

**Peruskoulun neljäsluokkalaisten oppilaiden näkökulmia
musiikkiin ja kokemuksia musiikista oppiaineena**

Noora Holopainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Holopainen, Noora. 2020. Peruskoulun neljäsluokkalaisten oppilaiden näkökulmia musiikkiin ja kokemuksia musiikista oppiaineena. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 67 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää neljäsluokkalaisten oppilaiden ajatuksia musiikista ja kokemuksia musiikista oppiaineena. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, miten neljäsluokkalaiset määrittelevät musiikin käsitteen. Tutkimuksen toinen kysymys selvitti, miten oppilaat ymmärtävät musiikillisen lahjakkuuden ja kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoitus oli selvittää, miten oppilaat kokevat musiikin osana vapaa-aikaa ja koulua.

Tutkimuksen ote on kvalitatiivinen ja se toteutettiin kevään 2019 ja kevään 2020 välillä. Aineistonkeruun menetelmänä toimi syvähaastattelu. Keväällä 2019 toteutettuihin haastatteluihin osallistui kuusi neljännen luokan oppilasta.

Neljäsluokkalaiset oppilaat määrittivät musiikin soittamisesta ja laulamista syntyväksi ääneksi, jonka tuottaminen ja kuuntelu toimivat tunteiden synnyttäjänä ja ilmaisun kanavana. Erittäin hyväksi kehittyntä osaamista lapset määrittivät jo lahjakkuudeksi. Lahjakkuus koettiin kovan harjoittelun tulokseksi, mutta myös osittain synnynnäiseksi. Vapaa-ajalla musiikki näyttäytyy taustamusiikkina arkisissa ja sosiaalisissa tilanteissa. Koulumusiikki koettiin mieluisaksi, vaikka vaikuttamisen mahdollisuus oli vähäistä. Erityisesti bänditoiminnasta pidettiin vapaamuotoisuuden vuoksi. Myös hyvän osaamisen ajateltiin tarvitsevan soittotaitoa ja ymmärtämistä musiikin eri osa-alueista. Merkittävänä tekijänä musiikintunneilla nähtiin kuitenkin asenne ja yrittäminen.

Tulosten perusteella musiikki toimii osana tunnereaktioita sekä yhdistyy erilaisiin arkisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin kuuntelun, soittamisen ja laulamisen kautta. Musiikki oppiaineena oli neljäsluokkalaisille mieluinen. Tutkimus antaa tietoa neljäsluokkalaisten musiikkikäsityksistä, taidoista ja toiveista, joita opettajien on mahdollista hyödyntää musiikinopetusta suunniteltaessa.

Asiasanat: musiikki, musiikin oppiaine, musiikillinen lahjakkuus, luovuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	ERI NÄKÖKULMIA MUSIIKKIIN.....	8
	2.1 Musiikki ilmaisumuotona.....	8
	2.2 Musiikillinen lahjakkuus	10
	2.3 Luovuus musiikissa.....	13
	2.4 Neljäsluokkalaisen oppilaan musiikilliset taidot	15
3	MUSIIKINOPETUKSEN SISÄLTÖ JA ARVIOINTI	17
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
	5.1 Tutkimuskonteksti.....	24
	5.2 Tutkimukseen osallistujat.....	25
	5.3 Aineiston keruu.....	26
	5.4 Aineiston analyysi.....	27
	5.5 Eettiset ratkaisut.....	29
6	MUSIIKIN MÄÄRITELMÄÄ.....	31
7	MUSIIKILLISET TAIDOT OPPILAIDEN KOKEMANA.....	35
	7.1 Hyvät musiikilliset taidot	35
	7.2 Oppilaiden omat taidot.....	37
	7.3 Lahjakkuuden ymmärtäminen	41
8	OPPILAIDEN KOKEMUKSIA MUSIIKISTA OSANA VAPAA-AIKAA JA KOULUA	44
	8.1 Kotiympäristön musiikki.....	44
	8.2 Koulumusiikin sisältö ja sen mielekkyys	46

9 POHDINTA	49
9.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	49
9.2 Tutkimuksen merkitys ja hyödyt.....	52
9.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	54
LÄHTEET	58
LIITTEET	62

1 JOHDANTO

Kiinnostus tutkimusaihetta kohtaan heräsi kandidaatintutkielmani myötä. Tutkielmassani selvitin luokanopettajien ajatuksia musiikinopetuksesta ja sen integraatiosta muuhun opetukseen. Tulokset osoittivat, että musiikki nähtiin hyvin taitokeskeisenä. Sen opettaminen koettiin hankalaksi ilman soittotaitoa ja myös musiikin sisällöistä puhuttaessa painottui soittaminen ja laulaminen. Oma ajatteluni musiikista ja sen sisällöistä poikkeaa näistä opettajien esiin nostamista asioista, sillä olen itse kokenut musiikin oman musiikkiharrastuksen myötä isosti positiivisena asiana. Koen musiikin olevan soittotaitojen lisäksi paljon muutakin. Innostuminen, osallistuminen, yrittäminen ja itsensä ilmaisu musiikin mukana myös muilla keinoin, ovat mielestäni soittamisen ohella tärkeitä osa-alueita. Tämän takia halusin Pro gradu -tutkielmassani selvittää lasten näkökulmaa musiikkiin ja sen luonteeseen. Lasten näkökulmasta on tehty vähän tutkimusta, sillä tutkimusten kohteena ovat yleisimmin aikuiset ja opettajat. Lasten kokemuksille on siis tutkimusten kentällä aukko, jota tällä tutkimuksella pyrin osittain täyttämään.

Mediassa on nostettu viime vuosina esiin sitä, että koulujen musiikinopetus on liikaa epäpätevien opettajien vastuulla ja siihen ei panosteta tarpeeksi. Puukka (2017) kirjoittaa professori Juntusen esiin nostamista ajatuksista. Tämän mukaan musiikilla on vaikutuksia ajatteluun ja oppimiseen sekä musiikki antaa valmiuksia tunteiden ja erilaisuuden käsittelyyn. Koski (2016) kirjoittaa uutisartikkelissaan uuden opetussuunnitelman myötä muuttuneesta musiikinopetuksesta. Hän on haastatellut viidesluokkalaista oppilasta musiikkiluokan valinnan syistä saaden vastaukseksi: ”koska soittaminen on vaan niin kivaa”. Aiheen ollessa esillä myös mediassa, on mielestäni tärkeää tutkia, miten lapset kokevat musiikin ja miten heidän ajatuksensa sopivat yhteen opetussuunnitelman, musiikkiin liittyvien määritelmien ja kehityspsykologisten aspektien kanssa.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) painottaa oppilaslähteisyyttä, ilmiölähtöisyyttä ja teknologian hyödyntämistä opetuksessa. Myös

musiikki nähdään monipuolisena oppiaineena, jota tulee yhdistää monialaisesti eri oppiaineisiin. Opettajan rooli on ohjaava ja oppiaineessa tulee antaa tilaa lapsen uteliaisuudelle, mielenkiinnonkohteille ja suhteuttaa kaikki sisällöt kunkin ryhmän taitotasoon. Tällä tavoin uteliaisuus ja myönteisyys oppiainetta kohtaan säilyy. Opetuksen tulee lähteä lapsesta ja tähän tarvitaan avuksi lasten näkökulmasta kertovaa tutkimusta.

Peruskoulun neljäsluokkalaisilla voidaan kehityspsykologisten teorioiden ja tutkimusten valossa ajatella olevan tiettyjä taitoja tai ominaisia työskentelyn sekä oppimisen tapoja myös musiikin saralla. Tässä ikävaiheessa lapsi on luonnostaan utelias ja motivoituu musiikillisiin aktiviteetteihin, jotka on suunniteltu hänen aktiivista osallisuutta korostaen (Ruokonen & Grönholm 2005). Myös musiikin tuottaminen on 10-11 -vuotiailla systemaattisempaa (Paananen 2003). Näihin ikäkausille ominaisiin taitoihin ja kehityksen asteisiin vaikuttaa kuitenkin oleellisesti kasvuympäristö. Vanhemmilta saatava tuki, virikkeet ja malli ovat merkittävässä roolissa esimerkiksi musiikillisen lahjakkuuden kehittymisen kannalta (Ruokonen 2002; Uusikylä 1994).

Musiikki on suuressa määrin yksilön itsensä ilmaisua ja oman tunteen esiin tuomista sanojen ja melodian muodossa. Ihmiset pitävät erilaisesta musiikista ja arvottavat musiikin sisällä erilaisia asioita. Luovuuden käsite kulkee tästä johtuen rinta rinnan musiikin käsitteen kanssa. Ruokonen (2002) nostaa kuitenkin esille luovuuden käsitteen määrittelyn hankaluuden ja Kansanen ja Uusikylä (2002) luovuuden tutkimisen hankaluuden. Olennaista luovuutta tarkasteltaessa on lopputulos ja sen tuottajalle aikaansaama mielihyvä. Lopputulokseen ei päästä, jos ympäristö ei ole turvallinen ja kannusta yrittämiseen. (Kurkela 1997; Paananen 2009.)

Arvosanakeskeisessä ja tiedolliseen osaamiseen painottuvassa yhteiskunnassa jää yhä vähemmän tilaa luovuudelle, itsensä tutkimiselle ja toteuttamiselle. Lukiot korostavat arvosanojen ja ylioppilaskirjoitusten merkitystä, koska korkeakouluihin haetaan todistusten perusteella. Taideaineisiin panostaminen vähenee ja se näkyy konkreettisesti opetustuntien määrän laskuna suhteessa muihin oppiaineisiin. Aiemman useamman tunnin sijaan peruskoulussa musiikkia opetetaan vain yksi tunti viikossa. Musiikilla nähdään olevan positiivisia

vaikutuksia lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen, kulttuurisen tiedon ja suvaitsevaisuuden lisääntymiseen sekä vaikuttavan positiivisesti lapsen yleisiin kouluvalmiuksiin (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001). Tästä herää siis kysymys, miksi musiikille ei anneta arvoa enemmän? Tällä tutkimuksella on tarkoitus saada esiin oppilaiden kokemuksia siitä, millainen rooli musiikilla heidän elämässään on.

Lapset tulevat erilaisista taustoista, joissa musiikki näyttäytyy eri tavoin. Lasten musiikillisten kykyjen kehittymisestä on kehityspsykologisia teorioita, opettajat ovat muodostaneet omat käsityksensä musiikin opetuksesta sekä sen sisällöistä omien kokemustensa perusteella, ja tutkijat tutkivat edelleen näitä käsityksiä muodostaen omat tulkintansa. Tämän lisäksi oman linjauksensa antaa perusopetuksen opetussuunnitelma. Kaiken tämän alta löytyy yksittäinen oppilas, jonka elämään edellä mainitut tahot ja tekijät heijastuvat. Näiden yksittäisten oppilaiden äänet tulee tuoda myös tutkimuksissa esiin. He itse ovat oman elämänsä asiantuntijoita, joilla on oikeus tuoda omat mielipiteensä ja kokemuksensa esiin (Aarnos 2018, 183).

Tämän tutkimuksen käsitteellinen viitekehys esitellään pääluvussa 2 ja 3. Ensin tarkastellaan musiikin määritelmää kolmesta eri näkökulmasta. Musiikki ilmaisumuotona on näistä kolmesta ensimmäinen, jonka jälkeen perehdytään musiikilliseen lahjakkuuteen. Ensimmäisen pääluvun päättää katsaus neljäsluokkalaisten musiikillisiin taitoihin. Toinen pääluku koostuu musiikin tarkastelusta koulukontekstissa, joten erityisen tarkastelun kohteena on perusopetuksen opetussuunnitelma sekä aiemmat musiikin opetukseen kohdistuneet tutkimukset. Luovuuden nähdään liittyvän oleellisesti musiikilliseen toimintaan, joten kolmas pääluku keskittyy luovuuden käsitteeseen ja erityisesti musiikilliseen luovuuteen.

2 ERI NÄKÖKULMIA MUSIIKKIIN

2.1 Musiikki ilmaisumuotona

Musiikki on informaation välittäjä puheen, kuvan, eleen tai ilmeen tavoin. Sen kieli on abstraktimpaa kuin puheen, sillä mielikuvat tarvitsevat syntyäkseen liittymisen kuulijan kokemuksiin. Musiikki tuo mieleen sanoja, värejä, tunteita, kuvia ja kokemuksia. (Hongisto-Åberg, Lindberg-Piiroinen & Mäkinen 2001.)

Hongisto-Åberg ym. (2001) määrittelevät musiikin perustuvan kuuloelämykseen ja värähtelyjen aistimiseen. Musiikkia varten tarvitaan ääni tai ääniä. Äänet soivat tietyllä sävelkorkeudella, jotka havaittuamme muodostamme tietyn sävelmän mielessämme. Jokaisella äänellä on oma voimakkuutensa, joka kuuluu meille sointuväreinä. Dynamiikka taas merkitsee näiden voimakkuuksien vaihtelua. Äänten soidessa yhteen muodostuu harmonia, joka kertoo siitä, miten tiettyjen äänten sointivärit ja sävelkorkeudet kuulostavat suhteessa toisiinsa. Musiikin selkärankana on kuultavissa rytmi, joka pysyy samana tai vaihtelee. Se määrittelee sen, millaista liikettä, esimerkiksi tanssia, haluamme musiikin tahtiin muodostaa. Musiikki myös etenee aina tietyllä nopeudella. Nopeus eli tempo voi pysyä samana, hidastua tai nopeutua musiikin luonteen mukaisesti. (Hongisto-Åberg, Lindberg-Piiroinen & Mäkinen 2001, 23.)

Hongisto-Åberg ym. (2001, 22) muistuttavat, että musiikin tarkoitus on tuottaa ihmiselle iloa ja hyötyä: ”Musiikki luo ohikiitäviä kokemuksia, jotka eivät ole vangittavissa tai pysäytettävissä tarkasteltaviksi kuten monet muut taiteelliset tuotteet. Musiikilla on merkityksensä vain silloin, kun sillä on kokiensa. Musiikki herättää meissä tunteita, jotka voimme jostain syystä kokea välittömästi ominamme – tai torjua ne yhtä yksiselitteisesti. Musiikki vaikuttaa meihin myös tiedostamattomalla tajunnan tasolla”.

Karppinen, Puurula ja Ruokonen (2001, 121-122) perustelevat musiikkikasvatusta musiikkiin liittyvien hyödyllisyys- ja välinearvojen sekä sisäisten ja luontaisten arvojen näkökulmilla. Hyötyperusteisiin arvoihin liittyy musiikin

kulttuurinen ja sivistyksellinen tehtävä. Musiikki vahvistaa sekä omaa kulttuurista identiteettiä että lisää suvaitsevaisuutta muita kulttuureita kohtaan. Toisena hyötyperusteisiin arvoihin liittyvänä seikkana nähdään vaikutukset lapsen kokonaispersoonallisuuden kasvuun ja kehitykseen. Musiikin sisäiset arvot vastaavasti liittyvät siihen, että musiikki on kanava tunteiden ja mielenmaisemien ilmaisuun ja kokemiseen.

Musiikilla on tutkittu olevan aktivoivaa vaikutusta oikeaan aivopuoliskoon, mikä edelleen tukee ilmaisullisen luovuuden ja mielikuvituksen käynnistymistä. Musiikin elementtejä voidaan käyttää keskittymisen tukemisessa tai toimeliaaseen työskentelyyn motivoimisessa. Tehtävän luonne ratkaisee sen, millaista musiikkia on tarkoituksenmukaista käyttää. (Anttila & Hietapakka 1999, 55.) Musiikkikasvatuksella voidaan siis todeta olevan positiivisia yhteyksiä lapsen yleisiin kouluvalmiuksiin, kuten keskittymiskykyyn sekä kielellisiin, fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin valmiuksiin (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001, 122).

Hongisto-Åberg ym. (2001) esittävät, että musiikki voidaan nähdä aurinkona, jonka säteet koskettavat kaikkia kehityksen osa-alueita. Sosiaaliseen kehitykseen musiikki vaikuttaa muun muassa itseluottamuksen sekä itsetuntemuksen kehittäjänä ja sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kasvattajana. Fyysiseen osa-alueeseen musiikin säteet osuvat liikkumisen perustaitojen, koordinaation ja rentoutumisen kohdilla. Tunne-elämän osa-alueen kehittymiseen vaikuttavat musiikin avulla tehdyt roolileikit, tunneilmaisut ja dramatisoinnit. Musiikin teoria kehittää älyllistä osa-aluetta ja luovaa ongelmanratkaisua. Kaiken tämän lisäksi musiikki aikaansaa iloa, virkeyttä ja onnellisuutta. (Hongisto-Åberg, Lindberg-Piiroinen & Mäkinen 2001, 85.)

Tuovila (2003) tutki lasten kokemuksia musiikista musiikkiharrastuksen kontekstissa. Tutkimuksessa tutkittiin pitkittäistutkimuksella 66 lasta. Tulokset osoittivat, että lapset kokevat musiikin kokonaisvaltaisena ja kuulonvaraisena prosessina, jossa laulaminen, soittaminen, musiikin kuunteleminen ja tanssiminen liitetään luontevasti leikkeihin ja muihin päivittäisiin toimiin. Myös hän koki tärkeäksi tutkimuksensa lapsinäkökulman, sillä päähuomiona aiemmissa tutkimuksissa on ollut musiikin parissa työskentelystä puhuttaessa aikuisten

vastuu ohjauksesta sekä aikuisten musiikilliselle työskentelylle asettamat tavoitteet. (Tuovila 2003, 4, 242-243.)

2.2 Musiikillinen lahjakkuus

Lahjakkuutta käsittelevässä kirjallisuudessa älykkyys -käsite nousee esiin useaan otteeseen. Joissakin lähteissä niitä käytetään melkein synonyymeinä. Lahjakkuus-käsitettä on kuitenkin alettu perinteisten älykkyystestien jälkeen mitataamaan älykkyuden ulkopuolelle (Uusikylä 2012, 73). Tässä tutkimuksessa käytän lahjakkuuden käsitettä älykkyys -käsitteen sijaan. Kehitysteoreetikot kuvaavat lahjakkuutta yleisesti synnynnäiseksi, mutta nostavat esiin sen kehittymisen koko elämän ajan. Tämä kehittyminen on yhteydessä useisiin erityisaloihin ja erityislahjakkuuksiin. Koko prosessissa korostuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutus sekä sosiaaliset aspektit kehitykseen vaikuttavina tekijöinä. Koska lahjakkuuden kehittyminen ja ilmentyminen on yksilöllistä, ovat tapaus-tutkimukset tärkeitä lahjakkuuden ymmärtämisen kannalta. (Uusikylä 2012, 74.)

