

**TABLET-TIETOKONEET 4. LUOKAN
MUSIIKINOPETUKSESSA JA OPPILAIDEN VAPAA-
AJALLA**

Anni Hönö

Anni Hönö

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Musiikkikasvatuksen maisterintutkielma

Kevätlukukausi 2015

Opettajankoulutuslaitos

Musiikkikasvatus

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Kasvatustieteiden tiedekunta ja Humanistinen tiedekunta	Laitos Opettajankoulutuslaitos ja Musiikin laitos
Tekijä Anni Hönö	
Työn nimi Tablet-tietokoneet 4. luokan musiikinopetuksessa ja oppilaiden vapaa-ajalla	
Oppiaine Luokanopettajakoulutus ja Musiikkikasvatus	Työn laji Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma ja Musiikkikasvatuksen maisterintutkielma
Aika Kevätlukukausi 2015	Sivumäärä 97 + 3 liitettä
Tiivistelmä <p>Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä musiikkitoimintaa oppilaat tekevät vapaa-ajallaan ja millainen tablet-tietokoneilla harjoitettu koulun musiikkitoiminta siirtyy oppilaiden vapaa-aikaan. Tavoitteena on myös selvittää, miten tablet-tietokoneiden käytön määrä ja sisältö vapaa-ajalla kehittyy tutkimusjakson aikana.</p> <p>Tutkimus toteutettiin vuoden 2014 keväällä. Tutkimusaineisto kerättiin yhdeltä alakoulun neljänneltä luokalta, jonka jokaisella oppilaalla oli käytössään henkilökohtainen tablet-tietokone. Tutkimus toteutettiin järjestämällä oppilaille tablet-tietokoneisiin painottuva 4 kuukauden pituinen tutkimusjakso musiikissa. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla, haastatteluilla ja tutkijan omista observoinneista. Oppilaat täyttivät kyselylomakkeen tutkimusjakson alussa ja lopussa. Kyselylomakkeiden perusteella valikoitui kahdeksan haastateltavaa, joita haastateltiin tutkimusjakson lopussa. Analyysit tehtiin sekä kvalitatiivisin että kvantitatiivisin metodein.</p> <p>Tutkimuksessa kävi ilmi, että musiikkikuuntelu oli suosituinta vapaa-ajan musiikkitoimintaa. Monet oppilaista käyttivät tablet-tietokoneita musiikkitoimintaan vapaa-ajalla, tosin kaikki eivät kuitenkaan siitä kiinnostuneet. Tutkimusjaksolla ei ollut juuri vaikutusta oppilaiden vapaa-ajan musiikkitoiminnan määrään. Oppilaat innostuivat tablet-tietokoneilla eniten luovasta tekemisestä, ja se siirtyi myös monen oppilaan vapaa-aikaan. Oppilaat käyttivät vapaa-ajalla lähinnä koulussa ladattuja musiikkiohjelmiä.</p> <p>Koulussa käytetyt musiikkiohjelmat siirtyivät monelle lapselle vapaa-ajan käyttöön, joten tablet-tietokoneiden musiikkiohjelmiin tulisi panostaa entistä enemmän. Tablet-tietokoneet näyttivät sopivan parhaiten musiikilliseen keksimiseen, kun taas perinteisemmät välineet esimerkiksi yhdessä soittamiseen. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan tablet-tietokoneista innostuneet, ja se on pidettävä mielessä tablet-tietokoneiden opetuskäytössä.</p>	
Asiasanat Tablet-tietokoneet, musiikkiteknologia, musiikinopetus, informaali oppiminen, opetusteknologia, vapaa-aika	

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	7
2	MUSIIKINOPETUS, OPETUSTEKNOLOGIA JA MUSIIKKITEKNOLOGIAN KÄYTTÖ OPETUKSESSA	11
2.1	Musiikinopetuksen nykypäivää ja tulevaisuutta	11
2.2	Tutkimustietoa teknologian käytöstä opetuksessa ja opetussuunnitelmaan heijastettuna	12
2.3	Muuttuvan musiikinopetuksen ja musiikkiteknologian näkyminen alakoulun opetussuunnitelmassa	17
2.4	Tutkimustietoa musiikkiteknologian käytöstä opetuksessa	20
2.5	Mobiiliteknologia ja -oppiminen musiikinopetuksessa	23
3	TEKNOLOGIA LASTEN VAPAA-AJASSA JA OPPIMISESSA.....	26
3.1	Lasten vapaa-aika nykypäivänä ja teknologian merkitys muuttuvassa vapaa-ajassa	26
3.2	Musiikin merkitys lasten vapaa-ajassa	27
3.3	Koulumusiikki, lasten vapaa-ajan musiikki ja niiden kohtaaminen	29
4	INFORMAALI OPPIMINEN KOULUSSA JA SEN ULKOPUOLELLA..	32
4.1	Informaali oppiminen	32
4.2	Informaali musiikinoppiminen.....	34
4.3	Greenin ja Clementsin näkemyksiä informaalista musiikinoppimisesta koulussa.....	36
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	40
5.1	Tutkimusongelmat.....	40
5.2	Aineiston hankinta ja tutkimusjoukko	41
5.3	Lyhyt katsaus musiikin tutkimusjakson sisältöön.....	43
5.4	Tutkimusmenetelmät	45

5.4.1	Kyselylomake	46
5.4.2	Oman opetuksen observointi.....	48
5.4.3	Haastattelu.....	50
5.5	Aineistojen analyysit	52
5.5.1	Kvantitatiivinen analyysi	52
5.5.2	Kvalitatiivinen analyysi.....	52
5.6	Tutkimuksen luotettavuus	54
5.7	Tutkimuksen eettisyys	58
6	TUTKIMUSTULOKSET	61
6.1	Oppilaiden musiikkitoiminta vapaa-ajalla.....	61
6.1.1	Vapaa-ajan musiikkiharrastukset.....	61
6.1.2	IPad vapaa-ajan musiikkitoiminnassa.....	65
6.2	IPadin innostava käyttö musiikintunneilla.....	67
6.2.1	Oppilaiden mielipiteitä iPadista musiikintunneilla	67
6.2.2	Innostava iPadin käyttö musiikintunneilla	69
6.2.3	IPadin musiikinopetuskäytön koettu vaikutus vapaa-aikaan.....	72
6.2.4	Vapaa-ajalla innostavat koulussa käytetyt musiikkiohjelmat	76
6.3	IPadien käytön määrän ja sisällön kehittyminen tutkimusjakson aikana	78
6.3.1	Muutokset oppilaiden kokemissa vaikutuksissa.....	78
6.3.2	Muutokset musiikkikäytön määrässä vapaa-ajalla	80
6.3.3	Muutokset musiikkikäytön sisällössä vapaa-ajalla	81
6.3.4	Muutoksia kokeneet oppilaat	83
7	POHDINTA.....	85
7.1	Tulosten tarkastelu ja analyysi.....	85
7.2	Tutkimuksen luotettavuus	89

7.3	Yleistettävyys ja rajoitukset.....	90
7.4	Jatkotutkimushaasteita.....	91
	LÄHTEET	93
	LIITTEET.....	99

1 JOHDANTO

Tarvitsemmeko teknologiaa opetuksessa vai onko se vain häiriötekijä? Passivoiko teknologia oppilaiden vapaa-ajan vai voiko se olla jopa hyödyksi? Kuinka voisimme hyödyntää teknologiaa lasten kasvatuksessa koulussa ja sen ulkopuolella? Näitä kysymyksiä käsillä olevassa tutkielmassa pohditaan musiikinopetuksen kannalta.

Teknologian käyttö musiikinopetustyössä on ollut jo monia vuosia tärkeä tutkimuksen kohde. 80-luvulla julkaistiin ensimmäiset suomalaiset musiikkiteknologia-aiheiset tutkimukset. Tutkimukset käsittelivät lähinnä tietokoneavusteista musiikinopetusta yläasteella ja lukiossa. Myös kansainvälisesti ala on hyvin nuori, mutta jo vuonna 1973 perustettiin *The National Consortium for Computer-Based Music Instruction*. Tutkimukset sen jälkeen ovat liittyneet muun muassa tietokoneavusteiseen musiikinopetukseen, etäopetukseen sekä musiikkiteknologian soveltuvuuteen erilaisiin oppilaitoksiin. (Ojala & Salavuo 2006, 31-35). Mutta viime vuosina, eli 2010-luvun molemmin puolin, ovat jalansijaa saaneet mobiililaitteet. Esimerkiksi Salavuo (Salavuo 2006, 263–264) kuvasi jo vuonna 2006 mobiililaitteiden mahdollisuuksia musiikinopetuksessa, vaikka mobiililaitteiden kehitys oli siinä vaiheessa vasta aluillaan. Tänä päivänä erityisesti tablet-laitteet ovat tulleet tutkimuksen kohteeksi (ks. esimerkiksi Pelamo 2012; Myllykoski & Paananen 2009; Melhuish & Falloon 2010; Manuguerra & Petocz 2011). Tablet-tietokoneissa yhdistyy tietokoneen suuri tallennustila ja kookas näyttö, ja matkapuhelimen kosketusnäyttöominaisuus ja liikuteltavuus.

Tablet-tietokoneista Applen valmistamat iPadit ovat olleet suuressa suosiossa. Viikkoja myyntiin tulonsa jälkeen iPadeja myytiin yli kolme miljoonaa kappaletta. Tämä on nopeampi tahti kuin muiden tablet-tietokoneiden myynnissä. (Murray & Olcese 2011, 42.) iPadit ovat siirtyneet kovaa vauhtia myös opetuskäyttöön. Koulu, jossa tutkimukseni toteutin, on

ottanut osaa iPadien valtaisaan suosioon ja hankkinut niitä oppilaille. Tämän vuoksi tutkimuksessani käytetään juuri iPadeja, eikä muiden valmistajien tablet-tietokoneita.

Tablet-tietokoneita ei ole suunniteltu alunperin juuri opetuskäyttöön, mutta opetuksessa on ennenkin otettu käyttöön siihen alun perin suunnittelemattomia laitteita (Melhuish & Falloon 2010, 2). Tablet-tietokoneiden suuresta suosiosta koulukäytössä kertoo esimerkiksi se, että tekemällä google-haun sanoilla "tablet koulussa", tulee tuloksia noin 180 000. Ensimmäisten sivujen tulokset ovat muun muassa eri koulujen ja opettajien perustamia sivustoja, joissa kerrotaan koulujen kokemuksista tablet-tietokoneiden kanssa. Myös esimerkiksi Facebookissa on ryhmä "Tablet-laitteet opetuksessa". Siellä opettajat pääsevät jakamaan muille opettajille tietoaan tablet-laitteista, ja pyytämään vaikkapa apua niiden käytössä. Facebookista löytyy myös ryhmä "iPad opetuksessa", joka on keskittynyt Applen iPadien käyttöön opetuksessa. Ympäri Suomea on myös järjestetty erilaisia kursseja opettajille liittyen tablet-tietokoneiden opetuskäyttöön. Näitä kursseja järjestää esimerkiksi Ilona IT (ks. www.ilonait.fi).

Myös musiikkikasvatuksen saralla on huomattu tablet-tietokoneiden hyödyllisyys. Taas google-haun tehdessä hakusanoilla "iPad musiikinopetuksessa" löytyy osumia noin 1500. Haun avulla löytyy esimerkiksi tieto, että Arto Joutsimäki on tehnyt elektronisen kirjan, iPad musiikin opetuksessa. Se on ilmaiseksi ladattavissa iPadille. Kirjassa esitellään musiikinopetukseen soveltuvia ohjelmia iPadilla ja neuvotaan näiden käytössä. Tästäkin aiheesta on Facebookissa aktiivinen yhteisö, iPad musiikinopetuksen apuna. Siellä musiikinopettajat pääsevät jakamaan tietoaan ja kokemuksiaan iPadin käytöstä musiikinopetuksessa. Kursseja järjestetään musiikinopetuksenki saralta, esimerkiksi aikaisemmin mainittu Ilona IT järjestää koulutuksia iPadin musiikinopetuskäytöstä. (ks. www.ilonait.fi)

Tähän tutkimusaiheeseen päädyin saadessani yllättäen työn luokanopettajana kesken opintojeni. Sain töitä mielenkiintoisesta luokasta,

kyseessä oli 35 oppilaan inklusioluokka, jossa jokaisella oppilaalla oli käytössä oma henkilökohtainen tablet-tietokone. Päätin siis hankkia tutkimusaineiston töissä ollessani, koska tuollaista tilaisuutta harvoin tulee eteen. Koska luokan oppilailla oli tablet-tietokoneet käytössään, päätin keskittyä tutkimaan niiden käyttöä. Minulla itselläni ei ollut tutkimusta aloittaessa juurikaan kokemusta tablet-tietokoneista, mutta kiinnostus teknologian käytöstä musiikinopetuksen apuna oli kuitenkin suuri, ja halusin oppia aiheesta lisää. Koska valmistun luokanopettajan lisäksi myös musiikinopettajaksi, oli selvää, että tutkimukseni koskee tablet-tietokoneita musiikinopetuksessa.

Tämän jälkeen tutkimusaiheen päättämiseksi oli jäljellä enää aiheen rajaaminen. Koska luokassa oli niin ainutlaatuinen tilanne, että oppilaat saivat viedä tablet-tietokoneet mukaan kotiin koulun jälkeen, pystyin tutkimaan sekä tablet-tietokoneiden koulukäyttöä että vapaa-ajan käyttöä. Ensinnäkin halusin selvittää, mitä musiikkitoimintaa lapset harrastavat vapaa-ajallaan. Halusin saada myös selville, millainen tablet-tietokoneilla harjoitettu koulun musiikkitoiminta siirtyy oppilaiden vapaa aikaan. Viimeiseksi tutkimuskohteeksi muodostui tablet-tietokoneiden vapaa-ajankäytön määrän ja sisällön muuttuminen tutkimusjakson aikana.

Tutkimusaihetta on tutkittu melko vähän, koska tablet-tietokoneet ovat suhteellisen uusi ilmiö. Aiheeseen liittyviä tutkimuksia on tehty kuitenkin jonkin verran, esimerkiksi informaalin oppimisen tutkimusta, tablet-tietokoneiden opetuskäytön tutkimusta sekä lasten ja nuorten vapaa-ajan musiikin tutkimusta. Informaalia musiikinoppimista on tutkinut esimerkiksi brittiläinen Lucy Green, joka on tutkinut populaarimusiikkien musiikinoppimista (2002) sekä informaalin musiikinoppimisen tuomista kouluympäristöön (2008). Nuorten vapaa-ajan musiikkikäyttämistä on tutkittu muun muassa Iso-Britanniassa kuuntelun osalta (North, Hargreaves & O'Neill 2000) ja Suomessa yleisemmin (Juvonen 2006). Mobiiliteknologian opetuskäytöstä, erityisesti musiikinopetuskäytöstä, on kirjoittanut paljon yhdysvaltalainen Alex Ruthmann, jonka tekstit käsittelevät myös muuta teknologiaa kuin mobiiliteknologiaa (ks. Ruthmann 2012 ja 2013; Ruthmann &

Dillon 2012; Ruthmann & Hebert 2012). Muita tekstejä tablet-laitteiden musiikinopetuskäytöstä ovat tehneet muun muassa Myllykoski ja Paananen (2009), ja Carlisle (2014). Tablet-tietokoneiden musiikinopetuskäytöstä on tehty myös muita pro gradu -tutkielmia (esimerkiksi Pelamo, 2012).

2 MUSIIKINOPETUS, OPETUSTEKNOLOGIA JA MUSIIKKITEKNOLOGIAN KÄYTTÖ OPETUKSESSA

2.1 Musiikinopetuksen nykypäivää ja tulevaisuutta

Musiikinopetus, niin kuin koulu kokonaisuudessaankin, on kokenut muutoksia koulujärjestelmän olemassaolon aikana. Kun yhteiskunta on murroksessa, muutospainetta keskittyy niihin instituutioihin, jotka ovat aikaisemmin tehokkaasti vastanneet yhteiskunnan ongelmiin. Näihin instituutioihin kuuluu myös koulu, joka on modernien yhteiskuntien tärkein instituutio oppimiseen. Muutospainetta ovat kokeneet oppimisen muodot. 2000-luvulla korostetaan yhteistoiminnallista oppimista, joka ei tapahdu vain aivojen sisällä, vaan myös aivojen välillä. (Rubin & Linturi 2004, 11-12.) Oppimista ei enää pidetä vain yksilöllisenä prosessina, jossa oppilas on passiivinen tiedon vastaanottaja, vaan oppiminen on yksilöllinen ja yhteisöllinen rakennusprosessi (POPS 2004, 18). Oppimisen muodot ja oppimisympäristöt muuttuvat myös yhä enemmän teknologian avulla suoritettavaksi (Rubin & Linturi 2004, 11).

Koska yhteiskunnalta tulee vaatimuksia muuttaa oppimisympäristöjä ja oppimisen muotoja yhä teknologisempaan suuntaan (Rubin & Linturi 2004, 11), on myös musiikinopetuksen kyettävä tähän muutokseen. Yhteiskunnan vaatimusten lisäksi musiikinopetuksen tulevaisuuteen tulisi vaikuttaa tietenkin myös lasten ja nuorten musiikkimaun ja musiikkiharrastusten muutos. Yhä useammat lapset kuuntelevat vapaa-ajallaan populaarimusiikkia (North, Hargreaves ja O'Neill 2000, 230-240). Teknologian myötä myös todella monilla lapsilla on vapaa-ajalla mahdollisuus päästä Internetiin, josta voi kuunnella mitä musiikkia tahansa. Vuonna 2011 84 prosentilla suomalaisista kotitalouksista oli Internet-yhteys (Suomen virallinen tilasto, 2011) ja vuonna 2014 16-74-vuotiaiden kotitalouksista jopa 89 prosentilla oli vähintään yksi Internet-liittymä kotitaloudessaan (Suomen virallinen tilasto, 2014).

Myös itse musiikki on muuttunut ja muuttuu edelleen. Nopeat teknologiset, ekspressiiviset ja koseptuaaliset muutokset järjestyttävät musiikkimaailmaa. Tämän päivän musiikki yhdistää toisiinsa muun muassa performatiiviset toiminnot, kaupallistamisen, kuvan ja multimedian, teknologisen muutoksen, etnisen identiteetin ja erilaisia sosio-kulttuurisia merkityksiä. Suuria muutoksia musiikkikulttuuriin on tehnyt esimerkiksi Internet, joka mahdollistaa demokraattisemman musiikin jakamisen kuin vaikkapa televisio. Nämä muutokset ovat vaikuttaneet myös musiikinopetukseen. (Lines 2005, 1-2.)

Nykyisen musiikkikasvatuksen ongelmana ovatkin musiikin ja sen käytänteiden ja tuotteiden nopea muuttuminen, joiden takia perinteisen musiikkikasvatuksen vanhat periaatteet eivät enää kunnolla toimi koulumaailmassa. Musiikkilajien massiivinen lisääntyminen onkin aiheuttanut musiikkikasvatuksen esteettisten lähtökohtien murtumista. Enää ei voida musiikintunneilla laittaa musiikkia paremmuusjärjestykseen sen historiallisen merkityksen tai muun abstraktin arvon perusteella. Siellä tarvitaan kokonaisvaltaista musiikinopetusta, joka kattaa kaikki musiikin lajit. (Juvonen 2002, 12.)

2.2 Tutkimustietoa teknologian käytöstä opetuksessa ja opetussuunnitelmaan heijastettuna

Teknologian hyödyntäminen opetuksessa on ollut jo vuosia tärkeä tutkimuskohde kasvatusalalla (Ojala & Salavuo 2006, 31-35). Teknologian merkitys alkaa näkyä myös valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin viitataan tästä edespäin termillä POPS. Vuonna 2016 voimaan tulevassa opetussuunnitelmassa on kuvattu erilaisia laaja-alaisen osaamisen osa-alueita. Niiden tulisi tukea oppilaan ihmisenä kasvamista sekä edistää oppilaan osaamista, jotta hän kykenisi olemaan osa demokraattista yhteiskuntaa ja elämään kestävästä elämäntavan periaatteiden mukaisesti. (POPS 2014, 18.) Yksi näistä osa-alueista

on tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen. Tieto- ja viestintäteknologia nähdään sekä oppimisen kohteena että välineenä. Perusopetuksessa tulee huolehtia, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kehittämiseen. Suunnitelmassa sanotaan myös, että tieto- ja viestintäteknologiaa tulee hyödyntää suunnitelmallisesti jokaisella luokka-asteella. Teknologiaaitojen opettaminen ja teknologian hyödyntäminen opetuksessa on vuonna 2016 voimaan tulevan opetussuunnitelman mukaan jokaisen koulun velvollisuus. (POPS 2014, 21.)

Opetussuunnitelmassa luetellaan neljä eri tieto- ja viestintäteknologian osa-aluetta, joilla oppilaiden osaamista tulee kehittää. Ensimmäisenä alueena on itse teknologian periaatteiden ymmärtäminen ja sen käyttäminen omien tuotosten laadintaan. Oppilaita ohjataan myös käyttämään teknologiaa vastuullisesti, turvallisesti sekä ergonomisesti. Teknologiaa opetellaan käyttämään tiedonhallinnan tehtävissä sekä tutkivassa ja luovassa työskentelyssä. Viimeisenä mainitaan teknologian käyttäminen vuorovaikutuksessa ja verkostoitumisessa. (POPS 2014, 21.)

Järvelä, Häkkinen ja Lehtonen (2006) luettelevat toimittamassaan kirjassa kolme tapaa, joilla tieto- ja viestintäteknologia voi tukea oppimista. Ensinnäkin sen avulla pystytään tarjoamaan välitöntä tukea ymmärtämiseen oppimistilanteessa, jossa oppija on vuorovaikutuksessa teknologian kanssa. Tästä he antavat esimerkiksi tekstinkäsittelyohjelman käyttämisen kirjoitelman tekemisessä. Toiseksi teknologian hyödyksi he mainitsevat oppimisen kognitiiviset taidot, jotka voivat kehittyä teknologian parissa työskennellessä. Tällainen kognitiivinen taito voi olla vaikkapa ongelmanratkaisu. (Järvinen, Häkkinen ja Lehtonen 2006, 16-17.) Teknologian avulla oppilaat pystyvät tekemään näkyviksi omia ideoita ja ajatuksia useilla eri tavoilla, joten se kehittää oppilaiden ajattelun ja oppimisen taitoja (POPS 2014, 21). Kolmas hyöty on teknologian tarjoama mahdollisuus yhteisölliseen tiedon tuottamiseen ja kognitiivisiin toimintoihin, jotka eivät muuten olisi saatavilla. Tähän he mainitsevat esimerkiksi verkkoympäristöt. (Järvinen, Häkkinen ja Lehtonen

2006, 16-17.) Tämä mainitaan myös opetussuunnitelmassa tieto- ja viestintäteknologian yhtenä osa-alueena (POPS 2014, 21).

Teknologian rooli oppilaiden motivaatiossa on myös tärkeä keskustelunaihe, kun puhutaan teknologiasta opetuskäytössä. Perinteisesti on ajateltu, että teknologia itsessään motivoisi oppilaita ja saisi heidät myös kiinnostumaan opiskeltavista sisällöistä. (Veermans & Tapola 2006, 71). Tämä ei enää nykypäivänä kuitenkaan ole realistinen ajatus. Teknologia on nykyään niin arkipäiväinen asia monen oppilaan elämässä, että sillä motivoiminen ei välttämättä enää toimi. Uudemman ajattelutavan mukaan teknologian tulisi tukea uusia pedagogisia periaatteita, jotka ovat itsesäätoinen ja yhteisöllisen oppiminen. Teknologian tulisi auttaa pääsemään eroon opettajajohtoisesta oppimisesta tuomalla tukea opeteltavan asian merkityksellisyyden kokemiseen, ja sen myötä lisätä opittavaan asiaan sitoutumista. Teknologia ei enää ole itseisarvo opiskelussa ja motivaation kohottamisessa. Sen tulisi antaa välillistä tukea oppilaiden motivaatioprosesseihin ja tukea nykyisiä pedagogisia ajatuksia. (Veermans & Tapola 2006, 71.)

Koska opetusalan teknologiabuumin alkuaikoina keskityttiin lähinnä oppilaiden motivoimiseen, liittyivät ensimmäiset teknologiainnovaatiot tällä alueella "hauskaan ja helppoon" oppimiseen. Niiden käyttö ei kuitenkaan välttämättä ollut syvällistä oppimista tukevaa tai pysyvää. Kun nykyään kehitetään uusia interaktiivisia oppimisympäristöjä, on tavoitteena aktivoida monimutkaisempia kognitiivisia strategioita ja kriittistä ajattelua. Tämän myötä oppimisesta tulee merkityksellisempää. Oppilaiden kiinnostuksen herättäminen ei enää ole tärkeintä teknologian käytössä, vaan teknologiaa tulisi käyttää välineenä oppimistavoitteiden saavuttamiseen. Toisaalta kiinnostuksen herättäminen on suhteellisen helppoa teknologian avulla, mutta kiinnostuksen ylläpitämiseen pitää nähdä enemmän vaivaa. (Veermans & Tapola 2006, 71-72.) Opetussuunnitelmassakin tuodaan esiin teknologian ja motivaation yhteys, ja sen mukaan hyvään opiskelumotivaatioon johtaa teknologian kautta tuleva yhdessä tekemisen ja oivaltamisen ilo. (POPS 2014, 21.)

Yksi motivoimisen keino teknologiaa käyttäen ovat oppimispelit. Pelit ovat lasten ja nuorten keskuudessa vetovoimainen ajanviettotapa, joten niiden valjastamiselle opetuskäyttöön on asetettu suuria odotuksia. Pelaaminen on turvallinen ympäristö, jossa lapsi voi kokeilla, tarkastella toimintansa seurauksia ja oppia niistä. Kuitenkin vaikka lapset nauttivat pelaamisesta vapaa-ajallaan, nähdään kouluopetukseen liittyvät pelit vain opiskeluna ja tylsinä. Opetuspelien suunnitteluun tulisikin panostaa, koska jo pelkästään innostavan pelin suunnittelu ja toteuttaminen on haastavaa. Saati sitten innostavan ja opetuksellisen pelin suunnitteleminen ja toteuttaminen. (Tuuri 2006, 199–204.)

Vaikka teknologia olisi hyödyksi oppimiselle ja avuksi opettamisessa, ei siitä kuitenkaan ole hyötyä, jos sitä ei osaa käyttää oikein. Uusia teknologisia laitteita ilmestyy niin nopeasti, että niissä on vaikeaa kestää perässä ja kyetä hyödyntämään niitä. Lapset ja nuoret omaksuvat nopeasti uusia laitteita. Kaikki laitteet, joita nuoret käyttävät, eivät kuitenkaan sovi opetuskäyttöön. Opetuksen edistäjänä tehtävänä onkin selvittää mitkä laitteet ovat hyödyksi opetuksessa ja millä tavoin niitä voidaan hyödyntää. (Ruthmann & Dillon 2012, 531.)

Teknologian käyttöönotto voi olla haasteellista sekä kouluille että opettajille, vaikka teknologian käyttöönottoa on tuettu jo vuosien ajan. Näyttäisi siltä, että koulun pedagogian muuttaminen teknologiaa vastaanottavaksi vaatii kovaa työtä. Teknologian käyttöönottoa ei voida kehittää erillisenä koulun muusta kehittämisestä, vaan sen täytyy liittyä koko koulun työskentely- ja toimintakulttuurin kehittämiseen. Esimerkiksi erilliset opettajille suunnatut tietotekniikan kurssit eivät näytä toimivan. Innovatiiviselta ja kehityssuuntautuneelta koululta onnistuu myös parhaiten teknologian käyttöönotto sekä sen soveltaminen. (Ilomäki & Lakkala 2011, 1-2.)

Ilomäki ja Lakkala (2011, 2-3) ovat eritelleet artikkelissaan innovatiivisen ja kehittyvän koulun kriteereitä. Ensimmäisenä kriteerinä mainitaan koulun tavoitetaso. Sillä tarkoitetaan koulun visioita, sekä yleensä että teknologian suhteen, vision yhtenäisyyttä ja pyrkimyksiä vision saavuttamiseksi. On

oleellisen tärkeää, että opettajat näkevät tavoitteet yhteisinä ja sitoutuvat niiden saavuttamiseen. Toisena kriteerinä on johtajuus. Siihen kuuluu rehtorin kannustavan ja innostavan asenteen lisäksi myös jaettu johtajuus, esimerkiksi erilaiset tiimit tai työryhmät. Myös rehtorin verkostuituminen on tärkeää, koska se tukee opettajien ammatillista kehittymistä sekä toisilta oppimista. Kolmantena kriteerinä on koulun tietotyökäytäntöjen kehittäminen. Tämä tarkoittaa yhteisiä tietotyön toimintatapoja teknologian tukemana, eli millaisia toimintatapoja ja käytänteitä koululla on jakaa ja kehittää kaikkia koskevia tietoja. (Ilomäki & Lakkala 2011, 2.)

