

**OPPILAAN MUSIIKILLISEN HARRASTUNEISUUDEN
HUOMIOIMINEN 6. LUOKAN MUSIIKINOPETUKSESSA
YHDEN LUOKANOPETTAJAN KOKEMANA**

Ulla-Maija Melander

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 2005
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Melander, U.-M. 2005. Oppilaan musiikillisen harrastuneisuuden huomioiminen 6. luokan musiikinopetuksessa yhden luokanopettajan kokemana. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. 95 sivua + 4 liitettä.

TIIVISTELMÄ

Oppilaiden välillä on huikeita tasoeroja musiikillisissa taidoissa: toiset ovat harrastaneet musiikkia koko pienen ikänsä, toiset taas tutustuneet soittamisen maailmaan pitkälti vasta koulumusiikin kautta. Tämä kahtiajako oppilaiden välillä luo musiikinopettajalle haasteen jo perusopetuksen alaluokilla; onhan näillä molemmilla opetusryhmän ääripäillä oikeus kehittyä omalta lähtötasoltaan eteenpäin. Tässä tutkimuksessa perehdytään oppilaan musiikillisen harrastuneisuuden huomioimiseen 6.-luokalla. Tutkimuksella haluttiin selvittää, kuinka musiikinopettaja voi toiminnallaan ja opetusmenetelmillä tukea ja toisaalta myös käyttää apunaan oppilaan musiikillista harrastuneisuutta koulun musiikintunnilla. Lisäksi taustalla olevana teemana oli oppilaiden erilaisen musiikillisen viriketaustan huomioon ottaminen yleisesti: heikompien oppilaiden huomioiminen on osa musiikillisen harrastuneisuuden huomioimisen kokonaisuutta.

Tutkimus oli kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa perehdyttiin yhden musiikinopettajan kokemukseen musiikillisen harrastuneisuuden huomioimisesta. Aineisto koostuu havainnoimalla ja haastattelemalla hankitusta materiaalista, joka saatiin videoimalla kaksi 6. luokan musiikin oppituntia ja haastattelemalla tunnit opettanutta luokanopettajaa, joka on yksi koulunsa musiikinopettajista. Tutkimuksen opettajan sivuaineena saamansa musiikkikoulutus sekä hänen oma musiikillinen harrastuneisuutensa ja kiinnostuksensa musiikinopetuksen kehittämiseen mahdollistivat omalta osaltaan sen, että kerätty aineisto oli rikas, vaikka tutkittavia oli vain yksi.

Musiikintunnilla tarvitaan paljon harrastajien eriyttämistä, jotta taidoille tulee riittävästi haastetta. Eriyttämistapoja ovat mm. haasteellisempi tehtävänanto, improvisointimahdollisuuden tarjoaminen ja oman vahvan instrumentin käyttö oppitunnilla. Eriyttämisellä on tosin omat esteensä: koulun tarjoamien resurssien vähäisyydestä johtuva aikapula, sopivan eriyttävän materiaalin puute ja huomion kiinnittyminen paljolti muihin kuin harrastajiin. Tutkimuksen opettaja on käyttänyt musiikin harrastajaoppilaita myös apuopettajina ja vastuuryhmäläisinä, jolloin nämä oppilaat saavat usein kovasti kaipaamaansa lisähaastetta musiikintunnille ja opettaja puolestaan toimivan avun esim. ryhmä- ja pistetyöskentelyyn. Jääköön tutkimus kokonaisuudessaan musiikkia opettavien opettajien peiliksi ja vertailukohteeksi; näin käytettynä tutkimustavoite on saavutettu.

Avainsanat: musiikki, musiikillinen harrastuneisuus, musiikkiharrastus, musiikinopettaja, opetussuunnitelma, musiikinopetus, oppilas

ESIPUHE

Tutkimusaiheeni sai alkunsa yleisestä kiinnostuksestani musiikkia, musiikinopetusta ja sen kehittämistä kohtaan. Lisäksi perusteluna musiikillisen harrastuneisuuden huomioimisen tutkimiselle on musiikin nykyinen asema eri opetuslaitoksissa, mukaan lukien monet yliopistot ja peruskoulut: musiikkiin kiinnitetyt resurssit ovat vähentyneet vuosi vuodelta. Mielestäni on tärkeä muistaa sekä musiikkioppiaineen itseisarvo että sen merkitys lapsen tunnemaailman kehitykselle, unohtamatta sen roolia parantuneissa koulusuorituksissa.

Musiikin eri osa-alueita ei myöskään ole tutkittu liikaa. Olen kiitollinen, että olen saanut tukea pro gradun ohjaajiltani aiheeni työstämisessä ja eteenpäin viemisessä aina tämän raportin valmistumiseen asti. Kiitän kasvatustieteen tohtori ja filosofian lisensiaatti Esa Penttistä, joka ohjasi työtäni aina aineiston keruuseen asti. Suuri kiitos kuuluu musiikkitieteen tohtori, musiikinopettaja ja kasvatustieteen maisteri Katri-Helena Rautiaiselle, joka aikaa säästämättä ohjasi minua aineiston analysoinnissa aina kirjoitustyöni loppuun saattamiseen saakka. Haluan myös kiittää miestäni, musiikkipedagogi Petri Melanderia, hänen ammattitaidostaan, erityisosaamisestaan ja ajanantamisestaan graduni eri vaiheissa.

Virroilla 29. marraskuuta 2005
Ulla-Maija Melander

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 VALTAKUNNALLISET OPETUSSUUNNITELMAT MUSIIKILLISEN HARRASTUNEISUUDEN TUKIJANA PERUSOPETUKSEN 6. LUOKALLA	8
2.1 Musiikillinen harrastuneisuus vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmissa	8
2.2 Musiikillinen harrastuneisuus vuoden 2004 opetussuunnitelmassa	10
3 MUSIIKKI OPETUKSEN KOHTEENA PERUSOPETUKSESSA	12
3.1 Musiikinopetuksen taustalla oleva pedagoginen ajattelu	12
3.2 Didaktiikka vs. musiikin didaktiikka	13
3.2.1 Esimerkkinä eriyttäminen	15
3.2.2 Esimerkkinä integraatio	16
3.3 Muuttuva musiikinopetus	17
4 OPPILAS MUSIIKIN OPPIJANA JA HARRASTAJANA	19
4.1 Oppilaan kehitys ja musiikillinen lahjakkuus	19
4.1.1 Musiikillinen kehitys	19
4.1.2 Musiikillinen lahjakkuus	22
4.2 Harrastuneisuus ja motivaatio	23
4.2.1 Motivoitunut musiikin harrastaja	23
4.2.2 Musiikin harrastuneisuuden tutkimus	25
5 LUOKANOPETTAJA PERUSOPETUKSEN MUSIIKIN OPETTAJANA JA OPPILAAN MUSIIKILLISEN HARRASTUNEISUUDEN TUKIJANA	28
5.1 Luokanopettajan koulutus ja musiikin opetukseen valmistavat opinnot	29
5.2 Luokanopettajakoulutus ja opettajan työ	30
5.3 Opettajan musiikillinen minäkäsitys	32
5.4 Opettaja musiikin harrastajana	33
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT	35
7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	36
7.1 Tutkimusote ja tutkimuksen toteutus	36

	5
7.2 Aineiston kerääminen	37
7.2.1 Videointi	37
7.2.2 Haastattelu	37
7.3 Aineiston käsittely ja analysointi	38
8 MUSIIKINOPETTAJA OPPILAAN MUSIIKILLISEN HARRASTUNEISUUDEN TUKIJANA	40
8.1 Opettajan saama koulutus ja musiikillinen tausta	40
8.2 Opettajan käsitykset oppilaan musiikillisesta harrastuneisuudesta	42
8.3 Opetussuunnitelma ja oppilaan musiikillinen harrastuneisuus	47
8.4 Opetusmenetelmät ja oppilaan musiikillinen harrastuneisuus	50
8.4.1 Tuntisuunnitelmat ja niiden toteutuminen videoituilla musiikin tunneilla	50
8.4.2 Kahtiajako harrastajien ja vähemmän osaavien välillä	55
8.4.3 Musiikin harrastajien eriyttäminen	57
8.4.4 Yksilöllinen ja yleinen palautteen antaminen ja vuorovaikutus	63
8.4.5 Harrastajien eriyttämisen ja yksilöllisen huomioimisen esteitä ja näitä ehkäiseviä tekijöitä	65
9 OPPILAAN MUSIIKILLINEN HARRASTUNEISUUS APUNA MUSIIKINTUNNILLA	72
10 KOULUMUSIIKIN HAASTE (JA) ERILAISET OPPIJAT	78
10.1 Oppilaiden erilainen musiikillinen viriketausta	78
10.2 Musiikkiliikunnasta näyttelemiseen - oppiaineintegraatio avuksi harrastuneisuuden ja erilaisuuden tukemiseen	80
11 TARKASTELU	82
11.1 Tutkimuksen merkitys	82
11.2 Tutkimuksen luotettavuus	84
11.2.1 Yleistä metodista	84
11.2.2 Videohavainnointi	85
11.2.3 Haastattelun tekeminen	86
11.2.4 Reliabiliteetti ja validiteetti	88
11.3 Musiikinopetuksen kehittäminen	89
11.4 Jatkotutkimushaasteet	90
LÄHTEET	92
LIITTEET	96

1 JOHDANTO

Perusopetuksen 1.-6.-luokkien musiikinopetuksen nykytilanteeseen sisältyy joitakin vaikeasti ratkaistavia jännitteitä, jotka vaikuttavat kaikkeen musiikinopetukseen, myös musiikillisen harrastuneisuuden huomioimiseen. Yksi ongelmista saa alkunsa jo luokanopettajankoulutuksesta, jossa musiikinopetusta on karsittu opetussuunnitelma toisensa jälkeen. Mm. Tereska (2003) puhuu musiikin opetusmäärän vähenemisestä opettajankoulutuksessa ja epäili jo pari vuotta sitten ikävän kehityskulun jatkuvan. (Tereska 2003, 205) Näin onkin käynyt: tällä hetkellä mm. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opinnoissa musiikin perusopinnot on enää vain kolmen opintopisteen (80 h) verran (Helsingin yliopiston opiskeluopas 2005; Alatalo 2005, 19). Lienee ristiriitaista olettaa luokanopettajalla olevan valmiuksia huolehtia oman luokkansa musiikinopetuksesta vähennetyillä resursseilla (Tereska 2003, 1); opiskelujen määrän tulisi olla suhteessa musiikkitaitojen oppimisprosessin vaatimaan työhön ja aikaan (Tereska 2003, 202).

Tutkimuksen tarkoituksena on saada selville asioita opettajan toiminnasta harrastuneisuuden huomioimisessa eli mm. opetusmenetelmistä, joita musiikkia opettava luokanopettaja voi käyttää apuna. Tutkimusongelmana on selvittää, miten musiikkia opettava luokanopettaja voi tukea oppilaan musiikillista harrastuneisuutta ja kuinka hän toisaalta voi hyödyntää sitä opetustilanteissa. Lisäksi ongelmana on yleisesti oppilaiden musiikillisen viriketaustan huomioiminen. Musiikillisen harrastuneisuuden aihealuetta sivuavia tutkimuksia löytyy liseniaattitöistä (Kosonen 1996) ja pro graduista (Kivikoski 2005, Heimonen & Kuusisaari 1992, Kangas 1993). Lisäksi Helsingin yliopiston tutkimussarjassa on Metsämuurosen (1995) tekemä tutkimus harrastuneisuudesta yleisesti, musiikki mukaan lukien. Em. tutkimuksissa näkökulma harrastuneisuuteen on ollut joko motivaatio, sitoutuneisuus tai musiikkiasenteet. Täsmälleen musiikillisen harrastuneisuuden huomioimista musiikinopetuksessa ja etenkin musiikinopettajan näkökulmaa asiaan ei ole tutkittu. Näin ollen tämä tutkimus muodostaa jatkumon edellisille tutkimuksille.

Tutkimuksen keskeisin käsite 'harrastuneisuus' on terminä laajempi kuin 'harrastus', joka viittaa yksittäiseen lajiin, esim. pianonsoittoon (Metsämuuronen 1995, 21–22), minkä vuoksi se on valittu käyttöön tähän tutkimukseen. Tässä yhteydessä ei ole tarkoitus tutkia lahjakkuutta tai

motivaatiota, niitä on tutkittu paljon, mutta koska ne ovat harrastuneisuuden taustalla vaikuttavia tekijöitä, ne esiintyvät haastattelukysymyksissä. Lahjakuus-käsitteen mukanaolo kysymyksissä oli myös ohjaamassa opettajaa hahmottamaan musiikillisen harrastuneisuuden osatekijöitä. Lisäksi esim. lahjakuus on usein se moottori, joka vie musiikillisen harrastuneisuuden pariin ja siellä pitkälle. Sama voima on myös motivaatiolla: se on liekki, joka pitää yllä itsenäistä musiikin harrastusta. Myös käytännön musiikinopetustyön kannalta lahjakkaiden huomioinnin tulisi olla samanlaista kuin harrastajien huomiointi: opettajan tehtävä ja tavoite on löytää oppilaista se potentiaali, joka heillä on, ja rohkaista oppilasta tuon potentiaalın käyttöön ottamisessa.

Tavoitteena oli, että tutkimus toimisi peilinä tai kokemusten ja ajatusten vertailukohteena etenkin jokaiselle musiikkia opettavalle luokanopettajalle. Lisäksi tavoitteena oli oman opettajuuteni kannalta kasvu huomaamaan asioita tutkimuksen aihealueelta. Tutkimuksessa pyritään muodostamaan opettajaprofiili yhdestä tutkittavasta luokanopettajasta, jonka henkilökohtainen kokemus ja panos tutkimuksessa on merkittävä. Tutkittavien määrän pienuus on tyypillistä kvalitatiivisessa tutkimuksessa (Haasio & Savolainen 2004, 161), näin myös tässä video- ja haastattelumetodein toteutetussa tapaustutkimuksessa. Yleistettävyyks ei näin ollen ole kovin helppoa pelkästään tämän tutkimuksen perusteella, eikä siihen sen vuoksi pyritäkään. Tähtäimenä on kuitenkin asettaa tutkittavien kokemukset ja ideat kaikille esille ikään kuin peiliksi, jolloin jokainen lukija voi mahdollisella samaistumisen kokemuksellaan laajentaa yleistettävyyttä.

Teoreettisessa osassa luodaan katsaus siihen, miten musiikin opetus on kehittynyt viimeisen kolmen valtakunnallisen opetussuunnitelman aikana, 1985 vuodesta aina uusimpaan, vuonna 2004 uudistettuun opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmat antavat koulussa musiikin opetukselle tavoitteet, joita opettajien on noudatettava. Opetussuunnitelmista nousee käsitys siitä, mitä musiikki on opetuksen kohteena, mitä perusasteen oppilas on musiikin oppijana, ja mikä merkitys musiikilla on oppilaan kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Edellä kuvailtua teoreettista viitekehystä täydentää osio nykyisestä luokanopettajan musiikillisesta koulutuksesta ja opettajan musiikillisesta harrastuneisuudesta.

2 VALTAKUNNALLISET OPETUSSUUNNITELMAT MUSIIKILLISEN HARRASTUNEISUUDEN TUKIJANA PERUSOPETUKSEN 6. LUOKALLA

Opettajan tärkein työväline on opetussuunnitelma. Koulutyötä ja opettajan toimintaa ohjaa opetuksen järjestäjän vahvistama opetussuunnitelma, tällä hetkellä perusopetuksen opetussuunnitelma vuodelta 2004. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 10.) Jos katsotaan valtakunnallisten opetussuunnitelmien muutosta viimeisen 30 vuoden ajalta, voidaan huomata linjamuutos, joka alkaa suhteellisen yksityiskohtaisesta ja pikkutarkasta vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelmasta, jota seuraa vuoden 1994 väljempilinjainen suunnitelma, minkä jälkeen tullaan nykyisin voimassa olevaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan, joka on edeltäjänsä jälleen hiukan yksityiskohtaisempi ja tarkempi määritelmässään.

Musiikin opetussuunnitelma on elänyt saman kehityskaaren kuin koko opetussuunnitelman: 1985 vuoden opetussuunnitelmassa määriteltiin tarkoin musiikissa opetettavat asiat, 1994 opettajalle jätettiin vapaus toteuttaa musiikinopetus pitkälti haluamallaan tavalla ja 2004 palattiin jälleen määrittelemään musiikinopetuksen ydinkohtia ja opetettavia asioita. Uusien opetussuunnitelmien myötä jotkut asiat säilyivät ennallaan, jotkut puolestaan muuttuivat tai sitten mukaan tuli jotain uutta ja ajankohtaista. Seuraavissa luvuissa vertaillaan kolmea viimeistä musiikinopetussuunnitelmaa sekä opettajan toiminnan että oppilaan näkökulmasta. Erityistä huomiota kiinnitetään musiikillisen harrastuneisuuden osuuteen opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmaa tutkitaan ja vertaillaan tulevissa luvuissa 6. luokan näkökulmasta, eivätkä ne siis käsittele kokonaisia opetussuunnitelmia (ks. LIITE 4. Musiikin opetus 6. luokalla vuosien 1985–2004 opetussuunnitelmissa).

2.1 Musiikillinen harrastuneisuus vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmissa

Vuoden 1985 valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa musiikin tavoitteet on jaoteltu 1.–2.-, 3.–4.- ja 5.–6.-luokkien osioihin. Jokaisen vuonna esiintyvät samat opetuksen aihealueet. Vaatimustaso ja tavoitteet ovat vain erilaisia.

Musiikin opetuksen aihealueita ovat dynamiikka, rytmi, tempo, melodia, harmonia ja muoto. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 192.) Vuoden 1994 valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa musiikin tavoitteita ei enää ole jaoteltu 1985-vuoden tapaan tarkkoihin vuosiluokkiin, vaan ne ovat yhtenä kokonaisuutena koko silloiselle ala-asteelle (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994). Koko opetussuunnitelmaa leimaa opetuksellinen vapaus ja opettajan omat valinnat toteuttaa tavoitteet omien vahvuksiensa ja kunnallisesti toteutettujen opetussuunnitelmien mukaisesti.

Sekä 1985 että 1994 vuoden valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa on mainintoja musiikillisen harrastuneisuuden huomioimisesta koulun musiikin opetuksessa. Etenkin 1985-vuoden opetussuunnitelma lähestyy useasta näkökulmasta musiikillista harrastuneisuutta. Ensinnäkin opetussuunnitelman tavoite on johtaa oppilaat valitsemaan musiikki pysyväksi harrastukseksi (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 191). Suunnitelman mukaan opetuksessa oppilaan musiikilliset valmiudet tulisi huomioida antamalla hänelle tasonsa mukainen tehtävä ja hänelle sopiva soitin sekä käyttää joustavia opetusryhmiä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 199). Jos taas oppilas harrastaa jo jonkin instrumentin soittoa, hänelle tulisi tarjota mahdollisuus osallistua soittoharjoituksiin omalla soittimellaan. Myös erilaisten musiikkia opettavien koulun ulkopuolisten tahojen välinen yhteistyö koulun kanssa on mainittu. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 199.)

Vuoden 1994 valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa on mainittu osin samalla, osin hiukan eri tavoin harrastuneisuuteen liittyviä asioita (taulukko 1). Yhtäläisyytenä on, että siinä painotetaan edelleen musiikin muodostumista oppilaan pysyväksi harrastukseksi kouluaikana ja myös peruskoulun jälkeen (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 97). Harrastuneisuus huomioidaan myös siinä, kun mainitaan, että musiikin opetuksen tulisi tukea valmiuksiltaan eri tasoisia oppilaita. Tuen tulisi kyseisen opetussuunnitelman mukaan olla samalla kokonaisvaltaisen musiikillisen kehityksen tukemista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 97.) Myös se, että opetussuunnitelma kannustaa harjaannuttamaan oppilaiden tietoja ja taitoja monipuolisilla työtavoilla (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 97), tukee samaa päämäärää, koska se ottaa silloin huomioon myös erilaiset oppijat.

Musiikillisen keksinnän ottaminen mukaan musiikin opetukseen tarjoaa eri musiikillisella valmiustasolla oleville oppilaille mahdollisuuden toimia taitotasonsa, harrastuneisuutensa ja kiinnostuksensa mukaisesti. Jokainen oppilashan voi tällöin edetä keksimisessään omalta lähtötasoltaan vapaasti. 1985 vuoden opetussuunnitelma mainitsee 5.–6.-luokkia koskevissa osioissa yhden kerran oppilaan oman keksinnän hyödyntämisen opetuksessa: puhutaan soittamisen yhteydessä tapahtuvasta musiikillisesta keksinnästä (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 199). Vuoden 1994 opetussuunnitelma

viittaa hiukan useammin oppilaan omaan keksimiseen: keksintää voi tapahtua musiikillisen ilmaisun yhteydessä, sitä voi tehdä säveltämällä tai sepittämällä, ja se tulee kyseeseen myös silloin, kun etsitään omille musiikillisille ajatuksille muoto musiikkikäsitemien avulla (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 98).

2.2 Musiikillinen harrastuneisuus vuoden 2004 opetussuunnitelmassa

Nykyinen, vuonna 2004 voimaan astunut valtakunnallinen opetussuunnitelma toi jälleen uudet ns. nivelkohdat musiikin tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen määrittelyihin, jotka koskevat suunnitelmia eri vuosiluokille. Tämä tarkoittaa sitä, että nykyiset musiikin opetuksen tavoitteet on jaettu 1.–4.- ja 5.–9.-luokkien kokonaisuuksiin. Uutena on myös hyvän osaamisen kriteerit, jotka sijoittuvat 4.- ja 9.-luokan loppuun. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004,). Uudessa opetussuunnitelmassa esimerkkinä käytetty 6. luokka sijoittuu siis tavoitteiltaan ja hyvän osaamisen kriteereiltään yhteen entisen yläasteen luokkien kanssa. Taustalla muutokseen ja tämänkaltaiseen jakoon on yhtenäiskoulujärjestelmä, jonka mukana jää taakse entinen jako ala- ja yläasteeseen. Myöskään joissakin muissa oppiaineissa eivät nivelkohdat osu entisen ala-asteen päättymiseen.

Musiikillista harrastuneisuutta ei uusimmassa musiikin opetussuunnitelmassa ole varsinaisesti määritelty erikseen (ks. LIITE 4.). Opetussuunnitelman luonne on kuitenkin oppilaan yksilöllisiä ominaisuuksia huomioiva, sillä se kannustaa taidollisen erilaisuuden hyväksymiseen ja oman osaamisen ylläpitämiseen ja kehittämiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232). Nykyisessä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa mainitaan myös heti alkuun musiikin opetuksen tehtävät, joita ovat oppilaan rohkaisu musiikilliseen toimintaan ja oppilaan kiinnostuksen kohteiden löytämisen tukeminen. Kaiken pohjalla on oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232.)

Oman muutoksensa musiikin opetukseen tuo sekä nykyaika ja kehitys että opetussuunnitelman kohta, jossa viitataan median ja musiikkiteknologian hyödyntämiseen koulun musiikin opetuksessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232). Ne musiikin harrastajat ja osaajat, jotka ovat perehtyneet näihin median tai teknologian osa-alueisiin, on mahdollisuus osoittaa harrastuneisuutensa myös näillä alueilla. Tämän vuoksi nykyisessä opetussuunnitelmassa todetaan myös, että oppimisympäristön varustuksen tulee tukea oppilaan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi ja antaa tilaisuuksia tietokoneiden ja muun mediatekniikan sekä mahdollisuuksien mukaan tietoverkkojen käyttämiseen (Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Median ja tietoteknologian ottaminen mukaan opetukseen lisää koululuokan musiikinharrastajien joukkoon niitä, jotka tekevät esim. musiikkia tietokoneohjelmilla.

3 MUSIIKKI OPETUKSEN KOHTEENA PERUSOPETUKSESSA

3.1 Musiikinopetuksen taustalla oleva pedagoginen ajattelu

Opettajan ajattelun ja opetuksen painopistettä koskien tärkeä kysymys on, tulisiko musiikinopettajan opettaa musiikkia vai ihmistä eli pitäisikö opettajan keskittyä jakamaan tietoa vai kehittämään oppilaan musiikillista tietämystä. Perinteisesti on keskitytty lähinnä teoreettisen tiedon ja musisoinnin tekniikoiden tarjoamiseen oppilaalle sekä virheettömien opiskelutuotosten tavoittelemiseen. (Anttila 2004, 321.) Nykyajattelun mukaan oppijaa pyritään kehittämään kokonaisuutena ja kokonaisena ihmisenä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232; Anttila 2004, 321).

Opettajan tuleekin pyrkiä kehittämään oppilaan tietämystä musiikista, musisoimisesta ja musiikinopiskelusta, oppilaasta itsestään musiikinopiskelijana ja lisäksi musiikillisesta ja sosiaalisesta ympäristöstä, johon oppilas kuuluu. Jos opettaja ei näe ja kohtaa oppijaa kokonaisuutena, seurauksena voi olla motivaation heikentyminen tai oppimisstrategioiden ja opiskelutyylin muuttuminen heikommaksi. (Anttila 2004, 321.) Laajasti ymmärrettynä tulee pyrkiä paitsi oppilaan musiikillisten tietojen ja taitojen, myös itse musiikinopiskelun vaatimien valmiuksien kehittämiseen (Anttila 2004, 319). Opettajien toiminta tavoitteiden edistämässä ja käytetyissä työtavoissa riippuu taas sekä hänen musiikillisista että didaktisista valmiuksista sekä luonnollisesti hänen mieltymyksistään (Korkeakoski 1998, 133). Edellä mainittu musiikin laaja-alainen tavoite oppilaan kokonaisvaltaisesta kehittämisestä asettaa opettajankoulutukselle uudistamishaasteen (Anttila 2004, 319).

Uusikylä ja Atjonen (2000) otsikoivat teoksensa oppimista koskevia lukuja mm. sanoin "Vanha didaktiikan ystävä: konstruktivismi" ja "Konstruktivismi ei riitä". Opetus on kokonaisuutena siis muutakin kuin uudelleen keksitty konstruktivismi; historia tuntee kyllä konstruktivismin. Pedagogisessa mielessä tarvitaan lisäksi mm. aimo annos vastuuntuntoa olla jättämättä kaikkea oppilaan konstruoitavaksi, ainakin mitä tulee pieniin lapsiin. Kirjan tekijät kiteyttävät varoituksen sanansa vielä siten, että oli opettajan ihmis- tai

oppimiskäsitys tai opetuksen lähtökohta mikä tahansa, opettaja kantaa kuitenkin vastuun opetustapahtumasta. (Uusikylä & Atjonen 2000, 19–21.)

Vastuun kantamista on myös arvioinnin tekeminen, mikä on yksi musiikkikasvatuksenkin tehtävistä. Musiikin arvioinnin tulisi olla loogista, samoin kuin kaikkien muidenkin oppiaineiden arvioinnin. Toisin sanoen arvioinnin pitäisi perustua tavoitteisiin (Korkeakoski 1998, 136; Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 32). Musiikin arviointi on kuitenkin kirjavaa: toiset painottavat arvioinnissa laulamista, musiikillisesti suuntautuneet opettajat taas ensisijaisesti harrastuneisuutta ja aktiivisuutta (Korkeakoski 1998, 136). Korkeakosken (1998) tutkimuksen perusteella harva opettaja arvioi oppilasarvostelussa sitä, mitä pitää musiikinopetuksessa keskeisimpänä (Korkeakoski 1998, 140). Jos tavoitteena on myönteisen asennoitumisen luominen musiikkiin, ei silloin ole loogista arvioida, onko oppilas hyvä tai huono laulamaan (Korkeakoski 1998, 136). Arvioinnin tulee tapahtua siten, kuin on alun alkaen sovittu. (Uusikylä & Atjonen 2000, 165.)

Taidekasvatuksen alueen vaikutuksia ei ole juurikaan tutkittu (Juvonen 2004, 338), kuten ei musiikkikasvatusta yleensä (Tereska 2003, 10; Kosonen 1996, 3–4). Musiikkikasvatuksen vaikutusten, oppimistulosten tai asenteiden ja arvojärjestelmien muuttumisen mittaaminen onkin paljon hankalampaa kuin esim. luonnontieteellisten aineiden (Juvonen 2004, 338). Musiikilla on kuitenkin vahva merkitys yhtenä taidekasvatuksen lajina terapeuttisen, affektiivisen ja emotionaalisen puolen kehittämisessä. Tämän vuoksi musiikilla on todennäköisesti luonnontieteellisiä aineita enemmän merkitystä koko oppilaan henkiselle tasapainolle, hyvinvoinnille ja kasvulle (Juvonen 2004, 337–338). Nykyinen opetussuunnitelma nimeääkin musiikin merkityksen oppilaan luovuuden, ilmaisun, sosiaalisten taitojen ja kokonaisvaltaisen kasvun tukijana (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232). Musiikkikasvatuksen tulisi tarjota oppilaille sellaiset välineet, joiden avulla he voivat kokea musiikillista nautintoa elämässään ja elää rikkaampaa elämää (Honkanen 2001, 133).

3.2 Didaktiikka vs. musiikin didaktiikka

Opetussuunnitelma ja musiikin opetus olisivat vaillinaisia, ellei niiden taustalta löytyisi konkreettisia opetuksen suuntaviivoja. Didaktiikka, tai opetusoppi, kuten sitä nimitettiin Suomessa aina 1970-luvulle saakka, on yksi kasvatustieteen osa-alue, joka keskittyy siihen, miten ja mitä opetetaan (Uusikylä & Atjonen 2000, 22–23). Musiikin didaktiikka on tämän yleisen didaktiikan yksi osa-alue, oman alansa ainedidaktiikka (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 7). Linnankiven ym. (1981) mukaan musiikin didaktiikka tarvitsee rinnalleen yleisdidaktiikan, josta se saa olennaisen, jäsentyneen didaktisen

sisältönsä, esim. työtavat. Ei ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä musiikinopetuksen teoriaa, kuten ei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä opetuksen teoriaakaan. Kuitenkin opetuksen teoreettinen perusta on välttämättömyys sisäisesti hajanaisen ja perustelemattoman esityksen välttämiseksi. (Linnankivi ym. 1981, 14.)

Jo vanhojen kulttuurikansojen parissa esiintyi musiikin opettamista ja opetusmenetelmiä. Alun alkaen jäljittelyyn ja kuulohavaintoon pohjautuvista menetelmistä ja antiikin Kreikan muusisen kasvatuksen ja siihen kiinteästi liittyvän käytöskasvatuksen prosesseista lähdettiin liikkeelle, ennen kuin oli edes nuottikirjoitustaitoa (Linnankivi ym. 1981, 16–17). Sen jälkeen opetusmenetelmien kirjoon on mahtunut niin deduktiivisia kuin induktiivisiakin opetustapoja: on ollut autoritääristä tiedonsiirtämistä ja ulkomuistamista ja on ollut roomalaisen Quintilianuksen mukaisesti oppilaslähtöisempiä menetelmiä, joissa erilaisuus on huomioitu. (Linnankivi ym. 1981, 22–27.) 1900-luvulle tultaessa saamme monien suurnimien joukossa kiittää ainakin Zoltán Kodály'ta, Carl Orffia ja Émile Jaques-Dalcrozea länsimaisen musiikin perinteiden esiin nostamisesta (Linnankivi ym. 1981, 50; Linnankivi ym. 1988, 184–185). Vaikka aikanaan epätavallisinakin pidettyjä, esim. Dalcroze kehitteli ajatuksiaan musiikin opettamisesta koko elämänsä ajan ja on ainakin myöhemmin saanut tunnustusta ja huomiota (Mead 2001, 38–41).

Nykyisin on opettajan arvioitava edelleen itse, millaisia opetusmuotoja hän käyttää. Opettajan on ratkaistava, miten paljon oppilaiden annetaan työskennellä itselleen sopivalla tavalla (esim. itsenäisesti) ja miten paljon heidän on saatava kokemuksia erilaisista opetusmuodoista (esim. yhteistoiminnallisesti). (Uusikylä & Atjonen 2000, 101.) Oppimisen tutkimus ja oppilaiden kehitystä koskeva tieto ovat tärkeitä opetuksen tarkoituksenmukaisessa suunnittelussa ja toteuttamisessa (Linnankivi ym. 1981, 82). Minkä opetusmuodon opettaja valitsee, vaikuttaa oppilaaseen ja myös hänen motivaatioonsa. Ammattitaitoinen opettaja pyrkiikin yksilöimään opetustaan ja motivoimaan oppilaitaan heistä hankkimansa tiedon perusteella (Uusikylä & Atjonen 2000, 97).

Opetuksen yksi taitoa vaativimmista osa-alueista on sovittaa oppimiskokemukset sovittaa oppilaan taitojen, kiinnostuksen ja tarpeiden mukaan (Kyriacou 1992, 43). Oppilaita kannattaa ryhmitellä eri tavoin eri tehtävissä, antaa heille vastuuta päätöksenteosta sovittujen rajojen puitteissa, antaa yksilöllisiä tehtäviä (realistiset tavoitteet), järjestellä tehtäviin liittyvää ajankäyttöä (realistiset työ- ja aikatavoitteet) sekä antaa tunnustusta ja arvioida (oppilas hahmottaa "missä mennään"). (Uusikylä & Atjonen 2000, 98–99.) Tärkeää on havaita, että oppiminen liittyy aina jonkinlaiseen toimintaan, eli yksilö oppii toiminnan avulla toimintaa varten. Kun oppilas pääsee toiminnassaan aktiivisesti konstruoimaan eli rakentamaan tietoa, on päästy

lähelle nykyisin suhteellisen vallitsevaa oppimiskäsitystä tai lähestymistapaa, konstruktivismia. (Uusikylä & Atjonen 2000, 127.)

3.2.1 Esimerkkinä eriyttäminen

Yksi syy oppilaan huonoon käytökseen tunnilla voi olla pitkästymisen liian helppoon tehtävään (Kyriacou 1992, 83). Koska oppilaita on paljon (Kyriacou 1992, 43), ja koska osa heistä on musiikkikoulutaustaisia ja osa lähinnä joukkotiedotusvälineiden kautta saadun musiikkikasvatuksen omaavia, koulunkäynnin alkuvaiheista asti eriyttämiskysymykset tulevat ajankohtaisiksi (Linnankivi ym. 1981, 344). Eriyttämisajattelua puoltaa sekä 80-luvun että 2000-luvun didaktiikka: Linnankiven ym. (1981, 344) mukaan jokaisella oppilaalla tai oppilasryhmällä on oikeus edetä opiskelussaan kykyjensä ja edellytystensä mukaisesti. Uusikylä ja Atjonen (2000) kiteyttävät saman sanomalla, että jokaisella yksilöllä on oikeus vahvuksiensa ja lahjojensa jalostamiseen. Tällä he tarkoittavat sitä, että koulussa on oltava sijaa yksilölliselle opiskelulle, etenemiselle ja oppimistehtävien valinnalle. Emt. mukaan tämä vaatii opiskeluympäristöltä avoimuutta ja kykyä tunnistaa ja tukea erilaisuutta. (Uusikylä & Atjonen 2000, 134–135.)

Eriyttämiseen pyritään tietoisilla pedagogisilla ratkaisuilla (Linnankivi ym. 1981, 344). Adamec (2001) ehdottaa musiikinopettajille, että he räätälöisivät oppimisstrategioita oppilaiden vahvuudet ja heikkoudet huomioon ottaen. Tämän tärkeys korostuu etenkin inklusiivissa, jossa yleisopetuksen luokissa on ns. erityisoppilaita. (Adamec 2001, 23.) Sheldonin (2001) konkreettinen pedagoginen ratkaisu, joka toimii sekä eriyttäjänä että yleensäkin monipuolisena metodina positiivisilta vaikutuksiltaan, on oppilastutoreiden käyttö musiikinopetuksessa. Tutorointi, joka tuskin on uusi käsite musiikissa, tarkoittaa oppilaiden käyttämistä apuopettajina musiikintunnilla. Sheldon itse suosittelee organisoitua tutoreiden käyttöä, joka sisältää tarkan arvioinnin, suunnitelman ja toteutuksen sekä myös tutoreiden koulutuksen tehtävänsä. (Sheldon 2001, 33–38.)