Gardnerin (1983) mukaan jokaisella ihmisellä on täysi kirjo lahjakkuuksia, jotka tekevät meistä ihmisiä. Utriainen (2009) kuitenkin muistuttaa, että kenelläkään ei ole toisen ihmisen kanssa samanlaista lahjakkuusprofiilia, koska geneistä huolimatta ihmisillä on yksilöllisiä kokemuksia eri asioista. Vaikka ihmisellä olisi vahvoja lahjakkuuden lajeja, hän ei välttämättä toimi lahjakkaasti. (Utriainen 2009, 9.) Gardner (1983) jaottelee lahjakkuuden seitsemään eri lajiin: kielellinen, matemaattis-looginen, musikaalinen, kinesteettinen eli liikunnallinen, visuospatiaalinen-, interpersoonallinen- ja intrapersoonallinen lahjakkuus. Tämä jaottelu perustuu siihen tietoon, että kustakin aistikanavasta tuleva tieto tulkitaan eri osissa aivokuorta. Paananen (2017) nostaa esiin sen, että tästä johtuen Gardner ajattelee lahjakkuuksien toimivan eri moduuleina. Näistä moduuleista hän ajattelee edelleen musiikillisen lahjakkuuden kehittyvän ennen muita. Tätä Gardnerin teoriaa toisistaan erillisistä lahjakkuuden lajeista on monesti kyseenalaistettu. Nykyään ajatellaan enemmänkin lahjakkuuden olevan hierarkkisesti järjestäytynyt kokonaisuus, jossa musiikillinen kyky olisi älykkyys-

den spesifi alue hierarkkisesti ylimmäksi sijoittuvan yleisen lahjakkuuden käsitteen alla. (Paananen 2017.)

Paananen (2017) kertoo, että musiikillisesti lahjakkaalla ihmisellä voidaan ajatella olevan erityislaatuinen oppimiskyky musiikin alueella, kyky konstruoida erityisesti musiikillisia tietorakenteita ja ratkaista musiikillisia ongelmia. Karma (1986, 44) tiivistää musikaalisuuden, jota hän käyttää terminä kuvaamaan musiikillista lahjakkuutta, kokonaisuudeksi, jonka osat ovat riippuvuussuhteessa toisiinsa. Kyseessä ei ole irralliset kyvyt, vaan sen sijaan eri kyvyt ovat saman musikaalisuuden erilaisia heijastumia.

Karma (1986, 46) myös kritisoi musikaalisuuteen liittyvää terminologiaa. Hän nostaa esiin, että käytännön suoritus ja psyykinen ominaisuus usein liitetään liian helposti toisiinsa. Esimerkiksi rytmitehtävistä selviytyneelle määritellään yleisesti hyvä rytmitaju. Karma (1986) muistuttaa, että termit kuten rytmi ja sävellaji on tarkoitettu kuvaamaan musiikkia muttei ihmisen omia psyykkisiä ominaisuuksia. Näitä ominaisuuksia on myös hankala perustella joutumatta päättymättömään kehään. Esimerkiksi sointutajua perustellaan sillä, että ihminen osaa toistaa soinnuttaa melodioita oikein. Syytä kysyttäessä tätä taas vastaavasti perustellaan hyvällä sointutajulla. (Karma 1986, 47-48.) Edellä mainittujen ongelmien ratkaisuksi on Karma (1986, 51-52) muodostanut musikaalisuuden perusmallin, jossa musikaalisuus jaetaan kahteen osaan. Ensimmäinen osa koostuu primääristä musikaalisuudesta, joka voidaan jakaa äänten strukturointikykyyn sekä kulttuuriin ja koulutukseen. Toinen osa taas käsittää kulttuurisidonnaiset taidot, kuten säveltäjän, nuottien luvun, rytmitajun, soinnutuksen ynnä muut.

Lahjakkuuden varhainen havaitseminen on tärkeää, jotta vanhemmat ja kasvattajat osaavat tukea lasta oikealla tavalla sekä ymmärtää lapsen poikkeuksellista käyttäytymistä (Ruokonen 2002, 2). Lahjakkuuteen nähdään vaikuttavan yksilöllisten tekijöiden lisäksi yhteiskunta ja inhimilliset tekijät. Lahjakkuutta tulee siis tarkastella lapsen kehityksen, vallalla olevan kulttuurin ja ajan hengen kautta. (Uusikylä 1994.)

Musiikillista lahjakkuutta on hankala mitata (Ruokonen 2002, 6). Karma (1986) on kehittänyt universaalisti toimivan testin mittaamaan musikaalisuutta,

joka toimii kouluikäisistä lapsista lähtien. Tässä testissä Karma on halunnut korostaa kykyä tajuta äänten keskinäisiä suhteita ja suhteista muodostuvia rakenteita. Yleisesti Karma (1986, 56) jakaa musikaalisuutta mittaavat testit primääriä musikaalisuutta mittaaviin kykytesteihin ja kulttuurisidonnaisia taitoja mittaaviin saavutustesteihin. Testien lisäksi mukaan tulee liittää aina havaintoja lapsen tuottamasta musiikkiesityksestä. Arvioijan ei tule keskittyä pelkästään suorituskeskeisiin musiikkikasvatuksen tavoitteisiin vaan huomion alla pitää olla myös ilmaisusta nouseva lapselle merkityksellinen ja motivoiva nautinto ja mielihyvä. (Ruokonen 2002, 6).

Ruokonen (2002) on tutkinut lapsissa esiin nousevaa lahjakkuutta ja havainnut, että lapsen ympäristöllä ja musiikillisella harrastuneisuudella on merkitys siinä, miten lahjakkaiksi lapset itse itsensä tai heidän ympärillään olevat aikuiset heidät kokevat. Lapsi, joka harrastaa musiikkia ja jonka kotiympäristössä on musiikki läsnä vahvasti vanhempien kautta, on tietoinen omasta erityislahjakkuudestaan. Hän sai tukea lahjakkuuteensa myös vanhemmilta ja opettajalta. Lapsi, joka sai musikaalisuutta mittaavassa testissä samat pisteet ensin kuvaillun lapsen kanssa, mutta ei harrastanut musiikkia tai omannut musikaalista kotiympäristöä, ei itse tunnistanut omaa lahjakkuuttaan. Myös vanhemmat ja opettaja painottivat muita asioita kuin tämän lapsen kohdalla, kuin musiikkia.

Musikaalisuuden periytyvyydestä käydään monenlaista keskustelua ja se herättää paljon tunteita. Karma (1986) toteaa, että mitään perusteellista ratkaisua keskusteluun ei voi antaa. Hän nostaa kuitenkin esiin perimän ja ympäristön jatkuvan vuorovaikutuksen. Ympäristö, jossa on musiikillisia virikkeitä, edesauttaa musiikin taitojen kehittymistä tai musikaalisuuden kehittymistä. Toisaalta taas täysin virikeköyhän perheen lapselle saattaa ilmaantua musikaalisia piirteitä. Karma nostaakin esiin mielestään parhaiten tasapainossa olevan mielipiteen, jonka mukaan perimä asettaa reunaehdot ihmien mahdollisuuksille, mutta ei anna valmiita sellaisenaan olemassa olevia taitoja. Ihminen tarvitsee aina harjoittelua ja kokemusta oppiakseen. (Karma 1986, 53-55.)

2.3 Luovuus musiikissa

”Luovuus tuottaa jotain uutta. Luova persoona synnyttää luovan prosessin avulla tuotoksen, produktin. Luovuuden taso vaihtelee ” (Uusikylä 2012, 57). Luovuus on erittäin vaikea käsite määriteltäväksi tai tutkittavaksi, sillä siihen liittyy juuri kyky luoda jotain uutta (Ruokonen 2002, 3). Kurkela (1997, 402) määrittelee luovan asenteen oman itsensä toteuttamiseksi avoimessa vuorovaikutuksessa ympäröivän todellisuuden kanssa. Tästä voidaan päätellä, että luovuus ei ole yksinomaan työtä tekevän taiteilijan ominaisuus. Luova asenne mielensisäisenä ilmiönä mahdollistaa myös tavallisen kansalaisen tai hyvällä mielikuvituksella leikkivän lapsen määrittelemisen luovaksi. (Kurkela 1997, 402-403). Erona luovuuden tasossa saattaa olla se, että ammattilaiselle lopputuloksen laatu on tärkeä, kun taas esimerkiksi lapselle tärkeintä on ilo, itsensä toteuttaminen ja tästä seuraava onnellisuuden tunne (Uusikylä, 2012, 57).

Luovuuden tutkijat ovat jakaneet luovuutta eri tasoihin kukin omalla tavallaan. Yhdistäviä asioita löytyy kuitenkin melkein jokaisesta. Näiden perusteella Uusikylä (2012) tuo esiin luovuuden neljä elementtiä : persoona, prosessi, produkti ja paine. Persoona pitää sisällään ihmisen älyn, luonteenpiirteet, arvot ja asenteet. Prosessi käsittää vaiheet, jotka ihminen käy läpi saavuttaakseen tietyn tavoitteen. Produkti on luovan prosessin tuote tai siitä seuraava ajatus tai keksintö. Produkti voi olla monenlainen, kuten musiikkikappaleen säveltäminen, uusi tapa hoitaa sairauksia tai keksintö. Viimeinen elementti, paine, syntyy luovan yksilön ja hänen ympäristönsä välillä luovaan suoritukseen vaikuttavasta suhteesta. On olemassa luovuutta suosivia ympäristöjä sekä luovuutta tukahduttavia ympäristöjä. (Uusikylä 2012, 59-61.)

Kansanen ja Uusikylä (2002) muistuttavat, että luovuuden tutkiminen on haastavaa, sillä luovuudesta on testeillä mitattavissa vain osa. Paras luovuuden mittari onkin luovan prosessin lopputulos. Testeissä ei myöskään näy luovuuden elämälle antamaa sisältöä sen aiheuttamaa nautinnon ja onnen tunnetta. Luovuuden eri elementit voidaan myös määritellä kukin erillään riippumattomina toisista, mutta viisainta on tarkastella luovuutta kokonaisuutena yksilöllisistä ja yhteisöllisistä näkökulmista. (Kansanen & Uusikylä 2002, 42-43.)

Musiikilla on tutkittu olevan aktivoivaa vaikutusta oikeaan aivopuoliskoon, mikä edelleen tukee ilmaisullisen luovuuden ja mielikuvituksen käynnistymistä. Musiikin elementtejä voidaan käyttää keskittymisen tukemisessa tai toimeliaaseen työskentelyyn motivoimisessa. Tehtävän luonne ratkaisee sen, millaista musiikkia on tarkoituksenmukaista käyttää. (Anttila & Hietapakka 1999, 55.) Musiikkikasvatuksella voidaan siis todeta olevan positiivisia yhteyksiä lapsen yleisiin kouluvalmiuksiin, kuten keskittymiskykyyn sekä kielellisiin, fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin valmiuksiin (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001, 122).

Musiikillisen luovuuden olemukseen kuuluu riskinotto, jota ei tapahdu ilman turvalliselta tuntuva ilmapiiriä (Paananen 2009). Musiikillinen luovuus voi olla lähtöisin vain tekijän itsensä sisältä, itseohjauneesti, kuvaten tekijänsä mieltä. Tekijä pistää itsensä ja oman persoonansa likoon luovaa työtä tehdessään (Kurkela 1997, 245). Luovaa musiikkityötä tekevä kokeekin musiikin itsessään päämääräksi ei välineeksi: tekijä saa mielihyvää musiikin tekemisestä ja kokemisesta ulkopuolisen arvion sijaan. Lapselle, jolle musiikkiharrastus on sisäisesti motivoivaa ja omasta halusta ja innosta lähtevää, musiikki voi kasvaa osaksi persoonallisuutta. Jos työskentely taas on lähtöisin opettajasta tai vanhemmasta ilman lapsen omaa motivaatiota, toimii musiikki ainoastaan lapselle välineellisenä elementtinä saavuttaa aikuisten positiivinen reaktio. (Kurkela 1997, 346.)

Haasteita koulussa asettaa luovuuden aspekti musiikin oppiaineessa. Miten luovuutta voi arvioida? Paananen (2009) tuo esiin perinteisen psykometrisen luovuustutkimuksen, jonka mukaan luovuudessa on mahdollista erottaa neljä eri osa-aluetta: vuolaus, joustavuus, viimeistelykyky ja omaperäisyys. Näiden pohjalta on kehitetty erilaisia testejä, joiden avulla on mahdollista tutkia luovuutta. Musiikillinen vuolaus näkyy runsaana ilmaisuun liittyvänä sanastona ja isona määränä hetkessä keksittyjä musiikillisia tapahtumia. Joustavasti luova osaa soveltaa tuotettua aineistoa mahdollisimman monessa eri kontekstissa. Omaperäisesti luova tuottaja taas näkee musiikillisten elementtien suhteet aivan uudella tavalla. Omaperäisyys näkyy leikittelynä ja ennakkoluulottomuutena. Viimeistelykyky vaatii osa-alueista eniten pitkäjänteisyyttä. Viimeistelijä

hioo tuotoksensa yksityiskohtia huolella ja tarvitsee tähän aikaa. Spontaaneiden musiikkikappaleiden sijaan, viimeistelijä tuottaa musiikkia, jossa kaikki osat ovat kohdallaan. (Paananen 2009.)

Tutkimukset osoittavat, että luoville taiteilijoille on ominaista introverttisuus. Taiteilijoiden persoonassa korostuvat herkkyyys ja haavoittuvuus. Luovuus vaatii myös ihmiseltä rohkeutta, koska mahdollisuus epäonnistumiseen on läsnä. Tämä voi vaikuttaa erityisesti lapsen luovuuteen, koska mahdollisesta epäonnistumisesta seuraava pilkka saattaa koitua liian suureksi henkiseksi esteeksi. (Kansanen & Uusikylä 2002, 46-47.) Kuitenkin pääosin luovan taiteilijan persoonaa voidaan kuvata sanoilla rohkea ja omaperäinen. Luovuus on isona osana taiteilijan identiteettiä, joten sitä on hankalaa ja tarpeetonta piilottaa. (Uusikylä 2012, 102-104.)

2.4 Neljäsluokkalaisten oppilaan musiikilliset taidot

”Musiikillisen kyvyn kehittyminen perustuu sekä perimälle että ympäristön vaikutukselle. Sen voidaan ajatella muodostuvan spesifistä osakyvyistä, jotka muodostavat yksilöissä ainutlaatuisia yhdistelmiä, ja toimivan osana yleisen älykkyyden hierarkkista rakennetta” (Paananen 2017, 150). Tämä tarkoittaa Paanasen (2017, 150) mukaan sitä, että musiikilliseen kykyyn vaikuttaa perimän ohella oleellisesti mitä lapsi harjoittelee, milloin, harrastaako hän musiikkia ja mistä hän on kiinnostunut.

Musiikin opetus perustuu käsitykselle, että uusi tieto rakentuu aiemman pohjalta, vaikka suunnittelussa ei olekaan taustalla yhtä yhteisesti päätettyä psykologista vaiheteoriaa. On kuitenkin olemassa kehitysteorioita, joiden ajattelaaan osittain kuvaavan lasten musiikillista kehitystä kognitiiviselta kannalta. (Paananen 2003, 48)

Jean Piaget’n (1988) lapsen älyllistä kehitystä kuvaavan teorian mukaan, lapsi omaksuu säilyvyyden käsitteen 7-10-vuoden iässä. Tällöin lapsi oppii, että tietyt piirteet pysyvät muuttumattomina muunnoksista huolimatta. Tämä näkyy esimerkiksi tutkimuksissa, joissa on tutkittu rytmin ja pituuden säilyvyyksien välistä yhteyttä. Kritisoinnin kohteena on kuitenkin se, että Piaget’n malli

perustuu ainoastaan rakenteeltaan loogiseen tietämykseen. Musiikin ulottuvuuksista rytmi, melodia ja harmonia perustuvat säveltason yhteisvaikutukselle, jossa ei muodostu keskenään verrattavissa olevia rakenteita. (Paananen 2003, 49-51.)

Ruokosen ja Grönholmin (2005) mukaan neljäsluokkalainen oppilas on siirtynyt intuitiivisesta musiikillisen kehityksen vaiheesta kohti musiikillisen ajattelun symbolista kehitysvaihetta. Tämä tarkoittaa sitä, että lapset omaksuvat oman elämänsä aikuisten, nuorten ja median esiin tuomia musiikkityylejä. Tässä ikävaiheessa lapsi on luonnostaan utelias ja motivoituu musiikillisiin aktiviteetteihin, jotka on suunniteltu hänen aktiivista osallisuutta korostaen. Neljäsluokkalainen ymmärtää konkreettisemmin musiikin peruskäsitteitä, esimerkiksi melodian ja rytmin, mutta vaatii niiden omaksumiseen virikkeellisen ja musiikin kehitystä tukevan ympäristön. (Ruokonen & Grönholm 2005, 85-86.) Neljäsluokkalainen lapsi kykenee myös jo tuottamaan monimutkaisia ja synkopoituja rytmejä (Paananen 2017, 147).

Improvisaation kyvystä 9-11-vuotiailla on Paanasen (2003) mukaan saatu tutkimustuloksia, jonka mukaan tässä ikävaiheessa lapsi kykenee tutkivaan keksimiseen. Lapsi pystyy siis tuottamaan rakenteisiin yllätyksiä, kontrasteja ja muunnelmia. Myös musiikin tuottamisessa ylipäätään 10-11-vuotiaiden on havaittu luonnostelevan systemaattisemmin. He pystyvät käsittelemään samanaikaisesti säveltasoa ja aikaa sekä melodiaa, harmoniaa ja rytmiä. Neljäsluokkalaiset improvisoivat mielellään erilaisia melodioita sekä niiden soinnutuksia, joita he sitten itse tallentavat erilaisille laitteille ja kuuntelevat jälkikäteen (Ruokonen & Grönholm 2005, 90).

Lapsuus on paras aika kehittää lapsille positiivisia asenteita musiikkia kohtaan, mikä luo pohjaa myöhemmälle oppimiselle. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 263-266) on tämä otettu huomioon tavoitteiden asettelussa vuosiluokilla 3-6. Tavoitteiden asettelussa korostuu rohkaisu ja kannustus.

3 MUSIIKINOPETUKSEN SISÄLTÖ JA ARVIOINTI

”Musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Opetus ohjaa oppilaita tulkitsemaan musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnoissa. Oppilaiden musiikillinen osaaminen laajenee, mikä vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin ja luo pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle. Musiikin opetus rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Toiminnallinen musiikin opetus ja opiskelu edistävät oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. Näitä vahvistetaan ottamalla musiikin opetuksessa huomioon oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet, muut oppiaineet, eheyttävät teemat, koulun juhlat ja tapahtumat sekä koulun ulkopuolella tapahtuva toiminta” (POPS 2014, 141, 422).

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014, 263-264) linjaa musiikinoppiaineelle sisältöjä. Vuosiluokkien 3-6 musiikinopetuksessa tulisi pyrkiä luokaan tilanteita, jotka edistävät ääniin ja musiikin ilmaisukeinoihin liittyvää luovaa ja esteettistä ajattelua. Näissä tilanteissa oppilaiden tulisi voida suunnitella ja toteuttaa erilaisia musiikillisiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia. Sisältöalueita näillä vuosiluokilla ovat yhteismusisointitilanteiden harjoittelu soittamalla ja laulamalla. Musiikin peruskäsitteiden opiskelu tulee yhdistää näihin yhteismusisointi tilanteisiin käytännön kautta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi musiikinopetukseen vaikuttavana tekijänä toimii jokaisen opettaja oma piilo- opetussuunnitelma. Marjanen (2009, 386) muistuttaa, että jokainen opettaja toimii enemmän tai vähemmän tiedostamattaan piilo-opetussuunnitelmansa mukaan, joka rakentuu opettajan saamasta koulutuksesta ja arvo- ja käsitemaailmasta. Tämän lisäksi opetukseen vaikuttavat opettajan oma persoona, sekä ryhmän jäsenten taustat ja kokemukset.