Neljäntenä mainitaan digitaalisen teknologian rooli. Siihen kuuluu muun muassa käytössä oleva teknologia, sen tarkoituksenmukaisuus, opettajien ja oppilaiden osaaminen, saatavilla oleva tekninen ja pedagoginen tuki sekä resurssien riittävyys. Koulun tulee tukea oppilaiden informaalin oppimisen kautta saamia teknologisia taitoja ja käyttää niitä hyödykseen koulussa. Viidentenä kriteerinä on opettajayhteisön työskentelytavat. Niillä tarkoitetaan opettajien asiantuntijuuden jakamisen käytäntöjä, kehittämiskäytäntöjä, verkostoitumista sekä pedagogista yhteistyötä. Viimeisenä mainitaan pedagogiset käytännöt. Ne tarkoittavat opettajien käsityksiä teknologian pedagogisesta käytöstä ja teknologian konkreettista käyttöä opetustilanteissa. Nykykäsityksen mukaan hyvää teknologian opetuskäyttöä ovat työtavat, joissa oppilaat työskentelevät ryhmissä, tekevät todenmukaisia tehtäviä, ratkaisevat haastavia ongelmia ja käyttävät monipuolisesti erilaisia tietolähteitä tiedonhaussa. Opettajat käyttävät teknologiaa sen sijaan usein aikaisempien pedagogisten käytäntöjen mukaisesti, eli lähinnä jakamaan tietoa tai yksinkertaisiin mekaanisiin tehtäviin. Tällöin teknologiasta ei oteta irti kaikkea mahdollista. (Ilomäki & Lakkala 2011, 2-3.)

2.3 Muuttuvan musiikinopetuksen ja musiikkiteknologian näkyminen alakoulun opetussuunnitelmassa

Koulumaailma ja opetusmenetelmät kokevat muutoksia ja näiden muutosten tulisi näkyä myös musiikissa. Tarkastelen alakoulun musiikinopetusta nykypäivän ja tulevaisuuden näkökulmasta. Aloitan musiikinopetuksen tarkastelun tällä hetkellä voimassa olevasta opetussuunnitelmasta, jonka jälkeen siirryn tulevan opetussuunnitelmaan. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa musiikki on jaoteltu kahteen osioon, vuosiluokkiin 1-4 sekä vuosiluokkiin 5-9 (POPS 2004). Musiikkia alakoulussa on 1-2 oppituntia viikossa.

Opetussuunnitelmassa korostetaan vuosiluokkien 1-4 musiikissa oppilaan musiikillisen ilmaisun rohkaisemista ja kehittymistä. Oppilaalle tulisi myös antaa kokemuksia monenlaisista erilaisista äänimaailmoista sekä musiikeista. Musiikin keskeisiin sisältöihin kuuluu muun muassa äänenkäytön harjoituksia ja laulua, musiikin kuuntelua, yhteissoittoon valmistavaa soittoharjoittelua, musiikillista keksintää, peruskäsitteistön opettelua sekä ohjelmistoa suomalaisesta ja muista kulttuureista. (POPS 2004, 232-233.)

Vuosiluokkien 5-9 opetuksessa keskitytään enemmän musiikin elementtien ja käsitteiden ymmärtämiseen sekä musiikkikappaleiden rakentumiseen. Tavoitteena mainitaan myös kriittinen kuuntelu ja musiikkilajien tuntemus. Muina tavoitteina ovat musiikillisen ilmaisun ylläpito ja kehittäminen sekä luova suhde musiikkiin. (POPS 2004, 233.) 1-4-luokkalaisten musiikin opetuksessa korostuu vielä leikinomaisuus ja kokonaisvaltaisuus, mitä ei niin vahvana enää ylempien luokkien opetussuunnitelmassa näy (POPS 2004, 232-233).

Teknologia taas saa ensimmäisen mainintansa opetussuunnitelman musiikki-oppiaineen kuvauksessa, eli heti ensimmäisessä kappaleessa. Siellä maininta on tosin viimeisessä lauseessa, ja sen mukaan musiikin opetuksessa on sovellettava teknologian ja median antamia mahdollisuuksia. Vuosiluokkien 1-4 tavoitteissa tai keskeisissä sisällöissä ei puhuta mitään teknologiaan viittaavaa. Seuraava ja viimeinen maininta tulee vasta vuosiluokkien 5-9

keskeisissä sisällöissä. Sen mukaan oppilaan tulisi kokeilla omia musiikillisia ideoitaan muun muassa musiikkiteknologian avulla. Opetussuunnitelma ei niinkään velvoita opettajaa opettamaan teknologiaa, vaan kehottaa opettajaa hyödyntämään teknologiaa opetuksessaan mahdollisuuksien mukaan. Eli opettamaan teknologian avulla. (POPS 2004, 232-234.)

Tulevat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on jaoteltu kolmeen osioon luokka-asteiden perusteella, vuosiluokat 1-2, 3-6 ja 7-9, eli yläkoulu ja alakoulu ovat nyt erotettu toisistaan, toisin kuin aikaisemmassa opetussuunnitelmassa (POPS 2014). Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan toiminnallisuutta ja monipuolisuutta musiikissa koko alakoulun ajan. Oppilaiden musiikillista kiinnostusta ja taitoja vahvistetaan ottamalla huomioon oppilaiden omat musiikilliset kiinnostuksen kohteet ja koulun ulkopuolinen toiminta, integrointi muihin oppiaineisiin sekä eheyttävät teemat. Luova toiminta on myös tärkeässä asemassa koko alakoulun ajan, ja sitä ylläpidetään antamalla oppilaille mahdollisuuksia musiikin parissa toimimiseen. Tärkeäksi on muodostunut myös myönteisen musiikkisuhteen rakentaminen oppilaille, sekä elinikäisen musiikkiharrastuksen pohjustaminen. (POPS 2014, 149-150; 294.)

Vuosiluokkien 1-2 opetussuunnitelmassa korostetaan jokaisen musiikillista ainutlaatuisuutta ja musiikista kumpuavaa iloa ja sosiaalista yhtenäisyyttä. Musiikilliset taidot ja tiedot, kuten musiikilliset käsitteet ja musiikillinen ilmaisu, opetellaan opetussuunnitelman mukaan laulamisen, soittamisen, kuuntelemisen, säveltämisen ja musiikkiliikunnan yhteydessä saatujen musiikkikokemusten perusteella. (POPS 2014, 149-152.)

Vuosiluokkien 3-6 opetussuunnitelmassa korostetaan myös yhdessä tekemistä ja kokemista, mutta näillä ikäluokilla mukaan tulee entistä vahvempana myös toisten kokemusten kunnioittaminen. Vuosiluokilla 3-6 pyritään aiempaa tietoisempaan musiikkikokemusten ja -kulttuurien jäsentämiseen, sekä syvennetään oppilaan ymmärrystä ilmaisutavoista ja käsitteistä musiikillisten taitojen kehittyessä. Oppilaiden luovuutta ja keksimistä pidetään tärkeänä osana musiikinopetusta. (POPS 2014, 294-298.)

Teknologian kehittymisen ja sen käytön lisääntymisen myötä on uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa enemmän mainintoja teknologiasta musiikinopetuksessa kuin nykyisessä opetussuunnitelmassa. Luokkien 1-2 osiossa mainitaan teknologian käyttö kahteen kertaan musiikinopetuksen yhteydessä. Ensinnäkin oppilaita tulee kannustaa ja ohjata luovaan toimintaan, kuten esimerkiksi improvisointiin tai säveltämiseen, ja toteuttamaan näitä muun muassa teknologian avulla. Toisessa maininnassa kerrotaan, että opetustilanteissa tulisi luoda mahdollisuuksia tieto- ja viestintäteknologian käyttöön musiikillisessa toiminnassa. (POPS 2014, 149-152.)

Luokkien 3-6 osiossa opetussuunnitelmassa nousee esiin jo kolme mainintaa teknologian käytöstä musiikinopetuksessa. Ensimmäisenä mainintana on jo alkuopetuksen opetussuunnitelmassakin näkynyt luovaan toimintaan kannustaminen ja luovan toiminnan toteuttaminen tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen. Myös mahdollisuuksien luominen teknologian musiikilliseen käyttöön musiikintuntien opetustilanteissa mainitaan luokkien 3-6 opetussuunnitelmassa. Suunnitelmasta löytyy vain yksi maininta musiikinopetuksen teknologiakäytöstä, joka ei löytynyt myös alkuopetuksen suunnitelmasta. Tämän mukaan oppilaan tulee keksiä omia ratkaisuja äänen, musiikin, kuvan tai muiden ilmaisutapojen käytön suhteen ja osata tarvittaessa hyödyntää ohjatusti musiikkiteknologiaa. (POPS 2014, 294-296.)

Teknologia on tulevassa opetussuunnitelmassa oleellinen osa musiikinopetusta. Se on nostettu keinoksi toteuttaa oppilaiden luovaa toimintaa ja esimerkiksi tallentaa sävellyksiään uudelleen kuunneltavaan muotoon. Musiikkiteknologia nähdään keinona oppia erilaisia musiikillisiä tietoja ja taitoja. Uusi opetussuunnitelma velvoittaa kouluja ja opettajia tarjoamaan oppilaille mahdollisuuksia käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa musiikintunneilla ja opettaa oppilaita hyödyntämään teknologiaa musiikillisessa ilmaisussa. (POPS 2014, 149-152; 294-296)

2.4 Tutkimustietoa musiikkiteknologian käytöstä opetuksessa

Musiikkiteknologia, kuten kaikki muukin teknologia, on kehittynyt huimin harppauksin viimeisten vuosikymmenten aikana. Teknologia kehittyy niin nopeasti, että teknologiaa käsittelevät tutkimukset ovatpa melkeinpä jo ilmestyessään vanhentuneita, koska tutkimuksen teon aikana on luultavasti kehitetty jo uusia ja parempia laitteita. Uudet, kouluille merkittävät, musiikkiteknologian saavutukset liittyvätkin tieto- ja viestintäteknologiaan. Tämän päivän tietokoneita, myös kannettavia sellaisia, voidaan pitää jo sellaisenaan musiikki-instrumentteina. Ne inspiroivat kehittämään erilaisia tapoja yhdistää kuvaa, ääntä, kosketusta sekä videota musiikillisen ilmaisun luomiseksi. (Ruthmann 2013, 106.)

Ruthmannin (2012, 197) mukaan musiikki, kuva, video sekä teknologia ovat tiiviisti kiinnittyneet toisiinsa lasten ja nuorten elämässä. Lapset ja nuoret yhdistävät automaattisesti musiikin teknologiaan ja videoon, mitä vanhemmat ihmiset eivät välttämättä tee. Tämä tulisi muistaa myös koulussa. Jos nuoret niin vahvasti yhdistävät musiikin teknologiaan ja kuvaan, on heidän hämmentävää joutua koulussa ympäristöön, missä musiikki on erillään tästä kaikesta. Ruthmannin (2012, 197) mukaan teknologia myös määrittää lasten ja nuorten musiikkia samalla tavalla kuin he näkevät musiikkimakunsa määrittävän heitä. Teknologia ei ole enää pelkästään apuväline musiikin kuunteluun, vaan siitä on tullut tärkeä osa lasten ja nuorten musiikkia.

Musiikkiteknologian käytöstä koulussa on noussut esiin positiivisia kokemuksia. Esimerkiksi Burns (2006, 6–9) koki musiikkiteknologian käytön hyödyttävän opetuksessa useilla tavoilla. Hän käytti musiikkiteknologiaa muun muassa eriyttämisen välineenä. Musiikkiteknologian avulla hän kykeni haastamaan tarpeeksi musiikillisesti lahjakkaita oppilaita, ja samalla rohkaisemaan epävarmempia oppilaita musiikilliseen toimintaan. Musiikkiteknologian avulla voi tavoittaa oppilaita, jotka eivät tavallisesti innostu musiikintunneilla. (Burns 2006, 6–9.)

Brown (2007, 22–23) näkee musiikkiteknologian, erityisesti tietokoneiden käytön musiikissa, hyvänä keinona tukea oppimista oikea-aikaisesti (*scaffolding*). Hän nostaa esiin tietokoneiden käytön säästystehtävissä kun oppilas soittaa. Tällöin oppilaan on helpompi pysyä oikeassa sävelessä ja rytmissä. Jotkin ohjelmat voivat antaa palautetta oppilaan soitosta tai jopa kompensoida säästäessä oppilaan tekemiä virheitä. Teknologian avulla oppilas pääsee myös helposti yhteyteen vertaisten ja opettajien kanssa. Tämä voi tapahtua esimerkiksi erilaisilla foorumeilla, joista oppilas pystyy hakemaan tukea ja apua oppimiseen heti kun ongelma ilmenee. (Brown 2007, 22–23.)

Williams ja Webster (2008, 408) pohtivat myös tietokoneiden käyttöä musiikinopetuksessa ja -oppimisessa. He jakavat musiikinoppimiseen käytettävät tietokoneohjelmat seitsemään eri kategoriaan niiden lähestymistavan ja oppisisällön mukaan. Perinteisin kategoria on harjoittelu niin pitkään, että asia opitaan (*drill-and-practice*). Eli ohjelma, jolla pystyy tekemään toistoja. Muita kategorioita ovat joustava harjoittelu, ohjattu oppiminen, pelipohjainen ohjelma, tutkivan oppimisen ohjelma, opettajan resurssiohjelma sekä internetpohjainen ohjelma. (Williams ja Webster 2008, 408.) Kaikki näistä kategorioista näkyvät myös tablet-tietokoneiden ohjelmissa.

Ruthmann ja Dillon (2012, 529) tuovat musiikkiteknologian ja opetuksen yhteydessä esille relationaalisen pedagogiikan. Heidän mukaansa musiikkiteknologian opetuskäyttö on parhaimmillaan, kun opettaja-oppilas-suhde määrittää opetussuunnitelmaa ja pedagogisia ratkaisuja. Sukupolvien välinen kuilu näkyy juurikin teknologian käyttämisessä. Opettajalla saattaa olla hyvin erilainen käsitys sekä teknologialaitteista että niiden käyttötarkoituksista kuin oppilailla. Koska opettajien ja oppilaiden käsitys musiikkiteknologian käytöstä voivat olla hyvinkin erilaisia, täytyy opettajan kuunnella oppilaita saadakseen opetuksesta mahdollisimman tehokasta. Tähän perustuu relationaalinen pedagogiikka. Ruthmann ja Dillon esittelevät relationaalista pedagogiikkaa musiikkiteknologian näkökulmasta ja siihen kuuluvaa kolmea pääkohtaa.

Ensinnäkin on tärkeää ottaa huomioon nykynuorten ja -lasten ihmissuhteiden rakentuminen, ja kuinka se vaikuttaa oppilaiden oppimiseen. Nykyään monia ihmissuhteita pidetään yllä ja rakennetaan Internetin välityksellä ilman läsnäoloa. Tämä pitäisi ottaa huomioon opetuksen järjestelyissä. Musiikkitoiminta, esimerkiksi bändisoitto tai kuoro, voi toimia vastapainona näille internet-ihmissuhteille yhdessä tekemisen myötä. Nykypäivänä musiikkiteknologialla voidaan myös päästä tähän samaan. Tietokoneilla ja tablet-tietokoneilla pystytään sekä tekemään musiikkia, että esittämään sitä yhteistyössä. Musiikkiteknologian käyttämisen ei pidä olla yksin tekemistä tai pelkästään online-yhteyden avulla toimivaa sosiaalista kanssakäyntiä, koska sitä lapset ja nuoret kokevat jo paljon vapaa-ajalla. (Ruthmann & Dillon 2012, 537.)

Seuraava tärkeä asia on oppilaiden ymmärtäminen sekä heidän kunnioittaminen. Opettajan tulisi oppia ymmärtämään kuinka oppilaat kokevat musiikin ja miten he käyttävät teknologiaa tämän kokemuksen sisällä, sekä koulussa että koulun ulkopuolella. Yksi keino tähän on tutkiva oppiminen. Perinteisessä opetuksessa opettaja näyttää aluksi, kuinka esimerkiksi tiettyä musiikkiohjelmaa käytetään. Kuitenkin oppilaiden tuntemisen kannalta voi olla hyödyllisempää antaa oppilaiden itse aluksi selvittää ohjelman käyttöä. Tämä voi olla myös oppimisen kannalta hyödyllistä. Oppilailla on paljon tietoa musiikista ja teknologiasta heidän tullessaan musiikintunnille, joten opettajan tulisi käyttää sitä hyödyksi. Joskus voi käydä jopa niin, että oppilaat ymmärtävät käytössä olevaa teknologiaa opettajaa paremmin. He voivat löytää ohjelmasta sellaisia uusia ulottuvuuksia, mitä opettaja ei löytänyt. (Ruthmann & Dillon 2012, 538.)

Viimeisenä tärkeänä seikkana on oppilaiden sitoutumisen varmistaminen. Teknologia, joka aktivoi ja rohkaisee sosiaalista aktiivisuutta, voi mahdollistaa sisäisesti motivoituneen sekä sitoutuneen oppimisen. Yhdessä tehty tutkiva oppiminen ja luovilla materiaaleilla ”leikkiminen” kavereiden kanssa lisää ylpeyttä omasta tekeleestään. Kun yksilölliseen luovaan prosessiin sisällytetään kollektiivista tuotantoa, on oppilas ylpeä oman työnsä lisäksi myös

ihmissuhteista, jotka ovat rakentuneet työn tekemisen aikana. (Ruthmann & Dillon 2012, 538–539)

2.5 Mobiiliteknologia ja -oppiminen musiikinopetuksessa

Mobiiliteknologiaksi lasketaan käytännössä kaikki tieto- ja viestintäteknologiset laitteet, jotka eivät ole sidottuna mihinkään tiettyyn paikkaan vaan ovat liikuteltavissa (Tella 2003, 7). Näitä ovat muun muassa erilaiset tablet-tietokoneet, älypuhelimet ja kannettavat tietokoneet. Tässä tutkimuksessa keskitytään tablet-laitteisiin, joiden suosio on ollut nousussa koulumaailmassa. Nykypäivän teknologian opetuskäyttö musiikissa onkin siirtynyt opettajan käyttämästä tietokoneesta oppilaiden käyttämiin mobiililaitteisiin. (Carlisle 2013, 12). Mobiiliteknologian avulla voidaan toteuttaa sähköinen ja yksilöllistetty oppiminen missä vain ja milloin vain (Motiwalla 2007, 582).

Mobiiliteknologialaitteet ovat kokeneet aikojen saatossa muutoksia. Esimerkiksi ennen lähinnä sosiaaliseen kommunikointiin käytetyt matkapuhelimet käyvät nykyään musiikillisista instrumenteista ja musiikintekoolustoista. Nämä laitteet ovat myös aina online-tilassa, eli käyttäjä pääsee niiden avulla nopeasti kuuntelemaan musiikkia ympäri maailmaa. Mobiililaitteet toimivat nykyään oppilaiden käytössä entistä vähemmän pelkkinä yksinkertaisina musiikintoistolaitteina, vaan ne alkavat olla perinteisten akustisten soittimien moderneja jälkeläisiä. (Ruthmann & Hebert 2012, 577.) Samaan ja kenties enempiinkin pystyvät myös tablet-laitteet, joiden suuri näyttö sekä laajempi sovellustarjonta tekee niistä vielä matkapuhelimia hyödyllisempiä liikkuvia musiikintekolaitteita. Ruthmann ja Hebert (2012, 577) nostavat esimerkiksi mobiililaitteiden musiikinopetusikästä musiikkipelit, kuten Guitar Heron. Niiden myötä oppilaat oppivat tuntemaan suosikkikappaleitaan fyysisesti ja rytmisesti. Nämä pelit antavat mahdollisuuden syventyvään ja toistuvaan kuuntelemiseen sekä kappaleiden syvään tuntemiseen.

Esimerkkinä tutkimuksesta mobiiliteknologian hyödyntämisestä opetuksessa on Mikko Myllykosken ja Pirkko Paanasen tekemä tutkimus JamMo - nimisen (Jamming Mobile) tablet-sovelluksen käytöstä opetuksessa. Tutkimus oli osana kansainvälistä EU FP7 UMSIC - projektia, jonka tavoitteena oli kehittää yhteistyöhön perustuva musiikkiympäristö lapsille sosiaalisen inklusion edistämiseksi. Tämä musiikkiympäristö on edellä mainittu musiikinteko-ohjelma JamMo, joka on kehitetty Nokian tablet-laitteelle. Tutkimuksessa keskityttiin erityisesti sovelluksen sosiaaliseen puoleen, eli sovelluksen kehittämään yhteistyöhön ja yhteisöllisyyteen. (Myllykoski & Paananen 2009, 366-367.) JamMon toimivuutta on testannut muun muassa Oona Pelamo (2012) Jyväskylän yliopiston pro gradu - tutkielmassaan, missä hän tarkkaili JamMon vaikutusta ADHD-oppilaiden tarkkaavaisuuteen musiikintunneilla. Tutkimuksen tulokset olivat rohkaisevat, oppilaat pystyivät helpommin säätelemään tarkkaavaisuuttaan JamMo-oppimisympäristössä. (Pelamo 2012, 2.)

Mobiiliteknologian käytöstä musiikinoppimisessa on löydetty muissakin teksteissä positiivisia puolia. Carlislen (2013, 13-14) mukaan mobiiliteknologia antaa muun muassa mahdollisuuksia musiikin oppimisen oikea-aikaiseen tukemiseen (*scaffolding*). Esimerkiksi laitteen rytmisen värähtely voi tukea lapsen rytmisissä pysymistä, jos opettajan mallin seuraaminen on vaikeaa. Toisin sanoen, jos lapsi on kinesteettinen oppija visuaalisen tai auditiivisen sijaan, voi tuntoaistin stimuloiminen edistää oppimista. Carlisle tuo esiin, että mobiililaitteiden käyttäminen voisi hyödyttää paljon erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Mobiililaitteita voidaan Carlislen mukaan käyttää myös äänenvärien tutkimiseen, ja ne voivat tukea oppilaan itseilmaisun kehittymistä. Mobiililaitteilla voidaan täydentää sellaisia alueita, joissa luokkahuonesoitinten kanssa tulee vastaan teknisiä rajoituksia, ja joissa oppilaat kokevat fyysisiä rajoitteita. (Carlisle 2013, 13-14.)

Mobiiliteknologiasta opetuskäytössä on löydetty kuitenkin puutteita esimerkiksi sen teknisistä ominaisuuksista. Mobiililaitteiden pienet näytöt ovat yksi ongelmista. Teknisinä puutteina voidaan myös mainita huonot

syöttömenetelmät (input method), joka tarkoittaa käytännössä sitä, että mobiililaitteita on hankalaa kiinnittää tai yhdistää muihin teknisiin laitteisiin. Mobiililaitteissa on tietenkin ongelmana myös akun kesto. (Myllykoski & Paananen 2009, 366.) Akku ei kestä ikuisesti lataamatta, ja mitä enemmän laitetta käyttää, sitä nopeammin akku kuluu.

Tablet-tietokoneiden ja erityisesti iPadien käyttö musiikinopetuksessa, ja muussakin opetuksessa, on noussut nopeasti suureen suosioon. Tutkimusta siitä on kuitenkin vielä niukasti, joten akateemista tutkimuspohjaa tutkielmalleni on rajallisesti. IPadit ovat Applen valmistamia tablet-tietokoneita, eli kosketusnäyttöisiä mobiililaitteita. Applella on paljon erilaisia opetuskäyttöön sopivia musiikkisovelluksia iPadille, ja niitä tulee koko ajan lisää. Monet niistä ovat ilmaisia, joten lisäkustannuksia iPadien käytöstä ei välttämättä niiden ostamisen jälkeen suuria määriä tule. Muutkin tunnetut tietokone- ja matkapuhelinvalmistajat valmistavat tablet-tietokoneita, kuten esimerkiksi Samsung, ASUS, Sony, Microsoft ja monet muut.

Myös jo aikaisemmin mainittu Ruthmann (2012, 12) puhuu Applen mobiilituotteiden puolesta. Siitä asti kun laitteet on julkaistu, on niihin kehitelty valtavasti erilaisia musiikin tekemiseen sekä tuottamiseen liittyviä sovelluksia. Ruthmann mainitsee esimerkkeinä erilaisista sovelluksista kaikki digitaaliset versiot eri soittimista, moniraitaiset äänen nauhoitussovellukset ja monet sävellyssovellukset. Myös tekstin kirjoittamisen jälkeen on tapahtunut edistystä sovelluksissa, koska kehitys tällä alalla on erittäin nopeaa. Ruthmann mainitsee vielä hyvänä puolena Applen laitteiden musiikkisovelluksista sen, että niistä moni on kehitelty sosiaalista vuorovaikutusta ajatellen. Kun perinteiset tietokoneet ovat suunniteltu yhdelle käyttäjälle kerralla, nojaavat monet iPadin musiikkisovellukset yhteistyöhön musiikin teossa ja musiikin kokemisessa. (Ruthmann 2012, 12.) Tämä on suuri hyöty ajatellen opetustyötä, koska yhteistyökykyjen kehittäminen ja yhdessä musiikin luominen ovat erittäin tärkeitä asioita musiikinopetuksessa.

3 TEKNOLOGIA LASTEN VAPAA-AJASSA JA OPPIMISESSA

3.1 Lasten vapaa-aika nykypäivänä ja teknologian merkitys muuttuvassa vapaa-ajassa

Lasten vapaa-aika on muuttunut radikaalisti parissa vuosikymmenessä. Eniten tähän on varmasti vaikuttanut teknologian kehittyminen ja sen myötä lasten vapaa-ajan kietoutuminen teknologian ympärille. Pelikonsolit, älypuhelimet, tietokoneet ja tablet-tietokoneet ovat tärkeä osa yhä useamman lapsen elämää. Nykyään monet ovatkin huolissaan lasten passiivisuudesta vapaa-ajalla ja lapsuusiän ylipaino on tullut ongelmaksi yhä useammassa suomalaisessa perheessä (esimerkiksi Mäki, Sippola, Kaikkonen, Pietiläinen & Laatikainen 2012, 767; Sänkiaho & Santtila 2013, 7). Myös muista teknologian haittavaikutuksista ollaan huolissaan, muun muassa väkivaltapeliin ja Internetin lapsille haitalliset sisällöt ovat nousseet keskustelunaiheiksi (esimerkiksi Arjoranta & Pasanen 2013, 31–32).

Mutta koska teknologia kehittyy ja lapset käyttävät sitä joka tapauksessa, tulisi hyödyttömän taistelun sijaan pyrkiä vaikuttamaan siihen, miten lapset käyttävät teknologiaa. Tämän päivän lapset ja nuoret ovat kasvaneet teknologian parissa. Usein sen takia kuvitellaankin, että he olisivat taitavia sen käytössä. Monet heistä eivät kuitenkaan *ymmärrä* käyttämäänsä teknologiaa ja sen myötä tulevaa informaatiota. (Ruthmann & Dillon 2012, 533.) On erityisen tärkeää opettaa lapsia käyttämään teknologiaa ja sen mukana tulevaa mediaa, jotta he pystyvät käsittelemään sieltä saamaansa tietoa. Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa, joka on julkaistu jo kymmenen vuotta sitten, on huomioitu tieto- ja viestintäteknologian käyttö ja sen opettaminen useissakin kohdissa. Hyvänä esimerkkinä tästä on viestintä ja mediataito -aihekokonaisuus, jonka tavoitteena on opettaa lapsia ymmärtämään ja käyttämään mediaa. (POPS 2004, 39.)

Lasten vapaa-aika on kokenut kuitenkin muitakin muutoksia kuin teknologiaan liittyviä. Esimerkiksi Tilastokeskuksen vuosina 1987–1988 ja 1999–2000 tekemien tutkimusten mukaan lasten vapaa-aika on muuttunut paljon 90-luvun aikana. Yksi merkittävistä teknologiaan liittymättömistä muutoksista oli harrastusten lisääntyminen. Vuosina 1987–1988 lapset käyttivät 45 minuuttia vuorokaudessa harrastuksiin, kun taas vuosina 1999–2000 aikaa käytettiin 73 minuuttia. Harrastaminen lisääntyi lähes puoli tuntia vuorokaudessa. Muita muutoksia olivat esimerkiksi lukemisen väheneminen 38 minuutista 22 minuuttiin, television katselun lisääntyminen 95 minuutista 115 minuuttiin, ja tuttavien kanssa seurustelun väheneminen 49 minuutista 42 minuuttiin. Liikunnan ja ulkoilun määrä ei järkeä paljon vähentynyt, vain kolme minuuttia vuorokaudessa. (Pääkkönen 2010, 84.) Tutkimuksessa käsitellään tosin lasten vapaa-aikaa 14 vuotta sitten. Tämän päivän listaan tulisi mukaan toki tietokoneen, kännykän ja tablet-laitteen käyttö.

3.2 Musiikin merkitys lasten vapaa-ajassa

Harva nykyajan lapsi viettää koko kouluajansa ilman suosikkilevyä tai suosikkikappaletta. Koulutaipaleen aikana lapsen musiikkimaku ja musiikkitoiminta kehittykin koulun lisäksi muun muassa median, ikätovereiden sekä perheen vaikutuksessa (LeBlanc 1987, 141). Monet lapset harrastavat myös musiikkia tavoitteellisesti. Esimerkiksi kansalais- ja työväenopistot ja musiikkiopistot tarjoavat lapsille ja nuorille mahdollisuuksia käydä soitto- ja laulutunneilla. Tavoitteellisen musiikinopiskelun määrä lasten ja nuorten keskuudessa on vähentynyt. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että musiikki harrastuksena olisi vähemmän suosittu kuin ennen. Vain sen harrastamisen muodot ovat kokeneet muutoksia. Musiikkiteknologian kehittyminen on mahdollistanut lapsille ja nuorille musiikin omatoimisen tekemisen ja aktiivisen harrastamisen kokonaan virallisten instituutioiden ulkopuolella. (Kosonen 2009, 158.)

