

MOBIILI MUSIIKKIKASVATUSPEDAGOGIIKKA

**- Tapaustutkimus mobiilin musiikkikasvatuspedagogiikan
muotoutumisesta Tabletkoulun Musiikki ja minä -kurssista**

Tiina Vartiainen

Maisterintutkielma

Musiikin laitos

Musiikkikasvatus

Syksy 2014

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen tiedekunta	Laitos Musiikin laitos
Tekijä Tiina Vartiainen	
Työn nimi Mobiili musiikkikasvatuspedagogiikka - Tapaustutkimus mobiilin musiikkikasvatuspedagogiikan muotoutumisesta Tabletkoulun Musiikki ja minä –kurssista	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Maisterintutkielma
Aika 09/2014	Sivumäärä 54, liitteitä 1
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää, millaista mobiilia musiikkikasvatuspedagogiikkaa sähköinen oppimateriaali ilmentää. Tutkimuskohteena on käytetty Tabletkoulun Musiikki ja minä -oppimateriaalia sekä materiaalin kirjoittajien Myllykosken ja Ojalan haastattelua. Musiikki ja minä -kurssi on ilmestynyt keväällä 2014 ja se on tällä hetkellä ainut täysin mobiilia teknologiaa hyödyntävä oppimateriaali.</p> <p>Oppimateriaalin tekijät Myllykoski ja Ojala ovat tällä hetkellä mobiilin musiikkikasvatuspedagogiikan osaamisen ytimessä, jolloin tutkimus pystyi pureutumaan syvälle mobiiliin musiikkikasvatuspedagogiikkaan. Tämä tieto auttaa Musiikki ja minä -kurssin käyttäjiä ymmärtämään kurssin rakennetta ja laajentamaan omaa tietouttaan mobiilista musiikkipedagogiikasta sekä tutkimuksellisesti tuloksia voidaan käyttää mobiilin musiikkiteknologian esitutkimuksena ja sitä voidaan hyödyntää mobiilin oppimisen tutkimuksiin.</p> <p>Tutkimuksen teoriaosuudessa avaan mobiiliin musiikkikasvatuspedagogiikan taustalla vaikuttavia teorioita, oppimisteorioista vallitseviin musiikkikasvatusfilosofioihin. Musiikkikasvatusfilosofiat toimivat musiikkikasvatuksen ja oppikirjailijoiden henkilökohtaisten näkemysten yhteisenä tekijänä. Oppikirjailijoihin henkilökohtaisiin musiikillisiin näkemyksiin vaikuttaa musiikkikäsitykset ja musiikillinen minäkuva, joita avaan teoriaosuuden loppupuolella. Yhdessä nämä muodostavat Musiikki ja minä -kurssin tulosten kehien uloimman, viidennen kehän.</p> <p>Tämän laadullisen tapaustutkimuksen kohdejoukkona ovat oppikirjailijat Myllykoski ja Ojala. Tutkimus asettuu fenomenologis-hermeneuttisen tieteenteoriaan. Tutkimus toteutettiin teema-haastatteluna. Lisäksi tutkimus on asiantuntijahaastattelu, jolloin asiantuntijoista käytetään heidän omia nimiään.</p> <p>Tutkimuksen ensimmäisessä tulosluvussa <i>Oppikirjailijat</i> kuvaan oppikirjailijoiden henkilökohtaisia näkemyksiä mobiilista musiikkikasvatuspedagogiikasta. Toisessa tulosluvussa <i>Musiikki ja minä -kurssin pedagogisen rakenteen siluetti</i> -luku kuvaan haastatteluiden perusteella muotoutunutta pedagogista kehämallia Musiikki ja minä -kurseista. Pedagogisessa siluettissa yhdistyy yhteiskunnan, opettajien ja opiskelijoiden tavoitteet ja tarpeet asettuvat samaan kaavioon.</p>	
Asiasanat Mobiili musiikkikasvatus, musiikkikasvatusteknologia, tablet	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
1.1 Kohti sähköisiä oppimateriaaleja.....	7
1.2 Musiikki ja minä -kurssi mobiilin musiikkikasvatukseen ilmentäjänä.....	9
2 MOBIILIA MUSIIKKIKASVATUSPEDAGOGIIKKA OHJAAVAT TAUSTAVAIKUTTAJAT	10
2.1 Opetussuunnitelma oppikirjailijoiden musiikillisten tavoitteiden ohjaajana.....	11
2.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimiskäsitysten ohjaajana.....	13
2.3 Musiikkikasvatusfilosofia oppimateriaalin ja oppikirjailijan musiikillisten toimintojen taustavaikuttajina	14
2.4 Oppikirjailijan musiikillisen maailmankuvan rakentuminen.....	16
2.4.1 Musiikkikäsitteet musiikinoppimisen ohjaajina.....	17
2.4.2 Musiikillinen minäkuva musiikkisuhteen peilinä	21
3 TUTKIMUSASETELMA	24
3.1 Tutkimustehtävät.....	24
3.2 Tutkimuksen menetelmälliset ja tieteenfilosofiset perusteet	25
3.3 Aineiston hankinta ja analyysimetodi.....	27
4 OPPIKIRJAILIJAT	30
4.1 Oppikirjailija Mikko Myllykoski.....	30
4.1.1 Musiikkikasvatuspedagogiikka ja mobiilipedagogiikka	31
4.1.2 Musiikin oppiminen.....	32
4.1.3 Mobiilin musiikkiteknologian asiantuntijuus.....	33
4.1.4 Oppimateriaalin rooli musiikinopetuksessa	35
4.2 Oppikirjailija Aleks Ojala	35
4.2.1 Musiikkikasvatuspedagogiikka ja mobiilipedagogiikka	36
4.2.2 Musiikin oppiminen.....	37
4.2.3 Mobiilin musiikkiteknologian asiantuntijuus.....	38
4.2.4 Oppimateriaalin rooli musiikinopetuksessa	39
5 MUSIIKKI JA MINÄ -KURSSIN PEDAGOGISEN RAKENTEEN SILUETTI	40
5.1 Kehä 1: Musiikki ja minä -kurssi opiskelijan musiikillisena työkalupakkina	42
5.2 Kehä 2: Musiikki ja minä -kurssi opiskelijan luovuuden kehittäjänä.....	43
5.3 Kehä 3: Opettajan työvälineet oppimisen tukena	44
5.4 Kehä 4: Oppimisteoreettiset mallit Musiikki ja minä -kurssin pedagogiikan suunnannäyttäjinä	45
6 POHDINTA.....	47
6.1 Tulosten luotettavuuden tarkastelua	48
6.2 Jatkotutkimusaiheita	49
LÄHTEET	51
LIITTEET

1 JOHDANTO

Älypuhelin muuttuu kielletystä lelusta oppimisvälineeksi kouluissa. (Mattila 2013.)

Tablet-tietokone avaa sulkeutuneenkin oppilaan lukkoja. (Vihanta & Jokela 2014.)

Ylen uutiset ovat ottaneet useaan otteeseen kantaa tablet-tietokoneiden ja älypuhelimien käyttöön kouluissa, kuten yllä olevista otsikoista huomataan. Tämä osoittaa niiden käytön lisääntyneen ja muuttuneen koulumaailmassa. Teknologian kehitys ja sitä myötä seurannut kuluttajistuminen on levittänyt älypuhelimet, tabletit ja tietokoneet kaikkien ulottuville. Suurimmalla osalla aikuisista ja lähes kaikilla opiskelijoilla on jonkinlainen tai useampi mobiililaitte käytössään. Ylioppilastutkintoa kaavaillaan muutettavaksi sähköiseen muotoon jo vuodesta 2016 alkaen (Savin 2013).

Kouluissa ollaan vähitellen siirtymässä kohti sähköisten oppimateriaalien hyödyntämistä. Musiikin opetuksessa kokonaan sähköistä teknologiaa hyödyntävää opetusmateriaalia ei ole, vaikka erilaisia musiikillisia materiaaleja on internet ja sovellusvalikoimat pullollaan. Musiikinopettajalle materiaalien seulonta ja kuratoiminen vaativat paljon aikaa, eikä yksittäisellä opettajalla välttämättä ole resursseja tällaiseen toimintaan. Ojala ja Myllykoski ovat halunneet vastata tähän tarpeeseen ja luoda olemassa olevia palveluja hyödyntäen sähköisen oppimateriaalin lukion musiikin ensimmäiselle kurssille. Musiikki ja minä -kurssi on julkaistu testikäyttöön ja syksyllä 2014 alkaen sitä aletaan hyödyntää eri kouluissa musiikin 1 -kurssilla.

Mobiilin musiikkikasvatuspedagogiikan tutkimusala on vielä tuore, eikä julkaisuja mobiilista musiikkikasvatuspedagogiikasta ole juurikaan. Oma tutkimukseni osuu hyvään saumaan, koska Myllykoski ja Ojala ovat luoneet uudenlaisen mobiilia teknologiaa hyödyntävän oppimateriaalin ja sen ympärille on rakentunut mobiilia teknologiaa hyödyntävää pedagogiikkaa. Haluan tässä tutkimuksessa perehtyä Myllykosken ja Ojalan näkemyksiin mobiilista musiikkikasvatuspedagogiikasta ja pyrkiä havainnollistamaan sitä luomalla mobiilin musiikkikasvatuspedagogisen siluetin. Siluetin tavoitteena on jäsentää ja mallintaa mobiilin pedagogiikan eri ulottuvuuksia opettajan, opiskelijan ja yhteiskunnan näkökulmista.

Mobiiliteknologian pedagogista käyttöä tutkitaan erilaisien hankkeiden yhteydessä. Opetusteknologia.info -sivuston perusteella mobiiliteknologisia hankkeita on Suomessa tällä hetkellä 19. Laskelmaan olen sisällyttänyt kaikki sähköistä oppimateriaalia, mobiiliteknologiaa tai sähköistä oppimisympäristöä tutkivia hankkeita. Mobiiliteknologian tutkimuksen alan uutuudesta kertoo myös sen käsitteistön erilaisuus hankkeiden välillä. Osa hankkeista puhuu mobiiliteknologian hyödyntämisestä opetuksessa, osa mobiilioppimisesta, osa mobiililaitteiden hyödyntämisestä ja osa tabletlaitteista. Näissä kaikissa on selvästi samat perimmäiset lähtökohdat, vaikka painottavatkin hiukan eri puolia. Jokainen hanke tutkii mobiiliteknologian hyödyntämistä opetuksessa. (Kehittämishankkeet 2014.)

Tässä tutkimuksessa mobiiliteknologialla tarkoitetaan älypuhelimia ja taulutietokoneita eli tabletteja, joka mukailee Kinashin (2011) määritelmää. Tabletteja on olemassa eri valmistajien tekemiä, jotka kukin ovat toisestaan poikkeavat. Suosituimmat tabletit ovat Kärkkäisen (2013) tekemän listauksen mukaan Applen iPad ja Samsungin Galaxy Tab.

Tutkimukseni aihe nousi esille omasta halusta tutkia mobiilia teknologiaa sekä sen erilaisia pedagogisia malleja ja käyttömahdollisuuksia. Tutustuessani Myllykoskeen opintojeni yhteydessä sain kuulla heidän Musiikki ja minä -kurssin projektista. Keväällä 2014 keskustelujen yhteydessä huomasimme olevamme tilanteessa, johon vain harvoin päästään: Oppikirjailijoilla on valmis materiaali, jota ei vielä ole testattu käyttäjillä. Minulle tarjoutui mahdollisuus tutkia mobiilia musiikkikasvatuspedagogiikkaa oppikirjailijoiden näkökulmasta, jolloin pääsen pureutumaan teoreettisempiin näkemyksiin mobiilista musiikkikasvatuspedagogiikasta.

Tietokoneeseen verrattuna tablettien toiminta-aika on pidempi, koko näppärämpi, helpommin liikuteltava ja nopeammin käytettävissä, jolloin voidaan puhua helppokäyttöisemmästä laitteesta kuin esimerkiksi kannettavat tietokoneet. Kosketusnäyttö ja laaja ohjelmistotarjonta mahdollistavat tablettien monipuolisen hyödyntämisen opetuksessa. (Hutchison, Beschorner & Schmidt-Crawford 2012 ja Henderson & Yellow 2012.) Teknologian halventuminen on myös lisännyt koulujen mahdollisuuksia hankkia laitteistoa kouluihin.

Mobiiliteknologian opetuksellista hyötyä on alettu tutkimaan Suomessa erilaisien hankkeiden kautta. Lukiossa toimii *Mobiiliopetusteknologia lukiolaisen arjessa ja oppimisessa* -hanke,

jonka tarkoituksena on kehittää iPadien käyttöä urheilulukiolaisten valmennuksessa, tiimiopimisessa ja yrittäjyyskasvatuksessa, ilmiöpohjaisessa oppimisessa sekä luokkaopetuksessa. Tässä hankkeessa pääpaino on sosiaalisen median hyödyntämisessä oppimisympäristöjen ja toimintakulttuurin kehittämisessä. (Ilomäki 2014.)

Tutkimuksessani pyrin aineistolähtöisesti selvittämään, miten oppikirjailijoiden oma musiikkikasvatuspedagogiikka ja mobiilin musiikkiteknologian asiantuntijuus heijastuu heidän kirjoittamassaan *Musiikki ja minä* -oppimateriaalissa. Tutkimuksen avulla pääsen pureutumaan mobiilin pedagogiikan luomisen alkujuurille, kirjailijoiden näkemyksiin mobiilista musiikkikasvatuspedagogiikasta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiseksi mobiili musiikkikasvatuspedagogiikka muotoutuu oppimateriaalissa.

Tutkimukseni on laadullinen aineistolähtöinen tutkimus, joka noudattaa hermeneuttis-fenomenologista tieteenfilosofiaa. Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja tulkita merkitysteoreettisen näkemyksen valossa tutkittavaa ilmiötä ja luoda näistä tulkinnoista mallintava kuvaus. Hermeneuttisen tutkimuksen perinteen mukaan tutkijan esiymmärrys on edellytys tutkimuksen tekemiselle. (Laine 2001, 30–31; Varto 1992, 26 ja McAuley 2004, 192–202.)

Tutkimukseni nimi *Mobiilia musiikkikasvatuspedagogiikkaa* ilmentää koko tutkimukseni ydintä: Tavoitteenani on havainnollistaa mobiilia teknologiaa hyödyntävää musiikkikasvatuspedagogiikkaa, joka kumpuaa Myllykosken ja Ojalan näkemyksistä. Mobiilia musiikkikasvatuspedagogiikkaa ei ole tutkittu oppikirjailijoiden näkökulmasta. Alaotsikkoni *Tapaustutkimus mobiilin musiikkikasvatuspedagogiikan muotoutumisesta Tabletkoulun Musiikki ja minä -kurssista* asettaa mobiilin musiikkikasvatuspedagogiikan rakenteen omille raiteilleen – kahden oppikirjailijan näkemyksistä kumpuavaksi pedagogiseksi siluettiksi musiikkikasvatuksen ja musiikkikasvatusteknologian kentällä.

Tutkimukseni etenee kokonaisuudessaan musiikkikasvatuksen, musiikkiteknologian ja oppimiskäsitysten vaikutuksesta oppikirjailijoihin ja heidän ratkaisuihin kohti mobiilin musiikkikasvatuksen pedagogisen rakenteen havainnollistamiseen. Toisessa luvussa käsittelem oppikirjailijan ajatteluun vaikuttavia asioita musiikkikasvatusfilosofiasta musiikillisen minäkuvan

muotoutumiseen sekä vallitsevan opetussuunnitelman asettamiin reunaehdoista oppimiskäsitteisiin. Kolmas luku keskittyy kokonaan tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen valintojen kuvaamiseen ja perusteluihin. Neljännessä luvussa pureudun oppikirjailijoiden henkilökohtaiseen näkemykseen musiikkikasvatuspedagogiikasta ja mobiilista musiikkiteknologiasta. Viidennessä luvussa muotoilen mobiilin musiikkikasvatuspedagogiikan siluetin.

1.1 Kohti sähköisiä oppimateriaaleja

Sähköisten oppimateriaalien julkaisuun on johtanut monta teknistä muutosta lyhyessä ajassa. Vielä 2000-luvun alussa analogiset TV-lähetykset olivat arkipäivää eikä World Wide Web kuulunut arkipäiväisiin rutiineihin nykypäiväisessä mittaluokassa. Sihvonen (2006) on maa-laillut tutkimuksessaan *Interaktiivinen multimedia musiikin verkko-opetuksessa* musiikkikasvatuksen tulevaisuutta yhä laajenevammaksi World Wide Webin käytöksi ja monipuolisempia tiedonsiirtomahdollisuuksia. Lisäksi Wikipedian kaltaiset ilmaiset sisältötuotannonpalvelut yleistyvät mahdollistaen nopeamman tiedonvälittämisen. Tietokoneavusteisia musiikinopetukseen suunniteltuja ohjelmistoja on 2000-luvun puolessa välissä ollut saatavilla CD-rom:eilla tai verkosta ladattavina sovelluksina. Suurin tekninen harppaus kohti nykymuotoista sähköisten oppimateriaalien kenttää otettiin vuonna 2010, kun Apple julkaisi ensimmäisen taulutietokoneen eli tabletin. Tällainen langaton helposti liikuteltava laite tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia kehittää uudenlaisia sovelluksia musiikinopetukseen. (Sihvonen 2006, 7–8.)

Sähköisten oppimateriaalien alle mahtuu monenlaisia oppimateriaaleja digitoituista oppikirjoista taulutietokoneen hyperlinkkejä hyväksikäyttäviin oppikirjoihin. Useimmat saatavilla olevat sähköiset oppimateriaalit ovat digitoituja oppimateriaaleja, jolloin pedagoginen käyttö on normaaliin oppikirjaan rinnastettavissa. Digioppikirjaa pystyy lukemaan tietokoneella, tableteilla ja älypuhelimilla, yhdellä laitteella kerrallaan. Digioppikirjaan pystyy tekemään suoraan muistiinpanoja kappaleiden yhteyteen. Digioppikirjojen käyttöliittymä tarjoaa palveluja vain oman ohjelman sisällä, eikä se suoraan hyödynnä muita olemassa olevia sovelluksia. (Otavan opastusvideo oppikirjojen käytöstä 2013.)