Kentällä käytävä keskustelu korostaa sitä, että lasten musiikillinen tietämys ja kokemukset tulisi nostaa musiikinopetuksen suunnittelussa keskiöön. Kirjallisuuden perusteella kuilu lasten vapaa-ajan musiikkikokemusten ja koulu-musiikin välillä tulisi kuroa umpeen. Musiikin profession kentällä vallitsee ajatus siitä, että musiikki on pääasiassa opittavissa vain formaaleissa tilanteissa, kuten koulun musiikintunneilla tai yksityisillä musiikintunneilla. Tämä voi erottaa lasten ajattelussa henkilökohtaiset musiikkikokemukset koulumusiikkikokemuksista.

Griffin (2010) esittää, että kapea-alainen musiikin opetus palvelee vain osaa oppilaista, mikä johtaa siihen, että syntyy vain tietynlaista musiikillista älykkyyttä. Opetuksessa korostuu tunnistaminen, kuvailu, vertailu, analyysi ja kriittisyys mutta huvittelu, nauttiminen, vaaliminen, pitäminen ja viehätys unohtuvat. Lasten ääntä ja ajatuksia on tutkimuksissa pidetty epäpätevinä ja tämän takia pienessä arvossa. Tämä ajatus on kuitenkin Griffinin (2010) mukaan viime vuosikymmenen aikana alkanut kyseenalaistua. Hän esittää, että kuuntelemalla, katselemalla ja keskustelemalla lasten kanssa, voimme saada tietoomme heidän musiikillisia kiinnostuksen kohteita. Lapset eivät tarvitse ekspertin ohjausta ollakseen musikaalisia, mutta he kehittävät musiikillista tietouttaan ohjauksen tuloksena. Tavat joilla lapset käyttävät ja arvostavat musiikkia tulisi olla perustana ohjaukselle. Kiinnostus ja motivaatio kumpuavat yleisimmin henkilökohtaisesta ja perheen omasta musiikkimaailmasta. (Griffin 2010.)

Karppinen, Puurula ja Ruokonen (2001) kirjoittavat, että esi- ja alkuopetuksessa musiikkikasvatukselliseksi tavoitteeksi on asetettava sellaisen oppimisympäristön luominen, jossa lapsella on mahdollisuus musiikillisiin elämyksiin, oppimiseen ja onnistumisen kokemuksiin. Musiikillisten tietojen ja taitojen lisäksi tuetaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja parannetaan lapsen oppimisedellytyksiä. Musiikki voidaan myös integroida erinomaisesti kaikkiin oppisisältöihin spontaanisti tai teemaopetuksen puitteissa. Merkittävää on myös musiikin käyttö kasvuihmapiirin luomisessa; se voi toimia rauhoittavana tai aktiivisena, iloa ja intoa luovana tekijänä. (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001, 133–135.)

Tomlinsonin (2012) tutkimus osoitti edelleen, että musiikinopetuksessa tulisi antaa arvoa lasten äänelle ja musiikille sekä antaa heidän vaikuttaa opetussuunnitelmaan ja sen toteutukseen. Tutkimuksessa todettiin lasten olevan päteviä valitsemaan semioottiset resurssit joilla rakentaa merkityksiä ja kommunikoida kekseliäissä musiikkikäytänteissä. Heidän innovatiivinen resurssien käyttö välitti kokemuksia ja ideoita musiikillisten tapahtumien kautta. Tutkimus nosti esiin musiikin pedagogiikan, joka toimii transmodaalisesti ja hermeneuttisin käytäntein muodostaen uusia tapoja käyttää musiikillisiä materiaaleja ja -resursseja tulkitsevan vuoropuhelun avulla. Tämä ilmeni tutkimuksessa muun muassa lasten kiinnostuksena, sitoutumisena ja uudelleen suunnittelukykyä luovissa musiikillisissa tilanteissa. (Tomlinson 2012, 43, 53.)

Campbell ja Scott-Kassner (2019) ovat havainneet, että lapset käyttävät musiikkia isona osana leikkiä ja pelejä. Lorut ja erilaiset rytmitykset ovat isossa osassa. Näitä käytetään verrattain vähän hyödyksi koulukontekstissa. Musiikissa olennaisena osana on myös lasten toisiaan opettaminen. Myös tämä poikkeaa koulun kontekstista, jossa opettajana on yleensä opettaja eikä asian jo valmiiksi osaava oppilas. Denacin (2008) tutkimuksessa haastateltiin 176 esi-kouluikäistä lasta. Tulokset kertoivat, että lapset pitivät ylivoimaisesti eniten musiikkiin liikkumisesta. Toisena järjestyksessä oli laulaminen ja kolmantena soittaminen. Kaikki aktiviteetit, joissa lapsi sai olla aktiivisena passiivisuuden sijaan, olivat suosituimpia. Kotona taas musiikin kuuntelu pääsi samalle tasolle musiikkiin liikkumisen kanssa, laulu pääsi kolmanneksi ja viimeisenä oli soittaminen. Tähän kerrottiin syyksi sen, että kotona ei soittamiseen ollut mahdollisuutta. Johtopäätöksenä tästä esitettiin, että opettajien tulisi luoda kannustava, motivoiva, osallistava ja oppilaiden intressit huomioiva ympäristö ja opetus. (Denac 2008, 442-444.)

Tomlinsonin (2012) tutkimus osoitti edelleen, että musiikinopetuksessa tulisi antaa arvoa lasten äänelle ja musiikille sekä antaa heidän vaikuttaa opetussuunnitelmaan ja sen toteutukseen. Tutkimuksessa todettiin lasten olevan päteviä valitsemaan semioottiset resurssit joilla rakentaa merkityksiä ja kommunikoida kekseliäissä musiikkikäytänteissä. Heidän innovatiivinen resurssien käyttö välitti kokemuksia ja ideoita musiikillisten tapahtumien kautta. Tutkimus

nosti esiin musiikin pedagogiikan, joka toimii transmodaalisesti ja hermeneuttisin käytäntein muodostaen uusia tapoja käyttää musiikillisia materiaaleja ja -resursseja tulkitsevan vuoropuhelun avulla. Tämä ilmeni tutkimuksessa muun muassa lasten kiinnostuksena, sitoutumisena ja uudelleen suunnittelukykyinä luovissa musiikillisissa tilanteissa. (Tomlinson 2012, 43, 53.)

Campbell ja Scott-Kassner (2019) ovat havainneet, että lapset käyttävät musiikkia isona osana leikkiä ja pelejä. Lorut ja erilaiset rytmitykset ovat isossa osassa. Näitä käytetään verrattain vähän hyödyksi koulukontekstissa. Musiikissa olennaisena osana on myös lasten toisiaan opettaminen. Myös tämä poikkeaa koulun kontekstista, jossa opettajana on yleensä opettaja eikä asian jo valmiiksi osaava oppilas.

Siponen (2005) on tutkinut tutkimuksensa yhtenä osa-alueena opettajien näkemyksiä musiikin integroimisesta muihin oppiaineisiin. 55 prosenttia tutkimukseen vastanneista oli integroinut musiikkia muihin oppiaineisiin ja kaikki vastaajista piti musiikkia integroimiseen taipuvana oppiaineena. Musiikkiin integroitavista oppiaineista liikunta oli suosituin, mutta äidinkieltä, uskontoa ja kuvaamataitoa pidettiin myös integroimiseen soveltuvina. Opettajien näkemyksiä integraatiota kohtaan pro gradu -työssään tutkinut Linden (2015) huomasi, että opettajat integroivat oppiaineita vaihtelevasti. Musiikkia pidettiin helposti integroitavana, ja yhtenä syynä sille nähtiin oppilaiden positiivinen suhtautuminen musiikkiin. Musiikki nähtiin myös muun muassa osana ilmapiirin luomista, taustamusiikkina, rentouttajana ja ajatusten virittäjänä. Myös erilaiset teemapäivät ja juhlat nähtiin mahdollisuutena toteuttaa integrointia.

Tuovila (2003) tutki väitöskirjassaan lasten kokemuksia musiikista musiikkiharrastuksen kontekstissa. Tutkimuksessa tutkittiin pitkittäistutkimuksella 66 lasta. Tulokset osoittivat, että lapsille musiikki on kokonaisvaltainen, kuulonvarainen prosessi, jossa laulaminen, soittaminen, musiikin kuunteleminen ja tanssiminen sidotaan spontaanisti leikkeihin ja muihin päivittäisiin toimiin. Myös hän koki tärkeäksi tutkimuksensa lapsi näkökulman, sillä päähuomiona aiemmissa tutkimuksissa on ollut aikuisten ohjaama, aikuisten tavoitteiden pohjalta määritelty ja aikuisten määrittelemän musiikin parissa työskentely. (Tuovila 2003, 4, 242-243.)

Oppilaiden musiikillisissa taidoissa on nähtävillä enemmän vaihtelua kuin monissa muissa oppiaineissa. Tämän takia kouluilla on suuri vastuu tasottaa kotitaustasta johtuvia musiikillisia eroja mahdollistamalla kaikille yhtäläinen musiikkikasvatus. (Ruokonen & Grönholm 2005, 90-91.) Jokainen oppilas on yksilö, ja kaikki opetettavat ryhmät ovat erilaisia. Myös jokainen ohjaaja tai opettaja tekee työtään omalla tavallaan. Yleisellä tasolla määritellyt oppilaiden valmiustasot sisältävät mallin musiikkikasvatuksen etenemisestä esimerkiksi tietyn vuosiluokan aikana ja pohjan ryhmä- ja yksilökohtaisten tavoitteiden asettamiselle. Opettajan tehtävänä on kuitenkin miettiä toimintansa tavoitteet aina ryhmäkohtaisesti. (Hongisto-Åberg, Lindberg-Piironen & Mäkinen 2001, 173.)

Hyvän osaamisen kriteerit alakoulun päättyessä määritellään perusopetuksen opetussuunnitelmassa esiintyvässä taulukossa (POPS 2014). Kriteereitä ei valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ole erikseen yhdelle tietylle luokalle määritelty. Kaikki kriteerit ovat tulkittavissa laajalti, eivätkä ne kohdistu tarkasti vain joihinkin spesifeihin sisältöihin. Arvioinnissa painotetaan osallistumista, yrittämistä, liikkumista musiikin tahtiin, kuuntelua sekä innostusta. (POPS 2014, 265.) Musiikillisen luovan tuotoksen arviointiin ei ole olemassa valmiita yksiselitteisiä kriteerejä. Matkanteko on päämäärää tärkeämpää, eli kaikkea lasten tekemää ei tulekaan arvostella. Tärkeintä on saada opettajalta palautetta, joka tukee oppimista. (Paananen 2009.)

Musiikin arvioinnista käydään keskustelua kansainvälisesti. Paananen (2009) muistuttaa, että musiikinopettajan tulee huomioida pelkkien koevastausien sijaan kunkin oppilaan tietojen ja taitojen edistyminen. Oman hankaluutensa tähän aiheuttaa suuret ryhmäkoot sekä musiikintuntien vähyys. Tämän lisäksi pohdittavana on, miten arvioida oppilaan hänelle itselleen tuottamaa subjektiivisesti merkityksellistä sisältöä. Opettajan tärkeänä tehtävänä onkin ymmärtää oppilaiden erilaiset lähtökohdat musiikillisessa itsetunnossa ja viisaalla tavalla tekemisen ja positiivisen arvioinnin kautta tukea oppilaan minäkuvaa ja musiikillisten taitojen kehittymistä (Ruokonen & Grönholm 2005, 91).

Korkka (2011) on tutkinut opinnäytetyössään musiikinopetuksen ja musiikkiharrastuksen merkitystä lapsen kehitykseen viimeaikaisten tutkimusten

mukaan ja todennut niillä olevan siinä merkittävä osuus. Esimerkiksi musiikinopiskelun vaikutus luovuuteen on hänen tuloksiensa mukaan kiistaton. Korkka (2011) nostaa tulosten ohella esiin sen, että musiikinopetuksen osuutta koulussa on vähennetty ja musiikillisesti epäpätevien opettajien osuus on kasvussa. Hän muistuttaa, että koulun musiikinopetus tulisi nähdä erinomaisena voimavarana, joka ei vie mitään muusta opetuksesta pois. Musiikki antaa parhaimmillaan yhteenkuuluvuuden tunteen ja mahdollistaa itseilmaisun, elämykset ja kokonaisvaltaiset kokemukset.

Perusopetuksessa tulisi entistä enemmän kiinnittää huomiota mahdollistamaan kaikille lapsille laadukas ja määrältään riittävä musiikkikasvatus. Eri tutkimuksissa esiin nousseet huolenaiheet liittyen tähän, nostavat asian kulttuurisesti ja poliittisesti merkitykselliseksi asiaksi. Keskeisessä asemassa on opettajankoulutus ja koulumaailman taito- ja taideaineisiin panostettavat resurssit, joiden tulisi edesauttaa hyvää ja laadukasta musiikinopetusta suomalaisissa kouluissa. (Ruokonen & Grönholm 2005, 99-100.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää neljäsluokkalaisten oppilaiden kokemuksia musiikista sekä heidän kokemuksiaan musiikista oppiaineena. Tutkimuksen tehtävänä on saada selville, mitä näkökulmia neljäsluokkalaiset oppilaat nostavat musiikista esiin, sekä miten he ymmärtävät musiikilliset taidot yleisellä ja henkilökohtaisella tasolla. Tutkimuskysymykseni ovat siis seuraavat:

1. Miten peruskoulun neljäsluokkalaiset oppilaat määrittelevät musiikin käsitteen?
2. Miten peruskoulun neljäsluokkalaiset oppilaat ymmärtävät musiikillisen lahjakkuuden?
3. Miten peruskoulun neljäsluokkalaiset oppilaat kokevat musiikin osana vapaa-aikaa ja koulua?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimuksessani lähestymistapa on laadullinen. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on lähestymistavan mukaisesti käsitteellistää tutkittava ilmiö, ymmärtää toimintatapoja tai antaa teoreettisesti sopiva tulkinta tälle ilmiölle. Tarkoituksena on nostaa esiin se, mikä on koettu, mutta ei ehkä ole vielä tietoisesti ajateltu. Erityisesti kiinnitetään huomiota siihen, minkä merkityksen haastattelut itse antavat omille kokemuksilleen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35, 98.) Tavoitteena on tutkittavan ilmiön kuvaaminen, ymmärtäminen ja tulkinnan antaminen, jonka myötä pyritään tutkittavan ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen (Kananen 2017, 35). Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä määrällisen tutkimuksen lailla tilastollisiin yleistyksiin. Tähän on pelkästään jo rajoituksena laadullisessa tutkimuksessa osallistujien rajallinen määrä, jolloin osallistujien väliset erot eivät voi olla tilastollisesti merkittäviä. (Alasuutari 2011, 38-39.)

Tutkimus pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteesseen. Fenomenologinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ihmisen kokemuksia ja elämismaailman rakentumista, ympäristössä luotujen merkitysten mukaan. Tärkeää on, että sekä tutkijana ja tutkittavana on ihminen. Kysymyksissä nousee esille erityisesti ymmärtäminen ja tulkinta. Hermeneuttinen tutkimus taas puolestaan tarkoittaa ilmiöiden merkitysten oivaltamista ja yhdistyy fenomenologiaan tulkinnan tarpeen myötä. Tärkeitä käsitteitä ovat merkitys ja kokemus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39-40.)

Aarnos (2018) luonnehtii fenomenologista suuntausta hyväksi valinnaksi lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa. Taustalla on ajatus siitä, että Lapsen oikeuksien julistuksessa kerrotaan lapsilla olevan oikeus tulla kuulluksi heitä itseään koskevissa asioissa. Huomiota tuleekin kiinnittää aiheen näkymiseen lasten kokemusmaailmassa. (Aarnos 2018, 183.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen keräsin aineiston haastattelemalla osallistujia vuoden 2019 toukokuussa yhdessä Suomen keskisuuressa kaupungissa. Tutkimukseen osallistui kuusi ($n = 6$) oppilasta keskisuuresta koulusta. Kaikki haastateltavat olivat neljäsluokkalaista.

Aineiston otantamenetelmänä käytin harkinnanvaraista otantaa. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkimukseen osallistujat tietävät tutkittavasta ilmiöstä niin paljon kuin mahdollista. Tämän takia haastateltavien harkittu valinta oli tarkoituksenmukaista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Aineiston keruussa oli olennaista saada vastauksia neljäsluokkalaisilta lapsilta, joilla on kokemuksia musiikista ja he haluavat niistä kertoa.

Haastateltavat oppilaat ovat musiikkiin painottuvassa opetuksessa, mikä tarkoittaa sitä, että heillä on muihin verrattuna kaksi tuntia enemmän musiikkia viikossa. Opetukseen on valintakoe toisella luokalla, joten kaikilla haastateltavilla on valintakokeiden perusteella hyvät edellytykset musiikin opiskelulle ja taitojen oppimiselle.

Neljännän luokan oppilaat valikoituivat ikäryhmäksi, koska halusin lapsilla olevan jo jonkin verran kokemusta musiikin opiskelusta. Tutkimukseni neljäsluokkalaiset olivat tutkimuksen toteuttamisen hetkellä ehtineet opiskella musiikkia koulussa melkein neljän vuoden ajan. Osalla oli myös takanaan nykyisen koulun lisäksi toinen koulu ja eri opettaja. Kokemusta oli siis useamman, kuin yhden opettajan musiikinopetuksesta.

Hirsjärvi ja Hurme (2017, 83) esittävät, että joskus tutkimusta toteuttaessa voi haasteeksi muodostua sopivien tutkittavien löytäminen. Itse lähestyin yhtä koulua toiveikkaana ja sain tutkimukseen suostumuksen rehtorilta ja yhdeltä koulun musiikkia painottavista opettajista. Kävin tutkimuksen tarkoituksen läpi tutkimukseen luvan antaneen opettajan kanssa. Opettaja lähestyi oppilaitaan ja mukaan valikoitui vapaaehtoisista opettajan valitsemana kuusi oppilasta. En kokenut itse tutkittavien löytymistä ongelmalliseksi. Haastatteluajankohdat sovittiin yhdessä luokan opettajan kanssa lasten koulupäivien varrelle.

5.3 Aineiston keruu

Keräsin aineiston syvähaastatteluilla. Syvähaastattelu valikoitui keruumenetelmäksi, koska tarkoituksena oli saada selville nimenomaan tutkittavien ajatuksia ja kokemuksia mahdollisimman paljon. Haastattelun etuna on joustavuus, koska tutkijan on mahdollista toistaa kysymyksiä, oikaista puolin ja toisin väärin ymmärrettyjä asioita, selventää sanamuotoja sekä käydä keskustelua tutkittavan kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.)

Syvähaastattelussa olennaista on, ettei tilannetta ja siinä käytävää keskustelua ole sidottu tiettyyn kaavaan. Haastattelussa haastattelija ja haastateltava ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja haastattelija pyrkii luomaan tilanteesta mahdollisimman luontevan ja avoimen. Keskustelun on tarkoitus edetä haastateltavan ehdoilla tietyn aihepiirin sisällä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Syvähaastattelussa haastattelun kysymykset pohjautuvat taustalle määritellyyn ilmiöön. Tarkoituksena on tutkittavan ilmiön mahdollisimman tarkka ja perusteellinen avaaminen, jolloin haastateltavia saattaa olla vain muutamia. Tutkijan tehtävänä on syvähaastattelussa pitää haastattelu aiheessa tutkimuksen viitekehys mielessään, mutta antaa haastateltavan keroa asioista vapaasti. (Tuomi&Sarajärvi 2018, 88-89.)