Instrumentin soittaminen on aina ollut melko suosittu harrastus Suomessa. Juvosen (2006, 247) tutkimuksessa, jossa vastaajat olivat yläkoulun kahdeksannen luokan ja lukion ensimmäisen luokan oppilaita, 65,5 % vastaajista oli joskus soittanut jotain instrumenttia. Soittoharrastuksen aloittamiselle mainittiin neljää erilaista syytä. Oma halu oli tärkein aloittamisen syy, sen mainitsi yli puolet vastaajista. Muita syitä oli opettajan kehoitus aloittaa soittoharrastus (18,6 %), vanhempien vaikutus (17,2 %) ja kavereiden merkitys (13,0 %). Soittoharrastuksen jatkaminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys nuorille. Vastaajista vain 30,8 % kertoi aikovansa jatkaa jonkin instrumentin soittamista. (Juvonen 2006, 247.)

Monet lapset aloittavat soittotunnit musiikkiopistolla tai kansalaisopistolla, mutta jättävät sen lyhyen kokeiluajan jälkeen säännöllisenä harrastuksena. Muodollisen musiikinopiskelun lopettaminen ei kuitenkaan tarkoita, että lapsella olisi negatiivinen asenne musiikkia kohtaan, vaan musiikkiharrastuksesta saattaa tulla mieluinen epäsäännöllinen ajanviettotapa. Lapsi voi olla kiinnostunut musiikista, vaikka hän nauttisi siitä uudella tavalla vanhempiin sukupolviin verrattaessa. (Kosonen 2009, 160–161.)

Suomalaisten nuorten näinkin aktiivinen musiikkiharrastus on heijastus heidän perheidensä musiikillisesta aktiivisuudesta. Juvosen (2006, 242) tutkimuksen mukaan lähes yhdeksässä perheessä kymmenestä joku perheenjäsen harrastaa musiikkia. Musiikinkuuntelua tästä oli noin neljännes (23,8 %), joten soitto- tai lauluharrastuksen omaavia perheitä on kuitenkin 66,1 prosenttia. Suomalaisten perheiden musiikillinen aktiivisuus on siis melko yleistä. Tutkimuksen mukaan vain 8,1 prosentissa kodeissa ei musisoitu lainkaan. Musiikin yhteisöllisestä merkityksestä kertoo se, että jopa 10 prosentissa kodeista musisoitiin koko perheen voimin. (Juvonen 2006, 242.) Kun suomalaiset perheet ovat näinkin aktiivisia musiikin harrastajia, ei ole mikään ihme, että niin monet suomalaiset lapset ovat innostuneita musiikista.

Lapset ja etenkin nuoret kuuntelevatkin musiikkia merkittävän paljon vapaa-ajallaan. Musiikinkuuntelu musiikkiharrastuksena onkin ennen musiikkiteknologian kehitystä mielletty lähinnä keskittyneeksi kuunteluksi

konserteissa, mutta tänä päivänä musiikki on helposti saavutettavissa teknologisten välineiden avulla (Kosonen 2009, 157). North, Hargreaves ja O'Neill (2000, 230) tutkivat Iso-Britanniassa yli kahdentuhannen 13–14-vuotiaan nuoren musiikinkuuntelua ja saivat selville, että nuoret kuuntelevat musiikkia keskimäärin 2,5 tuntia päivässä. Samankaltainen tutkimus on tehty myös Suomessa. Tässä tutkimuksessa 8.-luokkalaisten ja lukion ensimmäistä luokkaa käyvien päivittäisen musiikinkuuntelun keskiarvoksi muodostui 2,25 tuntia. Pelkästään jo musiikin kuunteleminen vie keskimääräisesti yli kaksi tuntia nuoren päivästä. (Juvonen 2006, 235.)

Musiikki on tärkeä harrastus monille lapsille ja nuorille, eikä sen suosio näytä vähenevän ajan kuluessa. Harrastusmuodot ovat vain kokeneet muutoksia. Miksi sitten on niin tärkeää, että lapset ja nuoret harrastavat musiikkia? Sen lisäksi, että musiikkiharrastus tuottaa iloa lapselle, vaikuttaa se myös kokonaisvaltaisesti lapsen hyvinvointiin. Esimerkiksi kuorolaulu on tutkimusten mukaan stressiä vähentävää sekä sosiaalista hyvinvointia kehittävä. Lauluharrastusta tutkitaankin nykyään erityisesti hyvinvointia edistävänä tekijänä. Toinen tärkeä hyvinvointiaspekti musiikkiharrastuksessa on musiikin käyttö tunteiden säätelyssä, erityisesti musiikkia kuunnellessa. Tunteiden säätely on yksi tärkeimmistä syistä, miksi nuoret kuuntelevat musiikkia. Musiikkiharrastuksella ja hyvinvoinnilla on tutkittu positiivinen yhteys. (Louhivuori 2009, 14–15.)

3.3 Koulumusiikki, lasten vapaa-ajan musiikki ja niiden kohtaaminen

Kun lapset tulevat kouluun, on heillä jo olemassa oma musiikkimakunsa ja oma käsityksensä musiikista. Lasten oman musiikin tulisi näkyä myös koulumusiikissa, jotta musiikin opiskelu olisi motivoivaa lapsille. Kuten jokaisessa oppiaineessa, myös musiikissa on tärkeää, että opittavat asiat liittyvät oppilaan elämään ja ovat jollain tavalla merkityksellisiä hänelle. Musiikin merkittävä rooli oppilaiden elämässä tulisi huomioida koulussa sekä

ottamalla oppilaiden omasta musiikista elementtejä musiikinopetukseen että pyrkimällä saamaan koulumusiikin elementtejä oppilaiden vapaa-aikaan. Opettajan tulisi myös pohtia mitä tapahtuu, kun oppilaan informaalit oppimiskokemukset musiikista institutionalisoidaan kouluun, ja minkälaisia eettisiä kysymyksiä siinä tulee ottaa huomioon. Koulumusiikin sekä lasten ja nuoren musiikin välillä on vielä suuri aukko, jota tulisi kuroa yhteen. Tämä voi kuitenkin olla haaste monelle opettajalle. (Ruthmann & Dillon 2012, 530–532.)

Kuten jo aikaisemminkin mainittiin, musiikinkuuntelu on suurelle osalle kouluikäisistä, erityisesti teini-ikäisistä, tärkeä osa heidän elämäänsä. Kuitenkin itse musiikin tuottaminen, soittaminen, ei ole yhtä suosittua. Iso-Britanniassa tehdyssä tutkimuksessa kävi ilmi, että tutkittavista teini-ikäisistä vain 17,8 prosenttia kertoi harrastavansa soittamista. Kun taas musiikkia kuunteli 86,4 prosenttia ainakin useimpina päivinä, jotkut useita kertoja päivässä. (North, Hargreaves & O'Neill 2000, 256). Koulu on mitä paras paikka johdattaa oppilaita muunkin musiikkiharrastuksen pariin. Tämä näkyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden musiikkiosiossa heti ensimmäisessä lauseessa. Siinä korostetaan musiikinopetuksen tehtävän olevan auttaa lasta löytämään oma kiinnostuksen kohteensa musiikin alueelta, rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan sekä tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Samassa kappaleessa mainitaan musiikinopetuksen tehtävän olevan myös oppilaan musiikillisen identiteetin rakentumisen tukeminen. (POPS 2004, 232.) Omatoimiseen musisointiin motivointi ja kiinnostuksen herättäminen musisointiin positiivisena harrastuksena ovat tärkeitä musiikinopetuksen tehtäviä. Koulumusiikin ei tarvitse olla vain koulun musiikintunneille sidottua, vaan sen täytyisi vaikuttaa kokonaisvaltaisesti lapsen musiikilliseen kasvuun ja identiteetin kehittymiseen. (Kosonen 2009, 157.)

Musiikinopettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaidensa innostukseen harrastaa musiikkia. Opettaja innostaa sekä tiedostaen että tiedostamattaan oppilaita toimimaan musiikin parissa koulun lisäksi myös vapaa-ajalla ja jopa kouluvuosien jälkeen. On tärkeää, että oppilas saa musiikin tekemiseen liittyviä positiivisia elämyksiä ja pystyvyyden tunteen musiikissa, jotta hänen

musiikkisuhteensa olisi aktiivinen vapaa-ajallakin. (Kosonen 2009, 169.) Tällöin on tärkeää, että opettaja ottaa opetuksessaan huomioon oppilaiden oman musiikkimaun. Kun oppilaalla on autonomiaa musiikintunneilla, esimerkiksi musiikin valinnan suhteen, hän myös nauttii enemmän musiikintuntien toiminnasta. (Green 2008, 93). Myös vuonna 2016 voimaan tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa painotetaan, että musiikinopetuksessa tulisi ottaa huomioon myös oppilaiden omia musiikkimieltymyksiä (POPS 2014, 149, 294). Ei ole kuitenkaan tarkoituksenmukaista käyttää musiikintunneilla pelkkää oppilaiden valitsemaa musiikkia, vaan myös laajan musiikintuntemuksen kehittyminen on tärkeää. Oppilaiden oman musiikin käyttöä musiikintunneilla voidaankin käyttää motivoinnin keinona (Green 2008, 93). Oppilaiden itse valitsema musiikki voi toimia "johdantomusiikkina" oppilaille tuntemattomampiin musiikkilajeihin. Populaarimusiikki voi toimia myös porttina syvempään tietoon musiikista, musiikilliseen lukutaitoon sekä teoreettisiin konsepteihin. (Väkevä 2012, 25.)

Populaarimusiikkiin ja massamediaan tutustuminen on myös mediakasvatukselliselta näkökannalta hyödyllistä. Green (2008, 83) puhuikin termistä *kriittinen musikaalisuus*. Kyseinen termi tarkoittaa käytännössä samaa kuin kriittinen lukutaito, mutta musiikin saralla. Koulussa tulisi mieluummin käsitellä nykymediaa sekä oppilaiden musiikkia kuin jättää ne huomiotta. Vain niihin tarttumalla pystymme opettamaan lapsia olemaan kriittisesti tietoisia niiden sisällöistä. Tämä taas edellyttää sitä, että ottaisimme koulutukseemme mukaan nykyaikaista massakulttuuria sekä lasten jo olemassa olevaa tietoa siitä. Lasten vapaa-ajan ja koulun musiikkien tulisi kohdata myös siksi, että lapsi pystyisi kriittisesti suhtautumaan kuulemaansa musiikkiin. (Green 2008, 83.)

4 INFORMAALI OPPIMINEN KOULUSSA JA SEN ULKOPUOLELLA

4.1 Informaali oppiminen

Koulussa järjestetty muodollinen (formaali) oppimistapahtuma ei ole tietenkään ainoa tapa oppia, vaan lapset oppivat hyvin paljon asioita vapaa-ajallaan. Tällaista arjessa tapahtuvaa oppimista kutsutaan informaaliksi oppimiseksi eli arkioppimiseksi. Informaali oppiminen voi johtaa erilaisiin oppimistuloksiin ja syvempään ymmärtämiseen kuin pelkkä formaali kouluopetus. Se voi myös laajentaa oppijan ajatuksia traditionaalisen tiedonsiirron yli. (Jahnke 2012, 395.) Opetushallituksen julkaiseman tekstin mukaan (Nyyssölä 2002, 9) informaali oppiminen tapahtuu lapsen arjessa, esimerkiksi perheen tai harrastuksen parissa. Se voi myös olla tarkoituksellista, mutta useimmiten informaali oppiminen tapahtuu sattumanvaraisesti tai tahattomasti, eli lapsi oppii asioita huomaamattaan.

Jahnke (2012, 395) tuo myös esiin informaalin oppimisen tietoisien ja tiedostamattoman puolen. Jahnken mukaan informaalia oppimista tapahtuu yleensä, kun oppijalla on selvittämättömiä asioita formaalin kouluopetuksen ulkopuolella. Nämä asiat voivat olla sekä tiedostettuja että tiedostamattomia. Eli toisin sanoen informaali oppiminen voi olla suunniteltua tai suunnittelematonta. Suunniteltua informaalia oppimista tapahtuu, kun oppija kiinnostuu jostain aiheesta tai löytää ratkaistavan ongelman, ja alkaa etsiä tietoa kyseisestä aiheesta tai opetella itsenäisesti asiaa. Kun taas esimerkiksi kaverijoukossa keskustellaan jostain aiheesta, ja joukosta ainakin yksi ottaa puhelimen esille tarkistaakseen tietoja tai etsiäkseen lisää informaatiota, on kyseessä suunnittelematon informaali oppiminen. (Jahnke 2012, 395.)

Nykypäivän lapsilla ja nuorilla informaalia oppimista vapaa-ajalla tapahtuukin paljon teknologian avulla. Esimerkiksi vuonna 2005 on tutkittu, että 90 prosenttia Internetiä vähintään kerran viikossa käyttävistä 9-19-vuotiaista brittinuorista ja -lapsista, käyttää sitä tehdäkseen koulutöitä.

Kuitenkin 94 prosenttia näistä lapsista ja nuorista käyttää Internetiä etsiäkseen tietoa myös muista asioista. Lapset ja nuoret käyttävät Internetiä vapaaehtoisesti tiedonhakuun ja informaaliin oppimiseen. (Weller 2011, 15 viittasi: Livingstone & Bober 2005.)

Marsickin ja Watkinsin (2001, 25–26) mukaan informaali oppiminen on yleensä tarkoituksellista, eli oppija pyrkii saavuttamaan oppimistuloksen. Marsick ja Watkins sisällyttävät kuitenkin informaaliin oppimiseen myös sivuoppimisen termin (*incidental learning*), joka tarkoittaa käytännössä samaa kuin Jahnken (2012, 395) esittelemä suunnittelematon informaali oppiminen. Sivuoppimisesta syntynyttä oivallusta voi kuitenkin tietoisesti alkaa tarkastella ja tutkia. Tästä yksinkertaisena esimerkkinä toimii muun muassa virheistä oppiminen. (Marsick & Watkins 2001, 25–26.)

Formaalien ja informaalien oppimisen ero näkyy kolmessa eri oppimistilanteen osassa. Ensinnäkin oppimistilanteen organisaation aste erottaa formaalin ja informaalin oppimisen toisistaan. Formaalin oppimistilanteen on organisoinut joko opettaja tai opetusinstituutio, kun taas informaali oppimistilanne on itseorganisoitu tai täysin organisoimaton. Toinen ero näkyy oppimistodistuksissa. Formaalisissa oppimistilanteissa oppilas saa jonkinlaisen todistuksen oppimisestaan, kun taas informaalisissa oppimisissä todistuksia ei ole. Viimeisenä erona on oppimisen käynnistäminen, eli kuka saa oppimisen käyntiin. Formaalisissa oppimistilanteissa oppimisen käynnistää opettaja tai ohjaaja. Informaalisissa oppimistilanteissa taas oppiminen käynnistyy oppijan itsensä halusta. (Jahnke 2012, 396.)

Vaikka Nyysölä (2002, 9) korostaa tekstissään koulun ulkopuolella tapahtuvaa informaalia oppimista, voi joidenkin tutkijoiden mielestä myös koulussa tapahtuva oppiminen olla informaalia. Informaalien oppimisen piirteitä voi olla näkyvissä myös koulun oppitunneilla, esimerkiksi erilaisia suunnittelemattomia informaalien oppimisen tilanteita (Jahnke 2012, 396). Folkestadin mukaan (2006, 138) informaali ja formaali oppiminen eroavat toisistaan muun muassa siinä, että formaalisissa oppimistilanteissa opettajan ja oppilaan ajatukset ovat suunnattuna jonkin asian tekemisen oppimiseen.

Informaalissa oppimistilanteessa taas molemmat keskittyvät asian tekemiseen. Koulussa toteutetussa informaalissa oppimistilanteessa tulisi pyrkiä arkioppimisen piirteisiin, jolloin oppiminen tapahtuu ikään kuin huomaamatta. Jahnke (2012, 395–396) tuo tekstissään esiin, että informaalisen oppimisen yhdistäminen formaaliin kouluoppimiseen voisi olla hyödyksi oppijoille.

4.2 Informaali musiikinoppiminen

Uudessa vuonna 2016 voimaan tulevissa opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että musiikinopetuksen tulisi antaa oppilaille valmiuksia harrastaa musiikkia kotona ja tehdä musiikista elinikäinen harrastus (POPS 2014, 149; 294). Esimerkiksi juuri tutkimuksen kohteena olevien tablet-tietokoneiden myötä lapsella on käytössään hyviä musiikinteko-ohjelmia ja uusia malleja luovaan musiikintekoon koulun musiikintuntien lisäksi myös kotona (Ruthmann 2013, 106).

Useat nuoret popmuusikot eivät kehitä soittotaitojaan käymällä soittotunneilla, vaan he opiskelevat soittamista itseksensä, usein ystävien tai perheen tukemana. Informaali musiikinoppiminen voi olla sekä tiedostamatonta että tiedostettua. (Green 2002, 5.) Tiedostettu musiikinoppiminen on melko selvä käsite, se tapahtuu esimerkiksi korvakuulolta musiikkia kopioimalla. Tiedostamatonta musiikinoppimista voi taas olla esimerkiksi enkulturaatio, missä henkilö hankkii musiikillisia taitoja ja tietoja syventymällä oman sosiaalisen kontekstinsa jokapäiväiseen musiikkiin. Musiikkiin syventyminen voi tapahtua soittamalla (ja laulamalla), kuuntelemalla sekä säveltämällä. (Green 2002, 22.) Tässä asiayhteydessä soittamisella ei tarkoiteta välttämättä instrumentin soittamista, vaan esimerkiksi soittamiseksi lasketaan myös rytmin naputtelu sormilla pöytää vasten. Myöskään säveltäminen ei välttämättä ole perinteistä säveltämistä, vaan esimerkiksi kun vauva hakkaa esineellä lattiaa, voidaan se laskea improvisoinniksi eli säveltämiseksi. Musiikillinen enkulturaatio on niin sanotusti informaalisen oppimisen pohjamuoto, jossa ihmisen musiikillinen

kompetenssi kehittyä musiikkia kokemalla. (Myllykoski 2009, 301.) Musiikillinen enkulturaatio on mielestäni nimenomaan informaalia musiikin *oppimista*, ei *opiskelua*, koska se tapahtuu tiedostamatta. Oppiminen voi olla tiedostamatonta toimintaa, mutta opiskeluun vaaditaan ymmärrys siitä mitä tekee.

Koska enkulturaatio on informaalia *oppimista*, on syytä tutustua myös informaaliin musiikin *opiskeluun*. Informaalin musiikin opiskelun yksi pääpiirteistä on, että oppiminen tapahtuu usein sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tähän liittyy muun muassa bändissä soittaminen, joka on erittäin yleinen informaalin musiikinoppimisen muoto. Toinen ja kolmas mainittu pääpiirre ovat oppijan korkea motivaatio tekemiseensä ja tarvelähtöisyys. Eli oppijan musiikin opiskelu lähtee jostakin tietystä tarpeesta, vaikkapa halusta oppia soittamaan jokin tietty haastava rock-kappale, jonka oppijan bändi haluaa esittää seuraavassa konsertissaan. Oppijalla on tietenkin myös korkea motivaatio tämän kappaleen oppimiseen, koska oppimisen tarve lähtee oppijasta itsestään. (Mikko Myllykoski 2009, 301 viittasi: Salavuo 2005, 57).

Karlsen (2012, 87) tuo esiin neljä Folkestadin (Folkestad 2006, 141-142) esittelemää informaalin oppimisen piirrettä, ja valottaa niitä hieman musiikin kautta. Ensimmäinen piirre on tilanne, missä oppiminen tapahtuu. Tapahtuuko oppiminen institutionaalisen asetelman sisäpuolella vai ulkopuolella? Toisena mainitaan oppimistyyli, eli tapahtuuko oppiminen nuottien avulla vai korvakuulolta. Omistajuus on myös yksi informaalin musiikin piirteistä. Kuka omistaa päätösvallan aktiviteeteista, oppijat vai opettaja? Viimeisenä piirteenä on mainittu tarkoituksellisuus, eli onko oppijan huomio kiinnittynyt soiton opetteluun vai soittamiseen itseensä. (Karlsen 2012, 87.)

4.3 Greenin ja Clementsin näkemyksiä informaalista musiikinoppimisesta koulussa

Musiikki on taideaineena erityisen otollinen oppiaine informaaliin oppimiseen koulussa. Perinteisessä musiikinopetuksessa informaali oppiminen ei ole suuressa roolissa, mutta musiikinopetuksessa ollaan kuitenkin pikkuhiljaa siirtymässä siihen suuntaan. Musiikinopetuksessa ovatkin sisällöt muuttuneet musiikillisesti laajemmiksi, mutta uusia sisältöjä opetetaan kuitenkin usein vanhoihin metodein. Kuitenkin esimerkiksi bändisoitto voi parhaimmillaan olla hyvinkin oppilaslähtöistä, ja opettajan rooli on toisinaan vain olla neuvonantajana ja ehkä myös järjestyksenpitäjänä. Kaikki oppilaat eivät motivoitu formaalista musiikinopiskelusta, vaikka he olisivat hyvinkin musikaalisia, joten usein formaalein metodein koulutetun opettajan tulisi pystyä pyrkimään mukavuusalueensa ulkopuolelle. Informaali musiikinopetus ei useinkaan synny itsestään, ja opettajan tuleekin tietoisesti pyrkiä siihen. (Green 2008, 3.)

Iso-Britanniasta kotoisin oleva tutkija Lucy Green on tehnyt tutkimusta tähän aiheeseen liittyen. Hänen teoksensa *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy* (2008) käsittelee informaalin oppimisen tuomista koulun musiikintunneille ja hänen vanhempi teoksensa *How popular musicians learn: a way ahead for music education* käsittelee popmuusikoiden musiikinoppimista. Green (2008, 10) erittelee teoksessaan formaalin ja informaalin musiikinoppimisen eroja. Niistä kenties tärkein on, että informaali musiikinoppiminen lähtee aina oppijan itse valitsemasta musiikista, jonka oppija luultavasti jo tuntee ja josta hän pitää. Formaalisessa musiikinopetuksessa taas usein opettaja valitsee musiikin, ja musiikki on oppijoille tuntematonta. (Green 2008, 10.)

Clements (2012, 4-5) syventyy tekstissään kriittisesti Greenin teemoihin informaalin musiikinoppimisen tuomisesta kouluihin. Ensimmäiseksi teemaksi hän nostaa oppilaskeskeisen oppimisen. Sen lisäksi, että oppiminen lähtisi liikkeelle oppilaiden itse valitsemasta musiikista, se lähtee liikkeelle myös oppilaan omista tiedoista. Tässä yhteydessä Clements nostaa esiin oppilaiden

yksilöllisyyden kunnioittamisen ja sen myötä myös kulttuurisesti tietoisien opettajan. Tässä tapauksessa kyseessä on "nuorisokulttuuri", joka voi erota hyvinkin paljon koulussa toteutetusta musiikinopetuksesta. Jos koulun kulttuuri eroaa paljon oppilaan omasta kulttuurista, on hänen haastavaa siirtää koulussa oppimiaan asioita vapaa-aikaan. Jotta pystyisimme tavoittamaan jokaisen oppilaan musiikilla, tulee meidän pyrkiä tuomaan opetukseen asioita oppilaan omasta kulttuurista. Eli tasapainotella heidän kulttuurinsa ja muiden musiikkikulttuurien välillä. (Clements 2012, 4-5.)

Toisena Greenin mainitsemana erona on tärkein oppimismetodi, joka informaalisissa oppimisessa on korvakuulolta soittaminen ja formaalisissa oppimisessa nuoteista soittaminen. Kolmas ero liittyy siihen, kenen kanssa opitaan. Formaalisissa oppimisessa oppiminen tapahtuu opettajan eli auktoriteetin ohjauksessa, kun taas informaali oppiminen perustuu useimmiten joko yksin opetteluun tai vertaisoppimiseen. (Green 2008, 10.) Clements (2012, 6-7) nostaa esiin opettajan roolin informaalisissa oppimisessa. Opettajan tulisi antaa oppilaille enemmän tilaa tehdä itse asioita, eikä opettajan tarvitse aina ohjata tilannetta opettajajohtoisesti. Opettajan roolin oppimisprosessissa tulisi olla "jakaja" tai helpottaja. Tämän roolin tulisi kehittyä opettajan omasta monimusikaalisuudesta, oppilaiden tarpeiden, taitojen ja tietojen ymmärtämisestä, sekä koulua ympäröivistä musiikeista ja kulttuureista. (Clements 2012, 6-7.)

Neljäntenä erona on eteneminen. Formaalisissa musiikinoppimisessa edetään helpoista kappaleista vaikeisiin, jotka usein on sävelletty juuri oppimistarkoitusta varten. Informaali oppija lähtee kuitenkin usein liikkeelle vaikeasta. Hän valitsee harjoiteltavaksi esimerkiksi suosikkiryhtyeensä kappaleita, jotka eivät vastaa hänen taitotasoaan. Informaaliin musiikinoppimiseen kuuluu myös tärkeänä osana kuunteleminen, esiintyminen ja säveltäminen koko oppimisprosessin aikana, ja siinä korostuu oppijan henkilökohtainen luovuus. Formaalisissa musiikinoppimisessa taas keskitytään enemmän valmiiden sävellysten soittamiseen nuoteista ja oma luovuus ei niinkään pääse siinä etusijalle. (Green 2008, 10.)

Nämä seikat, eli oppilaslähtöisyys, korvakuulolta soittaminen, opettajan rooli ja eteneminen, huomioon ottaen Green suoritti Iso-Britanniassa kokeilun. Siinä oli tarkoituksena liittää asioita popmuusikoiden tavasta oppia musiikkia koulun 14-vuotiaiden musiikintunneille. Kokeiluun kuului muun muassa korvakuulolta itse valitun musiikin kopioimista itse muodostetuissa bändeissä, säveltämistä ja sävellysten esittämistä sekä klassisen musiikin soittamista korvakuulolta. (Green 2008, 193–194.) Kokeilun tulokset olivat varsin lupaavia informaalin oppimisen hyväksi. Oppilaat kokivat kokeilujakson motivoivana ja he kokivat oppineensa enemmän kuin normaalin opetuksen avulla. Erityisen tärkeäksi nousi oppilaiden autonomia, eli oppilaat nauttivat siitä, että he saivat tehdä asioita vertaisryhmässä ilman opettajan kokoaikaista ohjaamista. (Green 2008, 117.) Tämä ei tietenkään toimi samalla tavalla alemmilla luokilla, nuoremmat oppilaat tarvitsevat usein enemmän opettajan tukea kuin 14-vuotiaat.

Myös tarkoituksenmukainen kuuntelu, eli korvakuulolta kappaleiden opettelu, osoittautui hyödylliseksi elementiksi. Oppilaiden kriittinen ajattelu musiikin suhteen, ja musiikillisen laadun ja tekniikoiden tunnistaminen parani. (Green 2008, 84.) Vaikka kokeilujakso koettiin positiivisena kokemuksena ja tiettyjen osa-alueiden osaaminen oppilailla parani, mainitsi Green kuitenkin myös negatiivisen puolen. Hänen mukaansa kaikkia koulun musiikinopetukseen liittyviä osa-alueita ei näillä keinoin pysty opettelemaan. Jos koulussa olisi pelkkää informaalia musiikinopetusta, jäisivät muun muassa teoreettiset tiedot oppilailta oppimatta. (Green 2008, 182.)

Clements (2012, 7–8) kuitenkin kritisoi Greenin tiukkaa näkemystä informaalista oppimisesta, josta puuttuu käytännössä lähes kokonaan opettajan rooli. Hänen mukaansa Green on jättänyt käsittelemättä oppimistavan, joka on nähtävissä lähes jokaisessa maailman musiikkikulttuurissa, eli mestari-oppipoika -mallin. Clementsin mukaan oppilaslähtöisen ja informaalin oppimisen ei välttämättä tarvitse tarkoittaa opettajan roolin poistamista, vaan opettajan tietotaitoa tulisi siinäkin käyttää hyödyksi. Clements tuo myös esiin, että kaikki oppimistyylyt eivät sovi kaikille, ei myöskään Greenin kuvaama

täysin informaali oppiminen. Erilaiset oppijat tulisi ottaa tässä huomioon.
(Clements 2012, 7-8.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusongelmat

1. Mitä musiikkitoimintaa oppilaat tekevät vapaa-ajalla?
2. Millainen tablet-tietokoneilla harjoitettu koulun musiikkitoiminta siirtyy oppilaiden vapaa-aikaan?
3. Miten tablet-tietokoneiden käytön määrä ja sisältö vapaa-ajalla kehittyy tutkimusjakson aikana?

Ensimmäiseksi tutkimuksessa on tavoitteena selvittää, millaista lasten vapaa-ajan musiikkitoiminta on. Tähän sisältyy myös tablet-tietokoneilla tapahtuva toiminta. Tavoitteellinen musiikinopiskelu, esimerkiksi musiikkiopistoissa, on vähentynyt, mutta musiikkiteknologian kehittyminen on mahdollistanut musiikin informaalin ja itsenäisen opiskelun vapaa-ajalla virallisten instituutioiden ulkopuolella (Kosonen 2009, 158). Haluan tässä tutkimuksessa selvittää, mitä musiikkitoimintaa oppilaat harrastavat koulun ulkopuolella ja kuuluuko teknologia siihen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin korostetaan omatoimiseen musisointiin rohkaisemista ja musiikkiharrastukseen innostamista, joten koulussa toteutettavan musiikinopetuksen tulisi pyrkiä vaikuttamaan myös lapsen vapaa-aikaan (Kosonen 2009, 157). Tämän vuoksi on tärkeää tutkia, millainen tablet-tietokoneiden käyttö koulussa innostaa oppilaita niin paljon, että he siirtävät sitä myös vapaa-aikaansa. Nykypäivänä, kun teknologia on hyvin arkipäiväinen asia useimpien oppilaiden elämässä, ei pelkkä teknologia itsessään motivoi oppilaita. Teknologian tulisikin lisätä opittavaan asiaan sitoutumista tukemalla opetettavan asian merkityksellisyyden kokemista. (Veermans & Tapola 2006, 71.)

