

**MUSIIKINOPETTAJIEN KOKEMUKSIA
MUSIIKILLISESTI HARRASTUNEISTA OPPILAISTA**

Pinja Nykänen
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Musiikin, taiteen ja kulttuu-
rin tutkimuksen laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2024

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Pinja Nykänen	
Työn nimi Musiikinopettajien kokemuksia musiikillisesti harrastuneista oppilaista	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevät 2024	Sivumäärä 50 + liite 2 sivua
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani musiikinopettajien kokemuksia musiikillisesti harrastuneista oppilaista. Tutkielman tarkoitus on kuulla musiikinopettajien kokemuksia ja käsityksiä musiikillisesti harrastuneista oppilaista sekä musiikillisen harrastuneisuuden ilmenemisestä peruskoulukontekstissa. Näiden näkemysten viitoittamana voimme suunnata katseen tulevaan ja pohtia, mitä me musiikinopettajina voimme oppia toistemme kokemuksista ja käsityksistä.</p> <p>Tutkielma on laadullinen tutkimus. Aineistoksi keräsin neljä ylä- ja yhtenäiskoulujen musiikin aineenopettajan teemahaastattelut. Haastatteluvastauksista oli tulkittavissa musiikillisen harrastuneisuuden määritelmän monitahoisuus, jonka pohjalta loin musiikillisen harrastuneisuuden jatkumon.</p> <p>Jatkumon perinteisintä käsitystä musiikillisesta harrastuneisuudesta edustaa perinteinen malli, johon kuuluu esimerkiksi instituutiopohjaisen musiikin opiskelun soitto- ja teoriatunneilla käynti. Nimitän tätä osaa jatkumosta syväharrastuneisuudeksi. Jatkumon puolivälissä on post-moderni malli, joka edustaa esimerkiksi koulun bändikerholaisia tai kuorolaisia, sekä omalla ajallaan soittoa YouTuben avulla opiskelevia. Jatkumon toisen ääripään mallia kutsun monialaiseksi malliksi, jolloin musiikin harrastautuneisuus voi olla paitsi musiikin aktiivista kuunteleminen, myös musiikin soittamista ilman ohjattua opetusta – musisointia vain omaksi ilokseen. Tätä osaa jatkumosta nimitän kevytharrastuneisuudeksi.</p> <p>Vastauksien pohjalta huomasin myös, että musiikinopettaja tarjoaa musiikillisesti harrastuneille oppilaan neljänlaista tukea: eriyttämisen, psyykkistä, toiminnanohjauksen ja käyttäytymisen, sekä tilanteiden luomisen tukea. Kaikki tuki on luonteltaan pääosin positiivista, kannustavaa ja oppilaiden osaamista sekä oppimista tukevaa. Lisäksi musiikillisesti harrastuneet oppilaat ovat musiikinopettajien mielestä parhaimmillaan musiikintuntien voimavara, jotka kannattelevat yhteismusisointia.</p> <p>Tulosteni kautta kartutin yleisiä käsityksiä musiikin harrastuneisuudesta peruskoululaisilla. Oli merkittävää, miten monimuotoiset käsitykset musiikinopettajilla on oppilaidensa musiikillisesta harrastuneisuudesta. Jatkotutkimus olisi mahdollista esimerkiksi musiikillisen harrastuneisuuden jatkumon sekä kevyt- ja syväharrastuneisuuden käsitteiden parissa.</p>	
Asiasanat musiikillinen harrastuneisuus, musiikillisesti lahjakas oppilas, musiikinopettajan kokemukset	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

KUVAT

Kuva 1. Opettajan ja oppilaan musiikillisen kompetenssien optimikohtaaminen (Kosonen 2001, 122, Kuvio 11).	9
Kuva 2. Opettajan ja oppilaan musiikillisen kompetenssien kohtaamattomuus (Kosonen 2001, 123, Kuvio 12).	11
Kuva 3. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaiset tavoitteet musiikin opetukselle vuosiluokilla 3–6 (POPS 2014, 263–264).	15
Kuva 4. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaiset tavoitteet musiikin opetukselle vuosiluokilla 7–9 (POPS2014, 422–423).	17
Kuva 5. Musiikillisen harrastuneisuuden jatkumo.	43

TAULUKOT

Taulukko 1. Tutkimukseen haastateltujen musiikinopettajien pseudonymisoidut taustatiedot.	24
Taulukko 2. Formaali, non-formaali ja informaali oppiminen (Eshach 2007, 174, suom. Nykänen 2024).	31

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	1
2	MUSIIKILLINEN HARRASTUNEISUUS.....	3
	2.1 Musiikillisen harrastuneisuuden määrittely	4
	2.2 Musiikillisen harrastuneisuuden motivaatio	5
3	OPETTAJA JA OPETUKSEN RAAMIT	9
	3.1 Opettajan vuorovaikutussuhde	9
	3.2 Koulun toimintakulttuuri	12
	3.3 Opetussuunnitelmat	14
4	TUTKIMUSASETELMA	21
	4.1 Tieteenfilosofinen tausta	21
	4.2 Tutkimuskysymykset	23
	4.3 Tutkimuksen toteutus	23
	4.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	27
	4.5 Tutkijan rooli.....	28
5	TULOKSET	30
	5.1 Musiikillinen harrastuneisuus	30
	5.2 Tuki osana musiikillista vuorovaikutusta	33
	5.3 Motivaatio	36
	5.3.1 Oppilaan motivaatio	36
	5.3.2 Opettajan motivaatio.....	37
	5.4 Opetusjärjestelyt.....	39
	5.4.1 Oppimateriaalit ja eriyttäminen	39
	5.4.2 Arviointi.....	40
	5.5 Tulosten luotettavuus.....	42
6	POHDINTA.....	43
	6.1 Tutkimuskysymyksiin vastaaminen	43
	6.2 Jatkotutkimus.....	46

LÄHTEET	48
---------------	----

LIITTEET

1 JOHDANTO

Musiikin aineenopettajat opettavat monenlaisia oppilaita ja erilaisia oppijoita. Opetusryhmien oppilasaines tuntuu kuitenkin noudattavan Gaussin käyrää: jotkut tarvitsevat keskivertoa enemmän opettajalta tukea ja eriyttäviä toimia luokkahuoneessa toimimiseen, monet ovat niin sanottua keskikastia, ja eräät oppilaat yksinkertaisesti erottuvat joukosta keskivertoon verrattuna kehittyneemmillä tiedoillaan ja taidoillaan.

Monesti keskustelu oppilaiden tukitarpeiden ympärillä keskittyy nimenomaan heikkojen oppilaiden tarpeiden tunnistamiseen ja kolmiportaisen tuen malliin. Tämän vuoksi osaavimmat oppilaat jäävät keskustelusta lähes kokonaan ulkopuolelle; entä he, jotka ovat oman harrastautuneisuutensa vuoksi kartuttaneet paljon tietoja ja taitoja musiikista, ja kaipaavat enemmän haastetta opiskeluunsa? Onko opettajalla edes oikeutta uhrata kallisarvoista opetusaikaa heihin, jotka pärjäävät jo ”riittävän hyvin” musiikintunneilla, kun toiset eivät pysty kannattelemaan päätään pinnalla ohikiitäviä hetkiä pidempään duurien ja mollien villissä aallokossa?

Vaikka nykypäivän opettajan etiikan- ja moraalintaju ei mielellään antaisi myöten käyttää arvokkaita – ja vähäisiä – resursseja oppiaineessaan jo ennestään pärjävien tukitoimiin, niin lain näkökulmasta asia on kuitenkin toisin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS2014) ohjaa musiikinopettajan työtä, ja kyseinen määräys vaatii esimerkiksi 7.–9. luokkalaisten oppilaiden musiikinopetuksessa, että ”oppilaiden musiikillinen osaaminen laajenee”, ”toiminnallinen musiikin opetus ja opiskelu edistävät oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä” ja ”musiikin opetuksessa ja työskentelyn suunnittelussa otetaan huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet, aikaisempi oppiminen ja kiinnostuksen kohteet” (POPS2014, 422–423). Toisin sanoen myös edistyneemmillä oppilailla on oikeus oman tasoiseen opetukseen siinä missä heikommin suoriutuvillakin.

Tässä maisterintutkielmassa haluan valottaa musiikinopettajien kokemuksia musiikillisesti harrastuneiden oppilaiden kanssa toimimisesta peruskoulun kontekstissa niin musiikintunneilla kuin niiden ulkopuolellakin. Tulevana musiikin aineenopettajan koen aiheen erityisen tärkeänä ja aiemmin vähän tutkittuna, sillä esimerkiksi aiemmat tutkimukset musiikin harrastamisen saralta ovat keskittyneet pääasiassa sen motivaatioon. On merkityksellistä kuunnella

musiikinopettajakollegoidemme kokemuksia ja pyrkiä ymmärtämään erilaisten kohtaamisten taustalla vaikuttaneita asioita, että voimme tulevaisuudessa kohdata vastaavia tilanteita viisaampina ja valmiimpina. Nyt siis syvennymme enemmän siihen, mitä musiikillinen harrastuneisuus musiikin aineenopettajien mielestä oikeastaan on, millaisia kohtaamisia heillä on musiikillisesti harrastuneiden oppilaiden kanssa, sekä miten he ovat voineet tukea tiedollisesti ja taidollisesti säkenöiviä oppilaitaan.

2 MUSIIKILLINEN HARRASTUNEISUUS

Tilastokeskus on tilastoinut 15 vuotta täyttäneiden musiikin harrastamista jo vuodesta 1981, mutta onneksi tilastoihin on sisällytetty tiedot myös opiskelijoiden ja koululaisien harrastamisesta – kyseinen sektio on tutkielmani kannalta ehdottomasti mielenkiintoisin osuus. Viimeisin tilasto vuodelta 2017 kertoo, että suomalaisista opiskelijoista tai koululaisista 21 prosenttia soittaa jotakin soitinta, ja viisi prosenttia kuuluu yhtyeeseen (N=863). Samaisesta ihmisryhmästä neljä prosenttia harrastaa soittamista musiikkioppilaitoksessa, seitsemän prosenttia harrastaa laulamista laulutunneilla tai yhtyeessä, yhdeksän prosenttia säveltää tai tekee omia kappaleita, ja kahdeksan prosenttia tekee musiikkia tietokoneella. (Suomen virallinen tilasto (SVT) 2017.)

Musiikin tekeminen tietokoneella on alkanut kasvattaa suosiotaan vasta 1990-luvulla sen mahdollistavan teknologian kehittymisen myötä. On siis erityisen huomiota herättävää, että vuonna 2017 musiikkia on harrastanut musiikkioppilaitoksessa neljä prosenttia tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista ja koululaisista. Toisin sanoen omaehtoinen musiikinteko vapaa-ajalla on vetänyt puoleensa kaksinkertaisen prosenttiyksikömäärän lapsia ja nuoria kuin perinteinen instituutiopohjainen musiikin harrastaminen. (SVT 2017.)

Tämä kuitenkin tarkoittanee vain sitä, että musiikki harrastuksena on saanut uusia muotoja ja instrumentteja, eikä se suoraan kieli musiikkiopisto-opiskelun rappiosta. Taustalla saattaa vaikuttaa yhteiskunnassamme tapahtuneet muutokset (esimerkiksi älyteknologian kehittyminen kiinteämmäksi osaksi arkea sekä taidekasvatuksen ja laaja-alaisen ymmärtämisen roolin vakiintuminen koulujen kasvatusnäkemyksissä), jotka näkyvät myös kulttuurisella tasolla. Sen myötävaikutuksesta jokainen ihminen voi halutessaan toimia taiteiden parissa ilman edellytystä perinteisestä pitkäjänteisestä harrastamisesta, ja täten musiikillisen harrastuneisuuden määritelmä laajenee.

Aiemmin musiikillista harrastuneisuutta ja siihen liittyviä teemoja ovat tutkineet syvemmin esimerkiksi Kosonen (esim. 1996, 2001 ja 2010), Salminen (os. Kivinen 2004, Salminen 2022) ja Hasu (2017). Tehdessään tilastointia myös Tilastokeskus on tullut

pääpiirteissään määritelleksi musiikin harrastamisen tavoiksi soittamisen, laulamisen ja säveltämisen. Esittelen seuraavissa alaluvuissa sen, mitä musiikillinen harrastuneisuus ja sen motivaatio tarkoittavat oman tutkielmani kannalta.

2.1 Musiikillisen harrastuneisuuden määrittely

Kun muusikko esiintyy virtuoottisesti konsertissa, alakouluikäinen lapsi laulaa kuin enkeli, tai kanttori kajauttaa uruilla holvikirkon kaikumaan, heitä seuraavat katsojat saattavat helposti ajatella heidän olevan musiikillisesti lahjakkaita. Koen musiikillisesta harrastuneisuudesta puhuessani tarpeelliseksi pureutua myös musiikillisen lahjakkuuden määritelmään, joka on valitettavan monimutkainen ja vaikeasti määriteltävissä. Lisäksi nykyiset määritelmät ja musikaalisuutta tai musiikillista lahjakkuutta mittaavat testit ovat voimakkaasti kulttuurisidonnaisia länsimaiseen tapaan nähä musiikki, joten mikään näkemys ei tunnu kattavan kaikkia mahdollisia sävyjä.

Karma (2010) valottaa, että musikaalisuuden mittaamiseen tarkoitettun Winged Standardized Tests of Musical Intelligence -testin ensimmäisen version kehitti Wing jo vuonna 1939 (Wing 1962). Testissä tärkeintä on esimerkiksi kuunnella todellisen musiikin katkelmia, ja sen jälkeen arvioida esityksen esteettistä arvoa. Samalla vuosikymmenellä on nähty hahmopsykologiaa hyödyntävä Mursellin määritelmä (1937), jossa musikaalisuuden tärkein määre on ihmisen oma emotionaalinen reaktio musiikkiin. Suomessa musikaalisuustestejä on luonut Kai Karma, joissa testattavat eivät itse luo musiikkia, vaan pyrkivät mahdollisimman tarkasti toistamaan esimerkiksi taputettuja rytmejä tai annettuja intervaleja. Testiä käytetään yhä tänäkin päivänä joissakin oppilaitoksissa osana pääsykokeita, vaikka testin kehittämistä on yli neljäkymmentä vuotta (kehitetty 1980). (Karma 2010.)

Siinä, missä aikojen saatossa musikaalisuutta on pyritty todentamaan erilaisin testein ja sen määritelmä on perustunut musiikin esteettiseen kokemiseen, emotionaalisiin reaktioihin tai kykyyn toistaa annettuja rytmejä, nykypäivänä ei ole mielekästä kategorisoida ihmisiä niin, että he ovat joko "musikaalisia" tai "epämusikaalisia". Yleisesti koulun musiikinopetuksen lähtökohtana voidaan pitää sitä, että jokainen ihminen on musikaalinen. Kuitenkin myös Karma (2010, 365) sen toteaa, että "tasoeroja on silti runsaasti".

Koen merkitykselliseksi käyttäen tässä tutkielmassa käsitettä "musiikillinen harrastuneisuus". Koska musikaalisuuden määritelmässä korostuu sen mustavalkoinen luonne – olet testien pohjalta joko musikaalinen tai et – sekä musiikin hahmottamisen tärkeys, musiikillinen harrastuneisuus sitä vastoin pitää tärkeänä ihmisen omaa kokemusta harrastuneisuudestaan. Harrastuneisuus saattaa tapahtua koulukontekstissa esimerkiksi bändikerhossa, tai muuten vapaa-ajalla esimerkiksi musiikkia

soittaen omaehtoisesti vaikka erilaisten soittovideoiden tai musiikkisovellusten avulla. Toisaalta se voi näkyä myös musiikin aktiivisena kuunteluna, tai ohjattuna musiikin-opiskeluna soitto- ja teorialuokkien muodossa soitonopettajien alaisuudessa.

Kosonen (2010, 302) toteaa, että valtaosa musiikkiopistoissa ja yksityisissä musiikkikouluissa opiskelevista on tyttöjä, kun taas pojat harrastavat musiikkia omaehtoisemmin opettelemalla soittamaan tai kuuntelemalla aktiivisesti musiikkia. Nauttiakseen musiikin kuuntelusta yksilön tuleekin kiinnittää siihen huomiota (Csikszentmihályi 1990, 109). Karma (1982, viitattu lähteessä Karma 2010, 363) tukee Kososen havaintoa tiivistämällä, että murrosiässä musikaalisuus voi kehittyä spatiaalisesti lahjakkailla pojilla äkisti lisääntyen, ja kyseinen musikaalisuus on erilaista kuin verbaalisesti lahjakkailla. Sen ”myöhäisherännen” musikaalisuuden vuoksi pojat eivät välttämättä pääse musiikkioppilaitosten oppilaiksi, sillä valtaosa oppilaista aloittaa harrastuksen jo huomattavasti ennen murrosikää, ja spatiaalinen lahjakkuus saattaa edellyttää erilaista pedagogiikkaa. Siksikin he saattavat suuntautua esimerkiksi kevyen musiikin genreen soittimilla, joita ei tyypillisesti aloiteta kovin nuorina (Karma 2010, 363).

Haluan nostaa musiikin harrastuneisuuden käsitteen rinnalle Elliottin (1996, 8) nimittämän termin ”musical practise”, joka voidaan Westerlundin (1996, 21) sanoin kääntää suomeksi muotoon ”musiikillinen toiminta” tai ”musiikillinen praxis”. Musiikillinen toiminta sopii yhdistäväksi nimikkeeksi musiikin tekemiselle ja kuuntelemiselle, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutussuhteessa toisiinsa (Elliott 1996, 8). Minulle musiikin harrastuneisuus pitää kuitenkin sisällään ajatuksen tavoitteellisuudesta, mitä pelkkä Elliottin musiikillinen toiminta ei tavoita; yksilö esimerkiksi tavoittelee kehittymistä musiikin kautta ihmisenä tai kehittymistä muusikkona, tai tavoittelee emotionaalista reaktiota musiikkiin (em. Mursell 1937) toimiessa musiikin parissa omilla ehdoillaan. Näistä lähtökohdista käsin, ja nämä asiat huomioon ottaen, käytän tutkielmassani termiä musiikillinen harrastuneisuus.

2.2 Musiikillisen harrastuneisuuden motivaatio

Motivaatio tarkoittaa johonkin toimintaan johtavien motiivien kokonaisuutta sekä vaikuttimia. Sanan juuri on latinan kielen sanasta *movere*, joka tarkoittaa ”liikuttaa”. Latinan kielen sana *motivus* tarkoittaa samaan teemaan liittyen liikkuvaa ja liikkeeseen liittyvää. (Suomen etymologinen sanakirja 2021.)

Monen lapsen soittoharrastus voi alkaa siitä, että huoltajat ilmoittavat heidät soittotunneille. Vanhempien hyvää tarkoittava kannustus ja musiikkiharrastamisen tuki saattaa kummuta heidän omien lapsuusaikojen musiikin harrastamisen kokemusten pohjalta. Tällöin musiikin parissa toimimisen motivaattoreiksi – liikuttajiksi –

voi lapselle kuitenkin muotoutua ulkoiset tekijät, eivätkä välttämättä lapsen sisäisen motivaation mukaiset omat toiveet ja intressit. Sisäinen motivaatio voi kärsiä, jos lapset altistetaan sopimattoman kontrollin alaisuuteen, kuten ylenmääräiseen tarkkailuun ja arvioitiin, heille asetettuihin tavoitteisiin, tai sopimattomaan kilpailuun (Deci & Ryan 2002, viitattu lähteessä Mudrak & Zabrodzka 2015). Kosonen (2010, 303) kuitenkin korostaa musiikkiharrastusten motiivien jakamisen ulkoisiin ja sisäisiin motiiveihin kovin pinnalliseksi ajatukseksi, ja hän toteaa jakavansa soittamisen motivaatioluokituksen kolmeen tyyppiin. Nämä kolme soittamisen motivaation tyyppiä kuuluvat kuitenkin eniten sisäisen motivaation piiriin.

