

**Toiminnalliset opetusmenetelmät musiikinteorian opetuksessa Saa laulaa! -oppikirjasarjassa vuosiluokille 3-6**  
Moona Hollström

Kasvatustieteen ja musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2020  
Opettajankoulutuslaitos  
Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos  
Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteen ja psykologian tiedekunta	<b>Laitos</b> Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Opettajankoulutuslaitos
<b>Tekijä</b> Moona Hollström	
<b>Työn nimi</b> Toiminnalliset opetusmenetelmät musiikinteorian opetuksessa Saa laulaa! -oppikirjasarjassa vuosiluokille 3–6	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus, Kasvatustiede	<b>Työn laji</b> Pro gradu -tutkielma
<b>Aika</b> Kevätlukukausi 2020	<b>Sivumäärä</b> 93
<b>Tiivistelmä</b> <p>Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee musiikinteorian toiminnallisia opetusmenetelmiä Saa laulaa! -oppikirjasarjassa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä musiikinteorian sisältöavoitteita kirjasarjan luokkien 3–6 opettajan oppaissa mainitaan, millaisin opetusmenetelmin kirjasarjan mukaisiin oppimistavoitteisiin pyritään pääsemään, ja kuinka suuri osa musiikinteoriaan liittyvistä tehtävistä on opetusmenetelmiltään toiminnallisia.</p> <p>Tutkimus on oppikirja-analyysi, joka on toteutettu laadullisen sisällönanalyysin menetelmin. Opettajan oppaiden musiikinteoriaan liittyvät tehtävät on luokiteltu tehtävätyypeittäin ja aineistoa on tarkasteltu myös määrällisesti erilaisten tehtävätyyppien esiintymistä kartoittaen.</p> <p>Tutkimuksen tulokset kertovat musiikinteorian oppimistavoitteiden olevan jo kolmannelta luokalta alkaen varsin laajat, ja että valtaosa musiikinteorian opetuksesta tapahtuu toiminnallisia opetusmenetelmiä hyödyntäen. Saa laulaa! -oppikirjasarjan opettajan oppaista tehtävien laadun perusteella muodostetut musiikin toiminnalliset opetusmenetelmät sisältävät laulua, soittoa, kehorytmejä, musiikkiliikuntaa, musiikillista keksintää tai esimerkiksi leikkiä ja aktiivista kuuntelua, jotka sijoittuvat analyysissa luotuun alaluokkaan monitoiminnallisuus.</p> <p>Musiikin opetuksessa toiminnallisuus on läsnä tiiviisti myös teoreettista sisältöä opettaessa. Kaikki tutkimuksessa määritellyt toiminnalliset opetusmenetelmät esiintyvät musiikinteorian opetuksen yhteydessä jokaisessa tutkimuksen kohteena olleessa opettajan oppaassa, ja etenkin soitto sekä laulu nousevat korostuneeseen asemaan. Toiminnallisia tehtäviä on myös kirjasarjan jokaisessa vuosiluokkien 3–6 opettajan oppaassa enemmän kuin ei-toiminnallisia tehtäviä.</p>	
<b>Asiasanat</b> – toiminnallisuus, musiikinteoria, opetusmenetelmät, oppikirjat	
<b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopisto	
<b>Muita tietoja</b>	

# SISÄLTÖ

<b>SISÄLTÖ</b> .....	<b>3</b>
<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 MUSIIKIN OPETUS JA OPPIMINEN</b> .....	<b>8</b>
2.1 Aiempaa tutkimusta musiikin toiminnallisesta opetuksesta .....	8
2.2 Oppimiskäsitys.....	11
2.2.1 Kognitiiviset teorit .....	12
2.2.2 Konstruktivismi .....	13
2.2.3 Situatiivisen oppimisen teoria .....	15
2.3 Musiikki oppiaineena.....	16
2.3.1 Musiikin oppiminen.....	17
2.3.2 Praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofia .....	18
2.3.3 Toiminnallisuus musiikin oppiaineessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014.....	19
2.3.4 Musiikinteorian opetus.....	21
<b>3 TOIMINNALLINEN OPPIMINEN</b> .....	<b>24</b>
3.1 Kokemuksellisuus.....	24
3.2 Oppilaiden aktivointi .....	25
3.3 Toiminnallisuus musiikin oppiaineessa .....	28
3.3.1 Lähtökohdat .....	28
3.3.2 Työtavat .....	29
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>34</b>
4.1 Tutkimuksen kohde ja tutkimuskysymykset.....	34
4.1.1 Tutkimuskysymykset.....	34
4.1.2 Oppikirjasarjan valinta .....	35
4.2 Aineiston keruu ja tutkimusmenetelmät.....	36
4.3 Aineiston analyysi.....	37
4.3.1 Laadullinen sisällönanalyysi.....	38
4.3.2 Aineiston kvantifiointi .....	40
4.3.3 Analyysin eteneminen .....	41
4.4 Eettiset ratkaisut.....	45
<b>5 MUSIIKINTEORIAN SISÄLLÖT JA TOIMINNALLISET OPETUSMENETELMÄT</b> .....	<b>47</b>
5.1 Musiikinteorian sisällöt Saa laulaa! -oppikirjasarjassa.....	47

5.1.1	Teorian opetuksen sisällöt 3. luokalla .....	48
5.1.2	Teorian opetuksen sisällöt 4. luokalla .....	48
5.1.3	Teorian opetuksen sisällöt 5. luokalla .....	49
5.1.4	Teorian opetuksen sisällöt 6. luokalla .....	49
5.2	Toiminnalliset opetusmenetelmät musiikinteorian opetuksessa.....	50
5.2.1	Laulu.....	50
5.2.2	Soitto.....	53
5.2.3	Kehorytmit.....	55
5.2.4	Musiikkiliikunta.....	57
5.2.5	Musiikillinen keksintä.....	59
5.2.6	Monitoiminnallisuus .....	61
5.2.7	Ei toiminnallisuutta .....	64
5.3	Toiminnallisten opetusmenetelmien esiintyminen Saa laulaa! - oppikirjasarjan vuosiluokilla 3-6 .....	67
<b>6</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>75</b>
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	75
6.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	80
6.2.1	Tutkimuksen arviointi ja luotettavuus .....	80
6.2.2	Aiheita jatkotutkimukselle .....	83
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>86</b>
	<b>LIITTEET .....</b>	<b>92</b>

# 1 JOHDANTO

Toiminnallinen oppiminen ja toiminnalliset opetusmenetelmät ovat nousseet pinnalle erityisesti uusimpien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (=POPS 2014) julkaisemisen jälkeen. Opetussuunnitelmasta löytyy mainintoja toiminnallisesta oppimisesta ja toiminnallisten opetusmenetelmien hyödyntämisestä runsain mitoin – sana ”toiminnallisuus” esiintyy eri muodoissaan eri oppiaineiden kohdalla yhteensä 42 kertaa – mutta missään ei sen tarkemmin määritellä, mitä toiminnallisuudella oikeastaan tarkoitetaan. Mielestäni tarvitaankin selkeä määritelmä sille, mitä toiminnallisuus opetuksessa on, jotta sitä voitaisiin toteuttaa kouluissa yhdenmukaisesti. Olen itse tehnyt alustavan määritelmän toiminnallisuudesta, jota tutkielmassani lähden laajentamaan ja tarkentamaan: näen toiminnallisuuden sellaisena opetuksen muotona, joka aktivoi oppilaita ja tuottaa konkreettisia kokemuksia oppitavasta asiasta tai ilmiöstä.

Nykyaikaiselle opetukselle tyypillistä on se, että oppimista ei enää ajatella passiivisena tiedon vastaanottamisena, vaan oppilaat nähdään aktiivisina tiedonhankkijoina (Ahonen 2004, 142). Opetuksen sisällöt eivät välttämättä olekaan viime vuosina juuri muuttuneet, mutta oppimisen tavat kokevat jatkuvaa muutosta uudistuvan teknologian ja muiden ympäristötekijöiden myötä (Nash 2009, 102). Tähän tarpeeseen näkisin toiminnallisten opetusmenetelmien vastaavan; oppilaita aktivoivia, monipuolisia ja tekemällä oppimista painottavia työtapoja käyttämällä oppilaat saadaan ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja löytämään itselleen sopivimpia tapoja oppia. Opettajan vastuulla on opetusmenetelmien arviointi ja käytännön toteutus opetuksessa – minkä vuoksi onkin hyvä, jos opettajille on tarjolla valmiita toiminnallista oppimista tukevia materiaaleja, sillä tällöin opettajat todennäköisemmin myös hyödyntävät toiminnallisia opetusmenetelmiä työskentelyssään (Uusikylä & Atjonen 2007, 166).

Toiminnalliset työtavat ja musiikin hyödyntäminen oppimisessa saavat perusteita taustalleen aivotutkimuksesta: musiikilla on sekä välittömiä että pitempiaikaisia positiivisia vaikutuksia aivotoimintaan, ja musiikin harrastaminen kasvattaa erityisesti aivokuoren tunto-, kuulo- ja motoristen alueiden toimintakapasiteettia, mikä taas hyödyttää myös muiden oppiaineiden ja taitojen

opiskelua (Huotilainen 2009, 40–41). Toiminnallisista työtavoista esimerkiksi liikkeen yhdistäminen oppimiseen tukee erityisen paljon oppimisprosessia. Liikunta kasvattaa aivojen hippokampus-alueen kokoa ja toimintakykyä, millä on suora vaikutus muistin toimintaan ja oppimiseen (Erickson, Voss, Prakash, Basak, Szabo, Chaddock, Kim, Heo, Alves, White, Wojcicki, Mailey, Vieira, Martin, Pence, Woods, McAuley & Kramer 2011, 3017). Etenkin tanssilla on todistettu olevan monipuolisesti myönteisiä vaikutuksia muun muassa kognitiokykyihin, tarkkaavaisuuteen, sensomotoriseen suorittamiseen sekä fyysiseen kuntoon ja hyvinvointiin (Kattenstroth, Kalisch, Holt, Tegenthoff & Dinse 2013, 14). Tämä puoltaa toiminnallisuuden hyödyntämistä opetuksessa etenkin musiikin oppiaineen kohdalla, mihin se mielestäni varsin luontevasti soveltuukin.

Musiikin oppiaineen kohdalla toiminnallisuus on lähestulkoon oletusarvo, sillä musiikki on lähtökohtaisesti toiminnallista luonteeltaan. Musiikin opetukseen kuuluu laulua, soittoa, musiikkiliikuntaa, musiikillista keksintää ja paljon yhteistoiminnallisuutta (POPS 2014, 263). Oppiaineeseen liittyy kuitenkin opetussuunnitelmaan perustuvien oppikirjojen mukaan myös musiikin elementtien hahmotukseen liittyvää teoreettista sisältöä, joka tulee sisällyttää oppimistavoitteisiin (ks. esim. Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 9). Musiikinteorian opetus musiikkioppilaitoksissa onkin tyypillisesti ollut jotain muuta kuin toiminnallista luonteeltaan, ja perustunut enemmän perinteiseen kirjalliseen työskentelyyn päämääränään lähinnä musiikinteoreettisten käsitteiden ja notaatiotaitojen opettaminen (Ilomäki & Holkkola 2013, 208). Musiikinteorian opetusta alakoulun musiikin opetuksessa ei juurikaan ole tutkittu, vaan olemassa oleva tutkimus musiikinteorian opetuksesta painottuu musiikkioppilaitosten tasolle. Mielestäni onkin tarpeen perehtyä perusopetuksen alakoulun musiikin opetuksen teoriasisältöjen laajuuteen musiikin opetusmateriaaleissa, sekä siihen, millaisin menetelmin näitä sisältöjä opetetaan, sillä musiikin oppiaineeseen kuuluu olennaisena osana myös sen teoreettinen näkökulma.

Uuden opetussuunnitelman painottaessa toiminnallisia menetelmiä katsoin aiheelliseksi perehtyä siihen, miten toiminnallisuus näkyy ajankohtaisissa opetusmateriaaleissa, joita opettajat työssään hyödyntävät. Uusikylä ja Atjonen (2007, 166–167) mainitsevatkin oppimateriaalin olevan kirjallisen

opetussuunnitelman muuttamisessa oppilaiden kokemaksi opetussuunnitelmaksiksi keskeinen apuväline, ja että konkreettisin tuki opetustyön suunnittelussa ovat juurikin opettajan oppaat. Erityisen tarkastelun alla tutkielmassani ovat musiikinteorian sisältöjen opettaminen toiminnallisilla menetelmillä ja toiminnallisten opetusmenetelmien käytön määrän sekä laadun muutos oppikirjasarjan edetessä vuosiluokkien 3-6 aikana. Nykyään musiikinteoriasta käytetään yleisesti musiikkioppilaitosten opetuksessa nimitystä musiikin perusteet (Jurvanen 2005, 8-9), mutta tässä tutkielmassa pitäydyn nimikkeessä musiikinteoria sen esiintyessä aineistossani eli Saa laulaa! -kirjasarjan opettajan oppaissa.

Tässä tutkielmassa viitatessani käyttämiini opettajan oppaisiin ja oppilaan kirjoihin, en viittaa oppikirjailijoihin (Arola, Honkanen, Huttunen, Jokelainen, Koskela & Marttila) vaan kirjoihin ja oppaisiin niiden nimellä sekä julkaisuvuodella (Saa laulaa! 3-6, 2011-2014). Kaikki kirjat ovat samoilta kirjailijoilta, ja merkityksellistä tutkielmani kannalta on nimenomaan kirjojen vuosiluokkien selviäminen viittauksesta helposti, joten selkeyden vuoksi päädyin tähän käytäntöön.

Tavoitteenani on siis tämän tutkielman avulla löytää määritelmä toiminnallisuudelle musiikin opetuksessa, eli mitä toiminnallisten opetusmenetelmien käytöllä musiikin oppiaineen kontekstissa oikeastaan tarkoitetaan. Lisäksi tutkin toiminnallisuuden toteutumista musiikinteorian sisältöjen opetuksessa vuosiluokilla 3-6 yhden oppikirjasarjan materiaalien perusteella. Kirjasarja antaa lupaavan lausunnon toiminnallisuuden toteutumisesta musiikinteorian opetuksessa: "Teoria liittyy aina käytäntöön, ja opittua sovelletaan heti tekemiseen." (Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 6). Seuraavaksi lähden selvittämään, miten tämä toteutuu käytännössä ja millaisia toiminnallisuuden elementtejä musiikinteorian opetuksessa voidaankaan hyödyntää. Pohjustan ensin tutkimukseni teoreettista taustaa oppimiskäsityksiin, musiikin oppiaineen erityispiirteisiin ja toiminnallisuuden peruseriaatteisiin perehtyen.

## 2 MUSIIKIN OPETUS JA OPPIMINEN

Musiikin opetuksen työtapoja on tutkittu paljon painottuen eri näkökulmiin. Omassa tutkielmassani keskityn toiminnallisten opetusmenetelmien hyödyntämiseen musiikinteorian opettamisen yhteydessä, joten perehdyn aiheeni tukevaan taustakirjallisuuteen etsien aiempaa tutkimusta aiheeseeni liittyen, tietoa oppimiskäsityksistä ja musiikin oppimisen keskeisistä piirteistä, musiikin opetuksesta peruskoulussa sekä toiminnallisuudesta oppimisessa. Tässä luvussa keskityn aiempaan tutkimukseen, jota aiheeseeni liittyen olen löytänyt, oppimisen teorioihin sekä musiikin oppiaineen erityispiirteisiin oppimisen kannalta.

### 2.1 Aiempaa tutkimusta musiikin toiminnallisesta opetuksesta

Musiikin toiminnallisiin työtapoihin ja musiikinteorian opetukseen liittyen on tehty tutkimusta etenkin suomeksi ja tutkielmatasolla, joskin myös kansainvälistä tutkimusta aiheesta löytyy jonkin verran. Valikoin löytämistäni aiemmista tutkimuksista parhaiten omaa aiheeni pohjustavat tutkimukset, joita esittelen kootusti tässä alaluvussa.

Rautiainen (2017) on tutkinut kehittämänsä monitahoisen musiikinopetusmetodin (*multilateral learning*) vaikutuksia oppilaiden toimintaan ja oppimiseen. Metodi perustuu ennen kaikkea oppilaiden keholliseen ja luovaan aktiivisuuteen, ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen sekä kokonaisvaltaisen kehityksen ja hyvinvoinnin tukemiseen, ja siinä hyödynnetään laulamista, soittamista, kuuntelemista, luovia menetelmiä sekä musiikkiteknologiaa (Rautiainen 2017, 66). Tutkimuksen perusteella metodin hyödyntäminen musiikin opetuksessa on oppilaille innostavaa, motivoivaa ja osallisuutta tukevaa, oppiminen monipuolista ja opetus toiminnallisuuteen perustuvaa sekä oppiainerajat ylittävää (Rautiainen 2017, 73–74). Oma tutkimukseni saa tästä perusteita yhä uusien musiikin toiminnallisten opetusmenetelmien tutkimiselle.

Pro gradu -tutkielmassansa Huhtala (2018) on tutkinut moniaistillisuuden hyödyntämistä musiikin opetuksessa, minkä näen liittyvän läheisesti omaan



tutkimusaiheeseen musiikin toiminnallisista opetusmenetelmistä. Huhtala kertoo tutkimuksensa osoittaneen musiikinopettajien hyödyntävän työssään monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmiä, ja mainitsee esimerkkeinä laulun, soiton, musiikin kuuntelun, liikkumisen, keskustelun, erilaiset projektit ja säveltämisen. Hän lisäksi mainitsee haastattelemiensa opettajien uskovan monipuolisten opetusmenetelmien hyödyttävän kaikenlaisten oppilaiden oppimista. (Huhtala 2018, 75.)

Musiikinteorian opetusta, joskin musiikkiopistotasolla, taas on tarkastellut Martikainen (2017) pro gradu -tutkielmassaan. Hän on hyödyntänyt musiikin perusteiden opetuksessa afroamerikkalaisen musiikin perusteet -menetelmää, jossa painottuvat vuorovaikutuksellisuus, oppilaiden yksilöllisyys sekä teorian ja käytännön yhteys oppimisessa. Tutkimuksen mukaan monipuolisten opetusmenetelmien avulla musiikinteorian opiskelua voidaan kytkeä laajemmin käytäntöön, ja eräänä jatkotutkimuksen kohteena Martikainen esittääkin sen, miten musiikinteoriaa voitaisiin opettaa vieläkin saumattomammin käytäntöön liittäen. (Martikainen 2017, 58–59.) Tähän tarpeeseen näkisin oman tutkielmani vastaavan, ja tuovan lisäksi mukaan alakoulun musiikin opetuksen perspektiivin.

Myös Lappalainen (2002) on tutkinut pro gradussaan musiikinteorian toiminnallisia opetusmenetelmiä oppilaitostasolla, ja toteaa opettajien kokeneen toiminnalliset opetustavat musiikinteorian opetuksessa hyödyllisiksi sekä oppilaita motivoiviksi. Etenkin käsitteiden oppimisessa toiminnallisuus opetuksen yhteydessä on koettu hyödylliseksi, kun opiskeltavasta aiheesta saadaan ensin konkreettinen esimerkki, ja sitten vasta teoreettinen käsite. (Lappalainen 2002, 58–59.)

Kansainvälisesti aihetta ovat tutkineet Davidson ja Lupton (2016, 176): musiikinteorian opetuksessa on heidän mukaansa hyödynnetty perinteisesti työtapoja, jotka keskittyvät lähinnä länsimaisen taidemusiikin tarkasteluun ja sivuuttavat musiikin laajemmat ulottuvuudet ja moninaiset näkökulmat. He toteuttivat säveltämistä, esiintymistä ja musiikinteoriaa yhdistelevän opetuskokonaisuuden musiikin ammattiopiskelijoille, ja tulosten perusteella tämänkaltainen käytännönläheinen metodi sopii sekä musiikinteorian sisältöjen oppimiseen että nyky-musiikin moninaisuuden omaksumiseen – joskin metodi koettiin myös

hämmentäväksi perinteisempään musiikinteorian opiskeluun tottuneiden opiskelijoiden taholta. (Davidson & Lupton 2016, 187–188.)

Cobanin ja Dubazin (2011) peruskoulun musiikin opetukseen aktiivista oppimista ja moniälykkyysteoriaa soveltava tutkimus osoitti oppilaiden oppimistulosten olleen tehokkaampia ja pitempikestoisia, kun opetuksessa hyödynnettiin Orffin (ks. luku 3.3.2) sekä moniälykkyysteorian oppeihin perustuvaa aktiivisen oppimisen mallia. Oppilaat, jotka saivat hyödyntää musiikin tunneilla kyseistä opetusmallia, olivat myös musiikin opetukseen tyytyväisempiä ja oppitunneilla menestyneempiä kuin verrokkiryhmäläiset. (Coban & Dubaz 2011, 689.) Tämä kansainvälinen tutkimus antaa syitä tutkia ja kehittää mallin mukaista opetusta myös Suomessa.

Huttunen (2018) on kehittänyt väitöskirjatutkimustaan varten osallistavan sävellytysmenetelmän, joka on sävellyspedagoginen apuväline monipuoliseen musiikin opetukseen. Hän tuo esiin menetelmänsä soveltuvuuden musiikillisen tiedon muotojen oppimiselle säveltämisen yhteydessä, ja toteaaakin yhtenä jatkotutkimushaasteena olevan sävellyttämisen ja musiikillisen tiedon muotojen yhteyden ymmärtämisen. (Huttunen 2018, 182–184.) Käsitän musiikillisen tiedon muotojen tarkoittavan musiikinteorian sisältöjä, jolloin oma tutkimukseni vastaa osaltaan tähän ongelmaan; kuinka voidaan hyödyntää säveltämistä toiminnallisena opetusmetodina osana musiikinteorian opetusta.

Säveltäminen voidaan nähdä yhtenä musiikillisen keksinnän muotona. Musiikillista keksintää musiikin oppikirjasarjan Musiikin mestarit 1–6 -opettajanoppaissa on pro gradu -tutkielmassaan kartoittanut Jylhä (2009). Hän luokittelee musiikillisen keksinnän viiteen eri päätyyppiin – improvisointiin, säveltämiseen, sovittamiseen, luovaan musiikin kuunteluun sekä muihin taidemuotoihin – ja erittelee niiden esiintyvyyttä oppikirjasarjassa sekä tarkastelee tehtäväsiältöjä. Hänen tutkimuksensa mukaan musiikillisen keksinnän tehtävät ja toiminnallisuus musiikin opetuksessa vähenevät huomattavasti siirryttäessä ylemmille vuosiluokille. (Jylhä 2009, 81, 84.) Tämä onkin mielenkiintoinen näkökulma myös omaa tutkimustani ajatellen – onko samaa ilmiötä havaittavissa myös Saa laulaa! -oppikirjasarjassa?

Toiminnallista musiikinopetusta on osaltaan käsitellyt pro gradu -tutkielmassaan myös Kartiovaara (2015). Hänen tutkimuksensa keskittyy toiminnallisiin laulunopetuksen menetelmiin, ja tulosten mukaan kehollisuus ja musiikki liikunta lisäävät laulunopiskelun motivaatiota. Kartiovaara ehdottaa jatkotutkimuksen kohteeksi toiminnallisuuden hyödyntämistä muussakin musiikin opetuksessa sen ollessa olennainen osa tuoreinta opetussuunnitelmaa. (Kartiovaara 2015, 66–67.) Jälleen löydän kytköksiä omaan tutkimusaiheeseen aiemman tutkimustiedon synnyttämien tarpeiden kautta.

Toiminnallisuuteen liittyy käsitteenä aktiivinen oppiminen (ks. luku 3.2), jota on tutkimuksessaan käsitellyt Scott (2010). Tapaustutkimuksessa perehdytään aktiivisen, älylliseen osallisuuteen perustuvan oppimismetodin (*active minds-on learning*) hyödyntämiseen peruskoulun musiikinopetuksessa. Tutkimus perustuu konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseen musiikin oppimiseen, joka pohjautuu sille ajatukselle, että oppilaat muodostavat käsityksensä musiikista aktiivisen toiminnan ja aiempien tietojensa avulla. Scottin (2010, 25–26) mukaan musiikin opetuksessa tulisi yhä enemmän ottaa huomioon oppijakeskeisyys ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvat opetusmenetelmät.

Lähdenkin seuraavaksi kartoittamaan oman tutkimukseni taustakäsitteitä tarkastelemalla oppimiskäsityksiä, jotka tukevat opetussuunnitelman mukaista opetusta ja toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöä.

## 2.2 Oppimiskäsitys

Olen perehtynyt kandidaatintutkielmassani (Hollström 2017) oppimiskäsityksiin painottuen kognitiivisiin teorioihin sekä konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, minkä pohjalta kirjoitan niistä tiiviin katsauksen myös tässä tutkielmassa. Lisäksi tutustun situatiivisen oppimisen teoriaan. Nämä teoriat pohjaavat erilaisiin käsityksiin ihmisen tiedonmuodostuksesta, ja tuovat mielestäni arvokkaita erilaisia näkökulmia oppimisen tarkasteluun. Tämänhetkisessä opetussuunnitelmassa painotetaan erityisesti kognitiivisen sekä konstruktivistisen oppimiskäsityksen piirteitä, joten niiden tarkastelu on tutkielmassani pääroolissa.

### 2.2.1 Kognitiiviset teoriat

Ennen kognitiivisten teorioiden kehittymistä oppimisen selittäjäksi oli kasvatustyössä laajalti suuntaa näyttämässä behavioristinen oppimiskäsitys, mikä näkyi pitkään myös suomalaisessa opetustyössä, ja joka perustuu karrikoidusti ajatukselle siitä, että ihminen oppii toiminnastaan seuraavien palkintojen tai rangaistusten kautta (Heinonen & Kari 1978; Woolfolk 2016, 308). Behaviorismin syrjäyttivät kuitenkin 1900-luvun puolivälin jälkeen kognitiiviseen oppimiskäsitykseen perustuvat teoriat, jotka Puolimatkan (2002, 85) mukaan keskittyvät yksilön mielen toimintoihin oppimisprosessissa. Myös Woolfolk (2016, 347) puhuu aivojen roolista oppimisessa; aivot toimivat sekä oppimisen toteuttajina että sen vaikutuksen kohteena. Oppimisessa olennaista on kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaisesti erityisesti muistin toiminta sekä ajattelu- ja päättelykyky, ja tämän käsityksen mukaan yksilö oppii havainnoimalla ympäristöään ja käsittelemällä havaintojensa avulla saamiaan tietoja (Puolimatka 2002, 85; Woolfolk 2016, 317).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan oppimaan oppimisen taidoista: (POPS 2014, 17):

Oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen on perusta tavoitteelliselle ja elinikäiselle oppimiselle. Siksi oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia ja käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen. Oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin. Oppimisprosessin aikana hän oppii työskentely- ja ajattelutaitoja sekä ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimisen eri vaiheita.

Tämän näkisin tarkoittavan kognitiivisen oppimiskäsityksen kontekstissa yksilön metakognitiivisten taitojen kehittymistä. Schunk (2000, 180–181) kertoo metakognitiivisten taitojen tarkoittavan yksilön tietoisuutta oman mielensä prosesseista ja kognitiivisista toiminnoistaan sekä taitoa hallita niitä. Opetussuunnitelmassa kannustetaan siis ohjaamaan oppilaita tietoisiksi omista metakognitiivisista taidoistaan, jotta oppiminen tehostuisi, mikä on kognitiivisten oppimisteorioiden yksi keskeinen periaate.

Kognitiivista oppimiskäsitystä on kuitenkin myös kritisoitu – Puolimatka (2002, 86) kertoo sen kohdanneen arvostelua etenkin sen mekaanisuuden takia. Myös Uusikylä ja Atjonen (2007, 22) tuovat esiin näkökulman, jossa kognitiivisuus oppimisen kuvaajana jättää kylmästi huomioimatta tunteiden vaikutuksen oppimisprosessissa. Ihmistä ja yksilön tiedonkäsittelyä kuvataan Puolimatkan

mukaan tietoa prosessoivan koneen omaisesti, ja yksilölliset tulkinnat oppimistilanteen kuvauksessa jäävät helposti huomioimatta. Kognitiivisia teorioita on syytä kiittää kuitenkin siitä, että ne ovat vieneet oppimiskäsitystä osaltaan paljon eteenpäin behaviorismin jälkeen. (Puolimatka 2002, 86–87.)

### 2.2.2 Konstruktivismi

Enemmän yksilön itseohjautuvuutta oppimisessa taas korostaa konstruktivistinen oppimiskäsitys. Se tarkoittaa yksilön ja yhteisöjen aktiivista tiedon rakentamista – kuten kognitiivinenkin oppimiskäsitys, konstruktivismi nostaa tärkeään asemaan havaintojen ja muiden mielen toimintojen merkityksen tiedon muodostamisessa, mutta erotuksena on oppijan rooli tiedon konstruoijana eli entisen tiedon pohjalle rakentajana (Uusikylä & Atjonen 2007, 145).

Konstruktivismi nojaa Schunkin (2000) mukaan Piaget'n kehityspsykologiseen teoriaan. Piaget on määritellyt toisiaan seuraavat kehitystasot ihmisen ikään perustuen, ja kehityksen eri vaiheissa oleminen vaikuttaa siihen, miten yksilö mukautuu fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöönsä, miten tulkitsee sitä ja miten kehittyä eteenpäin. Ajattelun taidot etenevät jokaisen kehitystason mukana, ja oppiminen tapahtuu aina kunkin kehitystason mukaisesti aina aiempiin kokemuksiin pohjaten. (Schunk 2000, 232–235.) Piaget'n nimeämät kehitysvaiheet ovat sensomotorinen vaihe 0–2-vuotiaana, esioperationaalinen vaihe 2–7-vuotiaana, konkreettisten operaatioiden vaihe 7–11-vuotiaana ja formaalisten operaatioiden vaihe 11-vuotiaasta eteenpäin (Ahonen 2004, 52).

Toisaalta Piaget'n teoria voidaan nähdä myös ihmisen oppimista melko mekaanisesti kuvaavana, tai kuten Ahonen (2004, 52) ilmaisee, ”vasemman aivopuoliskon teoriana” – yksilön kehityksen kuvaajana se keskittyy rationaalisen ajattelun kehitykseen enemmän kuin esteettisyyteen tai intuitiiviseen ajatteluun. Sijoittaisinkin Piaget'n kehityspsykologisen teorian Ahosen (2004, 52) tavoin enemmän kognitiivista oppimiskäsitystä kuvaaviin teorioihin, kuin konstruktivistisen alle. Toisiaan seuraavat kehitysvaiheet sopivat kuitenkin konstruktivistiseen tiedon kumuloitumista kuvaavaan malliin.

Olennaista konstruktivismille on nimenomaan tiedon rakentuminen oppijan aiemman tietopohjan avulla, sekä oppimisen yksilöllinen, aktiivisuuteen ja

luovuuteen perustuva luonne, jolloin oppija luo tietoa itse sen sijaan, että toimisen passiivisena vastaanottajana (Puolimatka 2002, 41–42). Gagnon ja Collay (2006, 13–14) esittelevät kuusi ominaispiirrettä konstruktivistiselle oppimisprosessille: itsenäinen ajattelu, yhteisöllinen ajattelu, vanhan ja uuden tiedon yhdistäminen, kysymysten esittäminen ja niihin vastaaminen, oman ajattelun jakaminen sekä opitun refleктоiminen. Tällaisen oppimisprosessin läpikäyminen johtaa merkitykselliseen ja syvälliseen, ajan myötä kehittyvään tiedon sisäistämiseen.