Kolmantena tutkimusongelmana on tablet-tietokoneiden käytön määrän ja sisällön kehittyminen tutkimusjakson aikana. Tarkoituksena on selvittää, vaikuttaako tablet-tietokoneiden säännöllinen musiikkikäyttö koulussa tablet-

tietokoneiden musiikkikäytön määrään vapaa-ajalla. Tavoitteena on myös tutkia muuttuuko käytön sisältö. Eli alkavatko oppilaat esimerkiksi käyttämään niitä ohjelmia, mitä koulussa on juuri silloin otettu käyttöön. Tablet-tietokoneiden myötä oppilailla on käytössä muun muassa hyviä musiikintekohjelmia myös kotona (Ruthmann 2013, 106). On kiinnostavaa tietää lisääkö koulussa annettava ohjeistus ja kannustus niiden käyttöä vapaa-ajalla.

5.2 Aineiston hankinta ja tutkimusjoukko

Tutkimusaineiston keräsin 35:ltä neljännen luokan oppilaalta, joilla oli käytössä henkilökohtaiset tablet-tietokoneet. Oppilaat saivat viedä tablet-tietokoneet koteihinsa. Oppilaita luokassa oli yhteensä 35, joista osa oli erityisen ja tehostetun tuen oppilaita sekä maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Luokkaa opetti minun lisäksi toinen luokanopettaja sekä erityisluokanopettaja. Musiikkia opetin heille yksin ja sitä oli oppilailla yksi tunti viikossa, tosin ryhmä oli jaettu kahtia.

Kyselylomakkeisiin vastasivat kaikki paitsi yksi kyseisen luokan oppilas. Hän ei päässyt vastaamaan talven kyselyyn, joten jotta vertailu onnistuisi, en ottanut hänen kevään kyselyvastauksiaan vertailuissa huomioon. Haastateltavaksi valikoitui kyselylomakkeiden perusteella kahdeksan luokan oppilasta, neljä tyttöä ja neljä poikaa. Kuvaan myöhemmin (5.4.1 Kyselylomake) kuinka nämä kahdeksan haastateltavaa valikoituivat tutkimukseen.

Tutkimuksen näytteen valinta oli harkinnanvarainen, niin kuin laadullisissa tutkimuksissa usein onkin. Laadullisissa tutkimuksissa on tärkeää, että tietoa antavat henkilöt tietävät tutkimuksen aiheesta tai heillä on kokemusta siitä. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 85–86.) Tässä tapauksessa kyselylomakkeisiin vastaavat henkilöt valikoituivat sen mukaan, mille luokalle opetin musiikkia ja millä luokalla oli tablet-tietokoneet käytössä. Haastateltavat määräytyivät taas kyselylomakkeiden vastausten mukaan. Tutkimusjoukko oli näin ollen erittäin harkinnanvarainen ja tarkoituksenmukainen tutkimuksen aiheeseen nähden.

Suoritin tutkimuksen vuoden 2014 keväällä ollessani töissä luokanopettajana inklusioluokalla. Tutkimuksen tekemisen aloitin tosin jo syksyllä 2013, jolloin aloin etsiä lähdekirjallisuutta ja kirjoittaa tutkimukselle teoriapohjaa. Syksyllä päätin, että tutkimuksen tärkeä osa olisi helmikuusta toukokuuhun kestävä tutkimusjakso. Tällöin opetuksessa käytettäisiin paljon tablet-tietokoneita. Kyseessä on toimintatutkimus, joka yhdistää opettajan ja tutkijan roolit toisiinsa. Toimintatutkimus toteutetaan pääasiassa kentällä, kuten käsillä oleva tutkimuskin. Yksi toimintatutkimuksen tunnusmerkeistä onkin, että siinä tutkija on osa tutkimuskohdetta. Sillä pyritään parantamaan kasvatuksellisia käytäntöjä, ja ymmärtämään niitä ja toimintaolosuhteita paremmin. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 30-35.)

Loppusyksystä aloin suunnitella tutkimusjakson toteuttamista sekä tiedonkeruumenetelmien käyttöä. Päädyin siihen, että tutkimus suoritettaisiin sekä kvalitatiivisin että kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin. Tutkimusmenetelmät valikoituivat tutkimusaiheen valinnan jälkeen. Aluksi tutkimuksessa oli tarkoitus käyttää vain kvalitatiivisia menetelmiä. Aiheen tarkentuessa tuli kuitenkin ilmi, että kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen yhdistäminen olisi hedelmällisempää. Useamman tutkimusmenetelmän eli menetelmätriangulaation avulla tutkimuksesta tulee laajempi ja monipuolisempi kuin vain yhdellä tutkimusmenetelmällä. Sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän käytön myötä tutkimukseen tulee uusia näkökulmia, jotka lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 218.)

Aloin syksyn lopulla suunnitella lähdekirjallisuuden ja kirjoittamani teoriapohjan perusteella kyselylomaketta, jonka teetätin oppilailta tutkimusjakson alussa eli helmikuussa. Oppilaat täyttivät saman kyselylomakkeen vertailun vuoksi myös tutkimusjakson lopussa eli toukokuun loppupuolella. Observointi oli käynnissä koko tutkimusjakson ajan, ja hyödynsin observoinnissa kyselylomakkeiden teemoja. Haastattelin myös kahdeksaa oppilasta tutkimusjakson lopussa, jotta kyselylomakkeista saatu tieto syventyisi. Haastattelut rakensin lähdekirjallisuuden, kyselylomakkeen

teemojen sekä tarkemmiksi muotoutuneiden tutkimuskysymysten perusteella. Tutkimusaineiston keruun jälkeen siirryin litterointi- ja analysointivaiheeseen, joiden jälkeen aloin kirjoittaa tuloksia. Analysointivaiheen jälkeen myös teoriaosio koki hieman muutoksia, koska haastatteluista nousi lisää asioita käsiteltäväksi teoriapohjassa.

Haastateltavia oli yhteensä kahdeksan, joista puolet oli tyttöjä ja puolet poikia. Käytän haastateltavista peitenimiä, koska en eettisistä syistä voi käyttää heistä oikeita nimiä. Tekstin luettavuuden puolesta on parempi puhua haastateltavista nimillä kuin vaikkapa numeroilla. Nimesin haastateltavat uudelleen Sofiaksi, Saaraksi, Siniksi, Sonjaksi, Petteriksi, Pasiksi, Paavoksi ja Pontukseksi. Haastateltavat ovat kaikki 4-luokkalaisia, eli iältään 10-11-vuotiaita. Haastateltavista kaksi, Sofia ja Pasi, käyvät soittotunneilla. Petteri ja Sini ovat joskus käyneet soittotunneilla, mutta ovat lopettaneet sen. Petteri on taustaltaan maahanmuuttaja ja Pontuksella on erityisen tuen päätös, mutta en kokenut näiden seikkojen vaikuttavan haastatteluihin.

5.3 Lyhyt katsaus musiikin tutkimusjakson sisältöön

Jotta tutkielman lukijat pystyisivät paremmin hahmottamaan tutkimusjaksoa, on mielestäni tärkeää kertoa mitä ohjelmia tutkimusjakson aikana käytettiin. Puhun tässä osiossa suoraan iPadeista, enkä tablet-tietokoneista, koska sovellukset on suunniteltu juuri Applen tuotteille. Musiikkia luokalla oli yksi tunti viikossa, mutta ryhmä oli jaettu kahtia. Pidin käytännössä kaksi musiikintuntia viikossa, mutta jokainen oppilas oli vain kerran viikossa musiikintunnilla. Musiikintunteihin kuului tietenkin paljon muutakin kuin iPad, kuten esimerkiksi soittamista, laulamista, kehorytmejä ja kuuntelua, mutta esittelen tässä vain tablet-tietokoneilla suoritettua oppimista. Esittelen lyhyesti erilaisia sovelluksia, mitä käytimme oppilaiden kanssa. Kerron myös, mitä sovellusten kanssa teimme.

Ennen tutkimusjakson virallista alkua ehdimme ladata muutamia soittimia iPadille. Latasimme muun muassa rumpusetin, pianon ja ksylofonin,

joita soitettiin jonkin verran musiikintunneilla. Käytimme soittimia satunnaisesti myös tutkimusjakson aikana. Soittimia käytettiin muun muassa oikeiden soittimien korvikkeena silloin, kun oikeita soittimia ei riittänyt kaikille. Lataamamme soittimet olivat kaikki ilmaisia, mutta mielestäni silti melko laadukkaita. Ainoana huonona puolena soittimien ilmaisversioissa olivat mainokset, jotka ilmaantuivat toisinaan näytölle soiton aikana.

Tutkimusjakson aikana latasimme kaksi pianopeliä, Dust Buster 2:n ja Piano Maestron. Niissä pianonsoiton harjoittelu oli tehty pelimuotoiseksi, eli mitä paremmin soitettava kappale meni, sitä enemmän siitä sai pisteitä. Kun oli saanut tarpeeksi pisteitä, pääsi uudelle tasolle, missä oli edellistä haastavampia kappaleita. Pelit alkoivat todella yksinkertaisista kappaleista, joten jokainen oppilas pääsi ainakin alkuun. Molemmissa harjoiteltiin erilaisten melodioiden soittamista pianon koskettimistolla. Piano Maestrossa soitettiin nuoteista, kun taas Dust Busterissa näytettiin suoraan, mitä kosketinta tuli soittaa. Dust Busterissa ei myöskään näytetty sävelten pituuksia millään symboleilla. Piano Maestrossa oppi nuotteja ja aika-arvoja pelkän soittamisen sijaan. Käytimmekin peliä paljon nuottien opetteluun. Nuotteja opettelimme myös hetken Noteworks-ohjelman ilmaisversion avulla. Maksullista versiota emme hankkineet, joten ohjelman käyttö loppui lyhyeen.

Kitaransoittoa harjoittelimme GuitarBots-sovelluksen avulla. Peliä pelattiin oikealla kitaralla iPadin mikrofonin avulla. Eli kitaralla soitettiin tarvittavat sävelet ja iPad reagoi niihin. Se kertoi, ovatko ne oikein vai väärin. Pelissä oli sama idea kuin pianopeleissä, eli onnistuneesta soitosta sai paljon pisteitä ja pisteillä pääsi uusille tasoille. Tämäkin peli alkoi todella yksinkertaisista kappaleista. Aluksi soitettiin esimerkiksi pelkästään vapaita kieliä. Pelissä näytettiin mitä kieltä tuli soittaa ja mistä välistä tuli painaa. Palkin pituus kertoi myös sävelen pituuden. Pelissä ei opeteltu nuotteja, mutta oppilas sai kuitenkin kokemusta kitaran käsittelystä ja esimerkiksi kielten painamisesta.

Musiikin tekemiseen käytimme erilaisia ohjelmia. Ensimmäkin käytimme iPadia musiikin äänittämiseen, äänitimme esimerkiksi oppilaiden yhteissoittoa sekä oppilaiden tekemiä kappaleita. Ensimmäiset kosketukset musiikilliseen

keksimiseen iPadin avulla saimme Loopseque kids -ohjelman avulla. Sillä lapset pystyivät helposti tekemään omaa musiikkia painelemalla pelissä olevia painikkeita, joista jokaisesta kuului erilaisia ääniä. Pelin äänet ja kuvitukset ovat selvästi suunnattu lapsille, ehkä hieman neljäsluokkalaisia nuoremmille. Musiikin tekemiseen käytimme myös Novation Launchpad -sovellusta, jolla tehtiin konemusiikkia. Siinä musiikin tekeminen alkaa, kun oppilas saa itse valita minkälaista konemusiikkia hän haluaa tehdä. Tämän jälkeen oppilas saa valita usealle eri raidalle useista eri vaihtoehtoista sopivia komppeja tai melodioita, jotka soivat taukoamatta. Ohjelmassa on monia erilaisia musiikinmuokkausvaihtoehtoja ja äänittäminen onnistuu helposti. Viimeisenä musiikkiprojektinamme teimmekin musiikkivideot, joihin musiikki tehtiin Launchpadilla ja videot kuvattiin iMoviella. Musiikin ja videon sai yhdistettyä iMovien avulla.

5.4 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksessa on käytetty sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusmenetelmää. Kahden menetelmän ansiosta pystyn tarkastelemaan aihetta kahdesta eri näkökulmasta. Usein kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen välille vedetään jyrkkä raja ja niitä käsitellään toisensa poissulkevinä tieteen perinteinä. Tämä ei kuitenkaan ole aina tarpeen. (Tuomivaara 2005, 28.) Nykyisin ollaankin pyrkimässä eroon laadullisten ja määrällisten metodien vastakkainasettelusta ja annetaan tutkimustehtävän sanella sen, millä keinoin tutkija saa parhaiten vastauksensa tutkimuskysymyksiinsä. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusote voivatkin yhdistyä samassa tutkimuksessa. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 7.)

Jos kuitenkin halutaan tuoda esille kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen metodin erilaisia ominaisuuksia, voidaan vertailla näiden metodien tavoitteita. Laadullisen tutkimuksen tärkein tavoite on inhimillisen ymmärryksen lisääminen (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8). Tämän tutkimuksen

laadullinen puoli pyrkii ymmärtämään lasten maailmaa ja heidän ajatuksiaan. Määrällisen tutkimuksen yksi tavoitteista on selittää, eli antaa tutkittavasta asiasta perusteltua lisätietoa ja taustatietoa (Vilka 2014, 19). Kun haastatteluiden ja observoinnin avulla pyrin ymmärtämään lasten ajatuksia, pystyin kyselylomakkeiden avulla hankkimaan niitä varten laajempaa tausta- ja lisätietoa. Laadullinen aineisto auttoi minua myös ymmärtämään syvemmin määrällistä aineistoa, joten analysointi ei jäänyt pelkästään laskemisen tasolle.

5.4.1 Kyselylomake

Kyselylomakkeen avulla pystyin valikoimaan haastateltavat niin, että sain kattavan kuvan luokan mielipiteistä ja ajatuksista. Kvantitatiivinen analyysi toi myös oman lisänsä tutkimustuloksiin, koska sen avulla sain selville koko luokan ajatuksia. Kyselylomakkeista saatava yksi tärkeä lisä oli myös oppilaiden vastausten muutosten vertailumahdollisuus. Koska teetin lomakkeen sekä tutkimusjakson alussa että lopussa, näkee kyselylomakkeista minkälaisia muutoksia oppilaiden mielipiteet, harrastukset sekä ajatusmaailmat ovat kokeneet. Tätä muutosta ei niin selvästi nähnyt haastatteluissa, mitkä toteutin vain kerran tutkimusjakson lopussa.

Tutkimusjakson alussa ja lopussa teetäin koko luokalle (n=34) kyselyn (Liite 2). Tällä kartoitin oppilaiden yleistilannetta ennen tutkimusjakson alkua ja aivan jakson lopussa. Siinä kysyin muun muassa oppilaiden musiikkiharrastuksista, heidän asenteistaan musiikki-oppiainetta kohtaan, heidän tablet-tietokoneen käytöstään sekä tärkeimpänä heidän tablet-tietokoneen käytöstään musiikkitoiminnassa. Kyselyssä oli sekä avoimia kysymyksiä että monivalintakysymyksiä. Kyselylomaketta tehdessä tuli olla erityisen tarkka, että kysymykset olisivat ymmärrettäviä kaikille lapsille, yleisen tuen oppilaista erityisen tuen oppilaisiin.

Haastateltavat valitsin aikaisemmin täytettyjen kyselylomakkeiden perusteella. Jaoin kyselylomakkeiden perusteella luokan neljään joukkoon. Niistä valitsin sitten kaksi haastateltavaa jokaisesta, tytön ja pojan. Jako tapahtui oppilaan asenteen musiikkia kohtaan ja musiikin harrastuneisuuden

perusteella. Eli laskin jokaisen oppilaan vastausten keskiarvon erikseen ja keskiarvojen perusteella luokittelin oppilaat neljään ryhmään. Ryhmässä 1 olivat negatiivisimman asenteen omaavat ja vähiten harrastavat, kun taas ryhmässä 4 olivat innokkaimmat musiikin harrastajat ja positiivisen asenteen omaavat oppilaat. Tällaisella haastateltavien valinnalla sain laajemman kirjon erilaisia oppilaita haastateltavaksi kuin vaikkapa yksinkertaisesti arpomalla.

Kyselyllä aineistonkeruumenetelmänä on sekä hyviä että huonoja puolia. Huonoina puolina voidaan nähdä esimerkiksi vastaajien huolellisuuden ja rehellisyyden kontrolloimattomuus ja väärinymmärryksien mahdollisuus. Emme voi tietää ovatko vastaajat vastanneet rehellisesti ja ovatko he ymmärtäneet kysymykset tai vastausvaihtoehdot samalla tavalla kuin tutkija. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 190.) Tässä tutkimuksessa etuna oli, että olin samassa tilassa kuin vastaajat kyselyä täytettäessä. Pystyin siis vastaamaan kyselystä heränneisiin kysymyksiin. Tämä ei tosin varmasti täysin poistanut väärinymmärryksiä. Kyselyn hyvänä puolena on, että sen avulla pystytään keräämään laaja aineisto. Kyselyllä tavoitetaan monia ihmisiä ja siinä voidaan kysyä useita kysymyksiä. Se on myös menetelmänä tehokas ja helposti analysoitavissa tietokoneen avulla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 190.) Tämä tietysti edellyttää sitä, että lomake on huolella suunniteltu ja tehty.

Pyrin tekemään kyselylomakkeesta mahdollisimman helppolukuisen ja helposti täytettävän, koska tiesin, että se saattaisi tuottaa hankaluuksia joillekin oppilaille. Kyselylomakkeen tulee olla tarpeeksi helppolukuinen ja ymmärrettävä, että jokainen vastaaja osaa siihen vastata. Kysymysten tulee olla yksinkertaisia sekä täsmällisiä. (Borg 2010, Kyselylomakkeen laatiminen.) Pyrinkin tekemään kyselystä oppilaiden ikätasolle ja taitotasolle sopivan. Tämän takia jouduin tekemään hieman kompromisseja kyselylomakkeen informatiivisuuden kanssa. Siitä lisää luvussa 5.6 Tutkimuksen luotettavuus. KvantiMOTV:ssa (Borg 2010, Kyselylomakkeen laatiminen) korostetaan, että esimerkiksi postikyselyn pituuden ei tulisi ylittää 15-20 minuuttia, joten lapsia ajatellen tein kyselystä noin 10 minuutin mittaisen.

Vaikka kysely on pääasiassa kvantitatiivinen aineistonkeruumenetelmä, on tutkimuksessa käytetyssä kyselylomakkeessa kuitenkin avoimia kysymyksiä, joita analysoin myös kvalitatiivisin menetelmin. Avoimien kysymysten käyttöä perustellaan usein sillä, että avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden sanoa omin sanoin sen mitä hän oikeasti ajattelee. Ne myös helpottavat monivalintatehtävien vastausten tulkintaa, koska niiden avulla saadaan tarkennusta monivalintakysymysten vastausten taustoihin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 190-191.)

Käytin avoimia kysymyksiä ikään kuin tarkentavina kysymyksinä, joilla hain lisätietoa monivalintakysymyksiä vastauksiin. Ongelmana avoimissa kysymyksissä oli se, että joidenkin lapsien oli vaikeaa vastata niihin ja jotkut lapset eivät jaksaneet vastata niihin kunnolla. Lapset, joilla oli lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia, kokivat kysymyksiin vastaamisen hankalaksi ja jättivät sen takia vastaamatta niihin. Avoimia kysymyksiä tulisikin käyttää harkiten ja vain silloin, kun niiden käyttöön on painava syy (Borg 2010, Kyselylomakkeen laatiminen). Avoimista kysymyksistä sain kuitenkin lisätietoa oppilaiden ajatuksista ja pääsin syvemmälle aiheeseen.

5.4.2 Oman opetuksen observointi

Observoinnin avulla sain tutkimukseen arvokasta tietoa, jota en muilla aineistonkeruumenetelmillä olisi saanut. Observoinnin yhdistäminen muihin aineistonkeruumenetelmiin voi usein olla hyvinkin hedelmällistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81). Patton (2002, 262-264) luettelee teoksessaan observoinnin mahdollisia etuja. Observoidessa voi saada selville asioita, joita ei haastatteleamalla saa. Jotkin asiat ovat niin rutinoituineita, että haastateltavat eivät niitä tiedosta, joten he eivät osaa tuoda niitä haastatteluissakaan esille. Observoidessa nämä asiat voivat taas näkyä hyvinkin selvästi. Observoidessa voi myös saada selville asioita, joista haastateltavat eivät ole halukkaita puhumaan haastatteluissa. Observointia käyttävä tutkija ei ole sidottu muiden ihmisten näkökulmiin. Näin tapahtuu silloin, kun vain haastatellaan. Viimeisenä Patton mainitsee observoijan omat tunteet, reflektion sekä

itsetutkiskelun tutkimuksen osana. Tutkijan saamat vaikutelmat ja henkilökohtainen tieto ovat tärkeitä, kun yritetään ymmärtää jotain ilmiötä. (Patton 2002, 262–264.)

Observoinnin fokuksen tulee lähteä tutkimuskysymyksistä. Tutkijan täytyy kuitenkin ottaa huomioon myös tutkittavan ilmiön tapahtumat ja niiden konteksti. Tutkijalla täytyy olla mielessä, mitä hän yrittää löytää tilanteesta ja mihin kysymyksiin hän etsii vastauksia. Kun tutkija observoi omaa luokkaansa, tulee hänen yrittää löytää myös ulkopuolisen tarkkailijan näkökulma. Päivittäiset rutiinit ja itsestään selvät asiat voivat olla hyvinkin tärkeitä tutkimuksen kannalta. Näitä ei välttämättä ymmärrä ottaa huomioon, jos ei tietoisesti pyri katsomaan tilannetta ulkopuolisen näkökulmasta. (Efron & Ravid 2013, 87-88.)

Tein opetuksen lomassa huomioita sekä omista metodeistani että oppilaiden reaktioista opetettaviin asioihin ja oppimismenetelmiin. Pyrin havainnoimaan pääasiassa lasten innostusta tablet-tietokoneilla tehtävien asioiden suhteen, työtapojen toimivuutta ja käytettyjen sovellusten sopivuutta oppilaille. Tärkeänä havainnoinnin kohteena olivat myös arkipäivässä tapahtuneet, lasten itse kertomat kokemukset tablet-tietokoneiden musiikkikäytöstä kotona. Lapset kertoivat minulle usein, jos olivat käyttäneet musiikintunneilla käytettyjä sovelluksia kotona. He myös kertoivat usein, mitä he olivat niistä oppineet. Esimerkiksi kertoessaan pelaamastaan pianopelistä oppilaat kertoivat sen lisäksi, mitä kappaleita he olivat oppineet pelin avulla. Lapset olivat myös suorasanaisia negatiivisissa kommentteissakin. He kertoivat kyllä heti, jos jokin sovellus oli liian vaikea tai se ei heitä muusta syystä motivoinut. Näitä kommentteja kuulin myös musiikintuntien ulkopuolella, koska lapsilla oli tilaisuuksia puhua minulle musiikkiharrastuksistaan muillakin tunneilla ja muulla kouluajalla. Observointi ei näin ollen rajoittunut pelkästään musiikintunneille.

Havainnointi oli ehdottoman osallistuvaa, eli toimin tutkijana hyvinkin aktiivisesti tutkimuksen tiedonantajien kanssa. Jos puhutaan tutkijan osallistumisen eri asteista, niin roolini sekä opettajana että tutkijana johti siihen,

että osallistumiseni oli täydellistä. Tämä on kuitenkin hyväksyttävää, koska mitä toimintatutkimuksellisempi näkökulma tutkimuksessa on, sen perustellumpaa tutkijan aktiivinen vaikuttaminen on. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 82.)

Osallistuva observointi on hyvin subjektiivista toimintaa. Se voi olla valikoivaa, koska tutkijan ennako-odotukset suuntaavat huomiota tiettyihin asioihin, ja muut asiat voivat jäädä huomaamatta. Tutkija vaikuttaa myös itse havainnoitavaan ilmiöön ja sen toimintaan. Merkityksellisiä seikkoja voi jäädä huomaamatta sekä tutkijan ennako-odotusten, aikaisemman elämänkokemuksen että mielialan takia. Vaikka subjektiivisuus on näkyvästi observoinnin heikkous aineistonkeruumetodina, on se kuitenkin myös rikkaus, koska se kuvaa hyvin arkielämän monipuolisuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 102.)

5.4.3 Haastattelu

Haastattelin kahdeksaa neljännen luokan oppilasta lukuvuoden lopussa. Haastattelumenetelmänä oli puolistrukturoitu teemahaastattelu (Liite 3). Haastattelut kestivät hieman alle puoli tuntia, riippuen siitä kuinka paljon kerrottavaa haastateltavalla oli. Haastattelut toteutettiin koulussa kouluajalla, mutta kuitenkin sellaisessa tilassa, missä kukaan ei tullut häiritsemään haastattelujen aikana. Haastatteluiden toteuttamisen paikka on aina tärkeä valinta. Se vaikuttaa paljon haastattelun tunnelmaan ja jopa vastauksiinkin (Eskola & Suoranta 1998, 90–91). Koulu valikoitui haastattelupaikaksi, koska se oli helpoin vaihtoehto sekä haastateltaville että minulle. Nauhoitin haastattelut ja tein myös pieniä muistiinpanoja haastatteluiden aikana.

Haastatteluita tehdään, että saadaan selville asioita, joita ei pysty selvittämään observoimalla. Haastattelun tarkoituksena on ymmärtää ja nähdä haastateltavan perspektiivi asioihin. Haastattelijan tuleekin lähteä tekemään haastatteluita sillä periaatteella, että haastateltavan näkökulma on tärkeä ja haastateltavalla on paljon tietoa tutkimuksen aiheesta. Tiedon laatu, mitä haastatteluista saadaan, onkin paljon kiinni haastattelijasta. (Patton 2002, 340–

341.) Lähdinkin tekemään haastatteluita sillä periaatteella, että oppilas on itse itsensä paras tuntija. Hän tietää parhaiten omat mielipiteensä ja ajatuksensa.

Valitsin haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, koska halusin saada syvempää ymmärrystä lasten ajatuksista. Se ei onnistu, ellei pääse keskusteluetäisyydelle lasten kanssa. Lasten on usein helpompi kertoa suullisesti ajatuksiaan kuin kirjoittaa niitä ylös. Haastattelussa pystyin myös esittämään tarkentavia lisäkysymyksiä, joiden avulla sain perusteluita ja syvempää mietintää oppilailta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 200.) Kyselylomakkeessa oli myös liian helppo laittaa avoimiin kysymyksiin vastaukseksi "en tiedä", mutta haastatteluissa lapsi joutui oikeasti miettimään vastauksiaan.

Teemahaastattelu asettuu struktuurinsa puolesta lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välille: Siinä ei edetä valmiiden ja yksityiskohtaisten kysymysten perusteella, vaan laajempien ja ennalta suunniteltujen teemojen mukaan. Teemat valmistellaan aiempiin tutkimuksiin ja aihepiiriin tutustumisen myötä. Teemat ovat kaikille haastateltaville samat, mutta niiden käsittelyn laajuus ja järjestys voi kuitenkin muuttua. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74-75.) Teemahaastattelun valitsin menetelmäksi, koska en halunnut sitoa haastatteluja tiettyyn struktuuriin, niin kuin lomakehaastattelussa. Halusin, että lapset pystyvät kertomaan asioista omassa tahdissaan. Haastattelu on kuitenkin vuorovaikutustilanne, jossa molemmat osapuolet vaikuttavat toisiinsa. En halunnut tiukan struktuurin vähentävän tätä vuorovaikutuksen määrää (Eskola & Suoranta 1998, 85). Kuitenkaan en halunnut avointa haastattelua, koska halusin jokaisessa haastattelussa käytävän läpi samat teemat. Tämä helpottaa analyysia. Teemahaastattelusta tekee puolistrukturoidun se, että teemojen lisäksi olin valmistellut tarkentavia kysymyksiä, jotka kysyin kaikilta haastateltavilta. Kysymysten järjestys saattoi vaihdella, mikä on puolistrukturoidulle haastattelulle ominaista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74-75.) Tiesin myös, että lapsille voi olla vaikeaa puhua laajoista teemoista, joten uskoin tarkentavien kysymysten helpottavan haastattelutilannetta.

5.5 Aineistojen analyysit

5.5.1 Kvantitatiivinen analyysi

Kyselylomakkeet analysoin melko yksinkertaisin menetelmin laskemalla keskiarvoja. Laskin myös vastausten prosentuaaliset määrät, eli esimerkiksi selvitin, kuinka monta prosenttia vastaajista vastasi kysymykseen vastausvaihtoehdolla yksi. Näitä lukuja käytin vertaillessa talven ja kevään kyselylomakkeita toisiinsa, jotta mahdollinen muutos vastauksissa tulisi näkyviin. Koska keskiarvo itsessään ei kerro kaikkea vastauksista, ei varsinkaan likert-asteikollisissa kysymyksissä, oli tärkeää laskea niistä myös prosentit. Niistä näkyy oppilaiden vastausten vaihtelevuus. Moodeja tai mediaaneja en katsonut tarpeellisiksi merkitä tuloksiin, koska lukija voi katsoa vastausten jakauman prosenttitaulukoista. Prosenttien laskeminen onkin perustoimenpide kaikessa taulukoinnissa, ja se tiivistää kvantitatiivista aineistoa (Metsämuuronen 2005, 319–323).

