



Korpela Hilla & Koukkari Henna

Luokanopettaja musiikkikasvattajana – Opiskelijoiden näkemyksiä musiikista osana opettajuutta ja koulun toimintakulttuuria

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
1.11.2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettaja musiikkikasvattajana – Opiskelijoiden näkemyksiä musiikista osana opettajuutta ja koulun toimintakulttuuria (Hilla Korpela ja Henna Koukkari)

Pro gradu -tutkielma, 91 sivua, 4 liitesivua

Marraskuu 2018

Musiikki on kautta aikojen ollut osa suomalaista koulujärjestelmää. Vakituudesta asemastaan huolimatta musiikin painotus opetussuunnitelmassa on vaihdellut niin koulumaailmassa kuin opettajankoulutuslaitoksissakin. Tänä päivänä musiikinopetuksessa korostuu musiikin kasvatuksellinen luonne, ja musiikkia hyödynnetään osana laaja-alaista oppimista. Alakouluissa musiikkikasvatuksesta vastaavat usein luokanopettajat. Luokanopettajien musiikillinen osaaminen vaihtelee kuitenkin suuresti heidän koulutuspaikastaan ja -ajankohdastaan sekä omasta harrastuneisuudestaan riippuen. Esimerkiksi Oulun yliopistossa luokanopettajakoulutuksen musiikkiopintojen sisällöt ovat herättäneet paljon keskustelua.

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä musiikin arvosta osana koulun toimintakulttuuria. Tutkimme lisäksi luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä omasta musiikkikasvattajuudestaan sekä sitä, miten opinnot olisivat voineet paremmin tukea musiikkikasvattajuuden muodostumista. Tutkielman menetelmälliset lähtökohdat perustuvat fenomenografiseen tutkimusotteeseen. Tutkimuksemme aineisto muodostuu 38 luokanopettajaopiskelijan vastauksista ja se on kerätty sähköisen haastattelulomakkeen avulla.

Aineistomme perusteella opiskelijat tiedostavat musiikin merkityksellisyyden esimerkiksi tunnekasvatuksessa ja sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Vaikka musiikin merkityksellisyys tunnustetaan, kokee moni opiskelijoista oman musiikkikasvattajuutensa epävarmaksi. Kysyttäessä luokanopettajakoulutuksen musiikkiopintojen kehityskohtia korostuu tutkittaviemme vastauksissa sekä soitto- että pedagogisten taitojen vahvistaminen käytännön toiminnalla. Lisäksi opetuksen lähtökohtiin toivotaan kehitystä niin kokonaisvaltaisen otteen kuin monipuolisen, yksilön taitotason huomioivan eriyttämisen osalta. Tulosten perusteella etenkin soittotuntien vähentäminen on ollut suuri virhe, sillä opiskelijat näkevät soittotaidon tärkeänä osana musiikkikasvattajuutta.

Avainsanat: fenomenografia, luokanopettaja, luokanopettajakoulutus, musiikkikasvattajuus, musiikkikasvatus, toimintakulttuuri

Sisältö

| | | |
|----------|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 2 | Musiikki koulussa | 9 |
| 2.1 | Musiikin merkityksiä | 12 |
| 2.2 | Musiikki monipuolisena vaikuttajana | 14 |
| 2.3 | Juhlien musiikkiesitykset osana koulun toimintakulttuuria | 17 |
| 2.4 | Musiikki osana luokan toimintakulttuuria | 20 |
| 2.5 | Oppiminen: musiikkia, musiikkiin, musiikin avulla | 22 |
| 2.6 | Musiikki, kouluviihtyvyyys ja motivaatio | 25 |
| 3 | Luokanopettaja musiikkikasvattajana | 27 |
| 3.1 | Luokanopettajakoulutus opettajaksi kasvun paikkana | 29 |
| 3.2 | Luokanopettaja kulttuurin välittäjänä | 32 |
| 3.3 | Musiikkikasvatus osana luokanopettajakoulutusta | 34 |
| 3.4 | Oman musiikkisuhteen vaikutus musiikkikasvattajuuden kehittymiseen | 36 |
| 4 | Tutkimuksen toteutus | 40 |
| 4.1 | Laadullinen tutkimus | 41 |
| 4.2 | Fenomenografia luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten tulkitsijana | 43 |
| 4.3 | Kyselylomake ja aineistonkeruu | 45 |
| 4.4 | Aineiston analyysi | 49 |
| 5 | Tutkimustulokset ja tulkinta | 53 |
| 5.1 | Musiikkikasvatuksen merkityksiä | 53 |
| 5.2 | Musiikkikasvattajuus | 63 |
| 5.3 | Musiikki osana luokan toimintakulttuuria | 70 |
| 6 | Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus | 75 |
| 6.1 | Tutkimuksen eettisyys | 76 |
| 6.2 | Tutkimuksen luotettavuus | 77 |
| 7 | Johtopäätökset ja pohdinta | 80 |
| 7.1 | Johtopäätökset | 80 |
| 7.2 | Pohdinta | 82 |
| | Lähteet | 87 |

1 Johdanto

Taiteen tehtävä ei ole olla olemassa vain taiteen vuoksi, vaan sen tarkoituksena on palvella elämää (Westerlund & Väkevä, 2011, 46). Musiikki on taiteena erityistä, koska se on aina si-doksissa aikaan ja paikkaan: se on olemassa nuottikirjoituksina ja äänitteinä, mutta ilmentyy taiteena vasta soitto- ja kuunteluhetkellä. Deweyn (2010, 135) mukaan nuottikirjoituksen kat-sotaan olevan tallennuskeino, jonka kautta musiikki voidaan herättää henkiin. Vasta tämä soiva kokonaisuus voi tarjota kuulijalle väylän esteettiseen kokemukseen, jossa kappale lopulta saa taideteoksen arvon (Dewey, 2010, 135). Musiikki itsessään herättää esteettisyydellään ja koke-muksellisuudellaan kuulijassa tunteita, mutta sen lisäksi musiikin kautta voidaan saavuttaa mui-takin kasvatuksellisia päämääriä. Pro gradu -tutkielmassamme haluammekin painottaa musii-kin arvoa ja moniulotteisuutta. Näemme musiikilla olevan paljon mahdollisuuksia vaikuttaa lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun, mutta tiedostamme vahvasti myös sen itseisarvon taiteena.

Koska taidekasvatuksen asema ei ole kaikille selvä, taidekasvattajat joutuvat jatkuvasti perus-telemaan sen tärkeyttä. Taideaineiden merkitystä voidaan perustella lähtökohtaisesti jo niiden sivistävän luonteen kautta (Westerlund & Muukkonen, 2009, 239; Anttila 2011, 151; Hell-ström, 2009 15). Deweyn mukaan taide on merkittävä tekijä inhimillisen kasvun edistämisessä, sillä taiteen kautta saadut kokemukset ovat inhimillisiä, laadullisia ja ne luovat syviä merkityk-sellisyyden kokemuksia. Näiden kokemusten kautta taide on arvokas hyvän elämän edistäjä. (Westerlund & Väkevä, 2011, 35-36.) Dewey korostaa, että hyvä elämä ei välity taideteoksesta kokijaan aivan itsestään, vaan se vaatii aktiivista työstämistä: yksilöt osallistuvat yhteiskunnal-liseen toimintaan käymällä vuorovaikutusta sen arvoihin ja merkityksiin liittyen, jolloin samalla rakentuu hyvää elämää. Näitä hyvän elämän mahdollisuuksia olisi hedelmällistä tavoitella myös koulun taidekasvatuksessa ja musiikillisessa toiminnassa. Taidekasvatus voi nimittäin tuoda jokapäiväiseen kasvatukseen uudenlaisia aineksia elämänhallinnan ja oman tunne-elä-män rakentamiseen sekä edistää taiteellisella luovuudellaan kokonaisvaltaista kasvua. (Wester-lund & Väkevä, 2011, 51-52.) Parhaimmillaan monipuolinen ja kokonaisvaltainen musiikki-kasvatus tuo oppilaiden elämään ilon ja onnistumisen kokemusten lisäksi myös monipuolista oppia ja syvempiä elämäntaitoja (Nikkanen, 2009, 60).