Sheldon (2001) mainitsee artikkelissaan useita hyötynäkökulmia, jotka nousevat oppilastutoroinnista. Näitä ovat parantuneet oppilaiden suoritukset, ongelmanratkaisutaidot, itsenäisyys ja oma-aloitteisuus sekä tutoreilla että tutoroitavilla. Tutorointi voi myös nostaa vapaaehtoisuuden ja positiivisten asenteiden tasoa koulua kohtaan. Oppilailta, joilla on sosiaalisia vaikeuksia, myös parantuneet sosiaaliset taidot ovat usein olleet seurauksena tutoroinnista. Koska tutoroinnissa oppilaat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, kehittyvät myös kognitiiviset ja esiintymiseen liittyvät taidot. Muita oppilastutoroinnin etuja ovat lisääntynyt erilaisuuden ymmärtäminen ja hyväksyminen sekä toisten

kunnioittaminen. Erityisen edullisena Sheldon näkee tutoroinnin riskioppilaille (joilla on oppimis- tai sosiaalisia vaikeuksia). (Sheldon 2001, 33–38.)

Erityislahjakasta oppilasta ei kuitenkaan pidä aina vaatia työskentelemään vain ryhmän tai sen heikoimpien oppilaiden hyväksi. Jokaisella tulee olla myös oikeus kehittää itseään yksilöllisesti lahjakkuutensa vahvoilla alueilla. (Uusikylä & Atjonen 2000, 98.) Tärkeän huomion keskipisteeseen tulevat ne, jotka ovat musiikin taitajia ja harrastajia. Sheldonin (2001) mukaan tutoroppilaille tulisikin järjestää koulutus tehtävänsä. Ennen tätä ja varsinaista tutoroinnin toteutusta on myös erilaisia vaiheita, jotka tulee opettajan tehdä huolella: opettajan tulee päättää tutorit ja tutoroitavat, tutorointiparien lukumäärä (toimivat yleensä parina), toimintatyyli, toiminnan arviointi, aikaresurssit, toteutuspaikka, valvominen, tutorointikerran kesto ja koulutus. (Sheldon 2001, 33–38.) Opettajana on muistettava, ettei oppilaita leimata luokittelulla lahjakkaiksi tai lahjattomiksi (Uusikylä & Atjonen 2000, 96).

3.2.2 Esimerkkinä integraatio

Opettajan didaktiset tiedot ja pedagogiset taidot mitataan integraation yhteydessä. Opetuksen suunnittelussa voidaan kysyä, onko parempi opettaa oppiaineittain (subject-area learning) vai integroiden (interdisciplinary learning), eli yhdistäen oppiaineita? Kysymykseen on monta vastausta, ja lisäksi opetussuunnitelman sisäisen integraation näkemykset eroavat melkoisesti toisistaan. (Wiggins 2001, 40.) Wiggins (2001) haluaa tehdä eron käsitteille 'oppiaineiden välinen' (interdisciplinary) ja 'integroitu' (integrated). Ensinnäkin, nämä tarkoittavat eri asioita. Toisekseen, jälkimmäistä saatetaan toteuttaa huolimattomasti, niin että esim. musiikki oppiaineena on vain sivutuote, kärsien pääoppiaineen kustannuksella. Ensimmäinen, jota tutkija myös itse suosittelee menetelmänä, tarkoittaa integraatiota parhaimmillaan. Se on sitä, että oppilaat pääsevät ymmärtämään ilmiön kokonaisuutena, joka rakentuu yhdeksi eri palasista, joita oppiaineiden välinen silloittaminen tuottaa. (Wiggins 2001, 40–44.)

Wigginsin (2001) artikkeli käsittelee integraatiota nimenomaan musiikin yhteydessä. Hän uskoo, että integroitu opetus tarjoaa musiikinoppijoille enemmän mahdollisuuksia luoda yhteyksiä asioiden välille, lisäten samalla syvempää asian ymmärrystä. Pahimmillaan integrointia pidetään vain ajansäästämiskeinona. Parhaimmassa tapauksessa oppijoilla käynnistyy myös kriittistä ajattelua, ja ongelmanratkaisutaidot kehittyvät. Wigginsin viimeinen ohje kouluille, ja sitä myötä musiikinopetukselle, on luoda vahva, luotettava, käsitepohjainen musiikin opetussuunnitelma. (Wiggins 2001, 40–44.) Vaikka Uusikylä ja Atjonen (2000) eivät käytä vastaavia termejä kuin Wiggins, heidän ajatuksensa 'avoimesta opiskelu ympäristöstä/ilmastosta' sisältää ehkä samaan

suuntaan tähtääviä periaatteita: puhutaan tutkivasta otteesta, opiskelijan aktiivisuudesta, yhteistoiminnallisuudesta, oppilaiden välisestä avoimesta vuorovaikutuksesta ja joustavuudesta (Uusikylä & Atjonen 2000, 132–139). Em. periaatteilla mahdollistuu ainakin integrointi paremmin kuin ilman niitä.

3.3 Muuttuva musiikinopetus

Edelleen voidaan jatkaa kysymyksellä ”Miten musiikkia tulisi siis opettaa?”. Toiset opettajat painottavat musiikin opetuksen tärkeimpänä tavoitteena elämyksellisyyttä, iloa ja positiivista asennetta musiikkiin (Korkeakoski 1998, 137). Toisen mielestä tärkeintä on opetusmenetelmien monipuolisuus, ja että opetuksen tulee sisältää sekä yksilö- että ryhmämuotoista opetusta (Anttila 2004, 329). Molemmat näkökulmat ovat varmasti oikeita. Perusopetuksen opetussuunnitelman lähtökohta on, että opetuksessa tulee ottaa huomioon erilaiset oppijat (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14), myös erilaiset musiikin harrastajat. Perusopetuksen tulee tarjota mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada tarpeellisia valmiuksia myös koulun päättymisenkin jälkeen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14.)

Oppilaalle voidaan nykyisen opetussuunnitelman mukaan antaa mahdollisuus osallistua oppimisympäristönsä rakentamiseen ja kehittämiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.) Musiikinopetusta pitäisikin järjestää entistä enemmän oppilaiden ehdoilla. Puhutaan mm. ’kriittisestä pedagogiikasta’, joka perustaa ajatuksensa sille, että oppilailla on annettavaa musiikinopetukselle. Näin ollen heidän ajatuksiaan voitaisiin käyttää hyödyksi oppitunnilla vaihteittain etenevässä musiikin opetusprosessissa (Abrahams, Frank 2005, 62–67.) Toisaalla ehdotetaan myös, että oppilaat ideoisivat aiheita musiikkikursseille, jotka sitten toteutettaisiin kouluilla oppilaiden valintojen pohjalta ja ikäryhmärajoista riippumatta, jolloin syntyisi rajat ylittävää yhteistyötä. Em. toiminnasta on jo ollut erään tutkijan mukaan seurauksena lisääntyntä innokkuutta musiikkia kohtaan niilläkin, jotka eivät aiemmin aineesta välittäneet. (Cohen 2005, 23.)

Musiikki tulisi myös liittää laajemmin muihin yhteyksiin esim. projekteilla ja integroiduilla kokonaisuuksilla. (Juvonen 2004, 338; ks. myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232.) Samalla tavoin musiikkikasvatuksen sisältö ja toteutustavat voitaisiin integroida myös oppilaan muuhun elämään, esim. hänen musiikkiharrastuksiinsa, jotta myös tämä alue olisi edistämässä eheän kokonaisuuden syntymistä. Myös tiedolla on yksityinen ja henkilökohtainen luonne ja kouluaineista ehkä eniten se korostuu juuri musiikissa (Juvonen 2004, 335–336). Jokainen oppilas tuo opetustilanteeseen

mukanaan oman henkilökohtaisen, jopa useita vuosia pitkän musiikkitaustansa, joka vaikuttaa kokonaisuuteen ja tulisi huomioida opetuksessa.

Ratkaisevaa koulun musiikin opetuksessa on kuitenkin se, tuoko oppilas oman musiikillisen tietämyksensä ja oppimisvalmiutensa täysipainoisesti tilanteeseen, vai jättäytyykö hän sivuun (Ahonen 1996, 135). Musiikinopettajien tulisi huomioida musiikkia harrastavat oppilaat oikein, jotta heidän potentiaalinsa saataisiin esiin ja käyttöön. Ahonen (1996) puhuukin preferensseistä, jotka tulisi saada esiin, eli asioista, mistä joku oppilas pitää. Tytöt suhtautuvat hänen mukaansa myönteisemmin musiikkiin kuin pojat ja harrastavat myös enemmän musiikkia. Syitä, joiden hän epäilee vaikuttavan tyttöjen ja poikien väliseen mieltymyseroon, ovat oppiaineen didaktinen rakenne, käytettävät oppimateriaalit ja työtavat tai sitten musiikinopettajien naisvaltaisuus etenkin entisen ala-asteen musiikinopetuksessa. Koska aikuisena huippukapellimestarit ja kevyen musiikin bändin soittajat ovat usein miehiä, voidaan myös kysyä, herääkö poikien kiinnostus musiikkiin vain yksinkertaisesti tyttöjä myöhemmin. (Ahonen 1996, 134.)

Musiikilla on oma erityinen paikkansa kouluopetuksessa. Se poikkeaa ns. reaaliaineista ja niihin liittyvästä tiedon olemuksesta, onhan musiikissa kyseessä pitkälti proseduraalinen tieto, eräänlainen ”tekemistieto” eli osaaminen (Juvonen 2004, 335–336). Kuten aiemmin mainittiin, kehittymisen suunta on johtanut uudenlaisen tekemisen, musiikkiteknologian suuntaan. Nykyaikaiseen musiikkikasvatukseen liitetäänkin paljon uudenlaista tietotaitoa, kuten bändisoittimet, tietokoneohjelmat ja musiikin luominen tai muokkaaminen sekä musiikin levittämisen modernit mediat ja muodot (Juvonen 2004, 335–336). Hickey ja Reese (1999) väläyttävätkin, että internetpohjaista musiikin säveltämistä voisi tehdä ainakin ylemmillä luokilla ja lukiossa, ja kunhan teknologia ja internet kehittyvät edelleen, jollakin tapaa myös alemmilla vuosiluokilla, mikä tuo varmasti uuden haasteen opettajankoulutukselle (Hickey & Reese 1999, 25–32).

4 OPPILAS MUSIIKIN OPPIJANA JA HARRASTAJANA

Musiikin opetuksen keskipisteessä on oppilas ja opetuksen suunnittelussa tulee edetä lapsesta käsin (Linnankivi ym. 1988, 5). Niin musiikin opetuksessa kuin muussakin kouluopetuksessa tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Oppimisympäristön tulee ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan omaa toimintaansa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18). Opettajan oma ammatillinen tieto-taito ja hänen tietonsa sekä oppilaan harrastuneisuudesta että harrastuneisuudesta yleensä ovat perusta musiikin opetukselle. Lisäksi tulee tietää lapsen musikaalisesta ja yleisestä kehityksestä.

4.1 Oppilaan kehitys ja musiikillinen lahjakkuus

4.1.1 Musiikillinen kehitys

Musiikilla sanotaan olevan universaali luonne, koska kaikki lapset osoittavat jonkinlaista herkkyyttä musiikille (Winner & Martino 1993, 267). Erot musiikillisissa kyvyissä ovat kuitenkin huikeat (Winner & Martino 1993, 267; Tereska 2003, 202). Yksilöiden musiikillisen käyttäytymisen eroja selvitettäessä käytetään teoreettista käsitettä 'musikaalisuus' (Laine 2005, 40). Musikaalisuuden on havaittu ilmenevän lapsella jo varhain. Tuon kyvyn avulla lapset oppivat laulamaan, soittamaan ja heidän muistiinsa tallentuu musiikkia. Länsimaisen, lähinnä klassisen musiikin lahjakkuuden tutkimusta on em. tekijöiden mukaan paljon, mutta sen sijaan ei-klassisen musiikin lahjakkuuden tutkimuksen kenttä on vielä lähes koskematon. (Winner & Martino 1993, 267.)

Mitä määritelmiä liittyy käsitteeseen musikaalisuus, musiikin ymmärtäminen ja kognitiivisten valmiuksien osuus menestymisessä? !! Musiikin rakenteellinen tietämys on voimakkaassa kehityksen tilassa 7–12 vuoden iässä (Ahonen 1996, 232). Ahosen (1996) mukaan musikaalisuus ei vaikuta olennaisesti musiikin

rakenteelliseen tietämykseen. Tutkija toteaa myös, että yleinen kognitiivinen kehitys vaikuttaa todennäköisesti musiikin ymmärtämiseen ja omaksumiseen. Monipuoliset kokemukset musiikista puolestaan näyttävät olevan vähintäänkin yhtä tärkeitä musiikin kognitiivisten valmiuksien kehittämisessä, ei siis pelkkä potentiaalinen lahjakkuus. (Ahonen 1996, 210.)

Musiikkia opitaan vähittäisenä akkulturoitumisena, sopeutumisenä ympäristön ja kulttuurin ääniärsykkeisiin (Ahonen 1996, 18; ks. myös Linnankivi ym. 1981, 83). Sitä opitaan tahattomasti, lähes passiivisesti, vain olemalla alttiina musiikkivaikutuksille. Tässä mielessä musiikin oppimisella on implisiittinen eli tiedostamaton ja spontaani luonne (Ahonen 1996, 18). Musiikillinen lahjakkuus ja harrastuneisuus ovat pitkälti peräisin lapsen kodista ja sen musiikkikokemuksista. Musiikkia luontevasti sisältävä kotiympäristö vaikuttaa myönteisesti preferensseihin, eli tykkäämisen kohteisiin (Ahonen 1996, 131). Valitettavasti vanhemmat eivät useinkaan halua toimia kielen oppimisen tapaan malliopettajina kuitenkaan esim. laulamissa, jolloin musiikkikäyttämisen jäljittelymallia ei lapsi heiltä saa (Ahonen 1996, 133). Laulu on merkittävästi vähentynyt kodeista (Kuusisaari 2005, 5; Tikkanen 2003). Myös muilla lapsen lähipiiriin kuuluvilla henkilöillä, luokkatovereilla ja sisaruksilla, sekä mediassa on vaikutusta lasten musiikkipreferensseihin (Ahonen 1996, 132).

Ahosen (1996) mukaan lapsen käsitykset omasta musiikillisesta kompetenssista ovatkin erilaisten oppimiskokemusten synnyttämiä (Ahonen 1996, 131). Ne voivat myös muuttua uusien kokemusten myötä joko myönteiseen tai kielteiseen suuntaan (Ahonen 1996, 131), mikä antaa mahdollisuuden koulun musiikkikasvatukselle ja sen avulla lapsen itseään koskevien musiikillisten käsitysten parantamiselle. Jos esim. harrastuneisuutta ei ole saatu alulle tai sitä ei ole tuettu lapsen kotona, koulu voi auttaa myönteisessä kehityskulussa. Tereskan (2003) mukaan musiikillisen minäkäsityksen taustalla on runsaasti erilaisia musiikillisia tekijöitä, jotka voivat liittyä aina varhaiseen lapsuuteen saakka (Tereska 2003, 197–198). Puhutaan mm. enkulturoitumisesta, jolla tarkoitetaan ympäristön musiikkivirikkeitä ja niiden avulla edellytysten luomista musiikillisen potentiaalisen kehittymiselle (Hirvonen 2003, 21). Ei ole siis sama, millaisen tuen lapsi kotoa ja koulumusiikista saa.

Kypsyminen ja oppiminen riippuvat paljolti toisistaan ja tietyt oppimissuoritukset edellyttävät henkistä ja fyysistä valmiutta (Ahonen 1996, 19). Musiikissa esimerkiksi kitaran näppäilytekniikka on melko fyysisesti vaativa asia alkuopetuksen oppisisällöksi. Henkisen puolen asiana voidaan pitää niin sanottua sävelkorvaa. Aiemmin tätä musiikkikykyä pidettiin periytyvänä lahjana, joka joko oli ihmisellä tai sitten ei; nykyisin musiikin oppimisesta ei ole niin selvää, laajasti hyväksyttyä teoriaa (Ahonen 1996, 19). Tunnettu tosiasia on, että jotkut ihmiset oppivat laulamaan melodialinjan mukaisesti, toiset taas eivät. Koulun musiikkikasvatuksen nykyinen määritelmä

ja linja on kuitenkin se, että jokaiselle tarjotaan mahdollisuus oppia. Valtakunnallisen opetussuunnitelman sanoin, oppilaan ”musiikillisia taitoja kehitetään pitkäjänteisellä, kertaamiseen perustuvalla harjoittelulla” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232).

Lapsi oppii syntymän jälkeen vähitellen erottamaan musiikkiin kuuluvat äänet muista äänistä ja puheesta. Sekä puheen että musiikillisten ilmausten tuottaminen edellyttää taas kypsymistä. (Ahonen 1996, 27). Vaikkakin jotkut tutkijat kritisoivat useiden ei-musiikillisten kehitysteorioiden pätevyyttä musiikin osa-alueella, sanotaan, että musiikillisen ajattelun kvalitatiiviseen kehitykseen ja sen vaiheisiin vaikuttavat sekä oppijan ikä että sosiaalistumisen aste (Ahonen 1996, 102–103). Tietämys kouluikä koskevasta musiikillisesta kehityksestä on kuitenkin vielä nykyisinkin puutteellista (Ahonen 1996, 103). Tarvitaan siis lisää tutkimusta aihealueelta. Joka tapauksessa on selvää, että musiikkia opitaan sekä passiivisesti/spontaanisti ja aktiivisesti/tavoitteellisesti (Ahonen 1996, 21). Näyttöä on jopa siitä, että lapsilla olisi puhekielen tapaan luontaisia taipumuksia omaksua musiikkia ilman erikoisopetusta, vain olemalla alttiina ympäristön virikkeille (Ahonen 1996, 28), mikä nostaa entisestään koulun musiikkituntien ja koko sen musiikkikasvatuksen merkitystä.

Valtakunnallisessa koulun musiikin opetussuunnitelmassa esiintyy yhteissoitto, joka kehittää oppilaan taitoja monella tapaa. Yhdessä musisoimalla opitaan ensinnäkin kuuntelemaan toisia soittajia ja lisäksi opitaan sosiaalisia taitoja (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232–233). Toisten soittoa ja kappaleen rakentumista musiikilliseksi kokonaisuudeksi kuuntelemalla kehitetään puolestaan oppilaan musikaalisuutta (Tikkanen 2003). Musikaalisuus on siis tässä mielessä kehitettävä ominaisuus. Yhteissoitto ja koulumusiikki yleensä ovat siis merkittäviä, sillä ne tarjoavat parhaimmillaan kehittymismahdollisuuden niille musikaalisille oppilaille, jotka eivät ole vielä aloittaneet musiikkiharrastusta. Jos he pääsevät koulussa kehittämään musikaalisuuttaan, he voivat saada kipinän musiikkiharrastuksen aloittamiselle. Koulun musiikkikasvatuksen rooli on merkittävä myös siksi, että Suomessa liian suuri osa nuorista jää musiikkiopistojen verkoston ulkopuolelle (Kuusisaari 2005, 5).

Musiikin harrastaminen on kehittäväää koko kouluoppimisen kannalta. Saksalainen tutkija Hans-Günther Bastian on todennut, että soitonopiskelu paransi lasten koulusuorituksia kaikissa aineissa, erityisesti matematiikassa, äidinkielessä ja vieraassa kielessä (Bastian 2001). Bastianin työryhmä (H.-G. Bastian, A. Kormann, R. Hafen ja M. Koch) tutki mm. vuosina 1992 - 1998 seitsemän eri koulun lapsia ja musiikkikasvatuksen vaikutusta kyseisiin ryhmiin (Bastian 2001). Bastianin työryhmä huomasi että musisointi paransi lasten sosiaalista kyvykkyyttä ja vähensi lasten aggressioita ja keskittymisvaikeuksia (Bastian 2001). Myös Sibelius-Akatemian musiikkikasvatusosaston johtaja ja lehtori Soili Perkiö näkee musiikin opiskelun

tärkeänä osana lasten kasvamista, minäkuvan luomista ja tunneilyn kehittymistä. Musisoivien lasten on todettu kypsyvän henkisesti nopeammin kuin harrastamattomat (Alastalo 2005b, 19.) Bastian työryhmineen suosittelee vähintään kahta viikkotuntia koulujen musiikinopetukseen (Bastian 2001).

4.1.2 Musiikillinen lahjakkuus

Winner ja Martino (1993) määrittelevät musiikillisen lahjakkuuden herkkyydeksi musiikin rakenteille, kuten tonaliteetille, sävellajille, harmonialle ja rytmille (Winner & Martino 1003, 267). Lahjakkuutta on testattu paljon. Myös musikaalisuutta on testattu monin eri tavoin (mm. Karma 1984, Holmström 1963 ja Seashore 1919, teoksessa Linnankivi ym. 1988, 14–15), ja testit ovat ohjanneet käsityksiä musikaalisuudesta, ohjaten ennustamaan oppilaiden menestystä musiikkiopinnoissa (Ahonen 1996, 123). Yhtenä menetelmänä musiikillisen lahjakkuuden mittaamisessa on pidetty kouluarvosanojen vertaamista (Metsämuuronen 1995, 103; Uusikylä 1989, 34). Niin näistä, kuten myös erilaisista musiikillista kuuloaistia testaavista testeistä, voidaan olla montaa mieltä. Ahosen (1996) mielestä ei pidä keskittyä ainoastaan taitoihin kuulla yksittäisiä säveleroja, vaan tärkeämpää on musiikin laajempien hahmojen ja rakenteiden tunnistaminen sekä niiden suhteuttaminen toisiinsa (Ahonen 1996, 124).

Metsämuuronen (1995) piti harrastuneisuutta koskevan tutkimuksensa yhdessä vaiheessa riittävänä lahjakkuuden indikaattorina kouluarvosanaa harrastusalueeseen liittyvästä oppiaineesta, sillä se kertoo arvosanan antamishetkellä olleen tason. Hän huomautti kuitenkin, että kouluarvosanalla ei välttämättä ole relevanssia taito- ja lahjakkuustasoon, mikäli viimeisen koulunumeron saamisesta on pidemmän aikaa. Joka tapauksessa hyvä kouluarvosana antanee viitteitä mahdollisesta lahjakkuudesta kyseiselle harrastusalueelle. (Metsämuuronen 1995, 103.) Vastaavasti Uusikylä (1989) tutki lahjakkaiden nuorten koulukokemuksia, persoonallisuuden piirteitä ja harrastuspreferenssejä 14–26-vuotiailla nuorilla (matemaatikot, muusikot, urheilijat, shakinpelaajat). Muusikoiden koulutodistusten keskiarvojen keskiarvo oli 8.71, ja koulumenestys oli keskimäärin erinomaista. (Uusikylä 1989, 34.)

”Se, kasvaako lahjakkuus luovaksi neroudeksi, riippuu siitä, syntyykö oikeaan aikaan, jolloin kenttä on valmis tunnistamaan yksilön lahjat”, sanovat Winner ja Martino voimakkaasti (Winner & Martino 1993, 277). Vaikka lahjakkuus ilmeenkään varhain itsestään, sitä tulee kehittää ja harjoittaa määrätietoisesti (Winner & Martino 1993, 272). Sitä tarvitsee myös tukea, ja tähän tarvitaan tietenkin lasten kodeista hyvin paljon apua, jota menestyneet muusikot ovat usein saaneetkin (Uusikylä 1989, 76; vrt. Hirvonen 2003, 135). Hyvin tärkeitä

ovat myös opettajat, jotka tukevat oppilaan lahjakkuutta (Winner & Martino 1993, 272). Musiikkia aikuisiälle asti jatkaneet ovat todenneet, että heidän tukenaan musiikin taipaleella oli vähintään yksi vanhempi tai opettaja, joka välitti aidosti heidän lahjastaan ja työskenteli heidän kanssaan. (Winner & Martino 1993, 272.)

Musikaalinen lapsi ei ole valmis vielä silloin, kun opettaja havaitsee taituruuden: myös hän tarvitsee edelleen opetusta, haasteita ja taitojen harjoitusta koulun musiikin tunneilla. Uusikylä (1989) ehdottaa musiikillisesti lahjakkaiden opetukseen poikkitieteellistä asian tarkastelua, oppisisältöjen liittämistä laajempialaisiin teemoihin ja ongelma-alueisiin, itsenäistä työskentelyä oppilasta kiinnostavalla alueella, tehtäviä, joihin ei ole oikeaa ratkaisua, miksi-kysymysten käyttämistä, oppilaiden itseilmaisuuksiin rohkaisua ja tutkimustyyppistä työskentelyä (Uusikylä 1989, 79). Lahjakkaiden eriyttäminen on myös yksi toimintatapa (Linnankivi ym. 1981, 344). Siinä tosin törmätään nopeasti arvoilosofisiin ongelmiin ja elitismiin vaaraan (Uusikylä 1989, 78). Lisäksi liika eriyttäminen on kyseenalaista, koska persoonallisuuden kehityksen kannalta on kaikkien hyvä olla sosiaalisessa kanssakäymisessä keskenään (Uusikylä 1989, 78).

4.2 Harrastuneisuus ja motivaatio

4.2.1 Motivoitunut musiikin harrastaja

Motivaatiolla on suuri merkitys kaikessa tavoitteisiin perustuvassa oppimisessa (Laine 2005, 41). Myös Ahonen (1996) toteaa, että opintomenestykseen vaikuttaa musikaalisuuden ohella motivaatio, pitkäjännittäisyys, keskittymiskyky ja opetusmenetelmät (Ahonen 1996, 128). Esimerkiksi musiikista kiinnostuneet oppilaat käyttävät koulun musiikin tunteihin nähden suhteellisen paljon aikaa erilaisiin koulun ulkopuolisiin musiikkiharrastuksiin (Ahonen 1996, 136). Kosonen (1996) on perehtynyt musiikkiin liittyviin motivaatiotekijöihin ja musiikkiin vapaaehtoisena harrastustoimintana. Hän pitää yleiskäsitteinä sisäistä ja ulkoista motivaatiota, ja käyttää omassa tutkimuksessaan enemmän käsitteitä 'musiikilliset motiivit' (musiikista itsestään lähtevät motiivit) ja 'ei-musiikilliset motiivit' (edellisen vastakohta, motiivit tulevat musiikin ulkopuolelta), joiden keskinäinen suhde on merkittävintä. Molemmat viimeksi mainitut motivaatiolähteet voivat olla suotuisia oppimisen kannalta. (Kosonen 1996, 19.)

Musiikin pysyvä harrastuneisuus jatkuvana ominaisuutena perustuu siis moniin eritasoisin motivaatiotekijöihin (Tereska 2003, 76; Kosonen 1996, 19).

Musiikin harrastamiseen liittyvät ulkoiset motivaatiotekijät ovat suoraan motivaatioon vaikuttavia ulkoisia virikkeitä tai soittamisolosuhteisiin eri tavoin vaikuttavia tekijöitä, joiden vaikutus motivaatioon on välillinen (Kosonen 1996, 19). Näitä ovat esim. halu tehdä oikein, älylliset haasteet tai koettu uhka. Tällöin motivoivat toiset ihmiset tai heidän vaikutusvaltansa, palkkionsa tai rangaistuksensa (Tereska 2003, 76). Sisäisiä tekijöitä ovat puolestaan soittajasta lähtöisin olevat tekijät, joissa ilmenee soittamisen merkitys ja mielekkyyss soittajan omina tahtomuksina ja suunnitelmina (Kosonen 1996, 19, 251). Pidemmälle musiikkia harrastaneilla on motivaation ja sitoutumisen lisäksi mukana myös muita tekijöitä ja ominaisuuksia, kuten kyky selvitä vaativista ja stressaavistakin tilanteista. Tätä tekijää kutsutaan coping-tekijäksi. (Tereska 2003; 77, 198; ks. myös Metsämuuronen 1995, 81–89.)

Harrastuneisuus on suhteellisen pysyvää toimimista (Metsämuuronen 1995, 21–22). Myös Ahosen (1996) tutkimuksessa, jossa tutkittiin ala-asteen oppilaita, aluepreferensseihin tai musiikilliseen harrastuneisuuteen sisällytettiin ainoastaan pitkäjänteisempi ja toiminnallisempi musiikin harrastaminen, eli sellaiset formaalin musiikkikoulutuksen tai harrastukset muodot (musiikkileikkikoulu, musiikkiopisto, kansalaisopisto, yksityisopetus soitossa, lapsi- tai nuorisokuoro, orkesteri, bändi tai yhtye, musiikkiluokka, koulun musiikkikerho tai -kuoro), jotka luovat edellytyksiä musiikillisen ajattelun kehittymiselle. Satunnaisempaa harrastamista, esim. musiikin kuuntelua tai konserttikäyntejä ei huomioitu. (Ahonen 1996, 158.) Tutkimuksessa todettiin, että tällainen pitkäaikaisempi harrastuneisuus vaikuttaa musiikin rakenteelliseen tietämykseen (Ahonen 1996, 158).

Samoin kuin itse lahjakkuuden kehityksessä, myös itse harrastuksen jatkamisessa on kodilla ja koululla roolinsa. Kosonen (1996, 11, 38) toteaa oman perheen musiikkiharrastusten toimivan virikkeenä monelle nuorelle soittajalle. Myös Hirvosen (2003) tutkimukseen osallistuneilla, jo aikuisikään tulleilla musiikin harrastajilla kodin ja vanhempien merkitys harrastuksen tukijoina ja kannustajina on ollut korvaamaton (Hirvonen 2003, 135). Sen sijaan koulun osuus samaisten tutkittavien joukossa herätti ristiriitaisia ajatuksia. Koulun ilmapiiri oli opettajien tuen osalta kyllä hyvää, sillä he tarjosivat tilaisuuksia esiintyä ja säestää koulussa, mutta koulutovereiden kielteiset reaktiot, kuten kateus ja pilkkaaminen toivat harrastuneisuuteen negatiivisia piirteitä (Hirvonen 2003, 136). Myös Kosonen (2000) toteaa koulun musiikinopetuksen vaikutuksen olevan vaikeasti määriteltävissä, mutta tuo ilmi silti tutkimuksessaan, että ainakin musiikin tunnilla soittaminen lisää kiinnostusta musiikin harrastamiseen koulun ulkopuolella. Vaikutusta on myös toisinpäin, eli musiikkiharrastus vapaa-ajalla herättää parhaimmillaan kiinnostuksen samanlaiseen toimintaan koulussa. (Kosonen 2000, 39, 101, 158.)

Opettajan roolia oppilaan musiikillisen harrastuneisuuden tukemisessa täytyisi esiintymismahdollisuuksien tarjoamisen ohella laajentaa myös yleiseen

ilmapiiriin ja asennekasvatukseen, jotta oppilastoveritkin tukisivat musiikin harrastajia. Monenlaisia ongelmia on kyllä havaittu esiintyvän musiikinopetustyössä, mutta musiikkikasvatuksen tutkimus on vielä varsin vähäistä Suomessa (Kosonen 2000, 3–4). Musiikin harrastajien huomioiminen on ainakin yksi tapa parantaa opetusta: Kososen (2000) vakuuttaa, että ”motivoituneet soittajat voivat rikastuttaa koulun musiikinopetusta ja antaa tovereilleen tärkeitä virikkeitä soittamiseen”. Opetusta on edelleen kehitettävä opettajan koulutuksessa, jotta mahdollisia heikkouksia ei tarvitsisi toistaa vuodesta ja jopa vuosikymmenestä toiseen. (Kosonen 2000, 4.)

4.2.2 Musiikin harrastuneisuuden tutkimus

Harrastusten tutkimuskenttä on laaja (Metsämuuronen 1995, 14). Aiemmin on kiinnostanut ainakin harrastusten ilmeneminen, ts. mitä harrastetaan ja miten paljon (mm. Metsämuuronen 1990, teoksessa Metsämuuronen 1995, 13–14). Myöhemmin on huomio kiinnittynyt mm. harrastuksiin ja omaehtoiseen oppimiseen (Metsämuuronen 1995), harrastusmotiiveihin (Kosonen 1996; Kivikoski 2005) ja etenkin urheilun puolella drop-out -ilmiöön eli harrastuksen lopettamiseen. Harrastusten viriämistä koskevaa kirjallisuutta on verrattain vähän. (Metsämuuronen 1995, 15–16.) Täsmälleen perusopetuksen 1.–6.-luokkia koskevaa musiikin harrastuneisuuden huomioista koskevaa tutkimusta ei ole, joten tälle tutkimukselle löytyy varmasti myös paikka muurin aukosta.

1990-luku on ollut musiikin harrastustutkimuksen kulta-aikaa, jos mukaan lasketaan vielä pro gradu -tutkimukset. Muutamat aiheet ainakin sivuavat tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohdetta: on tutkittu 8.-luokkalaisten musiikkiasenteita ja -harrastuksia (Kangas 1993), musiikkia harrastavien viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden asennoitumista koulun musiikinopetukseen (Heimonen & Kuusisaari 1992). 2000-luvun pro graduista mainittakoon ainakin tähän mennessä uusin tutkielma Jyväskylän yliopistosta, joka koskee musiikkiharrastusten ja motivaation ilmenemistä koulun musiikintunnilla (Kivikoski 2005). Lisäksi 2001-vuodelta on kahdeksaluokkalaisten bändisoiton motivaatiota tutkinut pro gradu (Aaltonen 2001).

Edellä mainituista nostettakoon esiin Helsingin yliopiston tutkimussarjassa julkaistu Metsämuuronen (1995) tekemä tutkimus ja Kososen (1996) Jyväskylän yliopistossa lisensiaattityönä tehty tutkimus. Näistä ensiksi mainittu määrittelee harrastuneisuuden ja harrastuksen käsitteitä. Metsämuuronen (1995) toteaa harrastuneisuuden olevan näistä laajempi käsite, joka tarkoittaa suhteellisen pysyvää tietyn tyyppisiin toimintoihin suuntautumista ja jatkuvaa omaehtoista suuntautumista. Harrastus on puolestaan kohdentumista tiettyyn lajiin tai välineeseen, esim. pianoon. (Metsämuuronen 1995, 21–22.) Tutkijan mukaan

musiikkiharrastuksen määrä on viimeisten 50 vuoden aikana kasvanut oleellisesti, samalla kun vapaa-ajan osuus vuorokaudessa on lisääntynyt. Harrastuksista on tullut yksi merkittävimmistä ihmisen elämää determinoivista asioista, vaikkakin toisaalta on kyse vapaasta asiasta. (Metsämuuronen 1995, 13.)

Metsämuuronen (1995) liittää harrastukseen sanat innokkuus, antaumuksellisuus, palavuus, omaehtoisuus ja aktiivisuus. Hän muistuttaa, että yksilön edistyminen on nopeampaa sellaisilla alueilla, joista itse on innostunut ja kiinnostunut. Tutkija käytti eri harrastuslajeja koskevassa raportissaan yhtenä käsitteenä myös sitoutumista. Tutkimuksen perusteella kävi ilmi, että sitoutuneisuus erosi eri harrastuslajeissa, musiikin harrastajien ollessa yhtenä sitoutuneimpien joukossa. Vasta harrastuksensa aloittaneiden sitoutuminen oli heikompaa kuin pidemmällä olevien harrastajien sitoutuneisuus. Ero korostui tutkimuksessa erityisesti nimenomaan musiikin parissa (urheilun ja kuvataiteiden ohella). Sitoutuminen saattaa riippua pitkälti harrastusten erilaisesta luonteesta: jotkut harrastukset mielletään helpommin harrastuksiksi, kun taas toiset enemmän elämäntavaksi. (Metsämuuronen 1995, 251–255.)

Kosonen (1996) jatkaa tavallaan siitä, mihin Metsämuuronen (1995) jäi, kohdistuen huomion musiikkiin. Hän toteaa, että Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmä on tunnettu monipuolisista mahdollisuuksistaan: on kansalais- ja työväenopistoja, ns. yksityisiä musiikkikouluja, yksityistä musiikinopetusta, konservatorioita ja musiikkiopistoja, joissa voi harrastaa (Kosonen 1996, 2). Lisäksi hän jatkaa määritelmiä: ”Musikaalisuus, musiikilliset taipumukset ja pysyvä kiinnostus musiikkiin ovat esimerkkejä motiiviominaisuuksista.” (Kosonen 1996, 11). Jälleen todetaan, että musiikin harrastamiseen liittyy olennaisesti motivaatio. Jos nuori soittaja kokee omaavansa mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen soittamisen myötä, se vahvistaa motivaatiota ja harrastuksen asemaa hänen elämässään (Kosonen 1996, 11). Kuitenkin sisällön kiinnostavuuteen perustuva motivaatio on ehkä keskeisin motiivi harrastusmotivaation yhteydessä (Kosonen 1996, 25).