Kvantitatiivista vertailua käytin myös laskiessani kyselylomakkeista muodostettujen eri ryhmien vastausten muutoksia. Olin jakanut haastateltavien valintaa varten oppilaat neljään ryhmään talven kyselylomakkeen perusteella (lisää luvussa 5.4.1 Kyselylomake). Vertasin aineistoa analysoidessa näiden ryhmien talven ja kevään vastausten keskiarvoja toisiinsa. Näin sain selville, millä tavalla tutkimusjakso vaikutti erilaisen harrastuneisuuden ja innostuneisuuden omaaviin oppilaisiin.

5.5.2 Kvalitatiivinen analyysi

Haastattelut analysoin lähinnä kvalitatiivisin menetelmin. Käytännössä analysointi alkoi jo haastatteluita tehdessä, ja varsinkin niiden aikana ja niiden jälkeen kirjoitettujen muistiinpanojen aikana. Analyysin tekeminen jatkui haastatteluita litteroidessa, jolloin pääsin tutustumaan aineistoihin entistä syvemmin. Koska haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluita, jotka etenivät valmiiksi mietittyjen teemojen mukaan, oli kaikkein luonnollisin tapa analysoida aineistoa teemoittelu. Näin jokaisesta haastattelusta löytyivät

periaatteessa samat teemat, mutta eri määrissä ja eri tavoilla. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 7.3.4.)

Vaikka analysointivaiheessa käytetyt teemat muistuttavat joskus teemahaastattelurunkoa, tässä tutkimuksessa teemat kuitenkin muuttuivat analyysivaiheessa jonkin verran (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 7.3.4.). Samoja teemoja toki löytyy, mutta teemoja tuli myös lisää litteroinnin edetessä. Teemoittelun tein käytännössä niin, että keräsin erilliseen tiedostoon jokaisen teeman alle kaikki teemaan liittyvät maininnat haastatteluista. Tutkimustulosten esittelyssä käytin suoria lainauksia litteroinneista, jotta lukijoiden olisi helpompi seurata tulosten tulkintaa.

Kvalitatiivisen analyysin tein myös kyselylomakkeiden avoimista kysymyksistä. Analyysi oli haastavaa tehdä, koska oppilaat vastasivat avoimiin kysymyksiin enimmäkseen ”en tiedä” tai ei mitään. Vastauksia oli näin ollen melko vähän. Niistä sai kuitenkin jonkin verran lisätietoa haastatteluista nousseisiin teemoihin, esimerkiksi käytettyihin iPad-musiikkisovelluksiin. Vastausten analysointi tapahtui lähinnä luokittelumenetelmällä, eli keräsin kaikki vastaukset omiin luokkiinsa. Tämän jälkeen laskin, kuinka monta kertaa luokat esiintyivät aineistossa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Kvantifioiminen eli luokittelu on käytännössä kvantitatiivinen menetelmä, jota sovelsin kvalitatiiviseen aineistoon (Eskola & Suoranta 1998, 164). Kvantifiointia käytin hieman myös haastatteluiden analyysissa. Kysyin haastateltavilta muutamia määrällisiä kysymyksiä, esimerkiksi kuinka paljon haastateltavat käyttävät iPadeja musiikkitoimintaan vapaa-ajalla. Nämä vastaukset luokittelin sitten erilaisiin ryhmiin.

Kyselylomakkeen avoimia kysymyksiä oli toki muitakin kuin musiikkisovellusten käytöstä. Tarkentaviin miksi-kysymyksiin tuli melko vähän vastauksia, mutta ne vähät vastaukset analysoin lähinnä teemoittelemalla. Vastauksien vähyyden vuoksi teemoittelu oli hyvin lähellä vain tarkkaa lukemista ja yhteyksien tekemistä haastateltavien vastausten kanssa.

Kvalitatiivisin menetelmin analysoin myös oppituntien observoinnit. Analyysi alkoi jo itse tutkimusjakson aikana, kun kirjoitin ylös tunneilla tapahtuneita asioita. Olin tehnyt jokaisen tablet-oppitunnin jälkeen pienet muistiinpanot käytetystä ohjelmasta, työskentelymenetelmästä ja oppilaiden reaktioista niihin. Olen myös huomioinut ja kirjoittanut muistiin oppilaiden kommentteja musiikintuntien ulkopuolelta.

Muistiinpanot olivat melko suppeita, ja niihin olin kirjoittanut vain pääkohdat tunneista. Näin ollen ei ollut järkevää teemoitella tai luokitella tekstiä. Analyysi tapahtui lähinnä muistiinpanoja tarkasti lukien. Asettelin analyysissa samasta ohjelmasta kirjoitetut muistiinpanot yhteen, joten sain kattavan kuvan jokaisen ohjelman käytöstä ja reaktioista niihin. Erittelin jonkin verran myös musiikintuntien työskentelytapoja ja oppilaiden reagoitua niihin.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa nousevat usein esiin sanat *reliabelius* (toistettavuus) ja *validius* (pätevyys). Tutkimuksen reliabiliteettia mitattaessa tulee ottaa huomioon esimerkiksi otoskoko, vastausprosentti, tietojen syöttämisen huolellisuus ja mittausvirheiden mahdollisuus. (Vilka 2014, 149–150.) Otoskoko tässä tutkimuksessa olisi pelkäksi kvantitatiiviseksi tutkimukseksi liian pieni, mutta otoskoko on kuitenkin tutkimuksen tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukainen. Tutkimuksen vastausprosentti oli hyvä, koska vain yksi oppilas jätti vastaamatta pitkän poissaolonsa takia. Myös tietojen syöttäminen oli huolellista. Kun kyselylomakkeen tekee MrInterview-ohjelmalla, ei tietoja tarvitse syöttää manuaalisesti. Mittausvirheiden mahdollisuus on kuitenkin aina olemassa. Koska tutkimukseen osallistujat olivat lapsia, ei kyselylomakkeesta voinut tehdä yhtä kattavaa kuin aikuisille. Pyrin kuitenkin mahdollisimman kattavaan kyselylomakkeeseen, joka vastaisi tutkimuskysymyksiini.

Validiutta voidaan taas mitata arvioimalla teoreettisten käsitteiden operatisoimista arkikielelle, kyselylomakkeen sisällön ja muotoilun

onnistumista, asteikon toimivuutta ja tutkimuksen epätarkkuutta (Vilkkä 2014, 150). Kyselylomakkeiden kysymykset saattoivat olla liian haastavia joillekin maahanmuuttajille tai lukihäiriöisille oppilaille, joten he eivät välttämättä ymmärtäneet kysymyksiä. Tämä tosin on jossain määrin ongelma lähes kaikissa kyselylomaketutkimuksissa, vastaajien huolellisuutta ja rehellisyyttä ei pystytä kontrolloimaan ja väärinymmärrykset ovat mahdollisia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 190). Etuna minulla tutkivana opettajana oli kuitenkin se, että olin itse paikalla, kun kyselyihin vastattiin. Kävimme aluksi yhdessä läpi vaikeimmat kysymykset, että kaikki ymmärtäisivät ne. Olin myös valmiina vastaamaan aina kun oppilaille tuli kysyttävää lomakkeesta. Uskon, että vältin suurimman osan väärinymmärryksistä.

Kyselylomakkeiden täyttämistä helpottaakseni jouduin tekemään muutamia kompromisseja. Pyrin esimerkiksi pitämään vastausvaihtoehdon melko samanlaisina, koska uskoin, että luki- tai keskittymisvaikeuksia omaavat lapset eivät välttämättä jaksakaan lukea jokaisen kysymyksen vastausvaihtoehtoja erikseen. Tämä taas johti siihen, että esimerkiksi kysymyksessä oppilaiden musiikinkuuntelusta ja kysymyksessä musiikintunneilla käsiteltyjen kappaleiden soittamisesta oli samat vastausvaihtoehdot, en koskaan – lähes joka päivä. Vastausvaihtoehdot ovat oikein sopivat musiikinkuunteluun. On kuitenkin melko epärealistista ajatella, että oppilaat soittaisivat joka päivä musiikintunneilla soitettuja kappaleita kotona. Tämä oli kuitenkin kompromissi, jonka päätin tehdä kyselyitä muodostaessa. Uskon, että sain oppilailta rehellisempiä vastauksia näin, koska he eivät joutuneet keskittymään vastausvaihtoehtojen lukemiseen. He pystyivät miettimään vain kysymystä. Kyselyt olivat myös kyselyihin vastaajat huomioon ottaen kuitenkin melko pitkiä, joten yritin helpottaa niihin vastaamista kaikin keinoin.

Termit reliabelius ja validius eivät kuitenkaan aina päde kvalitatiivisessa tutkimuksessa, koska ihmisiä tutkittaessa tulokset voivat olla hyvinkin ainutlaatuisia. Kuitenkin laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida. Yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantava seikka on tarkka selostus tutkimuksen toteutuksesta, aineiston keräämisestä aineiston analyysiin

ja tutkielman kirjoittamiseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 226–228.) Olen pyrkinyt tarkkaan kuvaukseen tutkimuksen etenemisestä ja luotettavaan tulkintaan kaikista aineistoista.

Tutkimuksen luotettavuus kärsii luultavasti siitä, että minä toimin kahdessa roolissa, sekä opettajana että tutkijana. Toisaalta se antoi tutkimukselle paljon lisää sisältöä ja erilaisia lähtökohtia, mutta toisaalta se söi tutkimuksen luotettavuutta. Ensinnäkin oman opetuksen tarkastelu on haastavaa. Kukaan ei pysty olemaan täysin objektiivinen observoidessaan omaa opetustaan ja omia oppilaitaan. Mutta kuten jo aikaisemminkin mainittiin, vaikka subjektiivisuus onkin observoinnin heikko kohta, on se kuitenkin samalla myös yksi sen hyvistä puolista. (Eskola & Suoranta 1998, 102.)

En myöskään pystynyt tekemään muistiinpanoja oppituntien aikana, koska tehtäväni oli tietenkin opettaa eikä observoida. Tämä on yleinen ongelma osallistuvassa havainnoinnissa. Tutkivien opettajien tulee keskittyä tehtäviinsä yhteisössä, jolloin he eivät voi päätoimisesti keskittyä tarkkailuun (Eskola & Suoranta 1998, 98-99). Tämän vuoksi muistiinpanojen tekeminen tapahtuikin usein vasta työpäivän jälkeen, jolloin en tietenkään voi olla varma, että muistin kirjata kaiken ylös. Tosin tavoitteenani olikin tehdä vain suppeahkot muistiinpanot tärkeimmistä tutkimukseen liittyvistä asioista tunneilla, joten uskon saaneeni ne kirjattua ylös. Vaikka observoidessa tarkkaavaisuuteni jakautui moneen eri kohteeseen, pyrin silti mahdollisimman tarkkaan havainnointiin tilanteesta ja tapahtumista. Uskon myös, että roolini opettajana ja oppilaantuntemukseni saattoi olla eduksi tutkimuksen teossa. Tunsin oppilaat hyvin ja pystyin analysoimaan tilanteita eri tavoin kuin ulkopuolinen olisi pystynyt.

Luotettavuutta vähentävä seikka voi olla myös se, että oppilaat eivät välttämättä uskalla vastata täysin rehellisesti opettajan teettämään kyselylomakkeeseen tai haastatteluun. Vaikka painotin heille kyselylomaketta täytettäessä, että vastaukset eivät vaikuta arvosteluun, luulen että jotkut saattoivat kaunistella vastauksiaan. Annoin lomakkeessa mahdollisuuden vastata nimimerkillä, joten toivon tämän helpottavan rehellisesti vastaamista.

Kovinkaan moni oppilaista ei kuitenkaan tätä vaihtoehtoa käyttänyt. Oppilaiden vastaukset eivät muutenkaan olleet täysin rehellisiä. Joillain oppilailla oli piittaamaton tai kapinoiva asenne kyselylomakkeidentekopäivänä, joten heidän vastaukset ovat jokaiseen kysymykseen 1 (asteikolla 1-5). Oli myös lapsia, jotka vastasivat jokaiseen kysymykseen 5, jolloin voi myös olla, että vastaukset eivät olleet täysin rehellisiä.

Haastatteluissa uskon opettajan roolin olevan sekä hyödyksi että haitaksi. Haittana on tietenkin se, että lapset eivät välttämättä uskalla vastata rehellisesti. Suurena hyötynä pidän sitä, että olin ehtinyt luoda oppilaiden kanssa lämpimät välit, joten oppilaiden ei tarvinnut jännittää eikä pelätä haastattelussa. Luottamus onkin haastattelun avainkysymys. Haastattelun anti on riippuvainen siitä, onko haastattelijalla haastateltavan luottamus (Eskola & Suoranta 1998, 93). Sain myös helposti luotua haastattelusta keskustelunomaisen ja mukavan tilanteen, jossa lapsi pystyi rentoutumaan. Haastattelun tulisikin olla tilanne, jossa ilmapiiri muistuttaa kiinnostavaa keskustelua, ja jossa haastateltava otetaan aktiivisesti huomioon (Phelps, Sadoff, Warburton & Ferrara 2005, 100). Uskon, että tästä oli paljon hyötyä tutkimukselle.

Yhtenä tutkimuksen luotettavuuden mittarina voidaan pitää aineiston riittävyttä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston riittävyttä on lähes mahdotonta laskea ennakolta, joten tutkijan täytyy arvioida tätä aineistonkeruun tapahtuessa. (Eskola & Suoranta 1998, 215.) Haastatteluita tehdessä pidin koko ajan mahdollisuutena, että minun täytyy tehdä useampi haastattelu kuin olin suunnitellut. Huomasin kuitenkin, että viimeisistä haastatteluista ei tullut juurikaan enää uutta tietoa, joten totesin aineiston riittäväksi. Kun uudet tapaukset eivät tuo uutta tietoa tutkimusongelmien kannalta, kutsutaan sitä saturaatioksi eli aineiston kylläntymiseksi (Eskola & Suoranta 1998, 62).

Tutkimuksen tuloksista tekee luotettavampia usean eri aineistonkeruumenetelmän käyttö eli metodologinen *triangulaatio* (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 228). Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt sekä

kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä, ja se johtaa aiheen käsittelemiseen useammasta kuin yhdestä näkökulmasta. Tulosten tulkinnan luotettavuutta parantaa se, että olen tarkasti kertonut millä perusteella olen tulkintoihin päässyt. Esimerkiksi suorat lainaukset haastatteluista auttavat lukijaa ymmärtämään tulkinnan perustana olevia aineistoja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 228).

5.7 Tutkimuksen eettisyys

Olen noudattanut tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa hyvää tieteellistä käytäntöä. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat muun muassa rehellisyys ja huolellisuus työn jokaisessa vaiheessa, eettisesti kestävä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät sekä avoimuus tulosten julkistamisessa. Tutkimuksessa tulee myös ottaa muiden tutkijoiden työ asianmukaisesti huomioon ja arvostaa sitä. Tutkimuksen tulee olla hyvin suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 24.)

Olen kirjoittanut tutkimuksen vaiheet huolellisesti ja tarkasti ylös, jotta lukijat saisivat mahdollisimman tarkan kuvan tutkimuksen kulusta. Olen myös raportoinut tulokset totuudenmukaisesti, avoimesti ja puolueettomasti, sekä merkinnyt huolellisesti jokaisen lähteen tekstiin. Tutkimukseen osallistujille täytyy taata anonymiteetti (Eskola & Suoranta 1998, 56-57). Tutkimukseen osallistuvien lasten nimiä ei mainita missään tutkimuksen vaiheessa. Tutkimuksessa ei mainita lapsista mitään henkilökohtaisia tietoja, mistä voisi päätellä lapsen henkilöllisyyden. Koulu, josta tutkimusaineisto kerättiin, pysyy myös anonymina. Tutkielmassa ei mainita koulun nimeä tai paikkakuntaa, jossa koulu sijaitsee.

Tutkimuksen eettisiin peruskysymyksiin kuuluvat tutkimuksesta koituvat hyödyt tai haitat tutkittaville (Eskola & Suoranta 1998, 56). Koska olin samaan aikaan tutkijana ja opettajana, minun tuli pitää huolta siitä, että tutkimusjakson aikana oppilaat saivat edelleen laadukasta ja opetussuunnitelman mukaista opetusta. Eli vaikka keskityimme tutkimusjakson aikana paljon tablet-

tietokoneilla tapahtuvaan oppimiseen, kuului opetukseen muutakin opetusta. Näin varmistin, että oppilaat opettelivat niitä asioita, mitä opetussuunnitelmassa vaaditaan.

Eskola ja Suoranta (1998, 55) tuovat eettisenä ongelmana esiin tutkijan ja tutkittavan välisen riippuvuussuhteen, eli esimerkiksi opettaja-oppilas-suhteen. Heidän mukaansa tämä voi vaikuttaa tietojen antamiseen. Tein kuitenkin haastatteluiden alussa selväksi, että haastateltavat voivat sanoa mitä tahansa, eikä se millään tavalla vaikuta esimerkiksi heidän arviointeihinsa. Uskon myös, että koska olin haastateltaville ennestään tuttu, oli heidän helpompi keskustella kanssani. Eskola ja Suorantakin mainitsevat, että tilanne ei ole välttämättä ongelma, koska haastattelijan rooli nähdään nykyään entistä laajempaan (Eskola & Suoranta, 55).

Ihmisten on itse saatava päättää, osallistuuko tutkimukseen. Päätös osallistumisesta voidaan tehdä eettisesti vain silloin, kun toteutuvat sekä *perehtyneisyys* että *suostumus*. *Perehtyneisyys* tarkoittaa, että henkilö ymmärtää tärkeät näkökohdat siitä, mitä tutkimuksessa tulee tapahtumaan. *Suostumus* tarkoittaa, että henkilö pystyy tekemään kypsiä ja rationaalisia arvioita, ja suostumuksen tulee olla vapaaehtoinen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 25.) Koska lapset eivät välttämättä kykene kypsiin ja rationaalsiin arviointeihin, ja vanhemmilla on oikeus päättää lapsensa asioista, kysyin vanhemmilta luvat tutkimukseen. Jokaisen tutkimukseen osallistuvan lapsen vanhemmilta pyydettiin tutkimuslupa (Liite 1). Tein kirjeestä myös helposti luettavan version maahanmuuttajaoppilaiden vanhemmille, että jokainen tietäisi varmasti, minkälaisesta tutkimuksesta on kyse. Oppilaalla oli myös mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta, vaikka vanhemmilta oli lupa jo saatu. Kysyin tietenkin myös koululta luvan tutkimuksen toteuttamiseen, ja koulun puolelta sain luvan lisäksi hyvin kannustavia kommentteja.

Tutkimuksessa käytettiin iPadeja, jotka ovat Applen lanseeraamia tuotteita. Eli kyseessä on tietyn yrityksen tuote. Tällöin on vaarana, että tutkimus toimii mainoksena yrityksen tuotteille. Tähän ei kuitenkaan tutkielma

pyri. Tutkimuksen kohteeksi valikoituivat iPadit vain siksi, että koulussa, jossa tutkimus tehtiin, oli käytössä iPadit. Applen laitteet eivät siis tietoisesti valikoituneet tutkimuksen aiheeksi. Pyrin teoriaosuudessa puhumaan yleisesti tablet-laitteista. En pyri suuntaamaan erityistä huomiota juuri iPadeihin, paitsi tietenkin iPadeja käsittelevässä luvussa. Tulokset-osiossa minun on kuitenkin järkevää käyttää iPad-termiä. Ensinnäkin monet tutkimusjaksossa käytetyistä ohjelmista olivat vain iPadeille suunnattuja, joten ne eivät toimi kaikilla tablet-tietokoneilla. Haastateltavat myös puhuivat haastatteluissa koko ajan iPadeista, joten myös tekstin seassa olevissa lainauksissa käytetään termiä "iPad" tai "pädi". On järkevää, että käytän myös muussa tekstissä sanaa iPad.

6 TUTKIMUSTULOKSET

6.1 Oppilaiden musiikkitoiminta vapaa-ajalla

6.1.1 Vapaa-ajan musiikkiharrastukset

Haastateltavissa oppilaissa on joukossa lapsia, jotka eivät harrasta musiikkia juuri ollenkaan. Joukossa on myös niitä, joiden päivästä kuluu tunteja musiikin parissa. Musiikinkuuntelua harrasti jokainen haastateltavista. Haastateltavista viisi, Sini, Sonja, Paavo, Petteri ja Sofia, mainitsivat kuuntelevansa musiikkia lähes joka päivä. Loput kuuntelivat musiikkia satunnaisesti.

Musiikinkuunteluun käytetty aika vaihteli haastateltavien kesken. Satunnaisista musiikinkuuntelijoista vain Pontus sanoi kuuntelevansa musiikkia vain muutamia minuutteja kerrallaan, ja aktiivisista kuuntelijoista Sonja kertoi käyttävänsä musiikin kuunteluun vain joitakin minuutteja päivässä. Yli puoli tuntia kerrallaan musiikin kuunteluun käyttivät aktiivisista kuuntelijoista Petteri, Sini ja Sofia. Satunnaisista kuuntelijoista Saara mainitsi kuuntelevansa musiikkia noin puoli tuntia kerrallaan. Pasi ei osannut sanoa, kuinka paljon hän käyttää musiikin kuunteluun aikaa kerralla, mutta hän arvioi siihen kuluvan ainakin tunti viikossa yhteensä. Innokkain musiikin kuuntelija oli selkeästi Paavo, joka sanoi kuuntelevansa musiikkia ”koko ajan” hänen ollessaan kotona.

Anni: Joo. Eli sie kuuntelet musiikkii...

Paavo: Aina! Koko ajan, paitsi jos mie oon harkois tai jossai muualla.

Lapsista osa myös harrasti soittamista. Sofia ja Pasi kävivät soittotunneilla kerran viikossa. Sofia kertoi harjoittelevansa niiden lisäksi joka päivä 15 minuutista 45 minuuttiin, ja Pasi pari kertaa viikossa puoli tuntia kerrallaan. Pasi kertoi soittavansa myös orkesterissa ja käyvänsä teoriatunneilla. Petteri ja Sini ovat käyneet joskus soittotunneilla, mutta ovat lopettaneet ne. Sini soittelee kuitenkin nykyään pari kertaa kuukaudessa, kun taas Petteri kertoi soittavansa puoli tuntia viikossa ja säveltävänsä omia kappaleita. Muut haastateltavista

eivät soita mitään soitinta vapaa-ajallaan, eikä kukaan heistä kertonut haluavansaakaan.

Laulaminen ei ollut järin suosittu harrastus haastateltavien keskuudessa. Haastateltavista neljä, Sini, Pontus, Sonja ja Paavo, eivät laula lainkaan vapaa-ajallaan. Saara ja Pasi myönsivät joskus laulavansa musiikin mukana, mutta eivät kuitenkaan tee sitä säännöllisesti. Haastateltavista ainoastaan kaksi kertoi pitävänsä laulamista. Petteri kertoi tekevänsä omia rap-kappaleita ja laulavansa musiikin mukana päivittäin. Sofia laulaa myös joka päivä, sekä musiikin mukana että ilman musiikkia.

Selvitin myös haastatteluissa, kuinka paljon lapset käyttävät yleisesti aikaa musiikkiin vapaa-aikanaan, jos lasketaan mukaan kaikki musiikilliset aktiviteetit. Haastateltavista kaksi, Paavo ja Sofia, kertoivat käyttävänsä musiikkitoimintaan yhteensä muutaman tunnin päivässä. He käyttivät haastateltavista eniten aikaa musiikkiin. Sini mainitsi käyttävänsä noin tunnin päivässä musiikkiin, kun taas Petteri ja Pasi puhuivat puolesta tunnista. Vähiten musiikkiin käyttivät aikaa Sonja, Saara ja Pontus. He käyttivät musiikkiin enimmillään puoli tuntia pari kertaa viikossa ja minimissään pari minuuttia silloin tällöin. Oppilaiden musiikkiin käyttämä aika vaihtelee huomattavasti oppilaasta toiseen, muutamasta tunnista joka päivä muutama minuutti silloin tällöin.

Musiikkiharrastuksista keskustelimme aivan haastatteluiden alussa. Tällöin en ottanut lainkaan puheeksi iPadeja musiikin harrastamisessa, koska iPadeista oli tarkoitus keskustella vasta haastatteluiden loppupuolella. Kysyin kuitenkin musiikin kuuntelun, soittamisen ja laulamisen lisäksi, onko oppilailla muita musiikkiharrastuksia. Tällöin osa oppilaista nosti esiin iPadin. Haastateltavista puolet, eli neljä, mainitsivat pelaavansa musiikkipelejä tai käyttävänsä muita musiikkisovelluksia vapaa-ajallaan ilman että kysyin niistä erikseen.

Anni: Teet sie mitää muita musiikkijuttuja vapaa-aikana?

Sonja: iPadilla pelailen niitä musiikkipelejä.

Kysyin myös kyselylomakkeiden avulla koko luokan musiikkiharrastuksista. Lomakkeessa kysyttiin erikseen musiikinkuuntelusta, soittamisesta, laulamisesta ja muusta musiikkitoiminnasta asteikolla 1-5, lähes joka päivä – en ollenkaan. Musiikin kuunteleminen oli selkeästi kaikkein suosituin edellä mainituista aktiviteeteista, sen keskiarvoksi muodostui talven kyselylomakkeessa 4,06 ja keväällä 4,12. Vaikka keskiarvoissa ei ollut tapahtunut suurta muutosta, oli silti jakauma muuttunut jonkin verran (Taulukko 1 ja Taulukko 2). Lähes joka päivä musiikkia kuuntelevien määrä laski 70,6 prosentista 55,9 prosenttiin, eli noin 15 prosenttiyksikköä. Ei lainkaan musiikkia kuuntelevien määrä sen sijaan väheni tutkimusjakson aikana, talvella prosentoin ollessa 17,6 ja keväällä 2,9. Näyttäisi siltä, että tutkimusjakson aikana paljon musiikkia kuuntelevien määrä väheni, mutta muutama oppilas löysi kuitenkin musiikinkuuntelun uutena harrastuksena. Kyselylomakkeesta ei tosin pysty todistamaan, että muutokset johtuisivat tutkimusjaksosta, vaan ne saattoivat johtua muistakin syistä.

TAULUKKO 1. Musiikin harrastamisen määrä talven kyselyssä. (N=34)

	Musiikinkuuntelu	Soittaminen	Laulaminen	Muu musiikkitoiminta
5= Lähes joka päivä	70,6 %	17,6 %	35,3 %	26,5 %
4= 2-3 kertaa viikossa	2,9 %	11,8 %	2,9 %	17,6 %
3= Noin kerran viikossa	5,9 %	8,8 %	14,7 %	14,7 %
2= Noin kerran kuussa	2,9 %	2,9 %	17,6 %	8,8 %
1= En ollenkaan	17,6 %	44,1 %	29,4 %	32,4 %

TAULUKKO 2. Musiikin harrastamisen määrä kevään kyselyssä. (N=34)

	Musiikinkuuntelu	Soittaminen	Laulaminen	Muu musiikkitoiminta
5= Lähes joka päivä	55,9 %	17,6 %	32,4 %	23,5 %
4= 2-3 kertaa viikossa	14,7 %	17,6 %	11,8 %	14,7 %
3= Noin kerran viikossa	17,6 %	5,9 %	11,8 %	17,6 %
2= Noin kerran kuussa	8,8 %	14,7 %	8,8 %	17,6 %
1= En ollenkaan	2,9 %	44,1 %	35,3 %	26,5 %

Muut musiikkiharrastukset eivät taas olleet yhtä kovassa suosiossa kuin musiikinkuuntelu. Instrumentin soittaminen sai talven kyselyssä keskiarvoksi 2,85 ja keväällä 2,5. Eli instrumenttien soittaminen menetti suosiota kevään aikana. Paljon soittavien ja kokonaan soittamattomien määrä pysyi samana, mutta 2-3 ja kerran viikossa soittavien määrät vähenivät. Muutokset olivat kuitenkin pieniä. Laulaminen ei ollut myös juurikaan suosituimpaa, molemmissa kyselyissä vastausten keskiarvona oli 2,97. Lähes joka päivä laulavien osuus väheni hieman ja laulamattomien määrä kasvoi. 2-3 kertaa viikossa laulavien osuus kasvoi noin yhdeksällä prosenttiyksiköllä, kun taas vain kerran kuukaudessa laulavien osuus laski noin yhdeksällä prosenttiyksiköllä.

Muu musiikkitoiminta -kategoriaan laskettiin esimerkiksi tanssiminen tai säveltäminen, mutta iPadeilla tehtävästä musiikkitoiminnasta oli erillinen kysymys. Muuta musiikkitoimintaa harrastettiin myös vähän musiikinkuunteluun verrattuna, talvella keskiarvona oli 2,97 ja keväällä 2,91. Muuta musiikkitoimintaa paljon harrastavien määrä pieneni hieman, kun myös muuta musiikkitoimintaa harrastamattomien. Muutokset jakaumissa olivat tosin taas melko pieniä. Musiikinkuuntelu on ehdottomasti suosituin tapa harrastaa musiikkia kyseisessä luokassa, kun taas muut musiikkiharrastukset jäävät vähemmälle.

Tutkimusjakson aika tapahtui vain pieniä muutoksia oppilaiden harrastustoiminnassa ja nekin olivat lähinnä negatiivisia. Ovatko iPadit vieneet perinteisemmän musiikkiharrastuksen suosiota? Vai onko iPadien runsas käyttäminen turruttanut oppilaita? Tietenkin on mahdollista, että muutokset harrastuksissa eivät liittyneet mitenkään iPadeihin tai tutkimusjaksoon. Muutokset voivat johtua esimerkiksi kevätväsymyksestä, kiireistä tai yksinkertaisesti oppilaiden kasvamisesta. Syitä muutokseen ei oppilailta kysytty, joten niitä on mahdotonta todistaa.

