

MUSIIKKILUOKANOPETTAJIEN OPINNOISSA JA KOULUTYÖSSÄ
Luokanopettajien aikuiskoulutuksesta valmistuneiden käsityksiä

Riitta Rauhala
Pro gradu-tutkielma
Syksy 2010
Musiikin laitos
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|--|--|
| Tiedekunta – Faculty Humanistinen | Laitos – Department Musiikki |
| Tekijä – Author Riitta Rauhala | |
| Työn nimi – Title Musiikki luokanopettajan opinnoissa ja koulutyössä Luokanopettajien aikuiskoulutuksesta valmistuneiden käsityksiä | |
| Oppiaine – Subject Musiikkitiede | Työn laji – Level Pro gradu-tutkielma |
| Aika – Month and year joulukuu 2010 | Sivumäärä – Number of pages |
| <p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa luokanopettajien musiikinopetuskäytännöistä ja musiikin roolista ja käytöstä opetus- ja kasvatustyössä. Tavoitteena oli myös selvittää luokanopettajien käsityksiä itsestään musiikin opettajina ja mahdollisuuksistaan opettaa musiikkia. Tutkimuksessa selvitettiin myös luokanopettajien arvioita luokanopettajakoulutuksen musiikinopintojen hyödyllisyydestä työkokemuksen valossa.</p> <p>Tutkimus toteutettiin kyselylomaketutkimuksena. Kyselylomakkeessa oli sekä avoimia että strukturoituja kysymyksiä. Kysymykset käsitelivät vastaajien musiikin harrastamista, musiikin opetustapoja ja musiikin käyttötapoja yleensä ja heidän arvioitaan luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen työhön antamista valmiuksista. Avoimiin kysymyksiin annettuja vastauksia analysoitiin laadullisesti, mutta tuloksia esitetään osittain myös määrällisesti.</p> <p>Tutkimuksen kohdejoukkona oli 94 luokanopettajien aikuiskoulutuksesta valmistunutta opettajaa, joiden opiskelusta oli vastaamishetkellä kulunut 3-5 vuotta. Kysely toteutettiin syksyllä 2006 sähköpostitse. Vastausprosentti oli 41,5%.</p> <p>Tulosten mukaan musiikin opettaminen oli tavallisten, erikoistumattomien luokanopettajien keskuudessa yllättävän yleistä ja musiikkia opetettiin mielellään. Musiikkituntien yleisimpiä työtapoja olivat laulaminen ja soittaminen - tosin bändisoittimien käyttö oli vähäistä - ja myös musiikkiliikuntaa ja kuuntelua käytettiin. Tietotekniikan mahdollisuuksia ei juuri hyödynnetty ja improvisointiin ja keksimiseen mahdollisuuksia tarjoavia työtapoja käytettiin vähän. Musiikinopetusta hankaloittavina tekijöinä pidettiin puutteellisia resursseja tai omien taitojen riittämättömyyttä. Musiikin opettamisessa tärkeinä pidettiin opettajan persoonallisia ominaisuuksia, kuten rohkeutta ja mielikuvitusta ja musiikkitaitoja, varsinkin soittotaitoa. Koulutuksessa arvostettiin omien soittotaitojen - erityisesti pianonsoiton ja vapaan säestyksen - kehittämistä, kannustavaa ja rohkaisevaa opetusta ja musiikin monipuolisten mahdollisuuksien esiintuomista. Eriyttämistä, soitonopetusta, bändisoittinten soittoa ja tietotekniikan käyttöä musiikissa toivottiin lisää.</p> | |
| Asiasanat – Keywords musiikki, musiikinopetus, musiikkikasvatusta, musiikin opetussuunnitelma, luokanopettaja, luokanopett | |
| Säilytyspaikka – Depository Musiikin laitos | |
| Muita tietoja – Additional information | |

SISÄLTÖ

| | |
|--|----|
| JOHDANTO | 4 |
| 1 MUSIIKKI PERUSKOULUSSA | 7 |
| 1.1 MUSIIKKI OPPIAINEENA | 7 |
| 1.2 MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMAN KEHITYSTÄ | 10 |
| 1.3 MUSIIKKI, KASVU JA OPPIMINEN | 13 |
| 1.4 NÄKÖKULMIA MUSIIKIN OPPIMISEEN | 16 |
| 2 MUSIIKKI LUOKANOPETTAJIEN KOULUTUKSESSA | 20 |
| 2.1 LUOKANOPETTAJAKOULUTUS JA MUSIIKKI | 20 |
| 2.2 LUOKANOPETTAJIEN AIKUISKOULUTUS JA MUSIIKIN OPINNOT | 23 |
| 2.3 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSEN MUSIIKINOPINNOISTA | 25 |
| 3 LUOKANOPETTAJA MUSIIKINOPETTAJANA | 30 |
| 3.1 MUSIIKINOPETTAJUUS | 30 |
| 3.2 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA LUOKANOPETTAJIEN MUSIIKINOPETTAMISESTA | 32 |
| 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 39 |
| 4.1 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TUTKIMUKSEN KOHDE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ | 39 |
| 4.2 TUTKIMUSMENETELMÄ | 41 |
| 4.3 AINEISTON HANKINTA JA TAUSTATYÖ | 44 |
| 4.4 AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYSOINTI | 47 |
| 4.5 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI | 49 |
| 4.5.1 Luotettavuus | 49 |
| 4.5.2 Eettisyys | 51 |
| 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET | 53 |
| 5.1 VASTAAJAT JA HEIDÄN TAUSTANSA | 53 |
| 5.1.1 Ikä, työvuodet ja koulutus | 53 |
| 5.1.2 Musiikin opettaminen | 55 |
| 5.1.3 Musiikin harrastaminen | 56 |
| 5.2 MUSIIKKI OSANA OPETUS- JA KASVATUSTYÖTÄ | 61 |
| 5.3 MUSIIKIN OPETTAMINEN | 64 |
| 5.3.1 Musiikinopetuksen työtapoja | 66 |
| 5.3.2 Musiikinteorian opettaminen | 72 |
| 5.3.3 Musiikin opettamisessa koettuja ongelmia | 73 |
| 5.4 OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ ITSESTÄÄN MUSIIKINOPETTAJINA | 74 |
| 5.5. MUSIIKINOPINTOJEN ARVIOINTIA | 82 |
| 5.5.1. Opintojen antia | 83 |
| 5.5.2 Haasteita ja kritiikkiä | 90 |

| | |
|-----------------------------------|-----|
| 5.5.3 Opintoista koulutyöhön..... | 95 |
| 6. POHDINTA..... | 98 |
| LÄHTEET | 104 |
| LIITTEET..... | 112 |

JOHDANTO

Tämä tutkimus käsittelee luokanopettajakoulutuksen musiikinopintoja ja musiikin roolia luokanopettajan työssä. Tutkimus kohdistuu luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoihin.

Olen toiminut pitkään musiikinopettajana ja opettajankouluttajana Yliopistokeskus Chydeniuksen Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Kyseessä on erikoistapaus opettajankoulutuksen kentällä: Koulutukseen tulevilla opiskelijoilla on jo aikaisempia opintoja suoritettuna ja myös työkokemusta takanaan. Opiskelijat ovat erittäin motivoituneita opiskelun sisällöistä. Myös musiikin opiskelun aloittamiseen suhtaudutaan yleensä määrätietoisesti ja myönteisesti. Työkokemus koulussa on jo osoittanut musiikin tarpeellisuuden. Usein esimerkiksi soittotunnit koetaan ”loistavana tilaisuutena”.

Opiskelija-aines asettaa myös haasteita opinnoille: Opiskelijoiden musiikillinen tausta on heterogeeninen. Monet ovat musiikissa vasta-alkajia, mutta mukana on myös musiikkia paljon harrastaneita, opiskelleita ja työssään käyttäneitä. Kynnys musiikin opiskeluun saattaa olla korkea, jos musiikilla ei ole ollut elämässä mainittavaa roolia tai suhde musiikkiin on aikaisempien kokemusten myötä muotoutunut kielteiseksi. Opinnoilta myös odotetaan paljon.

Musiikin ja muiden taideaineiden merkitys ja asema tunnustetaan yleisesti ja monet asiantuntijat ovat viime aikoina tuoneet niiden mahdollisuuksia esiin. Kuitenkin niiden asema sekä yleissivistävässä opetuksessa että opettajankoulutuksessa on jatkuvasti heikentynyt (kts. esim. Vesioja 2006, Suomen musiikkineuvosto 2006, Ruismäki 2008, 142).

Luokanopettajakoulutukseen sisältyy pieni määrä kaikille yhteisiä musiikinopintoja. Ne antavat muodollisen kelpoisuuden musiikin opettamiseen aina peruskoulun kuudenteen luokkaan asti. Osalle ikäluokasta seitsemäs luokka on viimeinen, jolla musiikkia vielä opetetaan. Luokanopettajien vastuulla on siis merkittävä osa suomalaisten musiikinopetuksesta. Musiikin opettamiseen ja musiikin osuuteen opettajankoulutuksessa liittyviä tutkimuksia on kuitenkin tehty enemmän aineen- kuin luokanopettajien näkökulmasta.

Työssäni opettajankouluttajana olenkin miettinyt, millaiset valmiudet musiikin opettamiseen opiskelijat todellisuudessa saavat. Opetustuntimäärä on pieni ja opiskeluaika tiivis. Opiskelijat ovat jo aikuisia. Mitä ehditään saavuttaa?

Minua kiinnostaa myös, kuinka monet luokanopettajakoulutuksesta valmistuneet opettavat musiikkia, miten he sen kokevat ja millaisia käytäntöjä ja menetelmiä heillä siinä on. Millaisia ongelmia he kohtaavat musiikkia opettaessaan?

Musiikkia voidaan koulussa tarkastella myös osana taito- ja taideaineiden kokonaisuutta tai laajemminkin kasvatustekijänä tai oppiaineita eheyttävänä, oppimista tukevana elementtinä. Luokanopettajalla, joka vastaa suurimmasta osasta oman luokkansa opetusta, on hyvät mahdollisuudet eheyttämiseen ja musiikin käyttämiseen muutenkin kuin vain musiikin tunneilla. Riippumatta siitä, opettaako musiikkia vai ei, opettajalla olisi hyvä olla omia musiikkikokemuksia ja käsitystä musiikin käyttömahdollisuuksista. (kts. esim. Honkanen 2001, 135, Tereska 2003, 202–205, Saarinen 1994, 234–237, Jaakkola 1998, 130, kts. myös Oksanen 2003, 205) Halusin saada tietoa siitä, käyttävätkö opettajat musiikkia työvälineenä, millaisia tapoja heillä siinä on ja millaisina he näkevät musiikin mahdollisuudet

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoilta kerätään säännöllisesti palautetta eri opintojaksoista sekä koulutuksen aikana että heti sen jälkeen. Palaute osoittaa opiskelijoiden suhtautuvan optimistisesti mahdollisuuksiinsa opettaa musiikkia tai muuten käyttää sitä työssään. Tässä vaiheessa koulutuksen musiikinopintojen sisältöjen enimmäkseen arvioidaan olevan käyttökelpoisia tulevan työn kannalta. Haluankin nyt saada tietoa siitä, miten opiskelijat arvioivat saamiaan opintoja muutaman työssäolovuoden jälkeen.

Halusin työssäni antaa ”kentän äänen kuulua” ja saada nimenomaan tietoa siitä, miten opettajat itse kuvaavat työtään ja millaisena näkevät koulutuksen antaman musiikinopetuksen merkityksen. Tutkimus on luonteeltaan kartoittava. Käytän siinä kyselylomaketta, jossa on sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Käsittelen aineistoa sekä määrällisin että laadullisin menetelmin. Kohdejoukkoni valikoitui niin, että vastaajilla oli jo muutama vuosi työkokemusta luokanopettajaopintojen jälkeen, mutta opiskelusta ei vielä ollut kulunut niin kauan, että asioiden mieleen palauttaminen olisi ollut liian vaikeaa.

Tutkimuksen lähtökohtana on halu saada lisää tietoa oman opetustyön kehittämistyön pohjaksi. Kentällä toimivilta opettajilta on mahdollista saada tietoa, joka auttaa ymmärtämään musiikin merkitystä ja luonnetta peruskoulun oppiaineena ja yleensä osana opetus- ja kasvatustyötä. Tutkimuksen tuloksia voidaan käyttää myös opetussuunnitelmatyössä ja opettajankoulutuksen kehittämisessä. Musiikin, kuten muidenkin taito- ja taideaineiden asema sekä opettajankoulutuksessa että yleissivistävässä opetuksessa on jatkuvassa muutostilassa. Tällä hetkellä valmistellaan perusopetuksen uutta tuntijakoa ja yliopistouudistus on käynnissä (kts. esim. Ahonen 2009, 222.) Muutosprosesseissa päättäjät tarvitsevat päätösten pohjaksi tutkimustietoa, jota tämäkin tutkimus osaltaan voi lisätä.

Työni teoreettisen osan ensimmäisessä luvussa kartoitan musiikin roolia koulussa toisaalta oppiaineena ja toisaalta osana opetus- ja kasvatustyön kokonaisuutta. Pohdin tätä esimerkiksi integraation näkökulmasta. Käsittelen eri oppimiskäsitysten merkitystä musiikin oppimisen kannalta ja musiikin oppimiseen esitettyjä kehityspsykologisia näkökulmia. Esittelen lyhyesti musiikkikasvatuksen taustalla olevia viime aikoina ajankohtaisia filosofisia suuntauksia ja keskustelunaiheita sekä musiikin opetussuunnitelmaa ja sen kehitystä.

Toinen pääluku käsittelee musiikin asemaa ja merkitystä luokanopettajien koulutuksessa. Esittelen aiheesta aiemmin tehtyjä tutkimuksia. Kolmannessa luvussa keskityn luokanopettajiin musiikinopettajina ja musiikin rooliin opettajan työssä. Lähestyn musiikkia opettavaa luokanopettajaa musiikinopettajuuden ja musiikin opettamisen opettajalle asettamien vaatimusten näkökulmasta. Pyrin kartoittamaan, mitä aiemmat tutkimukset kertovat musiikin roolista luokanopettajien työssä ja heidän musiikinopetuskokemuksistaan ja -käsityksistään. Neljännessä luvussa esittelen tutkimusmenetelmäni ja viidennessä kerron tuloksista.

1 MUSIIKKI PERUSKOULUSSA

1.1 Musiikki oppiaineena

Musiikki on aina kuulunut koulujen opetukseen. Sitä pidetään ihmiselle tarpeellisena tai arvokkaana. Musiikin arvo voidaan nähdä välineellisenä – lasten esimerkiksi ajatellaan oppivan keskittymistä tai pitkäjänteisyyttä musiikin avulla. Musiikki voidaan myös nähdä ilmiönä, jolla ei ole mitään erityistä käyttöä. Se vain on ja sillä on oma itseisarvonsa. Musiikilla on myös psyykkinen arvonsa. Se on jotain, mitä ihmisen mieli tarvitsee, tapa olla olemassa. Se tekee elämästä rikkaampaa, musiikissa ihmisellä on mahdollisuuksia ilmaista omaa yksilöllisyyttään. Samantapaisia psyykkisesti merkittäviä ilmiöitä ovat esimerkiksi leikki, pelit ja unet. (Kurkela 1997, 28-29)

Musiikkikasvatusta voidaan pohtia myös filosofisista lähtökohdista. Keskeiset kysymykset ovat silloin ”mitä musiikki on?” ja ”miksi musiikkia pitäisi opettaa?”. Filosofia ei voi olla ohjeistus, jota opettajien pitäisi noudattaa eikä tietyn ajan filosofinen keskustelu välttämättä näy heti opetuksen käytännöissä tai muuta niitä helposti. Filosofisen pohdinnan ja opetustyön välillä voi kuitenkin olla vuoropuhelua, jossa jaetaan todellisuutta ja käsitteitä.

Viime vuosina musiikkikasvatuksen filosofiasta on keskusteltu lähinnä kahdesta päänäkökulmasta. Mm Keith Swanwickin ja Bennett Reimerin edustama suuntaus näkee musiikkikasvatuksen ennen kaikkea esteettisenä kasvatuksena. Toinen näkökulma, jonka tunnetuimpia edustajia ovat Thomas A. Regelski ja David Elliott, korostaa, että musiikki on kulttuurisidonnainen käytäntö, praxis, ja luonteeltaan toimintaa. Tämä praxiaalinen musiikkikasvatus pyrkii antamaan oppilaille eväitä, joiden avulla hän voi iloita musiikista koko elämänsä. (Honkanen 2001,2; Kauppinen 1999, 75; Westerlund 1997,29.)

Molempien suuntausten edustajat ovat sitä mieltä, että musiikkia voidaan opettaa kaikille. Musiikki on osa elämää, ja ilman sitä ihmisyyks ei toteudu, se vaikuttaa näkemyksemme elämästä ja itsestämme tai auttaa minän ja itsetuntemuksen kasvua.

Suuntauksilla on kuitenkin myös eroja. Esteettinen suuntaus näkee musiikin ennen kaikkea teoksina ja pitää musiikkikokemuksen syventämistä musiikinopetuksen päämääränä. Tär-

keimpänä työtapana nähdään kuunteleminen. Praksiaallinen musiikkikasvatukseen näkemys taas pitää musiikkia monimuotoisena inhimillisenä käytäntönä, johon liittyvä tieto on käytäntöön sidottua proseduraalista tietoa, muusikkoutta. Musiikinopetuksen päämääränä pitäisi olla aktiivinen musiikin tekeminen kaikille, ei vain joillekin. Elliott määrittelee musiikinopetuksen tärkeimmiksi tavoitteiksi minän kasvun, itsetuntemuksen ja musiikin tarjoaman ilon.

Esteettinen suuntaus korostaa suvaitsevaisuutta eri musiikkikulttuureja kohtaan, mutta pitää länsimaista taidemusiikkia ensisijaisena. Praksiaallinen näkemys musiikista on laaja-alainen, käytännöllinen ja suvaitsevainen. (Kauppinen 1999, 76, 78-79)

Käytännöllisyydessään ja ymmärrettävyydessään Elliottin ajatukset praksiaalisesta musiikkikasvatuksesta ovat puhutelleet opettajia. Praksiaallisen musiikkikasvatuksen kannattajat eivät välttämättä halua hylätä kaikkea esteettisen näkemyksen edustamaa. Vallalla on kuitenkin näkemys, jonka mukaan esteettinen käsitys musiikista ja sen opettamisesta ei riitä tämän päivän monikulttuurisen musiikkikasvatuksen perustaksi. (Westerlund 1997, 37)

Yhteistä kahdelle pääsuuntaukselle on ajatus, että musiikkiin kuuluu sekä kognitiivinen että affektiivinen alue – tietäminen ja tunne yhdistyvät musiikissa. Ihmisen suhde musiikkiin on kokonaisvaltainen ja musiikki voi tukea yksilöllistä kasvua ja itsetuntemuksen kehittymistä. Opettajan tehtävä on ohjata lasta autenttisten, toiminnallisten musiikkikokemusten äärelle. (Honkanen 2001, 139)

Esteettistä ja praksiaalista musiikkikasvatusta on myös kritisoitu yksipuolisuudesta eikä niitä ole mielekäästi kopioitava sellaisenaan suomalaisen musiikkikasvatuksen pohjaksi. Esimerkiksi musiikkiin kiinteästi liittyvä sosiaalinen elementti jää molemmissa malleissa vähälle huomiolle. (Honkanen 2001, 153-156)

Musiikin asemaa kouluissa on perusteltu osana yleissivistävää kasvatusta. Yleissivistyksen tulkinta on kuitenkin muuttunut. Aiemmin sillä saatiin tarkoittaa musiikista tietämistä ja kykyä osata arvostaa ”hyvää musiikkia”. Nykyään musiikillisena yleissivistyksenä nähdään yksilön henkilökohtainen suhde musiikkiin. Musiikin opiskelun merkitys syntyy oppilaan oman musisoinnin, johon kuuluu myös musiikin kuuntelu, ja henkilökohtaisten kokemusten myötä. (Juntunen 2007, 61.)

Lapset eivät opi musiikkia vain koulussa. Myös esimerkiksi kodit ja taiteen perusopetus luovat pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle. Koulun tärkeä tehtävä on tarjota kaikille yhteistä musiikinopetusta ja tasoittaa näin erilaisista taustoista syntyviä eroja. Koulun musiikinopetuksen pitäisi pystyä tarjoamaan oppilaille yksilöllisiä haasteita, jotta kehitys olisi mahdollista jokaisen lähikehityksen vyöhykkeellä. (Ruokonen & Grönholm 2005,91)

Perinteisen musiikinopetuksen ongelmana on pidetty liiallista tietopuolisen aineksen korostamista, mikä voi heikentää oppilaiden motivaatiota ja olla ristiriidassa nykyaikaisen konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa. Teorian ja historian opettaminen voi olla opettajalle helpompi ratkaisu kuin musisoiminen ja monien instrumenttien käyttäminen, joka vaatii laaja-alaista muusikkoutta ja vaativampaa opetustilanteiden organisoimista. Käytännön musisoiminen antaa kuitenkin oppilaille suuremmat mahdollisuudet soveltaa koulussa oppimaansa ja tarjoaa enemmän kosketuspintaa koulun ulkopuoliseen musiikkiin ja kulttuuriin kuin pelkkien faktojen omaksuminen. Antti Juvonen (2004) näkee musiikinopetuksen suurimpina haasteina tällä hetkellä kuluttajakasvatuksellisen näkökulman, tietoverkkojen ja musiikkiteknologian hyödyntämisen ja bändityöskentelyn. Erityisen tärkeänä hän pitää perinteisen opetus-oppimiskäsityksen muuttamista; musiikinteoriaa ja –historiaa painottava opetus ei enää vastaa musiikinopetuksen tarpeita. (Juvonen 2004, 336-346.) Myös omat tulokseni viittaavat tähän suuntaan varsinkin tietotekniikan sovellutusten ja bändityöskentelyn osalta.

Vuoden 1997 Lasten ja nuorten taidekasvatuksen arviointiin sisältyi sekä perusopetuksen että lukion taideopetus että taiteen perusopetus. Musiikin osalta kysely kohdistettiin musiikkia opettaville opettajille. Selvityksen mukaan ala-asteen aikana musiikkia opetettiin tuntijakopäätöksen mukaisesti vähintään kuusi vuosiviikkotuntia – yleisin viikkotuntimäärä oli yksi. Koulut saattoivat tarjota myös valinnaisia musiikin kursseja. Musiikinopetuksesta ala-asteilla huolehtivat pääasiassa luokanopettajat; musiikkiin erikoistuneita heistä oli neljäsosa. Aineenopettajia ala-asteella musiikkia opettavista oli vain 1,5 %. (Heino 1998, 74-76) Oman tutkimukseni mukaan luokanopettajat opettavat edelleen paljon musiikkia. Yli puolet kyselyyn vastanneista opettajista opetti musiikkia ainakin omalle luokalleen ja tätäkin useampi oli ainakin jossain vaiheessa opettanut.

Musiikinopetuksen tärkeimpinä tavoitteina opettajat pitivät oppilaiden laulu- ja soittotaidon kehittämistä, myönteistä asennetta, musisoimisen iloa ja kiinnostuksen herättämistä musiikkiin. Opetuksen sisältöinä mainittiin useimmiten laulaminen, rytmiharjoitukset, koulusoittimet, musiikinteoria, kuuntelu ja nokkahuilun soittaminen. Myös musiikin perustiedot, orkesteri- ja yhtyesoitto, musiikkiliikunta ja -leikit sekä soittimiin tutustuminen mainittiin, samoin kansanmusiikki, ilmaisu ja keksintä sekä eri aikakausien ja säveltäjien musiikki. (Heino 1998, 78-80)

Vuonna 2002 hyväksyttiin peruskoulun uusi tuntijako ja valinnaiskursseihin kohdistuneet vähennykset. Musiikin ja kuvataiteen tunnit vähenivät varsinkin 7. ja 8. luokalla. Vesiojan (2006) mukaan sekä luokanopettajakoulutuksen että peruskoulun musiikinopetuksen tuntimäärät ovat vähäisiä sen rinnalla, mitä kaikkea opetussuunnitelma musiikinopetukselta edellyttää. Opetuksen oletetaan olevan toiminnallista ja painottuvan tekemällä oppimiseen. Kuitenkin kaiken pitäisi tapahtua mahdollisimman pienillä tuntimäärillä. Myös Suomen musiikkineuvoston mukaan vuoden 2002 tuntijako on heikentänyt musiikinopetuksen tilannetta eivätkä musiikinopetuksen resurssit ole tasapainossa opetussuunnitelman perusteisiin kirjattujen hyvän osaamisen kriteereiden kanssa. (Vesioja 2006, 2-3; Suomen musiikkineuvosto 2006, 4)

1.2 Musiikin opetussuunnitelman kehitystä

Musiikki on kuulunut Suomessa koulujen opetussuunnitelmiin kansakoululaitoksen perustamisesta lähtien; vielä 70-luvulla tosin laulu-nimisenä oppiaineena. 1950-luvulle asti opetus sisälsikin pääasiassa laulamista. Sen jälkeen musiikinopetus on vähitellen monipuolistunut ja mukaan on tullut soittamista, musiikin kuuntelua, musiikkiliikuntaa ja luovia harjoituksia. (Vesioja 2006,13)

1970-luvulta lähtien musiikki sijoitettiin opetussuunnitelman perusteissa esteettisen kasvatuksen alueeseen. Haluttiin korostaa jokaisen lapsen oikeutta kauneuden kokemiseen, elämyksiin ja ilmaisuun. Ilmaisussa ja elämyksissä nähtiin oppimishalun perusta. Kaikki tämä juurtui syvälle sekä koulujen että opettajankoulutusten opetukseen ja opettajien ajatteluun. (Laitinen 1996, 4.)

Vuoden 1985 valtakunnallinen opetussuunnitelma asetti musiikinopetuksen yleistavoitteiksi oppilaan koko persoonallisuuden kehittämisen antamalla hänelle esteettisiä kokemuksia ja valmiuksia kulttuuriperinnön omaksumiseen. Opetuksen tehtäväksi määriteltiin luovan ilmaisukyvyyn kehittäminen, musiikillisten perustietojen ja – taitojen antaminen, arviointi- ja valintakyvyn, yhteistoimintavalmiuksien, myönteisten asenteiden ja musiikin pysyvän harrastuksen edistäminen. Oppiaines määriteltiin normatiivisesti vuosiluokittain musiikin peruskäsitteiden mukaisesti eriteltynä. Oppikirjat tarjosivat opetusmateriaalia opetussuunnitelman tavoitteita seuraten. Opettaja saattoi luottaa siihen, että oppikirjaa seuraamalla opetussuunnitelman tavoitteet saavutetaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 191-192; Juntunen 2007, 60)

1990-luvulla puhuttiin taidekasvatuksesta ja kuva musiikista ja taideaineista laajentui. Niihin nähtiin kuuluvan myös eri taiteenaloille ominaisten prosessien ja materiaalien opiskelu, harjoittelu, harjaantuminen ja taitojen ja tyypillisesti toiminnallisen tiedon omaksuminen. Haluttiin korostaa, että taiteissa on kysymys paljosta muustakin kuin kauneuselämyksistä ja erottaa esteettinen kasvatus estetisoivasta opetuksesta. Musiikin maailmankuva on samanaikaisesti laajentunut ja monimuotoistunut. Ero 70-luvulla vallinneeseen tilanteeseen on valtava. Myös kuva ihmisestä ja oppimisesta on erilainen kuin tuolloin. (Laitinen 1996, 4.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet luopuivat normatiivisuudesta. Ne antoivat opettamiseen suuntaa-antavia ideoita ja ohjeita musiikin, eivät juurikaan tarkkoja sisältötavoitteita. Yksittäisen koulun ja opettajan vastuulle jäi päättää opetuksen sisällöistä ja tavoista. Samaan aikaan keskusteltiin vilkkaasti siitä, mitä musiikkia koulussa tulisi käyttää. Huomiota kiinnitettiin yksittäiseen oppilaaseen ja hänen kiinnostuksen kohteisiinsa musiikin opetuksen lähtökohtana. Kouluissa alettiin käyttää entistä enemmän populaarimusiikkia eli sitä musiikkia, jota oppilaiden otaksuttiin muutenkin kuuntelevan. Tällä tavalla ajateltiin huomioitavan oppilaan näkökulma musiikin opetuksessa. (Juntunen 2007, 60; Vesioja 2006, 35-36.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteita on kritisoitu siitä, että ne antavat vain vähän tukea opettajalle opetuksen suunnitteluun. Varsinkin opettajat, joilla ei ole vahvaa musiikkitaustaa, pitivät opetussuunnitelman perusteiden antamaa tukea riittämättömänä. Eri selvityksissä on tullut esiin, että opetussuunnitelman sijaan oppikirja ja muu opetusmateriaali

ohjaavat opetusta. Opettajat kaipaavat laajojen ja yleisten tavoitteiden rinnalle myös musiikista nousevia ja lähempänä arkipäivän opetustilanteita olevia tavoitteita. Opetussuunnitelman perusteissa mainituista musiikinopetuksen tavoitealueista esimerkiksi musiikillinen ilmaisu ja keksintä, musiikin valinta ja arviointi tai kuuntelu eivät tulleet esiin, kun ala-asteen opettajat kertoivat opetuksensa keskeisimmistä sisällöistä. (Ahonen 1997, 16; Korkeakoski 1998a, 284; Heino 1988, 83; Jaakkola 1998, 127; Korkeakoski, Hannén, Lamminranta, Niemi, Pernu & Uurto 2001, 4, 158-159; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994, 9-24.)

Vuonna 2004 opetushallitus hyväksyi uudet opetussuunnitelman perusteet. Raja ei enää kulje ylä- ja ala-asteen välissä, vaan perusteet jaetaan yhtenäistä peruskoulua ajatellen luokkien 1-4 ja 5-9 osuuksiin. Niissä toistuvat samat teemat tavoitteissa ja sisällöissä, mutta alemmilla luokilla painotetaan enemmän musiikin oppimista kokonaisvaltaisesti leikin, rohkaisun ja itseilmaisun kautta, ylemmillä luokilla taas jo hankittujen musiikillisten tietojen ja taitojen kehittämistä ja syventämistä ja omien musiikillisten ideoiden tuottamista esimerkiksi improvisaation keinoin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 230-232)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet vastaavat jossain määrin edeltäjiinsä kohdistuneeseen kritiikkiin. Vesiojan mukaan ne ovat edeltäjiinsä onnistuneemmat musiikin suhteen. Tavoitteet ilmaistaan selkeämmin ja tiiviimmin. Sisältöalueita kuvataan enemmän ja ympäripyöreitä yleistavoitteita on karsittu. Uudessa asiakirjassa näkyy myös oppilaslähtöisempi ote. Oppilaan musiikillisen identiteetin kehittyminen nähdään tärkeänä. (Vesioja 2006, 38-39)

Musiikinopetuksen toiminnallista luonnetta korostetaan eikä musiikkia enää sijoiteta esteettisen kasvatuksen alueelle. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen viittaavat maininnat ongelmanratkaisukyvyyn kehittymisestä ja tutkivan asenteen herättämisestä on myös jätetty pois. Uutta on mm. keho-, rytmi-, sointu- ja melodiasoitinien käytön mainitseminen (vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet edellyttävät, että oppilas perehtyy jonkun soitinien soittamiseen). Laulamisen yhteydessä mainitaan myös, että osa lauluista opitaan ulkoa. Erilaisten musiikkien merkitystä oppimisen sisältönä korostetaan. Opettajalle annetaan ohjeita arviointiin: opetussuunnitelman perusteisiin sisältyy kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta neljännen luokan päättyessä ja päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdek-

san. (Juntunen 2007, 60-61; Vesioja 2006, 38-39, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 230-232.)

Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan musiikin kulttuuri- ja tilannesidonnaista luonnetta ja sen erilaista merkitystä eri ihmisille. Tässä näkyy sosiokulttuurinen ajattelu. Praktisia musiikkikasvatustilanteita edustaa aktiivisen musisoimisen ja musiikinkuuntelun yhteydessä saatujen merkityksellisten kokemusten korostaminen musiikin käsitteiden ymmärtämisen perustana. Esteettiset tavoitteet tulevat esiin siinä, että pitkäjänteisen työn ja harjoittelun merkitystä taiteelliselle oppimiselle korostetaan. Musiikin integroimista muiden opiskeltavien aineiden ja teemojen kanssa suositellaan. Näin voidaan toisaalta syventää musiikillista ilmaisua, toisaalta tuoda elämyksellisiä alueita muiden aineiden yhteyteen. Uutta opetussuunnitelman perusteissa aikaisempiin verrattuna on myös teknologian ja median musiikinopetukselle tarjoamien mahdollisuuksien huomioiminen. (Ruokonen & Grönholm 2005, 87; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 230-232.)

1.3 Musiikki, kasvu ja oppiminen

Edellä olen kuvannut musiikkia peruskoulun yhtenä oppiaineena. Se on ilmiönä kuitenkin laajempi ja monitahoisempi. Musiikkia voidaan tarkastella kokonaisvaltaisen kasvun osatekijänä tai muihin oppiaineisiin integroituvana tai niitä tukevana elementtinä tai osana taito- ja taidekasvatusta. Musiikki voidaan nähdä ilmiönä sinänsä, mutta musiikkikasvatuksen yhteydessä sitä pitää tarkastella myös kasvatuksen ja kasvun välineenä. (Honkanen 2001,135)

Nuoret kirjoittivat musiikin merkityksestä elämässään Ruokosen & al. (2008) tutkimuksessa. Kirjoituksissa tuotiin esiin, että musiikki antaa mahdollisuuksia tunteiden kokemiseen ja ilmaisemiseen sekä tietoisuuden kasvuun. Musiikkia saatettiin pitää ikään kuin ystävänä, jonka kanssa voi jakaa tunteita. Tunnekasvatuksen kannalta olisikin tärkeää, että musiikkia opetettaisiin kaikille peruskoulun loppuun asti. Tunnekasvatusta tapahtuu parhaiten taiteiden yhteydessä – liittyhän niihin luonnostaan tunnekokemuksia ja –ilmaisua. Nuoret toivat kirjoituksissaan esiin myös musiikin merkityksen kulttuuri-identiteetin muodostumiselle ja musiikin monikulttuurisen olemuksen merkityksen uusiin kulttuureihin tutustumisessa. (Ruokonen, Grönholm & Salminen 2008, 70-72)

Musiikkia opiskellessaan ja toisten kanssa musisoidessaan jokainen joutuu välillä tilanteeseen, jossa ei osaa jotakin asiaa ja kaikki ympärillä huomaavat osaamattomuuden. Samalla voi kuitenkin saada konkreettisen kokemuksen ja näytön harjoittelun tehokkuudesta: harjoittelemalla oppii. Tämän oivaltaminen hyödyttää kaikkea oppimista ja myös tunne-elämän kehittymistä (Nurmentaus 2001, 26)

Ruokosen (2001) mukaan esimerkiksi Pugh ja Pugh tuovat esiin tutkimustuloksia, joiden mukaan musiikkikasvatuksella on positiivisia yhteyksiä yleisiin kouluvalmiuksiin kuten keskittymiskykyyn, kielellisiin, fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin valmiuksiin. He toivat esiin myös musiikin yhteyden eettiseen ja uskontokasvatukseen sekä musiikin elämää rikastuttavat ja mielihyvää tuottavat ominaisuudet. (Ruokonen 2001, 122-123)

Opettajille tehdyt kyselyt osoittavat, että varsinkaan esi- ja alkuopetuksessa ja alakoulussa musiikkia ei pidetä vain musiikkitunneille kuuluvana yhtenä oppiaineena, vaan se on mukana opetuksessa ja koulun arjessa monin tavoin. (Kts. esim. Siponen 2005, Heino 1998) Myös tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia – lähes kaikki kyselyyn vastanneet kertoivat käyttävänsä musiikkia tavalla tai toisella myös musiikkituntien ulkopuolella.

1990-luvun laskusuhdanteen aikana ja uuden tuntijaon myötä 2000-luvun alussa taito- ja taideaineiden opetusmäärät ja valinnaisuus vähenivät peruskoulussa. Tällöin keskusteltiin paljon integraation tuomista mahdollisuuksista. Taito- ja taideaineita on luonnollista tarkastella paitsi erillisinä oppiaineina, myös laajempina kokonaisuuksina. Perustuvathan ne kaikki elämyksiin, tunteisiin, toimintaan ja kokemuksiin. Näiden aineiden opettajat ovat jo perinteisesti tehneet yhteistyötä, mutta myös tiede- ja taideaineiden yhteistyö alettiin nähdä tarpeellisena. Kokonaisvaltainen orientoituminen opittavaan alueeseen sisältää myös tunnevirikkeitä ja parantaa oppimismotivaatiota. (Helander 2001, 6-9; Puurula 1998, 9-12)

Ihminen ei opi vain yhdellä tavalla, vaan monien eri kanavien kautta. Kun eri aineille ominaiset lähestymistavat ovat mukana opetuksessa, avataan uusia kanavia käyttöön ja oppiminen monipuolistuu. Taiteet myös antavat mahdollisuuksia ilmaista havaintoja muutenkin kuin sanoin. Sanallisen käsitteellistämisen rinnalle tulee myös metaforista, taiteen keinoin tapahtuvaa käsitteellistämistä. Taiteiden mukanaolo lisää opetukseen mahdollisuuksia saada elämyksiä. Voimakkaat elämykset jäävät mieleen ja niiden yhteydessä opitut asiat muist-

tetaan. Ilman elämyksiä oppiminen voi jäädä pintapuoliseksi. Oppimista voi helpottaa, jos oppiainejakoisuuden sijaan opittavista ilmiöistä rakennetaan laajempia kokonaisuuksia, joiden puitteissa ilmiöitä tarkastellaan eri näkökulmista. Taiteet ja elämykset kuuluvat arkipäivään, eivät vain juhliin. (Grönholm 1998, 3-4, Ruismäki 1998, 38)

Esi- ja alkuopetuksessa musiikkikasvatus on luonnostaan kokonaisvaltaista. Se pohjautuu leikkiin ja integroituu kaikkiin esi- ja alkuopetuksen oppisisältöihin joko spontaanisti tai teemojen puitteissa. Musiikkikasvatuksen tehtävä on tukea lapsen persoonallisuuden monipuolista kehittymistä ja kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Musiikillisen toiminnan yhteydessä tuetaan esimerkiksi viestinnän ja ajattelun taitoja, kielellistä kehitystä, käsitteiden muodostusta ja matemaattisia valmiuksia. Esteettiset taidot kuten mielikuvitus, mielikuvavarasto ja kyky esteettisiin valintoihin harjaantuvat musiikin myötä. Musiikilliset elämykset avartavat maailmankuvaa. Musiikkiliikunnan, sormi- ja laululeikkien ja soittamisen yhteydessä kehitetään psykomotoriikka. Hieno- ja karkeamotoristen taitojen harjoittelemista tapahtuu luonnostaan musiikkitoiminnan yhteydessä.