Weisberg (2011) on tutkinut tablettien soveltuvuutta sähköisen oppimateriaalin ja e-kirjojenlukulaitteeksi yliopisto-opiskelijoilla. Kahden vuoden pitkittäistutkimuksen aikana

opiskelijoiden halukkuus käyttää digioppikirjoja kasvoi. Viimeisessä mittauksessa 29% halusi käyttää tablettia ensisijaisena lukulaitteena ja 54% toissijaisena. Opiskelijoista 10% ei halunnut käyttää tablettia ollenkaan. Monipuoliset mahdollisuudet, kuten muistiinpanojen laatiminen, tekstin alleviivaus ja hakusanoilla etsiminen, olivat tablettien etuja tekstiä lukiessa. Sähköisten kurssikirjojen edullisuus ja vaivaton mukana kuljettaminen saavat oppilaat ostamaan kirjoja. (Weisberg 2011, 189–199.)

Melhuish ja Falloon (2010, 4) ovat tutkineet mobiiliteknologian hyötyä opetuksessa. He tiivistävät hyödyt viiteen kohtaan:

1. Kannettavuus
2. Vaivaton ja kaikkialla läsnä oleva pääsy tietoon.
3. Oikeaan aikaan tapahtuvat oppimismahdollisuudet
4. Ihmisten, laitteiden ja tietoverkkojen välinen vuorovaikutus
5. Yksilöllinen ja persoonallinen käyttäjäkokemus

Mobiiliteknologian kehitys on mahdollistanut sähköisen oppimateriaalien yleistymisen ja niiden hyödyntämisen opetuksessa. Melhuishin ja Falloonin (2010) viiden kohdan lista kuvaa kattavasti mobiiliteknologian edut paperiseen oppimateriaaliin verrattuna. Mobiililaitte kulkee helposti mukana, jolloin työskentely onnistuu langattomasti tarpeen vaatiessa. Mobiiliteknologian langattomat internetyhteydet mahdollistavat tiedonhaun missä ja milloin vain. Samalla se mahdollistaa useiden käyttäjien yhteistyön paikasta riippumattomasti. (Melhuish & Falloon 20120, 4.)

Mobiiliteknologian avulla oppiminen on ajasta ja paikasta riippumatonta. Pilvi-pohjaiset palveluiden kautta työskentelyä voidaan tehdä aina tarvittaessa. Laitteiden välinen, erilaisten tietoverkkojen välinen ja sosiaalinen vuorovaikutus on myös mahdollista sekä aikaan ja paikkaan sitoutumattomia. Mobiililaitteet voidaan muokata itsensä näköisiksi, jolloin persoonallinen ja yksilöllinen käyttäjäkokemus mahdollistuvat. (Melhuish & Falloon 2010, 4.)

1.2 Musiikki ja minä -kurssi mobiilin musiikkikasvatuksen ilmentäjänä

Musiikki ja minä -kurssi on osa Tabletkoulua. Tabletkoulu on sähköisiin oppimateriaaleihin keskittyvä kustantamo, jossa oppimateriaalit luodaan kokonaan mobiilia teknologiaa hyödyntäviksi. Vaikka kurssit on rakennettu mobiilia teknologiaa hyödyntäen, voi kurssimateriaalia käyttää myös tietokoneella. Tabletkoulun periaatteena on tuoda oppimateriaali edullisesti lukiolaisten omiin olemassa oleviin laitteisiin. Tabletkoulun periaatteina on hyödyntää teknologiaa hyödyntäviä opetusmenetelmiä: ilmiöpohjaisuutta, käänteisoppimista ja pelillisyyttä. Se pyrkii myös tukemaan yhteisöllistä ja itseohjautuvaa oppimista. (Tabletkoulu 2014.)

Tabletkoulussa julkaistu lukion Musiikki ja minä -kurssi on ensimmäinen mobiilia tietotekniikkaa hyödyntävä musiikin oppimateriaali. Myllykoski ja Ojala (2014) lähestyvät musiikin opettamista mobiilia musiikkikasvatusteknologiaa hyödyntäen samalla musiikinopettajien olemassa olevaa pedagogiikkaa kunnioittaen. Mobiilin musiikkikasvatusteknologian keinoin Musiikki ja minä -kurssi pyrkii tuomaan uusia musiikillisia työkaluja, oppimateriaaliratkaisuja sekä vuorovaikutuksen välineitä opetuksen tueksi. (Oppimateriaalit 2014.)

Kokonaisuutena Musiikki ja minä -kurssi painottaa musiikillista luovuutta ja pyrkii ohjaamaan toiminnallisuuteen. Kurssin kukin luku noudattaa samaa perusrakennetta: johdanto, analyysi- ja hahmotustehtävät, musisointitehtävät sekä opiskelijan omaan tuottamiseen liittyvät tehtävät. Kurssin toiminnallisuutta lisää kokonaisuutena pidettävä kurssipäiväkirja, jonka lopputavoitteena on säveltää ja tuottaa oma kappale. Opettajalle kurssipäiväkirja toimii arvioinnin välineenä. (Oppimateriaalit 2014.)

2 MOBIILIA MUSIIKKIKASVATUSPEDAGOGIIKKA OHJAAVAT TAUSTAVAIKUTTAJAT

Mobiilin oppimateriaalin tuottamiseen vaikuttaa useita erilaisia taustavaikuttajia, jotka vaikuttavat oppimateriaalin pedagogisiin, tavoitteellisiin ja sisällöllisiin ratkaisuihin. Oppikirjailijoiden henkilökohtaiset näkemykset musiikkikasvatuksesta ja mobiilista musiikkikasvatuksesta vaikuttavat Musiikki ja minä –kurssissa tehtyihin ratkaisuihin ja sitä kautta myös mobiilin musiikkikasvatuspedagogiikan muotoutumiseen. Tässä osuudessa tarkastelen oppikirjailijoiden musiikillisen maailmankuvan, omien musiikkikäsitteiden, oppimateriaalin roolin oppitunneilla ja opetussuunnitelman merkitystä mobiilin musiikkikasvatuspedagogiikkaan.

Valmis oppimateriaali on oman aikansa tuote. Englund (1999, 340–341) on artikkelissaan *Lärobokskunskap, styrning och elevflytande* tutkinut oppimateriaalien asemaa opetuksessa ja kuvaa erityisiä neljä erityistä syytä oppikirjojen vahvalle asemalle oppitunneilla. Englund esittää, että oppikirjat noudattavat opetussuunnitelmien rakenteita ja tavoitteita. Oppikirjoissa tavoitteet on jäsenneilty loogisesti etenevään järjestykseen, jolloin opettaja voi olla varma käsittelevänsä kaikki opetussuunnitelman määrittämät tavoitteet seuratessaan oppikirjan rakennetta ja tavoitteita. Opettajat kokevat oppikirjan olevan opetusta koossapitävä tekijä, mikä luo sekä opettajalle että oppilaalle yhteisen toiminnan tavoitteen ja näin se luo turvallisuuden tunnetta kummallekin. Oppikirjat helpottavat opettajan arviointia. Lisäksi oppikirjat helpottavat opettajan omaa työtä.

Englundin tutkimus on osoittanut, että oppikirjoilla on opettajien työssä merkittävä vaikutus. Samoin useat suomalaiset tutkimukset (ks. Mikkilä-Erdmann, Olkinuora & Mattila 1999, 436 ja Kansanen & Uusikylä 1983, 94) tukevat Englundin tuloksia. Oppikirja ohjaa vahvasti opettajien opetussuunnitelmaa omien kokemusten, näkemysten ja intuition lisäksi. Atjonen (1993, 116) väittää jopa oppimateriaalin ohjanneen opetusta kirjoitettua opetussuunnitelmaa merkittävämmiin. Opettajat ammentavat oppiainekohtaiset sisällöt oppikirjoista, joka johtuu Korkea-

kosken (1990, 142) mukaan laajoista oppimateriaalipaketeista oppi- ja työkirjoineen sekä opettajan oppaineen.

2.1 Opetussuunnitelma oppikirjailijoiden musiikillisten tavoitteiden ohjaajana

Valtakunnallisen opetussuunnitelman tarkoitus on toimia opetuksen tavoitteellisena, sisällöllisenä ja pedagogisena raamina, jolla pyritään varmistamaan koulutuksellisen tasa-arvoisuuden toteutuminen. Opetussuunnitelma toimii siis yhteiskunnan välineenä kouluissa toteutettavan opetuksen ja kasvatuksen arvopohjan, tietoperustan, oppimiskäsityksen ja ihmiskäsityksen välittämiseen tuleville sukupolville. Opettajat voivat opetussuunnitelman avulla kehittää ja muuttaa omaa pedagogiikkaansa ja muovata oppimisympäristöjään. (Vitikka, Salminen & Annevirta 2012, 11–12.) Opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet vaikuttavat suoraan oppikirjailijoiden ja samalla oppimateriaalissa tehtäviin valintoihin, joita käsittelen seuraavaksi. Tämä helpottaa ymmärtämään Musiikki ja minä -kurssissa käytettyjä sisällöllisiä valintoja.

Lukion opetuksen kokonaisvaltainen tavoite on opiskelijan laaja-alaisen yleissivistyksen hankkiminen ja jäsentyneen maailmankuvan luominen. Opetus ja muu toiminta tulee järjestää tarjoten opiskelijalle mahdollisuus eri tieteen- ja taiteenalojen tuottaman tiedon hankkimiseen. Kokonaisuutena lukion tarkoituksena on antaa valmiuksia suunnitella omaa tulevaisuuttaan, jatkokoulutustaan ja tulevaa ammattiaan. Lukion jälkeen opiskelija pystyy kohtaamaan joustavasti muuttuvan maailman haasteet, tuntee vaikuttamisen keinoja ja hänellä on halua ja rohkeutta toimia. (Lukion opetussuunnitelmien perusteet, LOPS 2003, 24.)

Opiskelijan elinikäisen oppimisen halua tulee vahvistaa ja kehittää hänen opiskelu-, tiedonhankinta- ja -hallinta- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä oma-aloitteisuutta. Opetussuunnitelman opiskelutaidoissa korostetaan yhteistyötaitoja ryhmissä ja eri verkostoissa. Itsensä ilmaisemisen taitoja, valmiutta ottaa muut huomioon ja muuttaa tarvittaessa omia käsityksiä ja omaa toimintaa tulee harjoittaa myös toisella kotimaisella kuin muillakin vierailta kielillä oppituntien yhteydessä. Opiskelijan tietoisuutta oman toiminnan vaikutusmahdollisuuksista maailman

tilaan ja taitoa tunnistaa ja käsitellä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä eettisiä kysymyksiä tulee kehittää. (LOPS 2003, 24.)

Lukion opiskeluympäristöt muovataan tukemaan opiskelijoiden itsenäistä että ryhmässä tapahtuvan yhteistoiminnallista oppimista. Erilaisten työskentelytyylien on tarkoitus tukea opiskelijoiden henkilökohtaisen oppimistyylin löytämistä. Opiskelijoita ohjataan tarkastelemaan kriittisesti omia itsenäisiä työskentelytapoja ja muuttamaan niitä tarvittaessa. Opettajan on hyödynnettävä erilaisia opetus- ja oppimismenetelmiä pystyäkseen tukemaan opiskelijoiden erilaisia työskentelymuotoja. Opiskelijoille tulee opettaa erilaisia kullekin tiedon- ja taidonalalle luonteenomaisia tiedon- ja taidon hankkimis- ja tuottamistapoja, joiden tarkoitus opettaa opiskelijaa soveltamaan niitä tiedon hankkimiseen ja tuottamiseen sekä tiedon luotettavuuden arviointiin. (LOPS 2003, 14.)

Lukion opetussuunnitelmassa olevien aihekokonaisuuksien kokonaisvaltaisena tavoitteena on jäsentää lukion toimintakulttuuria ja toimia opetusta eheyttävinä painoituksina yli oppiainerajojen. Pienempinä tavoitteina on havainnoida ja analysoida nykyajan ilmiöitä ja toimintaympäristöjä, esittää perusteltuja käsityksiä tavoiteltavasta tulevaisuudesta, arvioida omaa elämäntapaansa ja vallitsevia suuntauksia tulevaisuusnäkökulmasta sekä tehdä valintoja ja toimia tavoiteltavana pitämänsä tulevaisuuden puolesta. Aihekokonaisuudet jakaantuvat seuraavasti: aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjäyys, hyvinvointi ja turvallisuus, kestävä kehitys, kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus, teknologia ja yhteiskunta sekä viestintä- ja mediaosaaminen. (LOPS 2003, 24–25.)

Musiikin ensimmäisen kurssin tavoitteena on auttaa opiskelijaa löytämään hänen tapansa toimia musiikin alueella. Opiskelijan tulee pohtia oman musiikkisuhteensa kautta musiikin merkitystä ihmiselle ja heidän väliselle vuorovaikutukselleen. Opiskelija tutkii omia mahdollisuuksia musiikin tekijänä, tulkitsijana, kuuntelijana sekä kulttuuripalvelujen käyttäjänä sekä tutustuu opiskelijoiden omaan ja muuhun paikalliseen musiikki toimintaan. Musiikillisen ilmaisun välineenä opiskelija kehittää omaa äänenkäyttöään ja soittotaitoaan. Musiikin peruskäsitteiden tuntemusta syvennetään käytännön musisoinnin avulla. Kurssilla opitaan tarkkailemaan omaa ääniympäristöä sekä perehdytään kuulonhuoltoon. (LOPS 2003, 197.)

2.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimiskäsitysten ohjaajana

Lukion opetussuunnitelman mukaan (2003, 14) oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän omien aiempien tietorakenteiden pohjalta käsittelee ja tulkitsee informaatiota muiden opiskelijoiden, opettajan ja ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa, jolloin lähestytään konstruktivistista oppimiskäsitystä. Opetuksessa on otettava huomioon oppilaiden yksilölliset tiedot, taidot ja oppimisstrategiat yleisten oppimisperiaatteiden lisäksi. Oppiminen on sidoksissa toimintaan, tilanteeseen ja kulttuuriin, missä se tapahtuu, eikä opittu asia siirry välttämättä tilanteesta toiseen.

Konstruktivistinen oppimisteoria on tällä hetkellä eniten käytetty oppimisteoreettinen malli suomalaisessa oppimiskeskustelussa. Tynjälä (2004) määrittää konstruktivismiin yläkäsitteeksi, jonka alle kuuluu niin yksilökonstruktivistiset suuntaukset kuin sosiokonstruktivistiset suuntaukset. Konstruktivismi on usean eri teorian yhdistelmä ja sisältää jo itsessään erilaisia näkemyksiä oppimisesta. Konstruktivistiset suuntaukset eroavat toisistaan yleensä siinä, onko niiden mielenkiintona yksilöllisen vai sosiaalisen tiedon konstruointi, joiden mukaan teoria voidaan jakaa kahteen pääsuuntaukseen yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. (Tynjälä 2004, 27; 38). Oppiminen on oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa tulkitaan havaintoja ja uutta tietoa entisen tiedon ja kokemuksen pohjalta (Uusikylä & Atjonen 2005, 145–146 ja Tynjälä 2004, 37–38).

Yksilökonstruktivismissa oppimista tarkastellaan yksilöstä käsin, jolloin Tynjälä (2004) nimittää sitä kognitiiviseksi konstruktivismiksi. Yksinkertaisesti kuvattuna oppiminen on tietorakenteiden (skeemojen) jäsentämistä ja tulkittamista. Skeemat assimiloituvat ja akkommoituvat erilaisissa tilanteissa, jolloin oppiminen syventyy. (Tynjälä 2004, 39; 41–42.) Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu kulttuuriin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena. oppimista voidaan ymmärtää kulttuuriin ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena. Sosiokulttuurisen määritelmän mukaan oppimista ei voida erottaa sosiaalisesta, kulttuurisesta ja historiallisesta kehyksestä. (Tynjälä 2004, 44.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys ohjaa oppikirjailijan ajattelua oppimisesta, mikä vaikuttaa suoraan hänen luomiinsa tehtäviin, oppimateriaalin rakenteeseen ja jäsentelyyn. Oppimiskäsi-

tys vaikuttaa myös Tabletkoulun kannustamiin oppimismenetelmien valintaan. Yksilökonstruktivismissa oppiminen nähdään erilaisten tietorakenteiden jäsentämisenä ja tulkitsemisenä. Tabletkoulussa oppimista lähestytään erilaisten ilmiöiden tutkimista teknologiaa hyödyntävien sovellusten avulla. Pyrkimyksenä on jäsentää tietoa eri tavoin yksin ja yhdessä. Tabletkoulussa lähestytään sekä yksilökonstruktivistista että sosiokonstruktivistia oppimiskäsityksiä.

2.3 Musiikkikasvatusfilosofia oppimateriaalin ja oppikirjailijan musiikillisten toimintojen taustavaikuttajina

Suomalainen musiikkikasvatus pohjautuu vahvasti Elliottin praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofiaan ja siinä on vivahteita Reimerin ja Swanwickin musiikkikasvatusfilosofioista. Tässä tutkimuksessa en puutu em. musiikkifilosofioiden välisiin eroihin tai niiden paremmuuteen suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Tyydyn kuvaamaan niiden perusolemukset, jotta pääsemme käsiksi musiikkikasvatuksen filosofiseen kenttään, mikä vaikuttaa oppikirjailijoiden ajatteluun ja opetussuunnitelman muotoon sekä heijastuu Musiikki ja minä -kurssin pedagogisessa siluetissa

Reimerin (1989) esteettinen musiikkikäsitys korostaa musiikin arvoa itsessään. Musiikki tarjoaa siis kognitiivisen kokemuksen, jollaista ei muutoin voi saavuttaa, ja jota käsitellään puhtaasti yksilökokemuksena. Reimerin teoria perustuu pitkälti Meyerin esteettisen näkökulman varaan. Teoriassa sisäiset merkitykset toimivat vuorovaikutuksessa ulkoisten merkityksien kanssa. Nämä muodostavat erilaisia merkityksiä ja tasoja kuulijan mielessä. Esteettisen musiikkikäsityksen keskeisimpinä päämäärinä pidetään esteettisten arvojen tunnistamista ja musiikin ymmärtämistä taiteen lajina (Reimer 1989, 122). Reimerin mukaan taide on ilmaisevaksi määriteltyä materiaalia, jolloin taide on yhtä kuin taideteokset. Reimerin näkemys pyrkii korostamaan teospainotteisuutta ja kuuntelun merkitystä, mihin hän pyrkii esteettisen herkkyyden kasvattamisen kautta. (Anttila & Juvonen 2002, 21 ja Reimer, 1989, 122.)