Musiikki on kautta aikojen lukeutunut osaksi koulujen kasvatustyötä. Suomen kansakoulun isänä tunnettu Uno Cygnaeus painotti silloisen laulu-oppiaineen merkitystä kasvatuksessa ja

opetuksessa. Opetuksen perimmäiseksi tavoitteeksi hän asetti lapsen persoonallisuuden kehittymisen, mikä yhä tänäkin päivänä nähdään opetuksen päämääränä, joskin uusin termein ilmaistuna. Peruskouluun siirryttäessä kyseistä oppiainetta alettiin *laulun* sijaan nimittää nykyiseen tapaan *musiikiksi*. (Vesioja, 2006, 13.) Tässä vaiheessa myös musiikkikasvatuksen sisältö alkoi monipuolistua merkittävästi: toiminnallisuus ja laajeneva musiikkityylien kirjo veivät musiikin oppimista kohti uutta, kokonaisvaltaisempaa suuntaa, Muukkonen (2011, 34) toteaa. Näiden tavoitteiden myötä yhtenä musiikinopetuksen käytännön muotona yleistyi nykyään jo itsestäänselvänä elementtinä pidettävä yhteismusisointi (Muukkonen, 2011, 34). Kasvun tuke-
misen lisäksi musiikin tehtävänä on ollut saattaa uudet sukupolvet osaksi soiton, laulun ja taiteen maailmaa sekä auttaa heitä löytämään omia mielenkiinnon kohteitaan. Musiikinopettajat pyrkivätkin toiminnallaan avaamaan jokaiselle lapselle ovia oman positiivisen musiikkisuhteen rakentamiseen sekä itselle mieluisten musisointitapojen löytämiseen (Muukkonen, 2011, 36).

Koulumusiikin vakiintuneesta asemastaan ja taidekasvatuksen arvostuksesta huolimatta musiikin oppiaineen arvo ja painotus opetussuunnitelmassa on vaihdellut paljon. Tänä päivänä monialaisten oppimiskokonaisuuksien ja oppiaineiden integroinnin myötä musiikki on kuitenkin mahdollista ottaa yhä suuremmaksi osaksi koulujen ja oppilaiden arkea. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa avainsanana on kokonaisvaltaisuus, jonka toteuttamiseksi musiikilla on oivat mahdollisuudet kokemuksellisen luonteensa vuoksi. Lisäksi musiikki linkittyy myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) määriteltyihin laaja-alaisen oppimisen sisältöihin. Esimerkiksi laaja-alaisen oppimisen kohdassa Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) korostetaan, että musiikkia tulisi oppia käyttämään vuorovaikutuksen ja ilmaisun, kuten tunteiden, näkemysten, ajatusten ja ideoiden, välineenä. (Opetushallitus, 2014, 21.) Mahdollisuuksia ja tavoitteita musiikin suhteen siis riittää, mutta niiden toteuttamiseksi tarvitaan intohimoista ja ammattitaitoista musiikkikasvattajaa.

Koulujen musiikinopetuksesta puhuttaessa käytetään usein rinnakkain termejä *musiikin opetus* ja *musiikkikasvatus*. Yleensä, kun koulukontekstissa puhutaan musiikista, ymmärretään sillä automaattisesti pelkkä musiikin oppiaine. Musiikilla on kuitenkin paljon mahdollisuuksia myös musiikkiluokan ulkopuolella osana luokan jokapäiväistä arkea ja toisaalta koulun erilaisten tilaisuuksien rikastuttajana. Kuten myös yllä mainitut opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2014, 21) tavoitteet linjaavat, musiikin avulla voidaan saavuttaa myös laaja-alaista oppimista. Itse ajattelempa, että *musiikkikasvatus* on laajuuteensa vuoksi oikeaoppinen käsite määrittelemään niitä moninaisia tavoitteita ja merkityksiä, jotka kouluissa on musiikin avulla mahdollista saavuttaa. Vesiojan (2006) mukaan musiikkikasvatus voidaankin määritellä kasvatustoiminnaksi,

johon musiikin opetus sisältyy. Musiikkikasvatus on haasteellista kasvatustyötä, jota tekevän on ymmärrettävä musiikin arvo ja kasvatuksellinen merkitys. (Vesioja, 2006, 7-8.)

Musiikin merkityksellisyys näkyy sekä lapsilla että aikuisilla useilla eri tasoilla, sillä musiikki vaikuttaa ihmisiin esimerkiksi tunteiden, mielialan ja sosiaalisten ulottuvuuksien kautta (Saarikallio, 2011, 53). Lapsen hyvinvoinnin rakentamisessa oleelliseen asemaan nousevat tunnetaidot, joiden kehittäjänä musiikilla on oma erityinen asemansa (Huotilainen, 2013, 100; Saarikallio, 2011, 53). Tunnetaitojen rinnalla myös sosiaaliset taidot ovat merkittävät hyvän elämän rakentumiselle, ja niiden kehittäminen on luontevaa musisoinnin kautta, jossa yhteisöllisyyden kokemukset ovat vahvoja (Saarikallio, 2013, 40). Musiikki on lapselle läheinen taidemuoto, joka on läsnä arjessa päivittäin. Koulun tärkeimmän tavoitteen ollessa lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen, on musiikilla kokonaisvaltaisen merkityksellisyytensä myötä mahdollisuuksia tukea tätä kasvua luomalla yhteyksiä koulun, arkitodellisuuden sekä lapsen henkilökohtaisten kokemusten välille. (Saarikallio, 2011, 60.) Hellström (2009, 15) linjaakin, että syvällistä oppimista tapahtuu vasta, kun oppilaalle karttuu todellisia kokemuksia sekä osallisuuden elämyksiä. Perinteinen tiedollisia sisältöjä korostava oppimisen arviointi huomioi lähinnä muistamisen vahvuutta, jolloin oppimisen syvä ja kokemuksellinen taso jää huomiotta.

Lapset pääsevät usein toimimaan ohjatusti musiikin parissa jo päivähoidossa, kerhoissa tai musiikkileikkikouluissa. Kuitenkin alakouluun siirryttäessä ollaan ensimmäistä kertaa tilanteessa, jossa muodollinen musiikkikasvatus tavoittaa koko ikäluokan. (Nikkanen, 2009, 59.) Tällöin musiikkikasvatuksesta vastaavat pääsääntöisesti luokanopettajat, jotka ovat saaneet musiikillisen koulutuksensa luokanopettajaopintojen kautta. Luokanopettajakoulutukseenkin musiikki on aina kuulunut tärkeänä sisältöalueena. Tänä päivänä sen laajuus on pienempi kuin aiemmin, mutta opintojen tavoitteena on silti antaa jokaiselle tulevalle alakoulun opettajalle valmiudet huolehtia oman luokkansa musiikkikasvatuksesta. (Tereska, 2003, 1.) Tuntimäärien vuoksi luokanopettajakoulutuksen taito- ja taideaineiden opinnoissa itse taitojen kehittäminen jää yhä pienempään asemaan. Ei siis ole ihme, että varmaksi musiikkikasvattajaksi kehittymisen kannalta tärkeämpää onkin se, millaiset musiikilliset taidot opiskelija on ennen opintojen alkua hankkinut.

Vesioja (2006) tarkastelee tutkimuksessaan 1980-luvulla opettajaksi opiskelleiden, nykyisten luokanopettajien kokemuksia yliopistokoulutuksen musiikkikasvatuksesta ja sen vaikutuksesta tutkittavien musiikkikasvattajuuden kehittymiseen. Musiikin opetustaidon havaittiin korreloivan merkittävästi tutkittavien aiemman musiikillisen harrastuneisuuden kanssa. Ne opiskelijat,

joilla aiempia musiikkiopintoja ei ollut, kokivat taitonsa riittämättömiksi erityisesti luokkien 5-6 opettamiseksi. Vain musiikkiin sivuaineopintojen myötä erikoistuneet opiskelijat kokivat selviytyvänsä kaikkien alakoulun luokka-asteiden opettamisesta. Luokanopettajan musiikin opintojen puutteiksi tutkittavat mainitsivat teoriakeskeisyyden ja käytännön opetustilanteiden sekä soitinopintojen vähäisyyden. (Vesioja, 242; 245–27, 2006.)

