

”MINÄ VOIN KASVATTA LASTA MUSIIKKIIN”

- musiikkia opettavien luokanopettajien käsityksiä alakoulun
musiikkikasvatuksesta

Päivi Räisänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Kokkola Yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Räisänen, Päivi. 2018. Minä voin kasvattaa lasta musiikkiin -musiikkia opettavien luokanopettajien käsityksiä alakoulun musiikkikasvatuksesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius. 74 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia musiikkia alakoulussa opettavien luokanopettajien käsityksiä musiikkikasvatus -käsitteestä, millaisena musiikkikasvattajina he itsensä käsittävät ja mikä käsitys heillä on musiikin tarpeellisuudesta alakoulussa. Tutkimuksen teoriaosuudessa on avattu musiikkikasvatusta, musiikkikasvattajuutta ja perusopetuksen opetussuunnitelmia musiikin osalta.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jonka metodologisena menetelmänä on käytetty fenomenografista tutkimusmenetelmää. Aineisto on koottu puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Haastateltavana oli viisi musiikkia opettavaa luokanopettajaa. Aineisto on analysoitu fenomenografisen tutkimusmenetelmän mukaan päätyen tulosavaruuteen.

Tuloksissa musiikkikasvatuksen käsitteeseen liittyvät kasvatus, toiminnallisuus, tunteet ja opetus. Luokanopettajien näkemykset omasta musiikkikasvattajuudesta koostuvat omasta toiminnasta, persoonasta ja musiikillisista taidoista. Käsitys musiikin tarpeellisuudesta alakoulussa pitää sisällään yhteisöllisyyden, luovuuden ja opettamisen välineenä toimimisen.

Tutkimuksen perusteella luokanopettajilla on monipuoliset ja yhteneväiset käsitykset musiikkikasvatuksesta, omasta musiikkikasvattajuudesta ja musiikin tarpeellisuudesta koulussa. Käsitykset eroavat jonkin verran alan kirjallisuuden ja tutkimusten käsityksistä. Aineistosta nousseet käsitykset ovat yhteydessä luokanopettajien käytännön kokemuksiin ja heidän soveltamiin oppimistilanteisiin.

Asiasanat: musiikkikasvatus, musiikkikasvattaja, musiikin opetus, fenomenografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	MUSIIKKIKASVATUS JA -KASVATTAJA	8
	2.1 Musiikkikasvatuksen määrittelyä	8
	2.2 Musiikkikasvattajana toimiminen.....	12
3	ALAKOULUN MUSIIKIN OPETUS	16
	3.1 Musiikki perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....	16
	3.2 Musiikki osana elämää.....	21
	3.3 Musiikki oppiaineena alakoulussa.....	23
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
	4.1 Tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset.....	28
	4.2 Fenomenografia laadullisen tutkimuksen menetelmänä.....	28
	4.3 Aineiston keruu.....	32
	4.4 Aineiston analyysi	34
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	39
	5.1 Käsitusten kategoriat	39
	5.1.1 Musiikkikasvatus -käsite	40
	5.1.2 Luokanopettajan käsitys omasta musiikkikasvattajuudesta ...	43
	5.1.3 Musiikkikasvatuksen tarpeellisuus alakoulussa	45
	5.2 Tutkimuksen tulosavaruus.....	48
	5.2.1 Luokanopettajien käsityksiä musiikkikasvatuksesta.....	48
	5.2.2 Käsityksiä omasta musiikkikasvattajuudesta	53
	5.2.3 Käsityksiä musiikkikasvatuksesta alakoulussa	56

5.3 Tutkimuksen eettisyys	59
5.4 Tutkimuksen luotettavuus	60
6 POHDINTAA.....	63
LÄHTEET	69
LIITTEET.....	74

1 JOHDANTO

Yle uutisissa kerrottiin (29.11.2017), että koulussa musiikkia opetetaan vastoin tahtoa ja ilman ammattitaitoa. Uutisen mukaan luokanopettajakoulutuksessa ei säästösyistä saada enää tarpeeksi valmiuksia musiikin opettamiseen, vaikka usein luokanopettajat hoitavat ainakin oman luokkansa musiikin opetuksen alakoulussa. Kouluissa rehtorit voivat pitkälti vaikuttaa resurssien jakoon ja kuinka paljon niistä liikenee musiikkikasvatukseen esimerkiksi tarvittavien välineiden ostoon. Juntunen (2017) toteaa, että asenteet musiikinopetusta kohtaan eivät ole parantuneet viime vuosina.

Olen työurani tehnyt musiikkiopistossa ja sitä kautta perehtynyt sekä koulutuksessani että työssäni musiikkikasvatukseen ja tästä syystä minua kiinnostavat luokanopettajien ajatukset musiikkikasvatuksesta. Luokanopettajilla on opetettavana useita oppiaineita ja kentältä on kantautunut, että musiikin opetus on monelle luokanopettajalle pakollinen ja vastenmielinen tehtävä. Useimmat oppilaat viettävät vapaa-aikaansa tavalla tai toisella musiikin parissa, mutta siltikään monelle heistä musiikki ei ole mieluisa oppiaine koulussa. Musiikki kuuluu lähes jokaisen nuoren elämään ja näin ollen musiikilla olisi oppiaineena erityisen hyvät mahdollisuudet saavuttaa nuoret. Ilmiö koulun musiikkikasvatuksen ja oppilaiden kiinnostuksen kohteiden eroaminen ei ole vain suomalainen ilmiö. Kokotsaki (2016, 5) kirjoittaa Isossa-Britanniassa tehdyssä tutkimuksessaan, että musiikkikasvatuksessa opetussuunnitelman sisällöt, oppilaiden oppimisvaatimukset ja kiinnostuksen kohteet eroavat toisistaan.

Juvosen (2004, 336, 337) mukaan sellainen musisoiminen koulussa, joka löytää tiensä lasten ja nuorten koulun ulkopuoliseen maailmaan, löytää laajemman kosketuspinnan lasten ja nuorten elämään kuin pelkkä faktatieto sekä mahdollistaa oppilaille musiikillisten taitojen soveltamisen koulun ulkopuolella. Hän kirjoittaa, että opettajille pelkän tiedon korostaminen on helpompaa kuin musisoiminen ja useiden instrumenttien käyttäminen, jolloin opettajalta edellytetään laaja-alaista musiikillista osaamista, tietoutta ja

toteuttamiskykyä. Myös Krokfors (2017, 261) kirjoittaa, että kouluopetuksessa olisi tärkeää pohtia sitä, että miten otetaan huomioon lasten ja nuorten koulun ulkopuolella omaksumia tietoja ja taitoja sekä ymmärtämään oppimisen kaikkiallisuus, mikä on perustana uusille pedagogisille käytännölle ja oppimisympäristöille.

Näitä kuulopuheita, uutisia, artikkeleita ja omaa taustaani vasten olen kiinnostunut tutkimaan sitä, millainen käsitys luokanopettajilla on musiikkikasvatuksesta käsitteenä ja millaisina musiikkikasvattajina he itsensä näkevät. Lisäksi mielenkiintoni kohdistuu luokanopettajien käsityksiin musiikkikasvatuksen tarpeellisuudesta alakoulussa.

Musiikkikasvatus terminä koostuu kahdesta erilaisesta sanasta: musiikki ja kasvatus. Mitä nämä sanat tarkoittavat yhdessä muodostamassaan käsitteessä musiikkikasvatus? Mitä on musiikkikasvatus, millaisina musiikkikasvattajina luokanopettajat näkevät itsensä ja millainen käsitys heillä on musiikkikasvatuksen tarpeellisuudesta alakoulussa? Näitä kysymyksiä olen pohdiskellut jo ennen omaa luokanopettajan koulutustani, mutta pohdintani on lisääntynyt luokanopettajan opintojeni aikana. Luokanopettajan koulutuksessa saadaan muiden oppiaineen tapaan pätevyys myös musiikin opettamisen hyvin pienellä tuntimäärällä. Musiikkia sisältävä oppikokonaisuus raapaisee vain hieman musiikin pintaa, mutta sillä tiedolla pitäisi opettaa musiikkia perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaan.

Tämän tutkimukseni tarkoituksena on pyrkiä selvittämään, mitä musiikkikasvatus -käsite tarkoittaa musiikkia opettaville luokanopettajille, millaisina musiikkikasvattajina he itsensä näkevät ja millainen käsitys heillä on musiikkikasvatuksen tarpeellisuudesta alakoulussa. Jätän tutkimukseni ulkopuolelle musiikinopettajat, koska olen kiinnostunut erityisesti niistä opettajista, joilla ei ole musiikillista ammattikoulutusta, vaan he ovat saaneet pätevyyden toimia kaikkien alakoulussa opettavien aineiden opettajina luokanopettajakoulutuksessa. Oma esiolettamukseni on, että musiikkikasvatus -käsite merkitsee erilaisia asioita eri opettajille juurikin aiemmin kirjoittamani

koulutuksen, luokanopettajan oman musiikkiharrastuneisuuden sekä henkilökohtaisen musiikin arvostuksen vaikutuksesta .

Tässä pro gradu -tutkielmassa avaan ensin teoriassa musiikkikasvatusta ja musiikkikasvattajuutta sekä alakoulun musiikkikasvatusta avaamalla perusopetuksen opetussuunnitelmissa olevia musiikkikasvatuksen tavoitteita. Suomessa taito- ja taideaineet ovat moneen muuhun Euroopan maahan verrattuna erityisessä asemassa opetussuunnitelmassa, koska jokaisella taito- ja taideaineella on omat tavoitteet ja sisällöt. Euroopan maista Suomen lisäksi vain Norjassa ja Belgiassa on vastaava tilanne taito- ja taideaineiden kohdalla. (Kairavuori ja Sintonen 2012, 215.)

2 MUSIIKKIKASVATUS JA -KASVATTAJA

2.1 Musiikkikasvatuksen määrittelyä

Anttila (2004) pohtii, että tulisiko musiikinopettajan jakaa tietoa vai kehittää musiikillista tietämystä eli onko opettajan tehtävä opettaa musiikkia vai ihmistä? Perinteisesti musiikinopetus on ollut teoreettista tiedon jakamista. Nykyinen kasvatustieteen näkemys vaatii kehittämään oppilasta kokonaisvaltaisesti ja näin ollen musiikki tulee niveltää oppilaan muuhun elämään. Musiikkikasvattaja siis käyttää musiikkia yhtenä kasvatusvälineenä. Anttila peräänkuuluttaa musiikinopettamisen päivittämistä didaktisesta lähestymistavasta koko oppilaan kehittämiseen. Tässä prosessissa musiikin opetus muuttuu musiikkikasvatukseksi. Musiikin opetus on lähinnä teoreettisen tiedon ja taidon jakamista. (Anttila 2004, 319, 320.) Nikkasen (2009, 59) mukaan musiikkikasvatuksella tulisi olla jokaiselle oppilaalle jotain annettavaa. Hän kirjoittaa, että alakoulussa musiikkikasvatuksella on erinomaiset mahdollisuudet oppiainerajojen joustavuuden takia liittyä lapsen jokapäiväiseen elämään ja tukemaan lapsen kasvua kokonaisvaltaisesti.

Musiikkikasvatus kasvattaa oppilasta kokonaisvaltaisesti käyttäen musiikkia yhtenä kasvatusvälineenä. Vesiojan (2006, 7, 9) mukaan musiikkikasvatus on kasvatustoimintaa, johon musiikin opetus sisältyy, joten musiikkikasvatus on musiikin opettamista laajempi käsitys. Hän lisää vielä musiikkikasvatuksen määritelmään ajatuksen haasteellisesta kasvatustyöstä, jota tekevä opettaja ymmärtää musiikin arvon ja kasvatuksen merkityksen ja hän sitoutuu pitkäjänteiseen musiikilliseen ohjaamiseen. Hän jatkaa, että musiikkikasvattajana toimivan tulee ymmärtää, mikä merkitys musiikilla voi olla kasvatustilanteissa, jolloin tähän tarvitaan musiikin syvempi ymmärtäminen ja monipuolinen musiikin hallitseminen. Hän kiteyttää, että silloin kun opettaja on sisäistänyt musiikin merkityksen kasvatustilanteissa, muuttuu hänen musiikinopetuksessa musiikkikasvatukseksi. Atjonen (2012, 15) kirjoittaa, että kasvatuksen kolme tehtävää ovat yksilöllistäminen,

sosiaalistaminen ja sivistäminen, jotka kaikki heijastavat aikansa arvoja, menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta. Hän toteaa, että musiikkikasvatus ottaa huomioon nämä kolme kasvatuksen merkitystä käyttämällä musiikkia kokonaisvaltaisen kasvatuksen tukena.

Musiikin tunneilla ei opiskella vain musiikkia vaan musiikin kautta ja musisoiden. Lapset omaksuvat musiikin tunneilla paljon muutakin kuin vain musiikillisia taitoja. Musiikin moniulotteisuus mahdollistaa käsiteltävien sisältöjen lähestymisen monelta eri taholta ja lapsen kokemusmaailman tavoittamisen lapselle ominaisella tavalla. Musiikin opettaminen haastaa opettajaa monella eri tavalla. Yhdessä musisoimalla testataan kouluyhteisön arvomaailmaa, valtasuhteita ja sosiaalisia rakenteita kysymysten kautta: Kenen valitsemaa musiikkia soitetaan? Millaista musiikkia musisoidaan? Kenen ääni saa tunnilla kuulua? Musisoinnin yhteydessä sekä rakennetaan että muokataan näitä arvoja ja asenteita, joten musiikki on merkittävä koulun yhteisten arvojen välittäjä. (Nikkanen 2009, 60.)

Louhivuori (2009, 12) kirjoittaa musiikkikasvatuksen merkityksistä yksilölle ja yhteisölle, joiden kulloinenkin korostus riippuu ajatussuunnista, jotka ovat milloinkin vallalla yhteiskunnassamme. Hänen mukaansa kuitenkin koulujen musiikkikasvatuksen painopiste on yhteisöllinen, kun taas musiikkiopistojen painopiste on enemmänkin yksilöllinen. Hän mukaan musiikkikasvatusta voidaan tarkastella myös osallistumisen tasolla niin, että onko osallistuja aktiivinen toimija vai onko osallistuminen enemmän passiivista musiikin kuuntelua ja konserteissa käymistä.

KUVIO 1. Musiikkikasvatuksen merkitys (Jukka Louhivuori, 2009).

	Yksilöllinen		Yhteisöllinen			Sosiaalinen
	Materiaalinen/ Terveys ja hyvinvointi	Kognitiivinen/ Psykologinen	Yksilöiden välinen	Taloudellinen	Kulttuurinen	
Suora osallistuminen	<ul style="list-style-type: none"> Luo yksilöiden välisiä suhteita ja edistää vapaaehtoistyötä, mikä puolestaan on yhteydessä terveyteen ja hyvinvointiin Lisää mahdollisuuksia itseilmaisuun Vähentää syrjäytymisvaarassa olevien nuorten syrjäytymisriskiä 	<ul style="list-style-type: none"> Parantaa itseuntoa Lisää yksilön tunnetta kuulumisesta yhteisöön Lisää inhimillistä pääomaa ja luovuutta 	<ul style="list-style-type: none"> Rakentaa yksilöiden välisiä sosiaalisia verkostoja Parantaa mahdollisuuksia työskennellä ja olla vuoropuhelussa muiden kanssa 	<ul style="list-style-type: none"> Mahdollisuus työllistyä 	<ul style="list-style-type: none"> Lisää yhteisöllisen identiteetin tunnetta 	<ul style="list-style-type: none"> Synnyttää sosiaalista pääomaa tukemalla osallistujien asiantuntumusta työskennellä järjestöissä, vapaaehtoistyössä ja yhteistyössä paikallisten viranomaisien kanssa
Osallistuminen yleisönä	<ul style="list-style-type: none"> Parantaa mahdollisuuksia mielenvirkistykseen Vähentää stressiä 	<ul style="list-style-type: none"> Lisää kulttuurista pääomaa On yhteydessä kognitiivisten taitojen kehittymiseen Parantaa mahdollisesti koulumenestystä 	<ul style="list-style-type: none"> Lisää suvaitsevaisuutta muita kohtaan 	<ul style="list-style-type: none"> Kansalaiset maksavat osallistumisesta taidetapahtumiin 	<ul style="list-style-type: none"> Rakentaa yhteisöllistä identiteettiä Johtaa yhteisön kannalta myönteisiin normeihin, kuten erilaisuuden hyväksymiseen ja suvaitsevaisuuteen 	<ul style="list-style-type: none"> Tuo yhteen ihmisiä, jotka eivät muuten olisi tekemisessä toistensa kanssa
Osallistuminen yhteisöihin, järjestöihin ja instituutioihin	<ul style="list-style-type: none"> Parantaa yksilön mahdollisuuksia olla yhteydessä taiteeseen 			<ul style="list-style-type: none"> Lisää kansalaisten halukkuutta osallistua taidetapahtumiin Lisää alueen houkuttelevuutta (turistit, liike-elämä, koulutus) ja investointeja Synnyttää luovan ympäristön ja vauhdittaa talouden kasvua luovilla aloilla Lisää uudistumiskykyä 	<ul style="list-style-type: none"> Parantaa yhteisöstä syntyviä mielikuvia ja statusta 	<ul style="list-style-type: none"> Vahvistaa asuinalueiden kulttuurista monimuotoisuutta Vähentää asumalueilla rikollisuutta

Koulun musiikkikasvatuksen yksi tärkeä tehtävä on luoda oppilaille aktiivinen musiikkisuhde ja motivoida oppilaita omatoimiseen musisointiin vapaa-ajalla. Kosonen (2009, 157) kirjoittaa, että näihin musiikkikasvatuksen tehtäviin koulussa musiikkia opettavalla opettajalla on valtava vaikutus. Hänen mukaan koulumusiikin tavoitteena on se, että oppilailla viriäisi kiinnostus musiikkiin positiivisena harrastuksena, joka jatkuisi vielä kouluajan jälkeenkin. Nikkanen (2009, 60) lisää, että musiikkikasvatuksen tehtävä ei ole vain musiikillisten tietojen ja taitojen opettaminen, vaan musiikin ominaislaatu hyödyntäen käsitellä myös ihmisenä kasvamisen kannalta tärkeitä sisältöjä ja tavoitteita. Hänen mukaansa musiikki itsessään on kokonaisvaltaista ja erityisessä asemassa muihin oppiaineisiin nähden, koska musiikki virittää ihmistä yhtä aikaa fyysisesti, älyllisesti, sosiaalisesti ja emotionaalisesti.

Monikulttuurisuus lisääntyy edelleen Suomessa. Ahonen (2009, 242, 243) tuo esille musiikkikasvatuksessa huomioon otettavaksi, että mahdollisesti oppilaan isänmaa on joku muu kuin Suomi ja uskonto toinen kuin kristinusko, joten musiikkikasvatuksen tulee reagoida monikulttuurisuuden tuomiin muutoksiin. Hän jatkaa, että tämän valossa on tärkeää tarkastella sitä, millä tavoin musiikkikasvatuksella voidaan tukea erityisesti maahanmuuttajaoppilaan identiteettiä tai hyvinvointia. Kosonen (2009, 163) kirjoittaa, että yhteiskunnan muutokset näkyvät nopeasti koulujen musiikkikulttuurissa ja näin ollen monikulttuurisuuden myötä musiikin kirjo on laajentunut.