Nuorten musisoinnissa tärkeimmäksi motiiviksi Kosonen (2010, 303–305) nostaa *musiikilliset motiivit*, jolloin musiikki näyttäytyy nuorille erityisesti terapeuttisessa merkityksessä. Sinkkonen (2009, 294) menee jopa niin pitkälle, että hän vertaa kerran viikossa tapahtuvia soittotunteja tukea antavaan, eli supportiiviseen, psykoterapiaan – vaikkakaan sisältö ei soittotunneilla ja psykoterapiassa olekaan samanlainen. Kuitenkin Kososen (2010, 303–305) musiikillisten motiivien taustalla oleva ajatus eräänlaisesta musiikillisesta ”keskustelukanavasta”, joka on tärkeä motiivi soittamiseen sekä musiikin kuuntelun kannalta, tukee luvussa 2.1 Musiikillisen harrastuneisuuden määrittely esittelemääni ajatusta musiikillisen harrastuneisuuden määritelmästä. Idea musiikillisesta motiivista pitää sisällään yksilön omakohtaisen kiinnostuksen musiikkiin, jonka voin karkeasti sanoa kuuluvaksi sisäisen motivaation tapoihin.

Sitä vastoin *suoritus- ja saavutusmotiivit* voivat näkyä nuoren elämässä ulkoisen motivaation sanelemana, kun esimerkiksi soittotunnit tai erilaiset tasokokeet tapahtuvat musiikkioppilaitosten ehdoilla. Kososelle (2010, 303–305) suoritus- ja saavutusmotiivit liittyvät nimenomaan minäpystyvyyteen sekä hallinnan tunteeseen. Tällöin sekä oman instrumentin tekninen hallinta, soittaminen ”oikein” sekä emotionaalisen tulkinnan hallinta kielivät paitsi musiikin harrastajan itsensä hallinnan tunteesta, mutta ne ovat myös osana musiikillista ilmaisua sekä itseilmaisua. (Kosonen 2010, 303–306.)

Vuorovaikutusmotiivit puolestaan liittyvät esimerkiksi soittotunneilla kävijöiden kontaktiin opettajan kanssa, sekä opettajalta saatuun tukeen ja kannustukseen. Tällöin yhteismusisointitilanteet ovat voineet synnyttää ikimuistoisia musiikkikokemuksia. (Kosonen 2010, 303–305.) Kun musiikillisesti harrastuneen oppilaan harrastustapana on käydä soittotunneilla, instrumenttivalinnasta riippuen yhteismusisointi toteutuu vaihtelevalla asteella. Uskon, että soolosoittimen valinneet oppilaat saavat siis vuorovaikutusmotiivinsa liki yksinomaan soittotuntien kohtaamisesta soitonopettajan kanssa, kun taas orkestereihin ja yhtyeisiin kuuluvat oppilaat saavat vuorovaikutusmotiiviaan täytettyä pääasiassa yhteismusisoinnin kautta. Yhteismusisointi on ylipäätään tärkeä käsite, jota tulen käsittelemään lisää luvussa 3.3 Opetussuunnitelmat sivuten sekä perusopetuksen että taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissa ilmeviä käsityksiä yhteismusisoinnista.

Kun lapsella tai nuorella on omaehtoista intoa musiikkiin, hän voi parhaillaan soittaessaan yltyä flow-kokemukseen. Flow (Csíkszentmihályi 1990, 6) on tapa, jolla ihmiset kuvaavat hetkeä ajattelussa, jolloin tietoisuus on harmonisesti järjestäytynyt, ja jolloin ihminen haluaa tavoitella sitä mitä on tekemässä tekemisen itsensä vuoksi. Flowsta voidaan käyttää myös nimitystä optimaalinen kokemus. Kososesta (2010, 305) tällainen optimaalinen kokemus musiikissa tarkoittaa eräänlaista hurmioitumista, jolloin ajan tai paikan asettamat esteet eivät ole soittamisen, soittajan ja musiikin yhdistymisen tiellä. Siinä missä joillekin flow syntyy musisoinnista vain kahdestaan musiikin kanssa, toisille sen edellytyksenä on yhdessä musisointi musiikin virrassa ikään kuin yhtenä soittimena (Kosonen 2010, 305).

Vaikka flow tavoittaa parhaillaan niin musiikillisesti harrastuneet kuin harrastumattomatkin, sekään ei onnistu viemään huomiota pois motivaation kääntöpuolesta, eli motivaation puutteesta musiikilliseen harrastuneisuuteen. Lautzenheiser (1990) kannustaa osaavan musiikinopettajan olevan tuhlaamatta energiaa vellomalla siinä, mitä ei saa tehdyksi; jos oppilas itse ei motivoidu riittävästi tekemään jotakin asiaa, niin siinä ei pakottaminen, lahjonta tai uhkailu auta. Vaikka oppilaiden motivoitumattomuus musiikintunneilla ei ole tavoiteltava ilmiö, niin sitä kuitenkin tapahtuu. Taustoitan siis ilmiötä seuraavaksi Deci ja Ryanin (2017) ajatuksilla.

Deci ja Ryan (2017, 16) luonnehtivat motivoitumattomuuden (engl. amotivation) jakautuvan kolmeen kategoriaan itsemääräämisteorian valossa. Ensimmäisessä kategoriassa ihmiset jättävät toimimatta, koska he eivät usko voivansa vaikuttaa lopputulemaan. Tämä perustuu yksilön kokemukseen oman kompetenssinsa puutteesta. Sanoisin, että koulun musiikintunneilla tämä voi tarkoittaa sitä, että oppilas on mieluummin soittamatta kitaraa, koska ei usko taitojensa riittävän, kuin yrittää ja epäonnistuu.

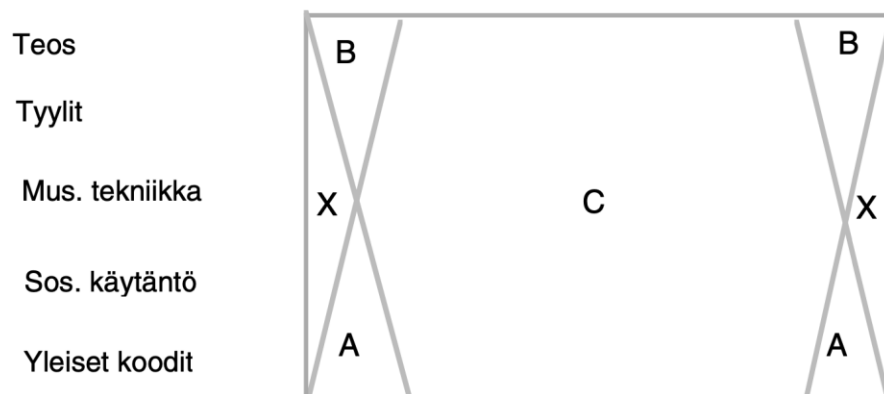
Toiseksi motivoitumattomuuden kategoriaksi Deci ja Ryan (2017, 16) nimeävät mielenkiinnon, relevanssin tai arvon puutteen. Toisin sanoen ihminen ei edes vaihda toimimaan, mikäli hän ei koe mielenkiintoa tai merkitystä asiaa kohtaan. Tiedän heti, että tämä näkyy varmasti peruskoulun musiikinopetuksessa, koska kaikki oppilaat ovat velvoitettuja osallistumaan musiikintunneille seitsemänten vuosiluokkaan asti. Sen vuoksi oppilaat eivät välttämättä näe musiikin oppiaineella sen syvempää arvoa, tai he eivät osaa yhdistää koulussa tapahtuvaa musisointia samaksi musiikiksi jonka parissa he toimivat koulun ulkopuolella. Tuon ajatusten tasolla luomatta jääneen yhteyden vuoksi he eivät välttämättä koe koulun musiikintuntien toimintaa merkityksellisenä. Huomattavaa on, että tämä mielenkiinnon, relevanssin ja arvon puutteen motivoitumattomuuskategoria voi olla läsnä myös silloin, vaikka yksilöllä olisi riittävä kokemusta ja kompetenssia toimia (Deci & Ryan 2017, 16). Siispä myös musiikillisesti harrastuneet oppilaat voivat olla motivoitumattomia koulun musiikintunneilla.

Kolmas ja viimeinen kategoria on kenties ristiriitaisin; motivoitumattomuus juontaa juurensa motivoituneesta toimimattomuudesta (engl. motivated nonaction) tai oponoivasta käyttäytymisestä. Sillä pyritään uhmaamaan vaatimuksia, jotka tekevät tyhjiksi autonomian harjoittamisen perustarpeen. (Deci & Ryan 2017, 16.) Koulukontekstiin ajatusta vieden oppilaat saattavat siis jättää toimimatta, jos he kokevat opettajan asettamat vaatimukset heidän toiminnalleen jyräävän oppilaiden oman tarpeen itsemääräämiseen. Mahdollisesti juurikin tämän itsemääräämisen kokemuksen vuoksi oppilaat syttyvät musiikintunneillakin helpommin, kun he saavat valita soitavatko yhteismusisoinnin hetkellä kitaraa vai pianoa, kuin silloin, jos musiikinopettaja määrää kaikkia oppilaat automaattisesti tarttumaan ukuleleihin.

3 OPETTAJA JA OPETUKSEN RAAMIT

3.1 Opettajan vuorovaikutussuhde

Musiikin aineenopettajan työssä keskeisessä osassa ovat kohtaamiset koulussa lasten ja nuorten kanssa. Parhaassa tapauksessa musiikinopettajan sekä oppilaan musiikilliset kompetenssit kohtaavat suotuisalla tavalla, jolloin yhteisen musiikillisen kompetenssin alue jää mahdollisimman laajaksi (ks. Kuva 1).



KUVIO 11 Opettajan ja oppilaan musiikillisen kompetenssien optimikohtaaminen

A: oppilaan oma kompetenssi

B: opettajan oma kompetenssi

C: yhteisen musiikillisen kompetenssin alue

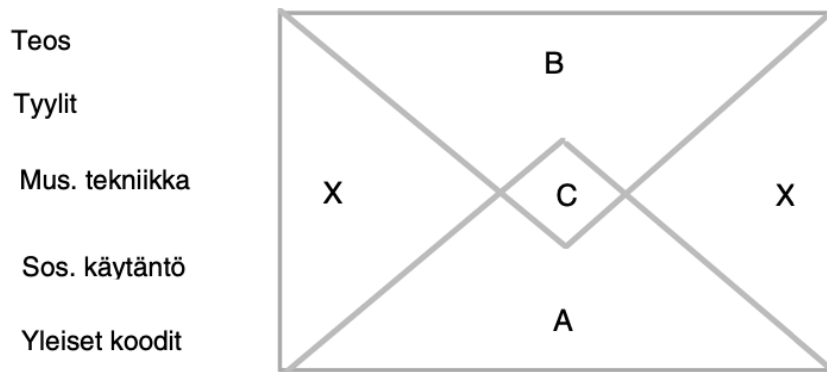
X: potentiaalinen merkityksen tuottamisen kenttä

Kuva 1. Opettajan ja oppilaan musiikillisen kompetenssien optimikohtaaminen (Kosonen 2001, 122, Kuvio 11).

Kososen (2001) kuviossa termi "Yleiset koodit" tarkoittaa musiikin spontaania vaikutusta, ja merkintä "Sos. käytäntö" kuvastaa vallitsevia tapoja sekä tottumuksia. "Mus. tekniikka" puolestaan kiinnittää huomion musiikkiin jo sen tekemisen, eli soittamisen, tasolle. "Tyyli" ja "Teos" sitä vastoin kuvastavat Kososen (2001) viittaman Stefanin (1985) näkemyksiä ammatillisen kompetenssin tasoista, joissa merkittävää on opettajan asiantuntemus.

Esimerkitän Kososen (2021) teoriaa koulumaailmaan sopivaksi: kun koulun musiikinopettaja onnistuu valitsemaan oppitunneillaan oikeanlaista ohjelmistoa, ohjaamaan musiikillisia hetkiä osaa- ja pedagogisin ottein, ottamaan huomioon oppilaan omat kiinnostuksenkohteet sekä toimimaan koulukontekstin normien sanelemana, niin lähennellään jo kompetenssien optimikohtaamista koulumaailmassa. Sitä tulee toki täydentämään myös esimerkiksi oppilaan oma hankittu ymmärrys koulun musiikintuntien normeista sekä mahdollinen harrastuneisuuden kautta kehittynyt soitotekninen osaaminen. Näiden kaikkien osatekijöiden kohdatessa voidaan tosiaan puhua onnistuneesta kompetenssien kohtaamisesta.

Toki Kososen (2001, 122) kuvio (Kuva 1) ei poissulje musiikillisesti harrastautumattomien oppilaiden ja musiikinopettajan kohtaamista aivan totaalisesti. Koulun musiikinopetuksen kontekstissa musiikinopettajan ja musiikillisesti harrastumattoman oppilaan kompetenssien kohtaaminen jää kuitenkin ehdottomasti suppeammaksi verrattuna opettajaan ja musiikillisesti harrastuneeseen oppilaaseen. Koska esimerkiksi Yleiset koodit jäävät tässä kohtaamattomuuden tilassa negatiivisiksi, niin varmasti juuri tämänkin vuoksi Kosonen (2001, 123) on luonut kuvion opettajan ja oppilaan musiikillisen kompetenssien kohtaamattomuudesta (ks. Kuva 2). Kuvassa 2 kompetenssin tasojen nimikkeet ovat samat kuin Kuvassa 1.



KUVIO 12 Opettajan ja oppilaan musiikillisen kompetenssien kohtaamattomuus

A: oppilaan oma kompetenssi

B: opettajan oma kompetenssi

C: yhteisen musiikillisen kompetenssin alue

X: potentiaalinen merkityksen tuottamisen kenttä

Kuva 2. Opettajan ja oppilaan musiikillisen kompetenssien kohtaamattomuus (Kosonen 2001, 123, Kuvio 12).

On jännittävää, miten musiikinopettajan oma kompetenssi koostuu sekä hänen kokeemuksestaan opettajana että muusikkona; Kivijärven (2021, 178) väitöskirja esittelee Ballantynen (2005) teorian, josta päätelleen musiikinopettajan kokemus omista musiikillisista kyvyistään – tai niiden puutteesta – määrittää sitä, identifioituuko hän enemmän muusikoksi vai opettajaksi. Haluankin siis esittää avoimen pohdinnan, että voiko musiikinopettajan oma kokemus itsestään kehnona muusikkona tai vahvana pedagogina määrittää opettajan kompetenssia niin paljon, että se pystyy jopa parhaimmillaan edesauttaa musiikillisen kompetenssien kohtaamista tai pahimmillaan suistaa ne kohtaamattomuuteen? Olipa tilanne mikä hyvänsä, vuorovaikutuksen toisena osapuolena ovat luonnollisestikin oppilaat. Koulun musiikinopetuksen kontekstissa kyse on kaikille oppilaille pakollisesta formaalista oppimisesta (ks. Eshach 2007), joten ei ole edes mielekästä edellyttää, että kaikilla oppilailta olisi syvempää musiikillista harrastuneisuutta ja kompetenssia. Siksikään harrastuneisuus ei voi olla ainoa onnistuneen vuorovaikutuksen edellytys koulun musiikinopettajan kanssa toimiessa.

Siinä, missä opettajan kompetenssilla voikin olla yllättävän merkittävä rooli hänen ja oppilaan vuorovaikutustilanteiden onnistumisen kannalta, ei pidä unohtaa opettajan roolia palautteen antajana. Oikeanlaisissa vuorovaikutustilanteissa sopivanlainen palaute liittyy tilanteeseen, jolloin oppilaan kehitysvaiheeseen sopiva yksilöllistetty ohjeistus kehittää paitsi tietoja ja taitoja, myös motivaatiota (Bloom 1985; Chi 2006, viitattu lähteessä Mudrak & Zabrodska 2015). Motivaatiosta kerroinkin jo

luvussa 2.2 Harrastuneisuuden motivaatio, ja palautetta käsittelen osana lukua 3.3 Opetussuunnitelmat.

Kun opettaja antaa oppilaalle palautetta, valitettavan usein oppilaat tulkitsevat sen toisin kuin on tarkoitettu. Goh ja Walker (2018, 37) paljastavat, että vaikka opettaja tarkoittaisi vuorovaikutustilanteessa antamansa kirjallisen palautteen ohjaavaksi, oppilaat ottavat sen vastaan negatiivisin tuntein. Oppilaat kuulemma tulkitsevat ohjaavan palautteen itsekeskeisesti ja omaan yksilöönsä kohdistuvana siitä huolimatta, että opettaja ei sitä sellaiseksi tarkoita.

Uskon, että toisin kuin kirjallinen palaute, niin opettajan antama spontaani suullinen palaute esimerkiksi musiikintuntien soittotilanteissa voikin olla jopa tärkeämpää kuin oppilaiden saama kirjallinen palaute esimerkiksi musiikintunneilla pidettävistä kokeista tai esitelmistä. Oikein ajoitettu palaute tukee toivottua toimintaa juuri silloin kuin se tapahtuu, ja korjaa epäsuotavia toimintamalleja ennen kuin ne ehtivät vakiintua manereiksi. Tämän vuoksi suullinen palaute voidaan mieltää myös tuen muodoksi, joita käsittelen enemmän aineistostani tekemieni havaintojen pohjalta luvussa 5.2.

Luulenkin, että palautteenantotilanteiden sisältämän potentiaalin vuoksi opettajan oma ammattitaito on merkittävässä roolissa näiden itsensä ja oppilaiden välisten kohtaamisten mahdollistamisessa positiivisessa valossa. Onneksi de Bruin (2024) muistuttaa, että opettajanoviisit, kehittyvät opettajat ja eksperttitaso opettajat tarjoavat kukin erilaista palautetta – eksperttiopettajilla on hallussaan laajempi paletti lähestyä palautteenantoa kuin noviisiopettajilla. Tämän vuoksi näen jokaisella opettajalla mahdollisuuden kehittyä palautteen antajana, ja täten myös vuorovaikuttajana.

3.2 Koulun toimintakulttuuri

Jokaisella koululla on omanlaisensa toimintakulttuuri, joka henkii paitsi kyseisen oppilaitoksen perinteitä ja historiaa. Kuitenkin se heijastelee myös nykyisellään institutiossa opiskelevien, opettavien sekä muuten työskentelevien arvoja ja tapoja. Musiikilla sekä sen opetuksella on syvät juuret suomalaisissa kouluissa jo kansakoululaitoksen alkua ajoista lähtien, sillä laulunopetus turvattiin vuoden 1866 kansakouluasetuksessa osaksi silloista koulujärjestelmää (Pajamo 1999, 12).

Musiikilla tuntuukin olevan pitkään vakiintunut rooli osana koulun tavallista arkea esimerkiksi aamunavauksissa ja erilaisissa juhlissa kohottaen tapahtumien merkityksellisyyttä arvokkuudellaan. Nikkanen ja Westerlund (2017) muistuttavat musiikkiesityksen olevan koulujen rituaaleissa keskeisessä roolissa nuorten elämässä, paljastaen samalla koulun ydinarvoja. Vaikka Reimerin näkemys vuodelta 1989 on jo kolmen vuosikymmenen takaa, hänen sanoissaan on vielä nykypäivänäkin totuuden

siemen: koulujen juhlissa kuultava musiikki ja musisointi perustuvat pääasiassa niiden miellyttävään viihdearvoon. Tämän kautta Reimer maalaa sanoillaan kauhukuvan, jossa musiikinopettajan ei tarvitse oikeastaan opettaa musiikkia, vaan hän voi pahimmillaan tehdä työtään vain valmistaen oppilaita esiintymään koulun juhlista toiseen, opettamatta siinä välissä kuitenkaan pohjaa jolle kyseinen musiikki perustuu (Reimer 1989, 158).