Yksi konstruktivismin suuntauksista on Tynjälän (2004, 55–57) esittelemä sosiaalisen konstruktivismin malli. Siinä korostuvat yksilöllisten psykologisten prosessien sijaan oppimisen sosiaaliset aspektit, eli yhteisössä tapahtuva tiedonmuodostus, yksilöiden välinen vuorovaikutus, yhteistyö sekä kielen asema. (Tynjälä 2004, 55–57.) Itse näkisin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) kuvaillun oppimiskäsityksen vastaavan hyvin pitkälti konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja erityisesti sosiaalisen konstruktivismin periaatteita. Opetussuunnitelman kuvauksen mukaan sen oppimiskäsitys perustuu siihen, että oppilas aktiivisesti ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa toimien käyttää monimuotoisesti erilaisia oppimisen ja ongelmanratkaisun välineitä, soveltaa aiemmin oppimaansa uutta tietoa omaksuessaan, oppii asettamaan oppimistavoitteita itselleen sekä refleктоimaan ja arvioimaan omaa oppimistaan. (POPS 2014, 17.)

Myös konstruktivismi oppimiskäsityksenä on saanut kohdata kritiikkiä: Puolimatka (2002, 238) toteaa sen korostavan liiaksi lasten itseohjautuvuutta oppimisen suhteen, tekee opettajan auktoriteettirollista epäselvän ja soveltaa opetusmalleja turhan yksipuolisesti. Sen sijaan Puolimatka (2002, 239) esittelee realistisen opetuksen teorian, eli todellisuutta vastaavien tietorakenteiden muodostamiseen ohjaavan opetusmallin – todellisuus on realistisen näkemyksen mukaan objektiivinen käsite, jolloin oppilaiden tietorakenteet muotoutuvat aina tietynlaisiksi, eikä todellisuus ole riippuvainen subjektiivisista tulkinnoista tai kokemuksista. Uusikylä ja Atjonen (2007, 24–25) huomauttavat myös Jussilaan (1999) viitaten, että konstruktivismi yksin ei riitä koulun oppimiskäsityksen taustavaikuttajaksi sen korostaessa paljon oppijan omaa itsenäisyyttä tiedon

muodostuksessa – tarvitaan myös mallioppimista ja opettajan valmiita tietoja, sillä kaikkea ei voi eikä tarvitse konstruoida alusta asti itse.

Kritiikistä huolimatta opetussuunnitelma tuntuu nojaavan paljolti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka vuoksi se on myös valikoitunut oman tutkielmani yhdeksi teoreettisen viitekehyksen muodostajaksi toiminnallisia opetusmenetelmiä määriteltäessä.

### 2.2.3 Situatiivisen oppimisen teoria

Vielä yksi oppimiskäsitys, joka puoltaa toiminnallisten menetelmien käyttöä opetuksessa, on situatiivisen oppimisen teoria. Se on yhdistelmä kognitiivisista ja sosiaalisista käyttäytymisteorioista, ja painottaa oppimisen tärkeimpinä tekijöinä aktiivista toimimista sekä vuorovaikutusta oppimisympäristössä (Greeno 2006, 92). Konstruktivistisesta oppimisteoriasta situatiivinen teoria eroaakin painottamalla yksilön oppimisen prosessien sijaan sosiaalisen ympäristön vaikutusta oppimiseen. Paalasmaa (2014) puhuu situationaalisuudesta yhtenä kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen tasona; fyysisen, elollisen, tajunnallisen, itsetajunnallisen ja situationaalisen tason myötä muodostuu kokonaisvaltainen ihmiskäsitys, jonka huomioimisen avulla voidaan toteuttaa kokonaisvaltaista pedagogiikkaa. Paalasmaa määrittelee situationaalisuuden yhteytenä omaan sosiaaliseen ympäristöön, eli kulttuuriin, toisiin ihmisiin, arvoihin ja normeihin. (Paalasmaa 2014, 31–34.) Opetussuunnitelmassakin korostetaan musiikin oppiaineen yhtenä tavoitteena oppilaiden aktiivista kulttuurista osallisuutta (POPS 2014, 263). Tämä edustaa mielestäni situatiivisen oppimiskäsityksen periaatteita ja oikeuttaa sen käytön teoreettisen viitekehyksen rakentajana toiminnallisten opetusmenetelmien määrittelyssä.

Ahonen (2004) kertoo, että situatiivisen oppimisteorian mukaan oppijan on oltava mukana niissä käytännöissä, joissa oppimista odotetaan tapahtuvan, ja että tieto välittyy oppijalle toiminnan välityksellä, jolloin oppija saavuttaa aktiivisen toimijan roolin oppimisen edistyessä. Musiikin opetuksessa tämä näkyy opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen kautta muodostuvana yhteistoiminnallisuutena ja jaettuna asiantuntijuutena. Ihanteellisin oppimistilanne tapahtuu lähikehityksen vyöhykkeellä, eli lapsen saavuttaessa

oppimispotentiaalinsa toimiessaan ohjaajan avustuksella. (Ahonen 2004, 24–25.) Tässä tärkeään asemaan nousee eriyttäminen eli opetuksen mukauttaminen jokaiselle oppijalle sopivantasoiseksi. Eriyttämällä oppilaan valmiuksien mukaan otetaan huomioon oppilaan lähtötaso ja erityistarpeet oppimisessa (Laine 2017, 7). Mitä enemmän eriytettyä eli monidimensionaalista opetus on, sitä motivoituneempia oppilaat ovat oppimaan kehittyessään oman taitotasonsa mukaisesti, kun taas eriyttämätön eli yksidimensionaalinen opetus johtaa helposti oppilaiden keskinäiseen vertailuun, mikä laskee oppimismotivaatiota (Uusikylä & Atjonen 2007, 118). Monipuoliset opetusmenetelmät ja oppilaiden kanssa muodostetun vuorovaikutussuhteen huomioiminen ovat siis keskeisessä asemassa situatiivista oppimiskäsitystä toteuttavassa opetuksessa.

Toiminnalliset opetusmenetelmät saavat paljon perusteita etenkin konstruktivistisen ja situatiivisen oppimisen teorioista. Olennaista näissä molemmissa on vuorovaikutuksen ja oppilaan aktiivisuuden korostuminen oppimisen edellytyksinä. Musiikin oppiaineen kontekstissa oppiminen perustuu hyvin paljon oppilaan omaan toimintaan, jolloin oppilaan aktiivisuutta korostavat työt ovat perusteltuja musiikin opetuksessa (Ahonen 2004, 142). Seuraavassa aluvussa esittelen tarkemmin, miten musiikin oppimista on määritelty.

### **2.3 Musiikki oppiaineena**

Musiikkia on opetettu Suomessa kautta historian: kansakouluaikana kouluissa opetettiin laulua oppiaineena, ja sen sisällöt ensimmäisessä virallisessa opetussuunnitelmassa, Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa, käsittivät lähinnä korvakuulolaulun ja säveltapailun alkeiden opetuksen (Suomi 2011a, 69–70). Kosonen (2011, 158) kertoo kansakoulun laulunopetuksen taustalla olleen vahva koti-uskonto-isänmaa -arvopohja, jota lauluohjelmistolla haluttiin vahvistaa, mikä olikin oppiaineen keskeinen tehtävä. Peruskoulujärjestelmään siirryttäessä oppiaineen nimi vaihtui laulusta musiikiksi, ja sisältötavoitteet laulamisesta soittamiseen, musiikin tuntemukseen ja musiikilliseen yhteistoimintaan (Suomi 2011a, 75). Keskeistä musiikin opetuksessa on Suomen (2011a, 86–87) mukaan aina ollut sen esteettisen kasvatuksen potentiaali musiikillisten sisältöjen



painotuksista huolimatta, ja sen suurin arvo on nähty taidekasvatuksen yhtenä osa-alueena. Mikä musiikin oppimisessa sitten itsessään on keskeistä ja miten musiikin oppiainetta tavoitteineen käsitellään nykyisessä opetussuunnitelmassa?

### 2.3.1 Musiikin oppiminen

Oppiminen on perinteisesti määritelty kokemuksien aiheuttamana, suhteellisen pysyvänä muutoksena oppijan käyttäytymisessä, jolloin muutoksen kohteena voivat olla oppijan tiedot, taidot tai tunnereaktiot (Ahonen 2004, 13). Oppiminen on Kolbin (1984, 32) mukaan ihmisen merkittävin mukautumisen prosessi, joka ulottuu erilaisiin yhteyksiin ja joka on elinikäisesti jatkuvaa. Musiikin oppimisesta puhuttaessa muutos tapahtuu Ahosen (2004) mukaan oppijan musiikkikäyttäytymisessä, joka voi tarkoittaa esimerkiksi musiikin kuuntelua, laulamista, soittamista, liikkumista musiikin tahtiin, säveltämistä tai musiikin analysoimista. Lapsuudessa musiikin oppimisessa keskeistä on sopeutuminen ympäröivään säveljärjestelmään ja musiikin säännönmukaisuuksiin, jotka länsimaissa perustuvat tonaaliseen järjestelmään. (Ahonen 2004, 13–15.)

Musiikin oppimista tapahtuu paljon implisiittisesti eli alttiina olemisen seurauksena, kun yksilö kasvaa ympäristössä, jossa kuulee tietynlaista musiikkia (Ahonen 2004, 14). Siksi vieraiden kulttuurien musiikki kuulostaakin usein omaan korvaan kummalliselta, kun itse on sopeutunut erilaiseen sävelkieleen ja musiikilliseen sääntöjärjestelmään. Oman ympäristön musiikkiin ja sen käytäntöihin totumisesta puhutaan musiikillisena enkulturoitumisena, mikä muodostaa pohjan yksilön musiikilliselle maailmankuvalle. (Ahonen 2004, 25–26.)

Musiikin oppimiseen vaikuttavia tekijöitä ovat Ahosen (2004) mukaan ennen kaikkea sosiaaliset tekijät, harjoittelu sekä motivaatio. Sosiaalisiin tekijöihin lukeutuvat kotiympäristö ja siellä tapahtuva musiikille altistuminen sekä kouluympäristössä tapahtuva musiikin opiskelu ja kaveripiirin vaikutus musiikkikäyttäytymiselle. Harjoittelun suhteen olennaista on varhainen aloitusikä, joka mahdollistaa teknisten, motoristen, kognitiivisten ja ekspressiivisten valmiuksien kehittymisen mahdollisimman aikaisin. Toinen olennainen seikka on harjoittelun määrä: mitä enemmän saa harjoitusta musiikissa, sitä parempi taitotaso yksilöllä

on. Perustaso musiikin oppimisessa saavutetaan enkulturoitumisen ja koulussa tapahtuvan opiskelun kautta, amatööritaso ja eksperttitaso vaativat jo syvällisempää omistautumista musiikille. Motivaatio taas on keskeisessä osassa kaikkea oppimista, ja sen tuloksena yksilö tekee valintoja oppimisen kohteena olevan asian hyväksi, suuntaa tarkkaavaisuuttaan intensiivisesti sitä kohti sekä työskentelee pitkäjänteisesti ja laadukkaasti. (Ahonen 2004, 142–154.)

Musiikki on oppiaineena erityislaatuinen, sillä sen avulla oppilaat virittyvät niin fyysisesti, älyllisesti, emotionaalisesti kuin sosiaalisestikin. Siksi myös sen vaikutukset oppimiselle ja kokonaisvaltaiselle kehitykselle ovat moniulotteiset, ja oppilaiden on mahdollista oppia musiikin kautta itsestään ja omasta oppimisestaan, esteettisestä havaitsemisesta sekä toisten kanssa toimimisesta. Yhteisesti toteutettu musisoiminen vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä osallisuutta yhteisöön, ja esteettiset kokemukset vaikuttavat myönteisesti identiteetin rakentumiseen. (Nikkanen 2009, 60–61.) Tämä puoltaa mielestäni musiikinopetuksen tärkeyttä osana perusopetusta. Toisaalta se asettaa myös vaatimuksia ja vastuuta musiikinopettajille – alakoulun musiikinopetus ei ole vapaaehtoisuuteen perustuvaa, vaan oppivelvollisuuden vuoksi jokaiselle pakollista, joten opettajalta vaaditaan alan asiantuntijuutta oppiaineen kokonaisvaltaisuuden toteutumiseksi niin, että oppilaat saavat siitä tarkoituksenmukaisen hyödyn (Nikkanen 2009, 59).

### 2.3.2 Praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofia

Musiikkikasvatuksen merkittävimpanä taustafilosofiana voidaan oikeutetusti pitää Elliotin praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofiaa. Se perustuu ajatukselle siitä, että musiikin taustalla on praxis, käytäntö, jota toteutetaan sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä, ja että musiikin opetuksessa on otettava huomioon musiikin kaikki erilaiset muodot, niiden toteuttaminen ja musiikin kuunteleminen (Elliot & Silverman 2015, 43–44; 52). Lähtökohtana musiikin tekemiselle ja kuuntelemiselle on Elliotin mukaan musiikillinen toimijuus (*musical agency*), jonka avulla toteutetaan sekä musiikillisten tietojen ja taitojen kehitystä että hyvän ihmisyyden periaatteiden oppimista. Musiikin tekemisen ja kuuntelemisen hyvät vaikutukset eivät kuitenkaan tule automaattisesti, vaan

demokraattisen vuorovaikutussuhteen kautta tieto- ja tunnetaitoisen opettajan kanssa, jolloin vuorovaikutus on syvästi musikaalista ja luovaa. (Elliot & Silverman 2015, 52.)

Musikaalinen ymmärrys kehittyy Elliotin praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan parhaiten aktiivisen musiikin tekemisen ja kuuntelemisen kautta, sillä se koostuu ei-sanallisista ja situationaalisista tiedon komponenteista. Musikaalista ymmärrystä voidaan edistää progressiivisen musiikillisen ongelmanratkaisun avulla, johon kuuluu oppilaiden motivointi ja sitouttaminen musiikilliseen toimintaan innostavien musiikkiprosessien toteuttamisen kautta. Olennaista kaikessa tässä on saada oppilaille kokemus ilmaisullisesta ja luovasta musiikillisesta toimijuudesta; opettajan ei tule pitää musiikkia elitistisenä, vaan kaikkien saatavilla olevana asiana, jolloin jokaisen on mahdollista toteuttaa musiikkoutta omalla tavallaan. (Elliot & Silverman 2015, 231–233.)

Praksiaalinen musiikin opetussuunnitelma pitää opetuksen lähtökohtana oppijoiden sitouttamista musiikilliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen erilaisien musiikkikulttuurien kanssa toimien itse osana näitä kulttuureita. Tämän mahdollistaa oppimisympäristö, joka kannustaa musiikilliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen muiden musiikillisten toimijoiden kanssa. (Elliot & Silverman 2015, 420.) Myös nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014, 263) perustuu ajatukselle oppilaiden osallistamisesta ”monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen”, ja perehdyntäkin siihen tarkemmin seuraavaksi.

### **2.3.3 Toiminnallisuus musiikin oppiaineessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014**

Tuorein perusopetuksen opetussuunnitelma jakaa oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen kuvaukset alakoulun osalta vuosiluokkiin 1–2 ja 3–6, ja tarkastelen nyt erityisesti musiikin oppiaineen kuvausta vuosiluokille 3–6 (POPS 2014, 263–266). Nostan opetussuunnitelmasta esiin omaan tutkimukseeni liittyviä huomioita, kuten toiminnallisten työtapojen ja musiikinteorian oppimisen esiintyvyyttä musiikin sisältöjen ja tavoitteiden kuvauksen yhteydessä.

Koulun musiikinopetuksessa tärkeintä ei pidä olla tietyn tietojen ja taitojen tason saavuttaminen, vaan myönteisten asenteiden ja kiinnostuksen kasvattaminen musiikkia kohtaan (Ahonen 2004, 154). Opetussuunnitelmassa mainitaankin musiikin oppiaineen tehtäväksi ennen kaikkea monipuolisen musiikillisen toiminnan edellytysten luominen ja arvostavan sekä myönteisen suhtautumisen rakentaminen musiikkia sekä kulttuurista monimuotoisuutta kohtaan (POPS 2014, 263).

Musiikin oppiaineen tavoitteet on esitelty taulukkomuodossa ja jaettu viiteen kategoriaan: Osallisuus, Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen, Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito, Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa sekä Oppimaan oppiminen musiikissa. Näistä Kulttuurisen ymmärryksen ja monilukutaidon alla on kuvattu tavoite T7: ”ohjata oppilasta ymmärtämään musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapojen periaatteita musisoinnin yhteydessä” (POPS 2014, 263–264). Tämä nähdäkseni tarkoittaa musiikin teoreettisten sisältöjen ymmärrystä ja niihin perehtymistä toiminnallisesti eli musisoimalla.

Tavoitteisiin liittyviä sisältöalueita tarkemmin kuvatessa sisältöalue S2 – Mistä musiikki muodostuu – ohjaa kiinnittämään huomiota peruskäsitteiden lisäksi rytmin, melodian, harmonian, muodon, sointiväriin ja dynamiikan hahmottamiseen musisoititilanteissa. Musiikillisten tapahtumien kuvaamiseen ohjataan käyttämään joko vakiintuneita tai omia symboleita. (POPS 2014, 264.) Eri-alaisten notaatiojärjestelmien hyödyntäminen musiikin opiskelussa avartaakin tehokkaasti musiikillista ajattelua ja oppimista, oli kyse sitten standardoitujen tai oppilaan itse kehittämien musiikillisten symbolien käytöstä. Itse kehitellyt musiikkia kuvaavat notaatiot kehittävät myös lapsen luovaa ajattelua sekä muun muassa rytmin, sointiväriin, dynamiikan ja muotorakenteen ymmärtämistä. (Uppitis 2017a, 134.) Onkin siis perusteltua ohjata opettajia opetussuunnitelmassa nuotintilavun opettamiseen muiden käsitteiden ohella.

Työtapoihin liittyen opetussuunnitelmassa kannustetaan monipuolisuuteen ja joustavuuteen käyttämällä erilaisia työtapoja, joissa vuorovaikutus ja musiikillinen yhteistoiminta mahdollistuvat kaikille oppilaille. Lisäksi mainitaan myönteiset musiikkikokemukset ja -elämykset musiikillisten taitojen kehittäjänä.

(POPS 2014, 264.) Musiikin oppiaineessa hedelmällisintä on Upitksen (2017b) mukaan luova oppiminen, joka mahdollistuu opetuksen moniaistillisuudella, vuorovaikutteisuudella ja oppilaiden aktivoinnilla sekä luovuutta ruokkivan oppimisympäristön avulla. Oikeanlainen oppimisympäristö houkuttelee toimimaan musiikin parissa ja luomaan musiikillisia kokemuksia, joiden kautta lapsi oppii musiikin kielen kuin itsestään. (Upitis 2017b, 159–160.)

Myös palautteenannossa ja arvioinnissa näkyvät toiminnallisuus ja musiikinteorian huomioiminen; yhteistoimintaan rohkaiseva palautteenanto nähdään opetussuunnitelmassa tärkeänä, ja palautteen avulla tulee pyrkiä auttamaan oppilaita hahmottamaan musiikkia sekä musiikkikäsitteitä. Musiikkikäsitteiden oppimista arvioidaan musiikin merkintätapojen ymmärtämisen kautta: arvostuksen 8 mukainen osaaminen tarkoittaa musiikillisten merkintöjen mukaisesti toimimista musisointitilanteessa. (POPS 2014, 265–266.) Opetussuunnitelmassa ei siis ohjata esimerkiksi kirjallisten kokeiden pitämiseen, vaan nimenomaan oppilaiden toiminnan arviointiin ja oppimisen osoittamiseen musisoinnin kautta.

### **2.3.4 Musiikinteorian opetus**

Käsitettä musiikinteoria on Otavan ison musiikkitietosanakirjan määritelmän mukaan perinteisesti pidetty vastakohtana musiikin käytännölle; musiikin tuottaminen ja sen käsitteellistäminen on nähty erillisinä toisistaan. Teorian tarkoituksena on kuvata musiikin ilmiöitä ja tapahtumia, ja sen avulla voidaan toteuttaa musiikin analyysia. (Bengtsson 1978, 343.) Musiikinteorian voi jakaa osiin sen kuvaamien elementtien perusteella – melodia, rytmi, kontrapunkti eli moniäänisyys, harmonia sekä muoto ovat keskeisiä musiikin analyysin kohteita (Palisca 1980, 741).

Suomalaisen koulujärjestelmän musiikinopetuksen historiassa musiikinteoria on Kososen (2012) mukaan ollut osa oppisisältöjä jo ainakin kansakouluajoilta asti, jolloin sitä opetettiin laulun yhteydessä ja siihen viitattiin nimellä musiikkioppi. Opettajille suunnatuista oppaista on löytynyt varsin yksityiskohtaisakin ohjeistusta säveltapailun ja harmoniaopin opettamiseksi, mutta kansakoulua käyneiden aikalaisten kertoman perusteella musiikkitiedon opetus on ollut sisällöltään melko vaihtelevaa. (Kosonen 2012, 41, 43.)

Musiikkioppilaitostasolla musiikinteorian opetusta tarkastelleet Ilomäki ja Holkkola (2013, 205) toteavat oppiaineen olevan muutoksessa uudenaikaisemman oppimiskäsityksen myötä; kun aiemmin musiikinteorian on ajateltu koostuvan pysyvistä osataidoista sekä käsitteistä ja opetus on perustunut tähän ajatusmalliin, korostuvat nykyään oppilaiden oma osallistuminen ja ilmaisullisuus. Nykyaikainen oppimiskäsitys musiikinteorian opetuksessa tarkoittaaakin sitä, että ulkoa opeteltavien tietojen listauksen sijaan oppilas kohdataan aktiivisena toimijana ja musiikin asiat ja ilmiöt liitetään oppilaan keholliseen kokemukseen. Ilomäki ja Holkkola jakavat musiikillisen ajattelun kolmeen tyyppiin: toiminnalliseen hahmottamiseen, soivaan luku- ja kirjoitustaitoon sekä reflektiiviseen tarkasteluun. Kaksi ensimmäistä liittyvät läheisesti oppilaan keholliseen toimintaan sekä kokemukseen rytmin, melodian ja nuotinluvun hahmottamisen kehityksessä, ja reflektiivisellä tarkastelulla syvennetään musiikillisten ilmiöiden ymmärrystä niiden keskustelemaan analysoimisen avulla. (Ilomäki & Holkkola 2013, 210–213.) Vastaavaa pedagogista mallia voi mielestäni soveltaa myös perusopetuksen musiikin oppiaineeseen, kun opetetaan teoriaa musiikin yhteydessä.

Nimitykset musiikinteorian opetukselle ovat eläneet vuosien mittaan, kuten Jurvanen (2005, 8–9) tutkielmassaan kertoo: oppiaine on esiintynyt musiikkioppilaitoksissa musiikinteorian ja säveltapailun nimellä, musiikin yleisten aineiden nimellä sekä musiikin perusteiden nimellä. Nykyisissä Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (2017, 41–42) esiintyy jälleen nimitys musiikin yhteiset opinnot, joihin sisältyy musiikin hahmottamista, mutta yhä enemmän soittamista, laulamista, esittämistä, ilmaisua ja taiteidenvälisyyttä. Näen tässä yhteneväisyyksiä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, jossa todetaan seuraavasti: ”Oppilaiden ymmärrys musiikkikäsitteistä ja ilmaisukeinoista syvenee ja laajenee samalla, kun taidot laulaa, soittaa, säveltää, liikkua ja kuunnella kehittyvät.” (POPS 2014, 263) – suurin osa sisällöistä opetetaan käytännön kautta, eikä teoriaa ja käytäntöä enää eroteta niin jyrkästi toisistaan kuin perinteisesti on tehty.

Suomi (2011b) on tutkinut kuudesluokkalaisten musiikin peruskäsitteiden tuntemusta perustaen osaamistavoitteet tutkimuksenaikaiseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Musiikin peruskäsitteitä on Suomen mukaan kuusi:

dynamiikka, sointiväri, rytmi, melodia, harmonia ja muoto (Suomi 2011b, 8). Nämä käsitteet esiintyvät sellaisinaan myös nykyisessä opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 264), ja näkisin niiden rinnastuvan musiikinteorian käsitteeseen edellä esittämieni musiikinteorian määritelmien perusteella. Suomen tutkimuksessa selvisi, että musiikin peruskäsitteiden tuntemus alakoulun kuudesluokkalaisilla on varsin heikolla tasolla; oppilaat tulosten mukaan tasoryhmiin 1 (heikko taso) – 5 (kiitettävä taso) jaettaessa peräti 82% oppilaista sijoittui kahteen alimpaan tasoryhmään. Oppilaat myös toivat itsearviointinsa esiin sen, etteivät koe osaamistaan musiikin peruskäsitteisiin liittyen riittäviksi. Lisäksi neljäsosa tutkimukseen osallistuneista oppilaista toivoi, että voisivat musiikintunneilla oppia käyttämään musiikin peruskäsitteitä laajemmin. (Suomi 2011b, 18–19.)

Miten paljon ja millaisin menetelmin musiikin peruskäsitteitä ja teoriaa pitäisi perusopetuksen musiikintunneilla käsitellä? Omasta mielestäni – ja myös Suomen tutkimustuloksiin peilaten – oppimistulokset eivät yllä tarvittavalle tasolle, ja opetusmenetelmät ovat näin ollen mahdollisesti vääränlaisia. Seuraavassa luvussa perehdyn toiminnallisiin opetusmenetelmiin, joiden avulla musiikin opetukseen voisi potentiaalisesti saada sisällytettyä yhä enemmän musiikinteorian opetusta.

### 3 TOIMINNALLINEN OPPIMINEN

Toiminnallisuus oppimisessa on käsite, joka on tuoreen opetussuunnitelman myötä paljon esillä. Paalasmaan (2014, 64) mukaan toiminnallisuus lapsilähtöisessä opetuksessa merkitsee aktiivista ja taidepainotteista toimintaa, jossa leikki ja tekemällä oppiminen korostuvat. Tämän tarkempaa määritelmää sille, mitä toiminnallisuus opetuksessa tarkoittaa, en kuitenkaan ole onnistunut löytämään, joten tässä luvussa kartoitan taustakirjallisuuden avulla erilaisia elementtejä, mitä toiminnallisuus oppimisessa voisi pitää sisällään. Näkemykseni mukaan toiminnallisuuteen liittyvät käsitteinä esimerkiksi kokemuksellisuus, tekemällä oppiminen ja oppilaiden aktiivisuus oppimisprosessissa. Näiden taustakäsitteiden avulla pyrin hahmottelemaan sitä, miten toiminnallisuus ja toiminnalliset opetusmenetelmät näkyvät musiikin opetuksessa.

#### 3.1 Kokemuksellisuus

Kokemusta on pidetty oppimisen keskeisenä elementtinä jo pitkään, ja kokemuksellisuuden puolestapuhujana tunnettu John Dewey on kirjoittanut aiheesta paljon. Deweyn (1966) mukaan kokemuksellisuus (*experience*) koostuu aktiivisesta ja passiivisesta elementistä; se on aktiivisessa mielessä kokeilemistä (*trying; experiment*) ja passiivisessa mielessä kokemista (*undergoing*). Pelkkä tapahtuma itsessään ei ole kokemus sen varsinaisessa merkityksessä, vaan kokemuksen kaksisuuntaisuudesta, eli tapahtumasta sekä sen reflektioivasta käsittelystä, syntyy kokemuksen merkityksellisyys ja sen kautta tapahtuva oppiminen. (Dewey 1966, 139.) Kaikki kokemukset eivät olekaan opettavaisia, vaan saadakse opetuslta arvoa on kokemusten oltava vuorovaikutteisia ja niiden on muodostettava jatkumo, jolloin tieto kumuloituu (Dewey 1963, 25–26; 44–45). Tiedon käsittäminen kumuloituvana liittyy konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jota käsitte-  
lin aiemmin (ks. luku 2.2.2).

Kokemuksellisuus koostuu Deweyn (1966, 274) mukaan yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksesta, joten koulun on tarjottava oppimisympäristö, joka mahdollistaa kokemusten syntymisen. Myös Kolb (1984, 34) on perehtynyt



kokemuksellisuuteen oppimisen lähteenä ja korostaa ympäristön merkitystä yksilön oppimiselle. Hänen mukaansa yksilön ja ympäristön suhde tuo kokemukseksi kaksi merkitystä: subjektiivisen eli yksilön sisäisen kokemuksen, sekä objektiivisen eli ympäristön vaikutuksesta muodostuneen kokemuksen (Kolb 1984, 35).

Kolb (1984, 133) myös nostaa esiin kokemuksen oppimisen merkityksen ihmisen kehitykselle, ja korostaa tässä yhteydessä lähikehityksen vyöhykkeen teoriaa. Lähikehityksen vyöhyke on Vygotskyn (1978) teorian mukainen ihmisen kehityksellinen alue, joka mahdollistaa potentiaalisen taidon muuttumisen aktuaaliseksi taidoksi sopivan tuen avulla. Lapsi saattaa siis omata potentiaalin jonkin taidon omaksumiseksi, mutta ei pysty ilman kyseisen taidon vahvemman osaajan tukea vielä toteuttamaan taitoa. Tarvittavan tuen avulla taidon toteuttaminen kuitenkin mahdollistuu ja tuottaa oppimiskokemuksen. (Vygotsky 1978, 84–91.)

Näiden teorioiden pohjalta näen toiminnallisuuden tarkoittavan osaltaan kokemusten tuottamaa oppimista, joka tapahtuu opettajan ohjauksesta saatavan tuen avulla. Dewey (1963) on korostanut myös vapautta oppimisessa, joka tarkoittaa opetuksen tavoitteena olevaa oppilaiden itseohjautuvuutta. Tämä ei tarkoita Deweyn mukaan ulkoisen ohjauksen totaalista poistumista, vaan sen hienovaraisuutta ja hiljalleen tapahtuvaa vapauden antamista oppilaille. (Dewey 1963, 47.) Tähän näkemykseen liittyen löydän yhteyksiä Uusikylän ja Atjoson (2007, 24–25) konstruktivistisen oppimiskäsityksen kritiikistä, jonka mukaan oppilaiden vastuun omasta oppimisestaan ei tule olla liian suuri, vaan opettajalla on tärkeä rooli oppimisen ohjaajana. Oppilaiden aktivointi oman oppimisprosessinsa ohjaamisessa onkin mielestäni yksi toiminnallisuuden kulmakivistä.

### **3.2 Oppilaiden aktivointi**

Aktiivinen oppiminen perustuu Cobanin ja Dubazin (2011, 685) mukaan konstruktivistiseen oppimisteoriaan (ks. luku 2.2.2). Oppilaiden rooli ei siis tämän käsityksen mukaan ole perinteisen passiivinen ja tietoa vastaanottava, vaan oppilaat osallistuvat oppimiseen mentaalilla, fyysisellä, emotionaalilla ja

sosiaalisella tasolla ja lisäksi suunnittelevat, miten hyödyntävät oppimaansa pelkästään sen toistamisen sijaan. Oppilaiden odotetaan ottavan vastuuta omasta oppimisestaan. (Coban & Dubaz 2011, 684–685.) Aktiivisuus oppimisessa edellyttää siis paljon sekä oppilailta itseltään, mutta myös opettajalta.