2.2 Musiikkikasvattajana toimiminen

Termi musiikkikasvattaja koostuu kahdesta sanasta: ensin musiikki ja sitten kasvattaja. Musiikkia on vaikea määritellä. Mitä musiikki oikeastaan on? Huovinen ja Kuitunen (2008) kirjoittavat, että musiikki on ääntä, mutta miksi juuri tietyt äänet luokitellaan musiikiksi ja pitääkö äänten olla organisoitua vai ei. Entä miten määritellään kasvatus? Huhtanen ja Hirvonen (2013, 38) kirjoittavat, että käsitteessä musiikkikasvattaja sanojen järjestys on merkityksellinen: ensin musiikki ja sitten kasvattajuus. He selittävät sanojen järjestyksen niin, että mielekkäällä ja innostavalla tavalla musiikkikasvattajana toimiminen vaatii identiteettiä, jossa yhdistyvät sekä muusikkous että kasvattajuus. Myös Kosonen (2009, 162) kiinnittää huomiota monipuolisen muusikkouden ja kasvattajan yhdistämiseen musiikkikasvattajana toimimiselle. Hänen mukaan musiikkia opettava opettaja on monelle tärkeä muusikon malli, jonka omat musiikilliset asenteet ja arvot välittyvät ja vaikuttavat voimakkaasti oppilaisiin.

Musiikkikasvattajan identiteetti on eräänlainen työväline, jota käytetään välitettäessä opetettavia asioita. Musiikkikasvattajan identiteettiä muovaavat musiikki ja muusikkous kehittyvät yleensä ennen kasvatusta ja kasvattajuutta. Musiikkikasvattajalle osa olennaista ammattitaitoa on musiikin tekemisen taidot ja tyypillisimmin näiden taitojen perusta aloitetaan rakentamaan jo lapsena tai nuorena, mutta kasvattajaksi kouluttautuminen tapahtuu ensisijaisesti aikuisena. (Huhtanen ja Hirvonen 2009, 38, 39.) Vesiojan (2006, 247) tutkimuksessa tuli esille, että edes monivuotinen musiikin opettamisen kokemus ei tuo varmuutta musiikin opettamiseen ilman monivuotista musiikillista harrastuneisuutta ja kouluttautuneisuutta. Tutkimuksessa opettajat olivat käytännössä huomanneet sen, kuinka paljon taidollisia vaatimuksia musiikin opettaminen sisältää.

Musiikinopetuksen yksi tärkein perusta Kososen (2009, 162) mukaan, on opettajan musiikillinen asiantuntijuus. Nikkanen (2009, 63) huomioi myös, että opettajan tulisi olla sekä musiikillisesti ja kasvatuksellisesti taitava ja kyetä

rakentamaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalisia musiikkikasvatuksellista oppimisympäristöä. Hän kirjoittaa, että oppilaan kannalta ehkä paras tilanne olisi, jos oma luokanopettaja on musiikillisesti innostunut ja taitava, jolloin musiikki on mahdollista liittää luontevasti jokaiseen koulupäivään. Hän jatkaa, että erittäin huonossa tilanteessa opettajan omat musiikilliset taidot eivät riitä vastaamaan oppilaiden kehitystä tai opettajalla on niin hyvät musiikilliset taidot, ettei hän pysty hahmottamaan alakoulun musiikin erityispiirteitä.

Partti, Westerlund ja Björk (2013, 66, 67) kirjoittavat, että 1980 -luvulta lähtien termi oppimiskäsitys on kokenut muutoksen, jossa opettaja ei ole enää vain tiedon jakaja vaan vireän oppimisympäristön ja luovan toiminnan ylläpitäjä. Heidän mukaan musiikinopettaja rakentaa oppimisympäristöjä, jotka kannattelevat eritasoisia oppijoita ja tarjoavat oppijoille erilaisia mahdollisuuksia osallistua musiikin oppimiseen. He kirjoittavat, että musiikkikasvatus lähtee ajatuksesta, jossa jokaisella oppijalla on omat vahvuutensa ja musiikin oppiminen voi jatkua läpi elämän.

Musiikkia opettava opettaja on aina myös musiikkikasvattaja riippumatta siitä, onko hänen musiikilliset taidot heikot vai vahvat. Opettajan omat musiikkiin liittyvät asenteet ja arvot välittyvät oppilaalle ja opettaja vaikuttaa omalla toiminnallaan oppilaan ajatukseen musiikin merkityksestä. Musiikkia opettava luokanopettaja on mitä suurimmassa määrin musiikkikasvattaja, koska oppilaiden koulussa saama musiikkikasvatus on pääasiassa kuuden ensimmäisen kouluvuoden aikana. (Vesioja 2006, 58, 59.) Ruokosen ja Grönholmin (2005, 91) mukaan yksilöllisten erojen vaihtelut ovat musiikillisissa taidoissa keskimääräistä suurempia kuin muissa kouluaineissa. He kirjoittavat, että oppilaantuntemus on keskeistä, jotta kullekin oppilaalle löytyy sopivan vaikeustason tehtäviä. Heidän mukaan opettajalla on tärkeä tehtävä ymmärtää sekä viisaalla tavalla musiikin kautta tukea ja vahvistaa oppilaan musiikillista minäkuvaa oman tekemisen ja kannustavan palautteen kautta.

Vesiojan (2006) tutkimuksessa selvisi, että tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat kokivat oman innostuksen tärkeäksi osaksi musiikkikasvattajan

identiteetissä. Tutkimuksen tulosten mukaan he ajattelivat, että vaikka luokanopettajalla olisi hyvät valmiudet opettaa musiikkia, ei opettaja tulkitse itseään musiikkikasvattajaksi, jos innostus ja motivaatio opettamiseen tai musiikkiin puuttuu. Tutkittavien mukaan oma suhde opettamaansa oppiainetta kohtaan välittyy väistämättä oppilaille. Erään tutkimukseen osallistuneen musiikkia harrastavan musiikkiin erikoistuneen opettajan kommentti: "Ehkä paras musiikkikasvattaja on sellainen, jolla ei ole liikaa osaamista, mutta sitäkin enemmän tahtoa ja opettajan omaa persoonaa". (Vesioja 2006, 182, 183.)

Huhtanen ja Hirvonen (2013, 38) kirjoittavat opettajan toimimisesta itse omana työvälteenä, koska musiikkikasvatusta ei voi tehdä mekaanisesti ja ulkokohtaisesti. Väkevän (2013, 95) mukaan sosiaalinen media vaikuttaa musiikin opetukseen, joten musiikin opettajan tulee hyväksyä, että hän on osa laajempaa musiikillista kenttää eikä ainoa väylä musiikillisen tiedon ja taidon välittämisessä oppilaille. Partti ym. (2013, 66, 67) kiinnittävät huomiota musiikin opettajana toimimiseen, jossa ei enää riitä asioiden osaaminen ja oman tuntuun suunnitelman tekeminen, vaan vireiden oppimisympäristöjen laatiminen, jotka tarjoavat erilaisia osallistumisen mahdollisuuksia ja kannattelevat eritasoisia oppijoita. Heidän mukaan tästä pois jäävä opettaja jättäytyy pois myös uusien kulttuuristen prosessien luomisesta ja yhteisöjen alulle panemisesta.

Väkevä (2013, 93) kirjoittaa, että musiikin opettajan täytyy ymmärtää itsensä monessa roolissa: oppimisympäristön muokkaajana, oppimisen mahdollistajana, kannustajana ja vertaisoppijana. Väkevä kritisoi informaalisesta oppimisesta perustuvaa pedagogiikkaa, jossa sivustakatsojaksi jää opettaja ja oppilas jätetään yksin. Hänen mukaan opettajan ammattitaitoon kuuluu oppimisen muotojen tunnistaminen informaalisella, nonformaalisella ja formaalisella tasolla ja kyky rakentaa opetuksensa näiden varaan. Ahonen (2009, 221) vastaavasti kritisoi opettajakoulutuksen opiskelijavalintaa ja koulutuksen suppeaa koulutusohjelmaan, jonka takia kaikilla luokanopettajilla ei ole realistisia mahdollisuuksia edetä musiikkitaidoissaan koulutuksessa niin pitkälle, että he voisivat opettaa musiikkia alakoulussa. Hänen mukaan

musiikinopettajan taitotason saavuttaminen vaatii harjoittelua vähintään 3000 tuntia, mutta opettajankoulutuksessa musiikinopetusta tarjotaan enimmillään 100 tuntia, jolloin saadaan vain kelpoisuusvaatimukset täytettyä. Hän lisää, että ainoastaan aiemmin musiikkia harrastaneet saattavat päästä riittävälle tasolle. Myös Vesioja (2006, 68) kirjoittaa luokanopettajien virallisten pätevyysvaatimusten täyttymisestä luokanopettajan koulutuksessa, mutta onko hänellä musiikkikasvattajan työn edellyttämä todellista pätevyyttä? Hän jatkaa, että oppilaat eivät opi käskemällä vaan toimimalla vuorovaikutuksessa musiikillisesti taitavien opettajien kanssa, joten musiikkia opettavan täytyy olla itse esimerkkinä ja pystyä ilmentämään itsessään muusikkoutta.

Musiikinopettaja toimii koulussa kulttuurin lähettiläänä, joka tietoisesti ja tiedostamattaan toimii oman toimintansa välityksellä innostajana oppilaiden musiikillisille kokemuksille ja saa oppilaat toimimaan eri tavoin musiikin parissa myös oppituntien ulkopuolella, kirjoittaa Kosonen (2009, 165, 169). Lisäksi hän korostaa, että opettajan tehtävä on edelleen olla aikuinen asiantuntija, jonka taitoihin ja tietoihin luottaen oppilaat voivat kehittää itseään. Kaikkosen (2005, 95) mukaan opettaja ei ole enää tiedon jakaja, vaan hänen täytyy osata monipuolisesti vastata tämän päivän oppijoiden tapaan toimia ja ajatella, osata huomioida erilaiset oppimistyyliä sekä oppijoiden erilaiset lähtökohdat ja valmiudet. Hän jatkaa, että opettajan on jatkuvasti kehitettävä ammattiosaamistaan.

3 ALAKOULUN MUSIIKIN OPETUS

3.1 Musiikki perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelma ei ole pelkästään perusopetuslakia toteuttava asiakirja vaan myös pedagoginen asiakirja. Opetussuunnitelma ohjaa ja suuntaa opettajan pedagogisia ja arvositoutuneita ratkaisuja. Suomessa asiantuntijakoulutuksen saaneet opettajat ovat osallistuneet opetussuunnitelman laadintaan ja heillä on autonomia soveltaa opetussuunnitelmaa erilaisin pedagogisin ratkaisuin. (Krokkfors 2017, 248, 249.)

Vuosien 1985 ja 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa puhuttiin musiikkikasvatuksesta, mutta vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmassa puhutaan musiikin opettamisesta. Lisäksi puhutaan musiikin opetussuunnitelmasta eikä musiikkikasvatussuunnitelmasta. Termistö musiikin opetussuunnitelmassa on muuttunut kasvatuksesta opettamiseen, vaikka opetussuunnitelman sisällöstä voidaan tulkita kasvatuksellinen aspekti.

Koulu vaalii suomalaista kulttuuriperinnettä sekä tutustuttaa oppilaat muiden maiden kulttuureihin. Musiikkikasvatus toimii yhtenä oppiaineena opetussuunnitelman velvoittaman kulttuuriperinteen välittäjänä sekä kulttuuri-identiteetin rakentajana. Koulu on monelle oppilaalle ainoa paikka, jossa he tutustuvat suomalaiseen kulttuuriperinteeseen sekä saavat musiikkikasvatusta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 18) perusopetuksen tehtävissä mainitaan muun muassa:

”Perusopetuksen kulttuuritehtävä on edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperintöön arvostamista sekä tukea oppilaita oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisessa. Opetus lisää ymmärrystä kulttuurien moninaisuudesta ja auttaa hahmottamaan kulttuureita menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumoina, joissa jokainen voi itse olla toimijana.”

Vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa musiikin tavoitteena on luoda oppiaineena edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan. Musiikin opetuksen tavoitteena on ohjata oppilaita tulkitsemaan musiikin

monenlaisia merkityksiä erilaisissa kulttuureissa. Musiikin tehtävänä on oppilaiden musiikillisen osaamisen laajentaminen, jonka kautta oppilaan myönteistä ja uteliasta suhdetta musiikkiin vahvistetaan. Musiikin opetus on toiminnallista ja oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä kehitetään tarjoamalla säännöllisesti mahdollisuuksia musiikin avulla luovaan toimintaan. Oppilaat opiskelevat musiikkia monipuolisesti, mikä edesauttaa oppilaan ilmaisutaitojen kehittymistä. Koulun musiikin opetuksen tärkeimpiä tehtäviä on rohkaista oppilaita musiikilliseen aktiivisuuteen ja haastaa oppilaita ilmaisemaan itseään käyttämällä musiikkia (Kairavuori ja Sintonen 2012, 217).

Krokfors (2017, 253, 254) kirjoittaa, että perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksessa vuosina 2010 - 2016 peruskoulun oppimisympäristöt ja työtavat on erityisesti otettu huomioon tutkimustietoon perustuen. Hän kirjoittaa, että lisäksi nykyinen vuoden 2014 opetussuunnitelma korostaa oppiaineiden laaja-alaista osaamista, jolla tarkoitetaan monipuolisia tiedonmuodostuksen taitoja. Hänen mukaan opettajien pedagogiset taidot näissä uusissa oppimisympäristöissä ja laaja-alaisessa osaamisessa vaihtelevat. Kosonen (2009, 158) kirjoittaa, että musiikinopetuksen tavoitteet ja sisällöt heijastavat sen ajan yhteiskuntaa, ihmis- ja oppimiskäsityksiä ja kulttuuria.

Vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa musiikkikasvatuksen tehtäväksi määritellään musiikillisen ilmaisun perustietojen ja -taitojen saavuttaminen sekä ymmärtäminen musiikin merkityksestä yksilölle, yhteisölle, kansalliselle sekä kansainväliselle kulttuurille. Musiikkikasvatuksen keskeinen tehtävä on kehittää oppilaiden tunne-elämää ja luovuutta. Musiikillista yhteistoimintaa pidetään vuoden 1994 opetussuunnitelmassa turvallisuutta lisäävänä ja avointa vuorovaikutusta synnyttävänä sekä koulun sosiaalista kasvatusta tukevana toimintana.

Musiikin opiskelun tavoitteena vuoden 1994 opetussuunnitelmassa on antaa oppilaille kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla saadaan oppilaalle myönteinen asenne ja rakkaus musiikkiin. Keskeistä musiikin opiskelussa on harjaannuttaa oppilaan tietoja ja taitoja monipuolisilla työtavoilla. Oppisisällön tulee kattaa mahdollisimman monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueita.

Auditiivinen ympäristö on musiikinopetuksen vastuualueena. Musiikkikasvatuksen lähtökohdaksi nostetaan kuuntelu, jonka avulla harjoitetaan keskittymistä ja rentoutumista, ohjataan ääniympäristön havainnointiin sekä musiikin omaan valintaan ja arviointiin. Opetussuunnitelmassa mainitaan lisäksi laulamisen ilo ja oman äänen terveellinen käyttö, soittoharjoitukset ja musiikkiliikunta, musiikillinen ilmaisu ja keksintä. Perinteisen nuottikirjoituksen lisäksi tutustutaan ajanmukaiseen teknologiaan ja soittimistoon musiikin vastaanottamisessa ja tuottamisessa.

Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman pääsisällöt musiikin osalta ovat samat kuin edellisessä, vuoden 1994, opetussuunnitelmassa, mutta niitä on yksityiskohtaistettu ja tarkennettu. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteisiin on lisätty, että oppilas oppii toimimaan vastuullisesti musisoivan ryhmän jäsenenä ja musiikin kuuntelijana. Lisäksi tavoitteissa on, että musiikin opetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteita sekä tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. Kosonen (2009, 159, 160) kirjoittaa, että oppilaan kokonaisvaltaiseen tukemiseen kuuluvat myös musiikillisen identiteetin ja oman kulttuurisuhteen muodostuminen eli opetussuunnitelman perusteella jokainen oppilas on oikeutettu saamaan musiikillisen perussivistyksen, musiikin perustaidot ja -tiedot. Hänen mukaan oppilaan tulee saada opetussuunnitelmassa olevaa yksilöllistä ja oppilasta tukevaa opetusta myös musiikissa. Hän jatkaa, että peruskoulutuksen järjestäjällä on velvollisuus huolehtien musiikin opetuksen asianmukaisesta järjestämisestä pätevien ja muodollisesti kelpoisten opettajien voimin.

Koulun musiikinopetuksen tehtävä on johdattaa ymmärtämään musiikin eri muotoja ja tehtäviä eri aikoina, eri kulttuureissa ja eri yhteiskunnissa sekä tuoda esiin musiikin merkityksen erilaisuus eri ihmisille. Musiikinopetus koulussa tähtää monipuolisesti musiikkiin tutustumiseen sekä monipuoliseen musisointiin, jolloin ihanneltilassa koulun musiikki ja oppilaan mahdollinen musiikkiharrastus tukevat toisiaan. (Nikkanen 2009, 59, 60.) Ruokonen ja Ruismäki (2013, 116) toteavat, että suurin motivaatiotekijä oppimisessa on oma

mielenkiinto oppimisen kohteeseen ja näin ollen opetussuunnitelman tulee pohjautua oppijoiden todellisiin kokemuksiin. Heidän mukaan oppilas oppii itse tekemällä, tutkimalla ja keksimällä oppijayhteisön jäsenenä ja yksilöllisesti.

Musiikin opetusresurssit ovat rajalliset, toteovat Ketovuori ja Tikkanen (2011, 27), joten on olemassa konkreettinen vaara siitä, että musiikin opetus jää monipuolisuuden sijaan kapeaksi yksipuolisten opetustapojen käytöstä johtuen. He kirjoittavat, että opetussuunnitelmassa on musiikin opetukseen ladattu suuri määrä odotuksia ja käytännössä opettaja joutuu valitsemaan todellisuuden ja ideaalin opetussuunnitelman välillä. Musiikinopetuksen tuntimäärät ovat pienet siihen nähden, mitä perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan musiikin tulisi sisältää. Painopiste opetussuunnitelmassa on musiikin aktiivisessa tekemisessä, mutta se pitäisi toteuttaa pienemmillä mahdollisilla tuntimäärillä. Lasten laulutaidon ja äänenkäytön heikkeneminen ovat herättäneet huolta. Musiikin tuntimääriä tulisi lisätä, jotta laulutaidon harjoittamiseen jäisi aikaa. Tuntimäärän kasvattamisen lisäksi opettajan tulisi omata koulutuksen kautta sellaiset musiikilliset taidot, että hän kykenee laulattamaan ja säestämään oppilaita. (Vesioja 2006, 2, 3.)

Ketovuori ja Tikkanen (2011, 28) lisäävät, että opetettaessa jokin asia perusteellisesti, jää jokin toinen puutteelliseksi tai kokonaan pois. Heidän mukaan pätevä opettaja pystyy arvioimaan, mikä musiikin tunnilla on oleellista tietämisen, taitamisen ja tunnistamisen suhteen, joten opettajan ammattitaito lopulta ratkaisee sen, kuinka suuri ero käytännön ja opetussuunnitelman suhteen tulee olemaan. Ahonen (2009, 240) kiinnittää huomiota perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) mainittuun musiikkikulttuurin ymmärtämisen käsitteeseen, jonka sisällön opettaja ja oppikirjan tekijät arvioivat ja konkretisoivat.

Koulun tulisi Nikkasen (2009, 59) mukaan antaa oppilaille mahdollisuus tutustua myös sellaiseen musiikkiin, joka ei ole oppilaille ennestään tuttua. Hän jatkaa, että joillakin oppilailla on varhaislapsuudesta jäänyt jopa lasten musiikki ja laululeikit vähälle, joten nekin saattavat olla joillekin uutta

musiikkikulttuuria. Saarikallio (2011, 60) toteaa tutkimuksessaan, että perusopetuksen tavoitteena on lapsen ja nuoren kokonaispersoonallisuuden tukeminen, joten on tärkeää ymmärtää musiikinopetuksen näkökulmasta musiikin kokonaisvaltainen rooli nuoren elämässä. Hänen mukaan musiikin kautta voidaan yhdistää oppilaiden vapaa-aika, henkilökohtaiset kokemukset ja koulutyö. Hän kirjoittaa, että musiikki on väline, jonka kautta voidaan lähestyä, ymmärtää ja johdattaa nuoria uusien kokemusten lähteille.

