

**MITEN MUSIIKINOPETTAJAN OMA MUSIIKKIMAKU
VAIKUTTAA OPETUKSEEN - JA MITEN SE SAISI TAI EI
SAISI NÄKYÄ OPETUKSESSA?**

Veikko Hoffman
Maisterintutkielma
Musiikkikasvatus
Humanistis-
yhteiskuntatieteellinen laitos
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2024

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Veikko Hoffman	
Työn nimi Miten musiikinopettajan oma musiikkimaku vaikuttaa opetukseen – ja miten se saisi tai ei saisi näkyä opetuksessa?	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Syksy 2024	Sivumäärä 38
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkin maisterintutkielmassani musiikinopettajien omaa musiikkimakua, niin tämän ilmenemismuotojen näkökulmasta kuin myös sen, onko oman musiikkimaun vaikuttaminen musiikinopetukseen positiivinen vai negatiivinen asia musiikkikasvatuksen tavoitteiden ja konventioiden valossa.</p> <p>Tutkimus on suoritettu laadullisena analyysinä - haastattelin kolmea musiikinopettajaa aiheesta, ja analysoin haastatteluissa nousseita ajatuksia opetussuunnitelmien ja teoriapohjan valossa.</p> <p>Haastatelluista opettajista kaikki kokivat, että edes jossain määrin oma musiikkimaku on vaikuttanut opetuksen sisältöön, ja että asian suhteen kuuluu olla kriittinen. He tunnistivat musiikkimaun välittymisen opetukseen uhkana, esimerkiksi tilanteessa missä opetus värityy puolueelliseksi, sekä toisaalta myös mahdollisuutena, esimerkiksi tilanteessa missä opettaja motivoi oppilaita oman aidon innostuksensa kautta.</p> <p>Haastateltujen kesken oli eriäviä näkemyksiä siitä, näkivätkö he ilmiön kokonaisuudessaan enemmän uhkana vai mahdollisuutena. Tämä diskrepanssi, teoreettisen viitekehysten valossa, aiheutti pohdintaa ja päätelmiä tutkimani aiheen tilannekohtaisuudesta. Aineiston valossa tutkimuksen tulokset viittaavat musiikinopettajan oman harkintakyvyn tärkeyteen; oman musiikkimaun välittyminen opetuksen sisältöön voi olla harkitussa käytössä voimavara, mutta monessa tilanteessa se voi kääntyä pääläelleen ja uhata opetuksen laatua ja tavoitteita.</p> <p>Tutkimuksen tavoite on tuoda tietoa ja pohdintaa siitä, millä tavoin musiikinopettajan oma musiikkimaku saisi tai ei saisi näkyä opetuksessa, musiikkikasvatuksen kentälle. Näen aiheessa potentiaalia jatkotutkimukselle.</p>	
Asiasanat Musiikkimaku, musiikilliset mieltymykset, musiikillinen orientaatio, musiikinopettaja	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	MUSIIKILLISET MIELTYMYKSET	6
2.1	Teoriapohja	6
2.2	Käsitteet	6
2.3	Vaikutukset musiikkimakuun ja musiikkimaun vaikutukset.....	8
3	OPETTAJAN ARVOJEN HEIJASTUMINEN OPETUKSEEN	10
3.1	Arvokasvatuksen näkökulma	10
3.2	Aiempi tutkimustieto	11
3.3	Opettajan musiikkimaku.....	12
3.4	Opetussuunnitelman näkökulma	14
4	TUTKIMUSASETELMA	18
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	18
4.2	Tutkimusmetodi	18
4.2.1	Aineistonkeruu	19
4.2.2	Aineiston analyysi	20
4.3	Tutkimuseettiset kysymykset ja tutkimuksen luotettavuus.....	21
5	TULOKSET	24
5.1	Opettajan oma musiikkimaku.....	24
5.2	Musiikkimaun konkreettinen ja henkilökohtainen näyttäytyminen.....	26
5.3	Uhat musiikkimaun välittämisessä opetukseen.....	28
5.4	Mahdollisuudet musiikkimaun välittämisessä opetukseen.....	29
5.5	Kokonaisuuden tarkastelu.....	31
5.6	Tulosten luotettavuus.....	32
6	POHDINTA.....	34

1 JOHDANTO

Musiikinopettaja soitti lempibändinsä kappaletta ja oppilas kuunteli. Kuudesluokkalainen esitti toivebiisinä lempiräppärinsä uuden julkaisun, mutta opettaja ilmaisi ettei välitä tämänlaisesta musiikista. Takarivissä lukiolainen pyörittelee silmiään ja toteaa kaverilleen, että taas se opettaja työntää sitä Beatlesiä kurkuistamme alas. Nämä ovat esimerkkejä tilanteista, missä musiikinopettajan oma musiikkimaku välittyy hänen opetukseensa.

Musiikkia opettaessa on useita seikkoja, minkä kanssa joutuu tasapainottelemaan. Yksi näistä on se, kuinka paljon antaa omien musiikillisten mieltymystensä näkyä opetuksen yhteydessä. Siinä missä oppilaiden oma musiikkimaku on paljon tutkittu ja hyvin luonnollisella, jopa itsestäänselvällä tavalla musiikkikasvatuksessa esille nouseva ja puheeksi tuleva aihe, niin opettajan oma musiikkimaku ei ole yhtä vahvasti arjessa näyttäytyvä aihe. Aihe on kuitenkin pohtimisen arvoinen; musiikinopettaja on työnkuvansa ohella ihminen siinä missä muutkin, ja hänellä varmasti on olemassaoleva musiikkimaku, miten sen itse mieltääkään.

Tämän maisterintutkielman aihe pohjautuu pintaa raapaisevaan pohdintaan kandidaatintutkielmassani (Hoffman, 2022). Tutkielman pääasiallinen aihe oli hyvinkin erilainen tämän työn aiheesta, nimittäin fokuksena oli The Beatles-yhtyeen musiikin hyödyntäminen musiikinopetuksessa. Sivusin tutkielmassa kuitenkin kysymystä siitä, tuleeko musiikinopettajan oman musiikkimaun vaikuttaa opetuksensa sisältöön - tällöin viitekehyksenä oli esimerkki siitä, kuinka paljon opettaja joka 'fanittaa' Beatlesiä saa käyttää heidän musiikkiaan ohjelmistossa, tai vastavuoroisesti kuinka paljon opettajan, joka ei henkilökohtaisesti pidä Beatlesin musiikista, täytyisi sisältää yhtyeen musiikkia opetukseensa, ottaen huomioon yhtyeen historiallisen merkityksen.

Väitän tämän aiheen olevan laajemmassa mittakaavassa tutkimisen arvoinen. Koen, että tutkimuksen tuloksista riippumatta jokaisen musiikinopettajan on hyvä

vähintään pohtia, antavatko he musiikkimakunsa näkyä opetuksessa ja saisiko se välittyä. Pyrin tutkimuksessa löytämään haastattelujen ja laadullisen analyysin myötä tarkempia ajatuksia tähän kysymykseen liittyen; onko musiikinopettajan omien musiikillisten mieltymysten välittyminen opetuksen sisältöön enemmän uhka vai mahdollisuus, ja millä tavoin musiikkimaku saisi tai ei saisi näkyä opetuksessa.

Tieteenfilosofisena lähtökohtana maisterintutkielmassani on postpositivistinen tutkimusote. May ja Mumby (2005, s. 266-267) kuvaavat kyseistä taustaolettamusta kriittisen realismin ajatuksen määrittämänä käsityksenä, jossa käytettävissä oleva tieteellinen tieto hyväksytään yleisenä totuutena, mutta tiedostetaan mahdollisuus tiedosta, joka jää havainnoidun ulkopuolelle. Koen postpositivistisen otteen jossain määrin sopivana taustaoletuksena kaikelle humanistiselle tutkimukselle nykypäivänä, sillä tutkimusta tekevän yksilön on hyvä tiedostaa oman tietonsa ja jatkuvasti kehittyvän ja muuttuvan tieteenalan kollektiivisen tiedon rajallisuus sen ohessa, että käyttää saatavilla olevaa tietoa apuna.

2 MUSIIKILLISET MIELTYMYKSET

2.1 Teoriapohja

Olen tutkielmaa varten perehtynyt olemassaolevaan tutkimustietoon ja kirjallisuuteen niin musiikkimaun ja musiikillisten mieltymysten, kuin myös arvokasvatuksen ja opettajan omien arvojen heijastumiseen opetuksessa liittyvien kysymysten suhteen. Tässä pääluvussa esittelen teoriapohjaa liittyen musiikkimakuun, ja perustelen käyttämäni terminologiaa.

Musiikkimaku on itsessään käsite, joka on kaikkea muuta kuin yksiselitteinen. Tutkimuksessaan *...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampaus.: Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina* (Juvonen, 2000), Antti Juvonen erittelee musiikkimaun, musiikillisten mieltymysten sekä musiikillisen maailmankuvan eroavaisuuksia ja terminologiaa. Syvennyin näihin termeihin tarkemmin perustellessani, mitä terminologiaa olen päättänyt omassa tutkielmassani käyttää.

2.2 Käsitteet

Artikkelissaan *The effect of music teacher education on music taste of music majors* (2019, 98), Doruk Engur määrittelee musiikin itsessään estetiikan ja kauneuden hahmottamisen kautta. Tästä näkökulmasta voikin todeta, että muun esteettisen taiteen tavoin musiikki on subjektiivisten kokemusten kautta nähtävä asia, ja pitkälti tästä syystä musiikkimaku ja musiikilliset mieltymykset voidaan nähdä kiinnostavana ja tutkimisen arvoisena aiheena.

Musiikkiin liittyviin subjektiivisiin mieltymyksiin liittyy liuta erilaisia käsitteitä, joten tätä maisterintutkielmaa varten minunkin oli syytä perehtyä käsitteisiin ja miettiä tarkkaan sekä perustellusti, mitä käsitettä tulen pääasiallisesti käyttämään haastatteluissani ja kirjallisessa osiossa, kun viitataan musiikinopettajien omiin musiikillisiin mieltymyksiin. Päädyin siihen, että käsitteet 'musiikkimaku' ja 'musiikilliset mieltymykset' ovat eniten aiheeni ytimessä, ja tietyissä kohdissa puhun myös 'musiikillisesta maailmankuvasta'. Tähän rajaukseen vaikuttaa aiemmin mainittu Antti Juvosen tutkimuksessa esiintyvä erittely.

Juvonen (2000) kuvailee termiä 'musiikillinen minäkuva' ilmiönä, joka ilmenee henkilön yksilöllisenä suuntautumisena musiikkiin. 'Musiikillinen kompetenssi', johon Juvonen tutkimuksessaan erityisesti syventyy, taas muodostuu musiikkimaun sekä musiikillisen toiminnan muotojen yhteisvaikutuksena. 'Musiikillinen maailmankuva' sen sijaan ilmenee ulospäin musiikkimakuna - terminä, joka arkikielessä yhdistää useita aihepiiriin liittyvistä termeistä. (Juvonen, 2000, s. 12.)

Musiikillinen maailmankuva voidaan nähdä laajempaan ulottuvuutena siitä, miten arkikielessä puhutaan musiikkimausta - siitä puhuessa musiikillisten mieltymysten voi nähdä heijastavan yksilön maailmankuvaa, näiden olevan tiiviisti linkittyneitä toisiinsa esimerkiksi emotionaalisten kytkösten ja yksilöllisten kokemusten kautta (Tammela, 2022, s. 47). Tämä asettaa ajatuksen musiikillisista mieltymyksistä laajempaan kontekstiin, joka on tärkeä ymmärtää tutkiessa musiikkimaun ilmenemistä ja vaikutuksia.

Juvonen esittelee myös kattokäsitteet 'musiikillinen yleisorientaatio' sekä 'musiikillinen erityisorientaatio', joihin vaikuttavat osaltaan niin musiikillinen minäkuva ja musiikillinen maailmankuva kuin myös musiikkimaku ja musiikillinen kompetenssi (Juvonen, 2000, s. 12). Vaikka yleis- ja erityisorientaatio sivuavat osaa tutkimuksestani, niin kokonaisvaltaisesti kokisin Juvosen erittelyn valossa, että oman tutkielmani aiheeseen osuvin termi on 'musiikkimaku', juuri musiikillisen maailmankuvan ilmentymismuotona ajateltuna.