Musiikki on vuorovaikutusta ja sosiaalista toimintaa ja yhdessä musisoiminen, musiikkiin liittyvät tapahtumat, esitykset ja juhlat rakentavat yhteishenkeä. Myös eettiset periaatteet, toisten kuunteleminen, huomioiminen ja arvostaminen tulevat esiin musiikkitoiminnassa ja esimerkiksi laulujen sanoituksissa tai musiikkisaduissa ja –leikeissä. Musiikki voi olla tärkeä tekijä kasvuympäristön rakentamisessa. Sitä voidaan käyttää tarpeen mukaan rauhoittavana tai aktivoivana elementtinä. Tunneilmaston aitous ja hyväksyvyys ovat tällöin avainasemassa. (Ruokonen 2001, 133-135.) Aineistossani tuli selvästi esiin musiikin edellä kuvatun kaltainen käyttö.

Helanderin mukaan yhteistyöprojektit ovat koulumaailmassa kuitenkin käytännössä harvinaisia, osittain resurssien puutteen takia (Helander 2001, 6-9). Kyselyjen mukaan opettajat ovat sitä mieltä, että musiikki sopii hyvin integroitavaksi muiden aineiden kanssa. Yhteistyötä tehdään jonkin verran musiikin ja muiden aineiden – yleisimmin äidinkielen, uskonnon ja liikunnan – välillä. Kouluilla järjestettiin myös paja- ja teemapäiviä, joissa musiikkia integroitiin muihin aineisiin. Musiikki liittyi myös päivänavauksiin ja koulun juhliin esimerkiksi oppilaiden esityksinä. (Siponen 2005, 68-69; Heino 1998, 82-83) Vesiojan mukaan opettajat käyttivät musiikkia yleensä koulutyössä varsinkin silloin, kun luokan

lukujärjestyksessä oli vai yksi musiikkitunti viikossa. Musiikkia liitettiin eri oppiaineisiin – uskonto, liikunta, äidinkieli ja kuvaamataito mainittiin useimmin. Harjoiteltiin esityksiä juhliin, musiikkia myös käytettiin virkistyskeinänä, rentoutuskeinona tai rauhoitusmenetelmänä. (Vesioja 2006, 220.)

Musiikin integroimista muihin aineisiin on myös kritisoitu. Elliott ei näe suoraa yhteyttä musiikin ja muiden aineiden oppimisen edistämiseksi. Hän pitää tutkimustuloksia aiheesta toistaiseksi niukkoina ja ristiriitaisina ja korostaa, että musiikki ansaitsee tulla arvostetuksi omana maailmanaan. Vaikka musiikin tekeminen ja kuunteleminen vaatii samanlaisia ajattelun muotoja kuin muutkin aineet, musiikinopetuksen sisällöt, kontekstit ja päämäärät eroavat ratkaisevasti muiden aineiden vastaavista. Lähinnä muusikkouden yhteys koulumenestykseen liittyy itsetunnon paranemiseen musiikillisten onnistumisien myötä. Elliott ei myöskään kannata musiikin integroimista muihin aineisiin tai sen upottamista yhteiseen taidekasvatukseen, koska tällöin on hänen mukaansa vaarana, että muusikkouden kehittyminen vaikeutuu eikä saavuteta niitäkään musiikin tavoitteita, jotka saattaisivat edistää muiden aineiden oppimista. (Elliott 1996, 16–17.)

1.4 Näkökulmia musiikin oppimiseen

Musiikkikasvatus on käsitteenä laajempi kuin musiikin opetus. Sen katsotaan usein sisältävän sekä musiikin avulla tapahtuvaa kasvattamista että musiikin opetusta ja musiikkipedagogiikan tutkimusta. Käsitteeseen musiikkipedagogiikka voidaan katsoa sisältyvän musiikin opettamisen lisäksi myös kasvattava puoli. Musiikinopetuksen muuttuminen musiikkikasvatukseksi edellyttää, että opettaja ymmärtää musiikin merkityksen kasvuprosessissa. Hyvään elämään kuuluu myös mahdollisuus toteuttaa omia kykyjään ja taipumuksiaan – olla hyvä jossakin. (Vesioja 2006, 7 – 8)

Opettaja on aina myös kasvattaja. Musiikin opetus on selkeämmin opetusvuorovaikutusta – oppisisällön tai tekniikan opettamista. Musiikkia opettava opettaja on aina, musiikillisista taidoistaan ja asenteistaan riippumatta, myös oppilaidensa musiikkikasvattaja. Hänen arvonsa ja asenteensa heijastuvat musiikinopetukseen ja musisoijana hän on oppilailleen esimerkki. Opettaja voi vaikuttaa toiminnallaan vahvasti siihen, millainen suhde musiikkiin hänen oppilailleen muodostuu. Musiikkikasvatus voi olla yhtenä tekijänä mukana ra-

kentamassa oppilaan identiteettiä ja maailmankuvaa ja auttamassa häntä kasvamaan yhteiskunnan jäseneksi. (Vesioja 2006,7 – 8.)

Musiikin oppiminen voidaan määritellä erilaisten kokemusten vaikutuksesta tapahtuneiksi suhteellisen pysyviksi muutoksiksi musiikkikäyttäytymisessä. Musiikkikäyttäytyminen taas sisältää kaikki toiminnot, jotka ovat yhteydessä musiikkiin, kuten musiikin kuuntelu, liikkuminen musiikin mukaan ja tanssi, laulaminen, soittaminen, affektiiviset ja esteettiset reaktiot musiikkiin, improvisointi ja säveltäminen, musiikin tallentaminen nuotein, nuottien lukeminen ja musiikin analysoiminen. Monimuotoisuus lisääntyy vielä, kun huomioidaan, että käyttäytyminen muuttuu, jos tarkastelukulmaa muutetaan aikakaudesta, kulttuurista tai henkilöstä toiseen. Erilaisissa yhteyksissä tarvitaan erilaisia musiikillisia taitoja ja valmiuksia. (Ahonen 2004, 13-15.)

Musiikin oppimista tapahtuu sekä formaalisti, järjestetyn opetuksen puitteissa että sopeutumisenä äänelliseen ympäristöön implisiittisesti, automaattisesti ja tiedostamatta.

Musiikin eksplisiittistä oppimista ohjaavat opetussuunnitelma ja sen tavoitteet. Se rakentuu implisiittisesti saatujen valmiuksien varaan, joita kehitetään aktiivisen musisoinnin keinoin. Tarkkaavaisuutta voidaan suunnata musiikkityylin keskeisiin piirteisiin, musiikin elementtejä nimetään ja musiikkia kuvataan symbolisesti. (Ahonen 2004, 13-15.)

Oppimiskäsityksissä tapahtuneet muutokset ovat heijastuneet myös musiikin opettamiseen. Vielä 1980-luvulla oli vallalla behavioristinen ajattelutapa, joka musiikin opettamisessa tarkoitti, että opettamisen tehtävänä oli saavuttaa tietyt ennalta asetetut tavoitteet. 1990-luvulla valtaan noussut konstruktivismi korosti oppijan kokemuksia ja hänen aikaisempaa tietämystään ja ymmärtämystään. Musiikkikasvatuksessa konstruktivismi on joskus ymmärretty väärin ja ajateltu sen tarkoittavan, että musiikin opetuksessa pitäisi käyttää vain sellaista musiikkia, josta oppilaat ovat ennestään kiinnostuneita ja joka on jo heille tuttua. Aiempi klassisen musiikin hegemonia on tällöin saattanut korvautua yksipuolisella populaarimusiikin käytöllä. (Juntunen 2007, 61.)

Ahosen mukaan 1900-luvulla vakiintuneet kolme keskeistä näkökulmaa oppimiseen – behavioristinen, kognitiivinen ja situatiivinen – sopivat myös musiikin oppimisen tarkasteluun (Ahonen 2004, 13-17).

Behavioristiseen opetuksen suunnitteluun liittyy esimerkiksi tehtävän analysoiminen ja pilkkominen osaharjoituksiin. Mallia on viime aikoina sovellettu tietokoneavusteisessa opetuksessa. (Ahonen 2004, 17-20)

Kognitiivisen näkemyksen mukaan musiikki ei kopioitu kuulijan tajuntaan valmiina hahmoina, vaan edellyttää aktiivista tiedonkäsittelyä, kuten hahmottamista, tulkitsemista, muistamista, kuvittelua, päättelyä ja ongelmanratkaisua. Ääniärsykkeenä vastaanotettu musiikki muuttuu tällöin mentaaliseksi hahmoiksi, esimerkiksi melodioiksi ja muotorakenteiksi; merkitykselliseksi hahmoiksi, joita voidaan kuvailla sanoilla. Musiikin tietorakenteiden oppiminen on verrattavissa äidinkielen kieliopin sääntöjen hallitsemiseen: alle kouluikäinen lapsi puhuu moitteettomasti omaa äidinkieltään, vaikka ei tiedosta sen sääntöjen olemassaoloa. Kognitiivisen oppimiskäsityksen vaikutus musiikinopetuksessa näkyy luovaa toimintaa suosivien työmuotojen, esimerkiksi improvisoinnin ja säveltämisen käytössä. (Ahonen 2004, 20-23.)

Situatiivinen näkökulma korostaa yhteisön merkitystä ja näkee oppimisen kasvamisena ympäröivään kulttuuriin ja sen arvoihin. Tieto ja toiminta kietoutuvat yhteen ja oppijan tulee saada olla mukana käytännöissä, joita hänen oletetaan oppivan. Vastasyntynyt voi omaksua minkä tahansa säveljärjestelmän havaintojensa pohjalta. Elämällä musiikkikulttuurissa ja osallistumalla siihen omaksutaan vähitellen musiikillinen maailmankuva. Situatiivinen näkökulma painottaa jaettua asiantuntijuutta – esimerkiksi koulun musiikkitunneilla vuorovaikutus eritasoisten oppijoiden välillä voi tukea yksilön oppimista. Maailman musiikkikulttuureissa situatiivinen näkökulma näkyy oppipoikakoulutuksessa, jolla on pitkät perinteet. (Ahonen 2004, 23-27.)

Kaikilla edellä mainituilla teorioilla on omat vahvuutensa ja heikkoutensa musiikin oppimisen tarkastelussa. Situatiivinen näkökulma on niistä holistisin. Käytännön opetustyön kannalta on Ahosen mukaan hedelmällisintä pyrkiä löytämään teoreettisista malleista kuhunkin tilanteeseen sopivia, toimivia ja testattuja ratkaisuja. Oleellista on tarkastella kutakin oppimisteoreettista näkökulmaa siltä kannalta, mitä annettavaa sillä voisi olla omaan työhön. (Ahonen 2004, 27-28.)

Musiikin oppimista voidaan tarkastella myös kehityspsykologian näkökulmasta. Jean Piaget'n lapsen yleistä kehitystä kuvaavan teorian pohjalta Swanwick ja Tillman kehittivät

vaiheteorian musiikin oppimisesta. Sen mukaan lapsi ottaa leikin avulla selkoa ympäristöstään ja leikin kehitysvaiheet ohjaavat myös musiikillista kehitystä.

Howard Gardner erottaa seitsemän älykkyyden lajia, joista yksi on musiikillinen älykkyys. Musiikillinen kehitys ei hänen mukaansa ole yhteydessä muuhun kognitiiviseen tai edes muiden taiteiden alueella tapahtuvaan kehitykseen.

Serafine pitää musiikkia osana ihmisen lajityypillistä kasvua. Hän haluaa osoittaa, että erityylisten musiikkien taustalla on muuttumattomia kaikkea musiikkia ja kaikkia ihmisiä yhdistäviä prosesseja. (Ahonen 2004, 52-59, kts. myös Swanwick & Tillman 1986, Swanwick 1994, Gardner 1983 / 1993; Serafine 1988.)

Sosiokulttuurinen näkökulma näkee kehityksen ja oppimisen sekä biologisen kasvun että kulttuurisen perinnön omaksumisen tuloksena, olennaisesti sosiaalisena prosessina. Ihminen tavallaan perii myös kasvuympäristönsä. Musiikillisten taitojen kehittyminen on sidoksissa kulttuuriin, jonka jäseneksi yksilö on varttumassa. (Ahonen 2004, 59-63.)

2 MUSIIKKI LUOKANOPETTAJIEN KOULUTUKSESSA

2.1 Luokanopettajakoulutus ja musiikki

Musiikilla on aina ollut tärkeä osa suomalaisten opettajien koulutuksessa. Aineenopinnot ja didaktiset opinnot ovat liittyneet toisiinsa ja opintoihin on sisältynyt myös soittoa. Vaikka musiikin määrää on vähennetty, tavoitteena on edelleen, että jokainen valmistuva luokanopettaja saa valmiudet huolehtia myös oppilaittensa musiikinopetuksesta. (Tereska 2003, 1.) Luokanopettajat vastaavatkin suuren joukon musiikinopetuksesta lähes kokonaan – tapahtuuhun pääosa kaikille yhteisestä musiikinopetuksesta kuuden ensimmäisen kouluvuoden aikana.

Luokanopettajakoulutuksella on merkittävä asema myös musiikkikasvatuksen kentällä. Musiikkiin erikoistuneita tai sitä muuten harrastavia luokanopettajia työskentelee esimerkiksi yläasteen ja lukion musiikinopettajina, kuorojen johtajina, kansalais- ja työväenopistojen opettajina jne. Moni on myös päteväitynyt luokanopettajapohjalta musiikin aineenopettajaksi. (Ruismäki 1997, 22)

Seminaareissa taito- ja taideaineilla oli keskeinen asema. Kun opettajankoulutus siirtyi yliopistoihin, taideaineiden opetus väheni kasvatustieteen tullessa pääaineeksi. Myös opiskelijavalinnoissa taito- ja taideaineiden hallinnalla oli pieni merkitys. Peruskoul uudistuksen yhteydessä taideaineita vähennettiin myös peruskoulussa ja niiden asema yleissivistävässä koulutuksessa heikkeni. Opettajankoulutuslaitoksissa jouduttiin kehittämään uusia opetustapoja. Esimerkiksi perinteinen pianonsoiton opetus korvautui sointumerkkeihin pohjautuvalla opetuksella. Opetuksen henki muuttui vapaammaksi. (Hyry & Hyvönen 2003, 77-78)

Vuonna 1973 opettajankoulutustoimikunta sai tehtäväkseen miettiä, miten opettajien taito- ja taideaineiden opettamisedellytyksiä voitaisiin parantaa. Tällöin mm esitettiin lisäkursseja niille opiskelijoille, jotka eivät olleet opiskelleet kyseisiä aineita lukiossa. Esitys ei toteutunut, mutta taito- ja taideaineiden opetustuntimääriä lisättiin huomattavasti.

80-luvun puolivälissä musiikki oli laajin opettavien aineiden kokonaisuus. Eri opettajankoulutuslaitoksissa musiikin perusopintojen eli kaikille yhteisten musiikin opintojen määrä oli 6-6,5 opintoviikkoa. (Hyvönen 1988, 6.)

Vuoden 1995 kasvatustieteellistä alaa ja opettajankoulutusta koskevan asetuksen mukaan luokanopettajan koulutukseen kuuluu 35 opintoviikon laajuiset peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 576 / 1995, kts myös Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta 865/2005). Musiikin osuus opettavien aineiden kokonaisuudessa vaihtelee opettajankoulutuslaitosten välillä.

Viime aikoina monien oppilaitosten opettajat ja opiskelijat ovat ilmaisseet huolensa taito- ja taidekasvatuksen opiskelumahdollisuuksien kaventumisesta. Luokanopettajakoulutuksen pakollisten taideopintojen (musiikki ja kuvataide) määrä laski vuosien 1990 ja 2002 välillä keskimäärin 10,4 opintoviikosta 6,4 opintoviikkoon. Samansuuntainen tilanne on monissa opettajankoulutuslaitoksissa jatkunut edelleen. (Ruismäki 2008, 142). Suomen musiikki-neuvoston musiikkipoliittisen ohjelman mukaan luokanopettajakoulutuksessa musiikin osuus on niin vähäinen, että se ei anna valmiuksia musiikinopetuksen menestykselliseen hoitamiseen perusopetuksessa (Suomen musiikkineuvosto 2006, 4).

Musiikin aseman heikentymisestä opettajankoulutuksessa on esitetty huolestuneita kannanottoja. Opiskelijavalintojen yhteydessä ei enää kontrolloida hakijoiden musiikillista osaamista. Pienentyneiden tuntimäärien puitteissa ei pystytä vastaamaan opiskelijoiden aineenhallinnallisiin ja didaktisiin tarpeisiin. Positiivisen, realistisen musiikillisen minäkäsityksen rakentuminen vaatii aikaa, jota ei pystytä opiskelijoille tarjoamaan. Myös musisointia ja musiikillisia elämyksiä on vaikea saavuttaa vähäisten opetustuntien puitteissa. (Anttila 2004a, 330; Ruokonen & Sintonen 2005, 43.)

Anttila toteaa, että 1990-luvulla lähes kaikkien Suomen opettajankoulutuslaitosten valintakokeista poistettiin musiikkiosio. Samaan aikaan musiikin ja musiikkikasvatuksen määrää opinnoissa vähennettiin. Entistä valikoitumattomampi joukko opiskeli musiikkia entistä vähemmän. Anttilan mukaan suuri osa opiskelijoista tarvitsisi huomattavasti enemmän opetusta selviytyäkseen koulun musiikinopetuksesta. Kaikki saavat muodollisen kelpoisuuden musiikin opettamiseen, mutta eivät välttämättä pysty käytännössä toteuttamaan

Opetussuunnitelman perusteiden vaatimuksia. Hänen tutkimuksensa mukaan kolmannes luokanopettajiksi opiskelevista piti mahdottomana, että opettaisi tulevaisuudessa musiikkia. (Anttila 2008, 278-279, 294-297.) Tämä tutkimus ei tue Anttilan tuloksia – Noin kolme neljäsosaa tutkimukseni vastaajista opetti tutkimushetkellä tai oli aikaisemmin opettanut musiikkia ja musiikin opetusmääriin oltiin enimmäkseen tyytyväisiä.

Miksi sitten musiikkia pitäisi opettaa kaikille luokanopettajaksi valmistuville? Esimerkiksi Tereska pitää tärkeänä, että oma opettaja huolehtisi musiikinopetuksesta ainakin vielä alkuopetuksessa, jotta musiikin eheyttävät ja elämykselliset ominaisuudet voitaisiin hyödyntää. Hän pitää opettajankoulutuksessa tärkeänä erityisesti musiikin vasta-alkajien opetusta ja opetuksen sisältöjen suunnittelua. Koulujen musiikinopetusta ei saisi köyhdyttää pelkäksi levyraadiksi. Opettajankoulutuksessa pitäisi taata luokanopettajille riittävät valmiudet musiikin opettamiseen, jotta musiikkiperinne voisi siirtyä elävänä sukupolvelta toiselle. (Tereska 2003, 202–205.) Juvonen painottaa koulutuksellista tasa-arvoa: On tärkeää, että kaikki opettajat saavat valmiudet opettaa kaikkia aineita – tuleehan Suomessa todennäköisesti aina olemaan kouluja, joissa ei ole kovin monta opettajaa (Juvonen 2008, 128).

Saarisen (1994) mukaan opettajankoulutuksessa annettava musiikinopetus voi integroitua opiskeluun kokonaisuutena ja tulla osaksi opiskelijan persoonallisuuden kasvua ja opettajapersoonaa. Nämä ainekset ulottuvat vuorovaikutukseen lasten kanssa. Tavoitteena on, että opiskelija käyttää musiikin elementtejä ja oppimiaan musiikillisia tietoja ja taitoja osana omaa persoonallista tapaansa tehdä opetus- ja kasvatustyötä. Musiikin terapeuttinen opetusnäkökulma on ohjata opiskelijaa muodostamaan selkeitä käsityksiä omasta musiikkiminästä ja sitä kautta koko omasta identiteetistään. (Saarinen 1994, 234-237.)

Myös Juvosen tutkimat luokanopettajaopiskelijat pitivät koulutuksen musiikinopintoja erittäin tärkeinä oman musiikkisuhteen kannalta, vaikkakin joskus opettamisen kannalta riittämättöminä. Monet suunnittelivat käyttävänsä musiikkia monipuolisesti integroivana elementtinä. (Juvonen 2008, 96, 98, 103-104.) Suhtautumisessa musiikin opettamiseen tulevaisuudessa oma musikaalisuus nousi tärkeäksi tekijäksi. Monet ajattelivat, että musiikkia voi opettaa vain musiikillisesti erityislahjakas henkilö. Juvosen mielestä tämä on väärä ajattelutapa: opettajankoulutuksessa pitäisi taata kaikille valmiudet hyvän opetusmateriaalin ja teknologian avulla toteuttaa peruskoulun musiikkikasvatusta. Eihän muidenkaan aineiden opettamisessa edellytetä opettajalta huippulahjakkuutta. Opettajankoulutuk-

sen pitäisikin antaa yleisluontoista ja rakentavaa musiikinopetusta kaikille, ei vain erityislahjakkaille. (Juvonen 2008,142)

2.2 Luokanopettajien aikuiskoulutus ja musiikin opinnot

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius järjestää yhteistyössä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan kanssa kasvatustieteen maisterin tutkintoon ja luokanopettajan kelpoisuuteen johtavaa muuntokoulutusta. Koulutus on suunnattu avoimen yliopiston väylää hyödyntäville, alaa vaihtaville sekä opetus- ja kasvatusalalla uudelleen suuntautuille aikuisopiskelijoille. Koulutukseen valittavilta edellytetään aiempia yliopisto-opintoja ja opettajakokemusta. Opiskelu on päätoimista ja kestää opiskelusuunnitelmasta riippuen 1,5 - 2,5 vuotta. (Luokanopettajien aikuiskoulutus.)

Aikuisopiskelijoiden työkokemusta ja aiempia opintoja arvostetaan koulutuksessa. Koulutus, koulu ja oppiminen nähdään osana kulttuuria ja yhteiskuntaa. Näiden muutokset ja muutosten vaikutukset kouluun ja opettajan työhön halutaan huomioida koulutuksen kehittämisessä. Tulevien opettajien kykyä tukea erilaisissa olosuhteissa kasvavien oppilaiden oppimista ja sosiaalista selviytymistä pidetään tärkeänä. Halutaan huomioida jo koulutusvaiheessa erilaiset ongelmat, joita opiskelijat tulevat kohtaamaan koulun arjessa. (Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2006–2008, 2-3.)

Koulutuksen keskeinen arvolähtökohta on humanistis-eettinen ihmiskäsitys, jossa korostuu inhimillisyyden rakentuminen ja luottamus kasvun mahdollisuuteen. Opiskelijoissa halutaan herättää kriittistä ajattelua ja tutkivaa otetta omaan työhön. Tavoitteiden asettaminen, itsearviointi ja omakohtainen kasvatusnäkemys nähdään tärkeinä. Opetuksessa esiin tulevaa kulttuuria ja yhteiskuntaa koskevaa tietoa halutaan integroida ja syventää suhteessa koulun haasteisiin.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelmassa asetetaan opiskelijoiden ja kouluttajien yhteisiksi tavoitteiksi opiskelijoiden työ- ja elämäkokemuksen hyödyntäminen, kriittisen ja rakentavan ammatillisen yhteisöllisyyden kehittäminen, opettajan ammatillisen osaamisen laajentaminen ja syventäminen sekä koulutuksen ja työelämän yhteyden edistäminen.

Koska opettajan tulee työssään hallita erilaisia opetus- ja ohjausmenetelmiä, pyritään koulutuksessa tarjoamaan opiskeluun ja oppimistilanteisiin sisällöllisiä ja menetelmällisiä vaihtoehtoja. Opiskelijoiden omatoimisen työn osuus on suuri, mutta kontaktiopetus on keskeisellä sijalla. Aikuinen oppija odottaa, että opiskeltavilla asioilla on merkitystä ja ne auttavat konkreettisesti selviytymään opettajan työstä. Oppiminen halutaankin liittää käytännön työhön.

Opiskelijat työskentelevät koko koulutuksen ajan kolmen- neljän hengen pienryhmässä. Kun tulevat opettajat jo opiskellessaan tottuvat yhteistyöhön ja ratkomaan ongelmia sekä rakentamaan yhteistä asiantuntijuutta, he kehittävät kykyään kantaa vastuuta yhteisistä tehtävistä ja toisista ihmisistä. (Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2006 – 2008, 3-5)

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen resurssit eivät ole mahdollistaneet useiden sivuaineiden järjestämistä opiskelijoiden valittavaksi. Musiikissakin on tarjottu opiskelijoille vain peruskoulussa opettavien aineiden kokonaisuuteen sisältyvät perusopinnot. Opintoihin on kuulunut pianonsoittoa, bändi- ja koulusoitinkurssi, vokaalimusiikin ja didaktiikan opintoja sekä yleistä musiikkitietoa painottuen musiikin historiaan. Painopiste on ollut toisaalta opiskelijoiden omissa musiikkitaidoissa, toisaalta musiikin pedagogisissa ja didaktisissa kysymyksissä sekä musiikin käyttömahdollisuuksissa opettajan työn tukena monipuolisesti. Kontaktiopetuksen lisäksi opintoihin kuuluu omatoimista työtä oppimistehtävien muodossa. Tehtävien avulla edistetään opitun syventämistä ja soveltamista käytäntöön. Tehtävät tehdään yleensä pienryhmissä ja osaltaan ne mahdollistavat jaettua asiantuntijuutta. Opintojen laajuus on vaihdellut viidestä kolmeen ja puoleen opintoviikkoon.

Yliopistojen viimeisimmän tutkinnonuudistuksen myötä taito- ja taideaineiden opetus on monissa opettajankoulutuslaitoksissa vähentynyt (esim. Vesioja 2006, 35). Luokanopettajien aikuiskoulutuksessakin taito- ja taideaineiden opetus on muuttunut. Tällä hetkellä opintoihin sisältyy vain viiden opintopisteen laajuinen kaikille yhteinen kokonaisuus jokaista taito- ja taideainetta. Lisäksi on mahdollisuus valita yhdestä aineesta kolmen opintopisteen valinnainen osuus. Yksittäinen opiskelija saa siis vähintään viiden ja enintään kahdeksan opintopisteen laajuiset musiikin opinnot. Opintojen suunnittelulle ja toteutukselle uudistus tuo haasteita: mitkä sisällöt ovat sellaisia, että kaikkien tulisi opiskella ne, ja mitä voidaan

jättää valittavaksi? Myös opintojen sisällöt ovat muuttuneet. Esimerkiksi pianonsoitto on osittain vaihtoehtoinen kitaran kanssa. Musiikin valinnaisessa osassa painotetaan käytännön musisointia ja luokkatyöskentelyn ohjaamisen taitoja. Valinnaisuuden lisääntyminen ja mahdollisuus valita myös kitara soittimeksi ovat asioita, joita tämän tutkimuksen vastaajat toivovat. (Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2006 – 2008, 20-21.)

2.3 Aikaisempia tutkimuksia luokanopettajakoulutuksen musiikinopinnoista

Luokanopettajakoulutuksen musiikinopintoihin kohdistuvia tutkimuksia on aiemmin tehty mm soitonopetukseen liittyen (Anttila 2000, Oksanen 2003). Tarja Tereska (2003) tutki väitöskirjassaan luokanopettajaksi opiskelevien musiikillista minäkäsitystä. Terhi Vesiojan (2006) väitöstutkimus koskee 80-luvulla luokanopettajaksi opiskelleita musiikkikasvattajina. Inkeri Ruokonen ja Sara Sintonen (2005) selvittivät luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä musiikista osana koulun kulttuurikasvatusta ja opiskelijoiden musiikinopintoihin kohdistamia odotuksia.

Mikko Anttilan ja Antti Juvosen (2008) tutkimus kohdistui luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhteeseen ja käsitykseen omasta musiikkikompetenssistaan ja musikaalisuudestaan sekä musiikin ja musiikkikasvatuksen opiskelumotivaatioon. Tutkimuksen perusjoukko olivat kaikki vuonna 2004 Suomen opettajankoulutuslaitoksissa kirjoilla olleet opiskelijat. Satunnaisotannalla valittiin kolme yliopistoa, joiden opiskelijoille lähetettiin internet-kysely, vastauksia saatiin 256 kappaletta.

Omaehtoista musiikkisuhdetta pidettiin tärkeänä ja itsensä musiikin alueella vahvoiksi kokevat opiskelijat pitivät musiikkia oleellisena opettajuutensa osa-alueena ja aikoivat myös opettaa sitä. Vastaavasti heikommat valmiudet omaavat opiskelijat eivät pitäneet musiikkia yhtä tärkeänä. Oma heikoksi koettu soittotaito saattoi lannistaa intoa musiikin opettamiseen ja saatettiin kokea, että omat valmiudet eivät riitä laadukkaaseen musiikinopetukseen, vaikka musiikki sinänsä olisi mieluisaa. (Juvonen 2008,96.) Parhaaksi Juvosen ja Anttilan tutkimuksen vastaajat kokivat kompetenssinsa musiikkiliikunnan ja tanssin alueella. Musiikin historian ja eri soittimien opettamisen kolmannes hallitsi mielestään heikosti. (Juvonen 2008, 103-104, 130.)

Vastaajat pitivät opettajankoulutuksen musiikinopintoja oman musiikkisuhteen kannalta tärkeinä, mutta riittämättöminä. Opetus ei vastannut kaikkien lähtötasoa: osa piti opintoja turhauttavan helppoina, osa koki ne liian vaikeiksi, jopa pelottaviksi. Monet kaipasivat musiikin opiskeluun tasoryhmiä. Anttilan mielestä ei ole järkevää, että luokanopettajakoulutuksessa kaikkien pitää suorittaa samat opinnot samassa ajassa. Mielekkyyttä lisääviä tekijöitä opinnoissa olivat musiikin sosiaalisuus – yhdessä musisoiminen oli innostavaa – ja musiikkia pidettiin yleensä tulevan työn kannalta mielenkiintoisena. Opintojen pedagogista painotusta pidettiin tärkeänä ja joskus kritisoitiin musiikkitaitojen painottumista liikaa pedagogiikan kustannuksella. Mielekkyyttä vähensivät myös kiire, opetustuntien vähäisyys ja opiskelijoiden suuret tasoerot. (Anttila 2008, 263-268.)

Opintoihin kaivattiin lisää pianonsoittoa, koulu- ja bändisoittimien ja laulutekniikan opiskelua sekä musiikinkuuntelua ja kuuntelukasvatusta. Musiikinteorian ja –historian opintoja osa toivoi lisää, osa taas oli sitä mieltä, että niihin pystyy halutessaan perehtymään itsenäisestikin. Anttilan mielestä opettajankoulutus voisi parhaiten lisätä musiikinopiskelun mielekkyyttä tarjoamalla opiskelijoille mahdollisuuksia valita opintojen sisältöjä yksilöllisesti omien tarpeittensa pohjalta. (Anttila 2008, 272-273.)

Anja Oksasen (2003) väitöstutkimus käsittelee pianonsoiton opetuksen digitaalisia sovelluksia opettajankoulutuksessa. Opetus toteutettiin ryhmäopetuksena. Kokemusten perusteella oleellisiksi tekijöiksi nousivat oppimateriaalin eriyttäminen, opiskelijakeskeisyys ja opettajan ja opiskelijan välinen vuorovaikutus. Opettajan merkitys ohjaajana ja tarkoituksenmukaisen oppimisympäristön suunnittelijana korostui. Kunkin opiskelijan lähtötason arvioiminen oli oleellista oikean materiaalin valinnassa. Parhaiten valmis materiaali soveltuu jonkin verran aikaisemmin soittaneille opiskelijoille. Ääripäissä eli vasta-alkajien tai pitkälle ehtineiden soittajien kanssa kohdattiin ongelmia. (Oksanen 2003, 146-149.)

Mikko Anttila (2000) tutki väitöskirjassaan soitonopiskelun motivaatiota ja soittotuntien tunneilmapiiriä Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Soitonopiskelu poikkeaa hänen mukaansa muusta yliopisto-opiskelusta sikäli, että se tapahtuu suurimmaksi osaksi yksilöopetuksena. Se perustuu proseduraaliseen tietoon, jonka oppiminen vaatii pitkäjänteisyyttä ja omakohtaista vastuunottoa, se ei voi tapahtua nopeasti. Tutkimus osoitti, että opiskelijat, joilla oli selkeät, jäsentyneet tulevaan työhön liittyvät tavoitteet, nauttivat soittamisesta ja omasta edistymisestään. Vastaavasti opiskelija, joka koki soittamansa musiikin emotionaa-

lisesti läheiseksi itselleen, piti sitä arvokkaana myös työnsä kannalta. Tärkeää oli myös, että soitettava ohjelmisto oli opiskelijalle vaikeusasteeltaan sopivaa. Kun opiskelija saa soittamisen myötä itsetuntoa rakentavia kokemuksia, soittamisella on hänelle myös välillistä sosiaalista arvoa. Soitonopiskelun motivaation kannalta on hyvä, jos soitettavat kappaleet ovat käyttökelpoisia tulevassa luokkatyössä. Soittamista pitäisi myös jo opiskeluvaiheessa liittää erilaisiin käytännön säästystilanteisiin. Soitossa tulee olla mahdollista edetä omista lähtökohdista ja mahdollisuuksista. Tähän voidaan pyrkiä yksilöllisillä opintosuunnitelmilla ja myönteisellä, mutta realistisella palautteella. (Anttila 2000, 142-146.)

Ruokosen ja Sintosen (2005) tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä musiikista osana koulun kulttuurikasvatusta perustuu opintojen alkuvaiheessa olevien luokanopettajaopiskelijoiden ryhmäkyselyyn ja –haastatteluun. Musiikin roolin kulttuurikasvatuksen osana he näkivät esimerkiksi itseilmaisun kanavana, joka mahdollistaa myös uuden kulttuurin luomisen. Musiikilla koettiin olevan myös vahva kaikkea kulttuuriperintöä siirtävä vaikutus. Koulujen tehtäväksi koettiin siirtää omaa kulttuuriperintöä ja toisaalta monikulttuurisuus kouluissa ja luokissa haastaa myös kulttuurikasvatuksen. Opiskelijoiden näkemyksiä musiikin merkityksestä lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen kartoitettiin myös. Tärkeimmiksi osa-alueiksi nousivat musiikillinen itseilmaisuus ja emotionaalinen kasvu, sosiaaliset taidot, psykomotoriset ja puheilmaisulliset taidot, kulttuurinen kasvaminen ja luovuuden kasvaminen. (Ruokonen & Sintonen 2005, 42-45)

Opettajankoulutukseen kuuluvilta musiikin didaktisilta opinnoilta opiskelijat toivoivat konkreettisia asioita, kuten didaktiset perustiedot ja –taidot eli mitä ja millaisin menetelmin eri luokka-asteilla voi opettaa. He toivoivat saavansa valmiuksia musiikin sisältöjen hallintaan: teorian perustietoja, nuotinlukutaitoa ja opastusta eri soittimien ja äänenkäytön ohjaamiseen. Toivottiin myös toiminnallisia työtapoja, tekemällä oppimista, motivointikeinoja ja eri luokka-asteille sopivia esimerkkejä toteutustavoista ja leikeistä. (Ruokonen & Sintonen 2005, 45)

Kirjoittajien mukaan opiskelijoiden pitäisikin, voidakseen toimia musiikki- ja kulttuurikasvattajina, saada perustietoa oppimisen teorioista, kehityspsykologiasta, musikaalisuudesta, lapsen musiikillisesta kehityksestä, kuuntelemisesta ja muista musiikin oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Tietojen lisäksi opiskelijat tarvitsisivat omakohtaisten musisointikoke-

musten tuomia ja jaettuja elämyksiä, joiden avulla voisi rakentaa omaa musiikillista viitekehystä. (Ruokonen & Sintonen 2005, 45.)

Tarja Tereskan väitöstutkimus selvittää luokanopettajaopiskelijoiden musiikillista minäkuva. Se perustuu vuonna 1989 kaikista suomenkielisistä opettajankoulutuslaitoksista kerättyyn aineistoon. Tereskan tutkimat opiskelijat suhtautuivat musiikin ryhmäopetustunteihin kokonaisuudessaan melko myönteisesti. Musiikin perusopintokokonaisuuden suorittamista pidettiin lievästi vaikeana ja osa koki stressiä musiikin opinnoista. Musiikin opettamiseen lapsille tulevaisuudessa suhtauduttiin myönteisesti. (Tereska 2003, 169 – 171.)