6.1.2 iPad vapaa-ajan musiikkitoiminnassa

Kysyin haastateltavilta heidän iPadin käytöstään ja erityisesti iPadin käytöstä musiikkitoiminnassa. Kaikki oppilaista eivät osanneet arvioida käytön määrää, mutta joiltakin sain arvioita, jotka vaihtelivat satunnaisesta käytöstä jokapäiväiseen. Sonja kertoi käyttävänsä iPadia musiikkitoimintaan kerran tai kahdesti viikossa 15 minuuttia kerrallaan. Saara taas mainitsi käyttävänsä musiikkisovelluksia kerran viikossa, ja kuuntelevansa musiikkia pari kertaa viikossa puolen tunnin ajan. Paavo, joka kertoi kuuntelevansa musiikkia useita tunteja päivässä iPadilla, kertoi myös tekevänsä ainakin yhden kappaleen viikossa Launchpad-ohjelmalla. Usein jopa enemmän. Myös ahkera musiikinkuuntelija Petteri kertoi käyttävänsä kuuntelun lisäksi musiikkisovelluksia 15 minuuttia päivässä. Sini käyttää iPadia päivittäin puoli tuntia musiikin kuunteluun, mutta ei osannut arvioida kuinka paljon aikaa muuhun musiikkitoimintaan kuluu. Sofia kertoi käyttävänsä iPadia musiikkitoimintaan vaihtelevasti, joskus ei juuri yhtään, mutta joskus todella paljon. Kaikki haastateltavat kuitenkin käyttävät iPadeja musiikkitoimintaan ainakin jonkin verran.

Kuten jo aikaisemminkin mainittiin, käyttävät lapset iPadia erityisesti musiikin kuuntelemiseen. Jokainen haastateltavista oppilaista kertoi kuuntelevansa iPadilla musiikkia. Oppilaat kokivat iPadin helpottavan musiikinkuuntelua, koska kappaleita oli helppo löytää Internetin avulla. Vaikuttaa siltä, että vanhanaikaisesti CD-levyjen kuuntelemista pidetään työläänä ja hankalana. iPad koetaan taas hyvin helppona tapana löytää haluttuja kappaleita ja kuunnella niitä. Yleisin musiikinkuunteluun käytetty sovellus oli Youtube, jota jokainen haastateltavista lapsista käytti joskus. Myös Spotify sai mainintoja. Haastateltavista Paavo ja Sofia kertoivat käyttävänsä Spotifya säännöllisesti musiikin kuunteluun iPadilla.

Paavo: No jos ei ois esim iPadia ni eihän vois kuunnella niiku oikein mitää musiikkia. Tai jos ei ois tietokoneita ja iPadeja. Ni eihän sit vois niiku kuunnella mitää. Tai pitäis kuunnella sit radiosta tai jostai.

Kysyin oppilailta myös suoraan, ovatko iPadit lisänneet heidän musiikkitoimintaan käyttämänsä aikaa vapaa-ajalla. Kaikki, yhtä oppilasta lukuun ottamatta, kokivat musiikkiharrastuksensa lisääntyneen iPadin käyttöönoton myötä. Haastateltavista Saara ei kokenut iPadin lisänneen hänen musiikkiharrastustaan. On kuitenkin mielenkiintoista, että Saara kertoi, ettei harrastanut lainkaan musiikkia ennen kun hän sai iPadin käyttöönsä. Haastattelussa hän kuitenkin mainitsi pelaavansa musiikkipelejä iPadilla noin kerran viikossa ja tekevänsä muun muassa omia kappaleita Launchpad-ohjelmalla. Tästä huolimatta Saara ei kuitenkaan kokenut iPadin lisänneen hänen musiikkiharrastustaan.

Anni: Joo. Osaatko sanoo et kuin paljon sie yleensä käytät noit musasovelluksia? Käytät sie kerran viikossa, kerran kuukaudessa?

Saara: No ehkä kerran viikossa.

Muut haastateltavista oppilaista kokivat iPadin lisänneen heidän musiikkiharrastustaan, ainakin jonkin verran. Jotkut oppilaista jopa kertoivat, etteivät olleet ennen iPadin saamista harrastaneet musiikkia lainkaan, ja ovat nyt aloittaneet sen. Tästä ovat esimerkkeinä muun muassa Paavo, Sonja ja Pontus. Kysyttäessä musiikkitoiminnan lisääntymisestä iPadin myötä, he vastasivat musiikkitoiminnan alkaneen vasta iPadin tullessa käyttöön.

Anni: Tuntuuks siust et se on lisänny siun musiikin harrastamista?

Pontus: Joo.

Anni: Millä tavalla?

Pontus: En osaa sanoo.

Anni: No mitä juttui sie oot tehny enemmän nyt iPadin kanssa ku mitä et tehny silloin ku siulla ei vielä ollu iPadia?

Pontus: Musiikkia mie en ees paljoo silloin tehny tai harrastanu tai sillee tehny mitää yleensäkkää.

Kun kysyin, miksi musiikkiharrastus sitten on lisääntynyt, oli se oppilaista melko haasteellista selittää. Sain kuitenkin joitain vastauksia. Esimerkiksi Petteri kertoi musiikkiharrastuksensa muuttuneen, koska hänen entinen

soitonopettajansa muutti muualle, eikä Petteri ollut päässyt pitkään aikaan soittotunneille. Tämän vuoksi hänen musiikkiharrastuksensa väheni. Kuitenkin kun hän sai iPadin käyttöönsä, hän pystyi opettelemaan kitaransoittoa erilaisten sovellusten avulla ja tekemään muutakin musiikkia sillä.

Petteri: No on siit varmaan vähäsen enemmän, jos niiku ei ole vaikka.. Sie soitat jotai vaikka klarinetii tai rumpua, ni tota vaikka jos on opetus.. Jos opettelija lähti johonki ni vois vaikka pädeillä jotaki tehä musiikkia tai tommosta.

Petteri sanoi iPadin auttavan myös löytämään niitä kappaleita ja nuotteja, joita hän haluaa soittaa. Paavo taas korosti iPadin musiikinkuuntelumahdollisuuksia. Hän kertoi huomanneensa heti iPadin saatuaan, että sillä on helppoa kuunnella musiikkia. Myös Pasi ja Sofia toivat esille lisääntyneen musiikinkuuntelun iPadin myötä. Näyttäisi siltä, että iPadeilla on ainakin jonkinlainen positiivinen vaikutus oppilaiden musiikkiharrastuksiin. Vaikka vaikutus liittyy suurimmaksi osaksi oppilaiden musiikinkuunteluun, ovat oppilaat kuitenkin innostuneet myös tietyistä musiikkipeleistä, jotka kehittävät sekä luovuutta että musikaalisuutta.

6.2 iPadin innostava käyttö musiikintunneilla

6.2.1 Oppilaiden mielipiteitä iPadista musiikintunneilla

Mitä oppilaat ajattelevat iPadien käytöstä musiikintunneilla? Haastateltavilla ja kyselylomakkeisiin vastaajilla on kolme vuotta kokemusta ”perinteisemmästä” musiikinopetuksesta, koska siirtymä iPadien käyttöön on tapahtunut vasta neljännellä luokalla. He pystyivät mielestäni hyvin vertailemaan näiden vuosien eroja ja miettimään, kumpaa opetusta mieluummin saisi.

Haastatteluissa kysyin suoraan oppilailta, että käyttävätkö he mielellään iPadeja musiikintunneilla. Vastaus oli melko yksimielinen: kyllä käyttävät. Ainoastaan Pasi epäröi hieman vastauksessaan, ja sanoi käyttävänsä iPadia yleensä mielellään musiikin tunneilla. Tosin kysyessäni, että milloin iPadien käyttäminen oli epämieluisaa, hän perui edellisen vastauksensa ja sanoi sen olleen aina melko mukavaa. Oppilaat pitivät iPadien käytöstä

musiikintunneilla. Mielenkiintoista kuitenkin on, että kysyessäni yleisesti iPadien käytöstä koulussa, vastaukset erosivat jonkin verran toisistaan. Neljä haastateltavista kertoi, että heidän mielestään koulussa käytetään liikaa iPadeja, ja että he haluaisivat tehdä enemmän käsin asioita. Toiset neljä olivat taas tyytyväisiä nykyiseen järjestelyyn. On mielenkiintoista, että kaikki oppilaat käyttivät mielellään iPadia musiikintunneilla, kun taas puolet heistä oli vastahakoisia niiden käyttämiseen muissa oppiaineissa. Onko muissa oppiaineissa käytetty sitten liikaa iPadeja, vai sopivatko iPadit kenties paremmin musiikinopetukseen kuin muuhun?

Kysyin kyselylomakkeilla oppilaiden mielipidettä iPadien käytöstä musiikintunneilla. Muusta iPadien koulukäytöstä en kyselylomakkeissa kysynyt. Kysyin lomakkeessa, käyttävätkö oppilaat mielellään iPadia musiikintunneilla. Asteikko oli 1-5, en ollenkaan – todella paljon. Myös kyselylomake antoi rohkaisevaa palautetta iPadien käytöstä. Useat oppilaat pitivät iPadeja positiivisena asiana musiikissa. Sekä talven että kevään kyselylomakkeissa vastausten keskiarvoksi tuli 3,82. Innostus iPadeja kohtaan ei laantunut tutkimusjakson aikana, mutta se ei myöskään lisääntynyt. Tosin luokassa oli kaksi oppilasta, jotka eivät halunneet käyttää ollenkaan iPadeja musiikintunneilla. Vaikka enemmistö piti iPadien käytöstä musiikissa, on kuitenkin olemassa oppilaita, joille iPad-opetus ei sovi.

Vaikka oppilaat käyttävätkin mielellään iPadeja musiikintunneilla, eivät he kuitenkaan olisi valmiita vaihtamaan soittamista ja laulamista pelkästään iPadeihin. Kukaan haastateltavista ei ollut niin innostunut iPadeista, että kokisi niiden voivan kokonaan korvata ”perinteistä” soittamista. Puolet haastateltavista sanoivat, että haluaisivat musiikintunneille enemmän perinteistä musiikinopetusta, ja iPadeja vain vaihtelun vuoksi esimerkiksi kerran kuukaudessa. Toinen puoli halusi käyttää iPadeja vuorotellen perinteisen musiikinopetuksen kanssa.

Anni: Oisko siust kivaa että käytettäis pelkästään iPadeja ja hylättäis soittimet kokonaan?

Paavo: No ei pelkästään. Kyl niit soittimiikii pitää olla.

Anni: Joo. Eli sillei puoliks ja puoliks?

Paavo: Joo.

Kysyttäessä haastatteluissa oppilailta, haluaisivatko he jatkaa iPadien kanssa työskentelyä musiikintunneilla myös tulevaisuudessa, olivat vastaukset poikkeuksetta myönteisiä. Kaikki haastateltavat kokivat iPadit niin myönteisenä asiana musiikinopetuksessa, että haluaisivat myös tulevina kouluvuosina käyttää niitä musiikinopiskelussa. Kyselylomakkeissa en kysynyt oppilaiden halusta jatkaa iPadien kanssa musiikintunneilla, mutta heidän positiivisesta asenteesta iPadien musiikintunneilla käyttämiseen voidaan päätellä, että suurin osa luokan oppilaista haluaisi jatkaa iPadien kanssa työskentelyä.

Tärkeää iPadien käytössä on kuitenkin se, ettei niitä käytetä liikaa. Omien huomioideni mukaan muissa oppiaineissa käytettiin ehkä hieman liikaa iPadeja ja oppilaat alkoivat kyllästyä niiden käyttämiseen. Tämä näkyi haastatteluissa, joissa puolet haastateltavista kertoivat, että haluaisivat vähentää iPadien käyttöä muissa oppiaineissa. Tämä näkyi myös siinä, että kukaan haastateltavista ei halunnut korvata soittimia iPadeilla. Puolet halusi käyttää iPadeja vain vaihtelun vuoksi toisinaan. Haastattelujen perusteella voisi sanoa, että iPadien käyttö ei motivoi, jos sitä tehdään liikaa. Oppilaat kaipaavat myös niin sanottua ”perinteistä” opetusta.

6.2.2 Innostava iPadin käyttö musiikintunneilla

Miksi sitten oppilaat haluavat käyttää iPadeja musiikintunneilla? Mikä siinä innostaa? Tässä osiossa käytän haastatteluista saadun aineiston lisäksi myös observointiaineistoani. Kolme oppilasta, Pontus, Sonja ja Sofia, sanoivat yhdeksi syyksi sen, että iPadien käyttäminen musiikintunneilla on hauskaa. Heidän puheissaan korostui erityisesti käytettyjen sovelluksien hauskuus, eikä suinkaan pelkästään iPadien kanssa tekeminen.

Sofia: No siis just jos on jotai kivoja ohjelmia, ni niil on kiva tehdä jotai hauskaa.

Myös muita syitä mainittiin. Saara sanoi iPadien helpottavan oppimista musiikintunneilla, mutta ei tosin osannut eritellä millä tavalla ne sitä helpottavat. Petteri taas korosti vaihtelua, jota iPadit tuovat musiikkiin. Hänen mielestään olisi tylsää pelkästään soittaa ja laulaa, joten iPadit tuovat tervetullutta vaihtelua musiikintunneille. Pasi kannatti iPadien käyttöä siksi, että silloin musiikissa ei tarvitse käyttää kirjaa. Sonja kertoi mielenkiintoisen syyn, miksi hän tykkää iPadien käytöstä:

Sonja: No voi tehdä enemmän yksin ettei tarvii tuijottaa vaik ku opettaja opettaa.

Ymmärsin tämän niin, että Sonjan mielestä on hyvä, että iPadeilla voidaan vähentää opettajajohtoista musiikinopetusta. Niiden myötä keskityimmekin enemmän yksilö-, pari- ja ryhmitöihin, jolloin opettajan puhe luokan edessä väheni huomattavasti. Vaikka Sonja mainitsi haastattelussa yksin tekemisen, en nähnyt hänen kertaakaan tekvän yksin töitä iPadilla. Kun päästin oppilaat iPadien pariin pelaamaan vaikkapa pianopeliä, etsivät he aina porukassa oman paikkansa missä pelata. Vaikka pelaaminen tapahtuikin henkilökohtaisella iPadilla. Monet iPad-toiminnot tapahtuivat myös pareissa tai ryhmissä. Esimerkiksi kitarapeliä pelattiin pareittain, koska kaikille ei riittänyt omia kitaroita. Parin tuli pystyä odottamaan omaa vuoroaan. Oppilaiden toimintaa seuratessa olikin hienoa huomata, että vuoroa odotellessa monet oppilaat pyrkivät neuvomaan ja opettamaan soittavaa kaveriaan. Tietenkin muitakin musiikintunnin asioita pystyy tekemään pareittain tai ryhmissä. Uskon kuitenkin, että iPad teki siitä kenties vähän mielenkiintoisempaa.

Oppilailla oli myös enemmän valtaa siinä, kuinka nopeasti he etenevät tai millaista musiikkia he tekevät. Huomasinkin, että oppilaita kiehtoo iPadin käytössä vapaus, autonomisuus ja omaan tahtiin eteneminen. Kun luokassa soitetaan koko joukon kanssa, on opetus opettajajohtoista ja kaikkien tulee edetä periaatteessa samaan tahtiin. Eron huomasi etenkin silloin, kun aloimme harjoitella kitaran soittamista. Alussa opetin heille opettajajohtoisesti perusasioita kitarasta, kuten esimerkiksi soittoasennon sekä kielet. Oppilaiden oli hyvin vaikeaa keskittyä tähän. Mutta heti kun latasimme GuitarBots-

kitarapelin iPadiin ja oppilaat pääsivät sen avulla kokeilemaan soittamista, oli motivaatio aivan eri luokkaa kuin alussa. Oppilaat etsivät heti kitaroidensa kanssa oman soittopaikan ja alkoivat harjoitella soittamista omaan tahtiin. Oppilaat selvästikin nauttivat iPadin luomasta vapaudesta ja autonomisuudesta.

Paavo kertoi pitävänsä iPadien käytöstä musiikissa, koska niillä voi tehdä musiikkia. Tässä nousee esiin oppilaiden innostus musiikin luomiseen ja omaan keksintään. Paavo ei itse soita mitään soitinta, joten senkin vuoksi hän kokee varmasti palkitsevana sen, että hän pystyy tekemään iPadilla hyvän kuuloista musiikkia. Tämä koskee monia lapsia, jotka eivät vapaa-ajalla harrasta soittamista. Onnistumisen elämykset ovat tietenkin tärkeitä lasten innostamisessa musiikkiin.

Anni: Käytät sie mielelläs noita iPadeja musatunnilla?

Paavo: Joo.

Anni: Minkä takia?

Paavo: No koska niillä voi tehdä niit kaikkia.

Anni: Voi tehdä enemmän ku ilman niitä, vai?

Paavo: No ei välttis voi tehdä enemmän ku ilman niitä, mut niil voi tehdä niitä kaikkia musiikkeja.

Myös observointieni perusteella kenties innostavin asia iPadin käytössä oli luova tekeminen. Oppilaat innostuivat eniten siitä, kun he pääsivät itse luomaan omaa musiikkia. Tässä suurta roolia esitti Launchpad-ohjelma, jolla musiikkia harrastamattomatkin pystyivät tekemään hienoja musiikkikappaleita ja saamaan sitä kautta onnistumisen elämyksiä. Se oli ensimmäinen ohjelma, josta lähes kaikki oppilaat innostuivat. Sillä myös tehtiin musiikkia kavereiden kanssa. Kavereille esiteltiin uusia löydöksiä ohjelmasta ja kysyttiin mielipiteitä tekeillä olevasta kappaleesta. Tämän lisäksi oppilaat olivat todella innokkaita esittelemään tekemiään kappaleita koko ryhmälle. Haastateltavista jokainen oli innostunut tekemään itse musiikkia Launchpadilla. Joillekin se oli jopa ainoa

musiikkisovellus, mikä heitä kiinnosti. Esimerkiksi Saaran toiveena oli, että tulevaisuudessa iPadeja käytetään entistä enemmän oman musiikin tekemiseen.

Anni: Onks siul toiveita et miten sie haluisit niitä käyttää tulevaisuudessa?

Saara : No ehkä siihen musiikin tekoon ja niin.. Silleen oikeastaan paljon vaa.

Sofia toi esiin myös tämän kaltaisen asian, kun hän kertoi pitävänsä iPadeilla tehdyistä musiikkiprojekteista, kuten musiikkivideoista. Se olikin projekti, joka tuntui kiinnostavan erityisen paljon oppilaita. Siinä oppilaat tekivät pienissä ryhmissä Launchpadilla musiikin, johon he sitten itse saivat kuvata haluamansa musiikkivideon. Tässä lapset pääsivät yhdistämään ääntä ja kuvaa. Ja mikä tärkeintä, he pääsivät itse suunnittelemaan kaiken alusta loppuun koulukavereidensa kanssa. Vaikka oppilaat ovatkin vielä suhteellisen nuoria lapsia, ovat he silti ehtineet imeä itseensä populaarimusiikin ja massamedian vaikutuksia, joten musiikkivideoiden tekeminen oli heille hyvin tärkeää. Tässä projektissa motivoivaa olikin havaintojeni mukaan kuvan ja musiikin yhdistämisen lisäksi ikään kuin populaarimusiikin toteuttaminen. Oppilaat saivat itse olla muusikkoja ja esiintyä musiikkivideossa, mikä oli heille todella suuri asia.

6.2.3 iPadin musiikinopetuskäytön koettu vaikutus vapaa-aikaan

Musiikintunneilla iPadien käyttö innostaa useita oppilaita. Mutta onko innostus niin voimakasta, että se riittäisi myös vapaa-ajalle? Ovatko oppilaat huomanneet tekevänsä iPadien myötä enemmän koulussa harjoitettuja musiikkitoimintoja myös kotona? Tarkoituksena on myös selvittää miksi iPadit vaikuttavat koulumusiikin siirtymiseen tai vaihtoehtoisesti, miksi iPadeilla ei ollutkaan toivottua vaikutusta.

Kysyin haastateltavilta, kuinka paljon he käyttävät koulussa ladattuja musiikkiohjelmia iPadeilla vapaa-ajalla. Joidenkin oppilaiden oli haastavaa arvioida iPad-ohjelmien käytön määrää, mutta useimmat kykenivät kyllä arviointiin. Eniten koulussa ladattuja musiikkiohjelmia iPadilla käytti Sini, joka kertoi pelaavansa musiikkipelejä kahdesta neljään kertaan viikossa viisitoista

minuuttia kerrallaan. Lähes yhtä paljon aikaa näihin käytti myös Sonja. Sonja kertoi pelaavansa koulussa ladattuja musiikkipelejä kerran tai kaksi viikossa, ja hänkin kertoi pelaavansa noin viisitoista minuuttia kerrallaan. Jos lapsi pelaa kaksi kertaa viikossa musiikkipelejä noin viidentoista minuutin ajan, tulee siitä yhteensä puoli tuntia viikossa. Puoleen tuntiin viikossa ylsi myös Petteri, joka kertoi pelaavansa musiikkipelejä viisitoista minuuttia tai puoli tuntia kerrallaan.

Muut haastateltavista käyttivät koulussa ladattuja musiikkipelejä hieman vähemmän, tai sitten he eivät osanneet arvioida käyttönsä määrää. Haastateltavista Pontus oli ainoa, joka ei osannut ollenkaan määritellä koulussa ladattujen musiikkiohjelmien käyttöön kuluvaan aikaan. Hänen vastauksensa ”siltoin tällöin” ei juuri kerro käytetyn ajan määrästä. Tosin hänen tapansa puhua erityisesti konemusiikinteko-ohjelmista kertoo hänen käyttävän ohjelmia ainakin jonkin verran. Saaran oli myös vaikeaa arvioida käyttöön kuluvaan aikaan. Hän arvioi käyttävänsä ohjelmia noin kerran viikossa, mutta ei pystynyt arvioimaan, kuinka pitkiä aikoja hän käyttää kerrallaan. Sofia kertoi myös käyttävänsä koulussa ladattuja musiikkiohjelmia vähintään kerran viikossa, mutta painotti käytön määrän vaihtelevan. Hän kertoi joskus käyttävänsä niitä todella paljon, mutta joskus käytön jäävän hyvinkin vähäiseksi. Kaksi haastateltavista ei määritellyt käyttöönsä ajassa, vaan Launchpadilla tehtyjen kappaleiden määrässä. Pasi kertoi käyttävänsä vain hieman musiikintunneilla ladattuja ohjelmia, mutta tehneensä kuitenkin kolmesta viiteen kappaletta Launchpadilla kotona. Paavo taas kertoi tekevänsä iPadilla välillä todella paljon konemusiikkikappaleita, mutta välillä vähemmän.

Paavo: Mie oon tehny niiku, no joskus kerran, viime viikol esim mie tein kolme kappaletta... Kerran mie tein kaks päivässä.

Pyysin myös oppilaita arvioimaan, ovatko heidän mielestään iPadit vaikuttaneet positiivisesti koulumusiikin siirtymisessä heidän vapaa-aikaansa. Vastauksia tuli sekä kielteisiä että myönteisiä. Myönteisesti vastasi viisi haastateltavaa, Sonja, Pontus, Paavo, Petteri ja Sofia. Näistä viidestä Paavo sekä

Sonja kokivat niiden vaikuttaneen ainakin vähän, kun taas loput kolme olivat vielä hieman innostuneempia asiasta.

Kysyttäessä syytä, miksi iPadit ovat niin vaikuttaneet heidän vapaa-aikaansa, oli oppilaiden taas vaikea pohtia koetun vaikutuksen syitä. Sofia kuitenkin tiivistä taitavasti hänen iPadin musiikkikäyttönsä syyn:

Sofia: No siis, koulus on käyttäny jotai ohjelmaa, ni sit tulee et kotonkii vois käyttää. Jos se on kiva.

Sofian vastauksessa erityisen merkittävää on viimeinen tarkentava lause. Eli Sofia käyttää iPadiin ladattuja musiikkiohjelmia, *jos ne ovat kivoja*. Vaikka tietenkin oletuksena on, että vain lapsia miellyttävät sovellukset siirtyvät koulukäytöstä heidän vapaa-aikaansa, on kuitenkin tärkeää kuulla se joltain haasteltavalta. Muut haastateltavista eivät juuri osanneet antaa selitystä iPadien positiiviselle vaikutukselle.

Myönteisten vastausten lisäksi tuli tietenkin negatiivisia vastauksia. Kolme haastateltavista kokivat, että iPadit eivät ole vaikuttaneet koulumusiikin siirtymisessä vapaa-aikaan. Haastateltavista Pasi, Saara ja Sini eivät nähneet iPadien vaikuttavan tähän. Pasi kertoi käyttävänsä musiikkipelejä melko vähän, lähinnä Launchpadiä ja sitäkin hyvin satunnaisesti. Mielenkiintoista on, että Saara ja Sini kuitenkin kertovat käyttävänsä koulussa ladattuja musiikkiohjelmia melko säännöllisesti vapaa-ajallaan. Sini olikin haastateltavista innokkain koulussa ladattujen musiikkipelien pelaaja vapaa-ajalla, minkä vuoksi Sinin vastaus oli hyvin yllättävä.

Anni: Kuin paljon sie niit musapelejä muuten pelaat?

Sini: No yleensä 15 minuuttii.

Anni: Joo. Ja kuinkohan monta kertaa viikossa?

Sini: Ehkä kolme neljä.

Tästä tulee jo lähes tunti viikossa koulumusiikin siirtymistä vapaa-aikaan. Myös Saara sanoi käyttävänsä ohjelmia kerran viikossa. Joko he eivät koe koulussa ladattujen musiikkipelien pelaamisen olevan koulumusiikin

siirtymistä vapaa-aikaan tai sitten syynä on jokin muu. He voivat kokea esimerkiksi, että ennen iPadien saapumista musiikintunneille he tekivät kotona enemmän perinteisiä musiikintuntien asioita kotona ja iPadien myötä se on vähentynyt.

Myös kyselylomakkeissa kysyttiin syitä, miksi oppilaat kokivat iPadien lisännen musiikintunneilla harjoiteltujen tai kokeiltujen asioiden harjoittelemista kotona. Talven kyselylomakkeessa kahdeksan oppilasta oli miettinyt tähän vastausta. Kaksi heistä nosti esille heidän yleisen kiinnostuksensa musiikkiin, ja vastasivat iPadien lisännen heidän koulumusiikin siirtymistä vapaa-aikaan, koska he pitävät musiikista niin paljon. Suoranaisesti iPadien ominaisuuksia korostivat kolme oppilasta. Kaksi oppilasta korostivat iPadien helppoutta. Toinen kertoi iPadien olevan helppo kuljettaa kotiin, kun taas toinen koki iPadeilla olevan helppo soittaa. Kolmas oppilaista kertoi taas iPadien olevan kivoja, jonka takia koulumusiikin siirtäminen vapaa-aikaan on lisääntynyt niiden myötä.

Kaksi oppilaista mainitsivat syyksi iPadeille ladatut ohjelmat. Toinen heistä korosti sitä, että musiikintunneilla on ladattu hyviä ohjelmia. Eli ilmeisesti jos musiikintunneilla olisi ladattu tylsiä ohjelmia, ei hän olisi niitä käyttänyt kotona. Toinen taas kertoi syyksi sen, että iPadeilla on musiikkipelejä. Hän ei maininnut mitään pelien hauskuudesta tai mielenkiintoisuudesta. Viimeisessä kategoriassa on vain yksi oppilas. Hän kertoi iPadin lisännen koulumusiikin siirtymistä vapaa-aikaan, koska se helpottaa opiskelua ja auttaa soittamaan paremmin. Oppilas ilmeisesti käyttää iPadia kotona musiikkitoimintaan yksinkertaisesti siksi, että hän oppisi paremmin musiikintunneilla opeteltuja asioita ja iPad tekee siitä helpompaa.

”Että osaa soittaa paremmin tai opiskella helpompi.” Kyselylomake talvi, poika 10 vuotta.

Kevään vastauksissa oli löydettävissä samankaltaisia luokkia kuin talven, mutta uusiakin löydöksiä tuli esiin. Keväälläkin yksi oppilas kertoi iPadin lisännen koulumusiikin siirtymistä vapaa-aikaan, koska hän pitää niin paljon musiikista. Tähän liittyen toinen oppilas kertoi syyksi sen, että hän tekee

musiikkiin liittyviä asioita. Ymmärsin tämän niin, että hän tekee yleisesti paljon musiikkiin liittyviä asioita, joten musiikkia tulee luonnollisesti harrastettua myös iPadilla. Tosin hän saattoi myös yksinkertaisesti tarkoittaa tekevänsä paljon musiikkiasioita iPadilla. Eräs toinen oppilas kertoi hieman negatiivissävytteisemmän syyn. Hänen mukaansa koulumusiikin siirtyminen on lisääntynyt, koska hänellä on ollut tylsää. Ilmeisesti hän on tehnyt musiikintuntien asioita siksi kotona iPadilla, koska hänellä ei ole ollut muuta miellyttävämpää tekemistä.

Eräs oppilas mainitsi koulumusiikin siirtyneen vapaa-aikaan iPadien avulla, koska osa ladatuista ohjelmista oli niin opettavaisia. Hän käyttää iPadia vapaa-ajalla musiikkitoimintaan, koska haluaa oppia musiikkia ja kokee iPadin ohjelmien olevan hyvä väline siihen. Eräs poika kertoi iPadin lisänneen koulumusiikin siirtymistä vapaa-aikaan, koska iPadiin pystyy lataamaan soittimia, mitä oppilaan kotoa ei löydy.