Haluan kuitenkin haastaa Reimerin ajatukset koulujen juhlista kädenlämpöisenä hupina huomauttamalla, että suomalaisessa koulujärjestelmässä koulun juhlien kasvatuksellinen rooli on sisäänkirjoitettu jopa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014: "[...] [J]uhlat [...] järjestetään siten, että ne tukevat oppilaiden oppimiselle, monipuoliselle kehittymiselle ja hyvinvoinnille asetettuja tavoitteita" (POPS2014, 41). Lisäksi opetussuunnitelma edellyttää musiikin opetuksessa otettavan huomioon koulun juhlit ja tapahtumat, joiden kautta voidaan tukea paitsi oppilaan musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, myös vahvistaa yhteistyötaitoja sekä kasvua (POPS2014, 263).

Suomalaiset koulujen juhlit eivät ole kaupallistuneita tapahtumia kuten esimerkiksi Yhdysvalloissa, jossa multikansalliset yritykset tarjoavat lapsille virvoitusjuomia urheilutapahtumissa. Sitä vastoin suomalainen kouluinstituutio kantaa perinteitä eteenpäin sukupolvilta toisille. Esimerkiksi kuusijuhlan – nykyisemmin joulujuhlan – perinteet kumpuavat Jyväskylän seminaarin alkuvuosilta 1860-luvulta saakka, jonka myötä sittemmin valmistuneet opettajat ovat levittäneet kuusijuhla-perinnettä ympäri Suomen kouluihin, joihin he päätyivät työskentelemään (Kosonen 2023).

Nykyään suomalaisten koulujen on resursseista riippuen mahdollista tarjota opetushallituksen edellyttävien "pakollisten" vuosiviikkotuntien lisäksi myös valinnaista musiikin opetusta. Kaikille yhteisessä musiikin opetuksessa vähimmäismääränä on kahdeksan vuosiviikkotuntia; luokilla 1–2 vähintään kaksi, luokilla 3–6 vähintään neljä, ja luokilla 7–9 vähintään kaksi. Vähimmäistuntimäärää ei saa alittaa, mutta kouluilla on oikeus osoittaa oppiaineelle tätä enemmän tunteja niin halutessaan. (Opetushallitus 2024.)

Valinnaisessa opetuksessa vuosiluokille 1–6 on käytössä kuusi vuosiviikkotuntia ja vuosiluokilla 7–9 viisi vuosiviikkotuntia, mutta kyseiset tunnit jaetaan kaikkien taide- ja taitoaineiden kesken: musiikin, kuvataiteen, käsityön, liikunnan ja kotitalouden. Päätöksen valinnaisen tuntien käytöstä tekee opetuksen järjestäjä. (POPS2014, 95.) Pohjimmiltaan kyse on siis arvovalinnoista; opetuksen järjestäjänä koulut itse tekevät valinnan kuinka monta vuosiviikkotuntia kukin taide- ja taitoaine saa kaikkiin valinnaisiin aineisiin varatuista resursseista. On puhdasta sattuman kauppaa kuinka paljon päättäjät arvostavat musiikkia muiden taito- ja taideaineiden joukossa, joten valinnaisien aineiden tehdyt tuntijaot – sekä mahdolliset kaikille yhteisen musiikin

opetuksen tuntimäärien ylittymiset – kielivät omalta osaltaan kouluissa vallitsevasta toimintakulttuurista.

3.3 Opetussuunnitelmat

On yleisesti tunnustettu totuus, että työssään pätevän musiikinopettajan on noudatettava Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 (POPS2014). Perusteet saanelevat työn raamit niin opetuksen sisältöjen, tavoitteiden kuin arvioinninkin osalta. Tutkielmani kannalta onkin merkityksellisintä avata hieman voimassaolevia opetussuunnitelman perusteita vuodelta 2014.

Musiikin tavoitteet on pilkottu sekä vuosiluokilla 3–6 että 7–9 viiden otsikon alle: Osallisuus, Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen, Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito, Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa sekä Oppimaan oppiminen musiikissa (POPS2014, 263–264, 422–423). Jo pelkästään näistä otsikoista voimme nähdä opetushallituksen vision siitä, mistä musiikki heidän mielestään oppiaineena koostuu. Osallisuus ja Oppimaan oppiminen voidaan nähdä osana aktiivista toimijuutta. Tämä toimijuus ei välttämättä edellytä edes välittömiä valmiuksia toimia musiikin parissa, vaan toimijuus voidaan nähdä pelkästään osana ihmisenä kasvua, joka sattuu tapahtumaan musiikin oppiaineen piirissä. Sen sijaan Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen, Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito sekä Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa edellyttävät oppilailta jo syvempää vihkiytymistä musiikin maailmaan joko oma-aloitteisesti tai musiikinopettajan johdatuksella.

Vuosiluokilla 3–6 musiikin oppiaineessa tavoitteita on yhdeksän, sekä vuosiluokilla 7–9 tavoitteita on kaksitoista. Tavoitteet ovat linkittyneet laaja-alaiseen osamiseen sekä musiikin sisältöalueisiin. Kerronkin niistä seuraavaksi tarkemmin Kuvien 3 ja 4 avulla.

Musiikin opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 3–6

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
Osallisuus		
T1 rohkaista oppilasta osallistumaan yhteismusisointiin ja rakentamaan myönteistä yhteishenkeä yhteisössään	S1-S4	L2, L6, L7
Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen		
T2 ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön ja laulamiseen sekä kehittämään keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimien soittotaitoaan musisoivan ryhmän jäsenenä	S1-S4	L2
T3 kannustaa oppilasta keholliseen musiikin, kuvien, tarinoiden ja tunnetilojen ilmaisuun kokonaisvaltaisesti liikkuen	S1-S4	L1, L2
T4 tarjota oppilaille mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun sekä ohjata häntä jäsentämään kuulemaansa sekä kertomaan siitä	S1-S4	L2
T5 rohkaista oppilasta improvisoimaan sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia eri keinoin ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen	S1-S4	L1, L2, L5, L6

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen,
Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito		
T6 ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikillisia kokemuksiaan ja musiikillisen maailman esteettistä, kulttuurista ja historiallista monimuotoisuutta	S1-S4	L2
T7 ohjata oppilasta ymmärtämään musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapojen periaatteita musisoinnin yhteydessä	S1-S4	L4
Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa		
T8 ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia hyvinvointiin sekä huolehtimaan musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta	S1-S4	L3
Oppimaan oppiminen musiikissa		
T9 ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, osallistumaan tavoitteiden asettamiseen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin.	S1-S4	L1

Kuva 3. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaiset tavoitteet musiikin opetukselle vuosiluokilla 3–6 (POPS 2014, 263–264).

Kuvasta 3 näkee, miten musiikin kaikki yhdeksän tavoitetta liittyvät oppiaineen jokaiseen sisältöalueeseen. Neljä sisältöaluetta ovat S1 Miten musiikissa toimitaan, S2 Miten musiikki muodostuu, S3 Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa ja S4 Ohjelmisto (POPS2014, 264). Laaja-alaisessa osaamisessa on sitä vastoin seitsemän tavoitetta (POPS2014, 20–24), joista 3.–6. luokkien musiikin opetuksessa mainitaan eniten tavoite L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Se mainitaan jopa kuusi kertaa. Kyseisen tavoitteen pohja rakentuu ihmisoikeuksien kunnioitukselle sekä arvostaville vuorovaikutustaidoille, mutta myös kulttuurisen

identiteetin rakentamiselle, taiteiden kokemiselle sekä itseilmaisulle (POPS2014, 21). Loput kuusi opetussuunnitelman nimeämää laaja-alaisen osaamisen tavoitetta esiintyvät musiikin tavoitteissa on seuraavanlaisesti: L1 Ajattelu ja oppimaan oppiminen mainitaan kolme kertaa, L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot mainitaan yhden kerran, L4 Monilukutaito mainitaan yhden kerran, L5 Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen mainitaan yhden kerran, L6 Työelämätaidot ja yrittäjäyys mainitaan kaksi kertaa, ja L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen mainitaan yhden kerran (POPS2014, 20–24, 263–264). Jokainen laaja-alainen tavoite mainitaan siis vähintään kerran, ja yhteensä ne esiintyvät vuosiluokkien 3–6 musiikin tavoitteissa 15 kertaa.

Pelkkiä vuosiluokkien 3–6 musiikin tavoitteita katsoessani näen keskiössä sellaisen teeman kuin positiivisen kannustuksen ja ohjauksen, joka mahdollistaa oppilaille monipuolisia kokemuksia musiikin parissa. Näkemykseni on, että tavoitteiden sanelemana on tärkeää ymmärtää sekä oppia tarkastelemaan musiikkia erilaisista näkökulmista käsin. Näkökulmia voivat olla opetussuunnitelman pohjalta esimerkiksi omat musiikilliset kokemukset, musiikkikäsitteet, musiikin hyvinvointivaikutukset, instrumenttiosaaminen, yhteistoiminta, musiikin kuuntelu sekä musiikin keksiminen monitaiteisesti.

Musiikintuntien näkökulmasta musiikinopettajalla on oikeus toteuttaa ja painottaa opetustaan parhaaksi katsomallaan tavalla, kunhan oppituntien toiminta pysyy annettujen tavoitteiden raameissa. Ilman opetussuunnitelman tavoitteita opettaja saattaisi pelkästään soitattaa kitaraa tai kuunteluttaa YouTube-videoita oppilaillaan, mutta valtakunnallisen määräyksen myötä pyritään takaamaan oppilaille monipuolista toimintaa musiikin parissa, sekä opettajalle kattavia mahdollisuuksi arviointiin. Opetussuunnitelmassa erityisesti 6. luokan päätteeksi – kuten 9. luokan – on asetettu arviointikriteerit sanallista arviota tai arvosanaa kahdeksan varten (POPS2014, 265, 424–425). Koska arviointi pohjautuu opetuksen tavoitteisiin, niin vastaavasti arvioinnin kohteiden päälinjat noudattavat tavoitteita. Alakoulun 6. vuosiluokalta siirrytään syksyllä yläkouluun, jossa 7. vuosiluokan musiikinopetus on vielä monesti kaikille oppilaille pakollista. Käsittelemme siis vielä seuraavaksi musiikin tavoitteita vuosiluokilla 7–9 Kuvan 4 avulla.

Musiikin opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisäl- töalueet	Laaja-alainen osaaminen
Osallisuus		
T1 kannustaa oppilasta rakentamaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä	S1-S4	L2, L7
Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen		
T2 ohjata oppilasta ylläpitämään äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä kehittämään niitä edelleen musisoivan ryhmän jäsenenä	S1-S4	L2
T3 kannustaa oppilasta kehittämään edelleen soitto- ja yhteismusisoin- titalaitojaan keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimin	S1-S4	L2
T4 rohkaista oppilasta monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen kokemi- seen ja ilmaisuun	S1-S4	L2
T5 tarjota oppilaalle mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elä- mykselliseen kuunteluun ja havainnointiin sekä ohjata häntä keskuste- lemaan havainnoistaan	S1-S4	L2
T6 kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taitei- denväliseen työskentelyyn	S1-S4	L1, L2, L6

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisäl- töalueet	Laaja-alainen osaaminen
T7 ohjata oppilasta musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintäteknolo- gian luovaan ilmaisulliseen käyttöön sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia	S1-S4	L1, L2, L5
Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito		
T8 ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmär- tämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa	S1-S4	L2, L4
T9 rohkaista ja ohjata oppilasta keskustelemaan musiikista käyttäen musiikin käsitteitä ja terminologiaa	S1-S4	L4
Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa		
T10 ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin	S1-S4	L3, L4
T11 ohjata oppilasta huolehtimaan kuulostaan sekä musisointi- ja ääni- ympäristön turvallisuudesta	S1-S4	L3
Oppimaan oppiminen musiikissa		
T12 ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, asettamaan tavoitteita musiikilliselle oppimiselleen ja arvioi- maan edistymistään suhteessa tavoitteisiin	S1-S4	L1

Kuva 4. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaiset tavoitteet musiikin opetukselle vuosiluokilla 7–9 (POPS2014, 422–423).

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet näyttävät vuosiluokilla 7–9 musiikin tavoitteiden kannalta seuraavanlaisilta: L2 mainitaan huimat kahdeksan kertaa, ja L1 mainitaan kolmesti, L3 kahdesti, L4 kolmesti, L5 kerran, L6 kerran ja L7 kerran. Kuten aiemmilla vuosiluokilla, jokainen laaja-alainen tavoite mainitaan vähintään kerran, mutta siinä

missä vuosiluokilla 3–6 laaja-alaiset esiintyivät yhteensä 15 kertaa, vuosiluokilla 7–9 ne mainittiin 19 kertaa. Tämä suurempi lukema on linjassa yläkoulun puolella kasvanneen tavoitemäärän kanssa verrattuna alakoulun tavoitteiden lukemaan. Lisäksi jälleen kerran alakoulun musiikinopetusta mukaillen jokainen sisältöalue (S1–S4, samat kuin vuosiluokilla 3–6) on linkittynyt oppiaineen jokaiseen tavoitteeseen (T1–T12) myös yläkoulussa. (POPS2024, 422–423.)

Vuosiluokilla 7–9 musiikin opetuksen tavoitteista on nähtävissä samat positiivisuuteen ohjaavat suuntalinjat, jotka olivat myös löydettävissä jo vuosiluokkien 3–6 tavoitteissa. 7.–9. luokkien erityisyytenä on kuitenkin äänenkäyttö- ja laulutaidon erottaminen keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimista. Samalla tavoin improvisointi, sovittaminen ja säveltäminen ovat yläluokilla eriytyneet tieto- ja viestintäteknologian käytöstä. Myös samaa periaatetta jatkaen musiikin tunne- ja hyvinvointivaikutukset ovat oma kategoriansa, sekä kuulonhuolto ja musisointi- ja ääniympäristön turvallisuus on omansa. (POPS2014, 422–423.)

Yksi merkittävimmistä tavoitteista musiikissa niin vuosiluokilla 3–6 kuin 7–9 on yhteisössä toimiminen. Opetussuunnitelma käyttää siitä erilaisia nimityksiä, kuten ”musisoivan ryhmän jäsenenä”, ”jäsentää kuulemaansa ja kertoo siitä”, ”huolehtii musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta”. Käytännössä tämä tarkoittaa oppilaan aktiivista osallistumista yhteismusisointiin, musiikista keskustelua yhdessä muiden ihmisten kanssa, sekä yhteisestä musiikkiympäristöstä ja sen turvallisuudesta huolehtimista. (POPS2014, 263–264, 422–423.) Vaikka tässä tekstissä korostuukin oma tulkintani musiikin opetussuunnitelmasta, on kuitenkin tärkeää ymmärtää, että jokainen opettaja on tosiaan oikeutettu tulkitsemaan opetussuunnitelmaa haluamallaan tavalla pedagogisen vapauden ja opetussuunnitelman tavoitteiden täyttymisen puitteissa, kuten aiemmin mainitsin puhuessani vuosiluokkien 3–6 tavoitteista.

Yhteisössä toimimisen lisäksi haluan nostaa opetussuunnitelmasta esiin myös monipuolisen toimimisen musiikin parissa. Tämä tarkoittaa musiikintunneilla erilaisen soitinten soittamista, laulamista, musiikkiliikuntaa, musiikin luovaa tuottamista, musiikkiteknologian hyödyntämistä, musiikista keskustelua eri näkökulmista, ja sen hyvinvointivaikutusten tiedostamista, tavoitteellista harjoittelua musiikin parissa, sekä musiikin aktiivista kuuntelua. (POPS2014, 263–264, 422–423.) Musiikin aktiivisen kuuntelun roolista mainitsin myös luvussa 2.1 Musiikillisen harrastuneisuuden määrittely.

Musiikinopettajan tulisi ehtiä käymään kaikki edellämäinnittu läpi oppilaiden kanssa koulun suomien musiikintuntien puitteissa. Musiikillisesti harrastuneille oppilaille tämä musiikin monipuolisuuden esittely voikin olla merkittävää musiikillisen ajattelun ja tekemisen laajentumisen kannalta, koska kuten jo johdannossakin virkoin: ”edistyneemmällä oppilailla on oikeus oman tasoiseen opetukseen siinä missä heikommin suoriutuvillakin.” Opettajana musiikin monipuolisuuden esittely siis

saattaa olla juurikin se tekijä, joka tarjoaa musiikillisesti harrastuneille oppilaille heille kuuluvan oikeuden kehittää omaa osaamistaan musiikin parissa, joka muuten uhkaisi jäädä toteutumatta yksipuolisen opetuksen vuoksi.

Kolmantena asiana yhteisössä toimimisen ja musiikin parissa monipuolisen toimimisen lisäksi sekä ala- että yläkoulun musiikin opetuksen tavoitteissa painotetaan oppilaiden omaa toimijuutta. Tätä on korostettu vielä entisestään asettamalla Oppimaan oppiminen musiikissa -otsikon alle vaatimus oppilaiden tavoitteellisesta harjoittelusta, tavoitteiden asettamisesta sekä niiden täyttymisen seuraamisesta. (POPS2014, 263–264, 422–423.) Harjoittelu sekä tavoitteiden asettaminen ja niiden täytyminen vastaavat erinomaisesti Banduran (2006, 3) toimijuuden ydintekijöitä, joista esimerkiksi tarkoituksellisuus ja tavoitteiden asettaminen parhaimmillaan edistävät yksilön omaa tunnetta toimijuudestaan. Musiikillisesti harrastuneiden oppilaiden kannalta tavoitteiden asettaminen tarkoittaa luonnollisestikin luokkatovereitaan kunnianhimoisempien tavoitteiden asettamista, joita musiikinopettajan tulisi pystyä tukemaan toimiakseen opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla.

Musiikissa oppilaan oppimista – eli toisin sanoen asetettujen tavoitteiden täyttymistä – arvioidaan vuosiluokilla 3–6 suhteessa paikallisen opetussuunnitelman tavoitteisiin, mutta erityisen keskeistä on seurata ”oppilaan yhteismusisointitaitojen, käsitteellisen ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä” (POPS2014, 265). Myös opettajan antaman palautteen on tarkoitus olla vuosiluokilla 3–6 rohkaisevaa sekä oppilaan hahmotuskykyä ja ryhmätoimintaa ohjaavaa. Vuosiluokilla 7–9 palautteen tavoite on sama, mutta sen tulee lisäksi olla realistista. 3.–6. luokkiin nähden uutena nostona 7.–9. luokilla on myös palautteen tarve erityisesti oppilaan toteuttaessa luovaa tuottamista ja musiikkiteknologiaa käsitteleviä kokonaisuuksia. (POPS2014, 265, 424.)