Päädyn keräämään aineistot yksilöhaastatteluina, jotka olivat kestoltaan 30-45 minuuttia. Aineistoa kertyi 48 sivua. Toteutin haastattelut kevään 2019 aikana. Keskustelun pohjana oli etukäteen laatimiani aihealueita, joihin toivoin löytäväni vastauksia. Lähtökohtana oli kuitenkin lapsen omat vastaukset ja niistä esiin nousevat asiat. Etukäteen listaamistani aihealueista nostin esiin lisäkysymyksiä, jos keskustelu alkoi tyrehtyä. Toivoin tutkittavien kertovan musiikista vapaa-ajalla ja koulussa, kertovan kokemuksistaan musiikin sisällöistä ja tuovan esiin, miten määrittelevät musiikin ja musiikillisen lahjakkuuden.

Aineiston keruussa oli erityisesti kiinnitettävä huomiota siihen, että kohteena olivat lapset. Helavirta (2007) tuo esiin artikkelissaan sen, että lasten haastattelua koskevissa metodikeskusteluissa pohditaan usein sitä, tulisiko heidät haastatella yksin vai yhdessä. Yhtenä näkökulmana esiin nostetaan muun muassa se, että lapset eivät ole tottuneet kysymyksiin, joissa tiedustellaan yksilölli-

siä näkökulmia tai mielipiteitä vieraan ihmisen toimesta. Toisaalta taas yksilöhaastattelu antaa parhaiten tilaa yksilöllisten kokemusten selvittämiseen. (Helavirta 2007.) Myös kysymysten asettelussa tulee kiinnittää huomiota siihen, että kohteena on lapsi. Esimerkiksi kysymysten kieli tulee sovittaa lasten kognitiivisiin taitoihin ja elettyyn elämään (Helavirta 2007). Edelleen kysymykset tulee liittää lapsen arkeen ja lähimenneisyyden tapahtumiin avoimesti eikä tarkkaan rajatusti (Alasuutari 2005, 158). Haastattelun lähtiessä liikkeelle lapselle tutuista asioista voi hän omia kokemuksia miettimällä antaa parhaan mahdollisen panoksensa haastatteluun. Tilanteen ollessa avoin, luonteva, vuorovaikutuksellinen ja lähellä heidän elämää, on lasten helpompaa vastata kysymyksiin. (Aarnos 2018, 178.)

Lähdin kysymyksiä asatellessani liikkeelle siitä, että toin käsiteltävät asiat lapsille helpommin ymmärrettäväksi. Esimerkiksi sen sijaan, että olisin tiedustellut suoraan määritelmää musiikin käsitteelle, kysyin lapsilta: ”Jos maapallolle saapuisi avaruusolio, jolle pitäisi selittää mitä musiikki on, mitä sanoisit”? Musiikin olemusta pohdittiin lasten oman kodin ja omien harrastusten kautta. Koulumusiikista kysyttäessä pyysin kertomaan, mitä he tekevät musiikintunneilla, sen sijaan että olisin kysynyt, mitä heidän mielestä musiikinoppiaineeseen kuuluu. Kysymysten asettelulla koin olevan merkitystä tunnelman rentoutteen ja haastateltavien luontevaan vastaamiseen. Näin keskustelu pääosin jatkui eikä tyrehtynyt.

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysitavaksi valikoitui sisällönanalyysi, sillä tarkoituksena oli saada mahdollisimman kattava kuva vastausten sisällöstä. Sisällönanalyysi sopii myös strukturoimattoman aineiston analyysitavaksi, joten valinta oli luonteva aineistonkeruumenetelmänä käytetyn syvähaastattelun vuoksi. Tarkoituksena oli kuvata dokumentteja sanallisesti, joten sisällönanalyysi sopi myös tähän tarkoitukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 106.) Käytin seuraavaa metodille ominaista kolmiportaista kaavaa analyysin edetessä: yleinen kuvaus, aineiston litterointi ja teemoittelu (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93).

Laadullisen sisällönanalyysin liittyy oleellisesti aineiston teemoittelu, luokittelu ja tyypittely, minkä avulla vastauksia on mahdollista koota tutkimuksen kannalta parhaaseen muotoon. Tässä tutkimuksessa analysoidut teemat rakentuivat pääosin aineistolähtöisesti eli induktiivisesti, mutta käytin tukena ennen haastattelua kokoamaani viitekehystä. Viitekehukseen olin pohtinut mahdollisia kysymyksiä, joihin haluaisin saada vastauksia. Viitekehys toimi myös turvana mahdollista keskustelun tyrehtymistä varten. Edelleen pyrin löytämään haastatteluiden vastauksista tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä, yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104-107.) Aineistolähtöisen analyysin mukaisesti pyrin luomaan aineistosta teoreettisen kokonaisuuden.

Analyysiyksiköt eivät olleet etukäteen harkittuja ja aikaisemmilla teorioilla tai tiedoilla tutkittavasta ilmiöstä ei ollut merkitystä. Aloitin analyysivaiheen lukemalla litteroidut aineistot huolella läpi. Tämän jälkeen tarkensin tutkimuskysymyksiä, jotka syvähaastattelun takia olivat vielä hieman avoinna. Aineistosta etsin tämän jälkeen alleviivaamalla eri tutkimuskysymyksiin perustuvien teemojen kannalta oleellisia osia. Näistä alleviivatuista kohdista muodostin teemoja, joita edelleen ryhmittelin värikoodein kokonaisuuksiksi. Tähän yhteyteen kuului myös samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien etsiminen (Hirsjärvi & Hurme 2017). Kävin vuoropuhelua aineiston ja oman tulkinnan välillä. Analyysissä pyrin tematisoimaan ja käsitteellistämään esitetyt kuvaukset. Edellä mainittu toimintani noudatti Laineen (2010) aineistolähtöistä analyysimallia. Aineistolähtöisen analyysin tuloksena tutkimuksen pääteemoiksi muodostuivat *oppilaiden määritelmä musiikin käsitteelle, kotiympäristön musiikki, koulumusiikin sisältö ja sen mielekkyys, hyvät musiikilliset taidot oppilaiden kokemana ja tähän liittyen oppilaiden omat taidot ja musiikillinen lahjakkuus*.

Tutkimusaiheelle olennaiset asiat tuli poimia syntyneistä teemoista ja jättää pois kaikki epäoleellinen. Tarvetta karsimiselle oli paljon, sillä syvähaastattelun takia osa aineistosta koski tutkimuksen kannalta epäolennaisia asioita. Mielenkiinto tuli kohdistaa vain tutkimuksen tarkoitukselle ja tutkimustehtävälle oleellisiin asioihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.)

Tutkimuksen kohteena oli lapset, joka tuli huomioida myös analyysivaiheessa. Aarnoksen (2018) mukaan lasten haastatteluiden tuloksia tulkittaessa on

hyvä pohtia, mikä on lapsille yhteistä ja kuvastaa normaaleja lapsuuteen kuuluvia asioita ja mikä taas on yksilöllistä lasten erilaisista kehitysrytmeistä, persoonallisuuksista ja kasvuympäristöistä riippuvaa. Lasten kokemuksia ja käsityksiä on eettisesti perusteltua ymmärtää laajassa viitekehysessä. Piaget'n teorialat ovat hyvä esimerkki teoriataustasta, johon tuloksia peilata. (Aarnos 2018, 185.)

5.5 Eettiset ratkaisut

Aineistolähtöinen tutkimus voi olla hankalaa toteuttaa, sillä ajatus havaintojen teoriapitoisuudesta on hankalaa sivuuttaa. Havainnot eivät voi olla täysin puhtaita, koska jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan itse asettamia vaikuttaen myös tuloksiin. Tutkijan tulee olla tarkka analyysi vaiheessa omien ennakkoluulojensa kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109.) Kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa aina, myös tässä tutkimuksessa tuli olla tarkkana siitä, että niin keruu vaiheessa, kuin analysoinnin aikana tutkijan tehtävänä on pysytellä objektiivisena. Tulokset tuli käsitellä ja tuoda julki juuri sellaisena, kuin ne ovat. (Guba & Lincoln 1994, 107.) Minun tuli siis analyysivaiheessa olla tietoinen omista ennakkokäsityksistäni ja kirjoittaa ne auki.

Yksi laadullisen tutkimuksen eettisistä ongelmista on se, kuinka tutkija informoi tutkittavaa tutkimuksen eduista ja haitoista tai ylipäätään, kuinka tietoinen tutkittava on osallistumisestaan tutkimukseen. Kuula (2006, 102) esittelee listan asioista, joista osallistujia tulee informoida. Lista sisältää muun muassa seuraavat kohdat: tutkijan nimi ja yhteystiedot, tutkimuksen tavoite, osallistumisen vapaaehtoisuus, aineistokeruun toteustapa, tietojen suojaaminen, kerättyjen tietojen käyttötarkoitus, käyttöaika ja tietoja käyttävät tahot. Tässä tutkimuksessa huolehdin edellä mainituista kirjoittamalla yksityiskohtaisen selvityksen tutkimuksestani ja sen tarkoitusperistä. Tämän selvityksen haastateltavien opettaja jakoi heille. Tutkimusluvut ovat nähtävillä tämän työn lopussa liitteinä 1-3. Koska kyseessä olivat lapset, lasten huoltajat tutustuivat kirjoittamaani selvitykseen ja antoivat suostumuksensa erillisellä lomakkeella. Keskustelin vielä kahden kesken jokaisen haastateltavan lapsen kanssa ennen itse haas-

tattelun alkamista ja kerroin omin sanoin, mistä haastattelussa oli kyse. Näin varmistin, että myös lapset ymmärsivät, mihin osallistuivat. Tällä pyrin myös lieventämään haastattelutilanteen aiheuttamaa jännitystä lapsissa. Mäkinen (2006) pitää tämän kaltaista menettelyä lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa erittäin tärkeänä, sillä lapset eivät pysty täysin itse ilmaisemaan tahtoaan. On tärkeää, että informaatio tutkimuksen sisällöstä, tarkoituksesta ja luonteesta välitetään lapsille ja huoltajille sekä kirjallisesti, että suullisesti. (Mäkinen 2006, 64-65.)

Läpi tutkimuksen huolehdin tutkittavien anonymiteetistä. Nimesin haastateltavat uudelleen peitenimillä ja missään kirjoitetussa aineistossa, edes muistiinpanoissani, ei lasten oikeita nimiä tule esille. Tämän myös haastateltaville itselleen tein selväksi. Myös haastateltavien koulu ja asuinpaikkakunta eivät selviä tutkimusraportista. Tutkimusraportin kirjoittamisen jälkeen haastatteluiden äänitallenteet ja niiden muistiinpanot tuhottiin asianmukaisin menetelmin.

Toteutin tutkimuksen syvähaastattelulla, joka mahdollisti keskustelunomaisuuden. Itselleni aihe oli tuttu ja omasin mielipiteitä tutkittavasta aiheesta. Tämän tiedostin etukäteen. Tällaisessa asetelmassa epärehellisyys voi tutkijalle itselleen jäädä epäselväksi tai olla huomaamatonta (Karma 1983, 51). Tärkeää oli siis itse tiedostaa asia ja ottaa se huomioon tutkimusta suunniteltaessa, toteuttaessa ja analysoidessa.

6 MUSIIKIN MÄÄRITELMÄÄ

Kaikki haastateltavat oppilaat määrittelivät musiikin soittamiseksi ja laulamiseksi, kun heiltä tiedusteltiin, mitä musiikki on. Musiikkia voi soittaa eri soittimilla joko valmiista nuotista tai itse keksimällä. Määrittelyissä korostuivat itse tekeminen ja tuottaminen. Musiikkia tuottavista soittimista kaikki oppilaat nostivat esiin pianon ja rummut. Piano nähtiin tärkeänä, koska sen koettiin tuovan musiikkiin sisältöä. Piano ja rummut olivat myös soittimia, joilla he itse kertoivat koulussa soittavansa kitaran lisäksi. Itse soittimilla tuotettavan äänen lisäksi yksi oppilas kuvaili musiikkia myös tekemiseksi tanssin kautta.

No se on niinku sellasta, mmm, esim et se niinku on erilaisii soittimii, ja sit ku niit soittaa tai sillee, ni sit tulee musiikkii. (Pirkko)

Noo, hmm, se on sellasta, mitä vois pystyy ite tehä suulla ja soittimilla [...] Rumpu antaa rytmii ja sit siit tulee sellain rytmikäs. Piano nii on sellanen, et siihe musiikkii tulee jotain. Koska muuten, jos siin ois vaa basso ja rummut, voi se olla ihan kivaa, mut sitte se voi olla vähä niinku tyhjä. (Miia)

Ehkä sanoisin, että musiikki on sellasta kaunista ääntä, mitä voi tehä itekki, soittaa tai laulaa. (Satu)

No jotain semmoin mitä voi soittaa sillee semmost niinku. Emmiä tiiä mitä se niinku on. Semmost niinku, en miä tiiä [...] Erilaisii soittimii mil voi niinku soittaa. Piano ja rummut ja niinku. Niil voi soittaa jos on niinku nuotti mist yleensä katotaa ja sit niinku sillee. (Helmi)

Kolme haastateltavista meni soittamista avatessaan varsinaisten soittimien ulkopuolelle. He toivat esiin sen, että musiikkia voi tuottaa myös monilla arkielämästä löytyvillä asioilla ja välineillä, joita ei normaalisti musiikkia tuottaviksi soittimiksi edes määriteltäisi. Luonnosta peräisin olevat äänet nostettiin esiin. Tämän lisäksi yksi näistä kolmesta oppilaasta nosti esiin teknologian mahdollisuudet tuottaa musiikkia erilaisten musiikkisovellusten kautta. Esimerkkinä sovelluksista nostettiin esiin Garageband.

Sitä voi tehä käsilläki ja koneella [...] No vaikka taputtamalla [...] No siel on niit jotain ohjelmii, ni ni sillä pystyy niitä äänittää, sillä pystyy tekee niit musiikkei. Ku siel on vaiko joku ääni, ni sit siihe pystyy lisäällä toisen äänen. (Miia)

Sit jollaa, no emmätiiä, voihan joillain muillaki esim just jostaa luonnost voi löytyy pilli tai joku tommonen. Se voi olla ihan mikä tahansa. (Helmi)

Voi esimerkiks niinku jollain no ämpäriil vaikka, et ku se on semmoin niinku rumpu. Tai sitte, tai jollaa, esimerkiks vaikka no lelulla. (Anna)

Oppilaat toivat esiin musiikin osana omaa ilmaisua tai tunnetiloja. Yleisin jako musiikin aikaansaamissa tunnereaktioissa oli rauhallisen rentouttavan musiikin ja rytmikkäämmän tanssittavan musiikin välillä. Musiikin sanottiin olevan kappaleesta riippuen hienoa, surullista, pelottavaa, kaunista ja erilaista. Haastateltavista Miia kuvaili tarkkaan hyvin havainnollistavan esimerkin musiikin aikaansaamasta surullisesta tunnetilasta.

Se voi kuulostaa hienolta, joskus se voi kuulostaa surulliselta tai sitte joskus pelottavalta. (Miia)

Ehkä sanoisin, että musiikki on sellasta kaunista ääntä. (Satu)

Mun mielest surullinen kappale on semmonen, et ku mis lauletaa surullisii sanoi. Kerran mä aloin, mä en tiä miks, ku me oltii tuolla mä olin eskarissa, ja me lauletti aina yhtä laulua ni kerran aloin itkee siin laulussa. (Miia)

Rauhallinen ja hidastempoinen musiikki yhdistettiin rentoutumiseen ja keskittymiseen, kun taas nopeatempoinen rytmikäs musiikki yhdistettiin tanssiin ja hyvän mielen esiin tuomiseen. Tunnetilojen esiin tuloa korostettiin nimenomaisesti kuuntelun yhteydessä. Musiikki toimii tällöin erilaisten arkisten tilanteiden taustalla. Arkisista tilanteista oppilaat mainitsivat siivoamisen, ruoan laitton ja ystävien vierailun. Tarkempaa perustelua eivät oppilaat tunnetilojen syntymiselle osanneet antaa. ”En mä tiä”, oli yleinen vastaus lisäkysymyksiin.

Voi olla tanssimista siinä ja öö nii. En mä tiä [...] Vaikka kuuntelemisee ja kaikkee rauhottumisee ja semmosee keskittymisee tai johoki semmosee. (Helmi)

No ehkä ku mä haluan rauhottuu tai vaikka joo ni ehkä se klassinen ja moderni ehkä ku on kavereitten kaa vaikka ja treeneis. (Anna)

Musiikki on on niin hyvän kuulost ni mä niinku keskityn paremmin. (Veera)

Satu kuitenkin koki, että kuunteluympäristöllä ei ole vaikutusta siihen, millaista musiikkia hän kuuntelee.

Musiikin oppilaat kertoivat musiikin ilmentyvän soittamisena ja laulamisena. Keskustelu siitä, missä musiikkia ympärillämme on, aiheutti oppilaissa

pohdintaa. Aiheen ympärillä oli pisimmät tauot vastausten välillä ja jokainen lapsista kysyi tarkennusta. Vastaamista helpotti kysymyksen asettelun muuttaminen. Tiedustelin, mistä kaikkialta musiikki heidän mielestään katoaisi, jos näin tapahtuisi. Jokaisen oppilaan vastauksissa nousi esiin ensimmäisenä radio, kaupungilla kuultava taustamusiikki ja erilaiset suoratoistopalvelut, kuten Spotify ja Youtube. Kaksi oppilaista mainitsivat televisio ohjelmat yhtenä musiikin lähteenä. Erilaiset musiikkiohjelmat ja taitokilpailut olivat näistä esimerkkejä. Televisiota koskevissa vastauksessa korostui myös koettu musiikin merkitys näille ohjelmille. Musiikkiharrastukset ja musiikkiluokat katoaisivat musiikin kadotessa maapalloilta, totesivat kaksi oppilasta. Helmi ja Veera kertoivat myös livemusiikin katoavan, jos konsertit ja katusoittajat lakkaisivat olemasta.

Spotifysta. Sit sitä ei voi kuunnella silt kaijuttimeltakaa ja no sitte, jos menee johonki ravintoloihin, ni sielläkää ei oo enää mitää musiikkii, ja sit maapallost tulis vähä tylsä. (Miia)

Varmaan just ne musiikkiluokat katois ja sit ei pääsis laulaa yhdessä ja soittamaan ja meil ei ois esim näitä bändejä kää. ...Voi joltain laitteelta kuunnella musiikkii... No esim jossain ohjelmissa ni esim laulukilpailuissa tai jossain sellasissa. No sit se ei ois varmaan niin kivaa kattoo niit ohjelmii, ku ei ois niinku jotain ohjelmii ollenkaa ja sitte öö, ei ois mitään taustamusiikkii missään. (Satu)

No vaikka jossain luonnossa. Siel voi olla musiikkia. Jossaa konserteis voi olla. Voihan jossain ulkon olla jotain katusoittajia. Sellasii. (Helmi)

Koska no ei vois sillee soittaa mitää soitinta tai ei vois sillee laulaa tai aika moni harrastus ois niinku poissa. (Anna)

Radios. Ööö. No kaikkial niinku esiintymispaikoil. Sitte vaikka Youtubes, Spotifys ja jossaa sovelluksis. (Veera)

Musiikin poistuminen maapalloilta koettiin negatiiviseksi asiaksi. Sanat tylsää, surullista ja ei kivaa, esiintyivät vastauksissa. Ajan merkitystä korostettiin tuntemusten synnyssä ja syventymisessä. Pirkko kuitenkin totesi myös pärjäävänsä ilman musiikkia, jos se katoaisi maailmasta.