Koulu luo kodin kanssa yhdessä perustan lapsen musiikilliselle motivaatiolle ja elinikäiselle musiikkiharrastustoiminnalle tai ammatille. Oppilailla on kotitaustoista johtuen musiikillisia eroja taidoissa ja koululla on mahdollisuus sekä velvollisuus tarjota musiikkikasvatusta yhtäläisesti kaikille. Koulun musiikkiopetuksen vaatimuksena on tarjota oppilaille yksilöllisiä haasteita ja tukea oppilaan musiikillista kehitystä oppilaan lähikehityksen vyöhykkeellä. (Ruokonen ja Grönholm 2005, 90.) Myös Nikkanen (2009, 59) toteaa, että musiikkikasvatus alakoulussa on yhtäläillä jokaisen lapsen oikeus kuin velvollisuuskin ja musiikkikasvatuksella tulisi olla jotain annettavaa jokaiselle oppilaalle. Hän jatkaa, että koulun musiikkikasvatuksen tulee kohdata jokainen lapsi huolimatta siitä, millaisia taipumuksia, taitoja ja asenteita lapsella on musiikkia kohtaan, vaikkakin ne tulee ottaa huomioon.

Ruokosen ja Grönholmin (2005, 90) mukaan lapsen musiikillisissa taidoissa lasten yksilölliset erot vaihtelevat keskimääräistä enemmän verrattuna muihin kouluaineisiin. Heidän mukaan tämä johtuu siitä, että lapset tuovat mukanaan kouluun kodin musiikkikulttuurin ja asenteet, joilla lapsen musiikillisia taitoja on tuettu tai oltu tukematta. Yksilöllistä kehitystä huomioiva opetus tarkoittaa musiikkikasvatuksen näkökulmasta yksilöllistä musiikillista kehitystä, tavoitteellista, kannustavaa ja musiikkiharrastuksia tukevaa opetusta (Kosonen 2009, 160).

3.2 Musiikki osana elämää

Vaikka musiikki on arkipäivämme huoleton huvitus, ei sen merkitystä yksilön psyykkeen toimintaan tule vähätellä, toteaa Saarikallio (2011, 289). Hän jatkaa, että musiikki tarjoaa erilaisia tunteen ja psyykkeen tasapainon säätelykeinoja ja on näin ollen ihmiselle tärkeä voimavara. Myös Lehtonen (1989, 9, 10) toteaa, että musiikkikasvatuksella on monenlaisia inhimillisiä ongelmia ennaltaehkäisevä tarkoitus. Hän kirjoittaa, että toimivalla musiikkikasvatuksella voidaan ihmiselle synnyttää elinikäinen aktiivinen suhde musiikkiin ja sen avulla ihminen voi käsitellä omia tunteitaan.

Musiikilla on nuoren elämässä merkittävä rooli ja yhteyksiä hyvin moniin nuoren elämää askarruttaviin asioihin (Saarikallio 2011, 289). Saarikallion (2011) tutkimuksessa musiikin merkityksestä nuorille, nousi useita tunteisiin, ystäviin, tulevaisuuteen ja muuhun liittyviä merkityksiä. Hän kirjoittaa, että nuorten mielestä musiikki tuo apua murheeseen, musiikki vie irti arjesta, musiikin avulla voi ilmaista erilaisia tunteita ja musiikki vie muistoihin. Hän jatkaa, että tutkimuksessa nuoret kertoivat musiikin rentouttavan, piristävän, luovan iloa ja hyvää mielialaa. Lisäksi hän kirjoittaa nuorten todenneen, että musiikin kautta saadaan ystäviä, musiikki luo yhteenkuuluvuutta, musiikki on yhteistä tekemistä ja kokemista, yhdessä soittamista ja kuuntelemista. Hän toteaa, että yleisesti nuoret kokivat musiikin olevan tärkeä osa heidän elämää ja kuuluvan jokaiseen päivään. Musiikki yhdistää ja erottaa ihmisiä erilaisiin musiikillisiin ryhmiin (Ahonen 2000, 62).

Juvosen (2006, 257-259) tutkimuksesta selviää, että musiikki vaikuttaa voimakkaasti joidenkin nuorten mielialoihin ja saa aikaan tunnepurkauksia sekä tunnevyöryjä musiikin viedessä heidät menneisyyteen. Hänen tutkimuksessaan tuli esille myös musiikin valinta erilaisiin tunnetiloihin, joissa henkilö halusi tunnetilan säilyvän ja syventyvän, kun taas toinen halusi musiikin avulla muuttaa omaa tunnetilaansa, ja että musiikkia käytetään myös urheilusuorituksissa lisäämässä taistelutahtoa ja energiatasoa. Ahonen (2000, 62) lisää, että musiikin avulla ihmisen mieltä herkistetään ja valmistetaan

vastaanottamaan sanomaa esimerkiksi nykyajan rituaaleissa ja jumalanpalveluksissa, joissa musiikin on todettu olevan keskeisessä asemassa. Hän jatkaa, että musiikissa voi olla rehellisesti ja hyväksyttävästi jotain mieltä ja purkaa omia tunteitaan hyväksyttävällä tavalla, joko tehden itse musiikkia, osallistumalla tai kuunnellessa toisten tekemään musiikkia.

Ruokonen ja Ruismäki (2013, 125) kirjoittavat, että musiikki voi toimia yhtenä välineenä kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa ja musiikin avulla kulttuuriset rajat voidaan ylittää, koska musiikki on satojen kielten kohtaamisen tila. Kansojen sisäisissä murroksissa ja yhteiskunnan valtarakenteissa musiikilla on lähes aina ollut merkittävä asema. Musiikin avulla on ilmoitettu kuulumista johonkin ryhmään. Musiikki on toiminut vallan ja vastarinnan symboleina ja luonut yhteenkuuluvuutta. Musiikin avulla on mahdollista hallita, saada palvontaa ja lisätä valtakunnan yhtenäisyyttä. Kaikille kansoille yksi tärkein musiikki on kansallislaulu, jonka kuuleminen varsinkin urheilukilpailuissa sykähdyttää ja liikuttaa monia ihmisiä. (Ahonen 2000, 61.) Ruokonen ja Ruismäki (2013, 125) toteavat vielä, että musiikki yhtenä taidemuotona avaa ikkunoita menneeseen, nykyisyyteen ja tulevaan.

Saarikallio (2011, 283) kirjoittaa, että musiikin on todettu vahvistavan yhteenkuuluvuuden tunnetta erittäin monipuolisesti. Hän jatkaa, että musiikki luo rentouttavaa tunnetta ja tarjoaa mahdollisuuden yhdessä toimimiseen, harrastamiseen ja elämyksiin. Hän tuo esille nuoruusiässä musiikin merkityksen vertaisryhmään identifioitumiseen sekä musiikin toimimista kansallistunteen ja oman kulttuurin vahvistamisen välineenä. Ahonen (2000, 61, 63) kiteyttää, että musiikki on tunteiden kieli, jonka ymmärtää jokainen älykkyydosamäärän korkeudesta ja musiikin harjoittamisen määrästä huolimatta. Hän jatkaa, että musiikkia voidaan pitää kansainvälisenä kielenä tunteille, koska musiikilla ilmaistaan tunteita kaikissa kulttuureissa ja musiikki voi olla totuudenmukaisempaa tunteiden ilmaisua kuin puhuttu kieli.

Saarikallio (2011, 283, 284) kirjoittaa minäkuvan ja identiteetin työstämisestä, joiden toteutumisesta musiikki voi tukea. Hän kirjoittaa, että itsensä toteuttamista, oppimisen ja onnistumisen elämyksiä saadaan

musiikillisista harrastuksista. Musiikki antaa monenlaisia mahdollisuuksia kasvaville nuorille tunteiden ilmaisuun ja eri kehitysvaiheiden läpikäymiseen. Musiikin opiskelussa ihmisen itsetuntemus lisääntyy sekä tunne-elämä ja identiteetti vahvistuvat. (Ruokonen ja Ruismäki 2013, 125.)

3.3 Musiikki oppiaineena alakoulussa

Musiikki kuuluu osana koulun yleissivistävään kasvatukseen ja on näin ollen ollut aina perusteltua opettaa musiikkia koulussa. Määritelmä yleissivistyksestä on kuitenkin aikojen kuluessa muuttunut. Musiikissa yleissivistys tarkoitti aiemmin musiikin tietämystä ja ”hyvän” musiikin arvostamista, kun taas tänä päivänä se tarkoittaa oppilaan henkilökohtaista, merkityksellistä musiikkisuhdetta, joka ohjaa oppilaan musiikillista mielenkiintoa ja harrastuneisuutta. Oppilaalle muotoutuu musiikin opiskelun merkitys oppilaan oman musisoinnin, johon kuuluu myös musiikin kuuntelu, ja musiikin henkilökohtaisten kokemusten myötä. (Juntunen 2007, 61.)

Anttilan (2004, 321) mukaan musiikin opettamisessa ja opiskelussa törmätään helposti vaikeuksiin, jos opettajalta puuttuu näkemys musiikinopiskelun niveltymisestä oppilaan muuhun elämään eikä opettaja osaa keskittyä oppilaansa kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Huhtinen-Hildén (2013, 170) kirjoittaa, että kaikki voivat saada musiikista itselleen jotain arvokasta, jos opettaja pystyy kääntämään oppijan mahdolliset ongelmat opettamisessa ratkaistavaksi haasteeksi ja pystyy käyttämään oppijalähtöisiä työkaluja ja lähestymistapoja musiikin opetuksessaan. Hän toteaa, että lähtökohtaisesti jokainen oppilas haluaa oppia, mutta opettajan on tuntosarvia käyttäen huomattava mitä, miten ja miksi.

Musiikilla ja erityisesti laululla on paljon annettavaa alkuopetuksessa, koska pitkän ja lyhyen vokaalin ja konsonantin käsitteet on helpompi omaksua laulamalla kuin puhumalla. Oppimisen kannalta hyödyllistä on, kun mukaan otetaan laulun kanssa samaan aikaan rytmin taputtaminen käsillä tai jaloilla. Alkuopetuksessa olisi suotavaa, että kaikki lapset saisivat itsestään positiivisen

kuvan laulajana, koska laulamaan oppii vain laulamalla. Alkuopetukseen soveltuu erinomaisesti lastenlaulukaraoke lukunopeutta ja muistia tehostavana oppimismenetelmänä. (Huotilainen 2013, 103.) Ruokonen (2009, 26) toteaa, että musiikkikasvatus edistää matemaattisia valmiuksia ja käsitteenmuodostumista.

Yhteismusisointi on hyvä keno oppilaan sosiaalisen kasvun ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen tukemisessa. Nikkanen (2009, 61) nostaa esille musiikin erityisyyden yhteisöllisenä oppiaineena, jossa yhteismusisoinnin kautta omaa toimintaa sopeutetaan yhteiseen kokonaisuuteen, pyritään kehittämään omia taitoja ja opitaan työskentelemään yhteisen tavoitteen hyväksi. Myös Anttila (2004, 321) toteaa, että musisoimalla yhdessä oppilaat oppivat olemaan osa kokonaisuutta, jossa jokaisella on oma tehtävä, yhteinen päämäärä ja jokainen on saman ryhmän jäsen. Hän jatkaa, että oppilaat oppivat kuuntelemaan toisiaan ja ottamaan huomioon muut ryhmän jäsenet.

Eerola (2010, 37, 38) kirjoittaa, että musiikinopettajat pitävät musiikkia erityisenä aineena, koska musiikki on oppiaineena erilainen kuin lukuaineet, joissa on enemmän lukemista kuin tekemistä. Hänen mukaan oppilaiden vahvuudet nähdään musiikissa eri tavoin kuin lukuaineissa ja lisäksi musiikkikasvatus tuo vaihtelua oppilaiden päivään. Nikkanen (2009, 59, 61) muistuttaa musiikin opetuksen tavoitteista ja sisällöistä, joiden mukaan koulussa edetään. Hänen kirjoittaa, että musiikki oppiaineena ei ole pelkästään kouluviikon kevennys, vaikkakin musiikin kautta tavoitellaan kevennystä. Hänen mukaan koulussa voidaan ajatella musiikin olevan eräänlainen väliaine muiden aineiden oppimisessa ja yhteisön rakentamisessa ja oman itsensä tuntemisessa taito- ja taideaineena olemisen lisäksi.

Musiikin erityisyys lukuaineisiin nähden musiikinopettajien mielestä ovat myös musiikilliset esiintymiset koulussa. Musiikillisissa projekteissa mukana olo kasvattaa oppilaiden pitkäjännitteisyyttä, vastuunotto- ja ryhmätyötaitoja sekä kehittää esiintymistaitoja. Musiikki tavoittaa esiintyjien lisäksi koko koulun, koska kuulijat saavat nauttia musiikkiesityksistä ja erilaisista projekteista. Koulu voi saada mainetta myös ulkopuolisissa piireissä, kun esitykset viedään koulun ulkopuolelle. (Eerola 2010, 37, 38.) Nikkanen

(2009, 61) kirjoittaa myös musiikin liittymisestä monella tapaa koulun arkeen ja juhlaan, jolloin musiikinopetus ei rajoitu pelkästään musiikkiluokkaan tai musiikin tunnille. Hän kirjoittaa, että lisäksi oppilaat tutustuvat Deweyn mukaan juhlien ym. kautta musiikkikappaleiden ohessa musiikin käyttötarkoituksiin.

Musiikkiesitysten tarjoavat yhteisen työskentelyn ja päämäärän tavoittelun vastakohtana usein koulussa korostuvaan yksilölliseen ja kielelliseen työskentelyyn. Musiikki asettaa koulussa tasa-arvoisempaan asemaan myös ne, joille kielellinen kommunikaatio on vaikeaa. Erilaisilla taidoilla varustetut oppilaat voivat musiikin sovittamisen mahdollisuuksista johtuen osallistua mielekkäästi yhteiseen musisointiin ja näin ollen tuoda esille erilaista yksilöllistä osaamista sekä luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Arjas, Hirvonen ja Nikkanen 2013, 233.) Koulussa musiikkikasvatus tavoittaa kaikki koulun oppilaat, koska musiikin opiskelu koulussa ei perustu vapaaehtoisuuteen tai ole riippuvainen vanhempien aktiivisuudesta ja näin ollen jokaisella on oikeus osallistua musisointiin omilla taidoillaan (Nikkanen 2009, 59, 61).

Opettajan on tärkeä huomioida koulun musiikkiesitysten suunnittelussa kaikki oppilaat tasapuolisesti. Jos opettaja nostaa esityksiin aina vain ne, jotka tiedetään koulun parhaiksi muusikoiksi, kääntyvät musiikkiesitykset koulun kasvatustoimintaa vastaa ja heikentävät oppilaiden yhteishenkeä. (Arjas, Hirvonen ja Nikkanen 2013, 233.) Musiikki ei sinänsä ole hyväksi tai huonoksi oppilaalle vaan se, miten musiikin parissa toimitaan. Nikkanen (2009, 60) huomioi, että yhteismusisoinnissa ja soittajien valinnassa pilee opettajalle suuri haaste, koska yhdessä soittaminen voi joko estää tai edistää lapsen ja luokkayhteisön hyvää kasvua.

Hongisto-Åberg, Lindberg-Piiroinen ja Mäkinen (1993, 19) kirjoittavat, että musiikki on aina kuulunut ihmisen elämään tavalla tai toisella ja on osa kulttuuria. He jatkavat, että musiikin kieli on yleismaailmallista ja sen vaikutus elämään nähdään kaikkialla, joten musiikki ei tunne kansallisia ja kansainvälisiä rajoja. Heidän mukaan musiikki toimii kulttuurikanavana

ihmisten ja kansakuntien välillä samalla, kun se merkitsee jokaiselle yksityistä viihtymisen tapaa ja omaan kulttuuriin kuulumista. Huotilainen (2013, 109) kirjoittaa musiikin nivouttamisesta koulun muihin oppiaineisiin. Hänen mukaan esimerkiksi kielten tunneilla tulisi säännöllisesti laulaa kyseisen kulttuurin lauluja. Hän jatkaa, että koulun musiikkia opettava opettaja voisi olla mukana kieltentunneilla. Hänen mukaan alkuopetuksessa opettajat käyttävät paljon musiikkia opetuksen välineenä äidinkielen tunneilla, mutta tämä käytäntö on täysin opettajan oman harrastuneisuuden varassa. Hän kiteyttää, että musiikki tekee hyvää aivoillemme ja sitä tulisi hyödyntää paljon nykyistä enemmän opettamisessa.

Ruokonen ja Hietamäki (2013, 126, 127) peräänkuuluttavat musiikin ja muiden taito- ja taideaineiden tärkeyden korostamista perusopetuksessa erityisesti luovuuteen liittyvissä merkityksissä kuin tunnekasvatuksessakin. Heidän mukaan tunnekasvatus ja luovuuteen kasvaminen tapahtuu parhaiten musiikin ja muiden taiteiden äärellä, koska niissä on luonnostaan läsnä luovuus ja tunnekokemukset. Musiikkiin liittyy vahva emotionaalisuus, jolloin musiikkiin liittyvät tunteet, elämykset ja motivoituminen voivat olla musiikillisessa toiminnassa keskeisessä roolissa. Musiikillista toimintaa voidaan suunnata eri taitojen ja tietojen opettamiseen, oppimisvalmiuksien kehittämiseen ja tukemiseen sekä tunneilmaisun kehittämiseen. (Kaikkonen 2005, 75.) Musiikin antaa jokaiselle lapselle kanavan luovuuteen, itseilmaisuuksiin ja yhteisöllisyyteen (Ruokonen ja Grönholm 2009, 99). Ruokonen ja Hietamäki (2013, 126, 127) lisäävät vielä, että koulun tehtävä on ruokkia luovuutta ja edistää hyvää elämää, joten musiikkikasvatuksen asemaa perusopetuksessa tulee vahvistaa ja yhteistyömahdollisuuksia kehittää.

Parhaimmillaan musiikin opetus ei rajoitu pelkästään musiikkiluokkaan tai musiikin tuntiin vaan toimii kokonaisvaltaisesti tukien lapsen kaikinpuolista kasvua. Kokonaisvaltaisuus tuo luokanopettajalle sekä mahdollisuuksia että vastuuta. Koulun musiikinopetus tarjoaa parhaimmillaan jotain myös musiikin harrastajille. Koulun musiikkikasvatuksen vahvuuksia ovat musisoimisen monipuolisuus ja yhdessä musisoiminen, kun taas musiikin

harrastaminen toteutuu usein yksin ja keskittyy yhteen musisointitapaan. (Nikkanen 2009, 59, 60.) Kosonen (2009, 161) tuo esille koulun musiikkiopetuksen merkityksen musiikinharrastajien näkökulmasta, jonka mukaan musiikinharrastajat arvostavat koulun musiikinopetusta ja musiikinopettajan ammattitaitoa. Hän jatkaa, että musiikinharrastajat pitävät mieluisana koulussa opittuja lauluja ja koulusta saatuja materiaaleja, joita he voivat hyödyntää myös vapaa-ajalla.

