

**MUSIIKKILUOKKA OSANA KOULUN TOIMINTAKULTTUURIA –
TAPAUSTUTKIMUS SAVONLINNAN MUSIIKKILUOKISTA**

Hanna-Leena Laamanen
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Musiikin, taiteen ja
kulttuurin tutkimuksen laitos
Jyväskylän yliopisto
Toukokuu 2021

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Laamanen Hanna-Leena	
Työn nimi MUSIIKKILUOKKA OSANA KOULUN TOIMINTAKULTTUURIA – TAPAUSTUTKIMUS SAVONLINNAN MUSIIKKILUOKISTA	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevät 2021	Sivumäärä 57 + 1 liite (1 sivu)
Tiivistelmä <p>Olen tehnyt tutkimuksen musiikkiluokkien vaikutuksesta koulun toimintakulttuuriin lukuvuoden 2020–2021 aikana. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus musiikkiluokkatoiminnasta Savonlinnan Talvisalon koulun Heikinpohjan yksikössä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten musiikkiluokat vaikuttavat koulun toimintakulttuuriin, tarkemmin ottaen, miten musiikkiluokat näkyvät ja vaikuttavat koulun toiminta- ja juhla-kulttuurissa.</p> <p>Käsittelen tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä musiikinopetusta, musiikkiluokkien historiaa ja nykypäivää sekä musiikkiluokkalaisia koskevia tutkimuksia ja asiakirjoja toimintakulttuuriin, arvoihin sekä tapa- ja juhla-kulttuuriin liittyvien tutkimusten rinnalla. Tapaustutkimuksen luonteeseen viitaten painotan teoreettisessa viitekehyksessä Savonlinnan musiikkiluokkien historiaa ja nykypäivää.</p> <p>Toteutin tutkimuksen, koska musiikkiluokkien vaikutusta koulun toimintakulttuuriin on tutkittu vähän. Halusin tutkimuksen myötä herättää keskustelua musiikin ja musiikkiluokkien positiivisista vaikutuksista niin yksilön kuin yhteisön tasolla, ja luoda samalla uutta tietoa musiikkiluokista osana koulun toimintakulttuuria.</p> <p>Haastattelin tutkimuksen empiirisessä osassa Talvisalon koulun Heikinpohjan yksikön apulaisrehtoria teemahaastattelua käyttäen. Toteutin tutkimuksessa konstruktivistista lähestymistapaa tutkimalla apulaisrehtorin käsityksiä ja mielipidettä koulun toimintakulttuurista, arvoista, tapa- ja juhla-kulttuurista sekä musiikkiluokkalaisista osana koulun toimintakulttuuria. Toteutin aineiston analyysin sisällönanalyysillä ja vertasin tuloksia teoreettiseen viitekehykseen.</p> <p>Tuloksista kävi ilmi, että musiikkiluokilla on positiivisia vaikutuksia koulun toimintakulttuuriin. Musiikkiluokkatoiminnan myötä taito- ja taideaineiden sekä musiikin ja luovuuden arvostus on noussut koko tutkimuskoulussa, ja musiikkiluokat ovat nostaneet koko koulun profiilia. Koulun juhlien tason on koettu nousseen ja musiikkiesitysten heijastevaikutusten myötä myös muiden oppilaiden kiinnostus musiikin oppimista ja soittamista kohtaan on kasvanut. Musiikinopettajalla nähtiin olevan suuri merkitys oppilaiden esiintymiskokemusten ja -tilaisuuksien syntymiselle.</p> <p>Näen myöhemmän tutkimuksen haasteena tutkimuksen laajentamista eri musiikkiluokkakoulujen toimintakulttuureja vertailevaksi, jolloin voisin luoda ehdotuksia musiikkiluokkakoulujen toimintamalleiksi.</p>	
Asiasanat musiikki, musiikkikasvatus, musiikkiluokka, musiikkiluokkalainen, toimintakulttuuri, arvot, juhla-kulttuuri	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	1
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat.....	1
1.2 Tutkimuksen tarkoitus	2
1.3 Tutkimuksessa käytetty kirjallisuus.....	3
2 MUSIIKKIA KOULUSSA	5
2.1 Musiikkikasvatuksen murros	5
2.2 Koulun musiikinopetuksen tehtävä.....	6
2.3 Musiikkiluokkatoiminta Suomessa.....	8
3 MUSIIKKILUOKKATOIMINTA SAVONLINNASSA	11
3.1 Toiminnan käynnistyminen Savonlinnassa.....	11
3.2 Savonlinnan musiikkiluokkatoiminnan uusi alku.....	12
3.3 Musiikkiluokan valintaprosessi	13
3.4 Musiikkiluokan opetussuunnitelma	14
3.5 Musiikkiluokan tuntikehys.....	15
3.6 Musiikkipainotuksen jatkuminen lukioon saakka.....	15
4 MUSIIKKILUOKKALAINEN MUSIIKILLISESSÄ YMPÄRISTÖSSÄ	17
4.1 Musiikillisesti orientoitunut musiikkiluokkalainen	17
4.2 Musiikki ympäröivässä elämässä.....	18
4.3 Motivaatio musiikin opiskelua kohtaan	21
4.4 Musiikkiluokkalaiset koulun arjessa.....	22
5 MUSIIKKILUOKKAKOULUN TOIMINTAKULTTUURI	26
5.1 Koulun toimintakulttuuri	26
5.2 Koulun juhlakulttuuri.....	27
5.3 Musiikkiluokat osana koulun toimintakulttuuria	31
6 TUTKIMUSASETELMA	33
6.1 Tutkimuskysymykset	33
6.2 Laadullinen tapaustutkimus musiikkiluokkatoiminnasta.....	33
6.3 Paradigma	35
6.4 Menetelmälliset ratkaisut ja niihin liittyvät virhelähteet	36
6.4.1 Haastattelu.....	36
6.4.2 Teemahaastattelu tapaustutkimuksen tiedonhankinnan välineenä.....	37
6.5 Tutkimuksen toteuttaminen	38
6.6 Tutkijan rooli	39
7.1 Toimintaympäristö.....	41
7.2 Toimintakulttuuri ja arvot.....	42

7.3 Tapa- ja juhlakulttuuri.....	43
7.4 Juhlien järjestäminen	44
7.5 Musiikkiluokat osana koulun toimintaa.....	47
8 POHDINTA	49
8.1 Yhteenveto ja johtopäätökset.....	49
8.2 Tulosten luotettavuus ja jatkotutkimuskohteet	51
8.3 Lopuksi	52
LÄHTEET	54
LIITE 1, HAASTATTELUKÄYNNIT	

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Musiikkiluokat ovat kasvattaneet useita sukupolvia musiikin harrastajia ja ammattimuusikoita Suomessa viisikymmenvuotisen historiansa aikana. Musiikkiluokkien suosio on vaihdellut, ja nykypäivänä monet musiikkiluokat taistelevat olemassaolostaan laajentuneen valinnaisuuden ja oppilasmäärän laskun takia. Musiikkiluokkien uhkana on myös vääristynyt ajattelutapa niiden elitistisyydestä ja kuntien haluttomuus kustantaa musiikkiluokkatoimintaa. Useissa keskusteluissa unohtuu, että musiikilla on tutkitusti monia positiivisia vaikutuksia ihmisiin. Miksei sitten musiikkiluokkaopetuksellakin?

Oma musiikkitaustani pianopedagogina ja musiikkikasvattajana sekä nykyinen työnkuvani musiikkiluokan opettajana herätti tutkimaan, millainen historia musiikkiluokkatoiminnalla ja erityisesti tutkimuskaupunkini Savonlinnan musiikkiluokkatoiminnalla on. Musiikkiluokkien matka nykypäivän kouluun on kulkenut peruskoulun muutoksen mukana. Samalla kun opetussuunnitelmat ovat uudistaneet opetusta, koulujen toimintakulttuuri on kehittynyt aikansa arvojen ja ajattelumaailman peilinä.

Musiikkiluokkatoiminnalla on paikkansa Savonlinnassa. Kaupungin keulakuva, oopperajuhlat antaa kasvot Savonlinnan kulttuuristrategialle. Kulttuuri ei ole kuitenkaan vain yksittäinen tapahtuma, vaan kulttuurin tekijät ja käyttäjät kasvavat varhaiskasvatuksen, perusopetuksen sekä toisen asteen koulutuksen, kuten Savonlinnassa esimerkiksi Taidelukion piirissä. Uskon, että lapsiin ja nuoriin satsaamalla kulttuuritoiminnan tulevaisuus voidaan turvata.

Olen työssäni huomannut musiikkiluokkalaisten sitoutuvan vahvasti kaikenlaiseen työskentelyyn, erityisesti yhteisiin musiikillisiin tavoitteisiin, joiden satoa saadaan koulussa ja lähiympäristössä nauttia erilaisten konserttien ja produktioiden muodossa.

1.2 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimukseni musiikkiluokista osana koulun toimintakulttuuria on laadullinen tapaustutkimus. Keskityn tutkimukseni empiirisessä osassa koulun toimintakulttuuriin, jossa näkyvät koulun arvot sekä tapa- ja juhlakulttuuri. Kiinnostukseni kohdistuu siihen, millainen toimintakulttuuri musiikkiluokkakoululla on ja vaikuttavatko musiikkiluokat siihen. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia ovat tutkimuskoulun toimintaympäristö ja -kulttuuri, ja millainen vaikutus musiikkiluokilla on näihin. Tutkin asiaa seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

- Millainen koulu tapaustutkimukseni musiikkiluokkakoulu on?
- Millainen toimintaympäristö ja -kulttuuri koulussa on?
- Millaiset arvot ohjaavat toimintaa?
- Millainen juhlakulttuuri koulussa on?
- Miten musiikkiluokka/-luokat vaikuttavat koulun juhlakulttuuriin?
- Miten musiikkiluokat näkyvät koulussa?
- Mitä musiikkiluokat tuovat koululle?

Puhuttaessa musiikkiluokista tulee myös perehtyä musiikkiluokkalaisiin, joiden elämään musiikki kuuluu niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. Käsittelen musiikkiluokkalaisia kirjallisuuskatsauksessa, mutta rajaan heidät empiirisen tutkimuksen ulkopuolelle, sillä valtaosa musiikkiluokkiin liittyvistä tutkimuksista keskittyy jo musiikkiluokilla opiskeleviin lapsiin ja nuoriin.

Pidän tärkeänä tutkia musiikkiluokkia osana koulun toimintakulttuuria siksi, että toivon musiikkiluokkia harkitsevien tai suunnittelevien kuntien saavan tietoa musiikin ja musiikkiluokkien positiivisesta merkityksestä niin oppilaille kuin kouluille. Tutkimuksellani on tarjottavaa myös tieteelliselle kentälle, sillä musiikkiluokkatoimintaa osana koulun toimintakulttuuria ei ole tutkittu kovinkaan paljon.

1.3 Tutkimuksessa käytetty kirjallisuus

Olen jakanut tutkimuksen kirjallisuuskatsauksen neljään päälukuun: 2) Musiikkia koulussa, 3) Musiikkiluokkatoiminta Savonlinnassa, 4) Musiikkiluokkalainen musiikillisessa ympäristössä ja 5) Musiikkiluokkakoulun toimintakulttuuri.

Kuvaan tutkimukseni toisessa luvussa koulussa tapahtuvaa musiikinopetusta sekä musiikkiluokkien syntyä ja historiaa Suomessa. Keskeisimpiä lähteitä musiikinopetuksen kehityksen ja musiikkiluokkien historian osalta ovat Törmälän (2013) kirja *Musiikkiluokkien historia Suomessa* ja Kososen (2012) artikkeli *Kansakoulun opettajat kulttuurikasvattajina - Seminaarien musiikinopetus kansakoulun laulunopetuksen esikuvana* Suomen (2009) artikkelin *Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus* sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) ohella. Ruokosen ja Grönholmin (2005) artikkeli *Musiikkikasvatus perusopetuksessa ja musiikkiluokilla - Kasvamista musiikkiin ja musiikin avulla* sekä Ruokosen, Grönholmin ja Salmisen (2009) artikkeli *Musiikin voimaa yläluokilla!* tuovat syvyyttä kerrontaan musiikkiluokista sekä luvussa neljä ja viisi käsittelen niiden kautta myös musiikkiluokkalaisia ja toimintakulttuuria.

Luvussa kolme luon katsauksen Savonlinnan musiikkiluokkatoimintaan historiallisista lähtökohdista nykypäivään. Luku on käytännössä Savonlinnan musiikkiluokkien kehityksen historiikki. Luvun kirjallinen lähdemateriaali perustuu pääosin Törmälän (2013) kirjaan musiikkiluokista sekä aiemmin dokumentoimattomaan aineistoon, kuten kaupunginvaltuuston ja lautakuntien päätöksiin sekä kaupungin musiikkipainotuksen opetussuunnitelmiin kaupungin internetsivujen ohella.

Musiikkiluokkalaisen valmiudet ja motivaatio musiikillista toimintaa kohtaan sekä kuvaus musiikkiluokkalaisen kouluarjesta nousevat keskiöön luvussa neljä. Juvosen (2000, 2006) määrittelemä *musiikillinen orientaatio* ja siitä kehittyvä *musiikillinen erityisorientaatio* kertovat ihmisen valmiudesta kokea ja harjoittaa musiikkia. Tuovilan (2003) ja Kososen (2001) musiikkiharrastusta koskevat tutkimukset valottavat taas musiikkia harrastavien lasten ja nuorten motivaatiota musiikkiharrastusta kohtaan sekä heidän musiikillisia ympäristöjään, joihin myös Kuoppamäki ja Vilmilä (2018) ovat perehtyneet. Näkökulmaa koulun musiikinopetukseen antaa Ruokosen ja Grönholmin (2005) lisäksi Tuomela (2011) tutkimuksessaan musiikkiperuskoulun oppilaista. Huotilainen ja Peltonen (2017) sekä

Huotilainen ja Putkinen (2008) tuovat taas esille musiikin hyödyt oppimiseen. Siinä, missä musiikki voi vaikuttaa positiivisesti oppimistuloksiin, voi se antaa valtaisia kokemuksia yhteisöllisissä toiminnassa ja erilaisissa produktioissa, joita Hyppönen (2009) on osaltaan tutkinut musiikkiluokkien kuorotoiminnan osalta ja Pääkkönen (2013) tutkimuksessaan musiikkiluokkalaisten musisointiprosessista konserttiprojektissa.

Opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) määrittää koulujen arvopohjaa ja toimintakulttuuria. Jokainen koulu yhteisö luo kuitenkin oman toiminta-, tapa- ja juhlakulttuurinsa. Kerron viidennessä luvussa koulujen toimintakulttuurista, juhlakulttuurista ja siitä, miten musiikkiluokat näkyvät osana toimintakulttuuria. Jantunen ja Haapaniemi (2013) tuovat teoksessaan *Iloa kouluun* esiin arvopohjan merkityksen. Hällström (2009) puhuu taas taito- ja taideaineiden arvotuksesta. Koulujen toimintakulttuuriin perehdyttää Luostarinen ja Peltomaa (2016) ja juhlien vaikutuksesta koulun toimintakulttuuriin pääsemme syventymään Nikkasen (2014) väitöstutkimuksen *Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina* myötä sekä Nikkasen ja Westerlundin (2009) artikkelin *Musiikkiesitys yhteisöllisen koulukulttuurin rakentajana* myötä. Tutkimukseni pääkohteena olevat musiikkiluokat osana koulun toimintakulttuuria tulevat vahvasti esille Koppisen (2017), Kososen (2009) sekä Ruokosen ja Grönholmin (2005) kirjoituksissa.

2 MUSIIKKIA KOULUSSA

2.1 Musiikkikasvatuksen murros

Laulu on ollut Suomen musiikinopetuksen peruskivi jo koululaitoksen syntyajoista lähtien. Kosonen (2012) kertoo soittimien soittamisen ja musiikin kuuntelun nousseen vähitellen musiikinopetusta edustaneen laulun rinnalle toisen maailmansodan jälkeen, ja näin ollen musiikinopetuksen hitaan muutoksen alkaneen jo vuosia ennen peruskoulujärjestelmään siirtymistä. Ongelmana oli, etteivät koulutuksen tasa-arvo ja yhtäläiset koulutusmahdollisuudet yltäneet tuossa vaiheessa ympäri Suomen. (Kosonen 2012, 2.) Pohjatyötä myöhemmin tulevan peruskoulu-uudistuksen ja sen myötä myös musiikkinopetuksen murroksen eteen tehtiin koko ajan. Ensimmäisen suomenkielisen musiikkipsykologia-kirjan vuonna 1949 julkaissut musiikin lehtori ja dosentti Eino Roiha teki urauurtavaa työtä musiikinopetuksen uudistumisen eteen, Linnankivi (1981, 80–81) kertoo.

Musiikinopetuksessa elettiin muutosten aikaa 1960-luvulla Suomen siirtyessä kansakoulusta kohti peruskoulujärjestelmää, kertoo Suomi (2009, 73). Suomalaisen musiikkikasvatuskeskustelun keskiössä oli musiikinopetuksen perimmäinen tarkoitus. Musiikki käsitettiin ensisijaisesti oppiaineeksi, jolla tuli olla kasvatuksellinen tavoite maamme musiikkielämän rikastamisen sijaan, Suomi (2009) toteaa. Samaan aikaan, kun Suomessa keskusteltiin musiikinopetuksen tarkoituksesta, maailmalla perustettiin kansainvälinen musiikkikasvattajien järjestö *ISME (International Society of Music Education)*, jatkaa Suomi. (Suomi 2009, 73.) Kosonen (2012) huomauttaa, ettei Suomessa kuitenkaan oltu irrallaan kansainvälisistä vaikutteista, sillä esimerkiksi jo ensimmäinen suomalaisen koululaulun ja musiikkikasvatuksen kehittäjä oli saksalaissyntyinen urkuri ja pianisti Heinrich Wächter (1818-1881), jonka aikana laulunopetus vakiinnutti asemansa suomalaisessa koulussa. (Kosonen 2012, 3.)

Kasvatuksellisen tavoitteen saavuttamiseksi ruvettiin hakemaan erilaisia muotoja opetukseen, joiden avulla lapset ja nuoret voisivat päästä tasavertaisesti kosketukseen musiikin kanssa. Opetuksen haluttiin olevan entistä toiminnallisempaa. (Suomi 2009, 73–74.) Euroopassa jo pitkään vaikuttaneet Dalcroze-, Orff- ja Kodaly-menetelmät nousivat ratkaisevaan asemaan musiikillisten menetelmien muutoksessa, toteaa Suomi (2009). Myös paine koulumusiikin

laajentamisesta populaarimusiikkiin ja maailman musiikkiin loivat uudistamisaineita musiikinopettajille ja opetussuunnitelmaan alettiin sisällyttämään uusia suuntauksia. Aiemmin laulupainotteinen opetussuunnitelma laajentui ja kouluhallituksen päätöksellä vuonna 1963 musiikin oppiaineen nimeksi tuli musiikki laulun sijaan. (Suomi 2009, 74–75.) Kosonen (2011, 9) kuitenkin muistuttaa laulun- ja musiikinopetuksen sisällön varsinaisen muutoksen odottaneen peruskouluaikaa.

2.2 Koulun musiikinopetuksen tehtävä

Peruskoulun musiikinopetus monipuolisine tavoitteineen ja sisältöineen on Suomessa kaikkien oppilaiden saatavilla. Peruskoulun musiikinopetus ja -opettaja tukevat lapsen musiikillista kehitystä perheen ohella kouluiässä. Opetussuunnitelmassa kuvataan musiikin oppiaineen tehtävää seuraavasti (POPS 2014, 141):

Musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Opetus ohjaa oppilaita tulkitsemaan musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnoissa. Oppilaiden musiikillinen osaaminen laajenee, mikä vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin ja luo pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle. Musiikin opetus rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen.

