

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Suomi, Henna; Ruismäki, Heikki

Title: Luokanopettajaksi opiskelevien pianonsoitto- ja säestystaidot sekä niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä

Year: 2021

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © 2021 Taideyliopisto

Rights: CC BY-ND 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Please cite the original version:

Suomi, H., & Ruismäki, H. (2021). Luokanopettajaksi opiskelevien pianonsoitto- ja säestystaidot sekä niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. *Finnish Journal of Music Education*, 24(1), 8-28.
<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022041128051>

Henna Suomi ja Heikki Ruismäki

Luokanopettajaksi opiskelevien pianonsoitto- ja säestystaidot sekä niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä

Johdanto

Musiikilla oli vielä 1960-luvun seminaareissa hyvin arvostettu asema, ja opiskelijat saivat musiikinopetusta yli 300 tuntia koko nelivuotisen koulutuksensa aikana. Vaikka opetus sisälsi erilaista lauluohjelmistoa, säveltapailua ja musiikin teoriaa, painottui soitonopetus koraalikirjaan perustuvaan säestykseen 1960-luvun lopulle saakka. (Ahonen 2009, 215.) 1970-luvun taitteessa koulumusiikki alkoi laajentua voimakkaasti populaarimusiikin suuntaan lähes kaikkialla länsimaissa (Pitts 2000, 96), mikä vaikutti musiikinopetuksen merkittävään uudistumiseen myös Suomessa (Tenkku 1996, 46). Koululaulukirjojen säestys perustui nyt melodiaan ja sointumerkintöihin, ja luokanopettajakoulutuksen pianonsoitonopetuksessa siirryttiin täysin erilaiseen soittotapaan, sointusäestykseen, joka tunnetaan myös vapaan säestyksen nimellä. Sen pedagogiikka avasi mahdollisuuksia eri tasoisten ja erilaisiin luoviin ratkaisuihin perustuvien säestystapojen käyttöön, jolloin soitonopetuksen lähtökohdaksi asetui opiskelija, eikä valmiiksi kirjoitettu moniääninen nuottitekstuuri. (Ketovuori 2015, 133.)

Nykyisessä luokanopettajakoulutuksessa musiikki sisältyy laajaan, ns. monialaisten opintojen kokonaisuuteen (60 op). Ne antavat opiskelijoille ammatillisia valmiuksia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) toteuttamiseen kaikille oppilaille yhteisissä aineissa vuosiluokilla 1—6, myös musiikissa. (Pursiainen ym. 2019, 28; Vitikka ym. 2012, 24). Soitonopetuksella on opettajankoulutuksessa yhä statuksensa, vaikka musiikinopintojen määrä on vähentynyt merkittävästi viime vuosikymmeninä. Suuri osa opiskelijoista myös arvostaa soitto- ja säestystaitoa, ja useat jo ammatissaan toimivat luokanopettajat kokevat sen laulutaidon ohella yhdeksi tärkeimmistä musiikkia opettavan luokanopettajan taidoista (Mäkinen & Juvonen 2017, 57; Vesioja 2006, 140). Lisäksi opettajan soittotaito on aivan keskeinen väline musiikillisten ilmiöiden ja teoreettisten käsitteiden konkretisoimisessa oppilaille.

Vaikka luokanopettajaksi opiskelevien pianonsoitto- ja säestystaidon tavoitetasoa ei ole määritelty täysin yhtenäisesti, tähtäävät koulutusyksiköiden opetussuunnitelmat pääsääntöisesti opiskelijan taitoon säestää helppoja koululauluja. Soitonopetuksen alhainen tuntimäärä ei kuitenkaan tue kaikkien opiskelijoiden mahdollisuutta saavuttaa sellaista soitto- ja säestystaitoa, jota he voisivat hyödyntää monipuolisesti vuosiluokkien 1—6 musiikinopetuksessa. (Suomi 2019; Vesioja 2006, 140; ks. myös Ketovuori 2015, 141.) Samalla tilannetta heikentää nykyinen valintakoemenettely, jossa ei huomioida harrastuneisuutta, ja opiskelijoiden musiikillinen valmius on jo koulutukseen tullessa sattumanvaraista. (Juntunen & Anttila 2019, 360.) Harrastuneisuudella on kuitenkin tärkeä merkitys myöhemmin musiikinopetuksen toteuttamisessa, mikä on todettu lukuisissa sekä kansallisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa (mm. Holden & Button 2006; Juntunen 2017; Juvonen 2008, Saetre 2018; Stavrou 2020; Thorn & Brasche 2015).

Tässä artikkelissa tarkastellaan luokanopettajaksi opiskelevien pianonsoitto- ja säestystaitoja sekä soitonopetukseen liittyviä tekijöitä. Kahdeksasta suomenkielisestä luokanopettajakoulutusyksiköstä tutkimukseen osallistui viisi: Helsinki, Joensuu, Jyväskylä, Rauma ja Tampere. Yhtä laajaa ($n = 392$) vastaavaa tutkimusta ei ole toteutettu maassamme aikaisemmin, ja tutkimus tuo esille opettajankoulutuksen soitonopetuksen pedagogisia käytänteitä nimenomaan opiskelijänäkökulmasta.

Opetussuunnitelma-ajattelu soitonopetuksessa

Tutkimuksen teorettinen viitekehys tukeutuu opetussuunnitelmatutkimukseen, jossa luokanopettajakoulutuksen soitonopetuksen opetussuunnitelmia tarkastellaan yleisesti tunnetun kolmijaottelun – kirjoitettu, toteutettu ja opittu opetussuunnitelma – mukaisesti (Porter 2006 141; Regelski 2016, 96; Vitikka ym. 2012, 16).

Luokanopettajakoulutuksen kirjoitetuissa musiikin opetussuunnitelmissa (*written curriculum*) esitetään opintojen tavoitteet ja sisällöt, jotka pohjautuvat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014). Perusteiden ensisijaisena tehtävänä on varmistaa opetuksellisen yhdenvertaisuuden toteutuminen musiikin oppiaineessa kaikissa peruskouluissa. Luokanopettajakoulutusyksiköillä on kuitenkin vahva autonomia omien (musiikin)opetussuunnitelmiansa laadinnassa, ja yliopiston opettajilla on vapaus tulkita, mitä ja miten he opettavat. (Vitikka ym. 2012, 25.) Kirjoitettu opetussuunnitelma sisältää myös tuetun opetussuunnitelman (*supported curriculum*), jolla Glatthorn ym. (2012, 31) viittaavat opetusresursseihin. Tuetulla opetussuunnitelmalla on opettajankoulutuksessa keskeinen merkitys, sillä musiikinopetuksen resursseja on vähennetty tuntuvasti viime vuosikymmeninä, mihin viittaavat tutkimukset Suomen lisäksi mm. Australiassa, Englannissa ja Yhdysvalloissa (Atkinson 2018; Biasutti ym. 2015; Lummis ym. 2014; Russell-Bowie 2009; Thorn & Brasche 2015).

Toteutetun opetussuunnitelman (*enacted curriculum*) merkittävä tekijä on musiikin opettaja, luokanopettajakoulutuksen lehtori tai didaktikko, jonka päätöksenteko ja pedagoginen toiminta vaikuttavat ratkaisevasti kirjoitetun musiikin opetussuunnitelman toteutumiseen (Georgii-Hemming 2013, 30; Lummis ym. 2014 61; Porter 2006, 145; Saetre 2018, 555). Opettajan roolia opetus—oppimisprosessissa korostavat myös Elliott ja Silverman (2015, 409), sillä kaikilla opettajilla on musiikillisen ajattelunsa taustalla oma filosofia tai ideologia, joka heijastuu väistämättä käsitykseen musiikin ja musiikkikasvatuksen merkityksestä. Opettaja luo myös oppimisympäristön, jossa onnistunut vuorovaikutus sekä turvallinen ja kannustava ilmapiiri saattavat edesauttaa oppimista merkittävästi (Anttila 2004, 327; Schunk 2012, 353). Toisin kuin Elliott ja Silverman, Reimer (2005, 243) nostaa esille opiskelijoiden roolin opetussuunnitelman toteuttajina, sillä he tuovat prosessiin oman mielenkiintonsa, kokemuksensa ja luontaiset ominaisuutensa, mikä vaikuttaa lopulta opetussuunnitelman toteutumiseen.

Opittu opetussuunnitelma (*learned, received curriculum*) ilmenee soitonopetuksen myötä saavutettuina oppimistuloksina (Porter 2006, 141; Regelski 2016, 96; Vitikka ym. 2012, 25). Koulutustekijöiden lisäksi oppimistuloksissa on huomioitava opiskelijan aikaisempi musiikkiharrastuneisuus, jolla on merkittävä vaikutus tulevan luokanopettajan musiikillisissa taidoissa (Saetre 2018; Stavrou 2020; Thorn & Brasche 2015). Toisaalta

musiikillisilta valmiuksiltaan heterogeeninen opiskelijajoukko on haaste tulevien luokanopettajien kouluttajille (Hietanen & Ruismäki 2017; 2401; Juntunen 2017, 10; Sepp ym. 2018, 2862). Tässä tutkimuksessa opiskelijan musiikkiharrastuneisuus on vertaileva taustamuuttuja selvitetessä opettajankoulutuksen yhteyttä oppimistuloksiin.

Soitonopintojen tuettu opetussuunnitelma eri koulutusyksiköissä

Soitonopetuksen tuettujen opetussuunnitelmien taustalla ovat jokaisen koulutusyksikön itsenäiset päätökset (Vitikka ym. 2012, 25). Tällöin opintopistemäärät, opintojakson pituus, kontaktiopetukseen ja opiskelijan itsenäiseen työskentelyyn suunnattu aika, opetuksen toteutusmuoto sekä opetus- ja oppimateriaalit ovat yksikkökohtaisia. Musiikin opintojakso ajoittuu kahdelle ensimmäiselle opintovuodelle, mutta jakson pituus vaihteli yksiköittäin. Opinnot rakentuvat yleensä 3–4 osasta, joista musiikin pedagogiikka tai didaktiikka jakautuu usein perus- ja syventävään osaan, ja pianonsoitto toteutuu omana opintojaksonaan. Seuraavassa taulukossa esitetään luokanopettajakoulutusyksiköiden musiikin monialaisten opintojen tuettujen opetussuunnitelmien tuntimäärät.