Semi Purhosen toimittama kirja *Suomalainen maku* (Purhonen ym., 2014) avaa näkemyksiä musiikkimausta suomalaisen kulttuurin viitekehyksessä. Musiikkimaku tuodaan esille etenkin yksilöiden ja ryhmien identiteettien rakentajana, jonka eroavaisuudet varsinkin länsimaisessa kulttuurissa havainnollistetaan useimmiten genererajojen myötä (Purhonen ym., 2014, s. 35). Musiikkimaussa myös ilmenee hierarkioita; korkeakulttuurissa on pitkin historiaa ilmennyt niin musiikkiin kuin muuhunkin taiteeseen liittyen erilaisia käsityksiä 'hyvästä' ja 'oikeaoppisesta' mausta, eri tiettyihin genreihin suuntautunut musiikkimaku mielletään enemmän legitiiminä ja arvostettavana kuin vähemmän arvostettuihin genreihin suuntautunut maku (Purhonen ym., 2014, s. 288-291). Käsitykset jostain musiikista lähtökohtaisesti parempaan kuin toisenlainen musiikki on yksi mahdollinen ilmentymistapa sille,

miten musiikinopettajan omat mieltymykset saattavat näyttäytyä opetuksessa ja vaikuttaa sen sisältöön, pahimmillaan tehden opetuksen sisällön puolueelliseksi. Tämänkin valossa koen tärkeänä käyttää nimenomaan termiä 'musiikkimaku' tutkielmassani, sen sijaan että tutkisin pelkkää musiikillista kompetenssia tai musiikillista orientaatiota.

Perustelen tämän sillä, että tutkimukseni aiheen ytimessä on sen selvittäminen, miten musiikinopettajan oma musiikillinen maailmankuva ilmenemismuotoineen, kuten opettajan omat suosikkiartistit ja suosikkigenret, sellaiset artistit ja genret joista opettaja ei henkilökohtaisesti välitä, ja muut mahdolliset preferenssit, näkyy musiikinopetuksessa. Tämän ohella tutkin myös sitä, miten nämä asiat saisivat tai eivät saisi näkyä opetuksessa, kasvatustieteiden konventioiden ja opetussuunnitelmien valossa. Juuri näihin kysymyksiin koen, että musiikillisen maailmankuvan ilmentymismuoto eli 'musiikkimaku' on asiaa hyvin kuvaava ja lukijan kannalta ymmärrettävä ja saavutettava termi. Tietyissä tilanteissa käytän termiä 'musiikilliset mieltymykset', joka ajaa pitkälti samaa asiaa mutta kuvastaa vielä tarkemmin sitä, että kyse on opettajan omista subjektiivisista preferensseistä.

2.3 Vaikutukset musiikkimakuun ja musiikkimaun vaikutukset

Juvosen (2000) tutkimuksessa avataan myös musiikkimakuun ja muihin musiikillisen orientaation alle kuuluviin ilmiöihin vaikuttavia taustatekijöitä. Lapsuudessa kodin, ympäristön ja elämässä läsnä olevien ihmisten vaikutus yksilöön on vahva tekijä musiikillisten mieltymysten muotoutumisen kannalta (Juvonen, 2000, s. 11-12). Koen tämän tärkeänä seikkana ymmärtää, kun musiikkimakua tutkitaan, sillä nämä taustatekijät vaikuttavat siihen, millainen musiikkimaku opettajalla aikuisiällä lopulta on.

Nuoruudessa musiikilla on merkittävä kehityspsykologinen rooli; nuoren itselleen tärkeäksi kokema musiikki vaikuttaa identiteettiin ja kokemukseen omasta persoonallisuudesta ja maailmankuvasta, ja teemoiltaan resonoiva populaarimusiikki tukee monia nuoria kehityspsykologisten haasteiden kohtaamisessa (Saarikallio, 2009, s. 222). Musiikkimaun yksilökohtainen ja henkilökohtainen luonne nuorten elämässä implikoi, että musiikinopettajalla on vastuu käsitellä erilaisia musiikillisia mieltymyksiä sensitiivisellä ja kunnioittavalla otteella.

Siinä missä useat seikat vaikuttavat musiikkimaun muodostumiseen, niin vastavuoroisesti musiikkimaku vaikuttaa moniin muihin osa-alueisiin ihmisen elämässä. Juvonen (2000, s. 27) väittää musiikkimaun heijastuvan useassa tapauksessa ihmisen muuhun olemukseen, ja käyttää esimerkkinä eri yhteisöihin kuuluvia nuoria. Tämä on tärkeä seikka ottaa huomioon, kun musiikkikasvattajana käsittelen

opettajien musiikkimakua tutkimuksessani, sillä tämän välittyminen oppilaisiin ja täten myös oppilaiden oma musiikkimaku sivuaa aihetta.

Jos nuoren musiikillinen orientaatio painottuu vahvasti tiettyyn tyyliin, kuten jazziin tai heavy metalliin tai punk rockiin, se voi leimata yksilön pukeutumista, puhetapaa ja muuta ulosantia, koska musiikkimaun kautta päätyy osaksi yhteisöä, jolla on tietyt konventiot (Juvonen, 2000, s. 27). Tämä liittyy tutkielmaani siinäkin mielessä, että jos musiikinopettaja on nuoruudessaan kuulunut tai kuuluu yhä tällaiseen yhteisöön, niin se saattaa näkyä hänen olemuksessaan ja täten myös opetuksen sisällössä.

Saarikallio (2009, s. 223) esittelee tutkimustietoa siitä, kuinka musiikin merkitys monien nuorten elämässä on niin suuri, että nuorten omat musiikilliset mieltymykset ovat heijastuneet useisiin psykologisiin kehitystehtäviin esimerkiksi käyttäytymisen, ihmissuhteiden ja seksuaalisuuden saralla. Musiikkimaku vaikuttaa laajaan kirjoon yksilön elämän osa-alueita, jonka vuoksi ilmiön tutkiminen niin oppilaiden kuin musiikinopettajien näkökulmasta on tärkeää musiikkikasvatuksen kentällä, tavoitellen mahdollisimman kokonaisvaltaista ymmärrystä musiikinopettajan vastuusta.

3 OPETTAJAN ARVOJEN HEIJASTUMINEN OPETUKSEEN

3.1 Arvokasvatuksen näkökulma

Opettajan omien arvojen välittymistä opetukseen on tutkittu enemmän esimerkiksi uskonnon ja yhteiskuntaopin opetuksen saralla, kuin musiikinopetuksen. Tämä on toki perusteltavissa ottaen huomioon kyseisten oppiaineiden painotuksen haastaviin eettisiin kysymyksiin sekä tärkeisiin yhteiskunnallisiin aiheisiin, mutta tiettyyn pisteeseen asti argumentoisin, että tässä kysymyksessä ei kuulu vähätellä musiikin asemaa.

Opettajalla on vastuu ja valta mahdollisesta oppilaan maailmankuvan muokkautumisesta (Woolfolk, 2007, s. 2-3), eikä musiikinopettaja ole tähän poikkeus. Musiikki voi olla suuri yhteiskunnallinen vaikuttaja (Purhonen, 2014, s. 348-351), ja monella musiikinopettajalla on vastuu oppilaiden musiikillisen maailmankuvan ja mahdollisesti jopa musiikkimaun muotoutumisessa. Tämän perusteella voi pitää varsin tärkeänä, että myös musiikinopetuksessa pohditaan kriteerejä siihen, missä määrin opettajan omat musiikilliset arvot välittyvät opetukseen.

Artikkelissaan *Systemic musicology and the History and Future of Western Musical Scholarship* (2007, s. 3), Richard Parncutt avaa Steven Pinkerin kuuluisaa vertausta musiikin ja juustokakun välillä; musiikki, kuten juustokakku, ei näennäisesti omaa tiettyä konkreettista funktiota yhteiskunnassa, mutta se on pysynyt kiinteänä osana ihmiskulttuuria ja se tuo ihmisille iloa. Pinkerin vertaus on monessa mielessä järkeenkäypä, mutta musiikin eri vaikutukset niin yhteiskunnallisella kuin psyykkiselläkin tasolla ovat niin monitahoiset, että musiikin funktion yhteiskunnassa

voi nähdä konkreettisempänä ja merkityksellisempänä kuin juustokakun, vaikka vaikeasti määriteltävänä.

3.2 Aiempi tutkimustieto

Tutkielmani aihetta sivuaa vahvasti Doruk Engurin tutkimus siitä, miten neljä vuotta musiikkikoulutusta vaikuttaa musiikinopiskelijan musiikkimakuun (Engur, 2019). Musiikkiopintojen vaikutus musiikkimakuun on tärkeä osa omaa aihettani, sillä musiikinopettaja on oletettavasti käynyt musiikkikasvatuksen opinnot, ja nämä opinnot ovat yksi monesta asiasta, jotka ovat opettajan musiikkimaun muodostumiseen vaikuttaneet.

Engur esittelee artikkelissaan myös muuta aihepiiriin liittyvää tutkimustietoa. Esille tuodaan Yildirim ja Kocin vuoden 2011 tutkimuksesta näkökulma, että kuuntelijan oma elämäkokemus ja kulttuurillinen konteksti ovat olennaisia tekijöitä musiikkimaussa. Engur käyttää tätä näyttöä perusteluna ajatukselle, että musiikinopettajaksi opiskeleminen suurella todennäköisyydellä vaikuttaa yksilön musiikkimakuun; käsitys musiikin vaikutustasoista ja taiteellisesta arvosta muokkautuu ja monipuolistuu opintojen myötä. (Engur, 2019, s. 99.)

Henna Suomi osoittaa väitöskirjassaan (2019, s. 68-69), että yksilön musiikillisen kompetenssin taustatekijänä on enkulturaatio, eli prosessi, jossa kasvuympäristö ja sen arvot ja asenteet vaikuttavat siihen, miten sosiaalistuu asennoitumaan musiikkiin. Väitöskirjan pääasiallinen aihepiiri on juuri musiikillisessa kompetenssissa, mutta siinä sivutaan musiikillista orientaatiota, joka linkittyy vahvasti oman tutkielmani aiheeseen. Tutkimustieto enkulturaatiosta linkitetään juuri musiikilliseen orientaatioon; prosessin nähdään johtavan siihen, että yksilö suuntautuu tietystä tyyliä kiinnostuneeksi, ja tällä on vaikutus musiikillisiin asenteisiin (Suomi, 2019, s. 76-77).

Doruk Engur osoittaa tutkimusdatan, kuten Williamsin (2016) genremiellymystutkimuksen valossa, että musiikkia opiskelleen yksilön on todennäköisempää preferoida klassista musiikkia populaarimusiikkiin nähden, kuin yksilön, joka ei ole opiskellut musiikkialaa (Engur, 2019, s. 100). Koen, että omaa tutkielmaani tehdessä minun olisi hyvä olla tietoinen klassisen musiikin preferointimahdollisuudesta vähintään musiikinopettajuuden stereotyyppinä, jotta voin verrata tutkimustuloksiani tähän oletukseen.

Engur esittelee myös Senol-Sakinin tutkimuksen vuodelta 2016, jonka mukaan musiikkia opiskelevilla on laajalti suuri tietämys 'vanhasta musiikista', mutta huomattavasti rajatumpi tietämys uudemmasta musiikista. Kyseiseen tutkimukseen osallistuneet musiikkialan opiskelijat myönsivät, että eivät arvioisi olevansa tarpeeksi

perillä nykymusiikista. (Engur, 2019, s. 100.) Näen tämän erittäin huomionarvoisena seikkana; kun yksi musiikinopettajan tehtävistä on motivoida ja innostaa oppilaita, niin voi olla hyvinkin suuri ongelma, jos hän ei ole perillä nykymusiikin trendeistä ja siitä, mikä nuoria mahdollisesti kiinnostaa.

Artikkelissaan Engur vertaa musiikkimakukäsityksiä yleisesti filosofi Immanuel Kantin käsityksiin kauneudesta, ja tuo esille tähän liittyvät tasot; monesti ihmiskunnan jäsenenä saatamme pitää musiikista, joka muistuttaa lapsuuden muistoista ja muista positiivisista miellelyhtymistä - mutta harmoniasta, rakenteesta ja muista seikoista tarvitaan eritasoinen ymmärrys, jotta musiikkia voidaan sanoa juuri kauniiksi. Musiikkimaun määrittävissä ja rajaavissa tekijöissä on useita huomioonotettavia variaabeleita, kuten tietyn teoksen monimutkaisuus tai tuttuus, ja näiden vaikutus on hyvin yksilökohtaista. (Engur, 2019, s. 98-99.)