Reimerin (1989) musiikkikasvatusfilosofia painottaa vahvasti musiikin aktiivista kuuntelua ja sitä kautta saatavia ekspressiivisiä kokemuksia. Lisäksi kasvatuksellisenä tavoitteena on oppi-

laiden musiikillisten kokemusten syveneminen. Vaikka koulujen tehtävänä on kasvattaa oppilaiden musiikinkuuntelukapasiteettia, Reimerillä on neljä muutakin peruskeinoa esteettisen kokemuksen syventämiselle: *luominen* (kuunteleminen, säveltäminen ja esiintyminen), *käsitteellistäminen* (käsitteet nähdään vain opetus- ja oppimistilanteissa tarvittavina organisoinnin välineinä, jotka voivat johdattaa esteettisiin kokemuksiin), *analysoiminen* (käsitteellistämisen väline, joka mahdollistaa näkemään teosten osat ja niiden suhteet kokonaisuuteen) sekä *arviointi* (kuultavien teosten tavoitteellinen arviointi). (Reimer 1989, 70; 167–171.)

Swanwick (1979; 1994) perustaa musiikkikasvatuksensa Reimerin esteettiseen musiikkikasvatusfilosofiaan. Kuitenkaan esteettinen tietoisuus ei yksistään ole riittävä keino taiteellisen ymmärtämyksen saavuttamiseksi. (Swanwick 1979, 44; 1994, 32). Musiikin merkitys esteettisessä mielessä on musiikkiteosten sisällä. Kuitenkin hän lisää siihen vielä ihmisen, havaitsijan ja aikomuksen, jotka täydentävät muunkin olemuksen maailmassa. Erilaiset äänet yhdessä muodostavat musiikin, mutta vasta, kun ihminen kuulee tai havaitsee musiikkia, muuttuu se merkitykselliseksi. Swanwickin musiikkikasvatusteoria perustuu Piaget'n kognitiivispsykologiseen kehitysteoriaan. Tällöin musiikin havaitseminen muodostaa skeemoja, jotka muuttavat ihmistä. Nämä skeemat vaikuttavat näkemyksiimme itsestä ja maailmasta. (Swanwick 1988, 55.)

David J. Elliott (1995) haastoi esteettisen musiikkikasvatuksen laajentamalla teoriaansa toimintakeskeisempään, praksialistiseen suuntaan. Elliottin musiikkikasvatuksen ydin muodostuu toiminnallisuudesta, jolloin musiikin toiminnallisuus, tekeminen ja kuunteleminen kytkeytyvät saumattomasti toisiinsa. Reimer ja Swanwick määrittelevät musiikin tarkoittavan pelkästään musiikkiteoksia, mutta Elliott on laajentanut musiikin tarkoittavan myös toimintateoksien ohella, kuten esittämistä, improvisointia ja musisointia. (Anttila & Juvonen 2002, 21 ja Elliott, 1995, 112–116.)

Elliottin (1995, 114) praksiaalinen musiikkikasvatus lähestyy musiikkia käytännön toimijan ja toiminnan kautta, jolloin musiikin tekeminen, soittaminen, sävellys ja improvisointi muodostavat musiikinopetuksen perustan. Siinä, missä Reimer asetti musiikkikasvatuksen tavoitteiksi oppilaan esteettisen herkkyyden lisäämisen, Elliott asettaa tavoitteeksi oppilaan minän ja itsetunnon kasvun sekä optimaalisen kokemuksen saavuttamisen, ts. *flow*-kokemusta.

Praksiaalisen musiikkikasvatuksen tavoitteena on kehittää oppilaan omaa muusikkoutta, joka on musiikillisen tietämisen muoto. Musiikki on Elliottin mukaan (1995, 59–60; 259–260) ihmisen toimintaa, jossa musiikillinen tieto ilmenee. Musiikin ymmärtämiseen liittyy sekä sanallinen että toiminnallinen tietous. Sanallista tietoutta ei hänen mukaansa voida irrottaa toiminnasta (musiikin tekemistä), koska tällöin tiedosta tulee elotonta ja epämusikaalista. Hänen mukaansa musiikin tekemisen kautta saavutettu toiminnallinen kokemus antaa tarpeelliset sanalliset tiedot musiikista.

Musiikkikasvatusfilosofia vaikuttaa oppikirjailijan henkilökohtaisiin näkemyksiin musiikkikasvatuksesta, josta se heijastuu oppimateriaalissa tehtyihin ratkaisuihin. Musiikki ja minä -kurssin oppimateriaali on tarkoitettu suomalaisen musiikkikasvatuksen hyödyntämiseen, jolloin voidaan olettaa siinä heijastuvan em. musiikkikasvatusfilosofioiden piirteitä. Tutkimuksessani riittää tietoisuus näiden filosofioiden olemassa olosta ja niiden heijastumisesta musiikkikasvatuksen käytäntöihin.

2.4 Oppikirjailijan musiikillisen maailmankuvan rakentuminen

Musiikillinen maailmankuva on musiikkiskeemojen kokonaisuus, joka pitää sisällään yksilön tärkeäksi kokemat arvot ja normit ja näin yksilön musiikillisen maailmankuvaa painottavat toimintamallit, esimerkiksi musiikin merkityksen suhteen, muotoutuvat. Jos musiikillinen maailmankuva on tärkein osa yleistä maailmankuvaa, heijastuvat musiikkiarvot yksilön elämäntavoissa, arvoissa sekä asenteissa. Musiikillisen maailmankuvan rakentumiseen vaikuttavat henkilön musiikkikäsitteet ja musiikillinen minäkäsitys, joita käsittelemme myöhemmin (ks. 2.4.1 ja 2.4.2). (Anttila & Juvonen 2002, 30 ja Karttunen 1992, 30.)

On ymmärrettävää, että erilaisten musiikkikulttuurien edustamat arvot ja asenteet luovat ristiriitoja ja ennakkoluuloja oppilaiden ja opettajien välille vaikeuttaen opetustoimintaa. Näistä vaikeuksista ylitse pääseminen saattaa olla hankalaa. Tällöin kaikenlainen ehdottomuus voi olla tilanteita pahentava tekijä. Musiikkikasvattajien tulisikin osata suhtautua avoimin mielin erilaisiin ja uusiin musiikkeihin, joita yhä sirpaloitua musiikkikulttuuri ympärillämme tuottaa. (Anttila & Juvonen 2003, 325.)

Musiikilliseen maailmankuvaan liittyy olennaisesti myös muut tekijät, kuten musiikkimaku. Musiikkimaku on yksilöllisesti opittu ajatusmalli, mikä ilmenee lähtökohtana myös musiikin kokemiseen liittyviin tunnereaktioihin. Musiikkimaun muotoutumiseen puolestaan vaikuttavat erilaiset elämäntapoihin, sukupolviin ja kulttuurin kehittymiseen liittyvät tekijät, kuten uudet musiikin genret sekä uuden sukupolven musiikilliset johtajat. Musiikkimaku on osa musiikillisen maailmankuvan ja osittain myös osa musiikillisen minäkuvan ilmentymää. Tästä voidaan päätellä oppikirjailijoiden peilaavan omien musiikillisten kokemusten, tietojen ja taitojen kautta omia kognitiivisia, affektiivisia ja psykomotorisia miellelyhtymiä ja näiden kautta muodostavan omia käsityksiä erilaisten musiikillisten tyylien, lajien ja toimintojen hyväksymisestä tai torjumisesta. (Anttila & Juvonen 2002, 59 ja Juvonen 2000, 52.)

Musiikillinen maailmankuva heijastuu yksilön musiikkimaun kautta, sillä musiikkimaku määrittelee pitkälti sen, mistä ollaan kiinnostuneita ja mistä ei. Joka tapauksessa musiikillinen maailmankuva on koko elämän kestävä musiikillisten tietojen ja kokemusten myötä tapahtuvaa muovautumisprosessia, johon vaikuttavat kokemuksellinen ja opittu musiikkitietous, arkielämän, koulutuksen sekä myös tieto- ja viestintävälineiden välittämät musiikkiarvot. (Anttila & Juvonen 2002, 32.)

Musiikillinen maailmankuva on oppikirjailijan musiikillinen lähtökohta, jonka kautta hän lähtee työstämään oppimateriaalin musiikillista osuutta. Voidaan olettaa yksittäisten musiikillisten valintojen olevan heijastumia oppikirjailijan musiikillisesta maailmankuvasta. Oppikirjailijat ovat vahvoja musiikin ammattilaisia, joilla on pitkä kokemus erilaisista musiikillisista kulttuureista. Vahvasta musiikillisesta taustasta voidaan olettaa musiikillisen maailmankuvan olevan tärkeä osa oppikirjailijan omaa maailmankuvaa. Tällöin heillä on vahva osaaminen pohtia erilaisten musiikkikulttuureiden aiheuttamien ristiriitojen ratkaisemista ennakkoon materiaalissa tehtyjen ratkaisujen puitteissa.

2.4.1 Musiikkikäsitteet musiikinoppimisen ohjaajina

Yksilön musiikilliset käsitykset siitä, minkälainen rakennelma musiikki ja sen sisin olemus on, vaikuttavat olennaisesti myös yksilön musiikillisen maailmankuvan rakentumiseen (Anttila & Juvonen 2002, 34). Musiikillinen toiminta nuoruus- tai aikuisvaiheessa pohjautuu usein

jo lapsuudessa opittuihin musiikkikäsitteisiin. Jokaisen ihmisen yksilöllinen musiikillinen käsitys ja ymmärrys peilautuvat suoraan ihmisen omiin arvoihin ja asenteisiin, mitkä muodostavat jokaisen yksilöllisen musiikillisen maailmankuvan. (Anttila & Juvonen 2003, 132–133.)

Musiikkikäsitteet ovat yhteydessä kulttuuriin sekä siihen sisältyviin arvoihin, asenteisiin ja käytäntöihin. Kulttuuri on omalla tavallaan sosiaalista kasvatusta, jossa yksilöt omaksuvat omalle kulttuurilleen ominaisia piirteitä. Esimerkiksi lapset omaksuvat jo varhaislapsuudessaan kuulemaansa musiikkia, josta muovautuu myöhemmin heidän oma sisäinen musiikkikäsitteensä eli se, mitä musiikki on. Myöhemmin lapsen on helpompi omaksua myös erilaista musiikkia, kun hänelle on muodostunut oma vertailupohja musiikillisille valinnoille. (Anttila & Juvonen 2003, 133–134.)

Musiikillinen kokemustausta ja näin ollen myös musiikillinen maailmankuva vaihtelevat merkittävästi eri sukupolvien välillä. Eri ikäiset ihmiset omaksuvat musiikkiin liittyviä lainalaisuuksia oman aikansa tuotteina, jolloin he heijastelevat oman sukupolven ajan musiikillista kuvaa omalla toiminnallaan. Musiikkikäsitteeseen vaikuttaa lapsuuden ja nuoruuden aikainen ympäristö sekä oma koulutuksellinen ja yhteiskunnallinen tausta. (Anttila & Juvonen 2002, 40–41.)

Musiikkikäsitteet voidaan jakaa kolmeen erilaiseen tulkintamalliin, jotka heijastavat ja auttavat ymmärtämään musiikkiarvojen perustan heijastumista. Karttusen (1992, 113–120) mukaan musiikkikäsitteet jakautuvat hierarkkiseen, kulttuuriseen ja autonomiseen musiikkikäsitteeseen. Kolmen erilaisen musiikkikäsitteiden avulla on helpompi ymmärtää eri ihmisten musiikillisten tyyli- ja lajien keskinäisiä suhteita ja niiden arvolatautunutta tunnelmaa.

Hierarkkinen musiikkikäsitteitys käsittää musiikin pitkälti taiteellis-esteettisenä ilmiönä ja tästä syystä ulkoisista tekijöistä, kuten yleisöstä, riippumattomaksi. Hierarkkinen musiikkikäsitteitys noudattaa omalakisyyden periaatetta, joka tarkoittaa sitä, ettei yleisö ole tekemisissä musiikin luomisen kanssa. Lisäksi yleisön palaute on musiikille riippumatonta. Hierarkkisessa musiikkikäsitteityksessä musiikki nähdään kansainvälisenä kielenä, jota kaikki ihmiset pystyvät vastaanottamaan samalla tavalla. Näkökulma on puhtaasti korkeakulttuurinen ja perustuu aina yhteen musiikilliseen traditioon kerrallaan, kuten länsimaisen taidemusiikin traditioon. Kaikki

muut traditiot asetetaan hierarkkiseen arvojärjestykseen ja ne ovat omaksuttua traditiota alempana. (Anttila & Juvonen 2002, 34–35; Karttunen 1992, 113.)

Hierarkkiselle musiikkikäsitteelle on tyypillistä asettaa oma musiikillinen traditio korkeampaan asemaan ”muuhun musiikkiin” nähden itse muodostetussa musiikillisessa arvojärjestelmässä. Hierarkkisen musiikkikäsitteksen omaava yksilö vertailee omaa traditiotaan erilaisiin dikotomioihin turvautuen, kuten taide/viihde tai kevyt/vakava musiikki. Esimerkiksi taidemusiikki voidaan erottaa populäärimusiikista laadultaan (arvokas/arvoton), funktioltaan (kaupallinen/taiteellinen, esteettinen/viihdyttävä) sekä vastaanottotavoiltaan (vaativa/helppo). Näiden lisäksi myös esteettiset ja moraaliset perusteet voivat toimia hierarkkisen musiikkikäsitteksen jaottelun dikotomioina. (Anttila & Juvonen 2002, 35; Karttunen 1992, 114.)

Autonominen musiikkikäsite pitää musiikkia moninaisena ja heterogeenisenä ilmiöiden joukkona, joka sisältää erilaisia, toisiinsa nähden autonomisia, esteettisiä järjestelmiä. Näin ollen musiikinlajeilla on omat yksilölliset piirteensä ja arvokriteerinsä, jolloin niiden keskinäinen vertailu tai arvojärjestykseen asettaminen on mahdotonta. Jokaisella ilmiöllä on siis oma itseisarvonsa. (Karttunen 1992, 119.)

Autonominen musiikkikäsite rakentuu korkeakulttuurisilta päämääriltään taiteellisesti esteettisenä ilmiönä. Hierarkkisen ja autonomisen musiikkikäsitteksen ero on autonomisen käsitteksen sisältämä osakulttuurijajottelu kulttuurirelativismeineen. Autonominen musiikkikäsite asettaa musiikin ymmärtämisen vaatimukseksi traditiospesifiä tietämystä. Musiikkia ei ymmärretä universaalina ilmiönä, vaan sitä pidetään musiikkikulttuurien ominaisluonnetta korostaen kulttuurisidonnaisena. (Anttila & Juvonen 2002, 39; Karttunen 1992, 120.)

Jokainen musiikkitraditio käsittää asiantuntijoista muodostuvan eliitin, jonka edustajat ovat perehtyneet siihen musiikkitraditioon sen sävellysteknisiin ja esteettisiin ongelmiin sekä sen historiaan ja normeihin. Jokaisen tradition eliitit muodostavat oman kulttuuritraditionsa pohjalta kriteerit hyvästä ja huonosta musiikista. Autonomisen musiikkikäsitteksen arvottavuus ja erottelevuus perustuvat pitkälti hierarkkisen musiikkikäsitteksen tapaan dikotomioiden käytölle. (Anttila & Juvonen 2002, 39.)

Nykyisin käytössä oleva opetussuunnitelma heijastaa autonomisen musiikkikäsityksen lähestymistapaa. Tällöin kaikille musiikkitraditioille on annettu mahdollisuus olla osana opetus sisältöjä. Autonominen musiikkikäsitys mahdollistaa vapaamman toiminnan opetuksen kentällä erilaisten musiikkitraditioiden käsittelyyn niille tyypillisten periaatteiden mukaisesti verrattuna hierarkkiseen musiikkikäsitykseen. Autonominen musiikkikäsitys toimii hierarkkisen ja kulttuurisen musiikkikäsityksen välisenä siltana. (Anttila & Juvonen 2002, 40; Karttunen 1992, 119–120.)

Kulttuurisen musiikkikäsityksen mukaan musiikki heijastaa yhteisönsä käsityksiä siitä, mitä musiikki on tai minkälaista sen pitäisi olla. Musiikki on siis aina yhteyksissä ympäröivään kulttuuriin ja yhteisön musiikkikäsityksiin. Se korostaa kulttuurien itseisarvoa ja ainutkertaisuutta eikä toimi erottelevana ja arvottavana lähestymistapana. (Karttunen 1992, 122–123.) Näin ollen musiikkia käsittelevät käsitykset ovat sidoksissa yleisesti yhteisössä sallittuihin ja hyväksytyihin arvoihin ja normeihin, jotka puolestaan vaihtelevat eri kulttuuripiireissä (Anttila & Juvonen 2002, 37.)

Kulttuurisen musiikkikäsityksen mukaan musiikkitraditioiden oletetaan poikkeavan toisistaan lähinnä sosiaalisesti ja kulttuurisesti, ei niinkään laadullisesti, funktioltaan tai vastaanottotavoiltaan. Kulttuurinen arvo ja ainutkertaisuus korostavat kulttuurirelativismia, jolloin erilaisia musiikkitraditioita ei pyritä arvottamaan suhteessa toisiinsa. Kulttuurisessa musiikkikäsityksessä musiikkitraditiot nähdään omina joukkoinaan, joiden muodostumiseen vaikuttavat useat tekijät, kuten luokka-asema, ikä, sukupuoli tai etninen tausta. Nämä tekijät eivät välttämättä rajaudu tiukan ja selkeästi määritellyn ikä- tai sosiaaliryhmän mukaisesti, vaan yhdistäväksi tekijäksi jäävät ainoastaan jaetut musiikilliset mieltymykset, jotka puolestaan heijastavat yksilön elämäntapaa, asennetta tai musiikin kuuntelun symbolista merkitystä. (Anttila & Juvonen 2002, 38.)