Taulukko 1. Tuettu musiikin opetussuunnitelma: musiikin monialaisten opintojen tuntimäärät lv. 2014—2015 luokanopettajakoulutuksessa.

Koulutusyksikkö	Kokonaismäärä musiikkia (t)	Kontaktiopetus (t)			Itsenäinen työ	
		Yhteensä	Piano	Muu	t	%
Helsinki (3 op)	81	*	10	*	*	*
Joensuu (6 op)	162	96	16	80	66	41 %
Jyväskylä (5 op)	135	60	20	40	75	55 %
Rauma (6 op)	160	68	13	55	92	58 %
Tampere (5 op)	135	60	22	38	75	55 %
Keskiarvo	135 t	71 t	16 t	53 t	77 t	52 %

*Ei mainintaa opetussuunnitelmassa.

Musiikin monialaisia opintoja oli keskimäärin 135 tuntia (5 op), josta kontaktiopetusta oli 60–96 tuntia ($M = 71$ t). Helsinki ei maininnut erikseen kontaktiopetuksen määrää. Opiskelijan itsenäiselle työlle oli varattu hieman yli puolet kokonaistuntimäärästä, ja vain Joensuussa kontaktiopetusta oli enemmän (59 %) kuin opiskelijan itsenäistä työskentelyä. Yksiköiden välillä ilmeni suuria eroja soitonopetuksen tuntimäärissä, sillä alimmillaan opiskelijat saivat opetusta 10 tuntia ja enimmillään 22 tuntia. Opintojakson pituus vaihteli viidestä viikosta koko opintovuoteen. Vaikka opetus toteutui usein pienryhmissä, saivat opiskelijat yhdessä koulutusyksikössä myös yksilöopetusta. Oppimateriaalina käytettiin vuosiluokkien 1–6 musiikin oppikirjoja ja erilaista säestysmateriaalia. Jonkin verran opetuksessa hyödynnettiin musiikkiteknologiaa.

Soitonopetuksen kirjoitetut opetussuunnitelmat

Soitonopetuksen kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa ilmeni selkeitä eroja tavoitteiden ja sisältöjen asettelussa. Osa koulutusyksiköistä ei määrittele erikseen soitonopetuksen oppimistavoitteita, vaan ne ilmaistaan musiikinopetuksen yleistavoitteina, kuten opiskelijan musiikillisten valmiuksien kehittämisenä tai taitojen hallintana. Vaikka

varsinainen tutkimus kohdistui lukuvuoteen 2014—2015, esitetään seuraavassa taulukossa vertailuna myös lukuvuoden 2019—2020 opetussuunnitelmat.

Taulukko 2. Kirjoitettu opetussuunnitelma: Luokanopettajakoulutuksen soitonopetuksen tavoitteet ja sisällöt lv. 2014—2015 ja lv. 2019—2020.

	Soitonopetus lv. 2014—2015	Soitonopetus lv. 2019—2020*
Helsinki	<i>Sisältö:</i> Perehtyminen koululaulustoon ja sen säestykseen. Musiikinteorian syventäminen sointukäännösten ja sointukulkujen avulla. Erilaiset säestystyyli.	<i>Sisältö:</i> Jaksossa [Musiikin didaktiikka] perehdytään myös vapaaseen säestykseen ja kehitetään siihen liittyviä perustaitoja.
Joensuu	<i>Tavoite:</i> Opiskelija pystyy käyttämään pianoa osana 1—6. luokkien opetusta hyödyntäen melodiaa ja säestystä. <i>Sisältö:</i> Pianonsoiton perusteita 1—6. luokille. Melodia ja soinnut, reaalisointumerkinnät, nuottitekstuuri, alakoulun musiikillinen ilmaisu.	Ei mainintaa pianonsoiton opetuksesta. [Sisällössä toteamus: Taito- ja taideaineiden oppiainekohtaiset erityispiirteet.]
Jyväskylä	<i>Tavoite:</i> Opiskelija osaa säestää helppoja koululauluja sointumerkeistä ja nuoteista.	<i>Tavoite:</i> Opiskelija osaa säestää helppoja koululauluja sointumerkeistä ja nuoteista.
Rauma	<i>Sisältö:</i> Pianon perusteet ja niiden soveltaminen opetuksessa.	<i>Sisältö:</i> Säestystaito.
Tampere	<i>Sisältö:</i> Tutustutaan musiikin perusilmiöihin, käsitteisiin ja symboleihin. Musisoinnin peruskäytänteet ja niiden soveltaminen opiskelijan omalla tasolla.	<i>Tavoite:</i> Osaa soveltaa ja opettaa myös kosketinsoittimilla musiikin perusilmiöitä ja musisoinnin peruskäytänteitä arvioiden eri mahdollisuuksia ja tuottaen luovia ratkaisuja. <i>Sisältö:</i> Paneudutaan oman toiminnan kautta musiikin ja musisoinnin ilmiöihin ja käytänteisiin ja harjoitellaan luovaa tuottamista.

*Opetussuunnitelmien verkko-osoitteet ovat artikkelin lopussa.

Lukuvuoden 2014—2015 opetussuunnitelmista vain kahdessa esiintyy konkreettinen oppimistavoite (Joensuu ja Jyväskylä), kuten opiskelijan *pystyvyys hyödyntää* melodiaa ja sointuja opetuksessa tai se, että opiskelija *osaa säestää* helppoja koululauluja sointumerkeistä ja nuoteista. Sointuihin viitataan kolmessa opetussuunnitelmassa: sointukulut ja -käännökset (Helsinki), reaalisointumerkinnät (Joensuu) sekä sointumerkit (Jyväskylä). Musiikin perusilmiöiden tarkastelu painottuu Tampereella.

Lukuvuoden 2019—2020 opetussuunnitelmat ovat edeltäjiinsä verrattuna abstraktimpia. Esimerkiksi sisältö *perehtyminen vapaaseen säestykseen* luo opetuksessa mahdollisuuksia monenlaiseen variointiin, kuten myös sisältönä esitetty *säestystaito*. Merkittävä rakennemuutos on toteutettu Joensuussa, sillä taito- ja taideaineet muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden, ja siten musiikin opintojen tavoitteita tai sisältöjä ei mainita erikseen. Jyväskylässä tavoite *opiskelija osaa säestää...* on säilynyt ennallaan. Tampereen tavoite on monimuotoinen, osin jopa vaativa, sillä opiskelijalta edellytetään musiikin perusilmiöiden ja musisoinnin peruskäytänteiden opettamisen lisäksi *kykyä soveltaa* ja tuottaa erilaisia *luovia ratkaisuja* kosketinsoitossa. Toisaalta tämä tavoite on optimaalinen, sillä opettajan tulisi kyetä hyödyntämään soittotaitoaan musiikinopetuksessa mahdollisimman monipuolisesti.

Luokanopettajakoulutuksen soitonopetuksen opetussuunnitelmien perusteella opiskelijan oppimistavoiteiksi asetettiin tässä tutkimuksessa a) sävelten tunnistaminen viivastolta ja (helppojen) melodioiden soittaminen diskanttiklaavista, b) nuottiviivaston perusteiden tuntemus, c) tiettyjen perussointujen hallinta, jotka kaikki tähtäävät d) taitoon säestää helppoja koululauluja (ks. Ketovuori 2015, 141; Vesioja 2006, 140).

Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajaksi opiskelevien soitto- ja säestystaitoja sekä niihin liittyviä tekijöitä. Kyseessä on opetussuunnitelmatutkimus, jossa soitonopetuksen opetussuunnitelmat luokitellaan kirjoitettuun (tavoitteet), toteutettuun (opetustapahtuma) ja opittuun (oppimistulokset) opetussuunnitelmaan. Kirjoitettuun opetussuunnitelmaan sisältyvä tuettu opetussuunnitelma määrittää opetuksen ulkopuolisia tekijöitä, joihin opettaja tai opiskelija eivät yleensä voi vaikuttaa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten hyvin opiskelija on saavuttanut *kirjoitetun* opetussuunnitelman tavoitteet?
2. Miten *tuettu* opetussuunnitelma ja opiskelijan harrastuneisuus ovat yhteydessä opiskelijan soittotaitoon?
3. Mitä myönteisiä ja kehittämiseen liittyviä tekijöitä opiskelija huomioi soitonopetuksen *toteutuksessa*?

Ensimmäinen kysymys tarkastelee opiskelijan soitto- ja säestystaitoja (opittu ops), joita verrataan soitonopetuksen tavoitteisiin (kirjoitettu ops). Toisen tutkimuskysymyksen luonne on kausaalinen, ja tällöin etsitään yhteyksiä koulutuksessa tuetun (tuntimäärät, ryhmäkoko ym.) ja opitun opetussuunnitelman välillä. Vertailevana taustatekijänä on opiskelijan soittoharrastus. Kolmas ongelma keskittyy opetustapahtuman (toteutettu ops) tekijöihin, joilla saattaa olla merkitystä oppimisprosessissa ja sen tuloksissa. Kyseessä on opiskelijoiden avovastauksiin perustuvan tutkimusaineiston tarkastelu.

Tutkimuksen toteuttaminen

Artikkeli pohjautuu väitöstutkimukseen (Suomi 2019), jossa tutkittiin tulevien luokanopettajien musiikillista kompetenssia. Tutkimusta varten laadittu kysely (yli 200 muuttujaa) pohjautui Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004; 2014) ja luokanopettajakoulutusyksikköjen musiikin monialaisten opintojen opetussuunnitelmiin.

Tutkimuksen osallistajat ja musiikkitausta

Tutkimukseen oli alkujaan tarkoitus saada kaikki opettajakoulutusyksiköt (8), mutta kaksi yksikköä ei osallistunut tutkimukseen. Kolmas yksikkö jätettiin pois tarkoituksella, sillä otoksesta ($n = 30\text{--}40$) ei katsottu enää saatavan merkittävää uutta tietoa. Viidestä koulutusyksiköstä tutkimukseen osallistui 392 opiskelijaa: Helsinki ($n = 82$), Joensuu ($n = 93$), Jyväskylä ($n = 62$), Rauma ($n = 88$) ja Tampere ($n = 67$). Kyseessä on harkinnanvarainen otanta (*purposive sample*), jolla varmistettiin maantieteellinen kattavuus ja riittävä otoskoko (Vogt 2007, 81). Tutkituista 84 % oli naisia ja 16 % miehiä. Sukupuolijakauma on tyypillinen, sillä kiintiöiden poistuttua koulutuksen valintakokeista miesten lukumäärä on pysynyt huomattavasti alhaisempana kuin naisten (Juvonen 2008, Vesioja 2006). Seuraavassa taulukossa esitetään opiskelijoiden musiikillisia taustatietoja, joita tarkastellaan myöhemmin tuloksissa.