No se vois olla vähä surullista, mut ei mua sillee ehkä haittais ainakaa ihan heti. Et jossain vaihees välil vois vähä inhottaa, ku ei voi kuunnella mitää. (Miia)

No varmaa sillee pahalta koska sit ois tylsää sillee. Ei se ois kivaa. (Helmi)

Nooo. Kyl mä varmaan ilman sitä pärjäisin sitte, jos on niin ku, en mä tiä. (Pirkko)

Oppilaat kuvasivat musiikin käsitettä soittamisen ja laulamisen tuottamaksi ääneksi. Pääosin soittamisen yhteydessä puhuttiin oikeista soittimista, mutta mainituksi tulivat myös arjen esineet ja luonnosta peräisin olevat äänet musiikin lähteinä. Musiikki herättää tunteita ja aikaansaa erilaisia reaktioita oppilaissa, niin positiivisia kuin negatiivisiakin. Musiikin lähteiden pohdinta aiheutti eniten hajontaan vastauksissa. Televisio, radio, suoratoistopalvelut ja muut lähteet ovat lasten jokapäiväisessä elämässä läsnä. Tämän lisäksi mukaan mahtuu luonto ja konsertit.

7 MUSIIKILLISET TAIDOT OPPILAIDEN KOKE- MANA

7.1 Hyvät musiikilliset taidot

Hyvät musiikilliset taidot näyttäytyvät oppilaiden mielestä soittamisen taidon hallitsemisena. Hyvän arvosanan saamiseksi oppilaan ei tarvitse olla täydellinen. Soittamisessa tärkeintä on se, että osaan pienen määrän eri asioita, jotta pystyy toimimaan muun ryhmän mukana. Hyvät musiikilliset taidot näyttävät oppilaiden mielestä myös teorian jonkin asteisena hallitsemisena. Kuitenkaan nuotteja ei heidän mielestään ole välttämätöntä hallita, sillä hyvät taidot omaava oppilas voi soittaa myös korvakuulolta. Oppilaista Anna kiteytti teorian hallitsemisen siihen, että teoriaa osaava oppilas tietää musiikista asioita, tietää mitä ja minkälaista musiikki on, sekä tietää miten sitä voi tuottaa.

No varmaa niinku just teoriaa ja sitte niinku osaa soittaa. (Pirkko)

No mun mielest se ei oo välttämät se, joka osaa soittaa kaikkii soittimii, mut mun mielest se on semmonen, että no joka tykkää soittaa ja se niinku pystyy soittaa niinku ihan suht koht hyvin suurinta osaa soittimista. Mut mun mielest kaikkee ei tarvii osata, mut sit se on hyvä, et jos osais melkein kaiken. Sillee, että vähä jonku pienen pätkän ees osais. (Oppilas 2)

No esim haluu soittaa paljon ja vaikka harrastaaki ehkä jotain soitinta tai laulaa. (Satu)

Sillon ei ehkä ihan viel osaa niit sillee niinku. Mut eihän kaikkien tarvi olla täydellisii, et voihan joku olla ihan taitava silleekii niin ei sillee. Ku eihän kukaa meist tääl osaa ihan sillee niinku tosi hyvin [...] Voihan sit sillee niinku, eihän aina tarvii osaa niit nuottei. Mut se ehkä riippuu vähä siit soittimestakii, et jos vaikka rummut, ni eihän siin tarvi osata nuotteja ni sillee. Siin tarvii vaa se rytmi osata. (Helmi)

Noo soittaa, osallistuu ja ymmärtää. Jossain niinku, jos sille sanotaa et soita näin, ni ettei se soita sit mitää omaa. Eit niinku ymmärtää, mitä pitää soittaa. (Veera)

Laulamisen taito mainittiin kaikkien oppilaiden vastauksissa, mutta sitä avasi vain Pirkko enemmän. Laulamisen kohdalla hyvä taito hänen kokemaan tarkoittaa sitä, että vire pysyy kappaleen aikana hyvänä.

Pystyy laulamaa niinku sillee niinku, et se ei mee epävireiseks. Tai siis no osaaahan jotkut laulaa, vaikka menee välil, mut niinku kuitenkin menee sillee tosi hyvin. (Pirkko)

Kuuntelun taito nostettiin esiin oppilaiden puheessa useaan otteeseen. Hyvien soitto- ja laulutaitojen lisäksi koettiin kyvyn kuunnella olevan oleellista yhteismusisointiin osallistumisessa. Kuuntelun koettiin myös olevan tärkeässä osassa siinä kohtaa, jos nuottien hallitseminen ei ole vahvaa.

Pystyy soittaa, vaikka ei niinku ymmärtäiskää ihan sitä nuottii. (Satu)

Sillee, et se kuuntelee just ja. Sit ehkä että se ymmärtää, mitä siin laulus ehkä puhutaa just sillee, et se ei tee mitää muuta just sillee niinku liittyy siihen. (Helmi)

Kuuntelee onks se niinku oikein vai väärin. Jos sen kuulee ni sit on niinku hyvä kuulo. (Veera)

Soittamisen ja laulamisen taitoa oppilaat eivät pitäneet kuitenkaan välttämättömänä musiikin tunneilla hyvään osallistumiseen. Soittamisen ja laulamisen taitoa ei pidetty välttämättömänä jokaiselle ihmiselle. Oppilaat korostivat asennetta isona merkittävänä tekijänä oppiaineen arvioinnin kannalta ajateltuna. Tunnilla keskittyminen, kuunteleminen, osallistuminen ja yrittäminen ovat tärkeitä arvioinnin mittareita. Tämän koettiin olevan myös edellytys oppimiselle. Helmi kuvasi esimerkiksi, että hyvän asenteen puuttuessa innostusta ja motivaatiota, oppimisen edellytyksiä, ei synny.

Esim kuinka paljon kuuntelee ja sitte keskittyy siihen. (Miia)

Vaan just sehän on se tärkein ja se asenne, et sul on niinku. Koska jos sä oot sil asenteel, et tää on ihan tylsää, ni ethän sä sit opikkaa mitää. Siin pitää olla just se, et sä oot innostun siitä ni sit sul on niinku motivaatiota siihe. Koska eihän aina tarvii soittaa ite. Voihan sitä kuunnellaki sillee ja vaikkei osais ni voihan sitä harjotella. Koska eihän kukaa osaa ennen, ku se harjottelee. (Helmi)

Jos esimerkiks lauletaa, ni yrität niinku parhaas et ja joo. Tai aina yrität niinku parhaas. (Veera)

Miia vei arvioinnin pohdinnan vielä pidemmälle ja toi esiin edistymisen merkityksen hyvän arvosanan pohtimisessa. Hän toi esiin sen, että musiikin oppiaineessa hyvän arvosanaa tulee pohtia aina yksilökohtaisesti.

Mun mielest sen voi antaa kans siitä, et miten se niinku edistyy. Mun mielestä, jos joku vaik edistyy hitaammin ni se ei kyl haittaa, ku jos joku vaik edistyy ja oppii nopeest kaikki [...] Musiikis pitää vähä toistaa ja toistaa ni sit ne oppii. (Miia)

Hyvät musiikilliset taidot on oppilaiden mielestä sellaisella henkilöllä, jolla eri musiikinosa-alueista on käsitystä, tietoutta ja taitoa jossain määrin. Hyvät

taidot soittamisessa voivat näyttäytyä nuotinlukutaitona tai korvakuulolta soittamisena. Laulussa hyvällä osaajalla vire on kohdillaan. Ennen kaikkea oppilaat kokevat asenteen ja yrittämisen merkitykselliseksi oppimisen, osallistumisen ja arvioinnin kannalta. Hyvää osaamista tulisi tarkastella myös yksilökohtaisesti edistymisen näkökulmasta.

7.2 Oppilaiden omat taidot

Oppilaat kuvaavat itse oppineensa musiikista paljon kahden vuoden musiikki-luokalla olon aikana. Taito ymmärtää musiikin käsitteitä, rytmiä, melodiaa ja eri soitinten soittamisen perusteita on heidän mielestään kehittynyt. Erityisesti he kokevat oppineensa erilaisten soitinten soittamisesta.

Varmaan esim sointuja sellasii osaan kuulla. Sellanen, joka ei osaa, kuuntelis varmaan sitä koko niinku kokonaisuutta. (Pirkko)

Silloin mä en viel tietäny mikä mikäki oli. Mä olin ehkä varmaan kolmosel tai kakkosel [...] No voi se sillee olla, ku mä en ollu musaluokal ni mä vaa kuuntelin, mikä se musiikki on. Mut sitte nykyää mä voin ehkä joskus kuunnella, et mä mietin missä on rummut ja missä piano, ja mietin jopa mitä soittimii siel voi olla. (Miia)

Nuotinlukutaito on pohdinnan alla oppilailla. Aihe jakaa mielipiteitä niin merkityksellisyyden, kuin haastavuudenkin suhteen. Yhteys musiikkiharrastuksen ja nuotinlukutaidon välillä on selvä. Oppilaat, jotka kertovat harrastavansa musiikkia vapaa-ajalla, kertovat osaavansa soittaa nuoteista ja kokevat tämän osa-alueen myös koulussa helpommaksi. Tunteihin toivotaan tämän taidon lisää haastetta. He osaavat lisäksi kertoa omasta osaamisestaan erittelevästi.

Ne on ihan kivoi, mut välil ne on aika helppoi. Vois olla vähä vaikeempii. Et ois enemmän haastetta. Siitä tulis sit vähä kivempaa. (Pirkko)

Kyl mä nyt nuotit osaan. Mut jos aletaa niinku paperil, ni kyl mun pitää laskee just sillee vähä, että mikä on mikäki nuotti. Esim g-avain ni sit se menee alaspäin ja sitte just sillee, että mä en ehkä just tollee heti osaa soittaa, vaa pitää eka harjotella. Ja niinku sillee, et ei kaikkee osaa ihan niinku heti täst tälle. (Helmi)

No mä tykkään soitella erilaisii kappaleita mä saatan kattoo vaikka netistä jotain kivoja kappaleita ja sitte soitella niitä. Välillä soitan korvakuulolt, mut useimmiten nuoteist [...] Sit on niin helppo soittaa. Et ne kaikki soinnut on aika helppoja. (Anna)

Oppilaat, jotka eivät harrasta musiikkia kertovat soittamisen luonnistuvan myös ilman nuotinlukutaitoa kuulon varaisesti ja erilaisten tutoriaalien kautta. Nämä oppilaat soittavat myös koulussa soittimia, joiden soittamiseen ei nuotinlukutaito ole välttämätöntä.

Mä osaan niinku soittaa hyvin rumpuja, mut sitte mul menee toiset soittimet, mä opin ne aika hitaasti ja sitte ne on vähä vaikeita [...] Mä en opi niitä aata ja beetä tai niitä, mut sit mä opin ne ulkoo ni sit mun on helppo soittaa ne [...] Mut sit enemmän mä mietin, vähä katon, et nyt mul on sormet tässä ja tää kuulostaa oikeelta ja näi. (Miia)

No niinku et mä osaan kyl soittaa jotain. En mä osaa nuoteist kattoo, mut just jostain pianotutoriaaleista. (Satu)

Rytmittelyn kokemuksista kertoi kolme oppilasta. Rytmien kohdalla merkittäväksi tekijäksi osaamisen kannalta nousi rytmittävän osion pituus. Koulussa rytmittämistä tapahtuu taputtamalla ja soittamalla. Rumpu on rytmisoittimista yleisimmin käytössä.

Musiikki on helppo saada sit sihe rytmii, et kaikki sopii kaikkee [...] Rumpu antaa rytmii. (Miia)

Joskus joo teen esim taputtamalla tai jotaa tälläst [...] Jos on esim joku pitkä kappale, ni siinä se on mun mielest vähä vaikeempaa. (Satu)

Saattaaahan olla niinku esimerkiks, jos on niinku vaikee rytmi, jota pitää soittaa rummuilla esimerkiks, ni sehän ei onnistu niinku heti. Tai saattaa kyl onnistuu mut no mua ei haittaa. Tai mä yritän niinku, kylhän mä sen joskus opin. (Anna)

Hyvien taitojen määrittely oli oppilaille luontevaa, mutta aiheen siirtyessä koskemaan heidän omia taitojaan, muuttui vastaaminen hankalammaksi. Vastaukset olivat ympärilyöriä ja itsensä kehuminen oli haastavaa. Oppilaat tarvitsivat pientä kannustusta rohkeasti kertomaan oman mielipiteensä. Jokainen haastateltava koki omien taitojen olevan hyvän arvosanan kriteerien piirissä, mutta jokainen löysi itsestään kehitettävää ja taidoistaan parannettavaa. Luontevimmin omista taidoistaan kertoivat musiikkia harrastavat oppilaat. He kuvailivat osaamistaan soittotaitojensa kautta.

En mä. Tai en mä tiiä. Pitäs varmaan niinku osata enemmän kaikkee [...] Laulan koulun kuorossa, mut pitäs osata paremmin laulaa. (Pirkko)

No jos mun pitäis antaa arvosana ittelleni ni sit se ois ehkä hyvä, koska mun mielest mul ei oo erittäin hyvä kumminkaa koska mä osaan niinku soittaa hyvin rumpuja mut sitte mul menee toiset soittimet mä opin ne aika hitaasti ja sitte ne on vähä vaikeita [...] Mun mielestä mä oon ihan hyvä niinku yrittämään. (Miia)

Oon mä soittanu aika montaa soitint, et ehkä siin soittamises oon sillee semi. Nii ja kylhän mä osaan laulaa ja et sillee. Et oon mä sillee semi hyvä. (Anna)

No ehkä. Oon mä aika hyvin jo kolmeski vuodes soittan rumpui. Kolmes ja puoles vuodes. Ja sitte ehkä, mä en harrasta pianoo tai mitää mut osaan silti soittaa pianoo vaikka mä vaa harjottelen niinku koton. Mut vois harjotella viel lisää. (Veera)

Luova tuottaminen ja omien kappaleiden tekeminen, niin sanoittamisen kuin säveltämisenkin muodossa, nousi esiin vastauksissa. Koulussa oppilailla on mahdollisuus osallistua bändivälitunteihin, joissa tekeminen koetaan vapaammaksi ja omaehtoiseksi. Luova tuottaminen on tällöin läsnä. Bändivälitunneilla myös improvisoidaan.

On kiva soittaa ja kuulostaa kivalta, koska se on tehty niinku ite. Tai no ei sillee, mut esim meil on bändivälkät. Sit siellä me niinku esim tota soitetaa ja saa keksii omii kappaleit. Keksii sanat ja kaikkee[...] Joku soittaa komppii rummuilla, välil semmonen kiva juttu siihe. Joku soittaa pianoo, no mul ei oo mitää välii mitä se soittaa, siin pianol jotaa hianoo. (Miia)

Meidän bändeissä me saadaa niinku ite valita, et mitä me soitetaa. Ja me saadaa tehä itekki kappaleita ja nii. (Satu)

Luovan tuottamisen haastavuudesta kertoo Miia joka nostaa esiin sanojen tuottamisen hankaluuden. Musiikin soittopuoli on helpompaa yhdistää eri soitinten kesken verrattuna sanoittamiseen. Myös Satu kokee luovan tuottamisen haastavaksi ja tämän takia suosii omien uusien kappaleiden tekemisen sijaan valmiita. Luovan tuottamisen haastavaksi kokevat oppilaat eivät omaa musiikkiharrastusta vapaa-ajalla.

Sanat on vaikeet. Se on vähä vaikeet, ku musiikki on helppo saada sit siihe rytmi, et kaikki sopii kaikkee. Mut sitte ne sanat, ku ei yhtää tiä mikä sen laulun nimi vois olla. (Miia)

On ollu kivempi vaa soittaa valmiita ja sitte on ollu vähä vaikee keksii. (Satu)

Yhdessä tekeminen ja kaverit ovat musiikissa mieluisaa. Oppilaat kertovat yhdessä soittamisen olevan yksin soittamista mielekkäämpää, vaikka useamman soittajan yhteistyö tuokin enemmän taidollisia haastetta. Yhteismusisointi tuo erään oppilaan mielestä tekemiseen myös monipuolisuutta.

Ku siel on vaik joku ääni ni sit siihe pystyy lisäillä toisen äänen. (Miia)

Yhessä tekeminen on kivempaa. Voi sitte soittaa ja laulaa niinku tai niinku voi tehdä vähä enemmänki niit rytmei ku vaa yhen [...] Jos muut soittaa montaa eri soitinta ni si on vähä vaikeet joskus. On ehkä vähä vaikee keskittyä siin sillee omaa. (Satu)

Yhessä. Koska sit siit saa sellasii erilaisii, koska yksin et sä voi soittaa montaa eri soitinta. Esim just joku bändi, ni se on mun mielest paljo kivemman kuulostki, ku siin on paljon niitä eikä vaa sillee yks soitin [...] Jos soittaa esim yhes, ni pitää sopii yhes niit juttuja ja sillee. Kaikki ei voi soittaa mitä vaa, koska sit siit ei tuu mitää. Sit jos soittaa yksin, ni sit sitä voi vähä päättää sillee, mitä sä teet just ja sillee. (Helmi)

Oppilaista Miia osaa nostaa esiin eri soitinten rooleja ja sitä, mikä merkitys niillä on syntyvän musiikin kannalta. Hän kokee jokaisella soittimella olevan oma tehtävänsä ja esimerkiksi pianon kaltaisen melodiasoitin puuttuessa musiikki voisi olla tyhjä. Yhdessä soittaminen on edellytys eri roolien huomioimiselle.

Rumpu antaa rytmiä ja sit siit tulee sellain rytmikäs. Ja piano nii on sellainen, et siihä musiikki tulee jotain. Koska muuten jos siin ois vaa basso ja rummut, voi se olla ihan kivaa, mut sitte se voi olla vähä niinku tyhjä. (Miia)

Yhdessä tekemisen eduksi koetaan myös toisilta oppiminen ja kavereiden tuki. Opettajan mallin lisäksi oppilaat oppivat taitoja myös toisiltaan. Miia kuvaa toimintaa ketjuksi, jossa opettajina toimivat kukin oppilaista vuorotellen. Vahvuuksia hyödynnetään puolin ja toisin.