Em. tutkimuksen pohjalta kiteytyvät kolme musiikin harrastuneisuuteen liittyvää käsitettä: soittelijat, harrastajat ja musiikin opiskelijat/musiikki elämänurana. Soittelijat harrastavat musiikkia ilman soitonopetusta tai saavat sitä satunnaisesti, esim. koulun musiikintunneilta, harrastajat käyvät taas soittotunneilla ollen määrätietoisempia harrastuksessaan ja musiikinopiskelijat tähtäävät musiikin ammattilaisiksi. (Kosonen 1996, 27) Koska kyse oli varhaisnuorista, viimeksi mainittuun luokkaan sijoittui vain yksi, laulajan uraan tähtäävä oppilas. (Tässä tutkimuksessa musiikin harrastuneisuutta ei käsitelty kuitenkaan em. luokituksen mukaisesti, vaan hyväksyen kaikki erilaiset musiikin harrastajat samaan luokkaan.)

Huomio kiinnittyy Kososen (1996) motivaatiota koskevassa tutkimuksessa siihen, että tutkittavista suurin osa oli aloittanut tai lopettanut soittamisen 10–12-vuotiaan. Motivoitumisen kriisivaihe ei olekaan Kososen (1996) mukaan siis murrosiässä, vaan jo ennen sitä. Yli 10-vuotiailla soiton aloitus edellyttääkin (ennen kouluikää aloittaneisiin verrattuna) vahvaa omaa kiinnostusta asiaan. Tuolloin kavereiden ja muun ympäristön mallivaikutuskin voi innostaa soittamaan. (Kosonen 1996, 157.) Yhteenvetona voitaisiin siis ajatella, että koska em. ikävaihe on jostain syystä tärkeä virstanpylväs musiikkiharrastuksen valintojen kohdalla, koulun musiikinopetuksen ja etenkin musiikinopettajan tulisi kiinnittää huomiota kyseisen ikäluokan opetukseen aivan erityisellä tavalla.

5 LUOKANOPETTAJA PERUSOPETUKSEN MUSIIKIN OPETTAJANA JA OPPILAAN MUSIIKILLISEN HARRASTUNEISUUDEN TUKIJANA

Unicefin lasten oikeuksien sopimuksessa (2003–2005), jonka Suomikin on allekirjoittanut, puhutaan lapsen oikeudesta kulttuuri- ja taide-elämään (Suomen Unicef 2003–2005b, 31 ARTIKLA). Tähän tavoitteeseen osallistuu omalta osaltaan myös koulun musiikkikasvatus yhtenä taideoppiaineena. ”Lapsen oikeus on aikuisen velvollisuus”, on sanonut Unicefin entinen pääsihteeri J. P. Grant aikanaan (Suomen Unicef 2003–2005a). Opettajan tehtävä on siis toimia em. tavoitteen toteutumisen mahdollistajana. Hän valitsee työtavat, opettaa ja ohjata musiikin tunnilla ryhmän ja yksilöoppilaiden oppimista ja työskentelyä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 19). Yksi tärkeä työtavan valintaperuste on, että käytetty työtapo virittää halun oppia (Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004, 19). Oppimisen halun virittäminen koskee myös musiikkia harrastaneita oppilaita.

Opettajat sanovat, että heidän on helppo tunnistaa musikaalisesti lahjakas oppilas (Winner & Martino 1993, 269). Oppilashan osaa soittaa helposti ja oppii nopeasti. Kuten aiemmin jo mainittiin, oppilaiden suuret tasoerot kuitenkin vaikeuttavat opetustehtävää musiikissa, antaen vähintäänkin haasteen sille (Tereska 2003, 202). Haasteeseen voidaan vastata hyvällä opettajankoulutuksella. Rondo-lehden päätoimittajan mukaan Suomen musiikkikasvatusta ylistetään ulkomailla, mutta samalla hänen huolensa kohdistuu sekä peruskoulun musiikin opetukseen että opettajankoulutukseen (Kuusisaari 2005, 5). Syinä ongelmiin hän pitää mm. opettajan koulutuksen musiikinopetuksen supistuksia ja peruskoulun aineenopetuksen yksipuolistumista sekä entisen yläasteen että ala-asteen luokilla (Kuusisaari 2005, 5). Kysymykseksi jää, onko koulutuksen supistuksilla ja opetuksen yksipuolistumisella yhteys toisiinsa. Jos opettajankoulutuksen taso huononee, onko opettajien yhä vaikeampi vastata musiikkia harrastavien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin?

5.1 Luokanopettajan koulutus ja musiikin opetukseen valmistavat opinnot

Perusopetuksessa toimii kahdenlaisen koulutusväylän käyneitä musiikinopettajia: toiset ovat musiikkikasvattajia eli musiikin aineenopettajia ja toiset musiikin sivuaineenaan tehneitä luokanopettajia. Musiikkikasvattajat opiskelevat pääaineenaan musiikkikasvatusta, ja heidän koulutuksensa on 160 opintoviikkoa (Jyväskylän yliopiston musiikin laitos 2004). Tutkinto antaa pätevyyden opettaa musiikkia sekä perusopetuksessa että lukiossa (Jyväskylän yliopiston musiikin laitos 2004). Luokanopettajat, mihin tässä tutkimuksessa keskitytään, opiskelevat puolestaan pääaineenaan kasvatustiedettä ja heidän koulutuksensa pituus on myös 160 opintoviikkoa (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos 2005).

Riippuen sivuaineen laajuudesta, luokanopettaja voi opettaa joko perusopetuksen luokilla 1–6 tai sitten koko perusasteella. Musiikinlaitoksen tarjoamat 40 opintoviikon laajuiset musiikin sivuaineopinnot antavat aineenopettajan kelpoisuuden (Jyväskylän yliopiston musiikin laitos 2004; ks. myös Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 18), eli siis mahdollisuuden opettaa musiikkia koko perusasteella. Opettajankoulutuslaitoksessa suoritetuilla musiikin 15 opintoviikon erikoistumisopinnoilla luokanopettaja voi opettaa perusopetuksen 1.–6.-luokilla.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen järjestämään musiikin sivuaineeseen (15 opintoviikkoa) kuuluu pianon- ja kitaransoittoa, koulusoittimiin ja sovittamiseen tutustumista, kuoropedagogiikkaa, musiikin didaktiikkaa, yhtyesoittoa ja teknologiaa, säveltapailua, musiikin teoriaa ja sointuanalyysiä ja musiikin historiaa. Lisäksi on erilaisia vapaavalintaisia opintoja, kuten nokkahuilun tai bändisoiton jatkokurssi tai musiikillisen kehityksen kurssi. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 180–181.) Musiikin sivuaineopiskelun tavoitteena on saada peruskoulun musiikin opettamiseen tarvittavat taidot ja tiedot perusopintoja laajentaen ja syventäen. Lisäksi tavoitteena ovat musiikinopetuksen keskeisten menetelmien ja musiikin teknologian hyödyntäminen omassa työskentelyssä sekä valmiudet musiikin harrastamiseen ja jatkuvaan opiskeluun itsenäisesti. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 179–180.)

Luokanopettajan koulutuksen tärkein osa ovat opetusharjoittelut. Niissä voi opettajaksi opiskeleva laittaa osaamisensa, kokemuksensa ja ajattelunsa käytäntöön. Jokaiseen opiskeluvuoteen sijoittuvat opetusharjoittelut muodostavat opetuksen keskiön, johon muut opinnot sidotaan. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 108.) Musiikkia sivuaineenaan opiskeleva luokanopettajaopiskelija harjoittelee perusopetuksen 1.–6.-luokkien musiikin opettamista useimmiten kolmanteen opiskeluvuoteen

sijoittuvassa opettajaharjoittelu 3:ssa, joka on sivuainelähtöinen (ks. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 139). Myös muissa harjoitteluissa voi päästä opettamaan sivuainettaan.

Luokanopettaja on monipuolinen kasvatusalan ammattilainen. Opettajankoulutuksen tehtävänä on kouluttaa opettamisen, oppimisen ja ohjaamisen asiantuntijoita, jotka pystyvät tukemaan monipuolisesti niin yksilöllisiä kuin yhteisöllisiäkin oppimisprosesseja (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 106). Luokanopettajan koulutuksen kolme tärkeää käsitettä ovat opettajuus, asiantuntisuus ja professionaalisuus. Opettaja on siis oman alansa erityisosaaja, jonka ammattiin kuuluu henkilökohtainen ja moraalinen ulottuvuus sekä kasvatusalan osaaminen ja toisaalta toiminnan perusteiden arviointi ja valmius uuden oppimiseen. Opettajan työn taustalla ovat ihmiskäsitys, oppimiskäsitys ja ammatillinen moraalit. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 106.)

Opettajan työ on jatkuvassa muutoksessa. Luokanopettajan koulutuksen opetussuunnitelma onkin rakennettu opettajan pysyvien tehtävien ympärille (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 107). Koulutuksen teemoja ovat tältä perustalta johdetut kasvun ja oppimisen ohjaaminen, yksilön ja ryhmän kohtaaminen sekä opettajan toimintaympäristöt, jotka liittyvät opettajan päivittäiseen työhön. Tärkeänä luokanopettajan työssä nähdään opettajan taito vastata työn mukanaan tuomiin uudenlaisiin haasteisiin. Tämä on hyvin tärkeää, sillä kulttuurisen ja sosiaalisen moninaisuuden lisääntyessä oppijat ovat kovin erilaisia. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 107.)

Opettajan professionaalisuudesta ajatellaan, että vaikka kasvattajan tieto on usein intuitiivista, on ammatillisen kasvun kannalta tärkeää tutkia ja pohtia oman toiminnan perusteita. Oppimis- ja kasvuprosessien monipuolinen hahmottaminen ja erittelemine edellyttävät rikkaan ja syvän teoreettisen tietämyksen omaksumista, johon jo opettajankoulutuksella pyritään. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 108.) Jotta luokanopettajasta voisi kehittyä ajanmukaisiin haasteisiin vastaamiskykyinen opetusalan ammattilainen, koulutuksen aikana rakennetaan valmiuksia yhteistyöhön myös koulun ulkopuolisten yhteiskunnallisten toimijoiden ja tahojen kanssa (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2003–2005, 109).

5.2 Luokanopettajakoulutus ja opettajan työ

"Vain pieni osa luokanopettajista osaa tulevaisuudessa säestää Maamme-laulua tai Suvivirttä. He ehtivät oppia pari kolmen tai neljän soinnun säestyskaavaa, eivät musiikkia. Taidemusiikin ei tarvitse olla "koko

kansan" asia, mutta huippua ei silti voi olla ilman vahvaa pohjaa. Nykyinen kehitys on johtamassa yhä leveämpään raitoon niiden välillä."

Näin siteeraa Kuusisaari yhtä OKL:n musiikinlehtoria kirjoituksessaan Rondo-lehdessä (Kuusisaari 2005, 5). Vaikka perusopetuksen tehtävänä ei ehkä pidetäkään huippujen koulutusta, vaan, kuten Tikkanen (2002) asian ilmaisee, oppilaiden erilaisten lähtökohtien tasoittamista (Tikkanen 2002), vahvan pohjan luominen on kuitenkin perusopetuksen musiikin tehtävä. Kuusisaari viittaa huolenaiheenaan siihen opettajankoulutuksen heikentyneeseen tilanteeseen, josta myös Tereska (2003) mainitsee, nimittäin musiikin opintojen vähentämiseen (Tereska 2003, 204; Kuusisaari 2005, 5). Ainetta puoltavat esitykset jätetään yksinkertaisesti huomiotta (Tereska 2003, 204).

Entisen ala-asteen ja etenkin perusopetuksen ensimmäisten vuosiluokkien musiikin oppijat ovat peruskoulun näkökulmasta katsoen musiikin vasta-alkajia. Tereska (2003) korostaa erityisesti juuri näiden luokkien opetuksen tärkeyttä. Hänen mielestään musiikin vasta-alkajien opetukseen liittyvien sisältöjen suunnitteluun tulisi panostaa jo opettajankoulutuksen perusopintoja suunniteltaessa. Juuri alkuopetusvaiheessa olisi kyseisen tutkijan mukaan syytä pyrkiä eheyttävään musiikin opetukseen, joka taas onnistuisi parhaiten siten, että luokan oma opettaja huolehtisi luokkansa musiikista. (Tereska 2003, 202.) Tämä ei aina kuitenkaan ole käytännössä mahdollista.

Ongelmana on, että jotkut luokanopettajat kokevat taitonsa vähäisiksi ja pelkäävät myös opettaa musiikkia, koska siinä virheet kuullaan aivan eri tavoin kuin muissa oppiaineissa. Vähäisten musiikillisten valmiuksien vuoksi onkin esitetty, että aineenopettajat opettaisivat myös entisen ala-asteen eli perusopetuksen 1.–6. luokan musiikinopetuksesta. Tällöin heidän aineenhallintansa varmistaisi todennäköisemmin hyvät oppimistulokset. Ongelmana on kuitenkin Tereskan mukaan se, että musiikin aineenopettajia on aivan liian vähän eikä musiikkiin erikoistuneita luokanopettajiaakaan riitä joka paikkaan. (Tereska 2003, 195, 202, 205.) Myös ulkomaisessa musiikin alan lehdessä puhutaan musiikinopettajapulasta, jota ilmenee, kun vain muutaman vuoden työssään olleet lopettavat (Lautzenheiser 2001, 36–40).

Luokanopettajakoulutuksen lisäksi on myös musiikkikasvatuksen puolelta esitetty kritiikkiä musiikkiin liittyvästä koulutuksesta. Anttilan (2004) tutkimuksen musiikinopettajaopiskelijat Suomesta ja Virossa kokevat musiikinopetuksen tiedon sirpalemaiseksi ja oppilaiden todellisuudesta irralliseksi omassa koulutuksessaan. Opiskelijat toivoisivat koulutukseen enemmän käytännön toimintaan suuntautuvaa opetusta, soittamista, laulamista sekä bänditoimintaa ja musiikkiteknologiaa, jolla on paljon sovellusmahdollisuuksia koulumaaailmassa. (Anttila 2004, 337.) Lautzenheiser (2001) näkee olennaisena kehittämisen kohteena opettajien sosiaalisten taitojen

sekä konfliktin ja ongelmien ratkaisun taitojen huomioimisen koulutuksessa (Lautzenheiser 2001, 38–40).

Nykyisin korostuu myös vapaasäestystaidon tarve, ja jotkut aikuisista toivoisivatkin voineensa aloittaa ajoissa sen opiskelun (Pietilä 2005, 42). Mm monet Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat kokivat pianonsoittotaitonsa puutteellisiksi. Selitykseksi tarjottiin, että opettajankoulutuslaitos ei pysty tarjoamaan useinkaan riittävästi luovuuteen tukeutuvia työtapoja, ja toisaalta opiskelijoiden klassinen pianonsoittotausta saattoi jopa olla esteenä luovalle ja spontaanille musisoinnille. (Ketovuori 1998, 79–80.) Suomen ja Viron musiikinopettajaopiskelijat arvioivat musiikkitietojen irrallisuuden aiheuttavan musiikkiopetuksen arvostuksen vähenemistä sekä koulussa että yleisemmin yhteiskunnassa. (Anttila 2004, 337.) Jossain onkin ryhdytty tekemään ihmisiä tietoisiksi musiikkikasvatuksen positiivisista vaikutuksista ja on näin varmistettu musiikin asema oppiaineena ja opetussuunnitelmissa (Lautzenheiser 2001, 38–40).

Jokaisella koululla on oikeus saada pätevydeltään asianmukaista musiikinopetusta. Luokanopettajakoulutuksen tulisikin tarjota riittävät valmiudet musiikin opettamiseen, jotta rikas musiikkiperinne voitaisiin siirtää tuleville sukupolville. Valitettavasti pelkona on kuitenkin opetuksen köyhtyminen lähes pelkäksi levyraatien kuunteluksi. (Tereska 2003, 205; Kuusisaari 2005, 5.) On ristiriitaista olettaa opettajalla olevan valmiuksia huolehtia oman luokkansa musiikinopetuksesta, kun musiikin määrää koulutuksessa vähennetään (Tereska 2003, 1). Tereska (2003) arvioi jopa, että opettajien musiikkivalmiuksien riittävyys olisi edelleen tutkimusajankohdan jälkeen heikentynyt. Näin onkin käynyt: esim. Helsingin opettajankoulutuslaitoksessa musiikin pakollisia opintoja enää vain ”kahdeksi viikoksi” (4 opintopistettä = 80 h) (Alatalo 2005, 19). Olennainen kysymys onkin, ovatko yliopistot huolehtineet koulutettaviensa ammatillisesta pätevyydestä. (Tereska 2003, 205.) Tärkeää on se, kuinka paljon opettajankoulutuksessa tarjotaan musiikkia opiskelijoille; senhän tulisi olla suhteessa musiikkitaitojen oppimisprosessin vaatimaan työhön ja aikaan. (Tereska 2003, 202).

5.3 Opettajan musiikillinen minäkäsitys

Opettajan innostuneisuus ja halukkuus omaan työhönsä näkyy ja innostaa myös oppilaita. Opettajan halu opettaa musiikkia perustuu puolestaan hyvälle musiikilliselle minäkäsitykselle ja päinvastoin (Tereska 2003, 199). Hyvästä musiikillisesta minäkäsityksestä ei kuitenkaan aina ole kyse luokanopettajaopiskelijoilla. Tereskan (2003) tutkimukseen osallistuneista 590:stä suomalaisesta luokanopettajaopiskelijasta moni koki esimerkiksi

opetusharjoitteluihin musiikin ahdistavaksi ja pelottavaksi oppiaineeksi opettaa (Tereska 2003,1). Sama tutkija jatkaa kuitenkin, että vielä opettajankoulutuksessa voi opiskelijan kielteinen musiikillinen minäkäsitys kehittyä myönteiseksi, jos sitä vain tuetaan tarjoamalla sopivan tasoisia kursseja ja myös yksilöllistä ohjausta (Tereska 2003, 199).

Yksilöllistä ohjausta, kuten pianotunteja, ollaan kuitenkin edelleen vähentämässä opettajankoulutuksesta. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa musiikin perusopintojen pianotunneilla käydään jopa kolmen opiskelijan ryhmissä. Täytyisi kuitenkin muistaa, että opettajan laulu- ja soittotaito on merkittävää ja kauaskantoista oppilaiden kannalta (Tereska 2003, 199). Pienet oppilaathan ovat nykyään enenevässä määrin koulussa ja jo päiväkodeissa opettajan ohjauksessa (Tereska 2003, 199). Opetuksen laatuun tulisi siis tämänkin perusteella vähentämisen sijaan panostaa entistä enemmän, jotta musiikin alueen tavoitteisiin voitaisiin päästä.

Erilaisen taustan omaavien musiikinopettajien musiikillisissa minäkäsityksissä voidaan havaita eroavaisuuksia. Tereskan (2003) tutkimuksessa esimerkiksi ennen koulutustaan opettajan sijaisuuksia tehneet opiskelijat suhtautuvat myönteisemmin musiikinopettajan työhön ja sen tulevaisuuteen. Vahvin yhteys hyvään musiikilliseen minäkäsitykseen oli niillä, jotka halusivat opettaa musiikkia omalle luokalleen. Tutkittavista kaikkein myönteisimmin suhtautuivat musiikin erikoistumisopintoihin aikovat opiskelijat. (Tereska 2003, 197.) Erikoistumisopintoihin hakeutuminen kertoo halua kehittää edelleen omia musiikki- ja opetustaitoja sekä halua lujittaa tietämystään musiikissa (Tereska 2003, 8).

Jotta musiikin opettaja voisi vastata omasta taito- ja taitoaineensa opettamisesta, he tarvitsevat käytännön taitoja (Tereska 2003, 206). Näitä voidaan saada hyvin järjestetyistä opettajankoulutuksen musiikin opinnoista. Jos taito- ja taideaineena musiikin ilmaisualueista huolehditaan, parannetaan samalla lasten ja opettajienkin kouluviihtyvyyttä ja henkistä hyvinvointia (Tereska 2003, 206). Enää ei ole varaa vähentää musiikinopetusta opettajankoulutuksesta, kuten on tehty kansakoulupohjaisesta keskikoulupohjaiseen ja myöhemmin yliopistopohjaiseen opettajankoulutukseen siirryttäessä (Tereska 2003, 4).

5.4 Opettaja musiikin harrastajana

Opettajankoulutuksen musiikkiopinnot ja aiemmat musiikkiharrastukset ovat usein toisiinsa liittyviä. Opettajankoulutuksen musiikin erikoistumisopintoihin hakeutuneista moni kokikin musiikin kuuluvan jo entuudestaan omiin vahvoihin alueisiin ja harrastuksiin (Tereska 2003, 8). Joillekin aikuisille musiikin opiskelu on voinut olla elinikäinen haave (Pietilä 2005, 39). Myös

opettajan musiikilliseen minäkäsitykseen ovat voimakkaasti yhteydessä aiemmat kouluajan musiikkiharrastukset (Tereska 2003, 195). Tereskan (2003) tutkimuksen perusteella musiikkiharrastusten määrä ja musiikkiopinnot korreloivat positiivisesti musiikillisen minäkäsityksen kanssa. Myös pianonsoitto- ja yksinlauluharrastus korreloivat kohtalaisesti. (Tereska 2003, 195.)

Opettajan oma musiikillisen harrastuneisuuden voisikin ajatella auttavan musiikinopetusta. Sen on ainakin havaittu olevan hyödyksi esimerkiksi koulujen profiloitumisen yhteydessä (Tikkanen 2002). Etsittäessä paikkakuntakohtaisia erityispiirteitä ja opettajien voimavaroja opettajan intensiivinen musiikkiharrastus on koitunut oppilaiden iloksi monissa kouluissa (Tikkanen 2002). Musiikkiharrastus vaatii oppilailta sitkeyttä. Helposti ne, jotka eivät jaksakaan käydä läpi opintoputkea musiikkiopistossa, lopettavat koko soittamisen (Pietilä 2005, 41). Opettajan innostus oppitunnilla ja hänen musiikin harrastamisensa onkin hyvä esimerkki, ja hän voi kannustaa oppilaitakin harrastamaan. ”Jos yksi ihminen pystyy tekemään jonkin asian, toinenkin kyllä pystyy”, (Pietilä 2005, 42). Onhan tärkeää, että hyvä harrastus säilyisi, koska musiikkia voi harrastaa monella tapaa (Pietilä 2005, 41).

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää perusopetuksen musiikinopettajan kokemuksia oppilaiden musiikillisen harrastuneisuuden huomioimisesta koulun musiikin tunneilla ja nimenomaan opetusmenetelmien näkökulmasta. Taustalla oli ajatus, että opettaja kohtaa koulun musiikin opetuksessa suuren haasteen, kun hän joutuu suunnittelemaan opetuksensa heterogeeniselle ryhmälle, jossa osa oppilaista on jo pitkällä musiikkiharrastuksessaan ja osan kokemukset musiikista rajoittuvat pitkälti vain koulumusiikkiin. Kiinnostusta herättävä ajatus onkin, kuinka suunnitella musiikin tunnit niin, että se sisältää haasteita ja kehittymisen paikkoja koko joukolle, myös musiikkia jo pidemmän aikaa harrastaneille.

Näihin asioihin lähdettiin hakemaan selvyyttä tässä tutkimuksessa seuraavien kysymysten avulla:

1. Miten musiikinopettaja voi tukea oppilaan musiikillista harrastuneisuutta koulun musiikintunnilla?

1.1 Miten opettajankoulutuksesta saadut tiedot ja taidot tukevat oppilaiden musiikillista harrastuneisuutta?

1.2 Miten opettajan oma harrastuneisuus tukee oppilaiden musiikillista harrastuneisuutta?

1.3 Miten opettaja käsittää musiikillisen harrastuneisuuden ja musiikillisen lahjakkuuden?

1.4 Miten opetussuunnitelmat auttavat opettajaa musiikillisen harrastuneisuuden tukemisessa?

1.5 Mitkä opetusmenetelmät tukevat oppilaiden musiikillista harrastuneisuutta?

2. Miten oppilaiden musiikillista harrastuneisuutta voi käyttää apuna koulun musiikinopetuksessa?

2.1 Mitä opetusmenetelmiä käyttämällä opettaja voi hyödyntää oppilaiden musiikillista harrastuneisuutta musiikinopetuksessa?

2.2 Mitkä eriyttämistavat toimivat, kun musiikinopetuksessa halutaan käyttää apuna oppilaan musiikillista harrastuneisuutta?

3. Miten koulun musiikinopetus tukee kaikkia erilaisen musiikillisen viriketaustan omaavia oppilaita?

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1 Tutkimusote ja tutkimuksen toteutus

Tutkimus oli kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Sitä voi kutsua myös 'tulkinnalliseksi tutkimukseksi' (interpretive research) tai 'case studyksi', koska sen päätarkoitus on tutkia tutkimuksen kohteena olevan sosiaalista toimintaa ja sen kohteena on tapaus eikä niinkään otos tai populaatio (Gall, Gall & Borg 2003, 23–24; Saarela-Kinnunen 2001, 158–169). Tämän tutkimuksen tiedonhankinnan strategiana on siis tutkia yksittäistä tapausta ('case'), ja tutkimuksen epistemologisena kysymyksenä on "mitä voidaan oppia tästä tapauksesta?" (Metsämuuronen 2003, 169–170). Kysymys on käsittääkseni erittäin tärkeää jokaisen musiikkia opettavan luokanopettajan ikioman opettajuuden kannalta. Tämä tutkimus yhdistää kaksi tiedonhankinnan tekniikkaa (triangulaatio tai multimetodi) (Metsämuuronen 2003, 208; ks. myös Gall ym. 2003, 223), havainnoinnin sekä haastattelun, ja niiden yhdistämisellä on tarkoitus tuoda tuloksiin lisää rikkautta ja luotettavuutta.

Tutkimus toteutettiin keväällä 2005 yhdellä Etelä-Pohjanmaan koululla. Siihen osallistui yksi 6.-luokka sekä kyseisen luokan luokanopettaja, joka toimi myös saman luokan musiikinopettajana. Lupa tutkimuksen tekoon saatiin suullisesti sekä koulun rehtorilta että tutkimukseen osallistuvalta opettajalta ja kirjallisesti oppilaiden vanhemmilta (ks. LIITE 1). 6.-luokassa oli yhteensä 27 oppilasta, joista 25 sai luvan osallistua tutkimukseen eli videoiduille musiikin tunneille. Toisella kuvauskerralla yksi oppilas oli poissa, joten tutkimukseen osallistui toisella kertaa 25, toisella kertaa vain 24 oppilasta.

Tavoitteena oli, että tutkimus toimisi peilinä tai kokemusten ja ajatusten vertailukohteena ainakin jokaiselle musiikkia opettajalle luokanopettajalle. Lisäksi tavoitteena oli oman opettajuuteni kannalta kasvu huomaamaan asioita tutkimuksen aihealueelta.

Tutkimusaineisto kerättiin videoimalla kaksi 6.-luokan musiikin tuntia ja haastatteleamalla musiikinopettajaa. Myös haastattelu tallennettiin videonauhalle. Musiikinopettaja piti ensimmäisen videoidun oppitunnin ilman erillistä ohjeistusta tutkijan taholta. Jälkimmäinen oppitunti videoitiin viikon kuluttua edellisestä kuvauksesta, ja tällöin hänellä oli jo tiedossaan

tutkimuksen aihe eli musiikillisen harrastuneisuuden huomioiminen. Opettajan haastattelu toteutettiin viimeisenä kuvauspäivänä, jolloin hän pystyi kommentoimaan kumpaakin pitämäänsä musiikin tuntia.

7.2 Aineiston kerääminen

7.2.1 Videointi

Videointi on toimiva aineistonkeruumenetelmä silloin, kun havainnoidaan tutkittavien henkilöiden käyttäytymistä, sosiaalista tai materiaalista ympäristöä (Gall ym. 2003, 254). Musiikin tuntien tapahtumista, joissa opettaja ja oppilaat toimivat yhdessä ja reagoivat ja vuorovaikuttavat keskenään, onkin vaikea saada muulla havainnointimenetelmällä tarkkaa kuvaa, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa aineistonkeruuseen käytettiin juuri videointia. Oikein käytettynä ja toteutettuna observoinnilla voi välttää muiden tutkimusmenetelmien epätarkkuuksia ja moniselitteisyyttä ja sen, että tutkittavat antavat suotuisia vastauksia (Gall ym. 2003, 254).

Havainnointitutkimuksessa tutkija voi olla tarkkailtavan ryhmän jäsen, tai hän voi olla täysin ulkopuolinen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 211; Metsämuuronen 2003, 191). Musiikkituntien videoinnissa tutkija pyrki toimimaan ulkopuolisena observoijana ja toimikin vain videokameran käyttäjänä eikä esim. keskustellut videoinnin aikana tutkittavien oppilaiden kanssa. Video tallennettiin ensin Mini-DV -kasetille, josta se siirrettiin tietokoneelle ja sitä kautta cd-levylle aineiston tarkastelua varten. Videoinnin aikana ei pidetty havainnointipäiväkirjaa tai tehty muistiinpanoja, sillä videoaineisto säilyy tallessa, ja sitä voidaan katsoa uudelleen analysointivaiheessa. Videoitujen tuntien tavoitteista ja niiden toteutumisesta kysyttiin kuitenkin varmuudeksi erikseen musiikinopettajaa haastateltaessa, jotta saataisiin kokonaiskuva opetustilanteista.

7.2.2 Haastattelu

Tämän tutkimuksen menetelmänä, tai tekniikkana, kuten sitä joskus kutsutaan, oli teemahaastattelu (Metsämuuronen 2003, 185). Se sisälsi piirteitä sekä avaininformantti- että survey-haastattelusta. Toisaalta haastattelumateriaali näet kerättiin henkilöltä, jolla oli erityistietoa aihealueesta (key informant); toisaalta taas haastattelulla pyrittiin saamaan lisätietoa aiheeseen, jota on jo tutkittu muilla menetelmillä (survey interview). (Gall ym. 2003, 237.) Musiikkia,

musiikinopetusta ja musiikinopettajia on tutkittu jo aiemmin, mutta tässä tutkimuksessa pyrittiin löytämään tietoa tarkemmin musiikillisen harrastuneisuuden huomioimisesta. Haastattelussa pyrittiin välittämään kuva ajatuksista, käsityksistä ja kokemuksista, joita haastateltavalla on (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41), tässä tapauksessa musiikkia opettavalla luokanopettajalla.

Haastattelua varten laadittiin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjalta taustatietolomake (LIITE 2) ja kysymyslomake (LIITE 3), jotka annettiin tutkimukseen osallistuvalla opettajalla videointia edeltävänä päivänä tutustuttavaksi. Taustatietokysymykset olivat yhtä (sukupuolikysymystä) lukuun ottamatta avoimia, ja niihin kuuluivat haastattelijan sukupuoli, tutkinto, valmistumisvuosi, työvuodet/työvuodet musiikinopettajana, musiikkiin liittyvä koulutus, jatkokouluttautuminen sekä musiikillinen harrastuneisuus.

Haastattelukysymyksiä esiintyi viideltä eri osa-alueelta: musiikilliseen harrastuneisuuteen liittyvä käsitteistö, luokanopettajan koulutus, opetussuunnitelma, musiikin opettaminen sekä musiikin opetuksen haasteet. Tässä mielessä tutkimus sisältää piirteitä temahaastattelusta eli puolistrukturoidusta haastattelusta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47; Eskola ja Suoranta 1998, 87; ks. 'the general interview guide approach', Gall ym. 2003, 240). Näillä kysymyksen aihealueilla pyrittiin kartoittamaan johdonmukaisesti sitä kokonaisuutta, joka liittyy musiikillisen harrastuneisuuden huomioimiseen koulun musiikin opetuksessa, ja jonka merkittävänä vaikutustekijänä toimii opettaja itse.

Edellä mainittuihin aihealueisiin liittyviä kysymyksiä oli kussakin viidessä osassa 2–6 kappaletta, yhteensä 17 kysymystä, ja ne esitettiin järjestyksessä haastateltavalle. Haastattelukysymykset olivat strukturoituja ja ne esitettiin ennalta sovitussa järjestyksessä, joten Gallin ym. (2003) luokituksen mukaan haastattelussa on tällöin piirteitä standardoidusta avoimesta haastattelusta (standardized open-ended interview; Gall ym. 2003, 240). Koska myös haastattelu videoitiin, sen aikana ei tehty muistiinpanoja, ainoastaan kirjattiin ylös mahdollisia lisä- tai tarkentavia kysymyksiä, jotka nousivat tutkijalle mieleen opettajan mainitsemista asioista ja jotka kysyttiin heti sopivan hetken tullen tutkittavalta. Videointi on joissain tapauksissa paikallaan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 75), tässä tutkimuksessa siksi, että opettajan viittaukset musiikkiluokan materiaaleihin ja välineisiin ovat paremmin hahmotettavissa kuvanauhan tukemana.

7.3 Aineiston käsittely ja analysointi

Tässä laadullisessa tutkimuksessa oli tavoitteena perehtyä yhden musiikkia opettavan luokanopettajan kokemukseen musiikillisen harrastuneisuuden

huomioimisesta musiikin tunnilla. Tutkimuksella olikin näin ollen syvällisempi ote. Kvalitatiivisesta aineistosta ei pyritäkään tekemään päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 181). Tulokset analysoitiin katsomalla oppitunti- ja haastatteluvideot läpi, koska aineiston käsittely ja analysointi on hyvä aloittaa mahdollisimman pian keruuvaiheen jälkeen (Hirsjärvi ym. 1997, 218), ja havainnoista tehtiin samalla alustavia muistiinpanoja.

Katsottaessa uudelleen sekä oppituntia että opettajan haastattelua käsittelevät videot, aineisto litteroitiin kokonaisuudessaan. Metsämuurosen (2003) mukaan puhtaaksi kirjoittaminen tehdään, jotta ymmärrettäisiin, kuinka tutkittava organisoii puheensa (Metsämuuronen 2003, 167). Videoaineistoa jouduttiin katsomaan useaan kertaan läpi sekä litterointi- että analysointivaiheessa, etenkin oppituntia koskevia tallenteita. Jo pelkästään videokameran mikin heikkous puolsi uudelleen aineistoon palaamista, jotta varmistuttaisiin oikeista sanamuodoista ja sisällöistä.

Litteroinnin jälkeen kirjoitetut paperiliuskat luettiin uudelleen muutamia kertoja, ja niiden viereen alettiin tehdä muistiinpanoja tunnin vaiheista ja lisättiin myös mahdollisia tarkennuksia, jotka muistui mieleen aineistonkeruupäivän tapahtumista. Esimerkiksi haastattelun yhdessä vaiheessa opettajan viittaus seinälle tarkoitti basson kaulaa ja kieliä kuvaavaa seinätaulua, mikä ei sinällään käynyt ilmi verbaalisesta muodosta, vaan nimenomaan nonverbaalisesta viestistä, jonka opettaja tilanteessa antoi. Litterointiliuskoihin hahmotelluista, tutkimusongelmiin liittyvistä asioista koottiin yhteenvetona kolme käsittekarttaa, yksi kustakin tutkimusongelman aihealueesta vastauksineen: musiikinopettajan tuki harrastajille, harrastajat apuna musiikinopetuksessa ja musiikinopetuksen tuki erilaisille oppijoille. Myöhemmin käsittekarttoihin tehtiin täydennyksiä ja lisäksi laadittiin kuvioita ja kaavioita, jotka kuvaisivat tutkimustuloksia ja yleensäkin tutkimuksen aihealueita.