Taulukko 3. Opiskelijoiden ($n = 392$) musiikillisia taustatekijöitä. *

Ikäjakauma	%	Musiikin opiskelu kouluaikana**	%
20 vuotta tai nuorempi	2 %	7 vuotta tai enemmän	14 %
21—25 vuotta	70 %	5—6 vuotta	22 %
26—30 vuotta	14 %	3—4 vuotta	30 %
31 vuotta tai vanhempi	14 %	1—2 vuotta	20 %
Kodin musiikkitausta (summa)	%	Säännöllinen soittoharrastus	%
Paljon	13 %	5 vuotta tai enemmän	39 %
Melko paljon	20 %	3—5 vuotta	10 %
Jonkin verran	31 %	1—2 vuotta	9 %
Vähän	29 %	< 1 vuotta	9 %
Ei yhtään/erittäin vähän	7 %	Ei yhtään	33 %
Kodin soitinvalikoima	%	Musiikillinen orientaatio	%
Piano	50 %	Popmusiikki	62 %
Kitara	29 %	Rockmusiikki	35 %
Nokkahuilu	14 %	Taidemusiikki (klassinen)	13 %
Jokin rytmisoitin	11 %	Rap	8 %
Viulu	11 %	Jazz	6 %

* Musiikkitaustaosioita on alkuperäisessä tutkimuksessa 28.

** Puuttuvia vastauksia oli 14 %.

Musiikkitaustatekijät liittyvät lapsuuskotiin, kouluajan musiikinopetukseen ja koulun ulkopuoliseen harrastuneisuuteen. Kolmasosalla (33 %) opiskelijoista musiikkia on harrastettu lapsuuskodissa vähintään melko paljon, ja hieman suurempi osa (36 %) on viettänyt lapsuutensa musiikillisesti vähävirikkeisessä kodissa. Keskimäärin kodeissa on ollut hieman alle kaksi soitinta ($M = 1.7$, $SD = 1.7$), mutta hajonta osoittaa lukumäärän suuren vaihtelun. Yli neljäsosalla (28 %) on ollut lapsuuskodissaan 2—3 soitinta, kolmasosalla ei yhtään. Soittimista yleisimpiä ovat olleet piano (50 %) ja kitara (29 %).

Yläkoulussa ja lukiossa opiskelijat ovat opiskelleet musiikkia keskimäärin 4.7 vuotta. Viidesosa oli suorittanut kouluaikanaan vain pakolliset musiikin opinnot (1—2 vuotta), kun taas yli puolella (52 %) oli vapaavalintaisia opintoja sekä yläkoulussa että lukiossa. Musiikki on ollut suuren opiskelijajoukon (39 %) säännöllinen harrastus useampia vuosia, ja tähän liittyy noin viidesosalla myös jokin soitin- tai teorialtutkimus. Opiskelijoiden nykyinen musiikillinen suuntautuneisuus heijastuu vahvasti pop- (62 %) ja rockmusiikin (37 %) kuunteluna. Molemmat genret esiintyivät usein saman opiskelijan valinnoissa. Taidemusiikin osuus oli selvästi vähäisempi (13 %).

Tutkimusaineisto ja sen luotettavuus

Soitto- ja säestystaitoa tutkittiin neljässä tehtävässä. Nuottiviivaston tuntemusta mitattiin nuottinäytteen perusteella melodian, harmonian, muotorakenteen ja rytmien osalta (taulukko 4). Sointutehtävässä pianon koskettimille tuli merkitä sointujen C, D, Em ja G7 sävelet. Nämä tehtävät konkretisoivat POPS-tavoitetta (T2), jossa musiikinopetus ohjaa oppilasta kehittämään *melodia- ja sointusoittimien* soittotaitoaan sekä tavoitetta (T7),

jossa musiikinopetus ohjaa oppilasta musiikkikäsitteiden ja *musiikin merkintätapojen* ymmärtämiseen musisoinnin yhteydessä (POPS 2014, 263). Nämä tavoitteet ovat myös osa luokanopettajakoulutuksen soitonopetuksen tavoitteita, sillä vuosiluokkien 1—6 opetus edellyttää luokanopettajalta riittäviä valmiuksia mainituissa oppisisällöissä (Suomi 2019; Anttila 2010, 244; Hietanen & Ruismäki 2017, 2394).

Säestystaitoiaan opiskelijat arvioivat vaikeusasteeltaan kolmen eritasoisen laulun perusteella (liite 1). Luontevaan säestämiseen tarvittava aika arvioitiin vaihtoehdoista: tarvitsen harjoitusaikaa alle 15 min, 15—30 min, 31—59 min, 60 min tai enemmän ja en osaa. Tällä ratkaisulla pyrittiin selvittämään opiskelijan säestystaitoa ja oppimiskykyä konkreettisemmin kuin käyttämällä abstrakteja aikakäsitteitä (vähän, kohtalaisesti jne.). Lisäksi opiskelija arvioi säestystaitonsa riittävyttä eri luokka-asteille (taulukko 6). Soitonopetuksen kysymykset koskettivat opiskelijan taitotason alkudiagnosointia, soittotaidon kehitystä sekä soitonopetuksen pedagogisia käytänteitä. Osioita oli 31, joihin vastaaminen perustui suurelta osin viisiportaiseen Likert-asteikkoon.

Säestystaidon itsearviointiosioden reliabiliteettikerroin oli erittäin korkea (*Cronbach* $\alpha = .935$). Lisäksi reliabiliteetin rinnakkaistestauksessa (Kubiszyn & Borich 2013, 340) itsearviointiosiot korreloivat voimakkaasti mitattuun sointutehtävään ($r = .55$ —.71). Reliabiliteettikerroin oli mitatussa nuottiviivastotehtävässä ($\alpha = .863$) ja opiskelijan musiikkitaustakyselyssä ($\alpha = .900$). Pääkomponenttimenetelmällä (*PCA = Principal Component Analysis*) toteutetussa faktorianalyysissä säestystaidon itsearvio-osiot latautuivat ensimmäiselle faktorille korkeilla latauskertoimilla ($r = .606$ —.853). Samassa analyysissä muodostui niin ikään selkeä faktori sointutehtävästä ($r = .787$ —.847) (Suomi 2019, 271). Faktorit ovat osoituksena mittarin sisäisestä homogeenisuudesta ja siten myös opiskelijan itsearvioinnin luotettavuudesta (Metsämuuronen 2009, 663).

Säestystaidon itsearvioiminen on perusteltua, sillä konkreettinen mittaaminen olisi edellyttänyt erilaista lähestymistapaa ja rajoitettua otosta, sillä alkuperäinen tutkimus keskittyi opiskelijan musiikillisen kompetenssin laajaan arvioimiseen (Suomi 2019). Opiskelijat ovat kuitenkin luotettavia itsearvioitsijoita, mikäli arvioinnin kriteerit ovat selkeitä (Kelvin 2012, 19; Tynjälä 2015, 112). Tämä oli tärkeä argumentti kyselyä laadittaessa, ja itsearviointi osoittautui tutkimuksessa varsin luotettavaksi menetelmäksi. Soitto- ja säestystaidon erilaisia arviointikeinoja on kuitenkin pyrittävä huomioimaan mahdollisissa jatkotutkimuksissa (ks. Ketovuori 2015).

Tutkimusaineiston kerääminen ja analyysi

Tutkimusaineisto kerättiin lukuvuonna 2014—2015 musiikin monialaisten opintojen päätyttyä toisen opintovuoden lopussa keväällä 2014 ja kolmannen opintovuoden alussa syksyllä 2015. Anonyymi tutkimus toteutettiin ns. ryhmäkyselynä (*the group administered questionnaire*), jossa opiskelijaryhmä vastasi kyselyyn samanaikaisesti tutkijan ohjaamana. Tämän toteuttamistavan etuna oli saman ohjeistuksen antaminen kaikille tutkituille sekä tutkimusten sujumuuden varmistaminen. (Gravetter & Forzano 2018, 216; Whitley & Kite 2013, 469.) Perinteisellä kynä ja paperi -menetelmällä kerätyn aineiston laajuus on yli 3000 sivua.

Suurin osa tutkimusaineistosta on kvantitatiivista, jolloin tyypillisinä kuvaamisen menetelminä ovat frekvenssit, keskiarvot ja -hajonnat, prosentit sekä erilaiset diagrammit. Muuttujien välisiä riippuvuuksia tarkastellaan Pearsonin tulomomenttikertoimella. Sen yhteydessä on huomioitava korrelaatiokertoimien tilastollisen merkitsevyyden tulkinta. Koska otoskoko on suuri ($n = 392$), osoittaa jo kerroin $r = .18$ (Taulukko 7) tilastollisesti erittäin merkitsevää yhteyttä ($p < .001$). Lähes kaikki korrelaatiokertoimet tuloksissa ovat siten tilastollisesti erittäin merkitseviä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että muuttujien välinen yhteys olisi käytännössä tai tieteellisesti merkittävä, sillä edellä mainitun kertoimen $r = .18$ selitysosuus ($r^2 = .032$) on vain 3,2 %. (Cumming 2012, 238). Tutkimuksessa tukeudutaan kasvatustieteissä tyypilliseen käytäntöön, jossa korrelaation kertoimen arvon voimakkuus on seuraava: $r .20$ = heikko yhteys, $r .40$ = kohtalainen, $r .60$ = voimakas ja $r = .80$ erittäin voimakas yhteys (Metsämuuronen 2009, 371).

Kausaalisuutta etsivissä kysymyksissä käytettiin myös regressioanalyysiä, jolla selvitettiin luokanopettajakoulutuksessa ja opiskelijan musiikkitaustassa vaikuttavia soitto- ja säestystaidon tekijöitä. Regressioanalyysin askeltava menetelmä (*step-wise*) poimii valituista muuttujista tärkeimmät selittäjät (Punch & Oancea 2014, 323). Tutkimuksen kvalitatiivinen aineisto sisältää kaksi avokysymystä, joiden vastaukset luokiteltiin monivaiheisella sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistosta erottuivat selkeät pääluokat, joista erotettiin useita alaluokkia. Muodostunut uusi aineisto käsiteltiin kvantitatiivisilla menetelmillä, kuten frekvensseillä ja prosenttiluvuilla.