Hierarkkiseen musiikkikäsitykseen verrattuna kulttuurinen musiikkikäsitys jaottelee dikotomian määreitä taide/viihde, kevyt/vakava subjektiivisesti ja vastaanottajan näkökulmaan tiukasti sitoen vain tietyn musiikkitradition sisällä. Kulttuurinen musiikkikäsitys vaatii toiminnalleen musiikin tuottajan ja vastaanottajan välille yhteisen musiikillisen ”kielen”. Tästä syystä voidaan olettaa, ettei musiikkia voida ymmärtää tai vastaanottaa vain yhdellä tavalla, vaan

kullekin musiikkitraditioille voidaan määritellä kulttuurikontekstiin liittyvät ideaalit ja koodistot, joiden avulla kyseisen musiikin merkitys käsitetään. (Anttila & Juvonen 2002, 38.)

Kuluneen neljän vuosikymmenen aikana tapahtuneet koulutuksen sisällölliset painotukset, arvot ja asenteet ovat muuttuneet. Näiden vuosikymmenten alkupuolella koulutus ei painottanut taidemusiikin ohella muita musiikinlajeja lähes lainkaan. Käytännön tasolla muita musiikinlajeja on tuotu opetukseen mukaan myöhemmin, mutta musiikkikasvatuksellinen filosofis-pedagoginen perusta on aina muodostunut taiteellisesti esteettisen musiikkikäsityksen varaan. Eri vuosikymmenten koulutukset ovat korostaneet eri tavoin taidemusiikin historiaa, musiikin analyysia, teoriaa ja tuntemusta. Vasta viimeisen viidentoista vuoden aikana ei-taiteellisen musiikin opinnot ovat saaneet jalansijaa koulutuksen sisällöissä. Tämän hetkisen musiikkikasvatuksen nähdään edustavan pitkälti autonomista musiikkikäsitystä. (Anttila & Juvonen 2002, 41.)

Oppikirjailijan musiikkikäsitys vaikuttaa hänen tekemiin valintoihin musiikinäytteiden esittämisessä. Erilaista musiikkia on olemassa paljon eikä yhden kurssin oppimateriaalissa pystytä esittämään kaikkea. Oppikirjailijat joutuvat tekemään vahvaa valintaa oppimateriaaliin liitettävissä sisällöissä. Valintoja tehdessään oppikirjailija törmää väistämättä omaan musiikkikäsitykseensä ja tekee sen kautta valintoja. Osaltaan myös suomalaisen musiikkikasvatuksen musiikkikäsitys ohjaa välillisesti oppikirjailijan valintoja. Näiden tiedostaminen on tärkeää pystyäksemme havainnollistamaan pedagogiikan muotoutumista mahdollisimman kattavasti ja syvällisesti.

2.4.2 Musiikillinen minäkuva musiikkisuhteen peilinä

Minäkuvalla tarkoitetaan yleisesti yksilön kuvausta omista ominaisuuksistaan ja usein sitä käytetään synonyyminä minäkäsityksen kanssa (Anttila & Juvonen 2002, 51). Musiikillisella minäkäsityksellä tarkoitetaan yksilön tietoista ja subjektiivista musiikillista ominaisuutta sekä edellytyksiä toimia erilaisissa musiikillisen toiminnan tilanteissa (Tulamo 1993, 51–70; Juvonen 2000, 69). Musiikillista minäkäsitystä pidetään osana yksilön yleistä minäkäsitystä ja näin ollen myös osana hänen kokonaispersoonallisuutta. Musiikillinen minäkäsitys on kokonai-

suus, joka muotoutuu yksilölle luonteenomaisesta ajattelutavasta sekä suhteesta itseensä ja ympäröivään maailmaan. (Bee & Mitchell 1984, 211.)

Lindebergin (2005, 13) mukaan minäkuva on aikaan ja paikkaan kietoutunut kuva minästä. Minäkuva saa jatkuvasti uusia piirteitä, mutta silti sen ydin pysyy samana ja tunnistettavana. Kuva itsestä onkin siis erilainen tänään kuin kymmenen vuotta sitten. Kuvauksen muuttumiseen vaikuttaa ensisijaisesti aika: kaikki se, mitä kymmenen vuoden aikana on koettu, kaikki emotionaaliset ja kognitiiviset kokemukset sekä erilaiset tapahtumat. Ylipäätään elämä antaa ajan kuluessa uusia erilaisia työkaluja itsen ja ympäristön ymmärtämiseen, ja sitä kautta käsitys itsestä on erilainen kuin kymmenen vuotta sitten. Käsitys itsestä saa uusia muotoja ja sävyjä, kun aikaan ja paikkaan tulee muutoksia. Muutosten myötä syntyy uusia kokemuksia, jotka puolestaan lisäävät tajunnan uusia ulottuvuuksia.

Airaksisen (1999, 79–80) mukaan minäkuva voidaan kutsua myös prosessiksi, jossa ihminen omaksuu kuvan itsestään. Yksilö testaa ajatuksillaan ja teoillaan itselleen asettamia rajoja, kunnes kohtaa sellaisen rajan, jota hän ei halua ylittää. On myös mahdollista, että rajan ylitys ei aiheutakaan persoonalle katastrofia, jolloin hän huomaa rajan olleen näennäinen. Esimerkiksi suomalainen ihminen kuuntelee mieluiten vain hänen oman kulttuurinsa musiikkia, mikä on hänelle itselleen ominaista ja tuttua. Kohdatessaan esimerkiksi länsimaisen musiikin, jolle yksilö on luonut epämiellyttävyyden rajan, voi hän tyrmätä kyseisen musiikkityylin täysin siihen tutustumatta. Toisaalta hän voi myös suhtautua kyseiseen musiikkiin ensin varauksellisesti, kunnes huomaa asettamiensa rajojen olleen turhia. Ihmisen minäkuva voi olla myös vääristynyt. Yksilöllä voi olla ominaisuuksia, joita hän ei havaitse itsellään tai jotka hän torjuu tai kieltää kokonaan. Oman minäkuvan reflektointi ei siten ole helppo tarkastelun kohde. (Lindeberg 2005, 14; 149.)

Musiikillisen minäkuvan nähdään muotoutuvan musiikillisen vuorovaikutuksen synnyttämien ja koettujen kokemusten pohjalta. Näin ollen yksilö jäsentää musiikillisen minäkuvan pohjalta omia musiikkiin liittyviä kokemuksiaan ja ympäristöstä saamaansa itseään koskevaa musiikillista palautetta. Erilaisista tilanteisiin vaikuttavista tekijöistä riippuen kokemuksiin liittyvät havainnot voivat saada niin positiivisen kuin negatiivisenkin sävyn. Tällä tavoin yksilön musiikillinen minäkuva toimii ikään kuin suodattimena, joka estää tai mahdollistaa uuden infor-

maation sekä kokemusten pääsyn musiikilliseen minäkuvarakenteeseen. Toisaalta, myös sellaiset kokemukset, jotka ovat voimakkaasti ristiriidassa yksilön oman musiikillisen minäkuvan kanssa, voivat toimia minäkuvan muuttumista ohjaavina tekijöinä. (Anttila & Juvonen 2002, 58.)

Musiikillinen minäkäsitys muodostaa laajan, yksilön kulloisenkin elämänvaiheen tyypillisen, musiikillisten ominaisuuksien kokonaisuuden. Musiikillisilla minäkäsityksillä tarkoitetaan yksilön tietoista käsitystä omista musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnoistaan ja edellytyksistään toimia erilaisissa musiikillisen toiminnan tilanteissa. Musiikillinen minäkuva on osa yksilön musiikillista maailmankuvaa, jolloin musiikillinen minä toimii sisäisenä mallina musiikilliselle toiminnalle. Näin ollen musiikillisen minäkuvan ja maailmankuvan voidaan nähdä ohjaavan yksilön ajattelua ja toimintaa. (Tulamo 1993, 3; 51.)

Tulamon (1993, 51–77) mukaan musiikillinen minäkäsitys voidaan jakaa kolmeen pääluokkaan:

1. Tiedostettu musiikillinen minäkäsitys (millainen kokee olevansa)
2. Musiikillinen ihanneminäkäsitys (millainen haluaisi olla)
3. Musiikillinen toveriminäkäsitys (millaisena uskoo muiden näkevän itsensä)

Lukion musiikin ensimmäisellä kurssilla yksi tavoitteesta on opiskelijan oman musiikkisuhteen kehittäminen (ks. luku 2.1). Oppimateriaalin tulee tarjota mahdollisuuksia näiden teemojen pohtimiseen. Kyetäkseen käsittelemään ja muokkaamaan näitä aiheita oppikirjailijoiden on tiedostettava henkilökohtaisen musiikillisen minäkuvan rajat ja samalla mitkä asiat siihen vaikuttavat. Tämän jälkeen he pystyvät muokkaamaan oppimateriaalia minäkuvaa muokkavaksi ja luomaan tehtäviä niiden ympärille.

3 TUTKIMUSASETELMA

Tutkimukseni tavoitteena on Musiikki ja minä -kurssin oppikirjailijoiden musiikkikasvatuspedagogiikan ja mobiilin musiikkiteknologian asiantuntijuuden kautta havainnollistaa oppimateriaalissa heijastuvaa mobiilia musiikkikasvatuspedagogiikkaa.

Maisteritutkielmani on laadullinen tapaustutkimus, jonka keskiöön asettuu kahden oppikirjailijan oma musiikkikasvatuspedagogiikan ja mobiilin musiikkikasvatusteknologian asiantuntijuuden vaikutus mobiilin musiikkikasvatuspedagogiikan kehittämiseen ja sen heijastumiseen sähköisessä oppimateriaalissa.

Tutkimusongelman olen määrittellyt seuraavassa luvussa (3.1). Tutkimukseni sijoittuu musiikkikasvatuksen ja musiikkikasvatusteknologian kenttään. Tieteenteoreettiselta lähestymistavaltaan tutkimukseni on fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimukseni noudattaa Laineen (2001, 42) fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakennetta (ks. taulukko 1.)

Esiymmärrys	Aineiston hankinta	Aineiston lukeminen, kokonaisuuden hahmottaminen	Kuvaus	Analyysi	Synteesi	Kehittämisideat
-------------	--------------------	--	--------	----------	----------	-----------------

TAULUKKO 1. Tutkimukseni rakenne Laineen (2001, 42) mukailleen.

3.1 Tutkimustehtävät

Tutkimukseni tehtävänä on Musiikki ja minä -kurssin oppikirjailijoiden kehittämän mobiilin musiikkikasvatuspedagogiikan havainnollistaminen. Mobiili musiikkikasvatuspedagogiikka on tutkimuksen kentällä vielä varsin uusi aihe ja ilmiötä tutkivia julkaisuja on vasta muutamia suomalaisen koulukulttuuriin liittyen. Päästäksemme mahdollisimman kattavaan tulokseen olen keskittynyt juuri oppikirjailijoiden näkemyksiin aiheesta, koska he ovat tähän mennessä pohtineet aihetta syvällisesti tehdessään Musiikki ja minä -kurssia.

Tutkimukseni jäsentyy seuraavaksi tutkimuskysymykseksi ja sen alakysymyksiksi:

Miten oppikirjailijoiden mobiilin musiikkikasvatuksen pedagogiset näkemykset ja mobiilin musiikkiteknologian asiantuntijuudet muotoutuvat mobiiliksi musiikkikasvatuspedagogiikaksi Musiikki ja minä –kurssilla?

1.1 Millaiset käsitykset oppikirjailijoilla on omasta musiikkikasvatuspedagogiikasta ja mobiilista musiikkiteknologiasta?

1.2 Millaista mobiilia musiikkikasvatuspedagogiikkaa Musiikki ja minä -kurssi ilmentää?

Tutkimus jakaantuu kahteen osaan, jossa aluksi pureudun oppikirjailijoiden henkilökohtaisiin näkemyksiin musiikkikasvatuksesta ja mobiilista musiikkiteknologiasta sekä näiden suhteisiin toisiinsa nähden. Tämän jälkeen syvennyn Musiikki ja minä -kurssin heijastamaan mobiilin musiikkiteknologian pedagogiikan rakenteeseen, jonka aiheet kumpuavat oppikirjailijoiden omista näkemyksistä.

3.2 Tutkimuksen menetelmälliset ja tieteenfilosofiset perusteet

Tutkimukseni on aineistolähtöinen fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan sijoittuva laadullinen tapaustutkimus, joka sijoittuu musiikkikasvatuksen ja musiikkikasvatusteknologian tutkimuksellisten kenttien välimaastoon. Näkökulmani mobiilin musiikkikasvatuspedagogiikan havainnollistamisesta painottuu enemmän musiikkikasvatuksen tutkimuksen kenttään, mutta tutkittava ilmiö sijoittaa tutkimuksen vahvasti musiikkiteknologian kenttään.

Varton (1995) ja Huotelinin (1996) mukaan fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on luonteeltaan kartoittavaa ja selittävää tutkimusta. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa tarkastellaan ilmiön merkityksiä tutkijan kokeman ymmärryksen kautta. Inhimillinen kokemus, tutkittavien tietoisuudessa liikkuvat merkitykset ja ihmisten subjektiivinen elämismaailma kuuluvat fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen lähtökohtiin. (Varto 1995, 78 ja Huotelin 1996, 22.) Tutkimukseni kohdistuu oppikirjailijoiden oman musiikkikasvatuspe-

dagogiikan ja mobiilin musiikkiteknologian asiantuntijuuden subjektiiviseen tietoisuuteen sekä heidän omiin kokemuksiin näistä aiheista.

Hermeneuttisen tieteenteoreettisen suuntauksen tarkoituksena on merkityksellisten ilmaisujen kautta tulkita inhimillistä toimintaa tai tietoisuustiloja. Tällaisen tutkimuksen tavoitteena on tulkita tai ymmärtää tutkimuskohdetta. Tutkimusta lähestytään tutkijan oman esiymmärryksen perustuvan näkemyksen avulla, jotka muovautuvat tutkimuksen edetessä. Ymmärtämisen lähtökohtana on sekä tutkijalle että tutkimuskohteelle yhteisen aiheen tuttuus. Hermeneuttinen tutkimuksen tavoitteena ei ole deduktiivisten säännönmukaisuuksien etsiminen, vaan enneminkin se on kiinnostunut ainutkertaisesta ja ainutlaatuisuudesta. (Laine 2001, 29–31; Betti 1980, 53.)

Hermeneuttisen tutkimuksen mukaan tutkijan esiymmärrys on edellytys tutkimuksen edellytykseksi, jotta tutkijalle muodostuu luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohdetta jo ennen tutkimusta (Laine 2001, 30–31; Varto 1992, 26; McAuley 2004, 192–202). Tutkimuksessani pyrin ymmärtämään ja selvittämään oppikirjailijoiden musiikkikasvatusnäkömyksen vaikutuksia sähköisen oppikirjan kirjoittamisprosessissa ja valmiissa materiaalissa. Musiikkikasvatustajana ja musiikinaineenopettajana minulle on muodostunut vahva kuva musiikkikasvatuspedagogiikasta ja sen mahdollisista vaikutuksista. Mobiiliin teknologiaan olen tutustunut sekä opintojeni että oman harrastuneisuuteni kautta. Näiden kombinaationa oma esiymmärrykseni tutkittavaan aiheeseen on muotoutunut.

Fenomenologinen tieteenteoreettinen tutkimussuuntaus lähestyy todellisuutta ihmisen oman kokemuksen ja siitä tehtyjen konstruktioiden kautta. Tällöin kiinnostuksen kohteena ovat tietoisuuden mielekkääksi jäsentämät kokonaisuuksien käsitteelliset rakenteet, jotka ilmenevät kielen kautta annetuilla symboleilla. (Huotelin 1996, 22; Tuomi & Sarajärvi 2011, 34.) Tiivistettynä fenomenologisen tutkimuksen tarkoitus on ymmärtää tutkittavan asian olennainen merkitys (van Manen 1990, 77). Tutkimukseni kohdistuu oppikirjailijoiden musiikkikasvatuspedagogiikan ja mobiilin musiikkiteknologian asiantuntijuuden olennaisten merkitysten ymmärtämiseen, jotka jäsentyvät mobiilia musiikkikasvatuspedagogiikkaa havainnollistavaksi kokonaisuudeksi.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä aineistolähtöisyys, jolloin tutkimuksen tarkoitus ei ole ennalta määritellyn teorian testaaminen käytännössä vaan aineiston perusteella luoda uusi teoria tai mallintava kuva käsitellystä ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2008, 19). Tämä tutkimus noudattaa sekä rakenteeltaan että tutkimusotteeltaan laadullisen tutkimuksen aineistolähtöisiä periaatteita. Aineistosta saadun tiedon perusteella pyrin kuvaamaan mobiilin musiikkikasvatopedagogiikan rakennetta ja muotoutumista.

Yin (1984, 23) määrittää tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, jolla pyritään tutkimaan ihmisiä tietyssä ympäristössä. Laadullisessa tapaustutkimuksessa tutkimuksen fokus keskittyy yksityiskohtaisiin rakenteisiin ja yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteisiin sekä tyypillisesti tutkimus halutaan toteuttaa luonnollisessa ympäristössä. (Syrjälä 1995, 12–14). Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on kaksi oppikirjailijaa, joiden oman musiikkikasvatopedagogiikka ja mobiilin musiikkiteknologian asiantuntijuus ovat tutkimukseni keskiössä. Tavoitteenani on havainnollistaa heidän käsityksiensä avulla mobiilin musiikkikasvatopedagogiikan rakennetta. Saaduista tuloksista ei voida tehdä yleispätevää mobiilin musiikkikasvatopedagogiikan mallia, mutta se syventää tietoa mobiilista musiikkikasvatopedagogiikasta.

3.3 Aineiston hankinta ja analyysimetodi

Aineistohankinnan metodiksi olen valinnut teemahaastattelun, jonka tarkoituksena on saada mahdollisimman kattava ja syvä tietä käsiteltävästä ilmiöstä. Teemahaastattelussa tutkimusilmiö jaotellaan omiin aihepiireihinsä eli teemoihin, joiden pohjalta haastattelu tehdään. Teemahaastattelun tarkoituksena on kerätä tietoa käsiteltävästä ilmiöstä ennalta määriteltujen teemojen pohjalta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208; Eskola & Suoranta 2008, 86 ja Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Haastateltavani ovat oman alansa asiantuntijoita ja heillä saattaa olla paljon esiyymmärryksestäni poikkeavia kokemuksia ja ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä, minkä vuoksi valitsin teemahaastattelun haastattelumenetelmäksi. Teemoittelun (ks. Liite 1) toteutin väljästi jättäen tilaa asiantuntijoiden vahvalle ja syvälliselle tiedolle.