Juuri luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset omista heikoista musiikillisista valmiuksistaan vaikuttivat pro gradu -tutkielmamme aiheen muotoutumiseen. Luokanopettajaopintojemme aikana olemme useaan otteeseen törmänneet kanssaopiskelijoiden kommentteihin siitä, kuinka musiikin opettaminen jännittää, ahdistaa ja jopa pelottaa monia. Syyksi sanotaan yleensä soitotaidottomuus, sillä usein oletuksena on, että voidakseen opettaa musiikkia tai järjestää musiikillista toimintaa luokassaan tulisi opettajan hallita esimerkiksi pianonsoittotaito. Oma kokemuksemme on se, että useiden opiskelijoiden mielestä luokanopettajakoulutuksen musiikkiopinnot ovat riittämättömät ajatellen sitä, että opintojen aikana saatujen taitojen avulla opettajan tulisi olla valmis huolehtimaan luokkansa musiikillisesta perussivistyksestä. Tämä on mielestämme valitettavaa ottaen huomioon ne mahdollisuudet, joita monipuolisella musiikkikasvatustyöllä ja musiikin käytöllä olisi luokassa mahdollista saavuttaa.

Tutkielmamme tarkoituksena on kartoittaa luokanopettajaopiskelijoiden ajatuksia, näkemyksiä ja kokemuksia koulun musiikkikasvatuksesta. Olemme kiinnostuneita siitä, millaisena luokanopettajaopiskelijat näkevät musiikin arvon osana koulun toimintakulttuuria. Pohjustamme tätä kysymystä kartoittamalla opiskelijoiden arvoja musiikin suhteen: millaisena he pitävät musiikin merkitystä lapselle ja mitä he pitävät musiikkikasvatustyössä arvokkaimpana. Tämän arvo-pohdinnan jälkeen tavoitteenamme on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä omista valmiuksistaan toisaalta opettaa musiikkia ja toisaalta liittää musiikillista toimintaa osaksi luokkansa arkea ja laaja-alaista oppimista. Halusimme myös tuoda ilmi niitä asioita, joita opiskelijat jäivät kaipaamaan opinnoiltaan, jotta syvempi musiikkikasvattajuus olisi ollut mahdollista saavuttaa. Lähestymme tutkimuksemme teemoja seuraavien kysymysten avulla:

1. Millaisena luokanopettajaopiskelijat kokevat musiikin arvon osana koulun toimintakulttuuria?
2. Millaisina musiikkikasvattajina luokanopettajaopiskelijat näkevät itsensä ja minkälaisin menetelmin he ajattelevat toteuttavansa sitä opettajan työssään?
3. Miten opiskelijat kehittäisivät luokanopettajakoulutuksen musiikkiopintoja?

Aiheemme pohjautuu omiin näkemyksiimme siitä, että musiikilla on paljon kasvatuksellisia ja opetuksellisia piirteitä, joiden vuoksi sen sovittaminen koulun toimintakulttuuriin olisi oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun kannalta merkityksellistä. Meillä molemmilla on taustallamme lapsuudesta saakka jatkunut musiikillinen harrastuneisuus, joka osaltaan on auttanut meitä havaitsemaan musiikin monipuoliset mahdollisuudet ja innostanut pohtimaan musiikin asemaa koulumaailmassa. Lisäksi näemme, että musiikillinen toiminta luokassa voi olla paljon muuta kuin, kuin opettajan säestyksellä tapahtuvaa yhteislaulua. Ajatuksenamme on, ettei musiikin tulisi olla “mörkö”, jota opettajat välttelevät: sen sijaan tulisi havaita, mihin kaikkeen musiikkia ja musiikin menetelmiä voidaan käyttää, jopa ilman opettajan soittotaitoa.

2 Musiikki koulussa

Musiikki kuuluu koulumaailmaan monella eri tasolla, sillä se on oppiaineen lisäksi osa koulun toimintakulttuuria juhlien ja perinteiden kautta sekä myös läsnä luokan arjessa eri tavoin rutti- nien ja opetuslaulujen myötä. Koulupäivän aikana lapsi voi kohdata musiikkia päivänavausta kuunnellessaan, kavereiden kanssa laulellessaan ja musiikista puhuessaan, musiikintunnilla soittaessaan, liikuntatunnilla tanssiessaan ja kesken päivän tohinan rauhoittavaa musiikkia kuunnellessaan. Jokaisella musiikkihetkellä voi olla syviä merkityksiä lapselle, joten musiikin mahdollisuuksia ei kannata vähätellä. Musiikki kietoutuu kokonaisvaltaiseen kasvatustehtävään ja parhaimmillaan se on läsnä päivittäin koulun arjessa ja juhlassa (Nikkanen, 2009, 59). Nikkasen (2009, 61) mukaan musiikki onkin opetettavan taideaineen lisäksi opettavainen välineaine, jolla voi olla positiivisia vaikutuksia muihin oppiaineisiin sekä itsetuntemuksen ja yhteisöllisyyden rakentumiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 263) mukaan *”toiminnallinen musiikin opetus ja opiskelu edistävät oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa”*. Tämän toiminnallisen musiikin opetuksen toteutumiseksi pyritään entistä enemmän hyödyntämään myös muita oppiaineita sekä eheyttäviä teemoja siten, että musiikista tulisi luonnollinen osa oppilaan kouluarkea. Musiikinopetuksen tavoitteena niin 1-2 - kuin 3-6 -luokilla mainitaan oppilaiden yhteenkuuluvuuden ja yhteisöllisyyden tunteen syntyminen. Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus on merkittävä osa musiikinopetusta läpi alakoulun, ja vuorovaikutusta korostetaan myös esimerkiksi 3-6 -luokkien laaja-alaisissa osaamistavoitteissa: *”Identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristön kanssa. Ystävyys ja hyväksytyksi tuleminen merkitys on suuri.”* (Opetushallitus, 2014, 155.) Tällaisen sosiokulttuurisen näkökulman mukaan musiikissa ei ole tärkeää pelkkä sisältö vaan myös sen äärellä tapahtuva toiminta ja toiminnan konteksti, jolloin korostuu musiikin vuorovaikutuksellinen luonne (Nikkanen, 2014, 30).

Taide- ja taitoaineilla on paikkansa koulun oppiaineina. Esimerkiksi musiikinopetusta perustellaan osana yleissivistystä, koska se kuuluu vahvasti kulttuuriimme (Westerlund & Muukkonen, 2009, 239). Anttila (2011, 151) tarkentaa, että taide ylipäättään sisältää sivistystä, viisautta ja merkityksiä. Nämä taiteen syvät perinteet ovat olleet todella merkittäviä historiassa kautta aikojen, ja tämän merkityksellisyyden välittäminen on taidekasvatuksen tärkein tehtävä (Anttila, 2011, 151). Taideaineet laitetaan usein vastakkain niin sanottujen lukuaineiden kanssa, vaikka perustelua tällaiselle kahtiajaolle ei ole: sekä luku- että taideaineilla on sivistävä ja kasvattava

merkityksensä. Tästä vastakkainasettelusta ollaan kuitenkin vähitellen pääsemässä eroon eheyttävien monialaisten oppimiskokonaisuuksien myötä. (Hellström, 2009 15.) Räsänen (2011, 128) linjaa, että teoreettista ja käytännöllistä tietoa ei kannattaisi erotella toisistaan, vaan kaikessa oppimisessa tulisi olla mukana toiminnallinen ja esteettinen ulottuvuus. Hellström toteaa artikkelissaan (2009, 17), että taito- ja taideaineilla tulisi olla oppiaineiden ohella paikkansa myös koulun ja luokan toimintakulttuurissa. Tällainen taideaineita korostava toimintakulttuuri on hänen mukaansa myös arvovalinta: se on ennen kaikkea tekoja ja toimintaa, mutta myös mielensisäinen päätös.