Opetuksen tavoitteellinen ja oppiaineen tehtävän täyttävä toteutuminen on vahvasti musiikkia opettavan opettajan ja koulun kulttuuristen käytänteiden varassa, muistuttaa Kosonen (2009). Miten tukea heterogeenistä ryhmää ja luoda samalla positiivinen musiikillinen koulukulttuuri oppilaitokseen? Musiikilliset perustaidot omaavaa, musiikkiin positiivisesti suhtautuvaa oppijaa on helppo ohjata eteenpäin. Enemmän työtä vaativat oppilaat, jotka tarvitsevat erityisesti musiikkikasvattajan tukea saadakseen rohkaisua ja löytäväkseen oman paikkansa musiikin parissa. (Kosonen 2009, 161.)

Ruokonen ja Grönholm (2005) toteavat, että oppilaat tulevat kouluun monenlaisista taustoista ja erilaisin taidoin. Kouluilla on mahdollisuus ja velvoitekin tasoittaa lapsen taustoista johtuvia musiikillisiä eroja tarjoamalla musiikkikasvatusta kaikille rohkaisten musiikillisesti lahjakkaita eteenpäin ja eriyttämällä tehtäviä siten, että kaikki voivat saada onnistumisen kokemuksia ja kehitystasolle sopivia haasteita. (Ruokonen & Grönholm 2005, 91.)

Musiikki voi olla myös nuoren monipuolisen kasvun tukena psykososiaalisessa kehityksessä sen eri osa-alueilla, joita ovat identiteetti, itsemäärääminen, ihmissuhteet ja tunteet, Saarikallio (2009, 223) kertoo. Musiikkikasvattajan rooli on erityisen tärkeä esimerkiksi identiteetin kehityksessä. Hän voi esitellä uusia musiikkityylejä ja näkemyksiä sekä kannustaa omien näkemysten perusteluun ja toisten mielipiteiden kannustamiseen (Saarikallio 2009, 227). Huotilaisen (2019) mukaan musiikki on myös oivallinen keino itsemääräämiseen. Jo pienikin lapsi osaa valita musiikkia, joka esimerkiksi piristää tai rauhoittaa (Huotilainen 2019, 228). Lasta voi myös koulussa ohjata ja kannustaa käyttämään musiikkia itsesääätelyyn tai tarkkaavaisuuden tukena.

Musiikin arviointiin on annettu opetushallituksen taholta ohjeet ja kriteerit, kertovat Ruokonen ja Grönholm (2005). Musiikinopettajan tulee huomioida, että arvioinnilla on keskeinen merkitys motivaatioon ja oppilaille annetuissa palautteissa arviointikeskusteluissa on hyvä pyrkiä yksilöllisyyteen sekä huomioida oppilaan oma itsearvio. Opettaja voi omilla toimintatavoillaan ja oppilaantuntemuksellaan vaikuttaa suoraan oppilaan itsetuntoon, ja samalla oppilaan musiikilliseen kehitykseen ja minäkuvaan. (Ruokonen & Grönholm 2005, 91.)

Louhivuori (2009, 12) tuo ilmi, että yksilön kasvun ja kehityksen tukemisen ohella yhteisölliset, sosiaalisia ulottuvuuksia luovat merkitykset korostuvat vahvasti koulun musiikinopetuksessa. Saarikallion (2009) mukaan musiikin yhteisöllinen voima voi parhaimmillaan yhdistää erilaisia ihmisiä ja edistää myönteistä kehitystä sekä psyykkistä tasapainoa. Saarikallion mielestä opettajan vastuulla on antaa tehtäviä, joita jokainen voi suorittaa omalla taitotasollaan ja kokea kompetenssia sekä itsehallintaa omassa tekemisessään. Tavoitteiden realistisuus, tekemisen ilmaisuvoima ja elämyksellisyys sekä myönteinen palaute tukevat realistista kuvaa omista taidoista. (Saarikallio 2009, 227–228.)

Koulun musiikinopetuksen tärkeää merkitystä puoltaa myös se, että taiteella ja kulttuuritoiminnalla on yhteys ihmisen itsensä hyväksikokemaan terveyteen sekä parempaan toimintakykyyn, kertoo Liikanen (2009). Taiteeseen ja kulttuuriin liittyvät elämykset synnyttävät tunteita, jotka vaikuttavat aivoissa psykofysiologiseen säätelyjärjestelmään ja tasapainottavat sen toimintaa. (Liikanen 2009, 92.)

Saarikallio (2009) muistuttaa, että yhtenä peruskoulun tehtävänä on tukea nuoren kokonaispersoonallisuutta. Tämä korostuu myös musiikkikasvattajan työssä. Musiikkikasvattajilla on käytettävissään erinomainen väline lähestyä nuoria ja tukea heidän kasvuun, musiikki. (Saarikallio 2009, 228.)

Kaikki oppilaat taustoistaan riippumatta ovat perusopetuksen musiikkikasvatuksen piirissä, mutta erityisesti musiikkiin profiloituneille oppilaille musiikkiluokat ovat erityisessä asemassa musiikkilisten taitojen kasvattajina sekä tukemassa hyvinvointia. Musiikin monipuolinen käyttäminen koulutyössä tarjoaa henkistä pääomaa, yhteisöllisyyttä ja iloa niin musisoiville musiikkiluokkalaisille kuin muullekin kouluyhteisön väelle.

2.3 Musiikkiluokkatoiminta Suomessa

Jouko Törmälä (2013) on koonnut yksien kansien väliin Suomen musiikkiluokkien historiikin. Törmälä kertoo kiinnostuksen musiikkiluokkatoimintaa kohtaan alkaneen levitä 1960-luvulla eri puolilla Suomea. Kansakoulujen innostuneet ja osaavat opettajat lähtivät kokeilemaan tehostetun musiikin opetusta lisäämällä muun muassa kuoro- ja orkesteri- sekä musiikin kerhotoimintaa. Musiikkiluokkatoiminnan alkumetreillä ei puhuttu musiikkiluokista, vaan tehostetusta musiikinopetuksesta, sillä koululaki ja säädökset eivät vielä tuolloin tunteneet käsitystä musiikkiluokka. Kouluhallitus seurasi läänintarkastajien kautta suurella kiinnostuksella kannanottoja musiikkiluokkien puolesta ja lopulta kouluhallituksen oli tehtävä päätös musiikkiluokista, jotta ne kirjattaisiin koululakiin. (Törmälä 2013; 9, 292.)

Kouluhallituksessa, Helsingissä järjestettiin 7.4.1971 kokous, jossa ehdotettiin, että Suomeen voitaisiin perustaa tehostetun musiikin erikoisluokkia, mikäli opetuksen tarjoaja täyttää tietyt ehdot (Törmälä 2013, 292.):

1. Paikkakunnalla tulee olla riittävä väestöpohja.
2. Paikkakunnalla tulee olla musiikkiopisto soitinopetuksen hoitamiseen.
3. Todettiin, että musiikkiluokka-ajatus on sopusoinnussa peruskoulun ideologian kanssa.

Kouluhallituksen julkilausuman jälkeen musiikkiluokkien aalto levisi ympäri Suomen ja ensimmäiset, vuonna 1966 peruskoulukokeilun myötä syntyneet tehostetun musiikin luokat (myöhemmin musiikkiluokat) Lahdessa saivat seurakseen lukuisia uusia musiikkiluokkia.

Suomessa oli 1960-luvun lopussa jo 54 musiikkiluokkaa. (Törmälä 2013; 9–10, 157, 292.)

Linnankivi (1981) toteaa teoksessa *Musiikin didaktiikka*, että vaikka musiikkiluokkien aloittaminen toi painotettua musiikinopetusta moniin kouluihin, peruskoulun opetussuunnitelma vuodelta 1970 mahdollisti jo itsessään musiikin tulevan mahdollisimman monen oppilaan saataville. Opetussuunnitelma käsitti selvityksen kaikista tärkeimmistä järjestelyistä ja toimenpiteistä, joiden avulla pyrittiin tarjoamaan oppilaalle suotuisien oppimiskokemusten edellytykset. Musiikkia pystyi oppimaan muuallakin, kuin koulun musiikintunneilla. Oppimiskokemuksia saatiin tuntien ohella musiikkikerhoissa, päivänavauksissa, koulun yhteisissä tilaisuuksissa sekä musiikinopetuksen tavoitteiden kanssa yhtenevillä tavoitealueilla muiden oppiaineiden kuten liikunnan, kuvaamataidon, uskonnon tai maantiedon opetuksen yhteydessä. (Linnankivi 1981, 114.)

Yleisesti ottaen musiikkiluokka on perusopetuksen ryhmä, jossa ensisijaisesti huolehditaan siitä, että oppilaat saavuttavat eri oppiaineissa luokkatasolle asetetut tavoitteet. Tämän jälkeen koulujen omat musiikkiluokkien opetussuunnitelmat kunnan tuntikehyksen rajoissa määrittävät musiikin opetuksen tavoitteet ja sisällöt, jotka ovat vaativammat kuin yleensä peruskoulussa. Kosonen (2009) toteaa, että käytännössä musiikkiluokat yhdistävät oppivelvollisuuskoulun opiskelun ja musiikkiharrastuksen (Kosonen 2009, 161). Ruokonen ja Grönholm (2005) kertovat eri kunnissa ja musiikkiluokkakouluissa olevan omia profiilejaan ja painotuksiaan muun muassa klassisesta musiikista musiikkiteatteriin, bändisoittoon, orkesteritoimintaan, kansanmusiikkiin tai laulamiseen (Ruokonen & Grönholm 2005, 92). Painotukset kytkeytyvät vahvasti musiikkikasvattajiin, jotka tuovat omilla taidoillaan ja mielenkiinnonkohteillaan leiman niin musiikin- kuin musiikkiluokkaopetukseenkin.

Opettajan kannalta musiikkiluokan opettaminen on haastava, mutta myös antoisa tehtävä, toteavat Ruokonen ja Grönholm (2005). Luokanopettaja voi integroida musiikkia muihin oppiaineisiin ja luokan toimintaan sekä järjestellä aikatauluja tarpeen mukaan. Haasteena on säilyttää lasten into ja harrastuneisuus musiikkia kohtaan monien muiden harrastusten ohella, joita yleensä aktiivisilla musiikkiluokkalaisilla on. Yhteisten produktioiden ja konserttien mukanaan tuomat elämykset ja samalla kasvava oppilaiden musiikillinen kehitys pitävät yllä niin oppilaiden kuin opettajankin motivaatiota ja kannustavat jatkamaan. Opettaja kehittyy jokaisen opettamansa ryhmän mukana. (Ruokonen & Grönholm 2005, 93–95.)

Ruokonen ja Grönholm (2005) kertovat musiikkiluokkien olleen musiikkiopistojen ohella osaltaan vaikuttamassa suomalaisen musiikkikasvatuksen hyviin tuloksiin ja maineeseen. Musiikkiluokilla on ollut toiminnan alusta saakka mahdollisuus tehdä yhteistyötä musiikkiopistojen kanssa. Joissakin kaupungeissa musiikkiopisto on sitoutunut järjestämään kaikille musiikkiluokkalaisille soitinopetusta ja koulut taas kannustavat oppilaitaan musiikkiopistoon. Monet musiikkiluokkalaiset tosin opiskelevat jo muutenkin musiikkiopistossa. Opiskelu musiikkiopistossa takaa, että oppilaan oman instrumentin opetus on tasokasta ja ammattitaitoista. (Ruokonen & Grönholm 2005, 93.) Erilaiset yhteistyöstahot rikastuttavat musiikkiluokkien opetusta ja jakavat lasten musiikkikasvatuksellista vastuuta. Musiikkiluokkia tarvitaan musiikkioppilaitosten rinnalle vaalimaan musiikillista kulttuuriperintöämme ja sen esteettispedagogisia muotoja koulumaailmassa (Ruokonen & Grönholm 2005, 99).

Musiikkiluokkatoiminnan tukijana ja rikastajana nähdään kautta musiikkiluokkien historian peruskoulun ulkopuolisten sektorien toimijat. Tärkeässä asemassa yhteistyön sujuvuuden kannalta on oppilaitosten johto sekä musiikkiluokkien opettajat ja musiikinopettajat. Jokaisessa kunnassa koulun ja esimerkiksi musiikkiopiston yhteistyö muotoutuu omanlaisekseen riippuen yhteistyön tarpeesta sekä saatavilla olevista resursseista. Oppilaitoksesta riippumatta kaikilla on sama tavoite: kannustaa lapsia ja nuoria musiikin pariin.

3 MUSIIKKILUOKKATOIMINTA SAVONLINNASSA

3.1 Toiminnan käynnistyminen Savonlinnassa

Savonlinnan musiikkiluokkatoiminta alkoi ensimmäistä kertaa vuonna 1970, kertoo Törmälä (2013) kirjassaan *Musiikkiluokkien historia Suomessa*. Idea musiikkiluokkatoiminnan aloittamiselle tuli kaupunginjohtaja Tauno Pulkilta, joka oli tutustunut Lahden musiikkiluokkatoimintaan ja halusi myös Savonlinnaan musiikkiluokat. Ennen kuin päätös musiikkiluokkatoiminnasta syntyi, kävi kansakoulun johtokunta tutustumiskäynneillä Jyväskylässä, Lahdessa ja Lappeenrannassa. Päätös musiikkiluokan aloittamisesta Savonlinnassa syntyi 3.6.1970. (Törmälä 2013, 218.)

Ensimmäinen musiikkiluokka päätettiin käynnistää Puistokadun koululle, musiikkiopiston naapuriin. Savonlinnan musiikkiopisto oli alusta alkaen myötämielisesti mukana musiikkiluokkatoiminnan käynnistämässä rehtorinsa Pentti Savolaisen johdolla. Musiikkiopisto testasi aloitusvuonna 106 pyrkijää, joista 32 aloitti toisen luokan oppilaana opettaja, viulisti Ritva Vepsän oppilaina. Musiikin vuosiviikkotunteja oli musiikkiluokkatoiminnan alkaessa viisi. Kouluviikon muuttuessa viisipäiväiseksi musiikintuntien määrä pudotettiin neljään viikossa. (Törmälä 2013, 218–219.)

Musiikkiluokkatoiminta laajeni sittemmin musiikkiluokkatoiminnan lopettaneelle Nojamaan koululle vuonna 1974 sekä Mertalan kouluun vuonna 1984. Vuosina 1984-1996 kaupungissa oli toiminnassa sekä Puistokadun ja Mertalan musiikkiluokat. Puistokadun koululla painotettiin Kodály-metodia, säveltapailua ja sen myötä kuoro- sekä orkesteritoimintaa. Koulussa pitkään toimineessa orkesterissa soitti parhaillaan parisenkymmentä soittajaa ja koulun kuoro toiminta oli hyvin aktiivista. Mertalan koululla painotettiin Orff-metodia, jota pitkään koululla opettaneet opettajat vaalivat erilaisten musiikkiteatteriesitysten ohella. (Törmälä 2013, 220–221.)

Musiikkiluokkatoiminta päättyi Puistokadulla vuonna 1996 pitkäaikaisen opettajan siirryttyä toiseen kouluun. Puistokadun oppilaat siirtyivät Talvisalon yläkouluun, jossa jatkoivat musiikkiluokkaopintojaan. Alakoulun musiikkiluokkatoiminta jatkui Mertalan koulussa ja musiikkiluokkien toiminta laajeni yläkoulun puolelle vuonna 1987. 2000-luvulle saavuttaessa

musiikkiluokan tuntimäärä oli 2 vuosiviikkotuntia. Tämän lisäksi Mertalan koulussa oli erillinen kuoro, jonka toiminta lisäsi musiikin opetusmäärää. (Törmälä 2013, 220–221.)

3.2 Savonlinnan musiikkiluokkatoiminnan uusi alku

Savonlinnan kaupungin asenne musiikkiluokkatoimintaa kohtaan on ollut vuosien varrella myönteinen. Asenne ja tahtotila ovatkin tärkeitä musiikkiluokkien säilymistä ajatellen. Musiikinopettaja ja musiikkiluokkien historiikin kirjoittaja Jouko Törmälä (YLE 2016) toteaa YLE:n haastattelussa, että kaupungissa, jossa on tai ollaan perustamassa musiikkiluokkia, on tahtotilaa ja halua kehittää kulttuuria. Musiikki nähdään voimavarana ja lasten kokonaisvaltaisen kasvun edistäjänä, eikä vain kulueränä. (YLE 2016.)

Savonlinnan sivistystoimen ja koulutoimen strategiassa on painotettu kaupungin imagoa koulu-, kulttuuri- ja matkailukaupunkina. Koska kaupungissa toimii erityistehtävän saanut Taidelukio, kaupunki on pitänyt perusteltuna vahvistaa peruskoulussa annettavaa musiikinopetusta perustamalla erillisiä musiikkiluokkia. Näin on taattu tasaisesti kehittyvä oppimispolku perusopetuksesta taideopetusta antavaan erityislukioon asti. (Savonlinnan kaupunki, koulutuslautakunta 2004.)

Mertalan koululla toiminut musiikkipainotteinen luokka virallistettiin perusopetuslain hengen ja uuden opetussuunnitelman myötä luokkien 3–9 musiikkiluokiksi vuodesta 2005 alkaen koulutuslautakunnan päätöksellä. Päätös kuitenkin kumottiin vuonna 2015, kun uuden opetussuunnitelman muutoksia oltiin jälleen valmistelemassa. Sivistyslautakunta päätti, että Mertalan koulun musiikkiluokkatoiminta saisi jatkua koulukohtaisesti koulun omalla päätöksellä. (Savonlinnan kaupunki, koulutuslautakunta 2004; Savonlinnan kaupunki, sivistyslautakunta 2015.)

Musiikin painotettu opetus sai siis jatkua koulun omalla päätöksellä Mertalan koulussa. Musiikkiluokkatoiminnan laajentamista kahden yhtenäiskoulun kattavaksi ruvettiin pohtimaan uudelleen vuonna 2018 ja tätä esitettiin kaupunginvaltuuston kokouksessa joulukuussa 2018. Valtuuston hyväksyttyä esityksen se siirtyi sivistyslautakunnan valmisteluun, joka kokouksessaan 21.2.2019 päätti musiikkiluokkatoiminnasta sekä Mertalan että Talvisalon kouluilla 1.8.2019 alkaen, mikäli kysyntää opetukselle olisi. Opetus päätettiin järjestää 5.–6.

luokkien yhdysluokkaopetuksena. Perusteina muutoksille oli kaupungin maantieteellinen rakenne sekä kokonaisoppilasmäärän väheneminen ja sen myötä koulujen muuttuminen osin puolitoistasarjaiseksi. (Savonlinnan kaupunki, kaupunginvaltuusto 2018; Sivistyslautakunta 2019.) Musiikkiluokkatoiminta alkoi virallisesti uudestaan molemmissa kouluissa syksyllä 2019.

3.3 Musiikkiluokan valintaprosessi

Opiskelu musiikkiluokilla alkaa yleensä kolmannella luokalla (Ruokonen & Grönholm 2005, 92). Savonlinnassa hakeminen tapahtuu kuitenkin vasta viidennelle luokalle, koska kaupungin tuntikehyksessä on asetettu yksi ylimääräinen taito- ja taideaineen tunti musiikkiin kolmannelle ja neljännelle luokalle (Savonlinnan kaupunki 2019). Musiikkiluokkaopetukseen valikoidaan oppilaat vastaanottavien koulujen järjestämällä valintakokeilla. Valintakokeet on järjestettävä, jotta oppilaat voidaan valita opetukseen oikeudenmukaisesti. Valintakokeilla varmistetaan myös se, että oppilaille on sellaiset musiikilliset valmiudet ja soveltuvuus, että hän selviää musiikkiluokalle asetetuista tavoitteista, Ruokonen ja Grönholm (2005) huomauttavat. (Ruokonen & Grönholm 2005, 92.)

Savonlinnan kaupungin (2019) musiikkiluokkien valintakokeissa musiikillisia valmiuksia mittaavissa testeissä selvitetään musiikin peruselementtien hallintaa rytmitajun testauksella kaikurytmein sekä melodian hahmotustehtävällä. Äänenhallintaa kartoitetaan omalla laulusityksellä. Lisäksi hakija voi antaa soittonäytteen valitsemallaan soittimella. Oppilas voi tuoda valintakokeeseen lähettävän koulun musiikinopettajan lausunnon ja lisäksi valintakokeessa on lyhyt haastattelu, jonka tarkoituksena on selvittää hakijan motivaatio musiikkiluokkaopetukseen. On syytä kuitenkin muistaa, ettei mitään valmiita taitoja vaadita, vaan valmius ja motivaatio oppimiseen riittävät musiikkiluokkaopintojen aloittamiseen. (Savonlinnan kaupunki 2019.)