Haluan vielä mainita, että jätän tarkoituksellisesti Taiteen perusopetuksen perusteiden yleisen ja laajan oppimäärän 2017 (TOPS2017) käsittelyn suosiolla suppeammaksi, sillä tässä tutkimuksessa keskityn nimenomaan peruskoulussa toimivien musiikin aineenopettajien kokemuksiin. Toisaalta moni oppilas harrastaa musiikkia vapaa-ajallaan Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden 2017 tavoitteiden (TOPS2017, 42–43) ohjaamalla tavalla, minkä vuoksi nostan esiin muutaman keskeisen pääkohdan musiikin yhteisistä opinnoista:

- Tärkeää on hyvän musiikkisuhteen syntyminen ja musiikin elinikäinen harrastaminen (s. 41)
- Yhteismusisointia ja sen perustaitoja harjoitellaan (s. 41)
- Tavoitteet on jaettu neljään kategoriaan: Soittaminen ja laulaminen, Esittäminen ja ilmaiseminen, Kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen, sekä Taiteidenvälinen osaaminen (s. 42)

Musiikin teemaopinnot (TOPS2017, 43–44) pitävät sisällään esimerkiksi tavoitteiden jakamisen täsmälleen samoihin kategorioihin kuin edellä, mutta yhteiset opinnot keskittyvät pitkälti perustaitojen hankkimiseen ja kehittämiseen. Sitä vastoin teemaopinoissa keskitytään viemään taitoja pidemmälle ja syventämään musiikin parissa toimisen käytäntöjä aiemmin hankitulle pohjalle rakentuen. Teemaopinnossa annetaan myös enemmän painoarvoa oppilaan yksilöllisille valmiuksille sekä kiinnostuksen kohteille. (TOPS2017.)

Musiikin oppiaineessa on yhtäläisyyksiä sekä eroja riippuen siitä, tarkastellaanko Taiteen vai Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita. Senkin vuoksi oppilaat, jotka toimivat musiikin parissa vapaa-ajallaan, ovat niin sanotusti enemmän kartalla koulun musiikintunneilla, sillä monet käsitteet ja teemat voivat olla harrastuksesta johtuen jo ennestään tuttuja. Myös peruskoulun musiikinopetus myötävaikuttaa taiteen perusopetuksen piirissä tapahtuvaan musiikkiharrastukseen, sillä parhaimmillaan siinä tarjoutuu esimerkiksi erilaisia mahdollisuuksia tutustua laajalla skaalalla erilaisiin soittimiin, joita monesti yksilökeskeisessä instrumenttiopetuksessa ei muuten päästä käsittelemään. Lisäksi koulun yhteismusisoinnin kokoonpanot voivat olla vaihtelevampia kuin taiteen perusopetuksen puolella, jossa oma vakiintunut soitin sanelee roolin yhtyeessä tai orkesterissa.

Yhteistä sekä Taiteen että Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteilla on näkemys arvioinnista, sillä kumpikin painottaa arvioinnin merkitystä opetusta edistävänä (TOPS2017, 44–45, POPS2014, 47). Eikä pidä unohtaa, että arvioinnin kohteena on taiteen perusopetuksessa työskentely ja osaamisen karttuminen (TOPS2017, 44–45) sekä peruskoulussa oppiminen, käyttäytyminen ja työskentely (POPS2014, 49–50) – kummassakaan tapauksessa arviointi ei siis kohdistu oppilaan persoonaan tai muihin ominaisuuksiin. Tämä korostuu peruskoulun puolella erityisesti käyttäytymisen arvioinnissa (POPS2014, 50).

4 TUTKIMUSASETELMA

On monen musiikinopettajan arkea, että hän opettaa sekä musiikillisesti harrastuneita että harrastumattomia oppilaita. Saman ryhmän sisällä voi siis olla heitä, joilla on joko keskiverrosti, tai keskivertoa enemmän tahi vähemmän, musiikillisia tietoja ja taitoja. Monesti opetuksessa saatetaan keskittyä enemmän heikkoihin oppilaisiin ja siihen kuinka heitä voidaan tukea, kun samaan aikaan osaavimmat oppilaat jäävät niin sanotusti oman onnensa nojaan – vaikka myös heillä on oikeus oman tasoiseen opetukseen ja riittävän tasoihin haasteisiin jo pelkän yleisen tuen puitteissa.

Tutkimukseni tavoitteena on kuulla musiikinopettajien kokemuksia ja käsityksiä musiikillisesti harrastuneista oppilaista sekä harrastuneisuuden ilmenemisestä peruskoulukontekstissa. Näiden näkemysten viitoittamana voimme suunnata katseen tulevaan ja pohtia, mitä me musiikinopettajina voimme oppia toistemme kokemuksista ja käsityksistä.

4.1 Tieteenfilosofinen tausta

Tutkimukseni teoreettis-metodologinen viitekehys on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologia keskittyy kokemuksellisuuteen yksilön perspektiivistä (Laine 2018, 31). Vaikka jokainen haastateltavani on vastauksineen ainutkertainen, on mahdollonta olla kuulematta heidän ajatuksiaan tekemättä tulkintaa. Tulkinnan tarpeen vuoksi fenomenologian oheen on otettava myös hermeneuttinen ulottuvuus (Laine 2018, 33). Koska fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus käsitteellistää tutkittavan ilmiön – eli kokemuksen – merkitystä, tavoitteena on tehdä jo tunnettu tiedetyksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Tämä tulkitseminen ja itsestään selvyyksien eksplikointi on olennainen osa konstruktionistista näkökulmaa, johon pohjautuen aineistoni on

näyte todellisuudesta, minä tutkijana olen tulkitseva analyytikko, ja tutkielmani luotettavuuden merkittävin kriteeri on tulkintojen perusteltavuus (Jokinen 2024).

Tässä tutkimuksessa hermeneuttisella kehällä on oma tärkeä merkityksensä. Esioletuksestani lähtenyt ajatus tutkimusaiheestani (ks. 4.5 Tutkijan rooli) sai uusia näkökulmia perehtyessäni tutkimuskirjallisuuteen aiheen tiimoilta. Omaksumani uusi tieto toi puolestaan tuoretta otetta aineiston tarkasteluun. Hermeneuttisen kehän viitoittamana aineiston tarkastelu sitä vastoin auttoi tarkentamaan tutkimuskysymyksiäni, ja tarve vastata tutkimuskysymyksiin edellytti tiettyjen asioiden painotusta teoriassa tulkittessani aineistoa. Tämä tulkinnan ja kriittisen reflektion ohjaama kehämäinen liike pyrkii löytämään todennäköisimmän ja uskottavimman tulkinnan tutkittavan tarkoituksista (Laine 2018, 38).

Olen hyödyntänyt tutkimuksessa abduktiivista päättelyä, joka kulkee tiiviisti käsi kädessä luvussa 4.3 esittelemäni teoriaohjaavan sisällönanalyysin kanssa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 97). Tutkimusasetelmani on siis hermeneuttista kehää hyödyntävää abduktiivista päättelyä, joka pohjautuu holistiseen ihmikäsitteeseen. Holistinen ihmiskäsitys on Rauhalan (esim. 2005) esittämä teoria. Hän selittää, että ihmisenä olemisen kannalta olennaista on välttämättömästi kokemisen potentiaali, eli ihmisen olemassaolon jäsenyys. Tämä jäsenyys voidaan jakaa kolmeen osaan, jotka ovat tajunnallisuus, kehollisuus eli saksan kielen Leiblichkeit, ja situationaalisuus. Kehollisuus on yksinkertaisesti kehon fysiologisia tapahtumia, sekä olemassaoloa orgaanisena tapahtumana; yksikään elin kehossa ei toimi käsitteellisesti, vaan sydän pumppaa verta ja verenkierto kierrättää happea konkreettisesti. (Rauhala 2005.) Musiikinopettajalle tämä voi tarkoittaa sitä, että sormet näppäilevät kieliä, korvat vastaanottavat äänen värähtelyä, ja jalka naputtaa bassorummun rytmiä. Haastattelutilanteessa musiikinopettajat ovat voineet kuulla oman sydämensä sykkeen tasaiset lyönnit tai tuntea kämmenten hikoavan mahdollisen vaikean kysymyksen tullen.

Kehollisuuden ohella Rauhala (2005) nimeää tajunnallisuuden kovin erilaiseksi olemistavaksi, joka mielletään inhimillisen kokemisen kokonaisuudeksi. Tajunnallisuus tarkoittaa psyykkis-henkistä olemassaoloa. Mielen avulla ymmärrämme ja ajattelemme, jolloin se on merkityksen antaja. Rauhala painottaa, että "[m]ieli ilmenee tai koetaan aina jossakin *tajunnan tilassa eli elämyksessä*." Mielellä ei ole konkreettista tai fyysisesti koskettavaa suhdetta, mutta mielen ymmärtäessä objektin, asian tai ilmiön, sille syntyy merkityssuhde. Merkityssuhteiden luoma verkosto muodostaa maailmankuvamme ja minäkäsityksemme. (Rauhala 2005.) Musiikinopettajien omat merkityssuhteet käsitellessä musiikillista harrastuneisuutta ovat voineet ohjata heidän vastauksiaan, ja samalla tavoin myös minä tutkijana olen ymmärtänyt vastaukset tajunnallisuuden kautta.

Situationaalisuus eli elämäntilanne puolestaan pitää sisällään paitsi kulttuurit, arvot, tavat ja tottumukset ja maantieteelliset tai ilmastolliset olosuhteet, myös siihen

laskettavia komponentteja kuten erilaiset sosiaaliset suhteemme. Rauhala siis tarkoittaa, että situationaalisuus on olemassaoloa suhteina todellisuuteen. Ohjaamalla situationaalisen säätöpiirin kulkua tajunnan avulla voidaan esimerkiksi poistaa tajunnan tekemien valintojen negatiivisuutta, eliminoida tarpeettomia rasittavia tekijöitä, tai välttää ennakoitavia konflikteja. (Rauhala 2005.) Jokaisella haastattelemani musiikinopettajalla, kuten minullakin tutkijana, on omat yksilölliset situaationsa, jotka ovat olleet läsnä myös haastattelutilanteessa, ja myös haastattelumme itsessään oli yksi situaatio. Situationaalinen säätöpiiri on kuitenkin ollut vaikuttamassa situaatioon, joka tulee ottaa huomioon.

4.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimusongelmanani on kartoittaa tietoa musiikinopettajien kokemuksista musiikillisesti harrastuneiden oppilaiden parista. Lähestyn tutkimusongelmaa kolmen tutkimuskysymyksen kautta. Kysymysten avulla pyrin keskittämään huomion musiikinopettajien erilaisiin kokemuksiin – niin hyviin kuin huonoihin – sekä valottamaan uusia puolia aiheesta, joka on vielä tänä päivänäkin suhteellisen vähän tutkittu.

1. Miten musiikinopettajat määrittelevät musiikillisen harrastuneisuuden?
2. Millaisia kokemuksia musiikinopettajilla on musiikillisesti harrastuneista oppilaista?
3. Millä tavoin musiikinopettaja on tukenut sekä ollut läsnä musiikillisesti harrastuneelle oppilaalle?

4.3 Tutkimuksen toteutus

Aloitin tutkimusprosessini syksyllä 2023 tutkimusaiheen valinnalla ja rajauksella sekä tutkimussuunnitelman kirjoittamisella ja lähteistöön tutustumisella. Tutkimukseni on kvalitatiivinen tutkimus, jonka pienen näytteen vuoksi se voidaan mieltää tapaustutkimukseksi (N=4). Tapaustutkimuksessa on Vilkan, Saarelan ja Eskolan (2018, 192) sanoin tärkeää vastata kysymyksiin, joiden taustalla on kuvailu, selitys sekä ymmärtäminen. Juuri tällaisiin asioihin myös tutkimuskysymykseni pyrkivät. Vaikka tapaustutkimuksessa joutuu ehkä tinkimään tulosten yleistettävyydestä, niin siinä voidaan silti saavuttaa jotain muuta (Vilka, Saarela & Eskola 2018, 191). Koska tutkimuksen kannalta kiinnostuksen kohteenani ovat musiikinopettajien kokemukset, puolistrukturoitu temahaastattelu tuntui parhaalta vaihtoehdolta kerätä aineisto.

Tutkittavien rekrytoiminen keskittyi marraskuulle 2023. Pyysin haastatteluihin keskisuomalaisissa ylä- ja yhtenäiskouluissa opettavia musiikin aineenopettajia. Musiikinopettajista koostuva harkinnanvarainen näyte oli työlästä haalia kasaan, sillä tein toistakymmentä yhteydenottoa sopiviin haastateltava-kandidaatteihin, mutta pitkään aikaan kukaan ei myöntynyt haastatteluun. Yhteydenottoihin joko jätettiin vastaamatta, tai kommunikaatioyhteyden avauduttua haastattelusta kieltäydyttiin. Taustalla saattoi olla lähestyvä joulunalus aika, joka on musiikinopettajille kiireinen kausi väliarviointien sekä erilaisten juhlien musiikkiesityksistä vastaamisen vuoksi. Sinnikkään työskentelyn päätteeksi sain rekrytoitua neljä haastateltavaa, joka tuntui riittävältä määrältä laadulliseen tapaustutkimukseen. Tutkimustulosten mielekkään kerroksen vuoksi loin jokaiselle opettajalle omat profiilit, johon pseudonymisoin tutkimuksen kannalta oleelliset taustatiedot. Näin ollen haastateltavien etunimet on muutettu, ja muut tiedot on haarukoitu tai epämääräistetty (ks. Taulukko 1).

Taulukko 1. Tutkimukseen haastateltujen musiikinopettajien pseudonymisoidut taustatiedot.

Nimi	Esko	Milla	Hanna	Paavo
Työkokemus pätevänä musiikinopettajana, sekä muu koulutustausta	5–10 vuotta. Koulutusta myös kasvatusalalta sekä instrumenttiopettajana.	10–15 vuotta. Koulutusta myös kasvatusalalta sekä ammattikorkeakoulusta musiikin alalta.	15–20 vuotta. Koulutusta myös musiikan alan ammattitutkinnosta.	35–40 vuotta. Koulutusta myös instrumenttiopettajana sekä korkeakoulutusta musiikin alalta.
Koulun oppilasmäärä ja musiikinopettavien määrä	Noin 400–600 oppilasta. Tänä vuonna musiikissa noin 200–300 oppilasta 5.-luokasta 9.-luokkaan.	Noin 600. Tänä vuonna musiikissa noin 300–400 oppilasta 2.-luokasta 7.-luokkaan.	Noin 600–800 oppilasta. Tänä vuonna musiikissa noin 200–300 oppilasta 6.-luokasta 9. -luokkaan.	Noin 400–600. Tänä vuonna musiikissa noin 200 oppilasta tai alle 6.-luokasta 7.-luokkaan.
Musiikillinen harrastuneisuustausta	Bändisoitinpainotteinen tausta. Rummut, harmonisoittimet, vapaasäestys.	Klassinen piano, ja kansanmusiikki. Kuorot, laulaminen.	Klassisen pianon ja viulun tausta, teorian. Oma musiikin teko, säveltäminen, sovittaminen, tuottaminen.	Kielisoittimet, kitara. Musiikin transkriptointi ja omien materiaalien teko.

Haastateltavista vähiten aikaa työelämässä on ehtinyt olla Esko (5–10 vuotta) ja pisiten urallaan on ollut Paavo (35–40 vuotta). Millan (10–15 vuotta) ja Hannan (15–20) työurat sijoittuvat kestoiltaan Eskon ja Paavon työkokemusten välille. Haastateltavien koulujen koot ovat joko 400–600 oppilasta (Esko ja Paavo), noin 600 oppilasta (Milla) tai 600–800 oppilasta (Hanna). Lisäksi musiikinopettajien omat musiikilliset harrastuneisuustaustat ovat monimuotoisia: Eskon harrastaminen on painottunut vapaasäestykseen ja bändisoittimiin, Millalla painotuksena on klassinen musiikki, kansanmusiikki ja laulaminen, Hannan vahvuutena ovat klassinen musiikki ja oma musiikin tekeminen, ja Paavo loistaa kielisoittimien parissa sekä opetusmateriaalien tekemisessä.

Ennen ensimmäistäkään haastattelua tutustuin tutkimuskirjallisuuteen. Lukemani myötä pyrin haastatteluissa tiedostamaan esimerkiksi roolini haastattelijana, ja antamaan haastateltavilla riittävästi tilaa heidän vastauksilleen kiirehtimättä seuraavaan kysymykseen. Myös haastattelutilanteen sekä -kysymysten esitelmä opiskelijakollegan kanssa auttoi valmistautumaan virallisten haastateltavien kohtaamiseen. Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) ehdotuksen hyväksyen teemoittelin rungon kysymykset haastatteluissa käytyjen keskustelujen etenemisen mahdollistamiseksi. Lisäksi pystyin tutkijana aloittamaan vuoropuhelun olemassaolevan tutkimustiedon kanssa jo varhaisessa vaiheessa omaa tutkimustani, sillä haastattelujen etukäteen valitut teemat pohjautuvat tutkimuksen viitekehukseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Pidin tutkittavien yksilöhaastattelut marras-joulukuulla 2023. Haastattelut pidettiin yhteisymmärryksessä valituissa rauhallisissa paikoissa kahden kesken. Puolistrukturoitu teemahaastattelu salli haastattelutilanteissa epämuodollisuutta ja luontevaa vuorovaikutusta enemmän kuin pelkkä strukturoitu haastattelu, ja haastateltavien omat nostot teeman tiimoilta siivittävät vastauksia paremmin, kuin mihin pelkät tutkijan asettelemat haastattelukysymykset olisivat pystyneet. Vaikka en esittänytään teemoiteltuja apukysymyksiä haastateltavilleni absoluuttisesti samanlaisessa järjestyksessä tai täsmälleen samoja sanamuotoja käyttäen haastattelusta toiseen, niin tuo yhdenmukaisuuden asteen vaihtelu on Tuomen ja Sarajärvenkin (2009, 75) sanoin makukysymys. Haastattelun alustavien kysymysten runko on tarkasteltavissa tutkielman liitteenä.

Kohdatessani jokaisen haastateltavan ensi kerran pyrin jutustelemaan small talkia ennen ääninauhurin käynnistymistä ja haastattelun virallista alkua. Pienimuotoinen keskustelu alkoi kehittää luottamussuhdetta haastattelutilanteeseen. Vaikka olimme toisillemme ennestään tuntemattomia ihmisiä, minulla musiikkikasvatuksen opiskelijana sekä haastateltavilla musiikin aineenopettajina oli olemassa väylä yhteyden luomiseen musiikinopettajaopintojen vuoksi.

Haastattelujen päätyttyä ja nauhurin sulkemisen jälkeen saatoimme jatkaa haastateltavan kanssa kevyttä keskustelua muun muassa harrastuneisuus-teeman tiimoilta. Useampi haastateltava kiitti haastattelusta, ja joku totesi, että

harrastuneisuutta ei tule pohtineeksi arjen työn ohella, joten haastattelussa teemaan syventyminen tuntui hyvältä ja mielenkiintoiselta. Tämä kielii mahdollisesti siitä, että tällaiselle tutkimukselle on tosiaan kysyntää, ja valmis tutkielmani voisi olla kiinnostavaa luettavaa juurikin leipätyötään tekeville musiikinopettajille.

Haastattelut tallensin Edirol R-09 -ääninauhurilla, ja haastattelujen äänitallenteiden pituudeksi kertyi yhteensä noin 2 tuntia ja 53 minuuttia. Keskimääräisen haastattelun kesto oli noin 43 minuuttia. Nauhoitetut haastattelut takasivat sen, että niiden avulla pystyin jälkikäteen tarkistamaan haastattelujen keskusteluja, mikäli tarvetta ilmeni. Tutkimuksen aineistoa sekä muuta materiaalia säilytettiin laatimani aineistonkäsittelysuunnitelmaa noudattaen tietoturvallisesti Jyväskylän yliopiston henkilökohtaisella kotihakemistolla (U-asema), joka on suojattu salasanoin. Varmuuskopio luotiin muistitikulle, jota säilytettiin koko tutkimuksen ajan yhdessä lokaatiossa, suojattuna lukitussa lippaassa. Tutkimuksen loppuun saattamisen jälkeen aineisto hävitetään, eikä sitä käytetä uusiin tutkimuksiin.