Konstruktivistisen oppimisteorian mukaan oppilaiden on oltava aktiivisesti sitoutuneita oppimisprosessiin ja mukautettava aiempia tietojansa uuteen tietoon (Scott 2011, 197). Paalasmaa (2014, 106) korostaa aktiivisuuden ja toiminnallisuuden huomioimista oppimisprosessissa vedoten siihen, että oppilailla on luontainen tarve ja myös oikeus liikkua, keskustella ja toimia yhdessä. Tätä ajatusta puoltaa myös Dewey (1966, 194) – saadessaan toteuttaa luontaista tarvettaan leikkiä, on koulunkäynti lapsille mielekkäämpää ja oppiminen helpompaa. Opettajan rooli koulussa onkin luoda sellainen oppimisympäristö ja vuorovaikutuksellinen ilmapiiri, joka kannustaa oppilaita aktiiviseen oppimiseen (Paalasmaa 2014, 126–127).

Myös Nash (2009) on tutkinut oppilaiden aktiivisuutta oppimisen tehostajana ja korostaa oppimisympäristön merkitystä. Oppimisympäristö tukee aktiivisuutta parhaiten, jos keskustelu luokassa on yleinen normi, oppilaiden tarvetta liikkua kunnioitetaan ja opettajan roolina on luoda vuorovaikutussuhteita ja hallita oppimisprosessia. Nashin mukaan opettajien perinteinen ongelma saada lapset pidettyä hiljaisina ja paikoillaan johtuu siitä, että lasten perustarpeisiin kuuluu liikkuminen, ja opettajien tulisi sen estämisen sijaan pyrkiä kanavoimaan liike oppimista edistävällä tavalla. Hän myös toteaa aktiivisen toiminnan oppimisprosessissa vähentävän sellaisia käytöshäiriöitä, joita normaalisti esiintyy hiljaisuutta ja paikallaan pysymistä vaativan oppimisen yhteydessä. (Nash 2009, 3–4.)

Oppimisympäristössä tärkeä huomioitava seikka on turvallisen ilmapiirin ja aktiivisuuteen kannustavien käytäntöjen lisäksi fyysinen ympäristö; luokkahuoneen tyypillinen järjestys siisteine pulpettirivistöineen ei ole omiaan vapaan liikkumisen edistämiseksi (Nash 2009, 12; 30–32). Nash (2009, 43) kannustaakin hyödyntämään oppilaiden liikkumista oppitunnin aikana, sillä se tarjoaa vaihtelua työskentelylle ja vahvistaa näin oppimisprosessia. Oppilaat ovat nykyaikana tottuneet nopeaan vaihteluun erilaisten aktiviteettien parissa, ja myös opetuksen

tulee vastata tähän tarpeeseen. Nash kuitenkin huomauttaa, ettei aktiivisuus tarkoita ainoastaan fyysistä liikettä, mutta että aktiivisuus oppimisprosessissa on välttämättömyys. (Nash 2009, 102; 113.)

Paalasmaa (2014) tiivistää aktivoivan opetuksen ohjenuoransa seitsemään pääkohtaan: Oppilaille on ensinnäkin annettava mahdollisuuksia vaikuttaa opetukseen ja edistettävä heidän osallisuuttaan kouluyhteisön jäsenenä. Toiseksi opetuksessa on pyrittävä dialogisuuteen eli vuorovaikutuksellisen ja innostavan keskusteluilmapiirin luomiseen. Kolmanneksi opetuksen eheyttäminen ja yhteistyö opetuksessa aktivoi oppilaiden ymmärrystä ja toimintaa. Neljäntenä ohjeena arvioinnissa tulee suosia vuorovaikutuksellisia keinoja. Viidenneksi oppilaiden omalla ajalla luotua osaamista kannattaa hyödyntää koulussa aina kun mahdollista. Kuudentena toiminnalliset opetusmenetelmät – leikki, draama ja taide – on saatava opetuksen keskiöön oppikirjakeskeisyyden tilalle. Lisäksi seitsemäntenä opettajan on uskallettava heittäytyä kanssaoppijaksi tiukan auktoriteettiaseman sijaan. (Paalasmaa 2014, 190.)

Aktiivisuus voi musiikin oppiaineessa Ahosen (2004) mukaan ilmentyä toistavana tai luovana aktiivisuutena. Toistavalla aktiivisuudella Ahonen tarkoittaa opettajajohtoista pedagogiikkaa, jossa lapset kyllä pääsevät toimimaan musikaalisesti, mutta eivät aktivoitu itse luomaan musiikillista materiaalia. Ahonen luettelee muutamia luovan aktiivisuuden hyötyjä, joihin kuuluvat oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen, poikkeavuus muiden oppiaineiden työskentelytavoista, oppimisen tehostuminen, ongelmanratkaisutaitojen kehittyminen, ilmaisutaitojen kehittyminen, itsenäisen musiikillisen ajattelun kehittyminen sekä omakohtaisesti prosessoitu subjektiivinen tietämys musiikin säännönmukaisuuksista. (Ahonen 2004, 168.) Näkisin viimeiseksi mainitun tarkoittavan musiikinteorian sisältöjen oppimista luovan aktiivisuuden kautta, mikä antaa perusteita oppilaiden aktivoinnille teorian opetuksen yhteydessä. Myös Uusikylä ja Atjonen (2007, 136) puhuvat luovuuden ja oppilaiden aktiivisuuden yhteydestä: oppilaiden tulee olla aktiivisia toimijoita oppimisen tavoitteiden ja toteutuksen suhteen, jotta luovuus mahdollistuu. Seuraavassa luvussa perehdyn vielä tarkemmin toiminnallisuuden käsitteeseen musiikin oppiaineen kohdalla.

### 3.3 Toiminnallisuus musiikin oppiaineessa

Kuten olen jo aiemmin maininnut, voidaan musiikkia pitää lähtökohtaisesti toiminnallisena oppiaineena sen perustuessa aiemmin tässä luvussa kuvailemiini työtapojen varaan; oppilaiden aktiivisuus, luovuus ja kokemuksellisuus oppimisessa ovat paljon läsnä musiikin opetuksessa. Tässä alaluvussa erittelen tarkemmin, millaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä ja työtapoja musiikissa hyödynnetään kirjallisuuden perusteella.

#### 3.3.1 Lähtökohdat

Musiikkia voidaan kuvata substantiivin sijasta verbin tavoin – musiikki ei olekaan syvimmältä olemukseltaan musiikkiteosten muodossa ilmentyvä objekti, vaan ennen kaikkea jotain, mitä ihmiset tekevät; musiikki on ihmisten toimintaa. Small (1998) on kehittänyt musiikin toiminnallista olemusta kuvaavan termin *musicizing*, karkeasti suomennettuna musisointi, joka pääpiirteittäin tarkoittaa kaikenlaista osallistumista musiikilliseen toimintaan, oli se sitten esittämistä, kuuntelemista, harjoittelemista, säveltämistä tai tanssimista. Musisointi on kaikkien saatavilla oleva toimintaa, eikä arvota mitään musiikin tekemisen tapoja muita korkeammalle. (Small 1998, 8–9.) Kun musiikkia ja sen olemusta tarkastellaan tästä näkökulmasta, on mielestäni enemmän kuin tarpeen ottaa huomioon musiikin opetuksen toiminnalliset menetelmät.

Smallin musisoinnin käsitettä peruskoulun musiikinopetuksen kontekstissa ovat tutkineet Odendall, Kankkunen, Nikkanen ja Väkevä (2014). He tiivistävät käsitteen tarkoittamaan musiikin aktiivista ja osallistavaa luonnetta, jossa korostuvat yhteisöllisyys, vuorovaikutus ja kulttuurisessa tilassa toimiminen. Tärkeimpänä tavoitteena ei tällöin nähdä musikaalisten tuotosten aikaansaamista, vaan keskiössä on itse musikaalinen toiminta sosiaalisessa käytännössä. (Odendall ym. 2014, 163–164.) Musiikkikasvatuksen tavoitteena onkin usein musiikkiesitysten valmistaminen, mutta keskittymällä musiikillisen toiminnan edistämiseen musiikin kuunneltavuuden aspektin sijaan voidaan edistää oppilaiden kasvua ja oppimista (Odendall ym. 2014, 169). Odendall ym. (2013, 168) rinnastavat musiikillisten kokemusten tuottaman kasvun Deweyn (1966, 36)

kokemuksellisen oppimisen yhteydessä kuvailtuun kasvuun: myös musiikki ja musiikista oppiminen perustuu kokemuksellisuuteen, ja oikeanlaiset kokemukset edistävät oppilaan tarkoituksenmukaista kasvua ja ymmärrystä.

Musiikin oppimista kehollisten kokemusten kautta kuvaa myös Juntunen (2011), ja nostaa esimerkiksi musiikin kehollisesta oppimisesta Dalcroze-pedagogiikan. Menetelmä perustuu siihen, että kinesteettisen toiminnan kautta voidaan kehittää musiikillista ymmärrystä ja tietoutta. Kehon tuottaman liikkeen kautta voidaan hahmottaa esimerkiksi musiikillisia rakenteita joko fyysisen metaforan eli liikkeen kuvatun musiikki-ilmion kautta, tai musiikillista ilmiötä kehollisesti tutkimalla ja kokeilemalla erilaisia keinoja ilmiön havainnollistamiseksi kehollisesti. Juntunen rinnastaa musiikillisen ymmärryksen ja musikaalisen toiminnan toteuttamisen; kyky ymmärtää ilmiötä ja toteuttaa niitä käytännössä tapahtuvat rinnakkain. Musiikkitietous syntyy siis erilaisista musiikillisista kokemuksista. (Juntunen 2011, 245–250.) Kehollisuus onkin mielestäni merkittävä osa musiikin toiminnallisia opetusmenetelmiä.

Musikaalisen ymmärryksen kehittyminen tapahtuu ennen kaikkea musiikillisen toiminnan kautta, ja erilaiset oppijat osoittavat ymmärrystään musiikissa eri tavoin, joten musiikin opetuksessa on olennaista ottaa huomioon erilaiset tavat toteuttaa musiikillista toimintaa (Elliot & Silverman 2015, 428). Kuten Smallin musisoinnin käsitteeseen kuuluu, ei musikaalisia toimintoja pitäisi laittaa arvojärjestykseen, vaan musiikin opetuksessa osallisuutta voidaan kehittää antamalla oppilaille erilaisia mahdollisuuksia toteuttaa musikaalisuuttaan. Näin nekin toiminnan muodot, joita ei yleisesti nähdä musikaalisina, on mahdollista sisällyttää yhteisesti toteutettuun musisoimiseen, eikä arvostus kohdistu ainoastaan niihin, jotka pääsevät loistamaan esimerkiksi kehittyneemmillä soittotaidoillaan. (Odendall ym. 2014.) Vaihtoehtoisia musiikin tekemisen muotoja erilaisille oppijoille voidaan mielestäni tarjota muun muassa hyödyntämällä runsaasti eri tavoilla oppilaita aktivoivia työtapoja.

### 3.3.2 Työtavat

Scottin (2011) mukaan aktiivinen oppiminen – yksi valitsemistani toiminnallisuutta määrittävistä taustakäsitteistä – on omiaan kuvaamaan musiikin

oppiaineen metodeita oppilaiden osallistuessa aktiivisesti musiikin tekemiseen. Esimerkkeinä musiikin tekemisestä Scott mainitsee laulamisen, soittamisen, improvisoinnin, säveltämisen ja musiikin kuuntelun. (Scott 2011, 194.) Näiden mainittujen työtapojen pohjalta olen hahmotellut myös omaa määritelmääni toiminnallisen musiikin opetuksen työtavoista lisäten joukkoon musiikkiliikunnan ja kehorytmit, jotka edellä mainittujen työtapojen lisäksi esiintyvät säännöllisesti Saa laulaa! -oppikirjasarjan materiaaleissa. Seuraavaksi käsittelen musiikin toiminnallisten opetusmenetelmien pääpiirteitä ja perusteita niiden käyttöön.

Ahonen (2004) esittelee keskeisten musiikkikasvatuksen opetusmenetelmien, eli Jaques-Dalcroze-, Orff- ja Kodály-menetelmien yhteneväisyyksiä, joita ovat tonaalisuus, toiminnallisuus ja improvisointi. Toiminnallisuudella Ahonen tarkoittaa näiden menetelmien yhteydessä aktiiviseen musisointiin kannustamista erilaisin keinoin; musiikkiliikunta, soittaminen ja laulaminen nousevat korostetusti esiin menetelmien periaatteissa. Yhdistävänä tekijänä menetelmien välillä Ahonen mainitsee Deweyn kokemuksellisen oppimisen filosofian, johon itsekkin olen aiemmin viitannut (ks. luku 3.1). Menetelmien avulla opetuksessa keskitytään tiedon passiivisen omaksumisen sijaan lasten ymmärtämisen kehittämiseen musikaalisen toiminnan eri muotojen avulla. (Ahonen 2004, 170.)

Keskeistä musiikin toiminnallisessa oppimisessa on luovuutta vaativien työtapojen hyödyntäminen. Burnard (2017, 4) on luetellut luovien työtapojen käytön hyötyjä musiikin oppiaineessa: oppilaat saavat positiivisia toimijuuden kokemuksia, kehittyvät innovoinnissa ja tutkivassa oppimisessa, kehittävät musikaalisia taitojaan ja oppimiskapasiteettiaan sekä oppivat autonomisiksi toimijoiksi musiikissa. Kuten muun muassa edellisessä alaluvussa (3.3.1) mainitsemani Small (1998, 9) on esittänyt, myös Burnard on samoilla linjoilla sen suhteen, että musiikillinen luovuus tulee nähdä laajemmin kuin vain improvisaation ja säveltämisen muodossa: kun musikaalisuus ajatellaan kaikille luontaisena piirteenä, voi opettaja kannustaa kaikkia oppilaita kokeilevaan musiikilliseen oppimiseen leikin ja eläytymisen kautta ja saada heidät toteuttamaan musikaalisuuttaan monipuolisesti eri keinoin (Burnard 2017, 7).

Perinteisin musiikinopetuksen muoto, eli laulaminen, on nykyäänkin tapa toteuttaa toiminnallista ja luovaa oppimista musiikin oppiaineessa. Biddulp ja

Wheeler (2017, 75) luettelevat laulamisen todettuja hyötyjä, joihin kuuluvat muun muassa koko aivojen työskentelyn aktivoituminen, kohonnut itsetunto, yleinen hyvinvointi ja minäkuvan vahvistuminen. Laulunopetus kouluissa saa siis edelleen perusteita taustalleen. Laulua voi opettaa myös luovasti ja toiminnallisesti, mihin Biddulp ja Wheeler (2017, 81–83) esittelevät muutamia tapoja: oppilaat voivat muuntaa tutun laulun sanoja omikseen, keksiä uuden melodian sanoituksille ja toteuttaa rytmistä variaatiota. Tämänkaltaista toimintaa liittyy mielestäni myös kiinteästi musiikilliseen keksintään, joka myös on yksi toiminnallisen musiikinopetuksen muodoista.

Jylhä (2009) on viitannut pro gradu -tutkielmassaan Ervastin (2003) lisensiaatintyöhön, joka käsittelee musiikillista keksintää. Jylhä on muodostanut Ervastin määritelmien sekä omien pohdintojensa pohjalta musiikillisen keksinnän käsitteen, joka pitää sisällään improvisointia, säveltämistä, musiikin kuuntelua, sovittamista ja äänikerrontaa. (Jylhä 2009, 18–19.) Säveltämistä musiikin opetuksessa käsittelevät artikkelissaan myös Burnard, Boyack ja Howell (2017, 40), ja antavat perusteiksi sen käytölle esimerkiksi kognitiivisten taitojen kehityksen ja uusien ajattelun tapojen muotoutumisen, mistä on hyötyä myös muiden oppiainesten kohdalla. Säveltäminen voi toimia esimerkiksi luovana lähestymistapana musiikillisten konventioiden ymmärtämiseksi (Burnard ym. 2017, 53). Itse sisällytän näiden lähteiden perusteella oman tutkimukseni kehyksessä musiikillisen keksinnän alaluokan alle improvisoinnin, säveltämisen ja sovittamisen tehtävät musiikinteorian opetuksen yhteydessä.

Kuuntelu on mainittu Jylhän (2009) tutkielmassa musiikillisen keksinnän yhteydessä, mutta itse en tutkimuksessani sijoita sitä keksinnän kategoriaan, vaan se on oma työtapansa ja nivottu yhteen muiden vähemmän esiintyvien toiminnallisten opetusmenetelmien alle. Aktiivinen kuuntelu voi parhaimmillaan olla hyvinkin kokemuksellista ja tapa toteuttaa luovuutta (Murphy 2017, 104). Lasten osallistaminen luovaan kuunteluun tapahtuu Murphyn (2017, 108–109) mukaan esimerkiksi kysymyksiä esittämällä, kuvailemalla musiikkia vaikkapa liikkeen ja piirroksin sekä ryhmäkeskustelujen avulla. Mahdollisuudet liikkua musiikin mukana auttavat ymmärtämään musiikin muotorakenteita, jolloin kuunteluun yhdistyy musiikkiliikunnan aspekti (Murphy 2017, 111). Musiikin

kuuntelun yhteydessä aktiivisuus tarkoittaa Kivelä-Taskisen ja Setälän (2006, 11) mukaan elämyksellisyyttä ja kokemuksellisuutta, ja kuuntelua voi pitää toiminnallisena musiikin opetuksen muotona, kun oppilaat aktivoituvat esittämään kuulemaansa esimerkiksi liikkuen tai soittaen. Tällainen intensiivistä kuuntelua harjoittava toiminta musiikintunneilla on hyväksi myös kuulojärjestelmän ja kuulomuistin kehitykselle (Huotilainen 2009, 44).

Musiikkiliikunta on myöskin yksi musiikin toiminnallisista opetusmenetelmistä ja liittyy jo aiemmin mainitsemaani Juntusen (2011) kehollisuuden käsitteeseen (ks. luku 3.3.1). Musiikkiliikunnan avulla kehitetään oppilaiden musiikkitietämystä kehollisten kokemusten avulla ja luodaan kehollista tietoa, joka voidaan muuntaa musikaaliseksi ymmärtämiseksi (Juntunen 2011, 249–250). Liikkeellä voidaan Perkiön (2010a, 12) mukaan havainnollistaa erilaisia musiikin ilmiöitä kuten tahtilajeja tai muotorakenteita, ja tehdä näin musiikin elementit näkyviksi. Toisaalta improvisoidulla liikkeellä voidaan peilata myös oppilaan omia käsityksiä kuullusta ja muuntaa liikkeen aikaansaama kokemus uudeksi ymmärrykseksi (Juntunen 2011, 246). Musiikinteorian opetuksessa musiikkiliikunnan avulla periaatteena on, että oppilas voi oivaltaa omakohtaisten kokemustensa avulla musiikillisia ilmiöitä ja käsitteellistää oppimaansa teoreettisella tasolla kokemusten seurauksena (Juntunen 2010, 13).

Toiminnalliset opetusmenetelmät saavat paljon tukea Orff-pedagogiikasta, jonka kehittäjä on Carl Orff. Orff-pedagogiikka perustuu vuorovaikutteiselle opetukselle, jonka elementteihin kuuluvat kuuntelu, liike, puhe, laulu ja soitto (Perkiö 2010b, 28.) Soittamisen lähtökohtana Orff-pedagogiikassa on rytmin, improvisaation ja luovuuden merkityksen korostaminen. Tyypilliset suomalaiset koulusoittimet pohjautuvatkin Orff-soittimistoon, joka elää paljon riippuen ajasta ja kulttuurista, mutta johon kuuluu muun muassa erilaisia rytmisoittimia sisältäen rumpuja sekä puisia ja metallisia rytmisoittimia, sekä melodiasoittimia kuten laattasoittimia, nokkahuiluja, kielisoittimia sekä bändisoittimia. (Perkiö 2010b, 33.) Soittamisen avulla opetellaan tuottamaan erilaisia ääniä ja sointivärejä, ja musiikillisen kokeilun avulla opitaan musiikin muotorakenteita, improvisaatiota ja omien kappaleiden keksintää (Perkiö 2010b, 29). Keskeistä soittamisessa on musiikillisten elementtien havainnollistamisen lisäksi toiminnallisuus



ennemmin kuin soitinkeskeisyys; ei ole väliä mitä soittaa, kunhan soitto palvelee tarkoitustaan musiikin opetusvälineenä (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 10).

Orff-pedagogiikkaan kuuluu olennaisena osana myös kehorytmien hyödyntäminen osana musiikin opetusta, jolloin keho herkistyy rytmien kokemiselle (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 36). Kehorytmiikka on Perkiön (2010c) mukaan tapa kokea rytmejä kokonaisvaltaisesti soittajan ollessa samalla itse oma soittimensa - musiikin kokeminen tapahtuu samanaikaisesti sekä kinesteettisesti että tuntoaistin välityksellä. Kehorytmejä voidaankin ajatella eräänlaisena soiton ja tanssin yhdistelmänä. (Perkiö 2010c, 15.) Rytmien opettelu tapahtuu kehorytmien yhteydessä ennen kaikkea liikkeen kautta, ei laskemalla, jolloin erilaisten rytmien ja tempojen erot tulevat selkeästi esiin (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 8; 37). Musiikinteorian hahmotuksessa kehorytmit ovatkin parhaimmillaan pedagogisessa käytössä: musiikillisten muotojen rakennus sekä musiikin erilaisten elementtien, kuten sykkeen, tahtilajien, polyrytmiikan tai takapotkujen opettelu on kehorytmien kautta varsin luontevaa (Perkiö 2010c, 16).

Näiden menetelmien käyttö musiikin opetuksen yhteydessä tekee siitä toiminnallista ja oppilaita aktivoivaa, minkä vuoksi keskityn niiden hyödyntämiseen musiikinteorian opetuksessa oppikirja-analyysia toteuttaessani. Seuraavassa luvussa kerron tutkimukseni toteutuksesta tarkemmin.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Tutkimuksen kohde ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni kohteena on toiminnallisten opetusmenetelmien tarkastelu ja määrittely musiikinteorian opetuksessa peruskoulun vuosiluokilla 3-6. Tarkastelen toiminnallisuutta ja sen hyödyntämistä musiikinteorian opetuksessa yhden oppikirjasarjan opettajanoppaiden sekä oppilaiden käyttöön tarkoitettujen oppikirjojen kautta. Samalla kartoitan musiikinteorian opetuksen sisältötavoitteita vuosiluokille 3-6 valitsemani oppikirjasarjan puitteissa. Oppikirjasarjaksi valikoitui Otavan Saa laulaa!, ja perehdyn tutkimuksessani vuosiluokkien 3-6 opettajanoppaisiin sekä oppilaiden kirjoihin.

#### 4.1.1 Tutkimuskysymykset

Ongelmanasettelulla tarkoitetaan tutkimuskysymysten valintaa ja tutkittavan aiheen jäsentelyä, ja kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä onkin usein osuvampaa käyttää termiä ”tutkimustehtävä” ongelman sijaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 125-126). Tutkimukseni tehtävänä on kartoittaa oppikirjasarjassa esiintyviä toiminnallisen opetuksen menetelmiä sekä opetuksen sisältötavoitteita, joten tutkimusongelmani sekä tutkimukseni kysymystenasettelu seuraavat tällöin kartoittavan tutkimuksen tyypillisiä piirteitä. Kartoittavalle tutkimukselle tyypilliset tutkimuskysymykset pyrkivät selvittämään esimerkiksi ilmiölle keskeisiä teemoja, malleja tai luokkia, tai selvittävät aiheeseen liittyvien sisäisten ilmiöiden suhteita toisiinsa. (Hirsjärvi ym. 2009, 137-138.)

Tutkimuskysymyksiäni tässä tutkimuksessa ovat:

1. Mitä sisältötavoitteita musiikinteorian opetukselle on asetettu oppikirjasarjassa Saa laulaa! peruskoulun vuosiluokille 3–6?
2. Millaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä oppikirjasarjan opetusmateriaaleissa hyödynnetään musiikinteorian opetuksen yhteydessä?
3. Kuinka paljon erilaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä hyödynnetään musiikinteorian opetuksessa oppikirjasarjan edetessä, ja kuinka suuri osa tehtävistä on ei-toiminnallisia?

Tutkimuksen edetessä tutkimuskysymykset voivat edelleen muovaantua ja saada uusia alakysymyksiä, mikä on luonnollista etenkin laadullisen tutkimuksen puitteissa (Hirsjärvi ym. 2009, 122). Laadullisen tutkimuksen aineisto saattaa nostaa esiin tarvetta tarkentaa kysymyksiä tai muokata niitä kokonaan, ja omatkin tutkimuskysymyksetni tarkentuivat nykyiseen muotoonsa vasta aineiston analysoinnin yhteydessä. Kysymyksiä muokkaamalla voin muodostaa johdonmukaisemman kokonaisuuden tutkimusongelmien sekä tulosten esittelyn ympärille.

#### 4.1.2 Oppikirjasarjan valinta

Saa laulaa! on uuden perusopetuksen opetussuunnitelman mukainen oppikirjasarja, jota oppikirjailijat kuvailevat Otavan oppimisen palveluiden nettisivuilla (2019) seuraavin sanoin:

”Yhteisöllisyys, osallisuus, ilmiöpohjaisuus, luovuus, keksiminen ja monet muut uuden OPS:n tavoitteet on mahdollista toteuttaa yhdelläkin musiikin viikkotunnilla. Saa laulaa! -oppikirjasarjassa musiikkia opitaan monipuolisesti yhdessä tekemällä. - Opettajan oppaassa on tuntikohtaisia ohjeita, sovituksia ja paljon monipuolista tekemistä. Musiikin arviointityötä on helpotettu ja ajanmukaistettu: kokeiden lisäksi on mm. toiminnallista arviointia.”

Kuten esittelytekstissäkin mainitaan, kyseiset teemat korostuvat myös nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Etenkin toiminnallisuuden mainitseminen on tutkimustani ajatellen huomionarvoista. Näin ollen tuntui luontevalta valita kyseinen oppikirjasarja tutkimuksen kohteeksi, sillä opetussuunnitelman seuraaminen on opettajan työn tärkeimpiä velvollisuuksia, ja haluan tutkia, miten sen toteuttamista voi edistää opetusmateriaalien valinnan kautta. Saa laulaa! on myös kokonaisuudessaan varsin kattava opetusmateriaalipaketti, sillä jokaiselle vuosiluokalle on oma oppikirjansa, ja materiaalia löytyy enemmän myös analysoitavaksi.

Lähes jokaisen Saa laulaa! -opettajan oppaan alussa on koonti siitä, mitä sisältötavoitteita kunkin vuosiluokan musiikin opetukselle on asetettu osa-alueittain. Näitä osa-alueita ovat laulaminen, soittaminen, musiikkiliikunta ja kehorytmit, kuuntelu ja musiikkitieto, keksiminen sekä teoria. Näistä osa-alueista keskityn viimeisimpänä mainittuun eli teoriaan. Lisäksi oppikirjat on jaettu neljään jaksoon vuodenaikojen kiertokulun mukaan, ja nämä jaksot koostuvat

metodiosiota ja laulustosta. Oppikirjailijat kertovat alkusanoissaan metodiosioiden olevan sisällöllisesti riittävä kattamaan opetussuunnitelman tavoitteet, ja että laulusto-osuus on lisämateriaalia ajan riittäessä (Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 8). Siispä keskityn tutkimuksessani oppikirjojen ja opettajan oppaiden metodiosioissa esiintyviin harjoituksiin – joskin otan huomioon myös lauluston puolelta löytyneet toiminnalliset harjoitukset, mikäli ne painottuvat olennaisesti jakson alussa mainittujen sisältötavoitteiden mukaiseen musiikinteorian opetukseen. Tarkemmin aineistoni käsittelyä esittelen luvussa 4.3.3.

## 4.2 Aineiston keruu ja tutkimusmenetelmät

Aineistonani toimii Otavan oppikirjasarjan Saa laulaa! opettajanoppaat sekä oppilaiden käyttöön tarkoitetut kirjat vuosiluokilta 3-6. Kullekin vuosiluokalle on oma erillinen oppikirjansa ja opettajanoppaansa. Aineistoni keruussa hyödynnän siis Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan joukkotiedotuksen dokumentteja, kun kyseessä on julkisessa perusopetuksessa käytettävän oppikirjasarjan materiaalien tarkastelu. Aineisto on oppikirjoissa tekstinä sekä kuvina, eli pääosin kirjallisessa muodossa. Kirjallista materiaalia tutkimusaineistona käytettäessä on useimmiten soveltuvinta käyttää analyysimenetelmänä sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 96).

Joukkotiedotuksen dokumentteja (*institutional documents*) laadullisen sisällönanalyysin kohteena on käsitellyt myös Patton (2002) viitaten Milleriin (1997). Nämä dokumentit toimivat sosiaalisen käytännön rekonstruktiona, jota on oikeutettua tutkia nimenomaan laadullisen tutkimuksen keinoin. Haasteita niiden tutkimisessa ovat esimerkiksi aineiston hankinta, dokumenttien tuottamisen alkuperien ymmärtäminen, dokumenttien paikkansapitävyyden arviointi, kytkösten löytäminen lähdeaineistoon sekä aineiston dekonstruointi eli kielellisten merkitysten tulkinta. (Patton 2002, 498–499.) Näiden haasteiden ilmaantumisen voin tunnistaa myös oman tutkimukseni kohdalla.

Tutkimusmenetelmien valinta eli tutkimusstrategian luominen on tutkimusongelmien asettelun lailla johdettavissa tutkimuksen tarkoituksesta (Hirsjärvi ym. 2009, 124). Koska tutkimukseni on kartoittava ja ilmiötä kuvailemaan

pyrkivä, on sen perusluonne ennen kaikkea kvalitatiivisen tutkimuksen periaatteita seuraava. Hirsjärvi ym. (2009, 136) kuitenkin toteavat, että kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät voivat parhaimmillaan täydentää toisiaan, eikä niitä tulisi ottaa toistensa vastakohtaisina vaihtoehtoina.

Metsämuuronen (2005, 245) ehdottaa, että näiden eri menetelmien eroavaisuuksista johtuen kannattaa tutkijan valita pääsääntöinen lähestymistapa tutkimuksen perusluonteen mukaan, ja tarvittaessa tukea tätä toisenlaisella tutkimusotteella; voi vaikkapa toteuttaa laadullisen tutkimuksen, jota tarkentaa pienimuotoisella määrällistä tietoa tuottavalla mittauksella. Tällaista menetelmien yhdistämistä kutsutaan monimetodi-triangulaatioksi. (Metsämuuronen 2005, 245.) Omassa tutkimuksessani hyödynnän menetelmien triangulaatiota erityisesti analyysivaiheessa. Käytän apunani monipuolisesti sekä perinteisesti kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisenä pidettyjä menetelmiä, kuten sisällönanalyysia, että myös kvantitatiivisesti ilmiötä mittaavia menetelmiä, kuten erittelyä.

Varsinaisen analysoitavan aineiston kerään oppikirjoista ja opettajan oppaasta poimimalla kunkin vuosiluokan kirjasta opettajan oppaassa mainitut muusiikinteorian sisällölliset tavoitteet, ja luokittelemalla näitä sisältöjä palvelevat opetusmenetelmät toiminnallisen opetuksen eri kategorioihin. Näitä kategorioitain luokiteltuja löytöjä analysoin laadullisesti kuvailemalla; mitä sisältöjä kirjoista löytyy ja millaisia opetusmenetelmät ovat, sekä määrällisesti erittelemällä; kuinka paljon kirjoissa esiintyy erilaisia toiminnallisen opetuksen menetelmiä ja kuinka suuri osa opetuksesta on muuten kuin toiminnallisesti toteutettua.