Suoritetut valintakokeen osiot pisteytetään ja oppilaat laitetaan testin perusteella paremmuusjärjestykseen. Mikäli kaksi tai useampi oppilas saavat saman pistemäärän ja kaikki eivät pääse musiikkiluokalle, niin paikka arvotaan heidän kesken. Arvonnassa on mukana rehtori ja yksi opettaja. (Savonlinnan kaupunki 2019.)

3.4 Musiikkiluokan opetussuunnitelma

Musiikkiluokkatoiminnan tarkoituksena on antaa oppilaalle peruskoulun yleisten tavoitteiden ja perusopetuksen musiikin opetussuunnitelman lisäksi riittävät tiedot ja taidot laulussa, soitossa, musiikkitietoudessa, kuuntelussa sekä musiikkiliikunnassa syventäen oppimista vuosi vuodelta. Musiikkiluokan ensisijaisena tavoitteena ei ole kouluttaa oppilaasta muusikkoa, vaan tarjota sellaisia musiikillisia kokemuksia, että hänen asenteensa kehittyy myönteisemmäksi kaikenlaista musiikkia ja musiikin harrastuneisuutta kohtaan. (Talvisalon koulun musiikkiluokan OPS 2019, 2; ks. myös Savonlinnan kaupunki 2019.)

Musiikkiluokan oppilas saa mahdollisuuden osallistua erilaisiin musiikillisiin projekteihin ja hänelle tarjotaan mahdollisuus käyttää lahjakkuuttaan luovaan toimintaan. Samalla oppilas ymmärtää valmiiden musiikkiesitysten ja äänitteiden taustalla olevat työvaiheet ja valmistamiseen tarvittavat erityistaidot ja -tekniikat. Musiikkiluokan oppilas pääsee mukaan paikalliseen musiikkikulttuuriin ja oppii arvostamaan sitä. Musiikkiluokan opetussuunnitelmaan on kirjattu yhteistyö ala- ja yläkoulun kesken sekä musiikkiopiston ja mahdollisuuksien mukaan myös Savonlinnan oopperajuhlien ja Savonlinnan Taidelukion kanssa. (Talvisalon koulun musiikkiluokan OPS 2019, 2; ks. myös Savonlinnan kaupunki 2019.)

Musiikkiluokilla järjestetyn monipuolisen musiikillisen toiminnan myötä oppilaan itsetunto kehittyy ja hän kasvaa sosiaaliseksi, tasapainoiseksi ja yhteistyökykyiseksi musisoivan ryhmän jäseneksi. Musiikkiluokkaopetus antaa oppilaalle vahvan musiikin taidollisen ja tiedollisen pohjan sekä mahdollisuuden halutessaan hakea peruskoulun jälkeen musiikkipainotteiseen lukioon. (Talvisalon koulun musiikkiluokan OPS 2019, 2; ks. myös Savonlinnan kaupunki 2019.)

Musiikkiluokan opetussuunnitelma on hyvin samansuuntainen kuin musiikin yleisopetuksenkin opetussuunnitelma, oppiaineessa mennään vain sisällöllisesti syvemmälle. Koulun valinnaisainetarjonta täydentää lisäksi opetussuunnitelman sisältöjä mahdollisen kerhotoiminnan ohella. Savonlinnassa Mertalan koulun ja Talvisalon koulun toiminnan ero on kuorotoiminnassa, jota ei järjestetä Mertalan koulussa. Talvisalon koulun Heikinpohjan kuorotoiminta taas järjestetään koulun kerhotoiminnan kautta. (Talvisalon koulun musiikkiluokan OPS 2019, 1–7; Savonlinnan kaupunki 2019.) Talvisalon kuoro ei ole

pelkästään musiikkiluokkalaisten kuoro, vaan kuoroon ovat tervetulleita myös koulun muut oppilaat.

3.5 Musiikkiluokan tuntikehys

Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) tuntijaossa on määritelty yhdeksän vuosiviikkotuntia opetusaikaa valinnaisille aineille vuosiluokilla 1–9. Valinnaisten aineiden tehtävänä on syventää ja laajentaa oppilaan osaamista oppilaan oman valinnan mukaisesti. Opetuksen järjestäjä päättää valinnaisaineiden tarjonnasta ja valinnaisiin aineisiin osoitettuja vuosiviikkotunteja voidaan tarvittaessa käyttää painotetun opetuksen järjestämiseen. (POPS 2014, 95–96.) Painotetun musiikin eli musiikkiluokan tunnit tulevat siis valinnaisista tunneista.

Savonlinnan kaupungin tuntikehyksessä on sijoitettu taito- ja taideaineen tunnit siten, että 3. ja 4. luokalla opiskellaan musiikkia kaksi vuosiviikkotuntia. Musiikkiluokalle haetaan vasta viidennelle luokalle. Musiikkiluokalla musiikkia opiskellaan seuraavasti (Savonlinnan kaupunki, 2019.):

- 5. vuosiluokalla musiikkia 2 vvh (yksi tuntijaon mukainen ja yksi tunti valinnaisuudesta)
- 6. vuosiluokalla musiikkia 2 vvh (yksi tuntijaon mukainen ja yksi tunti valinnaisuudesta)
- 7. vuosiluokalla musiikkia 2 vvh (yksi tunti tuntijaon mukainen ja yksi tunti valinnaisuudesta)
- 8. vuosiluokalla musiikkia 3 vvh (yksi tunti tuntijaon mukainen, yksi tunti koulukohtaisesta taito- ja taideaineesta ja yksi tunti valinnaisuudesta)
- 9. vuosiluokalla 2 vvh (yksi tunti tuntijaon mukainen ja yksi tunti valinnaisuudesta).

3.6 Musiikkipainotuksen jatkuminen lukioon saakka

Musiikkiluokalla voi Savonlinnassa opiskella viidennestä yhdeksänteen luokkaan. Koulupolku jatkuu luontevasti sekä Mertalassa että Talvisalossa alakoulusta yläkouluun. Ja vaikka musiikkiluokkatoiminta ei tähtää ammattiopintoihin, se antaa hyvät valmiudet jatkaa opintoja musiikkilukiossa, toteavat Ruokonen ja Grönholm (2005, 92).

Savonlinnan Taidelukion entinen rehtori Maunu Paajanen (1997) kertoo Taidelukion 30-vuotisportfoliossa, että vuonna 1967 alkunsa saanut Savonlinnan Taidelukio tarjoaa musiikki- ja kuvataidepainotteisen jatko-opintomahdollisuuden niin musiikkiluokkalaisille kuin muillekin peruskoulun päättävälle oppilaille. Taidelukio alkoi kuvataidepainotteisena erityislukiona, jonka tarkoituksena oli palvella taiteellisia taipumuksia omaavia nuoria, joille taideopinnoista olisi hyötyä myös myöhemmässä elämässä. Laajempaan tavoitteena oli lisätä taide-elämän arvostusta koululaitoksessamme ja rikastuttaa suomalaista kulttuuria. Taidelukiossa opettajien aloitteesta asetettiin toimikunta laatimaan taidelukion kehittämissuunnitelmaa syksyllä 1976. Opettajat ehdottivat musiikki- ja kirjallisuuslinjojen lisäämistä kuvataidelinjan rinnalle. Musiikkilinja sai myönteisen vastaanoton, mutta kirjallisuuskasvatukseen katsottiin olevan koulun perustehtävä, johon ei tarvittu omaa linjaansa. Musiikin lukusuunnitelmaa (nyk. opetussuunnitelma) ruvettiin sen sijaan valmistelemaan ja Savonlinnan Taidelukion musiikkilinja aloitti toimintansa kouluhallituksen siunauksella vuonna 1979. (Paajanen 1997, 3–5, 7.)

Savonlinnan taidelukio kerää yhäkin siipiensä suojaan motivoituneita, taiteellisesti ja musiikillisesti lahjakkaita nuoria ympäri Suomen. Taidelukion internetsivuilla (2021) kerrotaan musiikkilukion olevan yhden kolmestatoista Suomessa toimivasta musiikkilukiosta. Taidelukio tarjoaa korkeatasoista, genreiltään ja musiikin sisällöiltään laaja-alaista musiikinopetusta niin ryhmä- kuin yksilöopetuksenakin. Taidelukiosta opiskelija saa monipuolisen koulutuksen, jonka avulla voi kehittyä asiantuntevaksi harrastajaksi tai jatkaa opintojaan musiikin ammattilaiseksi. (Savonlinnan taidelukio, 2021.) Savonlinnan Taidelukion musiikkilinjan maine kiirii vuodesta toiseen musiikista kiinnostuneiden nuorten korviin. Taidelukio on onnistunut luomaan musiikillisen yhteisön, joka vuodesta toiseen ottaa kaikki mukaan joukkoonsa musiikillisista mielenkiinnonkohteistaan riippumatta.

4 MUSIIKKILUOKKALAINEN MUSIIKILLISESSA YMPÄRISTÖSSÄ

4.1 Musiikillisesti orientoitunut musiikkiluokkalainen

Musiikkiluokista kirjoittaessa on tutustuttava myös musiikkiluokan tärkeimpiin hahmoihin, musiikkiluokkalaisiin. Musiikkiluokkalainen on hakeutunut vapaaehtoisesti musiikkiluokalle, jonne hänet on hyväksytty oppilaaksi musikaalisuutta testaavan valintakokeen kautta. Musiikkiluokkalainen on luonnollisesti kiinnostunut musiikista ja hänellä on myös jo olemassa olevia musiikillisiä taitoja.

Musiikkiluokkalaisen voidaan katsoa olevan musiikillisesti orientoitunut, sillä musiikki on kuulunut hänen elämäänsä jo kauan ennen musiikkiluokalle hakeutumista. Antti Juvonen (2000) jakaa musiikillisen orientaation *yleiseen* ja *erityiseen musiikilliseen orientaatioon*. *Yleinen musiikillinen orientaatio* pyrkii selittämään yleisellä tasolla musiikkitoiminnan eri osatekijöitä. Juvonen kertoo aktiivisen *yleisen musiikillisen orientaation* luovan edellytykset musiikillisille valmiuksille ja taitojen kehitykselle sekä harrastuksen aloittamiselle. *Yleisessä orientaatioissa* on kyse enemmän kiinnostuksesta musiikkia kohtaan kuin jo olemassaolevista tai hankituista taidoista. (Juvonen 2000, 77–81.)

Ympäristöllä on suuri merkitys musiikillisen orientaation syntymiseen, Juvonen (2000) kertoo. Koti, ympäröivät instituutiot, kuten koulu, sekä lasta ympäröivä sosiaalinen ympäristö määrittävät, pääseekö passiivisesta musiikillisesta orientaatiosta syntymään aktiivinen henkilökohtaisten kokemusten myötä. Kodin orientoitunut ilmapiiri ja erityisesti vanhempien sisarusten esimerkki vaikuttavat musiikillisiin valintoihin, kuten soittotuntien aloittamiseen. (Juvonen 2000, 77–81.)

Juvosen (2000) määrittämä *musiikillinen orientaatio* linkittyy vahvasti Erja Kososen (2009) ajatuksiin musiikkisuhteen kehittymisestä ja ympäristön merkityksestä lapsen musiikkikokemuksiin. Perheen ja läheisten arvostukset sekä musiikkikäyttäytyminen välittävät musiikkiin liittyviä tietoisia ja tiedostamattomia merkityksiä jo ennen kuin vastaanottaja pystyy niitä tietoisesti ymmärtämään. Tästä syystä kaikki musiikkiin liittyvä positiivinen tekeminen, kuten loruilu, laulaminen ja yhteinen musisointi niin kotona tai muskarissa vahvistavat lapsen musiikkisuhdetta. Vanhempien asenne ja musiikillinen toiminta vaikuttavat kiistattomasti

lapsen musiikilliseen elämään. (Kosonen 2009, 159.)

Koska monet musiikkiluokkalaiset harrastavat soittoa tai laulua tullessaan musiikkiluokalle, heidän voidaan ajatella kuuluvan suurilta osin Juvosen (2006) määrittämään *musiikillisen erityisorientaation* piiriin, jolloin puhutaan yksilön kyvykkyydestä johonkin erityiseen musiikin alaan. Taitotaso voi olla jo korkealla ja soittoa tai laulua kehitetään opettajan johdolla organisoidun koulutuksen piirissä. *Erytisorientaatioon* liittyy säännöllinen harjoittelu ja kiinnostus oman instrumentin genreihin, vaikka ne eivät olisikaan omaa lempimusiikkia. (Juvonen 2006, 198–199.) *Erytisorientaatioon* liittyvä harjoittelu, musiikin monipuolinen käyttäminen ja mielenkiinto erilaista musiikkia kohtaan näkyvät myös musiikkiluokkalaisten musiikintunneilla. Harvoin kukaan kyseenalaistaa opettajan pedagogisia valintoja, vaan kaikki osallistuvat innolla työskentelyyn asiasisällöstä riippumatta.

4.2 Musiikki ympäröivässä elämässä

Musiikkiluokkalaisen ympärillä on valtavasti musiikkia. Annu Tuovila (2003) on tutkinut väitöstutkimuksessaan musiikkia harrastavia lapsia ja nuoria. Hän toteaa, että musiikkia kuunnellaan, lauletaan, hyräillään, vihelletään ja sen mukana tanssitaan. Kuunnellusta musiikista poimitaan vinkkejä omaan soittoon ja taidot kasvavat musisoinnin myötä. Musiikki toimii myös lohduttajana ja mielialan lieventäjänä. Ja koska musiikkia kuunnellaan ja tanssitaan usein kavereiden kanssa, se saa aikaan myös sosiaalisia piirteitä. (Tuovila 2003, 122–126.)

Omaehtoinen, usein spontaani laulaminen kuuluu myös lasten ja nuorten elämään, Tuovila (2003) kertoo. Laulamista tapahtuu lähes kaikkialla ja se johtaa joskus myös omien laulujen tekemiseen niin yksin kuin yhdessä kavereidenkin kanssa. Laulujen rakentuminen lähtee liikkeelle korvakuuloisesta kokeilusta. Jos laulut koetaan hyväksi, ne saatetaan kirjoittaa ylös, usein kuitenkin ei. (Tuovila 2003, 128–129.) Joka tapauksessa ne ovat tekijänsä musiikillisia tuotoksia, joiden tekeminen on jo arvo sinänsä.

Ohjattu musiikin harrastaminen kuuluu lasten ja nuorten elämään monin eri tavoin. Tuovila (2003, 120) jakaa tutkimuksessaan lasten musiikin harjoittamisen kolmeen osaan: *vapaaseen musiikin harjoittamisen, läheisen neuvomaan musiikin harjoittamiseen ja ohjattuun musiikin*

harjoittamiseen, mikä tapahtuu koulussa, kerhoissa, kuoroissa, yksityistunneilla tai musiikkioppilaitoksissa. (Tuovila 2003, 120.) Kuoppamäki ja Vilmilä (2018) ovat taas jakaneet kulttuurisen osallisuuden ja musiikin oppimispolut *musiikkioppilaitospoluksi, itse muokatuksi poluksi, perheorientoiduksi poluksi, avoimien harrastustilojen mahdollistamaksi poluksi* sekä *vertaisorientoituneeksi poluksi*. Polkujen määritelmien syntymiseen on vaikuttanut erityisesti musiikinopetuksen saatavuus, nuorten tukiverkosto sekä musiikillisen toiminnan jatkuvuus. (Kuoppamäki & Vilmilä 2018, 67–69.)

Tuovila (2003) tarkoittaa *läheisen neuvomalla musiikin harjoittamisella* epävirallista opetusta tai ohjaamista. Ohjaajana voi olla kaveri, vanhempi tai muu läheinen henkilö. Olennaista tälle toiminnalle on, että lapsi on itse aloitteellinen toimintaan. Kuoppamäen ja Vilmilän (2018) *perheorientoitunut musiikin oppimisen polku* vastaa Tuovilan *läheisen neuvomaa musiikin harjoittamista* musisoinnin ja oppimisen paikan osalta. Kuoppamäki ja Vilmilä painottavat kuitenkin enemmän musisointitilanteita ohjaamisen tai opettamisen sijaan. Molemmissa on kyseessä non-formaali musiikillinen toiminta. (Ks. Kuoppamäki & Vilmilä 2018, 67–69; Tuovila 2003, 120.)

Niin Tuovilan (2003) *vapaa musiikin harjoittaminen* kuin Kuoppamäen ja Vilmilän (2018) *vertaisorientoitunut polku* ovat taas sisällöltään hyvin samanlaisia. Niillä tarkoitetaan yksin tai yhdessä kavereiden, tai Tuovilan (2003) määrittelyssä jopa vanhempien kanssa tehtävää laulamista, soittamista, tanssimista tai näitä kaikkia yhdessä. Tuovilan mukaan olennaista on, että toiminta on korvakuulolta kokeilevaa, omaksi iloksi tapahtuvaa ja onnistumisen elämyksiä tarjoavaa musiikin tekemistä (Tuovila 2003, 120). Tuovila (2003) myös muistuttaa, että *vapaa musiikin harjoittaminen* on ensisijaisesti lasten keskinäinen prosessi, ilman aikuisen ohjausta. Keskeistä on kaveripiiri, jossa musiikkia harrastetaan yhdessä. (Ks. Kuoppamäki & Vilmilä 2018, 67–69; Tuovila 2003, 120.)

Musiikin harrastaminen musiikkiopistossa lukeutuu Tuovilan (2003) luokittelun kolmanteen kategoriaan, *musiikin ohjattuun harjoittamiseen* tai vastaavasti Kuoppamäen ja Vilmilän (2018) *musiikkioppilaitospolkuun*. Ne eroavat vapaasta sekä läheisen ohjaamasta musiikin harjoittamisesta: Ohjattu musiikin harjoittaminen on aikuisen ohjaamaa, yhtäjaksoista, tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää harrastamista. Kuoppamäen ja Vilmilän (2018) tutkimuksessa nuoret toivat esille taitojen karttumisen tavoitteellisuuden sekä kyvyn arvioida ja edistää omaa oppimistaan. He näkivät myös ammatillisen musiikkitoiminnan

saavutettavana, mikä viittaa Juvosen (2006) *musiikilliseen erityisorientaatioon*. (Ks. Juvonen 2006, 198–199; Kuoppamäki & Vilmilä 2018, 67–69; Tuovila 2003, 121–122.)

Niin Kuoppamäen ja Vilmilän (2018) kuin Tuovilan (2003) tutkimuksista käy ilmi, että ohjatulla harrastustoiminnalla on tietyt puitteet aikatauluineen, eikä se tämän vuoksi ole verrannollista vapaaseen musiikin harjoittamiseen. Työskentelyn tavat ovat hyvin eriytyneitä, monipuolisesti tuettuja ja ne poikkeavat vapaasta musiikin harjoittamisesta. Harrastamiseen liittyy myös keskinäiset sopimukset niin lapsen ja huoltajien, kuin perheen ja opetusta antavan instituution, kuten musiikki- tai kansalaisopiston välillä. Toiminta on myös yleensä maksullista. (Ks. Kuoppamäki & Vilmilä 2018, 67–69; Tuovila 2003, 121–122.)

Kosonen (2009) täydentää musiikkiharrastuksen piirteitä tuomalla esiin, että musiikkiharrastuksilla tarkoitetaan usein juuri vapaa-ajalla tapahtuvaa musiikkitoimintaa, joka tapahtuu useimmiten myös koulun ulkopuolella. Musiikin harrastajalta odotetaan harrastukseen hakeutuessaan tiettyjä musiikillisia taitoja ja valmiuksia, joita saatetaan mitata valintakokein, riippuen oppilaitoksesta. (Kosonen 2009, 157.)