Taiteen arvoa ja sen kasvattavaa vaikutusta perusteltaessa viitataan usein filosofian klassikkoon, John Deweyyn. Westerlund ja Väkevä (2011, 35) käsittelevät Deweyn filosofiaa erityisesti taidekasvatuksen merkitysten näkökulmasta. Pragmatistisesta näkökulmasta tarkasteltuna musiikin arvo piilee sen ihmisille ja yhteisöille tarjoamissaan kokemuksissa, jotka omalta osaltaan rakentavat hyvää elämää (Nikkanen 2014, 39). Taiteen arvo kasvattajana ei silti perustu vain sen kautta saavutettaviin yksilöllisiin kokemuksiin, vaan siihen liittyy vahvasti myös yhteiskunnalliset käytännöt ja monipuolinen kulttuurikritiikki, jotka ovat oleellisia välineitä jäsentäessä yksilön ja yhteiskunnan välistä suhdetta. (Westerlund & Väkevä, 2011, 35-36.) Thramin (2012, 202) mukaan musiikki on oleellinen osa kulttuurin rakentumista, ihmisten sosiaalista kanssakäymistä ja yhteisöllistä hyvinvointia erityisesti itäisissä kulttuureissa. Kun musiikki on niin merkittävä osa kulttuuriamme ja jokapäiväistä arkeamme, on sen monipuoliset mahdollisuudet huomioitava musiikkikasvatuksessa.

Deweyn filosofiaa on kutsuttu naturalistiseksi pragmatismiksi, jonka mukaan käsitys todellisuudesta ei synny ainoastaan kielellisesti vaan kokemukset ovat perustavanlaatuisia ja kokonaisvaltaisia. Nämä kulttuurissa tapahtuvat merkityksenannot muodostuvat toiminnan ja sen tulosten välisessä vuorovaikutuksessa. Naturalistinen pragmatismi hahmottaa kulttuuritekoja erityisesti niihin liittyvien sosiaalisten merkitysten näkökulmasta. Tällöin taideteoksella ei katsota edes olevan arvoa tai olemusta ilman sosiaalisen elämän viitekehystä. Deweyn mukaan taidekokemuksen kokonaisvaltaisuus muodostuu siitä, että se ei tapahdu vain aistien kautta, vaan kokemus vaatii jatkuvaa ja aktiivista vuorovaikutusta yksilön ja alati muuttuvan ympäristön välillä. (Westerlund & Väkevä, 2011, 37-38.) Dewey (2010, 11) korostaa, että taideteoksessa ei ole kyse itse fyysisesti olemassa olevasta tuotoksesta vaan siinä, mitä se tekee ihmisen kokemukselle hänen tarkastellessaan kyseistä teosta. Tämän vuoksi Dewey pitää taideteosten ymmärtämistä haastavana, sillä kokemuksen muodostumiseen voi vaikuttaa suuresti itse koke-

mushetkistä ulkopuoliset asiat, kuten henkilön ennakkotietämys teoksesta: täydelliseksi ylis-tettyyn taiteen klassikkoon voi olla vaikea suhtautua täysin avoimesti ja varauksettomasti omalla kokemushetkellä. (Dewey, 2010, 11.)

Kokemuksen sosiaalista luonnetta korostaa Deweyn näkemys, jonka mukaan kokeminen on voimakkaimmillaan juuri yhteisössä koettuna, jolloin ihmiset jakavat kokemuksiaan yhteisten normien puitteissa. Westerlund ja Väkevä linjaavatkin Deweyyn (1934) viitaten, että taidekasvatusta ei saisi käsitellä irrallaan muusta kokemusmaailmasta, jotta ihmisten elämä ei vieraantuisi taiteesta. Deweyn filosofian suurena tavoitteena olikin palauttaa taide ihmisten moniulotteiseen elämään. (Westerlund & Väkevä, 2011, 41.) Dewey (2010, 14) vieroksuu myös ”oikean taiteen” jalustalle nostamista, josta seuraa arkielämän ja taiteen vieraantumisen toisistaan. Kun taide säilötään museon ovien taakse, etsii ihminen esteettisen kaipuussaan käsiinsä jotain mikä on helpommin saatavilla hänen arkiympäristössään. (Dewey, 2010, 14.) Esteettisyys ei kuitenkaan tarkoita ylellistä ja hienostunutta taidetta, vaan se ilmenee normaaleissa, rikkaissa arjen kokemuksissa (Dewey, 2010, 62). Ihmiset hakeutuvat esteettisten kokemusten äärelle, sillä ne tarjoavat ihmiselle merkityksellisiä ja hyvinvointia edistäviä kokemuksia, joiden puute on Anttilan (2011, 164) mukaan ihmiselle jopa haitallista.

Taidekokemuksen syvin olomuoto on Deweyn mukaan täyskokemus, joka on kokemuksena erityisen kokonaisvaltainen. Samoin myös itse taiteen merkitys on todella kokonaisvaltainen: se on tapa kokea maailman eri ulottuvuuksia ja samalla myös keino ilmaista omaa tapaansa olla maailmassa. Täyskokemus saavutetaan, kun kokemuksen aikana koettu epämääräinen epätasapainon tunne kanavoidaan vuorovaikutuksen kautta uudeksi, kylläkin väliaikaiseksi tasapainotilaksi. Tämä tasapainon ja eheyden tunne on erityisen palkitseva, sillä se nostaa esiin hyvin laajasti arjessa piileviä ilmaisukanavia ja tuo täten elämään uusia merkityksiä ja ulottuvuuksia. (Westerlund & Väkevä, 2011, 41-42.) Taidekasvatuksen päämääränä voidaankin pitää kokonaisvaltaisten täyskokemusten tarjoamista oppilaille (Westerlund & Väkevä, 2011, 51).

Deweyn taidekasvatusihanteen mukaan taide on ensinnäkin läsnä jokaisen koulupäivän toiminnassa ja merkityksentuotossa sekä toisekseen tässä merkityksentuotossa kohdataan esteettisiä täyskokemuksia (Westerlund & Väkevä, 2011, 44-45). Bowman (2012) puhuu artikkelissaan musiikin roolista osana kasvatusta ja opetusta: mikä on se tekijä, jonka vuoksi musiikin kuuluu olla osa koulun kasvatustyötä? Hänen mukaansa musiikki on ihmiselle luontainen elementti ja Bowman korostaa, että kysymykseen vastattaessa perusteluksi ei kelpaa rakkaus musiikkia koh-

taan tai se, että näemme musiikin tärkeänä – on paljon muita asioita, jotka olisivat tärkeitä ihmiselämän onnistumiseksi, mutta joita ei kuitenkaan koulukasvatuksessa opeteta. Musiikin osuus osana koulun opetustyötä tulisikin olla perusteltavissa kahdella seuraavalla argumentilla: 1) musiikki välittää meille jotain ainutlaatuista ja elintärkeää ja 2) tätä ”jotain” ei voida saavuttaa ilman muodollista opastusta. (Bowman, 2012, 21-23.) Jotta emme perustelisi musiikin asemaa koulussa vain yleisen taidekasvatuksen hyötyjen näkökulmasta, käsittelemme seuraavissa kappaleissa musiikin erityispiirteitä ja niiden näkymistä koulumaailmassa.

2.1 Musiikin merkityksiä

Musiikkikasvatuksen merkityksiä kannattaa Louhivuoren (2009, 12) mukaan tarkastella monipuolisesti ja alkuperäisten tavoitteiden kautta. Tällöin voidaan vertailla esimerkiksi yksilöllisen ja yhteisöllisen musiikkikasvatuksen lähtökohtia ja niiden erilaisia merkityksiä. Länsimaissa tyypillinen, hyvään taitoon tähtäävä yksilöllinen musiikkitoiminta saa parhaimmillaan aikaan virtuoosista osaamista ja nautinnollisia yksilösuorituksia, kun taas pahimmillaan pelon ja riittämättömyyden tunteita sekä loputonta yksinäistä puurtamista. Yhteisöllinen musisointi, joka on yleisempää itäisissä ja eteläisissä kulttuureissa taas lähtee siitä ajatuksesta, että jokainen yhteisön jäsen osallistuu. Yksilöä kohtaan ei ole taitovaatimuksia, vaan jokainen osallistuu omalla tasollaan: monta yksinkertaista osasta luo yhdessä upean soivan kokonaisuuden, jossa on läsnä vahvoja sosiaalisia ulottuvuuksia. (Louhivuori, 2009, 12-13.) Itäisistä kulttuureissa vallitseva yhteisöllinen musisointi avaa osallistujilleen väylän parhaimmillaan musiikin parantavan ja terapeuttisen voiman äärelle, joten perinteisellä länsimaisella musiikkikasvatusperinteellä olisi paljon kehittymisen varaa (Thram, 2012, 201).