### 4.3 Aineiston analyysi

Koska tutkimukseni on ensisijaisesti laadullinen, hyödynnän aineistoni analyysissä laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä analyysimetodeita ja keskityn erityisesti sisällönanalyysiin. Laadullisessa sisällönanalyysissä kyse on subjektiivisesta aineiston tulkinnasta jonkin systemaattisen luokitteluprosessin kautta (Hsieh & Shannon 2005, 1278). Jokainen laadullinen tutkimus siis asettaa omat lähtökohdansa analyysille ja aineiston tulkinnalle, ja analyysimetodit on valittava aineiston mukaan. Monimetodi-triangulaation merkeissä hyödynnän

sisällönanalyysin yhteydessä myös usein määrällisen tutkimuksen alle sijoittuvaa aineiston erittelyä eli kvantifiointia. Näin aineisto tulee analysoitua monipuolisesti ja erilaisista näkökulmista.

Analyysimetodien valinta ei ole aina täysin yksioikoinen prosessi. Toisaalta Tuomi ja Sarajärvi toteavat, että tärkeintä analyysin toteuttamisessa ei ole analyysimenetelmän nimitys, vaan tutkijan toiminnan selkeys ja systemaattisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 140–144.) Seuraavassa alaluvussa kuvailenkin, miten puntaroin sisällönanalyysin ja temaattisen analyysin välillä soveltuvinta metodia valitessani.

#### **4.3.1 Laadullinen sisällönanalyysi**

Sisällönanalyysi on hyvin yleisesti laadullisessa tutkimuksessa hyödynnetty analyysimenetelmä, jota soveltamalla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. Vaismoradi, Turunen ja Bondas (2013) toteavat sisällönanalyysin käyvän dokumenttien systemaattiseen ja objektiiviseen analysointiin, ja sen avulla voidaan tutkia suuriakin tekstiaineistoja etsien sieltä erilaisia teemoja, säännönmukaisuuksia ja ilmiöitä tutkimusaiheeseen liittyen (Vaismoradi ym. 2013, 400). Omassa tutkimuksessani luontevin aineiston lähestymistapa on teoriaohjaava analyysi, jolloin analyysi ei perustu yksin aineistoon, kuten aineistolähtöisessä analyysissä, eikä toisaalta myöskään ohjaudu täysin jo olemassa olevan teorian pohjalta, kuten teorialähtöisessä analyysissä. Teoriaohjaavassa aineiston analyysissä käytetään teoreettisia pohjatietoja hyödyksi, mutta analyysiyksiköt poimitaan aineistosta, jolloin aiemman tiedon merkitys on analyysistä havaittavissa, mutta se ei ole tärkein analyysia ohjaava tekijä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–111.)

Patton (2002) puhuu induktiivisesta analyysistä, joka tarkoittaa analyysin perustumista yksinomaan aineiston löydöksiin, ja deduktiivisesta analyysistä, joka merkitsee tutkimuksen taustalla vaikuttavan teoriakehyksen pääpainoa analyysissä. Hän myös toteaa laadullisen sisällönanalyysin usein alkavan induktiivisen analyysin kautta ja päätyvän deduktiiviseen: aineistoa tarkastellessa ja sieltä mahdollisia tutkimukselle olennaisia teemoja sekä kategorioita luodessa keskitytään tutkijan omiin tulkintoihin aineistosta, ja kun löydöksille etsitään tukea aiemmasta kirjallisuudesta, siirrytään deduktiiviseen, teorioihin

tukeutuvaan analyysiin. (Patton 2002, 453–454.) Tämän näkisin sopivan myös Tuomen ja Sarajärven (2018) kuvaukseen teoriaohjaavasta analyysistä. Oman tutkimukseni olen toteuttanut juuri tähän tapaan: aineistoon pääasiassa painottaen, mutta aiemman kirjallisuuden perusteella käsitykseni toiminnallisuudesta muodostaen.

Teoriaohjautuvuus näkyy tutkimuksessani siis toiminnallisuuden käsitteen määrittelyn pohjustamisen kautta (ks. luku 3). Koska tarkkaa määritelmää toiminnallisuudelle ei itsessään löytynyt, olen koostanut oman käsitykseni mukaisen toiminnallisuuden määritelmän ennen kaikkea kokemuksellisuuden ja aktiivisen oppimisen käsitteiden mukaisesti. Kokemuksellisuuden käsite perustuu Deweyn (1963; 1966) sekä Kolbin (1984) näkemyksiin, ja aktiivista oppimista olen taustoittanut etenkin Paalasmaan (2014) ja Nashin (2009) avulla. Scott (2011, 194) on luetellut musiikin oppiaineessa aktiivisen oppimisen muotoja, joita erityisesti hyödynnän oppikirja-analyysiä toteuttaessani erilaisia toiminnallisen opetuksen muotoja etsien. Enemmän kuitenkin perustan toiminnallisuuden käsitteen muodostamisen lopulta sille, millaisia tehtäviä kirjoista löytyy – mitkä musiikinteoriaan keskittyvistä tehtävistä ovat perusluonteeltaan oppilaita aktivoivia ja musii-killiseen toimintaan kannustavia.

Yksi valinta analyysin sisällönanalyysia toteuttaessa on sen sisällön tulkinnan määrä: keskitytäänkö aineiston ilmeiseen vain piilevään sisältöön (Tuomi & Sarajärvi 2018, 144). Tutkija voi keskittyä joko aineiston ilmeisen sisällön (*manifest content*) käsittelyyn, jolloin tarkastelun alla ovat aineiston ilmeiset sisällöt; mitä tekstissä eksplisiittisesti kerrotaan. Piilevän sisällön (*latent content*) analysoinnissa tutkija taas tarkastelee ja tulkitsee aineistonsa sellaisia puolia, jotka eivät välttämättä ole itsestään selvästi tekstissä näkyvillä, kuten tekstistä löytyviä tulkittavissa olevia merkityksiä. (Graneheim & Lundman 2004, 106.) Itse keskityn aineistoni ilmeisen sisällön kuvaamiseen – en siis etsi piileviä merkityksiä opetusmateriaaleista, vaan poimin sieltä selkeästi musiikinteoriaan liittyvät sisällöt osaksi analyysiani.

Pohdin mahdolliseksi tutkimukseni toteutuksen ohjenuoraksi myös Tuomen ja Sarajärven (2018) esittelemää viime aikoina tutkimuksen kentällä yhä enemmän huomiota saanut temaattista analyysia. Temaattisessa analyysissa

aineistosta johdetaan erilaisia johtoajatuksia eli teemoja, joiden ympärille kootaan kuhunkin teemaan liittyvät käsitteet yhtenäisiksi kokonaisuuksiksi. Teemojen muodostamisen jälkeen niiden välisiä suhteita pohditaan ja niistä muodostetaan aineiston temaattinen ”kartta”, joka kuvaa aineistoa sen eri teemojen kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 140–142.) Braun ja Clarke (2006, 82) tiivistävät teeman määritelmän siten, että oikein valittu teema onnistuu vangitsemaan aineistosta tutkimuskysymyksiin nähden merkittäviä asioita. Omassa tutkimuksessani teemat olisivat johdettavissa erilaisista toiminnallisen opetuksen menetelmistä, joihin liittyviä käsitteitä voi jaotella niistä johdettujen teemojen avulla.

Erot sisällönanalyysin ja temaattisen analyysin välillä eivät Tuomen ja Sarajärven (2018, 143–144) mukaan ole perin selvärajaiset, ja onkin olemassa erilaisia näkemyksiä siitä, mitä perustavia eroja niiden välillä on. Esimerkiksi aineiston tarkastelua kvantitatiivisesti pidetään joissain tapauksissa peruserona näiden analyysimetodien välillä: sisällönanalyysissa aineisto voidaan kuvata myös määrällisesti, kun taas temaattisessa analyysissa näin ei voisi tehdä. Myös Vaismoradi ym. (2013) ovat kirjoittaneet sisällönanalyysin ja temaattisen analyysin eroista, ja selkeimpänä eroavaisuutena he mainitsevat juurikin aineiston kategorioiden ja teemojen kvantitatiivisen mittaamisen sisällönanalyysin kohdalla. Lisäksi he mainitsevat eroavaisuutena menetelmien välillä aineiston ilmeisen tai piilevän sisällön tarkastelun; sisällönanalyysissa näiden kahden välillä valitseminen on tutkijan päätettävissä, kun taas temaattisessa analyysissa tutkijan tulisi oletusarvoisesti huomioida molemmat sisällölliset näkökulmat. (Vaismoradi ym. 2013, 403–404.) Koska keskityn nimenomaan aineistoni ilmeisen osan kuvaamiseen ja esittelen tuloksia myös kvantitatiivisesti, on menetelmäni siis enemmän sisällönanalyysin periaatteita noudattava.

#### **4.3.2 Aineiston kvantifiointi**

Osin soveltuva analyysin muoto tutkimuksessani on sisällön erittely, joka voidaan käsittää kvantitatiivisena analyysimenetelmänä. Sisällön erittelyllä tarkoitetaan Tuomen ja Sarajärven mukaan dokumenttien analyysia, jossa aineiston sisältöä kuvataan kvantitatiivisesti eli määrällisesti. Aineiston kvantifiointi tarkoittaa sen kuvaamista lukujen avulla; voidaan esimerkiksi määrällisesti ilmentää



jonkin aiheen esiintymistä aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119; 135.) Aineiston kvantifiointia voidaan käyttää osana sisällönanalyysia, jolloin laskettavien analyysiyksiköiden määrä voi toimia yhtenä tutkimuksen sisäisten teemojen merkittävyyden indikaattorina (Vaismoradi ym. 2013, 404). Aineiston laadullisen kuvailemisen ohella sen kvantifiointi voi tuottaa arvokasta lisätietoa ja uusia näkökulmia tutkimukselle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 137.)

Pyrkimyksenäni on muodostaa mahdollisimman kattava kuvaus tutkimusaineistostani, joten sisällönanalyysin lisäksi koen oleelliseksi myös aineiston määrällisen kuvaamisen. Tutkin oppikirjoja sekä opettajanoppaita eritellen sieltä erilaisia aiheita eli musiikinteorian toiminnallisen opetuksen metodeita, joiden esiintymistiheyttä kuvaan määrällisesti ja eri vuosiluokkien välisiä eroja kartoittaen. Näin voin saada varsin konkreettisesti selville, kuinka paljon erilaisia toiminnallisen oppimisen muotoja musiikinteorian opetuksessa kannustetaan käyttämään kullakin vuosiluokalla tämän oppikirjasarjan materiaaleissa.

Kvantifioitavia analyysiyksiköitä aineistossani ovat erilaiset toiminnallisen opetuksen metodeita hyödyntävät tehtävät, joita musiikinteorian opetuksen yhteydessä esiintyy. Alaluokkia tehtäville ovat laulaminen, soittaminen, kehorytmit, liikunta, musiikillinen keksintä ja monitoiminnalliset opetusmenetelmät, ja näiden alle kokoon analyysiyksiköt alaluokkien mukaisia opetusmenetelmiä hyödyntävistä musiikinteorian tehtävistä. Näiden analyysiyksiköiden valikoitumista kvantifioinnin kohteeksi kuvaan tarkemmin luvussa 5. Lisäksi mittaan ei-toiminnallisten opetusmenetelmien määrää. Kuvaan erilaisten tehtävätyyppien osuutta musiikinteorian opetuksessa kunkin vuosiluokan opettajan oppaan kohdalla havainnollistaen erilaisin kaavioin ja taulukoin sitä, miten eri tyyppiset tehtävät opetusmateriaaleissa jakautuvat.

### **4.3.3 Analyysin eteneminen**

Tutkimukseni etenemistä ja aineistoni analyysia kuvaan tiivistetysti ja havainnollistaen Tuomen ja Sarajärven (2018) esittelemän teoriaohjaavan sisällönanalyysimallin mukaisesti. Koska teoriaohjaavuus eroaa aineistolähtöisyydestä analyysimuotona lähinnä teoreettisten käsitteiden mukaan tuomisen näkökulmasta – aineistolähtöisesti analyysia toteuttaessa käsitteet muodostetaan aineistosta ja

teoriaohjaavassa analyysissä käsitteistö on jo ennalta olemassa – seuraa malli melko pitkälti aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemistä. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 133.)

Ensimmäisessä vaiheessa eli aineistoa pelkistettäessä aineistosta muodostetaan analyysiyksiköt, jotka määräytyvät tutkimustehtävän mukaan ja voivat tarkoittaa yksittäisiä sanoja, lauseita tai kokonaisuuksia. Tällöin aineistosta jäävät analyysia varten vain olennaiset asiat. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 122–123.) Analyysiyksiköiden muodostaminen onkin yksi laadullista sisällönanalyysia toteuttavan tutkijan perustavanlaatuisimmista päätöksistä tutkimukseensa liittyen, ja analyysiyksiköiden muodostamisesta voidaan käyttää myös termiä aineiston koodaaminen (Graneheim & Lundman 2004, 106). Omat analyysiyksikköni muodostuvat aineistostani sen perusteella, mitä tavoitteita tutkimissani opetusmateriaaleissa on annettu musiikinteorian opetukselle: valitsen analyysiyksiköiksi Saa laulaa! -kirjasarjan vuosiluokkien 3–6 opettajan oppaista ne tehtävät, joissa käsitellään musiikinteorian sisältötavoitteita jollakin tavalla. Alaluvussa 5.1 esittelen musiikinteorian sisällöt kunkin vuosiluokan kohdalla, minkä perusteella valikoin analyysiyksiköt.

Olen analyysiyksiköiden muodostamista varten kirjannut jokaisesta kirjasarjan opettajan oppaasta itselleni ylös kaikki sellaiset tehtävät, joissa käsitellään oppaan alussa mainittuja musiikinteorian opetuksen sisältöjä, ja jakanut ne joko toiminnallisten tai ei-toiminnallisten opetusmenetelmien pääluokkaan työtapsansa edustaman luonteen perusteella. Olen koonnut taulukkoon 1 esimerkinomaisesti muutaman tehtävän toimintatapani havainnollistamiseksi.

TAULUKKO 1. Saa laulaa! 5 -opettajan oppaasta koottujen tehtävien jaottelua.

Toiminnalliset opetusmenetelmät	Ei toiminnallisuutta
<ul style="list-style-type: none"> <li>- s. 20 → 6/8-tahtilaji laulussa + kehorytmeillä</li> <li>- s. 26 → G-duuri ja e-molli soittaen</li> <li>- s. 32 → tasajakaisuus ja AB-rakenne musiikkiliikunnan + keksinnän avulla</li> <li>- s. 50 rytmillinen keksintä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- s. 19 → 1/8- ja 1/16-tauot kirjan kuvasta</li> <li>- s. 26 → etumerkinnot # ja b kirja- + vihkotyöskentelynä</li> <li>- s. 27 → harmoninen ja melodinen e-molliasteikko kirjasta</li> </ul>

Osittain olen perustanut jaon toiminnallisiin ja ei-toiminnallisiin opetusmenetelmiin luvussa 3.3.2 esittelemieni kirjallisten lähteiden perusteella muodostamaani määritelmään musiikin toiminnallisista opetusmenetelmistä, mutta apunani on toiminut myös Saa laulaa! -kirjasarjan oma tehtävien merkintätapa: tähdellä (\*) merkityt harjoitukset kuvaavat tekemistä (Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 7). Nämä harjoitukset olen siis pystynyt useimmiten luokittelemaan toiminnallisuuden pääluokkaan. Olen tehnyt päätöksen jättää sellaiset tehtävät analyysin ulkopuolelle, jotka on opettajan oppaissa merkitty otsikon ”Taitojen karttuessa” alle, sillä kirjan tekijöiden mukaan nämä tehtävät on suunnattu ensisijaisesti enemmän haastetta kaipaaville, kuten musiikkiluokille (Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 6). Itse keskityn tässä tutkimuksessa perusopetukseen kuuluvan musiikin oppimateriaalin kartoitukseen, joten analyysin kohteena ovat ensisijaisesti ne tehtävät, jotka on suunnattu ”tavallisille” luokille ja seuraavat näin ollen perusopetuksen musiikin viikkotunteihin sopeutettua oppimäärää.

Kun analyysiyksiköt on muodostettu, tapahtuu aineiston ryhmittely, jolloin samankaltaiset analyysiyksiköt tuodaan yhteen ja muodostetaan niille yhteiset luokat. Analyysiyksiköistä muodostetuista luokista syntyvät siis analyysin alaluokat, joista on mahdollista vielä yhdistämällä muodostaa yläluokkia, jotka taas saavat yllään pääluokat. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125.) Ryhmittelystä voidaan käyttää myös nimitystä kategorisointi, ja työvaiheen tarkoituksena on luoda luokista sisäisesti mahdollisimman homogeeniset ja ulkoisesti toisiinsa nähden mahdollisimman heterogeeniset (Graneheim & Lundman 2004, 107).

Itse muodostin tehtäville alaluokat sen perusteella, mitä musiikin toiminnallista opetusmenetelmää ne seuraavat. Olen määritellyt luvussa 3.3.2, mitä tarkoitan musiikin toiminnallisilla opetusmenetelmillä aiempaan kirjallisuuteen pohjaten. Tätä määritelmää täydennän tekemieni löydösten perusteella keskittyen erityisesti siihen, miten nämä opetusmenetelmät lähestyvät musiikinteorian sisältöjen opetusta. Yläluokkia en nähnyt tarpeelliseksi muodostaa, sillä alaluokat itsessään vastaavat riittävästi luokittelun tarpeeseeni. Tuomen ja Sarajärven (2018, 127) mukaan sisällönanalyysia toteuttaessa ei etenkään aineistolähtöisen analyysin yhteydessä voidakaan ennalta määrittää eri tasoisten luokkien määrää, vaan se on tapauskohtaista ja selviää vasta analyysiprosessissa. Pääluokkia

tutkimuksessani ovat jo aineistonanalyysini alkuvaiheessa muodostuneet ”toiminnalliset opetusmenetelmät” ja ”ei toiminnallisuutta”. Taulukossa 2 esittelen tämän työvaiheen esimerkin kautta.

TAULUKKO 2. Analyysiyksiköiden perusteella luotu alaluokka sekä pääluokka.

Analyysiyksikkö	Alaluokka	Pääluokka
Opetellaan laulu kaikuna. Tehdään laulaen voimakkuuserot <i>f</i> (huutamatta) ja <i>p</i> .	laulu	Toiminnalliset opetusmenetelmät
Havainnollistetaan muotorakenne jakamalla luokka kahteen ryhmään. Ensimmäinen ryhmä laulaa A-osat ja toinen tulee kertauksessa mukaan. Toinen ryhmä laulaa B-osat ja ensimmäinen ryhmä tulee kertauksissa mukaan.		

Aineiston ryhmittelyn jälkeen seuraa Tuomen ja Sarajärven (2018, 125) mukaan sen käsitteellistäminen eli tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon erottaminen ja sen pohjalta teoreettisten käsitteiden muodostaminen. Tämä kuuluu kuitenkin olennaisemmin aineistolähtöisen sisällönanalyysin toteutukseen, kun oma tutkimukseni on teoriaohjaava, ja alaluokkien kautta muodostetut käsitteet musiikin toiminnallisista opetusmenetelmistä ovat suurimmaksi osaksi olleet sellaisinaan jo olemassa. Aineistoni avulla kykenin kuitenkin erittelemään näiden menetelmien määrää ja laatua läpi musiikin oppikirjasarjan, ja luomaan alaluokat niistä menetelmistä, joita opetusmateriaalissa on eniten käytetty. Keskeistä teoriaohjaukselle analyysille Tuomen ja Sarajärven (2018, 133) mukaan onkin se, ovatko aieman teorian mukaiset käsitteet mukana jo analyysin alusta asti, vai kytetäänkö aineistosta tehdyt löydökset johonkin sopivaan käsitteistöön, kuten itse olen tutkimuksessani toiminut. Taulukossa 3 esittelen toiminnallisten opetusmenetelmien jaottelun alaluokkiinsa. Analyysiyksiköitä on esillä aiemmissä taulukoissa, joten en ole kirjannut niitä enää tähän taulukkoon (ks. taulukot 1 ja 2).

TAULUKKO 3. Kaikki toiminnallisten opetusmenetelmien pääluokan alle sijoittuneet alaluokat.

Pääluokka	Toiminnalliset opetusmenetelmät					
Alaluokka	laulu	soitto	kehorytmit	musiikkiliikunta	musiikillinen keksintä	monitoiminnallisuus
Analyysiyksiköt						

Toiminnallisten tehtävien pääluokan olen jakanut useampaan alaluokkaan sen mukaan, mitä toiminnallisen musiikin opetuksen muotoa tehtävät edustavat. Työtavat, joiden mukaan olen luokitellut tehtävät, ovat laulu, soitto, kehorytmit, musiikkiliikunta ja musiikillinen keksintä. Lisäksi toiminnallisten opetusmenetelmien pääluokan alle olen luonut monitoiminnallisuuden alaluokan, johon olen sisällyttänyt sellaisia tehtäviä, jotka yhdistelevät muita toiminnallisia työtapoja, mutta joista ei voi tarkasti erottaa, mikä toiminnallisuuden muoto olisi hallitsevin. Ei toiminnallisuutta -pääluokka taas pitää sisällään ne tehtävät, jotka eivät sovi toiminnallisen opetuksen määritelmiin. Tätä pääluokkaa en ole jakanut useampaan alaluokkaan sen vuoksi, että tutkielmassani keskityn nimenomaan toiminnallisten opetusmenetelmien tarkasteluun, jolloin ei mielestäni ole tarkoituksenmukaista eritellä muita opetusmenetelmiä tätä tarkemmin.

#### 4.4 Eettiset ratkaisut

Eskola ja Suoranta (2014) esittelevät tutkimuksen eettisyyteen liittyviä ratkaistavia kysymyksiä erityisesti tiedon hankintavaiheeseen keskittyen. Näihin kuuluvat esimerkiksi tutkimuslupa, aineiston keruu, tutkimuskohteen hyväksikäyttö tutkijan omaksi hyödyksi, osallistumiseen liittyvät ongelmat sekä tutkimuksesta tiedottaminen eli tieteellinen raportointi. Tiedon käyttöön liittyviä eettisiä ongelmia ovat muun muassa tutkijan rehellisyys raportoinnissa sekä tulosten

julkistamiseen liittyvät kysymykset. (Eskola & Suoranta 2014, 52–53.) Myös Tracy (2013, 242–243) kuvaa laadullisen tutkimuksen eettisiä näkökulmia: tutkijan on otettava huomioon tutkimuksensa menetelmälliset eettiset kysymykset, kuten toimintansa läpinäkyvyys ja tekstinsä totuudenmukaisuus, sekä tilannekohtaiset eettiset ratkaisut, joille tutkimuksen myötä saattaa esiintyä tarvetta.

Tutkimukseeni ei sisälly ihmisoikeuksiin tai -arvoon liittyviä kysymyksiä tutkimusaineistoni ollessa valmiiksi kirjallisessa muodossa, eikä minun näin ollen tarvitse toteuttaa esimerkiksi haastattelua tai muuta tiedonhankintamenetelmää, jossa käsiteltäisiin henkilötietoja tai vaadittaisiin anonymiteetin toteutusta tietojen julkistamisvaiheessa (ks. Eskola & Suoranta 2014, 57). Tämän tutkimuksen kohdalla eettisenä ratkaisuna voidaan kuitenkin pitää esimerkiksi sitä, että tutkimusta ei ole toteutettu yhteistyössä oppikirjailijoiden tai kustantamon kanssa, jolloin tutkimusta eivät ohjaile esimerkiksi sen mahdollinen hyödyntäminen markkinoinnissa tai analyysin ohjaaminen tuottamaan oppikirjasarjalle suotuisia tuloksia. Toisin sanoen tutkimus toteutetaan täysin objektiivisesti, eikä sillä tavoitella taloudellista hyötyä millekään osapuolelle. Perusopetus on kuitenkin julkista, ja oppimateriaalit tämän myötä julkisessa käytössä yhtä lailla, joten niiden tutkiminen ei edellytä erillistä tutkimuslupaa. Opettajaopiskelijana minulla on myös oikeus – kenties jopa velvollisuus – tutkia oppikirjasarjojen opettajanoppaita sekä oppilaiden materiaaleja osana opintojani.

## 5 MUSIIKINTEORIAN SISÄLLÖT JA TOIMINNALLISET OPETUSMENETELMÄT

Tutkimukseni tuloksia esitelläkseni olen jakanut tämän luvun tutkimuskysymysten mukaisesti alalukuihin, joista ensimmäisessä esittelen kirjasarjassa esiintyneet musiikinteorian sisältötavoitteet, toisessa käsittelen kirjasarjassa esiintyviä toiminnallisia opetusmenetelmiä, ja kolmannessa erittelen erilaisten opetusmenetelmien esiintyvyyttä kirjasarjassa eri vuosiluokkien kohdalla.

Joissakin tehtävissä saattanut esiintyä useampaa erilaista työtapaa, jolloin luokittelu on ollut haastavamaa. Tällöin olen päätenyt ratkaisuun, jossa laskeen saman tehtävän eri työtavat määrällisesti omien alaluokkiensa alle (ks. luku 5.3), mutta esimerkiksi luvussa 5.2 en nosta aineistoesimerkeissä samaa tehtävää esiin kuin toisen, mahdollisesti hallitsevampaa työtapaa kuvaavan luvun alla. Tämä luokittelun haaste toi kuitenkin yhden merkittävimmistä löydöksistäni tutkimukseni suhteen: pystyin luomaan monitoiminnallisten tehtävien alaluokan, johon kuuluu sellaisia tehtäviä, joissa yhdistyvät useammat toiminnallisuuden muodot, mutta joita ei voi luokitella muiden työtapojen alaluokkiin.

### 5.1 Musiikinteorian sisällöt Saa laulaa! -oppikirjasarjassa

Olen eritellyt teoriasisällöt opettajan oppaissa kunkin vuosiluokan kohdalla mainittujen sisältötavoitteiden mukaan. Kirjoissa on lueteltu osa-alueittain tavoitteet musiikin oppimiselle, ja yksi osa-alueista on teoria. Otan kuitenkin huomioon myös kirjoissa musiikkitiedon osa-alueen alle listatut musiikin tyylikaudet, sillä tyylikausien erityispiirteet liittyvät läheisesti musiikin elementtien ymmärtämiseen, mikä taas on musiikinteorian ymmärtämisen ytimessä. Koska teen tutkielmani musiikkikasvatuksen näkökulmasta, en ole nähnyt tarpeelliseksi avata erikseen teoriakäsitteiden merkityksiä, vaan keskityn esittelemään teoriasisällöt sellaisina kuin ne oppikirjasarjassa esiintyvät. Jokaiselle vuosiluokalle 3-6 on asetettu omat tavoitteensa musiikinteorian oppimiselle, ja niiden täyttymistä seurataan oppikirjan edetessä jokaisen jakson päätteeksi oppilaiden itsearviointin avulla. Esittelen kirjoissa esiintyneet teoriasisällöt vuosiluokittain jaotellen.

### 5.1.1 Teorian opetuksen sisällöt 3. luokalla

Kolmannen luokan opettajan oppaassa teorian opetukselle on asetettu sisältötaavoitteita liittyen etenkin rytmiiikkaan, musiikin rakenteellisiin seikkoihin ja nuot tikuvan lukemiseen, duuri-molli-tonaliteettiin sekä sävelten tuntemukseen. Rytmiseen osaamiseen liittyen kirjassa asetetaan tavoitteeksi tuntea neljäsosa-, kahdeksasosa-, puoli- ja kokonuotti pituuttaan vastaavine taukoineen. Tahtilajeista tavoitteena on oppia tuntemaan 2/4, 3/4, 4/4 ja sitä vastaava tahtilajimerkintä C sekä 5/4. Nuotinlukutaidon tavoitteisiin kuuluu nuottiviivaston, tahtiviivojen, merkinnän D. C. al fine, lopetus- ja kertausmerkin sekä 1. ja 2. maalin tuntemus. Sävelet  $g^1-d^2$  tulee tuntea ja osata asettaa nuottiviivastolle oktaavialoineen, ja kvintin käsite kuuluu myös osaamistavoitteisiin sävelten D ja A välisen suhteen kautta. Musiikkikappaleiden rakenteelliseen tuntemukseen kuuluvat rakenteet AB sekä ABA. Oppilaiden tulee osata tunnistaa duuri ja molli ja ymmärtää dynamiikkaan liittyvät käsitteet forte ja piano sekä niiden merkintätavat *p* ja *f*. Lisäksi teorian sisältötavoitteissa mainitaan stemman ja partituurin käsitteiden tuntemus. (Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 9.)

### 5.1.2 Teorian opetuksen sisällöt 4. luokalla

Neljännellä luokalla opettajan oppaan alkupuolella luetellut teorian sisältötavoitteet syventävät aiempaa osaamista ja tuovat uusina asioina sävellajit, uusia rytmisiä rakenteita ja lisää tietoa nuotinlukuun liittyvistä seikoista. Dynamiikan käsitteistö laajenee merkintöihin *pp*, *mp*, *mf* ja *ff* eli pianissimo, mezzo piano, mezzo forte sekä fortissimo. Tahtilajien tuntemukseen lisätään alla breve -tahtilaji. Nuoteista tulee tuntea sävelet  $c^1-e^2$  nuottiviivastolta sekä osata C-duuri- ja a-mollias teikat kolmisointuineen. Kappaleiden rakenteelliseen tuntemukseen lisätään rondorakenne ja fraasit, ja nuot tikuvasta tulee tunnistaa koho- ja vajaatahdit, merkintä N. C. sekä kauttabasso. Synkooppi ja pisteelliset nuotit tulevat uutena rytmisenä asiana. Lisäksi tavoitteissa mainitaan kaanon. (Saa laulaa! 4 -opettajan opas 2012a, 11.)



### 5.1.3 Teorian opetuksen sisällöt 5. luokalla

Viidennen luokan opettajan oppaasta ei löydy samanlaista osa-alueittain jaoteltua sisältötavoitteiden esittelyä kuin muiden vuosiluokkien oppaasta, mutta poimin teorian opetukseen liittyvät sisällöt sen sijaan oppilaan kirjan sisällysluettelosta vahvistaen niiden esiintyvyyden opettajan oppaissa kunkin jakson alusta löytyvien tavoitteiden erittelyn yhteydessä. Sävellajien tuntemuksessa edetään etumerkinnällisiin sävellajeihin, eli oppilaan tulee tuntea sävellajit G-duuri ja e-molli, D-duuri ja h-molli sekä F-duuri ja d-molli. Näiden myötä tavoitteena on oppia tuntemaan myös ylennys- ja alennusmerkit, eli # ja *b*. Intervalleista tutustutaan terssiin ja kvinttiin, ja opetellaan muodostamaan kolmisointu niitä käyttäen. Rytmisesti uutena asiana tulevat 1/16-nuotti ja -tauko, trioli-rytmi sekä kolmimuunteisuus eli shuffle. Konsertto musiikkikappaleiden rakenteena mainitaan tavoitteissa myös, ja siihen tutustutaan Vivaldin Neljä vuodenaikaa -konserttosarjan kautta. Lisäksi tutustutaan barokkiin tyylikautena ja sen erityispiirteisiin. (Saa laulaa! 5 2013b, 3.)