On syytä kuitenkin tuoda esiin, että on paljon lapsia ja nuoria, joiden musiikillinen toiminta ei ole suoraan esiteltujen musiikillisten toimintojen alla. Kuoppamäen ja Vilmilän (2018) luokittelussa nousi esiin kaksi musiikillista polkua, jotka täydentävät vapaata ja ohjattua musiikillista toimintaa: *Itse muokattu polku* kertoo musiikillisesta toiminnasta, joka voi olla hyvinkin katkonaista ja osallistuminen kohdistua vaihteleviin musiikillisiin toimintoihin. Oppilaan saama musiikillinen opetus voi olla yksityisopetusta, osallistumista nuorisotyön aktiviteetteihin tai jopa opiskelua musiikkioppilaitoksessa. Usein oppijoilla on vahva oppimisen halu, mutta sitä saattaa leimata epävarmuus siitä, kuinka omien taitojen kehittymiselle voi saada pitkäaikaista tukea. *Avoimien harrastustilojen mahdollistama polussa* tärkeää on taas itse toiminta sekä se, että oppijalla on pääsy harrastetiloihin, esimerkiksi koulun musiikkiluokkaan musisoimaan. (Kuoppamäki & Vilmilä 2018, 67–69.) Koulun käytänteitä muokkaamalla omaehtoista harjoittelua tukeväksi voidaan mahdollistaa musisointipolku aina vain useammille oppijoille.

Edellä tekstissä mainitut määritelmät musiikin harjoittamisesta ja niihin liittyvistä paikoista liittyvät vahvasti myös musiikkiluokkalaisiin, jotka ovat kiinnostuneet musiikista, harrastavat sitä ja joiden musiikilliset taidot ovat saattaneet kasvaa jo paljonkin kiinnostuksen laajetessa

kaikenlaisiin musiikillisiin genreihin. On kuitenkin syytä muistaa, että erilaisia tapoja oppia ja olla tekemisissä musiikin kanssa on yhtä paljon kuin lapsia ja nuoriakin.

4.3 Motivaatio musiikin opiskelua kohtaan

Motivaatio on kaiken alkuun paneva voima ja oppilaiden motivaatiosta puhutaankin koulumaailmassa paljon, kertoo Juurikkala (2008). Usein puhe keskittyy oppilaiden ulkoiseen motivointiin erilaisin keinoin, vaikka onkin tutkittu, ettei se ei luo todellista oppimismotivaatiota. (Juurikkala 2008, 40–41.) Myös Kosonen (2001) kuvaa ulkoista motivaatiota erilaisiksi virikkeiksi, jotka synnyttävät, ruokkivat tai jopa estävät sisäistä motivaatiota (Kosonen 2001, 126).

Juurikkala (2008) toteaa, että todellisuudessa kouluissa tulee vaikuttaa oppimisen halun vaalimiseen ja säilyttämiseen, jolloin oppilaan oppimista leimaa sisäinen, oppimisen halua vahvistava motivaatio. Kososen (2001) tutkimus pianisteista tukee tätä ajatusta - oppilaan tulee kokea oppimisensa itselle merkitykselliseksi, omaksi jutukseksi. (Juurikkala 2008, 40–41; Kosonen 2001, 125.)

Useiden eri tutkimusten mukaan oppilaat pitävät musiikintunneista eniten silloin, kun niillä lauletaan, soitetaan ja kuunnellaan oppilaita kiinnostavaa musiikkia. Monet musiikkia vapaa-ajallaan harrastavat oppilaat pitävät erityisesti siitä, että voivat hyödyntää koulussa opittua myös vapaa-ajalla. He saattavat pyytää nuotin koulusta mukaan soittaakseen kappaletta myös kotona. Yhteissoitto on myös oppilaiden mieleen ja opiskelumotivaatio liittyykin usein oppitunnin sosiaalisiin merkityksiin. Musiikintunnit koetaan usein päivän kohokohdiksi sekä mahdollisuudeksi oman musiikillisen ilmaisun kehittämiseen. (Vrt. Anttila 2006, 120; Kosonen 2009, 161; Ruokonen, Grönholm & Salminen 2009, 72–73.) Oma kokemukseni työssäni musiikin- ja musiikkiluokanopettajana tukee tätä, joskin olen huomannut, että oppilaat saattavat innostua myös monista heille tuntemattomista erilaisten genrejen ja aikakausten kappaleista, kun niitä työstetään monipuolisesti erilaisin työtavoin musiikintunneilla.

Kannustus on tärkeä osa motivaation rakentumista. Tuomelan (2011) tutkimuksessa musiikkiperuskoulun oppilaista käy ilmi, että oppilaat toivovat opettajilta eniten kannustusta oman soittimen soitossa, seuraavaksi eniten ryhmäsoitossa ja orkesterisoitossa. Vasta tämän

jälkeen tulee kannustus akateemisissa aineissa. Oppilaat kokevat myös saavansa koulussa sekä kotona enemmän kannustusta musiikkiaineissa kuin akateemisissa aineissa. (Tuomela 2011, 101–103.)

Ruokosen ja Grönholmin (2005) mukaan opettajat ovatkin merkittävässä asemassa vanhempien ohella kannustamassa musikaalisia oppilaita musiikkiluokalle ja musiikkiharrastusten pariin musiikkioppilaitoksiin (Ruokonen & Grönholm 2005, 91). Mikäli oppilaan perhe ei ole musiikillisesti kovin orientoitunut, lapsen musiikilliset taidot ja kiinnostus musiikkia kohtaan eivät välttämättä johda musiikkiopintoihin ilman opettajan tukea.

Musiikin harrastajien motivaatio näkyy vielä eri lailla oman soittimen suhteen, Kosonen (2001) huomauttaa. Musiikin harrastajien soittoa ohjaa sisäinen motivaatio, joka kumpuaa soittajasta itsestään, kun hän kokee musisoinnin mieluisaksi ja antoisaksi. Se, harjoittaako soittotaitoja aktiivisesti ja ohjatusti vai vain omaksi ilokseen, vaikuttaa motivaation alkusyihin. Omaksi iloksi soitteleva saa motivaationsa soitettavasta musiikista ja sen tuottamista peruselämyksistä, kun taas aktiiviset, soittotunneilla käyvät soittajat kaipaavat säännöllistä ohjausta kehittyäkseen. Oman soittimen tekninen ja elämyksellinen hallinta sekä musiikillinen vuorovaikutus motivoivat soittajaa. (Kosonen 2001, 124–125.)

Ruokonen, Grönholm ja Salminen (2009) toteavat musiikkikasvatuksen merkityksen olevan monille lapsille ja nuorille selvä. Positiivinen kannustus sekä musiikinopettajan rooli musiikillisen ja luovan tekemisen kannustajana innostaa nuoria musiikin pariin. Nuoret kokevat musiikin merkitykselliseksi. Musiikkia pidetään elämäntapana, empaattisena ystävänä, ihmisten yhdistäjänä, suvaitsevaisuuden lisääjänä ja erityisesti musiikkiluokkalaisten mielestä merkitykset liittyvät heidän musiikilliseen ilmaisuunsa ja musiikkiharrastukseensa. (Ruokonen ym. 2009, 72–74.) Kannustus, innoitus, yhdessä tekeminen ja positiivinen asenne voidaankin katsoa musiikin opiskelun motivaation juuriksi.

4.4 Musiikkiluokkalaiset koulun arjessa

Musiikkiluokkalaisten arki on täyttä. Milloin riennetään matematiikan tunnille, milloin musiikinluokkaan. Arki kulkee, kuten muissakin luokissa, mutta musiikkiluokan opettajan pedagoginen vapaus sallii musiikin käytön muuallakin kuin musiikintunneilla: musiikki on

mitä parhain väline ryhmäytymiseen, monialaisessa oppimiskokonaisuudessa voidaan painottaa musiikkia ja miksei runoja tutkiessa voisi syventyä laululyriikoihin.

Erilaiset esiintymiset jaksottavat musiikkiluokkalaisten kouluvuotta. Vaikka esitykset eivät ole musiikinopintojen itse tarkoitus, harjoitusprosessi kasvattaa niin oppilaan yksilöllisiä kuin yhteismusisointitaitoja ja tuo musisoinnin sosiaalisen piirteen esille. Yhdessä soittaminen ja laulaminen sitouttaa osallistujat yhteiseen tavoitteeseen, jonka tavoite ja vastuu kannetaan yhdessä. Nikkanen ja Westerlund (2009) kertovat, että aktiivinen osallisuus rakentaa varmemmin motivaatiota ja kiinnostusta pidemmällä aikavälillä. Vaikka onnistunut esitys on harjoitusprosessin tavoite ja päätepiste, voi sillä olla seurauksia oppilaan myöhempään elämään sekä se voi samalla rakentaa myös koulun kulttuuria. (Nikkanen & Westerlund 2009, 34.)

Pääkkönen (2013) kuvaa tutkimuksessaan musiikkiluokkalaisten musisointiprosessia konserttiprojektissa. Hän jakaa musisointiprosessin kolmeen vaiheeseen: etenemis-, etsimis- ja yhteisövaiheeseen. Etenemisvaiheessa suunnitellaan, jaetaan tehtävät ja keskitytään omaan työskentelyyn. Etsimisvaiheessa työskentely muuttuu yhteisöllisemmäksi ja lopulta huipentuu yhdessä toimimisen vaiheeksi eli yhteisövaiheeksi, jossa projekti saatetaan päätökseen. Prosessin aikana ryhmässä saattaa olla erimielisyyksiä, jotka johtavat neuvottelutilanteisiin, mutta vaikeuksien ja onnistuneen lopputuotoksen jälkeen prosessia halutaan muistella myönteisten asioiden kautta. (Pääkkönen 2013, 174.)

Musiikkiluokkalaiset kokevat oman luokkansa ja itsensä osana luokkaa positiivisena asiana, Ahlman (2015) toteaa. He myös ajattelevat musiikkiluokkalaisuuden vaikuttavan positiivisesti omiin vuorovaikutustaitoihin. Musiikkiluokkalaiset kokevat luokkansa ryhmähengen hyvänä ja he pitävät luokkakavereita arvossaan. Musiikkiluokan yhteisöllinen toiminta sekä luovuuden kehittäminen antavat vankan pohjan sosiaalisuutta ja vuorovaikutustaitoja kehittäville tilanteille, joita muiden oppiaineiden tunneilla on vaikeampi rakentaa. Musiikkiluokkalaisten mielestä yhdessä soittaminen ja laulaminen sekä yhteiset projektit vaikuttavat positiivisesti luokan ryhmähengen. (Ahlman 2015, 54.)

Hyppönen (2009) on tutkinut kokemuksia musiikkiluokkien kuorosta. Kuorotoimintaan sitoutumiseen vaikuttaa yhteisön normit, mutta myös ryhmän koheesio eli osallistujien vetovoima toisiaan kohtaan. Sitoutuminen edellyttää ryhmän arvojen, asenteiden ja normien hyväksymistä sekä sopeutumista muiden odotuksiin (Hyppönen 2009, 108.) Hyppösen tulosten

voidaan katsoa soveltuvan niin kuoroon, yhteismusisointiryhmään kuin musiikkiluokkaankin, joissa yhteisö on keskimääräistä tiiviimpi. Musiikkiluokan hyvä yhteishenki ja koheesio näkyvät myös ulospäin aktiivisena tekemisenä niin musiikin parissa kuin muissakin oppiaineissa.

Siinä, missä musiikki yhdistää sosiaalisesti kouluryhmän, se myös vaikuttaa positiivisesti yleiseen koulumenestykseen, muistuttaa (Kosonen 2009, 161). Kaikki oppilaat voivat taitotasostaan huolimatta hyötyä eri oppiaineissa musiikinopinnoistaan. Musiikilla on todettu olevan vaikutusta aivoihin ja oppimiseen, ja musiikki voi toimia oppimisen tukena.

Huotilainen ja Putkonen (2008) kertovat musiikkitoiminnan vaikuttavan positiivisesti kuulojärjestelmän toimintaan, tarkkaavaisuuden kehittymiseen ja lapsen motorisen säätelyn kykyihin (Huotilainen & Putkonen 2008, 214). Musiikki-interventiotutkimusten tulokset osoittavatkin musiikin edistävän sekä kognitiivisten kykyjen että kielellisten taitojen kehittymistä erityisen vahvasti alakouluiässä, toteavat Huotilainen ja Peltonen (2017). Syynä tähän on, että musiikin ja puheen havaitsemisessa on paljon samaa, samoin kielen ja musiikin ilmaisukeinoissa: äänen kesto, korkeus, voimakkuus tai sävy ovat hyvin tärkeitä sekä puheen että musiikin havaitsemisessa. Koska aivojen kuulohavainnoilla on hyvin läheinen yhteys lukemisen taitoihin, musiikin hyödyntäminen oppimisessa on helppo ja edullinen tukikeino. Vaivaton lukeminen vaatii esitaitonaan helppoa, vaivatonta ja tarkkaa kuulemistä. Musiikin harjoittaminen parantaa kuulemisen taitoja. (Huotilainen & Peltonen 2017, 45–48.)

Musiikillisten rakenteiden havaitsemista pidetään muistitoimintojen kehittymisen kannalta hyvänä harjoituksena. Puheen havaitsemisessa tärkeä kaikumuisti kehittyy musiikin avulla ja rakenteen havaitseminen musiikista tapahtuu aivoissa täysin automaattisesti. Jo pelkkä musiikin kuunteleminen aktivoi ohimolohkon muistialueita hyödyllisellä tavalla ja muisti kehittyy vielä enemmän, kun olemme itse aktiivisesti laulamassa tai soittamassa musiikkia. (Huotilainen & Peltonen 2017, 45–48.)

Opettaja voi vaikuttaa optimaalisen oppimisympäristön luomiseen käyttämällä musiikkia ja rohkaisemalla oppilaita käyttämään sitä itsesäätelyn välineenä, Huotilainen ja Peltonen (2017) muistuttavat. Musiikkia kuunnellessa alamme tahdistua siihen ja se voi muovata kehomme tilaa, jos pystymme antautumaan sille. Reipas ja iloinen musiikki pitää vireystilaa yllä sellaisissa tehtävissä, joissa ei tarvita kielellisiä taitoja. Reipas, eloisa, nopeatempoinen ja

iloinen musiikki auttaa virittymään tehtäviin, jotka vaativat korkeaa toiminta-aktiivisuuden tilaa, kuten väittely ja fyysistä toimintaa edellyttävät tehtävät. Rauhallinen musiikki taas johdattelee matalamman toiminta-aktiivisuuden tilaan, jolloin saavutetaan rauhallinen ja myönteinen ilmapiiri, jolloin keskittyminen on hyvää. (Huotilainen & Peltonen 2017, 130–140.) Musiikista on moneksi: Se on väylä rentoutumiseen, viihtymiseen ja musiikilliseen toimintaan, mutta myös oppimisen tärkeä tuki. Sitä pitää vain osata käyttää tarkoituksenmukaisesti. Se voi vaikuttaa niin yksilöön, ryhmään kuin koko kouluyhteisöön.

5 MUSIIKKILUOKKAKOULUN TOIMINTAKULTTUURI

5.1 Koulun toimintakulttuuri

Jokaisessa koulussa on oma toimintakulttuurinsa, johon vaikuttavat niin tiedostetut kuin tiedostamattomat tekijät. Toimintakulttuuri vaikuttaa koulussa huolimatta siitä, ovatko sen vaikutukset tunnistettavissa vai ei. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) kouluyhteisön toimintakulttuuria kuvataan historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuvaksi tavaksi toimia. Toimintakulttuuri kehittyy ja muuttuu jatkuvasti. Siihen vaikuttavat työtä ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinta, johtaminen sekä työn organisointi ja suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi, yhteisön osaaminen ja kehittäminen, pedagogiikka ja ammatillisuus, vuorovaikutus, ilmapiiri sekä arkikäytännöt ja oppimisympäristöt. (POPS 2014, 26–27.)

Toimintakulttuuri vaikuttaa koulun tarjoamaan kasvatukseen ja opetukseen, ja näin ollen suoraan oppimiseen ja oppilaan kohtaamaan koulutyön laatuun, toteavat Luostarinen ja Peltomaa (2016, 15). Toimintakulttuurin luovat ihmiset ja se on osa koulun arkista vuorovaikutusta ja kanssakäymisen tapa. Nikkanen (2014) toteaa toimintakulttuuri kertovan, miten ihmiset suhtautuvat toisiinsa, esimerkiksi miten opettajien antama malli välittyy suoraan oppilaisiin. Toimintakulttuuria rakentaessa on ratkaisevaa, mistä ja miten kouluyhteisössä puhutaan. On tärkeää ja merkityksellistä puhua visioista, toiveista ja suunnitelmista toteavan ja raportoivan puheen lisäksi. (Nikkanen 2014, 295–296.) Rakentavalle keskustelulle tulee myös varata aikaa toimintaympäristössä ja varmistaa, että kaikki kokevat tulevansa kuulluiksi.

Juurikkala (2008) tuo esiin, että toimintakulttuuri tuntuu koulun ilmapiirissä sekä suhtautumisena työhön ja ihmisiin. Hän muistuttaa, että työyhteisössä on tärkeää pohtia toimintakulttuurin vaikutuksia, tunnistettava ei-toivottuja piirteitä ja korjata ne, jotta toimintakulttuuri kehittyisi. Toimintakulttuuria tuleekin kehittää. Se vaatii koulun aikuisilta vahvaa yhteistyötä ja yksimielisyyttä, sillä vastavoimana on elävä materiaali, koulun oppilaat. (Juurikkala 2008, 24.) Toimintakulttuurin tärkeä tavoite on tukea opetustyölle asetettuihin tavoitteisiin sitoutumista sekä edistää yhteisen arvopohjan ja oppimiskäsityksen toteutumista koulussa. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 15; ks. POPS 2014, 26–27.)

Koulun toimintakulttuurissa näkyy myös arvot, jotka ohjaavat opetus- ja kasvatustyötä niin yksilötasolla kuin yhteisössä, toteavat Jantunen ja Haapaniemi (2013). Opettajan jokainen toimi heijastaa hänen arvojaan, jotka ohjaavat joko tietoisesti tai tiedostamatta hänen toimintaansa. Työyhteisön arvot ovat lähtökohtaisesti vallalla olevan yhteiskunnan arvoja, jotka tuodaan esille opetussuunnitelmassa. Jokaiselle koululle muodostuu myös omat arvonsa, jotka kehittyvät työyhteisön arvokeskusteluissa. Vaikka opetus on käytännöllistä työtä, sen pohjalla tulee olla avoimesti ilmaistu, kaikille selkeä arvopohja. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 74–75.)

Opetussuunnitelma (2014) ohjaa koulun aikuisia käymään arvokeskustelua oppilaiden kanssa, jotta he oppivat tunnistamaan ja nimeämään kohtaamiaan arvoja ja arvostuksia ja pohtimaan niitä myös kriittisesti (POPS 2014, 15). Oppilaiden osallistaminen ylipäättään koulun arvopohjan ja toimintakulttuurin rakentamiseen on ensiarvoisen tärkeää, sillä sitoutuminen yhteisiin toimintatapoihin on parempaa, jos niihin on päässyt vaikuttamaan itse.

5.2 Koulun juhlakulttuuri

Osa arvomaailmaa on erilaisten juhlien ja perinteiden ylläpitäminen. Koulujuhlakulttuuri on osa koulun arvomaailmaa ja samalla osa toimintakulttuuria. Koulujuhlat järjestetään usein kalenterivuoden juhlien mukaan, joiden koulukohtaisesta järjestämisestä päätetään lukuvuosisuunnitelmassa (POPS 2014, 41).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) nostetaan esiin oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentuminen ja kasvu aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään (POPS 2014, 15). Koulukulttuurissa he voivat olla osa koulun juhlien järjestämistä, jonka katsotaan olevan opetussuunnitelman määrittämää opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukevaa muuta toimintaa. Osa työajasta voidaan käyttää lukuvuoden päättäjäisiin ja muihin yhteisiin tapahtumiin ja projekteihin. Yhteisiä tapahtumia voivat olla muun muassa koulun juhlat, teemapäivät ja retket. Opetussuunnitelma korostaa koulun yhteisöllisyyden ja oppilaiden terveen kehityksen, sosiaalisten suhteiden sekä opiskelussa jaksamisen kannalta välituntien, päivänavauksien ja monenlaisten yhteisten tapahtumien tärkeyttä. (POPS 2014, 41–43.)