”Koska jos ei ole niitä soittimia mitä haluaa soittaa niin voi ladata pädiin.” Kyselylomake kevät, poika 10 vuotta.

Yksi oppilas kertoi käyttävänsä iPadia kotona musiikkitoimintaan yksinkertaisesti siksi, koska se on kivaa. Hän ei niinkään ollut kiinnostunut iPadin musiikkitoiminnan opetuksellisista asioista, vaan korosti sen hauskuutta. Eräs oppilas oli tuonut esille opetuksen merkityksen iPadien kotikäytössä. Hän kirjoitti, että koulumusiikin siirtyminen vapaa-aikaan lisääntyi siksi, koska hän sai musiikintunneilla enemmän iPad-opetusta.

6.2.4 Vapaa-ajalla innostavat koulussa käytetyt musiikkiohjelmat

Millaisista musiikkiohjelmista oppilaat sitten innostuvat niin paljon, että käyttävät niitä myös vapaa-ajalla? Käytimme musiikintunneilla useita eri ohjelmia, mutta vain osa niistä innosti oppilaita niin paljon, että ne siirtyivät vapaa-aikaan. Esimerkiksi Saara kertoi tekevänsä toisinaan kotona Launchpadilla musiikkia.

Saara: No kun me ollaan sil yhellä ohjelmalla tehty niitä omaa musiikkia, ni mä oon joskus sitä tehny. Niinku välillä..

Useimmin haastatteluissa mainituksi ohjelmaksi nousikin konemusiikkiohjelma Launchpad. Jokainen haastateltavista mainitsi käyttävänsä tätä ohjelmaa vapaa-aikanaan. Launchpad oli siis suuressa suosiossa myös musiikintuntien ulkopuolella. Ehdottomasti eniten kuulinkin opettaessani oppilaiden käyttäneen Launchpad-ohjelmaa. Useat oppilaat, sekä pojat että tytöt, tulivat kertomaan minulle kotona tekemistään kappaleista ja halusivat minun kuuntelevan niitä. Oman musiikin luominen innostaa sekä musiikintunneilla, kuten jo aikaisemmassa luvussa todettiin, että musiikintuntien ulkopuolella. Launchpadissa korostuu mielestäni informaali oppiminen, siinä lähdetään liikkelle oppilaiden omasta musiikkimausta, ja oppilas saa melko vapaasti muokata omaa musiikkiaan. Siinä oppilas oppii lähes huomaamattaan säveltämisestä. Tämä on myös sellainen aktiviteetti, joka näyttäisi kiinnostavan sekä tyttöjä että poikia, ja myös sekä musiikkia harrastavia että musiikkia harrastamattomia. Konemusiikin suosio on varmasti vaikuttanut omalta osaltaan kiinnostuksen määrään. Petteri kertoikin haastattelussa, että Launchpadilla tehtyä musiikkivideoprojektia oli kivaa jatkaa kotona lisäämällä siihen kuvaa ja musiikkia. Saara mainitsi myös, että olisi mukavaa saada joskus kotiläksyksi säveltää oma kappale Launchpadilla.

Anni: Minkälaisia sie haluisit?

Saara: No että vaikka kotona pitää tehdä joku oma biisi.

Seitsemän haastateltavistakin kertoi pelaavansa, tai ainakin joskus pelanneensa, musiikintunneilla ladattuja pianopelejä, Dust Buster 2:ta ja Piano Maestroa. Dust Buster 2:ta sanoivat pelanneensa viisi oppilasta. Tosin heistä Petteri sanoi pelanneensa joskus, mutta kyllästyneen siihen. Piano Maestron taas mainitsi neljä haastateltavaa, joista Petteri ja Paavo eivät enää kyseistä peliä pelaa. Launchpadin jälkeen eniten oppilaat puhuivatkin koulupäivien aikana pianopeleistä. Erityisesti tytöt kertoivat innoissaan populaarimusiikkikappaleista, joita he olivat oppineet soittamaan ohjelman avulla. Kuten Launchpadissakin, uskoisin näiden ohjelmien suosion johtuvan osaksi niiden sisältämisestä nykyaikaisista ja suosituista musiikkikappaleista.

Näissä myös pianonsoitto oli tehty yksinkertaiseksi ja palkitsevaksi, eli kun soitti tarpeeksi hyvin, sai enemmän pisteitä. Mitä enemmän pisteitä, sitä enemmän uusia kappaleita sai avattua ohjelmassa. Tällainen eteneminen ja palkitseminen motivoivat varmasti lapsia kotonakin jatkamaan harjoittelua.

Vähiten mainintoja sai kitarapeli GuitarBots, jossa oli käytännössä samanlainen etenemiseen perustuva idea kuin pianopeleissä. Kaksi oppilasta kertoi minulle koulupäivän aikana, että olivat opetelleet kitaransoittoa ohjelman avulla. Nämä molemmat oppilaat olivat jo aiemmin innostuneita kitarasta ja osasivat jo hieman sitä soittaa. Haastateltavista vain Sofia kertoi pelaavansa GuitarBotsia. Tässä pelissä on tietenkin ongelmana kotona harjoittelemisen suhteen se, että soittajalla täytyy olla oma kitara käytössä. Luokasta löytyi vain kourallinen oppilaita, joilla olisi ollut tätä peliä mahdollisuus pelata myös vapaa-ajalla. Musiikintunnilla jo ennen iPad-jakson alkua ladattu rumpusetti sai myös yhden maininnan. Sonja sanoi soitelleensa rumpusetillä jonkin aikaa, mutta kertoi sen nyt jääneen vähemmälle.

Näyttää siltä, että vapaa-ajalle siirtyy kaikkein parhaiten musiikinteko-ohjelma. Oppilaat nauttivat musiikin tekemisestä itse ja huomasivat, että iPadilla saa helposti aikaiseksi hyvänkuuloista musiikkia. Sitä on helppo tehdä myös kotona, koska siihen ei tarvita soittimia. Pianopelien suosio näytti johtuvan ensinnäkin innostavista kappaleista. Oppilaat olivat aivan innoissaan, kun he oppivat soittamaan esimerkiksi Lady Gagan Bad Romancen. Pelit myös palkitsivat ahkerat pelaajansa uusilla kappaleilla.

6.3 IPadien käytön määrän ja sisällön kehittyminen tutkimusjakson aikana

6.3.1 Muutokset oppilaiden kokemissa vaikutuksissa

Kysyin kyselylomakkeessa, kokevatko oppilaat iPadien vaikuttaneen koulumusiikin siirtymisessä vapaa-aikaan. Asiaa tiedusteltiin kysymällä, ovatko iPadit lisänneet musiikintunneilla harjoiteltujen tai kokeiltujen asioiden siirtymistä oppilaan vapaa-aikaan. Vastaukset olivat jälleen asteikolla 1-5,

vastausvaihtoehto yhden ollessa "ei ollenkaan" ja viiden ollessa "todella paljon". Kysymys oli vaikea, joten kävimme yhdessä läpi, mitä tarkoitan sillä. Sekä talven että kevään kyselylomakkeissa vastausten keskiarvo jäi noin kolmen kohdalle, tosin pientä muutosta tapahtui kuitenkin. Talvella keskiarvoksi tuli 3,03 ja keväällä 3,24, joten mielipiteet olivat positiivisen puolella. Vastausvaihtoehto 3 tarkoitti "ei paljon eikä vähän". Selitin oppilaille sen tarkoittavan, että siirtyminen on lisääntynyt jonkin verran, mutta ei kuitenkaan paljoa. Vastausten jakautuminen pysyi melko samana sekä talven että kevään kyselyssä (Taulukko 3).

TAULUKKO 3. Koulumusiikin siirtyminen vapaa-aikaan ja iPadien vaikutus. (N=34)

	Talven kysely	Kevään kysely
5= Todella paljon	20,6 %	20,6 %
4= Melko paljon	23,5 %	29,4 %
3= En paljon enkä vähän	11,8 %	23,5 %
2= Hieman	26,5 %	5,9 %
1= Ei ollenkaan	17,6 %	20,6 %

Positiivista on, että vastausten keskiarvo oli noussut hieman kevään kyselyssä. Nousu on kyllä vähäistä, joten tutkimusjakso ei juurikaan vaikuttanut oppilaiden ajatuksiin iPadin vaikutuksesta koulumusiikin siirtymisessä vapaa-aikaan. Molemmista kyselyistä kuitenkin näkyy, että noin viidennes oppilaista kokee iPadien lisänneen koulumusiikin siirtymistä vapaa-aikaan todella paljon. Melko paljon vastanneiden osuus kasvoi tutkimusjakson aikana noin kuusi prosenttiyksikköä. Suurin ero tuli "hieman" -vastausvaihtoehtoon. Talvella noin 27 prosenttia oppilaista koki iPadien vaikuttaneen vain hieman, kun taas keväällä vain noin kuusi prosenttia. Muutos oli yli 20 prosenttiyksikköä. Vaikka nämä antavat positiivista palautetta iPadien käytöstä musiikintunneilla, on kuitenkin huomattava, että noin viidesosa oppilaista ei koe iPadien vaikuttaneen mitenkään siirtymään. Kevään kyselylomakkeessa oppilaat, jotka eivät huomanneet iPadin vaikutusta lainkaan, olivat lisääntyneet. Talvella heitä oli noin 18 prosenttia oppilaista kun taas keväällä prosenttiosuus nousi noin kahteenkymmeneen.

6.3.2 Muutokset musiikkikäytön määrässä vapaa-ajalla

Kyselylomakkeiden avulla voidaan helposti vertailla oppilaiden iPadin musiikkikäytön määrän muutosta talvesta kevääseen. Kyselylomakkeessa kysyttiin, kuinka paljon vastaaja käyttää iPadia musiikkitoimintaan vapaa-ajallaan. Tähän musiikkitoimintaan ei laskettu musiikinkuuntelua. Kysymyksen vastausten keskiarvoksi muodostui talvella noin 3,06 ja keväällä 3,38. Keskiarvon mukaan iPadin musiikkikäyttö lisääntyi jonkin verran tutkimusjakson aikana, mutta käytön kasvu ei ollut järin suurta. Vastaukset jakautuivat myös hieman eri tavoin talven ja kevään kyselyssä (Taulukko 4).

Taulukko 4. iPadin musiikkikäyttö vapaa-ajalla. (N=34)

	iPadin musiikkikäyttö talven kyselyssä	iPadin musiikkikäyttö kevään kyselyssä
5= Lähes joka päivä	26,50 %	29,40 %
4= 2-3 kertaa viikossa	17,60 %	17,60 %
3= Noin kerran viikossa	20,60 %	29,40 %
2= Noin kerran kuussa	5,90 %	8,80 %
1= En ollenkaan	29,40 %	14,70 %

Lähes joka päivä ja muutaman kerran viikossa iPadia musiikkitoimintaan käyttävien määrä pysyivät lähes samoina talven ja kevään kyselyissä. Myös noin kerran kuussa käyttävien osuus nousi vain hieman. Noin kerran viikossa käyttävien osuus nousi sen sijaan melkein yhdeksän prosenttiyksikköä. Suurin muutos tapahtui kuitenkin oppilaissa, jotka eivät käytä iPadia lainkaan musiikkitoimintaan. Heidän osuutensa väheni lähes 15 prosenttiyksikköä. Eli kun talven kyselyssä kymmenen oppilasta kertoi, ettei käytä iPadia musiikkitoimintaan, kevään kyselyssä heitä oli enää viisi. Käytännössä heidän määränsä puolittui.

Musiikinkuuntelu iPadilla ei kokenut samanlaista kasvua. Itseasiassa musiikinkuuntelun määrä iPadilla väheni tutkimusjakson aikana, tosin väheneminen oli äärimmäisen pientä. Keskiarvo laski tutkimusjakson aikana 4,09:stä 4,03:en. Toisaalta musiikinkuuntelu iPadilla oli jo talvella suosittua oppilaiden keskuudessa, yli puolet oppilaista kuuntelivat iPadilla musiikkia

lähes joka päivä. Vastausten jakautumisessa ei ollut myös juurikaan eroja (Taulukko 5).

TAULUKKO 5. Musiikinkuuntelu iPadilla. (N=34)

	Musiikinkuuntelu iPadilla talven kyselyssä	Musiikinkuuntelu iPadilla kevään kyselyssä
5= Lähes joka päivä	61,8 %	55,9 %
4= 2-3 kertaa viikossa	11,8 %	17,6 %
3= Noin kerran viikossa	8,8 %	11,8 %
2= Noin kerran kuussa	8,8 %	2,9 %
1= En ollenkaan	8,8 %	11,8 %

Lähes joka päivä iPadilla musiikkia kuuntelevien osuus oppilaista väheni tutkimusjakson aikana noin kuusi prosenttiyksikköä, ja samaan aikaan pari kertaa viikossa kuuntelevien osuus kasvoi noin kuusi prosenttiyksikköä. Ei lainkaan musiikkia kuuntelevien ja noin kerran viikossa kuuntelevien osuus kasvoi hieman ja kerran kuussa kuuntelevien osuus väheni. Mitään radikaaleja muutoksia vastausten jakaantumisessa ei tapahtunut.

Tutkimusjakso ei lisännyt oppilaiden musiikinkuuntelua iPadilla. Tosin jakson iPad-toiminta olikin enemmän keskittynyt musiikkipeleihin ja musiikin tekemiseen kuin musiikinkuunteluun. Emme esimerkiksi tutustuneet yhteenkään uuteen musiikinkuunteluohjelmaan jakson aikana. Tämä voi olla yksi syy siihen, että oppilaiden musiikinkuuntelu iPadilla ei lisääntynyt. Toisaalta lähes joka päivä musiikkia yleisesti, ei pelkästään iPadilla, kuuntelevien määrä väheni rajusti tutkimusjakson aikana (Taulukko 1 ja Taulukko 2). Näillä tuloksilla saattaa olla jonkinlainen yhteys toisiinsa.

6.3.3 Muutokset musiikkikäytön sisällössä vapaa-ajalla

Kyselylomakkeiden avulla voidaan tarkastella oppilaiden iPadin musiikkikäytön sisällön muutosta tutkimusjakson aikana. Kysyin kyselylomakkeessa, mitä musiikkisovelluksia oppilaat käyttävät iPadilla. Vastaukset muuttuivat jonkin verran talven ja kevään kyselyissä.

Talven kyselylomakkeessa neljä ja kevään kyselyssä kaksi oppilasta kertoivat käyttävänsä iPadilla musiikinkuunteluohjelmia. Oppilaat eivät selvästikään ymmärtäneet mainita musiikinkuunteluohjelmia musiikkiohjelmiksi, koska kyselylomakkeen perusteella oppilaat kuitenkin kuuntelevat musiikkia iPadilla todella paljon (Taulukko 7). Musiikinkuunteluohjelmia enemmän kyselyissä näkyivät pianosovellukset. Kahdeksan oppilasta kertoivat soittavansa pianoa iPadilla. Kyseessä oli suurimmaksi osaksi musiikintunneilla lataamamme pianosimulaattori, mutta kaksi oppilasta oli löytänyt oma-aloitteisesti myös Dust Buster 2:n. Sitä emme olleet vielä tuolloin käyttäneet musiikintunneilla. Kevään kyselyssä iPadilla pianoa kertoi soittavansa seitsemän oppilasta. Näistä tosin jokainen oli jo unohtanut talven pianosimulaattorin ja siirtynyt musiikintunneilla ladattuihin pianopeleihin.

Talvella jopa yhdeksän oppilasta kertoivat soittavansa rumpuja iPadilla. Olimme juuri ladanneet rumpusimulaattorin musiikintunnilla, joten oppilailla oli rumpujen soiton alkuinnostusta vielä jäljellä. Keväällä rumpuja kertoi soittavansa enää neljä oppilasta. Kitaran soittaminen iPadin avulla ei ollut järin suosittua talvella eikä keväällä. Talvella kaksi oppilasta kertoivat soittavansa iPadilla kitaraa. Tosin kyselylomakkeista ei käynyt ilmi, oliko kyseessä kitarapeli vai jokin soitinsimulaattori. Kevään kyselyssä kaksi oppilasta kertoivat pelaavansa GuitarBots-peliä.

Talvella käyttöön otettu Loopseque Kids sai viisi mainintaa talven kyselyssä, mutta keväällä innostus oli jo vähentynyt. Mainintoja tuli vain yksi. Talven kyselyssä yhdet maininnat saivat myös ksylofonisimulaattori ja Noteworks. Näitä ei keväällä enää mainittu. Talvella yksi vastaaja kertoi käyttävänsä niitä ohjelmia, mitä musiikintunneilla ladataan, erittelemättä ohjelmia tarkemmin. Keväällä näin kertoi kaksi vastaajaa. Launchpadin suosio näkyi vain kevään kyselylomakkeessa, koska talvella emme olleet vielä ottaneet kyseistä ohjelmaa käyttöön tunneilla. Keväällä kymmenen vastaajaa mainitsi käyttävänsä Launchpadiä.

Muutama oppilaiden itse löytämä sovellus sai yksittäisiä mainintoja, esimerkiksi elektronisen musiikin tekoon liittyvä ohjelma Electromaker sekä Beatwave saivat pari mainintaa. Myös pianopelejä oppilaat olivat löytäneet itse. Ehdottomasti suurin osa mainituista sovelluksista oli kuitenkin koulussa ladattuja ja vain hyvin harva oppilas oli löytänyt itse musiikkisovelluksia iPadiin. Eli jos koulussa ei ladata tai esitellä oppilaille musiikkisovelluksia, monet oppilaat eivät käyttäisi musiikkisovelluksia ollenkaan iPadilla. Tai voi myös olla, että nyt oppilaiden ei tarvinnut etsiä sovelluksia itse, koska koulussa käytettiin niin monenlaisia sovelluksia. Oppilaat olisivat kenties olleet oma-aloitteisempia ohjelmien etsimisen suhteen, jos heillä olisi ollut tarvetta siihen. Uskon kuitenkin, että sovelluksia olisi lähtenyt etsimään vain todella musiikista kiinnostuneet ja motivoituneet oppilaat.

Sovellusten käytössä näkyy myös selvästi se, että ensin niistä innostutaan ja sitten niihin kyllästyään. Tämä näkyi esimerkiksi Loopseque Kids -ohjelman kanssa. Voi tietenkin olla, että jotkut ohjelmat kiinnostavat pitkään, ja jotkut vain hetken. Esimerkiksi pianopeli Dust Buster 2:n suosio näytti kestävän joillain oppilailla kevääseen asti, vaikka se ladattiin heti tutkimusjakson alussa. Haasteena olisikin tehdä sellaisia musiikkisovelluksia iPadille, jotka eivät heti menettäisi kiinnostavuuttaan.

6.3.4 Muutoksia kokeneet oppilaat

Haastateltavien valintaa varten olin jakanut talven kyselylomakkeen perusteella oppilaat neljään eri ryhmään heidän kokonaisuutensa ja harrastuneisuutensa perusteella. Ryhmässä 1 oli kahdeksan oppilasta ja ryhmässä vastausten keskiarvo oli talvella yhden ja kahden välillä. Vain kysymyksessä yleisesti iPadin käytön määrästä tuli vastaukseksi lähinnä vastausvaihtoehtoja neljä ja viisi. Asenne musiikkia kohtaan oli melko negatiivinen ja harrastuneisuus vähäistä. Kun kuitenkin vertailin ryhmän vastauksia talvella ja keväällä, oli yhtä lukuunottamatta jokaisen vastaukset nousseet positiivisempaan suuntaan. Erityisen positiivisena tuloksena näyttäytyi asenne musiikkia kohtaan. Talven kyselylomakkeessa ryhmän vastausten keskiarvo oli 2, kun taas keväällä se oli

noussut kolmeen. Myös iPadin vaikutuksen kokeminen koulumusiikin siirtymisessä oli muuttunut positiivisempaan suuntaan, talvella keskiarvoksi tuli 1,38 ja keväällä 2,38.

Missään muussa ryhmässä muutos ei ollut näin suuri. Itse asiassa positiivisimmassa ryhmässä iPadin vaikutuksen kokeminen oli hieman laskenut (talvella vastausten keskiarvo oli 4,67, keväällä 4,56), ja toiseksi positiivisimmassa ryhmässä vaikutukset olivat laskeneet huomattavasti (talvella 3,56 keväällä 2,89). Toiseksi negatiivisimmassa ryhmässä taas oli vaikutus noussut (talvella 2,25 ja keväällä 3). Toisin sanoen talven kyselyssä kaksi negatiivisinta ryhmää olivat kokeneet muutoksen positiivisempaan suuntaan, kun taas positiivisempien ryhmien mielipiteet olivat muuttuneet negatiivisemmiksi. Suurimman negatiivisen muutoksen koki talven kyselyssä toiseksi positiivisin ryhmä, jonka kokemukset iPadin vaikutuksista laskivat huomattavasti.

Näyttää siltä, että iPad-jakso musiikinopetuksessa on vaikuttanut eniten juuri vähiten musiikkia harrastaviin ja negatiivisimman asenteen omaaviin oppilaisiin. Tulos on sinänsä hyvinkin positiivinen, koska juuri musiikkia harrastamattomien lasten tulisikin hyötyä eniten tällaisesta, että heidänkin vapaa-aikaansa saataisiin musiikkia.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja analyysi

Ehdottomasti suosituinta musiikkitoimintaa neljäsluokkalaisten vapaa-ajalla oli musiikinkuuntelu. Yli puolet luokan oppilaista kuunteli musiikkia lähes päivittäin. Tätä tulosta tukee Juvosen (2006, 235) tutkimus, jossa saatiin selville, että suomalaiset nuoret kuuntelevat musiikkia keskimäärin yli kaksi tuntia päivässä. Muut musiikkiharrastukset eivät nousseet yhtä suureen suosioon. Haastateltavien keskuudessa tablet-tietokoneiden musiikkisovellukset olivat kasvattaneet suosiotaan vapaa-ajalla. Jokainen haastateltavista kuunteli musiikkia tablet-tietokoneilla, ja useat heistä käyttivät myös ahkerasti muita laitteelle ladattuja musiikkisovelluksia.

Vaikka tablet-tietokoneiden musiikkikäyttö näyttääkin olevan suosittua oppilaiden keskuudessa, ei tutkimusjaksolla ollut muuten juurikaan positiivista vaikutusta oppilaiden vapaa-ajan musiikkitoimintaan. Oppilaiden vapaa-ajan erilaisten musiikkitoimintojen määrä oli joko pysynyt lähes samana tai jopa mennyt negatiiviseen suuntaan. Tablet-tietokoneiden käyttäminen musiikintunneilla ei varsinaisesti rohkaise oppilaita esimerkiksi laulamaan enemmän vapaa-ajalla. Itse asiassa tablet-tietokoneiden aktiivinen käyttäminen vähensi perinteisten musisointitapojen käytön määrää musiikintunneilla. Näin ollen ei ole yllättävää, että perinteisten musisointitapojen suosio vapaa-ajalla ei lisääntynyt, tai jopa väheni.

Tulosten mukaan onkin tärkeää, että tablet-tietokoneita ei käytetä liikaa. Vaikka monet oppilaat tykkäsivät käyttää tablet-tietokoneita musiikintunneilla, halusivat he kuitenkin tehdä myös perinteisempiä musiikintuntien aktiviteetteja. Jokainen haastateltavista kertoi, ettei haluaisi korvata soittimia tablet-tietokoneilla. Tablet-tietokoneita käyttäessä tuleekin ottaa huomioon, että se ei hallitse opetusta. Niitä käyttäessä tulee myös ottaa huomioon, että jokainen oppilas ei niistä innostu. Vaikka suurin osa luokan oppilaista halusi käyttää tablet-tietokoneita musiikintunneilla, oli joukossa kuitenkin niitä, jotka

eivät niistä innostuneet. Syitä sille voi olla useita. Oppilas saattaa kokea tablet-tietokoneen pienen näytön hankalana, koska sen käytössä tulee olla todella tarkka. Oppilas saattaa myös kaivata soittamiseen tietynlaista konkretiaa, jota tablet-tietokoneet eivät tarjoa. Kaikkia oppilaita ei innosta tietotekniikan kautta oppiminen, joten sitä ei pitäisi käyttää opetuksessa liikaa.

Teknologian avulla motivoiminen ei ole nykypäivänä niin helppoa kuin aikaisemmin, koska teknologia on niin päivittäinen osa lasten ja nuorten elämää. Toisaalta kiinnostuksen herättäminen teknologian avulla voi olla helppoa, mutta kiinnostuksen ylläpitämiseksi täytyy nähdä enemmän vaivaa. (Veermans & Tapola 2006, 71-72.) Tablet-tietokoneista löydettiin paljon positiivisia puolia. Yksi tärkeimmistä syistä tablet-tietokoneiden innostavuudessa on oppilaiden mielestä se, että niiden käyttäminen on hauskaa. Tablet-tietokoneiden käytön koettiin myös helpottavan oppimista ja tuovan vaihtelua musiikintunneille. Oppilaat kokivat myös mahdollisuuden tehdä itse omaa musiikkia yhtenä tablet-tietokoneen positiivisena puolena. Oppilailla on kova into luoda itse omaa musiikkia, perinteisillä soittimilla sen tekeminen on huomattavasti haastavampaa kuin musiikkitekniikan avulla.

Luova toiminta onkin yksi tablet-tietokoneiden tärkeistä ominaisuuksista musiikinopetuksessa. Sekä observointien että haastatteluiden perusteella juuri musiikin tekeminen on sellainen aktiviteetti, joka sopii parhaiten tablet-tietokoneille. Niiden avulla jopa sellaiset oppilaat, jotka eivät olleet kiinnostuneita soittamisesta tai eivät omasta mielestään osanneet soittaa, pystyivät luomaan hyvän kuuloista musiikkia tablet-tietokoneiden avulla. Tyydyttävän lopputuloksen saaminen on kuitenkin hyvin palkitsevaa lapselle. Tablet-tietokoneiden avulla on yllättävän helppoa saada lapselle onnistumisen elämyksiä säveltämisessä. Kuitenkaan itse soittaminen tablet-tietokoneilla ei välttämättä ole niin hedelmällistä. Lapset kokivat oikeilla soittimilla soittamisen hyvin tärkeänä musiikintuntien aktiviteettina.

Oppilaita motivoi myös tablet-tietokoneiden tuoma suhteellinen autonomia. Oppilaat saivat edetä omaan tahtiinsa usein myös tutkivan oppimisen metodein, eikä opettajajohtoista opetusta ollut niin paljoa. Tämä

tulos on yhteneväinen Greenin (2008, 17) tulosten kanssa, joiden perusteella oppilaat nauttivat saadessaan tehdä asioita itsenäisesti tai vertaisryhmässä, ilman opettajan kokoaikaista ohjausta. Suhteellisen autonomisena ja selvästi suosituimpana projektina tutkimusjakson aikana oli musiikkivideoprojekti, jossa oppilaat saivat ryhmissä tehdä oman kappaleen ja kuvata siihen musiikkivideon. Musiikin, kuvan ja videon yhdistäminen tulee luonnostaan nykyajan lapsilta (Ruthmann 2012, 197).

Jotta tablet-tietokoneiden musiikkikäyttö innostaisi oppilaita myös vapaa-ajalla, tulee koulussa käytettyjen ohjelmien olla lasten mielestä kivoja. Tämä kuulostaa itsestään selvältä, mutta opetusohjelmista kaikki ei ollut lapsista mukavia, ja se näkyi heti niiden suosiossa vapaa-ajalla. Kouluopetukseen liittyvät pelit nähdäänkin usein vain opiskeluna ja tylsinä (Tuuri 2006, 199–204). Joidenkin lasten osalta sovellusten tulee olla myös opettavia. Jotkut lapset kaipasivat sitä, että ohjelmasta tulee selvästi näkyä se, että sen avulla oppii esimerkiksi soittamaan. Se, että lapsi oppi ohjelman avulla soittamaan vaikka tietyn pianokappaleen, oli erityisen motivoivaa. Onkin todella haastavaa suunnitella ja toteuttaa sekä innostava että opetuksellinen peli (Tuuri 2006, 199–204). Viimeisenä tärkeänä ominaisuutena aineistoissa tuli esiin helppous. Tablet-tietokoneet koettiin yleisesti helppona tapana oppia ja siirtää musiikkia vapaa-aikaan. Sovelluksissa tulisi myös panostaa niiden helppokäyttöisyyteen.

Käytetyistä sovelluksista kiinnosti selvästi eniten Novation Launchpad, sovellus, jolla tehdään konemusiikkia. Launchpad ei ole pelimuotoinen sovellus, vaan puhtaasti musiikin tekoon tarkoitettu. Sovelluksessa innosti juuri se, että sillä pystyi luomaan omaa musiikkia helposti ja se, että musiikki kuulosti oikeasti hyvältä. Sovelluksessa on myös autenttisuutta, oppilas pääsee tuntemaan itsensä oikeaksi DJ:ksi ohjelmaa käyttäessä. Lapset myös pystyivät jakamaan tekeleitään kavereidensa kanssa ja tekemään yhdessä musiikkia. Yhdessä tehty tutkiva oppiminen ja luovien materiaalien kanssa pelailu lisää ylpeyttä omasta teoksestaan (Ruthmann & Dillon 2012, 538–539). Toinen lapsia innostava formaatti olivat soittopelit, eli pelit, jossa oppilas pääsi yksinkertaisesti harjoittelemaan esimerkiksi pianonsoittoa. Näitä olivat muun

muassa Dust Buster 2 ja Piano mania. Oppilaat, jotka halusivat oppia soittamaan, mutta eivät omistaneet pianoa, innostuivat näistä todella paljon. Näissä ohjelmissa näkyi myös selkeänä pelimäisyys ja tasolta toiselle pääseminen.