Opettajan musiikkimaun, siinä missä muidenkin opettajan omien arvojen, näkymistä opetuksessa voi myös käsitellä inklusiivisuuskysymyksenä. Inklusiivisuuden opettajan kielenkäytössä ja viestinnässä on tutkittu tarkoittavan muun muassa sitä, että oppilaista jokainen tuntee olonsa kohdatuksi, ja että opettaja ei esimerkiksi sanavalinnoillaan sulje ketään ulkopuolelle tai aiheuta syrjinnän kokemusta (Kokkonen, 2020, s. 45). Näiden ohjenuorien valossa voidaan todeta, että omien musiikillisten mieltymysten painottaminen liiallisuuksiin asti, esimerkiksi kritisoiden musiikkia mistä itse ei pidä mutta oppilaat saattavat, ei ole linjassa inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden kanssa.

3.3 Opettajan musiikkimaku

Musiikinopettajien omaa musiikkimakua on tutkittu muun muassa Antti Juvosen tutkimuksessa *...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampaus.: Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastumina* (2000). Juvonen tuo historian kautta esille sen, kuinka painotus musiikkikasvatuksessa on siirtynyt nykyiseen muotoonsa, jossa olennaista on kaikenmuotoisen musiikin arvostaminen aikakaudesta ja tyylistä riippumatta. On kuitenkin havaittu ongelma, että oppilailta monessa tapauksessa on erilainen orientaatio kuin opettajilla. (Juvonen, 2000, s. 11.)

Ottaen huomioon tutkimuksessa mainitun nykyisen painotuksen, voi todeta että opettajan olisi tärkeää pyrkiä puolueettomaan opetukseen, jossa arvotetaan esimerkiksi uudempaa, opettajalle vähemmän tuttua mutta mahdollisesti oppilaille mieleistä musiikkia aivan samoilla tavoin kuin vanhempaa, opettajan mukavuusalueella olevaa musiikkia. Tämä ei aina toteudu; Juvonen (2000, s. 11) havaitsee, että opettajan musiikillinen orientaatio usein vie opetusta eteenpäin, ja

tämä puolestaan syö motivaatiota oppilailta. Kyseinen ilmiö on ristiriidassa nykyään kasvatustieteissä painotetun oppijalähtöisen pedagogiikan (Woolfolk, 2007, s. 500-502) kanssa.

Painopiste monipuolisempaan musiikin arvostamiseen on noussut esille viime vuosikymmeninä, ja tätä ennen musiikkikasvatuksessa on painotettu tietynlaista musiikkia, jota on aikansa konventioiden mukaisesti pidetty erityisen esteettisenä, ja täten tärkeämpänä kuin muunlaista musiikkia (Juvonen, 2000, s. 12-13). Voisi siis tehdä hypoteesin, että tietynlaisen musiikin liikaa painottamista ilmenee juuri vanhemman sukupolven musiikinopettajien opetuksessa, sillä he ovat käyneet musiikkikasvatuksen opinnot aikana, kun nuo konventiot olivat voimassa.

Kristina Holmberg on tutkinut opettajan musiikkimakua sivuavia aiheita artikkelissaan *What can discourse psychology say about teachers' music talk and their teaching strategies* (2009). Konstruktivistisesta näkökulmasta tuodaan esille ajatus, että opettajan tehtävä on välittää oppilaille traditio, ja että nimenomaan oppilaan oma musiikkimaku on tärkeä tekijä, jonka eteen opettaja toimii ikään kuin välineenä. (Holmberg, 2009, s. 187.)

Keskusteludiskurssin valossa on osoitettu, että musiikinopettajien musiikillinen tieto ja sen määrä luonnollisesti vaikuttaa ohjelmistovalintoihin (Holmberg, 2009, s. 188). Tiedon vaikuttaminen ohjelmistoon on hankala täysin erottaa musiikillisten mieltymysten vaikuttamiseen ohjelmistoon, sillä suuren määrän musiikillista tietämystä omaava musiikinopettaja todennäköisesti omaa jonkinasteisen henkilökohtaisen musiikillisen erityisorientaation, ja omien mieltymysten painottumisen ohjelmistovalinnoissa voi argumentoida olevan omaan tietopankkiin perustuvaa ja täten perusteltua. Kasvatustieteiden konventioiden valossa tämä kuitenkin vaatii opettajalta kriittistä pohdintaa löytääkseen sopivan tasapainon, etteivät omat mieltymykset painotu liikaa.

Opetuksen puolueettomuus on senkin kannalta tärkeää, että opetuksen sisältö voi heijastua oppilaisiin ja heidän kokemuksiinsa validaatiosta. Monipuolisen musisoinnin arvo koulumaailmassa heijastuu laajempiin kokemuksiin ja elämyksiin henkisestä kasvusta, eläytymisestä sekä itsetunnon kehityksestä (Juvonen, 2000, s. 13), ja tästä näkökulmasta musiikkikasvattajalla voi herätä huoli siitä, jos tietyn oppilaalle tärkeän musiikin osa-alueen sivuuttaminen tai vähättely opettajan toimesta voi ilmentyä validaation puutteena ja negatiivisena oppimiskokemuksena.

Esteettisenä pidetyn taidemusiikin painottaminen erityisesti vanhempien opetussuunnitelmien mukaisessa musiikinopetuksessa on johtanut siihen, että moni oppilas hahmottaa jaon "koulun musiikin" ja "muun musiikin" välillä (Juvonen, 2000, s. 16). Musiikkikasvatuksen nykyisten konventioiden näkökulmasta herää ajatus, että ideaalisessa maailmassa näitä kahta ei nähtäisi kahtena erillisenä kokonaisuutena. Aikanaan koettu vastakkainasettelu on johtanut siihen pisteeseen, että oppilaat ovat

osallistuneet punkin, heavy metal -musiikin ja muun kouluissa 'sensuroidun' musiikin soittamiseen nimenomaan kapinoidakseen sitä vastaan, että tätä musiikkia on pidetty vähempiarvoisena opetuksessa (Juvonen, 2000, s. 17). Juvonen arvioi, että näitä kuiluja oppilaiden ja opettajan välille syntyy eritoten silloin, jos opetuksen sisällöllä ei ole kosketuspintaa oppilaiden elämään ja kiinnostuksen kohteisiin (Juvonen, 2000, s. 17).

3.4 Opetussuunnitelman näkökulma

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 14) nimetään perustan luominen yleissivistykselle perusopetuksen tarkoituksena. Lisäksi siellä avataan perusopetuksen arvoperustaa korostamalla, että opettajan on arvokasvatuksen nimissä tärkeää olla avoin erilaisille käsityksille (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 15). Musiikkikasvatuksen näkökulmasta voi argumentoida, että juuri näistä syistä on tärkeää, että musiikinopetuksen ohjelmistossa oppilaille välittyy monipuolinen kattaus erilaista musiikkia; kyse on lopulta yleissivistyksestä ja arvokasvatuksesta.

Opetussuunnitelmassa perustellaan arvoperustaa myös sillä, että opetuksen kuuluisi pyrkiä vahvistamaan luovuutta ja kulttuurillisen moninaisuuden kunnioitusta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 16). Tämä on tärkeää erityisesti musiikin kaltaisessa, luovuuden kanssa paljon tekemisissä olevassa oppiaineessa. Musiikintunneilla tapahtuvan luovan toiminnan on oltava monipuolista, ja täten opettajan omat arvot ja subjektiiviset mieltymykset eivät saisi olla ristiriidassa opetuksen tavoitteiden kanssa.

Nykyiset opetussuunnitelmat pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jossa oppija itse nähdään aktiivisena toimijana, eikä opettajan ohjattavana passiivisena opetuksen kohteena (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 17). Tästä näkökulmasta oppilaiden oma musiikkimaku on ilmiö, jonka olisi hyvä vaikuttaa opetuksen sisältöön ja näkyä opetuksessa esimerkiksi toivekappaleiden kuuntelun ja soittamisen muodossa. Opettajan oma musiikkimaku taas ei saa näkyä liikaa, koska tämä voisi pahimmillaan olla oppilaiden omilta toiveilta pois ja vanhanaikaisen opettajalähtöisen mallin mukainen tilanne.

Tilannetta, jossa opettajan oma musiikkimaku näkyy opetuksessa ja välittyy oppilaille, voi myös pohtia toimintakulttuurin merkityksen näkökulmasta. Tämä on peruskoulussa ja erityisesti alakoulussa tärkeää; aikuisen tapa toimia välittyy lapselle ja näyttää hänelle tiettyä mallia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 26). Positiivisessa mielessä tämä voi tarkoittaa sitä, että opettajan aito innokkuus

tietystä tyyllilajista tai artistista tarttuu lapsiin, ja tämä motivoi heitä. Negatiivisesti tämä voi ilmentyä esimerkiksi siten, että jos opettaja vähättelee tyyllilajia tai artistia, josta itse ei pidä, niin lapsilla kehittyy negatiivinen miellelyhtymä kyseiseen musiikkiin, sen sijaan että pääsisivät omaan johtopäätökseen puolueettoman opetuksen johdolla.

Sitä, kuinka paljon opettajan omat arvot saisivat näkyä opetuksessa, on tutkittu tarkemmin oppiaineiden kuten uskonnon ja yhteiskuntaopin kohdalla. Tämä on varsin ymmärrettävää, sillä näissä aineissa käsitellään todella suuria ja fundamentaalisia asioita, kuten maailmankatsomuksellisia eroavaisuuksia ja poliittisia näkemyksiä, joita on syytä käsitellä varovaisesti. Näiden rinnalla musiikkimaun voi nähdä vähemmän merkityksellisenä ja jopa triviaalina seikkana, mutta koska sama periaate siitä, että opettajan kuuluisi käsitellä tiettyjä mielipideasioita puolueettomasti jotta hänen maailmankuvansa ei ohjaisi oppilaiden maailmankuvaa puolueellisella tavalla, pätee moneen eri oppiaineeseen, niin kokisin että uskonnon ja yhteiskuntaopin tietyistä periaatteista voisi etsiä suuntaa siihen, miten musiikkimaun kohdalla kuuluisi toimia.

Maailmankatsomuksellisessa opetuksessa on olennaista opettaa sitouttamatta oppijoita tiettyyn arvopohjaiseen näkemykseen tai elämänskatsomukseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 94). Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että opetussuunnitelma ei painosta Suomen yleisintä uskontoa kristinuskoa samalla tavalla kuin ennen, vaan uskonto-oppiaineessa korostuu oppilaiden kasvattaminen maailmankansalaisiksi, monipuolisen tiedon välittäminen sekä kriittinen ajattelu useista näkökulmista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 134).

Opetussuunnitelma ei suoranaisesti kiellä oman maailmankatsomuksen näyttämistä uskonnon opetuksessa, mutta sama viesti välittyy tarkasti mietityn kielen välityksellä sen suhteen, mihin kaikkeen uskonnon opetuksen kerrotaan pyrkivän; voi päätellä, että opetus ei voi olla kovin avarakatseista, monipuolista ja kriittistä, jos opettaja puskee omaa maailmankuvaansa vahvasti esille ja antaa sen värittää opetusta.

Nämä parametrit ovat näkyvissä niin ala- kuin yläkoulussakin; luokkien 7-9 uskonnonopetuksessa painotetaan toisen pyhän kunnioittamista, kriittistä ajattelua laajaa katsomuksellista yleissivistystä. Yläkoulun kurssin 'uskontojen maailma' kohdalla opetussuunnitelmassa jopa mainitaan, että uskontoa tarkastellaan tieteellisestä näkökulmasta ja uskon ja tiedon ero pidetään läsnä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 404-408.)

Yhteiskuntaoppi on toinen vertailukohtena ja esimerkkinä käyttämäni oppiaine, jossa opettajan omien arvojen heijastumisesta opetukseen on ollut paljon keskustelua. Samoin kuin uskonnossa, opetussuunnitelma ei niinkään varsinaisesti kiellä omien poliittisen mielipiteiden ja muiden yhteiskunnallisten arvojen näyttämistä

opetuksessa, mutta suuntaviivat tulevat rivien välistä selkeäksi; painopiste on monipuolisesti eri aatteista ja tahoista opettamisessa, sekä kriittisen ajattelun harjaannuttamisessa yhteiskunnallisten asioiden saralla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 260-261).

Seikka, jonka erityisesti voisi poimia yhteiskuntaopin tavoitteista ja soveltaa myös musiikinopetuksen kentälle, on ajatus siitä, että oppilaita pyritään ohjaamaan erilaisuutta ymmärtävään kansalaisuuteen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 418). Yhteiskuntaopin kentällä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettaja ei voi opettaa yhden puolueen tai yhden yhteiskunnallista vaikuttamista tekevän tahon olevan 'parempi' kuin joku toinen. Vaikka musiikkimaun kysymykset eivät liiku aivan samalla vakavuuden tasolla, niin näkisin tämän silti pohtimisen arvoisena seikkana; jos opettaja opettaa yhden bändin olevan parempi kuin toinen, niin tämä ei edistä oppilaiden kasvua erilaisuutta kunnioittavina kansalaisina.