Tereska pyysi koehenkilöitään mainitsemaan parhaana ja kielteisimpänä pitämänsä asian musiikinopinnoista. Myönteisistä asioista eniten mainintoja sai pianonsoitto, kielteisistä teoria. Kaiken kaikkiaan mielipiteet olivat ristiriitaisia, mikä kertonee opiskelijajoukon heterogeenisyydestä. Myös harrastuksen viriäminen, edistymisen kokeminen ja sisäinen motivaatio mainitaan. Mahdollisuutta henkilökohtaiseen soitonopiskeluun arvostettiin. Opiskelijoiden vastenmielisinä pitämässä asioissa hajonta on suurta. Vakavimpana ehkä nousevat esiin suuret tasoerot saman ryhmän opiskelijoiden välillä ja niistä johtuva kireä opiskeluilmapiiiri. (Tereska 2003, 173–175) Toisenlaisia tuloksia sai Vesioja, jonka aineistossa heterogeenisissä ryhmissä opiskelu koettiin kannustavana ja innostavana. (Vesioja 2006, 244.)

Tereska selvitti myös opiskelijoiden suhtautumista musiikin opettamiseen peruskoulussa tulevassa ammatissa. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat yleisesti sitä mieltä, että musiikkia voi koulussa käyttää paljon varsinaisten musiikkituntien lisäksi. Musiikkia myös arvostettiin yleisenä kasvatustekijänä. Kohdejoukosta suurin osa olisi tulevassa työssään valmis opettamaan musiikkia omalle luokalleen, mutta noin puolet antaisi kuitenkin oman luokkansa musiikkitunnit taitavamman kollegan hoidettavaksi. Musiikinkuuntelun ja musiikkiliikunnan opettamiseen suhtauduttiin luottavaisemmin, laulamisen ja luokkasoiton ohjaamisessa koettiin epävarmuutta. Laulua, äänenmuodostusta ja didaktiikkaa pidettiin opintojen tärkeimpinä sisältöalueina. Monet olisivatkin toivoneet enemmän laulamista ja eri instrumenttien soittamista; suurin osa vastauksista keskittyi pianoon, kitaraan, vapaaseen säestykseen ja improvisointiin. Erilaisten lähtötasojen vuoksi olisi myös kaivattu opintoihin tasoryhmiä. (Tereska 2003, 169-185, 188–189)

Tereskan mukaan musiikki koetaan usein vaikeimmaksi opetettavaksi aineeksi, koska siinä vaaditaan puhe-, luku- ja kirjoitusvalmiuksien lisäksi myös musiikillisia ja musiikkikasvatuksellisia valmiuksia. Kolmannes hänen tutkimuksensa kohdejoukosta olikin haluton opettamaan musiikkia puutteellisina pitämiensä valmiuksien vuoksi. (Tereska 2003, 202.)

Terhi Vesiojan (2006) väitöstutkimuksessa 80-luvulla opiskelleet luokanopettajat arvioivat saamaansa koulutusta. Vastaajilla oli tutkimusajankohtana jo pitkä työkokemus takanaan. Musiikin opinnoissa pidettiin erittäin tarpeellisena pianonsoiton opetusta ja säestämisen harjoittelua, niitä toivottiin lisää, samoin didaktiikan opintoja. Vähemmän tarpeellisina pidettiin esimerkiksi osaa musiikinteorian asioista. Osa opettajista toivoi opintoihin lisäksi kitaraa, vaikka vaihtoehtoisena pianon kanssa. Samoin toivottiin vapaasti valittavia koulusoittimien ”tehokursseja”. 80-luvulla opettajankoulutuksen musiikin opintoihin ei sisällynyt juurikaan bändisoittoa ja sen opettajat kokivat puutteena. Lisää oppia kaivattiin myös koulusoitinsovitusten tekemiseen ja käytännön musiikkituntien ohjelmistoon. Opettajat eivät pitäneet hyvänä mallina musiikkiopintojen valinnaisuutta. He olivat sitä mieltä, ettei varsinkaan musiikkia aikaisemmin harrastamaton opiskelija pysty vielä koulutuksen alkuvaiheessa arvioimaan, mitä opintoja tulee työelämässä tarvitsemaan. (Vesioja 2006, 242-245)

Musiikinopetukseen on joskus kaivattu tasoryhmiä, mm. Tereskan (2003) tutkimuksen mukaan. Vesiojan tutkimat opettajat sen sijaan pitivät eritasoisten opiskelijoiden opiskelua samassa ryhmässä hyvänä ja kannustavana asiana. Musiikin tekeminen yhdessä, ryhmänä musisoiminen oli koettu positiivisena asiana. (Vesioja 2006, 242-245) Tässä näkyy musiikin oppimisen situatiivinen olemus. Eritasoisten oppijoiden ryhmässä pitemmällä olevat voivat haastaa oppijan lähikehityksen vyöhykkeellä ja kannustaa eteenpäin.

3 LUOKANOPETTAJA MUSIIKINOPETTAJANA

3.1 Musiikinopettajuus

Opettajuus on moniulotteinen käsite, johon sisältyy sekä yhteiskunnallinen että yksilöllinen aspekti. Sillä voidaan tarkoittaa opettajan tehtävää yhteiskunnassa; yhteiskunta kohdistaa opettajaan odotuksia, joihin jokainen opettaja vastaa omalla kompetenssillaan ja omalla persoonallisella tavallaan toteuttaa tehtävänsä. (Luukkainen 2005, 17-20.)

Opettajan ammattitaitoa voidaan tarkastella eri näkökulmista. Siihen sisältyy aineenhallinta, kasvatustieto, koulutyön tuntemus, opettavien aineiden didaktinen hallinta, evaluointitaito sekä opetusmenetelmien ja vuorovaikutustilanteiden hallinta. Aineenhallinnan taidot erottavat opettajan ammatin muista ammateista ja eri aineiden ja kouluasteiden opettajien ammatit toisistaan. Nimenomaan opettajan ammattitaitoon liittyvät pedagogiset ja didaktiset taidot. (Vesioja 2006, 61.)

Kirsti Hämäläinen kuvaa musiikinopettajuutta viisisakaraisena tähdenä, jonka sakarat edustavat opettajuuden alueita: tehtäviä, tietoja, taitoja, ominaisuuksia ja ammatillista minäkäsitystä. Tiedot ja taidot jakaantuvat ammatilliseen ja didaktiseen puoleen, ominaisuudet koostuvat opettajan persoonallisuuden piirteistä. Ammatillinen minäkäsitys on osa itsetuntoa ja muotoutuu vähitellen koulutuksen ja työkokemuksen myötä. Siihen sisältyvät ihmisen käsitykset tavoiteltavista hyvän opettajan ominaisuuksista sekä siitä, mihin hän itse ammatissaan pyrkii ja pystyy. (Hämäläinen 1997, 50-52. Kts. myös Korpinen 1994, 141-146.)

Musiikinopettajuuden kehittyminen alkaa jo koulutuksen aikana. Musisointi ja soitannolliset taidot ovat tärkeitä ja vievät varsinkin aineenopettajakoulutuksessa suuren osan opiskelijan ajasta. Didaktinen puoli on kuitenkin vielä vaativampi: kehittyminen esimerkiksi opetus-, vuorovaikutus- tai suunnittelutaidoissa vaatii kypsymistä ja omakohtaista ajattelua. Vaikka kaikkia opettajuuden osa-alueita ei pystytä opettamaan koulutuksessa, niitä kuitenkin voidaan kehittää oikeaan suuntaan ja opiskelija voi ainakin tulla tietoiseksi musiikinopettajan erilaisista tehtävistä. (Hämäläinen 1997,50-52, kts. myös Korpinen 1994, 141-146.)

Hämäläinen kuvaa musiikinopettajan asiantuntijuuden kehittymistä viisiportaisella mallilla Kari Rantalaihon (1994) ja Jorma Ekolan (1990) esittämien opettajaeksperttiyden tasojen pohjalta. Ensimmäisellä tasolla on *kokematon noviisi*, jonka toiminta on joustamatonta ja kangertelevaa, tarkkaavaisuus keskittyy oppilaiden sijasta omaan toimintaan. Seuraavalla portaalla on koulukeskeinen selviytyjä, kehittynyt aloittelija, jolla on jo jonkin verran tottumuksia, kuitenkin lähinnä patenttiratkaisuja ja tilannekohtaisia temppuja. *Pätevä osaja* pystyy erottamaan olennaiset asiat ja asettamaan tavoitteita, vaikka voi vielä olla opetuksessaan joustamaton, kömpelö ja hidas. *Oppimiskeskeinen taitaja*, neljäs aste, on intuitiivinen, ennakoiva ja joustava. Hänellä on pelisilmää ja esteettistä ulottuvuutta. Opetustapahtuman ytimessä ovat oppilaiden motivoituneisuus ja aktiivisuus. Korkeimmalle portaalle sijoittuu Hämäläisen luokittelussa mestarillinen ekspertti, joka toimii joustavasti, tilanteeseen sopivasti ja intuitiivisesti. Tottumuksia hänellä on niin paljon, että ne voivat hallita toimintaa. Eksperttiys saattaa näyttäytyä myös sulkeutuneisuutena. Hämäläinen pitää opettaja-asiantuntijaksi parhaiten soveltuvana oppimiskeskeistä taitajaa, joka on laaja-alaisempi kuin kapealle alueelle keskittynyt huippu-ekspertti. (Hämäläinen 1997, 53–57.)

Praksiaalisesta näkökulmasta katsottuna musiikkia opettava opettaja – luokanopettaja tai aineenopettaja – on muusikko ja kasvattaja, jonka ohjauksessa oppilas rakentaa omaa muusikkouttaan. Muusikkoudella tarkoitetaan tällöin kaikkea musiikkiin liittyvää, luonteeltaan käytännöllistä, tietoa ja taitoa. Oppiminen tapahtuu toimittaessa vuorovaikutuksessa esimerkkinä olevan muusikko-kasvattajan kanssa. Musiikkikäytäntöjen moninaisuus pakottaa opettajan tekemään arvovalintoja ja pohtimaan omaa musiikillista maailmankuvaansa ja opetuksensa tavoitteita. (Väkevä 1997, 23–24, kts. myös Elliott 1995.)

Musiikinopettajuus on jatkuvassa muutostilassa. Ympäröivän musiikkimaailman muutos asettaa opetukselle uusia vaatimuksia. Populaarimusiikkia käytetään kouluissa paljon ja opettajan tulee pysyä ajan tasalla. Esimerkiksi vapaan säestyksen ja improvisoinnin taitoja tarvitaan yhä enemmän. Tietotekniikka on tullut kouluihin ja tarjoaa myös musiikinopetukselle uusia mahdollisuuksia, joiden hyödyntäminen ei monissakaan kouluissa vielä ole arkipäivää. (Ruismäki 1991, 19–20.)

Musiikin opetus on kokonaisvaltaista. Sen päämääränä ei ole vain tietojen ja taitojen oppiminen, vaan tavoitteena on sisäisesti vapaa ja tasapainoinen ihminen, joka kykenee käyttämään luovasti omia kykyjään. Kasvatus kohdistuu koko ihmiseen; tunne-elämään, ajatte-

luun ja fyysiseen olemukseen. Musiikkikasvatuksessa on keskeinen näkemys, jonka mukaan kaikilla lapsilla on kehitettävissä olevia valmiuksia, joiden avulla he voivat tuntea iloa toimiessaan musiikin parissa. Tämä näkemys on myös haastaa musiikkikasvattajat toimimaan oppilaslähtöisesti. (Kuoppala & Repo-Tolonen 2002, 31, kts. myös Linnankivi & al. 1988.)

Musiikkia opettaessaan opettaja joutuu tekemään paljon erilaisia valintoja mm. tavoitteiden ja opetettavien sisältöjen suhteen. Opettajan tulisi tiedostaa musiikin opetuksen eri osa-alueet ja käyttää eri työtapoja mahdollisimman monipuolisesti. Tavoitteiden tuntemus on kaikissa opetuksen vaiheissa tärkeää. Se auttaa opettajaa valitsemaan oppimisen kannalta mahdollisimman tarkoituksenmukaiset etenemistavat. (Kuoppala & Repo-Tolonen 2002, 32, Väkevä 1999, Linnankivi & al. 1988.)

Musiikinopettajan pitäisi olla erityisen kiinnostunut niistä oppilaista, jotka eivät harrasta musiikkia koulun ulkopuolella. Heille koulun musiikkitunnit ovat ratkaisevia musiikkisuhteen muodostumisessa. Jos musiikki on opettajalle elämän tärkeimpiä asioita, hänen voi olla vaikea ymmärtää, etteivät kaikki oppilaat erikoisemmin pidä musiikista. (Linnankivi & al, 29.)

3.2 Aikaisempia tutkimuksia luokanopettajien musiikinopettamisesta

Peruskoulun vuosiluokkien 1-6 musiikinopetuksesta vastaavat Suomessa pääosin luokanopettajat. Myös musiikkia opettava luokanopettaja on mitä suurimmassa määrin musiikkikasvattaja – annetaanhan suurin osa koulun musiikinopetuksesta kuuden ensimmäisen kouluvuoden aikana. (Vesioja 2006, 58) Myös Anttila painottaa, että musiikkia opiskellaan vuosiluokilla 1-6 enemmän kuin vuosiluokilla 7-9 ja lukiossa. Tätä taustaa vasten on hänen mukaansa nurinkurista, että koko alakoulun musiikinopetuksesta saattaa vastata opettaja, jolla on takanaan vain muutaman opintopisteen laajuiset musiikinopinnot, kun yläkoulussa ja lukiossa aineenopettajilla on kymmeniä kertoja laajemmat opinnot. (Anttila 2008, 297.)

Luokanopettaja on koulutuksensa perusteella pätevä opettamaan musiikkia, mutta onko hänellä musiikkikasvattajan työn vaatimaa todellista kompetenssia? Mitä hänen tulisi osata

opettaakseen musiikkia? Millaisia taitoja musiikkikasvatus vaatii? (Vesioja 2006, 68; Luukkainen 2005, 43.)

Luokanopettajan ammattikuva on monipuolinen; valmiuksia tarvitaan erilaisten aineiden opettamiseen. Tehtäviä määrittävät yhteiskunta opetussuunnitelmien kautta, koulu käytännön vaatimuksineen ja opettaja itse omine tavoitteineen. Opettajan oma käsitys muotoutuu jo koulutuksen aikana, jolloin koulutuksen sisältämä käsitys opettajuudesta toimii mallina. (Kuoppala & Repo-Tolonen 2002, 31–32, Hämäläinen 1997, 52.)

Musiikki on taidemuoto, joka saa ihmisissä aikaan monenlaisia tunteita ja reaktioita. Sen opettamiseen saattaakin esimerkiksi työrauhan kannalta liittyä vaikeuksia, jollaisia ei muiden aineiden tunneilla tule esiin. Musiikkia opettava luokanopettaja ei kuitenkaan voi keskittyä vain musiikin erityiskysymyksiin, vaikka opettaisi musiikkia useammallekin luokalle. Hänen vastuullaan ovat oman luokan erilaiset asiat ja muut opetettavat aineet. (Oksanen 2000,48.)

Perusteellisin ja tuorein tutkimus luokanopettajien musiikin opettamisesta on Terhi Vesiojan (2006) väitöstutkimus. Esittelen myös Heikki Ruismäen (1991) tutkimusta musiikinopettajien työtyytyväisyydestä ja ammatillisesta minäkuvasta. Vaikka se koskee aineenopettajia, siinä on yhtymäkohtia omaan työhöni, sillä Ruismäen kohderyhmästä monilla on pohjakoulutuksena luokanopettajan opinnot. Jaakkolan (1998) tapaustutkimus kartoittaa neljän erilaisen ala-asteen musiikinopetuksen tavoitteita ja toimintatapoja. Aihetta on käsitelty myös monissa pro gradu-töissä, joista muutamia esittelen lyhyesti.

Vesiojan kohderyhmän opettajat olivat opiskelleet 80-luvulla ja toimineet tutkimusajan kohtana jo 10–12 vuotta ammatissaan. Osa heistä oli erikoistunut musiikkiin. Vesioja halusi selvittää mm luokanopettajien käsityksiä siitä, millaisia valmiuksia opettaja alaluokkien musiikinopettamisessa tarvitsee. Vastajat lähestyivät asiaa musiikillisten taitojen kautta ja nostivat esiin mm opettajan soitto- ja laulutaidon. Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat pitivät enemmänkin aineenhallintaa kaiken kaikkiaan tärkeänä erittelemättä sitä yksittäisiin taitoihin. Aineenhallintaan kuuluvina pidettiin kykyä saada oppilaat musisoimaan ja välittää opetettavat asiat heille ymmärrettävästi. Myös opettajan persoonallisuuden merkitystä korostettiin aineenhallinnan ohella. (Vesioja 2006, 139-143.)

Vesioja pyysi haastattelemiaan opettajia myös arvioimaan pystyvyyttään musiikinopetuksen eri alueilla. Laulutaitonsa opettajat arvioivat hyväksi, varsinkin alemmilla luokilla. Pianonsoittotaidon arvio oli sidoksissa soitonopiskelun keston. Äänenkäytön opetus ja moniäänisten laulujen opettaminen arvioitiin omaa laulutaitoa heikommaksi. Toisaalta taas kuoron harjoittaminen ja esitysten johtaminen arvioitiin korkeammalle. Kuuntelukasvatukseen ja musiikkiliikunnan ohjaamiseen Vesiojan haastattelemat opettajat arvioivat pystyvänsä hyvin. Oman harrastuneisuuden merkitys koulutuksessa hankittujen valmiuksien lisänä tulee selvästi esiin varsinkin bändisoiton ohjaamisen, tietotekniikan käytön ja vahvaksi koetun soittotaidon osalta. (Vesioja 2006, 146-161.)

Sävel- ja rytmittajun opettamisessa musiikkiin erikoistuneet opettajat arvioivat pystyvyytensä korkealle ja erikoistumattomat keskitasolle. Tähän alueeseen sisältyy alaluokilla esimerkiksi musiikin peruskäsitteiden, sävelmien sepittämisen ja nuottikirjoituksen opettaminen. Musiikinteorian opettamisessa oli koettu haastavaksi oppilaiden motivoiminen ja teorian yhdistäminen musisointiin. (Vesioja 2006, 163-165.)

Varsinkin länsimaisen taidemusiikin historian ja eri tyyllilajien opettamisessa opettajat kokivat selviytyvänsä melko hyvin. Rockin ja kevyen musiikin kohdalla alakulttuurien kirjo koettiin niin suureksi, että opettajan on vaikea seurata kehitystä. (Vesioja 2006, 165.) Musiikinopetuksen suunnittelu, oppilasarviointi, vaihtelevien työtapojen käyttö ja oppilaiden motivointi ja innostaminen muodostivat yhden arvioitavan ryhmän Vesiojan tutkimuksissa. Keskimäärin opettajat sijoittivat itsensä näissä taidoissa melko korkealle. (Vesioja 2006, 169-173). Vesioja tutki myös, missä määrin hänen haastattelemansa opettajat kokivat itsensä musiikkikasvattajiksi. Korkeimman ”arvosanan” tässä mielessä itselleen antoi vain yksi opettaja ja monet arvioivat musiikkikasvattajuutensa vähäiseksi. (Vesioja 2006, 177–184.)

Vahvimpina alueina musiikinopetuksessa kaikki musiikkiin erikoistumattomat opettajat ja osa erikoistuneista pitivät laulua. Musiikkiin erikoistuneista osa koki vahvimaksi alueeseen soittotaidon tai erityisesti vapaan säestyksen. Vaikeina asioina tuotiin esiin omia musiikkitaitoja, keskeisimpinä säestämiseen liittyvät ongelmat, musiikinopetuksen osa-alueita, esimerkiksi musiikkiliikuntaa, bändisoittoa tai kuorotoimintaa, tai yleisiä musiikinopetusta hankaloittavia tekijöitä kuten oppilasryhmien heterogeenisuus tai musiikkituntien vähyys. Musiikinopetusta vaikeuttavat asiat liittyivät usein omiin kokemuksiin. Eri-

koistumattomat opettajat toivat enemmän esille omia puutteellisia taitoja, musiikkiin erikoistuneet taas pohtivat musiikinopetuksen tilannetta laajemmin. (Vesioja 2006, 205–208.)

Monissa musiikin aineenopettajiin tai sellaisiksi opiskeleviin kohdistuvissa tutkimuksissa on musiikinopetuksen ongelmina tuotu esiin häiriköivät oppilasryhmät, oppilaiden motivoitumattomuus ja opettajien luokanhallintataidot (kts. esim. Anttila & Juvonen 2003, 236, 294). Vesioja olettaa, että luokanopettajakoulutus antaa vahvemmat kasvatukselliset ja pedagogiset valmiudet, sillä hänen aineistossaan ei yksikään opettaja kokenut puutteita luokanhallintataidoissaan. Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Ruismäki (1991, 244). (Vesioja 2006, 255.) Vuokko Oksasen gradussaan tutkimat musiikkia opettavat luokanopettajat taas pitivät vaikeimpina asioina musiikkiin kielteisesti suhtautuvien oppilaiden motivointia ja ryhmien levottomuutta. Monet pitivät turhauttavana, vaikkakin välttämättömänä, että kasvatukselliset asiat usein menivät opetuksellisten edelle. (Oksanen 2000, 47.) Omassa aineistossani muutama opettaja kertoo suurien ja heterogeenisten ryhmien, esimerkiksi yhdysluokkien, hallinnan ja motivoinnin musiikkitunneilla tuottavan ongelmia

Musiikkia opettavan opettajan kokemukseen omasta pystyvyydestään on Vesiojan mukaan voimakkaasti yhteydessä pitkään jatkunut musiikin harrastaminen ja kouluttautuminen musiikissa. Näin saadut taidot olivat yhdessä pitkän työkokemuksen kanssa tuoneet varmuutta opetukseen. Jos musiikilliset taidot ovat vain luokanopettajakoulutuksen varassa, työkokemus saattaa pikemminkin lisätä epävarmuutta, kun opettaja käytännön kokemusten myötä tulee huomaamaan musiikinopetuksen vaativuuden. Opettajat kokivat myös, että heikko aineenhallinta aiheutti epävarmuutta ja vaikeutti innostumista opettamisesta. Opettajalla oli paremmat mahdollisuudet kokea itsensä kasvattajaksi sellaisen aineen parissa, jonka hän hallitsi hyvin. Parhaat mahdollisuudet kokea itsensä musiikkikasvattajaksi oli opettajalla, joka viihtyi ammatissaan, oli kiinnostunut lasten kehityksen seuraamisesta ja kasvattamisesta, koki opettajan työn arvokkaaksi ja haasteelliseksi ja jolla oli suhteellisen hyvät musiikkitaidot. (Vesioja 2006, 247-248.)

Vesiojan tutkimuksen perusteella laulaminen näyttäisi olevan keskeisin musiikinopetuksen työtapana. Myös nokkahuilun ja rytmi- ja laattasoitinten soitto mainittiin, samoin rytmi- ja säveltäjän kehittäminen, musiikkiliikunta, kuuntelu ja musiikin historia. Nämä mainitaan myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 98). Sen sijaan luovaa toimintaa tai musiikillista keksintää, joista myös puhutaan opetussuunnitelman perusteissa, ei tule

juurikaan esille. Musiikkiin erikoistuneet opettajat pitivät tärkeänä oppilaiden musisointia ja toivat esiin mm bändisoiton. Viisikielistä kanteletta ei kukaan opettajista kerro käyttävänsä. Musiikkia harrastavat opettajat painottavat opetuksessaankin omia kiinnostuksen kohteitaan. (Vesioja 2006, 252-253.)

Heikki Ruismäen (1991) tutkimuksessa musiikinopettajien työtyytyväisyydestä ja ammatillisesta minäkuvasta haastateltiin musiikinopettajien poikkeuskoulutuksesta valmistuneita tai valmistumassa olevia musiikinopettajia. Osalla oli takanaan luokanopettajaopinnot, osalla muuta pohjakoulutusta. Heidän mielestään musiikinopettajalta vaaditaan ensinnäkin ammatillisia tai soittimellisia valmiuksia kuten popmusiikin hallinta, kyky tehdä sovituksia, nuorisokulttuurissa ajan tasalla pysyminen ja monipuoliset musiikkitaidot. Tärkeiksi nousivat myös opettajan persoonallisuuden piirteet, joita kuvailtiin esimerkiksi adjektiiveilla vastuuntuntoinen ja vaativa, huumorintajuinen, joustava, kärsivällinen ja pitkäjänteinen sekä määrätietoinen. Opettajan ammattitaidon didaktisella ulottuvuudella korostettiin ihmissuhdetaitoja, luokan hallinta-, opetus- ja suunnittelutaitoja sekä kykyä ymmärtää nuoria ja toimia heidän kanssaan. (Ruismäki 1991, 211-212.)

Ruismäen tutkimien opettajien mukaan hyvää musiikinopetusta luonnehtivia piirteitä ovat innostavuus, hyvä ilmapiiri ja viihtyminen. Sitä leimaa musisoiminen, toiminta, oppilaskeskeisyys. Se on johdonmukaista ja suunnitelmallista ja antaa mahdollisimman monille onnistumisen elämyksiä. Oppilaiden motivaatio on lähtökohta. Aineenopettajaopintoja edeltäneen luokanopettajakoulutuksen katsottiin antaneen paremman pohjan ymmärtää oppimisprosessia, hallita luokkaa ja hahmottaa kokonaistilannetta ja yleensä vahvistaneen valmiuksia didaktiseen ajatteluun. (Ruismäki 1991, 213-217, 244.)

Osa vastaajista ei pitänyt opettajan omaa soittotaitoa kovin tärkeänä – tätä perusteltiin sillä, että on tärkeämpää saada lapset soittamaan. Toisaalta nähtiin, että opettajan soittotaidon tulisi olla mahdollisimman vapaata ja nuotteihin sitomatonta; sellaisella automaation tasolla, että hän voi opetustilanteessa keskittyä muuhun kuin omaan suoritukseensa. Opettajan taitava soitto nähtiin myös oppilaita innostavana asiana. Oleellista voi Ruismäen mukaan olla myös se, kuinka rennosti opettaja itse omaan osaamisensa tai osaamattomuuteensa suhtautuu. (Ruismäki 1991, 239-242.)

Jaakkola (1998) selvitti tapaustutkimuksessaan musiikinopetusta neljällä suomalaisella alaja kahdella yläasteen koululla. Tutkimuksen ala-asteilla musiikkia opettivat joko luokanopettajat, joilla ei ollut musiikin erikoistumisopintoja tai musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat. Yhdessä koulussa, oli musiikkiluokkatoimintaa ja musiikinopetusta oli hoitamassa myös musiikin aineenopettajia. (Jaakkola 1998, 109-119.)

Luokanopettajat pitivät musiikinopetusta vaikeana, koska se vaatii opettajalta sekä musiikillisia että musiikkikasvatuksellisia valmiuksia ja osittain myös siksi, että oppilaiden musiikillisissa taidoissa on niin suuria eroja. Musiikin opettamiseen liittyen tehdään paljon poikkeusjärjestelyjä. Musiikkia saattoi opettaa sitä paljon harrastava ja siihen suuntautunut opettaja useammalle luokalle. Näin voidaan tarjota laadukasta, innostavaa musiikinopetusta mahdollisimman monille. Toisaalta jos oma opettaja opettaa musiikkia, joustavat opetusjärjestelyt ja kokonaisuuksien rakentaminen helpottuvat ja musiikin tunne-elämään liittyvät ominaisuudet saadaan kokonaisvaltaisesti mukaan opetukseen. Pienille kouluille voi tulla tilanne, että koululla ei ole yhtään musiikkiin suuntautunutta opettajaa. Yhdenkin opettajan vaihtuminen saattaa muuttaa musiikinopetusta ratkaisevasti. ”Keskeistä olisi, että yhdelläkään luokalla ei olisi musiikinopettajaa, joka opettaa musiikkia pakon edessä.” (Jaakkola 1998, 128-130; kts. myös Oksanen 2003, 205.)

Esittelen seuraavaksi lyhyesti muutamia luokanopettajien musiikinopettamiseen liittyviä pro gradu-tutkimuksia. Jukka Korhonen (2005) tutki musiikinopetusta yhtenäisessä peruskoulussa. Musiikinopetus jakaantuu edelleen aineen- ja luokanopettajille perinteisen ala- ja yläastejaottelun mukaan. Opettajien välille näyttää kuitenkin virinneen yhteistyötä ja siihen suhtaudutaan myönteisesti. Laura Siposen (2005) tutkimuksen mukaan musiikkia opettavat luokanopettajat olivat motivoituneita sen opettamiseen, mutta pitivät taito- ja taideaineiden osuutta opetussuunnitelmassa liian pienenä. Musiikin integroimista muihin aineisiin pidettiin järkevänä ja suuri osa oli toteuttanut sitä eri oppiaineiden yhteydessä ja myös teema- ja pajapäivien ja erilaisten projektien yhteydessä. (Korhonen 2005, 60-61; Siponen 2005, 62, 64-69, 76.)

Kuoppala ja Repo-Tolonen tutkivat luokanopettajien kokemuksia musiikinopettamisvalmiuksistaan peruskoulun alaluokilla. Sekä erikoistuneet että erikoistumattomat opettajat pitivät heikoimpana alueenaan bändisoittoa, jota heidän mielestään ei sisällynyt tarpeeksi koulutukseen. (Kuoppala & Repo-Tolonen 2002, 52-54.)

Aikaisemmat tutkimukset käsittelevät hyvän musiikinopetuksen piirteitä, musiikkia opettavalta opettajalta vaadittavia ominaisuuksia ja ammattitaidon ulottuvuuksia, toisaalta opettajien käsityksiä siitä, millaiseksi he arvioivat oman pystyvyytensä musiikinopetuksen alueilla. Opettajien arvioidessa itseään musiikilliset valmiudet, erityisesti oma soitto- ja laulutaito nostetaan esiin. Vahvimmaksi opettajat kokevat usein laulutaidon, heikoimmaksi bändisoittimien hallinnan ja musiikkiteknologian käytön. Tutkimuksissa sivutaan myös aineen- ja luokanopettajan rooleja musiikinopetuksessa ja musiikin erikoistumisopintojen merkitystä. Musiikin opettamista pidetään yleisesti vaikeana ja monitahoisena asiana. Tutkimuksissa tulee esiin luokanopettajan vahva didaktinen ajattelu ammatillisen minäkuvan osana. Luokanopettajat haluavat opettaa musiikkia ja käyttää sitä kokonaisvaltaisesti, mutta kaipaavat parempia valmiuksia ja aineenopettajan tukea.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tarkoitus, tutkimuksen kohde ja tutkimustehtävä

Tutkimukseni on luonteeltaan kartoittava. Sen tarkoitus on saada kentällä toimivilta luokanopettajilta tietoa ensinnäkin siitä, miten he arvioivat koulutuksensa musiikin opintoja ja toiseksi musiikin opettamisen käytännöistä ja musiikin roolista koulussa ja opettajan työssä. Tarkoitukseni on saada opetuksen kentältä tarkkoja kuvauksia musiikin käytöstä koulun erilaisissa tilanteissa ja uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Tutkimuksen tavoitteena on myös saada tietoa opettajankoulutuksen musiikinopetuksen kehittämisen pohjaksi. Tutkimuksen näkökulmia ovat myös koulutuksen kehittäminen ja oman työn tutkiminen. (kts. myös Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 129-130.)

Tutkimuksen kohteena ovat Yliopistokeskus Chydeniuksessa toteutettavan Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijat. Kohderyhmä muodostuu kahden vuosikurssin opiskelijoista. Ryhmä on niin suuri, että sen perusteella voi tarkastella asioita määrällisin tavoin, toisaalta siihen voi soveltaa myös laadullisia menetelmiä. Saadakseni tutkimusalueesta yleiskuvaa käytän kyselylomaketta. Tutkimuksen pääongelmiin pyrin saamaan syvällisempää tietoa avoimiin kysymyksiin annettujen vastausten aineistolähtöisellä analyysillä. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston laatu on tärkeämpi tieteellisyyden kriteeri kuin sen määrä. Voidaan keskittyä pieneen määrään tapauksia ja pyrkiä kuvaamaan niitä mahdollisimman tarkasti. Aineistosta ei pyritä tekemään yleistyksiä, vaan ajatellaan, että yhtä tapausta tutkimalla voidaan saada esiin jotain tutkittavan ilmiön kannalta merkittävää. Tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään. Aineistona voi olla vaikka vain yksi tapaus tai yhden henkilön haastattelu. Tai tutkittavana voi olla luonnollisesti olemassaoleva ryhmä, jonka kaikki jäsenet voidaan esimerkiksi haastatella. (Eskola & Suoranta 1998,18; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 170-171.)

Tutkimuksen kohderyhmän muodostavat kaksi Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa opiskellutta vuosikurssia, yhteensä 94 opettajaa. Kohderyhmän opettajat olivat aloittaneet opiskelun vuosina ja 2001 ja 2002 ja heidän valmistumisestaan oli kyselyn toteuttamishetkellä syksyllä 2006 kulunut kolmesta viiteen vuotta. Eskolan ja Suorannan mukaan tutkimukseen kannattaa valita henkilöitä, jotka mahdollisimman hyvin täyttävät kulloistenkin käsitteiden tunnusmerkit (Eskola & Suoranta 1998,18). Valitsin kohderyhmäni sillä perus-

teella, että heidän opiskelustaan ei olisi kulunut liian pitkää aikaa, mutta opintojen jälkeen olisi jo ehtinyt kertyä työkokemusta, jonka varassa arvioida opintoja.

Lähetin kyselyn kaikille kohderyhmään kuuluville opettajille, koska minua kiinnostaa musiikin käyttö koulussa musiikkitunteja laajemmin enkä halunnut rajata tutkittavaa joukkoa vain musiikkia opettaviin opettajiin. Tausta-aineistona käytän keväällä 2005 ja 2006 tuolloin opintojen loppuvaiheessa olevilta opiskelijoilta keräämäni palautetta musiikin opinnoista.

Tutkimustehtäväni jakaantuu kahteen pääongelmaan. Ensinnäkin minua kiinnostaa musiikin asema alakoulun arjessa ja luokanopettajan työssä. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut esiin, että musiikkia käytetään kouluissa monin tavoin kasvun ja oppimisen tukena. Haluan selvittää, millaisiin yhteyksiin ja tilanteisiin opettajat liittävät musiikin erilaisia käyttötapoja ja millaisia työvälineitä musiikki tarjoaa heille opetus- ja kasvatustyössä yleensä. Haluan myös selvittää, opettavatko – ja jos niin kuinka paljon – Luokanopettajien aikuiskoulutuksesta valmistuneet luokanopettajat musiikkia ja millaisia käytäntöjä heillä on musiikin opettamisessa. Minua kiinnostaa myös, mitä vastaajani ajattelevat musiikin opettamisesta ja millaisina musiikin opettajina he itseään pitävät.

Tutkimuksen toinen pääongelma käsittelee musiikkia luokanopettajien koulutuksessa. Haluan selvittää, miten muutaman vuoden työssä olleet opettajat arvioivat koulutuksen musiikinopinnojen hyödyllisyyttä luokanopettajan työn kannalta. Kaksi pääongelmaa jakautuvat tutkimuskysymyksiksi seuraavasti.

1. Musiikki luokanopettajan työssä.

1.1. Miten opettajat käyttävät musiikkia työssään ja millainen rooli musiikilla on opetus- ja kasvatustyössä alaluokilla?

1.2. Millaista luokanopettajien musiikinopetus on?

1.3. Miten opettajat arvioivat musiikinopettamisessa tarvittavia tietoja, taitoja ja ominaisuuksia ja omia mahdollisuuksiaan opettaa musiikkia?

2. Musiikki luokanopettajien koulutuksessa.

2.1. Miten opettajat arvioivat opintojaan muutaman vuoden työssäolon jälkeen?

2.2. Millaiset valmiudet koulutus on antanut musiikin hyödyntämiseen työssä ja musiikin opettamiseen?

4.2 Tutkimusmenetelmä

Pyrin tutkimuksessani kartoittamaan tutkimaani ilmiötä ja ymmärtämään sitä. Käytän siinä rinnakkain laadullista ja määrällistä lähestymistapaa. Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen jyrkkä erottaminen on harhaanjohtavaa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan onkin oleellisempaa, että tutkimusta tehdään kulloiseenkin ongelmaan ja tarkoitukseen parhaiten sopivin menetelmin.

Laadullista ja määrällistä tutkimussuuntausta ei tule nähdä toistensa vastakohtina, vaan pikemminkin toisiaan täydentävinä. Niille tyypillisiä tekniikoita voidaan myös käyttää samassa tutkimuksessa rinnakkain. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 127-128.) Tutkimukseni määrällisiä piirteitä ovat kyselylomakkeen käyttö ja tutkimustulosten esittäminen osittain taulukoiden muodossa ja määrinä. Näin esittelen osallistujien taustatietoja kuten sijoittumista erilaisille kouluille ja luokka-asteille ja musiikin harrastamista, mutta myös varsinaisten pääkysymysten teemoihin liittyviä tuloksia, kuten musiikin opettamisen ja käytön yleisyyttä ja esimerkiksi erilaisten työtapojen osuutta musiikinopetuksessa. Pääkysymyksiini liittyviä avoimia vastauksia tulkitseen myös laadullisesti, aineistolähtöisesti.

Tutkittavien näkökulmaa pyritään saamaan esiin laadullisessa tutkimuksessa mm osallistuvuuden avulla. Tutkijan osallistuminen tutkittavien elämään ei kuitenkaan laadullisessa tutkimuksessakaan ole ehdoton edellytys.