Tulokset

Tutkimuskysymys 1: Opiskelijan soitto- ja säestystaito

Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkastelee opiskelijan soitto- ja säestystaitoja (opittu ops), joita verrataan soitonopetuksen tavoitteisiin (kirjoitettu ops).

Nuottiviivaston tuntemus

Nuottiviivastotehtävä mittasi musiikin peruskäsitteitä melodian, harmonian, rytmin ja musiikin muotorakenteen osalta. Osiot pisteytettiin vaihteluvälillä 0—2 nuottiavainta ja tahtiviivaa (0—1 piste) lukuun ottamatta. Summapistemäärän teoreettinen vaihteluväli oli 0—25 pistettä. Taulukossa 4 esitetään oikeiden vastausten prosentuaaliset osuudet.

Taulukko 4. Nuottiviivaston tuntemus: hyväksytyt vastaukset ($n = 392$).

Melodia ja harmonia	%	Rytmi	%
Nuottiavain	96 %	Tahtiviiva	86 %
Etumerkintä	83 %	Neljäosatauko (2p, 39 %)*	83 %
Sointumerkki D/A (2p, 7 %)*	74 %	Pisteellinen puolinuotti	51 %
Sävellaji, D-duuri	45 %	Tahtiosoitus "C" (2p, 20 %)*	41 %
Sävelet	%	Muotorakenne	%
e ¹	80 %	Kertausmerkki	84 %
a (pieni oktaavi)	69 %	Päätösviiva (2p, 29 %)*	78 %
fis ¹	23 %	Ensimmäinen maali	60 %
cis ¹	22 %		

* Kahden pisteen vastauksia on alle 50 % hyväksytyistä määritelmistä.

Melodia ja harmonia. Suurin osa opiskelijoista (96 %) nimesi oikein nuottiavaimen (g-avain/diskanttiavain/oikean käden avain). Etumerkinnän tunsi neljä viidestä (83 %), ja hyväksytyt vastaukset olivat ylennys/ylennysmerkki ja korotus/korotusmerkki. Vajaa viidesosalle (17 %) etumerkintä oli vieras, jolloin se sai mm. määritelmät ”kertaus, sointu, molli, oktaaviala, sävelkorkeus, tauko tai tempo”. Sointumerkinnän (D/A) oikea vastaus (7 %) edellytti mainintaa käännöksestä tai bassoäänestä, kuten ”sointu D/bassossa a ja sointu/pohjasävel”. Yleisimmistä määritelmistä ”sointu/sointumerkki” (74 %) sai yhden pisteen. Nuottiesimerkin sävellajin, D-duurin, tunnisti vajaa puolet opiskelijoista (45 %).

Sävelet. Nuottiviivaston sävelistä opiskelijat tunnistivat parhaiten e¹:n (80 %) ja tätä heikommin pienen oktaavin a:n (69 %). Dis- ja fis- sävelet nimettiin yleisesti d- ja f-sävelinä, sillä suuri osa vastaajista ei huomionnut ylennysmerkkejä.

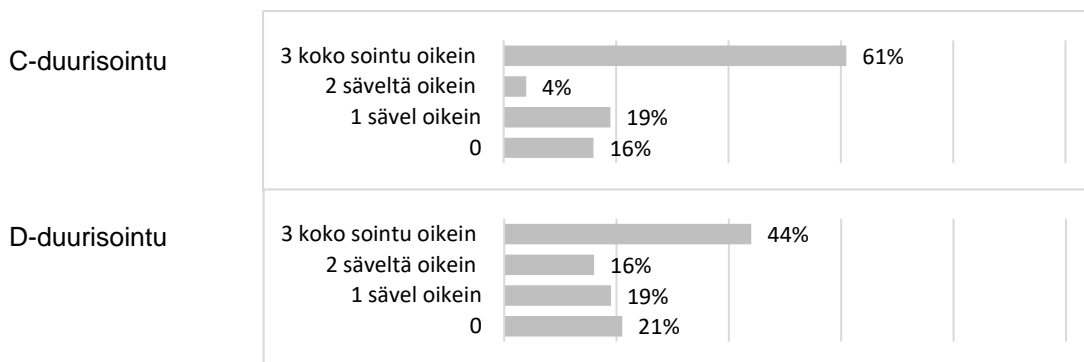
Rytmi. Rytmiosioista tunnistettiin selkeimmin tahtiviiva (86 %). Vaikka osa vastauksista (mm. osion pääte, rytmittää sarjan, säeviiva, säkeen raja) lähestyi oikeaa määritelmää, vastauksia ei hyväksytty. Neljäsosatauon määritteli täsmällisesti runsas kolmasosa (39 %) ja pelkkää ”tauoa” käytti hieman suurempi ryhmä (43 %). Pisteellisen puolinuotin nimesi hyväksytysti puolet, ja näissä vastauksissa esiintyi useita variaatioita, kuten ”pidennetty puolinuotti, 3/4-nuotti” tai muu ilmaisu, josta ilmeni nuotin kesto. C-tahtilajin (4/4) määritteli täysin oikein viidesosa opiskelijoista.

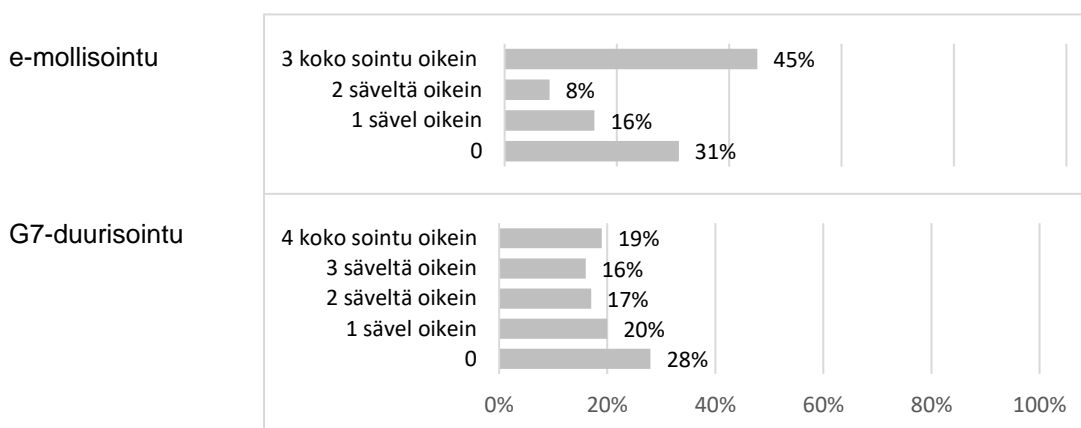
Muotorakenne. Musiikin muotorakennetta kuvaavista merkinnöistä tunnetuin oli kertausmerkki (84 %). Lisäksi hyväksyttiin ”toisto/toistomerkki” sekä ilmaisut ”soitetaan alusta/uudestaan”. Päätösviivan selityksistä hyväksyttiin suurin osa (78 %). Ensimmäisen tai ykkösmaalin (60 %) osalta ilmeni useita virhetulkintoja, joissa viitattiin esimerkiksi ”säkeen/säkeistön loppumiseen, tahtiin, osaan tai jaksoon”. Kertausmerkki sinänsä on tärkeä muotorakennetta ilmaiseva merkintä, johon tutustutaan jo vuosiluokilla 1–2.

Nuottiviivastotehtävän summapisteteistä (0–25) muodostuneista viidestä luokasta opiskelijat sijoittuivat seuraavasti: heikko tuntemus 9 % (0–5 pistettä), välttävä 19 % (6–10), kohtalainen 27 % (11–15), melko hyvä 31 % (16–20) ja hyvä 14 % (21–25 pistettä). Tehtävän perusteella ($M = 14.1$, $SD = 5.9$) opiskelijat tuntevat perusopetuksen neljännen vuosiluokan nuottiviivastomerkitöjä keskimäärin kohtalaisesti.

Sointujen merkintä

Sointutehtävässä opiskelija merkitsi koskettimien kuville oikeat sointusävelet soinnuista C, D, Em ja G7. Teoreettinen vaihteluväli oli 0–13 pistettä (yksi piste/oikea sävel).





KUVIO 1. Sointutehtävän oikeiden sävelten prosenttiosuudet ($n = 392$).

Kolmisoinnuista C-duuri oli tunnetuin (61 % oikein). Selkeästi vähemmän oikeita vastauksia oli D-duurissa (44 %) ja e-mollissa (45 %). G7-soinnun hallitsi vajaa viidesosa (19 %). Tyypillinen virhe oli puuttuva septimisävel, joka kuitenkin esiintyi muutamissa vastauksissa sointukäännöksenä. Kaikissa osioissa noin viidesosa opiskelijoista merkitsi koskettimille vain soinnun pohjasävelen. On mahdollista, että nämä opiskelijat eivät tiedä sävelen ja soinnun eroa, sillä etenkin musiikkia harrastamattomilla oli kyselyn tehtävissä merkittäviä puutteita keskeistenkin musiikkikäsitteiden ymmärryksessä. Huomioitava seikka ilmenee e-mollissa ja G7-soinnussa, joissa noin kolmasosa (31 % ja 28 %) ei hahmottanut koskettimilta edes soinnun pohjasäveltä. Keskiarvon ($M = 7.4$, $SD = 4.7$) opiskelijat merkitsivät oikein keskimäärin seitsemän säveltä eli hieman yli kaksi soitua. Opiskelijoista tasan puolet (50 %) hallitsee kyseiset perussoinnut hyvin tai melko hyvin, kymmenesosa (11 %) tyydyttävästi ja välttävästi tai heikosti runsas kolmasosa (39 %).

Säestystaidon itsearviointi

Säestystaitoaan opiskelijat arvioivat lauluesimerkeistä, joissa osaamistavoitteet määriteltiin erikseen melodiassa, rytmissä ja harmoniassa (liite 1): Yks, kaks, oikein päin (1—2 lk.), Saunavihdat (3—4 lk.) ja katkelma J. S. Bachin Matteus-passiosta (5—6 lk.). Tehtävässä arvioitiin sujuvaan säestämiseen tarvittava harjoitusaika: alle 15 min, 15—30 min, 31—59 min, 60 min tai enemmän ja ”en osaa säestää”.