Deweyn taidekasvatusihanteen tavoitteena on tarjota taidetta ja täyskokemuksia kaikille ihmisille, eikä missään nimessä vain toistaa taiteelle asetettuja kankeita rajoituksia ja kouluttaa muutamista ”lahjakkaista” lapsista taiteen huipposaaajia (Westerlund & Väkevä, 2011, 44-45). Tämä ajatus on yhteydessä Louhivuoren (2009, 12) vertailuihin yksilöllisen ja yhteisöllisen musiikkikasvatuksen välillä: kun koulun musiikkikasvatuksen tähtäimessä on yhteisöllinen, kaikki lapset tavoitettava musiikkitoiminta, on perinteisestä lahjakkuuteen perustuvasta musisointihierarkiasta pyrittävä eroon. Jotta yhteisöllisyys ja vuorovaikutuksellisuus pääsisivät toteutumaan koulumusisoinnissa, on opettajalla oltava valmiuksia antaa eritasoisia soittotehtäviä, joiden kautta jokainen oppilas pääsee todella oppimaan ja osallistumaan, Kaikkonen (2009, 73) linjaa. Nykyisellään suomalaisen musiikinopetuksen lähtökohtana onkin juuri toiminnallisuus,

jonka toteutumiseksi jokaisen lapsen on päästävä osallistumaan taidoistaan riippumatta (Muukkonen, 2011, 26). Näin ollen musisoinnin yhteisöllisyys on pikkuhiljaa alkanut toteutua myös suomalaisessa musiikkikasvatusperinteessä. Deweyn mukaan ihanteellista olisi, että kaikissa heräisi taiteellinen ja esteettinen asenne, joita arjessa toteuttamalla samalla kohentuisi myös oma elämänlaatu. Opetuksessa ei ole siis ensisijaisen tärkeää pöntätä jo olemassa olevaa kulttuuriperintöä vaan herätellä oppilaissa uteliaisuutta osallistua taiteellisen ympäristön vuorovaikutukseen. (Westerlund & Väkevä, 2011, 44–45.)

Taidekasvattajan tehtävänä onkin toisaalta avata väylä esteettisiin kokemuksiin, mutta toisaalta korostaa myös taiteen kulttuurista sidonnaisuutta kriittistä kulttuurikasvatusta toteuttaen (Westerlund & Väkevä, 2011, 47). Yhteisöllisessä musiikkikasvatuksessa avautuvat laajemmat sosiaaliset mahdollisuudet ja keinot kehittää vuorovaikutustaitoja. Kun yhtä aikaa saadaan nauttia sekä musiikin esteettisyydestä että toimivasta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, ollaan musiikin vaikuttavuuden ytimessä. Musiikkiharrastuksen ja positiivisten terveysvaikutusten välillä onkin havaittu yhteys, joten on tärkeää muistaa musiikkikasvatuksen mahdollisuudet tavoitellessa lapsen hyvän elämän rakentumista. Nämä terveysvaikutukset eivät kuitenkaan ole tärkein perustelu musiikkikasvatukselle, vaan itse taiteen syvempi henkinen vaikutus. (Louhivuori, 2009, 15.) Kaikkonen (2009, 74) taas kääntää musiikin hyötyajattelun toisinpäin: kun musiikkikasvatuksessa toteutetaan monipuolista ja kaikki oppijat huomioivaa pedagogiikkaa, näin muodostuvassa sitoutuneessa toiminnassa toteutuvat väistämättä myös musiikin parantavat vaikutukset. Musiikin merkityksiä koulukontekstissa pohdittaessa täytyy siis huomioida sekä musiikin monipuolisuus välinearvona sekä musiikin itseisarvo taiteena.

Musiikin välinearvot tulevat usein ilmi ihmisten avatessa musiikin merkityksiä itselleen sekä perustellessa musiikin käyttöään. Lapselle ja nuorelle musiikin merkitykset ovat hyvin moninaiset, Saarikallio (2011, 53) linjaa. Musiikki on tärkeä osa lapsen arkea ja näin ollen kouluaikeena voimakkaasti yhteydessä hänen elämäänsä. Musiikki luo merkityksiä niin tunne- mielialakuin sosiaalisillakin tasoilla: sen kautta lapset kokevat ja käsittelevät tunteita, luovat hyvää tunnelmaa, rentoutuvat, saavat yhteenkuuluvuuden kokemuksia ja vahvistusta omalle identiteetille. (Saarikallio, 2011, 53.) Musiikin merkitysverkon ollessa näin laaja, on myös musiikin oppiaineella paljon annettavaa lapselle. Musiikin merkityksellisyyden kokemus ei Saarikallion (2011, 60) mukaan jääkään vain vapaa-ajan tasolle, vaan myös koulun musiikinopetus koetaan usein mielekkääksi.

2.2 Musiikki monipuolisena vaikuttajana

Musiikin kokonaisvaltainen vaikuttavuus ilmenee selkeästi yhdessä musisoimisen yhteydessä, jolloin virittyneisyys on älyllisen lisäksi fyysistä, emotionaalista ja sosiaalista (Nikkanen, 2009, 60). Nämä eri kanavat toimivat vahvasti yhdessä, jolloin yhtäaikainen aktivointi on hedelmällistä. Kasvatustieteen ja musiikkipsykologian tohtori Susan Hallamin (2015, 9) mukaan musiikin kokonaisvaltaiset vaikutukset näkyvät älykkyyden ja kognition saralla aina aivoissa asti, sillä aktiivinen musiikkitoiminta jättää jälkensä aivojen rakenteeseen ja toimintaan. Fyysisen musisoimisen kautta päästään käsiksi moniin syvempiin merkityksiin. Saarikallio (2013, 40) linjaa, että musiikin tunnevaikutukset ovat tärkeässä asemassa myös musiikin sosiaalisuudessa, sillä sitä voidaan käyttää tunnekommunikaation muotona ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa yhteenkuuluvuuden tunnetta vahvistettaessa. Huotilainen (2013, 100) mainitsee musiikin tärkeänä tekijänä myös lapsen tunnetaitojen kehittämisessä. Tämä kehitys on tärkeää lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle, sillä tunnetaidot luovat pohjaa hyvinvoinnille, stressin säätelylle ja masennuksen ennaltaehkäisylle. Musiikin hyödyntäminen tunnetaitojen kehityksessä on siis perusteltua. (Huotilainen, 2013, 100.)

Musiikillisen aktiivisuuden ja kognitiivisen suoriutumisen välillä olevaa suhdetta on tutkittu paljon. Vaikka monissa tutkimuksissa on havaittu musiikkia harrastavien lasten menestyvän hyvin myös kouluaineissa yleisesti, on näiden asioiden välille mahdotonta vetää suoraa yhteyttä, sillä muita menestymiseen vaikuttavia tekijöitä on mahdotonta rajata pois. Musisoivan lapsen koulumenestykseen vaikuttaa usein positiivisesti myös kodin yleinen tuki ja positiivinen suhtautuminen opiskeluun. (Hallam, 2015, 69.) Sen sijaan, että yritettäisiin vetää johtopäätöksiä musiikin ja älykkyyden välille, voidaan tarkastella musiikin ja kognition suhdetta pienemässä mittakaavassa. Huotilainen (2013, 100) käsittelee musiikin hetkellisiä kognitiivisia vaikutuksia kertoen, että kognitiivinen suoriutuminen tehostuu nopeampaisen, duurissa kulkevan, kuulijalle miellyttävän musiikin kuuntelun myötä, koska tämänkaltainen musiikki kohottaa hänen kehollis-emotionaalista tilaansa virkistävästi. Tällaisessa virkistymisen tilassa henkilön aivoissa tapahtuu sähkökemiallisia muutoksia, jotka havaitaan tunnelman muuttumisena ja toiminnan tahdistumisena (Huotilainen, 2009, 40). Tämä vaikutus on havaittavissa ainakin ennen kognitiivista suoritusta kuunnellulla musiikilla, kun taas suorituksen aikana taustamusiikki vaikuttaa hyvin yksilöllisesti, toisilla suoritusta tehostaen, kun taas toisia häiritsevästi (Huotilainen, 2013, 100).