Opetussuunnitelmasta löytyykin tietyissä määrin samankaltaisia periaatteita musiikin kohdalle. Musiikkikäsitusten avartaminen, monipuolinen tutustuminen musiikin maailmaan sekä erilaisen musiikin monipuolinen sisällyttäminen ohjelmistoon sisältyvät kaikki alakoulun musiikinopetuksen tavoitteisiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 141-142).

Opetussuunnitelmassa mainitaan myös erikseen, että ohjelmistosta tulee löytyä populaarimusiikkia, kansanmusiikkia sekä taidemusiikkia, ja musiikkia eri aikakausilta ja eri kulttuureista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 264). Tämä varmistaa sen, että opetussuunnitelmaa noudattava opettaja sisällyttää erilaista musiikkia tuntiensa ohjelmistoon, vaikka ei hypoteettisesti itse pitäisi esimerkiksi taidemusiikista. Lisäperusteena sille, että opetuksen tulisi olla monipuolista eikä liikaa tiettyjen näkemysten värittämää, löytyy tavoite siitä, että musiikinopetus rakentaa oppilaissa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin, ja tämän kautta kulttuurilliseen monimuotoisuuteen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, s. 263).

Samanlaisia periaatteita esitetään myös lukion opetussuunnitelman perusteissa; musiikki-oppiaineen kohdalla mainitaan kuulonvarainen ja moniaistinen tutustuminen musiikin maailmaan, sekä oppiaineen linkitys laajempaan kulttuurikasvattamiseen. Laaja-alaisiin tavoitteisiin kuuluu globaali- ja kulttuuriosaaminen sekä yhteiskunnallinen osaaminen, joissa painotetaan oppilaan ajattelun avartamista sekä kulttuurisen moninaisuuden arvostusta musiikin ja muun taiteen kautta. Tämän lisäksi yleisiin tavoitteisiin sisältyy osaamisen syventäminen musiikin eri tyyleihin ja lajeihin liittyen, sekä avoin ja utelias suhtautuminen erilaiseen musiikkiin. (Lukion opetussuunnitelman perusteet, 2019, s. 339-341.)

Näiden nostojen valossa voidaan todeta, että kuten peruskoulussa, myös lukiossakin opettajan on tärkeää pitää opetuksensa sisältö monipuolisena, ja täten

oltava jossain määrin puolueeton ja välttää liikaa nojaamista omaan musiikkimakuunsa.

4 TUTKIMUSASETELMA

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Pääasiallisiksi tutkimuskysymyksesi muotoutui tämä: Miten musiikinopettajan oma musiikkimaku näkyy opetuksessa? Toissijaiseksi tutkimuskysymykseksi jäi se, miten tämä opettajan oma musiikkimaku saisi (tai ei saisi) näkyä opetuksessa. Tavoitteena on peilata musiikinopettajien omia kokemuksia ja omaa pohdintaa kyseisestä aiheesta johtopäätöksiin, mitä voi tehdä opetussuunnitelmien ja aiemman tutkimustiedon pohjalta.

Tutkimusongelmana aiheeni valinnan taustalla on se, että olemassaolevaa suomenkielistä tutkimustietoa musiikinopettajien musiikkimausta ja sen vaikutuksista opettamiseen eri kouluasteilla on vähäisesti. Tämän tutkimusaukon löytäminen ja tiedostaminen vaikutti tutkielmani aiheen valintaan ja rajaukseen.

Tutkimukseni tavoite on tuoda musiikkikasvatuksen kentälle hyödyllistä tietoa, jonka valossa musiikinopettajat voivat reflektoida omaa toimintaansa ja oman musiikillisen maailmankuvansa implikaatioita heidän opetuksensa sisältöön.

4.2 Tutkimusmetodi

Toteutin tutkimuksen laadullisena analyysinä; haastattelin kolmea työelämässä olevaa musiikinopettajaa, ja analyysini pohjautuu heidän vastauksiinsa haastatteluissa. Koin laadullisen tutkimusmenetelmän perustelluksi, sillä etsin enemmän syväluotaaviin ajatuksiin pohjautuvaa tutkimustietoa kuin dataan ja tilastoihin pohjautuvaa. Kirjassaan *Interviews* (1996, s. 1-2), Steinar Kvale perustelee

laadullisen tutkimuksen arvoa juuri sillä, että pyritään ymmärtämään maailmaa tutkimuksen kohteiden näkökulmasta ja painottamaan kokemuksen merkitystä. Tutkin valitsemaani ilmiötä haastateltujen kokemusten ja ajatusten perusteella.

Pyrin löytämään haasteltaviksi musiikinopettajia, jotka pienessä määrässään toisivat kuitenkin toisistaan eriävää näkökulmaa aiheeseen. Haastateltaviksi valikoituinkin sekä peruskoulun että lukion musiikinopettajia, sekä yksi pääasiallisesti luokanopettajana työskentelevä joka opettaa myös musiikkia. Pyrin myös löytämään haastateltavat, joiden työvuosien määrässä olisi hajontaa; määräänsä suurempaa hajontaa oli vaikea löytää haastateltaviksi löytyneiden joukosta, mutta haastateltavien joukossa on edustusta niin viiden vuoden musiikinopettajatyön virstanpylvään ylittäneistä kuin alittaneistakin.

4.2.1 Aineistonkeruu

On tiettyjä kysymyksiä, mitkä kuuluu ottaa huomioon lähtiessä suunnittelemaan haastattelututkimusta: kuinka monta haastateltavaa kuuluisi olla, miten muotoilla kysymykset sellaisiksi että ne eivät ohjaa tietynlaisiin vastauksiin, ja miten analysoida tulokset (Kvale, 1996, s. 12). Päädyin siihen, että kolme musiikinopettajaa on sopiva haastateltavien määrä tätä tutkimusta varten, haastattelujen tavoitteen painottuen ajatuksien esille tuomiseen yksittäisiltä oman alansa asiantuntijoilta, laajemman yleistettävyyden sijasta. Kysymykset muotoituivat lopulliseen muotoon monen välivaiheen ja pitkäaikaisen pohdinnan myötä. Nämä olivat haastattelujen kysymykset lopullisessa muodossaan:

1. Kuvaile omia musiikillisia mieltymyksiäsi ja sitä, miten musiikki näyttäytyy arjessasi.
2. Miten miellät termin 'musiikkimaku', ja mitä se tarkoittaa sinulle?
3. Arvioi, kuinka omat musiikilliset mieltymyksesi näkyvät opetuksesi sisällössä.
4. Oletko työssäsi pohtinut sitä, miten paljon voit tai saat näyttää omaa musiikkimakua opetuksessa?
5. Kuvaile, millaisia mahdollisuuksia ja voimavaroja, sekä toisaalta uhkia ja ongelmia, näet siinä, että musiikinopettajan oma musiikkimaku näkyy opetuksessa?
6. Kokonaisuudessaan, näetkö opettajan musiikillisten mieltymysten välittymisen hänen opetukseensa enemmän uhkana vai mahdollisuutena?
7. Jos sinulla on vielä mielessäsi jokin aiheeseen liittyvä seikka, joka ei ole vielä tullut esille, voit sanoa sen nyt.

Lisäksi valmistelin jokaiseen kysymykseen liittyen useita mahdollisia tarkentavia kysymyksiä, mikäli en saisi tarpeeksi laajaa vastausta tiettyyn kysymykseen. Koin, että nämä kysymykset käyvät sujuvasti läpi aihealueeni eri teemat ja ne asiat, mihin etsin vastauksia. Tärkeä kulmakivi kysymysten muotoilussa on panostus siihen, että ihanteellisessa haastattelutilanteessa kysymykset ovat sellaisia, että kysymys on lyhyt mutta siitä saa pitkän vastauksen (Kvale, 1996, s. 145). Koin, että nämä tiiviisti muotoillut kysymykset saisivat aikaan hyvän määrän aiheeseeni liittyvää pohdintaa.

Haastattelututkimuksen ensimmäiset vaiheet ovat tematisointi, suunnittelu, haastattelu ja transkriptio (Kvale, 1996, s. 81). Laadittuani kysymykset rajaamieni

teemojen pohjalta, lähdin suunnittelemaan haastattelutilanteita tarkemmin. Löysin haastateltavat julkaisemalla yleisen kyselyn Mitä Tehdä Musatunnilla -ryhmään Facebookista, jonka kautta sain sopivan määrän yhteydenottoja kiinnostuneilta musiikinopettajilta.

TAULUKKO 1. Pseudonymisoidut tiedot haastattelun osallistujista

Nimi	Työkokemus musiikinopettajana	Työkokemuksen tyyppi	Lisäkokemus
Eetu	5 vuotta	Alakoulun musiikinopettaja	6 vuotta luokanopettajana
Salla	Alle 5 vuotta	Yläkoulun musiikinopettaja	3 vuotta muskarin opettajana
Tiina	Yli 5 vuotta	Lukion musiikinopettaja	Kouluttautunut kuoronjohtajaksi ja laulunopettajaksi

Käytyäni heidän kanssaan läpi asiankuuluvat tietosuojaseikat, kuten heidän oikeutensa ja anonymiteettinsä tietosuojalomakkeen välityksellä, sovin jokaisen kanssa ajankohdan haastattelulle. Toteutin haastattelut etämuodossa Zoom-palvelun välityksellä, sillä haastateltavia oli eri kaupungeista ja koin tämän käteväksi. Nauhoitin haastattelut osallistujien luvalla, ja haastattelujen jälkeen kirjoitin auki transkription muotoon koko sisällön.

4.2.2 Aineiston analyysi

Aineistonkeruun jälkeen seuraava vaihe haastattelututkimuksen toteutuksessa on analyysi (Kvale, 1996, s. 81). Toteutin tämän vaiheen temaattisena sisällön analyysinä, joka on yleinen metodi ja usein mielletty kattoterminä monenlaiselle analyysin muodolle (Tuomi & Sarajarvi, 2002, s. 93). Kirjoitettuani haastattelut auki transkription muotoon, rajasin ja nimesin ne teemat, joihin liittyvää sisältöä etsin tuloksiani varten, ja lähdin lukemaan transkriptiota läpi merkiten ylös kaikki kohdat, jossa nämä teemat tulevat puheeksi.

Sisällönanalyysissä on tärkeää valita tietty teema tai tietyt teemat, joihin keskittyy, ja ennen pitkää rajata kaikki siihen liittymätön pois (Tuomi & Sarajarvi, 2002, s. 94). Peilaten maisterintutkielmani aihetta lähdekirjallisuuteen ja haastattelujen kysymyksiin, valitsin nämä viisi teemaa: opettajan oma musiikkimaku, musiikkimaun näkyminen opetuksessa konkreettisesti, musiikkimaun opetukseen välittymisen uhat, musiikkimaun opetukseen välittymisen mahdollisuudet, ja

tiivistävät ajatukset siitä, onko ilmiö kokonaisuudessaan enemmän uhka vai mahdollisuus.

Opettajan oma musiikkimaku -teeman kohdalla minua tutkijana kiinnosti tarkastella, miten haastatteleman musiikinopettajat ovat mieltäneet oman musiikkimakunsa, ja musiikkimaun ilmiönä ylipäättänsä. Jotta heidän myöhemmin haastatteluissa ilmenneitä ajatuksia musiikkimaun välittymisestä opetukseen voi analysoida ja ymmärtää, pitää ensin saada käsitys siitä, mitä termi 'musiikkimaku' merkitsee heille ja millainen musiikkimaku heillä on.

Musiikkimaun näkyminen opetuksessa konkreettisesti -teeman kohdalla keskityn haastattelemieni opettajien ajatuksiin siitä, miten musiikkimaku voi yleisesti näkyä musiikinopettajan opetuksen sisällössä ja miten se saattaa näkyä juuri heidän opetuksessaan henkilökohtaisesti. Tämä teema on hyvin lähellä pääasiallista tutkimuskysymystäni; halusin tutkijana selvittää, miten musiikinopettajan oma musiikkimaku vaikuttaa hänen opetukseensa, ja tämän teeman kohdalla tarkastelen opettajien ajatuksia juuri siitä.

Musiikkimaun opetukseen välittymisen uhat -teema siirtyy lähemmäksi toista tutkimuskysymystäni, eli 'miten opettajan oma musiikkimaku saisi / ei saisi näkyä opetuksessa'. Jokaisessa haastattelussa ilmeni haastateltujen ajatuksia niin uhista kuin mahdollisuuksistakin siinä, että musiikinopettajan oma musiikkimaku välittyy opetukseen, joten koin järkevänä jaotella nämä eri teemoiksi: uhat, mahdollisuudet, ja kokonaiskuva siitä, kumpaa ilmiö on enemmän.