Tutkimukseni perustuu asiantuntijahaastatteluihin, minkä tarkoituksena on saada tietoa juuri heidän asiantuntemuksestaan mobiilin musiikkikasvatopedagogiikan parissa. Asiantuntijahaastattelulla tarkoitetaan jonkin rajatun ilmiökentän kuvausta, jolloin tutkimuksen erityinen

kiinnostus keskittyy asiantuntijan tietoon eikä henkilöön itseensä (Alastalo & Åkerman 2010, 373–374). Asiantuntijuus nähdään pysyvänä luonteenpiirteenä ja sellaiseksi kutsutaan ihmistä, joka on erityisen taitava tai osaava jollakin tietyllä alueella. Asiantuntijuus voidaan määritellä teoreettisen tai formaalin tietoperustan sekä monipuolisen praktisen alan hallitsevaksi ihmiseksi. (Tuusa 2008, 34.) Tutkimukseni tutkimuskohteena on Tablet-koulun Musiikki ja minä -kurssin oppikirjailijat Mikko Myllykoski ja Aleks Ojala. Myllykoski ja Ojala ovat tutkimukseni koko asiantuntijoiden joukko. Tutkittavilta on kysytty lupa heidän tunnistettavuuden käyttöön.

Asiantuntijahaastattelun tekeminen vaatii huolellista valmistautumista. Tutkijan perehdyttävä ennakkotietoon huolellisesti ja valmistettava haastattelukysymykset tai -teemat huolella, sillä asiantuntijat ovat usein hyviä puhumaan ja saattavat puhua liian yleisellä tasolla käsiteltävästä aiheesta tai he eivät aina muista tarvittavia yksityiskohtia ilman täsmentäviä kysymyksiä. Tutkijan on oltava aktiivinen koko haastattelun ajan, jotta hän pystyy täsmentämään ja tekemään huomioita käsiteltävästä ilmiöstä. (Alastalo & Åkerman 2010, 379). Valmistautuessani haastatteluihin perehdyin syvällisesti mobiilin teknologian maailmaan ja tutustuin julkaistuun Musiikki ja minä -oppimateriaaliin. Musiikkikasvatuksen kenttä on minulle ennalta tuttu opintojeni yhteydestä.

Tutkimuksen analyysi on alkanut jo haastatteluvaiheessa, koska olen itse toteuttanut haastattelut. Haastattelujen aikana pureduin ennalta määriteltyihin teemoihin kummankin haasteltavien keskustelujen lomassa. Kukin haastattelu eteni pääpiirteissään samanlaisena. Kummassakin haastattelussa nousi esille hieman erilaisia teemoja, joihin kysyin lisätietoa jo haastattelujen aikana. Haastattelujen jälkeen litteroin kummatkin haastattelut kokonaan sanasta sanaan jättäen muutamia täytesanoja pois lukemista ja tulkintaani helpottaakseni.

Ensimmäisessä analysointivaiheessa pureduin aineistoihin kokonaisina ja aloin purkamaan kummankin kirjailijan haastattelua erikseen haastatteluteemojen mukaan. Tämän vaiheen lopputuloksena sain kattavan kuvan Myllykosken ja Ojalan henkilökohtaisista näkemyksistä musiikkikasvatuspedagogiikkaan ja mobiiliin musiikkitekologiaan. Toisessa analyysinvaiheessa lähestyin aineistoa Musiikki ja minä -kurssista käsin, jolloin pyrin löytämään pedagogiikkaan viittaavia teemoja sisällönanalyysin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 108–113) keinoin. Näistä

teemoista käsin pystyin havainnollistamaan Myllykosken ja Ojalan kehittämää mobiilia musiikkikasvatuspedagogiikkaa ja sen rakennetta.

Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on tutkijan oman subjektiivisuuden myöntäminen. Tutkijan on ymmärrettävä toimivansa itse tutkimuksensa keskeisimpänä tutkimusvälineenä. Laadullisen tutkimuksen keskeisimmän luotettavuuden kriteerinä on siis tutkija itse ja tästä syystä luotettavuuden arvioinnin voidaan katsoa koskevan koko tutkimusprosessia. Laadullisessa tutkimuksessa arviointi keskittyy tutkimusprosessin luotettavuuden kysymyksiin, sillä arviointi esimerkiksi pelkästään oman elämän kokemuksiin perustaen on kyseenalaista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija pohtii jatkuvasti tekemiään ratkaisuja ja näin ollen ottaa myös kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tehdyn työn luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 2008, 209–211.)

Tutkijana olen itse vahvasti sidoksissa tutkittavaan aiheeseen oman ammattini ja harrastuneisuuteni kautta. Kiinnostus tutkia mobiilia musiikkiteknologia heräsi ensimmäisen maisterintutkielmani myötä, jossa huomasin tutkija parini kanssa musiikkiteknologian osaamisen olevan puute joillakin työssä olevilla musiikinopettajilla (Meuronen & Vartiainen 2013, 71). Minulle musiikkiteknologian ja samalla mobiilin musiikkiteknologian käyttö on tuntunut itsestään selvältä ja aluksi olinkin ihmeissäni em. tuloksesta. Pedagogiikka ja pedagogiset mallit auttavat jäsentämään omaa toimintaani opettajana ja helpottavat uusien toimintatapojen oppimista, mitkä ovat pitäneet minut erilaisten pedagogisten mallien parissa. Näistä lähtökohdista kiinnostus mobiiliin musiikkiteknologiaan ja siihen liittyvään pedagogiikkaan on syntynyt.

4 OPPIKIRJALIJAT

Tutkimukseni ensimmäinen osa on keskittynyt oppikirjailijoiden henkilökohtaisiin näkemyksiin musiikkikasvatuspedagogiikasta, musiikin oppimisesta ja mobiilista musiikkiteknologias- ta. Näiden perusteella saadaan käsitys Myllykosken ja Ojalan henkilökohtaisista näkemyksistä musiikkikasvatuspedagogiikkaan. Samalla se auttaa ymmärtämään Musiikki ja minä -kurssin oppimateriaalin lähtökohtia pedagogisen rakenteen muotoutumiselle. Tässä luvussa kurssi- voidulla tekstillä olevat asiat ovat suoria lainauksia tutkittavilta henkilöiltä.

4.1 Oppikirjailija Mikko Myllykoski

Filosofian maisteri Mikko Myllykoski on toiminut noin kymmenen vuotta Jyväskylän yliopis- ton musiikin laitoksella opettajana. Hänen nimikkeensä ovat vuosien varrella vaihdelleet pal- jon, mutta pääasiallisesti hän on tehnyt musiikkiteknologiaan ja yhtyesoittoon liittyviä tehtä- viä. Musiikkiteknologian asiantuntija -tehtävät on olleet myös osa hänen toimenkuvaansa. Musiikkiteknologia on kuulunut Myllykosken tutkimusintresseihin koko hänen työskentely- historian ajan. Hän on osallistunut esimerkiksi UMSIC-tutkimushankkeeseen 2008-2011, missä tutkittiin mobiiliteknologian hyödyntämistä luovan musiikin tekemiseen (Paananen ja Myllykoski 2009, 391).

Myllykosken musiikillinen ura on alkanut jo varhaisesta lapsuudesta klassisella pianonsoitol- la. Murrosiässä Myllykoski kiinnostui bändi-soittimista, joita hän on soittanut siitä lähtien. Populaarimusiikki ja erityisesti bändi-musiikki ovat olleet lähellä hänen sydäntään. Omien bändien kanssa Myllykoski on kiertänyt erilaisia keikkoja ympäri Suomea.

”Ei nyt voi sanoa, että paljon, mutta kaikki räkälät on tullut kierrettyä läpi tässä maassa.” (Myllykoski)

Myllykoskella on erittäin läheinen suhde ja pitkäaikainen musiikkiteknologiaan. Hän pitää musiikkiteknologiaa osana omaa muusikkouttaan. Myllykosken kiinnostus musiikkiteknolo- gian saralla on alkanut jo 1990-luvun puolesta välistä musiikin digitalisoitumisen myötä. Hän

halusi päästä äänittämään ja tekemään omia kappaleita, jotka kuulostaisivat mahdollisimman hyvältä. Uudenlaisen tietotaidon osaaminen motivoi nuorta Myllykoskea ottamaan selvää asioista yhä enemmän ja tämä sama, paremman kokonaissaundin saaminen, motivoi edelleen Myllykoskea oppimaan ja opiskelemaan uusia ulottuvuuksia musiikkiteknologian parissa.

Myllykoski pitää musiikkiteknologiaa on yhtenä pääinstrumenteistaan. Äänittäminen, äänittämisen teknologiat ja niiden prosessoimisen teknologiat ovat hänen erityisiä osaamisalueitaan musiikkiteknologian saralla.

4.1.1 Musiikkikasvatuspedagogiikka ja mobiilipedagogiikka

Myllykosken musiikkikasvatuspedagogiikka on kokonaisvaltainen paketti, jossa tiedollinen ymmärrys ja käytännönsaaminen vuorottelevat. Musiikin opetuksessa tulee olla selkeä tavoite, mihin toteutettavilla asioilla pyritään.

Mobiilit musiikkisovellukset ovat Myllykosken mukaan erittäin hyviä työkaluja erilaiseen musiikilliseen tekemiseen, kuten soittamiseen, laulamiseen ja musiikin teorian opiskeluun. Myllykoski sitoo mobiilin musiikkiteknologian hyödyntämisen *Personal Learning Environment (PLE)* -malliin. PLE -mallin mukaan mobiiliteknologia toimii oppimisalustana, johon kerätään erilaisiin musiikillisiin kontekstiin liittyviä sovelluksia ja ne toimivat musiikin tekemiseen ja oppimiseen tarvittavina henkilökohtaisina työkaluina, jolloin erilaisista mobiililaitteista tulee oppilaiden henkilökohtaisia oppimisympäristöjä.

”Jokainen koostaa oman henkilökohtaisen oppimisympäristönsä käytännössä itse. Siinä opettajan rooli on ohjastava. Ohjataan hyvin oppimateriaaleihin, musiikin oppimateriaaleihin, tietopankkeihin, sovelluksiin, ohjelmistoihin, kaikkeen, mitä tuolta löytyy vapaasti käytössä tai jopa maksullisena.” (Myllykoski)

Atwell (2007, 1–3) täsmentää, että henkilökohtaisen oppimisympäristön (PLE) -malli on kehitetty yksilöllisen oppimisen ympärille. Sen periaatteena on koota itselle sopiva oppimisympäristö erilaisista web 2.0 -välineistä, kuten blogit, wikit, uutissyötteen, sosiaaliset palvelut, pikaviestimet (Twitter, Facebook) yms. Tämän mallin tarkoituksena on, että opiskelija voi hallita omaa oppimisprosessiaan ja oppisisältöjä sekä valita itselle sopivat työskentelyvälineet

opiskelun edistämiseksi. PLE-mallissa tavoitteena on antaa vastuusta opiskelijalle itselleen omasta oppimisesta, jolloin oppimismotivaatio kasvaisi.

Myllykosken näkemys PLE-mallin tavoitteista mukailee Attwellin (2007, 2–3) kuvailemia oppimisen tavoitteita, joiden mukaan PLE -mallissa tähdätään elinikäiseen oppimiseen. Opiskelijat luovat ja kehittävät omaa oppimisympäristöään. Opiskelijan henkilökohtainen teknologiaa hyödyntävä oppimisympäristö kulkee hänen mukanaan koko elämän ja sitä on mahdollista kehittää jatkuvasti. Oppimisympäristö mahdollistaa myös erilaisten oppijoiden omien tarpeiden huomioinnin, kun opiskelijat saavat itse mahdollisuuden valita itselle sopivat menetelmät oppimiseen.

Attwellin (2007, 3) mukaan oppimista tapahtuu formaalissa ja informaalissa oppimisympäristössä. Usein koulumaailmassa tuetaan vahvasti vain formaalia oppimista eikä informaalista oppimista osata vastaanottaa. PLE -mallin tarkoituksena on toimia formaalin ja informaalisen oppimisen välikappaleena tukien molempia oppimisen tapoja. Oman oppimisympäristön koostuminen ja sitä kautta oppiminen voi tapahtua missä vain, koska teknologia on helposti siirrettävissä. Myllykosken näkemys yhtyy edelleen Attwellin (2007) näkemykseen PLE-mallista.

Tämän lisäksi Myllykoski kannattaa *Bring Your Own Device (BYOD)* –ideologiaa, jonka tarkoituksena on kannustaa oppilaita tuomaan heidän omat mobiililaitteensa mukaan oppimistilanteisiin. Webobepedian (2014) mukaan BYOD -ideologia on yritysmaailmassa työntekijöiden keskuudessa herännyt ajatus, jonka mukaan omat teknologiset laitteet tehostavat heidän työntekoaan. Tämän pohjalta useat yritykset ovat alkaneet sallia työntekijöiden omien laitteiden käytön työtehtävissä.

4.1.2 Musiikin oppiminen

Myllykosken näkemys musiikin oppimisesta heijastelee konstrukttiivisen oppimisen mallia (ks. luku 2.3) . Hänen mukaansa musiikkia opitaan kuuntelemalla ja havainnoimalla sitä, jolloin musiikista muodostuu tietynlaisia malleja. Myllykoski kuvaa esimerkkinä musiikin teorian oppimista konstrukttiivisen oppimisen kautta. Tällainen oppiminen tapahtuu huomaamatta

enkulturoitumalla musiikillisen maailmaan. Musiikillisten taitojen oppiminen vaatii pitkää systemaattista harjoittelua ja korkeaa motivaatiota.

”Tiedon rakentamisen ideassa on tiettyjä palasia, jonka päälle aletaan kasaa maan rakennelmaa ja siitä muodostuu skeemat. Mallit alkaa jäsentymään oppilaalle ja lopulta päästään syvälle teemoissa.” (Myllykoski)

Myllykoski näkee musiikin oppimisen erityisluonteeseen liittyvän vielä musiikin oppijoiden moniaistilliset tavat oppia musiikkia. Hänen mukaansa opettajan on hyvä tiedostaa erilaisten aistikanavien oppimisen mahdollisuudet ja jos yksi metodi ei toimi, niin on syytä vaihtaa toiseen metodiin.

”Ymmärretään se, että meillä on erilaisia musiikin oppijoita, myöskin aistillisesti: osa oppii kinesteettisesti, osa visuaalisesti ja osa auditiivisesti. Jokainen ihminen on yksilö siinä mielessä, miten musiikkia opitaan. Sieltä pitää löytää itselle sopivat muodot, jotta oppiminen tulee mahdollisesti tehokkaammaks. Jos on pitkään pyrkinyt opiskelemaan nuottikuvasta visuaalisesti musiikkia ja tuntuu siltä, että homma ei toimi, niin pitää vaihtaa metodia.” (Myllykoski)

4.1.3 Mobiilin musiikkiteknologian asiantuntijuus

Mobiilia musiikkiteknologiaa ymmärtääksemme, on aluksi määriteltävä musiikkiteknologia. Musiikkiteknologialla tarkoitetaan *kaikkia teknisiä laitteita, jolla musiikkia tuotetaan analysoidaan ja muokataan*, sekä musiikin äänittämiseen, muokkaamiseen, analysoimiseen ja tutkimiseen tarkoitettut sovellukset ja ohjelmistot. Tähän aikaan liitettynä ilmiönä musiikkiteknologia ei ole enää mikään hyvin spesifi ala, koska hyvin monet ihmiset käyttävät erilaisia musiikkiteknologisia laitteita päivittäin omassa arjessaan, kuten kuuntelevat Spotifytä. Musiikkiteknologia on kenttänä nopeaa vauhtia kasvava ja laajeneva ilmiö.

Mobiili musiikkiteknologia on yksi musiikkiteknologian osa-alue, jonka päätelaitteina toimivat älypuhelimet ja tabletit. Älypuhelimiin ja tabletteihin liittyvät sovellukset, lisälaitteet ja ohjelmistot kuuluvat merkittävänä osana mobiiliin musiikkiteknologiaan. Mobiili musiikkiteknologia on edelleen vahvasti kehittyvä teknologian osa-alue. Myllykoski on huomannut, että useat sovellukset on kehitetty itsenäiseen käyttöön eikä niissä ole pohdittu pedagogisia

tavoitteita tai käyttöä. Opettajille onkin haasteena kehittää pedagogisesti soveltuvat käyttömuodot erilaisiin sovelluksiin.

Laajemmin tarkasteltuna musiikkikasvatusteknologian käyttö opetustarkoituksessa on mahdollista yksipuolistua. Myllykoski nosti esille musiikinopettajien käyttämien tiettyjen sovellusten tarjoamia huonoja puolia, jotka voivat mahdollisesti yksipuolistaa opiskelijoiden ymmärrystä musiikkiteknologian käyttömahdollisuuksista. Myllykoski käytti esimerkkinä Garage Bandin yksipuolisia tahtilajivalikoimia sekä sen, jos hyödynnetään pelkästään sekvensseri-sovelluksia.

Myllykoski pitää mobiilin teknologian heikkoutena mobiililaitteiden naulitsevaa vaikutusta päätelaitteen ääreen, koska tällöin vuorovaikutuksen keholliset viestit häviävät oppilaiden välisessä kommunikaatiossa. Tällöin perinteinen sosiaalinen vuorovaikutus hankaloituu, eikä opiskelijat ole keskenään tai opettajan kanssa aktiivisessa vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus on mahdollista ainoastaan laitteen kautta. Mobiililaitteiden sovellukset eivät myöskään pääosin tue kollaboratiivista toimintaa opiskelijoiden välillä. Toki joitakin yksittäisiä sovelluksia tähän on tullut, kuten Cotarx, mutta edelleen opettajan tehtävänä on kehittää tehtävät aktiivista vuorovaikutusta tukevaksi.