Kognitiivisiin taitoihin musiikin katsotaan ulottuvan hetkellisten vaikutusten lisäksi myös pidemmän aikavälin toiminnan kautta. Hallamin (2015, 62) mukaan musisointi, erityisesti instrumentin soitto yhtyeessä kehittää keskittymisen ja tarkkaavaisuuden kykyjä. Tällainen tavoitteellinen musiikkitoiminta tarjoaa todellisia kognitiivisia haasteita esimerkiksi tarkkaavaisuuden ja muistin osalta ja samalla kehittää näitä taitoja voimakkaasti. (Hallam, 2015, 62.) Nämä kognitiiviset haasteet tulevat musiikissa esiin erityisesti siksi, että musisoinnin tulos syntyy yhtä aikaa työskentelyn kautta, jolloin musisoijan täytyy keskittyä koko ajan (Pääkkönen, 2013, 174). Varsinkin yhteissoitossa voimakkaasti aktivoituvia itsesääätelyä sekä tarkkaavaisuuden ja kamamisen taito ovat myös muulle oppimiselle hyödyllisiä elementtejä – kun lapsi on oppinut musisoidessaan säätelämään omaa tarkkaavaisuuttaan ja oppinut toistojen ja pitkäjänteisen toiminnan merkityksellisyyden, on hänen helpompi saavuttaa näitä tavoitteita myös koulumaailmassa yleensä (Hallam, 2015, 103).

Musiikin vaikuttavuus pohjautuu sen luomiin monipuolisiin kokemuksiin. Saarikallio (2013, 37) korostaa musiikin kokemuksellista luonnetta: sekä musiikin kuunteluun, laulamiseen ja soittamiseen liittyy henkilökohtaisia kokemuksia. Tärkein vaikutus ilmenee tunteiden ja elämysten kautta, mutta musiikin kokemisessa on suuri merkitys myös kognitiivisilla ja motorisilla taidoilla, jotka kehittyvät monipuolisesti erilaisten musiikillisten aktiviteettien myötä. Musiikin vaikuttavuus tunteiden liikuttajana on tärkeää ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa, sillä parhaimmillaan lapsi saa koulussa musiikin kautta elämyksiä, jotka ovat syviä ja henkilökohtaisia, jopa sosiaalis-emotionaalisia taitoja ja minuutta tukevia. (Saarikallio, 2013, 37.) Hellström (2009, 15) nostaa kokemuksen merkityksellisyyden myös yleisen oppimisen tasolle, sillä hänen mukaansa oppimista ei saisi tarkastella vain muistamisen näkökulmasta, vaan tulisi huomioida myös karttuneet kokemukset sekä osallisuuden elämykset. Henkilökohtaisten kokemusten rinnalla Saarikallio (2013, 38) korostaa myös kokemisen sosiaalista luonnetta: musiikin psykologinen vaikuttavuus rakentuu minuuden kokemuksista sekä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Sama jaottelu toistuu musiikin identiteettiä vaikutuksia tarkastellessa, sillä musiikin identiteettiä määrittävä voima korostuu sekä suhteessa itseen että muihin ihmisiin. (Saarikallio, 2013, 38.)

Davies (2010) esittää, että musiikin ja tunteiden välistä yhteyttä pohdittaessa tulee toisistaan erottaa tunteiden havaitseminen ja tunteiden kokeminen. Musiikkia kuunnellessamme voimme ensinnäkin havaita siitä tunteita, jotka säveltäjä on kappaleen kautta halunnut välittää. Vielä monimutkaisempi on kuitenkin musiikin kyky saada aikaan tunteita. Onkin jopa esitetty, että

musiikin aikaansaamat tunteet olisivat täysin muista tunnekokemuksista erillisiä: teorian mukaan musiikilla olisi täysin oma väylänsä ihmisen sisimpään. (Davies, 2010, 20.) Peretzin (2010, 100) mukaan musiikillisten tunteiden tutkimista on pitkään pidetty jopa mahdottomana, sillä niiden katsottiin olevan niin henkilökohtaisia ja vaikeasti määriteltäviä. Tämä välttely on kuitenkin turhaa, sillä musiikin aikaansaamien perustunteiden kokeminen on merkittävän samankaltaista ihmisten ja jopa eri ikäryhmien välillä. Näitä neuropsykologisissa tutkimuksissa käytettyjä perustunteita ovat ilo, suru, viha ja pelko. Tällaisia ihmisille luontaisia tunnereaktioita voidaan saada aikaan musiikin kautta ja mahdollisuutta käytetäänkin hyväksi erityisesti elokuvamusikissa. (Peretz, 2010, 101.)

Toiminta musiikin parissa on aina henkilökohtainen kokemus, johon liittyy tunteet. Saarikallion (2009, 221) mukaan musiikilla on paljon mahdollisuuksia tukea nuoren psykososiaalista kehitystä. Nuoruusvuosina kohdataan useita psykososiaalisia muutoksia: minuutta ja identiteettiä pohditaan muuttuvien kehonkuvan, seksuaalisuuden, arvojen ja maailmankuvan osalta. Saarikallio (2009, 223) on jaotellut musiikin psykososiaaliset vaikutukset neljään alueeseen: identiteetti, itsemäärääminen, ihmissuhteet ja tunteet. Musiikin avulla nuori voi työstää omaa identiteettiään, käsitellä kokemuksiaan ja tunteitaan ja samalla vahvistaa itsetuntemustaan. Myös Räsänen (2010, 50) viittaa tähän taideaineiden positiiviseen voimaan persoonallisuuden ja minäkuvan kehityksen tukijana. Itsemääräämisellä Saarikallio (2009, 224) tarkoittaa kokemusta itsehallinnasta ja kykenevyydestä: musiikki tarjoaa mahdollisuuksia tähän esimerkiksi vapaudella valita kuunneltavaksi itselle mieleistä musiikkia ja toisaalta osoittaa osaamista erilaisten musiikillisten taitojen kautta. Musiikkiharrastukseen sitoutuminen tapahtuukin usein juuri siksi, että lapsi saa sen kautta mielihyvän kokemuksia omien taitojen kehittyessä ja toisaalta myös autonomian kokemusten myötä – musiikki ikään kuin vastaa lapsen psykologisiin tarpeisiin (McPherson, Davidson & Faulkner, 2012, 184). Ihmissuhteiden saralla musiikki tarjoaa tukea sekä läheisyyden että yksityisyyden tarpeissa ja luo vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Musiikin vaikutus tunteisiin on todettu lukuisissa tutkimuksissa ja Saarikalliokin luettelee näitä vaikutuksia väitöskirjaansa (2007) viitaten: musiikki tarjoaa väylän monien erilaisten tunteiden kokemiseen ja ilmaisemiseen tarjoten niin positiivisia elämyksiä kuin mahdollisuuksia vaikeiden asioiden käsittelyyn. (Saarikallio, 2009, 221–226.)

Musiikin filosofiassa on kaksi tärkeää paradigmaa “musiikki on luonnollista” ja “musiikki on kulttuurista”. Molemmat ovat paljon tutkittuja väitteitä, jotka ovat peruspilareita musiikin sosiaalisen luonnetta tutkiessamme. (Thram, 2012, 201.) Musiikilliseen toimintaan sitoutuminen liittyy usein juuri musiikin sosiaaliseen luonteeseen: musiikki on jo kymmeniä tuhansia vuosia

ollut ihmisille yleinen kanssakäymisen muoto, joten kulttuurimme jäsenenä ajaudumme sen ääreen kuin luonnostaan (McPherson, Davidson & Faulkner, 2012, 189-190). Itäisistä kulttuureista löytyy esimerkkejä, joissa yhteiseen musisointiin osallistuminen on erittäin oleellinen osa sosiaalista kanssakäymistä. Tällaisessa ryhmätoimintaan perustuvassa musisoinnissa tulee parhaiten esiin musiikin parantava ja terapeuttilinen voima. Kun tällainen sosiaalisen musisoinnin voima on osoitettu tutkimusten kautta, olisi se tärkeää ottaa huomioon kaikissa musiikkikasvatuksen filosofisissa pohdinnoissa. (Thram, 2012, 202.) Musiikkikasvattajien kannattaa siis huomioida musiikin sosiaalinen luonne: musiikki on ihmiselle luontainen ilmaisumuoto ja siten myös vahvasti osa kulttuuriamme. Musiikin kautta voidaan avata väylä uudenlaiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen, eikä sitä mahdollisuutta kannata jättää hyödyntämättä.