En tutkijana määrää, mikä on tärkeää tietoa ja mikä ei, vaan pyrin tarkastelemaan aineistoani yksityiskohtaisesti ja monitahoisesti. Olen halunnut, että tutkittavien ääni ja näkökulma tulevat esiin. Laadullisessa tutkimuksessa tämä varmistetaan esimerkiksi erilaisten dokumenttien ja tekstien diskursiivisilla analyyseilla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 155.) Laadullinen aineisto on ilmiänsuhtaan tekstiä, joka on voinut syntyä tutkijan aloitteesta, kuten vaikka haastattelut ja havainnoinnit tai hänestä riippumatta, kuten päiväkirjat tai

kirjeet tai muuhun tarkoitukseen tuotettu kirjallinen ja kuvallinen aineisto tai vaikka äänimateriaali. (Eskola & Suoranta 1998,16.) Tässä tutkimuksessa aineisto muodostuu avoimiin kysymyksiin annetuista vastauksista.

Tutkimussuunnitelmaa ei välttämättä lyödä lukkoon etukäteen, vaan se voi muuttua tutkimuksen kuluessa. Näin laadullisilla menetelmillä voidaan tavoittaa ilmiöiden muutos. Tutkimustuloksia ei voida tällöin pitää ajattomina ja paikattomina, vaan ne pätevät tiettyinä aikana tietyssä paikassa; ne ovat sidottuja historiaan. (Eskola & Suoranta 1998,16.)

Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa mm teorian rakentamista empiirisestä aineistosta. Tätä tarvitaan esimerkiksi, jos halutaan saada perustietoa tutkittavan ilmiön olemuksesta. (Eskola & Suoranta 1998,19) Laadullisessa tutkimuksessa ei lyödä ennalta lukkoon hypoteeseja, jotka ohjaisivat ja rajaisivat tutkimuksen tekemistä. Tutkijalla voi tietysti olla aiheestaan ennakkokäsityksiä ja odotuksia, jotka on syytä tiedostaa ja ottaa huomioon tutkimuksen esioletuksina. Tarkoitus ei ole aineiston avulla pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin tai todistaa hypoteeseja, vaan antaa tutkijan ajattelulle virikkeitä ja uusia näkökulmia, paljastaa ja oppia aineistosta uusia ja odottamattomia seikkoja, kuvata ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä ja antaa siitä teoreettisesti mielekäs tulkinta. (Eskola & Suoranta 1998,20, 61; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 152.)

Tässä tutkimuksessa otokseksi on valittu kahden vuosikurssin kaikki opiskelijat. Kohdejoukko valittiin siten, että heidän opiskelustaan ei olisi vielä kulunut liian paljon aikaa ja opiskelusta olisi tuorehkoja muistikuvia. Halusin kuitenkin, että vastaajillani olisi jo muutama vuosi työkokemusta, jonka valossa arvioida opettajan työn vaatimuksia ja koulutuksessa saatuja valmiuksia.

Laadullisessa tutkimuksessa tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaan.(Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 155.) Tutkimukseni ainutlaatuinen tapaus voisi olla Luokanopettajien aikuiskoulutus koko suomalaisen opettajankoulutuksen kentässä, eikä tuloksia välttämättä voi yleistää koskemaan koko opettajankoulutusta.

Tutkimuksessani voi nähdä myös tapaustutkimuksen piirteitä: Tutkimuksen kohteena on tietty ryhmä tai yhteisö tai yksittäinen tapaus tai tilanne. Kiinnostuksen kohteena ovat pro-

sessit ja tavoitteena ilmiön kuvailu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 126.)

Päädyin haastattelun sijasta usein määrälliseen tutkimukseen liitettyyn kyselytutkimukseen, vaikka tutkimusotteeni on laadullinen. Suomalaisille lähetetään paljon erilaisia kyselyitä, joihin vastaaminen ei aina tunnu mielekkäältä. Ongelmaksi tulee usein kato – vastausprosentti jää matalaksi. Hirsjärven & al mukaan kuitenkin vastaamishalukkuuteen vaikuttaa eniten tutkimuksen aihe, vaikka hyvin laadittu kysymyslomake on myös tärkeä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006,185–187.) Otaksuin, että itsekkin tutkimusta tehnyt kohdejoukkoni olisi motivoitunut osallistumaan omaa työtään ja hiljattain tapahtunutta opiskeluaan koskevaan tutkimukseen.

Haastattelun hyvänä puolena pidetään sitä, että tutkittava saa tuoda vapaasti esiin itseään koskevia asioita. Tutkijan ja tutkittavan suora vuorovaikutustilanne antaa mahdollisuuden tulkita asioita laajemmassa kontekstissa. Myös kehonkieli on mukana ja kysymyksiä voidaan tarkentaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004,194-195, Valli 2001,101.) Toisaalta haastattelu sosiaalisena tilanteena tuo mukanaan virhemahdollisuuksia. Haastateltavat saattavat haluta antaa itsestään suotuisan kuvan ja tuoda esiin seikkoja, joita ei välttämättä kysytäkään. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004,195-196.)

Tutkijan ja haastateltavien suhde olisi mielestäni vaikuttanut haastattelutilanteeseen erityisesti tässä tapauksessa. Tunsin kaikki tutkimukseeni osallistuvat opettajat henkilökohtaisesti. Lisäksi välillämme aikaisemmin ollut opettaja-oppilas-suhde olisi saattanut värittää haastattelutilannetta. Käytän avoimia kysymyksiä, joten vastaajilla on tilaa tuoda esiin ajatuksiaan, vaikka kyseessä ei ole haastattelu. Käytin haastattelua tutkimuksen pilottivaiheessa, mutta edellä mainituista syistä päädyin keräämään tutkimuksen varsinaisen aineiston kyselylomakkeella.

Kyselyn valintaa aineistonkeruun menetelmäksi tuki myös se, että halusin saada suhteellisen paljon henkilöitä mukaan tutkimukseen ja kartoittaa aihetta monilla kysymyksillä saadakseni kokonaiskuvaa tutkimastani aiheesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 184.)

Kyselyn haittana voi pitää sitä, ettei tutkijalla ole mahdollisuutta tehdä esimerkiksi tarkentavia jatkokysymyksiä tai varmistaa, että vastaaja ymmärtää kysymykset. Avointen kysymysten luotettavuutta taas heikentää se, ettei vastaaja välttämättä tule ajatelleeksi kaikkia

tutkittavaan ilmiöön liittyviä seikkoja. Toisaalta avoimet kysymykset jättävät tilaa vastaajan ajatuksille ja mahdollistavat tutkittavien näkökulman esille pääsemisen. Kyselyn haittapuolia voidaan vähentää huolellisesti laadituilla kysymyksillä, selkeällä lomakkeella ja hyvillä vastausohjeilla. Kyselyn luotettavuutta parantaa myös, että kysymykset esitetään kaikille täsmälleen samassa muodossa eikä tutkija vaikuta vastaamiseen läsnäolollaan ja olemuksellaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 184; Valli 2001, 101-102.)

4.3 Aineiston hankinta ja taustatyö

Saadakseni alustavaa tuntumaa tutkimusalueeseeni ja tietoa tarkemman kysymyksenasettelun ja tutkimusongelman muotoilemiseksi tein kaksi pilottihaastattelua. Haastateltavaksi valitsemani henkilöt olivat opiskelleet Luokanopettajien aikuiskoulutuksessa vuosina 2001–2002 sekä 2003–2004. Molemmat asuivat lähetyvillä, joten haastattelujen järjestäminen oli käytännössä yksinkertaista. Haastattelin heitä syyskuun 2006 lopulla.

Halusin kuulla tutkimukseni kohderyhmää varhaisessa vaiheessa, ennen tutkimusongelmien ja -käsitteiden lukkoon lyömistä. Haastattelumenetelmäni sisälsi piirteitä sekä teema-haastattelusta että avoimesta haastattelusta. Olin alustavien tutkimusongelmien pohjalta muodostanut 4-5 pääteemaa, joista toivoin haastateltavieni kertovan. Halusin kuulla, millaisia asioita he nostaisivat esiin. Avoimen haastattelun tapaan halusin pitää tilanteen avoimena ja olla valmis muuttamaan teemojani sen mukaan, mitä keskustelussa tulisi esiin. Haastateltavani olivat jo miettineet aihepiiriä ja olivat innokkaita kertomaan kokemuksistaan ja ajatuksistaan.

Nauhoitin molemmat haastattelut ja kirjoitin ne välittömästi muistiin. Haastatteluaineiston pohjalta täsmensin tutkimustehtävääni. Sain siitä aineksia myös kysymyslomakkeen kysymysten muotoiluun. Laadittuani kysymyslomakkeen testasin sitä kahdella kohdejoukkoon kuuluvalla henkilöllä, joiden suostumusta tiedustelin puhelimitse. Samalla kerroin tutkimuksestani ja sen tavoitteista.

Testauksen jälkeen lisäsin lomakkeeseen vastaajien koulun kokoa ja heidän opettamaansa luokka-astetta koskevat kysymykset. Kaikkiaan lopulliseen kyselylomakkeeseen tuli 12

kysymystä. Näistä viisi oli monivalinta- tai aukkokysymyksiä. Vastaajasta riippuen avoimia kysymyksiä oli 4-7. (Kysymyslomake liite 2.)

Varsinaisiin tutkimustehtäviini liittyviä teemoja kartoitin avoimilla kysymyksillä. Halusin antaa vastaajille mahdollisuuden kuvata todellisuuttaan ja ajatuksiaan omin sanoin, ilman että ehdotan vastauksia valmiilla kysymyksillä. Halusin selvittää, mikä vastaajien omasta mielestä on keskeistä. Taustatietoja kyselin strukturoiduin ja puolistrukturoiduin kysymyksin.

Kysely lähtee liikkeelle vastaajien työtilanteen ja – historian kartoittamisella. Kysyin aukkokysymyksillä vastaajien työkokemuksen pituutta ja vastaamishetkellä opetettavaa luokka-astetta. Halusin myös tietää, minkä kokoisessa koulussa vastaajat työskentelivät. Musiikin opetusmäärää ja tyytyväisyyttä siihen kartoitin monivalintakysymyksillä. Vastaajien musiikin harrastamisesta ennen koulutukseen tuloa ja vastaamishetkellä kysyin sekä strukturoiduilla että avoimilla kysymyksillä. (Kysymykset 1-7)

Varsinaisia tutkimusongelmia kartoitin avoimilla kysymyksillä. Ensimmäinen pääongelmani koskee musiikkia luokanopettajien työssä. Saadakseni ensinnäkin kuvaa siitä, miten opettajat käyttävät musiikkia työssään ja millainen rooli musiikilla ylipäätään on koulun arjessa, pyysin vastaajia kertomaan, miten he käyttävät musiikkia opetus- ja kasvatustyössään ja antamaan siitä käytännön esimerkkejä. (Kysymys 8)

Toiseksi pyysin heitä kuvailemaan tyypillistä musiikintuntiaan. Pyysin konkreettisia esimerkkejä. Halusin näin välttää sen, että vastaukset jäisivät liian yleiselle tasolle; halusinhan saada tarkkoja kuvauksia opetuksen kentältä. Tällä kysymyksellä kartoitin musiikkia oppiaineena. Halusin selvittää, mitä luokanopettajat ajattelevat musiikin opettamisesta ja millaisia käytäntöjä heillä on siinä. (Kysymys 9). En käyttänyt esimerkiksi valmiita työtapaluokituksia, koska halusin nähdä, mitä vastaajat itse nostavat esiin. Avoimia kysymyksiä käytettäessä vastaaja ei toisaalta välttämättä tule ajatelleeksi kaikkea, mikä asiaan kuuluisi. Uskon kuitenkin, että pääsin lähemmäksi todellista tilannetta, kun en antanut valmiita vastausvaihtoehtoja.

Kolmanneksi halusin tietää, miten luokanopettajat arvioivat mahdollisuuksiaan opettaa musiikkia. Pyysin heitä kuvailemaan itseään musiikinopettajina ja arvioimaan omia vah-

vuuksiaan ja kehittämistä kaipaavia alueitaan musiikinopetuksen eri alueilla. (Kysymys 10) Tässä olisi ollut mahdollista käyttää myös valmiisiin kykyluokitteluihin pohjaavia asteikkoja. Päädyin kuitenkin avoimeen kysymykseen, koska en halunnut tarjota vastaajille valmista mallia, vaan halusin nähdä, mitä he itse nostavat esiin. Luin kylläkin analysointivaiheessa omaa aineistoani myös aiemmissa tutkimuksissa käytettyjä luokitteluja vasten ja vertailin omia tuloksiani aiempiin.

Toinen pääongelmani koskee musiikkia luokanopettajien koulutuksessa. Tätä aluetta kartoitin kahdella avoimella kysymyksellä. Ensimmäinen jakaantui kolmeen osaan: Pyysin vastaajia arvioimaan luokanopettajan työn kannalta, mikä koulutuksen musiikinopinnoissa oli erityisen hyödyllistä, mikä turhaa ja mitä nyt tärkeältä tuntuva opinnosta puuttui. Jokaisessa kohdassa pyysin vastaajia myös perustelemaan arviotaan. (Kysymykset 11 a, b ja c)

Loppuun lisäsin avoimen kysymyksen (12), jossa pyysin vastaajia vielä kertomaan, millaiset eväät koulutus on antanut musiikin käyttämiseen koulutyössä. Tämä laaja kysymys kosketti kaikkia tutkimukseni tärkeimpiä kysymyksiä. Vaikka oli mahdollista, ettei tällainen kysymys toisi enää mitään uutta tietoa, halusin kuitenkin varmistaa, että vastaajilla olisi mahdollisuus tuoda esiin sellaistaikin, mitä muuten en olisi tavoittanut. Kysymysten osittainen päällekkäisyys voi myös lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 214-215).

Lomakkeen lopussa muistutin vastaajia vielä tallentamisesta. Liitin loppuun myös yhteystietoni ja kehotuksen kääntyä puoleeni kysymysten tai ongelmien ilmetessä. Pari henkilöä pyysikin teknisten ongelmien vuoksi lomakkeen paperimuodossa.

Kyselyn varsinainen toteutus koostui useammasta vaiheesta. Lähetin ensin viikolla 46 kaikille (94) postissa kirjeen (liite 1), jossa kerroin tutkimuksestani ja tulossa olevasta kyselystä. Pyysin jokaista ilmoittamaan sähköpostitse suostumisestaan vastaajaksi. Varsinaisen kyselyn (liite 2) lähetin world-lomakkeena sähköpostin liitteenä sitä mukaa, kun sain suostumisilmoituksia (ensimmäinen vastaus tuli kirjeen lähettämistä seuraavana aamuna!). Ajan tasalla olevien postiosoitteiden selville saaminen oli yllättävän hankalaa. Tässä käytin Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijalista ja sekä Eniro-hakupalvelua. Siitä huolimatta en välttämättä onnistunut jäljittämään kaikkia.

Sain ensimmäiseen kirjeeseeni kaikkiaan 52 vastausta. 45 henkilöä lupautui tutkimukseen ja 7 ilmoitti, ettei ollut halukas vastaamaan. Syynä oli joillakin äitiysloma, jotkut työskentelivät muissa kuin opetustehtävissä. Jotkut olivat liian kiireisiä tai muuten haluttomia vastaamaan.

Tämä ensimmäinen ”kierros” tuotti 24 kyselyvastausta. Lähetin vielä tekstiviestin niille, jotka eivät olleet reagoineet ensimmäiseen kirjeeseeni. Lähetin myös sähköpostissa muistutuksen niille, jotka eivät olleet lupautumisestaan huolimatta vielä palauttaneet lomaketta. Näiden ”karhuamistojen” jälkeen sain lopulta 37 vastausta kyselyyni. Kun otin soveltuvien osin myös lomakkeen testaajat mukaan, minulla oli 39 vastausta aineistossani. Vastausprosentiksi tuli siis 41,5 % koko kohdejoukosta (94). Täytyy myös ottaa huomioon, että kaikki eivät välttämättä saaneet ensimmäistä kirjettäkään. Valitettavasti varsinainen kysely siirtyi joulukuulle asti. Opettajia painoivat varmasti jo takana oleva syyskausi ja lukukauden lopun kiireet.

Vastaajien opiskelusta oli kulunut muutamia vuosia, joten liitin kyselyyn muistin virkistämiseksi luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelman vuosilta 2001–2003 musiikkia käsittelevän osan sekä musiikin opintokokonaisuuteen sisältyvien jaksojen otsikot tuntimäärineen (liite 3). (Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2001-2003, 28-29)

4.4 Aineiston käsittely ja analysointi

Paria poikkeusta lukuun ottamatta sain täytetyt kysymyslomakkeet sähköpostin liitteenä. Aineiston käsittelyä helpotti suunnattomasti, että vastaukset olivat valmiiksi sähköisessä muodossa. Tallensin ensin jokaisen vastaajan lomakkeen numeroituna ja taustatiedoilla (sukupuoli, milloin opiskellut, syntymävuosi ja pohjakoulutus) varustettuna. Nämä taustatiedot poimin Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijalistaista, jotka minulla koulutajana oli hallussani.

Seuraavaksi liitin yhteen kuhunkin kysymykseen annetut vastaukset. Näin sain vähitellen kokonaiskuvaa aineistostani. Ensimmäinen analyysikierros oli puhtaasti kysymys kysy-

mykseltä etenevä aineiston kartoitus. Luin aineistoa useita kertoja ja analysoin sitä aineistolähtöisesti etsien esiin nousevia teemoja ja pyrin näin jäsentämään sitä. (Kts. Tuomi & Sarajärvi 2006, 93-97.)

Seuraavaksi tein luettelon esiin nousseista teemoista. Pilkoin kaikki vastaukset yksittäisiksi lauseiksi tai maininnoiksi. Irrotin nämä maininnat alkuperäisestä yhteydestään eli kysymyslomakkeen kysymyksistä ja koodasin jokaisen maininnan teemaluettelon mukaisesti. Esimerkiksi omia musiikinopettamiskykyjä kartoittava aineisto ryhmittyi vähitellen seuraavien teemojen alle: yleensä opettamiseen liittyvät taidot, opettajan persoonaan liittyvät ominaisuudet, opettajan omat musiikkitaidot, musiikin ohjaamisen ja opettamisen taidot. Nämä teemat siis nousivat aineistosta sitä lukiessani. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 93-97.)

Musiikin käyttöä opetus- ja kasvatustyössä kuvaavista vastauksista muodostin seuraavan ryhmittelyn: Eri aineiden opetus ja opetuskokonaisuudet, sosiaaliset tilanteet ja yhteishenki, luova toiminta, perinteet, motivointi, muistin tuki, rentoutuminen ja virkistyminen.

Näin jäsenneltyä aineistoa kuvaan ja tulkitsen omien tutkimustehtävieni ja aikaisemman tutkimuksen ja kirjallisuuden valossa. Käytän sekä laadullisia että määrällisiä aineiston analyysitapoja rinnakkain. Avoimiin kysymyksiin saamiani vastauksia tulkitsen laadullisesti pyrkien teemoittelemaan ja tyypittelemään aineistoa ja tekemään siitä johtopäätöksiä. Taustatietoja esittelen määrällisesti ja taulukoiden muodossa ja myös pääkysymyksiini liittyviä tuloksia silloin, kun se mielestäni havainnollistaa asiaa. Esimerkiksi koulutuksessa turhina pidettyjä tai siitä puuttuvia sisältöjä tai eri työtapojen osuutta musiikkitunneilla kuvaan myös määrinä.

Koska sain vastaukset sähköpostissa, vastaajien nimet olivat aluksi tiedossani. Tallennettuani vastaukset ilman nimiä, numeroituina, en enää pystynyt liittämään yksittäistä vastausta saati kokonaisuudesta irrotettua mainintaa keneenkään henkilöön. Pidín kuitenkin vastaajan numeron jokaisessa maininnassa mukana koko analysointivaiheen ajan, jotta voisin etsiä mahdollisia yhteyksiä aineiston sisällä. Tallentamiani vastaajakohtaisia lomakkeita vertailin vielä analysointivaiheen kuluessa kun halusin esimerkiksi selvittää musiikin harrastamisen ja opettamisen ja musiikinopettajakuvan välisiä mahdollisia yhteyksiä.

Otin jäsentelyssä huomioon aineistossa painokkaasti esiin tulevia asioita ja etsin myös aineiston sisällä olevia yhteyksiä. Esimerkiksi musiikinopettamisen kuvauksista nousi omina temoinaan musiikinteorian opettaminen ja opettamisessa koetut ongelmat. Koulutuksen musiikinopintojen arvioinnissa painottui voimakkaimmin soitonopetus.

4.5 Tutkimuksen arviointi

4.5.1 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan subjektiivisuuden avoin myöntäminen. Tutkija on itse luotettavuuden tärkein kriteeri ja arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida mm uskottavuuden, siirrettävyyden ja tulosten vahvistuvuuden näkökulmista.

Uskottavuudella luotettavuuden kriteerinä tarkoitetaan, että kun tutkija tekee aineistonsa perusteella käsitteellistyksiä ja tulkintoja, hänen pitäisi varmistua siitä, miten nämä vastaavat tutkittavien käsityksiä. Toisaalta ajatellaan, että tutkittavat voivat olla sokeita tilanteelleen, eikä tulkintojen vieminen heidän arvioitavakseen välttämättä lisää tutkimuksen uskottavuutta. Siirrettävyys voi olla mahdollista, mutta sosiaalinen todellisuus on monimuotoista eikä yleistäminen välttämättä ole mahdollista. Varmuutta voidaan lisätä pyrkimällä ottamaan huomioon tuloksiin mahdollisesti vaikuttavat ennustamattomat seikat.

Tutkimustulosten vahvistuvuudella tarkoitetaan, että toiset samaa aihepiiriä käsittelevät tutkimukset ovat tuoneet samansuuntaisia tuloksia (Eskola & Suoranta 1998, 211-213). Tutkimusraportin alkuosassa käyn läpi luokanopettajien musiikinopettamiseen ja luokanopettajakoulutuksen musiikinopintoihin liittyvää aikaisempaa tutkimusta, jota huomioin omia tuloksiani analysoidessani.

Realistinen luotettavuusnäkemys näkee tutkimustekstin ikkunana todellisuuteen. Tutkimustekstin pitäisi kuvata mahdollisimman oikein ja tarkasti toisaalta tutkimuskohdetta ja toisaalta käytettyjä tutkimuskäytäntöjä. Luotettavuus riippuu siitä, kuinka pätevästi näitä onnistutaan kuvaamaan. On myös syytä erottaa toisistaan aineiston ja siitä tehtyjen päätelmien luotettavuus. Tutkimustekstin tulisi kertoa mahdollisimman tarkasti, mitä tutkimuksen eri vaiheissa on tehty. Sisäisellä validiteetilla eli pätevyydellä tarkoitetaan teoreettisten

lähtökohtien, käsitteenmäärittelyjen ja menetelmävalintojen välistä sopusointua. Ulkoinen validiteetti taas toteutuu tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä tutkimusaineiston välisessä suhteessa. (Eskola & Suoranta, 1988. 213-214.)

Reliabiliteetti tarkoittaa, että aineiston tulkinta ei sisällä ristiriitaisuuksia. Tätä voidaan varmistaa esimerkiksi indikaattorien vaihdolla eli saman ilmiön vahvistamisella usealla eri tavalla. Useampi havaintokerta, esimerkiksi kun samaa asiaa kysytään haastattelussa eri tavoin, lisää luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 214-215). Avoimilla kysymyksillä pyrin siihen, että vastaajilla olisi mahdollisuus tuoda mielestään oleelliset asiat esiin. Lisäsin yhden laajan, osittain muiden kysymysten kanssa päällekkäisen kysymyksen varmistaakseni aineistoni luotettavuutta ja kattavuutta.

Perinteisten validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden sopivuudesta laadullisen tutkimuksen yhteyteen on ristiriitaisia näkemyksiä. Kuitenkin ollaan melko yksimielisiä luotettavuuden parantamisen keinoista. Esimerkiksi tekstien analysoimisen yhteydessä suositellaan auki kirjoitettuja aineiston kategorisointeja ja koodauksia. Haastattelujen yhteydessä esitestaukset ja harjoittelu parantavat luotettavuutta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Ennen varsinaisen kyselyn toteuttamista tein kaksi esihaastattelua saadakseni tuntumaa tutkimaan ilmiöön. Lisäksi kaksi tutkimuksen kohdejoukkoon kuuluvaa vastaajaa testasi kysymyslomakkeen ja kommentoi sitä. Heidän vastauksensa ovat soveltuvien osin mukana tutkimusaineistossa.

Laadullisten aineistojen arvioinnissa voidaan kiinnittää huomiota myös aineiston yhteiskunnalliseen merkittävyyteen ja riittävyteen ja analyysin kattavuuteen ja toistettavuuteen. Tutkijan on oltava tietoinen aineistonsa tuotantoehdoista. Aineiston riittävyttä on laadullisessa tutkimuksessa vaikea määritellä ennakolta. Yleisesti ottaen sitä ei pitäisi ahnehtia liikaa. Analyysin kattavuudella tarkoitetaan, että tulkinnat eivät perustu satunnaisiin poimintoihin aineistosta. Analyysin arvioitavuus tarkoittaa, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä. Toistettavuudella tarkoitetaan, että luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty mahdollisimman yksiselitteisesti. Periaate on, että toinen tutkija pystyisi näitä sääntöjä seuraamalla tekemään aineistosta samat tulkinnat. (Eskola & Suoranta 1998, 215.)

Laadullisessa tutkimuksessa kannattaa ottaa huomioon, että tutkittavien puhe on tilannesidonnaista. Tutkittavat saattavat myös antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia. Kan-

nattaa siis miettiä, miten tutkimuksen luonne ja tutkimustilanne ovat mahdollisesti vaikuttaneet siihen, millaisia vastauksia tutkittavat ovat antaneet. Tutkimustuloksiin on syytä suhtautua kriittisesti. Kannattaa pohtia, mitä ja mistä ne kertovat. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Monista vastauksista ja niihin liitetyistä saatekirjeistä käy ilmi, että vastaajat ovat kohdistaneet vastauksensa henkilökohtaisesti minulle. Olen tietoinen siitä, että tutkijan ja tutkittavien välinen opettajan ja oppilaan suhde on mukana tutkimuksen tuloksissa. Uskon kuitenkin, että nämä itsekkin hiljattain tutkimustyötä tehneet opettajat, jotka ovat myös koulutuksensa aikana harjaantuneet palautteen antamiseen sekä oman oppimisensa arviointiin ja reflektointiin, osasivat myös vastatessaan ottaa tämän tekijän huomioon. Olen itsekkin tutkijana pyrkinyt siihen.

Tutkiessani opettajankoulutuksen musiikinopintoja tutkin kenttää, jolla itse toimin. Olen tavallaan osa tutkittavaa ilmiötä enkä voi tutkijan roolissakaan pysytellä ulkopuolisena. Laadullisessa tutkimuksessa ei edellytetäkään objektivistisuutta, joka tarkoittaa tutkimuskohteen tarkastelemista täysin ulkopuolelta. Kuitenkin tutkija voi säilyttää objektiivisuutensa siinä mielessä, että ei sekoita tutkimuskohteeseen omia asenteitaan ja arvostuksiaan. Laadullisen tutkimuksen objektiivisuus syntyy subjektiivisuuden tunnustamisesta. Tutkimussuhdekin on yksi sosiaalisen kanssakäymisen muoto. Tavallisesta jokapäiväisestä kanssakäymisestä se eroaa siinä, että mitään sen osasia ei pidetä itsestäänselvyyksinä. (Eskola & Suoranta 1998,17-18.)

4.5.2 Eettisyys

Tutkimusta tehtäessä joudutaan pohtimaan myös eettisiä kysymyksiä. Raja eettisen ja epäeettisen välillä ei ole selkeä, eikä eettisyyden varmistamiseksi ole olemassa yksiselitteistä ohjetta. Tutkijalta vaaditaankin herkkyyttä tunnistaa oman tutkimuksensa ongelmakohdat. Tutkimusaineistoa kerätessä käytetään hyväksi ihmisiä. Heitä ei pidä huijata tai manipuloida, vaan tietojen antamisen tulee olla vapaaehtoista ja tutkittavien tulee tietää, mihin heidän antamiaan tietoja käytetään. (Eskola & Suoranta, 1988, 60, 56.)

Lähestyin tutkittaviani kirjeitse ja kerroin heti ensimmäisessä yhteydenotossa, millaista tutkimusta teen ja miten tuloksia käytetään. Eskolan & Suorannan (1998, 55) mukaan tutkijan ja tutkittavien välillä ei saisi olla riippuvuussuhdetta kuten oppilas ja opettaja, joka voisi olennaisesti vaikuttaa tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen. Tutkittavani vastasivat sähköpostitse, kirjallisesti. Uskon, että näin välillämme aiemmin ollut opettajan ja oppilaan suhde tuntui neutraalimmalta kuin haastattelussa kasvokkain. Tutkimusajankohtana olimme tasa-arvoisia kollegoita, opettaja-oppilas-asetelmaan oli jo syntynyt ajallistakin etäisyyttä.

Tietojen käsittelyn tärkeitä periaatteita ovat anonymiteetti ja luottamuksellisuus. Täydellistä anonymiteettia ei välttämättä pystytä takaamaan, eikä tässä suhteessa pidä luvata tutkitaville enempää kuin on mahdollista. Tuloksia julkistettaessa on huolehdittava siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys paljastu. (Eskola & Suoranta, 1988, 57.) Koska vastaukset tulivat minulle vastaajien sähköpostiosoitteista, tiesin aluksi, keneltä mikäkin vastaus tuli. Tallensin vastauslomakkeet kuitenkin heti numeroituina, ilman henkilötietoja. Näin ne muuttuivat aineiston käsittelyn kuluessa minulle hyvin pian nimettömiksi. Tutkimustuloksista ei enää pysty tunnistamaan yksittäisiä vastaajia.

Tutkimuksen tietoja kootessa on muistettava ihmisarvon kunnioittamisen periaate. Tutkitaville ei pidä aiheutua haittaa tutkimukseen osallistumisesta. Erityisesti arkaluontoisia tietoja kysyttäessä tutkijan on harkittava tarkkaan, onko kyseinen tieto niin oleellinen tutkimukselle, että sitä on syytä kysyä. Tutkijan ja tutkittavan välillä vallitsee vuorovaikutus. Onkin luontevampaa puhua tutkimussuhteesta kuin –kohteesta. Tutkittavaa ei saa vahingoittaa eikä muullakaan tavalla tehdä väärin häntä kohtaan, esimerkiksi loukata hänen arvokkuuttaan tai ihmisarvoaan. Tutkija joutuu punnitsemaan, onko tutkimus niin tärkeä, että se oikeuttaa vaatimaan tutkittavaa puhumaan asioista, jotka saattavat järkyttää tai ahdistaa häntä. (Eskola & Suoranta 1998, 56-58.)

Omista musiikinopiskelu- tai musiikinopetuskokemuksistaan kertoessaan jotkut vastaajani olivat hyvin avoimia ja kertoivat henkilökohtaisiakin asioita. Näin saattoi tapahtua vastaajan omasta tahdosta; kysymykseni eivät pakottaneet tähän. Kirjallisesti vastatessa vastaajalle jäi vapaus päättää, kuinka paljon hän halusi itsestään kertoa.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

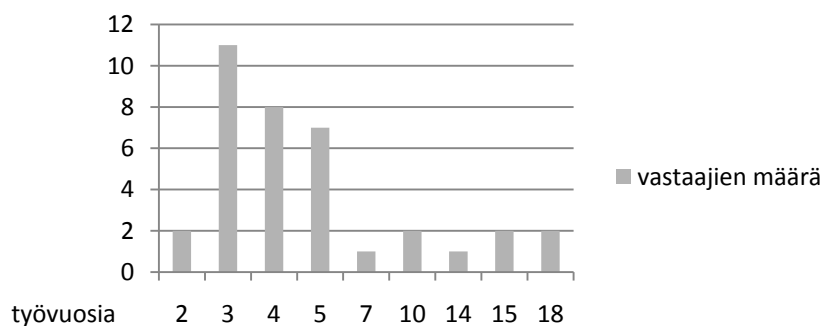
5.1 Vastaajat ja heidän taustansa

5.1.1 Ikä, työvuodet ja koulutus

Varsinaiseen tutkimuskyselyyn vastasi 37 henkilöä. Lisäksi kaksi opettajaa oli testannut kyselylomakkeen ensimmäisen version, jossa ei vielä ollut kaikkia varsinaisen lomakkeen kysymyksiä. Nämä testivastauksetkin ovat soveltuvin osin mukana aineistossa, joka siis käsitti yhteensä 39 vastausta.

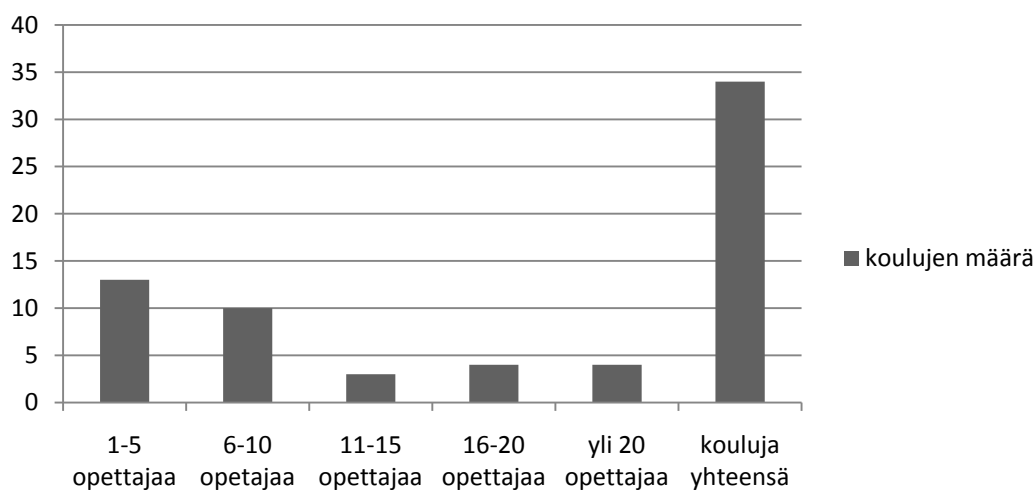
Vastaajissa oli 32 naista ja 7 miestä. Heidän ikänsä vaihteli tasaisesti 28 ja 50 vuoden välillä. Eniten (17) oli 70-luvulla syntyneitä. Ylivoimaisesti suurin osa vastaajista – 22 henkilöä – oli taustakoulutukseltaan lastentarhanopettajia. Heistä yksi oli lisäksi liikunnanohjaaja ja toinen erityisopettaja. Muita pohjaopintoja heillä oli seuraavasti: lastenhoitaja, päivähoitaja, sosiaalikasvattaja, sosionomi, merkonomi, merkantti, agrologi, artenomi, teologian maisteri, yhteiskuntatieteen maisteri, luonnontieteiden kandidaatti, liikuntatieteen kandidaatti ja humanististen tieteiden kandidaatti.

Opettajakokemusta vastaajilla oli vähintään kaksi, enimmillään kahdeksantoista vuotta. Keskimäärin kokemusta luokanopettajan työstä oli 6,3 vuotta. Eniten oli mukana vastaajia, joiden työkokemus oli kolmesta viiteen vuotta (26 kpl). He ovat todennäköisesti alkaneet työskennellä luokanopettajina vasta luokanopettajien aikuiskoulutuksesta valmistuttuaan. Mukana on myös muutamia erittäin pitkään opettajana toimineita. Todellisuudessa työkokemusta on vastaajilla hiukan enemmänkin, sillä huomioin vain kokonaiset vuodet.



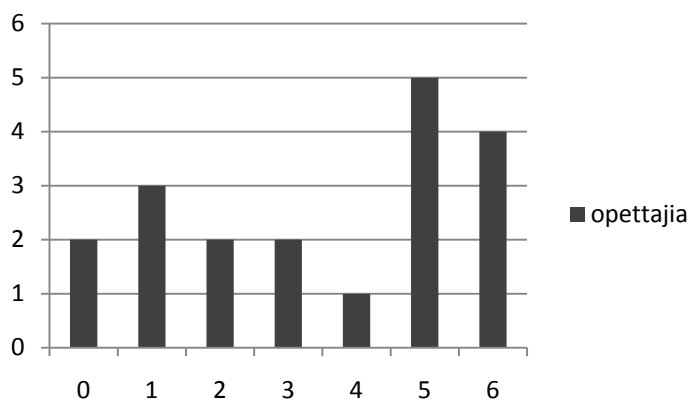
KUVIO 1. Vastaajien työkokemus luokanopettajina

Halusin myös tietää, minkä kokoisissa kouluissa vastaajat työskentelivät ja sen selvittämiseksi kysyin koulun opettajamäärää. Se vaihteli tasaisesti kaksiopettajaisesta 35 opettajan kouluun. Suhteellisen paljon, yhteensä kymmenen, oli mukana pieniä kahden tai kolmen opettajan kouluja.



KUVIO 2. Vastaajien koulujen koko.

Yhden ikäluokan luokkaa opetti 19 vastaajaa ja yhdysluokilla työskenteli 14, näistä kaksi erityisopetuksessa. Neljä vastaajaa ei ilmoittanut mitään luokka-astetta, koska oli vastaushetkellä äitiyslomalla tai hoitovapaalla. Lomakkeen ensimmäisessä versiossa ei vielä kysytty opetettavaa luokka-astetta. Yhden luokka-asteen opettajia oli kaikilla luokka-asteilla esiopetuksesta kuudenteen luokkaan, eniten kuitenkin viidennellä ja kuudennella luokalla.