Musiikkimaun opetukseen välittymisen mahdollisuudet -teema on edelliselle teemalle kääntöpuoli: tarkastelen sitä, mitä positiivisia puolia ja mahdollisia voimavaroja musiikkimaun näkymisellä opetuksessa on haastateltujen mielestä. Viides ja viimeinen rajaamani teema on sitten tiivistävä kysymys siitä, mielletäänkö musiikkimaun välittyminen opetukseen enemmän uhkana vai mahdollisuutena.

Aineistosta löydetty, rajaamiini teemoihin liittyvät kohdat kuuluu seuraavaksi järjestää kategorioittain (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 95). Keräsin yhteen kaikki tietyn teeman alle menevät osiot haastatteluistani, minkä jälkeen pystyi kätevästi etsimään, mitä sanottavaa haastattelijoilla on tiivistetysti ollut mihinkin aiheeseen liittyen. Tarkastelin eroavaisuuksia sekä yhtäläisyyksiä heidän vastauksissaan, peilaten näitä lähdekirjallisuuden tuomaan tietoon. Tämän myötä pystyin siirtymään kohti tuloksia, joista kirjoitan seuraavassa pääluvussa.

4.3 Tutkimuseettiset kysymykset ja tutkimuksen luotettavuus

Haastattelututkimuksen toteutus tuo mukanaan eettisiä kysymyksiä, kuten osallistujien suostumus, tiedon luottamuksellisuus, sekä mahdolliset seuraamukset

(Kvale, 1996, s. 109). Valmistelin tiedekuntani konventioiden mukaisen tietosuojalomakkeen, minkä lähetin luettavaksi ja hyväksyttäväksi haastatelluille saatuani heiltä varmistuksen, että suostuvat osallistumaan tutkielmaani. Lomakkeessa käytiin läpi asemani rekisterinpitäjänä ja henkilötietojen käsittelijänä, sekä luettelo henkilötiedoista, mitkä kerään osallistujilta: nimi, ikä, asuinpaikka, äänitallenne, haastattelumuistiinpanot.

Samassa lomakkeessa avataan tunnistettavuuden poistamisen periaate; kun haastattelut on toteutettu, pseudonymisoin osallistujat eli käytän heistä eri nimiä maisterintutkielmassa, ja ilmoitan tarvittavat tiedot (lähinnä vuosien määrä, jota on ollut työelämässä) tietynä haarukkana enkä tarkkana määränä, jotta osallistujia ei voi tunnistaa tutkielmani perusteella. Suoritin Jyväskylän yliopiston tietosuoja- ja tietoturvakoulutuksen saadakseni lisää varmuutta sille, että tutkimukseni on eettinen ja tietosuoja-asioiden kannalta asianmukainen.

Steinar Kvale (1996, s. 111) luettelee tutkimusetiikan tärkeinä konkreettisina ilmentyminä inhimillisen otteen pitämisen tieteellisen mielenkiinnon ohessa, totuudenmukaisen transkription kaikesta, mitä on puhuttu, tiedon verifoinnin sekä osallistujien suostumuksen olla mukana. Pidin näistä huolta tutkimuksen toteuttamista pitkin: panostin transkription tarkkuuteen siten, että ensin siirsin äänitiedoston Word-dokumenttiin sanelin-työkalun avulla, ja sitten moneen kertaan kuuntelin haastattelut uudestaan läpi muokaten tekstiä tarvittavissa kohdissa, kunnes oli selvää, että teksti dokumentissani vastasi haastattelujen sisältöä.

Tutkimuksen luotettavuutta korostin sillä, että toteutin harjoitushaastattelun ennen varsinaisia haastatteluja. Pyysin tuntemaani musiikkikasvatuksen opiskelijaa osallistumaan haastatteluun Zoomin välityksellä, ja vedin haastattelun hänelle pitkälti saman kaavan mukaan, kuin suunnittelin vetäväni sen seuraavina viikkoina tutkimukseni osallistujille. Tämä myös toi varmuutta itselleni tutkijana; sain kosketuspintaa sille, millainen tilanne haastattelu konkreettisesti on, miten ja missä tilanteissa apukysymyksiä kannattaa hyödyntää, ja millaisiin vastauksiin kannattaa varautua.

Tutkimuksen luotettavuuteen liittyy myös tutkijan puolueettomuus ja integriteetti. Pyrin mahdollisen täydelliseen puolueettomuuteen: kysyin valmiiksi hiomani kysymykset haastattelun osallistujilta sellaisenaan, enkä yrittänyt ohjata heitä tiettyyn suuntaan tai tietynlaisiin vastauksiin. Samaten tuloksia tarkastellessa pidin mielessä, että on tärkeää etsiä avoimin mielin ja akateemikon uteliaisuudella, mitä aineistosta löytyy, sen sijaan että yrittäisin etsiä jotain tiettyä tai tulkita vastauksia tietyn agendan mukaisesti.

Eettisiin kysymyksiin liittyy myös oma roolini tutkijana. Steinar Kvale esittelee kaksi erilaista näkökulmaa haastattelututkimukseen kahden metaforan kautta: haastattelija on joko kaivosmies, joka etsii dataa tiedon louhoksesta, tai matkustaja,

joka kohtaa ihmisiä ja asioita tullakseen kotiin tarinan kanssa. (Kvale, 1996, s. 3-5.) Tämä mielikuva on pohtimisen arvoinen valmistautuessa tutkimuksen toteuttamiseen; näkisin oman lähestymistapani, valitsemaani tutkimuskysymystä ja aiheen rajausta mielessä pitäen, lähempänä matkustaja-metaforaa. Kysyn musiikinopettajilta heidän kokemuksistaan ja ajatuksistaan, ja kirjaan kootusti ylös, millaisia ajatuksia heiltä löytyi ja miten nämä peilautuvat laajempaan ilmiöön.

Objektiivisuuteen pyrkiessä tutkijan on tärkeä tiedostaa omat mahdolliset objektiivisuutta hämärtävät tekijät, jotta voi pyrkiä neutralisoimaan niiden vaikutus. Minulla on pian valmistavana musiikinopettajana väkisin jonkinasteisia ennakkoajatuksia tästä omaa alaani koskevasta aiheesta, ja etenkin maisterintutkielmaa työstäessä olen itse pohtinut, missä määrin haluan henkilökohtaisesti opettajana antaa musiikkimakuni vaikuttaa opetukseen, ja miten itse vastaisin haastattelututkimukseni kysymyksiin.

Pohdittuani ja eriteltyäni omia ennakkoajatuksiani kuvaisin niitä siten, että harjoittelevana musiikinopettajana olen jossakin määrin hyödyntänyt oman musiikkimakuni elementtejä opetuksessa, osittain siksi että se on uran alkuvaiheessa helpottavaa ja kätevää opettaa sen kautta mitä tietää, mutta koen samalla tiedostaneeni ettei ohjelmisto voi liikaa painottaa omia mieltymyksiäni, koska se tuntuisi puolueelliselta ja väärältä. Tätä olen pohtinut jossain määrin jo ennen tämän maisterintutkielman aiheen valitsemista, mutta toki yhä enemmän valittuani tämän aiheen.

Tiedostan kuitenkin, että omien ennakkoajatusten ei kuulu vaikuttaa tutkimuksen sisältöön, ja että tarkoituksena on avoimin mielin ja tutkijan uteliaisuudella kerätä ja analysoida aineisto, ovat tulokset sitten omien ennakkoajatusten mukaisia tai eivät. Pyrin siis objektiivisuuden nimissä ulkoistamaan omat ennakkoajatukseni prosessista. Täysi subjektiivisuuden poistaminen lienee mahdotonta, eikä olekaan tarpeellista laadullisen tutkimuksen suorittamiseen, mutta sitä kohti pyrkiminen on jo suuri askel tutkimuksen laadun varmistamista kohti, ja valituissa metodissa sekä alan konventioissa pysyminen sekä yleinen eettisyyden ja integriteetin ohjenuorista kiinni pitäminen läpi tutkimusprosessin vahvistavat tätä.

Tutkijan on oltava sensitiivinen tunnistamaan mahdolliset eettiset ongelmakohdat, sitoutunut toimimaan niiden noustessa, ja omattava asiaankuuluvaa integriteettiä (Kvale, 1996, s. 117). Tämän ohjenuoran mielessä pitäen olin henkisesti varautunut monenlaisiin mahdollisiin ongelmatilanteisiin; mitään ihmeellistä ei kuitenkaan lopulta noussut, ja haastattelut sujuivat mutkattomasti ja keskenään suhteellisen saman kaavan mukaan.

5 TULOKSET

Jaoin tutkimukseni tulokset viiteen pääteemaan: opettajan oma musiikkimaku, musiikkimaun konkreettinen ja henkilökohtainen näyttäytyminen, uhat musiikkimaun välittymisessä opetukseen, mahdollisuudet musiikkimaun välittymisessä opetukseen sekä kokonaiskuvan tarkastelu. Tarkastelin kolmen tutkimukseen osallistuneen musiikinopettajien vastauksia lähdetiedon ja olemassaolevan tutkimustiedon valossa, peilaten heidän vastauksistaan näkyviä asenteita ja ajatuksia lähdekirjallisuuden ja opetussuunnitelmien tietoon.

Pidin huomionarvoisena niin eroavaisuuksia kuin yhtäläisyyksiäkin haastateltavien vastauksissa. Joidenkin kysymysten ja teemojen kohdalla heidän vastauksistaan ilmenneet ajatukset näyttivät ristiriitaa keskenään, avartaen musiikkimakuun ja opettamisen objektiivisuuteen liittyvää monimutkaisuutta ja monitulkintaisuutta. Tietyissä asioissa vastauksilla taas oli varsin yhtenäinen linja, josta pystyin lähdekirjallisuuden valossa tekemään päätelmiä.

5.1 Opettajan oma musiikkimaku

Musiikinopettajilta, joita haastattelin, löytyi monenlaisia ajatuksia liittyen musiikkimakuun; kysymysteni myötä he pohtivat, mitä termi 'musiikkimaku' ylipäätään tarkoittaa heille, ja miten he määrittelisivät oman musiikkimakunsa. Aineistossani Tiina kuvailee musiikkimakua konkreettisten esimerkkien kautta:

Olen itse klassinen muusikko, että intohimoisesti oopperaa treenaan. Se on mun musiikkimieltymys. Mitä muuta kuuntelen? Radioo, ja kuuntelen Spotifyta ja jotain EDM:ää, Aviciita silloin kun käyn lenkillä, että ehkä oon sellanen fiiliksenmukainen kuluttaja. (Tiina)

Tiinan nosto kuvailee musiikkimakua juuri musiikillisina mieltymyksinä, tiettyjen aikakausien, genrejen ja artistien valossa (ks. luku 2.2). Lisäksi hän vastauksissaan pohti musiikkimaun taustavaikutuksia ja merkityksiä esimerkiksi sen valossa, miten eri ihmiset päätyvät kuuntelemaan keskenään erilaista musiikkia koska heitä liikuttavat eri asiat. Myös Eetu pohti vastauksissaan sitä, miten eri asiat miellyttävät eri ihmisiä, musiikkimaun muodostuessa siitä, mitä kukakin tykkää tai puolestaan ei tykkää kuunnella. Eetu arvioi musiikkimaun merkityksiä seuraavasti:

Varsinkin nuorempana tuli kategorisoida myös ehkä aika paljon ihmisiä sen musamaun suhteen. Että kun olin ite jonkinasteinen metallidiggari, niin sitten en usko että mulla ois ollu kauheesti yhteyttä johonkin räppigenreen tai tämmöseen. Että nykyään ei varmaan kauheesti mulle merkitse, mitä joku toinen kuuntelee. (Eetu)

Eetun ajatukset musiikkimaun sosiaalisista vaikutuksista erityisesti nuoruudessa peilaavat Juvosen (2000, s. 27) tutkimustietoa musiikillisesta orientaatiosta tekijänä, joka luo sosiaalisia yhteisöjä ja erottaa yhteisöjä toisistaan. Linkittyen ajatukseen musiikillisista mieltymyksistä sosiaalisten suhteiden ja yhteisöjen pohjana, Salla kuvailee vastauksissaan musiikkimakua henkilökohtaisena turvan tuojana:

Musiikkimaku on mulle sellanen mukavuusalue-asia, että se, mikä aiheuttaa sulle eniten mielihyvää, on sun musiikkimaku. Että se mihin sä oot tottunut, mitä sä oot tottunut kuuntelemaan, se on ikäänkuin sun musiikkimaku, sellanen turvasatama mihin sä palaat. (Salla)

Lisäksi Salla muistuttaa siitä, että musiikinopettajan on tärkeää myös katsoa toiseen suuntaan ja huomioida oppilaiden yksilöllinen musiikkimaku:

Oppilaat ite mielellään puhuvat siitä musiikkimaustansa, ja haluavat siltä aikuiselta sitä hyväksyntää. -- Saattaa olla, että joku oppilas on sillein: "Mä tykkään kuunnella tätä, mitäs muuta täntyyppistä mun kannattais kuunnella?". Niin sit kun sä oot tutustunut siihen aiheeseen, niin sä pystyt siinä myös auttamaan, ja samalla tavalla laajentamaan. (Salla)

Koin opettajien omasta musiikkimausta kysymisen tärkeäksi, sillä se toi lisää monipuolisuutta tutkielmaani - Eetu kuvaili itseään raskaamman musiikin ystäväksi ja Tiina taas klassiseksi muusikoksi, ja tämä jo tuo eroavaisuuksia siihen, miten heidän yksilölliset mieltymyksensä ovat potentiaalisesti näkyneet tai saattaisivat näkyä opetuksessa. Haastateltavat mielsivät oman musiikkimaun monipuolisena kokonaisuutena, mutta samalla kaksi heistä välittömästi tunnisti oman 'päälajinsa'. Oli myös olennaista tutkimukseni kannalta kysyä, mitä he mieltävät termin 'musiikkimaku' tarkoittavan, jotta haastattelun molemmille osapuolille olisi selvää, mistä tarkalleen puhutaan.