2.3 Juhlien musiikkiesitykset osana koulun toimintakulttuuria

Koulun juhlien musiikkikulttuuri ilmentää voimakkaasti suomalaisen musiikkikasvatuksen perinteitä (Kosonen, 2009, 162). Hanna Nikkanen (2014) käsittelee väitöskirjassaan musiikkiesityksiä ja juhlia tärkeänä osana koulun toimintakulttuurin rakentamista. Nikkanen (2014, 47) määrittelee toimintakulttuurin rakentamisessa oleellisiksi arvoiksi toimijuuden ja yhteisöllisyyden. Samoin myös opetussuunnitelman mukaan toiminnallisuus, yhteisöllisyys ja oppilaiden välinen aktiivinen vuorovaikutus ovat musiikinopetuksen tärkeimpiä tavoitteita (Opetushallitus, 2014, 155, 263). Nämä elementit pääsevät oikeuksiinsa koulun juhlissa, joissa kaikki oppilaat pääsevät esiintymään. Koulun juhlat musiikkiesityksineen tapahtuvat erityisessä ympäristössä, sillä niihin osallistuu koko kouluyhteisö, eikä vain valikoitunut, tietystä musiikista kiinnostunut ryhmä, kuten konserteissa yleensä. Koulun juhlissa esitetty musiikki tulee näin osaksi yhteisön elämää, jolloin musiikki ilmentyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja on enemmänkin inhimillistä toimintaa kuin autonomista, ympäristöstä riippumatonta taidetta. (Nikkanen, 2014, 29.)

Kun koko luokka tai koulu valmistautuu yhteiseen esitykseen, on ryhmällä yhteinen päämäärä. Yhteinen päämäärä sitouttaa jäsenet toimintaan, jossa yhteisöllisyyden myötä päästään oppimaan yhdessä ja samalla myös toisiltaan (Hellström, 2009, 19). Nikkasen (2014, 255) mukaan koulun juhlat voivat olla merkittävä tekijä koulun toimintakulttuurin muodostamisessa, eivätkä niiden musiikkiesitykset ole pelkkiä koristeita, vaan myös tärkeä osa toimintakulttuuria ja koulun kasvatustehtävää. Bruneriin (1995, 40) viitaten Nikkanen (2014, 272) toteaa, että yhteisessä juhlassa esitetty musiikki ottaa kantaa koulun kasvatuksellisiin näkemyksiin, yhteisön arvoihin

ja ihanteisiin sekä käsittelee ihmisten välisiä suhteita ja niiden suhdetta ympäröiviin fyysisiin rakenteisiin. Musiikkiesitys voi näin ollen toimia joko perinteisenä myötäilijänä tai ihanteiden haastajana - opettaja käykin esitystä valmistellessaan läpi, mitä esityksellä halutaan tuoda ilmi. (Nikkanen, 2014, 272.)

Nikkanen (2014, 255) korostaa musiikkiesityksen valmistelun olevan monipuolinen oppimistilanne, jossa opitaan sekä musiikillisia että sosiaalisia taitoja. Arkisessa koulutyöskentelyssä korostuvat usein opiskeltava sisältö ja sanallinen yksilötyö. Musiikkiesitystä valmistellessaan taas oppilas pääsee toteuttamaan sanatonta ilmaisua, nauttimaan yhdessä tekemisestä sekä tulee osaksi kokonaisvaltaista osallistumisen kokemusta. (Nikkanen, 2014, 263.) Pääkkönen (2013, 180) toteaa, että musiikkiesityksen valmisteluprosessi on oppilaille erityisen merkityksellinen juuri ryhmätyöskentelyn vuoksi. Merkityksellisyyden kokemukset eivät rajoitu vain esiintymässä olevaan ryhmään, vaan juhlatilanteessa koko kouluyhteisö pääsee kokemaan sosiaalisen toiminnan merkityksiä. Tämän kokonaisvaltaisen merkityksellisyyden vuoksi yhteisöllisten musisointiprojektien asemaa teoreettisen opetuksen rinnalla kannattaisi vahvistaa. (Pääkkönen, 2013, 180.) Musisointiprosessissa musiikillista työskentelyä ja ryhmäprosessia ei eroteta toisistaan, vaan oppimistilanne on parhaimmillaan yksi eheä kokonaisuus, jolla vain on useita ulottuvuuksia (Pääkkönen, 2013, 175).

Kokonaisvaltaisuus tulee ilmi niin sosiaalisen, emotionaalisen kuin myös kehollisen musiikin kokemisen kautta. Musisoidessaan oppilaille välittyy merkityksiä kehollisena kokemuksena joko omaa tai soittimen ääntä käyttäen. Tällöin itse tuotettu ääni sulautuu ryhmän yhteiseen äänimaailmaan ja samalla yksilö tulee osaksi yhteisöään. (Nikkanen, 2014, 263.) Nämä oppimistilanteen erityispiirteet luovat oppilaille uudenlaisia mahdollisuuksia. Myös sellaiset oppilaat, jotka eivät koe onnistuvansa koulutyön arjessa, voivat saada ainutlaatuisia kokemuksia koulun juhlissa uusia rooleja kokeillessaan, onnistuessaan ja tuottaessaan sitä kautta iloa aina yleisössä katseleville vanhemmilleen asti (Nikkanen, 2014, 266). Hallam (2010, 802) mainitsee, että musiikkiesityksissä lapsi voi uskaltautua esiintymään nimenomaan musiikin tarjoaman väylän kautta, sillä kehittyneet musiikilliset taidot suovat esiintymisen vaatiman itseluottamuksen.

Musiikkiesityksen valmistaminen on oppimisprosessi, jossa oppilas voi kokeilla toisenlaisia rooleja ja tarinoita ilmaisten itseään muillakin kuin sanallisilla keinoilla. Prosessissa oppilas pääsee kokemaan yhdessä tekemisen voimaa ja opettelemaan siihen osallistumista. Koulun juh-

lat musiikkiesityksineen toimivat siis yhtenä väylänä oppilaiden osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden edistämiseksi sekä identiteetin rakentamiseksi. (Nikkanen, 2014, 269; Hellström, 2009, 20.) Yhdessä muiden kanssa musisoidessaan oma toiminta täytyy sovittaa osaksi ryhmän toimintaa, jolloin oppilaalle avautuu mahdollisuuksia rakentaa uudenlaisia suhteita. Luokan arjessa on jatkuvasti käynnissä tietynlainen valtakamppailu, jossa jokainen neuvottelee omasta paikastaan ryhmässä. Jokapäiväinen toiminta kohtaamisineen ja keskusteluineen rakentaa ja testaa yksilön asemaa eli positiota. Musiikkiesitys on erityinen positioneuvottelun tilanne, sillä siinä oppilaan sosiaalinen asema ryhmässä tuodaan esityksen kautta näytille yhteiseen tietoisuuteen. (Nikkanen, 2014, 273.) Ei ole siis mikään ihme, jos oppilaat esiintyvät luokkatovereidensa kanssa koulun edessä intoa hehkuen ylpeänä omista taidoistaan, luokkansa yhteisestä tuotoksesta ja siitä, että saa olla oleellinen osa soivaa ja sosiaalista kokonaisuutta.

Nikkasen (2014, 39) mukaan musiikkitoiminnan voidaan nähdä olevan osa koulun kasvatus-tehtävää, koska sillä on mahdollisuuksia oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja hyvän elämän rakentamisessa. Näin ollen musiikkiesitykset ovat opettajalle yksi arvokas työväline muiden joukossa samalla kun tuotoksen myötä päästään arvioimaan ja kehittämään koulun toimintakulttuuria (Nikkanen, 2014, 255). Ollakseen dynaaminen ja toimiva, koulun toimintakulttuurissa täytyy rohkeasti kokeilla uusia asioita. Uudenlaiset juhlat ja esitysprojektit avaavat mahdollisuuksia yhteisöllisyydelle, joka toteutuu vasta kohtaamisissa ja yhdessä tekemisessä. (Hellström, 2009, 20.) Pääkkönen (2013, 180) korostaa, että koulun musiikkikasvatuksessa kannattaisi entistäkin tarkemmin huomioida musiikin ja musiikkiesitysprojektien mahdollisuudet lapsen itseluottamuksen ja rohkeuden tukemisessa, sillä näiden myötä lapsi pääsee kokemaan myös aitoa esiintymisen iloa. Hyvät esiintymistaidot edistävät hyvää elämää, joten musisoinnin merkitykset kannattaa huomioida koulun kokonaisvaltaista kasvatustehtävää tarkastellessa.