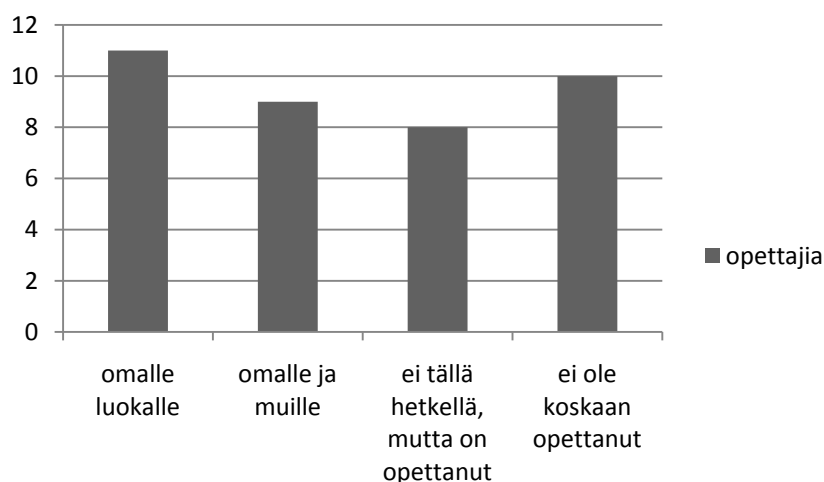


KUVIO 3. Vastaajien jakautuminen eri luokka-asteille. Yhden ikäluokan luokat.

Yhdysluokille vastaajat jakaantuivat vielä tasaisemmin. Hiukan suurempi osuus, kahdeksan opettajaa, opettaa luokka-asteita 3-6 eri yhdistelminä ja esi- ja alkuopetuksen yhdysluokilla toimii viisi kyselyyn vastanneista.

5.1.2 Musiikin opettaminen

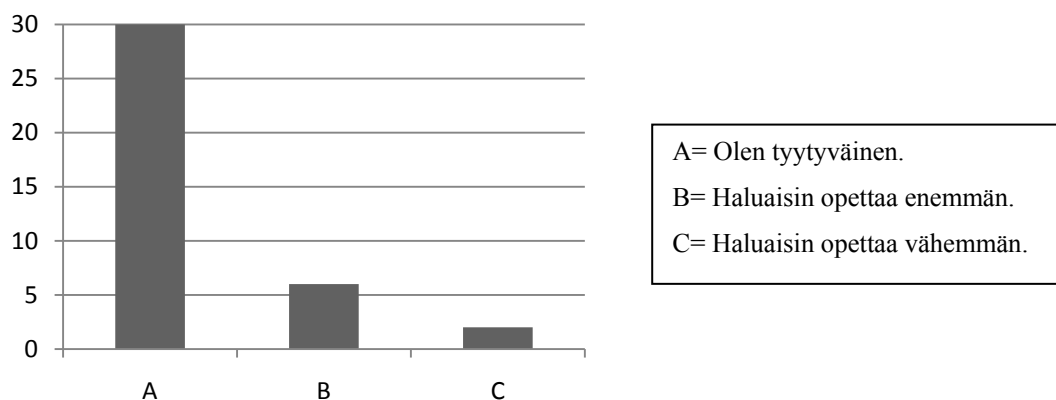
Kyselyyn vastanneista opettajista kaksikymmentä opetti musiikkia ainakin omalle luokalleen. Heistä yhdeksän opetti musiikkia muillekin luokille. Yhteensä 18 opettajaa ei opettanut vastaamishetkellä ollenkaan musiikkia. Heistäkin kahdeksan oli kuitenkin jossain vaiheessa opettanut. Aineistossa oli siis kymmenen opettajaa, jotka eivät olleet työhistoriansa missään vaiheessa opettaneet musiikkia. Yleinen käsitys tuntuu olevan, että lähinnä musiikkiin erikoistuneet opettajat opettavat sitä. Olinkin yllättynyt siitä, että aineistossani näin monet pitävät musiikkitunteja. Myös Heinon (1998) selvityksen perusteella musiikkia ala-luokilla opettivat pääosin siihen erikoistumattomat luokanopettajat (Heino 1998, 74-76).



KUVIO 4. Musiikin opettaminen.

Vastaajien musiikin opetusmäärä vaihteli yhdestä jopa kuuteen viikkotuntiin. Yleisin tuntimäärä oli yksi tai kaksi. Suurin osa vastaajista ilmoitti olevansa tyytyväinen nykyiseen musiikin opetusmääräänsä. Kuusi vastaajaa olisi halunnut opettaa enemmän ja kaksi vähemmän musiikkia. Enemmän musiikin opetusta haluavista kolme opetti musiikkia vastaushetkellä omalle luokalleen, yksi oli aiemmin opettanut ja kaksi ei lainkaan. Kahdesta

vähemmän musiikin opetusta haluavasta opettajasta toinen opetti oman luokkansa ja toinen toisenkin luokan musiikin. Molemmat opettivat musiikkia kaksi tuntia viikossa.



KUVIO 5. Tyytyväisyys musiikin opetusmäärään.

Yleensä opettajat olivat varsin tyytyväisiä musiikin opetusmääräänsä. Musiikki mainitaan usein työlääksi aineeksi opettaa ja sen opettamista pelätäänkin. Esimerkiksi Anttilan tutkimista opettajaopiskelijoista kolmannes piti mahdottomana, että opettaisi tulevaisuudessa musiikkia (Anttila 2008, 278-279). Tässä vastaajajoukossa myös eniten musiikkia opettavat (3-6 viikkotuntia) olivat tyytyväisiä eivätkä halunneet vähentää sen opettamista. Toki nämä vastaajat harrastivat musiikkia muutenkin. Koulun koolla ja musiikin opetusmäärällä ei aineistossani näytä olevan yhteyttä. Paljon tai vähän tai ei lainkaan musiikkia opettavat sijoittuvat tasaisesti eri kokoisille kouluille. Yleinen käsitys, että suurilla kouluilla musiikkia opettavat lähinnä erikoistuneet tai aineenopettajat ja pienillä kouluilla musiikkia ”joutuu” opettamaan tavallinen luokanopettaja, ei saa vahvistusta. Jaakkolan mukaan voi olla kokonaisvaltaisen opetuksen ja kasvatuksen kannalta hyvä, että oma opettaja opettaa luokalleen musiikkia, vaikka musiikkitunnit usein keskitetäänkin siihen suuntautuneelle opettajalle. Pääasia on, että millään luokalla ei olisi opettajaa, joka joutuu vasten tahtoaan opettamaan musiikkia (Jaakkola 1998, 128-130; kts. myös Oksanen 2003, 205).

5.1.3 Musiikin harrastaminen

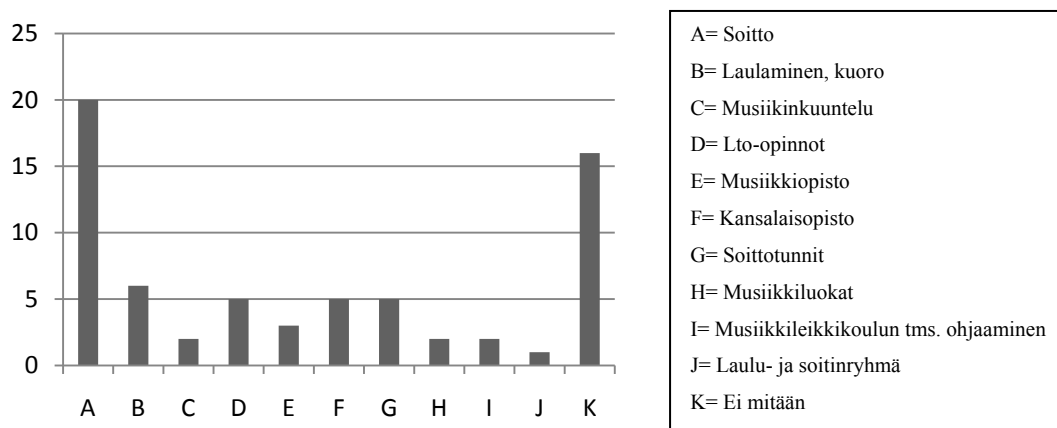
Halusin saada tietoa vastaajien musiikin harrastamisesta sekä ennen koulutukseen tuloa, että koulutuksen jälkeen. Minua kiinnosti myös, olisiko musiikin opiskelu luokanopettajakoulutuksessa innostanut joitakin vastaajia jatkamaan musiikin parissa.

Kysyttäessä koulutusta edeltäviä musiikkiharrastuksia 16 vastaajaa ilmoitti, ettei ollut harrastanut tai opiskellut musiikkia millään tavalla. Loput 23 ilmoittivat harrastaneensa musiikkia eri tavoin. Soittoharrastuksen mainitsi 20 vastaajaa. Soittimista useimmin mainittiin piano (8 vastausta), lisäksi kitara, viulu, bassokitara ja kantele. Soittamiseen liittyen mainittiin myös soitto tanssiyhtyeessä ja rock-keikat. Muutamat mainitsivat yleisesti ”soittelun omaksi iloksi”. Kuusi vastaajaa oli harrastanut laulua kuorossa, laulamisen mainitsi harrastukseen yksi vastaaja.

Opiskelun musiikkiopistossa lapsena tai nuorena mainitsee kolme vastaajaa, kansalaisopistossa viisi. Musiikkiluokilla mainitsee olleensa kaksi ja muuten soittotunneilla käyneensä viisi vastaajaa.

Vaikka 22 vastaajaa on pohjakoulutukseltaan lastentarhanopettajia, vain viisi heistä mainitsee vastauksessaan tämän koulutuksen musiikkiopinnot. Ehkä koulutukseen sisältyvää musiikin opiskelua ei mielletä harrastukseksi. Kysymyksessä tosin mainittiin myös musiikin opiskeleminen.

Myös työn ohessa pidetyt musiikkikurssit mainittiin tässä yhteydessä. Yksi vastaaja oli opettanut musiikkileikkikoulussa ja yksi ohjannut lapsia musiikkiliikunnassa. Yksi vastaaja kuului laulu- ja soitinryhmään, joka järjestää musiikkitilaisuuksia lapsille. Musiikinkuuntelun mainitsi harrastukseen kaksi vastaajaa.



KUVIO 6. Vastaajien musiikkiharrastuksia ja -opintoja ennen koulutukseen tuloa.

Musiikkia on harrastettu usein ”omaksi iloksi”. Joissakin vastauksissa tulee esiin myös, että harrastuksen myötä on saavutettu hyödyllisiä perustaitoja.

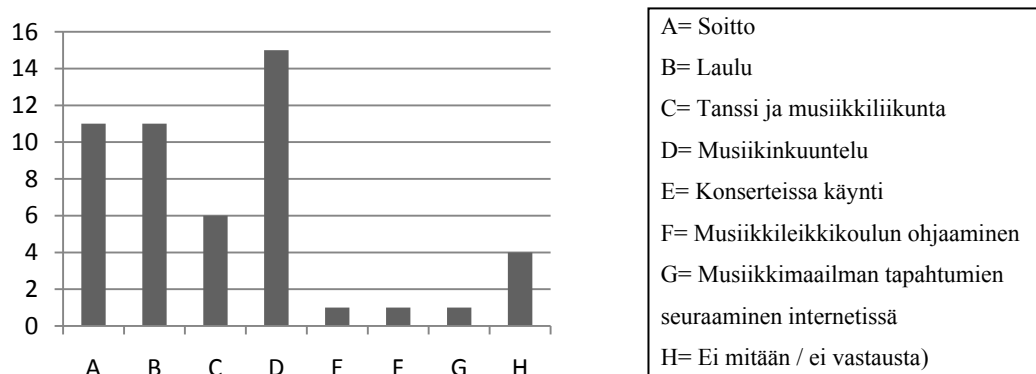
”Olen soittanut kitaraa omaksi ilokseni ja musiikin kuuntelu on kuulunut harrastuksiini.”

”Kansalaisopisto, ryhmäopetus 3 v ala-asteella. Kitaransoitto omaksi iloksi. Kuorolaulua n. 4 v ala-asteella. Opin siis nuotinluvun perusteet ja hallitsemaan pianon ja kitaran auttavasti.”

Jotkut harmittelevat jälkeenpäin, etteivät ole opiskelleet musiikkia enemmän.

Vastauksia lukiessa hahmottuu ”tyypillisin” kuva koulutukseen tulevan opettajaopiskelijan musiikkitaustasta: Lapsena muutama vuosi pianotunteja musiikki- tai kansalaisopistossa, lauluharrastus kuorossa, omatoimista kitaransoitonopiskelua ja viimeiset musiikkiopinnot lastentarhanopettajakoulutuksessa.

Tällä hetkellä musiikkia ilmoitti tavalla tai toisella harrastavansa 35 vastaajaa. Kaksi ei vastannut ja vain kaksi ilmoitti, ettei harrasta musiikkia.



KUVIO 7. Vastaajien musiikkiharrastuksia koulutuksen jälkeen.

Soittamiseen liittyviä harrastuksia vastaajilla on seuraavasti: 11 soittaa pianoa joko soittotunneilla käyden tai kotona omaksi iloksi. Kuusi soittaa kitaraa ja kaksi mainitsee yleensä soittavansa itsekseen. Kaksi vastaajaa ilmoittaa soittavansa bändissä.

Kaksi vastaajaa laulaa bändissä tai laulu- ja soitinryhmässä, kolme kuorossa. Laulua yleensä ilmoittaa harrastavansa neljä vastaajaa ja kaksi laulaa karaokea. Kuudella vastaajalla on tanssiin ja musiikkiliikuntaan liittyviä harrastuksia.

Yleinen musiikkia kohtaan tunnettu kiinnostus voi ilmetä myös musiikkimaailman tapahtumien seuraamisena internetissä, kuten yksi vastaaja tekee. Yksi vastaaja pitää musiikkileikkikoulua.

Vastaamisajankohdan musiikkiharrastuksia eritellään hiukan eri tavalla kuin koulutusta edeltäviä harrastuksia kysyttäessä. Esimerkiksi musiikinkuuntelun mainitsee harrastukseen peräti 15 vastaajaa, edellisessä yhteydessä vain kaksi. Myös konserteissa käyminen mainitaan.

Minua kiinnosti myös, onko koulutuksen jälkeen havaittavissa mitään muutoksia musiikin harrastamisessa. Niistä kahdestatoista vastaajasta, joilla ei ollut mitään musiikkiharrastusta ennen koulutukseen tuloa, kolme ilmoitti myös tämän hetken musiikkiharrastuksia kysyttäessä, ettei harrasta lainkaan musiikkia tai jätti kohdan tyhjäksi. Muut tähän ryhmään kuuluvat kertoivat nykyisiksi musiikkiharrastuksikseen kuuntelun, karaokelaulun, lapsen kanssa muskarissa käymisen, musiikin ja liikkeen yhdistämisen, soittotaidon ylläpitämisen tai soittotunneilla käymisen. Joidenkin kohdalla koulutuksessa alkanut musiikin opiskelu oli innostanut jatkamaan edelleen.

Pianon pimputus ja musiikin kuuntelu. Musiikin mukaan liikkuminen eli tanssi. Yritän löytää tulevaisuudessa aikaa ja rahaa kyetäkseni opiskelemaan oikeata pianonsoittoa.

Jotkut kertovat vasta luokanopettajakoulutuksen musiikinopintojen kautta löytäneensä musiikista itselleen ”jalansijaa”. On koettu, että musiikin opiskelu koulutuksessa on auttanut löytämään ja syventämään omaa musiikkisuhdetta. Opetussuunnitelman perusteet 2004 määrittelee koulun musiikinopetuksen tehtäväksi mm auttaa oppilasta löytämään musiikista omat kiinnostuksen kohteensa. Musiikinopetuksen tulisi myös rohkaista oppilasta ilmaistamaan itseään musiikin keinoin. Opettajan omalla suhteella musiikkiin on merkitystä tässä tehtävässä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 230.)

Lisäksi löysin musiikinopetuksen kautta taidon nauttia musiikista omassa elämässäni sekä pelko laulamiseen ja soittamiseen hävisi. Uskallan nyt osallistua yhteisiin musiikkihetkiin entistä rohkeammin.

Pianonsoiton kipinän kyllä sain ja sitä yritän aina välillä soittaa ja haaveilen oppivani soittamaan paremmin.

Musiikin harrastamista kartoitettiin siis kahdella eri kysymyksellä. Toisessa tiedusteltiin musiikin harrastamista tai opiskelua ennen koulutuksen aloittamista, toisessa kysyttiin,

minkälaisia musiikkiharrastuksia vastaajalla on tällä hetkellä. Kysymysten muotoilukin saattoi tuottaa eri tavoin painottuneita vastauksia näihin kahteen kysymykseen. Ensimmäisessä ovat mukana myös lapsuus- ja nuoruusajan musiikkiharrastukset soittotunteineen, jotka aikuisiällä ovat monilla jääneet. Elämäntilanteen muuttuessa myös musiikin harrastamistavat muuttuvat. Tavoitteellisemman harrastamisen tilalle on usein tullut musiikin parissa rentoutuminen ja musiikista nauttiminen.

Toisaalta lapsuus- ja nuoruusajan harrastuksia eriteltäessä ei ole huomioitu harrastuksena musiikin kuuntelua tai muuta musiikin parissa rentoutumista. Onko tämä yhteydessä siihen, miten vastaajat opettajina suhtautuvat lasten erilaisiin tapoihin olla tekemisissä musiikin kanssa ja miten he mahdollisesti arvottavat lasten musiikkiharrastuksia?

Kaiken kaikkiaan musiikin harrastaminen oli vastaajien keskuudessa vastaushetkellä yleisempää kuin ennen koulutukseen tuloa. Ennen koulutukseen tuloa musiikkia ilmoitti tavalta tai toisella harrastaneensa 23 vastaajaa, nyt 35. Harrastamistavoissa oli muutoksia: Soittamisen osuus oli vähentynyt, laulamisen lisääntynyt. Musiikinkuuntelun osuus oli kasvanut neljästä viiteentoista vastaajaan ja tanssi ja musiikkiliikunta olivat tulleet mukaan.

Musiikin opiskelu ja harrastaminen rakentavat opettajan musiikillista minäkuvaa ja sitä kautta hänen musiikinopettajuuttaan. Vesiojan mukaan pitkään jatkunut musiikin harrastaminen ja kouluttautuminen musiikissa tuovat varmuutta opetukseen ja ovat voimakkaasti yhteydessä musiikkia opettavan opettajan kokemukseen omasta pystyvyydestään. (Vesioja 2006,247-248.) Myös Juvosen luokanopettajaopiskelijoille suuntaama kyselytutkimus osoitti, että omakohtaisella musiikkisuhteella ja musiikin harrastamisella oli yhteyttä halukkuuteen opettaa musiikkia tulevassa ammatissa (Juvonen, 2008, 96).

Omassa aineistossani oli 12 musiikkia opettavaa opettajaa, jotka olivat harrastaneet musiikkia ennen koulutukseen tuloa ja harrastivat edelleen. Heistä 10 opetti musiikkia mielellään vaikka ilmoittikin taitojensa kaipaavan kehittämistä. Kaksi luonnehti itseään epävarmaksi. Toisaalta niistä neljästä opettajasta, joilla ei ollut lainkaan musiikkiharrastuksia ennen koulutusta tai sen jälkeenkään, kaksi opetti musiikkia ja suhtautui siihen myönteisesti vaikka pitikin taitojaan heikkoina. Vain neljä musiikkia opettavista antoi kielteiseksi luonnehtimani arvion itsestään musiikinopettajana ja nämä kaikki olivat harrastaneet musiikkia ainakin jossain vaiheessa. Musiikin harrastamisen ja musiikin opettamisessa koetun varmuuden yhteys ei ole aineistossani yksiselitteinen. En ole tässä yhteydessä eritelty mu-

siikkiharrastusten kestoja tai laatua. Esimerkiksi pitkään jatkunut soittoharrastus tuonee opettajalle enemmän varmuutta kuin kuunteluun rajoittuva harrastaminen.

5.2 Musiikki osana opetus- ja kasvatustyötä

Vaikka musiikki on oppiaine, se on laajempi ja monitahoisempi ilmiö. Musiikki voi olla kasvun ja kasvamisen osatekijä tai se voi integroitua osatekijänä muihin oppiaineisiin tai tukea niitä. (Honkanen 2001, 135.) Halusin selvittää, kuinka paljon opettajat todellisuudessa käyttävät musiikkia työssään, millaisissa yhteyksissä ja millaisin tavoin. Halusin saada selville, kokevatko opettajat, että musiikista on hyötyä koulutyössä. Lähes kaikki vastaajat kertoivat käyttävänsä tavalla tai toisella musiikkia opetus- ja kasvatustyönsä tukena. Vain kolme jätti tämän kohdan tyhjäksi.

Seuraava ryhmittely vastaajien mainitsemista musiikin käyttötavoista muotoutui aineistoa lukiessani:

- eri oppiaineet tai opetuskokonaisuudet
- sosiaalisuus, vuorovaikutus
- virikkeenä luovaan toimintaan
- perinteet, kulttuuri
- motivointi, keskittyminen, muisti
- rentoutuminen, virkistyminen, tunnelmailmapiirit.

Suuri osa vastauksista liittyi suoraan joko eri aineiden opetukseen tai eheyttämiseen ja opetuksellisiin kokonaisuuksiin.

Kuuntelemme kaikenlaista musiikkia, yleensä viikolla on joku tietty teema, esim. musiikkia maasta, jota opiskelemme maantiedon tunnilla, nyt teemana on afrikkalainen musiikki. Musiikin tunneilla musiikkia kuunnellaan ja siitä piirretään. Sen tahdissa myös tanssitaan toisinaan. Historian tunnilla kuunnellaan, jos mahdollista aiheena olevan aikakauden musiikkia.

Integroin musiikkia varmaan kaikkiin oppiaineisiin; äidinkielessä sävellämme omia runoja SO-LA-MI-sävelillä, liikunnassa rytmilorut auttaa joukkueiden jakamisessa, ympissä otan aiheeseen liittyviä lauluja, matikassa muutamia laululeikkejä lukujonoista.

Yksittäisistä oppiaineista, joiden opetukseen musiikkia liitettiin, mainittiin useimmin liikunta ja äidinkieli. Lisäksi vastaajat kertoivat käyttävänsä musiikkia kuvataiteen, käsityön, uskonnon, maantiedon, ympäristö- luonnontiedon, historian ja englannin tunneilla.

Äidinkielen tunneilla laulamme ja kuuntelemme lukukirjaan liittyviä lauluja. Lisäksi rytmisyys ja taputtelu auttavat pieniä oppilaita lukemaan oppimisessa ja kirjoittamisessa. Liikuntatunneilla käytän musiikkia innostamaan lapsia liikkumiseen sekä rauhoittumiseen ja rentoutumiseen. Laulamme myös ympäristö- ja luonnontiedon teemoihin liittyviä lauluja, syksy, talvi, eläimet, kansainvälisyys, planeetat... ja kuuntelemme musiikkia.

Etsin itse tai yhdessä oppilaiden kanssa eri aihealueisiin liittyvää musiikkia: maantieto – kansanmusiikki, eri kansojen soittimet jne.

Usein musiikki mainittiin myös yhteishenkeen, sosiaalisuuteen ja yhteisöllisyyteen liittyvissä tilanteissa sekä vuorovaikutuksen ja yhteishengen rakentamisen sekä välineenä sekä työyhteisössä että kasvatuksellisessa mielessä.

Tutustuminen työkavereihin ja yhteistyön tekeminen käynnistyi helposti musiikin avulla.

Musiikkiin liittyy aina yksilön kokemus, mutta se myös lisää luokan yhteenkuuluvuutta mitä parhaiten.

Yhteistyössä eri luokkien kanssa musiikki on hyvä lähestymistapa, vaikka en varsinaisesti musiikkia opetaakaan. Kummiluokan kanssa olemme pitäneet laulu ja musisointituokioita. Niissä kaikki, myös erityisoppilaat, saavat osallistua. Juhlien valmistelussa, osana bändiä, olen tutustunut myös muiden luokkien oppilaisiin, mikä on isossa koulussa tärkeä asia. Olen ollut myös soittamassa koulun aamunavauksissa ja pienimuotoisissa juhlissa. Bändisoiton tuella olemme kyhänneet näytelmiä ja tanssiesityksiä, joihin myös isomat pojat ovat lähteneet mukaan. Musiikin avulla saattaa päästä lähemmäs tiettyjä oppilaita ja saa keskustelukontaktin.

Musiikkia käytettiin virikkeenä luovaan tekemiseen, kuten kuvataiteessa tai kirjoitelmien teossa.

Kuvataiteessa olemme kuunnelleet klassista musiikkia ja piirretty siitä syntyviä ideoita paperille.

Perinteiden välittämisessä ja tapakulttuurin omaksumisessa musiikilla on tärkeä tehtävä. Musiikki liittyy myös näytelmiin, juhliin ja päivänavauksiin. Moni vastaaja toi esiin virsien ja perinteisten laulujen opettelemisen tärkeyden.

...itsenäisyyspäivänä perinteiset kansallislaulut, virsiä olen laulattanut erityisesti, koska virret ovat kohta katoavaa kansanperinnettä.

Musiikkia käytetään paljon myös motivoimiseen sekä keskittymisen ja muistin tukena.

Pyrin usein motivoimaan lapsia sopivalla musiikilla, esimerkiksi kierrätysteeman ollessa käynnissä ”roskat roskikseen”-biisiä tuli vedettyä jos jollakin lailla useaan otteeseen.

Musiikkirallatukset muistamisen tukena: esim. mittayksiköt Vesivehmaan jenkan sävelellä letkajenkana.

Myös rentoutuminen ja rauhoittuminen musiikin avulla tuotiin esiin sekä musiikin liittäminen erilaisiin rutiineihin.

...lähes joka liikuntatunti musiikki on osana loppurentoutusta / venyttelyä.

Toisaalta musiikkia käytettiin paljon välipalana, virkistymiseen ja työskentelyn keventämiseen tai yleensä vain tunnelman luojana tai hauskanpitoon. Musiikin mielihyvää tuottavia, elämää rikastavia ominaisuuksia ja sen mahdollisuuksia tunneilmapiirin rakentajana saatettiin näin käyttää luokkatilanteessa. (kts. myös Ruokonen 2001, 133-135.)

Tuomaan tunteihin vaihtelevuutta ja hauskuutta, esimerkiksi kirjoittamisen ja laskemisen välissä pieni lauluhetki.

Koska olen alkuopetuksessa, on musiikki luonnollinen osa päivää. Yleensä aamu alkaa joko musiikin kuuntelulla tai laulamalla. Erilaiset laululeikit ja kehonrytmiharjoitukset keventävät oppitunteja. Esimerkiksi kuvaamataidon tunnilla lapset keskittyvät paremmin tekemiseen, kun taustalla soi rauhallista musiikkia.

Myös Ruokosen mukaan musiikin kokonaisvaltainen käyttö varsinkin esi- ja alkuopetuksessa on luontevaa ja tukee monipuolisesti lapsen persoonallisuuden ja valmiuksien kehittymistä (Ruokonen 2001, 133-135).

Miten musiikkia sitten käytännössä käytetään muualla kuin musiikintunneilla? Ennakkoletukseni oli, että musiikinkäyttö olisi pääasiassa laulamista ja kuuntelua. Näitä tehtiinkin paljon. Usein mainittiin myös musiikkiliikunta ja tanssi sekä rytmiiikka. Soittaminen bändisoittimilla, koulusoittimilla tai kehosoittimilla mainittiin myös, samoin laululeikit ja lorut.

*Käytän musiikkia ensi sijassa vain musiikkitunneilla rytmi- ja musiikkiliikuntajuttuja lukuun ottamatta, joi-
ta käytän vähän joka paikassa.*

Ajatukseni ennen tutkimustyöhön ryhtymistä oli, että musiikin käyttömahdollisuudet alaluokkien opetuksessa ja luokanopettajan työssä kaiken kaikkiaan eivät rajoitu vain musiikkitunteihin. Aineistoni antaa kuvan musiikin yllättävänkin runsaasta käytöstä. Lähes kaikki vastaajat käyttivät musiikkia jollain tavalla joko opetuksen ja oppimisen tai yleensä kasva-

tustyön tukena. Musiikkia käytettiin monien eri aineiden opetuksessa. Lisäksi musiikki oli käytössä virkistävänä, rentouttavana tai innostavana ja motivoivana elementtinä. Musiikki tuki kouluelämää ja -yhteisöä. Se liittyi tapahtumiin, rutiineihin, juhliin ja sosiaalisiin tilanteisiin. Musiikin merkitys yksilön kehitystä tukevana tekijänä, kuten ilmaisuvälineenä ja mielikuvituksen virittäjänä tuotiin myös esiin.

Muutama vastaaja kertoi liittävänsä musiikkia opittavana oleviin teemoihin, joita käsitellään eri aineiden tunneilla. Muuten opetuskokonaisuuksia, projekteja tai teemapäiviä ei juuri mainittu. Kaiken kaikkiaan musiikki tuntuu näiden vastausten perusteella olevan opettajilla käytössä monipuolisena ja moneen tilanteeseen soveltuvana työkaluna. Myös niillä opettajilla, jotka eivät itse opettaneet musiikkia, se oli luonteva osa koulutyötä.

Siposen ja Heinin mukaan opettajat yleensä pitävät musiikin integroimista muihin aineisiin hyödyllisenä. Useimmin siihen liitetään äidinkieli, uskonto ja liikunta tai musiikki on mukana erilaisissa teema- ja pajapäivissä. (Siponen 2005, 68-69; Heino 1998, 82-83) Musiikkia käytetään myös välipalana, taustamusiikkina, virkistymiseen tai rauhoittumiseen. Musiikki voi liittyä juhliin ja päivänavauksiin. (Vesioja 2006, 220.) Musiikin mahdollisuuksia vuorovaikutuksessa, eettisyyden tukemisessa ja ilmapiirin rakentamisessa painottaa mm Ruokonen (2001, 133-135).

On todettu, että musiikkikasvatuksella on positiivisia yhteyksiä yleisiin kouluvalmiuksiin kuten keskittymiskykyyn ja kielellisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin valmiuksiin. Musiikilla on myös elämää rikastuttavia ja mielihyvää tuottavia ominaisuuksia. (Ruokonen 2001, 122-123.)

5.3 Musiikin opettaminen.

Saadakseni kuvaa luokanopettajien musiikinopetuksesta pyysin vastaajia kuvaamaan konkreettisesti tyypillistä musiikkituntiaan. En halunnut ohjata heidän ajatteluaan etukäteen esimerkiksi valmiilla työtapaluokituksilla, vaan pidin kysymyksen mahdollisimman avoimena. Halusin nähdä, millaisia asioita vastaajat tuovat oma-aloitteisesti esiin. Tähän kysymykseen vastasi 25 henkilöä eli vastaajat, jotka opettivat vastaamisaikana musiikkia ja

melkein kaikki, jotka olivat aikaisemmin opettaneet. Lähinnä he kuvailevat konkreettisesti, mitä erilaisia työtapoja musiikkitunneillaan käyttävät.

Mielikuva musiikintunneista pelkkinä ”laulutunteina” ei saa vahvistusta tästä aineistosta, vaan vastaajat kertovat käyttävänsä tunneillaan useampia työtapoja. Käytännön musisointi painottuu, teoriaa on pieninä annoksina ja myös musiikin kuuntelua on mukana. Laulaminen on tärkeä alue, mutta sen lisäksi kuunnellaan musiikkia, soitetaan keho-, koulu- ja bändisoittimia, liikutaan ja leikitään. Kotitehtäviäkin annetaan. Vastaukset keskittyvät lähinnä tuntien rakenteen ja työtapojen kuvaamiseen – jonkin verran esiin tulee myös tavoitteenasettelua ja pitemmän linjan suunnitelmallisuutta, vaikka kysymyksen muotoilu ei johdakaan siihen suuntaan.

Pyrin siihen, että joka tunnilla on rytmiharjoituksia, laulamista, soittamista ja kuuntelua. Painotus toki vaihtelee tunneittain.

Opetuksen suunnittelu ja opettajan pedagoginen ajattelu näkyvät esimerkiksi työtapojen valinnassa: pyritään tietoisesti siihen, että opetus sisältäisi tasaisesti musiikinopetuksen eri alueita eikä mikään jäisi kokonaan huomiotta. Opetus saatetaan rakentaa myös niin, että on tietty teema, jota viedään järjestelmällisesti eteenpäin osana tunteja ja loppuaika käytetään vapaammin. Saattaa olla esimerkiksi nokkahuilujakso, kantelejakso tai rytmiiikka- ja teoriajaksoja. Opetus on tällöin selvemmin tavoitteellista, musiikkia ei pidetä vain vaihteluna ”lukuaineille”.

”Tyypillinen musiikkituntini” alkaa yleensä tutulla laululla tai edellisellä kerralla opetellulla asialla, esim. kehonrytmilorulla. Tämän jälkeen opettelemme joko uuden laulun / uuden ”teoriajutun” / harjoittelemme rytmisoitinsäestystä johonkin kappaleeseen / kuuntelemme esim. jonkun säveltäjän teosta. Näitä osioita pyrin vuorottelemaan. Tunti loppuu yleensä johonkin lasten ehdottamaan lauluun. Kevätlukukaudella pidämme ”nokkahuilukoulun”, jota osa lapsista odottaa jo kovasti, sillä sellaista ei ole ennen ollut.

Esittelen seuraavassa aineistossa painokkaasti esiin nousseita teemoja. Kuten jo mainitsin, opetuksen työtapojen konkreettinen kuvaaminen oli keskeistä. Monet pohtivat musiikinteorian opettamista ja siksi käsittelen sitä omana teemanaan. Myös musiikinopetuksessa koettuja ongelmia käsittelen omana kokonaisuutenaan.

5.3.1 Musiikinopetuksen työtapa

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2004 mainitaan vuosiluokkien 1-4 musiikinopetuksen keskeisinä sisältöinä mm. äänenkäytön harjoittelu, laulut ja lauleikot, soitto-ohjelmisto keho-, rytm-, melodia- ja soitussoittimilla, monipuolisen musiikin kuuntelu erilaisia aktivointikeinoja käyttäen sekä musiikillinen keksintä. Niin ikään mainitaan musiikin elementteihin liittyviin käsitteisiin tutustuminen musisoimalla, liikunnan, kuuntelun ja musiikillisen keksinnän yhteydessä. Tavoitteena mainitaan mm, että oppilas oppii ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen ja liikkuen sekä ryhmässä että yksin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 230-231.)

Linnankivi, Tenkku ja Urho jaottelevat musiikin didaktiikan oppikirjassaan musiikin työtavat laulamiseen, soittamiseen, musiikkiliikuntaan ja luovaan toimintaan. Kuuntelukasvatuksen he pitävät omana kategorianaan (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 122, 162, 193, 203, 216). Monet alaluokilla käytössä olevat musiikin opettajanoppaat pohjautuvat käytännönläheiseen työtapojen jaotteluun. Analysoidessani eri työtapojen esiintymistä aineistossani, käytin runkona seuraavaa luokittelua:

- laulaminen
- soittaminen
- kuuntelu
- musiikkiliikunta
- keksiminen, improvisointi ja luova toiminta.

Vastaajat jäsensivät opetustaan samaan tapaan, sillä sama luokittelu tulee esiin myös tutkimukseni aineistossa. Seuraavaksi käsittelem musiikinopetuksen eri työtapojen osuutta aineistossa.

Laulamiseen liittyviä mainintoja oli luonnollisesti paljon – kaikki vastaajat mainitsivat sen. Laulaminen on perinteisesti ollut musiikinopetuksen keskeinen (ennen ainoa) työtapa ja on edelleenkin tärkeä osa koulun musiikkikasvatusta. Opetussuunnitelman perusteet 2004 mainitsee laulamisen alueella tavoitteena vuosiluokilla 1-4 luonnollisen äänenkäytön oppimisen sekä sisältöinä äänenkäytön erilaiset harjoitukset, ikäkauteen sopivat lauleikot ja moniäänisyyteen valmentavat lauluharjoitukset. Vuosiluokilla 5-9 mainitaan lisäksi eri

tyylejä ja lajeja sisältävä yksi- ja moniääninen lauluohjelmisto, josta osa ulkoa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 230-232.)

Vastaajien tunneilla mm opetellaan uusia lauluja, leikitään laululeikkejä, lauletaan tuttuja lauluja ja toivekappaleita, lauletaan mikrofoniin, lauletaan kuorossa ja tehdään äänenavausharjoituksia. Opetussuunnitelman perusteiden mainitsemaa moniäänisyyttä tai siihen valmentavia harjoituksia ei yksikään vastaaja ainakaan mainitse erikseen.

Lämmitellään ääntä, hyräillään, opetellaan laulujen sanoja, lauletaan ja lauluihin liitetään soittoa.

Useimmiten äänenavaus, muutama laulu bändin tukemana, muillakin rytmisoittimia.

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan yhdessä musisointi kehittää sosiaalisia taitoja. Musiikinopetuksen tavoitteena on mm oppia toimimaan vastuullisesti musisoivan ryhmän jäsenenä. Vuosiluokilla 1-4 pitäisi opetukseen sisältyä yhteissoittoon valmentavia harjoituksia ja soitto-ohjelmistoa keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimilla. Peruskoulun päätyttyä arvosanan 8 kriteerinä on, että oppilas hallitsee jonkin rytm-, melodia- tai sointusoittimen perustekniikan niin, että pystyy osallistumaan yhteissoittoon. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 230-232.)

Eri soitinten soittaminen kuuluukin kiinteästi tutkimukseen osallistuneiden opettajien musiikinopetukseen – vain yksi vastaaja ei mainitse sitä lainkaan vastauksessaan. Aineistossa mainitaan seuraavia eri soittimia tai soitinryhmiä:

- kehosoitimet
- rytmisoittimet
- koulusoittimet
- nokkahuilu
- bändisoittimet
- kantele
- itse tehdyt soittimet.