Opettaja on opettanu, mut sitte kaveritki on auttanu. Sitte mä opetin yhtä toista kaveria ja se opetti toista. Se on vähä niinku sellain ketju [...] Esim mun kaveri, se joka opetti mua soittaa rummuil sitä komppii, ni se opetti mulle yhen kappaleen pianol. (Miia)

Oppilaat toimivat viikoittain musisoivan ryhmän jäsenenä ja kokevat yhdessä soittamisen mieluisammaksi, kuin yksin soittamisen. He osaavat eritellä eri musiikin osa-alueita puheessaan ja kertovat, miten haastavilta eri osa-alueet tuntuvat. Nuotintaito erottuu selkeänä erottavana tekijänä musiikkia vapaa-ajalla harrastavien ja sitä ei harrastavien välillä. He, ketkä eivät lue nuotteja sujuvasti, soittavat koulussa rytmisoittimia, kuten rumpuja. Sama jako näyttäytyy luovaa tuottamista koskeissa vastauksissa. Oppilaat, joilla ei ole vapaa-ajan musiikkiharrastusta kokevat sen haastavaksi. Yhdessä tekemisen oppilaat kokevat mieluisaksi ja opettavaiseksi. Bändivälitunneilla ja tuntien aikana oppilaat toimivat opettajina toisilleen ja jakavat taitojaan eteenpäin.

7.3 Lahjakkuuden ymmärtäminen

Lahjakkuutta määriteltäessä oppilaat korostivat nuotinlukutaitoa ja musiikin-teorian osaamista. Myös ymmärtämisen nopeuden koettiin olevan merkittävässä asemassa niillä, jotka voidaan määritellä lahjakkaiksi. Tämä näyttäytyy esimerkiksi hyvänä nuotinlukutaitona ja harjoittelun tarpeen vähäisyytenä ennen itse suoritusta. Teorian ja nuotinlukutaidon ohelle Veera nosti esiin lahjakkuuden ilmenemisen myös kuulossa. Soittamiseen ei hänen mukaan tarvita nuotinlukutaitoa, jos henkilö omaa absoluuttisen korvan.

No varmaan niinku just osaa teoriaa ja sitte niinku osaa soittaa. (Pirkko)

Semmonen, joka osais vaikka laittaa nuotin siihen etee, ni sit se osaa heti soittaa siit esimerkiks [...] Et se tajuaa kaikki nuotit heti ja osaa heti sillee. (Helmi)

Osa melkee kaiken heti. Jos sanoo, et soita tää, ni saa sen vaik ekal yrityksel [...] Osa vaikka tosi hyvin kuulla, oota se on joku absoluuttinen korva, ni osaa vaikka kuulla, jos jollain on se. (Veera)

Lahjakkuuden spesifiys pohditutti oppilaita ja he kokivat, että lahjakkuuden määrittely riippuu sen ilmenemismuodosta. Lahjakkuuden koettiin voivan ilmetä hyvänä soittotaitona, laulutaitona tai musiikin tuottamisen taitona. Oppilaat kokivat, että lahjakkuus voi ilmetä joko yhden edellä mainitun taidon kautta tai sitten laajempänä kokonaisvaltaisena musikaalisuutena, jolloin henkilö on tasaisen hyvä kaikessa.

No niinku osaa hyvin niinku tehä sitä musiikkii tai laulaa tai jotaa sellasta. (Satu)

Se osaa soittaa kaikkii eri soittimii ja sillee, emmä oikee tiä. Se kai riippuu vähä sillee ihmisestäkii. Että eihän sitä voi määritellä sillee, et vaan jos näin osaa. Ku on eri soittimiakii ja et niinku. Jos joku on hyvä pianos ja rummuis, ni ei sit sitä voi oikee määritellä, et onks ne samal taval hyviä. Nii. Nii. Ja sit se on ehkä tosi lahjaks, jos se osaa soittaa kaikkii vähä sillee, että missää ei oo sellain ettei osaa ollenkaa. Tai ei tiä siit mitää. (Helmi)

Riippuu niinku, et miten lahjakas. Ku musiikkihan voi niinku esimerkiks soittaa ja laulaa lahjakas musiikis. Jos on joku lahjakas soittaja, ni et se soittaa aika hyvin tai tosi hyvin. Ni jos se osaa laulaa hyvin ni sit se ehkä niinku. Mun mielest voi olla yhdessäki asias lahjakas. (Anna)

Synnynnäinen lahjakkuus ja harjoittelun myötä saavutettava lahjakkuus, nousivat oppilaiden puheissa esiin. Neljä oppilasta pitivät selvänä, että lahjakkuus voi olla sekä synnynnäistä, että saavutettua. Ne eivät kuitenkaan poissulje

toisiaan, vaan erityisesti harjoittelu tukee synnynäistä lahjakkuutta. Oppilaista Helmi koki jopa, että ”super hyvä” ei ole mahdollista olla missään, vaikka synnynäisiä valmiuksia olisikin. Samainen oppilas tosin kuvasi lauluääntä poikkeukseksi synnynäisten taitojen osalta. Erityisesti siis soittamisen kohdalla oppilaat kokivat harjoittelulla olevan merkitystä.

No mun mielest on se on ihan mahdollista olla syntyjää musikaalinen. Et kehittyis, ni on seki mahdollista. Paljo harjotteluu ja sitte ehkä jotain harrastamista. (Satu)

Voihan joku jo olla sillee valmiiks lahjakas. Tai sillee niinku. Eihän kukaa voi olla sillee super hyvä jossaa heti, vaa kaikkeehan pitää harjotella eka. Mut voihan joku osaa jotaa sillee vähä jo valmiiskii. Jollaa voi olla hyvä lauluääni tost noin vaa sillee ja jollain ei välttämättä ees oo. (Helmi)

Voi molempii. Jos vaikka sä niinku opettelet ekaks niit sormii siin pianossa esimerkiks ja sit ku sä otat erilaisii asentoi, sit ku sulle sanotaa kerran ni sä osaat vaikka sen asennon. Oppii tosi helpost. (Veera)

Pirkko koki itsensä lahjakkaaksi. Hän kertoi osaavansa aina ja tunne epäonnistumisesta oli harvinaista. Kuitenkaan hän ei ajatellut itse soittamisen hetkellä olevansa hyvä. Hetket tuntuivat vain normaaleilta ja luontevilta. Pirkko löysi itsestään kuitenkin kehitettävää musiikin oppiaineen piirissä. Esimerkiksi laulutaidossa hän koki olevan kehitettävää. Tässä tapauksessa Pirkko koki siis olevansa spesifisti lahjakas vain omassa instrumentissaan. Pirkko harrastaa pianon soittoa vapaa-ajalla musiikkiopistossa.

Tai et mä osaan sillee aina. Se on ihan normaalia [...] En mä sillee ajattele. Mä vaa soitan. (Pirkko)

Motivaatiolla, halulla ja innokkuudella koettiin olevan merkitystä siinä, miten lahjakkuus kehittyi tai harjoitteluun jaksetaan panostaa. Tätä halua ja intoa pitävät yllä erityisesti opettajat. Tehtävien mielekkyys ja vaikeustaso suhteutettuna oppilaan osaamiseen, ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat halukkuuteen harjoitella. Tehtävät eivät saa olla liian vaikeita, eikä toisaalta taas liian helppojakaan.

No meni moti ja sitte ku mun pianon ope ni miä en enää pysyn mukaan, et se anto liian vaikeit ja tälle [...] Heti, ku meni liian vakavaks, ni sit ei ollu enää kivaa [...] Musiikin tunneil vois olla vähä vaikeempii. Et ois enemmän haastetta. Siitä tulis sit vähä kivempaa. (Pirkko)

Siin pitää olla just se et sä oot innostun siitä ni sit sul on niinku motivaatiota siihe. (Helmi)

Lahjakkuuteen liittyen nostettiin siis esille muutama seikka, jotka lapset kokivat tärkeiksi. Esiin tuotiin näkemys siitä, että lahjakkuus voi olla sekä spesifiä, että kokonaisvaltaista. Toiseksi lahjakkuus voi olla synnynnäistä tai kovan harjoittelun tulosta, mutta lasten kokemuksen mukaan nämä kulkevat pääosin käsi kädessä. Hyvä harjoittelu vahvistaa synnynnäisiä taipumuksia, mutta myös pelkällä kovalla harjoittelulla voidaan saada aikaan lahjakkuutta. Harjoitteluun tarvitaan motivaatiota, jonka oppilaiden kokemusten mukaan voi opettaja pilata liian vaativilla tai vastaavasti helpoilla tehtävillä.

8 OPPILAIDEN KOKEMUKSIA MUSIIKISTA OSANA VAPAA-AIKAA JA KOULUA

8.1 Kotiympäristön musiikki

Musiikki yhdistyy oppilaiden vapaa-ajalla arkisiin askareisiin, kuten siivoamiseen, ruoanlaittoon ja voimisteluun. Taustamusiikki yhdistetään myös sosiaaliin tilanteisiin, kuten ruokailuun tai ystävien vierailuun. Veera kertoo myös kuuntelevansa musiikkia tylsässä hetkessä ilman minkään toiminnan läsnäoloa. Näissä tilanteissa musiikin lähteenä toimii puhelin yhdistettynä kaiuttimeen tai radio.

Kuuntelen Spotifysta [...] Se on vaa kivaa just, jos tekee niinku jotain siin samaa aikaa. No voimistelen yleensä tai siivoon. Aina, ku liikkuu, ni sit siihe on kiva yhistää musiikki. (Pirrko)

Nyt kuunnellaa enemmän, koska me ostettii iskälle synttärilahjaks semmonen kaijutin. Sitte me aina joskus pihalla kuunnellaa tai sisällä joskus. Joskus myö laitetaa, ku myö syyää, tai ku meil on vieraita. Esim pihalle laitetaan soimaa tai sitte nii vaa kuunnellaa. Mut sitte ku mul on synttärät ni sitä vois pitää. (Miia)

No välillä, jos no siivotaa esimerkiks, ni sitte saatetaa pistää joku, et ei ois niin tylsää. (Anna)

Kuuntelen iltasin, ku on tylsää. (Veera)

Musiikki yhdistyy myös musiikkiharrastuksen lisäksi muihin harrastuksiin. Esiin oppilaiden vastauksissa nousi erityisesti tanssi. Tanssin lisäksi oppilaiden urheiluharrastuksissa esiintyy musiikkia.

En harrasta soittamista, mut mä harrastan taitoluitelua [...] Kyl me aina kuunnellaa siel musiikkii. Sillon, ku mä olin yhen mun lempivalmentajan luisteluleirillä, ni siel oli kerran niin hyvä musiikki, et oli vaikee keskittyä, ku mä vaa tanssin siellä [...] Vika jää on se musiikki jää, ku siel on kaikki jo väsyny, ni siel pitää tehdä vaik jotain askelii ni rytmissä. (Miia)

Neljä oppilaista kertoi harrastavansa musiikkia koulun ulkopuolella, kaksi pianon-, yksi kitaran- ja yksi rumpujen soittoa. Soittoharrastus oli kaikilla jatkunut vähintään kaksi vuotta. Musiikkia harrastettiin musiikkiopistolla tai avoimessa opistossa. Kaikilla näillä neljällä myös kotona vähintään yksi perheenjäsenistä harrastaa musiikkia.

Pianon soittoo musiikkiopistolla ja avoimessa opistossa [...] No sisko laulaa, tai siis harrastaa laulua, ja no sitte mun iskä soittaa kitaraa ja sellasia tai kitaroita, mikä se onkaa nii. Ja tota no mä soitan vähä kaikkii. (Pirkko)

Soitan pianoo. Musiikkiopistol. Oon harrastanu neljä vuotta [...] Mun veli harrastaa haitarin soittoo. (Helmi)

Soitan kitaraa. Oon soittanu jo kaks vuotta. Musiikkiopistos [...] No isä on soittanu myös kitaraa. (Anna)

No tää on mun neljäs vuos ku harrastan rumpujen soittoo. [...] Iskän ja veljen kans soittaa. (Veera)

Muiden perheenjäsenten musiikkiharrastuneisuudesta huolimatta yhteistä musisointia kotona on harvoin. Sisarusten kanssa koetaan vain aiheutuvan riitaa. Toisen kannustamisen sijaan toista mollataan ja soittotaitoa väheksytään. Yhteisen ajan puute aiheuttaa myös sen, että yhteiselle musisoinnille vanhempien kanssa on harvoin sijaa arjessa. Veera kertoi kuitenkin, että yhteismusisointia on säännöllisesti yhdessä perheenjäsenten kanssa, koska soittimia on paljon.

Sitte, ku on aikaa. Riippuu vähä päivästä. Iskän kaa joo, mut jos mä yritän niin ku siskon kaa ni siit tulee vaa riitaa. (Pirkko)

No meil on soittimii ni me soitetaa niil. Me soitetaa erilaisii kappaleit ja, silloin ku me mennää saunaa, ja sitte jos mä välil soitellaa vaikka pianot, rummut ja vaikka ukulele. Soitan iskän ja veljen kaa. Joskus kavereitten kaa. (Veera)

Soittimien puute kotona on myös yksi syy siihen, että yhteistä musisointia ei ole. "Koskaa ei oo niinku toista kitaraa", toteaa Anna. Vastaavasti niillä, kellä ei musiikkiharrastusta ole ei myöskään perheessä muilla ole musiikkiharrastusta. Halukkuutta harrastukseen löytyy, mutta tukea kotoa harrastuksen aloittamiseen ei ole saatu. Myös toisten harrastusten aiheuttama vapaa-ajan puute koetaan esteenä soittoharrastuksen aloittamiselle.

Miä kyl jossaa vaihees halusin alottaa trumpetin soiton. Mut sitte äiti sano: "No missä vaihees siä harrastaisit sitä". Sit mä ajattelin, et en mä sit haluukkaa, ku mul on muuten tosi paljo luisteluu viikossa. Kuus kertaa. (Miia)

No ehkä mä haluisin harrastaa kitaran soittoo. Mun mielest se kuulostaa vaa kivalle ja sitä ois kiva soittaa. (Satu)

Vapaa-ajan musiikillisilla virikkeillä sekä musiikkia harrastavilla perheenjäsenillä on haastatteluiden perusteella yhteys oppilaan harrastuneisuuteen musiikin saralla. Yhteismusisointia koetaan kuitenkin olevan ajanpuutteen ja

konfliktien välttelyn takia harvoin. Vapaa-ajalla musiikin läsnäolo näyttäytyy pääosin musiikin kuunteluna yleisimmin arkisten askareiden ja sosiaalisten tilanteiden yhteydessä. Tämän koetaan piristävän ja tuovan iloa.

8.2 Koulumusiikin sisältö ja sen mielekkyys

Koulumusiikki sisältää soittamista ja laulamista. Oppilaat kertoivat koulun musiikintuntien painottuvan bändisoittoon ja sen ympärille rakennettuihin harjoitteisiin. Laulaminen kulkee siinä mukana rinnalla. Laulaminen näyttäytyy osana bänditoimintaa, yksittäisinä suorituksina esimerkiksi pianon säestyksellä tai kokonaan ilman soittimia kuorolauluna. Soittamiseen ja laulamiseen annetaan mahdollisuus kaikille taitotasosta riippumatta ja oppilaiden vastauksissa painottuukin erilaisten uusien soitinten kokeilemisen mielekkyys. Soitinten ja kappaleiden soittamiseen yhdistyy myös rytmien harjoittelu.

Meil saa kaikki soittaa. Esim bändivälkillä joskus vaihellaa, että esim mä en ennen osan soittaa mitää, mut nyt mä osaan soittaa tosi hyvin rumpui. Mä oon niinku oppinu. (Miia)

Meil on niit musatunteja, ni me yleensä harjotellaa soittaa jotain soitinta, tai tehää jotain rytmei, tai sitte lauleskellaan yleensä. (Satu)

Lauletaa, soitetaa jotaa erilaisii soittimii, joita ei välttämättä ennen olla soitettu. Tehää kaikenlaisii rytmijuttuja ja jotaa sen tyyppistä. (Anna)

Joskus meil on sellasii musiikkikilpailuit eli kuuntelutehtävii [...] Ja sit me saatetaa ainaki välil harjotella soittoa bändijuttui. Luokas lauletaa sit jostaa niist ihme kirjoist eri biisei. (Veera)

Laulamisen ja soittamisen lisäksi musiikintunneilla toimitaan kahden oppilaan mukaan teknologian ja erilaisten musiikkiin liittyvien sovellusten parissa. Tämän lisäksi iPadeja käytetään musiikkituotosten äänittämiseen ja kappaleiden harjoitteluun korvakuulolta. Pianotutoriaalit toimivat iPadien välityksellä yhtenä väylänä soittotaidon harjoitteluun varsinkin niillä, keillä nuotinlukutaito on heikompa.

On meil tunnil joskus semmoinen, että miä en muista mikä sen sovelluksen nimi on, mut silti me tehää musiikkii. On sellasii sovellusii. (Miia)

Joskus me tehää jollaa pädeil niit jotaa, mikä se on se Garageband, ni niil jotaa semmosii juttuja. Sinne voi äänittää tai kokeilla niit juttuja. Sit on jotain sellast, et on joku tietty biisi ja sit pitää niinku opetella tolla siihe, mikä toi nyt on, korvakuulolt soittamaa. Sellasii. (Helmi)

Musiikki integroituu myös muutamiin muihin oppiaineisiin, joista oppilaat erityisesti nostivat esiin kuvaamataidon. Tällöin musiikki toimii taustalla tunnelmanluojana ja kaikki saavat vaikuttaa kuunneltavan musiikin sisältöön. Musiikin mukana lauletaan yhdessä. Miia kertoi musiikin myös yhdistyneen ympäristöoppiin, jolloin aiheena oli eri maat ja niiden kulttuuri. Kulttuureista opittiin kuuntelemalla eri maista peräisin olevia kappaleita. Liikuntaan musiikki yhdistyy joskus tanssin muodossa.

Meil on vaa liikunnas tosi harvoin jotaa tanssii. No joskus ku meil on kuvista ni öö jokainen saa niinku viitaten ehottaa jotaa kappaletta. (Miia)

No on meil joskus joillain tunneil, mut yleensä se on sitte vaa musiikin tunnilla. Yleensä me vaa lauletaa silloin jotain. Yleensä jos jää tunnin loppuun aikaa ni sitte vaa lauletaa jotain, mitä ollaa jo vähä laulettu. (Satu)

Kyl me kuunnellaa joskus tunneil musiikkia ja no jos on vaikka kuviksen tunti, ku ei tarvi sillee opiskella tavallaa, ni sit voidaa kuunnella musiikkii ja sillee. (Helmi)

Opettajan rooli opetuksessa on oppilaiden kokemusten mukaan suuri. Hän suunnittelee tunnit ja toimii esimerkkinä niin puheen kuin käytännön kautta. Satu kertoo opettajan osaavan soittaa kaikkia luokasta löytyviä soittimia ja osaavan opastaa niiden soittamisessa.

Kyl se auttaa meitä. Näyttää mallii ja vähä neuvvoo et mitä siin pitää tehdä [...] Yleensä se on sillee, et ope tulee jonku valmiin jutun kaa, mut kyl se joskus on sillee, et myö mietitää yheski. (Satu)

Joskus selittää ja joskus niinku näyttää. Et esimerkiks, jos me tehää sillee korvakuulol ni se vaa selittää sillee niinku, tai sithän muuten kaikki tietää, miten se pitää tehdä. Ja mut sit jos niinku just soitetaa jotain, ni kyl se sit opettaa niinku miten. (Helmi)

Musiikintunnit suunnittelee pääosin opettaja ja oppilaat kokivat vaikuttaneensa hyvin vähän oppituntien sisältöön. Opettaja saapuu paikalle valmis suunnitelma mukanaan, jonka mukaan toimitaan. Kolme oppilaista kertoi kokeneensa vaikuttamisen hetkiä satunnaisesti. Tällöin pääidea on aina opettajalla, mutta esimerkiksi kappaleiden valintaan lauluhetkissä tai yhteiseen ideointiin pääidean ympärille on mahdollista vaikuttaa.