Hällström (2009, 17-23) on listannut tärkeitä seikkoja olennaisista taidoista ja taidetta arvostavan toimintakulttuurin arvo- ja olettamusperustasta:

1. Taide on itsessään arvokasta
2. Laatu syntyy innostuksesta – joka tarttuu
3. On suostuttava opettelemaan uusia asioita
4. Yhteisöllisyys syntyy yhdessä tekemällä
5. Kasvatuksessa tarvitaan mielikuvitusta ja rohkeutta leikkiä
6. Työ on tehtävä tosissaan ristiriidat ratkoen
7. Taidot ja taide piilosta pois
8. Rehtoria tarvitaan

Kaiken koulutyön pohjalla on ajatus siitä, että oppilaalle tarjotaan mahdollisuus kasvaa omaksi itsekseen ja saavuttaa paras mahdollinen tulevaisuus, Hällström (2009) toteaa. Taito- ja taideaineiden uskottavuus piilee siinä, että ymmärretään niiden merkitys hyvään kasvuun ja onnellisuuteen. Taiteen kautta opittavilla taidoilla voi olla merkitystä ja hyötyä eri yhteyksissä, työelämässäänkin, mutta taiteen arvo on sen itseisarvossa. Opettaja saa energiaa työhönsä heittäytymällä taito- ja taideaineiden maailmaan ja innostamalla itse saaden samalla mukaansa innostuneet oppilaat. Innostus tarttuu. Jotta oppilaat saavat mahdollisimman suuren hyödyn innostuneesta opettajasta, hänellä tulee olla taito- ja taideaineen opetukseen vaadittavia taitoja sekä koulutus ja hänen on pidettävä huolta taidoistaan. (Hällström 2009, 17–23.) Hällströmin listauksen sisältöä pohtiessa nousee esiin opettajan merkitys innostajana ja esimerkkinä. On tärkeää, että opettaja hallitsee työnsä ja tekee sitä sydämellä, jolloin innostus ja heittäytyminen tulevat kuin itsestään. Rehtorin merkitys nousee esille työhyvinvoinnin ylläpitäjänä ja resurssien mahdollistajana.

Oppimista tukevalla juhlakulttuurilla voidaan tukea monia hyvän toimintakulttuurin positiivisia piirteitä, kuten Luostarisen ja Peltomaan (2016) esiin tuomia näkökantoja kaikkien työyhteisön jäsenten innostamisesta oppimiseen, yhdessä tekemiseen ja osallisuuden kokemuksiin, edellytysten luomiseen vertaisoppimiselle, innostumiseen ja onnistumisen kokemuksiin. Yhdessä tekeminen vaatii yhteistä päämäärää, työnjakoa ja yksilön kunnioittamista. Hällströmin (2009) mukaan koulusta voi parhaimmillaan rakentua oppiva yhteisö. Yhteisön kehittymisen lisäksi oppilasta voidaan rohkaista yrittämään, sietämään virheitä ja ottamaan niistä opikseen, tukea vahvuuksissa, sopivien haasteiden vastaanotossa ja suorittamisessa, työhön syventymisen arvostamisessa, oppimisen eteen ponnistelemissa ja työn loppuun saattamisessa. Monipuolinen juhlakulttuuri myös tukee kulttuurisiin traditioihin tutustumista. (Hällström 2009, 19; Luostarinen & Peltomaa 2016, 17–18; 22.)

Oppilaiden musiikkiesitykset ovat olennainen osa suomalaisen yleissivistävän koulun juhlerinnettä, johon liittyy erilaisia rituaaleja ja säännöllisesti rytmittäviä tapahtumia, joissa musiikkiesitykset juhlistavat tunnelmaa, tuovat esteettistä lisäarvoa ja muistuttavat kulttuurisista, kansallisista tai uskonnollisista arvoista, muistuttavat Nikkanen ja Westerlund (2009, 27).

Nikkanen (2014) kertoo väitöstutkimuksessaan musiikkiesitysten ja juhlien merkityksestä koulun toimintakulttuurille. Kun juhlat ja esitykset nähdään tärkeänä osana koulutyötä, ne saavat myös tarvitsemansa ajan lukuvuoden työstä. Nikkasen tutkimuskoulun opettajakunnan pohdinnoissa opettajat olivat sitä mieltä, että lukeminen ja laskeminen saavat aina aikansa ja esityksiä valmistaessa voidaan oppia jotain, mitä muussa koulutyössä ei opita. Kun juhlat saavat olla merkittävänä osana koulutyötä, ne saavat myös enemmän huomiota. Musiikinopettaja saa oikeutuksen työlleen jakaa lukuvuotta juhlien kautta, ja juhlia suunnitellaan ja valmistellaan huolellisesti myös muilla oppitunneilla. (Nikkanen 2014, 17.)

Nikkanen ja Westerlund (2009) toteavat, että koulujen musiikinopettaja, joka usein vastaa juhlista, joutuu joskus ottamaan vastuun periaatteellisten ja jopa filosofis-luonteisten kysymysten ratkomisesta kasvatuksen tasa-arvoisuudesta ja toisaalta musiikillisesti mielekkästä esityksestä. Kouluyhteisön ensisijainen tarkoitus on toteuttaa yleistä kasvatustehtävää ja siihen liittyviä arvoja. Tämän takia musiikkiesitykset eivät ole yksistään yhteisöllisen musiikkikasvatuksen tavoite, vaan niiden tulee tukea niin kouluyhteisön toimintakulttuuria, kuin oppilaan yksilöllistä kasvua ja yhteisön jäsenenä olemista. (Nikkanen & Westerlund 2009; 27, 31.) Koulun arvopohjan tulisi olla hyvin selkeä ja kaikilla opettajilla tiedossa, ettei musiikinopettajan vastuu nouse liian suureksi.

Nikkasen (2014) väitöstutkimuksessa huomio siirtyy juhlan esityksestä prosessiin, yksilöllisestä yhteisölliseen ja yleisestä yksilökohtaiseen kasvatukseen. Tutkimuksessa käy ilmi, että kasvatuksen ja juhlan yhdistäminen samaan lauseeseen muokkasi henkilökunnan ajatuksia niin juhlista kuin kasvatuksestakin. Juhlia ei nähty pakkopullana, johon liittyi erilaisia tehtäviä ja koristelua. Opettajien leikkimielinen iskulause ”kasvatetaan juhlien” antoi erilaisia merkityksiä siitä, että juhlat olivat osa koulun kasvatustehtävää, kasvatuksen saatettiin ajatella olevan juhlaa ja kasvamista on syytä juhlia. (Nikkanen 2014, 296–297.)

Nikkanen (2014) esittelee esityksen ja juhlan valmistamisen syklin koulun toimintakulttuurin arvioinnin ja kehittämisen työväliseenä. Syklissä on kolme osaa, jotka kuvaavat 1) juhlan valmistamisen prosessia, 2) juhlatapahtumaa sekä 3) juhlan arviointia. Juhlan valmistamisen prosessissa on tärkeää, miten se rakentaa, muokkaa ja vahvistaa koulun käytäntöjä ja niihin liittyvää arvomaailmaa. Juhlat ja esitykset taas ilmentävät käytäntöjen taustalla vaikuttavia arvoja ja ihanteita. Juhlan arvioinnissa on tärkeää asettaa tavoitteet seuraavalle juhlalle huomioiden mahdollinen muutostarve. (Nikkanen 2014, 308.) Nämä toimenpiteet juhlakulttuurin osana tuovat syvyyttä ja muutosmahdollisuuden koulujen toimintakulttuurille juhlien itseisarvon lisäksi.

On hyvä muistaa, että koulujen juhlat musiikkiesityksineen eivät koske vain esiintyjiä. Nikkanen ja Westerlund (2009) kertovat musiikkiesitysten olevan kasvatuksellisia tilanteita koko oppilasyleisölle. Kouluissa onkin syytä pohtia, millaisia rooleja esiintyjille ja yleisölle jaetaan. Musiikillinen asiantuntijuuden roolilla voi olla merkittävä asema yksilön minäkuvan muotoutumiselle, mutta toisaalta eksperttiyyden korostaminen saattaa saada aikaan erottelua ja kateutta. Erottelu muusikoihin ja ei-muusikoihin on ristiriidassa peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteiden kanssa, ja koulun musiikkikasvatuksen voidaan katsoa epäonnistuneen, mikäli sen toteuttamisen takia oppilas katsoo, ettei musiikki kuulu hänelle. (Nikkanen & Westerlund 2009, 34–35.) Tämä on ensisijaisen tärkeää huomioida musiikkiluokkakoulussa, jossa musiikkiluokkalaiset luonnollisesti esiintyvät paljon. Kaikki eivät pääse, eivätkä toisaalta halua musiikkiluokalle. Se ei kuitenkaan vähennä heidän arvoaan musisoijana ja heille tulee tarjota yhtä lailla mahdollisuus taitojensa esiin tuomiseen ja esiintymiseen.

Koulun juhliin pitäisikin panostaa arvokeskeisellä keskustelulla. On hyvä muistaa, että kaikilla opettajilla on omat taustansa ja subjektiiviset kokemukset juhlista omalta kouluajaltaan sekä työhistoriasta. Odotukset ja toiveet koulun juhlista voivat olla hyvinkin erilaiset. Hällström (2009) toteaa juhlamyönteisen toimintakulttuurin rakentamisessa tarvittavan yhteistä päätöksentekoa ja vahvaa johtamista. Sen, mitä koulussa pidetään tärkeänä, tulee näkyä ja kuulua. Sen pitää saada toistua ja muodostua perinteeksi. Rehtori voi vaikuttaa koulukulttuuriin rekrytointien myötä tuoden työyhteisöön monipuolisesti taitavia opettajia sekä mahdollistamalla materiaaliset resurssit. Mutta mikä tärkeää, rehtori voi vaikuttaa projekteihin rakentamalla kouluun vahvaa yhteishenkeä ja sallivaa ilmapiiriä tuoden keskustelut ja kokemukset mukaan arvokeskusteluihin. Hällström painottaa, että taito- ja taideaineita

arvostava toimintakulttuuri on arvovalinta. (Hällström 2009, 22.)

5.3 Musiikkiluokat osana koulun toimintakulttuuria

Taito- ja taidekasvatusta annetaan näiden aineiden oppitunneilla, mutta niillä tulisi olla sen lisäksi näkyvä asema koulun toimintakulttuurissa esimerkiksi esitysten, keikkojen tai jopa kiertueiden myötä, kertoo Hällström (2009, 16). Musiikkiluokkien koulutyö etenee yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan musiikkia painottaen. Musiikki on kuitenkin vahvasti mukana koulujen erilaisissa juhlissa ja tapahtumissa, kuten joulu- ja kevätjuhlissa, päivänavauksissa tai musiikkiluokkalaisten omissa konserteissa. Näiden myötä musiikkiluokan opetuksessa painottuu erilaiset projektit ja tavoitteellinen musiikillinen työskentely, jonka lopputulos tulee näkyväksi koulussa.

Musiikkiluokkalaiset näkyvät koulussa keskimääräistä enemmän ja se saattaa joskus aiheuttaa kateutta muissa oppilaissa. Nikkanen ja Westerlund (2009) toteavat, etteivät musiikkiluokat sinällään tuo koulu yhteisöön demokratiaa kuin epädemokratiaakaan. He näkevät olennaiseksi sen, millaisia toiminta- ja käyttäytymismalleja musiikkiluokkien kautta koulun toimintakulttuuriin luodaan. Parhaimmillaan musiikkiluokat rikastuttavat koulun toimintakulttuuria. Epädemokraattisiksi ne muuttuvat, mikäli niiden takia muiden oppilaiden osallisuus vähenee. (Nikkanen & Westerlund 2009, 36.) Tämä on tärkeää tiedostaa toimintakulttuuria rakentaessa, sillä epädemokraattinen toimintakulttuuri on aina ehkäistävissä keskusteleavassa työyhteisössä.

Musiikkiluokan oppilaille on tahtoa tehdä työtä mielekkään tavoitteen eteen, kertoo Hällström (2009). Hän pohtii, mikä saa ihmisen toimimaan näin ja toteaa praktisen syllogismin filosofien mukaan ihmisen tekevän, kun hän tietää, taitaa, tahtoo ja kun tekemiselle on aito tilaisuus. Koulu voi halutessaan tarjota näitä tilaisuuksia antamalla oppilaille mahdollisuuksia oppia muillakin tavoilla kuin oppitunneista, innostamalla työyhteisön mukaan ja tarjoamalla vapaita resursseja, jotta toiminnan esteet saadaan raivattua tieltä. Taito- ja taideainemyönteisessä koulussa päivän tai viikon työrytmi voi joustaa tarpeen mukaan ja opettajien sekä oppilaiden rooleja voidaan muokata, toteaa Hällström. (Hällström 2009, 16–17.) Tämä onkin olennaista, kun musiikkiluokkalaiset suunnittelevat ja valmistelevat omia esiintymisiään. Olennaista on muokattavissa oleva työjärjestys, jotta joustava työskentely voi onnistua. Jos työjärjestys ei

jousta, eikä resursseja, kuten soittimet löydy, opettajan on vaikea toteuttaa työtään. Tällöin ei toimintakulttuurikaan pääse kehittymään halutunlaiseksi.

Koppisen (2017) mukaan musiikkiluokka ei tarvitse sen enempää taloudellisia resursseja kuin muut luokat. Tunnit sisältyvät tuntikiintiöön, kerhoja voidaan järjestää koulun kerhotoiminnan sekä erilaisten hankkeiden kautta. Musiikki- ja kansalaisopistot tarjoavat halukkaille syvempää instrumenttiopetusta taas koulun ulkopuolella. Useat musiikkiluokat tekevät myös yhteistyötä musiikkiopistojen kanssa. Musiikkiluokat saavat joskus soittimia lahjoituksina ja niitä hankitaan myös musiikkiluokkien konserttien tuotoilla. Vanhempien panoksella on myös suuri merkitys. (Koppinen, 2017.) Muistutan, että koulun musiikkiluokan varustelun sekä juhlasalin esitystekniikan tulee olla asianmukaisesti varusteltu kaikkia koulun oppilaita varten ilman musiikkiluokkiakin. Mikäli näitä ruvetaan varustamaan musiikkiluokkien alkaessa koulussa, voidaan virheellisesti olettaa niiden olevan vain musiikkiluokkalaisille, ja kulujen korvamerkittävän heille.

Musiikkiluokkia on joskus arvosteltu elitistisinä, mikä johtunee aktiivisten musiikin harrastajien usein hyvästä koulumenestyksestä, pohtii Kosonen (2009, 161). Elitistisiä musiikkiluokat eivät kuitenkaan ole, eivätkä kaikki oppilaat ole samanlaisia. Musiikkiluokilla on oppilaita hyvin erilaisista sosiaalisista taustoista, ja musiikkiluokan oppilaallakin voi olla oppimisvaikeuksia tai erityisopetuspäätös, toteavat Ruokonen ja Grönholm (2005, 92). Eerola ja Eerola (2014, 5) jatkavat, että on tärkeää huomioida, ettei erityiskasvatuksen tarve estä musiikkiluokalle pääsyä. Musiikkiluokkatoiminta voi tarjota musiikinopetusta myös sellaisille lapsille ja nuorille, joille tämä ei muuten ole mahdollista; lapsilla on mahdollisuus soittaa käymättä maksullisilla soittotunneilla, muistuttaa Kosonen (2009, 161).

Koppinen (2017) pohtii musiikkiluokkien alasajon olevan trendi nykypäivänä. Alasajossa piilee todellinen vaara, että musiikista tulee elitistinen harrastus vain niille, joilla on varaa siitä maksaa. Musiikkiluokka voi antaa yksittäiselle oppilaalle todella paljon. Ja musiikkiluokat antavat paljon koko koulukulttuurille. (Koppinen, 2017.) Musiikkiluokkien toiminnan lopettamista harkitsevien kuntien olisi hyvä perehtyä musiikkiluokkien antiin pelkkiin kuluihin ja asenteisiin tuijottamisen sijaan. Musiikkiluokkien moninaisuus ja positiiviset vaikutukset niin yksilöön kuin kouluyhteisöön saattavat yllättää.

6 TUTKIMUSASETELMA

6.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tutkimuskysymykset muodostuivat seuraaviksi:

- Millainen koulu tapaustutkimukseni musiikkiluokkakoulu on?
- Millainen toimintaympäristö- ja kulttuuri koulussa on?
- Millaiset arvot ohjaavat toimintaa?
- Millainen juhlakulttuuri koulussa on?
- Miten musiikkiluokka/-luokat vaikuttavat koulun juhlakulttuuriin?
- Miten musiikkiluokat näkyvät koulussa?
- Mitä musiikkiluokat tuovat koululle?

6.2 Laadullinen tapaustutkimus musiikkiluokkatoiminnasta

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus musiikkiluokkatoiminnasta Savonlinnan toisesta musiikkiluokkakoulusta, Talvisalon koulusta. Tapaustutkimuksessa tutkittavasta asiasta pyritään kokoamaan monipuolisesti ja monella tavalla tietoa (Metsämuuronen 2008, 17). Laadullisessa tutkimuksessa taas tarkastellaan merkitysten maailmaa, joka on ihmisten välinen ja sosiaalinen (Vilkkä 2007, 97). En siis ole kiinnostunut yleistyksistä, vaan paremminkin erityisyyksistä. Tutkimuksellani on näin ollen enemmän hermeneuttisia kuin positivistisia piirteitä. (Ks. Eskola & Suoranta 1998, 14.)

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2005) mukaan laadullisessa tutkimuksessa mielenkiinto kohdistetaan todellisen elämän kuvaamiseen, kuten tutkimuksessani kuvaan musiikkiluokkia, musiikkiluokkakoulua ja siellä opiskelevia oppilaita. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, jossa tutkijan arvomaailma muovaa sitä, mitä ja miten pyritään ymmärtämään tutkittavia ilmiöitä. Aineisto kootaan luonnollisissa, todellisissa tilanteissa vuorovaikutuksessa tiedonlähteen kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan ihmistä tiedon keruun välineenä ja luotetaan tutkijan omiin havaintoihin ja keskusteluun tutkittavien kanssa erilaisten testien ja lomakkeiden sijaan. (Hirsjärvi ym. 2005, 152–155.)

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään sen sijaan, että selitetään. Vilkka (2017, 33) toteaa, että tavallisessa kielenkäytössä sanoja ”selittää” ja “ymmärtää”, ei eroteta selvästi. Voidaan kuitenkin sanoa, että selitys voi edistää ymmärrystä. Tutkimuskentällä kvantitatiivista eli määrällistä tutkimusta pidetään selittävänä, kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta taas ymmärtävänä. On kuitenkin muistettava, että sekä laadullinen että määrällinen tutkimus ovat lähestymistapoja, joita on käytännössä vaikea tarkkarajaisesti erottaa toisistaan. Ne tulisi nähdä enemmän toisiaan täydentäviksi lähestymistavoiksi, ei kilpaileviksi suuntauksiksi. Oma tutkimukseni on tarkemmin ottaen kartoittava laadullinen tutkimus, jonka mielenkiinnon kohteena on sisällönanalyysi. (ks. Hirsjärvi ym. 2005, 126–127, 152–155; Laine ym. 2007, 74; Vilkka 2017, 33.)

Tutkimuksessani on myös fenomenologisia piirteitä, sillä tutkimus kohdistuu Talvisalon koulun johdon kokemuksellisuuteen musiikkiluokan vaikutuksesta koulun toimintaympäristöön. Fenomenologisen ajattelumaailman tavoin tarkoitukseni ei ole arvioida tutkimuskohdettani, vaan kysyä, millaisena hän kokee koulun toimintakulttuurin. Fenomenologisen tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat merkitykset, joiden kautta syntyy kokemuksellisuus (Laine 2001, 27).