Eniten mainitaan keho- ja rytmisoittimia ja yleensä koulusoittimia. Rytmisoittimia käytetään usein laulujen säestykseen, mutta jotkut kertovat myös pitävänsä erityisiä rytmisoittinjaksoja. Kehosoittimet liittyvät rytmikasvatukseen. Nokkahuilu mainitaan usein määrätie-

toisemman opiskelun kohteena. Nokkahuilu näyttää olevan edelleenkin suosittu koulusoi-
tin ja moni opettaja kertoo pitävänsä nokkahuilukoulua tai nokkahuilujaksoja.

Tunti aloitetaan jollain pienellä leikillä. Sen jälkeen joko harjoittelemme uutta laulua tai käymme läpi esim. nokkahuiluotteita yhdessä open johdolla. Tämä jakso oli mielestäni oikein onnistunut ja onnistumisen elämyksiä saivat sekä oppilaat että ope!

Mielestäni oli yllättävää, että laattasoittimia ei erikseen maininnut yksikään vastaaja. Ehkä ”koulusoittimet” ylesterminä sisältää myös laattasoittimet. On myös mahdollista, että näitä suhteellisen kalliita soittimia ei kouluilla ole käytettävissä yhtä paljon kuin vaikkapa rytmisoittimia ja nokkahuiluja. Kansallissoitin kantele ei tämän aineiston valossa myöskään ole yleisesti käytössä – vain yksi vastaaja mainitsee sen erikseen. Tässäkin saattaa taustalla olla kunnollisten soittimien vähyys kouluilla. Kanteleensoittoon löytyisi kyllä vihjeitä ja materiaalia oppikirjoista ja opettajanoppaista.

Vain kolme opettajaa kertoo käyttävänsä opetuksessaan bändisoittimia, yksi mainitsee lisäksi rummut. Kynnys bändisoittimien käyttöön voi luokanopettajalle olla korkea, jos opettaja kokee oman soittotaitonsa riittämättömäksi. Bändisoittimia ei myöskään ole kaikilla kouluilla käytössä. Ne vastaajat, jotka kertoivat käyttävänsä bändisoittimia opetuksessaan, olivat kaikki tavalla tai toisella musiikkia harrastavia. Oletin, että bändisoittimien käyttö keskittyisi ylemmille luokille, mutta näistä vastaajista yksi opetti esikoululuokkaa, yksi toista, yksi viidettä ja yksi kuudetta luokkaa.

Laulaminen ja soittaminen ovat isoin osa tuntia. Varsinkin 4:n luokan ryhmässä on monta tosi innokasta rumpalia, ja he usein kysyvätkin, että sopiiko tähän lauluun ”biitti”? Rummutuksen oppiminen on kova sana!

Lisäksi yksi vastaaja kertoo oppilaittensa rakentavan omia rytmisoittimia.

Musiikin kuuntelun nimenomaan osana musiikinopetusta mainitsee 11 vastaajaa – lähes puolet tähän kysymykseen vastanneista. Kuuntelu saatettiin liittää rentoutumiseen, tai se liittyi tunnin aloittamiseen tai päättämiseen.

Tunnin loppupuolella laulettiin lauluja ja lopuksi oli musiikin kuuntelua (samalla rentouduttiin).

Kuuntelulla oli myös omia opetuksellisia tavoitteita; esimerkiksi musiikinhistoriaan tai säveltäjiin tutustuminen tai vaikka soittimiin tutustuminen.

...joskus tehdään pelejä ja pidetään levyraati tai tietovisa kuunnellen eri soittimia levytä liittyen historian tunteihin.

Kuuntelun avulla saatettiin motivoida oppilaita pohtimaan musiikkia ja keskustelemaan siitä.

Kuunnellaan erityyppisiä musiikkipätkiä, jos minulla olisi isompia oppilaita, he saisivat tuoda kuunneltavaksi omaa mielimusiikkia tunneille, jota sitten arvioitaisiin ja niiden tunnelmia pohdittaisiin (ihan älyttömän mukavaa lapsista).

Kuuntelu liittyi myös tunteisiin ja tunnelmiin eläytymiseen ja se saatettiin liittää kuvalliseen tai liikeilmaisuun.

Opetussuunnitelman perusteet asettaa musiikinkuuntelun tavoitteiksi vuosiluokilla 1-4 ”oppia kuuntelemaan ja havainnoimaan keskittyneesti ja aktiivisesti ääniympäristöään ja musiikkia”. Vuosiluokilla 5-9 tulisi edetä erilaisten ääniympäristöjen kriittiseen arviointiin ja laajentaa musiikin tyylien ja lajien tuntemusta. Monipuolinen kuunteluohjelmisto, erilaiset aktivointikeinot, omien mielikuvien liittäminen kuunneltuun ja musiikin jäsentäminen ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti kuuluvat keskeisiin sisältöihin. Kuuntelemisen taidot mainitaan myös arviointikriteereissä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 230-232.) Kuuntelu tuodaan selvästi esiin yhtenä musiikillisena toimintamuotona ja taitoalueena. Sillä ei tarkoiteta vain musiikkiteosten kuuntelua, vaan kuunteluvalmiuksien kehittämistä laajemminkin.

Opetussuunnitelman perusteet mainitsee musiikin peruskäsitteisiin tutustumisen liikkeen yhteydessä ja liikkeen yhtenä keinona sommitella omia musiikillisia ratkaisuja, kokeilla omia musiikillisia ideoita tai kuvata musiikin herättämiä mielikuvia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 231-232.)

Musiikkiliikunta, musiikin mukaan liikkuminen tai leikki mainitaan yhteensä 15 vastauksessa. Näillä tarkoitettaneen käytännössä samantapaisia asioita. Vastaajat puhuvat mm rytmileikeistä, laululeikeistä, leikistä, liikkeen lisäämisestä lauluihin, rytmiliikunnasta, tanssista, musiikkiliikunnasta, musajumpasta, liikkumisesta musiikin mukaan tai rytmikaasusta. Vastauksista saa käsityksen, että liikkeen ja musiikin yhdistäminen ovat säännöllisesti mukana opetuksessa, mutta ei välttämättä kovin keskeisenä tai tavoitteellisenä osa-alueena,

pikemminkin piristykseenä ja keinona aktivoida oppilaita osallistumaan musiikkiin. Musiikkiliikuntaa ei juuri kuvailla sen tarkemmin, vaan se kuitataan vastauksissa maininnalla. Musiikkiliikuntaharjoitus ei toki aina ole pelkkä ”välipala”, vaan se voi olla uusi opetettava asiakin.

Aluksi on äänen avaukseksi jotain tuttua laulun tai leikin muodossa, sitten opetettava asia (uusi laulu, teoriaa, kuuntelua, musiikin mukaan liikkumista, rytmiiikkaa).

Opetussuunnitelman perusteet puhuu musiikillisesta keksinnästä, äänisommitelmista ja improvisoinnista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 230-232). Muutama vastaaja kertoi oppilaittensa esimerkiksi tekevän omia sanoituksia lauluihin tai rytmiloruja ja tarinoita tai elävöittävän satuja soittimin. Muita luovia, omaa keksimistä hyödyntäviä työtapoja ei aineistosta tullut esiin.

Vastaajat näyttävät käyttävän musiikin eri työtapoja melko monipuolisesti ja kattavasti musiikkitunneillaan. Mikään työtapo ei puuttunut kokonaan. Soittaminen ja varsinkin laulaminen painottuvat, kuten odotin. Soittimista eniten käytettiin rytmisoittimia. Laattasoittimien ja bändisoittimien osuus oli vähäisempi. Synä tähän saattavat olla sekä koulujen heikot resurssit – soittimia ei yksinkertaisesti ole käytettävissä – että opettajien kokemus epävarmuus soittamisen ohjaamisessa. Kanteleen harvinaisuus soitinvalikoimassa hämmästytti. Musiikkiliikunta ja kuuntelukasvatus ovat mukana, mutta eivät niin säännöllisesti ja suunnitelmallisesti kuin hallitsevammalla tavalla. Toki joillakin vastaajilla musiikin ja liikkeen yhdistäminen on opetuksessa keskeistä. Yllättävän harvinaisia olivat työtavat, jotka tarjoaisivat oppilaille mahdollisuuksia improvisointiin, omaan keksimiseen ja seipitämiseen.

Terhi Vesiojan musiikkia opettavia luokanopettajia käsittelevän tutkimuksen perusteella laulaminen näyttää olevan keskeinen musiikinopetuksen työtapo. Sen ohella mainitaan nokkahuilun ja rytmi- ja laattasoittimien soitto, sävel- ja rytmitajun kehittäminen, kuuntelu ja musiikin historia. Vesiojan aineistossa ei viisikielinen kantele tule lainkaan esiin, eikä juuri luovaa toimintaa tai musiikillista keksimistä. Bändisoittoa opettavat lähinnä musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat. Täytyy muistaa, että Vesiojan aineisto perustuu 80-luvulla opiskelleiden opettajien haastatteluun. Sen jälkeen ovat opettajankoulutuksen opintojen painotuksetkin muuttuneet. (Vesioja 2006, 200-201.) Tosin myös Kuoppalan ja Repo-

Tolosen tutkimat opettajat pitivät bändisoiton ohjaamista heikoimpana alueenaan ja sen osuutta koulutuksessa vähäisenä (Kuoppala & Repo-Tolonen 2002, 52-54).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004 mainitsee musiikkikasvatuksen tehtävinä mm oppilaan rohkaisemisen musiikilliseen toimintaan ja välineiden antamisen siihen. Tähän näyttävät tutkimani opettajat aineistoni mukaan pyrkivän. Myös musiikin kulttuuri- ja aikasidonnaisuus ja yhteydet eri oppiaineisiin tulevat aineistossa esiin. Muutamissa vastauksissa korostuu pitkäjänteinen harjoittelu. Opetussuunnitelman perusteissa mainittua teknologian ja median mahdollisuuksien soveltamista ei juurikaan tule esiin aineistossani. Kuten aiemmin luvussa 3.1. tuon esiin, myös Ruismäki korostaa, että tietotekniikan tuomia mahdollisuuksia hyödynnetään opetuksessa vähän. (Ruismäki 1991, 19-20; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 230.)

Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä vuosiluokille 1-4 näyttäisivät tämän aineiston perusteella eniten olevan esillä laulamiseen ja äänenkäyttöön, kuunteluun ja ryhmässä musisoimiseen liittyvät tavoitteet. Soittaminen tosin painottuu rytmi- ja kehosoitteisiin opetussuunnitelman perusteissa mainittujen soitin- ja melodiasoitinien (lukuun ottamatta nokkahuilua) jäädessä vähemmille maininnoille. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 230.)

Tutkimukseni kohdejoukon valmistumisajankohta osuu lähelle vuoden 2004 Opetussuunnitelman perusteiden käyttöönottoa, johon kunnissa ja kouluissa liittyi myös kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatiminen. Tätä prosessia, siihen liittyviä keskusteluja tai opetussuunnitelmaa ylipäätään vastaajani eivät mainitse. Kyselyni toteuttamishetkellä loppuvuodesta 2006 opetussuunnitelmaprosessi oli ajallisesti vielä melko lähellä. Kertooko tämä siitä, että koulun arjessa opetussuunnitelma ei välttämättä ohjaa opetusta? Näin asia näyttäisi olevan joidenkin aikaisempien tutkimusten valossa (kts. esim. Jaakkola 1998, 127; Korkeakoski, Hannén, Lamminranta, Niemi, Pernu & Uurto 2001, 4, 158-159). Vesiojan mukaan musiikin erikoistuneet ja erikoistumattomat suhtautuivat opetussuunnitelmaan opetuksen pohjana eri tavoin. Hänen tutkimuksensa aineistossa erikoistumattomista suurin osa ei joko tuntenut opetussuunnitelmaa tai opetussuunnitelman perusteita lainkaan, osa ei muuten arvostanut sitä. Musiikkiin erikoistuneista opettajista sen sijaan moni oli tutustunut koulunsa opetussuunnitelmaan ja ollut mukana tekemässäkin sitä. (Vesioja 2008, 195-197.)

5.3.2 Musiikinteorian opettaminen

Musiikinteorian opettamisesta ei erikseen kysytty vastaajilta, mutta noin puolet toi sen oma-aloitteisesti esiin ja mainitsi musiikinteorian opettamisen ainakin jollain tavalla liittyvän tunteihinsa. Teoriaa opetettiin varsinkin pienille oppilaille pieninä annoksina toiminnan ja leikin myötä.

Pienten tunnilla musiikkitietoutta ”salaa” laulujen / leikkien avulla. Isommilla oppilailla jokin teoria-asia opeteltavana (ei joka tunti)...

Se saattoi sisältää esimerkiksi nuottikuvaan tutustumista ja erilaisten musiikillisten symbolien opettelua.

Olen enemmän yhteissoittaja kuin teorian paukuttaja. Käymme kyllä yhteisesti joitakin asioita esim. piirtoheittimellä heijastetuista nuoteista (aika-arvoja, kertausmerkkejä, nuottikuva...tms).

Musiikinteoriaa saatettiin opettaa hiukan jokaisella tunnilla. Teoria-asioiden opettelu liittyi usein laulu- tai soittotehtäviin. Teoriasta annettiin myös läksyjä ja siihen liittyi selkeitä oppimistavoitteita.

Lähes joka tunti otan rytmiharjoituksen ja vähän musiikin teoriaa.

Teoriaa tulee erillisenä tai usein esim. harjoittelun alla olevaan uuteen lauluun ja sen soittamiseen liittyen. Perusasiat pyrin opettamaan kunnolla. Monelle viidesluokkalaisellekin nuottien oppiminen on yllättävän hankalaa, vaikka harjoittemme niitä vaihtelevasti esim. pelaamalla nuottibingoa, opettelemalla hokien järjestystä cdefgahc, josta saisi apua jos jonkin nuotin paikan edes muistaisi viivastolla.

Kun peruskoulun alaluokkien yhteydessä puhutaan musiikinteorian opetuksesta, voidaan tarkoittaa hyvin erilaisia asioita. Opettajien ja opiskelijoiden kanssa keskustellessa usein tuntuu, että heillä on vähän epäselvä kuva, että teoriaakin ”pitäisi” opettaa, mutta ei selvää käsitystä, mitä ja miten. Parhaimmillaan teorian opiskelu on kokonaisvaltaista ja kokemuksesta tutustumista musiikin rakenteisiin, käsitteisiin ja ilmiöihin, ei erillistä teoria-asioiden ulkoa opettelua. Opetussuunnitelman perusteet puhuu musiikin elementteihin liittyvien peruskäsitteiden liittämisestä musisointiin, kuunteluun, liikuntaan ja musiikilliseen keksintään. Mitään musiikinteorian oppimääriä ei opetussuunnitelman perusteet edellytä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 230.)

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat tuovat esiin, että ainakin pienten oppilaiden kohdalla teoriaa opiskellaan leikinomaisesti ja osana musiikillista toimintaa. Vesiojan tutkimuksessa sävel- ja rytmitajun opettamisen alueeseen liitetään esimerkiksi nuottikirjoituksen ja musiikin peruskäsitteiden opettamista. Opettajat kokivat haastavaksi musiikinteorian yhdistämisen musisointiin ja oppilaiden motivoimisen siihen. (Vesioja 2006 146-147.)

5.3.3 Musiikin opettamisessa koettuja ongelmia

Enimmäkseen vastaajat tyytyivät vain kuvaamaan musiikkituntiansa sisältöä. En kysynyt erikseen, millaisia ongelmia opettajat kohtaavat työssään. Vastauksista kuitenkin nousee esiin myös työtä hankaloittavia, vaikeiksi koettuja asioita, joita tässä käsittelen omana ryhmänään. Nämä asiat saattavat liittyä

- opettajaan itseensä
- oppilaisiin
- resursseihin
- käytännön järjestelyihin.

Ongelmaksi saatettiin kokea omien taitojen, etenkin säestystaidon riittämättömyys.

Monesti myös omaa toimintaani vaikeuttaa se, että osaan soittaa pianolla vain ne helpoimmat laulut ja siten muita otan CD:ltä, mutta useimpia lauluja ei ole laulettuna valmiiksi.

Oppilaisiin liittyviä ongelmia olivat esimerkiksi hankaliksi koetut yhdysluokat tai oppilaiden motivaation puute. Yksi vastaaja mainitsi oppilaittensa uskonnollisen taustan rajoittavan mahdollisuuksiaan.

Yläluokalle (3.-6.lk) pitämistäni musiikintunneista on tullut minulle painajainen. He ovat todella ”valittava” porukka ja ikäjakauma tuottaa myös välillä harmaita hiuksia oppitunteja suunniteltaessa...Teorian opettaminen on myös jäänyt aika vähälle ja vain yksinkertaisimpiin asioihin, sillä ikäjakauma ja aiemmat opit vaikuttavat siihen.

...aikaa kuluu siihen, että pitää laittaa porukkaa (lue:poikia) järjestykseen, koska ”miks pitää laulaa, mun korviin sattuu! Ja mä inhoon laulamista, ”yök”.

Resurssien, kuten opetustilojen riittämättömyys saattoi rajoittaa toimintaa musiikkitunneilla.

Valitettavasti musiikkiluokassamme ei ole juurikaan tilaa leikeille ja liikkumiselle, niitä saisi olla enemmän.

Vastauksissa mainittiin myös soittimien vähäisyys tai huono kunto.

Musiikin välineistöä ei juuri ole: yksi piano ja muutamia rytmisoittimia.

Myös musiikkituntien vähäisyydestä johtuva ajanpuute mainittiin työtä hankaloittavana tekijänä. Käytännön järjestelyt, kuten oppituntien sijoittaminen saattoivat myös vaikeuttaa musiikin opettamista.

On joskus ahdistavaa, kun musaryhmä on tosi iso, välineitä ei riitä kaikille, musa tunti on huonossa paikassa päiväjärjestyksessä, musa luokkaan on pitkä matka (menee turhaa aikaa siirtymiseen ja järjestäytymiseen). Jos hakee välineet luokkaan niin tietty osa musa tunnin filiksestä kärsii ja aina jotain kuitenkin unohtaa ottaa mukaan.

Jaakolan mukaan luokanopettajat pitävät musiikinopetusta vaikeana, koska siinä vaaditaan sekä musiikkikasvatuksellisia että musiikillisia valmiuksia (Jaakola 1998, 128-130). Vesiojan tutkimuksessa opetusta hankaloittavana tekijänä taas tuotiin esiin toisaalta omia puutteellisia taitoja, etenkin säestystaitoa, liian vähäisiä tuntimääriä ja heterogeenisiä oppilasryhmiä (Vesioja 2006, 205-208).

5.4 Opettajien käsityksiä itsestään musiikinopettajina

Halusin saada myös tietoa siitä, miten tutkittavani arvioivat omia mahdollisuuksiaan opettaa musiikkia, millaisina musiikinopettajina he pitävät itseään ja millaisia ominaisuuksia he ylipäättään liittävät musiikinopettajuuteen.

Pyysin heitä kuvailemaan itseään musiikinopettajana ja arvioimaan, millaisia vahvoja ja toisaalta kehittämistä kaipaavia puolia heillä oli musiikinopetuksen osa-alueilla.

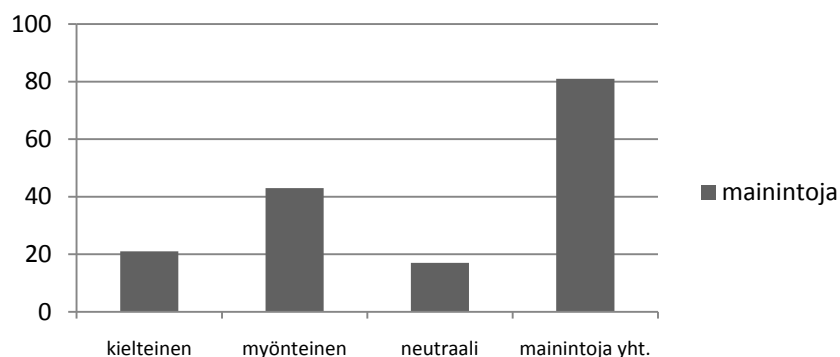
Luokittelin vastauksista nousevat asiat neljään pääalueeseen nähdäkseni minkä tyyppisiä asioita vastaajat pitivät tärkeinä musiikkia opettavan opettajan ominaisuuksina. Nämä alueet nousivat esiin aineistosta:

- yleensä opettamiseen liittyvät taidot
- opettajan persoonaan liittyvät ominaisuudet

- opettajan omat musiikkitaidot
- musiikin ohjaamisen ja opettamisen taidot.

Luvussa 3.1. esittelemäni Hämmäläisen malli jakaa musiikinopettajuuden tehtäviin, tietoihin, taitoihin, ominaisuuksiin ja ammatilliseen minäkäsitykseen. Tiedot ja taidot jakaantuvat ammatilliseen ja didaktiseen puoleen, minun jaottelussani opettajan yleiset opettamiseen liittyvät taidot, musiikkitaidot ja musiikin ohjaamisen taidot kattavat ainakin osittain samaa aluetta. Opettajan persoonalliset ominaisuudet korostuvat molemmissa jaotteluissa osana musiikinopettajuutta. (Hämmäläinen 1997, 50-52.)

Etsin aineistosta, paitsi tärkeinä pidettyjä ominaisuuksia, myös vastausta siihen, miten vastaajat arvioivat itseään ja mahdollisuuksiaan musiikinopettajina. Maininnat jakautuvat selvästi kolmeen ryhmään: vahvat puolet, heikot puolet ja kehittämistä kaipaavat alueet. Kaiken kaikkiaan löysin 81 mainintaa, jotka kuuluivat em. ryhmiin. Joissakin vastauksissa saattoi olla useampi tällainen maininta, joissakin yksi tai ei yhtään. Selvästi kielteisiä mainintoja (huono, surkea, olematon) oli 21, neutraaleja (”kaipaa kehittämistä”) 17 ja positiivisia 43 – yli puolet.



KUVIO 8. Kielteiset, myönteiset ja neutraalit maininnat omista musiikin opetuskyvyistä.

Yleensä opettamiseen liittyvinä taitoina vastaajat kuvasivat motivointia, opetuksen suunnittelua ja organisointia ja opetusmateriaalin kokoamista.

Vahvoja puoliani on se, että saan oppilaat innostumaan! Ja etenkin se, että innostun heidän tekemisistään. Ajattelenkin näin, että jos nyt en muuta saakaan aikaan, niin ainakin myönteisen suhtautumisen musiikkiin ylipäättään.

Vaikeaa on järkeillä tunnit niin, että niissä tulisi käytyä musiikin eri osa-alueet tasapainoisesti. Teorian opettaminen on tosi vaikeaa, kuinka paljon milläkin luokka-asteella ja miten siitä saisi mielekäästä.

Yleiset opettamiseen liittyvät taidot saivat tasaisesti myönteisiä, kielteisiä ja neutraaleja luonnehdintoja. Myönteisiksi ominaisuuksiksi mainittiin mm. motivointikyky ja vaihtelevien opetusmenetelmien käyttö. Kielteisiä mainintoja saivat organisointikyky, suunnittelu- ja jälleen motivointikyky. Kehittämistä kaipaavina alueina mainittiin suurten ryhmien ja yhdysluokkien ohjaaminen, suunnittelu ja motivointi. Osa vastauksista koski opettajan persoonaan liittyviä ominaisuuksia kuten mielikuvitus ja rohkeus, innostuneisuus ja oma motivaatio, jotka mainittiin monissa vastauksissa. Yleensä opettajat pitivät näitä vahvoina puolinaan.

Vahvoja puoliani ovat kekseliäisyys, monipuolisuus soittimilla ja innostuneisuus opettamastani aineesta.

Uskallan kokeilla erilaisia juttuja.

Tähän liittyi myös kokemuksen tuoma varmuus työstä tai toisaalta epävarmuus kokemuksen puuttuessa, realistinen näkemys omista vahvoista ja heikommista osa-alueista, joskus turhautuminen, järjestelmällisyys tai vaikka lisäkoulutuksen kaipaaminen.

Oikeastaan kaipaaisin musiikinopetukseeni paljon lisäkoulutusta ja uusia ideoita.

Musiikinopettajana olen aloittelija...Pitäisi säännöllisemmin opettaa.

Vahvin puoleni musiikinopettajana on ehdottomasti se, etten anna oman osaamattomuuteni estää yrittämistä.

Moni vastaaja otti esiin myös sen, kokeeko itsensä ylipäättään musiikinopettajaksi. Seuraavista sitaateista muodostuva jatkumo kuvaa erilaisia käsityksiä omista mahdollisuuksista opettaa musiikkia. Arviot vaihtelevat varovaisen myönteisestä realistisen neutraalin kautta kielteisesti värittyneeseen kuvaan itsestä musiikinopettajana.

En koe itseäni musiikinopettajaksi, mutta voin sitä kuitenkin opettaa mielelläni.

Olen varmaan semmoinen "tavis" luokanopettaja musiikin saralla.

Koen, että musiikinopettaminen ei ole minun vahvinta osa-alueettani.

Olen mielestäni aika alkeellinen musiikinopettajana.

En pidä itseäni ollenkaan musiikinopettajana, musiikki on ehdottomasti hankalin aine minulle opettaa ja mielelläni annankin sen muille halukkaille.

Kaikki vastaukset, joissa tuotiin esiin näin suora ”kokonaisarvio” omasta musiikinopettajuudesta, olivat joko melko neutraalisti tai sitten selvästi kielteisesti painottuneita. Kukaan ei ilmoittanut pitävänsä itseään ylipäätään taitavana tai varmana musiikinopettajana. Aiemmin suurin osa kuitenkin ilmoitti olevansa tyytyväinen nykyiseen musiikin opetusmääräänsä. Tämä ehkä kertoo siitä, että musiikki koetaan vaativaksi aineeksi opettaa. Toki musiikinopetuksen eri osa-alueilla tuotiin myös vahvuuksia esiin. Vastaavia tuloksia sai Vesioja kysyessään tutkimuksessaan opettajilta, missä määrin nämä kokevat itsensä musiikkikasvattajiksi. Vain yksi luokitteli musiikkikasvattajuutensa korkeaksi, muut vähäiseksi. Parhaat mahdollisuudet kokea itsensä musiikkikasvattajaksi on Vesiojan mukaan opettajalla, joka viihtyy ammatissaan, on kiinnostunut lasten kehityksestä ja jolla on suhteellisen hyvät musiikkitaidot. (Vesioja 2006, 177-184, 247-248.)

Vastaajat arvioivat opettajan persoonaan liittyviä ominaisuuksiaan kaiken kaikkiaan enemmän myönteisesti tai neutraalisti (24 mainintaa) kuin kielteisesti (9 mainintaa). Kielteiset maininnat liittyivät edellä olevien kokonaisarvioiden lisäksi mm. kokemuksen puutteeseen ja yhden vastaajan kohdalla omaan motivaatioon.

Motivaation puute, en tunne olevani tarpeeksi hyvä.

Myönteisinä ominaisuuksinaan vastaajat tuovat esiin esimerkiksi oman innostuneisuuden ja suhteen musiikkiin, mielikuvituksen ja rohkeuden sekä viitseliäisyyden.

Vahvuutena pitäisin sitä, että musiikki on minulle tärkeä osa elämää ja varsinkin musiikkiliikunta ja tanssi eri muodoissaan.

Vahvuutena on laulutaito ja viitseliäisyys. Jaksan suunnitella ja tehdä tuntien eteen työtä.

Joistakin vastauksista tuli esiin realistinen näkemys musiikin opettamisesta ja omista taidoista. Tämä opettaja piti musiikin opettamisesta ja koki saavansa oppilaat innostumaan asiasta, vaikka ei pitänyt itseään erityisen taitavana muusikkona.

...en ole kauhean taitava millään musiikin osa-alueella, joten hyvin tässä pärjälläni siihen nähden.

Suurin osa vastaajista toi esiin opettajan omia musiikkitaitoja. Useimmin mainittiin säestystaito tai yleensä soittotaito. Näyttää siltä, että vastaajat pitivät soittotaitoa tärkeänä asiana, koska niin moni - peräti 20 vastaajaa - mainitsi sen. Seuraavaksi eniten tuotiin esiin laulutaitoa ja musiikinteorian hallitsemista. Myös Terhi Vesiojan aiemmin mainitussa tutkimuksessa luokanopettajat nostivat esiin opettajan omat musiikkitaidot, mm soitto- ja laulutaidon (Vesioja 2006, 139).

Osaan soittaa melko hyvin...Vapaa säestys ja hyvä rytmitaju esim. soitujen hajottelussa ovat pelastukseni.

Koen säestystaidon olemattomuuden suurena puutteena.

Laulaminen on vahvuuteni ja se on luontevaa ja helppoa.

Osaan vähän perusasioita teoriasta ja jollain lailla laulaa.

Hajamainintoja saivat säveltäjä, musiikinlajien tunteminen, koulusoitinten soitto ja teknisten laitteiden hallitseminen. Minua hämmästytti se, että vain kaksi vastaajaa mainitsee bändisoihtinten hallitsemisen ja vain yksi musiikkiteknologian. Kuten aiemminkin on tullut esiin, nykyteknologia ei ilmeisesti vielä ole siinä määrin osa koulujen arkipäivää, että tavallinen musiikkia opettava luokanopettaja joutuisi väistämättä sen kanssa tekemisiin.

Arvioivista maininnoista suurin osa (41) liittyi opettajan omiin musiikkitaitoihin. Näistä kuusitoista oli myönteisiä, neljätoista kielteisiä ja kymmenen neutraaleja. Eniten arvioitiin säestys- tai soittotaitoa ja enimmäkseen kielteisesti tai lisäopin tarvetta korostaen. Kuitenkin viisi positiivistakin mainintaa löytyi.

Kehittämistä kaipaisi etenkin soittotaito. 5-6-luokkien kappaleet ovat jo osittain niin vaikeita, että harmittaa, kun ei osaa soittaa paremmin.

Vahvuutena ehkä kuitenkin kykeneminen kitaralla komppaamiseen. Pianonsoittotaito olisi poikaa.

Soittotaito nousee voimakkaasti esiin vastauksissa. Lähes kaikki tähän kysymykseen vastanneet mainitsevat sen. Miksi se koetaan niin tärkeäksi asiaksi? Se lienee osa opettajan omaa musiikkisuhdetta ja musiikillista minäkäsitystä, joka on musiikin opettamisen taustalla. Vain harva vastaaja luonnehtii itseään hyväksi soittajaksi tai ilmoittaa soittotaidon vahvuudekseen. Sama henkilö saattaa ensin sanoa olevansa kehno soittaja ja myöhemmin

samassa vastauksessa pärjäävänsä luokkasäestyksissä. Vaatimustaso voi vaihdella. Millainen vastaajan mielestä olisi tarpeeksi hyvä soittaja?

Ruismäen tutkimuksessa osa musiikin aineenopettajaksi opiskelevista katsoi, että soittotaidon pitäisi olla sellaisella tasolla, ettei se kahlitse huomiota opetustilanteessa tärkeämmiltä seikoilta (Ruismäki 1991, 239-242).

Soittotaitoni on aika kehno. Pianoa soitan mielestäni riittävästi, jota voin säestää tunneilla, mutta julkisiin säestyksiin en kehtaa näillä taidoilla mennä.

Toisaalta mielestään melko hyvän soittotaidon omaava vastaaja toteaa myös kaipaavansa lisää soittotaitoa. Tämä kertoo musiikinopetuksen vaativuudesta. Taitotason karttuessa myös oma vaatimustaso kasvaa. Ja mitä enemmän musiikkia opettaa ja pääsee musiikkiin sisälle, sitä enemmän sen mahdollisuuksia alkaa nähdä.

Osaan soittaa melko hyvin, mutta mitä isommista oppilaista on kyse, sitä vaikeampia kirjojen laulut ovat, eikä oma musiikintietämys teoriapuolelta välttämättä riitä niiden opetteluun. Myös soittaminen vaatii jo hyvää taitoa...soittotaitoa kaipaaisin lisää niin pianon kuin muidenkin instrumenttien osalta.

Soittotaidon korostuminen vastauksissa voi kertoa myös perinteisestä käsityksestä musiikin opettamisesta ja musiikinopettajuudesta. Mielikuva musiikkitunneista saattaa vielä joskus olla vanhentunut ja yksipuolinen: lapset laulavat ja opettaja soittaa pianoa. Toisaalta vastaajat korostavat oppineensa näkemään musiikin ja sen monitahoisena, erilaisia toimintamahdollisuuksia tarjoavana ilmiönä.

Terhi Vesiojan tutkimuksessa soittotaito nousi myös tärkeänä osa-alueena esiin. Hänen tutkimuksessaan musiikkiin erikoistuneet ja erikoistumattomat opettajat käsitellään omina ryhminään. Musiikkiin erikoistuneet opettajat kokevat soittotaitonsa vahvemmaksi. Laulutaitoa arvioitiin useammin myönteisesti kuin kielteisesti. Moni koki sen vahvimaksi ja luontevimmaksi alueekseen. Tässä Vesiojan tulos on samansuuntainen (Vesioja 2006, 146-174).

Laulamiseen ja laulujen opettamiseen minulla taitaa olla eniten kykyjä.

Vahvoina alueina musiikkitaidoista tuotiin esiin myös esimerkiksi soittimien monipuolinen taitaminen, sävel- ja rytmitaju ja musiikinteorian hallitseminen.

Kielteisesti arvioitiin bändisoittimien hallintaa, omia taitoja yleensä, musiikinteorian osaamista ja teknisten laitteiden hallintaa. Lisäksi monet osa-alueet luonnollisesti saivat sekä kielteisiä että myönteisiä mainintoja vastaajasta riippuen. Vesiojan mukaan oma harrastuneisuus tulee esiin soittotaidon, bändisoiton ohjaamisen ja tietotekniikan käytön yhteydessä. (Vesioja 2006, 146-174.)

Jotkut vastaajat taas luonnehtivat itseään kokonaisvaltaisen kriittisesti.

Kaikki osa-alueet kaipaavat kehittämistä

En osaa mitään kunnolla, sillä osaan vähän säestää (soinnuilla) pianolla, osaan vähän perusasioita teoriasta ja jollakin lailla laulaa.

Musiikin ohjaamiseen ja opettamiseen liittyvät taidot muodostivat oman ryhmänsä. Eniten mainittiin rytmitajuun ja rytmin opettamiseen liittyviä asioita, seuraavaksi laulun opettamiseen, musiikkiliikuntaan ja teorian mielekkääseen opettamiseen. Myös bändin ja koulusoittinten ohjaaminen ja soittamisen ohjaaminen yleensä mainittiin tässä.

Tunneillani lauletaan paljon ja omasta mielestäni vahvuuteni on juuri erilaisten laulujen taitaminen sekä opettaminen.

Kehittämistä kaipaa esim. säestystaidot ja oppilaiden ohjaaminen eri soitinten soittamiseen esim. bändisoittimien soittamista en pystyisi ohjaamaan ollenkaan (tässä koulussa siihen ei toki ole mahdollisuutta-kaan).

Basson soittamista olen myös harjoitellut. Mahdollisimman monipuolisesti olisi hyvä osata eri soitimia soittaa, jotta voi myös oppilaita harjoituttaa. Kaikkia ei miellytä vain piano!

Musiikinteorian opettamiseen tarvitsisin enemmän johdonmukaisuutta ja suunnitelmallisuutta.

Musiikin ohjaamiseen ja opettamiseen liittyviä taitoja arvioitiin hiukan enemmän myönteisesti kuin kielteisesti. Vahvuutenaan vastaajat pitivät esimerkiksi koulusoittinten ohjaamista, rytmin opettamista ja musiikkiliikuntaa, laulun opettamista sekä musiikin osa-alueiden monipuolista käyttöä.

Vahvoiksi osa-alueikseni voisoin sanoa musiikkiliikunnan sekä rytmien opettamisen.

...soitonopetuksen alkeet sujuvat nokkahuilulla, kellopeleillä, kanteleella.

Kehittämistä kaipaavia alueita tai heikoiksi mainittuja alueita olivat bändin ja yleensä soittamisen ohjaaminen sekä teorian opettaminen mielekkäästi.

Tarvitsisin enemmän taitoa esim. bändin ohjaamiseen.

En ymmärrä paljon mitään musiikinteoriasta ja inhoan sen opettamista, koska en osaa tehdä sitä innostuneesti enkä usko itse asiaan.

Vesiojan aineistossa opettajat kokivat pystyvänsä hyvin kuuntelukasvatukseen ja musiikkiliikunnan ohjaamiseen. Sävel- ja rytmitajun opettamisessa erikoistuneet opettajat kokivat itsensä vahvemmiksi kuin erikoistumattomat. (2006, 146-174.)

Terhi Vesioja käytti tutkimuksessaan Luokanopettaja musiikkikasvattajana 20-kohtaista luokittelua, jonka pohjalta hän pyysi tutkittaviaan arvioimaan omia kykyjään / taitojaan musiikinopetuksessa (Vesioja 2006, 300-301). En käyttänyt vastaavaa valmista luokittelua, vaan halusin antaa tutkittavien tuoda itse esiin tärkeinä pitämiään asioita. Halusin kuitenkin tarkastella aineistoani myös Vesiojan käyttämän luokittelun valossa. On mielenkiintoista nähdä, nostavatko opettajat esiin samoja asioita.

Vesiojan luokittelussa mainituista asioista vastaajat omassa tutkimuksessani nostavat ylivoimaisesti eniten esiin laulujen säestämisen. Laulun opettaminen, vaihtelevien työtapojen käyttö, opetuksen johdonmukainen suunnittelu sekä motivoiminen ja innostaminen mainitaan monissa vastauksissa. Samoin mainitaan muutamissa sävel- ja rytmitajun kouluttaminen, musiikkiliikunnan ohjaaminen ja koulu- tai bändisoittimien sekä nokkahuilun opettaminen. Sen sijaan vain yhden kerran mainitaan vaihtelevien työtapojen käyttö, eri musiikinlajien opettaminen ja musiikkiteknologian käyttäminen. Vesiojan luokittelussa mainituista asioista tutkittavani eivät lainkaan tuo esiin kuuntelukasvatusta, musiikinhistoriaa, arviointia, kuoron tai orkesterin johtamista tai äänenkäytön opettamista.