Vähitellen alkoivat myös kategoriat muodostua. Samat asiat alkoivat toistua tutkittavan opettajan toiminnassa musiikintunnilla, ja yleensäkin aihe ”musiikillisen harrastuneisuuden huomioiminen” tutkimuksen opettajan luokkatoiminnassa ja haastattelun ajatuksissa alkoi rakentua kokonaisuudeksi. Varsinaisesti tutkimustulosten kokonaisuuden pystyi hahmottamaan vasta kaikkien tulososoiden kirjoittamisen jälkeen, koska uusia vastauksia ilmeni vielä aika pitkällä aineiston analysoinnissa, ja osa jo aiemmin havaituista asioista muutti myös paikkaansa toiseen kategoriaan tai sai hiukan erilaisen nimen tai alakategorian. Kokonaisuutena aineiston käsittely eteni syklisesti kuvailun, luokittelun ja yhdistelyn kautta, ja toisaalta vaiheittain aineiston, analyysin ja synteessin välillä, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2001, 144–152) asiaa kuvaavat. Päämääränä oli ymmärtää tutkimusongelmien aihealueita, musiikillisen harrastuneisuuden tukemista ja toisaalta hyödyntämistä.

8 MUSIIKINOPETTAJA OPPILAAN MUSIIKILLISEN HARRASTUNEISUUDEN TUKIJANA

Pääongelma 1. Miten musiikinopettaja voi tukea oppilaan musiikillista harrastuneisuutta koulun musiikintunnilla?

8.1 Opettajan saama koulutus ja musiikillinen tausta

Tulosesittelyssä on eri tutkimusmenetelmin saadut tulokset yhdistetty, jotta saataisiin mahdollisimman eheä opettajaprofiili tutkittavasta henkilöstä. Näin ollen videotallenteet ja haastattelu muodostavat synteessin, joka on tämän tulososion kokonaisuus. Perusteluna synteessin tekemiselle on myös se, ettei kahden videoidun tunnin välillä ollut havaittavissa ratkaisevia eroavaisuuksia; tuntien videotallenteet täydentävät toisiaan antaen yksittäiseen videotuntiin nähden täydemmän kuvan tapahtumista ja opettajan toiminnasta musiikkituntien arjessa. Lisäksi tutkimusongelma, johon luvussa tai alaluvussa vastataan, on sijoitettu vielä kertaalleen ko. lukujen alkuun. Tulosten pohdinta on jaettu osiin ja sijaitsee itsenäisenä kunkin luvun lopussa.

Ongelma 1.1. Miten opettajankoulutuksesta saadut tiedot ja taidot tukevat oppilaiden musiikillista harrastuneisuutta?

Ongelma 1.2 Miten opettajan oma harrastuneisuus tukee oppilaiden musiikillista harrastuneisuutta?

Tutkimukseen osallistunut henkilö on vuonna 1978 valmistunut naisopettaja, koulutukseltaan peruskoulun luokanopettaja. Tulosten kerronnan helpottamiseksi tutkittavasta opettajasta käytetään nimeä Mervi. Häntä haastatelleesta henkilöstä (tutkija) esimerkeissä puolestaan lyhennettä 'H'. Musiikin opetustehtävissä Mervi on toiminut koko uransa ajan eli 25 vuotta. Luokanopettajakoulutuksen aikana hän on tehnyt 15 opintoviikon laajuiset musiikin erikoistumisopinnot, jotka tehtiin hänen koulutuksessaan yhden opiskeluvuoden aikana.

Valmistumisensa jälkeen Mervi on käynyt täydennyskoulutuksena 1980-luvulla musiikkiliikunnan kurssin, vuonna 2000 "Luokka laulamaan ja soittamaan" -kurssin (Heinola) ja vuonna 2004 bändikurssin (Heinola). Vuosien mittaan hän on myös käynyt useita liikunnan koulutuksen puolen järjestämiä musiikkiliikunnan kursseja. Eri kursseilta, esimerkiksi bändikurssilta, Mervi on saanut täydennystä siihen, mitä jäi kaipaamaan opettajankoulutuksensa aikana opinnoiltaan.

Jotenkin mulle jäi semmoinen kauheen jäykkä, jäykkä kuva siitä, minkälainen se musiikintunnin pitää olla. --- Että.. näin pitkällä, oon kuitenkin ollu nyt jo 25 vuotta tehny tätä työtä, nii olis heti kaivannu sellasta, mitä sä voit käyttää ja soveltaa reippaasti ja muunnella, mitä oon nyt sitte myöhemmin saanu kyllä, ei sen puoleen. Että ne on tullu, mut siinä vaiheessa ei tullu sitä vastaan.

Opettajankoulutuksen musiikin erikoistumisopinnot Mervi kokee pitkälti käytännön tarpeita vastaamattomina. Esimerkiksi kenraalibasson sääntöjen opiskelun hän mainitsee yhtenä esimerkkinä, jonka tilalle hän olisi kaivannut jotain, mitä todella tarvitaan musiikinopetuksessa. Hänen mukaansa teoreettisen opiskelun rinnalle koulutuksessa olisi tarvittu paljon vapaasäestyksen opetusta ja yleensäkin käytännön soittamista. Oman tekemisen, kuten soittamisen hän arvelee innostavan myös oppilaita.

Sen mä muistan, mä oon muuten soittanu jotai kontrabassooki, niinku vapailla kielillä opiskeluaikana, et se oli kivaa ittestäki semmonen.. -- Nii, se, sen yhden kerran, kun mä sain koskea siihen, niin. -- Et kyllähän sä itteki innostut, ku sä saat tehdä.."

Mervi on itse musiikin harrastaja. Hän on ottanut jonkin verran soittotunteja pianossa, joihin on sisältynyt vapaasäestystä. Vuonna 2004 ja 2005 Mervi on käynyt basson, rumpujen, kitaran ja syntetisaattorin tutustumistunneilla. Opetustuntien lisäksi hän on harjoitellut kitaransoittotaitoa itsenäisesti omalla ajallaan. Mervin mielestä opettajan oma innostuneisuus ja harrastuneisuus saa aikaan oppilaisissa lisää myönteistä suhtautumista musiikkiin. Opettajan oman musiikillisen harrastuneisuuden merkitys harrastuneisuuden tukemisessa on siis oppilaiden innostaminen musiikkia kohtaan.

Jotkut opettajat on niin kauheen innostuneita kuitenkin, ja ne on lahjakkaita. Ne saa sen homman toimimaan ja sykkimään ja tietää, miten se toimii. Nii että kyllä sitä ehdottomasti tarvitaan sitä. Et olis niinku työssä helpompaa. Ja harrastuneisuudella voidaan sitten tietysti, jos sä soitat, niin seki näkyy, jos on innostunu jostakin, niin se poikii. Sitte varmaan lapsetki innostuu, ku sä oot jonkun asian taitaja.

Mervi on pyrkinyt käyttämään hyväksi kursseilla oppimaansa. Esimerkiksi taustanauhojen valmistamisen ja valmiiden taustanauhojen käytön musisoinnissa hän on oppinut Heinolan bändikurssilta. Bändikurssilla valmistamaansa Menolippu-kappaleen taustanauhaa hän ei omien sanojensa mukaan kuitenkaan ole vielä käyttänyt. Mervi on myös käyttänyt opetuksensa kehittämisessä koulun musiikin kirjojen lisäksi musiikin materiaalien laajaa kirjoa, kuten useita erilaisia oppikirjoja ja nuotti-, cd- ym. materiaalia, joista hän on sitten valinnut ja koonnut kuhunkin opetustilanteeseen sopivan opetusmateriaalin. Tärkeänä opetuksen kehittämisessä Mervi näkee myös oppilaiden tietämyksen, ja hän onkin hyödyntänyt tätä esim. musiikkityyleihin tutustumisessa eri musiikkinäytteiden avulla:

..Tietysti aika kulkee eteenpäin ja trendit muuttuu. -- Nii, mää sanoin, että voisik sä, ku mä tiesin, että sillä oli (naurahdus), ku mä ensin tein itte sellasen pätkän ja sanoin, et tää olis kiva, ku olis vähän paremmat musiikit, ku mä sanoin, että no joo (naurahdus), että jos löytyy, nii tee vaa ilman muuta. Ja se oli parempi niin, kun ne tietää itte, mitkä on "in" ja "out", ja mulla oli varmaan vähän niinku sellasta, ei ollu nii hyviä, mitä ne halus, mutta kuitenkin.

8.2 Opettajan käsitykset oppilaan musiikillisesta harrastuneisuudesta

Ongelma 1.3. Miten opettaja käsittää musiikillisen harrastuneisuuden ja musiikillisen lahjakkuuden?

Mervin käsityksen mukaan olennainen merkki oppilaan musiikillisesta osaamisesta on, että musiikin kanssa toimiminen ja sen tuottaminen ja työstäminen on helppoa; oli sitten kyseessä laulu, soitto, rytmi tai musiikin mukaan liikkuminen. Myös musiikillinen korjauskyky liittyy hänen arvioidensa mukaan musiikilliseen lahjakkuuteen, samoin tietynlainen varmuus kaikessa musiikkiin liittyvässä tekemisessä. Musiikillisen harrastuneisuuden ytimessä on hänen mukaansa oma halu, ja hänen mukaansa musiikillinen harrastuneisuus pitää sisällään vapaaehtoisuuden periaatteen: musiikin kanssa toimiminen tapahtuu vapaa-ajalla ja vapaaehtoisesti.

Mervi: No, mä oon ajatellu niin, että.. ö.. vapaa-ajalla, vapaaehtoista halua soittaa ja laulaa, on se soitin sitten mikä hyvänsä, mut on niinku kiinnostunu siitä musiikista ja tietysti kuunnellakin musiikkia ja..

H: Joo.

- Mervi: ... ja liikkeuakin sen mukaan. Että ne on vähän niinku ehkä enempi just tähän itse tuottamisen puoleen kuitenkin. Et ajattelisin näin.
- H: No, miten sitten ymmärrät käsitteen musiikillinen lahjakkuus, niinku mitä se pitää sisällään? Ekaks oli musiikillinen harrastuneisuus, nyt sitten musiikillinen lahjakkuus.
- Mervi: Joo. No, se on varmaan se, että sulla on helppo toimia, helppo oivaltaa, mitä tehdään, ja sitten sulla niinkö sellainen lahjakkuus rytmi-, sävel-, liike-, soitto-.. tavallaan, et ne nimenomaan, et se tulee helposti, ettei tartte tuhat kertaa.. (näyttää käsillään painokkaasti pianon soittoa) Ymmärrätkö, että..
- H: Joo.
- Mervi: ... kyllä siinä on niinku selkee, mun mielestä tämmönen ero.
- H: Helppous.
- Mervi: Nii.

Musiikin harrastajien ryhmä on haasteellinen opetettava aivan siinä missä toinenkin opetusryhmän ääripää eli heikommat musiikin osaajat. Mervin mielestä opettajana ei ole välttämättä helppoa löytää keinoja ja tapoja heidän eriyttämiseen ja huomioimiseen. Hänen mielestään opettajan tehtävä on kuitenkin suunnitella tunteja, joilla myös musiikin harrastajat ja musiikillisesti lahjakkaammat oppilaat voivat olla tyytyväisiä. Vaikka Mervi pyydettiinkin määrittelemään haastattelun aikana erikseen, mitä on musiikillinen lahjakkuus ja musiikillinen harrastuneisuus, nämä esiintyivät rintarinnan ja synonyymeinä useimmiten hänen vastauksissaan.

- Mervi: No, justii nää ääripäät, molemmat. Yhm. Että se, että sais ne, joit ei nii kiinnostaa, niin kiinnostumaan, ja sitte näille lahjakkaille sais, niinku, et nekin olis kans tyytyväisiä. Ei nekään oo tyytyväisiä, jos niil ei oo, niinku..
- H: Tarpeeks..?
- Mervi: Niin, tarpeeks. Et sekin on ihan totuus, et sitte.. Mut se vaan, että mistä sitä löytyy.

Musiikkia harrastaneet ja musiikillisesti lahjakkaat oppilaat ovat olleet haasteellinen ääripää opettajan kannalta. Mervin urakokemuksen aikana ko. oppilaat ovat kuitenkin toisaalta olleet "niitä helpompia opetettavia", kun vertaa musiikillisesti vähemmän lahjakkaisiin tai musiikkia harrastamattomiin. Mervi toteaa, että harrastajien ja lahjakkaiden kanssa työskentely on kivutonta. Yhdeksi selitykseksi oppilaiden helppoudelle Mervi antaa sen, että musiikkia harrastavat oppilaat ovat jo itsessään ja luonnostaan motivoituneita koulumusiikin opiskelusta. Näin ollen heihin ei keskity niinkään ns. negatiivista huomiota, kuten kurinpalautusta, jota tuntityöskentelyä häiritsevät saavat siitäkin edestä.

Mutta on aika kivuttomasti toiminu toistaiseksi, ettei oo tarvinnu, ja ne tosiaa, että se, että ne tulee sitte, jos on ongelma, niin kysymään.

Täs on aika paljo täs luokas ollu tätä, et ne on ollu jotenki niin motivoituneita itsessään, että ei oo tässä ainakaan tarvinnu, mutta pitääpä nyt..

Harrastamisessa ja osaamisessa on yllättäen myös omat vaaransa koulun musiikintuntien kannalta. Mervin kokemuksen perusteella harrastajaoppilaat saattavat suhtautua oppitunteihin siten, että eivät ota kaikkea yhdessä opittavaa aivan tosissaan ja toimivat ilman suunnitelmallisuutta. Ongelmiin voi Mervin mukaan johtaa myös liiallinen lahjakkuuden korostaminen opettajan toimesta. Tämä voi käydä, jos esim. opettaja nostaa asenteillaan ja eleillään harrastajien taidot ylitse muiden oppilaiden. Mervin mielestä tärkeä sosiaalisen kasvun merkki musiikin osajilla on suopeus muita oppilaita kohtaan. Tällöin kaikki uskaltavat musisoida yhdessä.

Mutta siinä piilee sitten mun mielestä sellanenki vaara, että kun sä oot lahjakas, niin mä oon ainaki huomannu, muutamat sitte, puuttuu kokonaan suunnitelmallisuus siitä hommasta: tulee tänne ja ottaa laulukirjan esille, ja se menee, niinku.. phh (puhallus ja käsillä liike sivulle).. ymmärrätkö.. helposti sekunti. Siitä vaan! Ja sitte välillä lauletaan ja sitte välillä karjahdellaan, ja sitte kirja kiinni ja.. Eli sä uraudut niinku sellaseen.

Mutta se kuitenkin, että ei niitä liikaa korostas niitä hyviä, ettei muille tuu sellasta, että mä en voi, ku toi osaa niin hyvin, niin mä en voi tehdä mitään. Et sitte sitä pitää varoa, koska sillon se ei oo oikein. Että pitäs kuitenkin sillä tavalla osata ja saada nekin, jotka on lahjakkaita, ne lapset, et ne osaa olla suopeita, et ne ei näy, nii et, tiedäk sä näytä naamalla, latista muita, sillä et ne uskaltaa muutki sitte tehdä jotain. Ei ne tee, jos siellä alkaa sellasta tulemaan ja, että se on mun mielestä aika tärkeä asia, ettei niille, niillä lahjakkaila pitää välttää, ettei nouse hattuun.

Omasta nykyisestä luokastaan Mervi on hyvin kiitollinen, koska siihen kuuluvat musiikin harrastajat ovat itsestään ymmärtäneet toimia hienotunteisesti muita, esim. vähemmän soittamista osaavia oppilaita kohtaan. Hänen luokassaan on useita musiikkia harrastavia oppilaita, joista hän ottaa esimerkiksi yhden rumpuja soittavan pojan. Tämä on joskus neuvonut rumpujen soittoa muille oppilaille, Mervinkin mielestä mukavasti, kannustaen. Apuopettajana toimivan oppilaan kannustava asenne on saanut ainakin tässä

tapauksessa hyvä lopputuloksen, kun opetettava on vähitellen saanut rumpukompin hallintaansa. Ainoa, mitä Mervi jää ihmettelemään, on musiikillisesti lahjakkaiden oppilaiden vähäisyys oppilaiden joukossa.

Nyt mulla on ollu niin fiksua porukkaa, et ne on ite jotenki ymmärtäny, että niin ei kerta kaikkiaan voi toimia, että esimerkiks se ykski poika, joka soittaa niitä (rumpuja), ikään se ei näytä naamalla, ei pienelläkään eleellä, että voi Venäjä, tää ei toimi.

Ja jos menee joku komppi tuolla, niinku aluks oli, ettei meinannu mennä iskut kohalleen. -- Niin, se osas niin kauniisti sanoo kuule sille, että, nii, että yritäs vähän tuota saada se isku kohalleen, että neuvo. Ja sitte se pikku hiljaa alko toimimaan.

Emmä tiä, mihin ne hukkuu, vai onks niitä niin vähän näitä tällasia lahjakkuuksia kuitenkaan, et, et sitä pitäis tietysti sitten olla.

Mervi joutuu panostamaan paljon oppilaisiin, jotka eivät ole harrastaneet musiikkia. Hän kokee, ettei musiikin tunnin puitteissa pysty tekemään tavallisen luokan oppilaista erityisiä osaajia ja kiinnittääkin ensisijaisesti huomiota erityisesti siihen, että tunnista jää onnistumisen elämys myös vähemmän musiikkia taitaville, mikä taas puolestaan edellyttää, ettei musiikillisten haasteiden taso saa olla liian vaativa. Tunnillaan Mervillä on käytössä erilaisia opetusta tukevia välineitä, kuten kuvia, jotka helpottavat heikompia oppilaita.

Ehkä sitte joku tämmönen kuva ja kirjain alkaa pikku hiljaa yhdistymään siellä, ja jotenki mä aattelen, että eihän me voida täällä tehdä mitään sellasia osaajia, että ne olis tuolla muuta, mut et se, et se musiikki jäis sellanen mukava, että ne ei ainakaan alkas inhoo sitä oppiainetta, et siihen tulis semmoinen mukava tunne, ja ne vois tuolla muuallakin elämässä sitten kuunnella ja tehdä sitä musiikkia ja nauttia siitä vähän eri tavalla ja uskallusta siihen, että ne uskaltaski osallistua siihen musisoimiseen jossakin, että "ei vitsit emmä voi", että kun on jo kokemusta siitä, et "mä voin tehdä jotain pientä ja yksinkertasta ja silti mä oon osana suurempaa kokonaisuutta, ja muakin tarvitaan justiin vaikka siinä triangelilla just oikeeseen kohtaan, että."

Mervin tunneilla tehtävät sovitetaan usein niiden mukaan, jotka eivät harrasta musiikkia. Mervi puhuu tehtävien suunnittelussa "keskilinja tavarasta" eli siitä, että tehtävät musiikintunnilla suunnitellaan kyseisen kohderyhmän ehdoilla ja keskivaikean tason mukaisesti. Usein tuttu tilanne on, että Mervi joutuu vielä

helpottamaan tehtäviä. Toisaalta hän antaa myös osaajille haasteellisempia tehtäviä koetettavaksi.

Et niinku, niinku esim. c:tä, nii c:tä ja e:tä yhtä aikaa, niin se ei ainakaan noilta huonommilta onnistu se semmoinen, et sitte voi joutuu, mä nään, et tää on liian vaikee tehtävä, okei, muutetaan sitä helpommaks. Että sitä joutuu kyllä tekemään, et ei se aina meekkään.

POHDINTA

Musiikin harrastajien ja musiikillisesti lahjakkaiden huomioiminen tunnilla on pääpiirteittäin samankaltaista. Tämä saattaa selittää sen, että Mervi käyttää näitä käsitteitä rinnakkain ja jopa synonyymisesti. Käytännössä tosiasia on myös, että useimmiten musiikkia harrastavat oppilaat, etenkin musiikkiopistoihin pääsykokeiden kautta valitut, ovat enemmän tai vähemmän musiikillisesti lahjakkaita. Tuntien tehtävänannot eivät siis poikkea ollenkaan toisistaan harrastajien ja lahjakkaiden välillä.

Musiikillisesti taitavan oppilasjoukon kokeminen helppona opetettavan saattaa johtua siitä, että harrastaja- ja lahjakkaat oppilaat ovat useimmiten hiljaa, koska heillä ei ilmene ongelmia keskitason tehtävistä suoriutumisessa. He ovat myös usein muita oppilaita paremmin tottuneet pienestä pitäen opetustilanteisiin, esim. teoriatunneilla, minkä vuoksi musiikintunnilla ja yleensä ns. koulutyylillä opiskeleminen on tuttua. Toisaalta harrastajien puolella koettu turhan kevyellä otteella opetettavaan ainekseen suhtautuminen puoltaa sitä tosiasiaa, että tämä ryhmä tarvitsisi mahdollisuuden tehdä tehtäviä omalta tasoltaan. Ylimielinen asenne tai motivaation puute saattaa olla heijastumaa ylihelfoista tehtävistä, pois sulkematta kuitenkin sitä mahdollisuutta, että syynä voisi olla yksinkertaisesti vääränlainen asenne.

Tutkittavan opettajan toteamukset "keskilinjan tavarasta" ja siitä ettei tunneilla voida tehdä mitään "sellasia osaajia" viittaavat helposti resurssipulaan. Koska opettaja joutuu toimimaan musiikkioppiaineen luonteesta johtuvasta ryhmän heterogeenisuudesta käsin, hänellä ei ole mahdollisuutta aina toimia yksilöllisiä ja eriyttäviä tehtäviä antaen. Tässä korostuvat mahdollisesti sekä oppitunnin aika-, opettaja- että tuntikehysresurssit. Jokaisen opettajan tehtävä on tietenkin toimia niiden resurssien puitteissa, jotka hänellä on: jos valtio, kunta tai koulu ei sijoita tarjolla olevia resursseja musiikkiin, parhaisiin tavoitteisiin on mahdotonta päästä.

8.3 Opetussuunnitelma ja oppilaan musiikillinen harrastuneisuus

Ongelma 1.4. Miten opetussuunnitelmat auttavat opettajaa musiikillisen harrastuneisuuden tukemisessa?

Luokanopettajaksi opiskelunsa aikana Mervi perehtyi silloiseen opetussuunnitelmaan hyvin. Kuitenkin käytännön työn aloitettuaan hän huomasi, ettei opetussuunnitelman ja opettajankoulutuslaitoksen oppien orjallinen toteuttaminen saanut oppilaissa sellaista vastakaikua, jota hän olisi odottanut. Mervi pohtii, että hänen olisi ehkä pitänyt perehtyä vähän paremmin opetussuunnitelmiin. Opiskeluaikojen jälkeen Mervi ei kuitenkaan ole mielestään kovin hyvin perehtynyt uusiin opetussuunnitelmiin, ja toteaaakin, että oppikirjoista voi hahmottaa sen, mitä pitää opettaa. Mervi pyrkii myös itse havainnoimaan, milloin oppilaille jää tunnista mukava olo ja halu palata musiikintunnille uudelleenkin; tällöin hän kokee itse onnistuneensa opetustyössä.

Joo, tää tuli, niinku mä sulle sanoin, että en ole tuota hirveen hyvin perehtynyt niihin sen jälkeen, kun on opiskellu ja kun oon opiskelupaikkakunnalta lähteny, että kirjasta voi hahmottaa, mitä pitää opettaa ja, niinku mä siihen viittasin justiin, että silloin aluks oli aika orjallinen ja huomasin, että se ollu, se ei saanu sellasta vastakaikua, mitä mä halusin, että tunnilta jää semmonen mukava olo, ja ne haluaa olla täällä toisteki, niin sitte on yrittäny tai muuttaa sitä, et siitä tulis enemminki semmonen.. tunnepitonen ja elämyksellinen, että kiva, me tehtiin jotakin musiikkia, ja tänne mä haluan tulla toistekin tekemään sitä.

Koska Mervi ei koe olevansa tarpeeksi perehtynyt viime vuosikymmenien opetussuunnitelmiin, hän ei lähde arvioimaan niiden myötä tulleita muutoksia, ei yleisellä tasolla eikä musiikillisen harrastuneisuuden osa-alueeseen liittyen. Ainoa muutos, jonka Mervi arvelee tulleen musiikin opetussuunnitelmaa muutettaessa, on bändisoiton mukaan tulo. Vuosien mittaan lisääntyneellä oppilaiden musiikin harrastuneisuudella hän arvelee lisäksi olevan vaikutusta bändin esille nousuun kouluissa.

Mä uskon, että mä sitte.. et mä en tiedä, onks se sen opetussuunnitelman.. Todennäköisesti nää tää bändisoitto on tullu sieltä näi, ja se näkyy: mullakin on rumpaleita täällä ja ollaan niinku hakeuduttu tuonne koulun ulkopuolelle kitaraa soittamaan ja bassoo, et on niinku sellasta harrastuneisuutta, mitä ennen ei oikeestaan juuri kukaan soittanu, e.. et tällasia soittovempeleitä.

Keskusteltaessa opetuksen kehittämistyöstä, jota Mervi tiedostaa tekevänsä, hän kertoo, kuinka eri ikäryhmät ja vuosiluokat tarvitsevat erilaisen suunnitelman ja toteutuksen musiikin tunnilla. Mervi luokittelee asioita, joita hän on esimerkiksi laulamisen yhteydessä pannut merkille ja ottanut huomioon musiikin opetuksessa. Juuri laulussa opetuksen tarvitsee ehkä erityisesti muuttua, koska oppilaille tulee murrosiässä äänenmurros ja kriittisyyskin omaa musiikin tekemistä ja etenkin omaa henkilökohtaista ääni-instrumenttiaan kohtaan nousee esiin.

Nii, joo. Käytännön opetussuunnitelmaa, ku on niinku tavallaan nähny, et mikä ei kerta kaikkiaan toimi ja mikä toimii, niin sitä myötä sitten. Ja sit se on tietysti eri ikäsiä, ku neljäsluokkalaiset, ku ne vielä laulaa. Siin on enempi niinku laulamista. Viidennellä alkaa vähän näkymää, että ei enää se laulu nii kiinnostaa. Osaa kiinnostaa, osaa ei. Ja sitte kuudennella alkaa vähetä se laulajien joukko, et mielummin ne soittaa kuiteskii. Ja tietysti sitä laulua pitää vähän olla, että on yritettykin laulaa, mutta huomaa, et siin on ihan selvä sellanen niillä. --
- Tietysti se varmaan on tää murrosikä, ja ne huomaa, ne tulee huomaamaan, että en mä osaa. Ne tulee niin kriittiseksi. Tavallaan väärin vähän, vaikka sitä ei sillä tavalla, mutta jos sä mikkiin meet, niin kyllä se on heti. -- Onhan se sama täs muuskin tuottamisessa, et se kritiikki kasvaa sitä omaa tekemistä kohtaan. Ei haluta mokata.

POHDINTA

On toisaalta yllättävää, toisaalta ennaltakin arvattavaa, että Mervi ei ole perehtynyt kahteen viimeksi tulleeeseen opetussuunnitelmaan, ja että hän on opettajana kokenut musiikin alan koulutuksestaan saadut opit käytännölle vieraiksi. Yllättäväksi sen tekee se, että voisi kuvitella koulutyössä ja etenkin opettajien välisessä työskentelyssä suunnitelmien olevan esillä melko paljonkin; onhan opetussuunnitelman tarkoitus olla opettajakunnan työväline. Tuloksen ennalta arvattavuutta tukee puolestaan se, että eri puolilta opettajilta kuulee, kuinka he ovat työlääntyneitä opetussuunnitelman tekemiseen, mistä voi taas johtua negatiivinen asennoituminen koko opetussuunnitelmaan. Työlääntyneisyys saattaa taas johtua siitä, että opettajakunta tekee monin paikoin paikallisen opetussuunnitelman väsäämistä lukemattomia tunteja ilman erillistä palkkiota.

Toisena syynä Mervin vähäiseen musiikin opetussuunnitelman tuntemiseen saattaa olla se, että musiikin osuus opetussuunnitelman tarkkuus ja laajuus on viimeisessä kahdessa opetussuunnitelmassa ollut mitätön verrattuna monen muun oppiaineen suunnitelmaan, ainakin sivumäärältään. Vaikkakaan sivumäärä ei välttämättä kerro laadusta, tässä tapauksessa se saattaa kertoa

ainakin jonkin verran, koska useimmista aiemmista tavoitteista on luovuttu kokonaan. Päinvastaista kehityskulkua näyttäisi olevan havaittavissa sen sijaan esim. matemaattis-luonnontieteellisissä oppiaineissa, kuten siinä, että fysiikkakemia tuli vastikään uutena oppiaineen 5.-6.-luokille – ei tuoden yhtä viikkotuntia lisää kouluille, vaan nipistäen yhden viikkotunnin pakollisista taito- ja taideoppiaineelle tarkoitetuista resursseista.

Tässä tutkimuksessa tietojen lähteenä on ainoastaan yksi opettaja, joten yleistyksiä ei voi tehdä. Tulos on kuitenkin tärkeä, koska hän on yksi niistä opettajista, jotka tekevät musiikin opetustyötä maassamme. Huomiota kiinnittää myös se, että tutkimuksen opettaja pitää kuitenkin monipuolisia oppitunteja, joissa hän pyrkii ottamaan huomioon ajanmukaisuuden (trendit esim. musiikkivalinnoissa), huolimatta siitä, että hän ei ole perehtynyt opetussuunnitelmiin. Herää kysymys, tarvitaanko niin monen portaan opetussuunnitelmaa, ja toisaalta kysymys myös siitä, onko Mervin toimesta kyseisen koulun opetussuunnitelmaan lisätty Mervin jo tähän mennessä toteuttamia ajatuksia musiikin opetuksesta. Jos niitä ei ole siellä, olisiko hän voinut lisätä ne sinne, vai ollaanko kyseisellä koululla eri linjoilla musiikin opetussuunnitelmasta joiltakin osin?

Musiikki on kokonaisvaltaista työtä mielen ja koko kehon kanssa. Mielenkiintoista onkin se, että Mervi antaa selkeän esimerkin siitä, kuinka laulunopetus on erilaista eri-ikäisillä ja eri vuosiluokilla, jo pelkästään iän karttuessa, puhumattakaan murrosiän tuomista fyysisistä ja henkisistä muutoksista. Nämä tekijät voisi ehkä huomioida paremmin musiikin opetussuunnitelmissa; sanallisestihan edellä mainitut asiat eivät siellä näy, vaikka taustalla olisivatkin. Toisin kuin ns. lukuaineissa, oppilaan fyysinen kehitys (äänenmurros) tuo rajoitteita ja muutoksia musiikin tunnilla opiskelulle.

Vuoden 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien välillä on tapahtunut paljon parannusta, (esim. musiikin tavoitteissa 5.–6.-luokilla tähdätään jo 9.-luokan päätyttyessä vaadittaviin taitoihin) ja viimeisin suunnitelma vastaa varmasti paremmin tämän hetken tarpeita koulumusiikissa. Yksi asia on ennallaan: musiikin opetussuunnitelma on edelleen kaksiosainen: entisen ala- ja yläasteen musiikin suunnitelman tilalla on vain nyt 1.–4.-luokkien ja 5.–9.-luokkien musiikin opetussuunnitelmat (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 230–232). Millään muulla oppiaineella ei ole niin pitkää ja väljää opetussuunnitelman tavoiteväliä (yhteiset tavoitteet 5.–9.-luokille) kuin taito- ja taideaineilla, esim. musiikilla (vrt. myös liikunta, kuvataide, käsityö; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 234–248).

Tilannetta ei varmaankaan paranna se, kuinka vaatimattomia 9.-luokankin musiikin tavoitteet ovat: esim. saadakseen arvosanan kahdeksan (8) oppilaan tarvitsee hallita yksi ainoa rytmi-, melodia- tai sointusoitin perustekniikaltaan (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 232). Karuimmillaan

nykyinen opetussuunnitelma voisi kai johtaa siihen, että koululle ainoat hankittavat soittimet voisivat olla vaikkapa klaveesit. Niin monipuolinen soitin kuin se voikin olla, se ei anna kokonaiskuvaa sointivärien rikkaudesta. Voisi kenties ajatella tarkempia suuntaviivojakin tarvittavan, onhan niitä äidinkieleessä ja matematiikassakin.

Niinkin tärkeä kun fysiikka-kemia on, sitä varmasti tarvitaan; kuitenkin tarvitaan myös musiikkia. Tässä tutkimuksessa kyseessä oli todella vain yksi opettaja. Jos tilanne kuitenkin useammassa paikassa, useammalla koulun (musiikin) opettajalla näyttäisi siltä, ettei opetussuunnitelma tunnu tutulta tai kiinnostavalta, saattaisi syytä olla suunnan tarkistukseen ja asioiden kehityskulun suunnan muuttamiseen. Musiikkiin koulun oppiaineena tulee panostaa enemmän niin valtakunnallisen kuin paikallistenkin opetussuunnitelmien tasolla. Tärkeä työväline musiikinkin kehittämisessä on loppujen lopuksi opetussuunnitelma ja opetussuunnitelmatyö. Yhden opettajan yksittäinen panos on kyllä vaikuttava niihin oppilasryhmiin, joita hän kohtaa mutta suurempi vaikutusala ja -väylä, tietystä mielessä myös "ase", ovat opettajien yhdessä laatimat opetuksen työvälineet ja suuntaviivat, opetussuunnitelmat.

8.4 Opetusmenetelmät ja oppilaan musiikillinen harrastuneisuus

Ongelma 1.4. Mitkä opetusmenetelmät tukevat oppilaiden musiikillista harrastuneisuutta?

8.4.1 Tuntisuunnitelmat ja niiden toteutuminen videoituilla musiikin tunneilla

Ensimmäisen videoidun oppituntinsa Mervi sai suunnitella omien tavoitteidensa mukaisesti, haluamiaan opetusmenetelmiä käyttäen ja pitää sen ilman erillisiä ohjeita. Kyseisen oppitunnin jälkeen hänelle kerrottiin tutkimuksen aihepiiri, eli että tutkimuksessa tultaisiin kiinnittämään huomiota oppilaiden musiikillisen harrastuneisuuden huomioimiseen. Merviä pyydettiin näin ollen miettimään tapoja, joilla näitä musiikin taitajia voisi huomioida hyvin musiikintunneilla ja kokeilemaan niitä jälkimmäisellä videoitavalla tunnilla.

Mervin tavoitteena ensimmäisellä tunnilla oli harjoitella melodian soittamista ja nuottien aika-arvoa melodiaputkilla, kehittää nuotinlukutaitoa, kokeilla erilaisia rytmityksiä ja tehdä omia musiikillisia keksintöjä soitinryhmissä soittaessa. Kappaleena oli kaikille tuttu Hämähäkki. Toisella tunnilla oli koko

ajan yhteissoittoa ja käytiin soittaen ja harjoitellen läpi kevätkuuhlaan tulevia esityskappaleita ja jotakin muuta aiemmin hiukan harjoiteltua kappaletta. Tavoitteena oli Mervin omien sanojen mukaan erilaisten osajien huomiointi. Tätä hän pyrki toteuttamaan kitarassa ja rummuissa. Lisäksi toisen musiikin tunnin tavoitteena oli yhteissoiton harjoittelu niin, että mahdollisimman moni soittaa ja oppii itse soittaessaan myös kuuntelemaan toisia yhteissoittoon osallistuvia, mikä on Mervin mielestä vaikeaa ja haasteellista kaikille lähes kaikille oppilaille.

Ensimmäisen tunnin tavoitteiden toteutuminen Mervin mielestä onnistui osittain. Ensimmäisenä kommenttina hänellä oli, että valittu Hämähäkkikappale oli taitavammille oppilaille liian helppo. Mervi koki myös, että luovuuden esiin tuleminen ei aivan toteutunut ensimmäisellä tunnilla. Hän sanoi tunnin pitämisen jälkeen, että ryhmät olisi pitänyt muodostaa jotenkin eri tavalla. Vähintäänkin hänen mielestään olisi oppilaita pitänyt eriyttää enemmän. Toisena ongelman aiheuttajana Mervi mainitsee liian hitaan taustanauhan, jonka takia joidenkin soitinryhmien oli ehkä hiukan hankalaa soittaa sen tahdissa. Heidän kannaltaan Mervin olisi mielestään kannattanut itse soittaa taustaa pianolla paremmassa tempossa. Osalla ryhmistä taustanauhan hitaus oli kuitenkin hänen mielestään aivan tarpeen. Mervi kritisoi lisäksi sitä, kun hän ei alkuun huomannut alkuun melodiaputkien soittajien väärää järjestystä ja jatkoi vain kappaleen soittoa. Toistokerralla hän kuitenkin huomasi asian ja vaihtoi soittajaoppilaat oikeaan järjestykseen.