6.2.1 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysiä pidetään menetelmänä, jota voi käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Sisällönanalyysi on historiallisen analyysin ja diskurssianalyysin ohella tekstianalyysiä, jonka avulla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, joka kytkee tulokset ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103; ks. Myös Tuomi & Sarajärvi 2009, 104–105.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018) kertovat sisällönanalyysin olevan menettelytapa, jonka avulla voidaan analysoida miltei mitä vain kirjoitettuja tai kirjalliseen muotoon saatettuja kuultuja tai nähtyjä sisältöjä systemaattisesti ja objektiivisesti. Kun kirjalliseen muotoon saatetut aineistot voidaan analysoida, myös haastattelu, puhe, keskustelu tai dialogi ovat käyttökelpoisia aineistoja. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat useimpien eri nimin kulkevien laadullisen tutkimuksen menetelmien perustuvan tavalla tai toisella sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.)

Laadullisen tutkimuksen analyysi voidaan jakaa kahteen ryhmään, kertovat Tuomi ja Sarajärvi (2018). Ensimmäisen perustuu teoreettiseen tai epistemologiseen asemointiin, kun taas toista ryhmää ei ohjaa jokin teoria tai epistemologia, mutta niihin voidaan soveltaa erilaisia teoreettisia ja epistemologisia lähtökohtia. (Tuomi ja Sarajärvi 2018,103.)

Sisällönanalyysiä on kritisoitu siitä, että sen avulla tehdyt tutkimukset jäävät helposti seikkaperäisen analyysin tai vastausten esittelyn tasolle, jolloin tutkimuksesta ei saada johtopäätöksiä vaan tutkija esittelee järjestettyä aineistoa tutkimuksen tuloksina. Sisällönanalyysissä oleellista on näkymättömän ymmärtäminen. Oleellista on huomata, että kyse on todellisuuden tajuamisesta inhimillisenä ajattelutapana, ei totuuden kysymyksestä sinänsä. Tämä on syytä muistaa johtopäätöksiä tehdessä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 145–146; ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 104–105.)

Omaa tutkimusta tehdessäni olen tutustunut heti tutkimuksen alkuvaiheessa tutkimuskysymysten viitoittamaan kirjallisuuteen, johon voin myöhemmin analyysivaiheessa peilata omia tutkimustuloksiani. Pyrin tällä tavoin välttämään sisällönanalyysiin kohdennetua kritiikkiä.

6.3 Paradigma

Tutkimukseni taustalla oleva konstruktivistisen paradigman ontologia tarkastelee sosiaalisen todellisuuden ja siinä ilmenevien merkitysten rakentumista. (Leinonen ym. 2017, 89.) Konstruktivismi pohjautuu paikallisesti ja spesifisti konstruoituun todellisuuteen, josta muotoutuu vallitsevan tietokäsityksen taustalla vaikuttava ihmis- ja todellisuuskäsitys, toteavat Guba ja Lincoln (2005). Käsitys on konstruktivistisessä paradigmassa relatiivinen eli suhteellinen, mikä tarkoittaa todellisuuden muodostuvan eri ihmisten käsityksistä. Konstruktivistille todellisuus on suhteellista, kun taas muissa filosofioissa todellisuuden ajatellaan olevan realistista. (Guba & Lincoln 2005, 192–200.)

Lähestyn tutkimuskysymyksiäni konstruktivistisen tutkimusparadigman kautta, joka nojaa laadullisen tutkimusperinteen mukaiseen hermeneuttiseen ajatteluun. Hermeneuttisessa ajattelussa on oleellista asioiden ymmärtäminen. (Ks. Guba & Lincoln 2005, 192–200.) Omassa tutkimuksessani toteutan konstruktivistista lähestymistapaa tutkimalla haastateltavan

käsityksiä ja mielipiteitä omasta koulustaan toimintaympäristönä. Konstruktivistisen paradigman mukaisesti tutkimukseni tiedonhankinta perustuu tulkintaan, jonka myötä saadun tiedon olemus on yksilöllistä. Epistemologian kannalta oleellista on, että ymmärrämme enemmän kuin yleistämme. Tutkimuksessani saamani tiedon ajatellaan konstruktivistisen paradigman mukaan olevan ihmisten tuottamaa tietoa erilaisissa tilanteissa. Tieto rakentuu ja kehittyy aiemman tiedon varassa, joten tutkijan asema tutkimuksessa on subjektiivinen. Tietoa todellisuudesta saadaan, kun tutkija ja tutkittava ovat toisiinsa interaktiivisesti yhteydessä. (Guba & Lincoln 2005, 192–200; ks. myös Metsämuuronen 2008, 12-17.)

6.4 Menetelmälliset ratkaisut ja niihin liittyvät virhelähteet

6.4.1 Haastattelu

Haastattelut ovat ehkä yleisin laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumuoto, vaikka ei ole tavatonta hankkia aineistoa esimerkiksi erilaisten virikemateriaaleista nousevien keskusteluiden kautta. (Leinonen ym. 2017, 88–89.) Haastattelun etu on joustavuus: aineiston keruuta voidaan säädellä tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen (Hirsjärvi ym. 2005, 194). Haastattelijalla on mahdollisuus säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla, toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä, selventää vastausten sanamuotoja ja käydä keskustelua tiedonantajan kanssa. Joustavaa haastattelussa on myös se, että haastattelija voi esittää kysymykset siinä järjestyksessä kuin katsoo aiheelliseksi tai vaihtaa kysymysten järjestystä tarvittaessa. Haastattelutilanteessa on myös mahdollista tulkita vastauksia. Vastaavanlaisia etuja ei ole esimerkiksi kyselylomakkeissa, joissa kohderyhmän oletetaan kykenevän vastaamaan, haluavan tai osaavan ilmaista itseään kirjallisesti tarkoittamallaan tavalla. Heidän oletetaan myös olevan luku- ja kirjoitustaitoisia, eikä heillä ei ole lukemista haittaavia, esimerkiksi näkökykyyn liittyviä esteitä. (Ks. Hirsjärvi ym. 2005, 194; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Laadullisen haastattelun kiistattomana etuna on myös se, että haastatteluun vastaajiksi suunnitellut henkilöt saadaan yleensä mukaan tutkimukseen ja heidät on myös mahdollista tavoittaa myöhemminkin, jos aineistoa halutaan tarkentaa tai tehdä seurantatutkimusta. Määrällisissä kyselytutkimuksissa suuren populaation takia tämä ei ole mahdollista. (Hirsjärvi ym. 2005, 194; Leinonen 2017, 88–89.)

Hirsjärven ym. (2005, 194) mukaan haastattelun käyttö aineistonkeruumuotona tulee olla perusteltua. Perustelut vaihtelevat laajoista filosofisista lähtökohdista konkreettisiin seikkoihin: halutaan korostaa sitä, että ihminen on nähtävä tutkimustilanteessa aktiivisena subjektina, jolle on tarjottava mahdollisuus tuoda itseään koskevia asioita esille mahdollisimman vapaasti. Ihminen on merkityksiä luova, aktiivinen osapuoli tutkimusta. Haastattelun käyttö on perusteltua, kun tutkimuksen aiheena on vähän kartoitettu, tuntematon alue tai tulos halutaan sijoittaa laajempaan kontekstiin. Haastattelu on tiedonhankintamuotona myös toimiva, kun jo ennalta tiedetään, että tutkimuksen aihe tuottaa monitahoisia vastauksia ja halutaan selventää saatavia vastauksia. Haastattelujen avulla voidaan myös syventää saatavia tietoja tai tutkia arkoja tai vaikeita asioita. (Hirsjärvi ym. 2005, 194–195.)

Haastatteluja voi tehdä monin eri keinoin. Haastattelumuodot voidaan luokitella esimerkiksi strukturoituihin, puolistukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Joskin Hyvärinen (2017) huomauttaa, ettei käytännössä mikään haastattelu voi olla täysin strukturoimaton, sillä tutkijan on vähintään tiedettävä, mistä aiheista hän on kiinnostunut (Hyvärinen 2017, 21).

6.4.2 Teemahaastattelu tapaustutkimuksen tiedonhankinnan välineenä

Oman tutkimukseni haastattelun aineistonhankintamenetelmä on teemahaastattelu. Päätin käyttää teemahaastattelua, sillä haastatteluni kohderyhmänä on aikuinen ja uskon saavani teemahaastattelulla kattavasti tietoa tutkimustani varten. Avointa haastattelua en halua käyttää, sillä tarvitsen kohdennettua tietoa tutkimuskysymyksiäni varten. Mikäli erottelen Eskolan ja Vastamäen (2010, 26) mukaan puolistrukturoidun haastattelun ja teemahaastattelun, päädyn käyttämään vapaampimuotoista teemahaastattelua valmiin ja järjestellyn kysymyspatteriston sijaan.

Teemahaastattelu on strukturoidun ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit ovat ennalta määrättyjä, mutta menetelmästä puuttuu strukturoidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Teemahaastattelussa tutkimusongelmasta poimitaan keskeiset aiheet tai teema-alueet, joita tutkimushaastattelussa on välttämätöntä tutkimusongelmaan vastaamiseksi käsitellä (Vilkkä 2017, 101). Haastattelijalla on tukilista haastateltavista asioista valmiiden kysymysten sijaan ja haastattelijan vastuulla on, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet tulee käytyä haastattelun aikana läpi. Teemojen ja kysymysten järjestyksellä ei ole merkitystä tutkimuksen aikana, vaan

tärkeää on saada haastateltavan kuvaus kaikkiin teemoihin. (Ks. Eskola & Vastamäki 2010, 26–27; Hirsjärvi ym. 2005, 197–201; Hyvärinen 2017, 20–21; Vilka 2017, 101–102.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 87) sekä Vilka (2017, 101) pitävät puolistrukturoitua haastattelua ja teemahaastattelua samana asiana. Eskola ja Vastamäki (2010, 26) erottavat nämä kuitenkin artikkelissaan *Teemahaastattelu: opit ja opetukset* seuraavasti: “Puolistrukturoidussa haastattelussa on valmiit, järjestyksessä olevat kysymykset teemahaastattelun teemoihin ja niihin liittyviin tukisanoihin verraten.” Hyvärinen (2017, 22) kuitenkin toteaa, että teemahaastattelu on suhteellisen strukturoitu vaihtoehto sikäli, että siinä painottuvat tutkijan laatima teemajäsennys ja siitä haastattelun kuluessa johdetut kysymykset.

6.5 Tutkimuksen toteuttaminen

Toteutin oman tutkimukseni aineistonkeruun Talvisalon koulun Heikinpohjan yksikössä keväällä 2021. Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti (Eskola ym. 1998, 18). Omaksi tutkimuskohteekseni valikoitui tutkimuskouluni alakoulun apulaisrehtori, joka on ollut luomassa koulunsa toimintaympäristöä.

Minun ei tarvinnut laatia tutkimusta varten erityistä tutkimuslupaa, sillä haastateltavani on täysi-ikäinen. Pyysin hänen suostumuksensa tutkimukseen puhelimitse. Kerroin hänelle samalla tutkimukseni aiheesta, jotta hän pystyi pohtimaan tulevan haastattelun aihepiiriä ja muutenkin asennoitua tulevaan haastatteluun. Pidän eettisesti tärkeänä, että haastateltava tietää, millaiseen tutkimukseen hän on osallistumassa.

Pyrin haastatteluteemoja muotoillessani ottamaan huomioon, että ne olisivat selkeitä ja niistä saa kattavasti tietoa. Täydensin teemoja haastattelutilanteessa tarkentavilla kysymyksillä. Näin pyrin saavuttamaan yhdellä haastattelukerralla mahdollisimman kattavan haastatteluaineiston.

Toteutin haastattelun yksilöhaastatteluna helmikuussa 2021. Varasin haastatteluun rauhallisen tilan, riittävästi aikaa ja kerroin haastattelun aluksi vielä tutkimuksen lähtökohdista, sillä Hyvärisen (2017) mukaan haastattelun eettisyyden kannalta on tärkeää, että haastateltava tietää, mistä haastattelussa on kysymys sekä miten haastattelun tietoja säilytetään ja käytetään.

(Hyvärinen 2017, 32.) Tämän jälkeen kerroin haastateltavan oikeuksista: vapaaehtoisuudesta ja anonymiteetistä aineistoa käsitellessä. Kerroin myös, että haastateltava voi kieltäytyä haastattelusta ja keskeyttää osallistumisensa, mikäli siltä tuntuu. (Vrt. Hyvärinen 2017, 32). Nauhoitin haastattelun iPadin sanelimella sekä varmuuskopiona videolle. Kerroin haastateltaville aluksi, että nauhoitan haastattelun. Näin vältin tutkimusaineistoon keruuseen liittyvän ongelman: salaa nauhoittamisen. Pyrin muutenkin avoimuuteen haastattelutilanteessa, jotta tilanne olisi mahdollisimman luonteva, luotettava ja helppo haastateltavalle.

Aineiston kerättyäni litteroin sen eli siirsin haastattelumateriaalin sanatarkasti kirjalliseen muotoon. Sanelin oli nauhoitusvälineenä järkevä, sillä tekstin nopeuden pystyi hidastamaan, mikä helpotti litterointia huomattavasti. Litteroidun aineiston analysoin sisällönanalyysillä. Lähestyin haastatteluaineistoa aineistolähtöisesti ja liitin sen myöhemmin teoriaan, joten analyysini on teoriaohjaava sisällönanalyysi. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009; 108–113, 117.) Pidin koko tutkimusprosessin ajan huolen haastateltavan anonymiteetistä ja ettei litteroidusta aineistosta käy ilmi haastateltavan henkilöllisyys. Analyysiä odottavan litteroidun aineistoa säilytin ja tulen jatkossakin säilyttämään huolellisesti, ettei se joudu ulkopuolisiin käsiin. (Ks. Hyvärinen 2017, 32.)

Arvioin valitsemani metodin palvelevan tarkoitustaan tutkimuksessani. Syvälinen teema-aineisto antaa kattavasti tietoa tapaustutkimuskoulun toiminnasta.

6.6 Tutkijan rooli

Suhteeni musiikkiin on vahva, sillä olen elänyt musiikin ympäröimänä koko elämäni. Vaikka minulla itselläni ei pienellä paikkakunnalla asuessani ollut mahdollisuutta musiikkiluokalla opiskeluun, olen ollut onnekas. Kouluaikainen musiikinopettajani oli innostava sekä henkeen ja vereen kuoroihminen. Lähes kaikki lauloivat koulun kuoroissa ja kävimme useissa kilpailuissa ja esiintymismatkoilla. Tämän, ja perheen musiikkiharrastuksiin panostamisen myötä opiskelin musiikkilukion jälkeen pianistiksi ja pianopedagogiksi sekä musiikkiopistossa vietettyjen useiden työvuosien jälkeen lisäksi luokanopettajaksi ja musiikin aineenopettajaksi. Työskentelen nykyään musiikkiluokan luokanopettajana, musiikin aineenopettajana ja pidän musiikkiopiston lapsikuoroa. Oma musiikkitaustani antaa lähtökohdan tälle maisterintutkielmalle. Tutkin musiikkiluokkien merkitystä koulun toimintakulttuurille, sillä

pidän asian tutkimista itselleni mielekkäänä ja tärkeänä.

Oma roolini tässä tutkimuksessa on sikäli erikoinen, että teen tutkimusta omasta työpaikastani. Koen toisaalta olevani musiikkiluokkien asiantuntija, toisaalta olen osa koulun jatkuvasti muuttuvaa toiminta- ja juhla-kulttuurin kehitystä. Oma toimintani tulevaisuudessa voi vaikuttaa osaltaan koulun kehitykseen. Oman työpaikan toimintakulttuurin tutkiminen ja raportointi tuo siis valtavasti mahdollisuuksia kohteen tuttuuden ja saavutettavuuden vuoksi, mutta toisaalta myös rajoituksia ja suurimpana virhelähteenä tällaisessa asetelmassa minut, tutkijan itse. Asemani asettaa näin ollen tietyt edellytykset tutkimuksen objektiivisuudelle. Tästä syystä olen perehtynyt laajasti aiheeseeni liittyvään tutkimustietoon, johon voin viitata analyysissä. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta ja saan asemani liiallisen subjektiivisuuden murrettua. Toivon, että tutkielmani tuloksena saan luotua ehdotuksia koulun toiminnan kehittämiseen tulevaisuudessa. Suurempana tavoitteena toivon tutkimuksen herättävän keskustelua musiikkiluokkien hyödyistä niin lapsille kuin koko kouluyhteisölle.

7 TULOKSET

7.1 Toimintaympäristö

Haastateltavani, Talvisalon koulun Heikinpohjan yksikön apulaisrehtori, kertoo tutkimuskoulun olevan yhtenäiskoulun toimipiste, jossa opiskelee noin 260 alakouluikäistä oppilasta. Talvisalon yläkoulu on toiminut Savonlinnassa jo vuosikymmeniä, mutta Heikinpohjan yksikkö on aloittanut yhtenäiskoulun toimipisteenä vasta vuonna 2018 eli se on kouluna verrattain nuori. Pienimmät oppilaat ovat aloittaneet koulupolkunsa tutkimuskoulussa, mutta isommat oppilaat neljännessä luokasta ylöspäin ovat siirtyneet kouluun Itä-Suomen yliopiston normaalikoulusta, jonka toiminta lakkautui yliopiston siirryttyä Joensuuhun vuonna 2018.

Apulaisrehtorin mukaan koulun toimintaa leimaa vahvasti se, että siellä on erityisopetuksen pienryhmät ja tämän myötä myös paljon aikuisresurssia: luokanopettajia, erityisopettajia, erityisluokanopettajia, koulunkäynninohjaajia sekä koulupsykologi ja -kuraattori. Koulu on osittain puolitoistasarjainen eli siellä on vuosiluokkiin sidotut perusryhmät ja niiden rinnalla yhdysluokat. Koulussa oleva musiikkiluokka on 5.–6. luokan yhdysluokka, joten se sopii luokkaprofiiliin eli puolitoistasarjaisuuteen hyvin.

Koulun puolitoistasarjaisuus perustuu lähtökohtaisesti Savonlinnan kaupungin oppilasennusteisiin sekä musiikkiluokan osalta kaupunginvaltuuston ja sivistyslautakunnan päätöksiin musiikkiluokkatoiminnan toteuttamisesta. (Savonlinnan kaupunki, kaupunginvaltuusto 2018; sivistyslautakunta 2019.)

Musiikkiluokkatoiminta jatkuu yhtenäiskoulun yläkoulun puolella, jossa on musiikin painotusluokan lisäksi myös urheiluluokka.

7.2 Toimintakulttuuri ja arvot

No, meillä on tietenkin taustalla siellä opetussuunnitelma ja siinä on linjattu, että mitkä on yleiset arvot perusopetukselle ja sitten on Savonlinnan arvot. (Apulaisrehtori)

Talvisalon koulun Heikinpohjan yksikön arvomaailman taustalla on luonnollisesti opetussuunnitelma, joka kaupungin arvomaailman ja koulun opettajakunnan yhteisesti pohtimien arvojen kanssa ohjaa koulutyöskentelyä, toteaa haastattelemani apulaisrehtori, ja kertoo oppilaslähtöisyyden olevan kaikista vahvin arvo koulussa. Toiseksi oppilastyötä ohjaavaksi arvoksi nousee yhteisöllisyys.

Luostarisen ja Peltomaan (2016, 15) mukaan yksi toimintakulttuurin tärkeimmistä tehtävistä on edistää arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista koulussa. Mikäli toimintaympäristö ja -kulttuuri eivät tue opetustyölle asetettuja tavoitteita, ne voivat jäädä toteutumatta. Jantunen ja Haapaniemi (2013, 74–75) muistuttavat, että arvot näkyvät yhtä lailla niin yksittäisen opettajan kuin työyhteisönkin toiminnassa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) ohjataan koulun aikuisia käymään arvokeskustelua lisäksi myös oppilaiden kanssa, jolloin heidät osallistetaan arvojen ja arvostusten tunnistamiseen ja nimeämiseen sekä niiden kriittiseen pohdintaan (POPS 2014, 15). Näin oppilaat voidaan sitouttaa arvoihin ja niiden toteutuminen kouluympäristössä parantuu. Talvisalon koulun Heikinpohjan yksikössä yhteisöllisyys ja oppilaslähtöisyys tukevat oppilasta kuulevan ja osallistavan arvopohjan rakentumista. (Ks. tämän tutkimuksen luku 5.1.)