Louhivuori (2009, 21) kirjoittaa koulujen tehtävistä toimia sivistysperinnön vaalijana, ihmiselämää kunnioittavien arvojen välittäjänä ja täysipainoisen ja hyvän elämän edellytysten luoja. Hän huomioi, että musiikki ja muut taideaineet tulisi nähdä merkityksellisenä osana laaja-alaista sivistystä. Kansallisen kulttuurimme vaaliminen monikulttuurisuuden ja kansainvälisyyden aikana on tärkeää, ja musiikkikasvatus toimii tässä tehtävässä edelleen merkittävässä roolissa ja osa nuorisosta voi olla hyvinkin tietämätön oman kansallisen kulttuurimme muotoutumisesta (Suomi 2009, 87). Ruokonen ja Grönholm (2009, 99, 100) huomioivat musiikin toimimisen luontevana siltana kulttuurien välillä ja samalla vahvistavan omaa kulttuurista identiteettiä. Samalla he osoittavat huolensa yhdessä musiikkikasvatuksen tutkijoiden kanssa suomalaisessa koulussa tapahtuneesta musiikkikasvatuksen laadun ja määrän heikkenemistä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa selvitetään musiikkia opettavien luokanopettajien käsityksiä musiikkikasvatus -käsitteestä, millainen käsitys heillä on itsestään musiikkikasvattajana ja millainen käsitys heillä on musiikin tarpeellisuudesta koulussa oppiaineena. Tässä tutkimuksessa käsitykset viittaavat fenomenografisen tutkimussuunnan mukaiseen tulkintaan käsityksistä. Aineisto on koottu haastattelemalla musiikkia opettavia luokanopettajia.

Tutkimuskysymykset ovat:

Millaisia käsityksiä alaluokkien musiikkia opettavilla luokanopettajilla on musiikkikasvatuksen käsitteestä?

Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on itsestään musiikkikasvattajana?

Millaiset ovat luokanopettajien käsitykset musiikkikasvatuksen tarpeellisuudesta alakoulussa?

4.2 Fenomenografia laadullisen tutkimuksen menetelmänä

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen ja tutkimusmetodina käytän fenomenografista tutkimusmenetelmään. Huusko ja Paloniemi (2006, 162) kirjoittavat artikkelissaan, että fenomenografia on kiinnostunut arkipäivän ilmiöitä koskevista käsityksistä ja niiden erilaisista ymmärtämistavoista. Musiikkikasvatus koulussa on arkipäiväinen ilmiö, vaikka siitä ei varsinaisesti puhuta käsitteellä musiikkikasvatus. Kouluissa musiikkikasvatuksesta

puhuttaessa puhutaan musiikin opetuksesta ja siitä syystä minua kiinnostaa se, miten musiikkia opettavat opettajat käsittävät käsitteen musiikkikasvatus. Tutkimukseni pohjautuu tutkimusaineistoon, joka Eskola ja Suorannan (2014, 15, 18) mukaan on laadullisen tutkimuksen yhden tunnusmerkin mukaisesti tekstimuotoista. Lisäksi heidän mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskitytään varsin pieneen määrään tapauksia ja otanta on harkinnanvaraista. Tutkijana olen tarkkaan miettinyt sen, millaisen kohdejoukon käsityksiä haluan tutkimuksessani tarkastella.

Metodologisena lähestymistapana sekä aineiston analyysimenetelmänä käytän fenomenografista tutkimusotetta. Niikko (2003, 7) kirjoittaa teoksessaan, että fenomenografian lisääntynyt käyttö tutkimuksissa on aiheuttanut sen, että fenomenografiasta on vallalla monenlaisia käsityksiä. Hän jatkaa, että joidenkin mukaan fenomenografia on pelkkä analyysimenetelmä, kun taas toiset ovat pyrkineet tarkastelemaan fenomenografiaa metodologisesta näkökulmasta ja pyrkineet löytämään vankkoja teoreettisia perusteita fenomenografialle.

Huusko ja Paloniemi (2006) sekä Ahonen (1994) kirjoittavat, että fenomenografisen tutkimussuunnan perustajana pidetään Ference Martonia Göteborgin yliopistosta. He kirjoittavat, että Marton tutki työtovereidensa kanssa muun muassa opettajien ymmärrystä opettamistaan käsitteistä ja kuinka ne ovat suhteessa opiskelijoiden ymmärrykseen samasta käsitteestä. Marton (1998, 144) toteaa, että fenomenografia on tutkimusmetodi, joka pyrkii kartoittamaan kvalitatiivisesti erilaisia tapoja, joilla ihmiset kokevat, käsitteellistävät, havaitsevat ja ymmärtävät ympäröivän maailman eri puolia ja ilmiöitä. Marton ja Boothin (1997, 114) mukaan fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat käsitteet, jotka liittyvät arkipäivän ilmiöihin ja näiden käsityksen ymmärtämistavat.

Fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa, joka tutkii ihmisen käsitysten eroavaisuuksia eikä itse ilmiötä ja että, tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu käsitysten sisältöjen erilaisuuteen tietyssä ryhmässä ja miten käsitykset ovat suhteessa toisiinsa (Huusko ja Paloniemi 2006, 164, 165). Fenomenografia on laadullinen tutkimus ja tämän luonteen mukaan pyrkii

ymmärtämiseen eikä selittämiseen eli ei pyri selittämään muutoksia jonkun toisen varianssin avulla. Fenomenografiassa asioita ei yritetä selittää syyseuraus suhteella tai riippuvuudella kahden asian välillä. Laadullinen tutkimus pyrkii tekemään käsitykset ymmärrettäviksi niiden aidossa ympäristössä ja yleensä laadullisessa tutkimuksessa puhutaan selityksistä eikä syystä johonkin käsitykseen. (Ahonen 1994, 126, 127.) Myös Uljens (1991, 82) toteaa, että fenomenografisen tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat ihmisten käsitykset.

Ahonen (1994, 113) kiteyttää fenomenologisen tutkimuksen kulun karkeasti neljään osaan: 1. Tutkija kiinnittää huomion asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää olevan erilaisia käsityksiä. 2. Tutkija perehtyy asiaan teoreettisesti jäsentäen näkökohdat alustavasti. 3. Hän haastattelee erilaisia käsityksiä omaavia henkilöitä. 4. Tutkija luokittelee käsitykset.

Fenomenografisessa tutkimuksessa teoriaa ei käytetä ennakolta käsitysten luokitteluun tai pyritä testaamaan teoriasta saatuja olettamuksia. Ennakolta teoriaa käytävä tutkija saattaisi hukata arvokasta tietoa, jota hän saa avoimella aineiston käsittelyllään. Fenomenografisessa tutkimuksessa luodaan aineistopohjaista teoriaa, joka tarkoittaa sitä, että teoria tutkittavasta kohteesta syntyy vähitellen avoimessa vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. Teorian muodostusta tukee ratkaisevalla tavalla vuorovaikutus ja peilaaminen muiden teorioiden kanssa, jolloin tutkija ikään kuin keskustelee toisten teorioiden kautta muiden tutkijoiden kanssa. (Ahonen 1994, 123.)

Niikon (2009, 47) mukaan haasteena fenomenografisessa tutkimuksessa on se, kuinka tutkija voi kuvata toisten kokemuksia ja käsityksiä ja astua ulos omasta kokemuksesta ja käsityksen piiristä. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärisen (2010, 14, 15) mukaan tällaiset analyttisen silmälasit pitää laittaa syrjään ja sallia aineiston yllättää. Salner (1989, 47) kirjoittaa kritiikistä, jota ihmistutkimus on saanut osakseen tutkimuksen pätevyyttä arvioitaessa, koska ihmistutkimus ei voi koskaan olla täysin objektiivista.

Käsitykset fenomenografisessa tutkimussuunnassa

Fenomenografisessa tutkimussuunnassa ihminen nähdään rationaalisena olentona, joka muodostaa käsityksiä liittäen mielessään olot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Ilmiö ja käsitys nähdään fenomenografiassa saman asian kahtena eri puolena ja ihminen rakentaa käsityksen ilmiöstä saamansa kokemuksen kautta eli kokemus ja ajattelu muodostavat kuvan jostain ilmiöstä ja tästä syntyy käsitys. (Ahonen 1994, 116, 117.) Huusko ja Paloniemi (2006, 164) kirjoittavat, että yksilö rakentaa tulkintaa tilanteista käsitystensä, tietojensa ja kokemustensa pohjalta. Lisäksi he kirjoittavat, että käsitykset nähdään fenomenografisessa tutkimussuunnassa laajempänä ja syvempänä kuin mielipiteet ja käsityksiä ymmärretään merkityksenantoprosesseina. He toteavat, että todellisuutta koskevien kokemusten kautta ihmiselle muodostuu tietoisesti käsitys, jossa ilmenevät yksilölle ja yhteisölle ominaiset piirteet.

Ahosen (1994, 114, 117) mukaan ihminen muuttaa käsitystään joskus nopeallakin tahdilla, mutta käsitys ei ole sama asia kuin mielipide. Hän kirjoittaa, että käsitys on ihmiselle itselleen rakentama kuva tiettyjen perusteiden kautta ja ihminen jäsentää uutta asiaa omien käsitystensä kautta. Hänen mukaan, samasta ilmiöstä on erilaisia käsityksiä henkilöstä riippuen. Ympärillä oleva maailmamme näyttäytyy meille sellaisena, millainen suhde meillä on tähän maailmaan. Fenomenografisessa tutkimuksessa kuvataan ihmisen käsityksiä todellisuuden ilmiöistä eikä pyritä tekemään todellisuutta koskevia väitteitä. Kokeminen ja käsittäminen ovat yksilöllisiä, vaikka on olemassa yhteinen todellisuus. (Huusko ja Paloniemi 2006, 165)

Salosen (2008) mukaan käsite on tiivistetty, sanallinen ilmaus ideasta tai ideoista, joka kokoaa tietämystä mahdollisimman yksinkertaiseksi kokonaisuudeksi. Sanalla on merkitys ja käsitteellä on sisältö, joka koostuu asiaa määrittelevien tunnusmerkkien muodostamasta kokonaisuudesta. Huusko ja Paloniemi (2006, 165) kirjoittavat, että yksilö kiinnittää huomionsa ympäröivien tilanteiden erikokoisiin osa-alueisiin ja näin tekee tulkintoja ja havainnointia. Ilmiön kokonaiskäsitys syntyy, kun yksilö suhteuttaa osakokonaisuuksia toisiinsa. Käsitykset muuttuvat uusien kokemusten,

vuorovaikutustilanteiden ja tiedon lisääntymisen vaikutuksesta, ja koska käsitykset muuttuvat ja ovat sidonnaisia tilanteisiin ja konteksteihin, ei tutkija välttämättä voi muodostaa samalaista kuvaa toisen ihmisen hahmottamasta maailmasta (Koskinen 2011, 269, 270).

4.3 Aineiston keruu

Tutkimusaineistoni on kerätty puolistrukturoidulla teemahaastatteluilla. Aineiston keräämistä haastattelun avulla tukee se, että käsityksiä on hyvin vaikea saada kyselylomakkeella. Kuten MacLennan (2016, 23) kirjoittaa omassa tutkimuksessaan, jossa hän etsi opiskelijoiden käsityksiä fyysisestä liikkeestä ilman tuotettavaa ääntä, että fenomenografiassa analysoidaan yksilöiden käsityksiä ilmiöistä, jolloin haastattelussa saadaan sellaista tietoa, jota kyselylomakkeella ei voida saavuttaa. Hänen mukaan haastattelussa tutkittavaa rohkaistaan kertomaan omin sanoin suhdettaan ilmiöön ja näin ei voida kyselylomakkeella tehdä. Hän jatkaa, että fenomenografiassa analyysi perustuu tietyn ryhmän jäsenen ymmärrykseen ilmiöstä eikä itse yksilöön, joten tutkijan tulee saada mahdollisimman kattava kuva tutkittavan käsityksestä tutkittavaan ilmiöön.

Rajasin tutkimuskohteeni luokanopettajiin, joilla on kokemusta musiikin opettamisesta, mutta jätin rajauksen ulkopuolelle musiikinopettajat. Rajaukseni perusteluna pidän fenomenografisen tutkimussuunnan mukaista ajatusta tietyn ryhmän erilaisesta tutkittavan käsitteen ymmärtämistavasta. Musiikkia opettavilla luokanopettajilla ja musiikinopettajilla on erilainen koulutustausta musiikin opettamiseen, jolloin heidän ei voida katsoa kuuluvan samanlaiseen tutkimusryhmään. Aineistoni koostuu viiden musiikkia opettavan luokanopettajan haastatteluista. Fenomenografiassa ihminen nähdään tietoisena olentona, joka osaa tietoisesti rakentaa käsityksiä ja kielentää niitä, joten tutkijan tulee olla vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa ja tästä syystä haastattelu on fenomenografiassa tavallisin aineistonkeruumenetelmä (Ahonen 1994, 121, 122, 136).

Valitsin haastateltaviksi luokanopettajia, jotka opettavat musiikkia useammalla luokka-asteella tai heillä on kokemusta musiikin opettamisesta eri luokka-asteille. Jätin otannasta pois ne opettajat, jotka opettavat musiikkia vain omalle luokalleen. Tämä siksi, että Tuomi ja Sarajärven (2013, 85, 86) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on periaatteessa tärkeää, että tutkittavilla on tietoa ja kokemusta tutkittavasta asiasta, joten haastateltavien valinta on harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. Kaikki haastateltavat olivat toimineet luokanopettajina useamman vuoden ajan.

Haastateltavat saivat ennen haastattelua muutamia kysymyksiä etukäteen mietittäväksi. Haastattelutilanteet toteutettiin luokanopettajien valitsemissa paikoissa. Haastattelun onnistumisen vuoksi, tuttu ja turvallinen tila haastateltavalle on tärkeää (Eskola ja Vastamäki 2015, 30). Myös Niikko (2003, 32, 35) toteaa, että haastattelijan tehtävä on luoda haastattelutilanne, joka on luottamuksellinen ja siinä on yksilöllisen vapauden tunne. Hän jatkaa, että haastattelun esteenä voi olla epäluottamus haastattelijan ja haastateltavan välillä. Haastattelujen alkuun keskustelimme jokaisen haastateltavan kanssa yleisesti erilaisista opettamisesta ja kouluun liittyvistä asioista sekä esittelin itseni ja taustani. Yleisestä keskustelusta siirryimme varsinaisiin kysymyksiin ja laitoin äänitallentimen päälle. Eskola ja Vastamäki (2015, 32) kirjoittavat haastattelua edeltävän esipuheen tehtävästä luoda haastattelutilanteeseen keskustelijoiden välille miellyttävä ja riittävän vapautunut ilmapiiri.

Tekemäni haastattelu oli puolistrukturoitu teemahaastattelu. Tutkijana lähdin liikkeelle valmiista teemasta, mutta en käyttänyt valmiita kysymyssarjaa. Tällöin minulle tutkijana jäi vapaus, kuten Ahonen (1994, 138) kirjoittaa, kysymysten muodon ja osittain sisällön sovittamiseen riippuen haastateltavasta henkilöstä ja keskustelun kulusta. Eskola ja Vastamäki (2015, 27) toteavat, että haastattelu on eräänlainen keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja tutkija pyrkii saamaan vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa tietoa tutkijaa kiinnostavasta asiasta. Tuomi ja Sarajärven (2013, 75) mukaan teemahaastattelussa, kuten muissakaan haastatteluissa, ei voi kysellä ihan mitä tahansa. Tästä syystä olin miettinyt kysymysteni sisällön valmiiksi niin, että

minun on tutkijana mahdollista saada haastatteluissa vastauksia asettamiini tutkimuskysymyksiin.

4.4 Aineiston analyysi

Fenomenografista analyysimenetelmää ei ole mahdollista täysin erottaa aineiston sisällöstä, koska se on sidottu erilaisia merkityksiä sisältävään sisältöön. Fenomenografiselle analyysille ei ole löydettävissä mitään yksiselitteistä ja selkeästi määriteltyä ja tiettyä menettelytapaa, vaan se noudattaa suuressa määrin kvalitatiiviselle ihmistieteelle ominaisia yleisiä piirteitä, jossa analyysi jatkuu koko ajan ja prosessi on looginen ja systemaattinen, mutta ei jäykkä. (Niikko 2003, 32.) Uljens (1991, 89) kirjoittaa, että laadullisessa tutkimuksessa analyysimenetelmät ovat enemmän tai vähemmän strukturoituja ja fenomenografinen analyysi kuuluu vähemmän strukturoitujen analyysien joukkoon. Hän jatkaa, että analyysi on aina sidoksissa siihen, mitä etsitään ja sen tulkintaan eikä tulkinta ole mahdollista etukäteen laadituilla analyysivälineillä. Tutkimukseni analyysimenetelmänä käytän fenomenografisen tutkimusmetodin analyysimenetelmää. Luon tutkimusaineistostani teoreettisen kokonaisuuden.

Kuten Tuomi ja Sarajarvi (2013, 95) kirjoittavat, analyysiyksiköitä en ole valmiiksi miettinyt vaan ne tulevat nousemaan haastatteluista, jolloin aiemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei ole tekemistä lopputuloksen kannalta. Koskinen (2011, 270, 271) kirjoittaa konstruktiivista, jolloin kyseessä on tapahtumaketju, jossa tutkija tulkitsee, valitsee ja järjesteele aineistoa ja tekee käsitteellisen kuvauksen käsitteistä, jotka koskevat tutkittavaa ilmiötä. Hän tuo esille sen, että samasta aineistosta voidaan saada erilaisia tulkintoja eri tutkijoiden käsittelyssä, koska analyysiprosessi on kuvaileva ja tulkinnallinen. Tutkijan tehtävä on tulkita toisten tekemiä tulkintoja ja tutkijan tekemä analyysi näistä tulkinnoista on lopulta tutkijan omaa puhetta niistä, vaikka tulkintoihin on pystytty heijastamaan tutkittavien omia tunteja (Puusa 2011, 73).

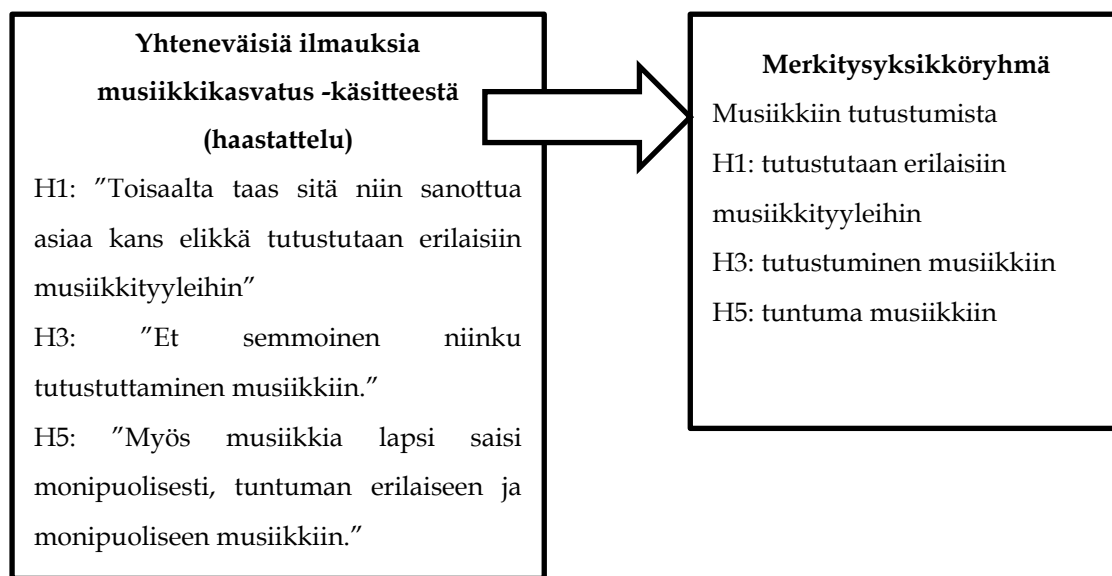
Marton ja Boothin (1997, 132, 133) mukaan, tutkija on oppija, joka etsii haastattelujen avulla kerätystä aineistosta ihmisten käsityksiä ilmiön merkityksistä ja rakenteista analysoimalla tutkimusaineistoa. He jatkavat, että kaikessa kerätyssä materiaalissa on paljon erilaisia merkityksiä, joita tutkija toivoi löytävänsä, mutta tutkijan tulee löytää ne oleellimmat, jotka vastaavat tutkimuksen tarkoituksen. Tutkijan täytyy osoittaa tutkittavien ilmaiseen käsityksensä tutkittavasta asiasta sillä tavoin, kun he sen todellisuudessa ymmärtävät eikä niin kuin sen pitäisi kirjallisuuden mukaan olla (Ahonen 1994, 153). Tutkittavien todellisten käsitysten ilmaiseminen on jotensakin hankala edes tutkijan tietää. Koskaan ei voi olla varma, ovatko tutkittavat henkilökohtaisesti juuri sitä mieltä mitä he sanovat.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa litteroin haastatteluilla keräämäni aineiston ja tulostin ne. Numeroin haastattelut, jotta pystyin palaamaan niihin vaivattomasti analyysin aikana. Litteroin haastattelut lähes sanatarkasti jättäen pois sellaiset kohdat, jotka eivät olleet merkittäviä tutkimuksen kannalta. Tällaisia olivat esimerkiksi kertomukset tapahtumista, joilla ei ollut yhteyttä musiikkikasvatukseen tai tutkimuskysymyksiin. Ahosen (1994, 140) mukaan litteroinnissa tulisi käyttää tiheää litterointia, jolloin haastattelu litteroidaan sana sanalta ja puhutun kielen mukaisesti ja erityisesti silloin, jos halutaan tulkita myös keskustelun ilmapiiriä. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ollut tarpeellista huomioida keskustelun ilmapiiriä tai kirjoittaa ylös jokaista äännähdystä tai tarinaa. Litteroituun tekstiin huomioin jättämäni aineiston pois lisäämällä sulkuihin ajallisen kohdan, josta en litteroinut, jolloin olisin voinut siihen tarvittaessa palata. Tutkimuksen merkityksen kannalta tärkeät kohdat varmistin kysymällä aineistolta tutkimuskysymykset ja jos ne vastasivat kysymykseen, oli aineisto merkittävää tutkimukseni kannalta.