Pidettyjen haastattelujen kanssa rinta rinnan käynnistyi myös litterointiprosessi, jonka sain päätökseen tammikuun 2024 alkuun mennessä. Litteroin haastattelujen äänitallenteet kokonaisuudessaan käsin. Tein jokaisesta haastattelusta kolme litteraattiversiota. Ensimmäinen litteraatti sisälsi haastatteluäänitteiden puheen sellaisena kuin sen kuulin. Toinen litteraatti oli oikoluettu versio, johon korjasin mahdolliset puuttuvat sanat ja muut epätarkkuudet, jotka jäivät puuttumaan ensimmäisestä litteraatista. Kolmas litteraatti on kirjakielelle muutettu, kieliopillisesti korrekti versio, ja tämän version pohjalta tein tutkimukseni tulosten kokoamisen luvussa 5 Tulokset. Myös tutkimuksessa käyttämäni sitaatit haastateltaviltani ovat peräisin tästä kolmannesta litteraattiversiosta.

Hermeneutiikan tulkinnan ja ymmärryksen avulla voimme lähestyä merkityksiä, joita voivat olla niin kielelliset kuin kehollisetkin ilmaisut (Laine 2018, 33). Sen vuoksi halusin sisällyttää tuloksiini esimerkiksi riittävästi sitaatteja, että lukija voi halutesaan lähestyä haasteltujen ajatuksia omista lähtökohdistaan käsin. Kyseessä olikin herkkää tasapainottelua, sillä Eskola ja Suoranta (1996, 180) painottavat, että niukat lainaukset nopeuttavat lukemista, mutta jättävät lukijan tutkijan armoille, kun taas runsaat sitaatit voivat tehdä tekstistä raskaat, mutta ne mahdollistavat lukijalle arviointimahdollisuuden tutkijan tulkintojen paikkaansapitävyydestä.

Aineiston teemoittelun ja analysoinnin keskitin tammikuulle 2024, sekä kirjoitin opinnäytetyön pääosin helmi-maaliskuulla 2024. Tutkimusaineiston analyysiin liittyen on tärkeää ymmärtää luvussa 4.1 esittelemäni hermeneuttinen kehä; teoriat luvuista 2 ja 3 sekä kerätty haastatteluaineisto ovat käyneet tutkimusprosessin aikana vuoropuhelua keskenään toisiaan täydentäen ja ideoita syventäen. Tämänkin vuoksi tutkimukseni aineiston ja teorian suhde on abduktiiviseen päättelyyn pohjautuva. Toisin sanoen aineiston sisällönanalyysi on teoriaohjaavaa, koska tutkimuksessa esiin

tulevat teoreettiset käsitteet eivät ole luotu puhtaasti aineiston pohjalta kuten esimerkiksi aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä (esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 133), vaan siinä on teoreettisia kytköksiä kuitenkin suoraan teoriasta nousematta tai siihen pohjautumatta (Eskola 2018, 212–213).

Aineistoni on myös joutunut teoriaohjaavan sisällönanalyysin kohteeksi, sillä aloin luonnostella vastauksien jakautumista erilaisten otsikoiden alle, jotka loin pohjaten ilmiöstä aiemmin saatavissa olevaan tietoon (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Toisaalta olin hermeneuttisen kehän mukaisesti valmis muokkaamaan näitä kategorioita, mikäli olisin havainnut aineistoni perusteella esiintyvän sellaista tarvetta. Lisäksi tekemäni teemoittelun uhkana olisi joutua pelkäksi sitaattikokoelmaksi ilman ajatuksia yhdistävää teorian ja empirian vuorovaikutusta (Eskola & Suoranta 1996, 174–175), joten hermeneuttinen kehä auttoi minua tutkijana yhdistelemään näitä asioita toisiinsa keskittyen tutkimuskysymysten kannalta tärkeimpiin nostoihin. Viimeistelin pro gradu -tutkielman huhtikuussa 2024.

4.4 Tutkimuksen luotettavuus

Kuten validiteettia, ei reliabiliteettiakaan ole mielekästä pohtia laadullisessa tutkimuksessa. Tämä johtuu siitä, että käsitteet kumpuavat kvantitatiivisen tutkimusotteen perinteestä, jossa tulokset ovat parhaimmassa tapauksessa toistettavia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 160.) Sitä vastoin ihmisen yksilölliset kokemukset ja käsitykset eivät luonnollisestikaan ole toistettavia, joten puhun seuraavaksi kaikessa yksinkertaisuudessaan tutkimukseni luotettavuudesta.

Olen pyrkinyt varmistamaan luotettavuuden esimerkiksi huolellisella litteroinnilla sekä käsitteiden valinnalla. Lisäksi haastateltavani ovat saaneet luettavaksi heitä koskevat osuudet tutkimustuloksista, että heille tarjoutui mahdollisuus korjata potentiaaliset virheet heidän vastauksistaan tekemistäni tulkinnoista. Neljästä haastateltavasta Hanna esitti yhden tarkentavan huomion omista ajatuksistaan luvussa 5.4.2 Arviointi, jonka otin huomioon ja korjasin asianmukaiseksi. Muilta henkilöiltä ei tullut kommentteja.

Valinta antaa tulokset haastatelluille luettavaksi ennen tutkimuksen julkistamista on riskialtis valinta, sillä haastateltavat olisivat voineet esimerkiksi muuttaa lausuntojaan mukaillakseen enemmistön ääntä eri kysymyksissä. Koin tämän riskinoton kuitenkin tarpeelliseksi, sillä vaikka tulokset ovat pitkälti tutkijan omaa tulkintaa kohdistuen aineistoon, saatoin pyrkiä objektiivisuuteen antamalla asianomaisten varmistaa näkemyksieni paikkaansapitävyyden. Sen voidaan katsoa lisäävän paitsi tutkimuksen, myös tulosten luotettavuutta.

Tutkimusetiikan pohdintaan haluan todeta, että haastateltavat saivat hyvissä ajoin etukäteen ennen tutkimukseen osallistumista luettavaksi tutkimuksen tiedotteen sekä tietosuojailmoituksen, ja he antoivat haastatteluissa täyden suostumuksensa osallistua tutkimukseen suullisesti, joka tallennettiin ääninauhurille. Tutkimuksesta ei koitunut haastateltaville mitään haittaa. Ennen tutkimuksen toteutusta tutustuin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettiseen ennakkoarvioon (TENK2019), ja tutkimukseni ei sisältänyt asetelmia, joiden vuoksi olisi pitänyt pyytää ihmistieteiden eettiseltä toimikunnalta eettinen ennakkoarviointilausunto. Tapaustutkimuksen luonteen vuoksi aineistoni on pseudonymisoitu haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi.

Viimeiseksi mainittakoon, että tutkimuksellani ei ole rahoittajaa, eikä sitä ole tilannut mikään taho. Tämä puhukoon myös tutkielmani puolueettomuuden ja luotettavuuden sekä tutkijan lahjomattomuuden puolesta.

4.5 Tutkijan rooli

Olen itse harrastanut musiikkia muun muassa pianotuntien muodossa alakouluikäisestä lähtien. Luokanopettajan tarjoama alakoulun musiikinopetus ei juuri tuonut omaan kokemusmaailmaan sen merkittävämpiä musiikillisia elämyksiä positiivisten kokemusten lisäksi, mutta tilanne muuttui, kun opiskelin yläkoulussa musiikkipainotteisilla luokilla. Toisin sanoen vietin kaikki musiikintunnit musiikillisesti harrastuneiden oppilaiden ryhmän jäsenenä. Näistä lähtökohdista inspiroituneena aloin pohtia tutkielmani aihetta toisenlaisessa asemassa olevan musiikin aineenopettajan näkökulmasta; millaista on opettaa musiikinopettajana musiikillisesti harrastuneita oppilaita ryhmässä, josta valtaosa ei käy esimerkiksi soittotunneilla tai harrasta musiikin parissa jotenkin muuten? Tätä kautta jalostui aihe musiikinopettajien kokemuksista musiikillisesti harrastuneista oppilaista.

Koska olen tutkijana pyrkinyt olemaan objektiivinen esimerkiksi sulkeistamalla omat ennakko-oletukseni sekä ymmärryksen ja tulkintani, se on edellyttänyt hetkittäisiä kriittisiä ja reflektiivisiä vaiheita. Juurikin sulkeistaminen on mahdollistanut sen, että kerron tulosten kanssa samanaikaisesti pohdintaa esimerkiksi teoriaan liittyen voidakseni analysoida tuloksia mahdollisimman objektiivisesti, vaikka perinteisesti tulokset esitellään puhtaasti aineistolähtöisesti, ja niihin liittyvä pohdinta on omana lukunaan.

Laine (2001, 25) korostaa, että kriittisyys on pääasiassa tutkijan itsekritiikkiä, jossa tulkintoja pitää koetella. Lopputuloksena olen saanut johdonmukaisen käsityksen tulkinnoistani, sekä niihin johtaneista perusteista (Kiviniemi 2018, 86). Olen tehnyt omaa tulkintaani muun muassa jo litteraatteja muotoillessa (ks. luku 4.3), joita tuli

loppujen loppuksi kolme. Tästä huolimatta ilmoitan asian kiertelemättä jättääkseni lukijalle mahdollisuuden tehdä oman päätelmänsä tutkimukseni tulkintojen paikkaansapitävyydestä.

5 TULOKSET

5.1 Musiikillinen harrastuneisuus

Ei ole yllättävää, että musiikillisen harrastuneisuuden määritelmiä on yhtä monta, kuin tutkimuksessani on haastateltaviakin. Yhtä näkemystä edustaa Hannan perinteinen – jopa jäykähkö – näkemys siitä, että musiikillinen harrastuneisuus on ”käyntiä pianotunneilla, viulutunneilla, kitaratunneilla ja bändikerhossa, ja teoriatunneilla”. Toisin sanoen oppilaan tulee harrastaa musiikkia opettajan ohjaamassa oppimisympäristössä. Eshach (2007, ks. Taulukko 2) huomauttaa, että formaali oppiminen painottuu kouluun, se on strukturoitua, opettajajohtoista, ja jollain tapaa pakollista – kuten silloin, jos huoltaja pakottaa lapsensa musiikkiharrastuksen pariin.

Eshachin (2007) ajatuksista formaalista oppimisesta on tärkeää kiinnittää huomiota myös siihen, että oppiminen tapahtuu järjestyksessä: formaalissa oppimisessa opettaja auttaa jäsentämään opittavia asioita toisiaan seuraavaksi. Esimerkiksi instrumentin opiskelussa ensin harjoitellaan nuottien ja taukojen aika-arvoja, sitten siirrytään opettelemaan nuottien sijaintoa nuottiviivastolla, ja lopuksi etsitään omasta soittimesta samat äänet. Sitä vastoin informaalisessa oppimisessä yksilö voi itse tietoa etsiessään törmätä moniin kiinnostaviin asioihin, jotka eivät yhdisty toisiinsa oppimisen kannalta ”järjestyksessä”; yksilö voi esimerkiksi oppia D-duurin kitaran sointuotteena matkimalla videolla soittavien ihmisten käsiä, mutta hän ei välttämättä ymmärrä mitä säveliä hän soittaa painaessaan tiettyjen kielten nauhavälejä, tai miltä D-duuri näyttäisi nuottiviivastolla ilman reaalisointumerkintää. Formaalin opetuksen näkökulma oppimisen kumulatiivisesta luonteesta tulee erinomaisesti ilmi myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS2014, 49).

Taulukko 2. Formaali, non-formaali ja informaali oppiminen (Eshach 2007, 174, suom. Nykänen 2024).

Formaali	Non-formaali	Informaali
Yleensä koulussa	Koulun ulkopuolella olevassa instituutiossa	Kaikkialla
Voi olla tukahduttavaa	Tavallisesti kannustava	Tukevaa
Strukturoitua	Strukturoitua	Strukturoimatonta
Yleensä ennalta sovittua	Yleensä ennalta sovittu	Spontaania
Motivaatio on tyypillisesti enemmän ulkoista	Motivaatio voi olla ulkoinen, mutta se on yleensä enemmän sisäistä	Motivaatio on pääasiassa sisäistä
Pakollista	Yleensä vapaaehtoista	Vapaaehtoista
Opettajajohtoista	Voi olla ohjattua tai opettajajohtoista	Yleensä oppijälhtöistä
Oppimista arvioidaan	Oppimista ei yleensä arvioida	Oppimista ei arvioida
Tapahtuu järjestyksessä (sequential)	Yleensä ei järjestyksessä tapahtuvaa (typically non-sequential)	Ei tapahdu järjestyksessä (non-sequential)

Muodollista lievemmän musiikkiharrastuksen määritelmää ajaa Paavo, jolle oppilaan musiikillinen harrastuneisuus voi olla paitsi perinteistä musiikkiopistoharrastuneisuutta, myös YouTuben katsomista soitonopetteluun ohjaajana, erilaisten ohjelmistojen, kuten GarageBandin, käyttämistä musiikin tekemisen välineenä. Tämä näkemys musiikin harrastuneisuudesta yhdistyy organisesti non-formaaliin oppimiseen.

Non-formaalissa oppimisessä merkittävin ero formaaliin oppimiseen on oppimisessa näkyvä kannustavuus, sisäinen motivaatio ja vapaaehtoisuus (Eshach 2007, 174). Mok (2011, 11) tukee Eshachia (2007), sillä hänestä non-formaali oppiminen on suhteellisen systemaattista sekä ennalta suunniteltua – vaikkakaan näistä jälkimmäinen ei ole aina välttämättömyys. Mok (2011, 12) myös täydentää, että vaikka Morgan (2000) väittää non-formaalin oppimisen tapahtuvan muodollisen instituution ulkopuolella, Mok (2011) itse pitää mahdollisena, että non-formaalin oppimisen vapaaehtoisuuden luonteen vuoksi sellaista oppimista voi tapahtua instituutioissa, kuten kouluissa, vapaa-ajan harrastusten muodossa. Sen vuoksi hän painottaa, että ”non-formaalin oppimisen [määritelmän] ei tulisi olla sidottu ympäristöön, jossa oppiminen tapahtuu” (Mok 2011, 12).

Samaa mieltä Mokin (2011) kanssa on haastateltavani Milla, jonka mielestä oppilaan musiikillinen harrastuneisuus voi olla esimerkiksi soittotunneilla käyntiä tai itsenäistä harjoittelua vaikka YouTuben avulla. Lisäksi hän mainitsee oppilaiden harrastuneisuuden muodoksi käynnin koulun musiikkikerhoissa, kuten kuorossa tai bändikerhossa. Monet koulut saattavat järjestää koulun tiloissa oppilaille vapaa-ajan

bändikerhotoimintaa, joka yhdistyy paitsi osuvasti Eshachin (2007) määritelmään non-formaalista oppimisesta, myös Mokin (2011, 12) tiivistykseen Morganin (2000) ajatuksista.

Vaikka Millan ajatus musiikillisesta harrastuneisuudesta onkin hyvin samankaltainen Paavon kanssa, Milla ja Eskon näkemykset edustavat kuitenkin tulkintani perusteella haastatelluistani oppilaan musiikillisen harrastuneisuuden monialaisinta määritelmä. Sekä Milla että Esko nimeävät musiikin kuuntelun osana musiikillista harrastuneisuutta. Esko kertoo, että hänestä tärkeintä on oppilaan oma ajatus siitä, että hän harrastaa jotenkin musiikkia koulutuntien ulkopuolella ja kokee sen merkitykselliseksi, oli se sitten musiikin kuluttajana, tai vaikkapa jotenkin soittamalla tai laulamalla. Näkemys musiikin harrastamisesta sen kuluttajana tai tuottajana muistuttaa kovasti Elliottin (1996) ajatuksia (ks. luku 2.1 Musiikillisen harrastuneisuuden määritelmä). Esko kuitenkin vielä korostaa, että musiikin kuuntelun tulee olla tietoista kuuntelua ja tarkoituksen mukaista musiikin etsimistä, jolloin ei riitä se, että kuuntelee ”sitä mitä nyt sattuu tulemaan”.

Eshachiin (2007) jälleen viitaten totean, että erityisesti Eskon näkemyksellä on eniten pohjaa informaalin oppimisen puolella. Oppilaan oma kokemus musiikkiharrastuksen merkityksellisyydestä kielii omalta osaltaan sisäisestä motivaatiosta, ja musiikin omaehtoinen – tietoinen – kuuntelu kielii kaikkialla tapahtuvasta, strukturoimattomasta ja spontaanista oppimisesta. Palaan näihin ajatuksiin vielä enemmän luvussa 6 Pohdinta.

Ei siis olekaan ihme, että musiikillisen harrastuneisuuden perinteisintä näkemystä edustava Hanna arvelee omista oppilaistaan vain noin viiden prosentin olevan musiikillisesti harrastuneita. Tämä arvio on toisaalta linjassa luvussa 2 esittelemieni Tilastokeskuksen tietojen kanssa, joissa vuonna 2017 opiskelijoista tai koululaisista neljä prosenttia harrastaa soittamista musiikkioppilaitoksessa (SVT 2017).

Vastakkaista ääripäätä edustaa puolestaan Eskon näkemys, jossa musiikillisesti harrastuneita oppilaita on noin viisikymmentä prosenttia hänen kaikista oppilaistaan. Vaikka Eskon arvioi, että jopa yhdeksänkymmentäviisi prosenttia oppilaista kuuntelee musiikkia omassa arjessaan, niin täyttääkseen tietoisien kuuntelun määritelmän heidän pitäisi itse aktiivisesti etsiä mielenkiintoista musiikkia eikä kuunnella kappaleita ”jostakin randomista playlistasta tai suosituksista”. Tähän yltyä Eskon mielestä oppilaista pienempi määrä, mutta tarkkaa lukua hän ei arvioi.

Siinä missä sain Hannalta ja Eskolta selkeät prosenttiarviot musiikillisesti harrastuneista oppilaista, tilanne ei ole vastaava Millan ja Paavon kohdalla. Milla kuitenkin esittää arvionsa musiikillisesti harrastuneiden oppilaiden lukumäärästä, jolloin laskuihini pohjaten hänestä noin seitsemän prosenttia musiikinoppilaistaan ovat musiikillisesti harrastuneita. Paavon kohdalla tieto jääköön kirjaamatta tutkijan inhimillisen erheen vuoksi; kysymys jäi haastattelussa vahingossa esittämättä.

Haastattelemini musiikinopettajien näkemys musiikillisen harrastuneisuuden sukupuolijakaumasta on kohtuullisen yksimielinen. Esko, Hanna ja Milla arvioivat musiikin harrastajissa olevan yhtä paljon sekä tyttöjä että poikia. Toisaalta Milla mainitsee, että koulun vapaa-ajan musiikkitoiminnassa – eli toisin sanoen non-formaalissa opetuksessa – on vähän enemmän tyttöjä. Lisäksi Paavo huomauttaa, että hänestä ”perinteisistä musiikkiopiston pianonsoittajista”, eli taidemusiikin harrastajista vähän suurempi osa tyttöjä, kun taas ”perinteisissä kitaranvinguttajissa” eli kevyen musiikin soittajissa on vähän enemmän poikia.

Paavon huomio on linjassa Kososen (2010, 302) tekstin kanssa, jossa tosiaan todetaan musiikkiopistojen ja yksityisten musiikkikoulujen – toisin sanoen siis formaalin musiikinopetuksen – olevan tyttövaltaista, kun taas pojat harrastavat musiikkia omaehtoisemmin sitä kuuntelemalla ja soittamalla – ja jälleen toisin sanoen siis informaalien musiikin harrastajien määrä on pojissa suurempi. Toin tätä näkemystä esiin myös luvussa 2.1 Musiikillisen harrastuneisuuden määrittely. Kaikki opettajien vastaukset noudattavat sukupuolen binääristä näkemystä eikä esimerkiksi muunsukupuolisia tai sukupuolijoustavia oppilaita oteta huomioon, mutta tämä saattaa johtua myös haastattelukysymysten asettelusta (ks. Liite).