Arvot vaikuttavat Talvisalon koulun Heikinpohjan yksikössä siihen, miten yhteisöllisyys ja oppilaslähtöisyys toteutuvat kouluympäristössä. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 43) korostaa päivänavauksien ja monenlaisten yhteisten tapahtumien merkitystä koulun yhteisöllisyyden kannalta ja Pääkkönen (2013, 174) tuo tutkimuksessaan esiin musiikkiproduktioiden sisällä tapahtuvan yhteisöllisen kasvun. Jos oppilaat osallistetaan arvokeskusteluun sekä esimerkiksi erilaisten juhlien sekä tapahtumien suunnitteluun ja toteutukseen, myös oppilaslähtöisyys toteutuu koulussa. Heikinpohjan yksikössä oppilaita osallistetaan monin eri tavoin niin esitysten valmistamisessa luokanopettajien ja musiikinopettajan johdolla, kuin aktiivisen oppilaskuntatoiminnan kautta. (Ks. tämän tutkimuksen luvut 4.4, 5.1 ja 5.2.)

7.3 Tapa- ja juhlakulttuuri

Talvisalon koulun Heikinpohjan toimipiste on iältään nuori ja tästä syystä sen tapa- ja juhlakulttuurit ovat vasta muotoutumassa. Henkilökunta, joka vahvasti muovaa tapakulttuuria, on tullut monesta eri työyhteisöstä tuoden tullessaan entisten työpaikkojensa ja omien arvojen mukaisia tapoja, jotka sulautuvat pikkuhiljaa yhteiseksi tapakulttuuriksi.

...vasta nyt alkaa huomaamaan sellaista hitsautumista siihen, mikä oikeastaan on meidän koulun oma tapakulttuuri. (Apulaisrehtori)

Koulun tapakulttuuriin vaikuttaa lisäksi myös se, että se on osa isompaa yhtenäiskoulua, joten pitkäaikaisen yläkoulun tapakulttuuri muovaa osaltaan myös alakoulun yksikköä. Apulaisrehtori kertoo molempien kouluyksiköiden arkitoimissa tulevan näkyväksi aivan normaalit tavat toimia, joissa arvostetaan hyviä käytöstapoja, toisten kohtaamista, vuorovaikutteisuutta ja avoimuutta. Heikinpohjan yksikössä, jossa opiskelee alakoulun oppilaat, juhlakulttuuri on ruvennut muotoutumaan omanlaisekseen.

Pohjimmiltaan apulaisrehtori kokee Heikinpohjan yksikössä olevan melko perinteinen tapa- ja juhlakulttuuri, joka pohjautuu vahvasti kristilliseen juhlakalenteriin ja siitä muodostuvaan vuosikelloon, minkä todetaan opetussuunnitelmassakin olevan usein kouluissa tapana (ks. POPS 2014, 41). Hän myös korostaa, etteivät kaikki Heikinpohjan toimipisteen tapahtumat ja juhlat kuitenkaan ole kristillisiä, vaan muutkin kalenterijuhlat, kuten ystävänpäivä ja halloween saavat paikkansa koulun arjessa. Koulun aikuisten joukossa on lisäksi joulu-, pääsiäis- ja ystävänpäiväihmisiä, joiden esimerkillinen toiminta koko koulua ilahduttavine ideoineen ja koristeluineen tuo iloa ja vaihtelua koko koulun väelle.

Verratessani Heikinpohjan toimipisteen vuosikelloon perustuvaa juhlakalenteria musiikin opetussuunnitelmaan, ne kohtaavat vahvasti. Koulun musiikinopetus painottuu alakoulussa, etenkin alkuopetuksessa vuodenkiertoon. Myös Ruokosen ym. (2009) artikkelissa nousi esiin, että musiikinopetuksella on mahdollisuus vaikuttaa niin oppituntien kuin juhlienkin myötä kulttuuriperinnön siirtämiseen ja nykypäivän kulttuurin rakentamiseen (Ruokonen ym. 2009, 78). Tätä ajatusta tukevat myös Nikkanen ja Westerlund (2009), jotka toteavat perinteiden vaalimisen koulussa olevan tärkeää niin koulun oman kulttuurin, kuin kulttuuriperinnön siirtymisen kannalta. Sen lisäksi, että juhlien musiikkiesitykset lisäävät tunnelmaa, ne muistuttavat myös kulttuurisista, kansallisista ja uskonnollisista arvoista. (Ks. Nikkanen &

Westerlund 2009, 27.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 141–142) musiikin oppiainekohtaisessa osuudessa tuodaan esiin kulttuuriperintöön tutustuminen ja se, että opetusmateriaalin valinnat sopivat ikäkauteen sekä koulun toimintakulttuuriin. On hyvä myös muistaa, että opetussuunnitelma (2014) katsoo, että osa koulun työajasta voidaan käyttää lukuvuoden päättäjäisiin sekä muihin yhteisiin tapahtumiin ja projekteihin (POPS 2014, 43). Mikäli koulussa järjestetään juhlia vuodenkiertoon perustuvan juhlakalenterin mukaan, myös musiikinopettaja saa oikeutuksen jakaa työtään juhlien kautta (Nikkanen 2014, 17). (Ks. tämän tutkimuksen luku 5.2.)

Apulaisrehtorin mukaan korona-ajan rajoituksista johtuen tutkimuskoulussani ei ole voitu järjestää koulun juhlia kuluneen lukuvuoden 2020–2021 aikana kovinkaan suurellisesti verrattuna siihen, mihin koulun väki on jo aiemmin ehtinyt tottua. Esimerkiksi ennen korona-aikaa koulun arkeen kuuluneet viikottaiset koko koulun koulukokoukset (vrt. päivänavaus) ovat olleet mieluisa yhteisöllinen tapa tuoda koulun eri luokkia yhteen ja heidän työskentelyään näkyväksi. (Vrt. tämän tutkimuksen luku 5.2.)

7.4 Juhlien järjestäminen

Muutaman vuoden vanhan yksikön juhlakulttuuri on muotoutumassa kehittelyn ja testauksen kautta, kertoo apulaisrehtori. Koulun ensimmäisinä toimintavuosina juhlat toteutettiin yhteisöllisesti, mutta kuluneena lukuvuonna juhlien järjestelyyn on ollut oma työryhmänsä, jonka toiminta perustuu koulun taito- ja taideainepainotukseen. Uutta toimintatapaa kokeiltiin, koska yhteisöllistä juhlien valmistelua ei koettu toimivaksi. Uusi toimintaryhmämallikaan ei ole vakuuttanut apulaisrehtoria työryhmän työmäärän takia.

Toimintatapa on vielä hakusessa, koska on tosi ikävää, jos täältä määrätään kiinteä juhlaryhmä ja sitten niille napsahtaa kaikki koko ajan. (Apulaisrehtori)

Haastattelussa kävi ilmi, että Talvisalon koulussa juhlavastuuta on jaettu ala- ja yläkoulun yhteiselle työryhmälle ja erityisesti musiikinopettajille. Tavoitteena tutkimuskoulun juhlien järjestämisessä on, että kaikki osallistuisivat jollain tavalla työryhmän koordinoimien juhlien valmisteluun. Päävastuun haastateltavani katsoo kuitenkin olevan musiikinopettajilla, koska musiikki on suuressa roolissa koulun juhlissa. Yhtenäiskoulun molemmat musiikinopettajat

kuuluvatkin edellä mainittuun työryhmään. Vaikka työryhmässä on yhtenäiskoulun molempien yksiköiden opettajia, juhlat ja tapahtumat järjestetään tällä hetkellä pitkälti yksikkökohtaisesti suuren oppilasmäärän takia.

Tietenkin voisi olla ideaali tilanne, että työmäärä jakautuisi tasaisesti, mutta en tiedä, onko se mahdollista. (Apulaisrehtori)

Ongelmana edellä mainitun juhlatyöryhmän kohdalla on apulaisrehtorin mielestä se, että sillä on liikaa töitä. Työmäärä ei siis jakaudu juhlien suhteen työyhteisössä tasaisesti. Haastateltavani kertoo kuitenkin katsovansa asian suhteen kokonaisuutta koulun lukuvuoden tapahtumissa: osa opettajista on järjestämässä juhlia, joillakin on enemmän vastuuta liikuntapäivistä, osalla koulun pedagogisesta kehittämisestä ja osalla on taas yksinkertaisesti niin haastavat luokat, etteivät he pysty antamaan omaa työpanostaan työyhteisön hyväksi.

Mielestäni kaikkien osallistaminen juhliin olisi kuitenkin tärkeää tavalla tai toisella. Yhdessä tekemisen toimintakulttuurissa tulisi myös Luostarisen ja Peltomaan (2016) mielestä innoittaa kaikki työyhteisön jäsenet yhdessä tekemiseen, osallisuuden kokemuksiin sekä innostumiseen ja onnistumisen kokemuksiin. Yhdessä tekeminen vaatii yhteistä päämäärää, työnjakoa ja yksilön kunnioittamista. (Luostarinen & Peltomaa 2016, 17–18.) Mikäli Heikinpohjan toimipisteen kaikilla opettajilla olisi mahdollisuus osallistua edes pienessä roolissa juhla valmisteluihin, voisivat he kokea kuuluvansa yhteisöön. Yhdessä tekeminen antaa voimia. (Vrt. tämän tutkimuksen luku 5.2.)

Talvisalon koulun Heikinpohjan yksikön juhlien järjestämisestä on lähdetty pohtimaan pitkälti työnjaon ja ajankäytön kannalta. Nämä ovat olennaisia seikkoja. Toinen lähtökohta juhlien järjestämiselle on, että niihin paneuduttaisiin kasvatuksellisuuden ja toimintakulttuuria kehittävän prosessin kautta, jolloin juhlat saatettaisiin kokonaisuudessaan kokea helpommaksi ja pidemmän päälle mielekkäämmiksi järjestää. Nikkasen (2014) esittelemä juhlaprosessin sykli juhlien järjestämisessä on hyvä esimerkki toimintatavasta. Nikkasen (2014) malliin kuuluu 1) juhlien valmistamisen prosessi, 2) juhlatapahtuma sekä 3) juhlan arviointi mahdollisine muutostarpeineen. (Nikkanen 2014, 308.) Kokemukseni mukaan Nikkasen mallin kolmas kohta, juhlan arviointi, toteutuu harvoin kouluissa. Rakentava keskustelu juhlien jälkeen tekisi seuraavan vuoden juhlasta aina vain paremman ja helpomman järjestää, kun vuosittaista juhlaprosessia reflektoitaisiin ja sen myötä kehitettäisiin ja varioitaisiin kerta kerralta. Hällström (2009, 22) toteaa myös, että koululle merkityksellisten juhlien tulee näkyä

ja niiden tulee saada muodostua perinteeksi. Kouluvuotta kehystävä, pedagogisesti tarkkaan mietitty juhlakalenteri selkiyttäisi kaikkien opettajien työtä. (Ks. tämän tutkimuksen luku 5.2.)

Haastateltavani kertoo, etteivät kaikki tutkimuskoulun oppilaat välttämättä esiinny koulun juhlissa. Haastateltavani mukaan ihanteellista toki olisi, että kaikki pääsisivät juhlissa esiintymään. Koulun koon takia se ei kuitenkaan ole mahdollista.

Koulun musiikinopettaja on kuitenkin ansiokkaasti miettinyt, että kaikille tulisi lukuvuoden aikana esiintymismahdollisuuksia. (Apulaisrehtori)

Haastattelumateriaalista käy ilmi, että musiikinopettajalla on suuri merkitys oppilaiden musiikillisten kokemusten kannalta. Samaa mieltä ovat myös Ruokonen ym. (2009) nostaan esiin myös musiikinopettajan tärkeän roolin musiikillisen ja luovan tekemisen kannustajana ja innoittajana. (Ruokonen ym. 2009, 72–74.) Musiikinopettajan tulee työssään myös ymmärtää vastuunsa demokratian luojana koulussa: sen lisäksi, että musiikinopettaja järjestää erilaisia esiintymismahdollisuuksia oppilaille lukuvuoden aikana, tulee hänen huomioida, etteivät samat oppilaat nouse aina keskiöön jättäen muita varjoon. Musiikkiesitykset eivät ole vain yhteisöllisen musiikkikasvatuksen tavoite, vaan niiden tulee tukea niin koulu yhteisön toimintakulttuuria kuin oppilaan kasvua ja kehitystä. (Ks. Nikkanen & Westerlund 2009; 27, 31 sekä tämän tutkimuksen luku 5.2.)

Se, etteivät tutkimuskouluni kaikki oppilaat pääse joka juhlassa esiintymään, ei ole ongelma, mikäli esiintymismahdollisuuksia on tarjolla pitkin vuotta. On hyvä muistaa, että juhlien yleisölläkin on oma merkityksensä juhlien ja toimintakulttuurin rakentajana, esiintyminen ei ole aina tärkeintä. Nikkasen ja Westerlundin (2009, 34-35) mukaan musiikkiesitykset ovat kasvatuksellisia tilanteita koko koulu yhteisölle. Yleisö, esimerkiksi koulun pienet oppilaat ottavat mallia isommista ja osaavat toimia omassa esiintymistilanteessa annetun mallin mukaan. (Ks. tämän tutkimuksen luku 5.2.)

Yhteistyö kodin ja koulun välillä voi myös kehittyä erilaisten musiikkiesitysten ja juhlien myötä. Nikkanen ja Westerlund (2009, 36) muistuttavat, että vanhemmat ovat motivoituneempia tulemaan koulun juhliin, jos heidän lapsensa esiintyvät niissä. Oppilaiden esiintymisen myötä vanhempien osallisuus koulu yhteisössä kasvaa ja esiintyminen voi kasvattaa yhteisöllisyyttä koko koulu ympäristössä. (Ks. tämän tutkimuksen luku 5.2.)

7.5 Musiikkiluokat osana koulun toimintaa

Musiikkiluokka näkyy sillä tavalla, että meidän juhlien taso on parantunut ja musiikki näkyy meidän arjessa. Meillä oli esimerkiksi ihana koulutyön aloitus keskusradiosta, jossa musiikkiluokka heitti 45 minuutin varoitussajalla vuoden ensimmäisen keikkansa. (Apulaisrehtori)

Musiikkiluokkien myötä taito- ja taideaineiden sekä musiikin ja luovuuden arvostus on noussut koko tutkimuskoulussa. Koulu on myös saanut lisää oppilaita musiikkiluokkaprofilointin ansiosta Savonlinnan kaupungin länsipuolen koulujen oppilaita. Koulun juhlien koetaan olevan musiikkiesitysten myötä tasokkaampia ja musiikkiesityksillä nähdään olevan heijastusvaikutuksia muidenkin oppilaiden musiikinoppimiseen, kiinnostukseen soittamisesta, ja ne voivat jopa innostaa hakemaan musiikkiopistoon tai kansalaisopistoon soittotunneille.

Apulaisrehtorin mukaan musiikkiluokkalaisuus nostaa koko tutkimuskoulun profiilia. Oppilaat ovat ylpeitä omasta asemastaan musiikkiluokkalaisena, näyttävät sen ja toimivat oman asemansa mukaisesti. Se näkyy myös ulospäin. (Vrt. Ruokonen & Grönholm 2005, 97.)

Musiikkiluokkalaiset ovat näkyvästi esillä Talvisalon koulun Heikinpohjan yksikön arjessa erilaisten esiintymisten myötä. Apulaisrehtorin mielestä musiikkiluokkalaiset eivät vie tilaa muiden esiintymisiltä, vaan tuovat juhliin lisää laatua. Musiikkiluokkalaiset eivät suinkaan esiinny aina yksin, vaan he saattavat olla myös mukana muiden esityksissä soittamalla taustoja tai laulamalla lisä-ääniä, mikä tukee toisen ryhmän musisointia. Myös muilla luokilla on aivan omia esityksiään. Musiikkiluokkalaiset esiintyvät ajoittain myös koulun ulkopuolella, esimerkiksi kaupungin juhlissa.

Hällströmin (2009) mukaan taito- ja taidekasvatuksella tulee olla näkyvä asema koulun toimintakulttuurissa esimerkiksi esitysten, keikkojen tai jopa kiertueiden myötä (Hällström 2009, 16). Yhteisten produktioiden ja konserttien elämyksellisyys ja samalla kasvava musiikillinen kehitys pitävät yllä niin oppilaiden kuin opettajankin motivaatiota ja kannustavat jatkamaan, Ruokonen ja Grönholm (2005) muistuttavat. (Ruokonen & Grönholm 2005, 93–95; ks. tämän tutkimuksen luku 4.4.)

Kaikki oppilaat eivät pääse tai eivät halua musiikkiluokalle. Ruokonen ja Grönholm (2005) toteavat, että musiikinopetus tarjoaa kaikille lapsille mahdollisuuden luovuuteen, itseilmaisuu-

ja yhteisölliseen kokemiseen (Ruokonen & Grönholm 2005, 99). Hällströmin (2009, 17–23) mukaan on myös ymmärrettävä taito- ja taideaineiden merkitys hyvään kasvuun ja onnellisuuteen. Musiikkiluokkalaisten opetuksen ohella pitää entistä enemmän kiinnittää huomiota myös muiden oppilaiden musiikinopetuksen laatuun ja määrään (Ruokonen & Grönholm 2005, 99). Erilaiset eheyttävät taidekasvatusprojektit saattavat jättää pysyvän jäljen oppilaaseen ja innostaa hänet taideharrastuksen pariin (Ruokonen ym. 2009, 82).

Apulaisrehtori näkee musiikkiluokat tärkeänä osana musiikillista jatkumoa Savonlinnan Taidelukioon saakka. Hänen mielestään olisi tärkeää, että musiikkiluokkakoulusta olisi syöttöä niin Taidelukioon, kuin myös kaupungin musiikkiopistoon, joiden toivotaan pysyvän elinvoimaisena. Koululla voisi olla mahdollisuus ohjata musiikista innostuneita lapsia eteenpäin. Myös yhteistyö musiikkiluokkien, musiikkilukion sekä kulttuuritoimen välillä on toivottavaa. (Vrt. Ruokonen ym. 2009, 83; ks. myös tämän tutkimuksen luku 3.6.)

Haastateltavani kertoo Savonlinnan määritelleen strategiassaan kaupungin olevan kulttuuripääkaupunki, josta löytyy oopperajuhlien lisäksi paljon muutakin kulttuuria. Jo kaupungin kultturistatuksen vuoksi musiikkiluokkien kaltainen musiikkikasvatusinstituutio on kaupungissa hyvä olla. Ruokonen ja Grönholm (2005) tukevat tätä ajatusta. Heidän mukaansa musiikkiluokkia tarvitaan musiikillisesti lahjakkaiden kasvualustoiksi musiikkioppilaitosten rinnalla sekä erityisesti vaalimaan musiikillista kulttuuriperintöämme ja sen esteettispedagogisia muotoja koulumaailmassa (Ruokonen ja Grönholm 2005, 99). Myös Huotilaisen ja Putkisen (2008, 2014) toteamus musiikkiharrastuksen vaikutuksesta lasten elämään aivotoimintaa kehittävänä ja elämänsisältöä lisäävänä toimintana puoltaa kaikkien lasten, myös musiikkiluokkalaisten musiikinopetuksen tärkeyttä.

8 POHDINTA

8.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkin maisterintutkielmassani musiikkiluokkien vaikutusta koulun toimintaympäristöön. Tutkimuksen pääasiallisena tarkoituksena oli selvittää, miten musiikkiluokat näkyvät ja vaikuttavat koulun toimintakulttuurissa koulun johdon mielestä. Tutkimukseni teoreettisena viitekehysenä on musiikinopetusta, musiikkiluokkien historiaa ja nykypäivää sekä musiikkiluokkalaisia koskevat tutkimukset ja asiakirjat toimintakulttuuriin, arvoihin sekä tapa- ja juhla-kulttuuriin liittyvien tutkimusten rinnalla. Koska tutkimukseni on tapaustutkimus, painotin teoreettisessa viitekehyksessä Savonlinnan kaupungin musiikkiluokkatoimintaa vuosien varrelta päätyen uuden, nykypäivän musiikkiluokkakoulun toimintakulttuuriin. Peilasin tutkimuksesta saatuja tutkimustuloksia teoreettisen viitekehysten sisältöön.