Mobiililaitteet ja mobiiliteknologia on edelleen vahvasti kehittyvä ala, joka joiltain osilta on edelleen puutteellinen. Myllykoski nostaa esille haptisen palautteen puutteen mobiililaitteiden käytöstä musiikinopetuksesta. Haptisella palautteella Myllykoski tarkoittaa laitteen kosketustuntumaa. Siinä, missä viulun- tai pianonsoitossa saa taktiilista tuntumaa soittaessa, niin mobiililaitteissa tällaista palautetta ei ole saatavilla. Tämän lisäksi intuitiiviset ja ekspressiiviset käyttömuodot ovat musiikkiteknologiassa vasta kehittymässä.

”Mitkä on uusia käyttöliittymiä, jotka perustuu fyysiseen liikkeeseen, raajojen liikkuteluun, ja mitä näillä erilaisilla musiikillisilla eleillä voidaan viestittää musiikillisesti. Tässä on vielä aika paljon kehitettävää myöskin.” (Myllykoski)

4.1.4 Oppimateriaalin rooli musiikinopetuksessa

Myllykosken mukaan oppimateriaalit ovat tällä hetkellä murroksessa. Perinteisesti oppimateriaalina on pidetty oppikirjaa, joissa on ollut valmista materiaalia soitettavaksi laulettavaksi. Nuottikuva on perustunut länsimaiseen nuottikuvaan. Oppikirjoissa on ollut tiedollista ainesta musiikin elementeistä ja musiikillisista ilmiöistä. Opiskelijat ovat käyttäneet oppikirjaa itsenäisen opiskelun tukena ja luokkamusisoinnin apuna.

Musiikinopiskelun tavat ja mahdollisuudet ovat muuttaneet musiikin opiskelun tapoja. Opiskelijat eivät enää opiskele nuottikuvan perusteella musiikkia, vaan sitä opiskellaan epämuodollisin menetelmin. Myllykoski viittaa Lucy Greenin *How Popular Musicians Learn* –kirjan tutkimustuloksiin, jonka mukaan musiikkia opitaan imitoimalla alkuperäistä esitystä. Alkuperäisen esityksen päälle lauletaan ja soitetaan mukana ja musiikillisia elementtejä opetellaan suoraan audio-visuaalisesta materiaalista, kuten videoista tai äänitteistä, blokataan suoraan musiikin elementtejä ilman välissä olevaa nuottikuvaa (ks. Green 2001, 60; 69 ja 96–97).

Myllykoski näkee myös, että opiskelijoiden on tarkoitus koosta oppimateriaali itse. Tällöin oppikirjan rooli vähenee ja enneminkin tulisi antaa tilaa opiskelijoiden omille tarpeille. Myllykoski toteaa, että internet ja sen tuomat sivustot ovat mahdollistaneet tällaisen henkilökohtaisen oppimateriaalin koostamisen.

4.2 Oppikirjailija Aleks Ojala

Kasvatustieteen maisteri Aleks Ojalan viimeisin ja pitkäaikaisin tehtävä on ollut toimia musiikinopettajana Espoon Tapiolan lukiossa. Sitä ennen hän on muun muassa toiminut musiikin didaktiikan yliopistolehtorina Helsingin yliopistossa. Ojalan pedagoginen ajattelu keskittyy vahvasti luovan musiikin tuottamisen ympärille. Omien tohtoriopintojensa puitteissa hän pyrkii kehittämään ja testaamaan tuottamispohjaista pedagogiaa ja siihen perustuvia työkaluja.

Ojalan musiikillinen ura on alkanut samaan aikaan peruskoulun aloittamisen kanssa klassisen pianon soitolla, jota hän ei kuitenkaan kokenut valtavaksi intohimoksi. Jo varhaisessa vaiheessa neljännellä luokalla Ojala perusti ensimmäisen oman bändin, josta tuli Ojalalle erittäin

merkittävä harrastus. Samoihin aikoihin Ojala kiinnostui kappaleiden tekemisestä ja alkoi tehdä biisejä omalle bändilleen. Biisinteosta tulikin Ojalalle erityisen tärkeä ja antoisa harrastus. Aikuisena hän on julkaissut kaksi soololevyä ja tehnyt biisejä myös muille artisteille.

Ojala ei lapsena ja nuorena ollut erityisen orientoitunut musiikkiteknologian ääressä. Vasta viimeisen kymmenen vuoden aikana, kun teknologia on kehittynyt käyttäjäystävälliseksi ja halventunut on Ojalan kiinnostus musiikkiteknologiaan musiikin teon työvälineenä herännyt. Musiikkiteknologia on Ojalalle yksi työväline muiden joukossa. Teknologian avulla muusikko pystyy itsenäisesti tuottamaan musiikin sellaiseen muotoon kuin hän oli itse sen ajatellut. Ojala kokeekin, ettei ole enää niin riippuvainen muista tuottamisen suhteen.

”Kiinnostuin musiikkiteknologiasta kunnolla oikeastaan vasta digitaalisen vallankumouksen myötä. Se, että jokainen pystyy tekemään ja jakamaan musiikkia on ihan mieletön juttu.” (Ojala)

4.2.1 Musiikkikasvatuspedagogiikka ja mobiilipedagogiikka

Ojalan musiikkikasvatuspedagogiikan keskiössä on luova musiikin tekeminen. Opiskelijat säveltävät, sanoittavat, sovittavat ja äänittävät omat kappaleensa musiikin kurssin aikana. Omassa pedagogiikassaan Ojala pyrkii aluksi antamaan opiskelijoille aiheeseen liittyvät rakennusaineet ja työkalut. Työkalut ovat Ojalalle esimerkiksi eri soittimet ja niiden soittaminen, musiikin elementtien ymmärtäminen ja mobiilin teknologian sovellusten toimiminen. Aluksi hän tutustuttaa opiskelijat musiikin elementteihin ja niiden erilaisiin variaatiomahdollisuuksiin.

”Tähtään siihen, että opiskelijat tekee omia biisejä. Mut sitä ennen yritän ehtiä esitellä yhteissoiton ja tehtävien avulla jotain keskeisimpiä rakennusaineita, formuloita ja työkaluja. Rakennusaineet on musiikin peruselementit, formulat on eri genreille tyypilliset tavat käyttää rakennusaineita ja työkaluja on esimerkiksi soittimet ja sovellukset.” (Ojala)

Musiikkiteknologia ja mobiili musiikkiteknologia ovat Ojalalle yksi osa muun musiikin työkalu muiden musiikin tekemiseen vaadittavien työkalujen joukossa. Musiikkiteknologian alkuperäinen tarkoitus on ollut saattaa opiskelijoiden musiikilliset tuotokset tallennettuun muotoon, jotta he pystyisivät jakamaan omia tuotoksiaan vanhempiensa ja ystäviensä kanssa. Tä-

män lisäksi Ojala tarjoaa erilaisia mobiilin teknologian käyttömahdollisuuksia niille opiskelijoille, jotka ovat asiasta kiinnostuneet.

”Garage Band on yks työkalu, jota esittelen siinä kurssin alkuvaiheessa. Muitaki kuhunkin tilanteeseen relevantteja sovelluksia voi tuoda kurssin mittaan esiin.”
(Ojala)

4.2.2 Musiikin oppiminen

Ojala nojaa omassa oppimiskäsityksessään *learning by doing* –ideologiaan. Hänen mukaansa musiikkia oppii parhaiten tekemällä itse. Samalla hänen puhuu musiikin opetuksen koostuvan erilaisista rakennuspalikoista, jolloin hänen oppimiskäsityksensä lähenee konstruktivistista oppimiskäsitystä (ks. luku 2.3).

”Lähtökohtaisesti alkukurssista ollaan isossa ryhmässä ja opetellaan työkalujen käyttöä ja tutustutaan siihen, mistä musiikki koostuu. Esimerkiksi ekana voidaan tutustua asteikkoihin, niin et improvisoidaan erilaisia asteikkoja käyttäen. Sen jälkeen voidaan tuottaa pienryhmissä omia melodioita. Se on sitä perustietoa, joka syvenee, ku opiskelija alkaa itse tekeen. Samalla syvenee musateknologinenki osaaminen. Mites tempo muutettiin ja mites kitara-raidan saa kuulostaan hyvältä?” (Ojala)

Haastattelun perusteella Ojalan käsitys *learning by doing* -ideologia heijastelee Kolbin (1984) oppimisteoreettista näkemystä kokemuksellisesta oppimisesta. Kolbin (1984, 68–69) kokemuksellinen oppimisen ydinajatus no, että oppiminen etenee konkreettisen toiminnan kautta reflektoiden ilmiöiden teoreettista ymmärtämistä ja parempia toimintamalleja.

Oppiminen nähdään syklisenä toimintana, joka voi alkaa mistä kohdasta vain. Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003, 200) esittävät Kolbin syklisen oppimisen seuraavasti: kokemukset → reflektointi → käsitteellistäminen → aktiivinen kokeilu. Hänen toimintansa alkaa tavoitteen luomisella, joka on oman biisin tekeminen kurssin aikana. Tämän jälkeen hän antaa pohjustavaa tietoa aiheesta, jolloin voidaan ajatella olevan teoreettisen tarkastelun kohdassa. Tämä johtaa opiskelijoilla konkreettiseen toiminnan ja omakohtaisen kokemuksen kautta refleктоivaan tarkasteluun

4.2.3 Mobiilin musiikkiteknologian asiantuntijuus

Ojalan mukaan mobiili musiikkiteknologia koostuu musiikkisovelluksista ja itse laitteista, joita on helppo kantaa mukana, kuten älypuhelimet ja tabletit. Ojalalle mobiili musiikkiteknologia on mahdollistanut vapaamman työskentelyn musiikin tekemisen ääressä. Aikaisemmin äänittämisessä oli käytössä vain yksi tietokone tai koko luokan täytyi siirtyä koulun ATK-luokkaan tekemään äänityksiä. Opiskelijoiden vapaalle työskentelylle omassa tahdissa ei ollut mahdollisuutta teknologian puutteiden vuoksi.

Mobiilin musiikkiteknologian avulla opiskelijat pystyvät luoda ja äänittää kokoaikaisesti, jolloin heillä on enemmän liikkumatilaa työskentelyprosessin aikana. Ojala nosti esille myös työskentelyn keskeneräisten tuotosten tallennuksen ja jakamisen. Tällöin koko prosessin työskentelyn vaiheita ja toteuttamismahdollisuuksia on helpompi tarkastella, jolloin näistä erilaisista musiikin tekemisen ratkaisumalleista oppilaiden ymmärrys musiikin tekemisen variaatioista lisääntyy.

”Jokaisella ryhmällä on vähintään se yks tabletti siinä koko sen työskentelyn ajan ja ne voi luoda sitä demoo sillon, ku ne haluu. Ja jakaa niitä matkanvarrella kertynyttä aineistoa. Mun mielestä on tärkeätä, et sitä prosessiaki voidaan tallentaa. Se voi olla muille tosi opettavaista.” (Ojala)

Ojalalle mobiiliteknologia on hyvä työkalu ja korostaakin, ettei kaikkea musiikkia tarvitse opettaa teknologian avulla. Teknologian *pitäs olla renki eikä isäntä*. Pienten yksityiskohtien katoaminen tai puute voi keskeyttää koko toiminnan mobiilin musiikkiteknologian parissa.

”Jos on joku piuha vähän kateissa, niinku koulussa se usein on. Mitkä tunnarit kävi mihinki.” (Ojala)

Mobiiliteknologian kehittymättömyys ja jatkuva kehitys on yksi huomioon otettava seikka musiikinopetuksessa. Jotkin asiat on edelleen hankala tehdä teknologian avulla ja toisinaan pienet asiat voivat tehdä työskentelystä mahdotonta.

4.2.4 Oppimateriaalin rooli musiikinopetuksessa

Ojalalle oppimateriaali näyttäytyi vahvasti oppikirjana. Musiikinopetuksessa oppikirjalla on hyvin vähäinen merkitys. Sen tärkein tehtävä on ollut nuotinnettujen kappaleiden säilytyspaikkana. Ojala näkee, että tarvittavat nuotit tai soinnut ja sanat on helposti saatavilla internetistä tai ne voi tehdä itse. Hänen mukaansa lukion musiikin pakollisella kurssilla ei ole syytä käyttää hirveästi aikaa nuottien lukemisen harjoitteluun, vaan pääpaino on luovalla musiikin tekemisellä. Tällöin nuotinnettun melodian painoarvo on toissijaista sointuihin ja sanoihin verrattuna.

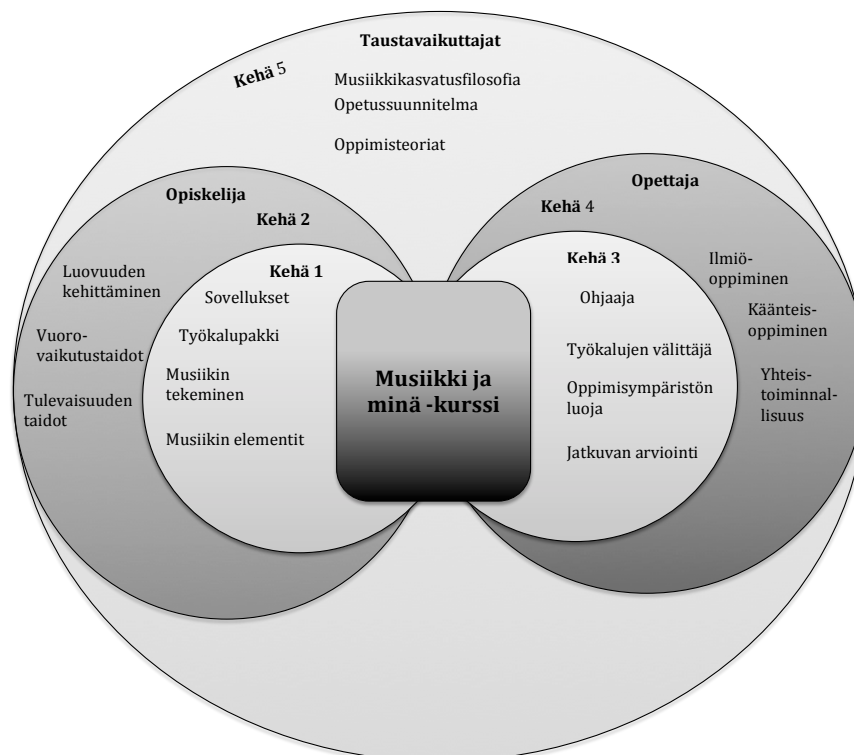
5 MUSIIKKI JA MINÄ -KURSSIN PEDAGOGISEN RAKENTEEN SILUETTI

Tabletkoulun Musiikki ja minä -kurssi on ensimmäinen täysin sähköisiä oppimateriaaleja ja tablettien sovelluksia hyödyntävä oppimateriaali. Sen tarkoitus on lähestyä oppimista sovelluksista käsin. Tällainen näkökulma muuttaa perinteistä pedagogista näkemystä opiskelusta ja oppimateriaalin hyödyntämisestä. Tutkimuksessani olen Musiikki ja minä -kurssin oppikirjailijoiden Mikko Myllykosken ja Aleks Ojalan haastattelujen perusteella hahmotellut oppimateriaalista kumpuavaa pedagogiikkaa, jota kuvaan siluettina kehien avulla (ks. kuva 1.). Kuvasa opiskelijan, opettajan ja yhteiskunnan tavoitteet ja tarpeet kohtaavat eri kehillä nivoutuen yhdeksi kokonaisuudeksi. Kokonaisuutena pedagoginen siluetti jäsentyy yksittäisistä opiskelijan oppimistavoitteista kohti taustalla vaikuttavia filosofisia käsityksiä. Taustavaikuttajat (kehä 5) olen avannut jo luvussa 2, joten niitä en avaa enää tarkemmin tässä luvussa. Muut kehät avaavat seuraavissa alaluvuissa.

Musiikki ja minä -kurssin pedagoginen siluetti jäsentyy taustavaikuttajien, opettajan ja opiskelijan kehien kombinaatiosta (ks. kuva 1). Jäsennys kuvaa kokonaisuutena Ojalan ja Myllykosken kuvaamaa sisältä ulospäin kohti laajenevaa ymmärrystä: Opiskelijoiden oppimistavoitteet ovat lähimpänä kehässä 1 ja laajemmat tavoitteet kehässä 2. Opettajan työtä tukevat työmuodot on kehässä 3 ja laajemmat oppimisteoreettiset mallit kehässä 4. Viimeisessä kehässä (kehä 5) on taustalla vaikuttavat oppimisteoreettiset mallit, musiikkikasvatusfilosofiset taustavaikuttajat ja opetussuunnitelman asettamat tavoitteet.

Kaikki kehät kohtaavat toisensa ala kehien alalaidoista, mikä kuvastaa eri tavoitteiden toisiinsa yhteen liittyvyyden. Siluetissa en ota kantaa luokkahuoneessa konkreettisesti tapahtuvaan toimintaan, koska se on kuvattu Musiikki ja minä -kurssin rakenteessa ja ilmenee tavoitteena toteuttaa oma biisi sovelluksia hyödyntäen. Usein erilaisissa pedagogisissa malleissa opettajan ja opiskelijan näkökulmat erotetaan toisistaan. Omassa siluetissani olen halunnut yhdistää nämä näkemykset toisiinsa, jolloin oppimisen ja opettamisen välillä oleva silta kapenee.

Myllykoski ja Ojala puhuivat paljon avoimesta suhtautumisesta opettajan ja opiskelijan osamiseen, joka välittyy mm. ohuessa opettajan oppaassa. Kaikki tieto on pyritty kirjoittamaan auki myös opiskelijan näkyville. Tästä syystä olen yhdistänyt siluetissani opiskelijan ja opettajan näkökulmat, jonka on tarkoitus kuvata muuttuvaa suhdetta opiskelijan ja opettajan vuorovaikutuksessa: Opettaja voi vastaanottaa tietoa ja osaamista myös opiskelijoilta. Samalla taas opiskelijalle avautuu mahdollisuus ymmärtää taustalla vaikuttavia oppimisteorioita ja ilmiöitä, vaikka ne eivät suoraan kuulukaan oppimistavoitteisiin.