Taulukko 5. Opiskelijoiden ($n = 392$) itsearviointi tarvitsemastaan harjoitusaikasta pianosäestyksen nuottinäytteissä A—C (liite 1).

Harjoitusaika	Nuottinäytteet A—C		
	A (1—2 lk.)	B (3—4 lk.)	C (5—6 lk.)
Alle 15 min	38 %	27 %	7 %
15—30 min	22 %	16 %	13 %
31—59 min	15 %	19 %	12 %
60 min tai enemmän	16 %	25 %	32 %
en opi/osaa kappaletta	9 %	13 %	36 %

Laulun ”Yks, kaks, oikein päin” yli puolet (60 %) arvioi oppivansa alle 30 minuutissa, ja noin kymmenesosa (9 %) arvioi, etteivät soittotaidot riitä laulun oppimiseen. Kansanlaulu

”Saunavihdat” osoittautui A-näytettä jonkin verran vaikeammaksi. Vuosiluokkien 5—6 näyte, osa J. S. Bachin ”Matteus-passiosta” osoittautui mahdottomaksi yli kolmasosalle (36 %). Tiheitä sointuvaihdoksia, -käännöksiä ja muunnosäveliä sisältävä näyte on soittotaidollisesti vaativa. Opiskelijat arvioivat myös säestystaitonsa riittävyttä eri luokka-asteille seuraavasti: säestystaitoni ei riitä, riittää vähän, jonkin verran, melko hyvin ja riittää hyvin. Tehtävän tarkoituksena oli varmistaa itsearvioinnin luotettavuus ja säestystaitomittarin homogeenisuus. Näitä seikkoja tarkasteltiin artikkelissa aikaisemmin.

Taulukko 6. Opiskelijoiden ($n = 392$) itsearviointi säestystaitonsa riittävydestä perusopetuksen vuosiluokilla 1—6.

Säestystaitoni riittää	Säestystaidon riittävyys luokka-asteilla (%)		
	1—2. luokille	3—4. luokille	5—6. luokille
hyvin	36 %	23 %	16 %
melko hyvin	19 %	15 %	11 %
jonkin verran	17 %	21 %	16 %
vähän	15 %	17 %	22 %
Säestystaitoni ei riitä	13 %	24 %	35 %

Säestystaitonsa vuosiluokille 1—2 opiskelijat arvioivat kohtalaisen ja melko hyvän tason välille ($M = 3.5$, $SD = 1.4$). Hieman yli puolet (55 %) arvioi säestystaitonsa riittävän vähintään melko hyvin vuosiluokille 1—2, mutta runsas neljäsosa (28 %) koki taitonsa riittämättömäksi tai vähäiseksi kyseisten luokkien opetuksessa. Vuosiluokilla 3—4 tulos ($M = 2.9$, $SD = 1.5$) oli alkuopetukseen verrattuna heikompi, sillä vähintään melko hyvän säestystaidon osuus (38 %) väheni tästä huomattavasti. Opiskelijoiden säestystaito heikkeni edelleen siirryttäessä vuosiluokille 5—6 ($M = 2.5$, $SD = 1.5$). Taitonsa riittäväksi arvioi hieman yli neljäsosa (27 %), mutta yli puolelle (57 %) säestystaidot vuosiluokilla 5—6 osoittautuivat vähäisiksi tai täysin riittämättömiksi itsearviointitehtävän perusteella.

Tutkimuskysymys 2: Tuetun opetussuunnitelman yhteys soitto- ja säestystaitoon

Tässä tutkimuksessa soitonopetuksen tuntimäärä osoittautui ainoaksi selkeäksi tuetun opetussuunnitelman tekijäksi, sillä esimerkiksi opetusryhmän koko ei ilmennyt kaikkien koulutusyksiköiden opetussuunnitelmista. Tuetun opetussuunnitelman muita tekijöitä mainitaan myöhemmin avovastauksissa. Seuraavassa taulukossa esitetään tuntimäärän (10—22 t) yhteys opiskelijan soittotaitotekijöihin (Pearson r). Vertailuna tarkastellaan säännöllisen soittoharrastuneisuuden yhteyttä vastaaviin tekijöihin.

Taulukko 7. Tuetun opetussuunnitelman (soitonopetuksen tuntimäärä) ja opiskelijoiden ($n = 392$) soittoharrastuksen yhteys soitto- ja säestystaitoon liittyviin tekijöihin.

Soitto- ja säestystaitoon liittyvä tekijä	LOK, r	Harrastus, r
Mitattu taito		
Sointujen merkintä	.37	.51
Nuottiviivaston tuntemus	.30	.56
Opiskelijan itsearviointi		
Tunnen oikean käden nuotit viivastolta.	.22	.48
Osaan soittaa sointuja.	.25	.60
Säestystaitoni kehittyi koulutuksen aikana.	.19	-.09
Nuottinäyte A: Yks, kaks, oikein päin (1—2 lk.)	.18	.56
Nuottinäyte B: Saunavihdat (3—4 lk.)	.19	.63
Nuottinäyte C: J. S. Bach (5—6 lk.)	.10	.62
Saavuttamani säestystaitoni riittää 1—2 luokille.	.22	.56
Saavuttamani säestystaitoni riittää 3—4 luokille.	.21	.62
Saavuttamani säestystaitoni riittää 5—6 luokille.	.20	.62

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

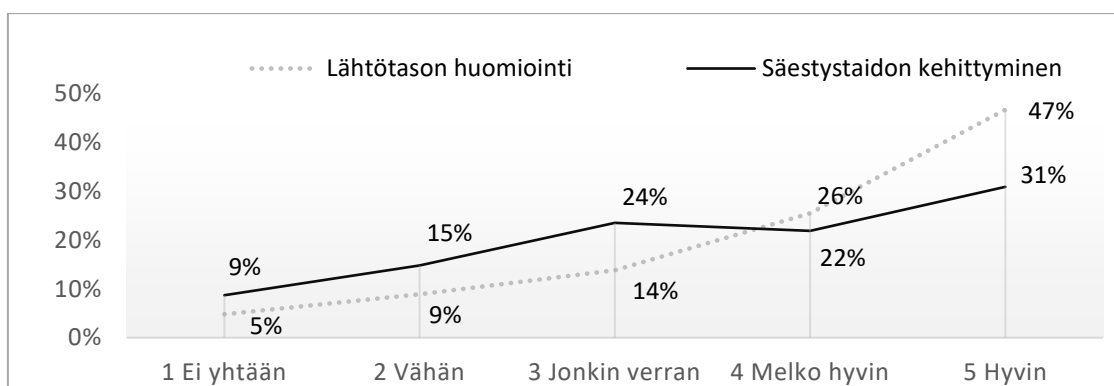
Soitonopetuksen tuntimäärällä (vasen sarake) oli kohtalainen yhteys opiskelijan kykyyn merkitä pianosointuja ($r = .37$), ja hieman heikompi yhteys nuottiviivaston tuntemukseen ($r = .30$). Itsearvioinnissa yhteydet jäivät melko heikoiksi, ja etenkin C-nuottinäytteen hallitsemisessa soitonopetuksen tuntimäärällä ei ollut enää merkitystä ($r = .10$). Sen sijaan säännöllinen soittoharrastus (oikea sarake) korreloi voimakkaasti lähes kaikkiin soitto- ja säestystaitotekijöihin. Huomioitavaa tuloksissa on säestystaidon kehittyminen, jossa yhteys ($r = -.09$) on negatiivinen. Tulos on kuitenkin looginen, sillä soitonopetus ei välttämättä kehittänyt pidemmälle harrastuksessaan ehtineitä opiskelijoita. Tämä ilmeni myös opiskelijoiden avovastauksissa.

Koska luokanopettajakoulutuksen soitonopetuksen määrällä todettiin selkeä yhteys pianosointujen hallintaan, selvitettiin koulutuksen ja harrastustekijöiden yhteisvaikutusta vielä valikoivalla regressioanalyysillä. Tässä analyysissä pianosointujen hallintaa selitti eniten aikaisempi soittoharrastus ($R^2 = .284$, selitysosuus 28,4 %), mutta toiseksi tekijäksi nousi soitonopetuksen määrä lisäten selitysosuutta 9,8 %. Nämä tekijät yhdessä selittivät sointujen hallintaa lähes 40 % ($R^2 = .382$, selitysosuus 38,2 %). Tulos on merkittävä, sillä se osoittaa luokanopettajakoulutuksen soitonopetuksen tuntimäärän yhteyden opiskelijan vastaaviin taitoihin. Sen sijaan regressioanalyysin kolmannen tekijän, opiskelijan nykyinen harrastuksen, selitysosuus jäi yllättävän alhaiseksi (3,4 %).

Tutkimuskysymys 3:

Soitonopetuksessa koettuja myönteisiä ja sen kehittämiseen liittyviä tekijöitä

Soitonopetustilanteeseen liittyen (= toteutettu ops) opiskelijan tehtävänä oli arvioida, kuinka hyvin opetuksessa huomioitiin lähtötaso ja kehittykö säestystaito opintojakson aikana. Avokysymyksessä opiskelijat refleктоivat opetusta kokemuksiansa perusteella.



KUVIO 2. Opiskelijoiden ($n = 392$) soittotaidon lähtötason huomiointi ja kehittyminen luokanopettajakoulutuksen soitonopintojen aikana.

Opiskelijoista (73 %) arvioi soitonopettajan kartoittaneen soittotaidon lähtötason melko hyvin tai hyvin. Kartoituksella todettiin selkeä yhteys säestystaidon kehittymiseen, sillä tekijät korreloivat kohtalaisesti ($r = .42$). Noin puolet (53 %) opiskelijoista arvioi taitonsa kehittyneen vähintään melko hyvin, ja runsas kolmasosalle (38 %) kehitystä tapahtui vähän tai jonkin verran. Pieni osa (9 %) koki, etteivät taidot kehittyneet yhtään.

Avokysymysten palautteita kirjattiin 1034, joista myönteisiä oli 607 ja kehittämisehdotuksia 427. Sisällönanalyysissä myönteisestä palautteesta nousi kolme selkeää pääteemaa, joista opettajalähtöisiä tekijöitä oli eniten (285), opetusjärjestelyihin liittyviä 153 ja opiskelijalähtöisiä tekijöitä 141. Pääteemoihin sisältyi useita alateemoja, jotka ilmenevät seuraavasta taulukosta.