Ensimmäisen videoidun tunnin analysointi osoitti, että monet tavoitteista toteutuivat. Tosin kaikki tavoitteet eivät varmaankaan toteutuneet jokaisella oppilaista, koska ryhmät eivät ehtineet kiertää kaikkia harjoittelupisteitä tunnin aikana. Esimerkiksi tavoite melodian soittamisesta ja nuotinlukutaidon harjoittaminen toteutuivat vain niillä ryhmillä, jotka pääsivät soittamaan joko melodiaputkia tai nokkahuilua. Nuottien aika-arvojen harjoittelu sen sijaan toteutui todennäköisemmin useammalla ryhmällä, koska sitä pystyi harjoittelemaan myös rytmisoitinryhmille suunnitelluilla rytmipohjilla. Rytmitysten kokeilu toteutui jokaisella ryhmällä, koska rytmioستinaattoja oli sekä melodia- että rytmisoitinryhmillä.

Omien musiikillisten keksintöjen tekeminen soitinryhmissä soitettaessa jäi kuitenkin vähäiseksi, kuten Mervikin asian koki ja ilmaisi: oppilaat soittivat hyvin tarkasti monisteille kirjattujen ostinaattojen mukaisesti, ja improvisaatiota oli korkeintaan siinä, kun jotkut oppilaat soittelivat ja kilistivät rytmisoittimia miten sattuu, kun keskittyminen herpaantui. Oppilaat eivät ehkä vielä osanneet niin hyvin valmiita rytmejä, jotta olisivat uskaltaneet kokeilemaan omia musiikillisia ideoitaan sen lisäksi. Muita mahdollisesti tätä asiaa selittäviä tekijöitä saattavat olla melodiataustan hidastempoisuus, jonka Mervikin huomasi sekä lisäksi videokameran läsnäolo opetustilanteessa. Oppilaat näet vilkuilivat tunnin alkupuoliskolla jonkin verran kameran

suuntaan. Videokameran suuntaan kurkistelu väheni kuitenkin tunnin keskivaihetta kohti.

Toisen videoidun oppitunnin tavoitteet toteutuivat Mervin mielestä huomattavasti paremmin kuin ensimmäisen tunnin tavoitteet. Ainakin hän piti ensimmäistä tuntia parempana kokonaisuutena. Toisella tunnilla oli yhteissoittoa ja ohjelmassa kolme eri musiikkikappaletta: Kolme cowboyta, Onni oottaa aina jossain ja Menolippu. Mervin mielestä ensimmäinen videoitu tunti meni paremmin kuin jälkimmäinen. Syynä tähän hänen mielestään oli se, kun laitteiston, lähinnä sähköisten soitinten, kuten mikrofonin ja syntetisaattorin kanssa oli ongelmia. Mikrofoni ei esimerkiksi toiminut, ja se jouduttiin vaihtamaan kesken kaiken uuteen ja tekemään kaikki säädöt uudelleen, jotta se toimisi. Myös syntetisaattorin äänisäädöissä meni jonkin verran aikaa, eikä päästy niin helposti aloittamaan varsinaista soitto-osuutta. Tavoite saada mahdollisimman monta oppilasta soittamaan toteutui kuitenkin Mervin mielestä: taitavia soittajia oli eri soittimissa, kuten sähkökitarassa ja pianossa.

Toisen videoidun tunnin analysoinnin perusteella näytti, että suurin osa oppilaista pääsi todella soittamaan. Joukossa oli tosin yksi poika, joka Menolippu-kappaleen aikana ei osallistunut soittoon eikä lauluun. Hän vain istui kuunnellen toisia. Lisäksi eri ryhmät joutuivat odottelemaan tunnin eri vaiheissa, kun opettaja treenasi osan porukan kanssa jotakin vaikeaa kohtaa. Esimerkiksi Mervi harjoitti laulajia, ja pyysi bändin soitinryhmiä olemaan melko hiljaa sen aikana. Seurauksena oli, että osa odottelevista oppilaista kuunteli laulajia hiljaa, osa taas keskusteli omia asioitaan, jopa aiheuttaen jossain vaiheessa liiallista ääntä, johon Mervi puuttui lopulta.

Tavoite kuunnella oman soiton aikana toisten soittoa toteutui monen oppilaan ja soittoryhmän osalta sen perusteella, että alussa ei niin hyvin kulkenut soitto muuttui yhtenäisemmäksi. Tätä tavoitetta varten Mervi antoi oppilaille koko ajan palautetta siitä, miten soitto ja laulu sujui harjoituksen aikana, ja miten kukin voisi vielä entisestään parantaa suoritustaan. Pikku hiljaa, kun korjattiin yhtä ja toista asiaa, alkoi muodostua yhtenäisempi ja hiottu kokonaisuus, etenkin viimeisestä tunnilla laulettuun ja soitettuun kappaleeseen, Menolippu. Kyseisessä kappaleessa toisten kuuntelu onnistui senkin puoleen paremmin, että sitä oli harjoiteltu ilmeisesti lähiaikoina aiemmin. Sen sijaan ensimmäisenä tunnilla harjoiteltu kappale Kolme cowboyta oli Mervinkin mukaan vielä "kesäterässä" eli ei mennyt vielä niin sujuvasti.

Erilaisten osaajien huomiointi näkyi videonauhalla kitaristin ja rumpalin valinnoissa, kun kyseisiin soittimiin valittiin harrastajaoppilaita. Videon perusteella näytti myös, että Mervi valitsi syntetisaattoriin soittajan, joka oli musiikin harrastaja tai ainakin musiikillisesti taitava oppilas. Syynä sellaisten oppilaiden valintaan on juuri se, että syntetisaattori on moniin muihin soittimiin verrattuna haastavampi instrumentti. Onhan syntetisaattori ennen

muuta harmoniasoitin: siinä on soitettava sointuja tai melodiaa ja hallittava yleensä useita säveliä yhtä aikaa. Rummut puolestaan ovat haaste tekniikkasoihtimena: on motorinen haaste soittaa useita rumpuja yhtä aikaa. Etenkin perusopetuksen alempien luokkien oppilailla kitaran soitto on myös suuri haaste: otteet ovat vaativia tekniikaltaan ja edellyttävä harjoitusta varmasti myös koulutuntien ulkopuolella; lisäksi kitara on samalla harmoniasoitin, jolla soitetaan sointuja. Tästä syystä sähkökitaran soitossa musiikillisesti harrastuneen oppilaan käyttö oli Merviltä erittäin perusteltua.

Toisella tunnilla videokameran läsnäolo tuntui häiritsevän paljon vähemmän kuin ensimmäisellä tunnilla. Oppilaat katsahivat videokameran ja kuvaajan suuntaan vain tunnin alussa. Oppilaiden väliset keskustelutkin eri tehtäväryhmissä näyttivät vapautuneen enemmän, eikä videokamera näyttänyt niihin paljoa vaikuttavan. Ensimmäiseen tuntiin verrattuna oppilaat esimerkiksi olivat paljon äänekkäämpiä kuin ensimmäisellä videoidulla tunnilla, jolloin he istuivat suurimmaksi osaksi suorastaan korostetun hiljaisesti tauoilla, jolloin ei ollut heidän soittovuoronsa. Tässä mielessä jälkimmäinen tunti saattoi olla kyseisen luokan todellisuutta enemmän vastaava oppitunti. On tietenkin mahdollista, että oppilaiden suurempi äänekkyyys johtui vain äänentoistolaitteiden säätämiseen kuluneesta ajasta. Se on myös voinut olla nimenomaan seurausta siitä, että videokamera on jälleen ylimääräisenä, kutsumattomana vieraana seuraamassa luokan elämää.

POHDINTA

Näyttää siltä, että Mervi oli panostanut melko paljon ensimmäisen videoidun oppitunnin suunnitteluun: luokan pulpetit oli sijoitettu ryhmittäin, oppilaiden paikat eri ryhmissä oli valittu jo etukäteen, pistetyöskentelymenetelmä toimi useiden eri tavoitteiden saavuttamisessa ja siirtymät ja ohjeistukset olivat tarkkoja ja sujuvia. Myös se, että oppilaat pystyivät toimimaan mallikkaasti tunnin eri vaiheissa ja tehtävissä, olivat osoituksia suunnittelusta ja onnistuneesta tunnista. Tosiasia on myös se, että kyseinen tunti onnistui varmasti senkin vuoksi niin hyvin, ettei sen aikana tapahtunut suuria yllätyksiä, kuten toisella tunnilla, jolloin mikrofoni ei yllättäen toiminutkaan ja sen vaihtaminen aiheutti odotusta ja levottomuutta.

Mervi oli pitämiään tuntejaan kohtaan kriittinen ja hän pystyi refleктоimaan omaa toimintaansa jälkikäteen. Hän esitti rehellisesti tavoitteensa ja kommentoi niiden toteutumista. Videoitujen tuntien perusteella näytti myös, että hän teki parannuksia suunnitelmiinsa jo tunnin kuluessa: kun joku ei osannut tehtävänsä, hän puuttui siihen välittömästi, ennen kuin kappale ehti edetä tai joku muu toiminta mennä liian pitkälle. Kaiken kaikkiaan näytti, että hänellä oli tilanne hallinnassa hyvin tai vähintäänkin melko hyvin, huolimatta tunnin sujuvaan etenemiseen vaikuttaneista ongelmista, kuten mikrofonin säätö.

Musiikin tunnilla on kohtuullisen tavanomaista, että oppilailla ei ole koko ajan tekemistä. Mervinkin jälkimmäisellä videotunnilla osa oppilaista joutui odottamaan toimeettomana ja hiljaa, kun aika ajoin harjoitettiin tiettyä ryhmää tai musiikkikappaleen kohtaa. Yhden yhteissoitto tai -lauluryhmän harjoittaminen kerrallaan ja vuorollaan antaa oppilaille mahdollisuuden kuulla paremmin omaa soittoaan tai lauluaan ja lisäksi opettajalle paremman mahdollisuuden kuulla mahdolliset virheet ja korjauksen paikat. Musiikintunnilla ei yksinkertaisesti ole kovin hyvin mahdollista harjoitella yhtä aikaa eri asioita päällekkäin, koska lähes kaikesta soitinharjoittelusta lähtee enemmän tai vähemmän ääntä. Oppilaita olisi Mervin tunnilla korkeintaan voinut pyytää tekemään ns. kuivaharjoitteluna, eli hiljaisesti, rytmejä sillä aikaa, kun toiset harjoittelevat opettajan johdolla soittamalla. Mervi on voinut tarkoittaaakin tätä sanoessaan, että lauluharjoituksen aikana bändin tulisi olla "melko hiljaa".

Toisen oppitunnin tavoite, joka oli myös tämän tutkimuksen kiintoisin tavoite, oli harrastajien huomiointi. Mervin kohdalla heidän huomiointiaan esiintyi molemmilla oppitunneilla, mikä oli ihailtavaa. Lisäksi haasteellisimpiin tehtäviin ja instrumentteihin valitut oppilaat osasivat asiansa kohtuullisen hyvin, eli Mervin tekemät oppilasvalinnat olivat oikeita ja toimivia. Mervin maininta, ettei joku hänen ensiksi pianoon suunnittelema oppilas ollut paikalla, ei heijastanut ollenkaan harmistusta tai sitä, etteikö tilanne olisi hallussa: hänen luokastaan näytti löytyvän potentiaalia ja siitäkin huolimatta, ettei ns. ykkössoittaja ollut edes paikalla, Mervi sai valittua tilalle nopeasti toisen oppilaan. Mervin luokka sisältäne joko keskimääräisesti enemmän musiikillisesti taitavia tai sitten Mervi on opastanut heitä todella taitavasti soittamaan eri soittimia. Tavoitteeseen on päästy todennäköisesti siis myös pitkällä aikavälillä; mainitsihan Mervi haastattelussakin soittamisen tärkeyden omassa opetuksessaan.

Tutkija tiedosti tutkimusta suunnitellessaan jo videokameran haasteellisuuden observointitilanteessa. Videointitilanteen haasteena oli, että kameroita oli vain yksi ja se, että videokameraa ei voitu saada näkymättömäksi (ja olisihan piilottaminen ehkä eettisesti arveluttavaakin). Kamera pyrittiin sijoittamaan mahdollisimman etäälle oppilaista, takanurkkaan, jotta se häiritsisi tunnin kulkua ja toimintaa mahdollisimman vähän. Videokameran kanssa toimimisen onnistumisesta kertoo ainakin se, että oppilaat alkoivat kiinnittää siihen loppujen lopuksi tunnin osa tunnin osalta ja kerta kerralta vähenevässä määrin huomiota.

8.4.2 Kahtiajako harrastajien ja vähemmän osaavien välillä

Opetussuunnitelman ja käytännön välillä Mervi on havainnut ongelman, joka liittyy kahtiajakoon oppilaiden lahjakkuuksien ja harrastuneisuuden välillä: toiset osaavat tai ovat kiinnostuneita ja toiset taas eivät osaa tai eivät osoita kiinnostusta. Mervi on huomannut, että nuotinlukutaito on hallinnassa harrastajilla ja aiheesta kiinnostuneilla, mutta muilta se puuttuu, ja musiikinteorian opiskelu ei välttämättä ollenkaan kiinnostakaan joitakin oppilaita. Vaikka nuotinlukuharjoitukset saattaisivatkin motivoida musiikkia harrastavia oppilaita, Mervi kokee, että kyseinen toimintatapa ei toimi koulun musiikkitunnilla. Tarvitaan muunlaisia keinoja motivaation ylläpitämiseen.

Niin, pikku hiljaa jo mä huomasin, et ei tästä tuu mitää, et mää täällä piirtelen nuottiviivastoo taululle, ja osa sinä aikana sotki, tietysti sotkee kirjaa, ku ei kiinnosta pätkeäkään eikä oo kiinnostunu yhtään niinku siitä aiheesta. -- Ne, jotka oli musiikkiopistos, niin ne tietysti osas ja hallitsi, et toiset oli ihan hepreaa, et semmonen kahtia jako, mikä on nyt vielä nytteki olemas, mut sen pystyy vähän peittelee, toisella tapaa rytmi, esim.

Käytännön opetussuunnitelmaa Mervi on kehittänyt paljon. Kun hän huomaa, että esimerkiksi joku kappale innostaa oppilaita, sitä käytetään. Kun taas joku menetelmä ei toimi, sen hän muuttaa tai jättää pois. Heinolan bändikurssilla karttuivat Mervin omat taidot ja opetusmenetelmiinkin tuli rikkautta. Hän mainitsee erityisesti playback-tyyppiset taustanauhat, joita hän kokeili tehdä kurssilla. Kyseiset nauhat hän kokee innostavana. Playback-nauhojen käytössä Mervi onnistuu toisella videoidulla oppitunnilla huomioimaan yksilöllisesti myös musiikkia taitavan pojan, jolle hän antaa omaksi tehtäväksi soittaa improvisaatiota taustanauhan päälle muiden soittaessa sovittua teemaa.

Haastattelu:

Nii. Ja aattele joo, ku viime talvena mä kävin siellä kansalaisopistos, niin siel tehtiin, jopa, kyllä sehän oli kyllä äärimmäisen helppoo tehdä se tausta. Mää oon niin yllättyny, ja saa kuitenkin semmosen innostavan ja kivan.

Oppitunnilla:

Sä voit Matti esimerkiks, ku sullaki, jos sua turhauttaa, keksit, ku sulla on hyvä, niin keksit sinne oman soolon, joka sykkii samaan tahtiin (kuin playback-nauha).

Kiertopistetyöskentely sopii Mervin mielestä opetusmenetelmänä hyvin sekä uusia soitintuttavuuksia tekeville että myös musiikin harrastajille ja

musiikillisesti taitaville. Sen avulla uutta kokeilevat voivat rohkaistua soittamaan ja harrastajat saavat mahdollisuuden näyttää taitojaan vaikkapa improvisoimalla. Aina oma keksiminen ei kuitenkaan onnistu, kuten Mervi koki ensimmäisellä videoidulla musiikintunnilla. Hän oletti, että oppilaat olisivat osallistuneet keksimiseen enemmän ja heittäytyneet improvisoimaan helpoilla rytmeillä, koska oli hidas playback-sointupohjakin.

Nii, ja se innostu siitä, että sitte ku tavallaan on ollu se kiertohomma, se on tavallaa rohkaisu kokeilemaan sitä.

* * *

No, no, siin on tota nää ryhmät ja pysäkit on ehdottomasti niinku sellasia, et missä voi joko rakentaa niinki, että esimerkiks, ku oli se Hämähäkki-homma, siinä olis voinu tosiaanki laittaa nii, et hyvätkin.. ois syntyny jotakin, koska mä jäin sitä kaipaamaan, ku ei sielt tullu sitä mitää uutta, et ne oli nii orjallisesti, teki, et ei sitä omaa tuotosta tullu. Toki se oli tietysti semmonen lyhyt tilanne.. mutta.. (jää miettimään)

Kysyttäessä, ketkä ovat oppilastyypinä haastavimpia oppitunnilla, Mervi tuo jälleen esille kahtia jaon musiikkia osaavien ja sitä vähemmän osaavien välillä. Hänen mielestään molemmat ääripäät ovat suurin haaste, ei niinkään keskivertaisesti asiansa osaavat. Lahjakkaat tarvitsevat hänen mielestään opettajan huomiota tehtävienannoissa, jotta he kokevat tulleen huomioiduiksi ja motivoituvat tekemiseen. Toisin sanoen, oppilaiden kesken tarvitaan Mervin mielestä eriyttämistä oppitunnilla, jotta oppilaat ovat tyytyväisiä.

No, justii nää ääripäät, molemmat. Yhm. Että se, että sais ne, joit ei nii kiinnostaa, niin kiinnostumaan, ja sitte näille lahjakkaille sais, niinku, et nekin olis kans tyytyväisiä. Ei nekään oo tyytyväisiä, jos niil ei oo, niinku.. -- tarpeeks. Et sekin on ihan totuus.

POHDINTA

Samoin kuin muissakin oppiaineissa, eriyttämistä tarvitaan eritasoisten oppilaiden parhaalla tavalla huomioimiseksi. Eriyttäminen on musiikin tunnilla keino rakentaa silta haasteen yli, joka muutoin johtaisi keskitason oppilaiden edistymisen ehdoilla etenemisessä helposti musiikillisesti suuntautuvampien oppilaiden turhautumiseen ja kuitenkin samalla myös kaikista heikompien oppilaiden ymmärtämisen vähäiseksi jäämiseen. Opettaja on itse todella haasteellisella paikalla, koska hänen tehtävänä on virittää musiikinopiskelu koulun musiikintunnilla kaikkia osallistujia innoittavaksi kokemukseksi. Tätä ei yhtään helpota se tosiasia – joka tekee musiikista jossain mielessä ”erilaisen

oppiaineen” ryhmäoppimisen kannalta – että erot oppilaiden osaamisen ja osaamattomuuden välillä kuullaan ja nähdään konkreettisesti koko ajan. Ovathan oma äänenkäyttö ja soittotaidonnäytteet jatkuvasti toisten kuultavina ja arvioitavina.

Mervin käyttämät ja hyväksi havaitut playback-nauhan käyttö ja kiertopistetyöskentely ovat yksiä avaimia ongelmien ratkaisuksi. Playback-nauha innostaa oppilaita, kun pääsee osaksi soittokokoonpanoa (muutakin, kuin omasta luokasta koostuvaa). Lisäksi se vapauttaa opettajan kiertelemään oppilaiden luona ja ohjaamaan eritasoisesti, kun tavallisesti tämä olisi vain soittamassa esim. pianoa. Kiertopistetyöskentely tarjoaa myös mahdollisuuden keskittyä huomioimaan oppilaita pienempinä ryhminä, jolloin heille voi myös antaa joko helpotettuja tai vaikeutettuja tehtäviä. Kiertopisteen haaste on tietenkin tehtävien itsenäisyys ja oppilaiden vastuun ottaminen omasta työskentelystään aktiivisemmin. Tämä voi koitua harrastajien ja kaikkien eduksi, jos oppilaat sen avulla saavat kokeilla taitojaan rauhassa tai sitten haitaksi, mikäli ryhmäläisen vastuuta ei kanneta; kaikkihan sitä eivät tee, vaikka opettaja kuinka sitä toivoisi.

8.4.3 Musiikin harrastajien eriyttäminen

Mervin pitämällä kahdella musiikkitunnilla esiintyi musiikin harrastajien ja musiikillisesti taitavien oppilaiden eriyttämistä usealla eri tavalla. Lisäksi Mervi kertoi haastattelussaan pari muutakin tapaa, jota hän on toteuttanut aikaisemmilla tunneillaan. Esimerkkejä Mervin käyttämistä tavoista ovat 1) oppilaan oman vahvan instrumentin käyttö opetuksessa, 2) uusi soitinkokeilu oppitunnilla, 3) haastavamman instrumentin valitseminen oppilaalle, 4) improvisointiin kannustaminen, 5) haasteellisemmän soittotehtävän asettaminen oppilaalle ja 6) kotona tehtävän lisätehtävän antaminen oppilaalle. (Mervin käyttämiin eriyttämistapoihin kuuluvat myös oppilaan musiikillisen harrastuneisuuden apuna käyttämisen keinot, mutta ne on käsitelty erikseen omassa luvussaan.)

OMA VAHVA INSTRUMENTTI

Musiikin harrastajien ja musiikillisesti lahjakkaiden huomioinnissa Mervi on eriyttänyt oppilaita niin, että he ovat päässeet soittamaan heille itselleen vahvaa instrumenttia, eli tekemään sitä, mitä jo osaavat hyvin. Jos joku oppilas harrastaa jonkun tietyn instrumentin soittoa, hän saa tällöin mahdollisuuden toteuttaa itseään kyseisessä soittimessa myös koulutunnilla. Mervin tunnilla omaa vahvaa instrumenttiaan ovat päässeet soittamaan ainakin rumpalit, pianistit ja (sähkö) kitaristit.

Tietysti mä oon pannu soittamaan sitä, mitä se osaa hyvin. Oon kyllä laittanu soittaa sitäkö, mitä ei osaa soittaa hyvin, että on ollu niinku pakko oppia jotai muutaki, niinku se tyttörumpali yhtäkkiä ilmaantuu sitte sillä tavalla tavallaan, ku me koottiin täällä, nii tehtiin sitä pistehommaa, niin se huomaski, että se osaa ihan.

UUSI SOITINKOKEILU

Kuten edellisestä haastatteluesimerkistä käy ilmi, joskus Mervi on myös kokeillut päinvastaista, eli laittanut taitavat oppilaat kokeilemaan jotain instrumenttia, jota eivät harrasta itse. Tästä on ollut Mervin itsensä mukaan hyvää seurausta. Mm. yksi tyttö, josta ei muuten opettajana olisi aavistanut, että tämä on taitava rumpujen soittaja, uskaltautui soittamaan pistetyöskentelytilanteessa, mistä Mervi hänet keksi.

HAASTAVAMPI INSTRUMENTTI

Harmonia- tai tekniikkasoittimet, kuten piano ja etenkin kitara, ovat Mervin mittapuun mukaan haastavampia tehtävänannoltaan, ja hän antaa niiden soiton tietyille oppilaille. Jälkimmäisellä videotunnilla Mervi aloittaa nimenomaan näiden tehtävien jaosta ja jakaa vasta sen jälkeen helpommat tehtävät muille. Kitaraan, pianoon ja syntetisaattoriin valitaan luokasta taidoiltaan niihin soveltuvat oppilaat. Markus, joka on soittanut kitaraa aiemminkin, saa vastuulleen kitaran yhdessä Jaakon kanssa.

Toisella videoidulla tunnilla Mervin tavoitteena on ilmeisesti valita pianon ja syntetisaattorin soittajiksi tietyt oppilaat, joiden taidot riittävät niiden hallitsemiseen. Pianoon sellainen oppilas (Henna) löytyykin heti. Syntetisaattorin soittajaksi alun perin Marin ehdottama Esa ei näytä olevan paikalla, joten Mervi valitsee toisen oppilaan, Minnan. Minnalle Mervi joutuu näyttämään itse mallia, kuinka syntetisaattorilla komppaaminen Kolme cowboya -lauluun tehdään. Minna alkaa hetken päästä arasti harjoitella ja saakin muutaman yrityksen ja erehdyksen jälkeen soiton toimimaan yhteissoiton osana.

Mervi: Hei, nyt me alotetaan ekaks sillä Kolme cowboya -laululla. Pojat.. kuuntelepa! Tarvitsemme sitten apulaisia. Mä en nyt muista, ketä tässä bassossa on ollu. Mikko, ja onks kukaan muu? Täs on nyt Kolme cowboya, nii.. tulkaapa nyt tähän laittaamaan basso kuntoon. Sitten Jaakko ja Markus, huolehtikaa te kitara. Sitte syntikka..

Henna: Mites piano?

Mervi: Sä oot pianos nyt sitte, joo (valitsee edessä istuvan tytön). Mutta sitte: onko Esa? -- Tuuk sä sit pianoon (tarkoittaa syntetisaattoria ja pyytää Minnan siihen), ku Sanna on poissa? --- Vaihdat vaan. (näyttää Minnalle soittomallina ns. terssibasson/humppabasson) Joo, kokeilepas! No, antaa.. sä kokeilet ekana sitä.

Mervin käsityksen mukaan peruskitara, eli akustinen kitara on vaikea vielä ainakin perusopetuksen alaluokkien oppilaille. Mervin oppilas, joka soittaa joskus tunneilla kitaraa onkin joutunut harjoittelemaan sointujen vaihtoja joskus kotonaan ja tullut sitten ja soittanut koulutunnilla, harjoiteltuaan jotain sovittua kuviota. Vaikka olisi kuinka kauan soittanutkin, koulutunnilla soittaminen ei ole samaa kuin soittotunnilla soittaminen, etenkin, kun kyseessä on haastavampi instrumentti.

Sekin on tosi, se on ehkä vaikein näistä, toi peruskitara, millä se soittaa, vaihtaa niitä sointuja.. -- et se ei niinku onnistukaan, vaik se olis kuinka kauan, että se sillä tavalla.

IMPROVISOINTI

Improvisointi eli oman keksimisen tuottaminen osana soittoa on yksi tapa eriyttää taitavampia oppilaita. Tätä keinoa Mervi käytti esimerkiksi ensimmäisellä videoidulla tunnilla, kun yhtenä pistetyöskentelytehtävänä oli tehdä mukirytmia. Mervi huomaa yhden musiikin harrastajista soittavan ohjeen mukaista mukirytmia hiukan turhautuneen näköisenä. Kyseinen poika, Matti, näyttääkin videota tarkemmin katsottaessa tekevän tehtävänsä niin kuin se olisi äärettömän, suorastaan turhan helppo hänelle. Mervi käy useita kertoja Matin luona juttelemassa tunnin aikana.

Jossain vaiheessa tuntia Mervi keksii antaa Matille mahdollisuuden omaan tuotokseen kehottamalla tätä improvisoimaan oman rytmin mukilla. Ainoana ohjeena Matille on, että keksityn idean tulee mennä samassa tempossa ja rytmissä kuin muiden ryhmäläisten mukirytmit. Valitettavasti videolla ei näy, innostuuko ja onnistuuko Matti tekemään improvisointia. Seuraavassa vaiheessa Matti on jo siirtynyt uuteen tehtäväpisteeseen, jossa hän tosin saa jälleen uuden eriyttävän tehtävän (ks. edempänä). Mervin oma kommentti tunnista, jolla tehtiin mukirytmiejä, on, että sen aikana ei syntynyt tarpeeksi omaa keksimistä.

Sä voit Matti esimerkiksi, ku sullaki, jos sua turhauttaa, keksit, ku sulla on hyvä rytmitaju, niin keksit sinne oman soolon, joka sykkii samaan tahtiin.

HAASTEELLISEMPI SOITTOTEHTÄVÄ

Yksi Mervin käyttämä musiikin harrastajien huomiointitapa on antaa heille muita vaikeampi tehtävä. Hän tuntee jo oppilaansa hyvin, joten hän tietää, kenelle voi antaa lisähaastetta. Haasteellisempi soittotehtävä on tietenkin sinällään jo joku haasteellinen instrumentti, mutta sen lisäksi Mervi on laatinut tarvittaessa vaikeamman soittotehtävän: hän on esim. pyytänyt jotakin oppilasta soittamaan sointuja laattasoittimella kahta mallettia käyttäen ja, kuten ensimmäisellä videoidulla tunnilla, myös yhtä oppilasta soittamaan melodiaa nokkahuilulla, muiden kiertäessä tavanomaisempia tehtäväpisteitä. Oli tehtävä mikä tahansa, Mervin mielestä harrastajille pitää antaa eri tasoisia, haasteellisempia tehtäviä.

No, sit tietysti ne lahjakkaat, ne nyt ei tartte, ne saa vaikeemman tehtävän, ja siin ne voi, pystyvät selviytymään. --- No, antamalla justiin näitä eri tasosia tehtäviä, eli niille, joilla on kyky suoriutua vähän vaativammasta tehtävästä, niille yritetään antaa sellainen.

Joskus haasteellinen tehtävä onnistuu. Mervi myöntää, että aina ei tehtävänanto kuitenkaan toimi tai tehtävän suorittaminen jotenkin vain onnistu.

No, tuota.. Se aina riippuu tehtävästä, mitä haasteita tuo se tehtävä vastaan, et kuinka pitkälle. Mul on kyllä yrittäny kokeilla heillekin sellaista haastavaa, mutta sitten se on joskus onnistuu ja joskus ei onnistu.

Aiemmassa esimerkissä esiintynyt Matti sai siis Mervin tunnilla vielä toisenkin eriytetyn tehtävän, ja tällä kertaa tehtävänanto toimii. Mervi pyytää Mattia soittamaan nokkahuilulla Hämähäkki-laulun melodiaa piirtoheitinkalvon nuoteista, muiden soittaessa sovittuja tehtäviä ryhmissä. Melodian soittaminen antaa Matille haasteellisemmän soittotehtävän muihin verrattuna, kuitenkin sellaisen, josta hän suoriutuu hyvin. Loppujen lopuksi Mervi pyytää Mattia soittamaan koko lopputunnin ajan nokkahuilua. Samaan aikaa tytöistä Heta saa myös lisähaasteen, kun hän pääsee soittamaan soinnun pohjasäveliä kellopelillä. Mervi neuvoo pikaisesti Hetalle tavan soittaa, minkä jälkeen Heta alkaa itsenäisesti soittaa kalvolta nuottien päällä olevien sointumerkkien mukaan. Koska Heta soittaa soinnun pohjasäveliä ja Matti melodiaa nokkahuilullaan, Mervi päättää jättää aiemmin tunnilla käytetyt melodiaputket kokonaan pois.

Mervi: Ja pääsik sä Heta, pääsik sä Heta kuinka kiinni sinne?

Heta: No.. jotenki.. kyllä.

Niin, no. Ja sä (kääntyy Matin puoleen, joka soittaa nokkahuilulla) voit soittaa melodiaa koko ajan. Se ei haittaa.

LISÄTEHTÄVÄ KOTONA

Tunnilla ei aina ennätä tehdä kaikkea eikä saada harrastajiakaan aina nopeasti organisoitua uudensuoritus tehtäviin. Mervi onkin joskus antanut erilaisen läksyn taitavammille oppilailleen. Oppilaat, joilla on kotonaan käytettävissä syntetisaattori, he ovat harjoitelleet jotakin kappaletta lisätehtävänä kotona. Samantapaisena lisätehtävänä mm. yksi poika on harjoitellut tunnilla myöhemmin soitettavaa kappaletta varten kaksi soittoa kitaralla. Oppilaat, jotka kykenevät tällä tavoin itsenäiseen soiton harjoitteluun, saavat lisähaastetta koko koulumusiikin opetuskokonaisuuteen, sekä oppitunnilla että kotona tapahtuvaan musiikin opiskeluun.

Et oon mä semmosta antanu, et harjottele kotona tämä ja tämä, niin oon sanonu, koska ei täs tunnis ehi tosiaan mahottomia, että siel on jotkut, jotka on soitannu syntikalla ja niil on kotona mahdollisuus harjotella, ne on harjotellu niitä soittohommia ja.. ja tuo yks poika, tumma poika, niin se kitaralla kotona harjotteli niitä kahta soittoa, et se osaa vaihtaa.

POHDINTA

Mervillä oli jo käytössään useita eriyttämistapoja musiikkia harrastaville ja musiikillisesti taitaville oppilaille haastattelun ja videoitujen oppituntien perusteella. Yhtenä, ehkä perinteisenäkin, mutta toimivan eriyttämiskeinona musiikin harrastajille toimivat myös itsenäisesti tehtävät kirjalliset soittoesitelmät, joita Mervi voi ehkä käyttääkin, mutta ei kuitenkaan maininnut haastattelussa. Niihin voi totta kai yhdistää vielä suullisen esittämisen ja soittonäytteen, jolloin kokonaisuudesta saa varmasti hyvän käsityksen oppilaan osaamisesta ja harrastuneisuuden tasosta.

Oppilaiden soittonäytteitä tosin Mervin tunnilla tulee silloin, kun hän käyttää opetusmenetelmänään pistetyöskentelyä, jossa oppilaat pääsevät näyttämään esim. rumpujen, sähkökitaran tai kosketinsoitinten soitossa osaamistaan, ainakin niille ryhmille, joissa harrastajat itse kiertävät tehtäväpisteissä. Pistetyöskentely on myös toimivaa siksi, että se saattaa toimia vapauttavana tekijänä ujomille oppilaille, jotka eivät tyrkytä omaa osaamistaan, vaan pikemminkin salaavat sitä arkuuttaan tai muusta syystä johtuen.

Pienemmissä ryhmissä voisi ajatella myös luovuuden ja improvisoinnin mahdollisuuksien olevan paremmat verrattuna isoon ryhmään, jossa kuuntelevaa yleisöä on paljon. Luovuuden esiin tuominen, siihen

kannustaminen ja sille mahdollisuuden tarjoaminen koulutunnilla on tärkeää. Musiikkihan on yksi taiteellisen ilmaisun väline ja alue, ja luovuus kuuluu olennaisena kyseisen taiteenlajin luonteeseen. Oppilaille on hyvä tarjota mahdollisimman paljon neuvoja ja etenkin tilaisuuksia musiikillisen luovuuden ja improvisoinnin löytämiseen ja kokemiseen, jotta he oppisivat käyttämään kyseistä itseilmaisun kanavaa myös koulun ulkopuolella ja yleensäkin omana voimavaranaan.

Kuten Mervi totesi, akustisen tai sähkökitaran otteet ovat sen verran vaikeita, että peruskoulun alemmilla luokilla sen opetus voi olla melko haastavaa. Pienikokoisilla käsillä voi olla melkoisen vaikeaa saada sointuja ja otteita taipumaan. Mervin käyttämä kotiläksymenetelmä ja harrastajakitaristien käyttö ovat varmasti hyvä ratkaisu tähän. Oppilaille voisi myös neuvoa helpommat sointutuotteet, jolloin kyseisen instrumentin käyttö helpottuisi paljon, oli sitten kyseessä harrastajakitaristi tai joku muu oppilas. Sitä, käyttikö Mervi jo kotiläksyksi sointutehtävän saaneen oppilaan kohdalla helpompia sointutuotteita, ei tässä tutkimuksessa selvitetty.

Mervi antoi eriyttävänä tehtävänä haasteellisen soittotehtävän mm. Matille pitämällään musiikintunnilla. Tekikö Mervi päätöksensä antaa kyseinen tehtävä etukäteen, se ei käy ilmi, mutta kyseinen reaktio oli tilanteeseen sopiva, koska Matti alkoi heti harjoitella soittamista tehtävänannon kuultuaan. Kyseisessä tuntitilanteessa Mervi on saattanut ajatella, että yhteissoittoon tarvitaan melodia soimaan taustalle. Hän tiesi ehkä, että kukaan muu ei pysty melodian soittamiseen, ei ainakaan niin äkkiä. Tai sitten Mervi on saattanut keksiä idean lennosta, kun on huomannut, että Matilla on jo aiemmasta tehtäväpisteestä liikkeelle lähtenyt turhautuneisuus, johon täytyy keksiä ratkaisu. Joka tapauksessa nokkahuilulla soitettu melodia tuli tarpeeseen, samoin soinnun pohjasävelten soittaminen kellopelillä, koska enää eivät melodiaputket olleet käytössä.