Kerran meil oli semmoin musiikin tunti, että meil oli ne musiikin kirjat, ja sitte sieltä joku sai valita kappaleen ja se me sitte laulettii. (Miia)

Yleensä se on sillee, et ope tulee jonku valmiin jutun kaa, mut kyl se joskus on sillee, et myö mietitää yheski. (Satu)

Opettajal on valmis juttu. No esimerkiks vaikka joskus biisei valitaa niist kirjoist tai sitte, no ei me kyl päätetä kuka soittaa niinku soittimii. (Veera)

Musiikintunteihin oltiin vähäisistä vaikuttamisen mahdollisuuksista huolimatta tyytyväisiä ja ne koettiin ”kivoiksi”. Yksi oppilaista ei kaivannut mitään muutosta musiikintunteihin. Loput oppilaista eivät myöskään halunneet poistaa mitään, mutta haluaisivat lisää haastetta soittamisen harjoitteluun, jos heillä olisi sisältöihin mahdollisuus vaikuttaa. Helmi kaipasi tunteihin lisää toiminnallisuutta ja siirtymistä luokan ulkopuolelle. Monipuolisuutta toivottiin niin soittimien valintaan, harjoitteluun kuin työtapoihinkin.

Ne on ihan kivoi, mut välil ne on aika helppoi. Vois olla vähä vaikeempii, et ois enemmän haastetta. Siitä tulis sit vähä kivempaa. (Pirkko)

No varmaa sillee et sais niinku ite soittaa ja sais ite päättää niinku jonku kappaleen ja ite sais opetella sitä. Ja sit jotaa toiminnallisii juttui kato niinku. No sitä vaik, et harjoteltas eri luokissa ja tehää siel jotaa semmosii juttui niinku. Nii. No jotaa , hmm. Jotaa semmosii just jotaa sellasii tanssi juttui mihi kutenki liittyy se musiikki sillee. Sit vois laulaa ja semmosii. Tai sit vois olla jotaa semmosii, et vois ite tehä soittimen jostaa niinku tollasista jostaa luonnost saaduist jutuist. (Helmi)

Emmä tiä, ei ehkä oo mitää semmost. Kaikki on mun mielest kivaa. Tai mä tykkään aika paljo musiikist [...] Enemmän opeteltais jotaa tai no en mä tiä. No ehkä, et enemmän opetellaa niitä soittimien soittoa et. Sitte jotaa soittoja esimerkiks pianolla vois opetella, et jos ei harrasta pianon soittoa ni vois opetella ja kotona soitella niitä omia kappaleita. (Anna)

Vaikuttamisen paikoiksi oppilaat kokivat musiikintuntien ulkopuolisen bändivälituntijärjestelmän, jossa opettaja ei ole läsnä. Näillä välitunneilla valitaan itse harjoiteltavat kappaleet ja tapa, jolla niitä soitetaan. Myös soitettavan soittimen saa itse valita. Keksiminen, säveltäminen ja itse tekeminen ilman opettajaa olivat tärkeässä roolissa bändivälitunneilla ja syinä niistä pitämiselle.

Noo ainaki meidän bändeissä me saadaa niinku ite valita, et mitä me soitetaa ja me saadaa tehä itekki kappaleita ja nii. (Satu)

Kokemus musiikin mielekkyydestä oli kaikilla oppilailta positiivinen. Musiikin tunteja kehuttiin ”kivoiksi”. Erityisesti soittaminen korostui positiivisena asiana. Oppilaiden tunnit perustuvat soittamiseen ja laulamiseen ja tähän kaivattiin lisää haastetta. Yhden oppilaan toimesta esiin nousi myös toive opetuksen laajentamisesta luokkahuoneen ulkopuolelle. Opettaja koettiin asiantuntevaksi ja häneltä saadaan neuvoja sekä esimerkkejä.

9 POHDINTA

9.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten neljäsluokkalaiset määrittelevät musiikin käsitettä, miten he kokevat musiikin osana vapaa-aikaa ja koulua sekä millaisena he kokevat musiikillisen lahjakkuuden.

Tutkimukseni osoittaa, että neljäsluokkalaiset määrittelevät musiikin korvin kuultavaksi ääneksi. Tämä on yhteisessä linjassa teorian kanssa, jonka mukaan musiikki on kuuloaistimukseen perustuvaa värähtelyä, jota varten tarvitaan ääni tai ääniä (Hongisto-Åberg, Lindberg-Piironen & Mäkinen, 2001). Yhteistä oppilaille on määritellä musiikki soittamiseksi ja laulamiseksi, mutta myös teknologia ja arjesta löytyvät välineet voidaan osan mielestä ajatella musiikkia synnyttäviksi välineiksi. Arjen esineitä ja luonnonmateriaaleja pyritään kuitenkin edelleen kuvailemaan soitinten nimillä, kuten ämpäriä rumpuna.

Neljäsluokkalaiset kokevat tämän tutkimuksen perusteella musiikin isona osana omaa tunneilmaisuaan. Musiikki aikaansaa erilaisia tunteita ja toimii tunteiden käsittelyn tukena. Musiikkityyli valitaan tilanteen mukaan. Erityisesti tempoltaan rauhallinen musiikki yhdistyy rentoutumiseen ja päinvastoin nopeampoinen musiikki tanssiin ja liikuntaan. Varsinkin musiikin kuuntelu aikaansaa neljäsluokkalaisissa tunnereaktioita. Monet tutkimukset tukevat tätä tulosta. Musiikki ei liikuta meitä vain fyysisesti, vaan se vaikuttaa meihin tunteen tasolla (Juntunen 2009, 7). Neljäsluokkalaiset ovat myös täysin linjassa Anttilan ja Hietapakan (1999, 55) kanssa siitä, että musiikin elementtejä voidaan käyttää keskittymisen tukemisessa tai toimeliaaseen työskentelyyn motivoimisessa. Tehtävän luonne ratkaisee sen, millaista musiikkia on tarkoituksenmukaista käyttää.

Musiikista keskusteltaessa neljäsluokkalaisten puheenvuoroissa esiintyy useaan otteeseen sana "kiva". Musiikki on mielekästä toimintaa itsessään, sen kerrotaan piristävän tylsää iltaa, arkista siivoushetkeä tai ystävien vierailua. Kuuntelun lisäksi soittoharrastuksen omaavilla oppilailla on palo soittamiseen myös vapaa-ajalla. Lapselle, jolle musiikkiharrastus on sisäisesti motivoivaa ja

omasta halusta ja innosta lähtevää, musiikki voi kasvaa osaksi persoonallisuutta (Kurkela 1997, 346). Tästä osoituksena oppilaan huomio liian vaativien musiikkikappaleiden vaikutus motivaatioon laskevasti. Kun vaatimukset ja tavoitteet muuttuvat ulkoisiksi, katoaa into soittamiseen.

Musiikin lähteiden määrittely ympäristöstämme tuottaa neljäsluokkalaistelle hankaluuksia tutkimuksen perusteella. Saadut vastaukset tuovat ilmi, että musiikin lähteinä pidetään televisiota, radiota ja livemusiikkia. Edelleen erittely esimerkiksi mainontaan, viihdeohjelmiin, elokuvien musiikkiin tai muuhun tämän kaltaiseen, jää kuitenkin oppilailta pois. Musiikin laajemman vaikutuksen ymmärtämättömyydestä tämän kaltaisessa kontekstissa kertoo myös se, että kysyttäessä musiikin katoamisen vaikutuksista, oppilaat kertovat sen vain mahdollisesti tuntuvan ihmisistä ikävälle ja tylsälle.

Vapaa-ajan musiikkiharrastus näyttäytyy niillä oppilailla, joilla myös vanhempien ja muiden perheenjäsenten puolelta löytyy musiikkitaustaa. Perheen musiikillisilla virikkeillä voidaan siis ajatella olevan yhteys musiikilliseen kiinnostuneisuuteen lapsilla. Ympäristö, jossa on musiikillisia virikkeitä, edesauttaa musiikin taitojen kehittymistä tai musikaalisuuden kehittymistä (Karma 1986). Kuitenkaan selvää yhteyttä musiikkiharrastuksen ja omien erityislahjakkuuksien tunnistamisen välillä ei löytynyt. Ruokonen (2002) sai omissa tutkimuksissaan selville, että lapsi, joka harrastaa musiikkia ja jonka kotiympäristössä on musiikki läsnä vahvasti vanhempien kautta, on tietoinen omasta erityislahjakkuudestaan. Tutkimukseni tulokset eivät kuitenkaan tee eroa musiikkiharrastuksen omaavien ja musiikkia harrastamattomien välille. Oppilaiden oma näkemys taidoistaan on hyvin neutraali ja itsensä kehuminen osoittautuu vastauksissa haastavaksi. Jokainen löytää taidoistaan parannettavaa sekä myös hyviä puolia, riippumatta harrastuneisuuden määrästä. Lahjakkaaksi eivät oppilaat itseään määrittele.

Koulumusiikki rakentuu soittamisen ja laulamisen ympärille pääosin opettajan suunnitteleman rungon mukaan. Oppilaiden vaikuttaminen tuntien sisältöihin on vähäistä, mutta oppilaat eivät koe sitä ongelmaksi. Opetussuunnitelma (POPS 2014) edellyttää opettajilta oppilaiden kiinnostuksen kohteiden huomioimista, joten tältä osin oppilaiden kokemusten perusteella opetussuun-

nitelman toteuttaminen jää vajavaiseksi. Samassa linjassa ovat aiemmat tutkimukset, joissa päähuomiona on aikuisten ohjaama, aikuisten tavoitteiden pohjalta määritelty ja aikuisten määrittelemän musiikin parissa työskentely. (Tuovila 2003, 4, 242-243.) Tutkimukseni ei kuitenkaan kerro, kuinka hyvin kyseisen luokan opettajan oppilastuntemus toimii ja toteutuuko oppilaiden kiinnostuksen kohteiden mukainen opetus oppilaiden sitä itse tajuamatta. Kuuntelemalla, katsellemalla ja keskustelemalla lasten kanssa, voimme yhtä hyvin saada tietomme heidän musiikillisia kiinnostuksen kohteita (Griffin 2010). Tätä näkökulmaa puoltaa tutkimuksen tulos siitä, että musiikinopetukseen ollaan oppilaiden keskuudessa pääosin tyytyväisiä.

Musiikintuntien ulkopuolelle musiikkia integroidaan neljäsluokkalaisten kokemusten mukaan vähän. Tämä vahvistaa yleistä tutkimuksista saatua linjaa, jonka mukaan opettajat kokevat musiikin helposti integroitavaksi aineeksi, mutta integraatiota toteuttaa heistä kuitenkin vain noin puolet (Linden 2015; Siponen 2005). Kuvaamataittoa ja liikuntaan liitetyt musiikin integraation kokemukset neljäsluokkalaisilla ovat kuitenkin tyypillisiä esimerkkejä musiikin integraatiosta (Siponen 2005).

Neljäsluokkalaisilla musiikintuntien sisällöt painottuvat yhteismusisointiin eli soittamiseen ja laulamiseen. Tunneilla kaikki halukkaat pääsevät harjoittelemaan soittamista soittimilla osaamisen tasosta riippumatta. Kouluilla onkin suuri vastuu tasoittaa kotitaustasta johtuvia musiikillisia eroja mahdollistamalla kaikille yhtäläinen musiikkikasvatus. (Ruokonen & Grönholm 2005, 90-91.) Tämän tutkimuksen kohde koulussa yhtäläinen musiikkikasvatus tämän perusteella tapahtuu. Ohjatun yhteismusisoinnin lisäksi koulun bändivälitunnit mahdollistavat sen, että oppilaat voivat suunnitella ja toteuttaa erilaisia musiikillisia tai monitaiteellisia kokonaisuuksia, joihin opetussuunnitelmakin kannustaa (POPS 2014, 263). Vaikka luova tuottaminen bändivälitunneilla koetaankin osittain hankalaksi esimerkiksi sanoittamisen suhteen, kertovat kaikilta haastatelluilta saadut positiiviset vastaukset bändivälituntien mielekkyydestä. Bändivälitunneilla ei siis ole pelkoa luovuutta latistavasta naurunalaiseksi joutumisesta, koska niille mennään vapaaehtoisesti ja mielellään (Kansanen & Uusikylä 2002, 46-47). Mielestäni olisi syytä pohtia, olisiko tämänkaltainen toimin-

ta suotavaa myös painotetun musiikinopetuksen ulkopuolella? Jos vapaata omasta kokeilunhalusta lähtöisin olevaa musisointia voisi kouluissa toteuttaa myös musiikintuntien ulkopuolella yhdessä koulutovereiden kanssa, kannustaisiko se oppilaita hakeutumaan musiikkiharrastuksen pariin, tai loisiko se positiivisempia kokemuksia koulumusiikista?

Neljäsluokkalaiset improvisoivat mielellään erilaisia melodioita sekä niiden soinnutuksia, joita he sitten itse tallentavat erilaisille laitteille ja kuuntelevat jälkikäteen (Ruokonen & Grönholm 2005, 90). Oppilaat käyttävät tunneilla iPadeja ja sieltä löytyviä sovelluksia kappaleiden tuottamiseen, äänittämiseen ja kuunteluun. Tätä tehdään myös vapaa-ajalla. Improvisointi on ominaista 9-11 -vuotiaille (Paananen 2003). Tätä tapahtuu neljäsluokkalaisilla bändivälituntien omien sovitusten ja kappaleiden tuottamisen muodossa ilman opettajan ohjausta.

9.2 Tutkimuksen merkitys ja hyödyt

Lahjakkuus ja hyvät taidot ymmärretään oppilaiden toimesta moniulotteisena asiana, johon vaikuttavat monet eri tekijät. Mielestäni tärkeimpänä esiin nostettavana asiana tuloksissa on se, että tärkeintä ei ole oppilaiden mielestä taidot, vaan yrittäminen ja hyvä asenne tulee huomioida. Tästä muistuttaa myös perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014). Neljäsluokkalaiset kokevat musiikin ilon tuojana niin vapaa-ajalla kun koulussa, joten tätä intoa tulee myös opettajan vaalia. Taito- ja suorituskeskeinen opetus pahimmillaan vie innon ja motivaation. Musiikin hyötynäkökulmien ja oppilaiden myönteisten kokemusten valossa voidaan myös pohtia sitä, tulisiko musiikinopetukselle antaa suurempaa painoarvoa myös päättäjiensä taholta. Resurssipula, niin ajan kuin välineidenkin muodossa, voi aikaansaada sen, että musiikki ei saa ansaitsemaansa painoarvoa koulun arjessa. Tutkimustulosten valossa sitä tulisi kuitenkin antaa.

Tutkimustulokset mahdollistavat katsauksen oppilaiden näkökulmaan. Oppilaita kuullaan ja heidän kokemuksensa pääsevät esille. Kandidaatintutkielmassani tutkin luokanopettajien ajatuksia musiikin opettamisesta ja musiikin integraatiosta muihin oppiaineisiin. Tutkimuksen tulokset toivat esiin, että

opettajat kokivat epävarmuutta musiikin opettamisesta ilman kunnan koulutusta. Heidän itse opettamansa musiikintunnit koettiin epämieluisiksi ja lasten oppimisen kannalta vajaiksi, koska heillä itsellään ei ollut soittotaitoa (Holopainen 2017). Tässä tutkimuksessa taas lapset tuovat esille positiivisemmän näkökulman koulumusiikkiin ja kokevat sen mielekkääksi. Musiikki koetaan kivaksi asiaksi, jota halutaan lisää. Sen sijaan, että keskityttäisiin pohtimaan musiikin opettamisen hankaluutta, tulisi lapset ottaa keskiöön. Musiikki on paljon muutakin, kuin opettajan pianonsoiton mukana laulettava laulu, niin kuin tämä tutkimuksin meille osoittaa.

Teknologian määrä ihmisten arjessa lisääntyy edelleen ja tämä näkyy myös lasten arjessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) teknologia on otettu osaksi oppiaineiden tavoitteita, sisältöjä ja työtapoja. Näin ollen sen näkyminen musiikinopetuksessa on myös odotettu tutkimustulos. Näen itse teknologian mahdollisuutena ja väylänä musiikin maailmaan heille, kelle soittimien soittaminen tai laulaminen itsessään tuottavat haasteita. Tutkimustulos teknologian saralta osoittaa sen, että lapset kokevat sovellusten käytön mielekkääksi välineeksi osana musiikin osa-alueiden opiskelua. Tätä tietoa hyödyntämällä voivat opettajat monipuolistaa sisältöjä ja työtapojaan oppilaille mieleisellä tavalla ottaen huomioon yhä laajemmin erilaiset oppijat.

Tulokset toimivat tienviittana luokanopettajille kohti lapsille mielekästä musiikinopetusta. Sen sijaan, että opettajat pohtivat oman osaamisen riittämättömyyttä, tulisi ajatukset kohdistaa kohti lasten intoa ja oppimisen halua. Lapset kertovat oppivansa internetistä, eri teknologian sovelluksista, toisiltaan ja yhdessä pohtien. Tämä tulisi mielestäni jokaisen opettajan ottaa huomioon omaa opetustaan suunniteltaessa ja käyttäen näitä voimavaroja hyödyksi. Erityisesti tulos, jonka mukaan lapset kokevat oppivansa toisiltaan, tulisi ottaa isomman tarkastelun alle ja pohtia, miten tätä hyödyntää osana musiikinopetusta.

9.3 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa yhdeksi tärkeimmäksi kriteeriksi nousee totuus: Puhunko minä tutkijana totta? Kuvastaako teksti todellisuutta? Miten totuus on tarkistettavissa? (Tynjälä 1991). Yksi keino tarkastella totuutta on tehdä se relativismin teorian kautta. Teorian mukaan ei ole olemassa vain yhtä oikeaa totuutta, vaan eri yksilöillä on omat kokemuksensa. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on juuri neljäsluokkalaisten oppilaiden totuus tämän yhden koulun kontekstissa. Kuten kvalitatiiviselle tutkimukselle on ominaista, tässä tutkimuksessa on luovuttu totuuden korrespondenssiteoriasta ja ajatuksesta, että on olemassa vain yksi objektiivinen totuus (Tynjälä 1991). Seuraavaksi käsittelen tutkimukseni totuuteen mahdollisesti vaikuttavia seikkoja.