Tutkimuskohteenani oli Savonlinnan Talvisalon koulun Heikinpohjan yksikkö ja kyseisen koulun apulaisrehtori, joka on ollut luomassa vuonna 2018 alkunsa saanutta alakoulua. Tutkimusmenetelmäni oli kvalitatiivinen ja mielenkiintoni kohteena aineiston sisällönanalyysi. Tutkimus on tapaustutkimus.

Tutkimuksestani kävi ilmi, että musiikkiluokkatoiminnan myötä taito- ja taideaineiden sekä musiikin ja luovuuden arvostus on noussut koko tutkimuskoulussa. Musiikkiluokkien koetaan nostavan koko koulun profiilia: oppilaat ovat ylpeitä asemastaan musiikkiluokkalaisena, näyttävät sen ja toimivat asemansa mukaisesti.

Koulun juhlien tason on koettu nousseen ja musiikkiesitysten heijastevaikutusten myötä myös muiden oppilaiden kiinnostus musiikin oppimista ja soittamista kohtaan on kasvanut. Musiikkiluokkien esitykset ovat jopa innostaneet hakeutumaan soittotunneille. Musiikkiluokkien myötä kouluun on myös tullut lisää oppilaita kaupungin länsipuolen kouluista.

Musiikkiluokkalaiset näkyvät vahvasti koulun arjessa erilaisten esiintymisten ja produktioiden myötä. He eivät suinkaan ole ainoita esiintyjiä, vaan myös muut luokat saavat näkyvyyttä koulun tapahtumissa.

Tutkimustuloksista nousi esille musiikinopettajan merkitys kaikkia koskevien musiikkiesitysten mahdollistajana. On pitkälti musiikinopettajan vastuulla, millaisia kokemuksia oppilaat saavat musiikista ja musiikillisesta osallisuudesta koulun juhlakulttuurissa. Analyysissä päädyin myös tulokseen, että musiikinopettajan merkitys arvopohjan ylläpitäjänä ja oppilaiden välisen demokratian luoja on suuri.

Koulun arvopohja pohjautuu Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) arvoihin. Savonlinnan kaupungin arvopohja ja opettajien arvokeskustelu ovat osaltaan hioneet tutkimuskoulun omia arvopainotuksia. Tutkimuskouluni tärkeimpiä arvoja ovat oppilaslähtöisyys ja yhteisöllisyys. Nämä näkyvät myös koulun juhlakulttuurissa, joka hakee vielä vakiintuvaa toimintamuotoaan.

Iältään nuorena tutkimuskoulussa ei ole vielä perinteeksi muodostunutta tapa- ja juhlakulttuuria. Samalla, kun yhtenäiskoulun uusi alakoulu etsii omaa polkuaan, muodostetaan yhteistä toimintakulttuuria yläkoulun kanssa. Koska yhtenäiskoulun eri yksiköt ovat fyysisesti eri toimipisteissä, tutkimuskouluuni Heikinpohjan alakoulun yksikköön on muotoutumassa oma tapa- ja juhlakulttuurinsa. Kristilliseen juhlakalenteriin ja muihin kalenterijuhliin pohjautuvia tapahtumia vietetään normaalioloissa yhteisesti koko koulun väen voimin viikottaisten koulukokousten (vrt. päivänavaus) ja lukukausien päätösjuhlien ohella. Korona-aikaan juhlia on vietetty matalammalla profiililla kuin yleensä.

Koulun henkilökunta on kokeillut juhlien järjestämistä yhteisöllisesti. Sitä ei kuitenkaan koettu työyhteisössä hyväksi tavaksi toimia. Lukuvuoden 2020–2021 alussa perustettiin taito- ja taideainepainotteinen työryhmä, joka koordinoi koko yhtenäiskoulun juhlia, mutta tämäkään toimintatapa ei ole vakuuttanut haastateltavaani työryhmän liiallisen työmäärän takia. Koulun juhlien järjestämistä on lähestytty koulussa työnjaon ja ajankäytön kannalta, mikä on ymmärrettävää kiireisessä kouluarjessa. Näkisin kuitenkin paremmaksi lähtökohdaksi, että juhlakulttuuriin paneuduttaisiin niiden kasvatuksellisuuden ja toimintakulttuuria kehittävän prosessin kautta, jonka Nikkanen (2014) esittelee väitöstutkimuksessaan. Tämä mahdollistaisi juhla- ja toimintakulttuurin kehityksen ja antaisi tilaa niin musiikkiluokkalaisille kuin koulun muillekin oppilaille.

Musiikkiluokkalaiset saavat musiikista elämyksiä, oppimisen ja osallisuuden kokemuksia, sosiaalisesti vahvan vertaisryhmän ja lisäksi muita positiivisia, elämänsisältöä lisääviä vaikutuksia niin yksilön kuin yhteisön tasolla.

Savonlinnan kaupunki on määritellyt strategiassaan kaupungin olevan kulttuuripääkaupunki. Musiikkiluokkatoiminta tukee kaupungin strategiaa. Musiikkiluokat ovat myös tärkeä osa musiikillista jatkumoa Savonlinnan Taidelukioon saakka. Myös kaupungin kulttuuri-instituutiot hyötyvät musiikkiluokkatoiminnasta, sillä koululla on mahdollisuus ohjata lahjakkaita lapsia musiikkiharrastuksen piiriin. Savonlinnan musiikkiluokkien opetussuunnitelmassa mainitaan myös yhteistyö eri kulttuurilaitosten kanssa.

Tutkimuksista saatujen tulosten perusteella voidaan todeta, että musiikkiluokilla on positiivinen vaikutus koulun toimintakulttuuriin.

8.2 Tulosten luotettavuus ja jatkotutkimuskohteet

Tapaustutkimuksessa pyritään saamaan syvällistä tietoa tutkimuskohteesta. Olen tarkastellut tutkimuksessani musiikkiluokkia niin valtakunnallisesti kuin Savonlinnan musiikkiluokkien tasolta. Olen pyrkinyt kokoamaan tietoa musiikkiluokkien oppilaista, toiminnasta, vaikutuksista ja kiinnittänyt huomioni työn empiirisessä osassa musiikkiluokkakoulun toimintaympäristöön ja -kulttuuriin, joita ei ole juurikaan tutkittu Suomessa. Koen saaneeni kattavasti tietoa tutkimuskoulustani.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään, ei niinkään yleistämään. Tutkimuksessani on kyseessä yksittäinen tapaus ja huomioiden tutkimusryhmäni koon sekä tutkimusmenetelmän, tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää. Ne antavat kuitenkin syvällistä tietoa tutkimuskohteesta sekä haastateltavani kokemuksista ja ajatuksista koulun arvoista, tapa- ja juhla-kulttuurista, toimintakulttuurista sekä musiikkiluokista osana sitä. Uskon, että tulokset olisivat jossain määrin poikkeavia, jos tutkimuskohde ja konteksti olisivat erilaiset. Pidän kuitenkin todennäköisenä, että mikäli tutkimus toistettaisiin eri kouluissa, musiikkiluokkien positiiviset vaikutukset näkyisivät jollain tasolla tuloksissa, vaikka sisällöllisiä eroja varmasti olisikin. Tutkimusta voisi jatkossa laajentaa eri musiikkiluokkakoulujen toimintakulttuureja

vertailevaksi, jolloin voisi luoda ehdotuksia musiikkiluokkakoulujen toimintamalleiksi. Tämä voisi edesauttaa uusien musiikkiluokkien syntymistä.

Tutkimustulokset olivat osittain odotuksieni mukaiset, mutta toisaalta ne taas yllättivät minut. Näen työssäni päivittäin musiikkiluokkalaisten toimintaa kouluympäristössä. Toiminnassa korostuu vahvasti musiikin merkitys oppimiseen ja luokan ilmapiiriin. Se, että musiikkiluokat näkyvät koulun tasolla positiivisesti ja koulun profilaatiota nostavana, ei ollut minulle itsestään selvää. Olen iloisesti yllättynyt, että musiikkiluokilla nähdään olevan positiivista vaikutusta koko kouluun. Koulumme juhla-kulttuuri on hakenut toimintamalliaan, enkä ole arkityössäni osannut sanoa, mihin suuntaan sitä kannattaisi viedä. Haastattelun ja kirjallisuuteen tutustumisen myötä olen luonut ehdotuksen toimintamallista, jota voisi mahdollisesti tulevaisuudessa kokeilla. Esittelen sen loppusanoissa.

Olen aiemmin arvioinut tutkimukseni suurimmaksi virhelähteeksi itseni, sillä tutkimuksen tekeminen omasta työpaikasta asettaa edellytyksiä objektiivisuudelle. Olen pyrkinyt rikkomaan subjektiivisuuden tutustumalla laajasti musiikkiluokkia koskevaan tutkimuskirjallisuuteen, jota myös käytin apuna sisällönanalyysissä. Olen suhtautunut rehellisen kriittisesti tutkimuskouluni toimintatapoihin, verraten niitä kirjallisuuteen ja luomalla uusia ehdotuksia toimintatapojen kehittämiseksi. Koen näiden toimenpiteiden myötä saaneeni aikaiseksi luotettavan tapaustutkimuksen, joka antaa syvällistä tietoa tutkimuskohteestaan.

8.3 Lopuksi

Maisterintutkielma on ollut suuri, mutta samalla myös hyvin antoisa prosessi. Monet tutkimukset ja artikkelit sekä tutkimustulosten analyysi herättivät ajattelemaan, miten voisini työssäni vaikuttaa niin yksilöön ja oppilasryhmään, kuin koko koulun toimintakulttuuriin. Arkisilla, usein ajattelemattomilla valinnoilla voi olla kauaskantoisia seurauksia, ja tästä syystä omaa toimintaa on syytä reflektoida jatkuvasti.

Tutkimuskouluni, Talvisalon koulun Heikinpohjan yksikön toimintakulttuuri on kehittymässä. Musiikkiluokka näkyy positiivisena asiana ja on tärkeä osa koulua. Jäin analyysiä tehdessäni pohtimaan, voisiko koulun toimintakulttuuria kehittää vielä koulun arvojen mukaisesti

yhteisöllisempään ja oppilaslähtöisempään suuntaan musiikkiluokkia unohtamatta, juhlia hyväksi käyttäen. Erilaisia juhlaprofiileja esiin nostamalla kaikki saisivat osallistua ja kokea kompetenssia. Musiikkiluokkalaiset saavat näkyä ja kuulua, mutta esimerkiksi mahdollisen musiikkiluokkalaisten joululaulutapahtuman rinnalle voisi nostaa kaikkien yhdessä järjestämän, perheille suunnatun toiminnallisen joulupolun. Musiikkiluokkalaisten omat esiintymiset voisivat muodostua heidän perinteekseen: joululaulajaisiksi ja joka keväiseksi produktioksi, joka voisi olla niin konsertti, levy kuin oopperakin. Kaikille yhteinen kevätjuhla kuuluisi toteutuksineen ja arvioiteineen kaikille, niin koulun opettajille kuin oppilaillekin, ja oppilaskunnan avulla osallistettaisiin myös koulun oppilaat muiden juhlapäivien ja tapahtumien suunnitteluun ja toteutukseen. Tapa- ja juhlakulttuuria voi muokata ja sen avulla voi muokata koko koulun toimintakulttuuria.

Se, että Savonlinnan kaupunki arvostaa kulttuuria ylläpitämällä kaupungissa musiikkiluokkia, on tärkeä arvovalinta. Toivon, että tutkimuksessani esiin tuomani musiikkiluokkien positiiviset puolet niin oppilaille kuin koko koulun toimintakulttuurille innostaisivat myös muita kuntia toimimaan samoin. Musiikkiluokat eivät ole iso taloudellinen menoerä, vaan kultakaivos, joka pursuaa henkistä pääomaa.

LÄHTEET

- Ahlman, R. 2015. Musiikkiluokkalaisten kokemuksia omista ja luokkansa keskinäisistä vuorovaikutustaidoista. Jyväskylän yliopisto. Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Musiikkikasvatuksen pro gradu.
- Anttila, M. 2006. Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa Anttila, M. & Juvonen, A. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 3: Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Joensuu: Joensuu University Press.
- Eerola, P-S. & Eerola, T. 2014. Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88–104. DOI: 10.1080/14613808.2013.829428 (luettu 15.3.2021)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy, 26–44.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 2005. Paradigmatic, controversies, contradictions, and emerging confluences. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.). *The Sage Handbook of qualitative research*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Tammi.
- Huotilainen, M. & Putkinen, V. 2008. Musiikkiharrastus vaikuttaa voimakkaasti lapsen aivotoimintaan. *Musiikki* 3–4/2008. 204–216.
- Huotilainen, M. & Peltonen, L. 2017. Tunne aivosi. Helsinki: Otava.
- Huotilainen, M. 2019. Näin aivot oppivat. Keuruu: PS-KUSTANNUS.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 11–45.
- Hällström, M. 2009. Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri. Teoksessa Aro, A. ym. (toim.) *Opetushallitus. Taide ja taito - kiinni elämässä! Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu 2009*. Moniste 2/2009. Helsinki: Edita Prima Oy. 15–23.
- Hyppönen, M-L. 2009. Kultainen ääni ja kultaiset opit – kokemuksia Jyväskylän musiikkiluokkien kuorosta. Jyväskylän yliopisto. Humanistinen tiedekunta. Musiikkikasvatuksen pro gradu.
- Jaantila, A. 2016. Musiikkiluokkien nousu ja tuho. Ylen artikkeli. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2016/05/26/musiikkiluokkien-nousu-ja-tuho> (luettu 20.10.2020)
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Juva: Bookwell Oy.

- Juurikkala, J. 2008. Ilon pedagogiikka. Kohti nykyaikaista koulua. *Journal of teacher researcher*. 1/2008.
- Juvonen, A. 2000. Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampa. Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. *Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in the Arts* 70.
- Juvonen, A. 2006. Musiikillinen orientaatio ja sen muodostuminen. Teoksessa Anttila, M. & Juvonen, A. Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta, osa 3: Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Joensuu: Joensuu University Press.
- Koppinen, M. 2017. Ennen musiikkiluokille jonotettiin, nyt niitä ajetaan alas: ”Musiikista tulee tätä menoa vain eliitin harrastus”. *Helsingin Sanomat, Kulttuuri*.
<https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000005048907.html> (luettu 20.2.2021)
- Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa. 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. *Jyväskylä studies in the arts* 79.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Atena, 157–170.
- Kosonen, E. 2012. Kansakoulun opettajat kulttuurikasvattajina. Seminaarien musiikinopetus kansakoulun laulunopetuksen esikuvana. Teoksessa Kauranne, J., Merimaa, E. & Rantala, J. (toim.). *Opettaja yhteiskunnallisena ja kulttuurivaikuttajana. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2012. Koulu ja menneisyys*. 69–91.
- Kuoppamäki, A. & Vilmilä, F. 2018. Nuorten kulttuurinen osallisuus ja monipuoliset musiikin oppimispolut. *Musiikki*. Vol. 48/2. 66–70.
<https://musiikki.journal.fi/article/view/97113/55410> (luettu 14.12.2020)
- Laine, T. 2001. Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 26–43.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. 2017. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 87–110.
- Liikanen, H-L. 2009. Taide- taitoaineet oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä - hyvä pohja elämälle. Teoksessa Aro, A. ym. (toim.) *Opetushallitus. Taide ja taito - kiinni elämässä! Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu 2009. Moniste 2/2009*. Helsinki: Edita Prima Oy. 91–96.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus Oy.

- Louhivuori, J. 2009 Näkökulmia musiikkikasvatukseen merkityksiin. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Atena, 11–27.
- Luostarinen, A. & Peltomaa, I-M. Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen. Juva: Bookwell Oy.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Nikkanen, H. M. 2014. Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. MuTri-tohtorikoulu. Studia Musica 60.
- Nikkanen, H. & Westerlund H. 2009. Musiikkiesitys yhteisöllisen koulukulttuurin rakentajana. Deweyn demokraattiset kasvatuseriaatteet perusopetuksen musiikkikasvatuksessa. Musiikki 1/2009. 27–40.
- Paajanen, M. 1997. Taidelukio 30 1967–1997. Teoksessa Portfolio Taidelukio 30. Taidelukio: Painolinna Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (luettu 18.11.2020)
- Pääkkönen, L. 2013. Nuorten musisointiprosessi koulussa toteutetussa konserttiprojektissa. Musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopiston tutkijakoulu. Acta Universitas Ouluensis 137.
- Ruokonen, I. & Grönholm, M. 2005. Musiikkikasvatus perusopetuksessa ja musiikkiluokilla - Kasvamista musiikkiin ja musiikin avulla. Teoksessa Karppinen, S. Ruokonen, I. & Uusikylä, K. (toim.) Taidon ja taiteen luova voima: Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab. 85–100.
- Ruokonen, I., Grönholm, M. & Salminen, R. 2009. Musiikin voimaa yläluokilla! Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I., Uusikylä, K. (toim.) Nuoret ja taide - ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla - Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab. 67–83.
- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Atena, 221–231.
- Savonlinnan kaupunki, koulutuslautakunta 12.5.2004. Musiikkiluokkatoiminnan virallistaminen. KL § 81.
- Savonlinnan kaupunki, sivistyslautakunta 17.6.2016. Mertalan koulun musiikkiluokan toiminnan jatkuminen 1.8.2016 alkaen koulukohtaisena. SL § 128.
- Savonlinnan kaupunki, kaupunginvaltuusto 17.12.2018. Vuoden 2019 talousarvio ja taloussuunnitelma vuosille 2019–2022.

- Savonlinnan kaupunki, 2019. Musiikkiluokat. Esittelyteksti kaupungin kotisivuilla.
https://www.savonlinna.fi/asukas/kasvatus_ja_opetus/perusopetus/musiikkiluokat
(luettu 14.2.2021)
- Savonlinnan kaupunki, sivistyslautakunta 21.2.2019. Perusopetuksen musiikkiluokkatoiminta
1.8.2019 alkaen. SL § 19
- Savonlinnan taidelukio, 2021. Taidelukion musiikkilukio - mitä olisi elämä ilman musiikkia?
<http://www.taidelukio.fi/opiskelu-taidelukiossa/opiskelu-musiikkilinjala/> (luettu
21.2.2021)
- Suomi, H. 2009. Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa Louhivuori, J.,
Paananen, P. & Väkevää, L. (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen,
opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Atena, 67–92.
- Talvisalon koulun musiikkiluokan OPS. 2019.
- Tuomela, H. 2011. Odotuksia, uskomuksia ja ennakoiteja koulusuoriutumisesta.
Opiskelumotivaation muotoutuminen musiikkiperuskoulun luokilla 6–9. Jyväskylän
yliopisto. Musiikin laitos. Lisensiaatintutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. EU: Tammi.
- Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden
lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Sibelius-Akatemia.
Docmus – Esittävän säveltaiteen ja tutkimuksen tohtorinkoulutusyksikkö. *Studia
Musica* 18.
- Törmälä, J. 2013. Suomen musiikkiluokkien historia. Musiikkiluokkatoimintaa 50 vuoden
ajalta. Jouko Törmälä. Kouvola.
- Vilka, H. 2007. Tutki ja kehitä. Vaajakoski: Gummerus.

LIITE 1, HAASTATTELUKÄYNNIT

Toimintaympäristö ja toimintakulttuuri

- Millainen koulu tapaustutkimukseni musiikkiluokkakoulu on?
- Millainen toimintaympäristö koulussa on?

Arvomaailma

- Millainen koulun arvomaailma on?
- Tapakulttuuri koulussa on?

Juhlakulttuuri

- Millainen juhlakulttuuri koulussa on?
- *Millaisia musiikkiluokkakoulun juhlallat ovat?*
- *Onko juhlien valmisteluun varattu aikaa?*
- *Pääsevätkö kaikki esiintymään?*
- *Ketkä järjestävät esiintymiset?*
- *Jakautuuko työmäärä opettajien kesken tasaisesti?*

Musiikkiluokat

- Miten musiikkiluokka/-luokat näkyvät tutkimuskouluissa?
- *Viekö musiikkiluokka tilaa muiden esityksiltä?*
- Mitä musiikkiluokat tuovat koululle ja mitä koulu saa musiikkiluokilta?

**Kursivoidut kysymykset ovat haastattelutilanteessa syntyneitä tarkentavia kysymyksiä.*