Musiikintunnilta ei välttämättä anneta oppilaille läksyjä, ainakaan samaan tahtiin kuin esimerkiksi matematiikasta. Syitä on kenties monia. Ehkä ei koeta, että musiikki olisi oppiaine, josta tarvitsee antaa läksyjä, koska sehän on vain kevennys päivän keskellä. Sitten saatetaan ajatella, ettei oppilailla ole välineitä tai muita resursseja (esim. taitoja) harjoitella musiikkitunnin asioita kotona. Etenkin harrastajat ovat kuitenkin tottuneet soittoharrastuksissaan siihen, että tunnilla käytävää asiaa harjoitellaan myös kotona. He pystyvät siihen ja sitä kannattaa käyttää lisähaasteena. Ja mikä olisikaan sen hienompaa, kuin että koulun musiikintunnit ja oppilaan instrumenttiharrastus löytäisivät linkkejä ja siltoja toisiinsa, kun oppilas harjoittelisi soitonopettajan johdolla. Vinkkejä voisi löytää myös itsenäisesti: jotain koulumusiikin tunnilla käytettävää kappaletta voisi soittaa myös soittotunnilla.

8.4.4 Yksilöllinen ja yleinen palautteen antaminen ja vuorovaikutus

Mervin oppitunneilla esiintyi paljon yleistä palautetta kaikille oppilaille tunnin eri vaiheissa. Mervi korjasi, rohkaisi, näytti malliesimerkkejä oikeista suorituksista, kehui, teki tarkistavia kysymyksiä ja kiersi auttamassa ja varmistamassa ryhmien ja yksilöoppilaiden toiminnan onnistumista. Erityisesti musiikin harrastajille suunnattua palautetta ja yksilöllistä vuorovaikutusta heidän kanssaan oli jonkin verran, ei kuitenkaan paljoa. Tässä tutkimuksessa esiintyneitä musiikin harrastajaoppilaille suunnattuja vuorovaikutuksellisia palautteenanto- tai vastaanottamistapoja olivat 1) positiivinen palaute ja rohkaisu, 2) tarkistava palautekysymys ja 3) ohjaava palautekysymys. Koko ryhmälle suunnattuja palautetapoja olivat puolestaan 4) yleiskannustus ja rohkaisu koko luokalle ja 5) yleiset palautekysymykset koko luokalle.

POSITIIVINEN PALAUTE JA ROHKAIKU

Positiivisen palautteen antaminen ja rohkaisu on tärkeä osa Mervinkin työtä musiikinopettajana. Ensimmäisellä videoidulla musiikin tunnilla Mervi sisällytti oppilaalle antamaansa neuvoon myös positiivisen palautteen. Hän kehui oppilaan rytmittäjää ja pyrki ehkä sillä tavoin motivoimaan oppilasta uuteen tehtävänantoon, jonka koki tarpeelliseksi oppilaan helppoon tehtävään turhautumisen vuoksi. Toisella kertaa, jälkimmäisellä videoidulla tunnilla, Mervi puolestaan näytti käyttävän jälleen motivoivassa merkityksessä positiivista palautetta, kun hän pyysi Pekka-nimistä poikaa soittamaan rumpuja, tämän ollessa hiukan epäröivä tehtävään valmiudestaan.

Mervi: Sä voit Matti esimerkiksi, ku sullaki, jos sua turhauttaa, keksit, ku sulla on hyvä rytmittäjä, niin keksit sinne oman soolon, joka sykkii samaan tahtiin.

* * *

Mervi: Hei, tehdäänpä niin, että Pekka menee tonne rumpuihin.

Pekka: Ai mä meen rumpuihin?

Mervi: Joo, kyllä sä osaat.

TARKISTAVA PALAUTEKYSYMYS

Mervi tarkkaili yleistilanteen hallinnan ohella myös yksittäisiä soittajia, ja kuinka he suoriutuivat annetusta tehtävästä. Minna oli yksi (musiikin harrastajatyttö?), joka soitti kellopelillä vaikeampaa sointutehtävää ensimmäisellä videoidulla tunnilla. Valmistaessaan pistetyöskentelyryhmiä uuteen tehtäväpisteeseen hän kysyi välissä Minnalta lyhyen palautteen.

Palautteen saatuaan Mervi päätti helpottaa Minnan tehtävää ja sanoi, että tämä voi soittaa pelkkää melodiaa ja jättää ilmeisesti soinnut pois.

Mervi: Ja hei, pääsik sä Minna kuinka.. kiinni sinne?

Minna: No, jotenki. (vastaa jotain epävarmasti)

Mervi: No, nii. Jätä noi, sä voit soittaa melodiaa. Se ei haittaa yhtään.

OHJAAVA PALAUTE / NEUVOJA JA OHJEITA

Edellä mainitussa oppituntiesimerkissä oli palautekysymyksen lisäksi lopussa Mervin antama ohjaava palaute, joka sisältää neuvon, jolla ohjataan oppilas toimimaan tietyllä tavalla: "Sä voit soittaa melodiaa." Hiukan samantyyppinen ohje löytyy myös ensimmäiseltä videoidulta tunnilta tilanteesta, jossa Mervi on huomannut Matin turhautuneen soittoonsa: "Sä voit Matti esimerkiksi, ku sullaki, jos sua turhauttaa, keksit, ku sulla on hyvä, niin keksit sinne oman soolon, joka sykkii samaan tahtiin." Kyseiset esimerkit osoittavat, kuinka Mervi pyrkii havainnoimaan myös musiikin harrastajaoppilaiden tilanteita yksilöllisesti ja antamaan heille myös yksilölliset toimintaohjeet, koska he eivät tee täsmälleen samoja asioita kuin muut oppilaat.

Musiikin harrastajille annetun yksilöllisen palautteen lisäksi Mervi antoi luokalleen yleisesti kannustusta, rohkaisua ja palautetta lähes jokaisessa tunnin vaiheessa, pitkin tuntia. Oppilaat pysyivät ehkä näin ollen melko hyvin selvillä, oliko onnistuttu ja mitä piti tehdä seuraavaksi.

POHDINTA

Erityisesti musiikin harrastajille suunnattua palautetta ja yksilöllistä vuorovaikutusta heidän kanssaan oli jonkin verran, ei kuitenkaan paljoa. Oppitunnilla monen asian yhtäaikainen hoitaminen ja asioiden mielessä pitäminen lienee varmasti vienyt energiaa. Vaikka hän ei lukumääräisesti antanut musiikin harrastajille sen enempää yksilöllistä palautetta kuin muillekaan, hänen asenteensa jatkuvaa palautetta antavana opettaja oli havaittavissa, samoin kuin hänen asenteensa yksilön huomioimisessa ryhmän keskellä. Hän mm. kiersi koko ajan eri ryhmien luona ja tarkkaili jokaisen yksilöllistä suoritusta ja piti hallussaan myös koko "luokkaorkesterin" kokonaisuuden.

Palautteenantotapojen luokitteluja ei tässä tutkimuksessa kirjattu ylös enempää kuin tässä kohdassa on mainittu. Sen sijaan jos tutkimuksen aiheena olisi ollut pelkkä palautteenanto ja yleinen palaute, ja jos myös muille kuin harrastajille annettu palaute olisi huomioitu, luokittelua olisi varmaankin tullut enemmän.

8.4.5 Harrastajien eriyttämisen ja yksilöllisen huomioimisen esteitä ja näitä ehkäiseviä tekijöitä

Harrastajien eriyttämiselle näytti Mervin tunneilla ja hänen haastattelunsakin perusteella olevan melkein yhtä paljon esteitä kuin on mahdollisuuksia, ainakin nykyisellään. Musiikillisen harrastuneisuuden huomioimisen ja siihen liittyvän eriyttämisen esteitä tai sitä ehkäiseviä tekijöitä ovat seuraavat tekijät: 1) musiikintuntien yleinen aikaresurssipula, 2) ne, jotka eivät osaa, tarvitsevat paljon huomiota, 3) häiriköivät oppilaat vievät huomiota, 4) sopivaa opetusmateriaalia ei ole tarjolla tai helposti saatavilla, 5) apuopettajien puute ja 6) musiikkiluokan hallinnan vaikeus ja luokkahuoneen tasokkuuden puute.

RIITTÄMÄTTÖMÄT AIKARESURSSIT

Mervin mukaan musiikinopetusta leimaa yleinen resurssipula, vaikka hän onkin jo videoitujen tuntien ja haastattelun perusteella selvinnyt taitavasti niillä resursseilla, joita hänellä on käytettävissään. Resurssipula vaikuttaa kaikkeen musiikinopetuksessa, myös siihen, miten musiikillisesti harrastuneita ja taitavia oppilaita voidaan huomioida oppitunneilla. Ensimmäinen puutteellinen resurssi on aika. Mervi kokee, ettei 45 minuutin oppitunti riitä, jotta musiikissa voitaisiin toteuttaa hänen tavoitteidensa mukaisia asioita. Hän joutuu siis laskemaan tavoitteitaan, koska musiikille opetussuunnitelmassa varattuja vuosiviikkotunteja ei ole tarpeeksi ja antamaan esim. harrastajaoppilaille kotona harjoiteltavia tehtäviä. Oppitunnin lyhyiden ja niiden lukumäärän vähäisyyden lisäksi Mervi kokee omat suunnittelun aikaresurssinsa ylikuormitetuiksi, kun hän joutuu suunnittelemaan myös oppimateriaalia, mikä on usein tilanne sopivan materiaalin puuttuessa (aiheesta lisää oppimateriaali -kohdassa).

Et oon mä semmosta antanu, et harjottele kotona tämä ja tämä. Niin oon sanonu, koska ei täs tunnis ehi tosiaan mahottomia.

Se oli sellanen, et ku mä aattelin, et se olis opettajallekin niinku helppo, kun ei.. täs on luokanopettaja, niin et sä ehi vääntää joka sorttii kyllä, silleen paneutumaan. Et olis helppo, et "joo tos onki hyvä ja tän mä otan ja tän mä toteutan ja", kun sitte siihen menis niin tolkkuttoman paljon aikaa.

HUOMION ANTAMINEN NIILLE, JOTKA EIVÄT OSAA

Mervin käsityksen mukaan heikompia oppilaita pitäisi huomioida enemmän oppitunneilla. Hän onkin pyrkinyt paljon miettimään, kuinka voisi paremmin huomioida juuri heikommin musiikissa menestyvät oppilaat. Haastattelussa hän listaa ja pohdiskelee mm. erilaisia visuaalisia opetusmateriaaleja, kuten kalvot, soitin- ja sointutaulut ja erilaiset soittoa helpottavat, perinteisen nuotinluvun korvaavat kuvakoodit (esim. soinnut merkitty kolmioilla ja neliöillä pianon koskettimistolle), mitkä voivat tietenkin olla apuna myös harrastajille, kun kyseessä on tuntemattomampi soitin tai asia. Haastattelun vastausten perusteella Mervi kokee enemmän ongelmana ja ehkä jopa tärkeämpänä huomioinnin kohteena ei-harrastajat, koska he eivät helposti pysy mukana opetettavassa asiassa. Itse asiassa Mervi kokee, että harrastajat pärjäävät usein omillaan, eli viihdyttävät itse itseään musiikintunnilla, kun taas musiikkia harrastamattomat oppilaat vaativat opettajan huomiota.

Täs luokas tuntuu, et, nämä, jotka ei oo niin taitavia, niin ne vaatis niinku enempi, koska nää (harrastajat) osaa viihdyttää itse itseänsä.

Vaikka opettaja huomioikin mielestään enemmän niitä, jotka eivät osaa, soittotehtävien organisoiminen ja opettaminen menevät tosin helposti osajien ehdoilla. Ensin käydään läpi vaikeimmat tehtävät ja roolit, jotka ovat tietenkin osajilla, kuten kävi ilmi jo eriyttävien tehtävien yhteydessä, kun kuvailtiin jälkimmäistä videoitua musiikintuntia: Mervi jakoi ensin soittajat haasteellisempiin soittimiin, antaen sen jälkeen vasta roolit helpommille soittimille ja soittajille. Mervi tunnustaakin tekevänsä joskus tehtävän käynnistämisen juuri lahjakkaampien ehdoilla eikä niinkään antaen aikaa heikommille musiikin oppijoille. Vaikka näiden tilanteiden perusteella voikin ajatella harrastajiin kohdistettavan ajan olevan runsasta, Mervin ajattelu ja huolenaihe suuntautuu seuraavassakin esimerkissä paljolti toiselle puolelle, jotka eivät siis harrasta musiikkia.

Ne on niinku.. sen tehtävän tavallaan pitää, mut nää, nää, jotka tavallaan niitten tehtävä ehkä jää, kun se on vaikeustasoltaan nii kaikista helpoin, nii viimekseks, niin silloin se., niitten pitäs jotenkin saada organisoitua se paremmin, et niille pitäs saada napattua se tehtävä nopeemmin, ja jotenkin en tiedä miten se niinku sitten toimis.

TYÖRAUHAAHÄIRIÖT

Musiikintunnilla esiintyy työrauhahäiriöitä. Mervi myöntää, että asia häiritsee häntä, mutta toisaalta hän myöntää myöskin sen, ettei inhimillisesti aina jaksa tai viitsi puuttua asiaan. Mervin mukaan hänen tunneillaan esiintyvät

työrauhahäiriöt ovat lähinnä soitosta johtuvaa metelöintiä. Osan metelistä hän luokittelee harjoittelusta koituvaksi meteliksi. Osan Mervi kokee puolestaan selkeästi tahallisesti aiheutetuksi häiriköinniksi. Useimmiten metelöivät oppilaat ovat niitä, jotka eivät Mervin mielestä joko oikein osaa soittaa tai laulaa tai tehdä muuta musiikkiin liittyvää.

Joskus ei vaan oo niin skarppina, että on jaksanu. --- Osalla on tavallaan ihan, tulee sitä meteliä siitä, et ne harjottelee sitä, mut osalla tulee sitä meteliä, et ne niinku haluaa tehdä sitä meteliä. Et siinä on ihan selkeä ero, ja se on sit tietty porukka, joka haluaa välillä tehdä sitä meteliä, että.. -- Ne on niitä, jotka ei oikein osaa.

Vaikka aina ei jaksakaan puuttua metelöintiin, ensimmäisellä videoidulla tunnilla Mervi puuttui häiriköintiasiaan jo heti tunnin alussa. Hän halusi ennakoida häiriköinnin todennäköisyyden ja pyysikin oppilaita etukäteen kiinnittämään huomiota oikeaan tekemiseen eli soittamiseen. Tämän esimerkin perusteella voi olettaa, että hänen huomionsa kohteena oli erityisesti nimenomaan turha melu, ei niinkään soitosta johtuva äänen tuottaminen. Häiriköintiasian ottaminen esille heti tunnin alussa voisi viitata siihen, että kyseiset oppilaat häiriköivät tahtovat helposti tuottaa liikaa meteliä musiikintunnilla.

No, sitten, sitten se yks tärkeä sääntö, mitä me aina yritetään, mikä ei aina meinaa hirveen hyvin onnistua, se että ei tuoteta sitä melua liiaksi. Että yritetään niinku lähinnä soittaa ja.. sillä tavalla edetä sitten täs hommassa.

Ne, jotka eivät osaa, voivat siis häiriköidä. Mutta myös harrastajat ovat joskus häiriköijiä ja soittavat omin luvuin. Merviä harrastajien soittelu ei tosin useimmiten liiemmin häiritse, koska heidän soittoaan jää kuuntelemaan mielenkiinnolla. Vaikka Mervi onkin yleisesti sitä mieltä, ettei taitavan soittajan ylimääräinen soittelu tunnilla haittaa, jälkimmäisellä videotunnilla hän komentaa nimenomaan juuri kitaristi Kallea: "Kalle, Kalle!! Odota!" hän sanoo. Kalle alkaa näet soittaa sähkökitaralla improvisaatiota omin luvuin juuri, kun Mervi on pyytänyt hiljaisuutta luokkaan, jotta syntetisaattorin soittaja voi harjoitella haasteellista tehtäväänsä. Vaikka Mervi myöntää Kallen luvattoman soittelun samalla tavoin huonoksi toiminnaksi tunnilla, Mervin mielestä olennaista on, että Kalle soittaa musikaalisesti.

Vaikka joskus tuntuu, että vaikka niinku joku Kalle, K se tossa vetelee tuolta noita soundeja tuolta noin (esittää sähkökitaraa tunnilla soittanutta poikaa), että onhan se ihan periaatteessa sama asia, ku nää

takoo, mutta ku se osaa, niin sitä niinku vähän kuuntelee -- että mitähän se sieltä nyt soittaa, että..

SOPIVAN OPETUSMATERIAALIN PUUTTUMINEN

Kysyttäessä eriyttämiseen sopivasta opetusmateriaalista, Mervi vastaa, että materiaalia kyllä on, mutta että kaikki materiaali ei välttämättä ole käyttökelpoista tai varsinkaan täsmälleen tiettyyn tilanteeseen sopivaa. Sen vuoksi hän joutuu usein soveltamaan ja rakentamaan tarvittavan materiaalin itse: kirjoista yhdistellen ja omaa kansiota kooten. Lisäksi kaikki materiaali ei vain yksinkertaisesti saa oppilaita innostumaan, ja hän joutuu tekemään työtä löytääkseen hyvin soveltuvia musiikkikappaleita. Mervi seuraakin oppilaiden reaktioita valitsemaansa musiikkiin ja käyttää esim. laulussa sellaisia kappaleita, jotka alkavat sykkimään ja elämään.

No, tuota. -- On ja ei oo. Riippuu ihan kappalesta, ihan joo. Mutta että tosiaan mä oon monesta kirjasta yhdistelly, yhdistämällä löytyy sitte monenlaista, mutta se on vaan se vaiva. Mä oon tehny hienon kansion jo: mul on se semmonen, mihin mä tuikkaan väliin.

Niin. Ja toinen, mitä mä oon aatellu, on varmasti se, mitä lauletaan. Että jos mä löydän sellasen laulun, että.. jotkut, nämä nää tästä ne tykkää, ja nii sitähan ne kyllä laulaa, mutta täytyy sanoa, että ei niitä aina vaan taho millään löytyä. Että sitte se pitää niinku tavallaan, et se mikä alkaa niinku elämään, niin sitä sitte..

Käyttöön tarkoitetuista oppikirjoista voi löytyä jopa niin vaikeita soitto- tai lauluversioita, etteivät ne toimi edes musiikkia harrastavien oppilaiden kanssa. Mervi on sitä mieltä, että ne eivät toimi ns. tavallisessa luokassa, ehkä korkeintaan musiikkiluokassa: niin ylimitoitettuja voivat jonkun musiikin kirjan kappaleen sovituksat ja työstämissuunnitelmat olla. Mervi ei katsokaan sitä, lukeeko kirjan kannessa juuri se vuosiluokka, jolle hän kappaletta suunnittelee: joskus hyvä kappale voi löytyä aiempienkin vuosiluokkien materiaaleista. Kaikin puolin Mervi pyrkii seuraamaan uuden materiaalin tuloa ja ilmestymistä, jotta löytäisi tarpeisiinsa sopivaa musiikkimateriaalia oppilaiden ja itsensä työstettäväksi.

H: Eli materiaaleissa olis niinku parantamisen varaa?

Mervi: Joo, olis, joo. Onhan niitä paljon tullukkin, mutta että mitä näitä uusia tulee, niin kyllä mä kaiken sieltä semmoisen yritän imee, mitä mä voin napsata ja eikä sitä kato, etteikö joku tommonen isompi vois soittaa jotain ykkös-kakkosen ja kolmos-nelosen (oppimateriaalia), koska nehän on osaks joskus ne materiaalit, et emmä ainakaan pysty niitä

saamaan täällä toimimaan mitenkään, vaikka mulla kuinka harrastajia on, että ei ne siltikään niin taitavia oo. Et mä oon joskus miettinytkin, et kenellehän ne on tehty, että.

H: No, musiikkiluokkalaisille.

Mervi: Nii, varmasti, et siin on. Nii, joo. Yhm. Niin, todennäköisesti siellä se toimii, mut ei tämmöses.. (mieltii)

H: Tavallisessa luokassa? (yrittää arvata lopun)

Mervi: Niin, näin on.

TUNTIKEHYKSEN JA JAKOTUNTIEN VÄHÄISYYS

Musiikissa kaivattaisiin kovasti Mervin mielestä lisää tuntikehystä ja nimenomaan jakotunteja. Opettaminen ja oppiminen onnistuvat hänen mielestään paremmin pienemmässä ryhmässä, ja sen vuoksi hän onkin omaaloitteisesti käyttänyt joskus toisten oppiaineiden jakotunteja saadakseen pienemmän ryhmäkoon musiikkiluokkaan. Mm. englannin tunteja hän on joskus pysynyt käyttämään tähän tarkoitukseen, koska opettaa myös englantia omalle luokalleen ja voi näin ollen suunnitella tunnit tarpeisiin sopiviksi. Pienemmässä ryhmässä Mervi kokee voivansa paremmin keskittyä yksittäisten oppilaiden ohjaamiseen niin, että pystyy antamaan näille sopivan tehtävän soiteettavaksi, esim. musiikkia harrastavalle oppilaalle vaativamman tehtävän.

No, tosiaan, että niitä eri vaikeusasteisia tehtäviä ja sitten mä oon niinku käyttäny sitä englannin jakotuntia kylmän rauhallisesti täällä pienemmällä porukalla. Nii mä on pystyny niinku ohjaamaan ja näkemään, et mikä olis sille sopiva tehtävä, et emmä sen lauman kans pysty kyllä jakaantumaan niin tehokkaasti. Täs sais olla monta opettajaa. -- Että sitä on sitte yritetty silleen, et on se ryhmätunti ja silloin pystyy kyllä tosi paljo helpommin toimimaan.

Mervi myöntää, että musiikinopettajana hänen omat resurssinsa eivät riitä, jos luokassa on esimerkiksi 28 oppilasta. Voimavarat ja taidot eivät yksinkertaisesti riitä jakaantumaan kaikille erilaisin tarpein varustetuille oppilaille. Tietäen kuitenkin kapean tuntikehyksen ja tiedostaen omat rajansa, Mervi on yrittänyt opettaa tämän vuoksi oppilaille, että he ymmärtäisivät, ettei yksi opettaja ennätä salamannopeasti jokaisen luokse, kun edellistäkin pitää auttaa. Jakotuntien puuttuminen edellyttää kaikilta oppilailta kärsivällisyyttä ja taitoa odottaa vuoroaan, oli sitten kyseessä musiikin harrastaja tai ei.

Ja mä oon niille sanonu, että emmä nyt ihan moneen repeä yhtäkkiä, että pitää ymmärtää se käytännön kannalta, että saa niinku toimimaan sen homman.

Käytännön esimerkki siitä, kuinka isot ryhmäkoot rajoittavat jo opetussisältöjäkin, liittyy esimerkiksi soittamiseen. Mervi toteaa, että isossa ryhmässä pystytään toimivasti kyllä laulamaan, mutta soittamisessa porukan koon suuruus asettuu ongelmaksi. Suurena, heterogeenisena joukkona toimimisessa on Mervin mielestä jo esillä viihtyvyysskysymys. Toisena kysymyksenä voidaan tästä johtuen hänen mielestään esittää myös, huvittaako jatkuvasti pelkkä laulaminenkaan. Avuksi tuntikehyksen riittämättömyyden ongelmaan Mervi kaipaisi, paitsi apuopettajana toimivia oppilaita, myös aikuista, joka toimisivat musiikinopettajan rinnalla (apuopettajista enemmän lisää luvussa 9).

No, kyllä mä joskus aattelen, että joku aikuinenki olis ihan hyvä. Se riippuu niin, minkälaiset ne oppilaat on kuitenkin. Että kyllä aikuisella minusta ainaki olis tosi tarpeen, ku aattelee, et on niin isokin luokka, kun 28, niin kyllä siinä, se on aivan liikaa. Nii, kyllä se, jos tavoitteena on, että soitetaan. -- Eihän laulun kans mitää ongelmaa oo, mut sitte tulee taas se viihtyvyysskysymys pikku hiljaa kysymykseen. -- Huvittaako pelkästään laulaminenkaan?

MUSIIKKILUOKAN JÄRJESTYKSEN HALLINNAN JA LUOKAN TASOKKUUDEN ONGELMAT

Mervin työpaikalla on onneksi tiedossa koko koulun ja onneksi siis myös musiikkiluokan remontti. Merville nousevatkin mieleen ne ongelmat, joita huonosti varusteltu tila ja pienet liikkumis- ja toimimistilat aiheuttavat. Mervi ei sinällään liitä musiikkiluokan järjestys- ja tasokkuusasiaa musiikillisesti harrastaneiden huomioimiseen tai sen heikkenemiseen, mutta hän kokee sen ilmeisenä ongelmana, joka vie tunnista sen vähäisenkin ajan, jonka voisi käyttää varsinaiseen musisoimiseen. Tämän vuoksi musiikkiluokan käytännön järjestelyissä esiintyvät ongelmat vaikuttavat välillisesti myös siihen satsaukseen, jonka opettaja voisi lyhyillä musiikintunneilla säästää oppilaiden yksilölliseen ohjaukseen, myös musiikkia harrastavien oppilaiden ohjeistamiseen.

Ja sitte tota, öö, semmonen asia ainaki tämmöses, ku tää on tämmönen onneton tämä tila, nii just tää tavaroiden vieminen ja tuominen, ettei tuu semmost ruuhkaa.

Joo, ja sitte tämmöinen musiikkiluokan järjestys ja taso, et ne pitäs olla helposti palautettavissa ja kontrolloitavissa, et se on siellä, missä pitää olla.

POHDINTA

Kuten edellä on käynyt ilmi, musiikkia harrastavien oppilaiden huomioimisessa on paljon esteitä, ainakin Mervin tuntien perusteella, siitähän huolimatta, kuinka paljon hän ottaa heitä huomioon. Hyvin moni musiikkitunnin ongelma ratkeaisi – tai ainakin helpottuisi – kuitenkin yhden tekijän muuttuessa: musiikinopetukseen suunnattujen rahallisten resurssien lisääntyessä. Tällöin mm. löytyisi varoja jakotunteihin ja sitä kautta oppilaiden yksilöllinen huomioiminen mahdollistuisi huomattavasti paremmin, ja tällöin sekä harrastajat että ne, jotka eivät musiikkia harrasta, saisivat tarvitsemaansa huomiota opettajalta. Ns. tietoaineiden syrjäyttäessä koulumusiikin on kuitenkin monin paikoin seurannut säästöpakko, jolla selitellään muutakin musiikinopetuksen rajaamista, esim. soitinhankintojen mahdottomuutta (Alatalo, A. 2005a, 1).

Resurssien vähäisyydestä huolimatta tutkimuksen Mervi näyttää pyrkivän huomioimaan sekä musiikillista harrastuneisuutta että niitä, jotka eivät sitä harrasta. Videoaineiston perusteella kysymykseksi jää kuitenkin, voisiko hän antaa vieläkin useammin musiikkia harrastaville oppilaille heidän taitojensa mukaisia tehtäviä. Jos he kerta joskus häiriköivät Mervin mielestä tunnilla, esim. soittaen ja improvisoiden sähkökitaralla sopimattomalla hetkellä, onko tämä merkki tehtävien helppoudesta ja turhautuneisuudesta? Vaiko onko kyseessä yksinkertaisesti oppilaan innokkuus ja halu tuottaa omia keksintöjään ja mahdollisesti esitellä taitojaan sekä opettajalle että muille oppilaille, vaikkakin vain vaivihkaa?

Musiikinopettaja onkin varmasti vaikean ratkaisun edessä, kun oppilaat, kuten tutkimuksessa esiintynyt kitaristi Kalle, alkavat vihdoinkin tuottaa omia musiikillisia keksintöjään, mutta kuitenkin väärään aikaan. Pitäisikö opettajan kieltää oppilasta soittamasta juuri silloin, kuten Mervi teki, vaiko innostaa ja tarttua siihen, kun oppilas esittelee taitojaan? Ainakin tämän tutkimuksen perusteella näytti siltä, että improvisointi ja oppilaan oma tuottaminen tapahtui juuri silloin, kun sitä ei pyydetty tai edellytetty. Improvisointi vaatii varmasti ainakin turvallisen ilmapiirin ja tottumuksen siihen, että jokainen voi tuottaa ja tuo tuotos on aina arvokas. Opettajan ratkaisujen varaan ja taidonnäytteeksi jää taas, kuinka hän tuon tuotoksen saa esiin. Mervin oppilaista myös eriyttäviä tehtäviä saaneen Matin kohdalla nuotista soittaminen onnistui pyydettyäessä, mutta improvisointi pahvimukeilla ei pyydettyäessä onnistunutkaan. Tämä lienee tosin pitkälti kiinni myös oppilaan omasta itseluottamuksesta.

9 OPPILAAN MUSIIKILLINEN HARRASTUNEISUUS APUNA MUSIIKINTUNNILLA

Pääongelma 2. Miten oppilaiden musiikillista harrastuneisuutta voi käyttää apuna koulun musiikinopetuksessa?

Ongelma 2.1. Mitä opetusmenetelmiä käyttämällä opettaja voi hyödyntää oppilaiden musiikillista harrastuneisuutta musiikinopetuksessa?

Ongelma 2.2. Mitkä eriyttämistavat toimivat, kun musiikinopetuksessa halutaan käyttää apuna oppilaan musiikillista harrastuneisuutta?

Oppilaiden musiikillisen harrastuneisuuden huomioiminen on moniulotteinen asia: toisaalta siihen liittyvät asiat, joita oppilas saa, toisaalta myös asiat, joita hän musiikin osaajana voi antaa. Edellisissä luvuissa on keskitytty ensiksi mainittuun; onhan koulun tärkeä tehtävä antaa jotain oppilaille, etenkin tarjota erilaisia musiikillisen toiminnan ja ilmaisun mahdollisuuksia (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 230). Musiikillisesti harrastuneen oppilaan eriyttämiseen kuuluu kuitenkin myös se, kuinka heidän taitojaan voi käyttää apuna musiikin tunnilla. Mervi on havainnut tämän puolen musiikin opetustyötä tehdessään ja on alkanut käyttää musiikin harrastajia ja yleensäkin taitavia musiikin osaajia erilaisissa opetusmenetelmissä apunaan.

Tutkimusaineistosta löytyi neljä erilaista tapaa, jolla Mervi käyttää apunaan musiikin tunnilla musiikin harrastajaoppilaita, tai kuinka he jo luonnostaan ovat hyödyksi oppitunnilla. Menetelmät toimivat samalla myös eriyttävinä tehtävänantoina. Mervin hyödyntämiä tapoja ovat 1) apuopettajana toimiminen, 2) vastuuryhmäläisenä toimiminen, 3) apuna soittotehtävän aloittamisessa nopeasti ja 4) innostajana toimiminen. Tämän luvun kaikki esimerkit ovat Mervin kanssa käydystä haastattelusta poimittuja ja koottuja asioita, eikä niitä esiintynyt videoituilla musiikin oppitunneilla. Mervi kuitenkin kertoi itse käyttäneensä näitä kaikkia useasti aiemmin opetuksessaan.

APUOPETTAJANA TOIMIMINEN

Mut siinä on niinku sellanen selkeä ongelmakohta mun mielestä. Yhm. Pitäs olla täällä joku robotti, joka (naurahdus).. apuopettaja.

Apuopettajille, olivat he sitten oppilaita tai aikuisia, olisi kova tarve musiikintunneilla, kuten jo aiemmissa luvuissa todettiin puhuttaessa resurssipulasta musiikinopetuksessa. Yllä oleva Mervin kommentti liittyy hänen ajatukseensa siitä, kuinka aika ei useinkaan riitä kaikille hänen apuaan tarvitseville, varsinkaan heikommille musiikin oppijoille. Luonnollisesti sama aikapula vaikuttaa niin, ettei aikaa riitä tarpeeksi myöskään musiikin harrastajille. Tähän yhdeksi apukeinoksi Mervi on kokeillut harrastajien käyttämistä apuopettajina. Sen lisäksi, että se antaa opettajalle ikään kuin ”yhdet ylimääräiset auttavat kädet”, se myös antaa apuopettajana toimivalle oppilaalle lisähaasteen. Lisähaasteitahan harrastajat saattavat juuri kaivata. Apuopettajan tehtävä on Mervin mukaan toimia ryhmässä vahvana osaajana, joka neuvoo muita ja kertoo, miten soitinta soitetaan.

Keskenänsä, ku ne (oppilaat) oli niinku toisen oppitunnin aikana, tuli aina ryhmä tänne näin. Ne sai vähän soittaa, ja kokeilla, et jokainen pääs istumaan ja sai vähän tatsia käsiin, kuinka ne kapulat on ja muuta, et siin mä käytin ihan kylmän rauhallisesti oppilaita ihan hyväksi, että koska mä aattelin, että emmä ehi muuten.

No, antamalla justiin näitä eri tasosia tehtäviä, eli niille, joilla on kyky suoriutua vähän vaativammasta tehtävästä, niille yritetään antaa sellainen, ja sitte ne voi toimia apuopena, ku on ryhmiä, eli jos sitte tuolla tehdään joku kappale, niin joku soittaa (rumpuja? epäselvä sana) ja jotkut laattoja, niin siel on sit se yks vahvast, ja sanoo, et tää menee näin ja neuvoo, aut.. auttamassa, et sitä voi käyttää.

Kysyttäessä, miten oppilaiden yhteistyötaitoja voisi kehittää musiikintunnilla, Mervi ehdottaa ja painottaa nimenomaan ensimmäisenä apuopettajia. Apuopettajana toimiva oppilas on oman instrumenttinsa tai asian erityisosaaja. Mervin tunneilla kyseiset oppilaat voivat toimia kukin yhdessä pisteessä, jonka erityisosaajia he ovat ja opettaa siellä muita kyseisessä tehtävapistessä käyviä ryhmiä. Apuopettajia ei kuitenkaan joka ryhmästä löydy, koska jokaisessa luokassa ei yksinkertaisesti ole esim. rumpujen tai sähkökitaran soittajaa. Tällöin luokkalaiset jäävät ilman tarvittavaa heitä auttavaa apuopettajaa.

Et mul on ollu niinki, et on se apuope siellä paikalla, et se ei kulje ryhmän mukanaan, et on sen erikoistunut tähän ja hän kertoo, miten

tämä homma toimii. Sekin on ihan hyvä homma, mut ainahan se on kiinni siitä, että mitä erityisosaamista sitä on. Että sillä vissiin.

Mervi on havainnut musiikkitunneilla apuopettajia käyttäessään, että toimintatavassa on varjopuolensakin, jos ei ole tarkkana. Jotkut apuopettajat eivät olekaan ehkä toimineet aivan oikein tai sitten ovat vain osanneet asiansa muiden ryhmäläisten mielestä niin hyvin, että muille on tullut paineita. Tällöin muut ryhmäläiset eivät ehkä ole täysin uskaltaneet vapautuneesti kokeilla ja harjoitella, kun ovat kokeneet itsensä huonommiksi ja heikommiksi osaajiksi apuopettajien rinnalla. Toisaalta kiertopistetyöskentelyn vahva puoli on kuitenkin enimmäkseen ollut sen rohkaisevuus ja innostavuus, koska oppilaat ovat päässeet rauhassa kokeilemaan erilaisia soittimia, ja näin ollen tulos on ehkä kuitenkin ollut enemmän positiivinen. Ehkä siksi Mervi käyttikin kiertopistetyöskentelyä ensimmäisellä videoidulla tunnilla.

Nii, ja se innostu siitä, että sitte ku tavallaan on ollu se kiertohomma, se on tavallaa rohkaisu kokeilemaan sitä. Nimittäin se ei toiminu hirveen hyvin, että kun ne oppilaat oli apuopena tos rummun kanssa, niille tuli jotenki niille oppilaille sellanen kynnys, että toi osaa niin hyvin, mä en osaa mitään, että ne ei.. Vaikka mä sanoin, että pilkkokaa (=eri oppilas soittaa eri rumpua, muodostaen yhdessä kompini), nii ei ne. Ne tietysti "ta-ta-ta-ta" (näyttää käsillä liian nopeatempoista rumpujen soittoa), sillä tavalla, nii eihän nyt sitte, se ei toiminu nii hyvin, ku mä olin ajattelu, että sitte tavallaan piti puuttua siihen, että..