Luin aineistoa useamman kerran kokonaisuudessaan läpi, jotta sain aineistosta perusteellisen kuvan ja samalla siirsin omat ennakkokäsitykseni syrjään. Kuten Niikko (2003, 33, 35) kirjoittaa, fenomenografisen tutkimuksen mukaisesti kiinnitin huomioni analyysissä esiin nousseisiin ilmaisuihin niitä tuottaneiden tutkittavien sijaan sekä sulkeistin pois omat

esioletukseni. Litteroinnin jälkeen palasin usein fenomenografisen analyysin kirjallisuuteen ja tarkistin analyysin etenemisen. Palasin kirjallisuuteen jokaisessa analyysivaiheessa.

Toisessa analyysivaiheessa etsin aineistosta merkitysyksiköitä. Huuskon ja Paloniemen (2006, 167) mukaan tulkinta ei kohdistu yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin vaan ajatuksellisiin kokonaisuuksiin. Merkitysyksiköiden etsinnässä käytin apuna tutkimuskysymyksiäni, jotka muodostavat tutkimukseni teemat. Niikko (2003, 34) kirjoittaa, että analyysin toisessa vaiheessa aletaan etsimään, lajittelemaan ja ryhmittelemään tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä ilmaisuja ryhmiin tai teemoihin ja vertaillaan niitä toistensa kanssa. Vertailua ei siis tehdä luokanopettajien kesken vaan heidän haastatteluista nousseiden käsitysten ja niiden merkitysten kesken.



KUVIO 2. Esimerkki merkitysyksikön muodostamisesta.

Analyysivaiheessa ilmiöstä nousseita erilaisia käsityksiä vertaillaan suhteessa toisiinsa eikä tarkoituksena ole ymmärtää tutkittavaa ilmiötä (MacLennan 2016, 23). Pilkoin aineiston karkeasti neljään osaan: musiikkikasvatus -käsitys, millainen musiikkikasvattaja olen, miksi musiikkia alakoulussa, muut. Laitoin haastatteluihin numerot, jotta pystyin yhdistämään pilkotut vastaukset

alkuperäiseen aineistoon. Alleviivasin pilkoitusta vastauksista samalla värillä samantapaiset ilmaisut. Lopuksi keräsin samanväriset alleviivaukset yhteen ja nimesin niille yhteisen merkitysyksikön (ks. kuvio 2)

Merkitysyksiköiksi musiikkikasvatus -käsitteestä muodostui muun muassa tutustuminen musiikkiin, elämys, ilo, onnistuminen, soitto, laulaminen, oppimisen väline, opettaminen ja kasvattaminen. Luokanopettajan omista käsityksistä itsestään musiikkikasvattajana muodostui merkitysyksiköiksi muun muassa innostava, tiukka, jämäpti, turvallinen, taitava, kannustava, kärsivällinen, pitkämielinen, riittämätön, joustava ja kokeileva. Kolmanteen tutkimuskysymykseen musiikkikasvatuksen tarpeellisuudesta alakoulussa merkitysyksiköiksi nousi muun muassa kulttuuri, luovuus, hyvinvointi ja eheyttäminen.

Analyysivaiheen kolmannessa vaiheessa aloin muodostamaan merkitysyksiköistä kategorioita eli käsitysryhmiä. Tässä vaiheessa luin aineiston taas kokonaisuudessaan useamman kerran palauttaen mieleeni aineiston kokonaisuuden ja mistä haastattelun kohdasta merkitysyksiköt oli poimittu. Niikko (2003, 36) kirjoittaa kategorioiden selkeästä suhteesta ilmiöön ja kertomisesta jotain erilaista tietystä tavasta kokea ilmiö. Hän lisää, että kategorioita saattaa joutua muuttelemaan useaan kertaan analyysin aikana. Ahonen (1994, 126-128) kirjoittaa fenomenografian ajatuksesta, jossa sisäisiä yhteyksiä osoitetaan muodostamalla merkitysluokkia eli kategorioita, jotka muodostetaan laadullisen merkityksen mukaan tiedon määrän sijasta. Hän jatkaa, että tutkimuksessa kiinnostavinta on merkitysten laadullinen erilaisuus eikä niiden määrä jossain tietyssä joukossa. Yksikin käsitys voi sinällään olla teoreettisesti ja laadullisesti mielenkiintoinen (Koskinen 2011, 270). Kategorioiden muodostamisessa on merkittävää aineistosta nousseiden käsitysten vaihtelu, ei ilmaisujen lukumäärä (Marton ja Booth 1997, 125). Niikko (2003, 35, 36) taas muistuttaa tutkittavan ilmiön merkityksen huomioimisesta, sillä merkitys saattaa olla tutkittaville täysin erilainen kuin tutkijalle.

Analysoidessani etsin kuvauksista Kiviniemen (2015, 83) kirjoittamat ytimet, ydinkategoriat, jotka kuvaavat tutkimuskohdettani ja joiden varaan

voin analysointini rakentaa. Niikon (2003, 38) mukaan kuvauskategoriat ovat tutkijan tulkintoja aineistosta kootusta tiedosta ja tutkittavien todellisuutta koskevista käsityksistä eikä niitä voi rakentaa etukäteen tutkijan oletusten pohjalta vaan ne nousevat saadusta aineistosta. Hän kirjoittaa, että kuvauskategoriat tulee olla laadullisesti selkeästi eroteltavissa, ettei muodostu limittäin meneviä kuvauskategorioita.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelen ja tarkastelen tutkielmani tuloksia. Kuvaan tulokset, kuten Niikko (2003, 39) kirjoittaa, arkikielellä ja sisällytän tuloksiin suoria lainauksia, jolloin lukija voi seurata päättelyjä ja perusteluja käsitysryhmien ja kuvauskategorioiden rakentumisesta. Kuvauskategoriat ovat horisontaalisessa eli tasavertaisessa ja samanarvoisessa suhteessa toisiinsa, jolloin mikään kategoria ei nouse tärkeämmäksi muihin nähden. Horisontaalinen luokitus soveltui tähän tutkimukseen siksi, että kuvauskategorioiden ei ole tarkoitus olla paremmuusjärjestyksessä vaan tarkoitus oli löytää erilaisia käsityksiä.

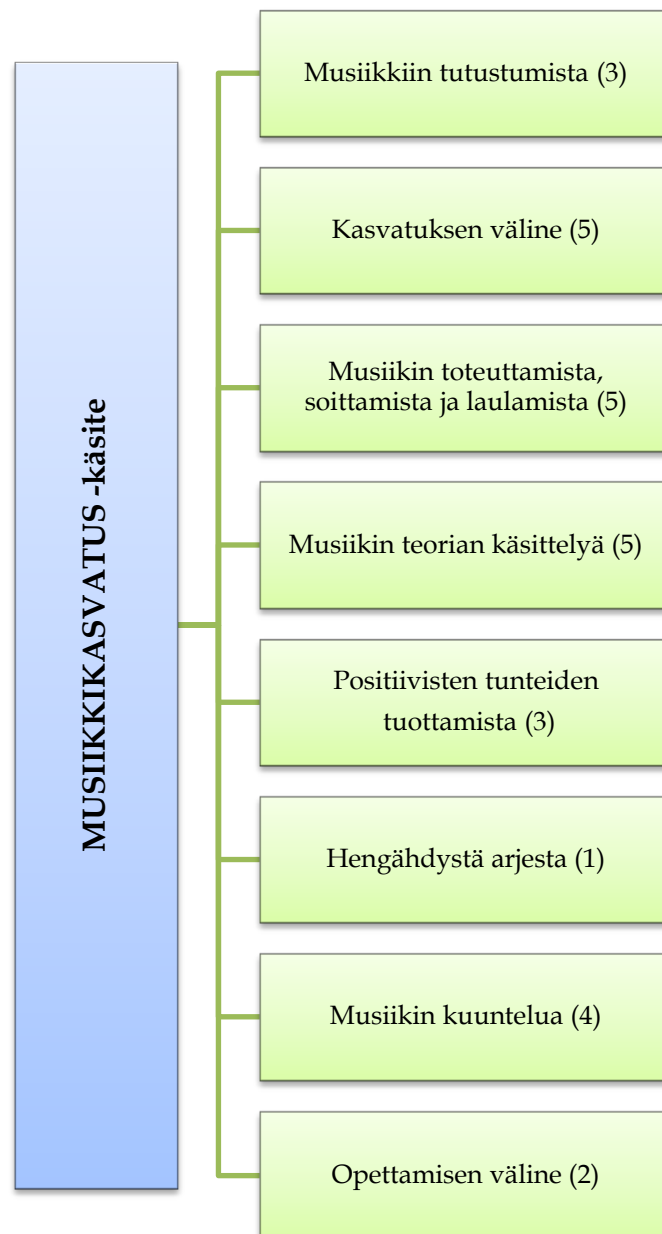
Anttila (2004) pohti, että tulisiko musiikinopettajan jakaa tietoa vai kehittää musiikillista tietämystä, sillä nykyinen kasvatustiede vaatii kehittämään oppilasta kokonaisvaltaisesti. Tutkimustulosteni mukaan luokanopettajat käsittävät ja toteuttavat musiikkikasvatusta kokonaisvaltaisesti sekä jakaen musiikillista perustietoa että toteuttaen musiikkikasvatusta toiminnallisesti omien taitojensa mukaan.

5.1 Käsitysryhmät

Tässä luvussa kirjoitan auki muodostamani käsitysryhmät. Muodostin käsitysryhmät merkitysyksiköistä yhdistelemällä ja erittelemällä vastauksia. Käsitysryhmät muodostuivat vastauksia yhdistävistä tekijöistä, jotka eivät välttämättä tulleet sanatarkasti haastatteluissa, mutta jotka pystyin tulkitsemaan samanlaisiksi ilmaisuiksi. Samassa haastattelussa nousi useita erilaisia merkitysyksiköitä, mistä johtuen käsitysryhmiäkin muodostui useita. Kuviossa sulussa oleva numero kertoo, kuinka monta kertaa kaikissa haastatteluissa yhteensä nousi kuhunkin käsitysryhmään liittyvä ilmaisu. Aineiston tekstin perässä oleva numero ilmaiseen haastateltavan numeron, jotta tutkijana pystyin liittämään tekstin oikeaan aineistoon.

5.1.1 Musiikkikasvatus -käsite

Luokanopettajien käsityksistä musiikkikasvatus -käsitteestä muodostui kahdeksan käsitysryhmää (kuvio 3). Luokanopettajilta nousi useita erilaisia käsityksiä musiikkikasvatuksesta joko suoraan musiikkiin liittyen tai ilmapiiriin ja tunteisiin.



KUVIO 3. Musiikkikasvatus -käsitteen käsitysryhmät.

Yleisimmin luokanopettajat liittivät musiikkikasvatus -käsitteen kokonaisvaltaiseen kasvattamiseen sekä musiikin teorian opettamiseen. Yhden maininnan sai ajatus hengähdyksestä arjessa. Tein käsitysryhmän myös yhden käsityksen pohjalta, koska se poikkesi muista aineistosta nousseista käsityksistä.

Luokanopettajat kuvailivat musiikkia kasvatuksen välineeksi muun muassa seuraavilla tavoilla:

Musiikki voi olla se, jolla rakennetaan perustaa kasvatukselle ja olen sen todellisuudessa nähnytkin. (4)

Silloin pohdiskelin, että mitä se tarkoittaa, opettaminen ja kasvattaminen, niin onhan se sitä kaikkea eli musiikkiin kasvattamista... Kaikkea sitä, millä lailla minä voin kasvattaa lasta musiikkiin. (2)

Näissä kahdessa puhutaan kasvatuksesta, mutta näkökulma on erilainen. Ensimmäisessä musiikkia käytetään kasvattamiseen ja jälkimmäisessä lasta kasvatetaan musiikkiin. Musiikkikasvatus koettiin myös kodin kanssa yhdessä kasvattamiseksi:

Mutta kuitenkin taas, kuten muussakin kasvatuksessa, kodin kasvatusta tukien. Jollakin se saattaa olla koulu ainut väylä musiikkikasvatukseen ja jollakin sitä saattaa olla paljonkin koulun ulkopuolella. (3)

Musiikin teorian käsittely ja toiminnallisuus liittyivät tavalla tai toisella musiikkikasvatus -käsitteeseen kaikissa haastatteluissa.

Semmoinen kultainen keskitie rakennetaan, että ymmärretään sitä musiikin kieltä, kun puhutaan. (1)

Periaatteessa koulusoittimet, joita koulusta löytyy, niin lähdetään niiden avulla liikkeelle ja on tärkeää, että teoria on tekemistä tai tarinaan liittyvää eikä sitä, että pelkästään opettaisin teoriaa. (5)

...liian sellainen akateeminen, ettei tehtäisi siitä sellaista, että pitäisi olla tekemistä... Otetaan soittimet ja aletaan soittamaan. Kaikki eivät kuitenkaan ole niin, että sehän on se tavoite, mutta sitä ennen on tehty valtavasti tuota perustaa. (4)

Aineistosta nousi yhtä paljon merkityksiä musiikkikasvatuksen käsitteistä kategorioihin musiikkiin tutustumisesta, positiivisten tunteiden tuottamisesta ja musiikin kuuntelemisesta.

...että jos opettaja saa tekemiseen ilon, se lähtee kannattelemaan. (4)

Ennen kaikkea se on se elämys, että oppilaat pääsevät ensinnäkin jollakin tavalla sitä musiikkia toteuttamaan. (1)

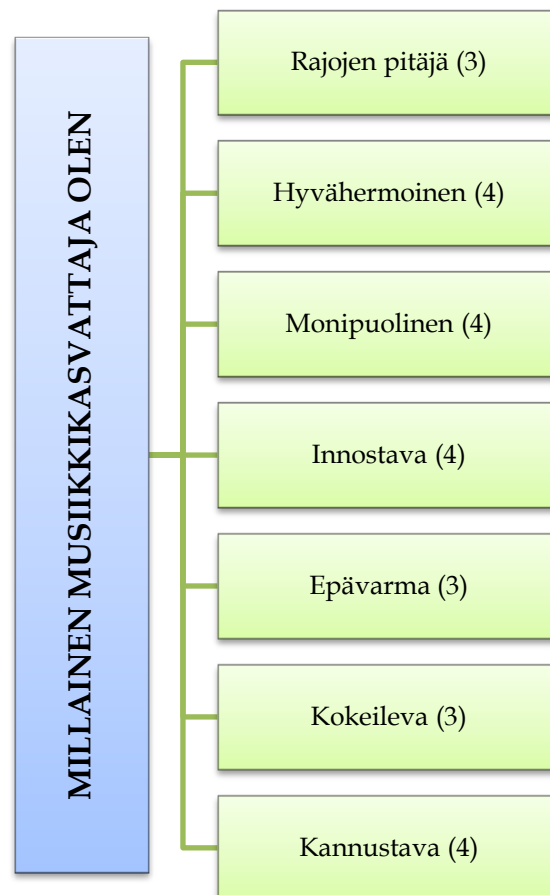
Käytän paljon kuuntelemista ja pistän (oppilaat) huomaamaan, miten musiikkia käytetään esim. pelimaailmassa eli missä kaikkialla musiikkia kuullaan. (5)

Yhdessä haastattelussa kiteytyi kahteen lauseeseen neljä kategoriaa:

Musiikkikasvatuksen tehtävä on jotenkin niinku antaa semmoista ilon ja onnistumisen kokemuksia, mitä se musiikki voi antaa. Kaikkinensa se, että itse tuottaa sitä musiikkia tai kuuntelee, et semmoinen tutustuminen musiikkiin, että siitä voi saada iloa. (3)

5.1.2 Luokanopettajan käsitys omasta musiikkikasvattajuudesta

Luokanopettajien käsityksiä siitä, millainen musiikkikasvattaja hän itse on, muodostui seitsemän käsitysryhmää.



KUVIO 4. Kuinka luokanopettajat käsittävät itsensä musiikkikasvattajana -käsitysryhmät.

Luokanopettajien käsitykset itsestään musiikkikasvattajana olivat hyvin tasaiset. Käsitysryhmistä ei yksikään noussut ylitse muiden. Hyvähermoinen, monipuolinen, innostava ja kannustava saivat kukin neljä mainintaa.

Omasta mielestäni oon semmoinen, että yritän niin, että kaikki pääsevät mukaan. Oon semmoinen innostava ja enemmänkin ehkä tsemppaamaan. (3)

Haluan olla kannustava ja innostava. Minun mielestäni musiikkia löytyy ihan jokaisesta. (2)

No, mielestäni olen sellainen innostava opettaja tai musiikkikasvattaja tai ainakin yritän olla. (2)

Kaaoksesta kuroutui kuitenkin se (esitys). Musiikkikasvatuksessa on sellainen kaari, jossa on myös kaaosta, että kyllä pitää olla pitkämielinen. (4)

Ja toisaalta taas niin se, että kun on se yksi tunti, niin kestää aika pitkään ennen kuin saa jonkun kokonaisuuden toimimaan eli kärsivällisyyttä ja hyvät hermot. (1)

Monipuolisuus esiintyi kahdelta eri kantilta. Toisaalta monipuolisuus käsitettiin taitavuudeksi soveltaa musiikkia ja käyttää erilaisia soittimia ja toisaalta se oli laajaa oppilaantuntemusta ikäluokittain ja sen pohjalta toimimista.

Sekatyömies on aika tarkka sana, että ihan kaikennäköistä tulee tehtyä niin äänentoiston puolella kuin että niin sanottua tekniikkaa ja eri soittimien kanssa ja laulussa ja tehdään sitten omia juttuja. (1)

Aina, jos ajattelee, että huomioisi enemmän ehkä kaikkien persoonia... että monipuolisesti otan ja aika hyvin tiedän sen ikätason, että millä tasolla otan ja siinä olen kehittynyt.... (5)

Innostava ja mielestäni taitava... ainakin nää soittimet, mitä meillä täällä on, niin mielestäni riittää taito. (2)

Vaikka on sama suunnitelma, niin tunnit ovat erilaiset. Niissä on eri elementtejä riippuen luokasta ja toteutus on erilaista. (5)

Käsitysryhmiin rajojen pitäjä, kokeileva ja epävarma nousi jokaiseen kolme mainintaa.