5.2 Tuki osana musiikillista vuorovaikutusta

Hanna ei epäröi kehua kertoessaan musiikillisesta harrastuneiden oppilaiden osallisuutta luokan vuorovaikutukseen musiikintunneilla: ”He, jotka harrastavat, erottuvat tunnilla heti taitotasosta. Suurimmaksi osaksi on ihanaa, että heillä on myös innostunut ja positiivinen asenne musiikin tunteihin, ja he ovat nöyrästi mukana siellä ryhmän musisoinnissa.” Milla komppaa, että ”se näkyy semmoisena asiantuntemuksena” esimerkiksi yhteisissä keskusteluissa instrumenttien ominaisuuksista tai neuvomalla toisia oppilaita sointuotteiden kanssa. Vaikka musiikillisesti harrastuneilla oppilailla onkin paljon tietoja ja taitoja, niin kaikki opettajat kokevat, että heillä on jotain annettavaa kyseisten oppilaiden opetukseen.

Ylipäätään musiikinopettajan tarjoamalla tuella ja avulla musiikillisesti harrastuneelle oppilaalle voi olla eri muotoja. Olen jäsentänyt ensimmäiseksi tuen muodoksi *eriyttämistuen*, jota käsittelen luvussa 5.4.1 Oppimateriaalit ja eriyttäminen. Toinen tuen muoto on *psykykinen tuki*. Se sisältää paitsi haastatteluissa kaikkien opettajien mainitseman kannustuksen, tsemppauksen ja rohkaisun, myös palautteen antamisen – erityisesti positiivisen sellaisen. Palautteen antaminen vaikuttaa kumpuavan opettajien vastausten perusteella heidän omasta ilmeisestä halustaan olla opettamiensa lasten ja nuorten tukena, mutta se on myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2014) edellyttämä osa opettajan työtä (ks. luku 3.3 Opetussuunnitelmat).

Kannustuksen ja tsemppauksen merkitys on opettajien mielestä korostunutta erityisesti esiintymistilanteisiin rohkaisemisessa. Hannasta jotkut oppilaat tarvitsevat rohkaisua uskaltaakseen esiintyä joko koulun juhlissa, tai sitten ihan tunnilla ollessa. Milla mainitsee, että rohkaisu voi myös kannustaa musiikillisesti harrastunutta oppilasta kokeilemaan ja tarttumaan muihinkin soittimiin kuin vain niihin, joissa oppilas on itse vahvoilla.

Nimeän kolmanneksi tuen muodoksi *toiminnanohjauksen ja käyttäytymisen tuen*. Tämä voitaisiin liittää myös osaksi psyykkistä tukea, mutta koen tarpeelliseksi eritellä sen omaksi osa-alueekseen, sillä tähän voi liittyä myös konkreettisia toimia. On nykyajan koulujen ja inklusioon pyrkivän opetuksen realiteetti, että likipitään jokaisessa ryhmässä on erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, vaikka opettajille ei olisikaan suotu riittävästi resursseja heidän tukemisekseen. Sekä Paavo että Esko nostavat esille oppilaiden mahdolliset diagnoosit, jotka näkyvät myös koulun musiikintunneilla. Eskoa harmittaa erityisesti tilanne, jossa oppilas on musiikillisesti äärimmäisen taidokas, mutta muun muassa keskittymisvaikeuksiin liittyvän diagnoosin vuoksi oppilas ei pysty keskittymään. Toisaalta hän sanoo, että kyseessä voi toki olla myös motivaatio-ongelmia, joista puhun enemmän seuraavassa luvussa 5.3 Motivaatio sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Paavo painottaa, että ”käytökseen ei ole olemassa mitään diagnoosia, että huono käytös on huonoa käytöstä”.

Neljäs, ja viimeinen, tuen muoto on *tilanteiden luomisen tuki*. Se tarkoittaa muun muassa turvallisen opiskeluympäristön luomista, jossa musiikillisesti harrastuneet oppilaat ”antavat sen oman musiikin tulla” (Hanna). Millakin kertoo musiikinopettajan tekevän muurahaisen työtä, joka on luottamuksen rakentamista yhdessä palallaan. Hän jatkaa, että kun tila on luotu ja oppilaat uskaltavat, niin silloin käsillä on hienoja hetkiä. Hanna lausuu ääneen ajatuksen, että hänelle tilan luominen ei tarkoita sitä, että opettajana hänen ei tarvitse olla se ylin [auktoriteetti tai taidokkain muusikko], joka pystyy. Tärkeintä on se, että opettaja luottaa omaan ammattitaitoonsa ja siihen, että hänellä on jotain annettavaa oppilaille – myös silloin, kun oppilaiden tiedot ja taidot ylittävät opettajan omat kyvyt.

”Ja kun musiikki oppiaineena on taas semmoinen loputon maailma, jossa voi aina oppia uutta, niin minä en näe, että omat tiedot ja taidot tulee koskaan vastaan. Koska jos minä ajattelisin niin, niin minä olisin lukinnut häkkiin ne oppilaat. [...] Se on avoin maailma, ja minä luotan itseeni, että pystyn silti ohjaamaan ja opastamaan heitä. Myöskin minä opin aina uutta myös heiltä” (Hanna).

Toisin sanoen tilanteiden luominen ei tarkoita vain musiikillisesti harrastuneille oppilaille oppimismahdollisuuksien ja omien taitojen harjoittamisen ihanneolosuhteita. Se tarkoittaa myös opettajan oman inhimillisyyden ja epätäydellisyyden hyväksymistä, ja sen sanomista ääneen, koska tällaisista hetkistä kumpuaa mahdollisuus vastavuoroiseen oppimiseen. Paavokin naurahtaa, että omien taitojen ylittyminen on

hyvä tunnustaa. Erään oppilaan osaaminen heille yhteisellä pääsoittimella ylitti opettajan itsensä osaamisen, mutta Paavo toteaaakin oppilaasta tulleen ammattilainen.

Toisaalta tilanteiden luominen voi tarkoittaa myös musiikin harrastusmahdollisuuksien esittelyä oppilaille kuten Eskolla, välitunneilla oppilaiden päästämistä musiikinluokkaan harjoittelemaan kuten Paavolla, esiintymismahdollisuuksien tarjoamista kuten Millalla, tai instrumenttiosaamisen kehittämistä kuten Hannalla. Kaikissa näissä tapauksissa keskeistä on opettajana niiden tilanteiden mahdollistaminen, joissa oppilaat pääsevät harjaannuttamaan tai esittelemään omaa osaamistaan.

Vaikka aiemmat neljä tuen muotoa keskittyivätkin musiikinopettajan oppilaille tarjoamaan tukeen, musiikillisissa vuorovaikutustilanteissa kantavasti teemaksi nousi myös musiikillisesti harrastuneiden oppilaiden antama tuki luokkatovereilleen. Se näkyi opettajien vastauksissa muun muassa yhteismusisointitilanteiden ylläpitämisenä oppilaiden omalla osaamisella ja vahvalla tekemisellä. Harrastuneita oppilaita ja heidän toimintaansa luonnehdittiin yhteismusisoinnissa esimerkiksi seuraavanlaisin sanakääntein: ”yhteismusisointi niin sanotusti rullaa” ja ”voisi olla yhteissoittotilanteissa vaikka kantavakin voima” (Esko), ja ”yhteismusisoinnin, tai sen kompin ylläpitäjiä” (Hanna). Hannasta tällainen auttaminen voi parhaimmillaan vapauttaa opettajan muihin tehtäviin kuten kappaleen etenemisen näyttämiseen taululta muille oppilaille, kun musiikillisesti harrastuneet oppilaat pitävät samalla kappaletta kasassa. Musiikillisesti harrastuneet oppilaat kun hänestä haluavat vaan sitä, että kaikki [luokkatoverit] onnistuu ja pääsee itse soittamaan mukana. Esko on taas huomannut, että ”[...] kun se yhteismusisointi kuulostaa vaikka vähän paremmalta, niin sitten myös ne muut oppilaat selvästi motivoituvat enemmän”. Paavokin tiivistää, että musiikillisesti harrastuneiden oppilaiden osaamista pyritään hyödyntämään soiton tai esityksen rakennukseksi ja tueksi.

Haastateltavista Milla kertoo, että hän pyrkii kannustamaan oppilaiden välistä auttamista ja neuvomista. Eskon ja Hannan mielestä musiikillisesti harrastuneen oppilaan tarjoama apu toisille on puolestaan persoonakysymys, ja Paavosta auttaminen riippuu oppilaan omasta kypsydestä. Esko perustelee persoonakysymystä toteamalla, että ”jotkut luonnostaan auttavat toisiaan, ja jotkut eivät auta”. Hän mainitsee myös oppilaan taipuksen introversion näkyvän luokassa siinä, että musiikillisesti harrastunutkaan oppilas ei halua olla millään tavalla esillä, kun taas luontaisemmat ekstrovertit auttavat luokkakavereita. Hanna täydentää, että toiset auttavat tai näyttävät mallia tarvittaessa. Paavo on havainnut, että kypsä oppilas voi ihan oikeasti auttaa toisia, eikä se edes välttämättä liity musiikilliseen harrastuneisuuteen.

5.3 Motivaatio

Vaikka voisin käsitellä musiikin motivaatiota koulukontekstissa kokonaisuudessaan, esittelen nyt haastatteluissani kuulemat ajatukset jaoteltuna oppilaan sekä opettajan motivaatioon. Musiikillisesti harrastuneiden oppilaiden motivaatio nousee toki myös ohimennen esiin aiemmassa luvussa 5.2 Tuki osana musiikillista vuorovaikutusta.

5.3.1 Oppilaan motivaatio

Kosonen (2010, 307) huomauttaa, että koulun musiikintuntien aktiivisimmat soittajat voivat löytyä juuri musiikin harrastajista. Paavo kommentoi arkisemmin: ”Vanha totuus on se, että on kiva tehdä [sitä] mitä osaa, ja jos sinä olet harrastautunut, niin kyllä sinusta on kiva tulla semmoiselle [valinnaisen musiikin] kurssille”. Voisi olla siis perusteltua olettaa, että musiikillisesti harrastuneet oppilaat ovat motivoituneempia toimimaan musiikintunneilla kuin heidän harrastautumattomat luokkatoverinsa.

Harrasti oppilas musiikkia sitten missä muodossa tahansa, Paavo nimesi heidän musiikillisen toimintansa syväharrastustuneisuudeksi ja kevytharrastustuneisuudeksi. Pitkään musiikinopettajan työtä tehneenä hän on nähnyt harrastamisen syvyydessä muutoksia. Syynä voisi olla esimerkiksi musiikkiteknologian kehittyminen, sillä Paavosta lyhytjänteisessä kevytharrastamisessa oppilas saattaa etsiä YouTubesta soitto-ohjeita tai tehdä GarageBandissa looppeja, mutta soittotaitoa eteenpäinvievä soittonopettaja auttaisi paitsi soittamaan hyvin, myös ymmärtämään musiikillista tekemistä monipuolisesti. Tuo musiikin perinpohjainen ymmärtäminen on teknisen soitotaidon hallintaa, musiikin ymmärtämistä, harjoittelua – mitä ilmeisemmin pitkällä aikajänteellä, vaikka Paavo ei sitä täsmällisesti näin sanokaan – sekä paljon ajankäyttöä. Koska Paavo itse on käynyt nimenomaan sen toisen tien, ”semmoisen vaivannäön tien”, niin hänen on vaikea asettua sellaisen oppilaan asemaan, jolle musiikillinen harrastuneisuus on esimerkiksi GarageBandin kanssa ”palapelin rakentamista”, eli kevytharrastuneisuutta.

Koska motivaatio voi olla monen osatekijän summa, myös musiikinopettajan innostuksella voi olla positiivinen myötävaikutus musiikillisesti harrastuneen oppilaan motivaatioon. Esko esimerkittää tilannetta: ”Yleensä se, että on tulossa joku tapahtuma, niin sen ympärille voi rakentaa niitä vastuita, ja tätä kautta ne oppilaat ovat yleensä aika motivoituneitakin.” Toisin sanoen opettajan tilanteiden luominen (ks. 5.2 Tuki osana musiikillista vuorovaikutusta) on edesauttanut oppilaiden musiikintuntien ulkopuolista toimintaa ja motivaatiota, jolloin oppilaiden kyseinen motivaatio on innoittanut heitä osallistumaan tapahtuman toteutukseen esimerkiksi lavalla esiintyen tai äänentoistoa kasaten.

Vaikka musiikinopettaja voi omalla toiminnallaan ja asenteellaan ruokkia musiikillisesti harrastuneen oppilaan motivaatiota toimia musiikin parissa, opettaja voi myös innostaa vielä ei-niin-harrastuneita oppilaita samaan joukkoon. Paavo sekä Esko totevat, että koulun musiikintunneillakin voi syttyä oppilaille into harrastaa musiikkia. Paavosta kyse on pelimerkkien jaosta; yläkoulun puolella jaetaan seitsemännelle luokalle tullessa "uudet asemat", joka voi tarkoittaa oppilaiden kohdalla joko musiikkiharrastuksen lopettamista, tai "rokkitouhusta innostumista". Esko sanoo puolestaan olevansa iloinen niitä yksittäisistä oppilaista, jotka ovat saaneet koulun musiikintunnilla alkukipinän jonkin soittimen kokeilun kautta, ja sen avulla löytäneet harrastuksen ilon.

Valitettavasti aina välillä kohdalle sattuu myös musiikillisesti harrastuneita oppilaita, joita vaivaa motivaation puute koulun musiikintunneilla. Hanna muistelee, että erään musiikillisesti harrastuneen oppilaan vanhemmat ottivat yhteyttä kertoakseen, että oppilas kokee musiikintunneilla opeteltavat asiat liian helpoiksi. Hanna yritti selittää, että oppilaalla on kyllä ollut mahdollisuutta "tehdä näin ja noin ja näin, että menee niin pitkälle kuin haluaa", mutta se ei auttanut. Tässä tilanteessa siis oppilaan oman halun ja innon – toisin sanoen motivaation – puute näkyivät siinä, ettei musiikillisesti harrastunut oppilas halunnut nähdä vaivaa sekä uuden oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksia. Hannaa harmittaa, että hänellä eivät "riittäneet rahkeet" asian muuttamiseen, mutta hän kokee yrittäneensä parhaansa, jolloin on vaan hyväksyttävä, että aina ei voi voittaa.

Millan suhtautuminen oppilaan mahdolliseen motivaation puutteeseen on lempeä: "Voin kuvitella, että joskus voi tuntua vähän tylsältä, jos kaikki on hirveän hyvin hallussa." Taustalla on ajatus siitä, että opetusryhmien oppilaat ovat kovin eri tasoisia. Hän kuitenkin nostaa esiin, että opettaja voi tuoda oppilaalle jonkin uudenlaisen näkökulman, jota voi miettiä instrumenttihakinnon lisäksi. Tällainen seikka voi olla Millasta esimerkiksi sovittamisen näkökulma.

Eskolle musiikillisesti harrastautuneen oppilaan motivaation puute on näkynyt esimerkiksi yhteissoittotilanteissa, jolloin oppilas on jo kappaleen ensimmäisen soitto-kerran aikana lopettanut soittamisen ja lähtenyt "pyörimään sinne jonnekin". Hän ei opettajana ole varma, onko kyseessä motivaatio-ongelma (onko soittotehtävä esimerkiksi liian helppo, tai onko ryhmässä toimiminen itsessään liian haastavaa, että oppilas jaksaisi keskittyä), vai mikä on kyseessä. Tässä kohtaa on hyvä muistaa Paavon sanat: "käytökseen ei ole olemassa mitään diagnoosia, että huono käytös on huonoa käytöstä" (ks. luku 5.2 Tuki osana musiikillista vuorovaikutusta).

5.3.2 Opettajan motivaatio

Havaitsen tulkitessani aineistoa, että musiikin aineenopettajien motivaatio musiikillisesti harrastuneiden oppilaiden kohtaamiseen on korkeaa. Taustalla on osin samaa

syytä jota esittelin luvussa 5.2 Tuki osana musiikillista vuorovaikutusta; toisin sanoen musiikillisesti harrastuneiden oppilaiden läsnäolo musiikinluokassa voi tukea yhteismusisointia niin paljon, että se kuulostaa paremmalta. Tämä puolestaan voi auttaa opettajaa itseäänkin pääsemään flow-tilaan. Haastatteluissani neljästä musiikinopettajasta Milla, Hanna ja Esko nostavat flown esiin (flow, ks. 2.2 Harrastuneisuuden motivaatio).

Ensinnä Esko näkee flown seurauksena hyvästä ryhmätoiminnasta; kun ryhmä toimii hyvin, he saavat oppitunneilla irti paljon, ja saavat hienoja flow-hetkiä, joita ei välttämättä saa muista oppiaineista kuin musiikista. Toisena Hannalle puolestaan on hienoja hetkiä, kun musiikillisesti harrastuneet oppilaat ”saavat vaan tehdä musiikkia siinä musisoidessa”, ja pääsevät flow-tilaan. Toisaalta hän huomauttaa, että sama flow koskee perusoppilastakin, vaikka hänellä ei olisi musiikillista harrastuneisuutta. Kolmantena Milla hymyilee, että työuran aikana on ollut joitakin kertoja, jolloin oppilaiden kanssa on päästy soittaen ja laulaen flow-tilaan, ja siinä on aivan mahtava tunnelma.

On huomattavaa, että vaikka kaikki opettajat keskittyvät vastatessaan pääasiassa oppilaiden flown kokemukseen, opettaja itsekin on aina jollain tapaa ilmiössä mukana. Tämän vuoksi näen opettajien osallisuuden flowssa olevan heidän motivaatiotaan kohentava seikka, tarkasteltiin sitä sitten musiikintuntien opettamisen mielekkyyden tai oppilaiden kohtaamisen kannalta. Erityisesti Millan vastauksessa korostuu se, miten hän opettajana on osa ryhmää ja sen toimintaa – eikä oppilasryhmän toimintaa ohjaileva ulkopuolinen – jolloin flow koskettaa opettajaa itseään yhtä syvästi kuin oppilaitakin.

Havaitsin, että yksi näkökulma musiikinopettajan omaan motivaatioon toimia musiikillisesti harrastuneiden oppilaiden kanssa on oppilaiden ”paremmuus”. Kun oppilaan musiikilliset tiedot ja taidot ylittävät musiikinopettajan osaamisen, niin opettajat saattavat kokea tarvetta harjoitella itsekin, ja kehittää taitojaan tilanteen sitä edellyttäessä; näin kertovat kaikki haastatellut opettajat. Musiikinopettajalla ei aina ole mahdollista saada kollegiaalista tukea samassa koulussa työskentelevältä musiikinopettajalta, koska monesti kouluissa on vain yksi musiikinopettajan virka, mutta musiikinopettaja- ja muusikkotutut ovat voineet avustaa tarvittaessa oman osaamisen ulkopuolelle jäävissä asioissa (esimerkiksi sovitusten fraseeraus- tai jousitusasioita), kuten Paavo toteaa. Myös Milla nostaa esiin tuen etsimisen tutuilta, tai muilta soitonopettajilta. Hanna mainitsee itse saavansa tarvittaessa tukea omille tiedoilleen ja taidoilleen erilaisista koulutuksista. Kaiken kaikkiaan opettajan oma motivaatio kehittyä ja pärjätä ollakseen tukena musiikillisesti harrastuneelle oppilaalle ilmenee Hannan lausahduksessa: ”Saan tukea, kun haen sitä.”