Vaikka apuopettajina käytetyt oppilaat eivät aina ole täysin osanneet toimia tilanteen edellyttämällä tavalla, Mervi on sitä mieltä, että apuopettajana toimivat eivät tarvitse erillistä koulutusta tehtäviinsä. Tähän selitykseksi hän antaa sen, että oppilaat ovat tähän asti loppujen lopuksi joko pärjänneet keskenään tai sitten osanneet tulla kysymään tarvittaessa apua opettajalta. Oppilaat ovat yksinkertaisesti hänen mielestään sen verran oma-aloitteisia avunpyytämässä, ja yleensäkin apuopettajaksi siirtyminen on onnistunut niin luontevasti, ettei hänelle ole tullut mieleen kouluttaa sen kummemmin oppilaita apuopettajan tehtävään. Lähinnä hän on vain neuvonut, minne kukin harjoitteleva ryhmä sijoittuu soittamaan, varastoon, luokkaan vai keittäjien iloksi ruokalaan. Kaikkihan eivät voi soittaa samassa luokkatilassa.

Ei, ei, mä oon ollu.. (Haastattelija keskeyttää välissä.) -- Se on vaan tullu jotenki luontevasti: mä oon sanonu, et sä huolehdi tämän ryhmän ja katot, et se homma toimii. Jos se ei toimi, niin ne tulee sitten kyllä sanomaan, et täs nyt, täs on nyt joku ja mikähän tässä on, ja sitte katotaan, ku mul on ollu pakko eriyttää, et menkääs te nyt tonne soittaa huiluu ja nyt laatat tonne toiseen paikkaan, ku eihän, emmä sitä

(laittaa kädet korviin). Siitähän tulee, kun kaikki harjottelee yhtä aikaa, niin kauhea meteli, et mä oon pannu, hajauttanu luokkaan, varastoon ja tohon, tonne keittolan henkilökunnan iloksi.

VASTUURYHMÄLÄISENÄ TOIMIMINEN

Vastuuryhmäläisenä toiminen on hyvin samantapaista kuin apuopettajana toimiminen. Mervin tapa käyttää vastuuryhmäläistoimintaa on se, kun hän sijoittaa musiikkia harrastaneita ja musiikillisesti taitavia eri ryhmiin, niin että mahdollisimman monessa ryhmässä, mieluiten kaikissa, on vahva musiikin osaaja. Tällöin kyseiset musiikin taitajaoppilaat eivät pysy yhdessä pisteessä, vaan siirtyvät oman ryhmänsä mukana paikasta toiseen ja ovat tukena muille siellä, missä tarvitaan. Tällöin ei myöskään korostu pelkästään yhden instrumentin osaaminen, vaan yleinen musiikillinen taituruus ja kyky soveltaa taitojaan useassa eri tehtävässä ja instrumentissa.

No, tää on varmaan sitä, et on se apuopettaja, joka osaa, on niis ryhmissä, joka sitte auttaa siinä, eli käytetään ihan hyväksi näitä harrastajia (naurahdus). Nii, ja sitten ku tavallaan se harrastaja siellä tavallaan opettaa sen asian, nii sit kootaan ne palat yhteen, että. Tai riippuu, mitä tekniikkaa nyt sitte käyttää, et onk se kiertävä, tai onk se yks ja sama, joka siellä opettaa.

Edellä mainitusta esimerkistä käy ilmi myös se olennainen tekijä, että opettajalla on kuitenkin kokonaisvastuu opetustilanteesta, vaikka hän käyttäisikin apunaan oppilaita apuopettajina. Mervin toimintatapana on ryhmätyöskentelyn jälkeen koota vielä palaset yhteen, eli käydä yhdessä läpi, mitä on ollut tarkoituksena oppia kussakin ryhmässä, esim. rumpujen soitossa, joka oli aiemmassa esimerkissä. Tällöin harrastaja opettaa sen, minkä osaa, eli soittamisen, ja opettaja puolestaan kantaa pedagogisen vastuun ja varmistaa vielä opetettavan asian. Kyseisestä Mervin kommentista ei aivan täysin käy ilmi, milloin hän puolestaan jättää yhteenvedon ja koonnin tekemisen välistä. Onko se silloin, kun yhden instrumentin erityisosaaja on pysynyt yhdessä ryhmässä eli toiminut ns. apuopettajana?

Aina Mervi ei ole onnistunut käyttämään apuna musiikillisesti lahjakkaita tai musiikkia harrastavia oppilaita. Hän myöntää asian rehellisesti ja arvelee, että olisi voinut ensimmäisellä pitämällään videotunnilla hyödyntää jotenkin paremmin heidän apuaan. Etenkin improvisointia hän oletti syntyvän tunnin aikana, mutta jostakin syystä näin ei vain tapahtunut.

Esimerkiks, ku oli se Hämähäkki-homma, siinä olis voinu tosiaanki laittaa nii, et hyvätkin (tarkoittanee etevämpiä oppilaita).. ois syntynyt

jotakin, koska mä jäin sitä kaipaamaan, ku ei sieltä tullu sitä mitää uutta, et ne oli nii orjallisesti, teki, et ei sitä omaa tuotosta tullu. Toki se oli tietysti semmonen lyhyt tilanne..

APUNA SOITTOTEHTÄVÄN ALOITTAMISESSA NOPEASTI

Mervin mielestä musiikin harrastajien käyttäminen apuna nopeaan soittoon ryhtymistä vaativissa tilanteissa on joskus tarpeen. Harrastajien käyttö sellaisissa tilanteissa on mahdollista, koska kyseisillä oppilailla on jo valmiiksi hallussa sellaisia taitoja, joita voi suoraan ottaa käyttöön, ilman harjoitusta, jota muut oppilaat tarvitsisivat harjoitella pidemmän aikaa. Tietenkään ei voi olettaa, että harrastajaoppilaskaan välttämättä osaisi kaikkea heti, mutta pääsee ainakin pohjatietojensa ja -taitojen avulla nopeammin mukaan verrattuna muihin oppilaisiin.

Jos sä yhteisesti alotat jonkun jutun, niin siinä se onkin, et pitää melkein miettiä, että jaaha, ketkäs ottaa, jos sä haluat äkkiä päästä niihin.

INNOSTAJANA TOIMIMINEN

Vaikka aiemmin todettiin, että musiikin harrastajaoppilaat ovat saattaneet joskus osaamisellaan lannistaa heikompia musiikin osaajia, Mervi on kuitenkin sitä mieltä, että musiikin harrastajaoppilailla on toisaalta myös innostajan rooli luokassa. Musiikkia harrastavilla oppilailla on taitoja, joilla voi tuoda vaihtelua, rikkautta ja elämystä musiikintunneilla soitettavaan musiikkiin. Mervi arvelee jopa musiikin harrastajien ja yleensä lahjakkaiden vaikuttaneen siihen, että muutkin innostuvat soittamaan. Näin on ainakin Mervin nykyisessä luokassa käynyt. Yleensäkin elävä musiikki, jonka tuottamiseen oppilaat itsekin pääsevät mukaan, oli sitten taustalla opettajan soitto tai taustanauha, innostaa oppilaita.

Ja.. (yskähdys) sitten ne tuo myös sitä elämystä mukaan niillä taidoillansa, kun ne osaa jotakin.

Nää soittaa aivan hulluna haluavat soittaa. --- Emmä tiedä, onko ne taustanauhat, vai onks sit täällä ollu lahjakkaita, jotka on itse innokkaita, että mutta.. Ja joskus, ku on saattanu.. ollu vähän tylsempiä soittimia joskus olla, mutta nää on ainaki ollu tosi innokkaita. Niitä taustoja on käytetty ja sitte tietysti mä oon itte soittanu mukana aina, ja on yritetty saada kuulostamaan siitä musiikkia osana, et ei se oo vaan, et puhalletaan jotaki nuottia. Et mä oon aina yrittäny, et se tulee siis, siitä tulee musiikkia.

POHDINTA

Musiikkia opettavan opettajan tulisi opetusmenetelmiin liittyen esittää itselleen ja toiminnalleen kysymys ”Mikä vaikutus ja ero on apuopettajana toimimisessa ja vastuuryhmäläisenä toimimisessa?”. Yhdessä tehtäväpisteessä toimiva apuopettajaoppilas pääsee nimittäin kyllä käyttämään vahvinta erityisosaamistaan, mutta ei välttämättä pääse harjoittelemaan sillä kertaa jotain toista soitinta, jota ei osaa niin hyvin. Tämän vuoksi opettajan pitäisi tarjota tällaiselle oppilaalle toisella kertaa tai saman oppitunnin aikana joku hetki, jolloin hän voi kehittää itseään myös muissa instrumenteissa tai tehtävissä. Jo pelkästään se, että välillä menetelmänä on kiertävä vastuuooppilaan rooli tai ei vastuuroolia ollenkaan, auttaa asiaan.

Tässä tullaankin opetusmenetelmien monipuolisuuteen, josta vastuun kantaa tietenkin musiikkia opettava opettaja. Oppilaalla on ensisijainen oikeus olla ns. ”rivioppilas”, jolla ei ole erillisvastuuta, vaan sama tasapuolinen vastuu kuin muillakin oppilailla. Sheldon (2001) painottaakin, että opettajan tulee miettiä tarkkaan ennen toimeen ryhtymistä monia eri tekijöitä, esimerkiksi apuopettajien eli tutoreiden valitsemista (Sheldon 2001, 33–38). Täytyy valita oppilaat, joille apuopettajana toimimisen haaste raskasta, vaan pikemminkin mieluinen lisähaaste. Erityisen tärkeää on myös apuopettajien koulutus (ks. Sheldon 2001, 33–38), jolla poistetaan epämääräisyydet ja epävarmuustekijät, joita satunnaiseen tutorointiin ja sen vastuukysymyksiin saattaa helposti liittyä. Esim. todella tärkeää on painottaa ymmärtävää ja auttavaa suhtautumista apuopetettavaan oppilaaseen, joka on kuitenkin useimmiten vertaisryhmäläinen ikänsä puolesta, jos toimitaan yhden luokka-asteen sisällä.

Apuopettajakysymys on myös tottumuskysymys: jos oppilaat oppivat eri oppiaineissa sen, että jokaisella on joitakin lahjoja ja taitoja, joita voi opettaa muille, silloin he ehkä helpommin hyväksyvät apuopettajatkin. Kyse on jossain mielessä myös prososiaalisuudesta, joka on lapsen myönteistä sosiaalista käyttäytymistä ja tarkoittaa, että oppilaat ovat kasvaneet auttamaan toisiaan, mikä on hyödyllinen taito muuallakin kuin vain musiikintunnilla. Pietikäisen (1999–2002) mukaan prososiaalisuus tarkoittaa muiden hyväksi toimimista. Vaikkakin apuopettajatoiminta eli tutorointi on useimmiten melko tuttu käsite juuri musiikinopetuksessa (Sheldon 2001, 33), oppilaat eivät välttämättä luonnostaan ala toimia toiminnan vaatimalla tavalla. Tämän vuoksi Sheldon (2001) suosittelee tarkkaa arviointia ja suunnitelmaa tutorointia varten (Sheldon 2001, 33–38).

10 Koulumusiikin haaste (ja) erilaiset oppijat

Pääongelma 3. Miten koulun musiikinopetus tukee kaikkia erilaisen musiikillisen viriketaustan omaavia oppilaita?

10.1 Oppilaiden erilainen musiikillinen viriketausta

Tässä tutkimuksessa on käynyt ilmi, että musiikinopettajana toimiessaan Mervi miettii paljon sitä, kuinka huomioida harrastajaoppilaat. Toisaalta hän miettii myös, miten voisi huomioida heikompia musiikin osaajia musiikin tunnilla. Hän myöntää, että yhä edelleen musiikin opetuksessa on oppilaiden välillä se haaste ja kahtiajako osaamisen suhteen, joka on aina ollut: on oppilaita, jotka harrastavat musiikkia tai joille musiikki on helppoa, ja on myös niitä, joille musiikki ei ole niin helppoa. Oppilaiden erilainen musiikillinen viriketausta on siis hänelle tuttu.

Vaikka tässä tutkimuksessa pääpaino onkin ollut musiikin harrastajien huomioimisessa musiikintunneilla, kolmantena tutkimusongelmana on oppilaiden erilaisuuden tukeminen yleensä: miten siis koulun musiikinopetus tukee oppilaita erilaisina musiikin oppijoina? Olisiko musiikinopettajan tehtävä jotakin tämän kahtiajaon kaventamiseksi? Ainakin Mervi liittyy asioita yhteen ja hänen mielestään olisi kaikkien kannalta tärkeää, että musiikin tunnilla heikommat musiikin oppijat saisivat otteen nopeammin heiltä vaadittaviin tehtäviin. Heidän roolinsa ei siis ole täysin ulkokohtainen vaan liittyy olennaisesti musiikillisen harrastuneisuuden huomioimiseen.

...pitäs jotenkin saada organisoitua se paremmin, et niille pitäs saada napattua se tehtävä nopeammin, ja jotenkin en tiedä miten se niinku sitten toimis. Mut siinä on niinku sellanen selkeä ongelmakohta mun mielestä. Yhm. Pitäs olla täällä joku robotti, joka (naurahdus).. apuopettaja.

Musiikin harrastajien osalta on käynyt ilmi, että on erilaisia eriyttämistapoja, joita voi käyttää hyväksi, jolloin nämä oppilaat voivat saada lisähaastetta.

Musiikki on oppiaineena tehtävä kiinnostavaksi ja motivoivaksi myös muille oppilaille; onhan se kaikille yhteinen oppiaine siinä missä joku toinenkin koulun oppiaine. Tähän avuksi Mervi on miettinyt erilaisia apukeinoja. Aiemmin mainituista, harrastajaoppilaiden huomioimiseen liitetystä tavoista, eriyttävä pistetyöskentely ja ryhmätyö toimivat Mervin mukaan apukeinona myös vähemmän musiikin kanssa tekemisissä olleille, kunhan vain toiminta onnistuu oppilaiden vastuullisen ryhmätyöskentelyn osalta. Ajoittain Mervi on myös helpottanut tehtäviä, jotta heikommatkin musiikin oppijat pääsisivät mukaan, eli hän on eriyttänyt, samoin kuin teki musiikin harrastajienkin kohdalla.

Et niinku, niinku esim. c:tä, nii c:tä ja e:tä yhtä aikaa, niin se ei ainakaan noilta huonommilla onnistu se semmoinen, et sitte voi joutuu, mä nään, et tää on liian vaikee tehtävä, okei, muutetaan sitä helpommaks. Että sitä joutuu kyllä tekemään, et ei se aina meekkään. Joku melodian soittaminenki voi olla välillä tosi vaikee, että.

Mervi on miettinyt myös opetuksen havainnollistamisvälineitä, jotka voisivat tukea musiikkisisältöisen opetettavan asian ymmärtämistä, hahmottamista ja sitä kautta oppimista. Hän on käyttänyt apuna opetuksessaan esimerkiksi visuaalisia apuvälineitä kuten kalvot, värit ja kuvat (mm. basson kaulan ja kielen kuva seinällä). Osittain uutena asiana häntä kiinnostaisi myös menetelmä, jonka hän havaitsi eräässä tv-mainoksessa, jossa nuottinimien ja nuottiviivastojen sijaan soitettiin käyttäen kuvallisia merkkejä, kuten värillisiä kolmioita, ympyröitä ja neliöitä. Aiemmin hän on käyttänyt samantyylistä tapaa ja merkinnyt maalarinteipillä soitettavat sävelet esim. kosketinsoittimiin.

No, näitä apukonsteja on sitte näitä kuvia. Niitä oon käyttäny, ja sitte, jos, jos ihan ajattelee, niin mul on se kalvo ja siihen mä oon laittanu, kun osa ei, nii kirjoittanu ihan ne nuotit, jos on soitettu, niinku nokkiksilla ja laatoilla, nii ne on pystyny sit senkin kirjaimen perusteella selviytymään tästä tehtävästä iha hyvin. Ja samoin noi putken värit, niin ne tietää, minkä nuotin ne hakee, kun siinä kirjaimetki on, ei sen puoleen, että se on, se on helppo. Samoin basso. Bassossa on noi kuvat, niist haettu sit, jos on tarvittu. Tuos on basson kaula. Sitä on käytetty, ja sitte mä oon tohon syntikkaa vetäny sen maalarinteipin, ja sit kun sielt on jotain sointuja, nii mä oon piirtäny, et täs on niinku se sointu sille kohdalle ja sit seuraavan, et on ollu, ketkä on sellasia vähemmin soittanu, et ku ne oli ne mun pojatki, ne oli nii ihania, ku ne (esittää soinnun ottamista pianosta naurahtaen). Kyllä ne osas ihan oikees kohtaa painaa, mutta ei siin ne muuten ois muistanu millään. Silti ne halus siellä vähän vinguttaa sitä.

POHDINTA

Kuten Tereskakin (2003, 202) myöntää, oppilaiden välillä olevat huikeat tasoerot lisäävät osaltaan opettamisen haasteita. Tutkimustulosten perusteella eriyttämistä tarvitaan kaikille erilaisille musiikin viriketasolla oleville oppilaille, myös heikommille osajille. Jokainen opettaja pyrkii saamaan opetuksensa toimivaksi, jotta oppiminenkin mahdollistuisi paremmin. Tässä tulevat mukaan juuri opetuksen erilaiset havainnollistamisvälineet, joita tutkimuksen opettaja mainitsi. Hän näki havainnollistamisvälineet tärkeänä ainakin siksi, että kyseiset oppilaat saisivat kiinni tehtävänannosta nopeammin. Jos heikommalla oppilaalla pääsevät mukaan nopeasti, heidän itsetuntonsa todennäköisesti vahvistuu tämän osaamiskokemuksen myötä. Samalla koko luokan oppimisilmapiiriin voisi ehkä ajatella olevan ainakin asteen verran parempi, koska oppimistilanne voidaan kokea yleisesti helpommaksi.

10.2 Musiikkiliikunnasta näyttelemiseen - oppiaineintegraatio avuksi harrastuneisuuden ja erilaisuuden tukemiseen

Sitte mä oon tehny, niin usein, ku mä saan ne, nii mä aloitan aina aika musiikkiliikuntapainotteisesti, et mä saan ne, niinku siinä rentoutumaan, et ne uskaltaa tehdä ja hassutella vähä. Että sitä on siinä niinku korostetusti neljännellä. Ja sitte on tietysti näitä soittimia, mutta niinku mitä ylemmäs mennään, sitä soittopainotteisempaan. Ja sitte riippuen vähän luokasta, mut tän kanssa on nyt soitettu vähän enempi, et ku meillä oli se oopperajuttu (oppilaita osallistui ko. esitykseen), niin sekin siinä imes siitä perustunnista, että kyllä mä oon näitä isompiaki liikuttanu, et kyl ne pystyy ihan liikkumaan, ja niillä on ihan hauskaaki sitte, ku ne on kasvanu siihen. -- Et meil on ollu ihan hyviä täällä välillä jotkut semmosetki liukahdukset, että on tehty. Että on ollu ihan hauskaa.

Kuten Mervin haastattelukommentista näkyy, musiikki ja muiden oppiaineiden integroiminen siihen kulkevat käsi kädessä, ja suunnitelmakin painotuksineen on havaittavissa samasta esimerkistä. Kaiken kaikkiaan Mervi mainitsee useita oppiaineintegraatiotapoja, joita hän on käyttänyt: musiikkiliikunnan, oopperan taustamusiikin soittamisen, maantiedon Pohjoismaat -teemaan liittyvään säveltäjään tutustumisen, uskontoon liittyvät hengelliset laulut, historian Kolumbus-aiheeseen liittyvän laulun, äidinkieleen liittyvän elokuvateeman ja kuvaamataittoa liittyvän naamion valmistamisen. Lisäksi Mervi teettää usein näytelmien yhteyteen aiheeseen liittyvää musiikkia integroiden ja eheyttäen tällä tavoin kokonaisuutta. Mervin toiminnassa integrointia tapahtuu todennäköisesti molempiin suuntiin: siten, että lähtökohtana on jo alun perin

musiikki tai siten, että musiikki toimii täydentävänä osana ja muiden oppiaineiden lähtökohtien tukena.

Onko sitten musiikin muihin oppiaineisiin integrointi tai teemat innostaneet oppilaita tai muuttaneet heidän suhtautumistaan musiikkia kohtaan? Ajatuksena tämän kysymyksen kautta oli saada selville, tekeekö hän oppiaineiden yhdistämistä ja teemojen liittämistä musiikkiin tähtäimenään oppilaiden kiinnostuksen herättämisen integraation välityksellä musiikkiin. Mervi ei ollut tullut ajatelleeksi asiaa tältä kantilta ja sanoi jäävänsä tuumimaan asiaa. Alustavasti hän arveli, että oppiaineintegraatiolla saattaisi olla kyseisenlaisia vaikutuksia.

POHDINTA

Mervi näytti toteuttavan integrointia aina silloin tällöin, kun keksi idean sen toteuttamiseksi. Integrointi oli myös kekseliäästi koko opetusta eheyttävää, yhdistäen jopa kolmeakin oppiainetta saman teeman yhteyteen. Vaikka Mervi ei ollut tietoisesti tehnytään integrointia musiikkia harrastamattomien mielenkiinnon herättämiseksi, on mahdollista, että Mervin toiminnalla on kyseinen vaikutus. Tätä asiaa ei tutkimuksessa kuitenkaan selvitetty. Integrointi on muutenkin niin suuri kokonaisuus jo itsessään, että se tai pieni osa siitä riittäisi itsenäiseksi tutkimusaiheeksi. Tässä tutkimuksessa se huomioitiin kuitenkin, koska se saattaa liittyä oppilaiden erilaisen musiikillisen viriketaustan huomioimiseen ja sitä kautta myös harrastuneisuuden huomiointiin. Asian selvitys jäi kuitenkin tässä mielessä kesken, koska tutkittava ei ollut pohtinut asiaa, eikä häntä sen vuoksi voitu haastatella asiasta laajemmin.

11 TARKASTELU

11.1 Tutkimuksen merkitys

Käsillä oleva tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, jossa lähestymistapana oli tapaustutkimus (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 168). Tutkimuksen tarkoituksena oli perehtyä yksittäisen opettajan kokemukseen musiikillisen harrastuneisuuden huomioimisesta 6. luokan musiikinopetuksessa ja erityisesti opetusmenetelmiin, joita kyseiseen toimintaan liittyy. Tutkimuksessa pyrittiin kuvaamaan yhtä ainutkertaista tapausta (henkilöä) ilman ajatusta yleistämisestä empiirisellä tai käsitteelliselläkään tasolla (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163.) Ajatuksena olikin, että tutkittavan henkilön kertomuksen ainutkertaisuus ja itseisarvo, kertomus, joka mielestäni ansaitsi tulla kuulluksi (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163.). Tavoitteena oli, että tutkimus toimisi peilinä tai kokemusten ja ajatusten vertailukohteena ainakin jokaiselle musiikkia opettajalle luokanopettajalle. Lisäksi tavoitteena oli oman opettajuuteni kannalta kasvu huomaamaan asioita tutkimuksen aihealueelta.

Päätutkimustulokseksi nousivat kategoriat, jotka käsittelevät musiikkia harrastavien ja lahjakkaiden eriyttämisen tarvetta. Tutkimuksen opettaja totesi, että eriyttämistä tarvitaan, koska taitavien ja vähemmän osaavien välillä esiintyy niin suuri kahtiajako. Lisäksi taitavammat, eli harrastaja- ja lahjakkaat oppilaat saavat näin riittävästi haasteita omalta tasoltaan. Opettajan käyttämiä eriyttämistapoja olivat 1) oppilaan oman vahvan instrumentin käyttö opetuksessa, 2) uusi soitinkokeilu oppitunnilla, 3) haastavamman instrumentin valitseminen oppilaalle, 4) improvisointiin kannustaminen, 5) haasteellisemmän soittotehtävän asettaminen oppilaalle ja 6) kotona tehtävän lisätehtävän antaminen oppilaalle. Lisäksi opettaja pystyi käyttämään harrastajaoppilaiden taitoja apuna oppitunnilla. Näitä apukeinoja olivat harrastajaoppilaan 1) apuopettajana toimiminen, 2) vastuuryhmäläisenä toimiminen, 3) oleminen apuna soittotehtävän aloittamisessa nopeasti ja 4) innostajana toimiminen.

Oma kategoriointinsa muodostui myös eriyttämisen esteistä, jotka ovat tässä tutkimuksessa musiikintunteihin liittyviä, mutta voisivat yhtä hyvin liittyä johonkin toiseen oppiaineeseen. Eriyttämistä joko estävät tai hidastavia tekijöitä

ovat seuraavat: 1) musiikintuntien yleinen aikaresurssipula, 2) ne, jotka eivät osaa, tarvitsevat paljon huomiota, 3) häiriköivät oppilaat vievät huomiota, 4) sopivaa opetusmateriaalia ei ole tarjolla tai helposti saatavilla, 5) apuopettajien puute ja 6) musiikkiluokan hallinnan vaikeus ja luokkahuoneen tasokkuuden puute. Tutkimuksessa ei päästy selkeään ratkaisuun, mitä rahapoliittisille esteille voisi nopeasti tehdä käytännössä, mutta tutkimuksen opettaja oli pyrkinyt pärjäämään nykyisillä resursseilla. Kuitenkin hän välitti tutkimukseen osallistumisellaan sanoman: jos musiikintunteihin saataisiin lisää toimivuutta ja laatua em. asioita korjaamalla, moni asia olisi paremmin mahdollista.

Tutkimuksella saatiin näin ollen vastauksia kahteen päätutkimusongelmaan musiikillisen harrastuneisuuden tukemisesta ja apuna käyttämisestä. Kolmantena tutkimusongelmana ollut erilaisen viriketaustan omaavien oppilaiden tukeminen sai jonkin verran vastauksia tutkimuksen avulla. Saatiin selville, että opettaja helpottaa opetusta ja tehtäviä heikompien oppilaiden sitä tarvitessa ja käyttää opetuksen tukena erilaisia opetusmateriaaleja, kuten kalvoja, värejä, kuvia ja teippejä (tai tulevaisuudessa mahdollisesti kuvallisia merkkejä) nuottien sijaan. Lisäksi tutkimuksen opettaja kertoi käyttäneensä ja käyttävänsä oppiainerajoja ylittävää integrointia eri oppiaineissa. Hän sekä liitti musiikkia muihin oppiaineisiin että päinvastoin liitti muita aineita musiikintunteihin, jos kyseessä oli joku tietty teema tai muun opetuksen aihepiiri. Oppiaineintegrointia hän ei ollut tietoisesti tehnyt innostaakseen musiikista vähemmän kiinnostuneita tai heikompia oppijoita musiikkioppiaineeseen, vaan lähinnä rikastuttaakseen oppiaineita.

Tutkimuksen tavoitteena oli ongelmien vastausten lisäksi saavuttaa ja muodostaa tietynlainen opettajaprofiili tutkittavasta henkilöstä, onhan kyseessä tapaustutkimus. Tulososio alkaa opettajan koulutus- ja harrastustaustasta, jatkuen opetusmenetelmiin ja erilaisten oppijoiden tukemiseen ja taitojen apuna käyttämiseen. Kyseisen loogisen, lähes kronologisen jatkumon perusteella voitaisiin ehkä päätellä, että opettajaprofiili on voitu aineiston perusteella muodostaa. Se, toimiiko kyseinen profiili tavoitteiden mukaisesti peilinä tai vertailukohteena musiikkia opettaville opettajille omalla opettajuuden tiellään, jää lukijoiden arvioitavaksi. Näin ollen myös tutkimuksen merkittävyys tältä osin. Itselleni raportin laatijana ja musiikkia jo tällä hetkellä opettavana luokanopettajana tuloksista ja koko prosessista on hyötyä nimenomaan peilinä: voin reflektoida, toiminko itse mahdollisimman paljon ideaalieni ja näiden tutkimustulosten mukaisesti vai en.

11.2 Tutkimuksen luotettavuus

11.2.1 Yleistä metodista

Tutkimustuloksiin yltämisessä minua aloittelevana tutkijana tuki vahva teoreettinen osuus ja monimetodisuus, jotka ovat tyypillisiä tapaustutkimukselle (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163). Laaja teoriaosuus käsittää musiikin opetusmenetelmiin perehtymisen ja sen avulla tehdyn koonnin (ks. LIITE 4.) ja lisäksi jokaiseen tutkimuksen keskeiseen käsitteeseen perehtymisen luokanopettaja- ja musiikinopettajakoulutuksen teoriasta oppiaan musiikillisen kehityksen teoriaan. Lisäksi teoria on täydentynyt myöhemmin eriyttämistä ja integraatiota koskevalla teorialla, koska tutkimuksen tavoitteena olleeseen opetusmenetelmäalueeseen tuli tutkittavan kautta uutta, osittain ennalta arvaamatontakin materiaalia. Musiikin harrastuneisuutta koskeva teoria täydentyi myös vasta loppuvaiheessa, koska sitä oli suhteellisen vähän, ja lopultakin jouduttiin tyytymään kahteen päälähteeseen ja mainitsemaan sen lisänä pro gradu -tutkimuksia aihealueelta.

Monimetodisuus tai triangulaatio, joka tarkoittaa useiden menetelmien rinnakkaista tai toisiaan tukevaa käyttöä, toimii yhtenä luotettavuutta lisäävänä tekijänä tutkimuksessa (Metsämuuronen 2003, 208; ks. myös Gall ym. 2003, 223). Videohavainnoinnin yhdistäminen haastatteluun toi toisaalta lisämateriaalia ja toisaalta samalla menetelmät testasivat itse itseään ja toisiaan. Se, mitä tutkimuksen opettaja puhui esim. harrastuneisuuden huomioimisesta oppitunneilla, osoittautui pitkälti samaksi tai ainakin samoilla linjoilla olevaksi videoitujen tuntien perusteella, mikä mahdollisti myös eri menetelmin saatujen tulosten yhdistämisen ja rinnakkain käsittelyn. Myös molemmat videoidut tunnit olivat opetustapojen erilaisuudestaan huolimatta – tai oikeastaan sen ansiosta – toisiaan tukevia, koska näin nähtiin useampia yksittäisiä opettajan tapoja huomioida musiikin harrastajia oppitunnilla.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkittavien määrä on yleensä melko suppea (Haasio & Savolainen 2004, 161). Tämän tutkimuksen aineiston koko, kaksi videoitua oppituntia ja yhden luokanopettajan noin kaksi tuntia kestävä haastattelu, on myös verrattain pieni kooltaan. Tämä täytyy huomioida siinä, ettei tuloksia ole niin helppoa yleistää koskemaan muita vastaavia henkilöitä. Täydellä varmuudella ei aineiston pienuuden vuoksi voi sanoa opettajaprofiilinkaan olevan aivan täydellinen, ja harrastuneisuuden huomioiminenkin on laaja käsitteenä kahden tunnin perusteella pääteltäväksi. Omia valintojani puoltaa kuitenkin luokanopettajan tutkintoon kuuluvan opinnäytetyön laajuus (10 opintoviikkoa), joka on ylitetty jo tätä raportin osaa kirjoittaessani moninkertaisesti. Jopa Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 158)

toteavat saman tragikoomisuuden ihmetellessään opiskelijoille lausahdettua klassista ohjetta ”kerää aineistoa niin paljon kuin jaksat”.

Metodologiset valinnat olen tehnyt loppujen lopuksi itse ja joudun kantamaan siitä vastuun. Tässä roolissani en ole kuitenkaan enää epäröivä sillä olen saanut tutkimukselta sen, mitä lähdinkin hakemaan eli sen ”peilin”, jota niin moni opiskelija ja jo pidemmällä työurallaan etenevä opettaja kaipaa: saada jakaa tavalla tai toisella kokemuksia kollegojen kanssa tai päästä kurkistamaan toisen opettajan arkeen. Tämän mahdollisuuden minulle tarjosi musiikin kehittämisestä kiinnostunut luokanopettaja Mervi, joka ystävällisesti suostui luokkansa kanssa osallistumaan tutkimukseeni.

11.2.2 Videohavainnointi

Havainnointi ilman osallistumista eli se, että tutkija pitää itsellään selvästi ns. tutkijan roolin, on joissain tilanteissa järkevää (Metsämuuronen 2003, 191). Jokaisen tutkijan pohdittavaksi kuitenkin jää, milloin havainnoinnista tulee osallistuvaa (Eskola & Suoranta 1998, 101). Käsillä olevassa tutkimuksessa pyrittiin osallistumaan mahdollisimman vähän, jotta musiikintuntityöskentely olisi mahdollisimman autenttista sekä opettajan että oppilaiden osalta. Havainnoinnin objektiivisuuden/subjektiivisuuden asteen määräsi näin ollen sekä tutkimuskohde että valittu tutkimusstrategia (Metsämuuronen 2003, 190; vrt. Haasio & Savolainen 2004, 162).

Jo tutkimusta suunniteltaessa mietittiin videokameran haasteellisuutta observointitilanteessa. Haasteena oli, ettei kameraa voitu saada näkymättömäksi (ja olisihan piilottaminen ehkä eettisesti arveluttavaakin). Kamera pyrittiin sijoittamaan mahdollisimman kauas oppilaista, takanurkkaan, jotta se häiritseisi tunnin kulkua ja toimintaa mahdollisimman vähän. Videokameran kanssa toimimisen onnistumisesta kertoo ainakin se, että oppilaat alkoivat kiinnittää siihen vähenevässä määrin huomiota.

Videokameran käytön lisäksi havainnoinnissa oli sekin ko. menetelmälle tyypillinen ongelma, että havainnoitsijana ei välttämättä pystynyt huomaamaan kaikkea ja toimii myös valinnoissaan subjektiivisesti (Eskola & Suoranta 1998, 103; vrt. Gall 2003, 266). Havainnoinnin subjektiivisuus oli kuitenkin tässäkin laadullisessa tutkimuksessa samalla havainnoinnin rikkaus (Eskola & Suoranta 1998, 104) tuottaen monivivahteisuutta ja mahdollisuuden tulkinnoille.

Havainnoinnin aikana tehdään usein myös muistiinpanoja tai kenttäraporttia (Metsämuuronen 2003, 190). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tehty näin, koska ajateltiin, että videota on mahdollista katsoa myöhemminkin uudelleen,

eikä videointitilanne ole näin ollen ainoa havainnointikerta. Havainnointikerralla oli kyllä valmistauduttu kirjaamaan muistiinpanoja, mutta menetelmästä luovuttiin, kun ajateltiin tunninkulun olevan suhteellisen selvä. Toisena syynä muistiinpanoista luopumiseen oli se, että havainnoitsijoita oli vain yksi, ja aika kului pitkälti videokameran suuntaamiseen eri puolille luokkaa, missä kulloinkin opettaja liikkui.

Oppitunneilta saadut videotallenteet olivat kavaltaan laadukkaita, mikä lisää aineiston luotettavuutta. Videon mikin sijainti oli tilanteeseen nähden valitettavasti hiukan huono, ja soitinharjoittelusta johtuvan taustamelun vuoksi kamerasta etäällä olevat tapahtumat eivät äänen osalta nauhoittaneet parhaalla tavalla. Apuna videonauhan analysoinnissa oli kuitenkin se, että olin itse ollut paikalla kuvauspaikalla kamerankäyttäjänä ja ulkopuolisena observoijana, joten pystyin hahmottamaan tilanteet tilapäisestä heikosta äänen epäselvyydestä huolimatta. Isossa luokassa musiikintuntien videointia toteutettaessa olisi ollut syytä ottaa käyttöön ehkä jopa toinen kamera toiselle puolelle luokkaa kuuluvuuden parantamiseksi. Puolustuksena tilanteelle voisi sanoa kuitenkin sen, että observoijalla ei ollut tarkalleen tiedossa tunnin kulku vielä etukäteen, koska tutkittava oli saanut täyden vapauden suunnitelmiinsa, eikä niitä rajoitettu tutkimuksen osalta mitenkään.