Minä olen kyllä myös sellainen, että edellytän lapsilta työrauhaa ja järjestystä. Rutiinit ja rakenne ovat tärkeitä. (4)

Ei ole paineita tai rimoja, että ei uskaltaisi, uskallan kokeilla. (1)

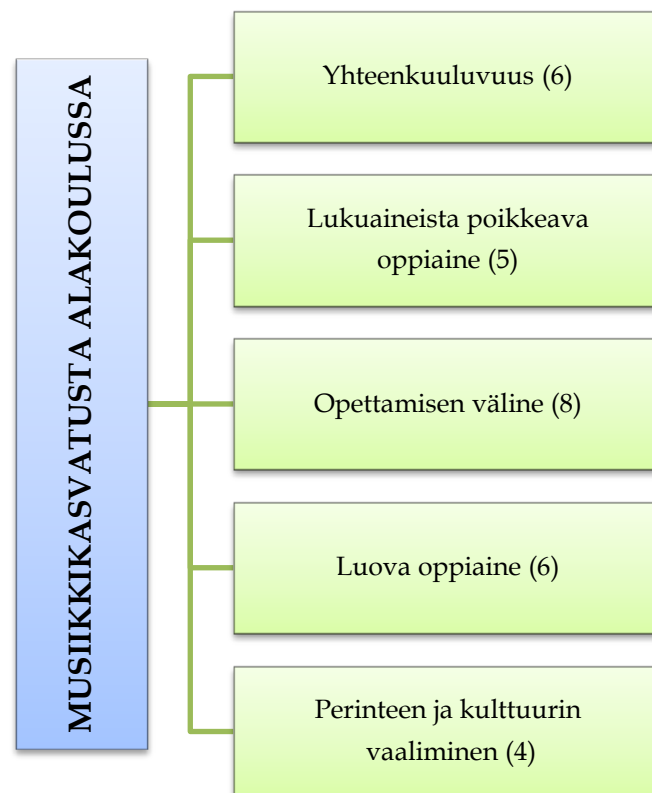
...olen oppinut, että sitkeästi vaan, kokeile. (4)

Mulla on varmaan niinku puuteita just semmosessa, että en osaa puhua, että tässä on tietty musiikin teorian juttu. (2)

Kun on ne oudot luokat... ei niitä yhtään kiinnosta... ne on aika piinaavia ne tunnit, kun ei oikein tiedä, mitä tehdä, jos ei kiinnosta. (2)

5.1.3 Musiikkikasvatuksen tarpeellisuus alakoulussa

Tutkimuskysymykseen ”Millaiset ovat luokanopettajien käsitykset musiikkikasvatuksen tarpeellisuudesta alakoulussa?” muodostui viisi käsitysryhmää.



KUVIO 5. Käsitryhmät tutkimuskysymykseen ”Luokanopettajien käsityksiä musiikkikasvatuksen tarpeellisuudesta koulussa”.

Painavin syy luokanopettajien mielestä musiikkikasvatukselle koulussa on musiikin välineellisyys, jolloin musiikkia käytetään opettämisen välineenä yhdessä toisten oppiaineiden kanssa sekä tunne- ja vuorovaikutustilanteiden harjoitteluun.

Tunnekasvatukseen oiva väline. Tunnetaitoja tarvitaan entistä enemmän koulussa ja minusta musiikki tuo sen tunteen, että onko duurissa tai mollissa ja onko rauhallista vai nopeaa. että miltä se tuntuu kehossa. (5)

Matikassa, eihän sen herkullisempaa oppiainetta musiikin kannalta olekaan, musiikki ja matematiikka. (1)

Usein laulut tulevat yllin kautta esimerkiksi kuukaudet jää laulun kautta paremmin mieleen ja vähän silleen teemaan sopivia lauluja haeskelee. (2)

Mutta sen lisäksi, että se on liikunnallista tai väliaikamusiikkia, niin se, mistä ite tykkään on vaikka äidinkieleessä tehdä tarinaa ja siihen soitetaan ääniefektit ja äänitetään. (4)

Musiikki on luonnollinen osa muita oppiaineita... lasten ja nuorten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. (4)

Käsitysryhmät yhteenkuuluvuus ja luova oppiaine saivat molemmat kuusi mainintaa.

Tunteja on vähän, mutta täällä pääsee hyvin toteuttamaan musiikkia niin kuin just kaikki eri tilaisuudet... juhlien yhteydessä opetellaan kaikki lauluja.

Lapset nauttivat esiintymisestä ja tunnelmasta esityksessä. (4)

Pääsevät itse tekemään musiikkia. Tykkäävät soittaa yhdessä ja saada ääni oikeista soittimista. (1)

Oppilaat haluavat soittaa. Ei tarvitse olla kummempaa kuin rytmikapulat. Laulaminen on joissain luokissa vaikeaa ja joissain tulee heti, mutta jos on soittimia mukana, niin johan lähtee. (3)

Yhteislauluhetkissä jotenkin huomaa, että jostakin laulusta tulee se koko koulun yhteinen laulu. (2)

Musiikkikasvatuksen opettamista alakoulussa kuvailtiin seuraavasti lukuaineista poikkeavana oppiaineena:

Ne on parhaimmillaan mukavia ja rentoja tunteja, jolloin pääsee tekemään vähän eri tavalla kuin muilla tunneilla. (2)

Opetussuunnitelmassa se tuo kuitenkin vastapainoa lukuaineille. (5)

Oman luokan kanssa se on aivan ihanaa, kun voidaan vaan laulaa luikauttaa, jos se meistä tuntuu siltä ja vaikka kun on opittu uusi laulu, niin lauletaan sitä ihan milloin vaan. (3)

Perinteen ja kulttuurin vaaliminen oli yksi argumentti musiikkikasvatukselle alakoulussa.

Esimerkiksi musiikki ja uskonto, yhdessä teimme leikisti kastetilaisuuden. (2)

Täällä päivänavauskulttuuri on perinnettä. (4)

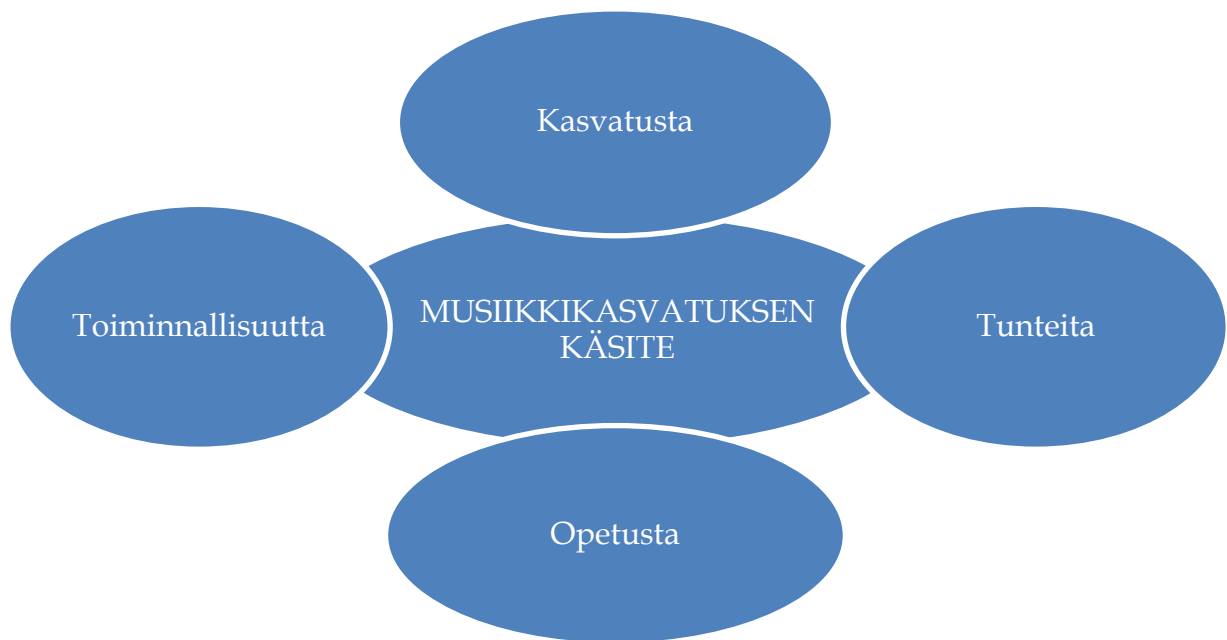
Se semmoinen laulamisen perinne ja se lauluperinne, ja se, että osattas lauluja ulkoa perinne. (2)

5.2 Tutkimuksen kuvauskategoriat

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni kuvauskategoriat. Käsitteiryhmät tiivistin ilmaisujen mukaan kuvauskategorioiksi eli tulosavaruudeksi. Jokainen kuvauskategoria on esitelty omana alalukuna. Osa ilmaisuista olisi ensin voinut sopia useampaan kuvauskategoriaan, mutta tutkiessani ilmaisuja sijoittaen ne koko haastatteluun löysin jokaiselle oman kuvauskategorian. Yhtään ilmaisua en joutunut jättämään pois.

5.2.1 Luokanopettajien käsityksiä musiikkikasvatuksesta

Yhdistämällä kahdeksan käsitteiryhmän ilmaisuja ja ajatuksia samojen laajempien teemojen alle, sain muodostettua neljä kuvauskategoriaa luokanopettajien käsityksistä musiikkikasvatus -käsitteestä (Kuvio 6). Ilmaisujen määrässä eniten mainintoja saivat toiminnallisuutta ja opetusta sisältävät kuvauskategoriat. Vähiten mainintoja tuli tunteita sisältävään kuvauskategoriaan.



KUVIO 6. Musiikkikasvatus -käsitteen kuvauskategoriat.

Luokanopettajat yhdistivät musiikkikasvatus -käsitteeseen erilaisia käytännön teemoja ja menetelmiä. Myös tunteet liitettiin osaksi musiikkikasvatus -käsitettä. Laadullisia ja merkittäviä eroja luokanopettajien välillä ei musiikkikasvatus -käsitteestä noussut, sillä kaikilla oli musiikkikasvatuksesta monia erilaisia näkökulmia.

Musiikkikasvatuksen kuvauskategoriassa kasvatuksen osio koostuu kahdesta käsitysryhmästä, kasvatuksen väline ja opettamisen väline. Jo vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattu musiikin tavoitteeksi tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kuten Vesioja (2006, 7) kirjoittaa musiikkikasvatuksen olevan kasvatustoimintaa, johon musiikin opetus sisältyy, myös tutkimuksessa mukana olevat luokanopettajat käsittivät

musiikkikasvatuksen osaksi oppilaan kasvatusta. Nikkanen (2009, 59) kirjoittaa myös musiikin opetukseen kuuluvasta kokonaisvaltaisesta lasten kasvun tukemisesta ja Juntusen (2007, 61) mukaan musiikki on osa koulun yleissivistävää kasvatusta. Tutkimustulos osoitti luokanopettajien olevan yhtä mieltä Eerolan (2010, 37, 38) kanssa, joka toteaa, että musiikillisissa projekteissa mukana olo kasvattaa oppilasta. Vesioja (2006, 7) kirjoittaa musiikkikasvatuksen olevan haasteellista kasvatustyötä, jota tekevä opettaja ymmärtää musiikin arvon ja kasvatuksen merkityksen.

Musiikkikasvatusta kuvailtiin kasvatukseen ja opettamisen välineeksi muun muassa seuraavasti:

Musiikkikasvatus on koulun kulttuurissa, se näkyy läpi koko koulun toimintakulttuurin...se on luonnollinen osa koulun toimintaa. (4)

Kasvatuksen perustan voi rakentaa musiikillakin. (4)

Olemme vastuussa opetussuunnitelman näkökulmasta, että tuodaan kasvatus oppilaille ja ne sisällöt ja että opetus on perusteltua. (4)

Ja että hei, otetaanpa tänään tähän mukaan vaikka tällaiset rytmisoittimet tai sitten muuten vaan rytmittelyä alkuopetuksessa kaikkeen lukemiseen ja kirjoittamiseen...tai vain kuunnellaan musiikkia tunnilla tai musiikki soi taustalla. (3)

Kuvauskategoriassa tunteiden osio sisältää käsitysryhmät positiivisten tunteiden tuottamista ja hengähdystä arjesta. Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmassa musiikkikasvatuksen yhdeksi keskeiseksi tehtäväksi määriteltiin oppilaiden tunne-elämän kehittäminen. Nykyisessä opetussuunnitelmassa tunne-elämää ei ole erikseen mainittu, mutta luokanopettajat toivat positiivisten tunteiden tuottamisen osaksi musiikkikasvatusta. Aineistosta ei noussut koko tunneskaalan käsittelyä eli negatiiviset tunteet jäivät pois. Saarikallio (2011) kirjoittaa tutkimuksessaan nuorten todenneen musiikin väyläksi ilmaista erilaisia tunteita. Luokanopettajat käsittivät musiikkikasvatuksen ilon, onnistumisten ja elämysten tuottajaksi,

jotka johtavat oppimisen ilon kautta innostukseen omien taitojen kehittämisessä. Nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelmassa musiikin tavoitteisiin on kirjattu oppimisen ilo. Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmaan on kirjattu sama tavoite kuin luokanopettajien käsitys eli musiikkikasvatuksen tavoitteena on antaa oppilaalle kokemuksia ja elämyksiä, joiden kautta oppilaat saavat myönteisen asenteen musiikkiin. Samassa opetussuunnitelmassa on mainittu erikseen laulamisen ilo. Aineistossa mainittiin musiikkikasvatuksen tuovan hengähdyksen koulupäivään. Eerola (2010, 37, 38) kirjoittaa myös, että musiikkikasvatus tuo vaihtelua oppilaiden päivään. Seuraavassa kaksi kuvausta aineistosta tunteisiin liittyen:

Mä ajattelen, että sen koulun musiikkikasvatuksen tehtävä on sytyttää se ilo siihen oppilaaseen... Se tehtävä on kuitenkin olla sellainen pieni hengähdyks arjesta. (4)

Jos opettaja saa tekemisen ilon, se lähtee kannattelemaan...Jos oppilas on ensin protestoinut ja nyt me soitetaan yhdessä...oppilaatkin on ihan että Vau! (4)

Että jokaiselle tulisi sellainen myönteinen käsitys musiikin käyttäjänä ja tulisi sitä onnistumisen fiilistä. (3)

Opetuksen kuvauskategoriaan sisältyvät käsitysryhmät musiikkiin tutustuminen ja musiikin teorian käsittelyä. Luokanopettajat käsittivät musiikin teorian osuuden tärkeäksi, koska ilman musiikillista tietoa on vaikea toteuttaa yhteismusisointia. He kokivat, että musiikkikasvatukseen kuuluu olennaisena osana musiikin perusteiden hallitseminen. Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa oppiaineiden laaja-alaista osaamista, joten musiikin perusteiden opettaminen on näin perusteltua. Nikkanen (2009, 59, 60) kirjoittaa musiikinopetuksen tähtäävän musiikkiin tutustumiseen monipuolisesti. Luokanopettajat ilmaisivat musiikkikasvatuksen käsityksen

sisältävän monipuolisesti erilaiseen musiikkiin ja musiikkiin itseensä tutustumisen. Seuraavassa aineistosta opetukseen liittyviä ilmaisuja:

...musiikkia lapsi saisi monipuolisesti, tuntuman erilaiseen ja monipuoliseen musiikkiin sekä ohjatusti opettajalta että luovasti. (5)

...toisaalta taas sitä asiaa elikkä tutustutaan erilaisiin musiikkityyleihin ja mistä mistä se musiikki on tullut ja on lähtöisin ja sitten ihan sitä, että oppii rytmiä tai tietää mikä on rytmi ja melodia eli ihan perusasioita. (1)

Kuvauskategoriassa toiminnallisuus osio pitää sisällään käsitysryhmät musiikin toteuttamista, soittamista ja laulamista sekä kategorian musiikin kuuntelua. Kaikki haastateltavat liittivät musiikkikasvatuksen toiminnallisuuteen, joten tässä valossa he käsittivät musiikkikasvatuksen samanlaiseksi kuin nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma (2014), jonka mukaan musiikin tavoitteena on luoda edellytykset musiikilliseen toimintaan ja musiikin opetus on toiminnallista. Toiminnallisuus kuvauskategoriaan sisältyy osana musiikin kuuntelu, joka on musiikkikasvatuksen tehtävänä ollut jo vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Aineistosta nousi esiin musiikin aktiivinen tekeminen oppilaiden kanssa ja yhteismusisointi. Nämä ovat kirjattuna myös kahdessa viimeisimmässä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004, 2014) musiikin tavoitteiksi. Niikkanen (2009, 59, 60) kirjoittaa koulun musiikinopetuksen tähtäävän musisointiin. Juntunen (2007, 61) toteaa musiikin opiskelun merkityksen kiteytymisen oppilaan henkilökohtaisten musiikillisten, johon kuuluvat musisointi ja musiikin kuuntelu, kokemusten myötä. Kuvauksia toiminnallisuudesta:

...kokemuksia, mitä musiikki voi antaa. Kaikkinensa se, että itse tuottaa sitä musiikkia tai kuuntelee, tutustuu monipuolisesti. (2)

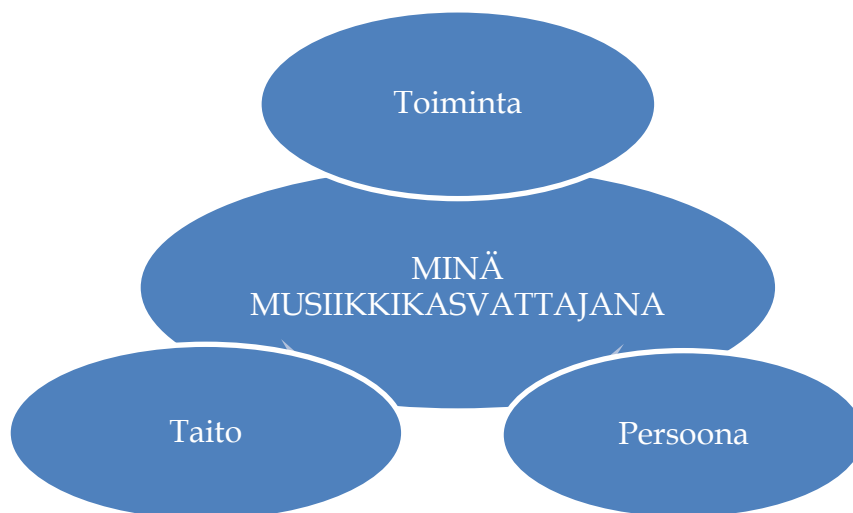
Ensinnäkin se, että oppilaat pääsevät jollakin tavalla sitä musiikkia toteuttamaan ja sitten vielä mahdollisimman paljon sillä omalla tavalla, mikä on lapselle ominaista. (1)

Meillä oli eilen konsertti koululla ja kaikki osallistuivat kuuntelemalla. Eri kanavien kautta on konserttia ja sekin on musiikkikasvatusta. (3)

Nyt lähdetään niinku tekemään, että perusta luodaan tietty siellä pienissä lapsissa, että opitaan perusmallit, mutta se, josta minä musiikkikasvatuksessa nautin, oli se, että soittimet eivät olleet kaapeissa vaan ne otettiin näkyville ja kaikkia tarvitaan ja kaikki soittaa. (4)

5.2.2 Käsitteitä omasta musiikkikasvattajuudesta

Yhdistämällä seitsemän musiikkikasvattajuuteen liittyvän käsiteryhmän ilmaisu, muodostui kolme kuvauskategoriaa (Kuvio 7). Luokanopettajien käsitykset omasta musiikkikasvattajuudesta koostuvat omasta toiminnasta, omista taidoista ja omasta persoonasta.



KUVIO 7. Kuvauskategoriat luokanopettajien käsityksistä omasta musiikkikasvattajuudesta.