Haastatelluista kaikki ovat tyttöjä. Mäkinen (2006, 104) muistuttaa, että huolimatta siitä käsitelläänkö sukupuoli muuttujaksi, se vaikuttaa sekä vastajien tapaan antaa tietoja että tutkijan tapaan tulkita aineistoa. Koen kuitenkin, että tutkittavien sukupuolella ei ole suurta merkitystä tämän tutkimuksen tulosten kannalta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää tietyn ikäluokan kokemuksia, joten tämän takia sukupuolta ei ole syytä tarkastella omasta mielestäni merkittävänä seikkana. Tämä oletukseni siksi, että myöskään kehityspsykologian eri teorioissa sukupuolta ei ole eroteltu, vaan koko ikäluokkaa käsitellään niissä yhtenä joukkona. Toisaalta painotettuun opetukseen hakeutuu enenevässä määrin tyttöjä, joten tästä voidaan päätellä tyttöjen olevan myös enemmän kiinnostuneita musiikista. Yksi jatkotutkimushaasteista voisi koskea sukupuolinäkökulman tutkimista. Onko siihen kenties jokin syy, miksi painotettuun hakeutuu enemmän tyttöjä? Pitävätkö oppilaat musiikin oppiaineesta vähemmän kuin tytöt, vai suosivatko he vain enemmän esimerkiksi urheiluharrastuksia?

Tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä on syytä tarkastella myös yleistettävyyttä (Tynjälä 1991). Edellä käsittelin osallistujien sukupuolittuneisuutta, mutta tämän lisäksi luotettavuuden yhteydessä tulee pohtia myös otannan kokoa. Tutkimustulosten yleistettävyydellä tarkoitetaan sitä, missä määrin tulok-

sia voidaan soveltaa suurempaan perusjoukkoon (Tynjälä 1991). Tässä tutkimuksessa otanta on kuusi oppilasta, jolloin suoraa yleistystä ei voi määrän perusteella tehdä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa määrää tärkeämpää on kuitenkin tarkastella tulosten siirrettävyyttä, miten lukija voi soveltaa tuloksia muihin tutkittuihin konteksteihin (Tynjälä 1991). Kuvailin tutkimukseni osallistujia ja tutkimusolosuhteita hyvin, joka mahdollistaa tulosten vertailun aiemmin tehtyjen tai tulevaisuudessa tehtävien tutkimusten kanssa.

Kaikki haastateltavat ovat samalta musiikkiin painotetulta luokalta. Painotetulle luokalle hakeudutaan vapaaehtoisesti toisen luokan keväällä valintates-tien kautta, jotka mittaavat musiikillisia perusvalmiuksia, sävelkorvaa ja rytmi-tajua. Tutkimukseni kannalta on hyvä, että haastateltavat ovat kiinnostuneita musiikista. Huomiota tulee kuitenkin antaa sille, että oppilaat edustavat jo va-lintakokeissa valikoitua joukkoa musiikillisten taitojensa suhteen. Lähtökohtai-sesti heillä voidaan siis ajatella olevan niin sanotulla normaaliluokalla opiskele-vaa peruskoulun neljäsluokkalaista positiivisemmat kokemukset musiikista. Mielenkiintoista olisikin jatkotutkimuksena laajentaa otantaa myös ei painote-tulla luokalla opiskeleviin peruskoulun neljäsluokkalaisiin, jolloin saataisiin mahdollisesti tietoa erilaisista luokkataustoista tulevilta oppilailta.

Tällä painotetulla luokalla opettajalla ei ole musiikinopettajan pätevyyttä. Hän on hakeutunut luokalle oman musiikillisen harrastuneisuuden ja kiinnos-tuksen takia. Koulutustausta musiikkiin hänellä on sama, kuin muillakin luo-kanopettajilla. Osaamista musiikkiin liittyen hänelle on kertynyt siis koulutuk-sen ulkopuolelta. Mediassa nostetaan esiin pätevien musiikinopettajien puute ja tästä johtuva musiikinopetuksen tason lasku. Tässä tutkimuksessa musiikintaso koettiin kuitenkin lasten puolelta hyvänä epäpätevästä opettajasta huolimatta. Jatkotutkimushaasteena voisi tutkimusta toteuttaa myös useammassa koulussa, jossa musiikkia opettaa epäpätevä opettaja, ja verrata tuloksia edelleen tutki-muksiin, joissa opetusta on toteuttanut pätevä musiikinopettaja. Mielenkiintois-ta olisi selvittää, eroavatko lasten kokemukset merkittävästi koulujen välillä otannan ollessa suurempi.

Karma (1983, 61) muistuttaa, että tutkija kuuluu aina johonkin ryhmään ja ajattelee asioista tietyllä tavalla, joten täysi objektiivisuus on pääosin mahdoton-

ta. Pysin objektiivisuuden huomioimaan kuitenkin kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkittavien valintaa en suorittanut itse, vaan tutkittavat valikoituivat ulkopuolisen henkilön kautta vapaaehtoisista valitsemalla. En siis voinut valita tutkittaviksi henkilöitä, joiden ajatukset ja kokemukset olivat yhteneviä omiini (Karma 1983, 52). Myös omat ennakoasetelmani suhteessa aiheeseen pohdituttivat etukäteen. Olen itse harrastanut pianon soittoa lapsesta asti, opiskellut musiikkia painottavalla luokalla läpi peruskoulun ja opiskellut musiikkia sivuaineenani yliopistossa. Tämän takia oma asenteeni musiikkia ja musiikin oppiainetta kohtaan on positiivinen. Haastattelussa pyrin pitämään neutraalin asenteen keskustelussa ja kysymyksen asetteluissa muun muassa sen avulla, että vain myötäilin oppilaiden vastauksia äännähdyksillä tai neutraaleilla sanoilla. Syvähaastattelu myös tuki mielestäni neutraalina pysymistä, sillä keskustelu lähti oppilaista. Minun ei ollut mahdollista valita omaa näkökulmaani tukevia tarkkoja kysymyksiä etukäteen.

Kerroin Tynjälän (1991) nostavan esiin, että kvalitatiiviselle tutkimukselle täysi objektiivisuus on mahdotonta ja tutkimuksella tavoitetaan pikemminkin näkökulmia. Tutkijan oman näkemyksen viitekehysten vaikutuksesta tulee siis olla tietoinen. Edellä kuvaama oma musiikillinen taustani kulki mielessäni läpi tutkimuksen ja toteutin itsereflektiota kaikissa tilanteissa. Tämän teen myös näkyväksi lukijalle kirjoittamalla viitekehysesni auki. Kerron julkisesti henkilökohtaisia tietojani, joilla on tutkimuksen kannalta merkitystä. Tynjälä (1991) vahvistaa, että juuri itsereflektio ja julkisuus tukevat tutkimukseni luotettavuutta.

Tämä tutkimus toteutettiin poikittaistutkimuksena. Yhtenä jatkotutkimushaasteena voitaisiin nähdä tutkimuksen jatkaminen pitkittäistutkimukseksi. Lasten kasvaessa ja taitojen karttuessa mielipiteet, asenteet ja taidot oletettavasti muuttuvat, koska myös kokemuksia musiikista saadaan lisää. Tutkimalla samaa ryhmää läpi peruskoulun esimerkiksi yhdeksännelle luokalle asti, voitaisiin saada tietoa taitojen kehityksen kaaresta. Näin ollen vertaaminen kehityspsykologisiin teorioihin tai aiempiin tutkimuksiin olisi kattavampaa, kuin tässä poikittaistutkimuksessa, jossa kohteena on vain yksi hetki.

Olen edellä pohtinut tutkimukseni luotettavuutta tutkimuksen eri vaiheissa, sillä validioinnin tulee olla läsnä läpi tutkimuksen (Tynjälä 1991). Tutkimuksessani on aukkoja, joihin olen vastauksesi esittänyt jatkotutkimushaasteita. Toivon, että tutkimukseni herättää lukijoissa ajatuksen siitä, että lasten kokemuksia ja näkökulmia kannattaa kuunnella. Heiltä voi oppia uutta ja ymmärtää asioita, joita ei edes tulisi ajatelleeksi. Opetuksen ja opettajan roolin muuttuessa yhä enemmän ohjaavampaan suuntaan, on tärkeää ottaa huomioon myös lasten ääni. Opetussuunnitelman nostaessa lapsen keskiöön sisällöissä, tavoitteissa ja arvioinnissa, olisi oleellista suunnata myös tutkimukset kohdistamaan lasten kokemuksiin. Jatkotutkimuksissa tulisikin painottaa yhä enemmän ja enemmän lapsiin kohdistuvaa tutkimusta aikuisilta saatujen vastausten sijaan. Näin koulua ja opetussuunnitelmaa voidaan kehittää palvelemaan yhä enemmän lasta ja lapsen tarpeita.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 174-189.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, S. & Hietapakka, K. 1999. Musiikki työvälineenä kokonaisvaltaisessa opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Pro gradu - tutkielma.
- Campbell, P. S. & Scott-Kassner, C. 2019. Music in Childhood Enhanced: From Preschool through the Elementary Grades. University of Washington. Cengage Learning.
- Denac, O. 2008. A Case Study of Preschool Children's Musical Interests at Home and at School. *Early Childhood Education Journal*. 35. 439-444.
- Gardner, H. 1983. *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Griffin, S. M. 2010. Inquiring Into Children's Music Experiences: Groundings in Literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28(2), 42-49. Haettu <https://doi.org/10.1177/8755123310361764>
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.N. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 105-117.
- Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 (6), 629-640.
- Holopainen, N. 2017. Luokanopettajien ajatuksia musiikin opetuksesta ja sen integraatiosta muihin oppiaineisiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kandidaatintutkielma.
- Hongisto-Åberg, M., Lingberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. 2001. Musiikki varhaiskasvatuksessa. 4. painos. Tampere: Warner/Chappell Music Finland Oy.

- Juntunen, M.-L. 2009. Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa Louhivuori, J, Paananen, P & Väkevä, L. (Toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Atena, 245-257.
- Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylä: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kaplan, D. E. 2019. Creativity in Education: Teaching for Creativity Development. *Psychology*, 10, 140-147. Haettu <https://doi.org/10.4236/psych.2019.102012>
- Karma, J. 1986. Musiikkipsykologian perusteet. Helsinki: Offset OY.
- Karma, K. 1983. Käyttäytymistieteiden metodologian perusteet. Tampere: Ota-va.
- Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. 2001. Taiteen ja leikin lumous. Tampere: Oy Finn Lectura Ab.
- Korkka, 2011. Lapsi ja musiikki. Musiikinopetuksen ja musiikkiharrastuksen merkitys lapsen kehityksessä viimeaikaisten tutkimusten mukaan. Lahden ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Koski, A. 2016. Musiikinopetus muuttuu: Luovuus ja itse tekeminen painottuvat. Keski-Uusimaa. Haettu <https://www.keski-uusimaa.fi/artikkeli/428318-musiikinopetus-muuttuu-luovuus-ja-itse-tekeminen-painottuvat>
- Kurkela, K. 1997. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamiikka. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Linden, S. 2015. Musiikin integrointi taito- ja taideaineisiin luokkien 1-4 opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Marjanen, K. 2009. Musiikkisuunnittelu varhaisiän musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (Toim.) Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Helsinki: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME ry. 385-405.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Paananen, P. 2017. Musiikillinen kyky, kehitysvaiheet ja yksilöllisyys. Haettu

<https://fisme.fi/wp-content/uploads/2017/08/Musiikillinen-kyky-kehitysvaiheet-ja-yksilöllisyys-Paananen.pdf>

Paananen, P. 2009. Näkökulmia arviointiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, P. & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura-FiSME, 407-421.

Paananen, P. 2003. Monta polkua musiikkiin: Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatiotehtävissä ikävuosina 6-11. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13404/9513917800.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suomentaja Saara Palmgren. Suomennoksen tarkistanut Klaus Helkama. Helsinki: WSOY.

Puukka, P. 2017. Musiikkia opetetaan vastoin tahtoa ja ilman ammattitaitoa – perusopetuksen taso heittelee. Yle Uutiset. Haettu <https://yle.fi/uutiset/3-9919098>

Ruokonen, I. 2002. Lasten musiikillisen ja luovan lahjakkuuden tunnistamiseen ja arviointiin liittyviä teoreettisia näkökohtia. Helsingin yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Haettu <https://www.edu.helsinki.fi/malu/tutkimus/adsymposium/artikkelit/T%20Ruokonen.pdf>

Ruokonen, I. & Grönholm, M. 2005. Musiikkikasvatus perusopetuksessa ja musiikkiluokilla – kasvamista musiikkiin ja musiikin avulla. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) Taidon ja taiteen luova voima – kirjoituksia 9–12 -vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Tampere: Oy Finn Lectura Ab.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto (ylläpitäjä ja tuottaja). <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (Viitattu 14.11.2018.)

Siponen, L. 2005. Musiikinopetus peruskoulun alaluokilla – Musiikkia opettavien luokanopettajien ajatuksia nykypäivän musiikinopetuksesta. Pro gradu –tutkielma. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos.

- Tomlinson, M. 2012. Transformative Music Invention: Interpretive Redesign Through Music Dialogue in Classroom Practices. *Australian Journal of Music Education* 2012:1, 42-56. Haettu <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000244.pdf>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuovila, A. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7-13 -vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Sibelius-Akatemia. Helsinki: PB-Printing.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 22,5-6,387 – 398.
- Utriainen, J. 2009. Etnografinen perustutkimus H. Gardnerin monilahjakkuus-teorian (MI) sovelluksista taidekasvatuksessa. Tutkimusraportti 2009/01. Kotka: Kultura.
- Uusikylä, K. 2012. Luovuus kuuluu kaikille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatusta. Helsinki: Opetus 200. WSOY.

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje

Hei!

Olen Noora Holopainen ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa viimeistä vuotta luokanopettajaksi. Kiinnostukseni on luokanopettajuuden lisäksi musiikki ja musiikin opetus, jota olen myös sivuaineenani opiskellut. Tarkoitukseni on Pro gradu -tutkielmassani tutkia neljäsluokkalaisten ajatuksia liittyen musiikkiin ja sen opetukseen ja toivoisin saavani haastatella huollettavaanne osana tätä tutkimusta. Haastattelut ovat vapaamuotoisia ja niistä on tarkoitus tehdä lapsille mukavia tilanteita, joissa he saavat vapaasti kertoa omia ajatuksiaan. Mitään muuta tutkimus ei teiltä tai huollettavaltanne vaadi.

Ohessa on mukana pieni paperinippu, josta löydätte tietosuojailmoituksen ja suostumuslomakkeen. Älkää säikähtäkö paperien määrää, tarkoituksena on niissä vain kertoa vielä tarkemmin tutkimuksestani. Jos suostutte osaksi tutkimustani, mistä olisin kovin kiitollinen, tulee teidän lukemisen lisäksi **rastittaa** suostumuslomakkeesta **kaksi laatikkoa ”kyllä” -sanojen edestä**. Tämän lisäksi suostumuslomakkeen **ensimmäiseltä sivulta löytyy allekirjoitukselle kohta, johon tulee huoltajan allekirjoitus ja nimenselvennys. Huollettavan nimelle, eli tutkimukseen osallistuvalla lapsella, löytyy vierestä oma kohtansa**.

Jos tutkimukseen osallistuminen arveluttaa, tai on muuten vain kysyttävää, voi minuun olla yhteydessä sähköpostitse osoitteeseen noora.k.holopainen@student.jyu.fi. Tietosuojailmoituksen saatte pitää itsellänne, mutta toivoisin teidän palauttavan oppilaan mukana suostumuslomakkeen takaisin kouluun 17.4.2019 mennessä.

Ystävällisin terveisin,

Noora Holopainen

Liite2. Suostumuslomake

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minun huollettavaani on pyydetty osallistumaan tutkimukseen neljäsluokkalaisten ajatuksia musiikista ja kokemuksia musiikista oppiaineena.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Noora Holopainen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita huollettavani tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää huollettavani tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle eikä huollettavalleni kielteisiä seuraamuksia.

Huollettavani ei osallistu haastatteluun flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Olen tutustunut tietosuojailoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn huollettavani tietojen käytön tietosuojailoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Suostun siihen, että tutkimuksen päätyttyä aineisto arkistoidaan tunnisteellisena.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että annan luvan huollettavalleni osallistua tutkimukseen ja suostun tähän vapaaehtoisesti sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Huollettavan nimi

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan pyydettyäessä tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvalisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 3. Tietosuojailmoitus

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

Gradu

31.03.2019

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

Tutkimuksen nimi, luonne ja kesto

Neljäsluokkalaisten ajatuksia musiikista ja kokemuksia musiikin opetuksesta. Tutkimus on kertatutkimus, joka toteutetaan yhdellä syvähaastattelulla tutkittavaa kohden. Tutkimustulokset valmistuvat kevääseen 2020 mennessä.

Mihin henkilötietojen käsittely perustuu

EU:n yleinen tietosuoja-asetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan huoltajan suostumus

Tutkimuksesta vastaavat tahot

Tutkimuksen tekijä: Noora Holopainen, 0442577719, noora.k.holopainen@student.jyu.fi.

Tutkimuksen ohjaaja: Aimo Naukkarinen, Lehtori, OKL, Jyväskylän yliopisto, aimo.naukkarinen@jyu.fi.

Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää neljäsluokkalaisten ajatuksia musiikista ja kokemuksia musiikin opetuksesta. Lisäksi on tarkoitus selvittää miten lasten ajatukset näyttäytyvät kehityspsykologisiin näkökulmiin ja perusopetuksen opetussuunnitelmaan peilaten.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt, jotka ovat 10-11-vuotiaita ja samalta koululuokalta. Tutkimukseen osallistuu noin kuusi tutkittavaa.

Tutkimuksessa käsitellään ainoastaan tutkittavien ikää, sukupuolta ja tuodaan ilmi heidän kouluasteensa. Nimiä tai muita henkilötietoja ei tule esiin. Tutkittavista saatava aineisto kerätään äänitallenteina ja puretaan haastattelulitteroinneiksi.

Tutkimuksen toteuttaminen käytännössä

Tutkimus toteutetaan huhtikuun 2019 ja toukokuun 2019 aikana. Yhtä tutkittavaa haastellaan kerran ja haastattelu kestää enintään yhden tunnin ajan. Tutkimus toteutetaan koulupäivän aikana eikä vaadi tutkittavalta erityisiä järjestelyjä tai valmistautumista.

Tutkimuksen mahdolliset hyödyt ja haitat tutkittaville

Musiikkia on tutkittu pääosin muista näkökulmista käsin, joten tutkimuksella pyritään saamaan uutta tietoa lapsen kokemuksista käsin. Tutkimus tuottaa myös tietoa opettajille musiikinopetuksesta lasten kokemusten kautta, joka mahdollisesti edesauttaa musiikiopetuksen kehittämistä.

Henkilötietojen suojaaminen

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Huollettavasi tietoja ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Henkilötiedot suojataan tutkimuksen aikana pseudonimin tarkoittaen sitä, että tutkittavien nimet eivät säily missään sähköisesti tallennetussa muodossa sellaisenaan vaan ne on koodattu pseudonimin. Henkilötiedot ovat ainoastaan tutkijan tiedossa paperisten suostumuslomakkeiden muodossa.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa huollettavaasi viitataan vain tunnistekoodilla.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

Tutkittavan oikeudet ja niistä poikkeaminen

Tutkittavan huoltajalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittavan huoltaja peruuttaa suostumuksensa, huollettavan tietoja ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla ja tutkittavan huoltajalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

Henkilötietojen säilyttäminen ja arkistointi

Rekisteriä säilytetään tutkijan hallussa (*kunnes tutkimus on päättynyt; tulosten todentaminen/julkaisija sitä edellyttää jne.*), jonka jälkeen aineisto hävitetään.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.