Sanat 'miellyttää', 'liikuttaa' ja 'mukavuusalue' ilmenivät kahden tai useamman haastateltavan vastauksissa liittyen tähän teemaan. Musiikki, jonka kuulija kokee

miellyttävän ja liikuttavan, on looginen pohja estetiikkaan ja kauneuteen perustuvalla musiikin arvostamisella (Engur, 2019, s. 98).

Nostan myös esille nostalgian, joka nousi eri muodoissa esiin haastatteluissa. Sallan kuvaileman turvasatama-ajatuksen lisäksi myös Eetu kuvastaa nuorena kuunnellun musiikin merkitystä:

Ja musamaku on nyt sillein tosi laaja. Että tosi paljon oon niinku nuorempana kuunnellut raskaampaa musiikkia, ja rokkia ja tämmöstä. Mut sitten nykyään tulee tosi laajalti kuunneltua. (Eetu)

Eetun vastauksista välittyy tunnistaminen ja kunnioitus sille, mitä on nuorena kuunnellut, tämän muodostaessa tietynlaisen pohjan tämänhetkisellemusiikkimaule. Vastauksessa myös ilmenee musiikkimaun monipuolistuminen aikuisella iällä; tämän voi nähdä olevan musiikinopettajalle luonnollista ja jopa väistämätöntä, Engurin (2019, s. 99-100) tutkimuksen valossa: tutkimus osoittaa, miten neljä vuotta musiikin opintoja vaikuttaa yksilön omaan musiikkimakuun, ja juuri mieltymysten monipuolistuminen näkyy yhtenä yleisistä tuloksista.

5.2 Musiikkimaun konkreettinen ja henkilökohtainen näyttäytyminen

Tässä teemassa käsittelen sitä, millä tavoin haastatteleman opettajat mielsivät oman musiikkimakunsa näyttävänsä heidän opetuksessaan, ja miten nämä ajatukset peilaantuvat teoreettiseen viitekehykseeni. Pitkälti haastattelun osallistujien vastauksista ilmeni vähintäänkin pyrkimys neutraaliuteen. Tiinan kohdalla tähän ilmenee itsevarmuutta ja onnistumisen kokemusta:

Hyvin osaan kyllä sillein kriittisesti todeta, että osaan arvioida sitä, että mikä on minua ja mikä on lapsia, ja mikä on tavallaan opiskelijoita. Että pystyy...niin, olen kriittinen siitä, mitä mä opetan. (Tiina)

Tämä linja edustaa sitä puolueettomuutta, johon opettajan tulisi pyrkiä opetussuunnitelmien valossa (ks. Luku 3.4). Salla nostaa esille samoja ajatuksia, mutta tiedostaa jaloonsä päämäärään liittyvät haasteet:

Tietoisesti pyrin siihen, että ne ei kauheen paljon näkyisi. Mutta välillä tulee sellaisia tahattomia reaktioita muun muassa oppilaiden toivebiiseihin liittyen. Koitan välttää kaikkea semmoista negatiivista reagointia. (Salla)

Samanlaista tilaa inhimilliselle erheelle kuvaillaan myös Eetun haastattelussa – haastattelun alkupuolella hän korostaa tavoitetta olla näyttämättä omaa

musiikkimakua liiemmin oppitunneillaan, mutta myöhemmin hän pohtii asiaa lisää ja toteaa omaavansa mahdollisia kehityskohteita:

Mutta täytyy sanoa, että varmaan myös se kun itellä taas ei oo hip hop- ja räpkulttuuri ja R&B tai tämmönen ei oo mun juttu, niin voi olla, että mä ehkä...ehkä pitäis soittaa enemmän semmosta jollain tapaa. Että sillä tapaa se ehkä vaikuttaa. (Eetu)

Kolmen haastattelemani opettajan vastauksista siis ilmeni opettamisen objektiivisen sisällön tärkeys, mutta myös se, kuinka helposti omat mieltymykset näyttäytyvätkin opetuksessa. Tämä on juuri yksi niistä syistä, miksi koin tämän tutkimuksen tärkeänä: moni opettaja saattaa älyämättään värittää opetuksen sisältöä omalla musiikkimaullaan, joten vähintään aiheen pohtimisesta voi olla musiikinopettajalle hyötyä oman opettamisen kehittämisprosessissa.

Opettajan oma musiikkimaku voi näyttäytyä erityisesti siinä, miten paljon valitsee eri genrejä, aikakausia tai artisteja omaan ohjelmistoonsa. Vaikka opetussuunnitelma antaa tälle tietyt raamit, jää paljon itse opettajan valittavaksi. Eetun haastattelusta löytyy esimerkki siihen, miten musiikilliset mieltymykset voivat heiluttaa tätä tasapainoa:

Kyl se varmaan vaikuttaa jollain tapaa. Että jos mä oisin vaikka enemmän klaridiggari, niin kyl mä varmaan ottaisin vähän syvemmin sitä klassisen musiikin oppia. Kun tällä hetkellä se on mulle vähän niin kuin semmonen pakollinen paha. (Eetu)

Ilmiön pohtimista monimutkaistaa tokikin se, että monipuoliset, perustellut ja oppilaille mielekkäät valinnat musiikinkurssien ohjelmistoksi eivät ole lähtökohtaisesti ristiriidassa opettajan oman suosikkimusiikin kanssa. Ristiriitaa voi olla, mutta musiikin oppitunneille järkevät musiikkivalinnat ja opettajan omat musiikilliset mieltymykset eivät sulje toisiaan pois, ja yhtymäkohtia on varmasti paljon. Tämän myötä voi olla vaikea erotella, ovatko ohjelmiston sisällöt subjektiivisesti vai objektiivisesti valittuja. Tästäkin löytyi ajatuksia Eetun haastattelussa:

Kyl mä huomaan että mä oon aika paljon soittanut vaikka J. Karjalaista, mistä mä niinku tykkään. Osittain sen takia, että ne saa yleensä tosi helposti transponoitu niin, että se menee niinku perus neljän soinnun C, A-molli, F, G kierrolla. Niin se on ehkä yks syy. Mut kyllä myös koska mä tykkään niistä kappaleista. (Eetu)

Haastattelujen perusteella musiikinopettajat ovat tietoisia siitä, että musiikinopetuksen kuuluisi ideaalitulanteessa olla mahdollisimman objektiivista ja oman musiikkimaun vaikutuksista riippumatonta. Se kuitenkin vaihtelee, kuinka paljon opettajat ovat asiaa pohtineet, ja millä menestyksellä tämä onnistuu käytännössä.

5.3 Uhat musiikkimaun välittymisessä opetukseen

Tässä teemassa käsittelen yhtä kahdesta vastakkaisesta käänntöpuolesta, mitkä painottuvat niin tutkimuskysymyksessäni kuin haastattelujen sisällössä ja tuloksissakin: negatiiviset puolet siinä, miten musiikinopettajan omat musiikilliset mieltymykset näkyvät opetuksen sisällössä. Seuraava teema käsittelee nimenomaan positiivisia puolia, ja viides teema tutkii haastateltujen kokoavia ajatuksia siitä, painottuvatko uhat enemmän, vähemmän vai yhtä paljon kuin mahdollisuudet.

Jokainen haastattelun osallistujista oli sitä mieltä, että uhkia tutkimassani ilmiössä löytyy, kun pyysin heitä pohtimaan asiaa ja kertomaan esimerkkejä. Aineistossani Eetu kuvailee mahdollisia uhkakuvia seuraavasti:

Jos sä et pysty soittamaan sitä semmosta musaa, mistä et ite tykkää, tai jos se vaikuttaa liikaa se sun oma musamaku, niin sittenhän se jää ihan tosi suppeeks. Mutta vähän vaikee nähä, että tämmöstä opettajaa ehkä olis, toivottavasti ei oo. Mutta jos heitetään tosi karrikoitu esimerkki, niin olis sitten joku ehkä vähän ikääntyneempi opettaja, joka ei oo yhtään nykyajan musiikkiin perehtynyt, että se soittais edelleen nää vanhat koululaulut pelkästään. (Eetu)

Pelko ohjelmiston jäämisestä suppeaksi, mikäli opettaja painottaa omaa musiikkimakuaan liikaa, on aiheellista pohdittavaa musiikinopettajalle. Opettajalla on vastuu oppilaiden arvomaailman ja maailmankuvan muokkautumisessa (Woolfolk, 2007, s. 2-3), ja tämä linkittyy laajan ja monipuolisen ohjelmiston tärkeyteen. Tämän lisäksi Salla pohtii opettajan musiikkimaun mahdollisia vaikutuksia sosiaaliseen oppimisympäristöön:

Ja sitten pahimmillaan, jos se on ihan hirveen kapea se musiikinopettajan musiikkimaku, ja jos siihen suhtaudutaan sillein negatiivisesti, niin se myös lyttää sellaista yleistä ilmapiiriä ja semmosta kannustavaa ilmapiiriä. Että ei uskalleta tuoda sitä omaa musiikkia, kun 'ei ope tykkää tästä' tai 'apua, en mä viiti tätä kun täähän on ihan hirveen huono'. (Salla)

Tämäkin näkökulma heijastuu lähdekirjallisuuteen: opettajan musiikillinen orientaatio on usein merkittävän erilainen oppilaiden musiikillisesta orientaatiosta (Juvonen, 2000, s. 11), ja tämä voi luonnollisesti tuoda mukanaan ristiriitoja ellei opettaja toiminnallaan ennaltaehkäise niitä. Opettajalla on vastuu positiivisen ilmapiirin ylläpitämisestä luokassa, ja liika oman musiikkimaun painottaminen voi vaikuttaa ilmapiiriin negatiivisesti.

Tiina toi vastauksessaan esille ajatuksia kriittisyydestä peilattuna omiin musiikillisiin mieltymyksiin:

Näen siinä hirveästi vaaroja, että jos mä lähtisin opettamaan että hei, käydään läpi vähän oopperakirjallisuutta, että miten se voi avautua se mun intohimoni. Yleensä on tullut otettua semmonen ajatus, että jos tää joku asia on musta tosi hyvä, luultavasti ollaan heti vähän väärällä tiellä. Että jos itteä kiinnostaa joku asia tosi paljon, ja miettii pitäiskö tätä

käyttää, niin pitää olla tosi kriittinen että okei, mikäs juttu tää nyt on, ja miten opiskelija sen kenties näkee ja kokee. (Tiina)

Opetussuunnitelmien valossa tämä ajatus on juuri sen ytimessä, mitä opettajan kuuluisi ottaa huomioon tasapuolisen opettamisen nimissä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014) painottavat mallin näyttämistä oppilaille sekä avoimuutta erilaisille ajatuksille (ks. Luku 3.4), ja samat teemat ilmenevät myös lukion opetussuunnitelman perusteissa (Lukion opetussuunnitelman perusteet, 2019), jota lukio-opettajana työskentelevä Tiina käyttääkin perustellakseen ajatuksiaan:

Että niin, LOPS, LOPSihan on myös tavallaan opiskelijan oikeus, ja opettajan turva tavallaan, että sä voit perustella sun työtä ja työnkuvaa LOPSilla, ja toisaalta opiskelija voi sanoa että sun pitää opettaa mua LOPSin mukaisesti. (Tiina)

Ajatus opetussuunnitelmasta opiskelijan turvana tiivistää osuvasti suuren osan tähän teemaan linkittyvistä ajatuksista - laadukkaan opetuksen kuuluu olla tietynlaista, ja opettajan musiikkimaun näkyminen opetuksessa "väärällä" tavalla voi olla näiden tavoitteiden tiellä esimerkiksi ohjelmiston suppeuden, ilmapiirin heikentämisen tai kriittisen ajattelun puutteen muodossa.