Yksi opettajan motivaatiota lisäävistä tekijöistä voi olla ne huippuhetket, jolloin musiikillisesti harrastuneet oppilaat pääsevät esittelemään osaamistaan. Paavon

äänen tuli kevyt, nauravainen sävy, kun hän kertoi pyytäneensä pienen seitsemäsluokkaisen viulistin soittamaan jotain. Oppilas yllätti kaikki luokassa soittamalla Bachin sooloviulukonserton, joka onnistui mykistämään opettajankin. Myös Hannan silmät hehkuivat intoa hänen kertoessaan puhallintaiturioppilaasta, joka huikaisi kaikki koulun juhlassa esiintyessään bändin kanssa nokkahuilulla sooloten. Juuri nämä musiikinopettajien kokemat hyvät hetket musiikillisesti harrastautuneiden oppilaiden kanssa ruokkivat positiivista kehää, jossa vuorottelevat harrastautuneisiin oppilaisiin liittyvät ennestään olevat positiiviset ajatukset, sekä heidän suotuisat tekonsa ja sanomisensa.

Kaikkien opettajan motivaatiota kohentavien seikkojen lisäksi ei pidä kuitenkaan unohtaa edes lyhyesti asioita, jotka voivat vaikuttaa negatiivisesti musiikinopettajan motivaatioon. Kerroin edellisessä luvussa 5.3.1 Oppilaan motivaatio Eskon esimerkin musiikillisesti harrastuneesta, mutta motivaatio-ongelmaisesta oppilaasta. Esko hengähtää, että hän ei kyseisellä hetkellä vaan tiedä, mitä heidän kanssaan pitäisi tehdä. Se on herättänyt hänessä myös paljon turhautumista. Uskon, että tällaisesta turhautumisesta voi yhtäältä kummuta sisuuntumista, jolloin opettaja motivoituu entisestään etsimään keinoja pärjätä motivaatiohaasteisen oppilaan kanssa. Turhautuminen voi toisaalta kehittyä avuttomuuden tunteeksi, jolloin opettaja itse menettää motivaationsa toimia musiikillisesti harrastuneen, mutta motivoitumattoman oppilaan kanssa.

Tällainen negatiivisuus motivaatiossa on vuorovaikutuksellista. Paavo kertoo, että hän tekee mielellään innostuiden oppilaiden – ei siis vain musiikillisesti harrastuneille – tunneille ylimääräistä, kuten nuotteja ja sovituksia. Jos oppilailla on puolestaan huono asenne tunneilla, niin ei opettajakaan halua tehdä extraa. Tällöin voisin sanoa, että oppilaiden motivoituneisuuden puute syö myös opettajan motivaatiota, jolloin negatiivinen kierre on valmis.

5.4 Opetusjärjestelyt

Opetusjärjestelyt voivat kattaa tilanteesta riippuen esimerkiksi paitsi opettajan pedagogiset valinnat myös oppimisympäristöön fyysisenä tilana. Haastattelujeni opettajien ajatuksien tärkeimmät teemat keskittyvät kuitenkin oppimateriaaleihin sekä arviointiin. Keskitymme siis seuraavissa alaluvuissa niihin.

5.4.1 Oppimateriaalit ja eriyttäminen

Kaikki neljä haastattelemaani musiikinopettajaa vakuuttelivat ottavansa opetuksessaan musiikillisesti harrastuneet oppilaat huomioon. Yhdeltä keskeisimmistä tavoista tehdä tätä tapahtuu oppimateriaalien, sekä erityisesti niiden eriyttämisen, kautta.

Hanna esimerkiksi ottaa opetuksessaan huomioon musiikillisesti harrastuneiden oppilaiden taitotason ja tavoitteet – myös mahdollisten jatko-opintojen suhteen – ja pyrkii liittämään niistä lähtökohdista käsin tarpeellisia asioita osaksi opetusta. Hän pitää tärkeänä, että oppilaat saisivat musiikintunneilla jotain omalle taitotasolleen sopivaa, joka tukisi heidän omaa musiikillista kasvuaan.

Yksi keino ottaa musiikillisesti harrastuneet oppilaat huomioon on tehdä heille oppimateriaalia. Tällainen eriyttäminen, kuten vaihtoehtoisten tai haastavampien nuottien kirjoittaminen, on etukäteisvalmistelua vaativaa. Esko saattaa antaa pianoa soittavalle oppilaalle nuotit, joista he voivat soittaa pianolla melodioita, tai kitaristi saakin riffin opeteltavakseen tabulatuureista. Minusta on tärkeää huomauttaa, että vaikka monia musiikin oppimateriaaleja onkin nykyaikana saatavilla, moni musiikinopettaja tuottaa ne mielellään itse. Tämä johtuu muun muassa siitä, että kaikista uusimmista hiteistä ei ole vielä saatavilla kaupallisessa jaossa olevia nuotteja. Tällainen materiaalien valmistelu kuluttaa kuitenkin huomattavan määrän tunteja, joka on monille liian kuormittavaa ellei opettaja itse aidosti nauti niiden tekemisestä. Tämä todentaa Paavo, joka esimerkiksi tekee materiaaleja sunnuntai-iltaisain, ja kertoo musiikilliseksi harrastukseksi transkriptioiden teon. Sivusin aihetta enemmän opettajana motivaation kannalta jo luvussa 5.3.2 Opettajan motivaatio.

Vaikka etukäteen valmisteltu materiaali on toimiva keino eriyttää sisältöä musiikillisesti harrastuneelle oppilaalle, jokainen opettaja kertoo myös harjoittavansa musiikintuntien lomassa hetkessä tapahtuvaa ja spontaania eriyttämistä. Tällainen eriyttäminen tuntuukin olevan suositumpaa kuin etukäteisvalmistelua edellyttävä eriyttäminen. Paavo mainitsee musiikintunneilla vaihtoehtoisten sointuotteiden näyttämisen tai monimutkaisempien komppien esittelemisen musiikillisesti harrastaneelle oppilaalle. Samalla hän kuitenkin korostaa, että vaikka musiikillisesti harrastaneille oppilaille suunnatut vaikeammat tehtävät ovat selvästi vaativampia kuin perustehtävät, ne eivät saa olla niin vaikeita että se vaatisi häneltä opettajana ylimääräisiä resursseja niiden neuvomiseen. Myös Hanna pyrkii antamaan harrastaneemmille oppilailleen täkyjä, kuten alkusoiton tai riffin katsomisen, tai sanomalla ”soita soolo tähän”, tai ”mistä eri kohdista voisit ottaa kitaralla sointuja”. Samaa harjoittaa Milla, joka saattaa antaa taitavammalle rumpalille vapaammat kädet soittamisessa, kun taas ei-niin-taitavan rumpalin kanssa saatetaan valita helpompi komppi, tai katsoa tarkemmin kappaleen eteneminen. ”Vähän tilanteen mukaan”, painottaa Milla, mikä voi kertoa paitsi musiikinopettajan omasta pelisilmästä, myös kyvystä tehdä pedagogista arviota oppilaiden tiedoista ja taidosta, ja suhteuttaa tarjottavat materiaalit tai eriyttäminen niihin.

5.4.2 Arviointi

Opetushallitus (2023) on kokenut tarpeelliseksi todeta, että opettajan tieto oppilaan

harrastuneisuudesta ei vaikuta perusopetuksen musiikin päättöarvioinnin arvosaan, vaan koulussa tulee todentaa perusopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen. Milla toteaaakin osuvasti, että aina välillä käy ilmi oppilaan musiikkiharrastus, mutta se ei näy musiikintunneilla tai koulussa; ”Jotenkin ehkä oletetaan, että hän saisi hyvän arvosanan, mutta kun minä en voi tehdä arviointia minkään perusteella mitä en ole nähnyt.” Paavo on samoilla linjoilla todeten, että hänestä on yhdentekevää mitä oppilas tekee yksityiselämässään koulun oven ulkopuolella, vaan se mikä ratkaisee, on koulussa näkyvä osoitus osaamisesta. Tällaisissa tilanteissa voikin olla, että musiikillisesti harrastuneiden oppilaiden motivaation puute (ks. luku 5.3.1 Oppilaan motivaatio) osoittaa omaa osaamistaan koulun musiikintunneilla sabotoi heidän mahdollisuuttaan hyviin arvosanoihin. Toisaalta voi olla niinkin, että murrosikäisen nuoren ei ole helppo sanoa, että ”hei minä osaan tämän jutun”, kuten Milla tuskailee.

Opetushallituksen (2023) ohjeistuksessa täydennetään näkemystä musiikin arvioinnista huomauttamalla, että ”peruskoulun musiikin opetuksella ja musiikkioppilaitosten tarjoamalla musiikin perusopetuksella on eri sisällöt ja tavoitteet”. Minun huomioni samasta asiasta löytyy luvusta 3.3 Opetussuunnitelmat. Musiikinopettajan onkin pidettävä mielessä konteksti, jossa oppilaiden osaamisen näyttö tapahtuu, ja mihin se suhteutuu. Esko pohtii, että hän ei suosi musiikillisesti harrastuneita oppilaita arvioinnissa [sen vuoksi, että heillä on enemmän tietoja ja taitoja kuin luokkatovereillaan], vaan hän yrittää arvioida kaikkia samoilla mittareilla – ja arvioikin.

Hanna puolestaan miettii, että musiikin arvioinnista suurin osa on tuntityöskentelyä ja taitotasoa. Tämä on mielenkiintoinen lausunto, koska taitotason arviointi muistuttaa paljon Taiteen perusopetuksen puolella tapahtuvaa oppimista, joka on kovin instrumenttikeskeistä (ks. 3.3 Opetussuunnitelmat). Toisaalta Hanna itse kertoo, että kyseessä on kaupungin opetussuunnitelman linjaus, joka siten näkyy myös hänen koulussaan. Hanna kuvaili vielä haastattelussa taitotasoon liittyen sitä, kuinka matematiikassakin on vaikeampaa päästä sille tasolle, että osaa jo kaiken mikäli aloittaa suoraan 6.-luokan tehtävistä. Hän jatkaa, että jos sitä vastoin on laskenut matematiikkaa 1.-luokasta lähtien, niin ”siltoin on perusteet kunnossa ja pystyy jo soveltamaan niitä”. Perimmäisenä tarkoituksena oppilaiden taitotason arvioinnissa taitaakin siis olla opettajan syvemmän ymmärryksen kartuttaminen, jonka pohjalta nousevista toimista oppilaiden oppimisen kumulatiivinen luonne mahdollistuu.

Luvussa 5.2 Tuki osana musiikillista vuorovaikutusta kerroin palautteesta osana psyykkistä tukea, mutta ei tule unohtaa, että palaute on myös osa arviointia. Määritelmästä riippuen palaute ja arviointi ovat joko synonyymejä toisilleen, tai muulla tavoin toisiinsa nivoutuneita käsitteitä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 edustaman vision voi tarkistaa luvusta 3.3 Opetussuunnitelmat.

Esko näkee, että ”palautteen antaminen on tärkeää, että tulee se tunne, että on osaamista ja joku voisi olla vähän niin kuin sellainen oma juttu”, jollain palaute ”voi

vahvistaa sitä musiikinkin tulemasta osaksi sitä omaa identiteettiä vielä enemmän”. Milla täydentää, että palautteen antamisessa saa olla hienovarainen, erityisesti siinä mitä sanoo ja milloin. Hänen vastauksessaan on sensitiivisyyttä, jota osoitti myös edellä mainittu tuskaisuus murrosikäisen nuoren kyvystä tuoda omaa osaamistaan esiin.

5.5 Tulosten luotettavuus

Tulosteni luotettavuus perustuu ennen kaikkea huolella pidettyihin haastatteluihin, tarkkaan litterointiin sekä riittävän pitkällä aikavälillä tapahtuneeseen ajattelun jäsentymiseen. Tutkimusprosessi eteni jouhevasti omalla painollaan vaiheesta toiseen haastateltavien rekrytoinnista haastatteluihin, niistä litterointeihin, ja aineiston käsittelystä tutkielman tekstin kirjoittamiseen. Tämä orgaaninen prosessi takasi minulle tutkijana rauhan käsitellä tulokseni perusteellisesti valitsemani analyysitavan avulla (ks. luku 4.3), joka lisää niiden luotettavuutta.

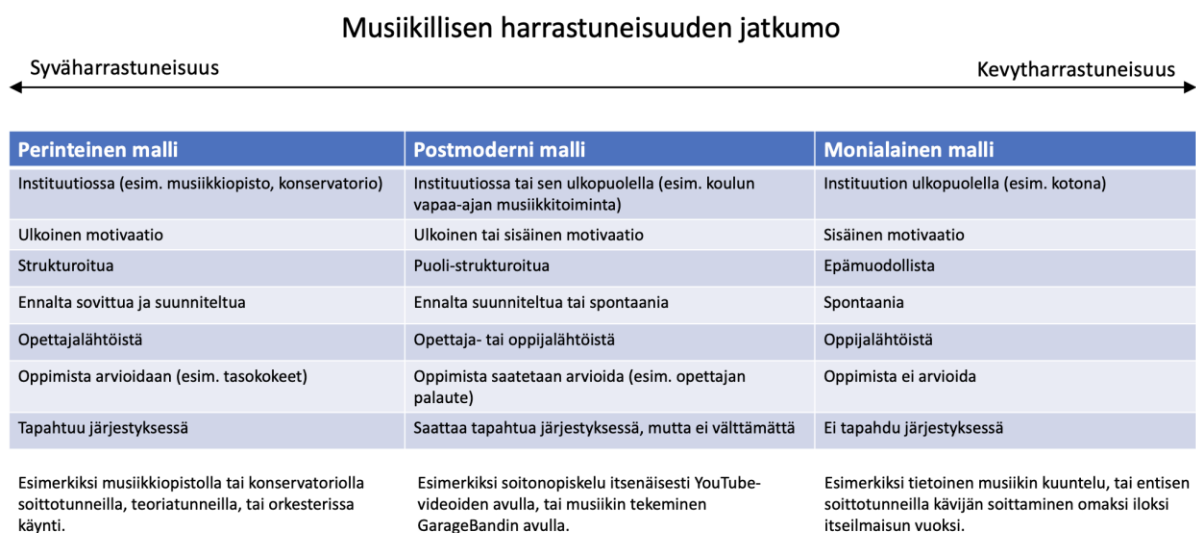
Ennen virallisia haastatteluja esitetasin haastatteluni musiikinopettajaopiskelijalla. Kyseisen haastattelun perusteella tein korjauksia haastattelupohjaani, kuten ot-sikoin teemat itseäni varten. Tällainen esitetaus on siis osaltaan ollut lisäämässä tulosten luotettavuutta. Lisäksi ennen haastatteluja pystyin esittämään haastateltavileni tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti tutkimuksen tiedotteen, tietosuojailmoituksen sekä suostumuslomakkeen, joten he tiesivät tarkkaan, mihin osallistuivat ja millä tavoin heidän tietojaan käsitellään.

Pystyin käyttämään aineistostani liki kaiken materiaalin, mutta tein tietoisien valinnan jättää tämän tutkielman tulosten ulkopuolella lyhyet maininnat musiikillisesti harrastuneiden oppilaiden kannalta ihanteellisesta ryhmäkoosta koulun musiikinopetuksessa. Aiheesta puhuttiin kaikissa haastatteluissa minun haastattelijana esittämäni kysymyksen johdosta, mutta vastaukset painottuivat kontekstuaalisuuteen (esim. ”riippuu ryhmästä”). Sen vuoksi en kokenut tähdelliseksi nostaa niitä erikseen esiin, sillä ne eivät myöskään olleet tutkimuskysymysteni kannalta välittömästi relevantteja vastauksia.

6 POHDINTA

6.1 Tutkimuskysymyksiin vastaaminen

Tutkimukseni ensimmäinen tutkimuskysymys oli ”Miten musiikinopettajat määrittelevät musiikillisen harrastuneisuuden?”. Haasteltavieni vastaukset musiikillisen harrastuneisuuden määritelmästä osuivat niin osuvasti yksiin Eshackin (2007, Taulukko 2)) näkemysten kanssa, että seuraavaksi esittelen sen pohjalta luomani musiikillisen harrastuneisuuden jatkumon (ks. Kuva 5).



Kuva 5. Musiikillisen harrastuneisuuden jatkumo.

Olen nimennyt kuvassa 5 musiikillisen harrastuneisuuden jatkumon ääripäät Paavon haastattelun vastausten innoittamana syväharrastuneisuudeksi sekä kevytharrastuneisuudeksi. Kyseiset termit esitellään ensimmäisen kerran tieteelliselle yhteisölle tässä tutkimuksessani. Syväharrastuneisuuden päätyä hallitsee perinteinen malli, jossa keskeisin harrastamisen muoto on instituutiopohjainen musiikin opiskelu, johon kuuluu soitto- ja teoriatunneilla käyntiä.

Perinteinen malli edustaa Hannan näkymystä harrastuneisuuden opettajajohtoisesta luonteesta. Silloin musiikinopetuksen tavoitteet voivat pojautua esimerkiksi Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2017). Tavoitteiden avulla musiikinopettajan ohjaama oppiminen tapahtuu järjestyksessä, eli kuten kerron luvussa 5.2: ”esimerkiksi instrumentin opiskelussa ensin harjoitellaan nuottien ja taukojen aika-arvoja, sitten siirrytään opettelemaan nuottien sijaintoa nuottiviivastolla, ja lopuksi etsitään omasta soittimesta samat äänet”.

Jatkumon keskivaiheilla on postmodeni musiikillisen harrastuneisuuden malli, jossa lapsi tai nuori voi toimia musiikin parissa osallistumalla esimerkiksi koulun kuo-roon tai bändikerhoon. Harrastuneisuus voi olla myös esimerkiksi itse soitonharjoittelua Youtuben avulla, tai musiikin tekemistä käyttämällä erilaisia älylaitteille tarkoitettuja sovelluksia. Tämä malli muistuttaa eniten Paavon näkemystä musiikin harrastamisesta, ja se vastaa pääpiirteissään non-formaalista oppimista. Postmoderni malli on saanut nimensä 1900-luvun lopun vuosikymmenten pohjalta, jolloin musiikkioppilaitos- sekä konservatoriatoiminta ja musiikkiteknologian mahdollisuudet alkoivat kehittyä siihen, millaisina me tunnemme ne tänä päivänä.

Jatkumon kevytharrastuneisuuden päätä määrittelee monialainen malli. Monialaisen malliin kuuluu, että musiikin harrastuneisuus voi olla muun muassa musiikin aktiivista kuuntelua, tai jonkin instrumentin soittamista omaksi ilokseen ilman ohjattua opetusta tai sen kummempia tavoitteita. Musiikin kuuntelun sisällyttäminen osaksi musiikillisen harrastuneisuuden jatkumoa juontaa juurensa luvussa 2.1 esittelemäni Elliotin (1996) ajatuksista.

Monialaisen mallin keskiössä on harrastajan omaehtoinen toimijuus musiikin laajalla kentällä, joka keskittyy 2020-luvulla käsillä oleviin toimimisen muotoihin. Nykyaikana musiikkia voi säveltää esimerkiksi digitaalisilla soittimilla tietokoneelle hyödyntäen niin sanottuja puolivalmisteita, toistaa akustisilla instrumenteilla vanhoja suosikkeja itse soittaen, tai aktiivisesti kuunnella muiden tuotoksia erilaisista palveluista (esim. YouTube, SoundCloud). Juuri tämä ero on postmodernin ja monialaisen harrastamisen mallien välillä – vaikka postmoderni malli heijastelee jo kaikuja musiikkikentän saatavuuden muutoksista joiden kanssa me nykyään elämme, vain monialainen malli pystyy sisällyttämään musiikinnparissa toimiville ihmisille tarjolla olevan harrastuneisuuden tapojen laajan tarjonnan kokonaisuudessaan.