### 5.1.4 Teorian opetuksen sisällöt 6. luokalla

Pääasiassa kuudennella luokalla kerrataan ja syvennetään aiemmin kerrytettyä teoriaosaamista, mutta kirjassa mainitaan myös monia uusia sisältötavoitteita. Sävellajeista tulee tuntea aiemmin opittujen lisäksi kahden alennusmerkin sävellajit B-duuri ja g-molli, ja etumerkintöihin liittyen uutena käsitteenä tulee kaksoisylennys. Sävellajiosaamista kerrytetään myös modulaation eli kappaleen sävellajin muutoksen sekä sointujen transponoinnin eli korottamisen tai madaltamisen kautta. Lisäksi opetellaan tuntemaan erilaisia tyypillisiä sointukiertoja. Rytmikkaan liittyen tutustutaan pisteellisen kahdeksasosan ja 1/16-nuotin muodostamaan "tii-ri"-rytmiin sekä 12/8-tahtilajiin. Ostinato-termi mainitaan yhtenä sisältötavoitteena, kuin myös nuottikuvassa näkyvät nuotinlukua ohjaavat merkinnät segno sekä coda. Tyylikausista klassismi ja romantiikka näkyvät musiikkitietouden tavoitteissa. (Saa laulaa! 6 -opettajan opas 2014a, 11.)

## 5.2 Toiminnalliset opetusmenetelmät musiikinteorian opetuksessa

Kirjoissa esitellään kunkin vuosiluokan kohdalla opetettavat asiat jaotellen opetussisällöt luokkiin laulaminen, soittaminen, teoria, kehorytmit ja musiikkiliikunta, kuuntelu ja musiikkitieto sekä keksiminen. Nämä luokat jo itsessään ovat siis melko vastaavat kuin tekemäni luokittelu toiminnallisista opetusmenetelmistä, mutta huomionarvoista on se, että omien sisällöllisten tavoitteidensa lisäksi näiden työtapojen kautta opitaan myös musiikinteoriaa.

Kirjoissa esiintyy jonkin verran myös sellaisia musiikinteoriaan liittyviä tehtäviä, jotka olen jättänyt analyysin ulkopuolelle, mikäli kyseistä musiikinteorian ilmiötä ei ole mainittu oppimistavoitteissa; esimerkiksi legato käsitteenä ei löydy opettajan oppaassa mainituissa opetuksen sisällöissä teorian kohdalla, mutta esiintyy kuitenkin kirjan kappaleessa:

Opittavia asioita: **yhdyskaari**, joka sitoo kaarella merkityt nuotit rytmillisesti yhteen, laulussa **legato**  
(Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 88.)

Analyysissani keskityn siis nimenomaan niihin teoriasisältöihin, jotka kirjassa tunnustetaan merkittäviksi oppimistavoitteiden kannalta. Alalukujen aineisto-esimerkit ovat havainnollistavia esimerkkejä tehtävistä, joissa käsittelemiäni työtapoja hyödynnetään, ja niiden runsaudella pyrin mahdollisimman tarkkaan ja monipuoliseen kuvaukseen kustakin työtavasta.

### 5.2.1 Laulu

Laulamiseen liittyviä tehtäviä on hyödynnetty läpi kirjasarjan musiikinteorian opetuksessa. Opettajan oppaassa (Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 6) kerrotaan: "Nimensä mukaisesti Saa laulaa! -kirja houkuttelee laulamaan. Usein ja paljon. Se on useimmiten musisoinnin lähtökohta, johon on helppo liittää soittamista, liikkumista tai kuuntelemista." Laulaminen nähdään siis oleellisena osana musiikin opiskelua ja sen kautta kirjasarjassa opiskellaan myös muita musiikin oppisisältöjä.

Laulamista musiikinteorian toiminnallisena opetusmenetelmänä käyttäviä tehtäviä olen löytänyt jokaisen luokan opettajan oppaista useita. Kolmannella luokalla tehtävät käsittelevät suurelta osin muotorakenteiden, dynamiikan, nuottien aika-arvojen sekä duurin ja mollin hahmottamista. Muotorakennetta on käsitelty esimerkiksi alla olevalla tavalla:

Havainnollistetaan muotorakenne jakamalla luokka kahteen ryhmään. Ensimmäinen ryhmä laulaa A-osat ja toinen tulee kertauksessa mukaan. Toinen ryhmä laulaa B-osat ja ensimmäinen ryhmä tulee kertauksissa mukaan. Huomataan, että B-osa ei ole tässä laulussa ns. kertosaie (eri sanat joka kerta).  
(Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 56.)

Nuottien aika-arvoja kolmannen luokan opettajan oppaassa taas käsitellään muun muassa seuraavassa tehtävässä laulamisen kautta:

Lauluun on puoli-, neljäsosa- ja kahdeksasosanuoteista koostuva alku- ja välisoitto. Sen avulla voi kerrata näiden aika-arvojen suhteita toisiinsa joko laulamalla tai lukemalla pienissä ryhmissä yhtä, kahta tai kaikkia kolmea riviä yhtä aikaa.  
(Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 128.)

Neljännän luokan kirjassa laulutehtävät myöskin kertaavat muotorakenteita ja niiden kautta opetellaan pisteellisiä aika-arvoja:

Opittavia asioita: pisteellinen 1/2- ja 1/4-nuotti, yksittäinen 1/8-nuotti ja tauko (nuppi, varsi ja väkä)  
- Lauletaan kirjan lauluja rytminimillä.  
- Etsitään melodiasta pisteelliset nuotit ja harjoitellaan melodiarytmit laulaen.  
(Saa laulaa! 4 -opettajan opas 2012a, 81; 86)

Myös neljännelle luokalle uutena asiana tulleita sävellajeja C-duuria ja a-mollia käsitellään laulun avulla. Alla on esimerkki C-duuriasteikon ja kolmisoinnun opettelusta, ja a-molliasteikkoa sekä kolmisointua käsitellään vastaavalla tavalla kirjassa myöhemmin (Saa laulaa! 4 -opettajan opas 2012a, 248).

Opittavia asioita: C-duuriasteikko, kolmisointu (C ja G)  
**C-duuriasteikko**  
\*Lauletaan sävelnimillä C-duuriasteikkoa ylös ja alas. Opetellaan se ulkoa.  
**Kolmisointu**  
\*Lauletaan duurikolmisoinnun sävelet ylös ja alas. Mikä laulu alkaa tällä soinnulla? (Kotimaani ompe Suomi)  
(Saa laulaa! 4 -opettajan opas 2012a, 168.)

Laulamisen avulla on kirjasarjassa käsitelty myös esimerkiksi musiikkisanastoon, tempoon ja dynamiikkaan liittyviä asioita viidennen luokan kirjassa, josta on esimerkki alla. Laulun melodia mukailee Ukko Nooan melodiaa ja sanaston musiikkitermit on suomennettu oppilaan kirjassa.

Italiaa

**Opittavia asioita**

- Opetellaan musiikkisanasto.

- Huomataan, että laulun musiikkisanat liittyvät joko laulun **tempoon** eli esitysnopeuteen tai **dynamiikkaan** eli voimavaihteluihin.

**Laulaminen**

Lauletaan laulun musiikkisanaston mukaisesti tempon ja dynamiikan vaihtelut huomioidaan ottaen.

(Saa laulaa! -opettajan opas 5 2013a, 120.)

*Largo, adagio, lento, adagio, molto legato.*

*Piano, molto crescendo*

*forte, poco diminuendo*

*mezzoforte, mezzopiano, pianissimo.*

*Andante moderato, poco sostenuto*

*non troppo, non troppo, sostenuto.*

*Accelerando, accelerando, poco stringendo.*

*Accelerando, accelerando, molto stringendo.*

*Allegro, vivace, allegro, vivace.*

*Staccato, staccato, staccato, staccato.*

*Ritardando, ritardando, glissando, glissando.*

(Saa laulaa! 5 2013, 56)

Kolmannen luokan kirjassa vastaavaan tyyliin opetellaan laulun avulla nuotin kertauksiin ja 1.- ja 2.-maaleihin liittyvät asiat:

Opittavia asioita: 1. ja 2. maali

Luetaan Maalit-kappaleen sanat: "Soita ensin tästä ja ykkösmalaan etene." Huomataan kertausmerkki. Kerrataan alkuun, luetaan alemmat sanat: "Soita kertaus tästä ja" ...loikataan toiseen malaan: "kakkösmalaan lopeta."

(Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 153.)

Viidennellä ja kuudennella luokalla musiikinteorian harjoituksia, joissa hyödynnetään laulua toiminnallisena opetusmenetelmänä, on selvästi vähemmän kuin aiemmissa kirjoissa. Tehtävien sisällöt myös muuttuvat yhä haastavammiksi musiikinteorian osaamistavoitteiden laajetessa. Alla kuudennen luokan kirjasta esimerkki laulutehtävästä, jossa voi hyödyntää myös soittamista, ja jonka tavoitteena on nuotinlukutaidon kehittäminen:

Nuotista soittaminen tai laulaminen

Nuotinlukutaito kehittyy harjoittelemalla. Mitä enemmän soittaa nuotista, sitä helpomaksi nuotinluku ja instrumentin hallinta tulevat.

- Oppilaat ottavat laulaen ja soittaen selvää pelkän nuotin (Saa laulaa! 6 2014b, 105) perusteella, mikä kappale on kyseessä. (Paljon onnea vaan)

(Saa laulaa! 6 -opettajan opas 2014a, 164.)

Kirjasarjassa esiintyviin lauluihin liittykin usein laulamisen lisäksi jokin muukin tehtävä, jonka avulla oppimistavoitteisiin pyritään pääsemään myös muiden osa-alueiden kuin musiikinteorian yhteydessä. Tämän oppikirjailijat kertovat olevan kirjasarjassa tavoitteenakin: "Laulamisen ja musiikin esittämisen päämääränä on kokonaisvaltainen musiikillinen kokemus, ei yksittäisen musiikillisen

asian tai äänellisen taidon esittely kuulijoille.” (Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 6).

## 5.2.2 Soitto

Myös soittamiseen liittyviä tehtäviä löytyy oppikirjoista läpi kirjasarjan, ja soittamisen avulla käsitellään monipuolisesti musiikinteoriaan liittyviä sisältöjä. Kolmannen luokan opettajan oppaassa korostuvat erityisesti nuottien aika-arvojen, sävelten nimien ja dynamiikan opettaminen soittotehtävien avulla. Soittamista myös käytetään laulujen säestämisen välineenä, jolloin opitaan samalla sävelten nimiä ja esimerkiksi kvintin käsite, joka myöskin löytyy teorian sisältötaivoitteista. Alla olevassa esimerkissä on näyte tehtävästä, jossa hyödynnetään kvinttisäestystä:

Kvinttisäestys oppilaan kirjan (s. 43) mukaan. Sama säestys käy myös d-molliin (yksi alennusmerkki).  
(Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 76.)

Kvinttiä käsitteenä ei tosin mainita oppilaan kirjan tehtävässä (Saa laulaa! 3 2011b, 43), eli jää opettajan vastuulle tuoda kvintin käsite oppilaiden tietoon.

Sävelten nimiä opetellaan usein nokkahuilun avulla etenkin kolmannen ja neljännen luokan kirjoissa. Nokkahuilun otteet ja sävelten nimet opetellaan rinnakkain, ja oppilaan kirjoista löytyy opetusaukeamia otteiden oppimiseksi. (ks. esim. Saa laulaa! 3 2011b, 44–47; Saa laulaa! 4 2012b, 44–47.) Seuraava nuotinluku harjoituttava tehtävä on edellä mainitulta nokkahuiluaukeamalta oppilaan kirjasta:

Umi  
(kappaleen nuotit)  
Tämän kappaleen melodiassa on käytetty vain viittä säveltä.  
Osaatko nimetä ne sävelet?  
(Saa laulaa! 4 2012b, 47.)

Kuitenkin myös opettajan oppaissa on opetusmateriaalia samaan asiaan liittyen:

Opittavia asioita: sävelet  $c^2$  ja  $d^2$  ja sävelten paikat nuottiviivastolla, **staccato**, **D.C. al fine** - Opettaja näyttää malliksi otteen  $a^1$  ja nostaa vasemman käden etusormen ylös, jolloin saadaan soitto-ote  $c^2$ . Oppilaat matkivat. Soitetaan, nimetään ja kirjoitetaan nuottiviivastolle sävel  $c^2$ .  
(Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 150.)

Sävelten nimiä opetellaan myös muiden soitinten, kuten pianon koskettimien avulla sekä neljännellä että viidennellä luokalla:

Opittavia asioita: C-duuriasteikko, kolmisointu (C ja G)

**C-duuriasteikko**

Harjoitellaan löytämään oikeasta tai pahvipianosta (s. 138) C-duuriasteikon sävelet

\*Pari sanoo sävelen nimen, toinen etsii sen koskettimilta. (osien vaihto)

\*Pari näyttää sävelen nuotista, toinen nimeää sen ja etsii sen koskettimilta. (vaihto)

\*Soitetaan C-duuriasteikko nokkahuilulla ja pianolla ylös ja alas.

**Kolmisointu**

\*Soitetaan kosketinsoitinilla tai pahvipianolla kolmisoinnut C ja G. (oikean käden peukalo, keskisormi ja pikkusormi)

(Saa laulaa! 4 -opettajan opas 2012a, 168.)

Opittavia asioita: G-duuri ja e-molli

- Opetellaan soittamaan koskettimilla tai laatoilla G-duuriasteikko. Sen voi soittaa myös eri oktaavialoista kuin kirjan nuotti.

- Opetellaan soittamaan koskettimilla tai laatoilla e-molliasteikko

(Saa laulaa! 5 -opettajan opas 2013a, 26.)

Opittavia asioita: D-duuri / h-molli, cis<sup>2</sup>

- Opetellaan soittamaan sävel cis<sup>2</sup> nokkahuilulla

- Opetellaan soittamaan nokkahuilulla, koskettimilla tai laatoilla D-duuriasteikko

(Saa laulaa! 5 -opettajan opas 2013a, 106.)

Nuottien aika-arvojen ja niiden kautta erilaisten rytmikuvioiden opettelu on kirjasarjassa yleistä soittamisen kautta, ja siihen liittyviä tehtäviä löytyy esimerkiksi kolmannen luokan opettajan oppaasta:

Opittavia asioita: Opetellaan kirjoittamaan ja lukemaan rytminuotteina koko- ja puolinuotit ja niitä vastaavat tauot.

\*Jaetaan luokka kahteen ryhmään: toinen ryhmä soittaa rytmisoittimilla tai taputtaa yläriivin, toinen alarivin yhtä aikaa (kaksi stemmaa partituurin mukaan)

\*Taputetaan tai soitetaan rytmisoittimilla rytmityulujen rytmejä.

(Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 61-62.)

Rumpujen soiton opettelemisen myötä myös rytmiiikkaan ja tahtilajeihin liittyviä musiikinteorian sisältötavoitteita opetetaan rumpusetin avulla etenkin viidennen ja kuuden luokan kirjoissa. Alla olevissa esimerkeissä oppimistavoitteina voidaan musiikinteorian osalta pitää kolmimuunteisuuden idean oppimista, neljäsosanuottien kertausta ja erilaisten tahtilajien omaksumista.

Shuffle ja swing: kolmimuunteinen rumpukomppi

**Shuffle-komppi neljäsosilla**

- Kerrataan jalka-käsi-komppi.

- Aloitetaan kolmimuunteinen ajattelu kuivaharjoittelulla ja neljäsosilla: ajatellaan diiba-daaba, mutta soitetaan oikealla kädellä neljäsosia oikeaan reiteen.

- Soitetaan komppi rummuilla - oikean käden kapula komppipeltiin (ride)

**Swing / puolishuffle**

- Tehdään kuivaharjoitteluna oikealla kädellä hi-hatin / komppipellin rytmi.

- Lisätään jalka-käsi-harjoitukseen oikean käden osuus: daa diiba, daa daaba.

- Soitetaan komppi rummuilla. Kompin voi soittaa joko hi-hatiin tai komppipeltiin.

**Shuffle**

Shuffle on kolmimuunteinen versio peruskompista (beat 1). Hi-hat (tai komppipeltti) soittaa keinuvasti diiba-daaba.

- Kerrataan beat 1 -komppi.
  - Harjoitellaan hitaasti oikealla kädellä kolmimuunteinen diiba-daaba-keinunta pulpettiin tai vasempaan reiteen.
  - Lisätään edelliseen jalka-käsi-harjoitus. Pidetään syke tasaisena.
  - Soitetaan shuffle-komppi rummuilla
- (Saa laulaa! 5 -opettajan opas 2013a, 184.)

Missä muruseni on

**Opittavia asioita:**

- $12/8 = 6/8 + 6/8$
  - tahtilajin laskeminen YY-kaa-koo-nee-vii-kuu KAA-kaa-koo-nee-vii-kuu
  - rumpukomppi 12/8, ns. triolikomppi
- (Saa laulaa! 6 -opettajan opas 2014a, 121.)

Soittotehtävissä hyödynnetään siis monipuolisesti erilaisia rytm- ja melodiasoitimia musiikinteorian sisältöjen opettamiseksi läpi koko oppikirjasarjan. Kuummen luokan opettajan oppaassa esitellään soitonopetukseen sopiva käytäntö Soittopiiri (Saa laulaa! 6 -opettajan opas 2014a, 10), jota hyödynnetään musiikinteorian sisältöjen opetuksen ja kertauksen apuna samassa oppaassa myöhemmin alla olevassa esimerkkit tehtävässä. Tehtävän sisältötavoitteet liittyvät dynamiikkaan, rondo-muotorakenteeseen sekä soolo- ja tutti-osuuksien vaihteluun.

Opittavia ja kerrattavia asioita: rondo, soolo-tutti, dynamiikka

**Rytmiorkestari**

- Soitetaan jokainen rytmitahti yhdessä
- Oppilaat valitsevat soittimen ja rytmin
- Soitetaan rytmisoitinorkesterina rytmit yhteisessä sykkeessä
- Vaihdeellaan dynamiikkaa (*f*, *p*, <, > jne.)

**Rytmirondo**

- Tähän harjoitukseen sopii parhaiten rytmirinki.
  - Jaetaan oppilaille eri rytmisoittimia.
  - Sovitaan, mikä rytmia valitaan tutti-osuuteen. Tutti-tahti voidaan myös keksiä yhdessä.
  - Sovitaan, kuka aloittaa soolon. Soolovuoro kiertää ringissä myötöpäivään.
  - Tuttia soitetaan neljä tahtia. Sen jälkeen tulee sooloa kaksi tahtia.
  - Jokaisen tutti-osuuden jälkeen tulee eri soittajan soolo.
  - Pidetään yhteinen syke myös soolon aikana.
- (Saa laulaa! 6 opettajan opas 2014a, 21.)

Soittotehtäviä löytyy laulutehtävien tavoin kirjoista paljon, mitä oppikirjailijat perustelevat soittamisen mielekkyydellä: ”Musiikkitunneilla yhteissoitto on oppilaiden mielestä kaikkein hauskinda.” (Saa laulaa! 4 -opettajan opas 2012a, 7).

### 5.2.3 Kehorytmit

Kirjasarjassa näkyy Orff-pedagogiikan vaikutus oppimateriaalien suunnittelulle (ks. luku 3.3.2; Perkiö 2010b, 28), ja pedagogiikan perusmenetelmiin kuuluvat kehorytmit näkyvät myös kirjan opetusmenetelmien kirjossa läpi

oppikirjasarjan. ”Kehorytmeillä ja rytmisoittimilla voi leikkiä: yhdistetään hauskuus, oppiminen ja luovuus.” (Saa laulaa! 4 -opettajan opas 2012a, 26). Kehorytmien kautta on luontevaa opettaa nuottien aika-arvoihin liittyviä asioita, ja niiden opetuksessa kehorytmien käyttö useimmiten opettajan oppaissa esiintyykin. Alla on esimerkkinä tehtävä aika-arvojen opetuksesta viidennen luokan kirjasta.

Opittavia asioita: 1/16-nuotti, -tauko ja yhdistelmät (1/16-nuotteja & 1/8-nuotteja)

**Rytmien kertausta:**

- Taputetaan yhteisessä sykkeessä

\*neljäsosia (taa)

\*kahdeksasosa (ti-ti)

\*kuudestoistaosanuotteja (tiri-tiri)

- Vaihdetaan em. rytmejä opettajan / oppilaan näyttämän ”nuottiliikennemerkkin” mukaan

**Kehorytmi**

Rytmiikanon 2 (DVD)

*kipikapi kipikapi kipikapi kipikapi* (1/16 taputus rintaan)

*ap-lo-dei-ta ap-lo-dei-ta* (1/8) taputus

*op-pi-lail-le* (1/4) taputus reisiin

*jee-jee* (1/2) hitaat askeleet

(Saa laulaa! 5 -opettajan opas 2013a, 50.)

Kehorytmit soveltuvat kirjasarjan tehtävien perusteella hyvin tahtilajien opetukseen. Kolmannen luokan opettajan oppaassa kehorytmejä on hyödynnetty esimerkiksi 4/4-tahtilajin opetteluun tukena:

Opittavia asioita: Soitetaan yhteisessä sykkeessä tasajakoista rytmiä C=4/4.

\*Lauletaan istuen ja samalla soitetaan perussykettä *napsu* (yks), *kädet yhteen* (kaks), *kädet rintaan* (kol) ja *kädet reisiin* (nel). Näin lauletaan ensimmäisen säkeistön A-osa. Huom! Kehorytmit alkavat tahdin ykkösellä, ei kohotahdilla kuten laulu!

\*B-osassa soitetaan reidet-kädet, reidet-kädet.

(Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 62.)

Myös neljännen ja viidennen luokan kirjoissa havainnollistetaan kehorytmien avulla tahtilajeja 5/8, 6/8 sekä 5/4:

Opittavia asioita: tahtilajin vaihtuminen (kertosäe: 5/8, säkeistö: 6/8)

Kuunnellaan laulua CD:ltä ja tehdään kehorytmejä. Kehorytmit auttavat tahtilajien hahmottamisessa. Kertosäkeessä tehdään 5/8-kehorytmiä ja säkeistössä 6/8-kehorytmiä. Kehorytmit auttavat myös sanojen rytmittämässä: luetaan sanoja ja tehdään samalla kehorytmejä.

Opettajalla voi olla numerolaput 5 ja 6, joita hän näyttää tahtilajin vaihtuessa.

(Saa laulaa! 4 -opettajan opas 2012a, 27.)

Opittavia asioita: 5/4-tahtilaji, aksentti, kehorytmi 5

Kehorytmit oppilaan kirjassa (Saa laulaa! 5, 22)

- Harjoitellaan kehorytmit 5 ja 3+3+2+2

- Harjoitellaan taputus.

- Jaetaan oppilaat kolmeen ryhmään ja soitetaan kehorytmit ja taputus yhteen.

- Harjoitellaan kehorytmit ja taputus erikseen ja yhteen CD-levyn mukana.

(Saa laulaa! 5 -opettajan opas 2013a, 59–60.)



Erilaiset rytmikuviot, kuten synkooppi ja clave ovat saaneet neljännen ja kuudennen luokan kirjoissa opetuksensa tueksi kehorytmien käyttöä:

Opittavia asioita: synkooppi-rytmi

\*Taputetaan synkooppi-rytmejä: ti-taa-ti (nopeampi) tai taa-taa-aa-taa (hitaampi). Sano-taan rytmin mukana ääneen syn-koop-pi

\*Marssitaan perussykkeessä ja taputetaan em. synkooppi-rytmejä

\*Taputetaan perussykettä ja marssitaan synkooppi-rytmejä opettajan ohjeen mukaan (Saa laulaa! 4 -opettajan opas 2012a, 243.)

Kerrattava asia: clave 3/2

Tämän laulun soittaminen perustuu vahvaan rytmiiikkaan. Opetellaan claven 3/2-rytmiä

”Cla-ve on - ryt-mi”

- jaloilla astutaan paikallaan (*cla-ve on*)

- taputetaan (*ryt-mi*)

(Saa laulaa! 6 -opettajan opas 2014a, 143.)

Oppikirjailijat perustelevat kehorytmien käyttöä seuraavasti: ”Kehorytmit ovat myös erinomainen musiikkikasvatuksen keino: esim. rytmisoittimilla soittami-nen helpottuu, kun rytmit on ensin koettu omassa kehossa.” (Saa laulaa! 3 -opet-tajan opas 2011a, 21). Oman kropan avulla rytmien kokemisesta ja niiden oppi-misestä tehokkaasti kehollisuuden kautta puhuu myös Perkiö (2010c, 15), joten kehorytmien käyttö opetusmenetelmänä saa perusteita taustalleen.

#### 5.2.4 Musiikkiliikunta

Liikkumista musiikin mukana löytyy myöskin jokaisesta opettajan oppaasta eri-laisten musiikinteorian sisältöjen opetusmenetelmänä. Oppikirjailijat puhuvat musiikkiliikunnan käytön puolesta erään tehtävän yhteydessä: ”Ohjattu liikunta havainnollistaa musiikin muotorakenteita ja saa oppilaat aivan kuin varkain op-pimaan kuunneltavan kappaleen.” (Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 130–131). Kolmannen luokan opettajan oppaissa musiikkiliikunnan kautta opetellaan hah-mottamaan esimerkiksi kappaleiden muotorakenteita ja nuottien aika-arvoja:

Opittavia asioita: Opetellaan kirjoittamaan ja lukemaan rytminuotteina koko- ja puo-linuotit ja niitä vastaavat tauot.

\*Kävellään perussykkeessä ja taputetaan yhteisessä sykkeessä

- kokonuotteja (lasketaan neljään)

- puolinuotteja (lasketaan kahteen)

- vuorotellen puolinuotteja ja puolitaukoja (kädet avataan)

- vuorotellen kokonuotteja ja kokotaukoja (kädet avataan)

(Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 61)

*Ivaloon*

Laulu on hyvä apu puolinuotin ja 1/4-nuottien kertaamiseen.

\*A-osa: Poljento perustuu puolinuotteihin. Voidaan ”odottaa lentokonetta” ja vaikkapa kävellä puolinuotteja paikallaan.

\*B-osa: (*Ivaloon*) Kävellään neljäsosarytmisissä joko piirissä tai ympäri luokkatilaa ja taputetaan tai napsutellaan takapotkurytmiä (askel-taputus)  
(Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 141)

Myös neljännellä luokalla musiikkikappaleen muotorakennetta havainnollistetaan musiikkiliikuntatehtävän avulla:

Opittavia asioita: Kerrataan rakenne ABA  
Kuunnellaan teos ensin ilman ohjeita. Jaetaan sitten oppilaat ryhmiin ja annetaan ryhmille tehtäväksi suunnitella ja toteuttaa koreografia Sapelitanssiin teoksen rakenteen mukaan. Muutetaan liikkeitä eri osien mukaan.  
(Saa laulaa! 4 -opettajan opas 2012a, 20.)

Viidennen luokan musiikinteorian tavoitteisiin kuuluvat barokin tyylikauteen liittyvät sisällöt, mukaan lukien Vivaldin Neljä vuodenaikaa -konserttosarja, tulevat käsiteltyä paljolti musiikkiliikunnan kautta. Alla kaksi esimerkkitehtävää viidennen luokan opettajan oppaasta, missä musiikkiliikunta on vahvasti läsnä barokin tyylikauden säännönmukaisuuksien opettelussa ja Vivaldin konserttosarjaan tutustumisessa. Toisessa tehtävässä on mukana myös soittamista.

Barokki

### **Barokkilämmittely**

#### **Harjoiteltavat asiat**

- Barokin tyylipiirteitä: mahtipontisuus, terassidynamiikka ja koristeellisuus

#### **Harjoitus**

Taustalle laitetaan soimaan barokkimusiikkia, jonka mukaan liikutaan.

- suuret ja pienet liikkeet

\*Kyykkyyntä, kutistutaan mahdollisimman pieneksi – noustaan ylös mahdollisimman suureksi, kädet ja keho auki.

\*Hengitysharjoitus: isoja ja pieniä sisään- ja uloshengityksiä

- tutti-soolo

\*solisti tai solistiryhmä näyttää liikkeen, muut toistavat

- koristeellisuus

\*koristeellinen kehon ja käsien liike musiikin mukaan

(Saa laulaa! 5 -opettajan opas 2013a, 259.)

Antonio Vivaldi: Neljä vuodenaikaa, Talvi

### **Soittaminen ja liikunta**

- Rytmisoittimet ja Kaulaliinatanssi konsertton ensimmäiseen osaan

1. Kuunnellaan ensimmäinen osa. Pannaan merkille teeman nopeat osat ja kohdat, joissa perussyke korostuu.

2. Kuunnellaan ja soitetaan samalla rytmisoittimilla perussykettä kohdissa, joissa se erottuu selvästi. ---

3. Jaetaan luokka kolmeen osaan: rytmisoittimien soittajat, triangeliin tai sormisymbaalien soittajat ja kaulaliinatanssijat.

4. Kaulaliinaryhmä tekee teeman nopeissa kohdissa nopeita liikkeitä kaulaliinoilla ylhäällä – alhaalla, sivulla – edessä. Ensin kaulaliinatanssi voidaan tehdä lattialla istuen. Jos on opittu liikuttelemaan kaulaliinoja hallitusti, voidaan tanssia seisten ja liikkua vapaammin.

5. Vaihdetaan ryhmien tehtäviä.

(Saa laulaa! 5 -opettajan opas 2013a, 176.)

Kuten edellisessäkin esimerkissä, on musiikkiliikuntaa yhdistetty joissakin tehtävissä muihin toiminnallisen opetuksen menetelmiin, ja etenkin kehorytmit sopivat kehollisen luonteensa puolesta hyvin musiikkiliikunnan yhteyteen:

Opittavia asioita: 1/4-nuotin kestoinen trioli

**Kehorytmejä ja liikuntaa**

Opettaja soittaa lehmänkellolla neljäsosia sykkeen pitämiseksi tasaisena.

- Yksi ryhmä marssii neljäsosia, toinen taputtaa trioleita.

- Vaihdetaan osia.

- Kävellään joko neljäsosia, trioleita tai ti-ti-rytmiä yhteisessä sykkeessä.

- Taputetaan trioleita (pelkkä käsillä taputus) ja kävellään neljäsosia – taputetaan neljäsosia ja kävellään trioleita.

(Saa laulaa! 5 -opettajan opas 2013a, 189.)

Kuudennen luokan kirjasta löysin ainoastaan yhden sointuasteiden tunnistamiseen liittyvän musiikkiliikuntaa hyödyntävän tehtävän, minkä yhteydessä käytetään myös laulamista:

Opittavia asioita: korvakuulosäestys (C ja G7)

**Korvakuuloharjoitus**

\*Opettaja soittaa sointuja C tai G7. Keskitytään kuuntelemaan soinnun bassosäveliä.

- Kun opettaja soittaa soinnun C, oppilaat seisovat suorana kädet alhaalla.

- Kun bassosävel ja sointu vaihtuvat soinnuksi G7 (bassosävelen muutos on helpompi erottaa), oppilaat nostavat kädet ylös.

\*Lauletaan bassosävel edellisen harjoituksen liikkeen mukana.

\*Osa ryhmästä laulaa melodiaa, osa kokeilee, kumpi bassosävel (C vai G) sopii säestykseksi.

(Saa laulaa! 6 -opettajan opas 2014a, 69.)

Koska liikkumisen yhdistäminen opiskeluun tehostaa opiskeltavan asian oppimista ja muistin sekä yleisesti aivojen toimintaa (ks. esim. Kattenstroth ym. 2013), on musiikkiliikunnan tehtäviä syystäkin ripoteltu läpi kirjasarjan kaikille vuosiluokille.