5.4 Mahdollisuudet musiikkimaun välittymisessä opetukseen

Tässä teemassa käsittelen edellisen teeman käänttöpuolta, eli mahdollisia positiivisia seurauksia siitä, kun musiikinopettajan omat musiikilliset mieltymykset heijastuvat opetuksen sisältöön. Kysyessäni haastatelluilta mieltämistään uhkakuvista kysyin myös, hahmottavatko he mahdollisuuksia samassa ilmiössä. Vastausten kirjo ei ollut yhtä monipuolinen ja kattava kuin uhkia käsittelevässä teemassa, mutta monenlaisia ajatuksia kuitenkin esiteltiin. Eetu toi esille ajatuksia opettajan innostuksesta:

Varmaan justiin se, että kyllä sä pystyt innostavammin opettamaan ja näin, jos sä oot ite oikeesti siitä asiasta kiehtoutunut. Että täytyy sanoa, että ne mun klasatunnit ei varmaan oo kenenkään mielestä kauheen mielenkiintoisia, kun mää ite en kuuntele juuri koskaan, niin en mä myöskään ehkä pysty löytämään sieltä sellasta kauheen suurta kipinää. Että varmaan se jos on oikeesti innostunut jostain asiasta, niin sä pystyt myös enemmän puskemaan sen niille läpi. (Eetu)

Eetun vastaukset kuvailevat realiteettia, että opettajan on helpompi välittää innokkuutta oppilaisiin, jos on itse aidosti innoissaan aiheesta. Vastaus on mielenkiintoisesti poikkeus teoriapohjassani esiintyvään yleistyksen: Doruk Engurin (2019, s. 100) artikkeli nostaa esille tutkimustietoa siitä, miten yleisesti musiikkialaa opiskelleen on todennäköisempää preferoida juuri klassista musiikkialaa populaarimusiikin yli kuin musiikkialaa opiskelemattoman. Ainakin tämän

haastattelun kohdalla todellisuus on stereotypian vastainen, mutta näkisin tutkimustiedon ja aineistoni valossa mahdollisena, että sama ilmiö voisi myös toistua toisinpäin: klassisesta musiikista innostuneen ja esimerkiksi raskaampaa rock-musiikkia vieroksuvan opettajan olisi todennäköisesti helpompaa pitää oppilaille mielekäs tunti omasta lempimusiikistaan kuin siitä, mihin ei ole löytänyt henkilökohtaista tarttumapintaa.

Ajatus opettajan innostavuutensa oman aidon innostuksensa kautta on myös linjassa Holmbergin (2019, s. 188) tutkimustiedon kanssa: artikkelissaan Holmberg osoittaa, miten opettajan intohimoa musiikkia kohtaan on argumentoitu tärkeäksi sen kannalta, että sillä on todettu olevan inspiroivia vaikutuksia oppilaisiin.

Haastattelun osallistujista Tiinalla oli eniten sanottavaa tutkimani ilmiön uhkakuviiin ja vähiten sanottavaa mahdollisuuksiin, mutta hänkin esittää skeptisen yleiskäsityksensä lomasta mahdollisuuksiin viittaavan kysymyksen:

Hyvä sit pohtia sitä, että jos opettaja vilpittömästi vaan innostuu siitä omasta opetettavastaan, musiikkimaun näkökulmasta, niin onks se sitten pelkästään huono asia että jos vaikka se saa sitä kautta porukan ineen? (Tiina)

Vaikka Tiina esittää ajatuksen varovaisemmin, se linkittyy samoihin ilmiöihin kuin Eetunkin vastaus: henkilökohtaisten musiikillisten mieltymysten myötä syntynyt aito innokkuus opettajassa saattaisi värittää opetuksen sisältöä positiivisella tavalla. Tätä voi pohtia sen valossa, miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014) ei anneta musiikkioppiaineen kohdalle yhtä vahvoja puolueettomuuden suuntaviivoja kuin esimerkiksi uskonnon tai yhteiskuntaopin (ks. Luku 3.4), mikä puolestaan linkittyy esimerkiksi Parncuttin (2007, s. 3) avaamaan käsitykseen musiikista ilmiönä, jonka tuoma ilo on korostetumpaa kuin konkreettinen yhteiskunnallinen merkitys. Näiden tietojen ja haastatteluissa esiintyneiden vastausten valossa voidaan kysyä, onko henkilökohtaisten preferenssien näkyminen opetuksessa oikeutettu hinta sille, että opetus on mielekästä ja oppilaita innostavaa?

Toinen ajatus, mikä nousi esille tutkimani ilmiön mahdollisuuksien teemassa, oli mahdollisuus laajentaa oppilaiden musiikillista orientaatiota ja musiikkimakua. Tämä näkyi erityisesti Sallan vastauksissa:

Mahdollisuudet on siinä, että siinä voi ikään kuin positiivisesti laajentaa myös oppilaiden musiikkimakua. Joillain oppilailta on tosi kapea musiikkimaku, ja nyt me mennään ehkä ihan tähän nykypäivän ytimeen. (Salla)

Sallan nosto mukaillee perusopetuksen opetussuunnitelmaa: musiikkikäsityksen avartaminen sekä erilaisen musiikin monipuolinen sisällyttäminen ohjelmistoon ovat olennainen osa musiikinopetuksen tavoitteita (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s. 141-142). Juuri samaa tavoitetta voi monessa tilanteessa käyttää

argumenttina sille, miksi musiikinopettajan omat mieltymykset eivät saisi näkyä opetuksessa, mutta Salla antaa esimerkkejä tilanteista, jossa opettajan sijasta oppilaat ovat niitä, joiden musiikkimaun kapeus voi kaivata monipuolisuutta, argumentoiden että tietyssä tilanteessa opettajan oman mielimusiikin esitleminen voisi olla siihen osuva vastatoimi.

TikTok-musiikki, mitä itsekkin kuuntelen jonkin verran kyseisen sovelluksen kautta, se on tappanut kaikki bridget, säkeistöistä - se on tiivistänyt kappaleet viiteentoista olennaiseen sekuntiin. Mitä muuta siinä kappaleessa tapahtuu? Kuuden minuutin Bohemian Rhapsody - nykyteinit ei jaksa sitä kuunnella, ja se on mestariteos. (Salla)

Salla esittää vahvan argumentin sille, miten voi myös olla opettajan vastuulla sivistää ja avartaa oppilaiden musiikillista orientaatiota, sen sijaan että soitattaisi heille vain oppilaiden omaa mielimusiikkia. On toki pohtimisen arvoista, kuuluisiko sen tapahtua juuri opettajan oman musiikkimaun kautta, vai yleispätevämmän musiikillisen kaanonin.

Sallan esimerkkiä voi myös haastaa esimerkiksi Engurin (2019, s. 100) nostamalla tutkimustiedolla siitä, miten musiikinopettajat ovat keskimäärin perehtyneempiä 'vanhaan musiikkiin' kuin oppilaiden keskuudessa suosittuun nykymusiikkiin. Oppilaslähtöisestä näkökulmasta voitaisiin todeta, että opettajan olisi Sallan esittämässä esimerkkitalanteessa tärkeämpää asettua oppilaiden tasolle ja löytää innostusta ja opetusmateriaalia heidän mielimusiikkinsa, eli tuossa esimerkissä TikTok-musiikin kautta, sen sijaan että yrittäisi väkisin saada heidät innostumaan pidemmistä ja monimutkaisemmista kappaleista. Tämän ollessa kuitenkin ristiriidassa opetussuunnitelmien monipuolisuus-tavoitteiden kanssa, voidaan todeta, että opettajan on tärkeä löytää tasapaino oppilaiden motivoinnin heille tutun musiikin kautta sekä monipuolisen musiikin esittelyn heidän kuplansa ulkopuolelta välillä.

5.5 Kokonaisuuden tarkastelu

Jokaisen haastattelun lopussa, sen jälkeen kun olin kysynyt osallistujia erittelemään mieltämiään uhkia ja mahdollisuuksia tutkimassani ilmiössä, esitin kokoavan kysymyksen: kokonaisuudessaan, näetkö musiikinopettajan musiikillisten mieltymysten välittymisen hänen opetukseensa enemmän uhkana vai mahdollisuutena?

Jopa tässä, laadullisen tutkimuksen mukaisesti pienessä, otannassa löytyi hajontaa tämän kysymyksen vastauksiin. Eetu päätyi pohdinnan myötä seuraavaan:

Vaikee kysymys...se on kyllä just niin kiikun kaakun. Että uhka, jos se tuputtaa vaan jotain yhtä genreä, ja vetää muut tavallaan että ei käydä, mutta sitten taas mahdollisuus siihen, että se pystyy sitten aika kattavasti opettamaan ja innostamaan enemmän. Mutta mä sanon

nyt sitten jos ois ihan pakko sanoa uhka vai mahdollisuus, niin mä sanoisin että uhka.
(Eetu)

Eetun vastauksesta välittyi halu priorisoida puolueettoman opetuksen tavoittelua. Hänen monipuolinen pohdinta sekä positiivisista että negatiivisista puolista ilmiössä antoi paljon ajatuksia peilattavaksi pääasialliseen tutkimuskysymykseeni siitä, miten musiikinopettajan oma musiikkimaku näkyy opetuksessa, ja hänen vastauksensa tähän kokoavaan kysymykseen antoi yhden alan ammattilaisen näkökulman siihen, onko mieltymysten näkyminen opetuksessa enemmän hyvä kuin huono asia. Kyseessä on kuitenkin monitulkintainen totuus, sillä haastatelluista Salla päätyi päinvastaiseen:

Mahdollisuutena. Ehdottomasti. Että saadaan ylipäättänsä yleissivistystä; musiikkimaku, musiikkimaun laajentaminen, on yleissivistystä. Se omalle mukavuusalueelle meneminen musiikillisesti on yleissivistystä. Mä oon kaikenlaista roskaa kuunnellut, ihan oikeesti kaikenlaista roskaa, ja mä pyrinkin kuuntelemaan kaikenlaista roskaa, jotta mä löytäisin sieltä seasta helmiä. (Salla)

Pidän huomionarvoisena, että koko haastattelun teemat kokoavaan 'suureen kysymykseen', joka myöskin oli kysymyksistäni ainut kaksi vaihtoehtoa tarjoava muiden ollessa monitulkintaisia ja pohdintaan provosoivia, sain kaksi täysin eri vastausta (haastatelluista Tiina ei antanut selkeää uhka/mahdollisuus -vastausta tähän kysymykseen, vaan jatkoi pohdintaansa aiempien kysymysten teemoista eikä päätenyt selkeään mielipiteeseen kokoavan kysymyksen suhteen).

En kuitenkaan näe näitä vastauksia paradoksina, sillä niiden perustelut eivät kumoa toisiaan, koska niissä painotetaan eri näkökulmia. Tutkimustulosten sekä lähdekirjallisuuden valossa pystyy tekemään monenlaisia päätelmiä esimerkiksi tutkimani ilmiön tilannekohtaisuudesta: kenties musiikinopettajan omien musiikillisten mieltymysten välittyminen opetuksen sisältöön on yhdessä tilanteessa enemmän riskitekijä, mutta toisessa tilanteessa opetusta avartava voimavara. Syvennyn tähän lisää kuudennessa pääluvussa.

5.6 Tulosten luotettavuus

Kuten perustelin luvussa 4.3, pyrin kohti mahdollisimman puolueetonta otetta tutkijana toteuttaessani haastatteluja ja eritellessä tuloksia, ja koen onnistuneeni tässä. Litteroin ja teemoittelin aineistoni tarkasti, poimien aluksi tutkimuskysymyksiäni ja valikoituja teemoja käsittelevistä vastauksista kaiken mahdollisen, rajaamatta mitään pois ennakkokäsitysten tai esimerkiksi tiettyjen 'toivottujen' vastausten vuoksi. Tutkijan oma tulkinta on väkisin aina osa laadullista tutkimusta, mutta tein tulkinnat aineisto edellä, tiedostaen oman subjektiivisuuteni ja sen, ettei se saa vaikuttaa siihen,

mitä nostan ja jätän nostamatta aineistosta. Osa ajatuksista, mitä nostin aineistosta, ovat sellaisia joiden kanssa olen itse opettajana jokseenkin eri mieltä, mutta koin ne tärkeinä ja valaisevina nostoina jotka auttoivat tuomaan tutkimukselle mielekkäitä tuloksia aivan samoin kuin ne, jotka olivat subjektiivisella tasolla enemmän oman opetusfilosofiani mukaisia. Prioriteetti aineistoa analysoidessa ja nostoja tehdessä oli se, miten aineisto vastaa tutkimuskysymyksiini ja tukee tutkimuksen tavoitteita.