Tässä yhteydessä analysoin siis vain yhteen kysymykseen annetut vastaukset. Kysymyksessä vastaajia pyydettiin kuvaamaan ja arvioimaan itseään musiikinopettajina.

Opettajien arvioidessa ominaisuuksiaan yleiset opettamiseen liittyvät taidot, esimerkiksi motivointikyky ja kyky käyttää vaihtelevia menetelmiä, saivat tasaisesti sekä myönteisiä, kielteisiä että neutraaleita arvioita. Opettajan persoonallisia ominaisuuksia kuten rohkeus ja

mielikuvitus, tuotiin useimmiten esiin myönteisessä valossa, opetuksen vahvuutena. Suurin osa maininnoista koski omia musiikkitaitoja. Erityisen paljon vastaajat kommentoivat omaa pianonsoittotaitoaan. Moni piti sitä riittämättömänä ja myös ne vastaajat, jotka mielestään osasivat melko hyvinkin soittaa, kaipasivat lisätaitoja. Myös muiden soittimien soittotaitoa, varsinkin bändisoittimien, arvioitiin usein heikoiksi, laulamista sen sijaan pidettiin useammin vahvana puolenä. Musiikin ohjaamisen taitoja arvioitiin hiukan enemmän myönteisesti kuin kielteisesti. Epävarmoina alueina nousivat esiin etenkin teorian opettaminen ja bändisoiton ohjaaminen. Vesiojan tulokset ovat tässä samansuuntaisia: laulutaitonsa ja laulunopettamiskykynsä vastaajat arvioivat enimmäkseen vähintään kohtalaiseksi. Bändisoiton ohjaamiseen ja musiikkiteknologian hyödyntämiseen opetuksessa suhtaudutaan kriittisemmin. Omia soitto- ja varsinkin säestystaitojaan opettajat pitävät puutteellisina. Soitto- ja laulutaitoa kuitenkin pidetään tärkeänä taitona musiikin opetuksessa. Ilman aineenhallintaa on vaikea saada luokassa musisointia aikaan. (Vesioja 2006, 144, 245.)

5.5. Musiikinopintojen arviointia

Tutkimukseni toinen pääkysymys kohdistui koulutuksen musiikinopintojen arviointiin. Halusin saada jo muutaman vuoden opetustyötä tehneiltä entisiltä opiskelijoilta tietoa siitä, miten he työkokemuksensa näkökulmasta arvioivat saamaansa koulutusta. Millaisia eväitä he mielestään ovat saaneet musiikin opettamiseen ja käyttämiseen työssään? Kuinka koulutuksessa on pystytty vastaamaan käytännön kouluelämän tarpeisiin? Kartoitin tätä kahdella kysymyksellä. Ensimmäinen jakaantui kolmeen osaan. Kysyin, mitä hyödyllistä ja toisaalta turhaa oli sisältynyt heidän musiikinopintoihinsa ja mitä niistä oli puuttunut. Viimeinen kysymykseni oli, millaiset eväät musiikin opettamiseen ja käyttämiseen opettajat olivat mielestään saaneet luokanopettajien aikuiskoulutuksesta. Tällä avoimella kysymyksellä halusin kartoittaa asioita, joita vastaajat ehkä eivät olisi osanneet sijoittaa aiempien, tarkemmin rajattujen kysymysten alle. Halusin näin mahdollistaa sellaistenkin kiinnostavien asioiden esiintulon, joita en ollut osannut kysyä. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen erityisen hyödyllisinä pidettyjä asioita, toisessa käsittelen opintoihin kohdistuvaa kritiikkiä.

5.5.1. Opintojen antia

Olen luokitellut vastaajien erityisen hyödyllisiksi mainitsevat asiat neljään ryhmään, jotka nousivat luontevasti esiin aineistoa lukiessa:

- opettajan omat musiikkitaidot
- musiikkiin rohkaiseminen
- pedagoginen ajattelu
- käytännön didaktiikka.

Varsinkin opettajan omat musiikkitaidot tulivat esiin myös, kun opettajat kuvasivat itseään musiikinopettajina, samoin rohkeus kokeilla ja tarttua musiikkiin omista mahdollisesti puutteellisiksi koetuista taidoista huolimatta tuli esiin. Pedagogiseen ajatteluun liittyvät esimerkiksi opetuksen suunnittelu ja käytännön didaktiikkaan eri työtapojen käyttö ja musiikin ohjaaminen.

Saman aineiston pohjalta voi päätyä erilaisiin tulkintoihin ja painotukset voivat vaihdella. Esimerkiksi musiikin eri työtapoihin tutustuminen toisaalta laajentaa opiskelijan pedagogista ajattelua, toisaalta liittyy suoraan käytännön opetustyöhön. Rytmisoittimien hallinta on opettajan omaa musiikillista taitoa, toisaalta musiikinopetuksen käytäntöä.

Useimmat vastaajat mainitsivat koulutuksen hyödyllisimpinä asioina opettajan omien musiikkitaitojen vahvistamisen. Eniten tuotiin esiin omia soittotunteja. Kaikkiaan 23 vastaajaa mainitsi omat soittotunnit hyödyllisimpänä osana opintoja ja heistä moni oli tästä niin varma, että vielä käytti sanaa ”ehdottomasti”. Soittotuntien ansiosta monet kokevat saaneensa alkusysäyksen soittamiseen ja into on jatkunut.

Hyödyllisintä minulle on ollut pianonsoiton opettelu. Aloitin soittotunnit vasta laikossa. Koulutuksessa sain positiivista ja kannustavaa soitonopetusta. Sen ansiosta into soittamista kohtaan on jatkunut, tosin soittotaitoni ei edelleenkään ole kaksinen.

Vastaajat esittivät myös perusteluja soitonopiskelun tärkeydelle.

Soittotaidon esimerkiksi katsotaan kuuluvan kiinteästi opettajan arkipäivään.

Pianonsoitto, tarvitaan joka päivä.

Soittotaito koetaan tarpeellisena ja hyödyllisenä koulussa monellakin tavalla. Soittotaitoa pidetään hyvänä välineenä musiikkitunneilla, se voi tuoda opettajalle itseluottamusta ja antaa pohjaa musiikkituntien pitämiseen.

Pianotunnit olivat hyvä juttu, koska soittotaidolla saa vähän itseluottamusta musiikkituntien pitämiseen.

Soitonopiskelu voidaan nähdä laajempaan asiaan kuin vain kappaleiden ja tekniikan opetteluna. Soittamisen kautta on opittu nuotinlukua ja teoriaa ja soittotaito antaa avaimet uusien laulujen opettelemiseen. Aiemmin soittaneet opiskelijat olivat saaneet soittoonsa uusia aineksia.

Myös oman soittotaidon opettelu pianolla oli erityisen tarpeellista, koska itselläni ei ollut mitään kontaktia pianoon aikaisemmin. Nyt pystyn opettelemaan uusia lauluja, vaikka tunneilla en säestäkään. Myös teorian ymmärrys vahvistui tätä kautta.

Soitonopetuksessa pidettiin tärkeänä nimenomaan sitä, että opiskelija pystyi etenemään yksilöllisesti ja ilmapiiri oli rohkaiseva ja kannustava. Myös Anttila (2000, 142-146) korostaa soittotuntien tunneilmapiiriä ja mahdollisuutta edetä soitonopiskelussa omista lähtökohdista.

Soittotunnit olivat itselleni tosi antoisia. Soittotaito kehittyi, sai hyviä vinkkejä ja opetuksessa edettiin omista lähtökohdista.

Soitonopetus! Onnistumisen kokemuksia, luottamusta, että oppi jotakin uutta, joka aktiivikäytössä on palauttavissa. Palaute soittamisesta! Soittotunneilla oli haasteellisia kappaleita, jotka tuntuivat aluksi aivan mahdottomilta, mutta jotenkin niistä selvisi, mikä enää ei onnistuisi.

Soittotuntien tärkeys tuli yllättävän voimakkaasti esiin. Soittotaitoa pidettiin tärkeänä myös vastaajien arvioidessa itseään musiikinopettajina. Siinä valossa on ymmärrettävää, että soitonopiskelun merkitys korostuu koulutusta arvioitaessa. Omat soittotunnit koetaan paitsi tulevan työn kannalta tärkeinä ja hyödyllisinä, usein myös henkilökohtaisesti merkittävänä mahdollisuutena. Soitonopiskelun myötä opiskelija on voinut päästä rakentamaan uudella tavalla omaa musiikkisuhdettaan. Uuden taidon oppiminen on koettu innostavana ja itseluottamusta lisäävänä. Soiton opiskelu on tukenut laajemminkin esimerkiksi musiikin käsitteiden ymmärtämistä.

Innostuin kauheasti pianonsoitosta. Sain kipinän opetella soittamaan pianoa edes auttavasti, joten pystyn säästämään aika paljon biisejä.(...)Olen oppinut kuuntelemaan ja ajattelemaan musiikkia uudella tavalla ja aiempaa monipuolisemmin.

Anttila pitää soitonopiskelussa tärkeänä myös käytännönläheisyyttä ja soitettavan ohjelmiston käyttökelpoisuutta tulevassa työssä. Soitonopiskelun myötä opiskelija voi saada myös itsetuntoa rakentavia kokemuksia. (Anttila 2000, 142-146.)

Soitonopiskelua pitivät tärkeänä myös Tereskan ja Vesiojan tutkimat opettajat ja opiskelijat (Tereska 2003, 173-175; Vesioja 2006, 242-245)

Hyödyllisenä mainittiin myös bändisoitto ja koulusoitinkurssi. Pidettiin tärkeänä, että opettaja oppii käyttämään koululla olevia soittimia ja uskaltaa myös laittaa oppilaat soittamaan. Bändikurssilla moni sai elämyksen siitä, että vaatimattomillakin välineillä ja taidoilla voidaan musisoida yhdessä.

Vaikea nostaa yhtä ylitse muiden, kaikki olivat tärkeitä ja hyödyllisiä. Ehkäpä erityisesti laikon bändisoitokurssi auttoi huomaamaan, ettei se vaadi ihmeitä, vaan sen opettaminen voisi onnistua minultakin, mitä en olisi ikinä ennen uskonut.

Opiskelijat olivat yleensä motivoituneita opettelemaan eri soitinten soittamista ja kokeilemaan yhteissoittoa eri muodoissaan. Kun soittimia pääsee itse kokeilemaan koulutuksessa, niiden käytön aloittaminen on koulussakin helpompaa.

Myös muiden soittimien (mm bändisoitto) soittaminen oli minusta hauskaa ja antoi itseluottamusta niiden käyttämiseen. Kynnys madaltui.

Uusien laulujen ja laululeikkien oppimista pidettiin hyödyllisenä, suoraan työssä käytettävänä asiana. Laulamisen, laululeikkien ja esimerkiksi kehorytmien yhteydessä opittuja asioita pidettiin hyödyllisinä myös muiden aineiden opetuksessa, ei vain musiikissa.

Kaikki laululeikit ja erilaiset musiikkikokonaisuudet oli hyviä, niitä olen eniten käyttänyt hyödykseni opetuksessa. Vaikka en tällä hetkellä (enkä todennäköisesti tulevaisuudessakaan) opeta musiikkia, olen silti voinut hyödyntää näitä opintoja muissa oppiaineissa kuten äidinkielessä (ilmaisussa etenkin).

Vaikka laulaminen mainittiin usein opettajien arvioidessa musiikinopetusmahdollisuuksiin, se ei tule opintoja arvioitaessa esiin kuitenkaan läheskään niin usein kuin pianonsoit-

toa. Ehkä laulu mielletään asiana, jota helpommin voi itsekin harjoitella. Soittaminen tuotiin selvemmin esiin uutena mahdollisuutena. Laulamiseksi ei koulutuksessa tarjottu niin intensiivistä ja yksilöllistä opetusta kuin pianonsoitossa vaan siihen ja äänenkäyttöön liittyviä sisältöjä käsiteltiin jonkin verran yhteisillä musiikkitunneilla.

Toinen selvästi erottuva alue oli *rohkaistuminen musiikkiin* ja sen opettamiseen. Moni kertoi uskaltavansa opettaa musiikkia omilla taidoillaan ja omalla tavallaan.

Minua laikossa rohkaistiin ja kannustettiin opettamaan musiikkia ja hyödyntämään niitä taitoja, mitä minulla on ja mitä ehdin oppia. Olen tullut paljon rohkeammaksi.

Moni vastaaja kertoo itselleen olleen tärkeää positiivisen opiskelu- ja oppimisilmapiirin. Nämä vastaajat kokivat kynnyksen musiikin tekemiseen ja opettamiseen madaltuneen kohdallaan. Rohkeus ja itseluottamus musiikin opettamiseen olivat kannustavassa, hyväksyvässä ilmapiirissä kasvaneet.

Olen varmempi omasta musiikillisesta osaamisestani ja uskallan opettaa musiikkia.

Monissa vastauksissa tuli esiin omaan musiikin harrastamiseen ja musiikkisuhteeseen liittyviä kokemuksia. Jotkut sanoivat saaneensa kipinän musiikin harrastamiseen opiskeluaikanaan. Aikuisilla saattaa olla omilta kouluajoilta periytyviä kielteisiä musiikkiin liittyviä muistoja, jotka ovat estäneet musiikin harrastamista ja siitä nauttimista aikuisiällä. Jotkut kokivat koulutuksen musiikinopintojen myötä rohkaistuneensa osallistumaan musiikkiin.

Lisäksi löysin musiikinopetuksen kautta taidon nauttia musiikista omassa elämässäni sekä pelko laulamiseen ja soittamiseen hävisi. Uskallan nyt osallistua yhteisiin musiikkihetkiin entistä rohkeammin.

Itse olen ollut sellainen peruskoululainen, joka on oppilaskuorosta pois ohjattu ”laulaja” ja minulle annettiin ymmärtää, että musiikki ja laulaminen ei ole minun ”lajini”. Samoin en ollut niitä hyviä oppilaita, jotka saivat soittaa koulun paria melodicaa, jotka ala-asteella oli käytössä. Niinpä lukiossa en enää valinnut musiikkia ollenkaan. Laikossa itsetuntoni kohosi musiikin suhteen, vaikka niitä varhaisia tunteita koulun musiikinopetuksesta ei voi täysin unohtaa.

Opettajan omalla musiikkisuhteella ja musiikillisella minäkäsityksellä on merkitystä siihen, millaista musiikkisuhdetta hän oppilaille välittää. Opettajankoulutuksen musiikinopinnot voivat tulla osaksi opettajan persoonallista kasvua, opettajuutta ja tapaa tehdä opetus- ja kasvatustyötä. Nämä ainekset ulottuvat myös vuorovaikutukseen lasten kanssa.

Opiskelijaa tulisi ohjata muodostamaan selkeitä käsityksiä omasta musiikkiminästään. (Kts. Saarinen 1994, 234-237.)

Pedagogiseen ajatteluun kuuluvaksi luin esimerkiksi oppimisprosessiin, kokemukselliseen oppimiseen, musiikin mahdollisuuksiin ja näkemyksen laajenemiseen liittyviä mainintoja.

Itse tekemisen tärkeys, tekemällä ja kokemuksista oppiminen korostuvat vastauksissa. Tämä tulee esiin kahdesta näkökulmasta: toisaalta vastaajat korostavat oppivansa itse tehokkaammin asioita itse tehden ja kokien. Toisaalta tuodaan esiin oppilaan näkökulma: Kun tehdään harjoituksia yhdessä opiskelijaryhmässä, opitaan harjoiteltavana olevia musiikillisia sisältöjä, mutta saadaan samalla kokemuksia, jotka auttavat ymmärtämään oppimisprosessia musiikissa, myös oppilaan kannalta.

Hyödyllistä opinnoissa oli myös se, että saimme tehdä paljon harjoituksia itse. Nämä omakohtaisesti koetut harjoitukset ovat jääneet parhaiten mieleen, samoin toisten tekemät esitykset.

Käytännön harjoitukset, konkreettiset tilanteet, joissa itse lauloimme ja leikimme. Näin saimme ohjelmiston lisäksi tuntuman siitä, miltä oppilaasta voisi tuntua.

Musiikin opinnoissa oli käytetty erilaisia opetustyyliä ja se koettiin hyödylliseksi.

Joissakin opetettavissa aineissa, muun muassa musiikissa, opiskelijat tekevät osan oma-toimisista tehtävistä koulussa opetusharjoittelun yhteydessä ja soveltavat näin oppimaansa käytäntöön. Heitä myös rohkaistaan pitämään harjoittelussa musiikin oppitunteja ja käyttämään musiikkia. Tätä pidettiin hyödyllisenä.

Minusta oli tosi mukavaa saada kosketus musiikin opettamiseen ja päästä kokeilemaan eri instrumentteja. Harjoittelussa sain kokeilla oppimiani käytännössä.

Jos musiikinopetuksesta ei ole kokemuksia omien kouluvuosien jälkeen, kuva siitä voi olla yksipuolinen ja stereotyyppinen. Yli kymmenen vastaajaa kertoi näkemyksensä musiikista ja se opettamisesta laajentuneen koulutuksen aikana. Silmät olivat avautuneet näkemään musiikinopetuksen monipuolisuuden.

Näkökulman laajentaminen musiikissa eli siihen kuuluu hyvin monenlaista ei vain laulamista. Tätä ajatusta olen käyttänyt muissakin oppiaineissa.

Vastauksista tuli esiin musiikin mahdollisuuksien oivaltaminen. Musiikki tarjoaa opettajalle mahdollisuuksia käyttää luovuuttaan. Opettaja voi myös hyödyntää musiikkia kokonaisvaltaisesti opetus- ja kasvatustyössään.

Musiikki osattiin tuoda esiin kiinnostavana aineena, jossa myös ei-ammattimuusikko-opettajien on mahdollista keksiä luovia opetusmenetelmiä. Tunnit olivat todella antoisia, innostavia ja uusia näkökulmia avaavia.

Näkemyks monipuolisesta ja luovasta musiikinopetuksesta on helpottanut ja lisännyt musiikin käyttöä opetuksessa muutenkin kuin pelkästään musiikkitunnilla.

Näkemyks musiikin opettamisen luonteesta ja tavoista oli saattanut koulutuksen myötä laajentua ja monipuolistua. Ehkä musiikin opettamiseen on tuonut rohkeutta ja innostusta sen huomaaminen, että musiikkia voi opettaa useammalla kuin yhdellä tavalla.

Hyvät eväät: kipinän musiikin opettamiseen ja tunteen / tiedon siitä, että asioita voi tehdä monella tavalla. Oman kokemukseni perusteella musiikin opetus / opiskelu oli ollut sitä, että opettaja laulattaa pianon takana.

Käytännön työssä kentällä toimivat opettajat arvostavat myös käytännöllistä, suoraan omaan työhön siirrettävissä olevaa ainesta ja valmista materiaalia.

Kaikki erilaiset harjoitukset ja tehtävät, joita nyt voi soveltaa omilla tunteilla.

Yhdessä toteutetut ja myös toisten opiskelijoiden tekemät tehtävät, jotka toteutettiin ryhmässä ja joista sai kirjallisen koosteen, koettiin käyttökelpoisiksi.

Käytännölliset ryhmätehtävät olivat hyviä (esim. äänenavaustuokiot) ja se, että niistä saatiin kirjallinen materiaali mukaan. Niille on ollut käyttöä ja ne on helppo palauttaa mieleen, kun on mustaa valkoisella.

Opiskelijoiden piti opinnoissaan myös suunnitella koulussa toteutettavia opetustuokioita, oppitunteja tai laajempia kokonaisuuksia. Näiden tekemistä sekä jakamista yhteisesti pidettiin hyödyllisenä. Myös toisten tekemistä suunnitelmista saattoi saada aineksia omillekin musiikkitunneille.

Oppituntien suunnittelut ja esittämiset toisille. Olen käyttänyt toisten oppituntisuunnitelmia omassa työssäni.

Vastaajat pitivät tärkeänä, että koulutuksessa käytiin läpi konkreettisesti musiikinopetuksen eri työtapoja. Erikseen tuotiin esiin musiikinteorian opettamiseen liittyvät konkreettiset harjoitukset ja kokemuksellinen oppiminen, jotka helpottavat omaa opetustyötä.

Musiikkitietous ja teoria ja sen liittäminen käytännön harjoituksiin: suoraan sovellettavaa omille tunneille, helpottaa.

Musiikin kokemuksellisuus, teorian tekeminen tutuksi erilaisten leikkien ja harjoitusten avulla.

Joku koki saaneensa opinnoista hyviä ideoita ja virikkeitä. Joku toinen taas oli sitä mieltä, että kaikki oli hyödyllistä ja suoraan sovellettavissa käytännön työhön. Ruokonen ja Sintonen saivat samansuuntaisia tuloksia haastatellessaan luokanopettajaopiskelijoita näiden musiikinopintoihin kohdistuvista odotuksista. Opiskelijat odottivat konkreettisia asioita kuten perustietoja ja –taitoja didaktiikasta, musiikin sisällöistä ja niiden ohjaamisesta ja eri soittimien käytöstä. Kirjoittajat ovat sitä mieltä, että tietojen lisäksi tarvitaan omia ja jaettuja musisointikokemuksia, joiden avulla voi rakentaa omaa musiikillista viitekehystä. (Ruokonen & Sintonen 2005, 42-45.)

Teorian mielekäs opettaminen ja sen liittäminen käytännön musisointiin tuli haasteena esiin toisaalla tässä aineistossa ja myös aiemmissa tutkimuksissa (kts. esim. Vesioja 2006, 146-174). Opinnot sisältävät ilmeisesti oikeansuuntaisia ratkaisumalleja tähän haasteeseen, mutta ei niin paljon tai selvästi, että kaikki olisivat saaneet niistä riittävästi tukea.

Musiikkituntien pitämiseen oli myös saatu konkreettisia välineitä kuten esimerkkejä työta-voista tai opetuksen suunnittelemisesta yksittäisten tuntien tai pitempien jaksojen tasolla.

Musiikin opetus avasi uusia näkemyksiä musiikkiin esim. kun järjestäytytään oppitunnille. Kaikki oppilaat pääsivät kokeilemaan kaikkia soittimia. Työpisteharjoitus toimi mukavasti ja sitä voi soveltaa muihinkin oppiaineisiin.

Sain myös paljon käytännön vinkkejä siitä, miten lukuvuoden musiikinopetuksessa voisi edetä ja mitä yksittäisillä tunneilla voisi tehdä.

Opinnot saatettiin kokea tarpeellisina osittain myös hyvän motivaation ja ilmapiirin vuoksi tai siksi, että koulutuksessa hankituilla taidoilla on käyttöä koulutyössä.

Ei minusta mikään osa-alue ollut turha. Kaikesta on jäänyt takataskuun jotain, mitä voi hyödyntää omassa työssä.

Koulutuksen antamia eväitä kokonaisuutena arvioi eräs vastaaja tähän tapaan:

Aika hyvät eväät minunlaiselleni, jolla on musiikista jotakin käsitystä ja joka on jollakinlailla sitä harrastanut ja varsinkin kauan itse opettanut ja sitä kautta oppinut. Opiskelijoille, joilla ei ole minkäänlaisia musiikillisia harrastuksia eikä teoreettista tietämystä ja vain vähän käytännön kokemusta kohtuulliset eväät.

Koulutuksen musiikinopintojen hyödyllisimpinä sisältöinä tuotiin esiin ennen kaikkea omien musiikkitaitojen kehittyminen ja varsinkin soitonopetus. Myös oma musiikkisuhde, rohkaistuminen musiikin käyttämiseen nousi vahvasti esiin. Kuva musiikista, sen opettamisesta ja mahdollisuuksista oli myös saattanut monipuolistua.

5.5.2 Haasteita ja kritiikkiä

Vastaajilta kysyttiin myös, mikä heidän mielestään oli opinnoissa turhaa tai mitä niistä puuttui. Kaikkiaan 24 vastaajaa oli sitä mieltä, että musiikin perusopinnoissa ei ollut mitään turhaa. Tätä perusteltiin eri näkökulmista, esimerkiksi opiskelijan lähtötasolla.

Koettiin, että kaikki mitä suinkin sai musiikista, oli tarpeen, koska aikaisempaa tietoa ja taitoa ei juuri ollut.

Ei mikään, varsinkaan tällaiselle opiskelijalle, jolla ei ollut minkäänlaista kokemusta musiikin opettamisesta eikä musiikin soittamisesta.

Kysyttäessä, mikä opinnoissa oli turhaa, mainittiin bändisoitto (3), lastenlaulut (2) ja musiikin historia (4). Pianotunnit, tietokone musiikinopetuksessa, ryhmätyöt ja niiden purkaminen ja opetussuunnitelman pohtiminen saivat yksittäisiä mainintoja. Opinnoissa mielenkiintoisenakin koettu alue voi työelämässä tuntua turhalta, jos sitä ei ole mahdollista käyttää. Esimerkiksi bändisoitossa opittuja taitoja ei välttämättä voi käyttää omassa työssä, jos koululla ei ole välineitä.

Tällä hetkellä tuntuu, että bändisoitot. Itse pidin niistä kovasti, mutta pienessä koulussa, jossa ei ole bändisoittoon vaadittavia soittimia ja varsinkin uskonnollisten oppilaiden parissa, niitä opintoja ei voi käyttää hyväksi. Mutta eihän mikään oppi ole ikinä turhaa.

Bändisoittojaksen hyödyllisyyttä rajoitti sen suppeus. Lyhyessä ajassa ehtii oppia niin vähän, ettei siitä välttämättä ole apua käytännön työssä.

Vastaajat eivät niinkään sano, että joku osa-alue opinnoissa olisi ollut turha. Esiin tuodaan yleensä, että syystä tai toisesta jotain aluetta ei voi tällä hetkellä hyödyntää työssä. Tämä saattaa kuvastaa opettajien orientoitumista käytäntöön. Lisäksi musiikki on alue, jossa kaikilla ei ole varmuutta, jonka varassa pystyisi itsenäisesti kehittämään opetustaan. Kun kokonaisnäkemys aineesta on vielä suppea, voi olla vaikea nähdä jonkun yksittäisen asian käyttömahdollisuuksia laajemmin.

Toinen esiin tuleva perustelu on opintojen suppeus. Esimerkiksi bändisoiton tai pianonsoiton opinnot saatettiin kokea liian suppeiksi suhteessa opiskelijan lähtötasoon. Tai sitten opiskelija oli kokenut itselleen ylivoimaiseksi oppia opetettavaa asiaa.

Minun kohdaltani ehkä oli turhaa pianotunnit, sillä en oppinut soittamaan pianoa. Sain kyllä hyvää opetusta, mutta koska minulla ei ollut resursseja oppia pianonsoittoa olisin voinut käyttää ajan minulle hyödyllisemmin.

Eräs vastaaja pohti lastenlaulujen tarpeellisuutta omalla kohdallaan, mutta toteaa ne kuitenkin kokonaisuuden ja koko opiskelijaryhmän kannalta hyödyllisiksi.

Turhaa ei varmaan ollut mikään, mutta lastenlaulut olivat kymmenen työvuoden aikana päiväkodissa tulleet jo hyvinkin tutuiksi. Ehkä nekin olivat hyviä meidän laikolaisten ryhmäytymisen vuoksi.

Opintoihin sisältyntä lyhyttä musiikkitiedon jaksoa, joka sisälsi lähinnä länsimaisen musiikin historiaa pääpiirteissään, osa ei ollut mielestään tarvinnut koulutyössä. Osittain kyseistä kokonaisuutta pidettiin luonteeltaan sellaisena, että asiat olisi voinut opiskella itsekin ja käyttää opetustunnit muuhun.

Musiikin aikakaudet ja soittimet oli mielenkiintoisia, mutta niihin olisi voinut perehtyä ilman opetustakin.

Yksi vastaaja myös mainitsee, ettei ole tarvinnut tietokonetta musiikinopetuksessa. Tietokoneen käyttöä musiikinopetuksessa ei ollut omana opintojaksonaan, mutta se liittyi työtapana esimerkiksi musiikkitiedon jaksoon.

En muista, että mikään olisi ollut turha... tosin tietokonetta en ole käyttänyt musiikin tunneilla.

Kaksi turhana tai liiallisena pidettyä asiaa liittyi osittain opintojen rakenteeseen. Yhden vastaajan mielestä ryhmätöiden tekeminen ja niiden purkaminen yhdessä kontaktiopetus-

tunneilla vei liian paljon aikaa. Vastaja koki, ettei toisilta opiskelijoilta tuossa vaiheessa saanut tarpeeksi pätevää ja hyödyllistä tietoa.

Opintojen rakenteesta johtuen paljon aikaa käytetään ryhmätöiden tekoon ja purkuun. Ne eivät kuitenkaan mielestäni tuoneet niin paljon uutta, kuin mitä niihin käytetty aika olisi tuonut normitunneillamme, eivätkä ryhmätuotokset ole juurikaan olleet käyttökelpoisia ainakaan omilla tunneillani. Ne tuntuvat niin epäpätevien ihmisten tekemiltä, ja epäpäteviä vielä silloin olimmekin. Näkyy, ettei silloin vielä kaikki realiteetit olleet selvillä.

Yksi vastaja oli sitä mieltä, että opetussuunnitelman avaamiseen käytettiin liian paljon aikaa. Hän kokee toisaalta, ettei vielä opiskeluvaiheessa pystynyt ymmärtämään opetussuunnitelman merkitystä. Toisaalta hän pitää opetussuunnitelmaa käytännön työstä irrallaan olevana, opettajaa kuormittavana asiakirjana.

Liian paljon puhuttiin opetussuunnitelman sisällöistä ja merkityksestä muistaakseni. Ei se siinä vaiheessa kokemattomuuttani kolahtanut mitenkään eikä mitään jäänyt mieleen. Opetussuunnitelmat ovat liian täyteen buukattuja idealistisia paperimakuja, joita lukiessa tulee vain tuska ja ahdistus.

Vastajia pyydettiin myös nimeämään asioita, joita heidän mielestään puuttui opinnoista ja jotka nyt työkokemuksen valossa tuntuvat tärkeiltä. Tietotekniikan käyttö musiikissa (2), yksilöllisyys ja eriyttäminen (3) laulu, äänenkäyttö (1) kitara valinnaisena tai pianon lisäksi (3), enemmän pianonsoittoa ja bändisoittoa (5) ja kuoronjohto (1). Viiden vastaajan mielestä kaikissa osa-alueissa olisi tarvittu enemmän tunteja.

Vastajat pystyivätkin kokemuksensa turvin yksilöimään opintojensa hyödyllisyyttä käytännön kouluelämässä ja aineisto sisälsi konkreettisia parannusehdotuksia enemmän kuin heti opintojen jälkeen tai niiden aikana kerätty opiskelijapalaute. Yhdeksän vastaajaa oli kuitenkin sitä mieltä, ettei kaivannut opintoihin mitään lisää.

Osa vastaajista katsoi, että musiikkia olisi kaiken kaikkiaan pitänyt olla enemmän. Asiasällöt sinänsä olivat paikallaan, mutta niihin olisi toivottu lisää syventymistä. Musiikin opinnoissa koettiin olevan paljon opiskeltavia sisältöjä suhteessa käytettävissä olevaan aikaan.

Ei ehkä puuttunut, mutta näin jälkepäin ajatellen kaikkia musiikin jaksoja olisi voinut syventää, olen harkinnut erikoistumista.

Tunteja olisi saanut olla enemmän, paljon omaksuttavaa lyhyessä ajassa.

Tietotekniikan opetusta toivottiin musiikin opintoihin. Nykytekniikka monipuolistaa musiikinopetuksen mahdollisuuksia ja tavallisen luokanopettajan taidot voivat tällä alueella olla ajastaan jäljessä.

Tietokoneen käyttö musiikinopetuksessa ei ole minun juttuni, mutta monen muun se voisi olla. Siinä on kuitenkin niin paljon mahdollisuuksia, jotka voisivat innostaa nykyajan lapsia. Omien sävellysten tekeminen, nuotintaminen, sävellysten kuuleminen eri soittimien soittamana ym. Mielettömiä mahdollisuuksia, joita käytetään aivan liian vähän, jos ollenkaan, koska tavallinen opettaja ei niitä osaa itse.

Aikuisopiskelijat ovat musiikilliselta taustaltaan hyvin erilaisia. Musiikillisia valmiuksia ei myöskään mitenkään testata koulutuksen opiskelijavalinnoissa. Tämä ehkä näkyy siinä, että opintoihin kaivattiin lisää yksilöllisyyttä ja eriyttämistä. Myös koulutyöhön toivottiin enemmän eriyttämisen taitoja: ymmärrystä siitä, kuinka huomioida luokassa eritasoiset oppijat ja myös ne, jotka eivät ole musiikista kiinnostuneita.

Musiikkiopinnot olisivat voineet olla vielä yksilöllisemmät: osa turhautui, koska osasi ja tiesi kaiken, osalla (minä mukaan lukien) oli sormi suussa koko ajan.

Eriyttämistä kaivattiin jonkin verran myös soitinvalintoihin. Toivottiin mahdollisuutta valita pianon sijaan tai lisäksi kitara. Kitaran käyttökelpoisuutta koulutyössä perusteltiin mm. seuraavasti.

Kitaransoittoa olisin halunnut oppia ja sitä taitoa olisin tarvinnut monta kertaa! Nytkin koulussamme on vai yksi piano, joka ei ole omassa luokassani, joten kitaralla olisi kätevää säestää lauluja. Pikkuoppilaiden kanssa kitara olisi siitäkkin kätevämpi, että voi olla lähempänä oppilaita. Kitara on myös helppo ottaa mukaan retkille. Pianotunteja olisin kaivannut lisää.

Pianon vaihtoehdoksi esitettiin myös laulun ja äänenkäytön opetusta.

Olisin ehkä kaivannut laulunopetusta pianonsoiton opetuksen sijaan. Oman äänen käyttö on tärkeää opettajalle. Laulutekniikan opetus olisi ehkä auttanut myös puheen oikein tuottamisessa.

Lisäystä toivottiin mm. pianon ja bändisoiton opetukseen.

Pianonsoittoa olisi saanut olla enemmän, vaikka se välillä tuskaa tuottikin.

Bändisoittoa oli, mutta sitä olisi saanut olla enemmän, jotta omat taidot olisivat päässeet pitemmälle.

Soittotaitoon liittyen toivottiin myös käytännön kokemuksia, joissa joutuu kasvattamaan säestämISRutiiniaan.

Enemmän vaan tilanteita, joissa joutuu / saa säästämään niin tulee sitä esiintymisvarmuutta.

Bändisoiton tärkeyttä perusteltiin sillä, että sen rooli koulun musiikinopetuksessa on kasvanut.

Ylipäättään musiikkia olisi voinut olla määrällisesti enemmän. Erityisesti bändisoittoa, sillä koulun musiikinopetuksessa bändisoitto on kovassa huudossa.

Yksi opiskelija olisi kaivannut opintoihin kuoronjohdon perusteita.

Kuoron perustaminen, äänissä laulaminen, kuoron johtaminen. Tarvitsisin sitä työssä.

Edellä kuvatut asiat liittyvät lähinnä opettajan omiin musiikkitaitoihin. Seuraavassa esitellen sellaisia musiikin didaktiikkaan liittyviä asioita, joiden vastaajat katsoivat puuttuneen opinnoistaan tai joita oli heidän mielestään liian vähän. Tällaisia olivat teorian opettaminen (7), luokkasoiton ohjaaminen(2), tutustuminen oppikirjoihin, oheismateriaaleihin ja äänitteisiin (2), opetustilanteiden organisointi (1) ja eriyttäminen luokassa (1).

Aineenhallinta ja didaktiikka kulkevat tosin käsi kädessä ja selkeän rajan vetäminen niiden välille on joskus keinotekoista. Esimerkiksi bändisoitolla vastaajat ovat hyvin voineet tarkoittaa sekä bändisoittimien soittamista että koulubändin ohjaamista. Samoin kuoronjohdon alueelle kuuluu sekä omien musiikkitaitojen kehittämistä että didaktisia taitoja.

Osa vastaajista piti musiikinteorian opintoja riittämättöminä. Toisaalta toivottiin opiskelijoiden oman teorian osaamisen vahvistamista, toisaalta välineitä teorian mielekkääseen opettamiseen koulun musiikkitunneilla ja selkeitä näkemyksiä siitä, kuinka paljon ja mitä sisältöjä millekin luokka-asteelle voisi opettaa.

Teorian opettamiseen jotain lisää. En nyt osaa sanoa mitä, mutta siihen itse kaipaisin nyt apua.

Teorian opetuksesta voisi olla todella hyötyä, varsinkin niille, jotka eivät ole sitä aikaisemmin opiskelleet. Viidennen luokan matematiikassa käsitellään murtolukuja ja olen viimeistään silloin aina käsitellyt nuotitarvoja, ne sopivat mainiosti siihen yhteyteen. Opiskelijat, joilla ei ole minkäänlaista musiikillista, varsinkin teoreettista musiikkitietämystä, ovat tässä asiassa aivan pihalla. Kyllä musiikinteorian opettaminen on tärkeää. Vaikka ymmärtäisikin itse musiikinteoriasta jotakin, sen opettaminen ei ole aivan helppoa.