Taulukko 8. Soitonopetuksen myönteinen palaute.

Palautteen lähtökohta	Palautteen sisältö
Opettajalähtöiset tekijät ($f = 285$)	opiskelijan yksilöllisten taitojen huomiointi (27 %), kannustus ja myönteinen ilmapiiri (22 %), opettajan ammattitaito (14 %), monipuolinen ohjelmisto (10 %)
Opetusjärjestelyt ($f = 153$)	yksilöllinen opetus (13 %), sopiva ryhmäkokoo (9 %), hyvät harjoittelumahdollisuudet (6 %), joustavat aikataulut (6 %), hyvät soittimet ja välineet (4 %)
Opiskelijalähtöiset tekijät ($f = 141$)	uuden asian oppiminen (27 %), taidon kehitys (8 %), uusi harrastus (2 %)
Muut tekijät ($f = 28$)	(7 %)

Opettajalähtöisistä tekijöistä (= toteutettu ops) mainittiin erityisesti yksilöllisten taitojen huomiointi, jolloin opetus eteni opiskelijalähtöisesti. Kannustus ja myönteinen ilmapiiri vaikuttivat tärkeinä motivaatiotekijöinä, sillä ne rohkaisivat yrittämiseen, vaikka taidot saatettiin kokea vähäisiksi. Opiskelijat arvostivat opettajaa, joka kykeni ohjaamaan etenkin alkuvaiheessa olevaa opiskelijaa pedagogisesti oikein. Myös monipuolinen ohjelmisto ja mahdollisuus itse vaikuttaa ohjelmistoon lisäsivät opintojen mielekkyyttä. ”Huomioitiin oma lähtötaso, sopivan tasoiset kappaleet (34). Tutustuttiin laajasti erilaiseen materiaaliin, jota voisi käyttää alakoulussa (52). Ope tuki hienosti täysin osaamatonta opiskelijaa: uskalsin yrittää (178). Kannustava ja leppoisa ilmapiiri (253)”.

Opetusjärjestelyihin kohdistuneet palautteet koskettivat suurelta osin tuettua opetussuunnitelmaa. Yksilö- tai pienryhmäopetuksessa tärkeäksi koettiin riittävä aika henkilökohtaiselle ohjaukselle ja palautteelle. Soittotaidoiltaan heikommat opiskelijat arvostivat pienryhmän vertaistukea, mikä kasvatti yhteishenkeä ja motivaatiota. Tuettuun opetussuunnitelmaan liittyivät niin ikään hyvät harjoittelumahdollisuudet, ja tällöin esimerkiksi soittimia, soittoaikaa ja tiloja oli riittävästi. Myös laadukkaat soittimet ja teknologian hyödyntäminen opetuksessa koettiin positiivisena. ”*Ryhmäopetus, ryhmän tuki ja välitön palaute (227). Pienet ryhmät, henkilökohtaiseen ohjaukseen oli paljon aikaa (351). Harjoittelumahdollisuudet, oman soiton äänittäminen (67)*”.

Soitonopetuksen vasta koulutuksessa aloittaneille kannustava tekijä oli uuden asian oppiminen (27 %), kuten soinnut, säestämisen perusteet ja eri tyyliä sekä pedagogiset käytänteet. Taidoissaan pidemmälle ehtineet saivat opetuksesta hyvää kertausta, ja pieni osa (2 %) mainitsi soitonopetuksen synnyttäneen uuden harrastuksen. ”*Aloitin nollasta ja pystyin säestystuntien lopuksi jo vähän soittamaan (32). Tunne siitä, että voi kehittyä ja oppia. Pystyy soittamaan yksinkertaisia kappaleita luokassa (60). Tunnit kannustivat minua luovuuteen (101). Opin säestämään peruskappaleita, en osannut soittaa ollenkaan ennen sitä (183). Pystyin kehittämään jo hallussa olevia taitoja (195)*”.

Kysymykseen ”Miten kehittäisit tai muuttaisit soitonopetusta?” saatiin 427 ehdotusta. Kolmesta pääteemasta soitonopetuksen opetusjärjestelyihin (= tuettu ops) kohdistui ehdotuksia kaikkein eniten (254), opettajalähtöisiä tekijöitä (= toteutettu ops) ilmeni 121 ja muita tekijöitä kirjattiin 52.

Taulukko 9. Soitonopetuksen kehittämisehdotuksia (f = 427).

Palautteen lähtökohta	Palautteen sisältö
Opetusjärjestelyt (f = 254)	opetuksen lisääminen (37 %), opetusjakson pidentäminen (11 %), yksilöopetuksen lisääminen (8 %), tasoryhmät (5 %), pienempi ryhmäkoko (3 %), joustavampi aikataulu (2 %), tekniikan lisäys (1 %)
Opettajalähtöiset tekijät (f = 121)	opetuksen eriyttäminen: lähtötason kartoitus ja opiskelijan taitojen mukainen eteneminen (12 %), ammattitaito (10 %), ohjelmistovalinta (9 %)
Muut tekijät (f = 52)	valinnaisuus piano/kitara (7 %), mahdollisuudet soiton harjoitteluun (4 %), tenttikäytänteet (2 %)

Runsa kolmasosa opiskelijoista toivoi soitonopetuksen määrän lisäämistä. Vähäinen tuntimäärä ja huoli oman soittotaidon riittämättömyydestä kosketti erityisesti musiikkia harrastamattomia. ”*Taitaa olla mahdotonta kouluttaa tässä ajassa musiikkia ennen harrastamattomasta taitavaa säestäjää (114). Tunnit pidempiä kuin 15 min (144). Enemmän harjoituskertoja ja pidempi opintojakso (172). Tunteja myös vapaavalintaisina kursseina, jotta opitut taidot eivät unohdu (233)*”. Useassa ehdotuksessa tuotiin esille opetuksen eriyttäminen joko pienryhmissä tai kolmeen tasoon. Kahden tason mallissa osa koki jääneensä väliinpuotoajiksi, sillä osallisuus aloittelijoiden tai ”taitajien” ryhmässä ei ollut kummassakaan mielekästä. ”*Pienemmät ryhmät: yksilöllisempää opetusta ja palautetta (89). Pienemmät ryhmät, jotta jokaiselle riittäisi oma piano (277). Tasoryhmät tukisivat kaikkia, hyvät turhautuivat, huonot ahdistuivat (217)*”.

Epäkohtina koettiin myös soitonopetuksen epäjohtonmukaisuus, sekavuus tai pedagogisten käytänteiden erilaiset puutteet. Lisäksi huomioitiin haasteellinen ohjelma, oppimateriaalin yksipuolisuus ja teknologian vähäinen hyödyntäminen. ”*Open täytyy olla hyvä ja kokenut, ettei puolet mene sähellykseksi (117). Opettajan on oltava taitava ja ystävällinen, ei pelottava! (217). Opettaja keskittyi liikaa suosikkeihinsa (282). Joskus sekava tunnin kulku ja kiireen tuntu (303). Parempia oppimateriaaleja, joita olisi voinut käyttää itsenäisessä harjoittelussa (69). Selkeämpi opetus, videoiden hyödyntäminen, jotta näkisi omat suoritukset (263)*”. Osa opiskelijoista toivoi mahdollisuutta valita pääsoittimeksi kitara, josta monella oli paljonkin soittokokemusta. Pääsoittimena kitara oli vain pienellä osalla (5 %) opiskelijoista. Eräässä oppilaitoksessa opiskelijoiden harjoittelua rajoitti soittimien vähäinen määrä. Kaikilla opiskelijoilla ei ole kuitenkaan omaa soitinta, jolloin mahdollisuudet taidon kehittymiselle ovat heikot. Tämä rajoittava tekijä tulisikin välttämättä huomioida koulutuksessa.

Tulosten tarkastelua ja pohdintaa

Tutkimuksessa selvitettiin tulevien luokanopettajien soitto- ja säestystaitoja sekä niihin vaikuttavia tekijöitä opetussuunnitelmateoriaan tukeutuen. Opettajankoulutusyksiköiden soitonopetuksen opetussuunnitelmia tarkasteltiin kolmen tason; kirjoitetun, toteutetun ja opitun opetussuunnitelman näkökulmista. Ideaalitulanteessa nämä kolme tasoa toteutuvat samansuuntaisesti, mutta todellisuudessa teorian ja käytännön välille jää aina jonkin asteinen kuilu (Glatthorn ym. 2012; Porter 2006; Vitikka ym. 2012, 25), mikä tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Lisäksi kirjoitetuissa soitonopetuksen opetussuunnitelmissa ilmeni huomattavaa epäyhtenäisyyttä koulutusyksiköiden välillä. Opetushallituksen selvityksen mukaan voidaan puhua ”jopa huomattavasta epäyhtenäisyydestä” (Vitikka ym. 2012, 54). Osa tavoitteista esitetään niin ikään melko yleisellä tasolla, mikä mahdollistaa tavoitteiden monitahoisen tulkinnan. Tässä tutkimuksessa soitonoppimisen tavoitteiksi asetettiin a) sävelten tunnistaminen ja (helppojen) melodioiden soittaminen diskanttiklaavista, b) nuottiviivaston perusteiden tuntemus ja c) tiettyjen perussointujen hallinta, jotka kaikki tähtäävät d) taitoon säestää helppoja koululauluja.

Soittamiseen liittyviä tekijöitä (em. tavoitteet a–c) mitattiin nuottiviivasto- ja sointutehtävissä. Vaikka tehtävät eivät mitanneet soittotaitoa sinänsä, on musiikkia opettavan hallittava soittamisen teoreettisia perusteita. Esimerkiksi kolmisoinnut ovat välttämättömiä, mutta toisaalta helppoja työkaluja oppilaiden erilaisissa soittotehtävissä (Hietanen & Ruismäki 2017, 2395) tai omien sävellysten soinnuttamisessa (Muhonen 2016). On myös vaikea kuvitella musiikinopetusta, jossa opettajalla ei ole tuntemusta nuottiviivaston keskeisistä merkinnöistä. Kaikkiaan tämännäköisellä deklaratiiivisella (fakta)tiedolla on tärkeä merkitys yksilön – niin opiskelijan kuin oppilaan – musiikillisen ajattelun kehittymisessä ja ohjautumisessa (Anttila 2004, 324). Oppimisen lähtökohtana on kuitenkin pidettävä käsitteiden liittämistä tiettyyn musiikilliseen kontekstiin tai ilmiöön, jolloin teoria (tieto) ja sitä ilmentävä ”soiva konkretia” esiintyvät opetuksessa samanaikaisesti.