Koen, että onnistuin pysymään objektiivisena läpi tutkimuksen - esittelin kysymykset samassa muodossa kaikille osallistujille, en etsinyt tai odottanut tiettyjä vastauksia vaan olin avoin ja utelias kuulemaan, mitä ajatuksia heillä on tarjottavana, ja toin ne sellaisenaan tutkimuksen seuraavaan vaiheeseen. Esimerkiksi sitä en ollut osannut odottaa, että kokoavaan 'onko opettajan musiikillisten mieltymysten näkyminen opetuksessa kokonaisuudessaan enemmän uhka vai mahdollisuus?' kysymykseen saisin kaksi täysin eri vastausta, sekä yhden jossa suora kysymykseen vastaaminen väistettiin, mutta tämän tapahduttua työskentelin sen kanssa, mitä aineistossa oli, ja tästä mielenkiintoisesta diskrepanssista tuli osa tutkimusta, jota peilasin teoreettiseen viitekehykseeni löytääkseni päätelmiä, aivan kuin aineiston muidenkin osien kanssa.

On tärkeä muistaa, että laadulliselle tutkimukselle ominaisen pienen otannan vuoksi nämä tulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä esimerkiksi kaikkiin musiikinopettajiin, suomalaisiin musiikinopettajiin tai muuhun laajaan ryhmään. Niiden on tarkoitus enemmänkin tarjota ajatuksia; tutkimukseni liittyy musiikinopettajiin, ja musiikinopettajana työskennelleinä yksilöinä nämä haastatellut olivat kolme alan asiantuntijaa, jotka tarjosivat omat ajatuksensa oman asiantuntijuutensa näkökulmasta osaksi tutkimustani.

6 POHDINTA

Pääasiallinen tutkimuskysymykseni oli "Miten musiikinopettajan oma musiikkimaku näkyy opetuksessa?". Peilattaessa aineistoni myötä kerättyjä tuloksia lähdekirjallisuuteen, löytyy moninainen kirjo vastauksia. Musiikinopettajan musiikkimaun ei voi väittää näkyvän opetuksessa aina tai jokaisen opettajan kohdalla, sillä moista yleistystä ei voi tehdä varsinkaan tämän laadullisen aineiston perusteella, mutta tutkimuksessani tulee selväksi, että se voi näkyä, monessa tilanteessa näkyy, ja näkyy monin eri tavoin. Erityisesti omien musiikillisten mieltymyksen painottaminen ohjelmistovalinnoissa, sekä mahdollinen opettajan vieroksuman musiikin vähättely tuntien sisällössä, nousevat esille.

Toissijainen tutkimuskysymykseni oli "Miten opettajan oma musiikkimaku saisi (tai ei saisi) näkyä opetuksessa?". Haastattelemani musiikinopettajat omasivat tähän liittyen useita ajatuksia, joista etenkin opetussuunnitelmien, kasvatustieteen konventioiden sekä muun lähdekirjallisuuden valossa pystyy tekemään päätelmiä: suurin tema, joka yhdistyy tutkimani ilmiön eli musiikinopettajan musiikkimaun näkymisen opetuksen sisällössä positiivisiin ilmenemisiin, on innostavuus, kun taas negatiivisiin ilmenemiin löytyi monipuolisempi kattaus yleisiä teemoja, kuten opetuksen puolueettomuus-periaatteen vaarantuminen sekä oppilaiden musiikkimaun vähättelyn kokemus.

Innostavuus esimerkkinä tilanteesta, jossa musiikinopettajan omien musiikillisten mieltymyksen välittymisen opetukseen hallitussa määrin voi nähdä voimavarana, tarkoittaa konkreettisesti tilanteita, joissa oppijat kokevat opetuksen inspiroivampana ja mielekkäämpänä, koska opettaja on aidosti innoissaan aiheesta. Tämän lisäksi aineistossani nousee esille musiikkimaun kanavointi opetuksen monipuolisuuden hyväksi: tilanteessa, missä oppilaiden musiikkimaku on joltain osin kapea ja opettaja kokisi pystyvänsä laajentamaan heidän musiikillista maailmankuvaansa hyödyntämällä jotain oman musiikkimakunsa piiristä, voi oman musiikkimaun näkyminen opetuksessa olla perusteltua.

Ohjelmiston monipuolisuus nousee kuitenkin esille myös sivuasiallisen tutkimuskysymykseni kääntöpuolta analysoidessa: haastateltujen omat ajatukset ovat linjassa teoreettisen viitekehitykseni kanssa sen suhteen, että opettajan omien musiikillisten mieltymysten näkyminen opetuksessa voi kääntyä hyvinkin pian ongelmaksi, jos tiettyä artistia, genreä tai aikakautta painotetaan liikaa opettajan omien mieltymysten varjolla, jättäen muun ohjelmiston suppeammaksi.

Oletettavasti tämä tarkoittaa sitä, että tiettyä artistia, genreä tai aikakautta voi myös painottaa liian vähän, jos opettaja ei itse pidä kyseisestä musiikista ja tämän takia vähättelee tai ohittaa sitä opetuksessaan. Eritoten länsimaisen taidemusiikin kohdalla on ollut paljon keskustelua kaanonista - ikään kuin sovittu kokoelma tärkeäksi ja historiallisesti merkittäviksi koettuja säveltäjiä, joiden merkitystä nostetaan muiden yläpuolelle (Navickaité-Martinelli, 2014, s. 199-201). Kaaanonin tarkka määritelmä ja sisältö on väitely ja muuttuva, mutta esimerkiksi Bachin tai Beethovenin jättäminen pois klassista musiikkia käsittelevästä opetuksesta, sen vuoksi etteivät nämä säveltäjät kohtaa opettajan omia musiikillisiä mieltymyksiä, nostaisi vakavia kysymyksiä musiikkioppiaineen yleissivistävistä tavoitteista (Lukion opetussuunnitelman perusteet, 2019, s. 339-340).

Luvussa 5.5 tein aineistossa esiintyneiden teemojen ja ajatusten sekä lähdekirjallisuuden valossa päätelmän, että yksi merkittävä teema tutkimusongelmani mahdollisten ratkaisujen pohtimiseen on tilannekohtaisuus. Kaikki kolme opettajaa, joita haastattelin, antoivat jossain määrin esimerkkejä yksittäisistä tilanteista, joko oikeasti heidän musiikintunneillaan tapahtuneista tai sitten hypoteettista esimerkkiä varten keksityistä. Musiikinopetuksessa on tilanteita, joissa opettajan oman musiikkimaun esiintyminen, etenkin liioissa määrin, vie pois opetuksen monipuolisuudelta tai oppilaiden toiveilta ja motivaatiolta, jolloin opetus on ristiriidassa opetussuunnitelmien tavoitteiden sekä oppilaslähtöisen pedagogiikan periaatteiden (Woolfolk 2007, 500-502) kanssa. Musiikintunneilla voi kuitenkin esiintyä eri tilanteita, joissa opettajan oman musiikkimaun kanavointi, etenkin varovasti ja hallituissa määrin, voi olla voimavara esimerkiksi tavoitteisiin innostaa oppilaita oman innostuksen voimin tai pyrkiä avartamaan oppilaiden omaa musiikillista orientaatiota.

Tutkimuksen tavoitteena oli syventyä tähän musiikinopettajan työnkuvan kannalta tärkeäksi kokemaani aiheeseen, ja mahdollisesti tuottaa musiikkikasvatuksen kentälle hyödyllistä tutkimustietoa tai vähintään herätellä musiikinopettajien omaa pohdintaa aiheeseen liittyen omassa opetuksessaan. Koen, että sain kerättyä hyödyllistä tutkimustietoa laadullisen analyysini myötä, ja että tutkimuksesta voisi toivon mukaan olla antia musiikkikasvatuksen kentälle vähintään siinä muodossa, että kuka tahansa tämän tutkielman löytävä musiikinopettaja

päätyisi pohtimaan sitä, miten hänen oma musiikkimakunsa näkyy opetuksessa ja tarkastelemaan ilmiön positiivisia ja negatiivisia puolia kriittisesti.

Maisterintutkielmassa ei koskaan pääse tutkittuun aiheeseen niin syvälle, kuin mitä olisi mahdollista laajemman ja enemmän syväluotaavan tutkimuksen kanssa, joten koen että aiheella olisi potentiaalia jatkotutkimukselle. En luultavasti tule itse suorittamaan jatkotutkimusta, sillä näillä näkymin suunnitelmani on opinnoista valmistumisen myötä siirtyä töihin koulumaailmaan, akateemisemmän uran sijasta. Näen aiheen kuitenkin jatkotutkimuksen arvoisena tilanteen tullen - esimerkiksi laajemmalla otannalla ja määrällisellä tutkimusotteella voisi löytyä lisää näkökulmia ja paremmin yleistettävän katsauksen siihen, miten musiikinopettajan musiikkimaku näkyy opetuksessa, mitä seurauksia tällä on, ja miten niitä kuuluisi ottaa huomioon musiikkikasvatuksen kentällä. Toinen mahdollinen näkökulma jatkotutkimukselle olisi tutkia samaa ilmiötä mutta oppilaiden näkökulmasta; miten he kokevat tilanteet, joissa opettajan musiikkimaku värittää opetusta?

Vaikka en itse tule jatkotutkimusta suorittamaan, toivon että havaitsemani tutkimusaukko otetaan musiikkikasvatuksen akateemisella kentällä huomioon. Henkilökohtaisella tasolla näkisin, että tämän tutkimuksen suorittamisesta on hyötyä minulle yksittäisenä musiikinopettajana - perehdyttyäni oman musiikkimaun hyödyntämisen positiivisiin ja negatiivisiin puoliin musiikinopetuksen kontekstissa, arvioisin osaavani paremmin valjastaa musiikkimakuani ja pyrkiä näyttämään sitä vain hallitusti ja oikeissa tilanteissa opettaessani musiikkia.

LÄHTEET

- Engur, D. (2019). The effect of music teacher education on musical taste of music majors. *International education studies*, 13(1), 98-103.
- Hoffman, V. (2022). *Beatlesin musiikin hyödyntäminen musiikinopetuksessa* [Kandidaatintutkielma, Jyväskylän yliopisto]. [JYX - Beatlesin musiikin hyödyntäminen musiikinopetuksessa](#)
- Holmberg, K. (2009). What can discourse psychology say about teachers' music talk and their teaching strategies? Teoksessa J. Louhivuori, T. Eerola, S. Saarikallio, T. Himberg & P-S. Eerola (toim.), *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)* (s. 187-192). [Artikkel ESCOM KrHo](#)
- Juvonen, A. (2000). *...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja –kampaus.: Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.
- Kokkonen, M. (2020). Syrjimätön ja yhdenvertainen opetusviestintä. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 2020(4), 44-46. [JYX - Syrjimätön ja yhdenvertainen opetusviestintä](#)
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. Sage Publications.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019 (2019). Helsinki: Opetushallitus.
- May, S. & Mumby, D.K. (2005). *Engaging Organizational Communication Theory and Research: Multiple Perspectives*. Sage Publications.
- Navickaitė-Martinelli, L. (2014). *Piano performance in a semiotic key: Society, musical canon and novel discourses* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Semiotic Society of Finland, BMK Leidykla.
- Parncutt, R. (2007). Systematic musicology and the History and Future of Western Musical Scholarship. *Journal of interdisciplinary music studies*, 1(1), 1-32.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Purhonen, S., Gronow, J., Heikkilä, R., Kahma, N., Rahkonen, K. & Toikka, A. (2014). *Suomalainen maku: Kulttuuripääoma, kulutus ja elämäntyylien sosiaalinen eriytyminen*. Gaudeamus.
- Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 221-231). Suomen musiikkikasvatusseura FiSME.

- Suomi, H. (2019). *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.
- Tammela, A. (2022). *Kansakoululaisen lauluarteisto: Jälleenrakennusajalta tutut laulut ikäihmisten laulukokemuksissa ja muistoissa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Williams, M. L. (2016). *The influence of genre and musical training on continuous versus summative ratings of listener enjoyment and response times* [Väitöskirja, Florida State University].
- Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology* (10. painos). Allyn and Bacon