KUVA 1. Musiikki ja minä -kurssin pedagogisen rakenteen siluetti

5.1 Kehä 1: Musiikki ja minä -kurssi opiskelijan musiikillisena työkalupakkina

Koko Tabletkoulun perusidea on hyödyntää olemassa olevia sovelluksia osana opiskelijan oppimista. Musiikki ja minä -kurssin rakenne ohjaa hyödyntämään opiskelijoita kokoamaan itselleen omaa henkilökohtaista musiikillista osaamista hyödyntävä sovellus- ja/tai linkki-pankki.

”Ohjastetaan siihen työkalupakin löytämiseen ja etsimiseen sekä oman oppimisympäristön luomiseen Musiikki ja minä -kurssin kautta. Tästä syystä heille tarjotaan aika mittava lista erilaisia sovelluksia, mitä voi hyödyntää oman oppimisympäristön kasaamiseen.” (Myllykoski)

”Tehdään tavallaan työkalupakki, joka auttaa oppimaan musiikkia oman musiikin tekemisen kautta ja käyttämällä mobiilia musiikkiteknologiaa ja ilmasia sovelluksia.” (Ojala)

Kurssin aikana opiskelijat kokoavat itselleen omaa oppimista tukevan oppimisympäristön. Musiikki ja minä -kurssi alkaa lähemmäs sadan sovelluksen listauksella, mikä esittää opiskelijoille valmiiksi mahdollisuuden tutustua useampaan erilaiseen sovellukseen. Tämän lisäksi jokaisessa luvussa on erikseen vielä suositeltu tiettyjä tähän tehtävään parhaiten sopivia sovelluksia.

Sovellusten lisäksi Musiikki ja minä -kurssin työkalupakkiin sisältyy musiikillisten tietojen kartuttaminen. Kurssi on jäsenelty musiikin elementtien mukaan, joiden kunkin kappaleen perässä on aiheeseen liittyvä ja oman musiikin tekemiseen aktivoiva tehtävä. Musiikilliseen osaamiseen kuuluvat opetussuunnitelmasta lähtöisin olevat oppisisällöt, kuten musiikin elementit, maailman musiikki, oman musiikillisen minäkuvan kehittäminen ja laulamisen ja soittamisen kehittäminen.

Musiikki on laaja kokonaisuus ja erilaisia musiikillisia tyyli- eli genrejä on satoja ellei jopa tuhansia. Usein musiikinopetuksessa painotetaan länsimaista musiikinperinnettä, erityisesti populaarimusiikin perinteitä. Musiikki ja minä -kurssissa erilaiset musiikilliset kulttuurit on otettu huomioon mahdollisuuksien mukaan. Ojala itse toteaa, että länsimainen populaari-

musiikki on itsessään jo todella laaja genre ja siinä riittäisi jo yksistään oppimateriaalia musiikin kursseille. Laaja musiikillinen tietämys avaa mahdollisuuksia tutustua erilaisiin kulttuureihin, minkä vuoksi Musiikki ja minä -kurssissa on mukana länsimaisen musiikkikulttuurin ulkopuolisia elementtejä. Musiikkikulttuureita lähestytään opiskelijoille tutusta länsimaisesta populaarimusiikista käsin, jota laajennetaan kurssin aikana kohti erilaisimpia musiikinlajeja. Musiikillisesti länsimaisten kulttuureiden musiikkiperinteet tuovat lisää sointiväriä soittamiseen.

5.2 Kehä 2: Musiikki ja minä -kurssi opiskelijan luovuuden kehittäjänä

Musiikki ja minä -kurssia leimaa vahvasti oman luovuuden kehittäminen musiikillisen toiminnan kautta. Luovuus yleisenä taitona on tärkeä tulevaisuuden taito työelämässä. Kokonaisuutena kurssin punaisena lankana toimii oman biisin tekeminen alusta loppuun saakka ja jopa musiikkivideon kuvaamiseen saakka. Eri kappaleissa olevat tehtävät ohjaavat oman kappaleen tekemiseen ja samalla musiikillisten tietojen ja taitojen osaaminen karttuu.

”Ensin otetaan yks pikkuasia vaikka rytmi ja tehään oma rytmi. Seuraavaksi opiskelet harmoniaa ja tehään oma sointukierto.[...] Tavallaan koko kurssin työstää sitä omaa biisiä sen jakson päälle. Kurssin aikana oma biisiä voi kehittää jo tosi pitkälle samalla ku opiskelee musiikin osa-alueita.” (Ojala)

Musiikki ja minä -kurssin tavoitteena on myös kehittää tulevaisuuden taitoja kokonaisuudessaan. Tehtävien toiminnallisuuden avulla on tarkoitus kehittää opiskelijoiden tiedon kriittistä analysointia, jakamista ja rakentamista sekä samalla kehittää heidän yleisiä vuorovaikutustaitoja.

Ahosen (2012) tekemän listauksen avulla tarkennan Musiikki ja minä -kurssiin tavoitteena olevia tulevaisuuden taitoja. Kansainvälisen tutkimushankkeen *Assesment and Teaching for 21st century Skills (ATC21S)* perusteella on määritelty ja listattu 2000-luvulla tarvittavia taitoja, jotka on jäsennelty neljään luokkaan: tapa ajatella, tapa tehdä työtä, työvälineiden hallinta ja kansalaisena maailmassa. Tapa ajatella -luokkaan liitetään luovuuden ja innovaation, kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun sekä oppimaan oppimisen ja metakognitiivisten taitojen osaaminen. Tapa tehdä työtä -luokkaan liitetään kommunikaation ja yhteistyön osaaminen.

Työvälineiden hallinta -luokkaan liitetään informaation lukutaito ja ICT-lukutaito ja -käyttötaito. Kansalaisena maailmassa -luokkaan liitetään osaaminen ja tietoisuus globaalista ja paikallisesta kansalaisuudesta, elämästä ja työurasta sekä kulttuuritietoisuus ja sosiaalinen vastuu. (Ahonen 2012.)

Lukio on yleissivistävä oppilaitos, jonka tavoitteena on opettaa erilaisia tarvittavia taitoja tulevaisuuden työelämää silmällä pitäen (ks. luku 2.1) Musiikki ja minä -kurssilla tuetaan näitä tulevaisuuden taitoja mm. hyödyntämällä olemassa olevaa teknologiaa oppimisen tukena ja suhtautumalla avoimesti uudenlaiseen teknologiaan. Digitaalisena aineistona musiikki ja minä -kurssia päivitetään kokoajan, joten se hyödyntää kokonaisvaltaisesti käytettävissä olevaa teknologiaa ja tietoja.

5.3 Kehä 3: Opettajan työvälineet oppimisen tukena

Musiikki ja minä -kurssin yksi tärkeistä periaatteista on toimia avoimesti opettajan ja opiskelijan tukena. Usein opettajan oppaista löytyvät lisätiedot on kirjoitettu opiskelijoiden osuuteen molempien nähtäville. Opettajan tarkoituksena on toimia opiskelijan henkilökohtaisen oppimisympäristön luomisen tukena tarjoten erilaisia vaihtoehtoja toteuttaa annettuja tehtäviä.

Musiikki ja minä -kurssin kurssipäiväkirjan tarkoituksena on helpottaa opettajan jatkuvaa arviointia. Kurssipäiväkirjaan opiskelijat voivat tallentaa keskeneräisiä töitään ja niiden välivaiheita, jolloin sekä opettaja että muut opiskelijat näkevät prosessin etenemisen kaaren. Muut opiskelijat oppivat erilaisia vaihtoehtoja ratkaista tehtäviä ja opettaja näkee edistymisen askeleet välivaiheiden ansiosta. Samalla opettajalle mahdollistuu jatkuvan arvioinnin tekeminen työvaiheita tarkastelemalla. Musiikki ja minä -kurssi välittää musiikillisia tietoja formaalein ja informaalein keinoin. Tavoitteena on esittää tarvittava tietoinen mahdollisimman tiiviisti. Lyhyiden tekstiosioiden perässä on havainnollistavia videoita ja lista aihetta tukevia sovelluksia, joista opiskelija voi poimia itselleen tärkeimmät.

Kokonaisuutena kehää 3 voidaan pitää opettajan ja opiskelijan siltana. Yhtäältä opettajan teoreettinen osaaminen ja tietotaito kohtaavat opiskelijoille asetettujen tavoitteiden laajimpana kohtaamispaikkana. Opettajan tehtävänä on toimia erilaisen oppimisympäristön ohjaajana,

musiikillisten tietojen ja taitojen välittäjänä ja toki samalla arvioida opiskelijoiden edellytyksiä. Tämän hän tekee omien taitojensa ja kykyjensä mukaan hyödyntämällä Musiikki ja minä -kurssin materiaalia.

5.4 Kehä 4: Oppimisteoreettiset mallit Musiikki ja minä -kurssin pedagogiikan suunnannäyttäjinä

Musiikki ja minä -kurssin taustalla vaikuttaa sekä Tabletkoulun yleiset linjaukset oppimisteoreettisista malleista että Myllykosken ja Ojalan omat kokemukset oppimisteoreettisten mallien käytöstä. Suurimpina oppimisteoreettisina linjauksina Musiikki ja minä -kurssilla ilmennetään ilmiö-oppimisen ja käänteisoppimisen oppimisteoreettista mallia.

Muukkonen (2004, 111–114) kuvaa ilmiöoppimista artikkelissaan *Ilmiöpohjainen oppiminen* prosessimuotoisena oppimismenetelmänä, joka keskittyy ilmiön tarkasteluun useista eri näkökulmista. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa hankaluuksia aiheuttaa ilmiön määrittäminen ja erilaisten työtapojen valinta ennalta määrittelemättömän ilmiön tarkastelussa. Ilmiöpohjaisen oppimisprosessissa tutkitaan, testataan, selitetään, mallinnetaan ja kuvataan ilmiötä simultaanien ja mallien avulla. Tällaiselle prosessille on tärkeää luoda hyvät ja selkeät raamit, jossa selviää prosessin aikataulu, oppimisen tavoitteet ja mahdolliset työmenetelmät.

Ilmiö-oppimisen perusideologia perustuu oppiainerajat ylittävään oppimiseen tietyn ilmiön ympärillä, jonka tarkoituksena on havainnollistaa ihmisen kokemusta maailman havaitsemisesta kokonaisuuksina (Rauste-von Wright, von Wright ja Soini 2003, 208). Musiikki ja minä -kurssin mobiiliteknologian avulla on mahdollista hyödyntää tätä oppimismallia sekä musiikin ilmiöiden äärellä oppiaineen sisällä kuin ylittää oppiainerajat ylittävän oppimisen kanssa. Ojala mainitsee esimerkin sanoitusten teosta äidinkielen tunnilla, jotka voitaisiin jakaa yleisesti pilvi-palveluissa, sekä äänenväri-luvussa on yhteyksiä äänifysiikkaan, jolloin musiikin ilmiöitä on liitetty fysiikan oppiaineeseen. Tällöin musiikin tunnilla voitaisiin keskittyä enemmän musiikilliseen tekemiseen. Toinen esimerkki Ojalalta on äänenväri-luvussa, jossa äänenväriin tarkastelussa yhdistetty äänifysiikkaa, mikä kytkee luvun osaksi fysiikan oppiainetta.

Käänteisoppimisen ideologia perustuu käsiteltävien asioiden ennalta opiskeluun, joita syvennetään oppitunneilla. Usein opetettava materiaali esitetään videoina, joita opiskelijat voivat katsoa kotona omaan tahtiin. (Ks. Gannod, Burge & Helmick 2008 ja Kurtz, Fenwick ja Ellsworth 2007.) Oppitunnilla käsiteltävään asiaan tutustutaan ennen oppituntia.

”Opettajan luento on siellä kotona.” (Ojala)

Käänteisoppimisen malli yhdessä sähköisen oppimateriaalin kanssa mahdollistaa oppimisen irtautumisen ajasta ja oppimisympäristöjen vapaan liikkuvuuden. Oppiminen ei ole sidottu pelkästään kouluympäristöön, vaan sitä voi tapahtua kotona, kavereiden kanssa ja yleensä vapaa-ajalla. Tällöin musiikin oppiminen lähestyy opiskelijoiden luonnollisia paikkoja käyttäen musiikkia, jolloin opiskelijoiden motivaatio voi kasvaa musiikin oppimiseen.

Musiikki ja minä -kurssi on rakennettu aktivoivien tehtävien ympärille, joita tehdään yksin ja yhdessä muiden ryhmäläisten kanssa. Yhteistoiminnallista oppimista tukee oppimateriaalissa olevat juuri ryhmätehtävät. Kaikki tehtävät ovat toiminnallisuuteen tukevia tehtäviä. Tehtävätyypit vaihtelevat aiheesta riippuen kuuntelun ja oman soittamisen väliltä. Saloviidan (2013) määritelmän mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen perustuu ryhmätehtäviin, joissa jokaiselle ryhmän jäsenelle annetaan vain pieni osa-aines kokonaisuuden hahmottamiseksi. Tämä saa aikaan positiivisen riippuvuuden ryhmäläisten välillä, mikä parantaa oppilaiden keskinäisiä suhteita. Tällöin ryhmätöiden ”vapaa matkustajien” osuus vähenee ja kunkin yksilön henkilökohtainen vastuu kasvaa. (Saloviita 2013, 131–132.) Musiikki ja minä -kurssin tehtävät tukevat Saloviidan yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteita.

6 POHDINTA

Mobiilia musiikkikasvatuspedagogiikkaa on tutkimus, jonka tarkoituksena on ollut herätellä ja havainnollistaa mobiilia teknologiaa hyödyntävää pedagogiikkaa musiikin tunneilla. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaista pedagogiikka mobiilia teknologiaa hyödyntävä oppimateriaali ilmentää. Tällöin Myllykosken ja Ojalan näkemykset mobiilista musiikkikasvatuspedagogiikasta *Musiikki ja minä* -kurssilla muodostavat relevanteimman näkemyksen aiheesta, jota olen havainnollistanut tutkimukseni tuloksissa.

Mobiilia teknologiaa hyödyntävät laitteet on hankittu useisiin kouluihin ja niiden käyttöön kannustetaan ympäri maata. Kuitenkaan tutkimusta mobiilista musiikkikasvatuspedagogiikasta ei ole tehty julkaisuun saakka eikä mobiilia teknologiaa hyödyntävää oppimateriaalia ole juurikaan kirjoitettu. Tutkimukseni kohdistui suoraan tähän saumaan: oppikirjailijoiden näkemyksiin mobiilista musiikkikasvatuspedagogiikasta. Tutkimukseni on vasta alkusysäys opetuksessa hyödynnettävään pedagogiikkaan, vaikkakin on tärkeää tiedostaa oppikirjailijoiden ajatuksia, jotta opetusmateriaalin hyödyt tulisivat mahdollisimman selvästi esiin ja opetusmateriaalia voitaisiin kehittää yhä parempaan suuntaan.

Musiikki ja minä -kurssi on vasta kehitysvaiheessa oleva oppimateriaali, jota aletaan testamaan syksyllä 2014 lukioissa ympäri maata. Tutkimukseni olen tehnyt kesällä 2014, joten tulokset ovat ainoastaan oppikirjailijoiden näkemysten perusteella laadittuja. Luomastani pedagogisesta rakenteen siluetista voi suoraan nähdä, millaisia linjauksia *Musiikki ja minä* -kurssi noudattaa ja mihin sillä pyritään. Toki on selvää, että opettajat kuratoivat ja muokkaavat oppimateriaalia vielä itselleen ja omaan henkilökohtaiseen pedagogiikkaan sopivaksi.

Tutkimukseni eteni haastattelututkimuksena. Olen tyytyväinen ennalta laatimiini teemoihin (ks. Liite 1), joiden avulla pystyin käsittelemään oppikirjailijoiden näkemyksiä useasta eri näkökulmasta. Haastatteluissa käytin *Tabletkoulu* -käsitettä koskemaan sekä koko *Tabletkoulu*-konseptia että *Musiikki ja minä* -kurssia. Analyysissa tämä aiheutti välillä hämmennystä ja jouduin tarkasti analysoimaan kummasta käsitteestä oli kyse, vaikka olin ennalta itse näin

pyytänyt käyttämään. Analyysivaiheessa pohdin pitkään, onko oleellista selittää Myllykosken ja Ojalan henkilökohtaisia näkemyksiä musiikkikasvatuksesta ja mobiilista musiikkiteknologiasta yleisesti. Kuitenkin se auttaa ymmärtämään, millaisilta lähtökohdilta Musiikki ja minä -kurssia on lähdetty työstämään ja se auttoi Musiikki ja minä -kurssin mobiilin musiikkikasvatopedagogiikan rakenteen kokonaiskuvan jäsentymisessä. Tästä syystä pidän tärkeänä tätä tulososiota omassa tutkimuksessani.

Tutkimukseni teoriaosuudessa kuvaan filosofisia taustaoletuksia ja oppikirjailijoiden musiikillisen minän kehittymistä. Tutkijana pidän tärkeänä sitä, että oppimateriaalia tutkiva ja pedagogiikkaa havainnollistava tutkimus liitetään taustalla vallitseviin oppimiskäsityksiin, musiikkikasvatusfilosofiin käsityksiin, oppikirjailijan henkilökohtaisen maailmankuvan rakentumiseen vaikuttaviin oletuksiin ja musiikin oppimista ohjaaviin käsityksiin. Tämän avulla liitämme Musiikki ja minä -kurssista muotoutuneen pedagogisen rakenteen osaksi musiikkikasvatuksen tutkimuksen ja opetuksen kenttää.

Kuvaan pedagogista rakennetta kehien avulla, jotka ovat toisiinsa linkittyneinä ympyrän alalaidasta (ks. KUVA 1). Kuvan tarkoituksena on ilmentää kaikkien kehien olevan toistensa kanssa yhteydessä ja niitä voidaan hyödyntää eri tasoilla. Myllykoski ja Ojala korostivat myös opettajan avointa roolia, jolloin lähtökohtaisesti samat tiedot olivat niin opettajan kuin opiskelijan saatavissa. Opettajan oppaassa oli kuvattu vain muutamia päälinjoja. Tällainen tietoa-aineksen jakaminen ja samalla opettaja-opiskelija suhteen muuttuminen saattaa olla yksittäisille opettajille haastavaa, jota teknologia työskentelyn välikappaleena saattaa helpottaa. Useinhan lehdissä kirjoitellaan diginatiiveista, jolloin viitataan nuorten erinomaiseen teknologiseen osaamiseen vanhempien ihmisten jäädessä heikommalle.