Opetuksen kuvauskategoriaan sisältyvät käsiteryhmät musiikkiin tutustuminen ja musiikin teorian käsittelyä. Luokanopettajat käsittivät musiikin teorian osuuden tärkeäksi, koska ilman musiikillista tietoa on vaikea toteuttaa yhteismusisointia. He kokivat, että musiikkikasvatukseen kuuluu olennaisena osana musiikin perusteiden hallitseminen. Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa oppiaineiden laaja-alaista osaamista, joten musiikin perusteiden opettaminen on näin perusteltua. Nikkanen (2009, 59, 60) kirjoittaa musiikinopetuksen tähtäävän musiikkiin tutustumiseen monipuolisesti. Luokanopettajat ilmaisivat musiikkikasvatuksen käsityksen sisältävän monipuolisesti erilaiseen musiikkiin ja musiikkiin itseensä tutustumisen. Seuraavassa aineistosta opetukseen liittyviä ilmaisuja:

Haluan olla myös tiukka ja sellainen, että kun on sovittu, niin ei mene härdelliksi vaan kaikilla on turvallinen olo siinä ryhmässä. (3)

Persoonan kuvauskategoria pitää sisällään käsitysryhmät innostava, kokeileva, kannustava ja hyvähermoinen. Kaikki luokanopettajat nostivat näitä ilmaisuja ja pitivät näitä ominaisuuksia opetuksessa tärkeinä. Vesiojan (2006, 182, 183) tutkimuksenkin mukaan opettajan oma innostus on tärkeä osa musiikkikasvattajan identiteettiä. Persoonaan liittyviä ilmaisuja nousi huomattavasti enemmän kuin taitoon ja toimintaan liittyviä ilmaisuja. Luokanopettajien työssä näkyy oma persoonallisuus ja tästä johtuen oma opettajaidentiteetti helposti rakentuu oman persoonan varaan ja kuten Huhtanen ja Hirvonen (2013, 38,39) kirjoittavat, että musiikkikasvattajan identiteetti on eräänlainen työväline.

Tavoite on, että saan jokaisen oppilaan avaamaan suun ja soittamaan jotain soitinta. (5)

Kaikkien ei tarvitse tehdä samoja juttuja, mutta jokainen jotain. Saa itse tehdä pieniä valintoja. (5)

Esimerkiksi yhden soinnun biisi, kun on käyty läpi kaikki soittimet ja saatu ne soimaan yhtä aikaa, niin siinä on vierähtänyt jo useampi musiikin oppitunti, mutta valmista on saatu. (1)

Taito kuvauskategoriaan yhdistin käsitysryhmät monipuolinen ja epävarma. Luokanopettajat käsittelivät taitoa musiikillisena taitona ja oppilaantuntemuksen ja oppilaiden kanssa toimimisen taitoina. Luokanopettajat tarvitsevat sekä musiikillisia että pedagogisia taitoja, jotta he voivat tarjota oppilaille opetussuunnitelman mukaista yksilöllistä ja oppilasta tukevaa opetusta. Kuten Ketovuori ja Tikkanen (2011, 28) kirjoittavat, että runsaasta musiikin opetussuunnitelman sisällöstä pätevä opettaa pystyy poimimaan oleelliset ja tärkeät opetettavat asiat. Nikkanen (2009, 59) nostaa esille sen, että jokaisen oppilaan oikeus on saada itselleen musiikkikasvatuksesta jotain. Antilan (2004, 321) mukaan opettaja, jolla ei ole musiikillista näkemystä musiikin niveltyemisestä muihin aineisiin, törmää helposti vaikeuksiin eikä opettaja osaa kehittää oppilasta kokonaisvaltaisesti. Kaikki haastateltavat eheyttivät musiikkia muihin oppiaineisiin jollakin tasolla.

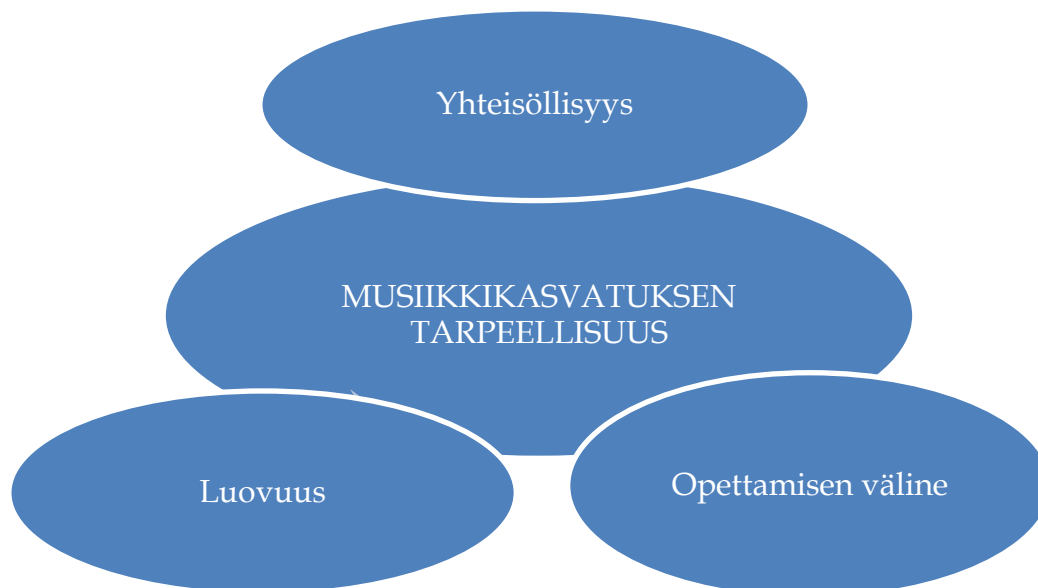
Mutta se on aika hankala, jos tulee sellaisia ryhmiä, jossa ei innostusta tahdo löytyä, niin on raskaampaa, kun ei oikein tiedä miten edetään. (2)

Luokassa toinen aikuinen, joka huolehtii siitä, että oppilaat istuvat rauhoittelee, ettei mun tarte koko ajan keskeyttää ja keskittyä rauhoittamaan.

...ei niitä yhtään kiinnosta ja ne ovat myös aika piinaa ne tunnit, kun aina voi muilla tunneilla laittaa vaikka kirjoittamaan, mutta sitten musiikin tunneilla, mitä sitä semmoiselle, jota ei yhtään kiinnosta, niin lue vaikka tosta (säveltäjästä)... (2)

5.2.3 Käsitteitä musiikkikasvatuksesta alakoulussa

Yhdistämällä viisi käsitysryhmää luokanopettajien käsityksistä musiikkikasvatuksen tarpeellisuudesta alakoulussa sain muodostettua kolme kuvauskategoriaa (Kuvio 8).



KUVIO 8. Kuvauskategoriat luokanopettajien mielestä musiikkikasvatuksen tarpeellisuudesta alakoulussa.

Yhteisöllisyyden kuvauskategoriaan yhdistyivät yhteenkuuluvuus ja kulttuuriperinteen vaaliminen. Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 263) musiikin tehtävänä on luoda edellytykset aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen sekä ohjata oppilasta tulkitsemaan musiikin eri merkityksiä eri kulttuureissa. Luokanopettajien haastatteluissa ei tullut suoraan esille eri kulttuureiden musiikkiin tutustumista, mutta voimme tulkita sen kuuluvan ilmaisuun monipuolinen tutustuminen

erilaiseen musiikkiin. En kuitenkaan ottanut kyseistä ilmaisua mukaan tähän osioon, koska ilmaisu nousi musiikkikasvatus -käsitteen yhteydessä. Omaan kulttuuriperinteeseen tutustuminen ja musiikin perinne juhlien yhteydessä sen sijaan nousivat suoraan aineistosta. Luokanopettajat mainitsivat musiikin kuuluvan koulun juhliin samoin kuin Arjas ym. (2013, 233) toteavat musiikkiesitysten liittyvän koulun yhteisiin juhliin ja tapahtumiin. Luokanopettajat toivat esille kulttuuriperinteen, joka sisältyy yhteen Atjosen (2012, 5) kirjoittamaan kasvatuksen tehtävään eli heijastamaan aikamme arvoja, menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta sekä Saarikallion (2011, 283) kirjoittamaan omaan kulttuuriin kuulumisen tunteen vahvistumisesta musiikin avulla.

Esimerkiksi Kalevalan päivänä ... kanteleella ja laulaen. (5)

En muista juhlia, jossa ei olisi ollut musiikkia. Hankala kuvitella mitään juhlia ilman musiikkia. (5)

Vanhoja hyviä lauluja ja sitten myös luoda sitä uutta lauluperinnettä, että nää on nyt niitä näitten lasten lauluja, joita ne sitten muistelevat. (2)

Yhteenkuuluvuuden luominen nousee myös esille nykyisestä perusopetuksen opetussuunnitelmasat (2014, 263). Tämä on yhteneväinen luokanopettajien käsitysten kanssa musiikin merkityksestä alakoulussa. Heidän mielestään yhteisöillä, esiintymisillä, kuuntelemalla ja muuten osallistamalla vahvistetaan oppilaiden yhteisöllisyyttä luokassa ja koko koulussa. Luokanopettajan ovat samaa mieltä Saarikallion (2011, 283) kanssa, joka kirjoittaa tutkimusten osoittaneen musiikin toimivan yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistajana. Musiikkia harrastavat oppilaat voivat toimia apuna muille oppilaille.

Oppilaat tykkäävät itsekin, että saavat jakaa taitoja ja olla avuksi. (1)

Kuvauskategoria opettamisen väline on sama kuin käsitysryhmä opettamisen väline. Tähän ei soveltunut yhdistettäväksi muita ilmaisuja, joten pidin nimen samana.

Musiikkihan soveltuu kaikkeen. (2)

Musiikkia voi käyttää oppimisessa lähes missä roolissa vaan, innostajana, leikeissä, keskittymisessä. (4)

Liikunnassa tulee käytettyä musiikkia apuna. (5)

Tunnetiloja...miten liikkuisit musiikin mukana, kokonaisvaltaista ja kehollista, mitä ääniä lähtee taputtamalla ja mitä tunteita (musiikkiin) liittyy. Eri tavalla voi tunnistaa tunteita, joita itsessäänkin on. (5)

Ideaali on se, että mitä pienemmästä lapsest aon kyse, niin joku soitin pitäisi luokassa olla. Pienempien kanssa olen tehnyt, että kun olemme saaneet matematiikan tehtävät tehtyä niin lauletaan matikkaan liittyvä laulu tai aloitetaan tunti jollakin laululla tai jos huomataan, että nyt tarvitaan taukoa, lauletaan ja leikitään liikuntalaulu. (5)

Luovuus kuvauskategoriaan yhdistyivät käsitysryhmät lukuaineista poikkeava oppiaine ja luova oppiaine. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014, 263) lukee, että musiikin monipuolinen opiskelu edesauttaa oppilaiden ilmaisutaitojen kehittymistä ja tämän toivat myös luokanopettajat esille. Nikkanen (2009, 60) kirjoittaa, että musiikki itsessään on kokonaisvaltaista ja erityisessä asemassa muihin oppiaineisiin nähden. Luokanopettajien mielestä tämä on yksi merkitys, miksi musiikkikasvatusta pitää olla alakoulussa.

Ihminen...haluaa tuottaa jotain ääniä ja rytmiä, että meissä kaikissa on sitä musikaallisuutta, jonkunlaista. ...Ja tunnit mukavia ja rentoja, jolloin pääsee tekemään vähän eri tavalla kuin muilla tunneilla. (3)

Kun lähdetään itse tekemään musiikkia ja lapsi säveltää jonkun asian, niin ei siinä voi sanoa, että ei tää nyt oo oikein hyvä sävellys, vaan kun se on lähtenyt hänestä itsestään, niin se on silloin hyvä, tottakai. Voin vaan kannustaa tekemään vielä vähän enemmän ja ohjata. (2)

Toki ilmaisukasvatus tulee musiikissa, vaikka ei mennäkään sinne koko koululle esiintymään vaan kaverin kanssa tai yksin opettajalle. (5)

5.3 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyys otetaan huomioon jo tutkimuksen aiheen valinnassa. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 129) kirjoittavat aiheen valinnan eettisyydestä, että miksi tutkimusta tehdään ja kenen ehdoilla aihe valitaan. Itse valitsin aiheen oman mielenkiintoni mukaan sekä koulutuksessani heränneen ajatuksen suuntaamana, joka syntyi epäilyksestä musiikkikasvatuksen valmiusten saamisen riittävydestä musiikin opettamiseen alaluokilla.

Tutkimusaineistoni keräsin luokanopettajia haastattelemalla. Ennen haastatteluja hoidin tutkimusluvut kuntoon ja sen jälkeen tein itse haastattelut. Haastateltaville en muistanut näyttää tutkimuslupaa, mutta jos he olisivat sitä kysyneet, olisi se ollut minulla mukana näytettäväksi. Pyysin luokanopettajia haastateltavaksi sähköpostitse koulujen rehtorien kautta. Jo ensimmäisessä sähköpostissa toin esille tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden, tutkimukseni tavoitteet, tutkimusaineiston käsittelyn sekä tutkimuksen itävän sisällään vain tämän yhden haastattelun kestoltaan 30 - 45 min. Lisäksi kerroin haastateltaville heidän ananyymiteettinsä säilymisestä. Tutkimuksestani ei selviä haastateltavien henkilöllisyyksiä, kouluja, joissa he opettavat tai paikkakuntaa. Haastateltaviin liittyvä numerointi ei avaa haastateltavien henkilöllisyyksiä lukijoille.

Haastatteluajat ja paikat sovin luokanopettajien valintojen mukaan jokaisen kanssa erikseen omana sähköpostina. Haastattelutilanteessa nauhoitin keskustelut. Ennen äänitallennuksen päälle laittamista, kerroin haastateltaville, milloin puhelimen äänitallennus lähtee käyntiin ja pidin puhelinta näkyvillä koko ajan, jolloin haastateltavat näkivät myös tallennuksen päättymisen. Painotin haastateltaville, että vain minä tutkijana käsittelen

aineistoa. Kerroin myös, että tutkimusaineistoni äänitallenteet ja litteroinnit tulen hävittämään heti, kun tutkimukseni on tarkastettu ja hyväksytty.

Aineisto on kerätty opettajilta, joista neljää en ollut tavannut aiemmin ja yhden tunsin erään opiskeluuni liittyvän oppikokonaisuuden kautta, mutta en muuten.

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusta toistamalla ei laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voida tarkistaa. Fenomenografiassa tutkija luokittelee itse kategoriat aineistosta saatujen tutkijan tulkintojen perusteella, joten ei ole oletettavaa, että toinen tutkija tulkitsee aineiston samalla tavalla ja käyttää samoja kategorioita. Haastattelussa tutkijan ja tutkittavan luottamus ja vuorovaikutus eivät voi toteutua samalla tavalla eri tutkijan ollessa kyseessä. Toistamalla tutkimus saadaan uutta tietoa ja lisäpiirteitä tutkittavaan asiaan. (Ahonen, 1994, 130.)

Tutustuin useaan tutkimusmetodiin sekä analyysimenetelmään ennen tutkimukseni aloittamista ja arvioin niiden sopivuutta omaan tutkimukseeni. Puusa ja Kuittinen (2011, 171) kirjoittavat, että luotettavuuden arvioinnissa tulee miettiä tutkimusmetodin valintaa ja soveltuvuutta tutkittavaan ilmiöön ja kohderyhmään. Tässä tutkimuksessani tarkastelin luokanopettajien käsityksiä musiikkikasvatus -käsitteestä, käsityksiä luokanopettajan omasta musiikkikasvattajuudesta sekä käsityksiä musiikkikasvatuksen tarpeellisuudesta alakoulussa. Fenomenografinen tutkimusmetodi oli sopivin metodi ja analyysimenetelmä tähän tutkimukseeni.

Eskola ja Suoranta (2014, 211) kirjoittavat, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, joka on tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline, joten luotettavuus koskee koko tutkimusprosessia. Erityisesti fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta mittaa se, miten tulokset esitetään ja raportoidaan. Lukijan tulee pystyä seuraamaan tutkijan tulkinnoista johtopäätökseen tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi. Luotettavuus vahvistuu siitä, miten avoin ja uskollinen tutkija aineistolle on.

Fenomenografiassa luotettavuuden kritiikki kohdistuu usein siihen, että tutkimuksessa ei ole analyysiprosessia raportoitu tarpeeksi läpinäkyvästi. (Huusko ja Paloniemi 2006, 169) Myös Aaltio ja Puusa (2011, 154, 155) kiinnittävät huomiota luotettavuuden arviointiin, että tutkimuksen perusteet ja tulokset tulee olla avoimia ja tutkijan subjektiivisuus ja reflektiivisyys tuodaan tutkimuksessa näkyväksi. He jatkavat, että luotettavuuden vahvistamiseksi tutkimuksessa tuodaan esiin tutkittavien käsitykset ja pysytään totuudellisuudessa, koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei tuloksia voida esittää mitattavassa muodossa kuten kvantitatiivisen tutkimuksen tuloksissa. Ahonen (1994, 152) kirjoittaa tutkimuksen luotettavuuden perustumisesta kahteen ulottuvuuteen: aineiston ja johtopäätösten täytyy olla aitoja tutkittavien ajatuksia ja samalla liittyä teoreettisiin lähtökohtiin ja näiden täytyy tulla lukijalle esille.

Luotettavuuden kriteereiden hahmottuminen ihmistieteessä perustuu ensisijaisesti tutkimusprosessin kuvauksiin, perusteluihin ja analyysiin, kirjoittavat Puusa ja Kuittinen (2011, 168, 172). He jatkavat tutkimuksen polun näkyvästä rakentamisesta, jota voidaan kulkea edestakaisin ja arvioida tehtyjä ratkaisuja. Aineiston analyysissä ja tulosten tarkastelussa olin niin avoin kuin mahdollista. Kirjoitin näkyviin tutkimukseni etenemisen ja suorilla aineistolainauksilla vahvistin tutkimukseni luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä. Aineistosta en jättänyt yhtään merkityksellistä ilmaisua pois, vaikka välillä olikin haastavaa löytää ilmaisulle vain yksi kategoria. Tarkastelin ilmaisuja useaan kertaan palaamalla yhtenäiseen haastatteluun ja näin selvitin ilmaisun merkityksen osana koko haastattelua. Huuskon ja Paloniemen (2006, 169) mukaan fenomenografisen kategoriajärjestelmän rakentaminen on riittävä ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohteleva metodi, jos kaikki haastattelut voidaan sijoittaa kategorioiden sisään. Tässä tutkimuksessa jokainen haastattelu voidaan sisällyttää syntyneisiin kuvauskategorioihin.

Tutkimukseni haasteena oli se, että kertoivatko luokanopettajat todelliset omat käsityksensä musiikkikasvatuksesta, itsestä musiikkikasvattajana ja musiikin tarpeellisuudesta alakoulussa vai olivatko he tutkineet

tutkimuskysymyksiin liittyvää kirjallisuutta ennen haastatteluja? Kertoivatko he totuudenmukaisesti sen, millaisia musiikkia opettavia luokanopettajia heti itse ovat vai kertoivatko he sen, millaisia he haluaisivat olla tai millainen pitäisi olla? Koska en tuntenut haastateltaviani enkä kerännyt aineistoani sekä haastattelulla että havainnoimalla, en pysty haastattelujen totuudenmukaisuutta todistamaan. Lisäksi haastetta toi Huusko & Paloniemen (2006) kirjoittama käsitysten ja mielipiteiden erottaminen toisistaan.

Analyysiprosessissa tutkijan täytyy Niikon (2003, 35) mukaan sulkeistaa omat esiyymmärrykset tutkittavasta asiasta pois, että tutkija pystyy astumaan tutkittavan elämismailmaan ja kuulemaan tutkittavien tulkinnat totuudenmukaisesti. Tutkijana selkeytin ensin itselleni omat käsitykseni tutkittavasta ilmiöstä ja sen jälkeen tietoisesti sulkeistin nämä käsitykset pois.

Tutkimuksestani saatuja tuloksia ei voida yleistää pienen otannan ja siitä saadun suppean aineiston vuoksi.