Sointu- ja nuottiviivastomerkintöjä opiskelijat tunsivat keskimäärin kohtalaisesti, mutta tulokseen tulee suhtautua varauksella, sillä tehtävä mittasi lähinnä perusopetuksen

neljännen vuosiluokan oppisisältöjä. Tuettu opetussuunnitelma (Glatthorn ym. 2012, 31) osoittautui oppimisen tärkeäksi taustatekijäksi, sillä soitonopetuksen määrällä (10—22 t) oli selkeä yhteys ($r = .37$) perussointujen hallintaan. Tämä on tärkeä tulos, sillä se osoittaa soittotaitojen kehittymisen olevan mahdollista riittäväillä tuntimäärillä. Oppimistuloksissa ilmeni kuitenkin huomattavia musiikkiharrastuneisuudesta johtuvia eroja, ja osalle opiskelijoista keskeisetkin nuottiviivastomerkinnot olivat vieraita (esim. etumerkintä # → tauko, tempo). Musiikkia harrastamattoman opiskelijan näkökulmasta abstrakteihin musiikkikäsitteisiin perustuva opetus saattaa muodostaa jopa esteen oppiselle: ”*Jos opetuksessa käytetään kovasti vain musiikillisia termejä, oppimista ei synny. Jos lähdetään liikkeelle konkreettisella arkikielellä, termit on helpompi lisätä mukaan, kun asia on jo ymmärretty.*” (Suomi 2019, 205). Musiikin oppiaineen käsitteellistämiseksi tulisikin ensisijaisesti huomioida oppijälähtöisyys, jolloin opetuksessa tuetaan opiskelijan musiikillisten valmiuksien kehittymistä oikeilla menetelmillä (Reimer 2005, 242).

Luokanopettajakoulutuksen soitonopetuksen tavoite tähtää pääsääntöisesti taitoon säestää helppoja koululauluja. Säestystaitonsa opiskelijat arvioivat vuosiluokille 1—2 kohtalaisen ja melko hyvän tason välille ($M = 3.5$), vuosiluokille 3—4 lähes kohtalaiseksi ($M = 2.9$), ja siirryttäessä vuosiluokille 5—6 taitotaso lähestyi välttävää ($M = 2.5$). Tutkimuksessa ei selvitetty soitonopetuksen eri säestystapoja, mutta opetussuunnitelmien perusteella niitä varioidaan monin tavoin. Ketovuori (2015, 138) luokittelee aloitteleville soittajille tyypillisiä tapoja, jotka soveltuvat helppojen koululaulujen säestämiseen: 1) vasen käsi soittaa bassoa/ oikea melodiaa, 2) vasen käsi soittaa sointua/ oikea melodiaa ja 3) vasen käsi soittaa bassoa/ oikea ”komppaa” sointua. Vuosiluokilla 3—4, ja etenkin vuosiluokilla 5—6 soitto- ja lauluohjelmisto on haastavaa ja edellyttää monipuolisempia soittotaidollisia valmiuksia. Yli puolet (57 %) opiskelijoista arvioikin, ettei oma soitto- ja säestystaito riitä enää ylemmille vuosiluokille. Juntunen ja Anttila (2019, 361) toteavatkin, että musiikkia vuosiluokilla 3—6 opettavilla tulisi olla sivuaineopintoja tai niitä vastaavat tiedot ja taidot. Musiikin lyhyt sivuaine (25 op) pitäisi sisältyä kaikkien luokanopettajakoulutusyksiköiden opintosuunnitelmiin.

Soitonopetukseen (toteutettu opetussuunnitelma) kohdistuneessa palautteessa tuli esille monia opetuskäytänteisiin liittyviä näkökulmia. Yksi tärkeimmistä on tiedostaa opiskelijan musiikkikokemukset, tiedot ja taidot sekä laajempi kulttuurinen konteksti, sillä ne saattavat vaikuttaa ratkaisevasti opetuksen etenemiseen (Reimer 2005; Ruismäki & Tereska 2006; Russell-Bowie 2009; Stavrou 2020). Tutkimuksessa (taulukko 3) opiskelijoiden lapsuuskoti soitinvalikoimiseen, kouluajan musiikkitunnit, soittoharrastus ja musiikillinen suuntautuneisuus ovat ehdottomasti soitonopetuksessa huomioitavia tekijöitä. Voidaankin puhua opiskelijan ”musiikillisesta kokemuskentästä”, jonka heterogeenisuus on haaste luokanopettajakoulutuksessa, sillä soitonopetuksen vähäinen tuntimäärä ja toteutumistavat eivät aina vastaa kaikkien opiskelijoiden koulutustarpeita.

Opiskelijoiden palautteissa kiteytyi myös näkemys taitavasta soitonopettajasta ja pedagogista, jolla on kyky luoda avoin, myönteinen ja rohkaiseva ilmapiiri, kyky huomioida opiskelijoiden yksilölliset ominaisuudet ja tarpeet sekä kyky eriyttää taidoiltaan eritasoisia opiskelijoita. Soitonopetuksen pitäisikin lähteä tilanteesta, jossa opiskelija kokee olonsa turvalliseksi, häntä arvostetaan ja kunnioitetaan soittotasosta riippumatta (Anttila 2004, 327). Vaikka opiskelijat arvostivat soitonopettajan

musiikillisia taitoja, näyttäisivät vuorovaikutustaidot merkitsevän taitojakin enemmän oppimisen motivaatioon. Tätä näkemystä tukevat myös aikaisemmat tutkimukset (Anttila 2004, Mäkinen & Juvonen 2017; Sepp ym. 2018; Stavrou 2020).

Miten soitonopetusta voitaisiin opiskelijapalautteen ja muiden tutkimustulosten perusteella kehittää? Opiskelijat toivoivat lisää opetuksen eriyttämistä, mikä ei toteutunut riittävästi kaikissa yksiköissä. Nykyisillä tuntimäärillä eriyttäminen edellyttää opetuksen järjestäjiltä kuitenkin huolellista suunnittelua. Tärkeänä kannustimena opiskelijat näkivät niin ikään pienryhmäopetukseen sisältyvän vertaisoppimisen. Opiskelijan yksilöllisten musiikillisten kokemusten vuorovaikutteinen kuvailu ja yhdessä vertailu saattavatkin avata aivan uusia näkökulmia opittavista asioista, ja pienryhmäopiskelu voi muodostua opiskelijalle tärkeäksi voimavaraksi soitonopinnoissa (Georgii-Hemming 2013; Holgersen & Burnard 2013; Rikandi 2010). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) osallisuus ja vuorovaikutteisuus nähdään oppimisen peruspilareina.

Teknologiaa hyödynnettiin soitonopetuksessa rajoitetusti, mutta tilanteen voidaan olettaa muuttuneen, sillä aineistonkeruusta on jo joitakin vuosia. Viimeaikaisissa tutkimuksissa onkin saatu rohkaisevia kokemuksia musiikkiteknologian hyödyntämisestä soitonopetuksessa. Esimerkiksi Helsingin ja Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen ArkTOP-hankkeen *blended-learning* oppimisympäristöissä teknologiasovellukset ovat tukeneet monipuolisesti opiskelijoiden itsenäistä soitonopiskelua (Hietanen ym. 2018; Sepp ym. 2018). Soitonopintonsa alkuvaiheessa oleville opiskelijoille kontaktiopetuksen merkitys on kuitenkin keskeinen, sillä opiskelija ei välttämättä saa sovelluksien kautta riittävästi reaaliaikaista palautetta opintojensa edistymisestä. (Enbuska ym. 2018; Ruokonen ym. 2017.)

Opiskelijapalautteissa epäkohdaksi noussut musiikin ja soitonopintojen vähäinen tuntimäärä on ollut musiikkikasvattajien keskustelunaiheena vuosikymmeniä. Opiskelijat arvostavat soittotaitoa ja heillä on usein vilpittönsä halu sen kehittämiseen (ks. Sepp ym. 2018, 2862), mutta koulutus ei tue riittävästi tätä mahdollisuutta. Luokanopettajan soittotaito on musiikinopetuksessa kuitenkin keskeinen tekijä, jolla opettaja innostaa ja motivoi oppilaitaan musisointiin (Saetre 2018, 555). Taitavan musiikinopetuksen voidaan katsoa edellyttävän opettajalta henkilökohtaista suhdetta musiikkiin, riittäviä musiikillisia taitoja sekä ennen kaikkea myönteistä suhtautumista musiikinopetukseen. Parhaimmillaan tämä ilmenee opettajan tietynlaisena muusikkouden tunteena ”*to feel like a musician*” (Atkinson 2018, 274), joka syntyy henkilökohtaisten musiikillisten kokemusten ja elämysten kautta (Lummis 2015, 50).

Musiikin erityisluonne ja vaativuus opiskeltavana taideaineena olisi välttämättä tunnistettava nykyisessä luokanopettajakoulutuksessa (Juntunen & Anttila 2019), sillä ”jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään musiikinopetukseen” (POPS 2014, 15), ja tästä oikeudesta on pidettävä kiinni. Tutkimuksen (Suomi 2019) tulevista luokanopettajista vain 20 % koki olevansa lähes tai täysin päteviä opettamaan musiikkia.