Musiikin opetustilanteiden käytännön organisointi, luokkasoiton ohjaaminen koetaan myös haastavaksi. Miten saada heterogeeninen oppilasjoukko musisoimaan yhdessä vaatimattomilla varusteilla niin, että lopputuloksena olisi palkitseva ja oppimaan kannustava musiikillinen elämys? Tähän toivottiin koulutuksesta enemmän välineitä.

Yhtyesoittoa ja yhdessä musisoimista, sen käytännön opetusta olisi voinut olla enemmän. Bändisoitosta oli lyhyehkö periodi, mutta sitä miten käytännössä opetat ja toteutat yhtyesoittoa oli hintsusti. (...)Mielestäni koulussa voisi olla aivan konkreettisia tilanteita. Haluat, että oppilaasi oppivat jonkin laulun, jota osa laulaa, osa soittaa eri soittimilla. Miten sen asian organisoit, ottaen huomioon, että tiloja on yksi, soittimia ehkä viisi erilaista, muutamia kutakin ja oppilaita yli kaksikymmentä?

Koululuokassa on hyvin erilaisia ja – tasoisia musiikinoppijoita. Tähän haasteeseen kaivattiin eriyttämisen taitoja.

Eritasoisten oppilaiden huomioiminen oppitunnilla. Kaikkihan eivät ole innokkaita tai kiinnostuneita musiikista. Lisäksi kuinka saadaan lahjakkaiden oppilaiden taidot ”hyödynnettyä”? Joku oppilaista hallitsee jonkin instrumentin (esim. hanuri) paremmin kuin opettaja.

Lisäksi toivottiin tutustumista erilaisiin alaluokilla käytössä oleviin oppikirjoihin, oheismateriaaleihin ja esimerkiksi äänitteisiin. Opettajien käyttöön on tarjolla todella runsaasti erilaista materiaalia, ja sen valikoiminen voi olla vaikeaa.

Aineiston perusteella koulutuksen musiikinopintojen joitakin sisältöjä saatettiin pitää turhina esimerkiksi silloin, jos niillä ei koettu olevan yhteyttä käytännön työhön. Turhalta saattoivat tuntua myös opinnot, joiden tavoitteita opiskelija ei kokenut pystyvänsä saavuttamaan kurssin suppeuden tai kiireisen opiskelutahdin vuoksi, tai koska piti omia resurssejaan riittämättöminä. Toisaalta kaivattiin lisää tunteja lähes kaikkiin osa-alueisiin. Omien musiikkitaitojen, samoin kuin musiikin ohjaamisen taitoihin kaivattiin lisää tukea. Eriyttämisen taidot ja teorian opettaminen nousivat vahvasti esiin. Opiskelijoiden erilaisista taustoista, tarpeista ja tavoitteista kertoo se, että sama asia, esimerkiksi bändisoitto tai tietotekniikka on toisen mielestä turhaa ja toinen taas haluaisi lisätä sitä.

5.5.3 Opinnoista koulutyöhön

Moni vastaaja totesi pystyvänsä huolehtimaan ainakin oman luokkansa musiikin opetuksesta. Varsinkin musiikin opettamiseen alkuopetuksessa suhtauduttiin luottavaisesti.

Alaluokkien opetus on varmaa ja luontevaa opintojen pohjalta. Oma soittotaidon puuttuminen ja epävarmuus jatkaa saatua soittotaitoa estävät pidemmällä menevän musiikinopetuksen mahdollisuudet, varsinkin kun talossa on muita taitavia muskantteja opettamassa musiikkia.

Vastavalmistuneelle opettajalle olisi tärkeää päästä työelämässä heti soveltamaan oppimaansa käytäntöön ja kiinni musiikin opettamiseen. Näin opittuja taitoja joutuu heti vahvistamaan ja viemään eteenpäin. Jos näin ei käy, kynnys opettamiseen saattaa kasvaa. Musiikin tunnit lankeavat kouluissa usein musiikkiin erikoistuneiden tai sitä muuten harrastavien opettajien pidettäväksi. Oppilaiden kannalta tämä on varmasti hyvä asia. Kääntöpuolelta voi olla se, että on helppo jättää koulutuksessa hankitut musiikin opetustaidot käyttämättä ja ruostumaan.

Niin hyvät, että harmittaa, kun en ”uskalla” ja vaivaudu pitämään enemmän musiikkitunteja ja käyttämään musiikkia muutenkin enemmän opetuksessani, sillä laikon opeissa näin käytännössäkin ja opin musiikin monipuolisuuden ja sen laajat käyttömahdollisuudet opettamisessa.() Se vaatii tavallaan enemmän uskaltamista kuin muut aineet, koska en koe sitä vahvaksi osa-alueekseni. Toisaalta siitä on helppo luistaa, koska kaikki ymmärtävät, etteivät kaikki ole musikaalisia, jolloin voi vain sanoa, ettei opeta musiikkia, eikä sitä kukaan ihmettele.

Moni vastaaja korostaakin, että heti opiskelujen jälkeen on hyvä päästä opettamaan musiikkia.

Vertasin vastaajieni arvioita kulutuksen musiikinopintojen hyödyllisyydestä myös opiskeluaikana kerättyyn palautteeseen. Tätä palautetta pyydettiin talvella ja keväällä 2005 ja 2006 kirjallisesti verkkolomakkeella tai paperilla. Palaute annettiin nimettömästi. Opiskelun toiminnallisuutta, tekemällä oppimista, pidettiin hyvänä asiana ja musiikin parissa eri tavoin toimittaessa saatuja kokemuksia arvostettiin. Soitonopiskelu ja mahdollisuus edetä siinä yksilöllisesti tuotiin esiin, kuten myös mahdollisuus saada tuntumaa erilaisiin soittimiin. Äänenkäytön ja –huollon opetusta ja musiikin peruskäsitteiden ja teorian oppimista pidettiin tärkeänä.

Mielestäni laikosta saa hyvät valmiudet opettaa alakoulun musiikkia, kunhan näin ”ei-musikaalisena” ihmisenä saa heti musiikin tunteja opetettavakseen.

Ryhmän kannustava ja innostava merkitys musisoinnissa tuotiin esiin ja rohkaistuminen musiikin opettamiseen. Jotkut kertoivat voittaneensa musiikkiin etukäteen kohdistuneen pelon. Opintoihin kaivattiin lisää tunteja, eriyttämistä ja valinnaisuutta esimerkiksi soitinvalinnoissa. Yleensä opiskelijat suhtautuvat palautteen perusteella opintojensa puolivälin ja loppusuoran vaiheilla aika luottavaisesti mahdollisuuksiinsa opettaa musiikkia tulevaisuu-

dessa. (Opiskelijapalaute 2005, 2006). Sekä tutkimusaineistossani että opintojen aikana kerätyssä palautteessa tulee esiin paljon samoja asioita. Opintojen aikana kerätyssä palautteessa mainitaan äänenkäytön opetus ja teorianopetus hyödyllisenä asiana – tutkimusaineistossa teorian opetus tulee esiin enemmänkin haasteena. Ehkä opetustyö on joiltakin osin vielä vaativampaa kuin opiskelija itse opintojen aikana tai opettajankouluttaja osaa ennakoida.

6. POHDINTA

Halusin tutkimukseni avulla saada tietoa musiikin käytöstä ja musiikin opettamisen todellisuudesta alakouluissa, nimenomaan luokanopettajien työssä. Halusin myös selvittää, kuinka kentällä toimivat opettajat arvioivat koulutuksensa tarjoamia musiikin opintoja työkokemuksensa valossa. Halusin ymmärtää paremmin, mitä tietoja ja taitoja luokanopettaja musiikista tarvitsee ja minkälaisen pohjan tutkittavani kokevat saaneensa koulutuksesta musiikin käyttöön ja opettamiseen.

Musiikin opettaminen oli yleisempää kuin olin odottanut. Lähes kolme neljäsosaa oli ainakin jossain vaiheessa opettanut musiikkia. Vastaajat olivat yleensä myös tyytyväisiä musiikinopetusmääriinsä – musiikkia ei jouduttu opettamaan pakon edessä (vrt. Jaakkola 1998, 128-130). Tavalla tai toisella musiikkia työssään käyttivät lähes kaikki vastaajat. Musiikin avulla tuettiin tai rikastettiin eri aineiden opetusta ja opetuskokonaisuuksia. Sitä käytettiin esimerkiksi sosiaalisen vuorovaikutuksen elementtinä, rauhoittumiseen, motivointiin jne.

Musiikinopetuksen työtavoista laulaminen ja soittaminen olivat yleisimpiä, tosin bändisoittimien käyttäminen oli vähäistä, samoin kanteleen. Musiikkiliikunta ja kuuntelu olivat myös tavallisia, harvinaisimpia olivat improvisointiin ja keksimiseen mahdollisuuksia tarjoavat työtavat. En odottanutkaan, että bändisoittimien käyttö olisi kovin yleistä, mutta ihan näin vähäiseksi en sen osuutta olisi arvannut. Asiaa selittänee, että opettajat myös pitävät omia taitojaan bändisoitossa ja sen ohjaamisessa heikkoina. Bändisoittimia ei myöskään välttämättä ole kaikilla kouluilla käytössä. Musiikin työtapojen käytön suhteen tutkimustulokseni vahvistivat aikaisempia (mm. Vesioja 2006, Kuoppala & Repo-Tolonen 2002) tutkimuksia.

Musiikinopetusta hankaloittavina tekijöinä tuotiin esiin vähäiset resurssit, esimerkiksi liian pienet tuntimäärät tai tiloihin ja välineisiin liittyvät puutteet. Ongelmina saatettiin pitää myös omia puutteellisiksi koettuja taitoja tai suuria ja heterogeenisiä oppilasryhmiä, varsinkin yhdysluokkia. Aikaisemmat tutkimustulokset (mm. Vesioja 2006) ovat samansuuntaisia.

Musiikin opettamisessa tärkeinä nousivat esiin opettajan persoonaan liittyvät ominaisuudet ja toisaalta omat musiikkitaidot. Tutkittavat pitivät vahvuuksinaan esimerkiksi rohkeutta, innostuneisuutta musiikista ja motivointikykyä. Musiikkitaidoista pianonsoittotaito ja varsinkin säestäminen oli vastauksissa keskeisellä sijalla. Soittotaitoa pidettiin tärkeänä opetuksen sujumisen ja myös opettajan itseluottamuksen kannalta. Ruismäen (1991, 239-242) mielestä soittotaidon olisi hyvä olla sellaisella automaation tasolla, että opettaja voi keskittyä opetustilanteessa oleelliseen; toisaalta merkitystä on myös sillä, miten rennosti hän omaan osaamiseensa tai osaamattomuuteensa suhtautuu. Kehittämistä kaipaavia alueita olivat esimerkiksi bändisoiton ohjaaminen ja teorian mielekäs opettaminen.

Opettajankoulutuksen musiikinopinnoissa pidettiin hyödyllisinä omiin musiikkitaitoihin liittyviä sisältöjä, kuten eri soitinten soittamista. Varsinkin pianonsoitto ja vapaa säestys tuotiin esiin tärkeinä sekä työn että oman musiikkisuhteen kannalta. Hyödyllisiksi koetut sisällöt liittyivät myös näkemykseen musiikin opettamisesta ja musiikin mahdollisuuksista ja käytännön didaktisiin menetelmiin. Oman musiikkisuhteen vahvistuminen, joskus jopa löytyminen, tuli vastauksissa voimakkaasti esille.

Koulutukseen kaivattiin lisää esimerkiksi tietotekniikan soveltamista musiikinopetuksessa, bändisoittoa, pianonsoittoa, eriyttämistä ja valinnaisuutta. Opetustilanteiden organisoimiseen ja luokkasoiton ohjaamiseen toivottiin lisää välineitä. Joku osa-alue taas saatettiin kokea turhaksi esimerkiksi silloin, jos sen oppiminen tuntui ylivoimaiselta käytettävissä olevassa ajassa.

Tarkoitukseni oli saada kokonaiskuvaa tutkimastani ilmiöstä. Siinä mielessä tutkimukseni on luonteeltaan kartoittava. Kysely aineistonhankintamenetelmänä sopi tähän tarkoitukseen. Saatoin ottaa tutkimukseen mukaan melko suuren joukon - kaksi kokonaista vuosikurssia. Näin monien tutkiminen esimerkiksi haastattelemalla olisi ollut käytännössä mahdotonta.

Kyselylomakkeen käytöllä halusin myös vähentää omaa vaikutustani tutkittavien vastaamiseen. Tunsin kaikki vastaajat henkilökohtaisesti ja välillämme oli aiemmin ollut opettajan ja oppilaan suhde. Uskon, että vastaamishetkellä olimme kuitenkin jo pikemminkin tasa-arvoisia kollegoita. Kyselylomakkeen käytöllä halusin tehdä vastaamistilanteen neutraalik-

si. Vastauksia käsitellessäni talletin kaikki vastaukset ilman nimiä, numeroituina. Näin pyrin välttämään omien mahdollisten ennakkokäsitysteni vaikutuksen aineiston tulkintaan.

Ennen kyselylomakkeen laatimista haastattelin kahta tutkimukseni perusjoukkoon kuuluvaa opettajaa. Kaksi opettajaa testasi lomakkeen vielä ennen varsinaisen kyselyn suorittamista. Näillä toimilla pyrin varmistamaan tutkimukseni luotettavuutta.

Haastattelututkimus olisi mahdollisesti antanut syvällisempää tietoa. Haastattelussa on myös mahdollisuus varmistaa lisäkysymyksillä, että tutkija ja haastateltava ymmärtävät toisiaan ja kaikki asiaankuuluvat alueet tulevat käsitellyiksi. Käytin kysymyslomakkeessani varsinaisten tutkimusongelmien kartoittamiseen avoimia kysymyksiä. Näin uskon saaneeni aitoja, todellisia kuvauksia musiikin opettamista ja käyttämisestä ja koulutuksen musiikinopintojen koetusta merkityksestä. En halunnut rajoittaa vastaamista esimerkiksi valmiilla vaihtoehdoilla. Tutkimustuloksia esitellessäni käytän tekstissä suhteellisen paljon lainauksia aineistosta – näin pyrin varmistamaan, että lukijakin voi päästä osalliseksi tutkittavien kokemuksista.

Tutkimuksen vastausprosentti oli 41,5. Osa kyselyn saaneista opettajista ilmoitti, ettei syystä tai toisesta ollut halukas vastaamaan. Syynä saattoi olla esimerkiksi toimiminen muissa kuin opetustehtävissä. Koko kohdejoukosta (94), 48 opettajaa jätti vastaamatta kyselyyn. On todennäköistä, että tästä joukosta osa ei koskaan saanut ensimmäistä tiedusteluakaan. Tuloksia tulkittaessa täytyy kuitenkin ottaa huomioon myös kadon merkitys. Onhan mahdollista, että vastaajien joukossa on suhteellisen paljon niitä, joille musiikki on tärkeää ja jotka ovat koulutuksessakin olleet siitä innostuneita.

Tutkimus kohdistuu luokanopettajien aikuiskoulutuksesta valmistuneisiin opettajiin ja kyseisen koulutuksen musiikinopintoihin, eikä sen tuloksia kokonaisuudessaan voi yleistää koskemaan koko suomalaista opettajankoulutusta. Aikuisopiskelijat ja lyhyt, intensiivinen koulutusaika tuovat tähän koulutukseen omia erityispiirteitään. Nuorten opiskelijoiden opiskellessa pitkäkestoisemmassa koulutuksessa lienee esimerkiksi taitojen kehittymiseen ja oman musiikillisen minäkäsityksen ja musiikkisuhteen rakentumiseen enemmän mahdollisuuksia. Anttila (2008, 295) pitää luokanopettajakoulutuksen musiikinopintojen määrää niin vähäisenä, että vähintään neljäsosalle opiskelijoista se on turhaa tai jopa vahingollista vahvistaessaan ennestään negatiivista musiikillista minäkuvaa. Omassa tutkimukses-

sani sensijaan tuli vahvasti esille, että omia musiikkitaitojaan ja musikaalisuuttaan heikoiksikin luonnehtivat opiskelijat kokivat koulutuksen myötä rohkaistuneensa musiikin parissa toimimiseen ja myös musiikin opettamiseen. Moni kertoi vasta koulutuksen myötä löytäneensä itselleen musiikissa jalansijaa. Anttilan johtopäätökset eivät tässä suhteessa saa vahvistusta tämän tutkimuksen tuloksista.

Kun opettajankoulutusta uudistettiin niin sanotun Bolognan prosessin myötä, taito- ja taideaineiden asema ja merkitys nousi keskusteluihin. Asiantuntijoiden puheenvuoroissa nousi päällimmäisenä esiin huoli niiden vähäisistä määristä sekä perusopetuksessa että opettajankoulutuksessa. (Jakku-Sihvonen 2006, 7-8.) Melkein kaikki opettajankoulutuslaitokset ovat supistaneet taito- ja taideaineiden opetusta. Lisäksi kontaktiopetuksen määrä on vähentynyt suhteessa omatoimiseen työhön. Kouluissa taito- ja taideaineita on vähennetty erityisesti yläluokilta, mutta opettajankoulutuksessa juuri luokanopettajien koulutuksesta. Pienilläkin tuntimäärillä voidaan kuitenkin tarjota oivalluksia ja herättää kiinnostusta taiteisiin. Taiteen viestien ymmärtäminen kuuluu myös tämän päivän kansalaisen taitoihin. (Ruismäki - Ruokonen 2009, 253)

On kysytty myös, onko järkevää opettaa luokanopettajakoulutuksessa musiikkia kaikille. Onko pidettävä kiinni siitä, että yksi opettaja pystyy opettamaan kaikkia aineita? Nykyisten asetusten puitteissa muu ei ole mahdollista – onhan luokanopettajalla ainakin muodollinen pätevyys jokaiseen peruskoulussa opetettavaan aineeseen. (esim. Anttila 2008, 296-297, kts. myös Vesioja 2008, 275-276.) Musiikkia on pätevä opettamaan opettaja, jolla saattaa olla takanaan ehkä vain peruskoulun 7 vuosiviikkotuntia ja opettajankoulutuksessa saadut vähimmillään kolmen opintopisteen opinnot. (Hyvönen 2006,51)

Oman tutkimukseni valossa näyttää melko yleiseltä, että sekä pienillä että suurilla kouluilla tavalliset, erikoistumattomat opettajat huolehtivat musiikinopetuksesta. Musiikki näyttää myös olevan opettajilla laajasti käytössä voimavarana, jolla on paljon käyttöä opetus- ja kasvatustyön erilaisissa tilanteissa. Aineistoni perusteella näyttää siltä, että koulutuksella on merkitystä opettajan musiikkisuhteelle.

Opettaja voi koulutuksensa aikana saada välineitä ja rohkeutta käyttää musiikkia osana työtään ja opettajapersoonaansa. Jos tämä mahdollisuus evätään osalta opiskelijoita, vahvistetaan kahtiajakoista ajattelua, jonka mukaan musiikki kuuluu vain erityislahjakkaille.

Vääränlainen koulutus ei tietenkään rakenna realistista, positiivista musiikillista minäkuvaa. Musiikki on mm. Lehtosen (2004) mukaan ennen kaikkea tunnekasvatusta; sen aikaansaamat reaktiot ulottuvat syvälle ihmisen tiedostamattomalle alueelle. Jäykät säännöt, virheiden etsiminen ja täydellisyyden vaatimus aiheuttavat tilanteen, jossa häpeä, syyllisyys ja onneton mieliala voivat leimata yksilön suhdetta musiikkiin loppuelämän ajan. Vaarana on, että suuri osa opiskelijoista kokee musiikin saavuttamattomaksi alueeksi, jonka oppimista ei kannata edes yrittää. (Lehtonen 2004, 17-18.)

Musiikki on tällä hetkellä peruskoulun vähätuntisimpia oppiaineita. Opetushallituksen asettama työryhmä pohtii parhaillaan perusopetuksen uutta tuntijakoa, jonka on tarkoitus valmistua vuonna 2011. Työryhmä sai tehtäväkseen vahvistaa taito- ja taideaineiden asemaa, kuten hallitusohjelmaankin on kirjattu. On kuitenkin pelättävissä, että esitys toteutuessaan tulee vähentämään esimerkiksi musiikin opetusta, koska sen kaikille yhteinen opetus vähenee ja taito- ja taideaineiden opetus jää pitkälle valinnaisuuden varaan. Valinnaisuuden toteutuminen taas on epävarmaa ja riippuu opetuksen järjestäjästä ja esimerkiksi kunnan resursseista. (Eerola 2010, 6, kts. myös OPM 2009, Sibelius-Akatemia 2009.)

Tutkimusprosessin aikana olen saanut työssä toimivilta opettajilta tietoa musiikin asemasta koulussa ja sen osuudesta opettajien koulutuksessa. Olen joutunut pohtimaan myös omia ajatuksiani musiikista ja sen opettamisesta aineistoni ja aikaisempien tutkimusten valossa. Tutkimus on lisännyt ymmärrystäni tutkimastani aihepiiristä. Olen myös saanut uusia aineksia musiikin ja musiikkikasvatuksen opettamisen suunnittelun ja perusteiden pohtimisen pohjaksi. Uskon, että tulokseni osaltaan tuovat uusia näkökulmia ja lisävalaistusta myös laajempaan keskusteluun, jota käydään pohdittaessa, mitä ja kenelle musiikista pitäisi opettaa.

Huolimatta siitä, että luokanopettajat opettavat niin paljon musiikkia, on aikaisempaa tutkimusta aiheesta tehty enemmän aineen- kuin luokanopettajien näkökulmasta. Tämä tutkimus on luonteeltaan kartoittava. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia pienempää joukkoa syvällisemmin. Esimerkiksi muutaman opettajan ”muotokuvan” rakentaminen ja valottaminen erilaisista lähtökohdista voisi syventää ymmärrystä aihepiiristä. Sen jälkeen, kun tutkimani opettajat ovat valmistuneet, ovat yliopistojen tutkintorakenne opetussuunnitelmat muuttuneet. Taito- ja taideaineiden osuus on myös muuttunut. Millainen musiikin asema tällä hetkellä opettajankoulutuksessa ja miten se tulevaisuudessa kehittyy? Perusopetuksen

uusi tuntijako ja taideaineiden osuus siinä on ajankohtainen aihe juuri nyt. Musiikin rooliin peruskoulussa liittyy monia kiinnostavia ja tärkeitä tutkimusaiheita. Yksi niistä voisi olla aineen- ja luokanopettajien musiikinopettaminen ja mahdollinen yhteistyö.

LÄHTEET

Ahonen, K. 1997. Mitä peruskoululaiset oppivat musiikista? *Musiikki-kasvatus* 2 (2), 9-17.

Ahonen, K. 2004. *Johdatus musiikin oppimiseen*. Tampere: Tammer-Paino.

Ahonen, K. 2009. Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Julkaisussa *Musiikki kuuluu kaikille*. Koulujen musiikinopettajat ry 100 vuotta. Helsinki. KMO. 2009, 215-223.

Anttila, M. 2000. Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelu-motivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 58. Joensuun yliopistopaino.

Anttila, M. 2004a. "Minun tulee kehittää itseäni vielä paljon ja saada itseluottamusta...". Luokanopettajien käsityksiä musiikin opettamisesta. Esitelmä Kasvatustieteen päivillä Joensuussa 25.-26.11. 2004.

Anttila, M. 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikin ja musiikkikasvatuksen opiskelumotivaatio. Teoksessa A. Juvonen & Mikko Anttila. *Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta*. Osa 4: Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita, no 4. 2008. Joensuun yliopisto.

Anttila, M. & Juvonen, A. (toim.) 2003. *Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta*. Osa 2. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta. Helsinki 1995. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta 865/2005 viitattu 26.10. 2006 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050865>

Eerola, P. 2010. Musiikkikasvattajien työtilanteen ja koulutuksen sekä musiikinopetuksen tavoitteiden arviointia. *Lisensiaatintyö*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos, musiikkitie-de. 3051. Viitattu 8.12.2010 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201005271949>

Elliott, D. J. 1995. Music matters: A new philosophy of music education. New York: Oxford University Press.

Elliott, D. J. 1996. Music education in Finland. A new philosophical view. *Musiikkikasvatus* 1 (1), 6-21.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Grönholm, I. 1998. Taito- ja taideaineiden opetuksen integraatioseminaarin avaus. Teoksessa Puurula, A.(toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Helsinki. Hakapaino, 1-8.

Heino, T. 1998. Musiikinopetus peruskoulussa ja lukiossa. Julkaisussa E. Korkeakoski (toim.) Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 9/1998. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 74-131.

Helander, A. 2001. Voiko ruoansulatusta opetella musiikin avulla? Julkaisussa Sibus. Sibelius-Akatemian lehti. 2001: 3. Helsinki. Sibelius-Akatemia, 6-9.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Honkanen, T. 2001. Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitykset. Lisensiaatin tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Viitattu 26.10.2006 <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/tuihonka.pdf>

Hyry, E & Hyvönen, L. 2003. Musiikki opettajan elämässä. Teoksessa Heikkinen, H.L.T.& Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Kansanvalistusseura. Dark Oy. Vantaa, 64-84.

Hyvönen, L. 1988. Luokanopettajakoulutuksen perusopinnot pianonsoiton ja teorian opetuksen integroinnin suunnittelu ja kokeilu. Oulun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 24 / 1988. Oulu 1988.

Hyvönen, L. 2006. Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. 2006. Taito- ja taideaineiden merkityksiä. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteen tutkintojen kehittämisprojekti. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 39, 46-60. Viitattu 8.12. 2010 <http://www.teak.fi/julkaisut>

Hämäläinen, K. 1997. Asiantuntijuuden kehittyminen ja eksperttiys musiikinopettajuudessa. *Musiikkikasvatus* 2(1), 50-58.

Jaakkola, E. 1998. Musiikin opetuksen tuloksellisuus peruskoulussa. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksessa lukuvuonna 1997–1998. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 104-142.

Jakku-Sihvonen, R. 2006. Taito- ja taideaineiden merkityksiä. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteen tutkintojen kehittämisprojekti. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 39. Viitattu 8.12. 2010 <http://www.teak.fi/julkaisut>

Juntunen, M. 2007. Musiikin didaktiikka opettajankoulutuksessa: kokemuksia ja haasteita. *Musiikkikasvatus* 10 (1-2), 59-64.

Juvonen, A. 2004. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden tiedonkäsitys ja musiikkikäsitukset. Teoksessa P. Atjonen ja P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopistopaino, 333-347.

Juvonen, A. 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhde ja sen synty. Teoksessa A. Juvonen & Mikko Anttila. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta. Osa 4: Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita, no 4. 2008. Joensuun yliopisto.

Kauppinen, E. 1999. Miksi opetan, mitä opetan? *Musiikkikasvatus* 4 (1), 75-82.

Korhonen, J. 2005. Musiikinopettaja yhtenäisessä peruskoulussa. *Musiikkikasvatus* 8 (1), 60-62.

Korkeakoski, E. (toim.) 1998a. Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 9/1998. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Korkeakoski, E., Hannén, K., Lamminranta, T., Niemi, E. K., Pernu, M.-L. & Uurto, J. 2001. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.- 6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Arviointi 1/2001. Opetus-hallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Korpinen, E. 1994. (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7.

Kuoppala, H. & Repo-Tolonen, K. 2002. Kaikessa on aina kehitettävää. Luokanopettajien kokemuksia valmiuksistaan opettaa musiikkia perusopetuksen vuosiluokilla 1-6. Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Viitattu 26.10.2006 <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/v03/G0000082.pdf>

Kurkela, K. 1997. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynamiikka. Musiikin tutkimuslaitos, Sibelius-Akatemia. Hakapaino oy. Helsinki.

Laitinen, M. 1996. Teemana filosofia. *Musiikkikasvatus* 1 (1), 4-5.

Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:73. Painosalama Oy, Turku.

Linnankivi, M. & Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva. WSOY:n graafiset laitokset.

Luokanopettajien aikuiskoulutus. Viitattu 10.10. 2008
<http://www.chydenius.fi/yksikot/kasvatustieteet/luokanopettajien-aikuiskoulutus/esittely/>

Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: WS Book-well Oy.

Nurmentaus, P. 2001. Kuinka käy Väinön kanteleen? Rondo 9, 23-27.

Oksanen, V. 2000. Minä, musiikki ja musiikinopettajuuteni: elämäkerrallinen tutkimus luokanopettaja-musiikinopettajista Pro gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Viitattu 9.12. 2008 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2000858851>

Oksanen, A. 2003. Digitaalisia oppimateriaalisovelluksia luokanopettajakoulutuksen pianonsoiton opetuksessa. Helsingin yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 244. Viitattu 12.12. 2008 <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/opett/vk/oksanen/digitaal.pdf>

OPM. 2009. Perusopetuksen tuntijako uudistetaan. Opetusministeriön tiedote. 3.4.2009. Viitattu 8.12. 2010 <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2009/04/tuntijako.html?lang=fi>

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Vammala: Kirjapaino Oy.

Puurula, A. 1998. Integrointi taidekasvatuksessa – monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa Puurula, A.(toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Helsinki. Hakapaino, 9-27.

Rantalaiho, K. 1994. Huomautuksia osaamisesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 50.

Ruismäki, H. 1998. Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää. Teoksessa Puurula, A.(toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Helsinki. Hakapaino, 29-47.

Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in the Arts 37.

Ruismäki, H. 2008. Taito- ja taideaineiden oikeusturvajulistukset. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I., & Uusikylä, K. Nuoret ja taide. Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 142-151.

Ruismäki, H. & Ruokonen, I. 2009. Näkökulmia taito- ja taidekasvatuksen opettamiseen juhluvuonna 2009. Julkaisussa Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen musiikinopettajat ry 100 vuotta. Helsinki. KMO. 2009, 253-256.

Ruokonen, I. 2001. Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Teoksessa Karppinen, S & Puurula, A & Ruokonen, R. Taiteen ja leikin lumous. Helsinki: Finn Lectura, 120-143.

Ruokonen, I & Grönholm, M. 2005 Musiikkikasvatus perusopetuksessa ja musiikkiluokilla – kasvamista musiikkiin ja musiikin avulla. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I., & Uusikylä, K. Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 85-100.

Ruokonen, I & Grönholm, M & Salminen, R. 2008. Musiikin voimaa yläluokilla. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I., & Uusikylä, K. Nuoret ja taide. Ilolla ja innolla, uhmalla ja uholla. Kirjoituksia murrosikäisten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 67-83.

Ruokonen, I & Sintonen, S. 2005. Koulu kulttuurikasvatuksen keskukseksi! Luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia musiikkikasvatuksesta kulttuurikasvatuksena. Musiikkikasvatus 8 (1) s. 41 – 47.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Viitattu 4.11. 2008 <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>

Saarinen, L. 1994. Musiikinopetuksen merkityksestä ja mahdollisuuksista luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta. Turun yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja B.47, 225-241.

Sibelius-Akatemia. 2009. Lausunto koulun musiikinopetuksen puolesta. Viitattu 8.12. 2010 http://muka.siba.fi/fi/etusivu/kannanotto_peruskoulun_musiikinopetuksen_puolesta/

Siponen, L. 2005. Musiikinopetus peruskoulun alaluokilla. Musiikkia opettavien luokanopettajien ajatuksia nykypäivän musiikinopetuksesta. Pro gradu -tutkielma Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Viitattu 13.11. 2008. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/pg/siponen/>

Suomen musiikkineuvosto 2006. Musiikkipoliittinen ohjelma 1/2006. Viitattu 2.12. 2008 http://www.musiccouncil.fi/easydata/customers/musiikkineuvosto/files/Lausunnot_ym/MUSIIKKIPOLIITTINEN_OHJELMA.pdf

Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 243. Viitattu 8.12. 2008 <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/tereska/>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki. Tammi.

Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979-1989. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 83.

Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Chydenius-instituutin julkaisuja 2 / 2001. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Väitöskirja. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 113. Joensuun yliopistopaino.

Westerlund, H. 1997. Musiikkikasvatuksen "kaksi filosofiaa" diskursiivisina suunnannäyttäjinä? Musiikkikasvatus 2 (1), 28-40.

Väkevä, L. 1997. Oppiminen ja praksiainen musiikkikasvatusfilosofia – kohti systemistä orientaatiota? Musiikki-kasvatus 2(1), 19-24.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2001-2003. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.

Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2006-2008. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.

Painamaton lähde

Opiskelijapalaute 2005, 2006. Kerätty kirjallisilla lomakkeilla ja verkkolomakkeilla Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opiskelijoilta musiikinopintojen yhteydessä keväällä ja talvella 2005 ja 2006. Tutkijan hallussa.

LIITTEET

LIITE 1. Osallistumispyyntö

Hyvä opettaja ja entinen ”laikolainen”

Tervehdys Kokkolasta!

Teen tutkimusta luokanopettajien aikuiskoulutuksen musiikinopinnoista ja niiden hyödyllisyydestä luokanopettajan työn kannalta. Minua kiinnostaa myös, minkälaisessa roolissa musiikki ylipäättään on koulun elämässä ja opettajien työssä. Haluaisin myös lisätä ymmärrystäni siitä, miten te meiltä valmistuneet opettajat opettatte musiikkia - minkälaisia musiikkikasvattajia teistä on tullut. Ajatuksesi kiinnostavat minua riippumatta siitä, pidätkö musiikin tunteja vai et.

Tarkoitukseni on tehdä kysely kahdelle vuosikurssille. Jos Sinulle sopii, lähetän kyselylomakkeen Sinulle lähiaikoina sähköpostitse. Lomakkeen täyttäminen ja palauttaminenkin käy sähköisesti. Pyydän nyt Sinua vastaamaan tähän viestiini sähköpostilla. Kerro, suositko mukaan tutkimukseeni. Samalla saan osoitteesi.

Uskallan lähestyä Sinua kesken kiireisen syyskauden. Arvostan kovasti sitä, jos löydät vähän aikaa ja vastaat kysymyksiini. Toivon, että vastaat tähän alustavaan yhteydenottooni jo 22.11. mennessä.

Ystävällisin terveisin

Riitta Rauhala

Yliopistonopettaja

LIITE 2. Kysymyslomake

KYSYMYSLOMAKE

Vastaa seuraaviin kysymyksiin joko kirjoittamalla vastauksesi tyhjään paikkaan tai rastittamalla sopiva (tai sopivat) vaihtoehto.

1. Olen työskennellyt luokanopettajana vuotta.

2. Mitä luokka-astetta opetat tällä hetkellä?

3. Kouluni opettajamäärä on .

4. Valitse seuraavista Sinulle sopiva / sopivat vaihtoehdot.

0 Opetan musiikkia omalle luokalleni.

0 Opetan musiikkia muillekin luokille.

0 En opeta musiikkia.

0 Olen opettanut musiikkia, mutta en opeta tällä hetkellä.

Yhteensä opetan musiikkia tuntia viikossa.

5. 0 Haluaisin opettaa enemmän musiikkia

0 Haluaisin opettaa vähemmän musiikkia

0 Olen tyytyväinen tämänhetkiseen musiikinopetusmäärääni

6. Olitko harrastanut tai opiskellut musiikkia ennen luokanopettajakoulutuksen aloittamista?

0 Kyllä 0 En

Jos vastasit myöntävästi, kerro millä tavoilla, kuinka paljon jne. harrastit ja / tai opiskelit musiikkia.

7. Millaisia musiikkiharrastuksia Sinulla on tällä hetkellä?

8. Miten käytät musiikkia opetus- ja kasvatustyössäsi? Kerro käytännön esimerkkejä.

Jos et opeta, etkä ole opettanut musiikkia, voit siirtyä kysymykseen 11.

9. Kuvaile tyypillinen musiikkituntisi. Mitä siellä tehdään? Kerro konkreettisesti.

10. Kuvaile itseäsi musiikinopettajana. Millaisia vahvoja ja toisaalta kehittämistä kaipaavia puolia Sinulla on musiikinopetuksen eri alueilla?

11. Arvioi työkokemuksesi perusteella luokanopettajien aikuiskoulutuksen musiikinopintojen hyödyllisyyttä luokanopettajan työn kannalta.

a. Mikä opinnoissa oli hyödyllisintä? Miksi?

b. Mikä opinnoissa oli mielestäsi turhaa? Miksi?

c. Puuttuiko opinnoista jotain sellaista, mikä nyt tuntuu tärkeältä? Perustele näkemyksesi

12. Millaiset eväät olet mielestäsi saanut ”laikosta” musiikin käyttämiseen koulutyössä?

Jos Sinulla on kysyttävää tai ongelmia, voit ottaa yhteyttä puhelimitse tai sähköpostilla.

LIITE 3. Kyselyn liite

Musiikinopintojen jakaantuminen eri jaksoihin sekä kontaktiopetustuntimäärät:

| | |
|----------------------|----|
| musiikin didaktiikka | 15 |
| vokaalimusiikki | 12 |
| musiikkitieto | 8 |
| piano | 25 |
| bändisoitto | 10 |
| koulusoittimet | 10 |

Ote luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelmasta 2001-2003:

Musiikki

Laajuus 3 ov 80 KO 60 OT

Tavoitteet

Opiskelija kehittää musiikillisia tietojaan ja taitojaan ja kiinnostuu koko musiikin alueesta. Opiskelija ymmärtää monipuolisen musiikillisen toiminnan mahdollisuudet lapsen tukemisessa ja kehittää valmiuksiaan suunnitella ja toteuttaa tavoitteellista musiikinopetusta.

Sisältö

- pianonsoiton, vapaan säestyksen, koulusoitinten ja kevyen musiikin soittimiston perusteet, yhteismusisointia.
- laulamisen ja luonnollisen äänenkäytön perusteita, ala-asteen laulumateriaali.
- musiikinteoria, säveltäjäpailun ja yleisen musiikkitiedon perusteet.
- musiikinopetuksen tavoitteet, työtavat, sisällöt ja opetusmateriaali.
- tietotekniikan käyttömahdollisuuksia musiikinopetuksessa.