## 5.2.5 Musiikillinen keksintä

Musiikillista keksintää odotetaan käytettävän musiikin opetuksessa opetusmenetelmänä jo opetussuunnitelman taholta (POPS 2014, 263), ja kirjasarjan oppaista löytyykin erilaisia tehtäviä musiikinteorian opetukseen musiikillisen keksinnän avulla. Kolmannella luokalla musiikillista keksintää käytetään apuna niin rytmisten elementtien, musiikin muotorakenteen kuin sävelten nimienkin opettelussa:

Opittavia asioita: Sovelletaan opittua (rakenne ja rytmit) omaan tuotokseen.

Tehdään oma AB-rakenteinen sävellys taa- ja titi-nuoteilla, taa-tauolla sekä eläinten äänillä. AB-rakenne tarkoittaa, että kappaleessa on kaksi erilaista osaa, A ja B. ABA-

rakenteessa keskenään samanlaisten A-osien välissä on erilainen B-osa.  
(Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 33.)

Nokkahuilu + sävelet  $g^1$ - $h^1$

Keksitään improvisoiden omia melodioita CD-taustaan (CD1: 21). *Nokkis svengaa* -kappaleeseen kannattaa aluksi harjoitella improvisointia

- yhdellä sävelellä
- sävelparilla  $h^1$ - $a^1$  tai  $a^1$ - $g^1$
- kaikilla opituilla sävelillä  $g^1$ ,  $a^1$  ja  $h^1$
- helppo laattasäestys

(Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 76.)

Neljännellä ja viidennellä luokalla musiikillista keksintää hyödynnetään esimerkiksi aika-arvojen opetuksen yhteydessä, jolloin apuna käytetään myös kehorytmejä taputuksen muodossa:

Opittavia asioita: pisteellinen  $1/2$ - ja  $1/4$ -nuotti, yksittäinen  $1/8$ -nuotti ja tauko (nuppi, varsi ja väkä)

- Keksitään omia rytmejä tahtilajeissa  $2/4$ ,  $3/4$  ja  $4/4$  käyttäen pisteellisiä rytmejä ja yksittäisiä  $1/8$ -nuotteja ja -taukoja. Taputetaan omat ja muiden rytmit.
- Sanoitetaan omat rytmit.

(Saa laulaa! 4 -opettajan opas 2012a, 85.)

Opittavia asioita:  $1/16$ -nuotti, -tauko ja yhdistelmät ( $1/16$ -nuotteja &  $1/8$ -nuotteja)

Järjestetään ryhmittäin tai pareittain sanarytmikilpailu. Tavoitteena on keksiä mahdollisimman monta hyväksyttyä sanaa rytmeihin

- a) tiri-tiri
- b) ti-tiri
- c) tiri-ti

Opettaja tai oppilas sanoo sanan, muut arvaavat, mitä rytmiä sen sanarytmi vastaa (pitää sopia yllä oleviin vaihtoehtoihin a, b tai c.)

(Saa laulaa! 5 -opettajan opas 2013a, 50-51.)

Aiemmin kirjoissa ilman toiminnallisuutta jäänyt aksentin käsite tulee käsiteltyä viidennen luokan kirjassa toiminnallisesti kehorytmejä ja musiikillista keksintää hyödyntävän tehtävän yhteydessä, jossa syvennytään myös tahtilajiin  $5/4$ :

Opittavia asioita:  $5/4$ -tahtilaji, aksentti, kehorytmi 5

- Keksitään oma kehorytmi tahtilajissa  $5/4$
- Keksitään oma rytmi. Nuotinnetaan se. Lisätään siihen aksentteja. Soitetaan ryhmissä rytmit erikseen ja yhteen.

(Saa laulaa! 5 -opettajan opas 2013a, 59-60.)

Kaikista laajimmin musiikillista keksintää toiminnallisena opetusmenetelmänä hyödynnetään Vivaldin Kevät-konsertin käsittelyssä, missä yhdistyvät monet musiikinteorian sisältöavoitteet, kuten dynamiikka, tempo,  $1/8$ - ja  $1/16$ -nuotien rytmikuviot ja konsertin muotorakenne:

Antonio Vivaldi: Neljä vuodenaikaa, Kevät

**Opittavia asioita:**

- kerrataan dynaamiset vaihtelut (forte-piano)
- kerrataan konsertin osien tempot (nopea, hidas, nopea)
- trilli (linnunlaulu)

- kerrataan tremolo (ukkonen)

### **Keksiminen**

Kerrotaan, että aiotaan säveltää Kevät-niminen sävellys, jonka osat ovat teema, linnunlaulu, puron solina ja ukkonen.

Mietitään, millä soittimilla eri osat voisi säveltää. ---

Jaetaan oppilaat ryhmiin. Jokaisella ryhmällä on tehtävänä säveltää yksi osa. Jokaisessa osassa tulee olla rakenne nopea, hidas, nopea. Osien tulee olla lyhyitä.

Annetaan ryhmille lisäohjeet:

- Teemassa pitää käyttää rytmiä ti-ti ti-tiri taa-aa. Teemassa pitää olla useampia soittimia mukana, esimerkiksi piano, koskettimet tai laattasoitin sekä rytmisoittimia.

- Linnunlaulussa pitää tehdä trillejä ja useamman linnun "vuoropuhelua".

- Puron solina tehdään kellopelillä vetämällä kevyesti malletilla koskettimien yli. Puron kulkua voi kuvata vaihtelemalla sävelkorkeutta tai vetojen nopeutta.

- Ukkosessa pitää käyttää matalia säveliä ja tremoloa. Lisäksi voi käyttää esimerkiksi rumpuja.

Kun osat ovat valmiit ja ne on esitetty toisille, suunnitellaan sävellyksen rakenne. Teema tulee alkuun, loppuun ja osien väleihin. Miettikää, kuinka monta kertaa ja missä järjestyksessä muut osat tulevat mukaan.

(Saa laulaa! 5 -opettajan opas 2013a, 251.)

Kuudennella luokalla päästään myös jälleen säveltämisen pariin, kun musiikillisen keksinnän tehtävät liittyvät omien kappaleiden säveltämiseen ja sanoittamiseen opittuihin sointukiertoihin.

Opittavia asioita: korvakuulosäestys (C ja G7)

Tehkää oma kahden soinnun biisi samalla säestyksellä.

\*Melodiaan voi käyttää C-duuriasteikon säveliä (valkoisia koskettimia) tai säveliä D, E, G ja A + C-soinnulla säveltä C ja G7-soinnulla säveltä G.

(Saa laulaa! 6 -opettajan opas 2014a, 69-70.)

Hittikierto I-V-VI-IV

- oma biisi hittikierrolla, soinnut kuten Puuttuvassa palasessa: alkusoitto, A-osa, B-osa

- Keksikää lauluun uudet sanat otsikolla Puuttuva lapanen.

(Saa laulaa! 6 -opettajan opas 2014a, 160.)

Siinä missä kirjasarjan alkupään musiikillisen keksinnän tehtävät keskittyivät enemmän musiikinteorian rytmisten käsitteiden ja aika-arvojen käsittelyyn, vaikuttaisivat tehtävät viidettä ja kuudetta luokkaa kohti siirtyvän yhä kokonaisvaltaisempaan musiikin luomiseen, minkä avulla musiikinteorian sisältöjä tuodaan oppilaille havainnollistetusti esiin.

## **5.2.6 Monitoiminnallisuus**

Olen luonut aineistoni perusteella oman toiminnallisten opetusmenetelmien alaluokan nimeltään monitoiminnallisuus. Analyysivaiheessa alaluokka kulki pitkään nimellä "muu toiminnallisuus", mutta tulosten tarkastelussa monitoiminnallisuus osoittautui kuvaavammaksi käsitteeksi. Tässä alaluokassa on koottuna yhteen sellaiset musiikinteorian opetukseen liittyvät tehtävät, jotka joko yhdistelevät muita toiminnallisuuden muotoja, kuten laulamista ja kehorytmejä, mutta

jotka eivät kuitenkaan selkeästi kuulu näiden alaluokkiin. Lisäksi monitoiminnallisuuden alaluokkaan kuuluu tehtäviä, joiden työskentelytapa ei ole ensisijaisesti musiikillinen, kuten esimerkiksi piirtäminen, lausuminen tai erilaiset pelit, mutta joiden avulla käsitellään musiikinteoriaan liittyviä sisältöjä. Eräs usein oppikirjasarjassa esiintynyt toimintamuoto eli musiikin kuunteleminen kuuluu tutkimuksessani myöskin tähän alaluokkaan, vaikka se voisi muodostaa myös oman erillisen opetusmenetelmänsä. Tein kuitenkin päätöksen sisällyttää sen monitoiminnallisiin menetelmiin, sillä musiikin kuuntelemisen lisäksi sitä hyödyntävissä tehtävissä esiintyy usein myös jokin muu työtapo, kuten musiikkiliikunta, ja lisäksi kuuntelutehtäviä oli sen verran muita vähemmän, että en nähnyt tarpeelliseksi muodostaa niille omaa alaluokkaansa.

Kolmannella luokalla monitoiminnallisuuden alaluokan alle sijoittuvista tehtävistä löysin esimerkiksi tasajakoisuuden ja kolmijakoisuuden erottamiseen, rytmeihin, dynamiikkaan sekä duurin ja mollin erottamiseen liittyviä toiminnallisia harjoituksia. Seuraavassa aineistoesimerkissä esittelen partituurin ja stemman käsitteiden, notaation alkeiden, dynamiikan ja erilaisten musiikin tempoon liittyvien käsitteiden harjoitteluun kehitetyn toiminnallisen tehtävän, jossa hyödynnetään myös laulua:

#### Kuvarpartituuri

##### Kuvasta ääniksi

Opettaja piirtää taululle aaltoviivan. Lauletaan opettajan näytöstä a-vokaalilla aaltoviivan mukaiset nousevat ja laskevat melodialinjat, kukin oppilas omalta äänenkorkeudeltaan.

\*Viivaa voi edetä:

- hitaasti tai nopeasti, kiihdytellen, hidastaen, (tempolla leikkien)

- katkonaisesti (staccato) tai tasaisesti (legato)

\*Ilmaisuun voi lisätä nyansseja eli dynaamisia vaihteluita (*f*, *p*, < ja >)

\*Partituuriin voi lisätä **stemmoja**. Aaltoviiva voi katkeilla tai se voi muuttua välillä pikkuisiksi pisteiksi. Pohditaan, miten ne voisi kuvata äänellä.

(Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 126.)

Aktiivinen kuunteleminen on kirjasarjassa eri vuosiluokkien kohdalla myös työtapana yleisesti käytössä, ja välillä kirjoissa puhutaan siitä käyttäen termiä osallistuva kuunteleminen. Alla on esimerkkejä kolmannen ja kuudennen luokan opettajan oppaista, joiden tehtävissä oppilaita aktivoidaan kuuntelemisessa esimerkiksi pohdintakysymysten ja kuullun osoittamiseksi sovittujen näytettävien merkkien avulla:

\*Oppilaat kuuntelevat, mihin järjestykseen taulut tulisivat opettajan soiton mukaan.

\*Arvataan, minkä taululla näkyvistä rytmeistä opettaja tai oppilas soittaa tai minkä

taulun hän soittaa tahallaan väärin.  
(Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 62.)

Opittavia asioita: duurin ja mollin (C-osassa) erottaminen kuulemalla ja soittamalla; osalistuva kuunteleminen

Kuunnellaan kappale ensiksi ilman ennakkotehtäviä. Opettaja kysyy kuuntelun jälkeen:

- Mitä musiikissa tapahtui kappaleen puolessavälissä? (Muuttui molliin ja hidastui.)

- Erosivatko kappaleen alku ja loppu toisistaan? (Olivat samanlaisia.)

Kuunnellaan kappale uudestaan ja nostetaan käsi pystyyn, kun molliosa (C) alkaa ja päättyy.

(Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 203.)

Opittavia asioita: klassismi, kamarimusiikki, W.A. Mozartin sävellyksiä, dynamiikka

#### **Kuunteleminen ja tyylipiirteitä**

Kuunnellaan teoksen 1. osa ja vastataan oppilaan kirjan kysymyksiin.

\*Montako kertaa kuulet tämän teeman ensimmäisen osan aikana? (4)

\*Tässä kappaleessa on vain yksi soitinryhmä. Mikä? (jousisoittimet)

\*Huomaatko klassismin tyylipiirteitä: crescendo, diminuendo (dynaamiset vaihtelut ilman terassidynamiikkaa) ja keveys?

- Sovitaan jokin merkki, joka näytetään, kun huomataan em. asioita.

(Saa laulaa! 6 -opettajan opas 2014a, 35.)

Musiikinteorian sisältöjen opetuksessa käytetään myös erilaisia leikkejä esimerkiksi neljännellä ja viidennellä luokalla, joista näytteet alla. Neljännen luokan esimerkissä työtapana on lausunta, sillä loru ei varsinaisesti lauleta, vaikka kilpalaulantatyyliä tehtävässä tavoitellaankin. Viidennen luokan leikkitehtävässä taas korttien kuvaama toiminta voi olla laulamista tai soittamista, ja tehtävän luonne on ennen kaikkea pelillinen, eikä esimerkiksi soittamiseen liity erillisiä tavoitteita.

Opittavia asioita: äänenvoimakkuutta kuvaavat termit *pp*, *mp*, *mf* ja *ff*

#### **Leikki**

Opetellaan loru pätkissä

Jaetaan luokka kahteen joukkueeseen

Hoetaan loru siten, että muut kohdat lausutaan yhdessä, mutta VESIjoukkue sanoo yksin VESI-kohdat ja HIISIjoukkue HIISI-kohdat. Tavoitellaan leikkimielisesti kilpalaulantaa. Ei kuitenkaan huudeta ääniä käheiksi!

SSS-kohdassa vesihiiDET ikään kuin pakenevat kyyryssä ja pyörivät kerran ympäri ja palaavat välittömästi takaisin paikoilleen.

(Saa laulaa! 4-opettajan opas 2012a, 16.)

Opittavia asioita: Opetellaan musiikkisanastoa

#### **Leikki**

Leikitään korttien avulla joko ryhmissä tai luokassa yhteisesti, yksi oppilas vuorollaan:

- Monistetaan ja laminoidaan musiikkisanastokortit ja tehtäväkortit: liitteet s. 391–396

- Nostetaan sekä tehtäväkortti että musiikkisanastokortti.

Tehdään kortin toiminta esitysohjeen mukaan. (Esimerkiksi tehtäväkortti: Laula Ukko-Nooa, musiikkisanastokortti: largo. Lauletaan Ukko-Nooa hitaasti.)

(Saa laulaa! 5 -opettajan opas 2013a, 120.)

Partituurin ja kapellimestarin seuraamista on hyödynnetty eräänlaisena toiminnallisena keinona musiikinteorian elementtien opetuksessa jo aiemmin mainitun kolmannen luokan esimerkin lisäksi myös viidennellä luokalla:

Opittavia asioita: konsertton rakenne, kuva- / graafinen partituuri

### **Surinakonsertto täryllä**

Tällä tehtävällä havainnollistetaan konsertton rakennetta.

Sovitaan aluksi hiljaisuusmerkki, jolla kapellimestari päättää osan.

- Ensimmäinen osa (allegro): päristään r:llä opettajan (kapellimestarin) näytön mukaan, ja lopetetaan, kun ohjaajan sormet menevät yhteen.

- Toinen osa (largo): tehdään hidasta huulitäryä opettajan näytön mukaan.

- Kolmas osa (vivace): nopeaa r-täryä kapellimestarin näytön mukaan.

(Saa laulaa! 5 -opettajan opas 2013a, 262.)

Viidennen luokan opettajan oppaaseen on koottu erityisen laaja ja monipuolisesti toimintamuotoja sekä musiikinteorian sisältöjä yhdistävä toiminnallinen opetuskokonaisuus intervallien opetuksen yhteyteen. Tehtävässä hyödynnetään esimerkiksi soittoa ja laulua.

Intervallit kvintti ja terssi sekä kolmisoinnun rakentaminen

---

### **Toimintapistetunti**

---

- Toimintapisteissä tehdään oppilaan kirjan tehtäviä pisteen soittimilla. (Saa laulaa! 5 2013b, 52-53)

---

### **Opittavia asioita**

- intervallit kvintti ja terssi

- duuri- ja mollikolmisoinnun soittaminen ja tunnistaminen korvakuulolla

### **Kvintti (5)**

- Harjoitellaan soittamaan kosketinsoittimella, laatoilla ja putkilla kvintti.

- Opetellaan tunnistamaan kvintti-intervalli korvakuulolla ja nuotista.

- Tunnin lopussa opettajan johdolla lauletaan tai soitetaan kvinttejä ylös --- ja alas --- annetusta sävelestä. Voidaan kirjata muistiin muitakin tuttuja lauluja, jotka alkavat kvintillä.

### **Terssi (3)**

- Opetellaan soittamaan, laulamaan ja tunnistamaan korvakuulolla ja nuotista terssi.

- Tunnin lopussa opettajan johdolla lauletaan tai soitetaan terssejä: **p3 ylös**, --- **p3 alas**, --- **s3 ylös**, --- **s3 alas** ---. Voidaan kirjata muistiin muitakin tuttuja lauluja, jotka alkavat terssillä.

### **Kolmisoinnun rakentaminen**

---

- Soitetaan kolmisointuja korvakuulolta ja nuotista.

- Tunnistetaan soitosta, onko kolmisointu duuri (Kotimaani omi Suomi) vai molli

(Täällä Pohjantähden alla).

(Saa laulaa! 5 -opettajan opas 2013a, 115)

Yhdistelmät muista toiminnallisuuden muodoista, leikit ja aktiivinen kuunteleminen muodostavat suurimman osan monitoiminnallisuuden alaluokasta, mutta pidän silti selkeämpänä koota nämä erilaiset menetelmät yhteen tämän yhden alaluokan alle. Näin on mahdollista pitää alaluokkien määrä analyysissä koh- tuullisena ja alaluokat kooltaan yhdenmukaisempana.

## **5.2.7 Ei toiminnallisuutta**

Sellaiset musiikinteoriaan liittyvät tehtävät, joissa ei ole piirteitä muista toiminnallisista opetusmenetelmistä, eli jotka eivät sovi mihinkään edellä mainituista



alaluokista, sijoittuvat ei-toiminnallisten opetusmenetelmien joukkoon. Keskeisin ero näillä tehtävillä toiminnallisia opetusmenetelmiä sisältäviin tehtäviin on se, että ne eivät aktivoi oppilaita kehollisesti tai liikkeellisesti toisin kuin tässä tutkimuksessa toiminnallisiksi määritellyt tehtävät. Onkin syytä huomauttaa, että vaikka tämän alaluokan tehtävät eivät ole toiminnallisia siinä mielessä kuin muiden alaluokkien tehtävät, ei se välttämättä tarkoita oppilaiden passivoitumista. Monessa tehtävässä oppilaat päättävät, tutkivat, tekevät havaintoja tai kirjoittavat, mikä kyllä osallistaa oppilaita, mutta eri tavalla kuin muiden tehtävien opetusmenetelmät.

Tämän alaluokan tehtäviä löytyy jokaisesta kirjasarjan kirjasta moniin erilaisiin teoriasisältöihin liittyen. Kolmannen luokan opettajan oppaasta nostan esimerkiksi tahtilajien opetukseen tarkoitettua tehtävää, jossa oppilaat enimmäkseen tarkastelevat nuottikuvaa kappaleesta Nuottisalapoliisi 4, etsivät muita samalla tahtiosoituksella olevia lauluja ja laskevat tahtimääriä sekä kirjoittavat mallin mukaan 2/4 ja 3/4 tahtilajimerkinnät.

Opittavia asioita: sointumerkki, tahtiosoitus, tahtilaji, tahti, tahtiviiva, lopetusmerkintä

Tahtiosoitus → Kysymyksiä oppilaalle:

- Mikä on Nuottisalapoliisi 4:n tahtilaji? (2/4)

- Etsi kirjasta muita lauluja, joiden tahtilaji on 2/4.

Tahdit, lopetusmerkintä ja kertaus

- Lasketaan kirjan jonkin laulun tahtimäärä.

- Harjoitellaan kirjoittamaan tahtiosoitukset 2/4 ja 3/4.

- Mitä erilaisia tahtiosoituksia löydät tästä kirjasta?

- Merkitään taululle opettajan kirjoittamaan rytmiin tahtiosoituksen mukaan puuttuvat tahtiviivat.

- Merkitään taululle kirjoitettuun rytmiin puuttuva tahtiosoitus. (3/4)

(Saa laulaa! 3 -opettajan opas 2011a, 135.)

Neljännellä luokalla valtaosa tehtävistä on toiminnallisia, mutta esimerkiksi nuotinlukuun liittyvät käsitteet pomppa ja coda tulevat käsitellyksi ensisijaisesti ilman toiminnallisuutta. Pomppa- ja coda-merkintöjä esiintyy toki kirjan kappaleten nuottien yhteydessä, jolloin niiden käyttö periaatteessa tulee käsiteltyä soittaen ja laulaen, mikäli oppilaat osaavat lukea nuotteja. Luokittelen kuitenkin esimerkiksi alla olevan tehtävän ei-toiminnallisiin opetusmenetelmiin, sillä kyseisten merkintätapojen varsinainen opetus tapahtuu ilman toiminnallisuutta eli ainoastaan opettajan oppaassa auki selittäen. On siis opettajasta itsestään kiinni, miten hän tuo asian oppilaille opetuksessaan esiin.

Kerrattavia asioita: perussyke, pomppa ja coda, alla breve -tahtimerkintä. (13)  
 C tarkoittaa 2/2-tahtilajia (alla breve), jossa lasketaan kahteen (perussyke puolinuoteilla). Pomppa ⊕ tarkoittaa, että viimeisessä säkeistössä hypätään ensimmäisestä pompasta toiseen, josta alkaa coda eli lopuke. Pompasta hypätään eteenpäin, segnosta taakse.  
 (Saa laulaa! 4 -opettajan opas 2012a, 13.)

Etenkin kuudennen luokan kirjassa esiintyy ei-toiminnallisia opetusmenetelmiä paljon verrattaessa muihin vuosiluokkiin. Esimerkiksi modulaation ja transponoinnin käsitteet opetetaan ilman toiminnallisuutta mallin mukaan toistaen tai kuunnellen:

Opittavia asioita: transponointi, sointuasteet I, IV ja V.

#### **Transponointiharjoitus**

Transponoi tämä sointukierto D-duuriin: C, F, G ja C.

- Ensin pitää selvittää sävellaji ja sointuasteet. Kappaleen viimeinen sointu yleensä kertoo sävellajin (etumerkinnän lisäksi). Tässä tapauksessa C on siis I.

- C-duurasteikossa F = IV, G = V.

- Sointukierto sointuastein menee näin: I, IV, V ja I.

- Mietitään uuden sävellajin sointuasteet taulukon avulla: I = D, IV = G ja V = A.

- Muutetaan alkuperäinen sointukierto D-duuriin: D, G, A ja D.

Harjoitellaan kolmen soinnun kappaleiden transponoimista eri sävellajeihin.

(Saa laulaa! 6 -opettajan opas 2014a, 111.)

Opittavia ja kerrattavia asioita: Kerrataan sävellajit B $\flat$  ja C, tunnistetaan modulaatio Kuunnelkaa, kuinka sävellajin vaihtuminen (modulaatio) vaikuttaa voimakkaasti laulun tunnelmaan. C-duuriin siirryttäessä myös soittamisen mukaantulo nostaa laulun selvästi eri "sfääreihin".

(Saa laulaa! 6 -opettajan opas 2014a, 16-17.)

Edellä mainitun modulaatiotehtävän luokittelun ei-toiminnallisten tehtävien alaluokkaan, sillä vaikka kyseessä on kuuntelutehtävä, on "oikea vastaus" ikään kuin annettu valmiina, eikä oppilaita itseään aktivoida modulaation vaikutuksen huomaamiseksi. Kirjoissa on myös tehtäviä, joiden musiikinteoreettiset sisällöt käsitellään lisäksi toiminnallisesti, mutta opetus tapahtuu suurelta osin ei-toiminnallisten menetelmien kautta, kuten viidennen luokan kirjassa sävellajien opetuksessa:

Opittavia asioita: etumerkintä, ylennysmerkki, G-duuri ja e-molli, sävelet fis<sup>1</sup> ja e<sup>2</sup> nokka-huilulla

#### **Etumerkintä**

---

Opetellaan löytämään kappaleen alusta etumerkintä, josta selviää kappaleen sävellaji.

- Etsitään kirjasta lauluja, joiden etumerkinnässä on yksi ylennys

- Tutkitaan, millaisia muita merkkejä voi olla etumerkinnässä (merkit # tai b)

- Tutkitaan, missä kohtaa ylennysmerkit ovat etumerkinnöissä. Huomaatko mitään sääntöä niiden paikoista? (1. ylennysmerkki tulee ylimmälle viivalle, 2. kolmanteen väliin jne.)

- Harjoitellaan merkitsemään viivastolle G-duurin ja e-mollin etumerkintä eli ylennysmerkki ylimmälle viivalle. (#-merkin keskiosan läpi menee viivaston ylin viiva.)

- C-duurissa ja a-mollissa ei ole etumerkintää. C-duurikappale päättyy yleensä säveleen C, a-mollikappale säveleen A.

---

**Ylennysmerkki**

---

- Päätellään, miten sävelen nimi muuttuu ylennyksestä fis, cis, gis, dis, ais, eis, his.
- Piirretään vihkoon viivastolle ylennettyjä nuotteja ja nimetään sävelet.

**G-duuri/e-molli**

---

- Etsitään kirjasta kappaleita, jotka ovat G-duurissa.

---

- Etsitään kirjasta kappaleita, jotka ovat e-mollissa.  
(Saa laulaa! 5 -opettajan opas 2013a, 26.)

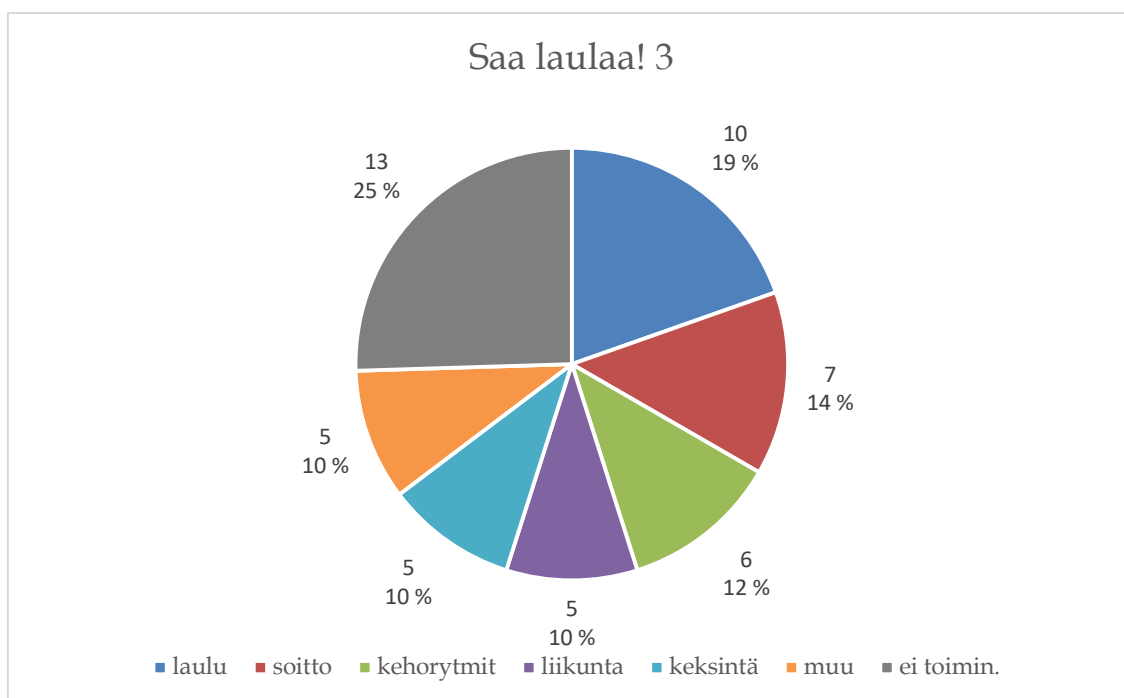
Varsin samanlaisin menetelmin käsitellään myös muut musiikinteorian sisältö-tavoitteisiin lukeutuvat sävellajit D-duuri/h-molli (Saa laulaa! 5 -opettajan opas 2013a, 106) ja F-duuri/d-molli (Saa laulaa! 5 -opettajan opas 2013a, 207). Kuitenkin näiden tehtävien yhteydessä hyödynnetään usein myös esimerkiksi soittamista; sävellajien mukaiset asteikot voidaan opetella soittamaan koskettimilla ja uudet ylennetyt tai alennetut sävelet nokkahuilulla.

Seuraavaksi perehdyn vielä tarkemmin siihen, miten paljon mitäkin näistä toiminnallisista opetusmenetelmistä kullakin vuosiluokalla esiintyy, ja miten suuressa osassa tehtävistä taas ei hyödynnetä toiminnallisia opetusmenetelmiä.

### **5.3 Toiminnallisten opetusmenetelmien esiintyminen Saa laulaa! -oppikirjasarjan vuosiluokilla 3-6**

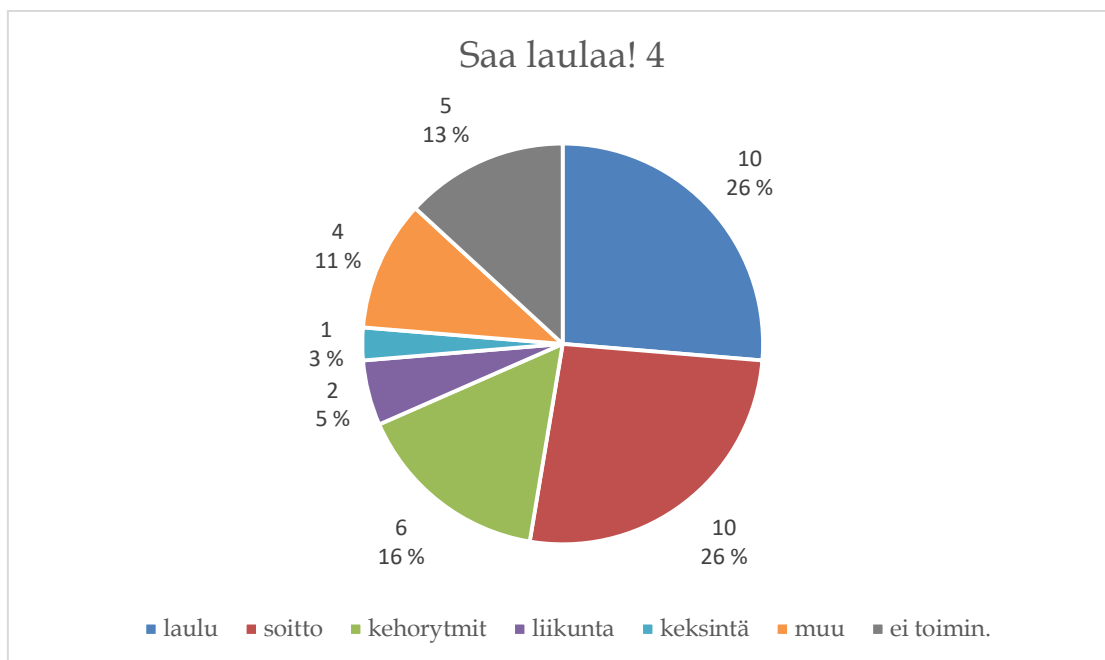
Kolmanteen tutkimuskysymykseeni liittyvät löydökset esittelen kvantitatiivisesti kuvaten ja havainnollistavia kaavioita sekä taulukoita hyödyntäen. Tulokset vastaavat siihen, kuinka paljon oppikirjasarjan Saa laulaa! -opettajan oppaissa hyödynnetään toiminnallisia opetusmenetelmiä, ja kuinka moni tehtävistä taas ei ole toiminnallisia luonteeltaan.