Tämä monialainen malli sai pohjansa Millan ja Eskon näkemyksistä, jotka liittyvät informaaliin oppimiseen. Luvussa 5.2 totesin, kuinka ”itse etsiessään tietoa asioista hän [yksilö] törmää moniin kiinnostaviin asioihin, jotka eivät yhdisty toisiinsa oppimisen kannalta ”järjestyksessä”; yksilö voi esimerkiksi oppia D-duurin kitaran sointuotteena matkimalla videolla soittavien ihmisten käsiä, mutta hän ei välttämättä ymmärrä mitä säveliä hän soittaa painaessaan tiettyjen kielten nauhavälejä, tai miltä D-duuri näyttäisi nuottiviivastolla ilman reaalisointumerkintä”.

Jatkumosta on keskeistä ymmärtää sen dynaaminen luonne. Musiikin parissa toimiva ihminen voi elämänsä aikana olla eri tavoin musiikillisesti harrastunut; esimerkiksi alakoululainen osallistuu koulun kuoroon tai on kiinnostunut kappaleiden tekemisestä iPadin GarageBand sovelluksella, esiteininä hän käy soittotunneilla, ja aikuisena hän kuuntelee aktiivisesti musiikkia tai soittaa instrumenttia pelkästään omaksi iloksi. Lisäksi ihminen voi harjoittaa useampaa harrastuneisuuden mallia samanaikaisesti. Jos yksilö käy vapaa-ajallaan soittotunneilla musiikkioppilaitoksessa, se ei tarkoita etteikö hän voisi myös toisena hetkenä nauttia toisenlaisten kappaleiden soittamisesta YouTuben ohjaamana, tai kuunnella musiikkia tietoisesti.

Toinen tutkimuskysymykseni oli ”Millaisia kokemuksia musiikinopettajilla on musiikillisesti harrastuneista oppilaista?”. Haastattelun vastausten pohjalta tiivistän, että musiikinopettajien kokemukset musiikillisesti harrastuneista oppilaista ovat pääasiassa myönteisiä. Se kertonee onneksi ennemmin musiikinopettajien sekä oppilaiden musiikillisen kompetenssin kohtaamisesta kuin kohtaamattomuudesta (Kosonen 2001, Kuva 1 ja Kuva 2).

Musiikillisesti harrastuneet oppilaat nähdään musiikintunneilla positiivisena voimavarana. Vaikka oppilaiden osaamisen merkitys saattaa painottua yhteismissointitilanteisiin, oppilaat tuovat tiedoillaan ja taidoillaan jotain erityistä myös luokan keskusteluihin sekä luokkatoverien auttamiseen ja tukemiseen. Tällainen toimiminen musisoivan ryhmän ja musiikillisen yhteisön jäsenenä vastaa erinomaisesti musiikin oppiaineen tavoitetta T1 sekä vuosiluokilla 3–6 että 7–9 (ks. Kuva 3 ja Kuva 4).

Kun oppilaiden tiedot ja taidot ylittävät opettajien osaamisen, opettajat itse näkevät sen asiana, jonka ei tulisi murentaa opettajan uskoa omaan osaamiseen. Sitä vastoin omaan ammattitaitoon nojaten he voivat auttaa oppilasta laajentamaan ja syventämään osaamistaan musiikin toisilla osa-alueilla, joilla on vielä enemmän tilaa kasvuun. Opettajat saattoivat myös kokea tarvetta harjoitella enemmän esimerkiksi instrumentin parissa tai ottaa haltuun uusia asioita voidakseen tukea oppilaita ja pärjätä heille. Tällöin musiikinopettajien toiminnan voidaan katsoa ohjautuneen suoritus- ja saavutusmotiveista käsin (Kosonen 2010, 303–305).

Vaikka musiikillisesti harrastautuneet oppilaat tuovat musiikintunneille mukanaan paljon hyvää, niin he tarjoavat musiikinopettajille myös haasteita. Esimerkiksi

osaavan oppilaan motivoitumattomuus musiikintunneilla voi saada opettajat ymmälleen, tai oppitunneilta puuttuvat näytöt musiikillisesta osaamisesta haastavat opettajien tekemää arviointia. Välillä musiikinopettaja voi olla jopa neuvoton, kun ei tiedä miten motivoida oppilastaan. Motivoitumattomuus voisi johtua Decin ja Ryanin (2017) ajatusten johdattamana mielenkiinnon, relevanssin tai arvon puutteesta. Oppilaiden negatiivinen asenne saattaa syöstä opettajankin syrjään motivaation tieltä, mutta onneksi positiivinenkin kierre on mahdollinen, kun musiikillisesti harrastautuneiden oppilaiden motivoituneisuus ruokkii opettajienkin motivaatiota.

Tutkimukseni kolmas tutkimuskysymys oli ”Millä tavoin musiikinopettaja on tukenut sekä ollut läsnä musiikillisesti harrastuneelle oppilaalle?”. Saamieni vastausten perusteella musiikinopettajan tarjoama tuki musiikillisesti harrastuneelle oppilaalle voidaan jakaa neljään kategoriaan: eriyttämisen, psyykkiseen, toiminnanohjauksen ja käyttäytymisen, sekä tilanteiden luomisen tukeen (ks. esim. 5.2 Tuki osana musiikillista vuorovaikutusta). Musiikinopettajat pyrkivät tukemaan erityisesti musiikillisesti harrastuneen oppilaan musiikillista kasvua ja kehitystä, mutta näen myös esimerkiksi esiintymistilanteisiin kannustamisen olevan oppilaan ihmisenä kasvun ja kehityksen tukena. Koulun toimintakulttuuri sekä Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS2014, 263) luovat puitteet esiintymistilanteille, joilla on merkitystä niin musiikillisen kuin inhimillisen kasvunkin saralla.

Näin tutkimuskysymyksiini vastaamisen jälkeen koen, että tutkimukseni menetelmä ja tulokset ovat verrattain luotettavia. Haastattelupohja (ks. Liite) oli jakautunut selkeisiin kategorioihin, ja kysymyksiini tukeutuen haastateltavat vastasivat asioihin, jotka olivat tutkimuksen kannalta relevantteja. Sain tuloksiini sisällytettyä haastattelussa kaikki tutkimuksen kannalta oleelliset tiedot. Lisäksi vastauksissa esiintyi niin yhteneväisyyksiä kuin eroavaisuuksiakin. Sen vuoksi koen hermeneuttisen kehän, abduktiivisen päättelyn, teoriaohjaavuuden ja holistisen ihmiskäsityksen (ks. luku 4 Tutkimusasetelma) auttaneen tekemään oikeutta haastateltavieni näkemyksille. Uskon myös saavuttaneeni tutkimukselleni asettamani tavoitteen, eli musiikinopettajien kokemuksen sekä käsityksen kuuntelun musiikillisesti harrastuneista oppilaista ja musiikillisen harrastuneisuuden ilmenemisestä peruskoulukontekstissa.

6.2 Jatkotutkimus

Mikäli (musiikin)opettajien tarjoama tuki – eli eriyttämisen, psyykkinen, toiminnanohjauksen ja käyttäytymisen, sekä tilanteiden luomisen tuki – kiinnostaisi tutkimusaiheena, niin siihen liittyen voitaisiin selvittää kokevatko koulujen oppilaat vastaanottavansa jotain tuen muotoa enemmän kuin toista – joko musiikissa tai muissa oppiaineissa. Kyseinen selvitys voitaisiin tehdä kvantitatiivisena, tai sitä voitaisiin

vaihtoehtoisesti täydentää kvalitatiivisella tutkimuksella. Silloin pyrittäisiin esimerkiksi hahmottamaan onko jokin tuen muodoista erityisen merkityksellinen oppilaan (musiikillisen) kasvun ja kehityksen kannalta, ja jos kyllä, niin miksi.

Jatkotutkimusta olisi mielenkiintoista tehdä myös tässä tutkielmassa lanseerattuihin käsitteisiin, eli musiikillisen harrastuneisuuden jatkumoon sekä syvä- ja kevyt-harrastuneisuuteen, liittyen. Mahdollisessa tutkimuksessa lapset ja nuoret voisivat arvioida omaa musiikillista harrastuneisuuttaan asettamalla itsensä jatkumolle, jolloin voitaisiin selvittää, että onko esimerkiksi musiikillisen harrastuneisuuden perinteisen mallin ilmentymää eniten tietyillä vuosiluokilla tai sukupuolilla. Muita vaihtoehtoja on tutkia, että voisiko jatkumon käyttö ja esille tuominen koulujen musiikinopetuksessa laajentaa oppilaiden käsitystä omasta musiikillisesta harrastuneisuudesta, ja täten mahdollisesti lisätä heidän motivaatiotaan tai minäpystyvyyttään musiikintunneilla – tai voisiko oppilaiden tietoisuus musiikillisen harrastuneisuuden jatkumosta auttaa muuten kehittämään heidän musiikki-identiteettiään?

Vaikka jatkumon pohjana on kouluikäisten lasten ja nuorten harrastaminen, sitä voitaisiin soveltaa myös aikuisiin. Aikuisia tutkiessa yksi kiehtova mahdollisuus olisi selvittää – edellä mainitsemani lasten ja nuorten tutkimuksen tavoin – heidän kokemuksiaan omasta musiikillisesta harrastuneisuudestaan. Hypoteesina voisi olla esimerkiksi sosioekonomisen aseman sekä musiikillisen harrastuneisuuden muotojen välinen mahdollinen yhteys. Lisäksi voisi olla mahdollista tutkia musiikin kevytharrastuneisuuden suosiota verrattuna syväharrastuneisuuteen niin lapsilla kuin aikuisillakin. Lisäksi olisi huimaa selvittää, olisiko mahdollista saada musiikillisen harrastuneisuuden jatkumo koskemaan yleisesti harrastamista myös vaikkapa liikunnan tai muiden taiteiden saralla.

LÄHTEET

- Ballantyne, J. (2005). Identities of music teachers: Implications for teacher education. Teoksessa M. Cooper (ed.), *Teacher education: Local and global: Australian teacher education association conference proceedings* (s. 39–44). Gold Coast, Australia: Australian Teacher Education Association.
- Bandura A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. Teoksessa F. Pajares & T. Urdan (eds.), *Self-efficacy and adolescents* (s. 1-43). Scottsdale, AZ: Information Age.
- Bloom B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York, NY: Ballantine.
- Chi M. T. H. (2006). Two approaches to the study of experts' characteristics. Teoksessa K. A. Ericsson, N. Charness & P. J. Feltovich P (eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 21-29). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- de Bruin, L. R. (2024). Instrumental music teachers' development of feedback across the lifespan: A qualitative study. *International journal of music education*, 42(1), 32-46. <https://doi.org/10.1177/02557614231151445>
- Deci E. L. & Ryan R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci E. L. & Ryan R. M. (2017). *Self-Determination Theory : Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Elliott, D. (1996). Music education in Finland: A new philosophical view. *Musiikkikasvatus: Finnish Journal of Music Education*, 1(1), 6-21. https://sites.uni-arts.fi/documents/166984/205664/FJME_Vol._I_No_I.pdf/e12dfece-c67d-40ad-88d8-269e54762b15
- Eshach, H. (2007). Bridging In-School and Out-of-School Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of science education and technology*, 16(2), 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen Juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uud. ja täydennet. p.). (s. 209–231). Keuruu: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Goh, K., & Walker, R. (2018). *Written Teacher Feedback: Reflections of Year Seven Music Students*. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(12). <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n12.3>
- Hasu, J. (2017). "Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkee olla tekemättä": Oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa - oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Jokinen, A. (2024). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen

- tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Viitattu 28.2.2024.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-nakokulmat/>
- Karma, K. (1982). Musical, spatial, and verbal abilities: a progress report. *Psychology of Music*, Special ISME issue, 69–71.
- Karma, K. (2010). Musikaalisuus. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.)(2010), *Musiikkipsykologia* (s. 355–368). Atena.
- Kivijärvi, S. (2021). *Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy* [väitöskirja, Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki].
- Kivinen, S. (2004). 'You can't do crime if you do music': Soittoharrastuksen vaikutus eteläafrikkalaisen STTEP-musiikkikoulun oppilaiden elämänsuoraan [lisensiaatintyö, Jyväskylän yliopisto].
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uud. ja täydennet. p.). (s. 73–87). PS-kustannus.
- Kosonen, E. (1996). Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla [lisensiaatintyö, Jyväskylän yliopisto].
- Kosonen, E. (2001). Mitä mieltä on pianonsoitossa?: 13-15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
- Kosonen, E. (2010). Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.)(2010). *Musiikkipsykologia* (s. 295–309). Atena.
- Kosonen, E. (1.12.2023). *Suomenkielinen jouluperinne on kotoisin Seminaarinmäeltä*. Haettu 26.2.2024. <https://www.jyu.fi/fi/uutinen/suomenkielinen-jouluperinne-on-kotoisin-seminaarinmaelta>
- Laine, T. (2018). Miten kokemuksesta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uud. ja täydennet. p.). (s. 29–50). Keuruu: PS-kustannus.
- Lautzenheiser, T. (1990). The Making Of A Master Music Teacher: Motivation and the Master Music Teacher. *Music educators journal*, 77(2), 34–36.
- Mok, A. O. N. (2011). Non-formal learning: clarification of the concept and its application in music learning. *Australian Journal of Music Education*, 2011(1), 11–15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ952003.pdf>
- Mudrak, J. & Zabrodka, K. (2015). Childhood Giftedness, Adolescent Agency: A Systematic Multiple-Case Study. *The Gifted Child quarterly*, 59(1), 55–70. <https://doi.org/10.1177/0016986214559602>
- Mursell, J. L. (1937). *The Psychology of Music*. New York: Norton.
- Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (2017). More Than Just Music: Reconsidering The Educational Value Of Music In School Rituals. *Philosophy of Music Education Review*, 25(2), 112–127. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.25.2.02>
- Opetushallitus. (2023). *Musiikin päättöarviointi perusopetuksessa*. Viitattu 30.1.2024.

- <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikin-paattoarviointi-perusopetuksessa>.
- Opetushallitus. (2024). *Musiikin tuntijako perusopetuksessa*. Viitattu 28.2.2024. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikin-tuntijako-perusopetuksessa>
- Pajamo, R. (1999). *Lehti puusta variseepi: Suomalainen koululauluperinne*. Porvoo: WSOY.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (POPS). (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Rauhala, L. (2005). *Ihmiskäsitys ihmistyössä* (2. painos). Helsinki: Yliopistopaino.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education* (2. ed.). Prentice Hall.
- Salminen, S. (2022). Musiikkiharrastuksella osallisuuteen. *Nuorisotutkimus*, 40(1), 54–60. <https://doi.org/10.57049/nuorisotutkimus.9115806>
- Sinkkonen, J. (2009). Musiikki – yhtä aikaa yksilöllistä ja jaettavaa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus : Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 289–297). Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Stefani, G. (1985). *Musiikillinen kompetenssi – Miten ymmärrämme ja tuotamme musiikkia* (suom. H. Nylund). Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen julkaisusarja A: Tutkielmia ja raportteja, no 3. (Alkuperäisteos julkaistu 1982.)
- Suomen etymologinen sanakirja (SES) (2021). *Motivaatio*. Kotimaisten kielten keskus (Kotus). Haettu 6.2.2024. https://kaino.kotus.fi/suomenetymologinensanakirja/?p=article&etym_id=ETYM_77501f9206d560ac3a6ff26707096d2e&word=motivaatio
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2017). Vapaa-ajan osallistuminen [verkkojulkaisu]. Kulttuuriosallistumisen Muutokset 2017, Liitetaulukko 20. Musiikin harrastaminen, 15 vuotta täyttäneet (1981, 1991, 2002, 2009, 2017) %. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 30.1.2024]. http://www.stat.fi/til/vpa/2017/01/vpa_2017_01_2018-11-21_tau_020_fi.html
- Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. (TOPS) (2017). Opetushallitus. Haettu 12.2.2024 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taideen_perusopetuksen_yleisen_oppimäärän_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa – Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019* (2. uud. painos). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Haettu 15.11.2023 https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (5., uud. laitos.). Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vilkka, H., Saarela, M. ja Eskola, J. (2018). Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.) ., *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1,*

- Metodin valinja ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uud. p.). (s. 190–201). Keuruu: PS-kustannus.
- Westerlund, H. (1996). Musiikkikasvatus Suomessa: Uusi filosofinen näkökulma. Tiivistelmä David J. Elliottin artikkelista. *Musiikkikasvatus: Finnish Journal of Music Education*, 1(1), 21-22. Haettu 6.2.2024. https://sites.uniarts.fi/documents/166984/205664/FJME_Vol._I_No._I.pdf/e12dfece-c67d-40ad-88d8-269e54762b15
- Wing, H. (1962). *Wing Standardized tests of musical intelligence*. Windsor: National Foundation for Educational Research.

LIITE

PUOLISTRUKTUROIDUN TEEMAHAASTATTELUN KYSYMYSPOHJA

Haastattelukysymykset

Haastateltavan taustaa

- Tietoja opettajasta ja koulusta
 - o Työkokemus?
 - o Mikä on koulun koko?
 - Kuinka paljon oppilaita musiikissa?
 - o Koulutustausta?
 - o Harrastustausta musiikin parissa?
 - o Musiikin merkitys ja sisältö kouluaineena...
 - Opettajan silmin?
 - Miten opettaja uskoo oppilaiden näkevän asian?
 - Ovatko opettajan ajatukset muuttuneet vuosien varrella?
 - o Musiikinopetus koulussa
 - Mihin pakollinen musiikki päättyy?
 - Mitä valinnaisia kursseja on?

Ajatuksia musiikillisesta harrastuneisuudesta

Musiikillinen harrastuneisuus yleisesti

- Selitä, mitä musiikillinen harrastuneisuus tarkoittaa sinulle.
- Millaisia tapoja on musiikin harrastuneisuudelle?
- Kuinka monen oppilaan arvioit harrastavan musiikkia?
- Miten tarkasti uskot tunnistavasi oppilaiden musiikillisen harrastuneisuuden?
- Millainen on musiikillisen harrastuneisuuden sukupuolijakauma?
- Miten musiikin harrastuneisuus näkyy oppilaiden oppimisessa musiikintunneilla?
- Miten musiikin harrastuneisuus näkyy musiikinopetuksessasi?

Musiikillinen harrastuneisuus ja opetus

- Millä tavoin oppilaiden musiikillinen harrastuneisuus haastaa opettajan arviointia?
- Millä tavoin eriytät musiikintuntien materiaaleja?

- Suuntaatko materiaaleja erityisesti musiikillisesti harrastautuneille oppilaille? Jos kyllä, niin miten? Jos ei, niin miksi?

Musiikillinen harrastuneisuus ja oppilaat

- Millaisissa asioissa musiikillisesti harrastautuneet oppilaat tarvitsevat apuja musiikintunneilla?
- Millaisissa asioissa musiikillisesti harrastautuneet oppilaat auttavat ja tukevat muita oppilaita musiikintunneilla?
- Onko musiikillisesti harrastautuneilla oppilailla omia vastuutehtäviä?
 - o Juhlavastuut?
- Minkä kokoisissa ryhmissä musiikillisesti harrastautuneiden oppilaiden tiedot ja taidot ovat eniten eduksi koko ryhmälle?

Musiikillinen harrastuneisuus ja opettaja

- Millä tavoin olet tukenut musiikillisesti harrastautuneiden oppilaiden tietoja ja taitoja?
- Mitä teet, jos omat taidot eivät riitä musiikillisesti harrastautuneiden oppilaiden tietojen ja taitojen tukemiseen?
 - o Millaista tukea tarvitsisit musiikinopettajana, mutta et saa?
- Mikä on ollut negatiivinen kohtaaminen musiikintunnilla musiikillisesti harrastautuneen oppilaan kanssa?
- Mikä on ollut positiivinen kohtaaminen musiikintunnilla musiikillisesti harrastautuneen oppilaan kanssa?