6.1 Tulosten luotettavuuden tarkastelua

Laadullisessa tutkimuksessa tulosten luotettavuutta tarkastellaan tutkijan toiminnan ja hänen toimenpiteiden raportoinnista käsin. Tutkimus on dokumentoitava mahdollisimman tarkasti, miten hän on päätenyt saamiinsa tuloksiin. Raportoinnin perusteella pystytään tarkasti seuraamaan tekemiäni valintoja tutkimuksen etenemisessä, jolloin puhutaan rakennevaliditeetis-

ta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 188–189.) Tutkijana olen raportoinut tekemäni päätökset perusteluineen luvussa 3.

Tulosten validointia voidaan tehdä useasta näkökulmasta. Tämän tutkimuksen validointitavoiksi ovat nousseet uskottavuus ja tarkistaminen. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan ja tulkittavien tulkintojen välistä konsensusta. Tämä voidaan toteuttaa nk. osallistujatarkistuksella, jossa haasteltavat itse saavat tutustua ja tarkastaa tutkimuksen tulokset ennen tulosten julkistamista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 199). Tutkimuksessani olen jo haastatteluvaiheessa sopinut Myllykosken ja Ojalan tarkastavan tutkimuksen tulokset ennen julkaisemista. Lopulliset tulokset ovat Myllykosken ja Ojalan hyväksymiä.

Tarkastamisen validointitapa Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 189–190) mukaan tarkoittaa sitä, että tutkija avoimesti perustelee omat näkökulmat ja ne, jotka hän on sulkenut pois tutkimuksesta. Tutkimuksessani kuvaan tarkasti ja perustellusti oppikirjailijoiden näkemykset musiikkikasvatuspedagogiikasta ja mobiilista musiikkiteknologiasta. Haastattelut olen analysoinut kokonaisuudessaan. Lisäksi mahdollisuuksien mukaan olen liittänyt tulokset aikaisempiin tutkimuksiin.

6.2 Jatkotutkimusaiheita

Musiikki ja minä -kurssin pedagogisen siluetin avulla ei pystytä yleistämään sähköisen oppimateriaalin hyötyjä ja haittoja eikä se ole yksiselitteinen mallinnus opetuksen järjestämiseen. Ennemmin se on suuntaa antava siluetti mobiilin teknologian hyödyntämiseen oppitunneilla ja tutkimuksellisesti sitä voidaan pitää oppimateriaalin pedagogisena lähtötilanteena, josta tutkimusta voidaan jatkaa. Tutkimukseni toimii eräänlaisena esitutkimuksena sähköisen oppimateriaalin hyödyntämisessä musiikkikasvatuksessa.

Luomaani pedagogista siluettia voidaan käyttää esiyymmärryksenä mahdollisille jatkotutkimuksille. Tutkimusta voidaan laajentaa syvemmälle siluetin yksityiskohta tarkentaen, jolloin tutkimuksen kohteeksi asettuu rakenteen sisällöt. Tutkimusta voitaisiin testata käytännössä opettajilla ja opiskelijoilla. Tämä herättää useita mahdollisia jatkotutkimusaiheita, jotka esitän tutkimuskysymysmuodossa: Toimiiko kehän 1 ja 2 oppimistavoitteet opiskelijoiden oppimi-

sen tavoitteena? Osaavatko opiskelijat hyödyntää erilaisia musiikkisovelluksia oppimisen tukena ja rakentaa siitä itselle sopiva työkalupakki? Lisääkö käänteinen oppiminen tai ilmiö oppiminen opiskelijoiden ymmärrystä opeteltavasta aiheesta?

Opettajan näkökulmasta olisi mielenkiintoista tutkia opettajien kokemuksia sähköisen oppimateriaalin hyödyntämisessä. Auttaako valmis sähköinen oppimateriaali opettajien mobiilin teknologian hyödyntämisessä? Miten Myllykosken ja Ojalan luoma mobiilin musiikkikasvatuksen pedagoginen siluetti sulautuu opettajan omaan pedagogiikkaan? Millaista lisäarvoa se tuo opettajalle?

Musiikki ja minä -kurssin tarkoitus on osaltaan myös kaventaa tätä opiskelijoiden ja opettajien teknologisen osaamisen välistä kuilua, koska nyt oppimateriaalissa on valmiiksi pureskeltuja sovelluksia ja tehtäviä, jotka hyödyntävät mobiilia teknologiaa.

LÄHTEET

- Ahonen, A. (2012). 2000-luvun taitojen määritelmiä. Haettu 24.7.2014 osoitteesta <https://webapps.jyu.fi/wiki/pages/viewpage.action?pageId=15472112>
- Airaksinen, T. (1999). *Minuuden rakentajat*. Helsinki: Otava.
- Alastalo M. & Åkerman, M. (2010). Asiantuntijahaastattelun analyysi: Faktojen jäljillä. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. ja Hyvärinen, M. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Anttila M. & Juvonen A. (2003). *Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta, osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Atjonen, P. (1993). *Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä: peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä*. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis, sarja E: 11.
- Attwell, G. (2007). The Personal Learning Environments - the future of eLearning?. *eLearning Papers* 2 (1). Haettu 23.7.2014 osoitteesta <http://www.elarningeuropa.info/files/media/media115661.pdf>.
- Bee H. L. & Mitchell, S. K. (1984). *The Developing Person: A Life-Span Approach*. 2. painos. New York: Harper & Row.
- Betti, E. (1980). Hermeneutics as the general methodology of the Geisteswissenschaften. Teoksessa Bleicher, J. (toim.) *Contemporary Hermeneutics. Hermeneutics as method, philosophy and critique*. London: Routledge & Kegan Paul, 51–94.
- Englund, B. (1999). Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande. *Pedagogisk Forsking i Sverige* 4 (4), 327–348.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, Gummerus. 8. Painos
- Gannod, G. C, Burge, J. E. & Helmick, M. T. (2008). Using the Inverted Classroom to Teach Software Engineering. Teoksessa Schäfer, W. (toim.) *ISCE '08. Proceedings of the 30th international conference on Software engineering*. New York: ACM. 777–786.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: a way ahead for Music Education*. Aldershot, Hants: Burlington, VT.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Henderson, S. & Yellow, J. (2012). iPad in Education: A Case Study of iPad Adoption and Use in a Primary School. System Science (HICSS). 45th Hawaii International Conference on. 78–87.

- Huotelin, H. (1996). Menetelmällisiä lähtökohtia elämänkertatutkimukseen. Teoksessa Antikainen, A. ja Huotelin, H., (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen vuosikirja n:o 37. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy.
- Hutchison, A., Beschoner, B. & Schmidt-Crawford, D. (2012). Exploring the Use of the iPad for Literacy Learning. *The Reading Teacher*. 66 (1), 15–23.
- Ilomäki, T. (2011). Mobiiliopetusteknologia lukiolaisen arjessa ja oppimisessa. Haettu 26.7.2014 osoitteesta <http://finnedmob.blogspot.fi/2011/12/mobiiliopetusteknologia-lukiolaisen.html>
- Juvonen, A. (2000). ...*Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja –kampa*...: musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. (1983). *Opetussuunnitelman toteutuminen: Tulokset ja johtopäätökset*. Kouluhallitus. Tutkimuslauseita N:o 41/1983.
- Karttunen, S. (1992). *Musiikki kulttuurisessa tietoisuudessa*. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja, 35. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kehittämishankkeet. (2014). Haettu 8.8.2014 osoitteesta <http://opetusteknologia.info/kehittamishankkeet-sini/>
- Kinash, S. (2011). It's Mobile, But Is It Learning. *Education Technology Solutions*. Haettu 30.7.2014 osoitteesta <http://epublications.bond.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1027&context=tl>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Engelwood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Korkeakoski, E. (1990). *Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun alasteella*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimusraportti A 45.
- Kurtz, B. L., Fenwick, J. B. ja Ellsworth C. C. (2007). Using podcasts and tablet PCs in computer science. Teoksessa John, D. ja Kerr, S. (toim.) *Proceedings of the 45th annual ACM southeast regional conference*. Winston-Salem, NC.
- Kärkkäinen, H. (2013). Nämä tabletit ja puhelimet kiinnostavat eniten suomalaisia. Haettu 30.7.2014 sivustolta www.digitoday.fi, internetosoite <http://www.digitoday.fi/mobiili/2013/06/20/nama-tabletit-ja-puhelimet-kiinnostavat-eniten-suomalaisia/20138669/66>
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltoila, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26–43.
- Lindeberg, A-M. (2005). *Millainen laulaja olen: opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 104. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Lukion opetussuunnitelmien perusteet 2003. Helsinki. Opetushallitus.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived Experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Mattila, T. (2013). Älypuhelin muuttuu kielletystä lelusta oppimisvälineeksi kouluissa. Haettu 25.7.2014 osoitteesta [www.yle.fi](http://yle.fi), internetosoite http://yle.fi/uutiset/alypuhelin_muuttuu_kielletysta_lelusta_oppimisvalineeksi_kouluissa/6643546
- Meluish, M. & Falloon, G. (2010). Looking to the Future: M-Learning with the iPad. *Computers in New Zealand Schools: Learning, Leading, Technology*. 22 (3), 1–16.

- McAuley, J. (2004). Hermeneutic Understanding. Teoksessa Cassell, C. & Symon, G. (toim.) *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. London: Sage. 192–202.
- Meuronen, V. & Vartiainen, T. (2013). *Musiikinopettajuuden ydintä etsimässä: musiikinopettajuuden hahmottuminen opettajuuden, muusikkouden ja asiantuntijuuden näkökulmasta*. Itä-Suomen yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto Savonlinna/Joensuu. Pro gradu.
- Mikkilä-Erdmann, M., Olkinuora E. & Mattila, E. (1999). Muuttuneet käsitykset oppimisesta ja opettamisesta – haaste oppikirjoille. *Kasvatus* 30 (5), 436–448.
- Muukkonen, H. (2004). Ilmiöpohjainen oppiminen. Teoksessa Ilomäki, L. (toim.) *Laatua e-oppimateriaaleihin: e-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppimateriaalit. (2014). Haettu 8.8.2014 sivustolta www.tabletkoulu.fi, internetosoite <https://www.tabletkoulu.fi/oppimateriaalit>
- Otavan opastusvideo oppikirjojen käytöstä. (2013). Haettu 24.3.2014 sivustolta www.dreamboker.com/channel/ja8yh3yv, internetsivusto <https://dreambroker.com/channel/ja8yh3yv/6yo3lf62>
- Paananen, P. ja Myllykoski, M. (2009). JamMo: Developmentally designed software for children's mobile music-making. *Proceeding of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)*. Haettu 6.7.2014 sivustolta https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20909/urn_nbn_fi_jyu-2009411305.pdf?sequence=1
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY
- Reimer, B. (1989). *Philosophy of Music Education*. 2. painos. Englewood Cliffs, NJ: Apprentice-Hall.
- Saloviita, T. (2013). *Luokka haltuun!: Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savin, A. (2013). Sähköiset ylioppilaskirjoitukset tulevat kunnille kalliiksi. Haettu 27.7.2014 sivustolta www.yle.fi, internetosoite http://yle.fi/uutiset/sahkoiset_ylioppilaskirjoitukset_tulevat_kunnille_kalliiksi/6548892
- Sihvonen, M. (2006). *Interaktiivinen multimedia musiikin verkko-opetuksessa: kognitiiviset prosessit multimedia-avusteisen musiikin opiskelun malleissa*. Jyväskylän yliopisto. Lissensiaatintutkimus
- Swanwick, K. (1979). *Basis for Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge.
- Tabletkoulu. (2014). Haettu 25.7.2014 sivustolta <https://www.tabletkoulu.fi>
- Tulamo, K. (1993). *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2011). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuusa, M. (2008). *Musiikinopettajuus yhtenäisessä peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto. Lissensiaatin työ.
- Tynjälä, P. (2004). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Varto, J. (1995). *Fenomenologinen tieteen kritiikki*. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vihanta, A. ja Jokela, S. (2014). Tablettitietokone avaa sulkeutuneenkin oppilaan lukkoja. Haettu 27.7.2014 sivustolta www.yle.fi, internetsivu http://yle.fi/uutiset/tablettitietokone_avaa_sulkeutuneenkin_oppilaan_lukkoja/7254238
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T. (2012). Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Tilannekatsaus – Kesäkuu 2012. Verkkajulkaisu. Muistiot 2012:4. Haettu 4.6.2014 osoitteesta http://www.oph.fi/download/141692_Opetussuunnitelma_opettajankoulutuksessa.PDF
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods Beverly Hills*, Calif.: Sage.
- Webopedia. (2014). BYOD - Bring Your Own Device. Haettu 23.7.2014 sivustolta www.webopedia.com, internetsivu <http://www.webopedia.com/TERM/B/BYOD.html>. [
- Weisberg, M. 2011. Student Attitudes and Behaviors Towards Digital Textbooks. *Research Quarterly* 27 (2), 188-196.

LIITTEET

LIITE 1. Teemahaastattelun runko

Haastattelurunko

- Tutkimus koskee teidän kahden henkilökohtaisia näkemyksiä musiikkikasvatuspäädagogiikasta ja mobiilin musiikkiteknologian asiantuntijuudesta. Haluan selvittää, miten teidän omat kokemukset ja näkemykset ovat heijastuneet Tabletkoulun MU1-kurssin kirjoittamisprosessissa ja syntyneessä oppimateriaalissa.
- Haastattelussa minulla on tietty runko, jonka mukaan edetään. Jos sinulle tulee jotain hyviä ajatuksia tai kokemuksia liittyen aiheeseen toivon, että tuot ne julki. Haluan perehtyä nimenomaan kirjailijan näkökulmaan ja uskon, etten ole välttämättä osannut ottaa kaikkea huomioon.

TAUSTATIEDOT

Nimi:

Ammatti:

Opiskeluhistoria:

Musiikillinen tausta:

- Mitä olet/soittanut?
- Minkälaista musiikkia olet soittanut?
- Millaisissa kokoonpanoissa olet soittanut?

Millainen työhistoria sinulla on musiikin parissa?

1. KIRJAILIJAN MUSIIKKIKASVATUSPÄDAGOGIIKKA

- Millaisena näet oman opettajuutesi/pädagogiikkasi?
- Kerro konkreettisia esimerkkejä, jotka ilmentävät päädagogiikkaasi
- Musiikin oppimiskäsitys sinulla on?
- Kysymyksellä haluan selvittää teidän musiikillista maailmankuvaanne.

2. OPPIMATERIAALIN ROOLI MUSIIKIN TUNNILLA

- Millaisen painoarvon näet oppimateriaali antavan musiikin tunnilla?
- Miten oppimateriaali käytetään musiikin tunnilla?

3. MOBIILIN MUSIIKKITEKNOLOGIAN ASiantuntijuus

- Miten määrittelet mobiilin musiikkiteknologian?
- Oma kiinnostunut mobiilista musiikkiteknologiasta?
- Etuja ja haittoja omaan pedagogiikkaasi peilaten
- Mahdollisuudet? Entä kulmakivet?

4. MOBIILIPEDAGOGIIKKA MUSIIKIN TUNNILLA?

5. TABLETKOULUN KIRJOITTAMISPROSESSIN KUVAUS JA PEDAGOGISET TAVOITTEET

- Tabletkoulun pedagogiset tavoitteet
 - realistiset ja idealistiset tavoitteet ja lähtökohdat
 - ”Virkamiehen” ops: painotteiset tavoitteet
 - Oppilaslähtöiset tavoitteet
 - Käytännön tuntitilanteet
- Oppiminen Tabletkoulussa
 - Millaista oppimista TK tukee?
 - Kenen oppimista TK tukee?
 - Oppilaan
 - Mitä ja miten oppii opettajat?
 - Esteet näiden menetelmien oppimiselle?
 - Opettajien oppimisprosessi: Miten TK eläytyy käyttäjien maailmaan?
- Mobiilin musiikkikasvatuspedagogiikkasi on muuttuminen
- Kirjoittamisprosessi?
 - Tabletkoulun MU1-kurssin oppikirjailija?
 - Kirjoittamisprosessin eri vaiheista.
 - Prosessin vastuujako
 - Asiantuntijuuden jakaantumista
 - Pedagoginen ja musiikkiteknologinen

- Tabletkoulu ja mobiiliteknologia
 - Minkälaisiin teknologiaa koskeviin kysymyksiin, pulmiin, ideoihin olette törmänneet prosessin aikana? Miten olette ne ratkaisseet?
 - Minkälaista teknologista osaamista Tabletkoulun käyttö vaatii opettajalta?
 - Miten teknologian mahdollisuudet tai rajoitukset ovat vaikuttaneet oppimateriaali tehtyihin ratkaisuihin? Mitkä ne olivat ja voisitko kuvailla niitä

- Erityisen onnistuneet kohdat/jutut ja mitkä on vielä keskeneräistä?

- Tabletkoulun tulevaisuus
 - Visioita teillä on Tabletkoulun käytön suhteen lyhyellä tähtämellä? Entä pitkällä tähtämellä?
 - Miten olette kirjoitusprosessin aikana pyrkineet vastaamaan näihin tavoitteisiin? Ja miten ne ilmenee nykyisessä oppimateriaalissa?
 - Tabletkoulu osana musiikinopetusta vai kaikki musiikin kurssit hoidetaan tabletkoulun kautta
 - Mitä musiikki sinulle merkitsee?

Tabletkoulu

- musiikin hakemisessa, kuuntelemisessa ja jakamisessa
- opettajan oman oppimateriaalin jakamisessa ja tuottamisessa
- opiskelijan tiedonhaun ja tiedon rakentamisen välineenä
- luokkasoittimena (virtuaali-instrumentit)
- musiikin moniraitaisessa tallentamisessa ja miksaamisessa (audio-editorit ja sekvensserisovellukset)
- musiikin havainnollistamisessa (mm. notaatiosovellukset)
- musiikkipelaamisessa
- musiikin teorian ja säveltapailun opiskelussa
- perinteisten instrumenttien opiskelun tukena
- kuuntelukasvatuksessa
- audiovisuaalisessa työssä (esim. musiikkivideoiden teko).