Edellisessä luvussa määrittelemieni musiikinteorian tehtävätyyppien jakautumista oppikirjasarjan opettajan oppaissa vuosiluokille 3-6 havainnollistan piirakkadiagrammien muodossa.



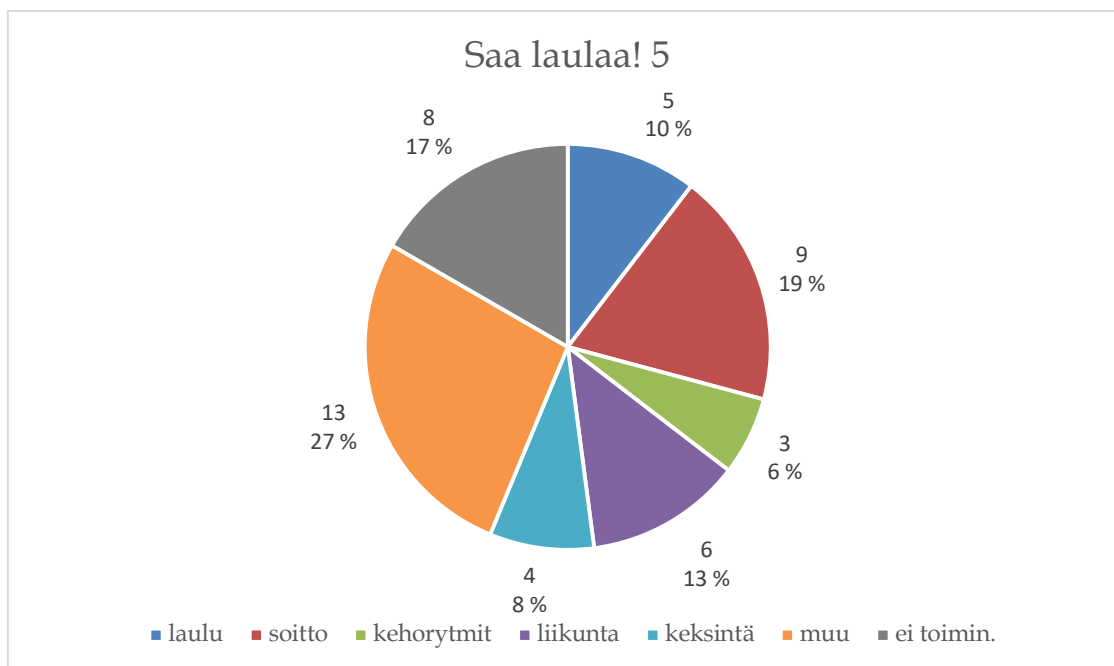
KUVIO 1. Saa laulaa! 3 -opettajan oppaan tehtävätyyppien jakautuminen. N = 51.

Kolmannen luokan opettajan oppaassa (kuvio 1) musiikinteoriaan liittyviä tehtäviä on yhteensä 51, mikä on eniten kaikista opettajan oppaista. Näistä tehtävistä 25 % ei ole tehtävätyypiltään toiminnallisia opetusmenetelmiä hyödyntäviä, kun taas loput 75 % koostuu toiminnallisista tehtävistä. Laulua toiminnallisena opetusmenetelmänä hyödynnetään kolmannella luokalla eniten – laulun avulla musiikinteoriaa käsitteleviä tehtäviä on 19 % kaikista tehtävistä, mikä lukumäärällisesti tarkoittaa kymmentä laulutehtävää. Muita toiminnallisia opetusmenetelmiä on kirjassa käytetty melko tasaisesti; 14 % tehtävistä eli seitsemän kappaletta on soiton avulla musiikinteoriaa lähestyviä, kehorytmejä hyödynnetään 12 % tehtävistä eli kuudessa tehtävässä, ja musiikkiliikuntaa, musiikillista keksintää sekä monitoiminnallisia opetusmenetelmiä hyödyntäviä tehtäviä on kutakin 10 % kaikista tehtävistä eli viisi tehtävää kutakin.



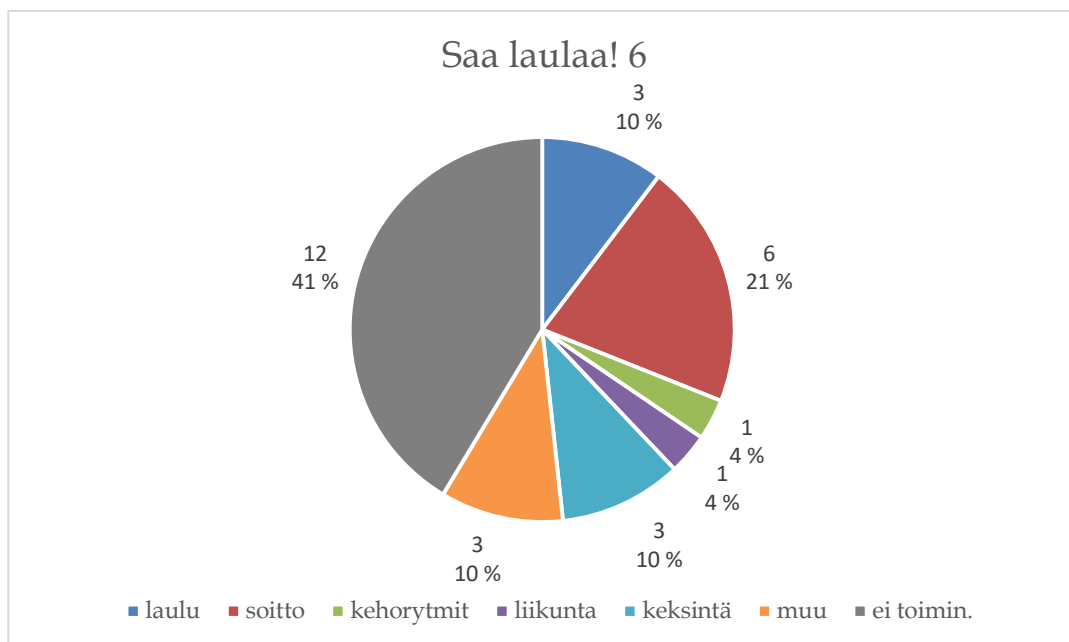
KUVIO 2. Saa laulaa! 4 -opettajan oppaan tehtävätyyppien jakautuminen. N = 37.

Neljännän luokan opettajan oppaassa (kuvio 2) musiikinteoriaa käsitteleviä tehtäviä on yhteensä 37, ja toiminnallisia tehtäviä on selkeä enemmistö; vain 13 % eli 5 kaikista tehtävistä ei ole toiminnallisia tyypiltään. Tämä on kaikista vuosiluokkien 3–6 opettajanoppaista vähäisin määrä. Laulua ja soittoa hyödyntäviä musiikinteorian tehtäviä on molempia 26 % kaikista tehtävistä muodostaen yhteensä yli puolet koko joukosta; 20 tehtävää käsittelee musiikinteorian sisältöjä laulun tai soiton kautta. Kehorytmejä hyödyntäviä tehtäviä on kuusi kappaletta eli 16 %, monitoiminnallisuuden alle luokiteltuja tehtäviä neljä kappaletta eli 11 %, ja vähiten tästä kirjasta löytyy musiikkiliikuntaa sekä musiikillista keksintää sisältäviä tehtäviä: musiikkiliikunnan tehtävät muodostavat 5 % osion kahdella tehtävällä ja musiikillisen keksinnän tehtävät vain 3 % osion yhdellä musiikinteoriaan liittyvällä tehtävällä.



KUVIO 3. Saa laulaa! 5 -opettajan oppaan tehtävätyyppien jakautuminen. N = 48.

Viidennellä luokalla musiikinteoriaan liittyviä tehtäviä on yhteensä 48 (kuvio 3). Tällä kertaa monitoiminnallisuuden alle sijoittuvat tehtävät muodostavat suurimman sektorin 13 tehtävällä, joka on 27 % kaikista tehtävistä. Seuraavaksi eniten on soittoa hyödyntäviä tehtäviä, joita on viidennellä luokalla yhdeksän eli 19 % kaikista musiikinteorian tehtävistä. Ei-toiminnallisia tehtäviä on kahdeksan kappaletta eli 17 %, ja laulua hyödyntäviä tehtäviä selkeästi vähemmän kuin aiempina vuosina eli 10 % viidellä tehtävällä. Musiikkiliikunnan tehtäviä on tässä opettajan oppaassa kuusi kappaletta, mikä on enemmän kuin muilla vuosiluokilla, muodostaen 13 % osion, kun taas kehorytmit jäävät aiempaa vähemmälle käytölle pitäen sisällään vain 6 % kaikista tehtävistä eli neljä tehtävää. Musiikillinen keksintä pääsee viidennellä luokalla hieman suurempaan rooliin kuin neljännen luokan musiikinteorian tehtävissä, mutta ei silti yllä merkittävämpään asemaan kuin 8 % sektoriin neljällä tehtävällään kaikkien musiikinteoriaan liittyvien tehtävien määrän vertailussa.



KUVIO 4. Saa laulaa! 6 -opettajan oppaan tehtävätyyppien jakautuminen. N = 29.

Kuudennen luokan opettajan oppaassa (kuvio 4) musiikinteoriaan liittyviä tehtäviä on kaikista vähiten eli 29, ja tällä kertaa ei-toiminnalliset tehtävät muodostavat suurimman yksittäisen sektorin 41 % enemmistöllä pitäen sisällään 12 tehtävää. Toiminnallisista tehtävätyypeistä soittoa sisältäviä musiikinteorian tehtäviä on selvästi eniten eli 21 %, mikä toisaalta ei lukumääränä ole sen suurempi kuin kuusi tehtävää. Laulua, musiikillista keksintää ja muun toiminnallisuuden alle sijoittuvia tehtäviä on kutakin selvästi vähemmän; kolme tehtävää kutakin eli 10 % per sektori. Kehorytmejä ja musiikkiliikuntaa hyödynnetään kumpaakin vain yhdessä tehtävässä, jolloin molemmat tehtävät muodostavat vertailussa 4 % sektorin.

Seuraavaan taulukkoon (taulukko 4) olen koonnut määrällisesti kaikki Saa laulaa! -oppikirjasarjan opettajan oppaasta löytämäni toiminnallisia opetusmenetelmiä hyödyntävät musiikinteorian tehtävät jakaen ne luokittain tehtävätyypiensä mukaisesti. Liitteistä (liite 1) löytyy vielä tarkemmin eriteltyinä kaikki musiikinteoriaan liittyvät tehtävät sivunumeroin ilmaistuna ja myöskin tehtävätyypeittäin jaoteltuna. Alla olevasta taulukosta voi helposti vertailla kunkin toiminnallisen opetusmenetelmän esiintyvyyttä musiikinteorian opetuksessa vuosiluokittain. Suosituin menetelmä on soittaminen, jota hyödynnetään kirjasarjassa

yhteensä 32 musiikinteorian tehtävässä. Toiseksi eniten esiintyy laulua hyödyntäviä tehtäviä, joita on 28 kappaletta. Monitoiminnallisuuden alle sijoittuu 25 tehtävää, ja musiikillista keksintää, musiikkiliikuntaa sekä kehorytmejä hyödynnetään kutakin melko tasaisesti läpi kirjasarjan musiikinteorian opetuksessa, mutta kuitenkin määrällisesti muita tehtävätyyppejä vähemmän. Musiikillinen keksintä on menetelmistä vähiten suosittu esiintyen vuosiluokkien 3–6 opettajan oppaissa yhteensä 13 tehtävässä. Taulukossa 4 esitetyt prosenttiluvut on pyöristetty lähimpään tasalukuun jättäen desimaaliluvut pois.

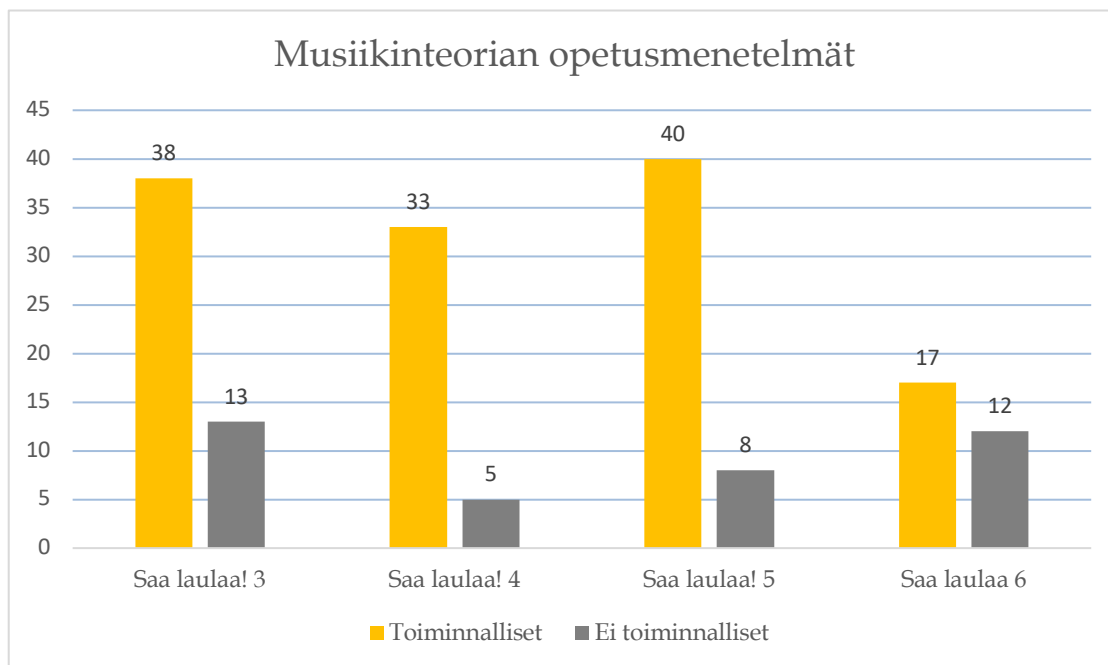
TAULUKKO 4. Kaikki opettajan oppaissa esiintyneet toiminnalliset musiikinteorian tehtävät.

Opettajan opas	Laulu	Soitto	Kehorytmit	Liikunta	Keksintä	Monit.	Yhteensä
Saa laulaa! 3	10 (8%)	7 (5%)	6 (5%)	5 (4%)	5 (4%)	5 (4%)	38 (30%)
Saa laulaa! 4	10 (8%)	10 (8%)	6 (5%)	2 (2%)	1 (1%)	4 (3%)	33 (26%)
Saa laulaa! 5	5 (4%)	9 (7%)	3 (2%)	6 (5%)	4 (3%)	13 (10%)	40 (31%)
Saa laulaa! 6	3 (2%)	6 (5%)	1 (1%)	1 (1%)	3 (2%)	3 (2%)	17 (13%)
Yhteensä:	28 (22%)	32 (25%)	16 (12%)	14 (11%)	13 (10%)	25 (20%)	128 (100%)

Seuraavassa kuviossa (kuvio 5) opettajan oppaiden toiminnalliset ja ei-toiminnalliset tehtävät on esitetty pylväsdiagrammina lukumäärittäin vertaillen. Kun verrataan keskenään kaikkien toiminnallisia opetusmenetelmiä hyödyntävien tehtävien sekä ei-toiminnallisten tehtävien muodostamia joukkoja, on selkeästi huomattavissa toiminnallisten tehtävien enemmistö jokaisessa oppikirjasarjan opettajan oppaassa. Vaikka esimerkiksi kuudennen luokan opettajan oppaassa ei-toiminnallisia tehtäviä on yksittäisenä osiona suurin sektori (ks. kuvio 4), on toiminnallisten tehtävien yhteenlaskettu osuus kuitenkin suurempi. Kaikista vähiten ei-toiminnallisia tehtäviä esiintyy neljännen luokan opettajan oppaassa, jossa niitä on 5, kun taas eniten niitä on kolmannella luokalla; 13 kappaletta. Kolmannen luokan opettajan oppaassa kaikkia musiikinteorian tehtäviä on kuitenkin eniten, jolloin ei-toiminnallisten tehtävien määrä suhteutettuna

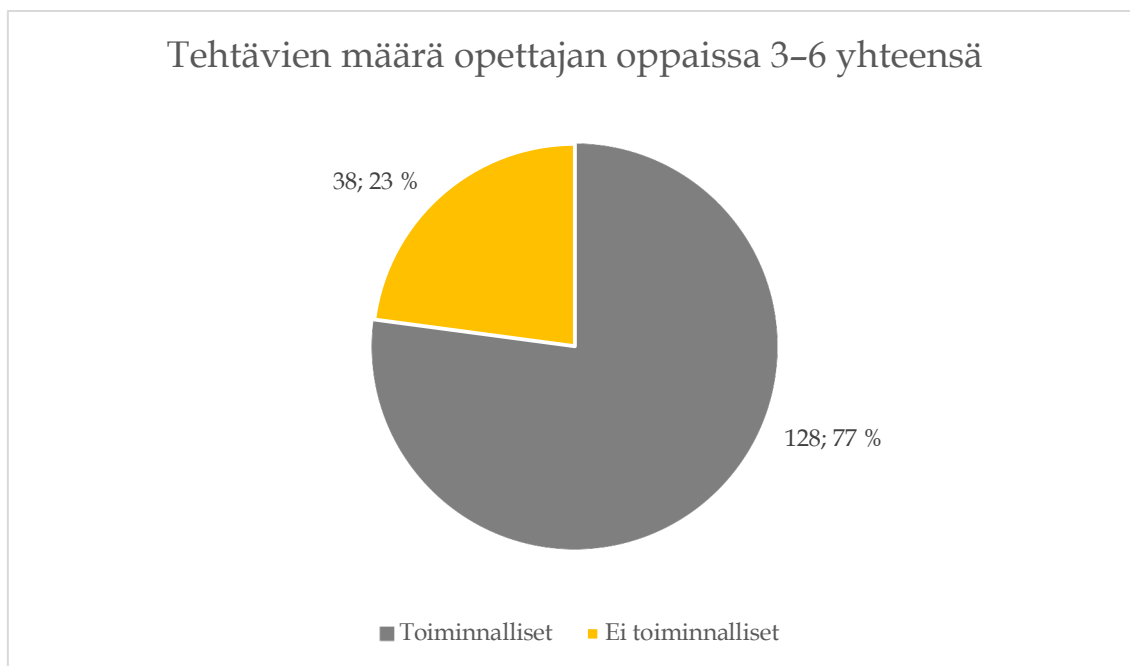


toiminnallisiin tehtäviin ei ole yhtä suuri kuin kuudennella luokalla. Kuviosta 5 voidaan nähdä selkeimmin myös se, miten musiikinteoriaa käsittelevien tehtävien määrä vähenee kuudennen luokan opettajan oppaassa muihin luokkiin verrattuna.



KUVIO 5. Toiminnallisten ja ei-toiminnallisten opetusmenetelmien suhteet oppikirjoittain.

Viimeiseksi vertailen vielä oppikirjasarjan Saa laulaa! 3–6 opettajan oppaiden kaikkien musiikinteoriaan liittyvien toiminnallisten tehtävien sekä ei-toiminnallisten tehtävien määrää keskenään. Kuviossa 6 näkyy piirakkadiagrammina selkeä jakauma siinä, miten suuri osa musiikinteorian tehtävistä on opetusmenetelmiltään toiminnallisia, ja miten suuressa osassa opetusmenetelmät eivät ole toiminnallisia. Yhteensä toiminnallisia tehtäviä on opettajan oppaissa 128 kappaletta, kuten ilmeni jo taulukosta 4, ja ei-toiminnallisia tehtäviä taas on 38 kappaletta. Toiminnalliset tehtävät siis muodostavat selvän 77 % enemmistön ei-toiminnallisiin tehtäviin – 23 % – verrattuna.



KUVIO 6. Toiminnalliset musiikinteorian tehtävät ja ei-toiminnalliset tehtävät Saa laulaa! 3–6 opettajan oppaissa yhteensä.

Tulosluvussani olen esitellyt vastauksia tutkimuskysymyksiini kertoen ensin oppikirjasarjan musiikinteorian opetuksen sisällöistä vuosiluokittain, tuonut esiin musiikinteorian opetuksessa käytettäviä erilaisia tehtävätyyppejä jaotellen tehtävien toiminnalliset opetusmenetelmät kuuteen alaluokkaan ja havainnollistaen kutakin alaluokkaa aineistoesimerkein, ja lopuksi kartoittanut tehtävien määriä tehden vertailua erilaisten kaavioiden ja taulukoiden avulla. Seuraavassa luvussa siirryn esittelemieni tutkimustulosten tarkasteluun ja pohdintaan tehden johtopäätöksiä sekä esittäen ideoita jatkotutkimukselle aiheeseeni liittyen.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Olen tutkinut musiikinteorian opetusta yhden alakoulun oppikirjasarjan opetusmateriaalien perusteella ja keskittynyt toiminnallisten opetusmenetelmien tarkasteluun. Tulosteni perusteella Saa laulaa! -oppikirjasarjassa musiikinteorian oppimistavoitteisiin liittyviä sisältöjä opetetaan monien toiminnallisten opetusmenetelmien avulla. Toiminnallisten opetusmenetelmien joukkoon musiikin oppiaineen kontekstissa lukeutuvat tutkimukseni perusteella laulu, soitto, kehorytmit, musiikkiliikunta ja musiikillinen keksintä. Lisäksi pystyin muodostamaan oman alaluokan monitoiminnallisuus, johon lukeutui muun muassa aktiivista kuuntelua, leikkejä ja muita toiminnallisia menetelmiä hyödyntäviä tehtäviä. Monitoiminnallisuuden alaluokkaan sijoittuvat tehtävät käsittelevät musiikinteoriaa toiminnallisesti eli oppilaita kehollisesti aktivoiden, mutta toiminta ei välttämättä tehtävissä ole musiikillista vaan esimerkiksi enemmän pelimuo-toista, tai sitten tehtävät yhdistelevät muita toiminnallisia työtapoja niin, ettei niistä muut kuitenkaan ole siinä määrin hallitsevia, että tehtävät voisi sijoittaa niiden alaluokkaan.

Toiminnallisten opetusmenetelmien ulkopuolelle jäi myös runsaasti tehtäviä muodostaen oman alaluokkansa ”Ei toiminnallisuutta”. Tässäkin alaluokassa huomionarvoista on se, että oppilaat eivät tehtävissä yleensä kuitenkaan asetu passiiviseen tiedon vastaanottajan asemaan, vaan toimivat esimerkiksi tutkien, havainnoiden ja pohtien. Keskeisenä erona toiminnallisiin menetelmiin näen tässä alaluokassa sen, että toiminnallisuus ei näissä tehtävissä esiinny oppilaita kehollisesti tai liikkeen avulla aktivoiden. Jokaisessa kirjasarjan opettajan op-paassa toiminnallisia opetusmenetelmiä on hyödynnetty musiikinteorian ope-tuksessa enemmän kuin ei-toiminnallisia menetelmiä, joskin kuudennen luokan kirjassa ei-toiminnallisia opetusmenetelmiä on suhteessa kaikista eniten (ks. ku-vio 5). Suosituin toiminnallinen opetusmenetelmä musiikinteorian yhteydessä kaikkien vuosiluokkien tasolla tarkastellen on soittaminen, ja vähiten

muodostamieni alaluokkien tehtävätyypeistä taas esiintyy musiikilliseen keksintään liittyviä tehtäviä (ks. taulukko 4.).

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni, eli oppikirjasarjan musiikinteorian opetuksen sisältöjen tarkasteluun liittyen löysin kirjasarjasta helposti vastauksia, sillä opettajan oppaiden alussa on yksiselitteisesti lueteltu tavoitteet musiikinteorian sisältöihin liittyen. Tavoitteisiin kuuluu jo kolmannelta luokalta alkaen melko laajasti musiikinteoreettista sisältöä, ja vaikka sisällöt rakentuvatkin aina kirja kerrallaan aiemmin opittuun pohjautuen (ks. esim. Saa laulaa! 6 -opettajan opas 2014a, 5) konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti (Puolimatka 2002, 41), herää itselleni silti epäily siitä, onko kaikkia oppikirjasarjan mukaisia tavoitteita realistista saavuttaa musiikin oppituntien yhteydessä. Kirjasarjassa mainitut sisältötavoitteet musiikinteorialle ovat mielestäni melko haastavia ja laajuudeltaan runsaita normaalin perusopetuksen piiriin kuuluvalla oppilaalla, joka saa opetusta musiikista vain yhden viikkotunnin verran. Tätä mielipidettä tukee Suomen (2011b, ks. luku 3.2) tutkimus, jonka mukaan kuudesluokkalaisten musiikin peruskäsitteiden osaaminen on keskimääräisesti heikolla tasolla.

Olisiko siis perusteltua kasvattaa musiikin opetuksen viikkotuntimääriä? Huotilainen (2009, 43) ehdottaa, että musiikkia olisi kaikilla oppilailta kahdesti viikossa, sillä yhden viikkotunnin musiikin opetuksella ei olla tutkimuksissa päästy samoihin näkyviin tuloksiin aivojen kehityksen suhteen, kuin jos musiikkia opiskellaan kahdesti tai kolmesti viikossa. Lisäksi Juntunen (2017) kertoo, että musiikin oppimistulosten valtakunnallisen arvioinnin mukaan peruskoulun päättävien oppilaiden musiikin osaamisen tasossa on suuria eroja, eivätkä läheskään kaikki saavuta tavoitteiden mukaisia oppimistuloksia. Tulokset ovat yhteneväisiä myös Suomen (2011b) tutkimuksen kanssa. Uskoisin, että lisäämällä musiikintuntien määrää peruskoulussa voitaisiin päästä parempiin oppimistuloksiin, kun ajallisten resurssien puitteissa olisi mahdollista sisällyttää opetukseen musiikinteoriaa laajemminkin.

Musiikin oppiaineen vähäiset viikkotuntimäärät kertovat osaltaan oppiaineen arvostuksesta, mikä on herättänyt huolta ja keskustelua valtakunnallisesti jo pitemmän aikaa; opettajat eivät koe saavansa riittäviä resursseja opetuksen toteuttamiseen, ja koulutuspoliittiset päätökset ajavat oppiainetta ahtaalle (ks.

esim. Puukka 2017). Myös Kosonen (2011, 158) toteaa seuraavasti: ”musiikin asema muiden taito- ja taideaineiden tavoin on peruskoulussa tuntimäärien perusteella tarkasteltuna heikompi kuin koskaan peruskoulun historiassa.” Itseenäen kirjoittajien tavoin huolestuttavana sen, miten musiikin opetukselle ei tunnuta annettavan samaa arvoa kuin muille oppiaineille – etenkin, kun jo edellä mainitut tutkimustulokset osoittavat oppilaiden osaamisen olevan musiikissa vaihtelevaa. On vaikea kuvitella tilannetta, jossa esimerkiksi matematiikan jokin osa-alue jäisi opetuksessa niin vähälle huomiolle, että sen oppimistulokset olisivat valtakunnallisesti hälyttävän huonolla tasolla, eikä tilanteeseen puututtaisi millään tavoin. Oppilaat itsekin arvottavat matematiikan oppiaineessa menestymisen tärkeämmäksi kuin esimerkiksi musiikissa ja kuvataiteessa (Juvonen, Lehtola & Ruismäki 2012, 17). Millä keinoin saataisiin myös musiikin oppiaineen arvostus sille tasolle, että se koettaisiin tärkeänä sekä oppilaiden taholta että yhteiskunnallisesti?

Oppikirjailijat kertovat kaikkien oppimistavoitteiden tulevan suoraan opetussuunnitelmasta, ja että kirjasarjan avulla opetussuunnitelman mukainen musiikin opetus toteutuu automaattisesti (Saa laulaa! 4 -opettajan opas 2012a, 6). Opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan nimetä musiikinteorian suhteen varsinaisia oppimistavoitteita, vaikkakin siellä mainitaan opetuksen tavoitteena T7 ”ohjata oppilasta ymmärtämään musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapojen periaatteita musisoinnin yhteydessä”, ja musiikin tavoitteisiin liittyvien keskeisten sisältöalueiden kohdassa S2 ohjataan kiinnittämään huomiota ”peruskäsitteiden lisäksi musiikkikäsitteiden rytmi, melodia, harmonia, muoto, sointiväri ja dynamiikka hahmottamiskyvyn kehittämiseen” (POPS 2014, 263–264). Pohdinkin, ovatko tavoitteet jopa turhan laajat opetussuunnitelmassa asetettuihin vaatimuksiin nähden? Esimerkiksi kuudennen luokan musiikinteorian oppimistavoitteista löysin paljon sellaisia sisältöjä, jotka ovat mielestäni alakoululaisille haastavia, kuten sävellajien modulaation ja transponoinnin ymmärtäminen. Niitä en itse laskisi aivan musiikin peruskäsitteistöön, saati muihin opetussuunnitelmassa mainittuihin musiikin oppisisältöihin kuuluvaksi.

Opetusmateriaaleissa ei myöskään juuri mainita opetuksen eriyttämisestä alaspäin – ylöspäin eriyttämistä taas löytyy usean kirjan kappaleen ”Taitojen

karttuessa” -osioista. Kuudennen luokan opettajan oppaassa (Saa laulaa! 6 -opettajan opas 2014a, 5) kerrotaan otsikon ”Eriyttäminen” alla, miten oppilaan kirjojen yksinkertaisille ja helpoille sovituksille löytyy opettajan oppaasta lisää materiaalia, ja haastavampia sovituksia löytyy esimerkiksi musiikkiluokkia varten. Kuten situatiivista oppimiskäsitystä luvussa 2.2.3 esitellessäni toin ilmi, on eriyttäminen myös alaspäin eli eriyttäminen oppilaiden valmiuksien mukaan kuitenkin tärkeää etenkin sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on oppimisvaikeuksia tai muita erityistarpeita. Myös erilaiset lähtötasot ja aiemmat tiedot opiskeltavasta aiheesta voivat olla syy eriyttämisen tarpeelle (Laine 2017, 7), joten näkisin sen huomioimisen tärkeänä myös musiikin opetuksen kohdalla. Mitä enemmän opetus on eriyttämätöntä eli yksidimensionaalista, sitä enemmän oppilaiden välillä voi syntyä keskinäistä vertailua – monidimensionaalinen opetus eli opetuksen eriyttäminen oppilaiden tason mukaan taas todennäköisemmin lisää oppilaiden motivaatiota, kun kehittyminen tapahtuu omaan lähtötasoon verraten (Uusikylä & Atjonen 2007, 118). Mielestäni olisi siis paikallaan huomioida eriyttäminen jo opetusmateriaaleissa monipuolisemmin.

Toisen tutkimuskysymykseni, eli mitä toiminnallisia opetusmenetelmiä oppikirjasarjassa käytetään musiikinteorian opetuksen yhteydessä, kartoittaminen kävi opettajan oppaille toteutetun sisällönanalyysin avulla onnistuneesti, ja sain muodostettua luokitteluni tehtävien perusteella teorialuvussa (ks. luku 3.3.2) kuvaamiani taustakirjallisuuden mukaisia opetusmenetelmiä luokittelussa hyödyntäen. Oli ilahduttavaa huomata, miten monipuolisesti Saa laulaa! -kirjasarjassa hyödynnetään toiminnallisuutta osana musiikinteorian opetusta; lähestulkoon kaikki teoriasisällöt tulevat käsiteltyä toiminnallisesti, vaikka niitä käsiteltäisiin myös ei-toiminnallisilla opetusmenetelmin. Toiminnallisiin työtapoihin lasken kirjasarjan sellaiset tehtävät, joissa työskentely on oppilaita monipuolisesti ja etenkin liikkeen kautta aktivoivaa enemmän kuin pulpettityöskentelyä (Paalasmaa 2014), kokemuksellista (Kolb 1984; Dewey 1963) ja Smallin (1998) *musicking*-käsitteeseen nojaten oppilaita musiikillisesti osallistavaa. Taustalla vaikuttavat erityisesti konstruktivistinen ja situatiivinen oppimiskäsitys, joita esittelin luvuissa 2.2.2 ja 2.2.3.