Lähteet

- Ahonen, K.** 2009. Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Helsinki: KMO, 215—223.
- Anttila, M.** 2004. Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinosaamisesta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 319—346.
- Anttila, M.** 2010. Problems with school music in Finland. *British Journal of Music Education* 27(3), 241—253.
- Atkinson, R.** 2018. The pedagogy of primary music teaching: Talking about not talking. *Music Education Research* 20(3), 267—276.
- Biasutti, M., Hennessy, S. & Vugt-Jansen, E.** 2015. Confidence development in non-music specialist trainee primary teachers after an intensive programme. *British Journal of Music Education* 32(2), 143—161.
- Cumming, G.** 2012. *Understanding the new statistics. Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis*. New York: Routledge.
- Elliott, D. J. & Silverman, M.** 2015. *Music matters. A philosophy of music education*. Second edition. Oxford: Oxford University Press.
- Enbuska, J., Rimppi, A., Hietanen, L., Tuisku, V., Ruokonen, I. & Ruismäki, H.** 2018. E-learning environments, opportunities and challenges in teaching and learning to play the piano in student teacher education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, Volume XXI, 2562—2569.
- Georgii-Hemming, E.** 2013. Music as knowledge in an educational context. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S-E. Holgersen (eds.) *Professional knowledge in music teacher education*. Surrey: Ashgate, 19—37.
- Glatthorn, A., Boschee, F., Whitehead, B. & Boschee, B.** 2012. *Curriculum leadership. Strategies for development and implementation*. Third edition. Los Angeles: SAGE.
- Gravetter, F. J. & Forzano, L. A.** 2018. *Research methods for the behavioral sciences (6th ed.)*. Canada: Wadsworth Cengage Learning.
- Hietanen, L., Enbuska, J., Tuisku, V., Ruokonen, I. & Ruismäki, H.** 2018. Student teachers' needs in blended piano studies for clinic style face-to-face guidance. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, XXIII, 2701—2712.
- Hietanen, L. & Ruismäki, H.** 2017. The use of a blended learning environment by primary school student teachers to study music theory. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, vol. 19, no. 2, 212, pp. 2393—2404.
- Holden, H. & Button, S.** 2006. The teaching of music in the primary school by the non-music specialists. *British Journal of Music Education* 23(1), 23—38.
- Holgersen, S-E. & Burnard, P.** 2013. Different types of knowledge forming professionalism: A vision of post-millennial music teacher education. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S-E. Holgersen (Eds.) *Professional knowledge in music teacher education*. Surrey: Ashgate, 189—201.
- Juntunen, M-L.** 2017. National assessment meets teacher autonomy: national assessment of learning outcomes in music in Finnish basic education. *Music Education Research* 19(1), 1—16.
- Juntunen, M-L. & Anttila, E.** 2019. Taidekasvatus: peruskoulun sokea piste. *Kasvatus* 50(4), 356—363.
- Juvonen, A.** 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhde. Osa I. Teoksessa A. Juvonen & M. Anttila (toim.) *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta, osa 4. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 4*. Joensuun yliopisto, 1—155.
- Kelvin, T. H. K.** 2012. *Student self-assessment: Assessment, learning, and empowerment*. Singapore: Research Publishing.
- Ketovuori, M.** 2015. With the eye and the ear – analytical and intuitive approaches in piano playing by Finnish teacher candidates. *International Journal of Music Education* 33(2), 133—145.
- Kubiszyn, T. & Borich, G. D.** 2013. *Educational testing and measurement. Classroom application in practice (10th Ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Lummis, G. F., Morris, J., & Paolino, A.** 2014. An investigation of Western Australian pre-service primary teachers' experiences and self-efficacy in the arts. *Australian Journal of Teacher Education* 39(5), 50—64.
- Metsämuuronen, J.** 2009. *Tieteen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Neljäs painos.* Jyväskylä: Gummerus.
- Muhonen, S.** 2016. *Songcrafting practice: a teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education.* University of the Arts Helsinki. Sibelius Academy Studia Musica 67. Doctoral Dissertation.
- Mäkinen, M. & Juvonen, A.** 2017. Can I survive this? Future class teachers' expectations, hopes and fears towards music teaching. *Problems in Music Pedagogy* 16(1), 49—61.
- Pitts, S.** 2000. A century of change in music education. Historical perspectives on contemporary practice in British secondary school music. Aldershot: Ashgate.
- POPS 2004.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Porter, A. C.** 2006. Curriculum assessment. In J. Green, G. Camili & P. Elmore (eds.) *Handbook of complementary methods in education research.* American Educational Research Association. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 141—159.
- Punch, K. F., & Oancea, A.** 2014. *Introduction to research methods in education.* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Pursiainen, J., Rusanen, J., Raudasoja, E. M., Nurkkala, R., Kortelainen, T., Partanen, S. & Peuna, I.** 2019. Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:11. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Reimer, T.** 2005. *A philosophy of music education. Advancing the vision* (3rd ed.). Reprinted with corrections. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Regelski, T. A.** 2016. *A brief introduction to a philosophy of music and music education as social praxis.* New York: Routledge.
- Rikandi, I.** 2010. A learning community as more than the sum of its parts – Reconstructing assessment strategies in a group vapaa säestys course. *Finnish Journal of Music Education* 13(2), 30—36.
- Ruismäki, H. & Tereska, T.** 2006. *Early Childhood Musical Experiences: Contributing to Pre-Service Elementary Teachers' Self-Concept in Music and Success in Music Education.* *European Early Childhood Education Research Journal* 14(1), 13—130.
- Ruokonen, I., Enbuska, J., Hietanen, L., Tuisku, V., Rimppi, A., & Ruismäki, H.** 2017. Finnish student teachers' self-assessments of music study in a blended learning environment. *Finnish Journal of Music Education* 20(2), 30—39.
- Russell-Bowie, D.** 2009. What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research* 11(1), 23—36.
- Saarelainen, J., & Juvonen, A.** 2017. Competence requirements in Finnish curriculum for primary school music education. *Problems in Music Pedagogy* 16(1), 7—19.
- Saetre, J. H.** 2018. Why school music teachers teach the way they do: a search for statistical regularities. *Music Education Research* 20(5), 546—559.
- Schunk, D. H.** 2012. *Learning Theories. An Educational Perspective. Sixth Edition.* Boston: Pearson.
- Sepp., A., Hietanen, L., Enbuska, J., Tuisku, V., Ruokonen, I., & Ruismäki, H.** 2018. University music educators creating piano-learning environments in Finnish primary school teacher education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS. Volume XXIV, 2301—2218.*
- Stavrou, N. E.** 2020. Looking at the ideal secondary school music teacher in Cyprus: Teachers' and students' perspectives. *Music Education Research* 22(3), 346—359.
- Suomi, H.** 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. *JYU Dissertations 83.* Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Tenkku, L.** 1996. Luova ote musiikkikasvatukseen. *Musiikkikasvatus* 1(2), 46—51.
- Thorn, B. & Brasche, I.** 2015. Musical experience and confidence of pre-service primary teachers. *Australian Journal of Music Education* 2015:2, 191—203.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Tammi.
- Tynjälä, P.** 2015. *Kehittävä arviointi kasvatusalalla.* Tampere: Juvenes Print.

- Vesioja, T.** 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 113. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T.** 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Muistiot 12:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Whitley, B. E., & Kite, M. E.** 2013. Principles of research in behavioral science. New York: Routledge.

Luokanopettajakoulutusyksiköiden musiikin opetussuunnitelmat 2019—2020

Helsinki (5 op)

https://weboodi.helsinki.fi/hy/opintjakstied.jsp?MD5avain=&Kieli=1&OpinKohd=118060050&OnkollmKelp=0&ooo_SortJarj=2&vl_tila=4&takaisin=vl_kehys.jsp&Opas=6427&Org=116715340&haettuOpas=6427&haeOpintJaks=haeopintojaksot

Joensuu (TATA 2)

https://weboodi.uef.fi/weboodi/opintjakstied.jsp?MD5avain=&Kieli=1&OpinKohd=41456475&OnkollmKelp=0&ooo_SortJarj=2&vl_tila=4&takaisin=vl_kehys.jsp&Opas=4078&Org=20784040&haettuOpas=4078&haeOpintJaks=haeopintojaksot

Joensuu (TATA 3)

https://weboodi.uef.fi/weboodi/opintjakstied.jsp?MD5avain=&Kieli=1&OpinKohd=41456542&OnkollmKelp=0&ooo_SortJarj=2&vl_tila=4&takaisin=vl_kehys.jsp&Opas=4078&Org=20784040&haettuOpas=4078&haeOpintJaks=haeopintojaksot

Jyväskylä, Musiikki (ydinosa 3 op)

<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-kandidaattiohjelma/unit/18808>

Jyväskylä, Musiikki (soveltava osa 2 op)

<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-kandidaattiohjelma/unit/18824>

Rauma, Musiikki 1, (3 op) <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/ROKL0852/6699>

Rauma, Musiikki 2, (3 op) <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/ROKL0853/6700>

Tampere, Musiikki (5 op)

<https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/opintojaksot/otm-b5b151db-b32d-495f-8da8-b1d53c8985f0?year=2019>

- A. Melodia: sävelet c¹ - a¹ tunnistaminen
Rytmi: tahtilaji 2/4, 1/4- ja 1/8-nuotit sekä 1/4-tauko
Harmonia: C-duurin soinnut C, F, G ja Dm, suurin intervalli terssi

C F C

Yks, kaks, oi - kein päin tah - ti - a lyön ai - na näin!

5 Dm G⁷ C Dm G⁷ C

An - taa lau - lun tul - la, kä - si liik - kuu sul - la.

9 C Dm G⁷ C

Yks, kaks, oi - kein päin tah - ti - a lyön näin!

- B. Melodia: e-molliasteikon sävelten h - c² tunnistaminen sekä johtosävel d[#]
Rytmi: tahtilajin tunnistus, 1/8-, 1/4- ja 1/2-nuotti
Harmonia: e-mollin soinnut Em, Am ja H7, suurin intervalli kvartti

A Em H7 Em

1. Lap - so - set ket - te - rät ko - ti - haas - ta koi - vus - ta ok - sat tait - taa.

5 Em Am H7 Em

Nois - ta - pa nop - sil - la kä - sil - län - sä sau - na - han vih - dat lait - taa.

9 B Am Em Am H7 Em

Lau - teil - la sau - nan ko - toi - sen taas il - lal - la kyl - py mait - taa.

- C. Melodia: sävelet g - c² sävelten tunnistaminen, palautusmerkit
Rytmi: tahtilaji 3/4, uusina 1/16-nuotti ja pisteellinen puoliinuotti
Harmonia: useita sointuja (esim. D^{#°}) ja sointuvaihtoksia, suurin intervalli septimi

E D^{#°} E⁷ Am

Wir set - zen uns mit Trä - nen nie - der

5 H7 Em Am D⁷ G Am G/D D G/D Em/D

und ru - - fen - dir im Gra - be zu: Ru - he

9 D D⁷ G/D Em⁷/D A⁷/D D G Am G Am G/D D⁷ G

sanf - te, sanf - te ruh, ru - he sanf - te sanf - te ruh!