND	,709		
KUUN			,816
LIIK			,843
KEKSI	,550		,530
SUUN		,817	
TYÖT		,788	
ARV		,745	
TIED		,828	
TAID	,464	,730	
PEDA		,801	
KIIN	,438	,514	
ASEN	,694	,426	
PÄTE	,751	,429	
HALU	,842		
LASO	,842		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.