Ne työtavat, joita en laske tutkimuksessani toiminnallisiksi taas osallistavat kyllä oppilaita oppimisessa, mutta aktiivisuus on enemmän toistavaa kuin luovaa (Ahonen 2004, 167). Lisäksi ei-toiminnallisissa työtavoissa aktiivisuus ei ilmene kehollisesti tai liikkeen kautta, mitä olen myös pitänyt yhtenä kriteerinä luokittelussani liikkeen ollessa yksi merkittävimmistä oppimisen tehostajista (ks. esim. Kattenstroth 2013).

Toisaalta en myöskään näe sitä huonona asiana, että kaikkea ei opiskella yksinomaan toiminnallisilla menetelmin – oppijoita on monenlaisia, ja kaikkien tarpeiden huomioimiseksi on hyvä hyödyntää monipuolisesti erilaisia työskentelytapoja (Uusikylä & Atjonen 2007, 104). Itsekin olen huomannut oppivani parhaiten perinteisten vihkomuistiinpanojen avulla, mitä taas en näe toiminnallisena opetusmenetelmänä sen perustuessa usein toistavaan aktiivisuuteen ja pulpettityöskentelyyn (Ahonen 2004; Paalasmaa 2014). On mielestäni siis perusteltua, että uusimman opetussuunnitelman hengessä opetusta viedään toiminnalliseen suuntaan ja opittua liitetään kiinteästi käytäntöön, mutta koen silti perinteiset luku- ja kirjoitustehtävät tärkeänä osana opiskelua myös musiikin oppiaineen kohdalla.

Toiminnallisten opetusmenetelmien monipuolisuuden lisäksi koin myönteisenä löytönä sen, että niitä esiintyy melko tasaisesti läpi oppikirjasarjan; kaikkia määrittelemiäni toiminnallisia opetusmenetelmiä on hyödynnetty musiikin teorian opetuksessa jokaisessa vuosiluokkien 3–6 opettajan oppaassa ainakin yhden tehtävän verran. Kuudennen luokan toiminnallisten tehtävien määrän selkeä vähentyminen (ks. kuvio 5) ei myöskään mielestäni ole varsinaisesti huolestuttava ilmiö, vaan johtuu osaltaan siitä, että musiikinteoriaan liittyviä tehtäviä on kuudennella luokalla kaikista vähiten ylipäättään. Tämän mainitsevat oppikirjailijatkin teoriasisältöjä esitellessään; kuudennella luokalla pääpainona on jo kerrottyjen taitojen vahvistaminen, eikä enää runsaiden uusien teoriasisältöjen omaksuminen (Saa laulaa! 6 -opettajan opas 2014a, 11).

Parhaita esimerkkejä toiminnallisuudesta musiikinteorian opetuksessa löytyy mielestäni viidennen luokan opettajan oppaasta, missä ensinnäkin koko Viivaldin Neljä vuodenaikaa -konserttosarja on käsitelty toiminnallisilla menetelmin samalla barokkiin tyylikautena perehdyttäen, ja esimerkiksi terssi-intervallin

opetus on toteutettu luovasti toimintapistetunnin avulla (ks. luku 5.2.6). Viidennellä luokalla on myös kaikista tasaisimmin hyödynnetty erilaisia opetusmenetelmiä musiikinteorian yhteydessä (ks. kuvio 3), mikä jälleen tuo mahdollisuuksia erilaisille oppijoille oppia itselleen luontevimmilla tavoilla.

Toiminnallisten opetusmenetelmien käyttö on aivotutkimuksin perusteltavaa, kuten johdannossa ilmaisin. Etenkin liikkumisen on osoitettu parantavan aivojen muistijärjestelmän toimintaa ja muita kognitiivisia kykyjä (Erickson ym. 2011; Kattenstroth ym. 2013). Saa laulaa! -oppikirjasarja tarjoaa monipuolisesti materiaalia opettajille toiminnallisten opetusmenetelmien hyödyntämiseen musiikinteorian opetuksessa, ja jääkin opettajan vastuulle päättää, miten hän valikoi opetuksessaan käyttämänsä työtavat. Mitä tulosteni valossa jäin vielä pohtimaan, onkin oppimistulosten tarkastelu musiikinteorian sisältöjen osalta. Tuovatko oppikirjasarjassa käytetyt opetusmenetelmät toivottuja tuloksia kaikkien sisältötavoitteiden suhteen? Kun aiempi tutkimus on kerran osoittanut oppilaiden heikon tason musiikin peruskäsitteiden osaamisen suhteen (Suomi 2011b), tuovatko uudet oppimateriaalit tähän muutosta? Aiheeseen olisi kiinnostavaa perehtyä syvemmin.

## **6.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet**

### **6.2.1 Tutkimuksen arviointi ja luotettavuus**

Tracy (2013, 230–238) on koonnut kriteereitä laadullisen tutkimuksen arviointia varten, joihin pohjaten arvioin oman tutkimukseni onnistuneisuutta. Ensimmäisenä kriteerinä on tutkimuksen arvo eli sen toteuttamisen perusteltavuus tieteenalan kentällä olemassa olevalla tarpeella. Oma tutkimukseni vastaa tarpeeseen lisätä tietoutta alakoulun musiikin opetuksen toiminnallisista työtavoista musiikinteorian sisältöjen opetukseen liittyen, sillä vastaavaa tutkimusta ei ollut toisiksi vielä peruskoulun tasolla toteutettu. Toinen kriteeri on tutkimuksen tarkkuus ja perusteellisuus; teoreettisen taustan ja aineiston tulee olla huolella koottu ja analysoitu, minkä tutkimuksessani olen pyrkinyt tekemään huolellisen työskentelyn ja taustakirjallisuuteen perehtymisen avulla. Kolmantena kriteerinä



Tracy mainitsee vilpittömyyden, millä tarkoitetaan tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja rehellisyyttä. Omassa tutkimuksessani olen tuonut ilmi tutkimukseni työvaiheet ja käyttämäni menetelmät mahdollisimman tarkasti, mikä lisää toisaalta edellä mainittua vilpittömyyttä, kuin myös neljättä Tracyn kriteeriä eli tutkimuksen luotettavuutta, mihin perehdyn tarkemmin myöhemmin tässä alaluvussa.

Viides Tracyn (2013, 238–245) kriteeri luotettavuuden jälkeen on tutkimuksen vaikuttavuus ja kuudes sen merkittävä kontribuutio omalle alalleen – miten tutkimus onnistuu vaikuttamaan lukijaansa esimerkiksi yleistettävien löydösten kautta, ja mitä uutta se on tuonut tieteenalalle teoreettisella tai käytännön tasolla. Tämän tutkimuksen kohdalla uskon, että olen sen avulla onnistunut vakuuttamaan lukijani toiminnallisten opetusmenetelmien tärkeydestä, sekä tuomaan uutta tietoa musiikinteorian opetuksen mahdollisuuksista ja onnistunut arvioimaan yhden musiikin oppikirjasarjan sisällöt läpikotaisesti tämän aihealueen osalta. Seitsemäs onnistuneen laadullisen tutkimuksen kriteeri on Tracyn mukaan sen eettisyys, mitä olen tarkastellut luvussa 4.4. Viimeinen ja kahdeksas kriteeri taas on tutkimuksen koherenssi; tutkija saavuttaa tavoitteensa, käytetyt metodit ovat tarkoituksenmukaisia, ja aiempi tutkimus sekä tutkimuksen löydökset ja tulkinnat kietoutuvat toisiinsa. (Tracy 2013, 230–245.) Mielestäni tutkielmani on sisällöltään koherentti ja onnistuu vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin: luvussa 5 olen esitellyt jokaista tutkimuskysymystäni vastaavan alaluvun, ja tulokset ovat linkitettävissä aiemmin esittelemääni teoriataustaan (ks. luvut 2 ja 3; 7–31). Seuraavaksi palaan tutkimuksen luotettavuuden arviointiin.

Eskola ja Suoranta (2014, 214–216) esittelevät tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin realistisen luotettavuusnäkömyksen mukaan, jolloin tutkimusta pidetään eräänlaisena ikkunana todellisuuteen, ja tarkastelun alle asetetaan tutkimuksen ulkoinen ja sisäinen validiteetti, reliabiliteetti, aineiston merkittävyys ja riittävyys sekä analyysin kattavuus, arvioitavuus ja toistettavuus. Samoja piirteitä löytyy myös Pattonin (2002, 544–545) perinteisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin listauksesta; tutkijan objektiivisuus, aineiston validiteetti eli sen tarkoituksenmukaisuus tutkimukselle sekä ulkoinen validiteetti eli tulosten yleistettävyys, tutkimusprosessin systemaattisuus, metodien triangulaatio, aineiston luokittelun reliabiliteetti eli analyysiyksiköiden toistettavuuden

takaaminen tutkimuksessa, sekä yhteyksien muodostaminen teoriataustaan luovata laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille pohjan.

Näiden lähteiden perusteella voin arvioida oman tutkimukseni onnistumista ja luotettavuutta. Esimerkiksi aineiston validiteetin ja reliabiliteetin toteutuminen on tutkimuksessa mielestäni onnistunut: aineisto sekä sieltä poimitut analyysiyksiköt toimivat tarkoituksenmukaisesti tutkimukseni tavoitteiden toteuttamisessa, sillä musiikinteorian opetusmenetelmien tutkimisessa tuskin paremmin asiaansa ajavaa aineistoa olisikaan, kuin musiikin opetukseen suunnattu opetusmateriaalipaketti. Olen raportoinut tutkimukseni etenemistä tutkielmasani, ja hyödyntänyt aineiston analyysissä monimetodi-triangulaatiota eli analysoinut aineistoani sekä laadullisesti että määrällisesti. Lisäksi olen tuonut yhteydet aiempaan teoriataustaan mielestäni selkeästi näkyviin.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa laadullisen tutkimuksen kontekstissa tulee Eskolan ja Suorannan (2014, 211) mukaan ottaa huomioon tutkijan subjektiviteetti ja sen vaikutus tutkimukselle – keskeinen tutkimusväline on tutkija itse. Myös Elo, Kääriäinen, Kanste ym. (2014, 8) korostavat tarvetta tutkijan itsekritiikille ja analyysitaidoille laadullisen tutkimuksen yhteydessä. Oman tutkimukseni kohdalla on siis keskeistä huomioida se, että analyysini oppikirjasarjasta perustuu omiin näkemyksiini ja tulkintoihini, ja toiminnallisten opetusmenetelmien käsitteen ollessa määritelmänä ennalta melko vajavainen, myös sen määrittely ja hyödyntäminen tutkimuksessa on itse muodostamieni käsitysten varassa. Braun ja Clarke (2006, 80) huomauttavat, että laadullisen sisällönanalyysin yhteydessä on tärkeää huolehtia siitä, että käytetyt taustateoriat ja tutkimusmenetelmät tukevat tutkijaa tarkoituksenmukaisesti siinä, mitä tutkimuksella halutaan selvittää, ja että tutkija tunnistaa tekemänsä päätökset sekä niiden vaikutukset tutkimukselleen. Tähän olen tutkimukseni aikana mahdollisimman johdonmukaisesti pyrkinytkin.

Tutkijan omat muistiinpanot tutkimusprosessista ovat hyödyllisiä luotettavuuden arvioinnissa: sisällönanalyysin yhteydessä suositeltu tapa lisätä tutkimuksen luotettavuutta on tutkijan pitämä päiväkirja tutkimusprosessin ajalta, jotta toimintaa on mahdollista arvioida jälkikäteen sen luotettavuuden näkökulmasta. (Vaismoradi ym. 2013, 404.) Olen tutkimusprosessini aikana tehnyt

muistiinpanoja sekä lukemastani taustakirjallisuudesta että aineistostani, ja reflektoinut toimintaani niiden tarkastelussa. Jälkeenpäin olen voinut palata aiempiin muistiinpanoihini ja arvioida niiden perusteella, miten ajatteluni mahdollisesti on muuttunut ja miten olen kasvattanut tietämystäni tutkimusaiheestani. Näin olen saanut arvioitua samalla tutkimukseni etenemistä luotettavasti.

## 6.2.2 Aiheita jatkotutkimukselle

Aiemmin tässä pääluvussa (ks. luku 6.1) ehdin jo pohtia Saa laulaa! -oppikirjasarjan opetusmenetelmien tuottamia oppimistuloksia musiikinteorian sisältötavoitteisiin nähden. Luonteva jatkotutkimuksen kohde tutkielmaani liittyen olisi mielestäni se, millaisia oppimistuloksia kirjasarjassa käytetyt opetusmenetelmät tuottavat musiikinteorian sisältötavoitteiden osalta. Päästäänpö kirjan tehtävien avulla toivottuun lopputulokseen, eli toimivatko opetusmenetelmät tarkoituksenmukaisesti?

Tutkimukseni aiheita voisi tutkia edelleen myös muiden musiikin oppikirjasarjojen osalta; miten toiminnalliset opetusmenetelmät näkyvät musiikin opetusmateriaaleissa ja musiikinteorian opetuksessa muissa oppikirjoissa. Esimerkiksi musiikin oppikirjasarja Soi (3–4: Ruodemäki, Ruoho, Räsänen & Salminen, 2008; 5–6: Ruodemäki, Ruoho & Salminen 2009) on suhteellisen tuore ja voisi tarjota tutkimukselle kiinnostavaa aineistoa. Toisaalta myös oman tutkimuskohteeni analyysia voisi jatkaa edelleen – esimerkiksi opetussuunnitelman tavoitteiden ja Saa laulaa! -oppikirjasarjan kaikkien sisältöjen välistä suhdetta voisi olla kiinnostavaa tutkia. Millaisin menetelmin tavoitteisiin pyritään pääsemään, ja mitä sisältöalueita oppikirjasarjassa eritoten painotetaan?

Oma tutkielmani keskittyy toiminnallisuuden käsitteeseen musiikin oppiaineen yhteydessä. Toiminnallisuuden esiintyessä kuitenkin opetussuunnitelmassa (POPS 2014) useiden muidenkin oppiaineiden yhteydessä, olisi kenties tarpeen täsmentää käsitteen merkitystä myös muiden oppiaineiden opetusmenetelmissä. Näin olisi mahdollista tuottaa yhdenmukaisempia opetusmenetelmiä kaikkien opettajien käyttöön, kun toiminnallisuus opetusmenetelmänä olisi selkeästi määritelty ja tarkkarajaisempi, ja valtakunnallisesti käytettävät oppimateriaalit tulisivat analysoitua huolellisesti.

Jatkotutkimukselle löytyisi lisäksi aihetta esimerkiksi sen suhteen, miten laajasti opettajat todellisuudessa hyödyntävät työssään opettajan oppaan materiaaleja. Onko opettajilla resursseja käydä läpi kaikki sisällöt, joita kirjasarjasta löytyy? Vaikka oppikirjailijat mainitsevat kirjasarjansa esittelytekstissä kirjan sisältöjen olevan mahdollista toteuttaa vain yhden viikoittaisen musiikin oppitunnin puitteissa, ovat sisällöt omasta mielestäni niin laajat jo yksin musiikinteorian osalta, että rohkenen kyseenalaistaa tämän väitteen. Musiikin oppiaineen arvosutus tuntuu olevan laskussa jatkuvasti, mikä näkyy viikkotuntien määrässä: taitoja taideaineista musiikkia opetetaan peruskoulussa viikkotuntimäärältään kaikista vähiten (Kosonen 2011, 158). Näin ollen voin kuvitella melkoiseksi haasteeksi sen, että musiikin opetuksessa voitaisiin täyttää kaikki kirjasarjassa kuvattut sisältötavoitteet.

Eräs mielestäni relevantti tutkimuksen kohde olisi myöskin se, kokevatko luokanopettajat taitojensa riittävän kaikkien Saa laulaa! -kirjasarjassa kuvattujen sisältöjen opettamiseen. Luokanopettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä omasta kompetenssistaan musiikinopetuksen saralla on tutkittu (Suomi 2019, 225) ja tulosten mukaan noin 60% opettajaopiskelijoista kokee, että heidän taitonsa eivät riitä musiikin oppiaineen opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen. Myös Juntunen (2017) esittelee vastaavanlaisia tutkimustuloksia ja ehdottaa, että jo alakoulusta alkaen luokilla 3–6 musiikin opetuksesta vastaisi aineenopettaja tai musiikin sivuaineen opiskellut luokanopettaja. Ilmaisin aiemmin pitäväni Saa laulaa! -oppikirjasarjan musiikin teoriasisältöjen laajuutta peruskoulutasolle hieman liian kunnianhimoisena, ja uskoisin, että jos opettajilla on haasteita oman musiikillisen osaamisensa suhteen, on varsin vaikeaa toteuttaa oppikirjasarjan sisältötavoitteiden mukaista opetusta.

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, mitä toiminnallisuus musiikin oppiaineen kontekstissa tarkoittaa, eli millaisia toiminnallisuuden elementtejä musiikinteorian opetuksessa on Saa laulaa! -kirjasarjan puitteissa hyödynnetty. Tulosten perusteella toiminnallisuus on vahvasti läsnä musiikissa esiintyen läpi kirjasarjan runsain eri menetelmin. Toisaalta mukana on myös paljon tehtäviä, jotka eivät ole toiminnallisia luonteeltaan. Mielestäni tämänkaltainen tasapaino opetusmenetelmien suhteen on uudistuvassakin koulussa tarpeen – jokaiselle

jotakin toimii periaatteena hyvin musiikin oppiaineessa, joka helposti koetaan hyvin henkilökohtaisena ja jossa löytyy monenlaisia tapoja osoittaa osaamistaan. Toivon tutkimukseni tuottaneen hyödyllistä tietoa toiminnallisista opetusmenetelmistä kiinnostuneille musiikin opettajille ja opiskelijoille, ja uskon toiminnallisuuden olevan yhä jatkossakin suosittu opetusmenetelmä niin musiikin kuin muidenkin oppiaineiden yhteydessä.

## LÄHTEET

### Tutkimuksessa käytetyt opettajan oppaat ja oppikirjat:

- Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T. Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. 2011a. Saa laulaa!: 3, Opettajan opas. Helsinki: Otava.
- Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T. Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. 2011b. Saa laulaa!: 3. Helsinki: Otava.
- Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T. Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. 2012a. Saa laulaa!: 4, Opettajan opas. Helsinki: Otava.
- Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T. Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. 2012b. Saa laulaa!: 4. Helsinki: Otava.
- Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T. Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. 2013a. Saa laulaa!: 5, Opettajan opas. Helsinki: Otava.
- Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T. Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. 2013b. Saa laulaa!: 5. Helsinki: Otava.
- Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T. Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. 2014a. Saa laulaa!: 6, Opettajan opas. Helsinki: Otava.
- Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T. Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. 2014b. Saa laulaa!: 6. Helsinki: Otava.
- 

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Bengtsson, I. 1978. Musiikinteoria. Teoksessa E. Ala-Könni, Å. Granholm, P. Gronow, S. Heikinheimo, P. Huovinen, E. Marvia, M. Nurminen, E. Salmenhaara, E. Tawastjerna & K. Virtamo (toim.) Otavan iso musiikkitietosanakirja 4. Kustannusosakeyhtiö Helsinki: Otava, 343–347.
- Biddulp, J. & Wheeler, J. 2017. Singing the primary curriculum. Teoksessa P. Burnard & R. Murphy (toim.) Teaching Music Creatively. New York: Routledge, 74–90.
- Burnard, P. 2017. Teaching music creatively. Teoksessa P. Burnard & R. Murphy (toim.) Teaching Music Creatively. New York: Routledge, 1–11.
- Burnard, P., Boyack, J & Howell, G. 2017. Children composing: creating communities of musical practice. Teoksessa P. Burnard & R. Murphy (toim.) Teaching Music Creatively. New York: Routledge, 39–59.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology 3 (2), 77–101.

- Coban, S. & Dubaz, I. 2011. The relationship between active learning models in music lessons in elementary schools and multiple intelligence areas. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28, 684-690.
- Davidson, R. & Lupton, M. 2016. 'It makes you think anything is possible': Representing diversity in music theory pedagogy. *British Journal of Music Education* 33 (2), 175-189.
- Dewey, J. 1963. *Experience & Education*. New York: Collier.
- Dewey, J. 1966. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press.
- Elliot, D. & Silverman, M. 2015. *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press. Toinen painos.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative Content Analysis: A Focus on Trustworthiness. *SAGE open*, 4 (1), 1-10.
- Erickson, K., Voss, M., Prakash, R., Basak, C. Szabo, A., Chaddock, L., Kim, J., Heo, S., Alves, H., White, S., Wojcicki, T., Mailey, E., Vieira, E., Martin, S., Pence, B., Woods, J., McAuley, E. & Kramer, A. 2011. Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108 (7), 3017-3022.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gagnon, G. & Collay, M. 2006. *Constructivist learning design: Key questions for teaching to standards*. CA: Corwin Press.
- Graneheim, U. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures in achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24, 105-112.
- Greeno, J. G. 2006. Learning in activity. Teoksessa R. K. Sawyer (toim.) *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 79-96.
- Heinonen, V. & Kari, J. 1978. *Oppimisen psykologia opetus- ja kasvatustyötä varten*. Keuruu: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Tammi: Helsinki.
- Hollström, M. 2017. *Musiikin hyödyntäminen alakoulun äidinkielen opetuksessa: opetuskokeilu integroidusta opetuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kandidaatin tutkielma.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. 2005. Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277-1288.

- Huhtala, M. 2018. Monipuolistavat opetustavat musiikin opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Huotilainen, M. 2009. Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa Taide ja taito – kiinni elämässä, moniste / Opetushallitus, 2. Helsinki: Opetushallitus, 40–48.
- Huttunen, T. 2017. Osallistava sävellytysmenetelmä musiikinopetukseen: Peruskoulun opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Väitöskirja.
- Ilomäki, L. & Holkkola, M. 2013. Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–224.
- Juntunen, M-L. 2010. Pedagogisia periaatteita. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) Musiikkia liikkuen. Helsinki: WSOYpro Oy, 13.
- Juntunen, M-L. 2011. Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry., 245–257.
- Juntunen, M-L. 2017. Oppilaan yhdenvertainen oikeus laadukkaaseen musiikinopetukseen peruskoulussa turvattava. ArtsEqual Policy Brief 01/2017.
- Jurvanen, H. 2005. Musiikin teoriaa vai käytäntöä – musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Pro gradu.
- Juvonen, A., Lehtonen, K. & Ruismäki, H. 2012. Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa – Musiikkiharrastus ja oppilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin. Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education (FJME) 15 (1), 7–23.
- Jylhä, P. 2009. Musiikillinen keksintä – Oppikirja-analyysi musiikillisen keksinnän tehtävistä Musiikin mestarit 1–6 opettajankirjoissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos & Musiikin laitos. Pro gradu.
- Kaakkuri-Knuuttila, M-L. & Heinlahti, K. 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kartiovaara, S. 2015. Laulava ja liikkuva lapsi – Toiminnallisen laulunopetuksen materiaalipaketti alakouluun. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu -tutkielma.



- Kattenstroth, J., Kalisch, T., Holt, S., Tegenthoff, M., & Dinse, H. 2013. Six months of dance intervention enhances postural, sensorimotor, and cognitive performance in elderly without affecting cardio-respiratory functions. *Frontiers in aging neuroscience*, 5 (5), 1–15.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kosonen, E. 2011. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry., 157–170.
- Kosonen, E. 2012. Kansakoulujen laulunopetus 1950–1960-luvuilla. Teoksessa T. Himberg, J. Vuoskoski & T. Eerola. *Monitieteinen musiikintutkimus: Suomen Musiikintutkijoiden 16. Symposium. The 16th Annual Symposium for Music Scholars in Finland, Jyväskylä 21.–23.3.2012. Konferenssijulkaisu*, 40–44.
- Laine, S. 2017. *Eriyttävän opetuksen materiaali*. Espoo: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Martikainen, T. 2017. *Teoria soimaan: Tapaustutkimus musiikin perusteiden opetuksesta Jyväskylän ammattiopistossa. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu -tutkielma*.
- Murphy, R. 2017. *Enhancing creativity through listening to music*. Teoksessa P. Burnard & R. Murphy (toim.) *Teaching Music Creatively*. New York: Routledge, 104–117.
- Nash, R. 2009. *The Active Classroom – Practical strategies for involving students in the learning process*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Nikkanen, H. 2009. Alakoulussa avainsana on kokonaisvaltaisuus. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Jyväskylä: KMO, 59–64.
- Odendall, A., Kankkunen, O-T., Nikkanen, H. & Väkevä, L. 2014. What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education. *Music Education Research*. 16 (2), 164-175.
- Otava Oppimisen palvelut: Saa laulaa! 3-6 (OPS 2016)  
[https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/luokat-1-6/saa-laulaa-3-6-ops-2016/#opettajan\\_materiaalit](https://oppimisenpalvelut.otava.fi/tuotteet/luokat-1-6/saa-laulaa-3-6-ops-2016/#opettajan_materiaalit) Luettu 14.12.2019.

- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Palisca, C. 1980. Theory, theorists. Teoksessa Sadie, S. (toim.) *The New Grove Dictionary of Music & Musicians* vol. 18. Lontoo: Macmillan Publishers, 741–762.
- Perkiö, S. 2010a. Musiikkiliikunnan tavoitteita. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro Oy, 12.
- Perkiö, S. 2010c. Kehorytmiikkaa. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro Oy, 15–16.
- Perkiö, S. 2010b. Orff-pedagogiikka. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOYpro Oy, 28–36.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 = POPS 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Puukka, P. 2017. Musiikkia opetetaan vastoin tahtoa ja ammattitaitoa – perusopetuksen musiikin taso heittelee. YLE.fi. <https://yle.fi/uutiset/3-9919098> Luettu 17.1.2020.
- Rautiainen, K-H. 2017. Starting Points of Multilateral Learning in Implementing a Music Project by Utilizing a Music Education Technology. *Problems in Music Education*, 16 (1), 63–76.
- Ruodemäki, R-J., Ruoho, E., Räsänen, T. & Salminen, S. 2008. Soi: 3–4. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Ruodemäki, R-J., Ruoho, E. & Salminen, S. 2008. Soi: 5–6. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Schunk, D. 2000. *Learning theories: An educational perspective*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Scott, S. 2010. A Minds-On Approach to Active Learning in General Music. *General Music Today*, 24 (1), 19–26.
- Scott, S. 2011. Contemplating a Constructivist Stance for Active Learning within Music Education. *Arts Education Policy Review*. 112 (4), 191–198.
- Small, C. 1998. *Musicking: The Means of Performing and Listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Suomi, H. 2011a. Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus*.

- Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME ry., 67–89.
- Suomi, H. 2011b. Ovatko musiikin peruskäsitteet katoamassa musiikin opetuksesta? *The Finnish Journal of Music Education (FJME)* 14 (1), 8–23.
- Suomi, H. 2019. Pätevä musiikin opettamiseen?: Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän perusteet 2017. Määräykset ja ohjeet 2017: 11a. Helsinki: Opetushallitus.
- Tracy, S. 2013. *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.
- Upitis, R. 2017a. Celebrating children's invented notations. Teoksessa P. Burnard & R. Murphy (toim.) *Teaching Music Creatively*. New York: Routledge, 118–134.
- Upitis, R. 2017b. Using a whole-music approach creatively. Teoksessa P. Burnard & R. Murphy (toim.) *Teaching Music Creatively*. New York: Routledge, 159–169.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. *Didaktiikan perusteet*. 3.–4. painos. Helsinki: WSOY.
- Vaismoradi, M., Turunen, H. & Bondas, T. 2013. Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15, 398–405.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological functions*. Cambridge: Harvard University Press.
- Woolfolk, A. 2016. *Educational Psychology*. 13. painos. Harlow: Pearson.

## LIITTEET

### Liite 1.

Olen koonnut yhteen kaikki musiikinteorian sisältötavoitteisiin liittyvät tehtävät kustakin Saa laulaa! -oppikirjasarjan opettajan oppaasta. Esittelen ne muodostamani luokittelun mukaisesti sivunumeroin. Samoja sivunumeroita voi esiintyä, mikäli samassa tehtävässä on hyödynnetty useampaa opetusmenetelmää. Jos samalla sivulla on kaksi eri tehtävää, joissa hyödynnetään samaa opetusmenetelmää, on sivunumerot merkitty kirjaimin a ja b tehtävien erottamiseksi.

#### **Saa laulaa! 3 -opettajan opas**

Laulu: 33–34, 56, 37, 65, 87, 65, 87, 128, 153, 220

Soitto: 20, 61–62, 65, 73, 75, 150, 186

Kehorytmit: 20, 23, 61–62a, 62b, 97, 148

Musiikkiliikunta: 20, 61, 80–81, 130–131, 141

Musiikillinen keksintä: 20, 33, 61–62, 76, 106

Muu toiminnallisuus: 62, 80–81, 126, 130–131, 203

#### **Toiminnallisia tehtäviä yhteensä: 38**

Ei toiminnallisuutta: 17, 37, 54, 59, 61–62, 74, 83, 93, 135, 141, 153–154, 167, 201

#### **Yhteensä: 13**

#### **Saa laulaa! 4 -opettajan opas**

Laulu: 56, 64, 81, 86, 113, 168, 169, 200, 240, 248

Soitto: 21, 51, 93, 94, 95, 97, 168, 234, 243, 248

Kehorytmit: 27, 53–54, 85, 232, 243, 271

Musiikkiliikunta: 20, 179

Musiikillinen keksintä: 86

Muu toiminnallisuus: 16, 153, 243, 255–256

#### **Toiminnallisia tehtäviä yhteensä: 31**

Ei toiminnallisuutta: 13, 67, 85–86, 107, 243

#### **Yhteensä: 5**

**Saa laulaa! 5 -opettajan opas**

Laulu: 116, 117, 120, 190, 275–276

Soitto: 26, 29, 52, 106, 107, 111, 184, 207, 208

Kehorytmit: 50, 59–60, 185

Musiikkiliikunta: 32, 52, 176, 189, 251, 259

Musiikillinen keksintä: 50–51, 59–60, 103–104, 251

Muu toiminnallisuus: 17–18, 50, 51, 57, 101, 115, 120, 189, 251, 261, 262a, 262b, 275–276

**Toiminnallisia tehtäviä yhteensä: 38**

Ei toiminnallisuutta: 17, 19, 20, 26, 50, 106, 207, 260

**Yhteensä: 8****Saa laulaa! 6 -opettajan opas**

Laulu: 27, 69, 164

Soitto: 21, 47, 81, 121, 138, 162

Kehorytmit: 143

Musiikkiliikunta: 69

Musiikillinen keksintä: 69–70, 119, 160

Muu toiminnallisuus: 6 (toiminnallinen arviointi), 35, 124, 172

**Toiminnallisia tehtäviä yhteensä: 17**

Ei toiminnallisuutta: 16–17, 22, 25, 27, 67, 69, 71, 82, 84, 85, 111, 152

**Yhteensä: 12**