6 POHDINTAA

Tässä osiossa pohdin tiivistetysti tutkimukseni tuloksia peilaten niitä teoriaan ja aiempien tutkimusten tuloksiin sekä oman tutkimukseni tutkimuskysymyksiin. Pohdin tutkimukseni toteutumista ja mahdollisia jatkotutkimuksen kohteita. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää musiikkia opettavien luokanopettajien käsityksiä musiikkikasvatus -käsitteestä, käsityksestä omasta musiikkikasvattajuudesta ja millainen käsitys heillä on musiikin tarpeellisuudesta oppiaineena alakoulussa.

Tutkimustulosten perusteella luokanopettajat liittävät musiikkikasvatus -käsitteen kasvatukseen, kuten Vesioja (2006, 7, 9) tutkimukseen totesi, että musiikkikasvatus on musiikin avulla tehtävää kasvatustoimintaa. Nikkanen (2009, 60) kirjoittaa, että musiikkikasvatus ei ole vain musiikillisten tietojen ja taitojen opettamista, vaan musiikkikasvatuksessa käsitellään kasvamisen kannalta tärkeitä tietoja ja taitoja. Musiikkikasvatukseen kuuluvat luokanopettajienkin mukaan tietojen ja taitojen opettaminen, koska ilman niitä on vaikea ymmärtää musiikin tekemistä ja tuottamista. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassakin musiikin yhtenä tavoitteena on oppilaiden musiikillisen osaamisen laajentaminen. Luokanopettajat totesivat, että ilman musiikin tuntemista ja perustaa, on vaikea puhua musiikin kielellä.

Musiikkikasvatuksen käsitteestä nousi esiin tunteet ja niiden kautta oppiminen. Mainitut tunteet olivat positiivisia, jolloin ne vievät oppilaan kasvua ja oppimista eteenpäin. Jo vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmassa musiikin opetuksen tavoite oli antaa oppilaalle kokemuksia ja elämyksiä. Kaikki luokanopettajat käsittivät toiminnallisuuden osana musiikkikasvatus -käsitettä. Oppilaiden aktiiviista musiikin tekemistä ja osallistumista yhteismusisointiin pidettiin tärkeänä osana musiikkikasvatusta, kuten Vesiojakin (2006, 2) kirjoittaa nykyisessä opetussuunnitelmassa musiikin painopisteen olevan aktiivisessa tekemisessä.

Opetusryhmät ovat koulussa usein aika suuria ja musiikkiluokka monessa koulussa suhteellisen pieni, joten opettajalta vaaditaan monenmoista tietoa ja

taitoa, että hän saa osallistutettua kaikki oppilaat mielekkäällä tavalla. Yksi haastateltava kertoi, että oppilaat istuvat koko musiikin tunnin ja soittimia käytetään yksipuolisesti, koska kaikille ei riitä samanlaista soitinta. Tässä vaiheessa pohdiskelin, että miksi kaikilla pitää olla samaan aikaan sama soitin? Oppilaat saadaan osallistutettua monella eri tavalla, jos opettajalla itsellään on riittävästi työkaluja ja näkemystä.

Yhtenä tutkimuskysymyksenä oli luokanopettajien omat käsitykset itsestä musiikkikasvattajina. Tulosten mukaan luokanopettajat näkivät oman musiikkikasvattajuutensa koostuvan omasta toiminnasta, omista taidoista ja omasta persoonasta. Luokanopettajat ovat samaa mieltä Huhtasen ja Hirvosen (2013, 38) kanssa siitä, että musiikkikasvattajalla tulisi olla muusikkous ja kasvattajuus hallinnassa sekä siitä, että musiikkikasvattaja toimii omana työvälineenään. Aineistosta tuli esille opettajan omaan musiikkikasvattajuuteen vaikuttava oma osaaminen ja omat tiedot ja taidot. Musiikin tunnit tuntuvat vievän paljon energiaa, jos opettajalla itsellään on epävarma olo omista tiedoista ja taidoista. Kolmen musiikin tunnin pitäminen yhden päivän aikana tuntui olevan jollekin liikaa. Toki musiikin opettaminen on yksi vaativimmista oppiaineista koulussa, jossa opettajan monipuoliset musiikilliset ja pedagogiset taidot ovat tarpeen. Tämä tulisi ehdottomasti ottaa huomioon luokanopettajan koulutuksessa musiikin tuntimäärien ja opetuksen laadun suunnittelussa. Musiikki on opettamisen kannalta poikkeuksellinen oppiaine, joka vaatii laajempaa osaamista kuin se, mitä luokanopettajan koulutuksessa saadaan.

Musiikissa on elementtejä, joita ei kyetä oppimaan hetkessä vaan niiden hallitseminen vaatii useamman vuoden harjoittelun. Kaikilla haastateltavilla oli jonkinlainen musiikillinen tausta jo nuoresta lähtien. Jokaisella on myös aikuisiässä ollut tai on edelleen jonkinlainen harrastus, joka liittyy musiikkiin: yhteissoitto, kuoro, instrumenttisoitto. Osa käy musiikkikursseilla päivittämässä musiikillista osaamista ja toinen taas harjoittelee itsekseen soittamista. Kuten Huhtanen ja Hirvonen (2013, 38, 39) kirjoittavat, musiikkikasvattajalle osa olennaista ammattitaitoa on musiikin tekemisen taidot ja tyypillisimmin perusta aloitetaan rakentamaan jo lapsena tai nuorena.

Toki musiikin opetuksessa voidaan käyttää erilaisia oheismenetelmiä (youtube, musiikkiohjelmat), mutta pelkästään niiden varaan ei voida musiikkikasvatusta rakentaa, koska silloin eivät täyty nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman musiikin monipuoliset tavoitteet.

Vesioja (2006, 7) tuo esille, että musiikin merkityksen ymmärtämiseen kasvatusprosessissa tarvitaan musiikin syvempi ymmärtäminen ja monipuolinen musiikin hallitseminen. Kuinkahan syvää ymmärtämistä ja musiikin hallitsemista hän tarkoittaa? Musiikin hallitseminen on hyvin monisäikeinen ilmiö. Yksikään opettaja ei voi hallita kaikkea, koska musiikki on niin laaja kenttä. Omasta mielestäni musiikkia opettavalla opettajalla tulee kuitenkin olla hallinnassa musiikin perusteet ja niiden soveltaminen käytäntöön pedagogisen hallinnan ohella. Lisäksi opettajalla tulee olla innokkuutta ja halua oppia uutta. Oppilaista löytyy aina joku, joka on jollakin musiikin osa-alueella huomattavasti opettajaansa taitavampi. Jos opettaja antaa oppilaalle tilaa ja hyväksyy sen, että oppilas on taitavampi, saa opettaja itselleen valtavasti uutta tietoa ja oppilas kokee itsensä arvokkaaksi.

Musiikin tunteja pidetään usein tunteita, joilla saa tehdä mitä haluaa. Useimmilta oppilailta unohtuvat normaalit säännöt kokonaan. Tutkimuksessa tuli musiikkikasvattajana toimimisen kuvauskategoriassa toiminta, joka piti sisällään rajojen pitäjän. Luokanopettajat toivat esille, että musiikintunnilla sääntöjen noudattaminen on tärkeää. Kaaoksessa ei synny muuta kuin meteliä. Musiikin tunneilla sääntöjen noudattaminen on jopa tärkeämpää kuin monilla muilla tunneilla. Musiikin tunnella käytetään soittimia, jotka ovat arvokkaita ja saattavat rikkoutua väärällä soittamistavalla. Tässäkin tulee esille opettajan ammattitaito. Kuinka opettaja on rakentanut tunnin? Turhaudutaanko oppitunnilla tai onko siellä pitkiä taukoja luomassa levottomuutta? Kokemukseni on, että musiikin tunnit täytyy olla niin hyvin suunniteltuja, ettei opettajan tarvitse kesken tunnin pysähtyä miettiä, mitä seuraavaksi tehdään. Suunnittelu nojautuu taas musiikilliseen ammattitaitoon. Lisäksi opettajalla täytyy olla kyky vaihtaa musiikillista toimintaa jouhevasti, jos näyttää, että joku

asia ei etene tietyllä ryhmällä. Uskon, että tämä on yksi syy, miksi osa opettajaista opettaa musiikkia vasten omaa tahtoaan.

Musiikkikasvatuksen merkityksestä koulussa luokanopettajat totesivat yhteismusisoinnin ja esitysten harjoittamisen hyvin kasvattavaksi musiikilliseksi toiminnaksi. Jokaisen mielestä musiikkiesitykset ovat tärkeä osa lapsen kokonaisvaltaista kasvatusta yhteisön jäseneksi ja yhdessä toimimisen vahvistamiseksi. Musiikki koettiin eheyttäväksi oppiaineeksi koulussa. Haastatteluissa tuli esille, että vain oman luokan oppilaiden kanssa voidaan luontevasti eheyttää musiikkia muihin oppiaineisiin. Tätä pohdiskelin, että miksi? Eivätkö musiikkia opettavat opettajat ja luokanopettajat voisi tehdä yhteistyötä suunnittelun tasolla? Näin musiikki ei olisi erillinen oppitunti niille, joille musiikkia opettaa muu opettaja kuin oma luokanopettaja. Itselläni on kokemusta sijaisena ollessani siitä, että luokanopettaja esittää toiveen musiikin liittämistä opeteltavaan aiheeseen. Itse musiikkia opettavana koin tällaisen toiminnan hyvinkin hedelmälliseksi. Opettajana sain itsekin uusia ideoita ja oppilaiden kanssa oli helppo mennä sisään tuttuun aiheeseen musiikin kautta.

Tutkimuksessa minua jäi mietityttämään käsitteiden muodostumiseen vaikuttaneet asiat. Jos olisin käyttänyt fenomenografisen tutkimusmenetelmän variaatioteoriaa, olisin voinut tutkia syitä käsitysten takana. Paloniemi ja Huusko (2016, 119, 120) tuovat artikkelissaan esille fenomenografisen tutkimussuuntauksen pohjalta ja osin sen rinnalle kehittyneen variaatioteorian. Heidän mukaan fenomenografisen tutkimussuuntauksen painopiste on variaatioteorian myötä laajentunut myös ilmiön kuvaamiseen, ilmiön ymmärtämisen vaihteluihin ja sen vaihteluiden rakentumiseen. He kirjoittavat, että variaatioteoreettinen painotus mahdollistaa tutkimuksen käsitysten laajenemisen lisäksi niiden rakentumisen ymmärtämiseen. Jos olisin käyttänyt variaatioteoriaa, olisin pystynyt selventämään sitä, miten käsitys on rakentunut ja konkreettisesti se olisi tässä tutkimuksessa tarkoittanut, että olisin ottanut huomioon luokanopettajan musiikkitaustan, työkokemuksen, iän ja muut käsitykseen vaikuttavat asiat pohdittavaksi ja osaksi tutkimustuloksen analysointia. Variaatioteorian avulla tutkimusta saadaan laajennettua ja

tuloksissa päästään porautumaan syvemälle. Tässä tutkimuksessa tulivat esille vain käsitykset, kuten ne alun perin olivatkin tutkimukseni kohteena. Ennen tutkimuksen tekemistä en ollut ajatellut syitä, mutta ne alkoivat kiinnostaa tutkimuksen edetessä. En kuitenkaan halunnut muuttaa tutkimustani kesken kaiken, joten jatkossa voisi pureutua syvemmälle ja tutkia käsitysten takana vaikuttavia muuttujia käyttäen variaatioteoriaa.

Oletukseni ennen tutkimuksen aloittamista oli, että musiikkiin liittyvät käsitteet ovat erilaisia eri opettajille. Tämän tutkimuksen perusteella ne kuitenkin vaikuttivat olevan samansuuntaisia ja kaikki haastateltavat toivat esille monenlaisia käsityksiä. Käsitykset tukivat toisiaan eikä ristiriitaisuuksia käsitysten välille tullut. Analyysivaiheessa merkitysyksiköiden, käsitysryhmien ja kuvauskategorioiden määritelmät muuttuivat useaan kertaan, mutta lopulta sain ne niin muodostettua sopiviksi.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olivat innostuneita opettamaan musiikkia ja opettivat musiikkia omasta halustaan. Tutkimusotanta oli niin suppea, että tätä ei voida yleistää kaikkiin musiikkia opettaviin luokanopettajiin. Kuitenkin jaan huoleni musiikin alan tutkijoiden kanssa musiikin opetuksen laadun ja määrän heikkemisestä suomalaisissa kouluissa. Taideaineet ovat oppiaineita, joissa ei voida tuloksia mitata mittarilla, vaan ne näkyvät oppilaiden hyvinvoinnissa. Mittauksen puuttumisen vuoksi taideaineiden tuntimääriä on helppo vähentää minimiin. Toisaalta, jos kouluista puuttuu ammattitaitoiset ja oppiaineen tärkeyden tiedostavat taideaineiden opettajat, ei kukaan ole puhumassa taideaineiden tärkeydestä nuoren elämään ja merkityksestä alakoulussa. Toisaalta opettajankoulutuksessa annettava taideaineiden tuntimäärä on niin pieni, että osaavia musiikkia opettavia luokanopettajia ei ole mahdollista saada. Oppilaiden kannalta on epäreilua, että taideaineiden opettaminen on kiinni opettajan omasta harrastuneisuudesta, jolloin oppilaat saavat täysin eritasoista opetusta opettajasta riippuen samankin koulun sisällä.

Toinen tutkimus, joka olisi mielestäni hyvin mielenkiintoinen on se, että miten oppilaat kokeva musiikkikasvatuksen koulussa suhteessa musiikkia

opettavaan opettajaansa. Tämän tapaisen tutkimuksen voisi tehdä uudelleen haastattelemalla musiikkia opettavien luokanopettajien lisäksi heidän oppilaitaan ja vertaamalla saatuja käsityksiä. Kohtaavatko opettajien ja oppilaiden todellisuus?

”Musiikki kuuluu koko ihmiskunnalle, ja melodia on se absoluuttinen kieli, jolla muusikko puhuttelee jokaista sydäntä” –Richard Wagner

LÄHTEET

- Ahonen, H. 2000. Musiikki sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Ahonen, K. 2009. Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 215-223.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä oy, 114-159.
- Atjonen, P. 2012. Oppimisesta kasvatukseen, nykyhetkestä tulevaisuuteen. Teoksessa P. Atjonen. Oppiminen ajassa -kasvatus tulevaisuuteen. Suomen kasvatustieteellinen seura, 15-22).
- Anttila, M. 2004. Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.). Osaava opettaja. Joensuun yliopistopaino, 319-332.
- Arjas, P., Hirvonen, A. & Nikkanen, H.M. 2013. Esiintyminen ja kilpaileminen pedagogisina kysymyksinä. Teoksessa M-L. Jantunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 225-245.
- Eerola, P.S. 2010. Mitä musiikki kouluille antaa? Musiikinopettajien näkemyksiä opetuksensa tavoitteista ja oppiaineensa ainutlaatuisuudesta. Julkaisussa Kasvatus 41 (1), 31-40.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-44.
- Huhtinen-Hildén, L. 2013. Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa. Teoksessa P. Jordan-Kilki, E. Kauppinen ja E. Kuorolainen-Viitasalo (toim.) Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Opetushallitus, 159-174.

- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. 1993. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer Musiikki Oy.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2, 162-173.
- Huhtasen, K. & Hirvonen, A. 2013. Muusikon polkuja musiikkikasvattajuuteen. Teoksessa M-L. Jantunen, H.M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 38-53.
- Huottilainen, M. 2013. Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen ja E. Kuorolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Opetushallitus, 97-110.
- Huovinen, E. & Kuitunen, J. (toim.) 2008. *Johdatus musiikkifilosofiaan*. Tampere: Vastapaino.
- Juntunen, M. 2007. Musiikin didaktiikka opettajankoulutuksessa: kokemuksia ja haasteita. *Musiikkikasvatus* 10 (1-2), 59-64.
- Juvonen, A. 2004. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden tiedonkäsitys ja musiikkikäsitteet. Teoksessa P. Atjonen ja P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineista*. Joensuun yliopistopaino, 333-347.
- Järvinen, P. ja Järvinen, A. 2011. *Tutkimustyön metodeista*. Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Kaikkonen, M. 2005. Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä. Teoksessa M. Kaikkonen & K. Uusitalo. *Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa*. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Kairavuori, S. & Sintonen, S. 2014. Arts education: Instrument of Expression and Communication. Teoksessa H. Niemi, A. Toom and A. Kallioniemi (Eds.) *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, 209-223.
- Ketovuori, M. & Tikkanen, R. 2011. Pitäisikö maamme laulu (muka) tietää? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset -asiantuntijoiden arviointia*. Opetushallitus, 26-32.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli ja J. Aaltoila (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 74-88.

- Kokotsaki, D. 2016. Pupil voice and Attitudes to Music during the Transition to Secondary School. *British Journal of Music Education* 34 (1), 5-39.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1017/S0265051716000279> Luettu 13.4.2018
- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO, 267-280.
- Kosonen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Pusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 157-170.
- Krokfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, 247-266.
- Lehtonen K. (toim.) 1989. *Musiikki terveyden edistäjänä*. Juva: WSOY
- MacLennan, D. Scott 2016. Inhabiting or inhibiting? Physical expression and ancillary movements in instrumental music performance. *Canadian Music Educator*, 57 (4), 22-27.
- Marton, F. 1998. Phenomenography: A research Approach to Investigating Differendt Understandings of Reality. Teoksessa Shermann & Webb (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: The Falmer Press, 141-161.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Musiikkia opetetaan vastoin tahtoa ja ilman ammattitaitoa
<https://yle.fi/uutiset/3-9919098> Luettu 16.1.2018.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopainos.
- Nikkanen, H. 2009. Alakoulussa avainsana on kokonaisvaltaisuus. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 59-64.

- Opetushallitus 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M-L. Jantunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 54-70.
- Puusa, A. 2011. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 73-87.
- Puusa, A. ja Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksiä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 167-182.
- Ruokonen, I. 2009. Musiikillista oppimisympäristöä luomaan. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Iloa, ihmettelyä ja tekemistä. Helsinki: Yliopistopaino Oy, 22-29.
- Ruokonen, I. & Grönholm, M. 2005. Musiikkikasvatus perusopetuksessa ja musiikkiluokilla -kasvamista musiikkiin ja musiikin avulla. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12 -vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 85-100.
- Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2013. Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima. Teoksessa M-L. Jantunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 116-129.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-38.
- Saarikallio, S 2011. Musiikin tunnemerkitkys arkielämässä. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Bookwell Oy, 279-294.

- Saarikallio, S. 2011. Mitä musiikki nuorille merkitsee. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) Taito- ja taideaineiden oppimistulokset –asiantuntijoiden arviointia. Opetushallitus, 53-61.
- Salner, M. 1989. Validity in Human Science Research. Teoksessa S. Kvale (Edt.) Issues of Validity in Qualitative Research, 47-72.
- Salonen, T. 2008. Filosofian sanat ja konseptit. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Suomi, H. 2009. Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 67-89.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography – A qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä ja J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.-13.10.1990. Esitelmiä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 80-107.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja nr. 113.
- Väkevä, L. 2013. Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa M-L. Jantunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 93-104.

LIITTEET

Haastattelun runko (lähetetty haastateltaville etukäteen)

Haastattelukysymyksiä

Taustaa:

- Milloin olet valmistunut luokanopettajaksi?
- Millä luokkatasolla opetat musiikkia?
- Montako tuntia viikossa opetat musiikkia?
- Millainen tausta sinulla on musiikista?

Musiikkikasvatus:

- Miten määrittäisit vapaasti musiikkikasvatuksen?
- Miten näet musiikkikasvatuksen alakoulussa?
- Millaisia menetelmiä käytät musiikin opetuksessasi?
- Millä tavoin eheytät musiikkia muihin oppiaineisiin?
- Millaisena musiikkikasvattajana itsesi näet?