11.2.3 Haastattelun tekeminen

Haastattelua käytetään laajasti kasvatuksen ja opetuksen tutkimuksessa (Gall ym. 2003, 222), etenkin laadullisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 86). Yksi suosituimmista aineistonkeruumenetelmistä on nimenomaan teemahaastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2001, 9; Haasio & Savolainen 2004, 161), jota käytettiin tässä tutkimuksessa. Haastattelu soveltui tutkimukseen hyvin, koska aineistona olivat tutkittavan esimerkiksi sisäiset kokemukset ja mielipiteet (Gall ym. 2003, 222), tässä tutkimuksessa opettajan ajatukset musiikillisen harrastuneisuuden huomioimisesta. Kuten Gall, Gall ja Borgkin (2003, 222) mainitsevat, kyselylomakkeen avulla ei olisi päässyt niin syvälle tutkittavan ajatuksiin. Samasta aiheesta puhuvat myös Eskola ja Suoranta (1998, 86).

Haastateltavalle on annettava tarvittavat tiedot haastattelusta (Eskola & Suoranta 1998, 93–94). Tutkittavalle kerrottiin yksityiskohtaisesti, mihin tarkoitukseen tutkimusta tehdään, mitä osallistuminen tarkoittaa, mitä vaiheita osallistumiseen sisältyy, ja että tutkimuksella pyritään omalta osaltaan kehittämään musiikinopetusta. Haastateltavalle on tärkeä tarjota mahdollisuus valita itse haastattelupaikka (Eskola & Suoranta 1998, 92). Tutkimuksen luokanopettaja valitsi paikaksi musiikkiluokan, joka toimi varmasti edullisesti

tutkimuksen kannalta, virittäen ympäristönäkin jo ajatuksia musiikkiaiheiseen tutkimukseen.

Haastattelu on vuorovaikutusta tilanteeseen osallistuvien välillä, ja siihen vaikuttavat fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon vaikuttavat seikat (Eskola & Suoranta 1998, 86). Itse asiassa haastattelija kontrolloi pitkälti käytettävää aikaa vastaustilanteessa (Gall ym. 2003, 222). Haastattelutulosten luotettavuuteen vaikuttaa se, ettei kysymysten aikana ollut aina varmaa, milloin olisi ollut syytä siirtyä seuraavaan kysymykseen tai aiheeseen. Joskus myös pelkää, että katsoi kysymyspaperiin haastateltavan puhuessa, vaikutti siten, että tutkittava lakkasi puhumasta tai tuntui lyhentävän vastaustaan. Tämän vuoksi olisi ollut parempi muistaa kysymykset jopa ulkoa tai ainakin tehdä tutkittavalle selväksi etukäteen, että tämä voi jatkaa puhumista videonauhan pyöriessä, vaikka haastattelija tekisikin huomioita tai muistiinpanoja paperiinsa. Gall ym. (2003, 247) puhuvatkin haastattelutilanteen herkkyydestä nonverbaaliselle informaatiolle.

Suurin haastattelun etu on menetelmän sovitettavuus tilanteeseen (Gall ym. 2003, 222). Jos haastattelijana ollut aivan varma, mitä tutkittava tarkoitti, pystyi tekemään varmistavan kysymyksen tai kommentoimaan vastausta. Haastattelussa on kuitenkin tärkeää, ettei haastattelija pyri vaikuttamaan haastattelijaan siten, että tämä vastaisi tietyllä tavalla (Gall ym. 223). Tämä pyrittiin pitämään mielessä jo haastattelukysymyksiä rakentaessa, niin ettei haastateltavalta kysyty pelkää tai suoraan harrastuneisuuden huomioimisesta tai oppilaiden välisistä taitoeroista ja musiikillisen viriketasen eroista. Sen sijaan tutkittavalta kysyttiin erilaisia aihealueeseen läheisesti kuuluvia asioita ja annettiin keskustelun kulkea melko vapaasti esitetyn kysymyksen jälkeen. Vasta myöhemmin tehtiin enemmän päätelmiä harrastuneisuuden huomioimisesta käytännössä.

Vaikka haastattelun avulla saatiin paljon tietoa, jälkikäteen on voinut havaita, kuinka oikeassa esim. Hirsjärvi ja Hurme (2001, 69) ovat todetessaan, että kokenut ja haastattelijakoulutuksen saanut haastattelija on paras. Vaikka olin videoidun haastattelun perusteella toiminnassani luonteva ja annoin haastateltavan kertoa vapaasti omia ajatuksiaan, en osannut joka kerta tarttua haastateltavan hyviin huomioihin. Olisin voinut tehdä jatkokysymyksiä joissakin kohdissa, jolloin olisin saanut lisätietoa musiikillisen harrastuneisuuden huomioimisesta ja joskus olisin voinut kysyä tarkemmin, mitä luokanopettaja vastauksellaan tarkoitti. Ennen mahdollisia tulevia haastattelututkimuksia toivoisin voivani käydä jossakin haastattelukoulutuksessa saamassa lisätietoa.

Haastatteluaineiston luotettavuus on suorassa yhteydessä aineiston laatuun (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185). Tämän tutkimukset haastatteluvideonauhat olivat kuvalaadultaan hyviä, etenkin, kun ne oli suurelta osin tallennettu CD-

rompulle. Äänenlaatu oli muuten hyvä ja haastattelun osalta ei ollut kameran vuoksi epäselvyyksiä sanoissa. Haastatteluaineiston luotettavuutta lisää myös alusta loppuun asti tarkasti tehty litterointi (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 185). Puhtaaksi kirjoitettuja litterointiliuskoja tarkasteltiin vielä uudelleen videoita uudelleen katsottaessa ja niihin tehtiin korjauksia, joten niiden laatuun ja luotettavuuteen on ainakin pyritty tällä tavoin.

11.2.4 Reliabiliteetti ja validiteetti

Gallin ym. (2003, 223) mukaan haastatteluaineiston tulee vastata samoja validiteetti- ja reliabiliteettistandardeja kuin muidenkin tutkimusten. Hirsjärvi ja Hurme (2001) haluaisivat tarkentaa näitä määritelmiä. Esim. reliabiliteetille he ehdottavat määritelmää, että kahden aineiston arvioijan tulisi keskustelemalla päätyä samoihin luokituksiin ja yksimielisyyteen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185–186.) Tässä tutkimuksessa ei ollut omien tai opiskelijatovereiden aikaresurssien puitteissa mahdollista saada toista arvioitsijaa, joten tulokset perustuvat vain yhden tutkijan päätelmiin, mikä vähentää reliabiliteettia.

Validius tarkoittaa kysymystä, mittaavatko muuttujat juuri sitä, mitä oli tarkoitus tutkimuksessa mitata (Hirsjärvi 1997, 153). Tutkimuksessa pyrittiin saamaan vastauksia harrastuneisuuden huomioimiseen, ja tähän päästiin tutkimukseen soveltuvien menetelmien, havainnoinnin ja haastattelun avulla. Validiuden käsitteeseen liitetään myös intersubjektiviisuuden käsitteen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 187). Tähän on tässä tutkimuksessa pyritty selittämällä käytettyjä käsitteitä jo heti johdannossa mahdollisimman tarkasti. Tämä on sen vuoksi tärkeää, koska tutkimuksessa ei ollut mukana kakkoshavainnoitsijaa tai arvioijaa, ja näin ollen käsitteiden ymmärrettävyyttä ja selvyttä mittaa jokainen lukija.

Raportoinnissa on pyritty johdonmukaisuuteen ja lukemisen helppouteen eri tavoin, esim. väliotsikoilla. Hyvän laadullisen raportin ominaisuuksiin (Syrjäläinen 2003, teoksessa Metsämuuronen 2003, 205), on pyritty tässäkin tutkimuksessa: havaintojen käsitteellistämiseen relevantisti (ks. edellä) ja havaintojen käsitteisiin kytkemiseen monin tavoin. Em. kytkemiseen on pyritty pitämällä esim. tulososion otsikoinneissa mielessä tutkimusongelma, johon pyritty vastaamaan. Tämä on varmistettu lukijan ja raportoijan avuksi sijoittamalla tutkimusongelma vielä kertaalleen jokaisen tulososion luvun alkuun.

Kaikessa raportoitaessa on pyritty myös objektiiviseen totuuteen (Uusitalo 1999, 25) esittämällä rehellisesti ja avoimesti tutkimuksen eri vaiheet ja selittämällä tarkat tiedot menetelmistä. Tutkimus on näin toimien pyritty

tieteellisyyteen (Uusitalo 1999, 113). Tässä tutkimuksessa on pyritty esittämään asiat siten, että niille löytyy esimerkki käytännöstä. Esim. kun on sanottu, että musiikintunnilla kaivattaisiin apuopettajia, tähän yhteyteen on liitetty esimerkki tutkittavan opettajan kommentista, josta käy ilmi tarve kyseiselle asialle. Näin on toteutettu jälleen yksi tieteellisyyteen liittyvä kriteeri, tiedon erottaminen luulosta perusteluin (Niiniluoto 2002, 30).

11.3 Musiikinopetuksen kehittäminen

Tutkielmasta tulisi myös olla hyötyä muille (Uusitalo 1999, 114). Kuten aiemmin todettiin, on tutkimuksesta ollut jo tässä vaiheessa hyötyä itselleni musiikkia opettavana opettajana. Tutkimustulosten perusteella muodostunut musiikinopettajaprofiili toimii toivottavasti samalla tavoin vertailukohteena myös muille saman alan ihmisille. Tutkielman on tuotettava myös jotain uutta, jota ei ole aiemmin sanottu (Uusitalo 1999, 113). Musiikillisen harrastuneisuuden huomioimista 6. luokalla ei sellaisenaan ole ollut tutkimuksen kohteena. Musiikillista harrastuneisuutta omaavien oppilaiden motivaatiota (Kosonen 2001) ja yleisesti harrastuneisuutta on kyllä tutkittu (Metsämuuronen 1995). Näistä seikoista johtuen tälle tutkimukselle on ollut tarvetta musiikkikasvatuksen osa-alueella.

Tutkimuksessa oli viitteitä siitä, että musiikin harrastajat ovat mahdollisesti innostaneet toisia oppilaita soitinten soittamiseen. Selvisi, että myös ylemmillä vuosiluokilla olevat soittavat tutkittavan mukaan enemmän kuin nuoremmat. Alemmilla luokilla voisikin näin ollen ehkä vielä enemmän käyttää harrastajia musiikinopetuksen apuna, jotta saataisiin jo heidän ikäisiään innostumaan musiikista. Ainakin musiikillista harrastuneisuutta pitäisi tukea opetusmenetelmillä paljon enemmän.

Musiikinopetuksen kehittäminen alkaa loppujen lopuksi jo opettajien koulutuksesta. Juvosen (2004) tutkimuksen opettajat (luokanopettajia ym. kasvatusalan ammattilaisia) toivoivat koulutukseensa enemmän käytännön toimintaan suuntautuvaa opetusta, soittamista ja laulamista sekä bänditoimintaa ja musiikkiteknologiaa (Juvonen 2004, 337). Myös tämän tutkimuksen opettaja olisi toivonut koulutukseensa enemmän soittamista ja bänditoimintaa, eli konkreettista tekemistä teorian sijaan. Hän myös totesi, ettei käytäntö vastannut koulutuksen antamaa kuvaa. Tereska (2003) kuvaa samaa ongelmaa, ja tutkija toteaa, että on opiskelijoiden pettämistä tarjota koulutus, joka ei tuota tarpeellisia valmiuksia käytännön opetustilanteisiin. Seurauksena ei ole pelkästään koulutuksen ja käytännön epätasapaino, vaan helposti myös opettajan työstressi ja heikentynyt musiikillinen minäkäsitys. (Tereska 2003, 203.)

Musiikillisen harrastuneisuuden huomioiminen vaatii opettajalta ammattitaitoa. Tämän vuoksi opettajaopiskelijoiden joukkoon olisi saatava riittävästi niitä, jotka ovat harrastaneet musiikkia jo ennen opettajankoulustaan, jopa lapsuudesta asti (Tereska 2003, 203–204). Tähän voidaan vaikuttaa sijoittamalla pisteitä pääsykokeissa myös valinnaiseen musiikkiosioon ja jopa esivalintaan. Tereskaa (2003) siteeraten, vasta vuosien musiikinopiskelu riittää takaamaan valmiudet huolehtia kattavasti kaikkien luokkien musiikinopetuksesta, koulun musiikkiohjelmista, kerhoista ja musiikkiluokkien monipuolisesta toiminnasta (Tereska 2003, 203–204).

Tutkimustuloksena saadut eriyttämisen tavat ja vinkit ovat menetelminä osin ehkä jo musiikinalalla työskenteleville opettajille entuudestaan tuttuja. Välttämättä kaikkia ei jokainen opettaja ole kuitenkaan testannut tunneillaan, etenkin, jos kyseessä on nuorempi luokanopettaja tai musiikinopettaja. Heille tutkimuksesta voisi olla erityisesti hyötyä. Opettajahan joutuu pohtimaan oppimisen edistämiseen sopivia sisältöjä ja ideoimaan oppilaiden edellytykset huomioonottavia oppimistehtäviä (Uusikylä & Atjonen 2000, 53). Opetustyön ideoita ja vinkkejä löytyy varmasti eri tahoilta. Tutkimuksen opettaja on kehittänyt ammattitaidossaan sekä lukuisten työvuosien kautta että lisäkoulutuksella. Etenkin lisäkoulutus on asia, jota tulisi korostaa, jotta musiikkia opettavat opettajat pysyisivät ajan tasalla nykyisessä kiihtyvässä kehityksen virrassa. Lisäkoulutuksessa toteutuu myös nykyinen ajatus elinikäisestä oppimisestä.

11.4 Jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen toisena osana olisi voinut kysyä musiikkia harrastavilta oppilailta heidän mielipiteitään harrastuneisuuden huomioimisesta. Näin olisi saatu uusi aspekti tämän tutkimuksen tuloksiin. Toisaalta tämä on myös hyvä erillinen jatkotutkimusaihe. Vastaavanlaista tutkimusta on tehnyt mm. Kynäslahti (1987) tutkiessaan musiikin mielekkyyttä peruskoulun 6.-luokkalaisilla. Musiikinopetus on muuttunut 80-luvun jälkeen, samoin kuin opetussuunnitelmatkin. Näin ollen olisi jälleen aika kartoittaa erilaisia perusopetuksen musiikkiin liittyviä asioita. Musiikin harrastuneisuuden huomioimisen suhteen tapahtuneet muutokset opetussuunnitelmissa heijastunevat myös käytäntöön.

Kuten tämän tutkimuksen luokanopettaja alustavasti arveli, oppiaineintegraatio saattaisi vaikuttaa positiivisesti musiikkia harrastamattomien oppilaiden innostumiseen musiikkia kohtaan. Tässä olisi oiva jatkotutkimusaihe mietittäväksi: olisiko kenties oppiaineintegraatio, joka parhaimmillaan toimii joskus kovin teennäisiäkin oppiainerajoja madaltavana, mahdollisesti apuna musiikillisen kiinnostuksen heräämisessä oppilailla.

Integraation kauttahan oppilailla voisi paremmin olla mahdollisuus kokea, että heillä on annettavaa musiikille tai että musiikkiinkin liittyy osa-alueita, jossa tarvitaan perinteisemmän laulun ja soiton lisäksi, kuten musiikkiteknologia. Varsinkin taideaineiden välisten rajojen voisi ajatella olevan melko matalia, joten niiden integroiminen olisi ehkä suhteellisen helppoa. Tähän tarvittaisiin puolestaan jo jatkotutkimusta.

LÄHTEET

- Aaltonen, L. 2001. Bändisoiton motivaatio kahdeksasluokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma.
- Abrahams, F. 2005. Transforming classroom music instruction with ideas from critical pedagogy. *Music Educators' Journal* 92, 62–67.
- Adamec, M. 2001. Meeting special needs in music class. *Music Educators' Journal* 87, 23–26.
- Ahonen, K. 1996. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsittelijöinä. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteen julkaisuja* 32.
- Alatalo, A. 2005a. Musiikkikasvatus näivetty Suomessa. *Aamulehti* 124, 1.
- Alatalo, A. 2005b. Lasten pitää saada soittaa. Musiikkituntien lisäys paransi saksalaislasten koulusuorituksia kaikissa aineissa. *Aamulehti* 124, 19.
- Anttila, Mikko. 2004. Musiikinopettajuus - musiikin vai ihmisen opettamista. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) 2004. Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopisto: Yliopistopaino.
- Bastian, Hans-Günther. 2001. Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstude an Berliner Grundschulen. Lehdistöselvitys internetissä. <http://www.musikpaedagogik.de/pages/bastian.htm>. Luettu 5.11.2005.
- Cohen, V. 2005. Principal Themes: What if kids could choose. *Canadian Music Educator* 46, 23.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus: Jyväskylä.
- Gall, M., Gall, J. & Borg, W. 2003. Educational Research. An introduction. 7. painos. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Haasio, A. & Savolainen, R. 2004. Tiedonhankintatutkimuksen perusteet. BTJ kirjastopalvelu Oy: Saarijärvi.
- Heimonen, H. & Kuusisaari, P. 1992. Musiikkia harrastavien viidennen ja kuudennen luokan oppilaiden asennoituminen koulun musiikinopetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Helsingin yliopiston opiskeluopas. 2005. Luokanopettajan koulutuksen tutkintorakenne. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. <http://www.helsinki.fi/behav/opiskelu/oppaat/opus05-08s41-44>. Luettu 1.1.2006.
- Hickey, M. & Reese, S. 1999. Internet-Based music composition and music teacher education. *Journal of music teacher education* 9, 25–32.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

- Hirvonen, A. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi: Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Kasvatustieteen väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis Rerum Socialium. <http://herkules oulu.fi/isbn9514269365/isbn9514269365.pdf>. Luettu 24.6.2005.
- Honkanen, T. 2001. Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitykset. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen väitöskirja.
- Juvonen, A. 2004. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden tiedonkäsitys ja musiikkikäsitykset. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) 2004. Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineesta. Joensuun yliopisto: (Joensuun) yliopistopaino
- Jyväskylän yliopiston musiikin laitos. 2004. Musiikkikasvatus. Musiikkikasvatus pääaineena. <http://www.jyu.fi/musica/opinnot/kasvatus.html>. Luettu 25.6.2005.
- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. 2005. Luokanopettajakoulutus. <http://www.jyu.fi/tdk/kastdk/okl/luoko>. Luettu 25.6.2005.
- Kangas, H. 1993. Peruskoulun kahdeksaluokkalaisten musiikkiasenteet ja -harrastukset. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas. 2003–2005. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.
- Ketovuori, M. 1998. Vapaat säestystavat ja -taidot. Tutkimus opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden pianonsoittotaidoista. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Lisensiaattityö.
- Kivikoski, L. 2005. Musiikkiharrastus ja motivaatio koulun musiikintunneilla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Juva: WSOY.
- Korkeakoski, Esko. 1998. Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997-1998. Opetushallitus: Helsinki.
- Kosonen, E. 1996. Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen lisensiaattityö.
- Kuusisaari, H. 2005. Vihreyttä aidan takana. Rondo 43, 5.
- Kynäslahti, Heikki. 1987. Musiikinopetuksen mielekkyys peruskoulun 6.-luokkalaisten arvioimana. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kyriacou, C. 1992. Essential Teaching Skills. Oxford: Blackwell.
- Laine, J. 2005. Hei, me testataan. Opettaja 99, 40–41.
- Lautzenheiser, T. 2001. Wanted: music teachers for the present and future. Teaching music 9, 36–40.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.

- Mead, V. 2001. More than mere movements: Dalcroze eurhythmics. *Music Educators' Journal* 82, 38–41.
- Metsämuuronen, J. 1995. Harrastuneisuus ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 146.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: International Methelp ky.
- Niiniluoto, I. 2002. Tieteen tunnuspiirteet. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Tampere: Gaudeamus, 30–41.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Kouluhallitus (julk.). Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Edita.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Vammala: Opetushallitus.
- Pietikäinen, A. 1999–2002. Sosiaalipsykologian peruskurssi. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Avoimen yliopiston Sosiaalipsykologian verkko-opintomateriaali. <http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sosiaalipsykologia/lopuksi.html>. Luettu 21.11.2005.
- Pietilä, R. 2005. Aikuinen harrastaa rakkaudesta musiikkiin. *Rondo* 43, 38–42.
- Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsingin yliopisto. *Tutkimuksia* 243, väitöskirja.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa, J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.
- Sheldon, D. 2001. Peer and cross-age tutoring in music. *Music Educators' Journal* 87, 33–38.
- Suomen Unicef 2003–2005a. Mikä on lapsen oikeuksien sopimus. <http://www.unicef.fi/tietoatoiminnasta/lastenoikeuksiensopimus.shtml>. Luettu 25.6.2005.
- Suomen Unicef 2003–2005b. Yleissopimus lapsen oikeuksista. 31 ARTIKLA. http://www.unicef.fi/_media/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf. Luettu 25.6.2005.
- Tikkanen, T. 2002. Tasa-arvo, älä jätä. *Opettaja-verkkolehti*. <http://www.oaj.fi/Resource.phx/opettaja/index.htx>. Luettu 25.6.2005.
- Tikkanen, T. 2003. Tutti - nyt soittavat kaikki. *Opettaja-verkkolehti*. <http://www.oaj.fi/Resource.phx/opettaja/index.htx>. Luettu 25.6.2005.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Juva: WSOY.
- Uusitalo, H. 1999. *Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan*. Juva: WSOY.

- Wiggins, R. Interdisciplinary curriculum: music educator concerns. *Music Educators' Journal* 87, 40–44.
- Winner, E. & Martino, G. 1993. Giftedness in the visual arts and music. Teoksessa Heller, K. & Mönks, F. & Passow, A. (toim.) *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Exeter: Pergamon Press.

LIITTEET

LIITE 1. Tutkimuksen saatekirje.

TUTKIMUKSEN SAATEKIRJE 26.4.2005

Hei!

Olen valmistumassa oleva luokanopettajaopiskelija ja tekemässä opintoihini liittyvää päättöharjoittelua xxxxxx koululla. Teen opintoihini liittyen myös pro gradu -tutkimusta, jonka aihealueena on koulun musiikinopetus ja musiikillinen harrastuneisuus.

Musiikki on oppiaineena tärkeä osa koulukasvatusta, sillä sen avulla opitaan ilmaisua ja yhteistyötaitoja monipuolisesti. Musiikinopetus tukee myös muiden oppiaineiden opetusta, ja tutkimukset ovatkin osoittaneet musiikinopetuksella olleen vaikutusta esim. parantuneisiin tuloksiin matematiikassa. Uusia tutkimuksia tekemällä kehitämme kaikkia koulun oppiaineita.

Pro gradu -tutkimuksessani on tarkoitus videoida kaksi 6.-luokan musiikin tuntia ja haastatella myös luokan omaa opettajaa. Videoinnissa keskitytään pääasiassa luokanopettajaan, mutta koska hän työskentelee kiinteästi oppilaiden kanssa, myös oppilaita kuvataan. Tutkimuksen tekemisessä noudatetaan ehdotonta luotettavuutta ja esimerkiksi oppilaiden tai opettajan henkilöllisyys ei paljastu tutkimustuloksia raportoidessa, eikä henkilötietoja edes kysytä. Myös videonauhaa käytetään vain tutkimuksessa.

Sekä rehtori xxxxxx xxxxxx että 6.-luokan musiikinopettaja ovat omalta osaltaan ystävällisesti antaneet suostumuksen tutkimuksen tekemiseen luokassa. Lähestynkin tällä saatekirjeellä nyt teitä, hyvät oppilaiden vanhemmat, ja pyytäisin täyttämään oheisen liiteosan ja palauttamaan sen luokanopettajalle (viimeistään 17.5.2005).

Jos teillä on jotain kysyttävää aiheeseen liittyen, minuun voi ottaa yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse (16.5. alkaen; siihen asti olen ulkomailla). Olen kiitollinen jo tässä vaiheessa yhteistyöstämme!

Kevätterveisin,

Ulla-Maija Melander

Poutuntie 14 B 18
62100 LAPUA
GSM 050-3071672
Sähköposti: ulelmela@cc.jyu.fi

Lapseni **voi** osallistua videoidulle musiikin tunnille.

Lapseni **ei saa** osallistua videoidulle musiikin tunnille.

Allekirjoitus

LIITE 2. Haastattelun taustatietolomake.**PRO GRADUUN LIITTYVÄ HAASTATTELU**

Taustatiedot:

1. Sukupuoli: Nainen Mies
2. Tutkinto / tutkinnot: _____
3. Valmistumisvuosi: _____
4. Työvuosia opettajan työssä: _____, joista työvuosia musiikinopettajana: _____
5. Musiikkiin liittyvä koulutus: erikoistumisopinnot (15 ov.)
opettajankoulutuksen
aikana _____ opintoviikkoa
 musiikin aineopinnot (35 ov.)
ja/tai syventävät opinnot (55 ov.)
_____ opintoviikkoa
 en ole tehnyt musiikin
erikoistumisopintoja
6. Opettajankoulutuksen jälkeinen täydennyskoulutus, erilaiset kurssit ja koulutustilaisuudet: (kurssin aihe / vuosi, jolloin tehty).

7. Musiikin harrastaminen ennen ja nyt (esim. musiikkiopisto, soittotunnit, muu vapaaehtoinen musiikkitoiminta):

LIITE 3. Haastattelukysymykset.

Käsitteistö:

1. Miten ymmärrät käsitteen musiikillinen harrastuneisuus, eli mitä se pitää mielestäsi sisällään?
2. Miten ymmärrät käsitteen musiikillinen lahjakkuus, eli mitä se pitää mielestäsi sisällään?
3. Mitä erilaisia musiikkiin liittyviä taitoja ja tietoja voi olla oppilaalla?

Koulutus:

4. Mitä valmiuksia musiikin opettamiseen olet saanut opettajan koulutuksestasi?
5. Mitä musiikin opettamiseen liittyviä valmiuksia olisit toivonut saavasi opettajan koulutuksesta?

Opetussuunnitelma:

6. Miten musiikin perusopetuksen valtakunnalliset opetussuunnitelmat (v. 1985, 1994 ja 2004) ovat vaikuttaneet sinun musiikin opettamiseen tai suhtautumiseesi musiikkiin oppiaineena perusopetuksen 6.-luokalla?
7. Mitä muutoksia perusopetuksen valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat tuoneet musiikillisen harrastuneisuuden osa-alueeseen?

Opettaminen:

8. Miten musiikillinen lahjakkuus ja musiikillinen harrastuneisuus ilmenevät musiikin opetuksessa?
9. Miten oppilaan musiikillinen harrastuneisuus ja musiikillinen lahjakkuus voidaan huomioida musiikin tunneilla käytännössä?
10. Miten musiikin opetus voidaan integroida muihin oppiaineisiin? Miten opetuksessasi tai käyttämässäsi projekteissa näkyvät eri teemat, joista voisi olla hyötyä muissa koulussa opetettavissa oppiaineissa?
11. Millaisia eriyttämistapoja olet käyttänyt musiikin opetuksessa?
12. Miten musiikin tunnilla voi huomioida oppilaiden yksilölliset musiikilliset lahjakkuuserot ja tarpeet?
13. Millaisia pedagogisia ratkaisuja ja toimintatapoja käytät musiikin opetuksessa?

Koulun musiikinopetuksen haasteet:

14. Mitä ovat mielestäsi musiikinopetuksen haasteita?
15. Miten haasteet ovat vuosien mittaan muuttuneet?
16. Millaisia ja mistä johtuvia työrauhahäiriöitä esiintyy musiikintunneilla?
17. Miten oppilaiden yhteistoiminnallisuutta voisi kehittää musiikin tunneilla?

LIITE 4. Musiikin opetus 6. luokalla vuosien 1985–2004 opetussuunnitelmien jaon mukaan.

Taulukon sivu 1/5

VUOSI	1985	1994	2004
JAKO	5.-6.-LUOKKA	KOKO ALA-ASTE	5.-9.-LUOKKA
Opittavat taidot	Musiikin perustiedot ja -taidot	Musiikin perustiedot ja -taidot	-
Luovuus ja ilmaisu	Luova ilmaisu	Luovuus, musiikillinen ilmaisu, kokonaisilmaisu	Musiikillisen ilmaisun välineitä, kokonaisvaltainen ilmaisu, kuuntelukokemuksen ilmaisu verbaalisesti, kuvallisesti tai liikkeen avulla
Esteettisyys	Esteettisiä kokemuksia, esteettinen kasvatus	Esteettinen kasvatus	-
Arviointi ja valinta	Arviointi- ja valintakyky	Arviointi kulttuurikansalaisena, valinta ja arviointi, oma valinta ja arviointi	Ääniympäristöjen arviointi kriittisesti
Yhteistoiminta	Yhteistoimintavalmiudet, yhteistoiminta musiikin keinoin	Yhteistoimintamahdollisuudet ja vuorovaikutus, iloinen yhdessäolo, ryhmässä ja yksin toimiminen	Ryhmässä ja yksin toimiminen, ylläpitää ja kehittää osaamistaan musisoivan ryhmän jäsenenä, oman ja muiden musisoinnin kuuntelu yhteissoittotilanteessa, yhdessä musisointi

Ympäröivä kulttuuri / näkökulma kulttuuriin	Kulttuuriperintö, koulun ympäristön musiikkivirikkeet, oman ympäristön musiikki, perinteeseen liittyvät soittimet	Ympäristön kulttuurielämän yhteistyö; musiikin merkitys yksilölle ja yhteisölle, kansalliselle ja kansainväliselle kulttuurille, taide- ja kulttuurikasvatus, monipuolisuus musiikkikulttuurin alueissa	Keskeisen suomalaisen musiikin tunnistaminen, tunnistaa eri kulttuurien musiikkia, musiikin tyylien ja lajien tuntemuksen syventäminen, musiikki on aika- ja tilannesidonnaista
Oppilaan kehitys	Koko persoonallisuuden kehittäminen, musiikillinen ajattelukyky, affektiivinen ja psyko-motorinen kehitys musiikkiliikunnan kautta	Lapsen minäkäsitys ja tunne-elämä, persoonallisuuden kehitys ja useat muut koulukasvatuksen alueet, sosiaalinen kasvatus	Kokonaisvaltainen kasvu, musiikillisen identiteetin muodostus; sosiaaliset taidot, kuten rakentava kritiikki, taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksyminen ja arvostaminen
Kuuntelu	Kuuntelukyky, kuuntelutaito, oikeat kuuntelutavat	Kuuntelun yhteydessä keskittyminen ja rentoutuminen ja ääniympäristön havainnointi	Musiikin kuuntelu apuna musiikin ymmärtämisessä ja käsitteellistämässä, musiikin kuuntelu havainnoiden ja omia näkemyksiä perustellen
Soitto	Soittotaito, oppilaille soittotason mukainen tehtävä, soittotehtävien, eriyttäminen, oman instrumentin hyödyntäminen soittoharjoituksissa, yhteissoitto	Soitintuntemus, vähintään yhden soittimen soittamiseen perehtyminen, musiikin tietojen ja taitojen kehittäminen soittoharjoituksissa	Yhdessä musisoiminen, yhteissoittotaidot, yhteissoiton harjoittelu, oma keksiminen soittimilla, yhden rytmi-, melodia- tai soitinsoittimen perustekniikan hallinta yhteissoitossa, soitto-ohjelmistoa (suom., muut kulttuurit, eri aikakaudet, eri tyyllilajit)

Laulu	Laulutaito, keskeisin työtapana laulu	Laulamisen ilo, terve äänenkäyttö, musiikin tietojen ja taitojen kehittäminen laulussa	Omien musiikillisten ideoiden kokeilu käyttäen ääntä ja laulua, yhteislaulu rytmisesti oikein ja melodialinjan suuntaisesti, lauluohjelmistoa (suom., muut kulttuurit, eri aikakaudet, eri tyyllilajit), äänenkäyttö ja ääni-ilmaisuus, yksi- ja moniääninen ohjelmisto (osa ulkoa)
Liikunta	Liikunta musiikin taitona, liikkumisen avulla musiikin lainalaisuuksien oppiminen, liikkuminen affektiivisen ja psyko-motorisen kehityksen tukena, tanssirytmit	Musiikin tietojen ja taitojen kehittäminen musiikkiliikunnassa	Omien musiikillisten ideoiden kokeilu käyttäen liikettä
Musiikin kokeminen	Myönteisiä asenteita, elämyksiä, myönteisiä kokemuksia, myönteinen suhtautuminen musiikkiesityksiin ja esittäjiin	Myönteisiä asenteita synnyttäviä kokemuksia ja elämyksiä, tavoite laulamisen ilo, tavoite rakkaus musiikkiin	Arvostava ja utelias suhtautuminen musiikkiin, musiikilla eri merkitys eri ihmisille, luova suhde musiikkiin
Musiikki-käsitteet	Musiikkikäsitteiden omaksuminen vuosiluokkaparin tavoitteiden mukaisesti: 1) peruskäsitteet: voima, sointiväri, kesto ja taso sekä 2) edellisistä johdetut musiikkikäsitteet: dynamiikka rytmi, tempo, melodia, harmonia ja muoto	Musiikin peruskäsitteet: rytmi, melodia, muoto ja harmonia	Musiikkikäsitteet ja niiden merkinnät, musiikin elementit: rytmi, melodia, harmonia, dynamiikka, sointiväri ja muoto; näiden tehtävä musiikin rakentumisessa, musiikkikäsitteiden käyttö musisoinnin ja kuuntelun yhteydessä

Muu musiikin teoria	Musiikin tuntemus, musiikkikäsitteiden alla tarkat määritelmät, esim. voimavaihtelun symbolit, soitinluokitukset, eri tahtilajit, asteikot, intervallit, eri muotoamisperiaatteet	Nuottikirjoitus	Musiikin eri tyylien ja lajien tuntemuksen syventäminen
Eheyttäminen	Osa-alueiden kokonaisuus, oppiaineen sisäinen kokonaisuus, oppiaineiden välinen eheytys, kokonaisopetus, aihekokonaisuudet, koulun tapahtumat ja teemat	Koulukasvatuksen ja oppilaan persoonallisuuden eheyttäminen, oppiaineen sisäinen eheytys oppikokonaisuuksilla	Yhteydet muihin oppiaineisiin, kokonaisvaltaisuus
Oma keksiminen	Soittamisen yhteydessä musiikillista keksintää	Keksintä musiikillisen ilmaisun yhteydessä, sävelmien sepittäminen, musiikkikäsitteiden avulla omille musiikillisille ajatuksille muoto	Improvisointi, säveltäminen, sovittaminen, omien musiikillisten ideoiden kokeilu, musiikillinen keksintä ja ilmaisumahdollisuudet, musiikin elementit rakennusaineina omassa keksinnässä ja toteutuksessa
Muu toiminta, esitykset	Elävän musiikin kuuntelu (opperat, musiikkitapahtumat ym.), oppilaiden esitykset ja koulukonsertit	-	-
Oppilaiden kiinnostus	Ohjelmiston valinta oppilaiden kiinnostuksen virittämiseksi	-	Apua kiinnostuksen kohteiden löytämiseen

Harrastuneisuus, erilaiset valmiudet, eriyttäminen	Musiikista pysyvä harrastus, jokaiselle tasonsa mukainen tehtävä ja hänelle sopiva soitin, runsaasti eriyttämistä, musiikkia harrastaville mahdollisuus oman soittimen soittamiseen soittoharjoituksissa, yhteistyö musiikkioppilaitosten / kansalais- ja työväenopistojen / kansanopistojen kanssa, kodin ja koulun yhteistyö musiikkikasvatuksessa, oppilaiden erilaiset valmiudet ja viriketausta, kaikille monipuolinen musiikinopetus, joustavat opetusryhmät	Musiikista pysyvä harrastus, valmiuksiltaan eri tasoisten oppilaiden kokonaisvaltaisen musiikillisen kehityksen tukeminen	Rohkaisu musiikilliseen toimintaan, taidollisen erilaisuuden hyväksyminen, osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen
Ajankohtaisuus	-	Ajanmukainen musiikkiteknologia ja soittimisto	Omien musiikillisten ideoiden kokeilu musiikkiteknologiaa hyödyntäen, teknologia ja media
YLEISPIIRRE	TEOREETTISUUS, YKSITYISKOHTAISUUS, EHEYTYS	TEKEMÄLLÄ OPPIMINEN, LUOVUUS, ELÄMYKSELLISYYS, KOKONAISVALTAISUUS, EHEYTYS	ILMAISU, KEKSIMINEN, LUOVUUS, KÄYTÄNNÖN YHTEYDET, OPPILAIDEN KIINNOSTUKSEN KOHTEET, SOITTO, EHEYTYS