Useat oppilaat kokivat tablet-tietokoneiden vaikuttavan koulumusiikin siirtymisessä vapaa-aikaan. Oppilaiden kokema vaikutus lisääntyi myös hieman tutkimusjakson aikana. Myös tablet-tietokoneen musiikkikäytön määrä lisääntyi tutkimusjakson kuluessa. Kenties positiivisin tulos tällä alueella liittyi oppilaisiin, jotka eivät käyttäneet lainkaan tablet-tietokoneita musiikkitoimintaan. Heidän määränsä puolittui tutkimusjakson aikana, talvella heitä oli kymmenen ja keväällä määrä laski viiteen. Vaikka moni oppilas koki tablet-tietokoneiden vaikuttavan siirtymään positiivisesti, noin viidesosa ei kuitenkaan kokenut lainkaan vaikutusta. On tosin erittäin epärealistista ajatella, että jokainen oppilas innostuisi musiikista harrastuksena. Kaikkia ei vain kiinnosta musiikki, eikä siihen voi heitä vapaa-ajalla pakottaakaan. Rohkaisevaa kuitenkin on, että moni oppilas alkoi käyttää tablet-tietokoneita musiikkitoimintaan ja tekemään vieläpä koulussa harjoitettuja musiikkiaktiviteetteja.

Oppilaat käyttivät vapaa-ajalla lähinnä koulussa ladattuja musiikkisovelluksia. Hyvin harva oppilas oli itse etsinyt tablet-tietokoneeseensa uusia musiikkiin liittyviä sovelluksia. Jos opettajat haluavat, että oppilaat käyttävät tablet-tietokoneita musiikkitoimintaan, tulee opettajien olla itse aktiivisia. Oppilaat eivät oma-aloitteisesti etsi ohjelmia, joten opettajien tulee esitellä oppilaille eri sovelluksia ja käyttää niitä oppitunneilla heidän kanssaan. Kyselylomakkeissa näkyi myös se, että oppilaat käyttivät ahkerasti juuri hiljattain ladattuja sovelluksia. Sovelluksia käytetään latauksen jälkeen ahkerasti jonkin aikaan, jonka jälkeen oppilaat usein kyllästyvät niihin. Tuloksissa näkyi selvästi, mitkä sovellukset säilyttivät suosionsa, ja mitkä unohtuivat nopeasti. Sovellusten suunnittelussa tulisikin panostaa niiden pitkäaikaiseen kiinnostavuuteen. Dust Buster 2 toimii hyvänä esimerkkinä sovelluksesta, joka säilyi joidenkin oppilaiden suosiossa pitkään. Siinä

mielenkiintoa säilyttävänä elementtinä onkin pelin uudistuminen. Pelissä tulee koko ajan uusia kappaleita soitettavaksi, ja se motivoi pelaajaa.

Erityisen mielenkiintoinen huomio aineistosta oli se, että talven kyselyssä huonoimman asenteen omaava ja vähiten musiikkia harrastavan ryhmän asenne koulumusiikkia kohtaan oli kohonnut kolmeen muuhun ryhmään verrattuna eniten. Myös tablet-tietokoneiden koettu vaikutus kohosi muita ryhmiä huomattavasti enemmän. Tämä on hyvin rohkaiseva tulos. Siitä voidaan vetää johtopäätös, että tutkimusjakso on vaikuttanut eniten juuri niihin oppilaisiin, joiden elämässä ei juurikaan ollut musiikkia aikaisemmin. Tablet-tietokoneiden käyttö on selvästi myös parantanut heidän asennettaan koulun musiikintunteja kohtaan. Tässä tutkimuksessa tablet-tietokoneet näyttäytyvät musiikkiin motivoitumattomien oppilaiden innostajina. Yksi mahdollinen syy tähän voi olla tablet-tietokoneiden tarjoamat onnistumisen kokemukset. Musiikkia harrastamattomat oppilaat eivät välttämättä perinteisen soittamisen yhteydessä saa juurikaan onnistumisen kokemuksia, mutta tablet-tietokoneet voivat tarjota helppoine musiikintekosovelluksineen onnistumisen iloa kaikille oppijoille. Myös tablet-tietokoneiden käytön mukana musiikintunneille tullut populaarimusiikki saattoi innostaa oppilaita. Tablet-tietokoneita voisi tulevaisuudessa käyttääkin juuri oppilaiden innostamisessa, koska ne selvästi tehoavat siinä suhteessa joihinkin lapsiin.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta edistää aineistonkeruumenetelmien monipuolisuus eli triangulaatio (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 228). Kyselylomakkeen avulla sain tietoa koko luokan ajatuksista ja haastatteluiden avulla pystyin pureutumaan syvemmin muutaman oppilaan kokemuksiin ja ajatuksiin. Observoimalla sain taas kattavan kokonaiskuvan tapahtumista, enkä joutunut turvautumaan pelkästään oppilaiden kokemuksiin. Olen kertonut jo Tutkimuksen luotettavuus -osiossa aineistonkeruukeinojeni luotettavuutta

heikentävistä asioista, mutta uskon menetelmätriangulaation vähentävän mahdolliset luotettavuutta heikentävät seikat minimiin.

Luotettavuutta sekä heikentävänä että vahvistavana seikkana voidaan pitää rooliani opettajana ja tutkijana. Tämä johtaa vahvaan subjektiivisuuteen observoinnin ja haastatteluden suhteen (Eskola & Suoranta 1998, 102). Toisaalta roolini opettajana hankaloitti observointia ja observoinnin taltiointia, ja se myös saattoi vaikuttaa lasten vastauksiin sekä haastatteluissa että kyselylomakkeissa. Toisaalta opettajana pystyin luomaan lasten kanssa luottamukselliset välit ja haastatteluihin ystävällisen ja keskustelevan tunnelman. Pystyin myös tulkitsemaan tilanteita eri tavalla, kenties luotettavammin, kuin ulkopuolinen tutkija olisi pystynyt.

Olen pyrkinyt kirjaamaan tutkimustulokset ylös mahdollisimman tarkasti ja huolellisesti. Aineistoa oli kuitenkin todella paljon, joten kaikki tekemäni analyysit eivät mahtuneet tähän tutkielmaan. Jouduin siis jättämään osan tutkimustuloksista pois, mutta tutkimuksen rajaaminen on kuitenkin osana jokaisessa tutkimuksessa. Koin, että pois jätetyt tutkimustulokset eivät olisi tuoneet merkittävää lisää tutkimuskysymyksiin vastaamiseen.

7.3 Yleistettävyyden ja rajoitukset

Tutkimuksessa on tutkimuskohteena vain yksi koululuokka, joten tutkimus ei ole välttämättä yleistettävissä kaikkiin Suomen kouluihin ja luokkiin. Tutkimustulokset eivät välttämättä ole toistettavissa, koska tuloksiin vaikuttivat varmasti paljon käytettyjen sovellusten lisäksi minun opetustyylini, luokan oppilaat, opetusmenetelmät, koulun ja luokan ilmapiiri, lasten kotien ilmapiirit ja niin edespäin. Koska tutkimukseen vaikutti niin paljon eri tekijöitä, olisi se lähes mahdotonta toistaa samanlaisena.

Tutkimuksen rajoituksina voidaan nähdä käytettyjen sovellusten tarkastelun yksipuolisuus. Tutkimuksessa ei kiinnitetty juurikaan huomiota siihen, kuinka paljon sovellusten avulla voi oppia, vaan huomio kiinnittyi

lähinnä sovellusten kiinnostavuuteen. Tutkimus oli kuitenkin rajattava, jotta siitä ei tulisi liian laaja.

Tutkimuksesta olisi voinut saada myös aivan erilaisia tuloksia, jos tutkijaopettaja olisi ollut kokeneempi kuin minä. Melko vähäisen opettajakokemukseni ja tablet-tietokonekokemukseni voi nähdä sekä rajoituksena että positiivisena asiana. Taitoni opettajana eivät välttämättä olleet kaikkein parhaat, mutta aloittelevana opettajana ja tutkijana innostukseni opetukseen ja uuden oppimisen intoni olivat voimakkaat. Uskon, että innostukseni uusista iPad-sovelluksista tarttui toisinaan myös oppilaisiin.

7.4 Jatkotutkimushaasteita

Tämä tutkimus on vain pieni kokeilu iPadien käytöstä musiikinopetuksessa. Koska aihe on niin uusi, on myös jatkotutkimusaiheita paljon. Ensinnäkin olisi mielenkiintoista nähdä samankaltainen tutkimus suuremmalla otannalla, koska tässä tutkimuksessa kyseessä oli kuitenkin vain yksi luokka. Olisi myös mielenkiintoista kehittää tablet-tietokone -pedagogiikkaa musiikissa eteenpäin. Tässä tutkimuksessa tutkimusjakson pedagogiikka oli jonkin verran teoriasta kummunnutta ja jonkin verran omasta kokemuksesta saatua. Olisi antoisaa, jos joku ottaisi asiakseen kehittää tablet-tietokoneisiin liittyvää pedagogiikkaa eteenpäin. Kolmas tablet-tietokoneisiin liittyvä jatkotutkimusaihe liittyy sovellusten toimivuuteen oppimisessa. Tässä tutkimuksessa keskityttiin siihen, kuinka paljon sovellukset innostivat oppilaita tunneilla ja vapaa-ajalla. Näistä sovelluksista täytyisi kuitenkin tutkia myös niiden tehokkuutta opetuksessa ja oppimisessa. Koulussa ei riitä, että sovellukset ovat hauskoja, vaan oppilaiden tulisi myös oppia niiden avulla. Kiinnostava tutkimuskohde olisi myös tämän tutkimuksen tuloksista noussut heikosti motivoituneiden oppilaiden motivoiminen tablet-tietokoneiden avulla. Tätä olisi kiinnostavaa tarkastella sekä musiikin että yleisesti koulunkäynnin tasolla.

Olisi myös kiinnostavaa tutkia lasten informaalia musiikkiharrastusta vapaa-ajalla ja teknologian vaikutusta siihen. Yhä useammat lapset kuitenkin

oppivat musiikkia juuri informaalein menetelmin virallisten instituutioiden ulkopuolella ja teknologian kehitys on omalta osaltaan tämän mahdollistanut (Kosonen 2009, 158). Tutkimuksia aiheesta on kuitenkin yllättävän vähän. Myös tutkimukset lasten vapaa-ajan musiikin ja koulumusiikin yhdistämisestä olisivat mielenkiintoisia, erityisesti aiheen suomalaiset tutkimukset. Esimerkiksi Iso-Britanniassa tehdyt tutkimukset aiheesta eivät anna suomalaisen koulumaailmaan juurikaan tietoa, koska siellä musiikinopetus on aivan erilaista. Myös teknologian liittäminen tähän tutkimusaiheeseen olisi mielenkiintoista. Aiheesta löytyy hyvin paljon erilaisia jatkotutkimusehdotuksia ja uskonkin, että aihetta tullaan tutkimaan vielä paljon.

LÄHTEET

- Arjoranta, J. & Pasanen, T. 2013. "Kuka tarvitsee netin sotapelejä?"
Väkivaltaisten pelien diskurssit suomalaisessa verkkomediassa. Teoksessa
Suominen, J., Koskimaa, R., Mäyrä F., Saarikoski P. & Sotamaa, O. 2013.
Pelitutkimuksen vuosikirja 2013. 29–57.
- Borg, S. 2010. Kyselylomakkeen laatiminen. Borg, S., Paaso, E., Mattila, M. &
Sivonen, J. KvantimOTV - Kvantitatiivisten menetelmien tietovaranto.
Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 07.02.2015.
<<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>.
- Brown, A. 2007. Computers in music education: amplifying musicality. New
York : Routledge.
- Burns, A. 2006. Integrating Technology into Your Elementary Music Classroom.
General Music Today 20(6), 6–10.
- Carlisle, K. 2014. Handheld Technology as a Supplemental Tool for Elementary
General Music Education. General Music Today 27(2), 12–17.
- Clements, A. 2012. Escaping the classical canon: changing methods through a
change of paradigm. Teoksessa Karlsen, S. & Väkevä, L. 2012. Future Pro-
spects for Music Education : Corroborating Informal Learning Pedagogy.
Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Pub. 1–10.
- Efron, S. E. & Ravid, R. 2013. Action research in education: a practical guide.
New York: Guilford Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere:
Vastapaino.
- Green, Lucy. 2002. How popular musicians learn: A way ahead for music edu-
cation. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.
- Green, Lucy. 2008. Music, informal learning and the school: a new classroom
pedagogy. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.
- Folkestad, G. 2006. Formal and informal learning situations or practices vs for-
mal and informal ways of learning. British Journal of Music Education
23(2), 135–145.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki:
Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki:
Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Ilomäki, L., & Lakkala M. (2011). Koulu, digitaalinen teknologia ja toimivat käytännöt. Teoksessa Kankaanranta, M. & Vahtivuori-Hänninen, S. (toim.). 2011. Opetusteknologia koulun arjessa II. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto, 47–67.
- Jahnke, I. (2012). Technology-Embraced Informal-in-Formal-Learning. Teoksessa 21st Century Learning for 21st Century Skills : 7th European Conference of Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2012, Saarbrücken, Germany, September 18-21. Proceedings. 395–400.
- Juvonen, A. 2006. Musiikillinen orientaatio ja sen muodostuminen. Teoksessa Anttila, M. & Juvonen, A. 2006. Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu: Joensuu university Press. 165–338.
- Juvonen, A. 2002. Musiikkikasvatus matkalla kohti uutta. Teoksessa Sinevaara-Niskanen, H. & Rajala, R. 2002. Kasvatuksen yhteisöt – uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua. Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 3. Rovaniemi, 9–19.
- Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.) 2006. Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY.
- Karlsen, S. 2012. BoomTown music education and the need for authenticity: informal learning put into practice in swedish post-compulsory music education. Teoksessa Karlsen, S. & Väkevä, L. 2012. Future Prospects for Music Education : Corroborating Informal Learning Pedagogy. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Pub. 79–95.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen P. & Väkevä, L. 2009. Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 157–170.
- LeBlanc, A. (1987). The Development of Music Preference in Children. Teoksessa Peery, J. C., Peery, I. W., Draper, T. W. (toim.) Music and Child Development. New York: Springer, 137–157.
- Lines, D. (toim.) 2005. Music education for the new millennium : theory and practice futures for music teaching and learning. Oxford: Blackwell.
- Louhivuori, J. 2009. Johdanto. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen P. & Väkevä, L. 2009. Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 11–26.

- Manuguerra, M. & Petocz, P. 2011. Promoting Student Engagement by Integrating New Technology into Tertiary Education: The Role of the iPad. *Asian social sciences* 7(11), 61–65.
- Marsick, V. & Watkins, K. 2001. Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education* 89, 25–34.
- Melhuish, K. & Falloon, G. 2010. Looking to the future: M-learning with the iPad. *Computers in New Zealand schools* 22(3), 1–16.
- Motiwalla, L. 2007. Mobile learning: a framework and evaluation. *Teoksessa Computers and education* 49 (2007). 581–596.
- Murray, O. & Olcese, N. 2011. Teaching and learning with Ipads, ready or not? *Tech Trends* 55(6). Springer US, Pennsylvania State University. 42–48.
- Myllykoski, M. 2009. Musiikin verkkoyhteisöt – epämuodollisen musiikin oppimisen uusi tutkimuskenttä. *Teoksessa Louhivuori, J., Paananen P. & Väkevä, L. 2009. Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. Jyväskylä. 299–324.*
- Myllykoski, M. & Paananen, P. 2009. Towards new social dimensions for children's music making – JamMo as a collaborative and communal m-learning environment. *Teoksessa Jukka Louhivuori, Tuomas Eerola, Suvi Saarikallio, Tommi Himberg, Päivi-Sisko Eerola (toim.). 2009. Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009) Jyväskylä, Finland. 366–371.*
- Mäki, Sippola, Kaikkonen, Pietiläinen & Laatikainen. 2012. Lasten ylipaino ja sen määrittämisen ongelmat. *Suomen lääkirlehti* 10/2012, vsk 67. 767–774.
- North, A., Hargreaves, D. J. & O'Neill, S. 2000. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology* 70, 255–72.
- Nyyssölä, K. 2002. Koulun ulkopuolella opitun tunnistaminen. *Opetushallitus.*
- Ojala, J. & Salavuo, M. 2006. Musiikkikasvatusteknologian tutkimus. *Teoksessa Ojala, J., Salavuo, M., Ruippo, M. & Parkkila, O. (toim.) 2006. Musiikkikasvatusteknologia. Orivesi: Suomen musiikkikasvatusteknologinen seura.*
- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods.* Thousand Oaks (CA): Sage.

- Pelamo, Oona. 2012. JamMo-oppimisympäristön yhteys kahden ADHD-oppilaan tarkkaavaisuuteen musiikin tunnilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.
- Phelps, R., Sadoff, R., Warburton, E. & Ferrara, L. 2005. A guide to research in music education. Lanham : The Scarecrow Press
- Pääkkönen, H. 2010. Perheiden aika ja ajankäyttö. Tutkimuksia kokonaistyöajasta, vapaaehtoistyöstä, lapsista ja kiireestä. Helsinki: Tilastokeskus.
- Rubin, A. & Linturi, H. 2004. Muutoksen tuulissa. Pienten lukiodien tulevaisuudenkuvat. Turku: Tulevaisuuden tutkimuskeskus.
- Ruthmann, A. & Dillon, S. 2012. Technology in the lives and schools of adolescents. Teoksessa McPherson, G.& Welch, G. (toim.) 2012. The Oxford handbook of music education. Volume 1. New York: Oxford University press. 529–548.
- Ruthmann, A. & Hebert, D. 2012. Music learning and new media in virtual and online environments. Teoksessa McPherson, G. & Welch, G. 2012. The Oxford handbook of music education. Volume 2. New York: Oxford University press. 567–584.
- Ruthmann, A. 2012. Engaging adolescents with music and technology. Teoksessa Burton, S. 2012. Engaging musical practices: a sourcebook for middle school general music. Lanham, Md: Rowman and Littlefield education. 177–192.
- Ruthmann, A. 2013. Exploring new media musically and creatively. Teoksessa Burnard, P. & Murphy, R. 2013. Teaching music creatively. New York: Routledge. 106–118.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Viitattu 17.07.2014. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>.
- Salavuo, M. 2006. Mobiililaitteet musiikinopiskelussa. Teoksessa Ojala, J., Salavuo, M., Ruippo, M. & Parkkila, O. (toim.) 2006. Musiikkikasvatusteknologia. Orivesi: Suomen musiikkikasvatusteknologinen seura. 263–270.

- Sihvonen, M. 2009. Multimedia-avusteinen musiikin oppiminen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen P. & Väkevä, L. 2009. Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 373–382.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö [verkkopublication]. ISSN=2341-8699. 2011, 1. Internetyhteydet ja internetin käyttö . Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 21.11.2014.
<http://www.stat.fi/til/sutivi/2011/sutivi_2011_2011-11-02_kat_001_fi.html>.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö [verkkopublication]. ISSN=2341-8699. 2014, Liitetaulukko 5. Kotitalouden internetliittymien lukumäärä kotitalouden nettotulojen, asuinpaikan kaupunkimaisuuden ja kotitalouden koon mukaan 2014, %-osuus kotitalouksista (Korjattu 25.11.2014 ja 2.2.2015) . Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu: 17.3.2015.
<http://www.stat.fi/til/sutivi/2014/sutivi_2014_2014-11-06_tau_005_fi.html>.
- Suomi, H. 2009. Muuttuva musiikinopetus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen P. & Väkevä, L. 2009. Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 67–89.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä oy.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. 2007. Johdanto. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. (toim.) 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere university press.
- Sänkiaho, L. & Santtila, J. 2013. 7-12-vuotiaiden lasten ylipainon ennaltaehkäisy – kirjallisuuskatsaus. Laurea-ammattikorkeakoulu.
- Tella, S. 2003. M-learning-cybertextual traveling or a herald of post-modern education? Teoksessa Kynäslähti, H. & Seppälä, P. (toim.) 2003. Mobile learning. Edita publishing inc. 7-21.
- Tirri, H. 2003. Promises and challenges of mobile learning. Teoksessa Kynäslähti, H. & Seppälä, P. (toim.) 2003. Mobile learning. Helsinki: Edita publishing inc. 23–28.
- Toivanen, P. 2009. 'Jokainen ihminen on ulkomaalainen lähes kaikkialla'. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen P. & Väkevä, L. 2009. Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja

- tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 325–341.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomivaara, T. 2005. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Viitattu 21.3.2015.
<<http://www.mv.helsinki.fi/home/ttuomiva/Y125luku6.pdf>>
- Tuuri, K. 2006. Oppimispelit. Teoksessa Ojala, J., Salavuo, M., Ruippo, M. & Parkkila, O. (toim.) 2006. Musiikkikasvatusteknologia. Orivesi: Suomen musiikkikasvatusteknologinen seura. 199–205.
- Veermans, M. & Tapola, A. 2006. Motivaatio ja kiinnostuneisuus. Teoksessa Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. (toim.) 2006. Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY. 65–80.
- Vilka, H. 2014. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Väkevä, L. 2012. The world well lost, found: reality and authenticity in Green's "New classroom pedagogy". Teoksessa Karlsen, S. & Väkevä, L. 2012. Future Prospects for Music Education : Corroborating Informal Learning Pedagogy. Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Pub. 23–49.
- Weller, M. 2011. The digital scholar: How technology is transforming scholar practice. Lontoo: Bloomsbury academic.
- Williams, D. & Webster, B. 2008. Experiencing music technology. 3. Painos. Belmont, CA: Cengage learning.

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje vanhemmille.

Hei vanhemmat ja hyvää kevätlukukauden alkua!

Teen nyt työn ohessa pro gradu -tutkielmaani Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselle ja musiikin laitokselle, ja haluaisin kerätä tutkimusaineistoni luokkamme oppilailta. Tutkin työssäni koulumusiikin siirtymistä oppilaiden koteihin ja vapaa-aikaan, sekä kuinka iPadit vaikuttavat tähän.

Tutkimusaineiston keruun toteutan kahdella kyselylomakkeella, joista ensimmäinen toteutetaan kevätlukukauden alkupuolella ja toinen kevätlukukauden loppupuolella. Kyselylomakkeet ovat lyhyitä, ja ne täytetään koulussa. Loppukevästä haluaisin myös haastatella lyhyesti (noin 15 minuuttia) muutamaa satunnaisesti valittua oppilasta aiheeseen liittyen.

Tutkimus toteutetaan tietenkin luottamuksellisesti, eikä oppilaan nimeä tai muita henkilökohtaisia tietoja paljasteta tutkimuksessa. Myöskään koulun nimeä ei mainita tutkimuksessa. Jokainen kyselylomake ja haastattelu on minulle ja tutkimukselleni erittäin tärkeä ja arvokas, ja toivoisin että mahdollisimman moni oppilas pystyisi osallistumaan. Jos kuitenkin ette halua, että lapsenne osallistuu tutkimukseeni, otattehan minuun pikimmiten yhteyttä! Annan myös mielelläni lisätietoa tutkimuksestani. Minut tavoittaa numerosta 040 _____.

Yhteistyöterveisin,

Anni Hönö

Liite 2. Kyselylomake.

Vastaathan kysymyksiin huolellisesti ja rehellisesti. Kiitos!

1) Nimi / Nimimerkki

2) Ikä

3) Olen

1. Tyttö

2. Poika

4) Kuuntelen musiikkia vapaa-ajallani

1. En ollenkaan

2. Noin kerran kuussa

3. Noin kerran viikossa

4. 2-3 kertaa viikossa

5. Lähes joka päivä

5) Soitan jotain soitinta vapaa-ajallani

1. En ollenkaan

2. Noin kerran kuussa

3. Noin kerran viikossa

4. 2-3 kertaa viikossa

5. Lähes joka päivä

6) Laulan vapaa-ajallani

1. En ollenkaan

2. Noin kerran kuussa

3. Noin kerran viikossa

4. 2-3 kertaa viikossa

5. Lähes joka päivä

7) Teen muuta musiikkiin liittyvää vapaa-ajallani

1. En ollenkaan

2. Noin kerran kuussa

3. Noin kerran viikossa

4. 2-3 kertaa viikossa

5. Lähes joka päivä

8) Jos teet, niin mitä?

9) Pidän musiikista kouluaineena

1. En ollenkaan
2. Hieman
3. En paljon enkä vähän
4. Melko paljon
5. Todella paljon

10) Soitan musiikintunneilla opeteltuja kappaleita kotona

1. En ollenkaan
2. Noin kerran kuussa
3. Noin kerran viikossa
4. 2-3 kertaa viikossa
5. Lähes joka päivä

11) Laulan musiikintunneilla opeteltuja kappaleita kotona

1. En ollenkaan
2. Noin kerran kuussa
3. Noin kerran viikossa
4. 2-3 kertaa viikossa
5. Lähes joka päivä

12) Kuuntelen musiikintunneilla kuunneltuja/opeteltuja kappaleita vapaa-ajallani

1. En ollenkaan
2. Noin kerran kuussa
3. Noin kerran viikossa
4. 2-3 kertaa viikossa
5. Lähes joka päivä

13) Teen muita musiikintunneilla tehtyjä tai opeteltuja asioita vapaa-ajallani

1. En ollenkaan
2. Noin kerran kuussa
3. Noin kerran viikossa
4. 2-3 kertaa viikossa
5. Lähes joka päivä

14) Käytän iPadia vapaa-ajallani

1. En ollenkaan

2. Noin kerran kuussa
3. Noin kerran viikossa
4. 2-3 kertaa viikossa
5. Lähes joka päivä

15) Käytän iPadia musiikin kuunteluun

1. En ollenkaan
2. Noin kerran kuussa
3. Noin kerran viikossa
4. 2-3 kertaa viikossa
5. Lähes joka päivä

16) Käytän iPadia musiikin tekemiseen tai muuhun musiikkitoimintaan

1. En ollenkaan
2. Noin kerran kuussa
3. Noin kerran viikossa
4. 2-3 kertaa viikossa
5. Lähes joka päivä

17) Jos käytät iPadia johonkin muuhun musiikkitoimintaan, niin mihin?

18) Käytän iPadia mielelläni musiikintunneilla

1. En ollenkaan
2. Hieman
3. En paljon enkä vähän
4. Melko paljon
5. Todella paljon

19) Käytän musiikintunneilla ladattuja iPad-ohjelmia vapaa-ajallani

1. En ollenkaan
2. Noin kerran kuussa
3. Noin kerran viikossa
4. 2-3 kertaa viikossa
5. Lähes joka päivä

20) Haluaisin saada lisää musiikkisovelluksia iPadiin

1. En ollenkaan
2. Hieman
3. En paljon enkä vähän

4. Melko paljon

5. Todella paljon

21) Millaisia musiikkiohjelmiä käytät iPadilla?

22) Millaisia musiikkiohjelmiä haluaisit iPadiin?

23) Ovatko iPadit lisänneet musiikintunneilla tehtyjen tai opittujen asioiden harjoittelua tai kokeilua vapaa-aikanasi?

1. Ei ollenkaan

2. Hieman

3. Ei paljon enkä vähän

4. Melko paljon

5. Todella paljon

24) Jos iPadit ovat lisänneet musiikintunneilla tehtyjen tai opittujen asioiden harjoittelua, niin miksi luulet näin tapahtuneen?

Liite 3. Haastattelurunko.

1. Musiikki ja vapaa-aika

-Kuinka musiikin kuunteleminen näkyy vapaa-ajassa?

- Kuinka soittaminen näkyy vapaa-ajassa?

- Kuinka laulaminen näkyy vapaa-ajassa?

- Mitä muuta musiikillista vapaa-aikaan kuuluu?

2. Koulumusiikki ja vapaa-aika

-Millaisena musiikki koetaan kouluaineena?

-Musiikintunneilla käsiteltyjen kappaleiden soittaminen, laulaminen ja kuunteleminen vapaa-ajalla?

-Muiden musiikintunnilla tehtyjen asioiden tekeminen vapaa-ajalla?

-Mitkä musiikintuntien asiat ovat mieluisia tehdä kotona ja mitkä epämieluisia?

3. Tablettien käyttö vapaa-ajalla ja koulussa

-Kuinka paljon ja kuinka mielellään tabletteja käytetään koulussa?

-Kuinka paljon ja kuinka mielellään tabletteja käytetään vapaa-ajalla?

-Mihin tabletteja käytetään koulussa ja mihin vapaa-ajalla?

-Miten koulukäyttö eroaa vapaa-ajan käytöstä?

4. Tablettien käyttö musiikkitoiminnassa koulussa sekä vapaa-ajalla

-Kuinka mielellään oppilaat käyttävät tabletteja musiikin tunneilla

-Kuinka mielellään ja kuinka usein oppilaat käyttävät tabletteja musiikkitoimintaan vapaa-ajalla

-Mihin musiikkitoimintaan tabletteja käytetään vapaa-ajalla, millaisia sovelluksia ja ovatko koulussa ladatut sovellukset käytössä

-Mihin tarkoitukseen sovelluksia käytetään?

-Haluaisivatko oppilaat lisää musiikkisovelluksia tabletteihin ja jos haluavat, niin millaisia?

-Onko tablettien käyttö lisännyt musiikkitoimintaa oppilaiden vapaa-ajalla; miksi näin on tapahtunut tai miksi näin ei ole tapahtunut?

-Haluisivatko oppilaat jatkaa tablettien kanssa työskentelyä musiikintunneilla ja vapaa-ajalla?