Jotta musiikkiesityksistä saadaan irti mahdollisimman paljon oppia ja onnistumisen kokemuksia, täytyy kaikkien oppilaiden saada osallistua niiden tekemiseen. Kaikkonen (2009, 72) linjaa, että erilaisten oppijoiden huomioiminen ja koulutuksellinen demokratia ovat vahvasti huomioituina opetussuunnitelmassa, mutta opettajien täytyy toimia aktiivisen tiedostavasti, jotta nämä arvot toteutuvat myös käytännön opetuksessa. Myös Nikkanen (2014, 277) viittaa peruskoulun yhteiskunnallisiin tavoitteisiin, joiden mukaan on tärkeää kasvattaa tasa-arvoa ja demokratiaa edistäen. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi musiikkitoiminnassa on tärkeää, että arvostetaan ensisijaisesti musiikillista toimijuutta musiikillisen taitavuuden sijaan: tällöin esiintymään pääsee jokainen oppilas, ei vain he, jotka ovat jo valmiiksi taitavia ja rohkeita esiintyjiä. Kun jokainen lapsi pääsee koulun juhlassa tuomaan oman panoksensa kaikkien kuultavaksi, pääsee

hän samalla kokemaan yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta. (Nikkanen, 2014, 277.) Jotta tasa-arvo toteutuu ja kaikki pääsevät soittamaan ja nauttimaan yhteisestä musisoinnista, on opettajan järjestettävä soittotilanteet monipuolisesti eriyttäen, jolloin kaikilla on mielekäs tehtävä hoidettavanaan, Kaikkonen (2009, 76) korostaa. Kun jokainen osallistuu yhteiseen musiikkiesitykseen, nauttii toiminnasta ja tuo iloa itselleen sekä esitystä seuraavalle yhteisölle, on musiikkikasvatuksessa ja koulun toimintakulttuurissa saavutettu jotain hienoa ja merkityksellistä. Samalla saavutetaan myös opetussuunnitelman mainitsema toiminnallinen työskentelyote, joka vaatii toteutuakseen, että jokainen lapsi pääsee osallistumaan omasta taitotasostaan riippumatta (Muukkonen, 2011, 26).

2.4 Musiikki osana luokan toimintakulttuuria

Koulun toimintakulttuuri on laaja koulun arkea määrittelevä kokonaisuus, joka käsittää työtä määrittelevät normit ja tavoitteet, työn johtamisen, organisoinnin, suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin, yhteisön osaamisen, pedagogiikan ja ammatillisuuden sekä vuorovaikutuksen, ilmapiirin, arkikäytännöt ja oppimisympäristön. Tässä yhteydessä tarkoitamme toimintakulttuurilla lähinnä viimeisintä osiota, sillä perehdymme nimenomaan luokan toimintakulttuuriin, johon edellä mainitut vuorovaikutus, ilmapiiri, arkikäytännöt ja oppimisympäristö kuuluvat. Vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuoliset työskentelytavat edistävät oppimista ja hyvinvointia. (Opetushallitus, 2014, 26.) Hellström (2009, 15) määrittelee toimintakulttuurin olevan pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna niitä ympäristöjä, käytäntöjä ja tilaisuuksia, jotka tarjoavat mahdollisuuksia oppimiseen. Toimintakulttuuri heijastaa myös koulun arvopohjaa, sillä kouluun muodostetulla oppimisympäristöllä ja -käytänteillä on merkitystä (Hellström, 2009, 15). Yhtenäistä peruskoulun toimintakulttuuria rakentaessa opetuksen eheyttäminen on avainasemassa. Eheyttämisen tavoitteena on opettaa lapsia ymmärtämään opittavien asioiden välisiä yhteyksiä ja yhdistämään eri tiedonaloja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Opetushallitus, 2014, 31.) Eheyttämisen tavoite tuo myös musiikin osaksi muuta opetusta, kun oppiaineiden välisiä yhteyksiä aletaan syventää ja toisaalta korostaa kokonaisvaltaista lähestymistapaa kaikkien opetukseen.

Räsänen (2010, 58) kokonaisvaltaisesta näkökulmasta tarkasteltuna kaikkien koulussa opettavien oppiaineiden pitäisi palvella ja haastaa niin aivojen, kehon kuin sydämenkin tasolla. Monipuolisella taito- ja taideaineiden opetuksella saavutetaan hyvin laaja-alaista oppimista: arjessa tarvittavia elämäntaitoja, kädentaitoja, ajattelua ja kulttuurista osaamista (Räsänen, 2010, 50).

Laaja-alaisen osaamisen tarve korostuu muuttuvassa yhteiskunnassamme ja tulevaisuudessa tarvitaan yhä enemmän tiedon- ja taidonaloja ylittävää osaamista. Laaja-alaisen oppimiskokonaisuuksien tavoitteina on tukea ihmisenä kasvamista ja saada lapsi löytämään omat vahvuutensa. (Opetushallitus, 2014, 20.) Musiikin kannalta keskeisin laaja-alainen oppimiskokonaisuus on Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2). Nykypäivän monimuotoinen ympäristö vaatii laajaa kulttuurista osaamista, kattavia vuorovaikutustaitoja ja keinoja itseilmaisuun. Oppilaiden on tärkeää saada kokemuksia taiteesta ja kulttuurista sekä oppia tulkitsemaan niitä. He oppivat myös luomaan ja muokkaamaan kulttuuriperintöä ja ymmärtämään sen merkityksen hyvinvoinnin rakentajana. (Opetushallitus, 2014, 21.) Myös Nikkanen (2014, 31) mainitsee koulun kulttuurikasvatuksen tavoitteiksi sekä perinteen säilyttämisen että sen uudistamisen. On tärkeää tuntea oman kulttuurin perinteitä ja arvostaa niitä, mutta toisaalta suhtautua niihin avoimen kriittisesti ja suoda kulttuurille mahdollisuus elää ajan ja paikan mukana.

Eheyttävässä ja kokonaisvaltaisessa opetuksessa lasten vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja on tarkoitus kehittää niin, että yhtä tärkeinä pidetään kaikkia välineitä: matemaattisia symboleja, visuaalista ilmaisua, draamaa, liikettä ja musiikkia. Ylipäätään kannustetaan mielikuvituksen käyttöön, esteettisyyden tuottamiseen ja siitä nauttimiseen. (Opetushallitus, 2014, 21.) Räsänen (2010, 58) puhuu integroivan taideopetuksen puolesta, sillä se avaa yhteyksiä koulun kaikkien oppiaineiden välille. Lisäksi integroiva taideopetus huomioi tasa-arvoisesti kaikki neljä tietämisen tapaa ja oppimisen reittiä: aistit, tunteet, symbolijärjestelmät ja kulttuuriset merkitykset (Räsänen, 2010, 58). Dewey (2010, 132) käsittelee samaa aihetta kritisoidessaan kielellisen ilmaisun ylivaltaa, sillä hänen mukaansa jokainen taidemuoto puhuu omaa kieltään niin ominaislaatusella tavalla, ettei niiden merkityksiä voi koskaan täysin kuvata pelkästään sanojen kautta. Näin ollen kielellisen ulosannin rinnalla tulisi osata arvostaa myös visuaalisia ja auditiivisia ilmaisukeinoja. Räsänen (2011, 127) laajentaa Deweyn mainistamaa eri ilmaisutapojen arvostusta kognitiivisen oppimiskäsityksen valossa, jonka mukaan kuvia, ääntä ja liikettä pidetään kaikkia sanojen rinnalla yhtä arvokkaina todellisuuden kuvaajina.

Toisaalta Räsänen (2010, 58) korostaa, etteivät kokonaisvaltaisuus, esteettisyys ja luovuus ole vain taidekasvatuksen lähtökohtia, vaan ne kaikki ilmenevät, mielellään yhä vahvemmin, kaikissa oppiaineissa. Lisäksi luovuutta on läsnä monissa projekteissa, niin taiteellisissa kuin tieteellisissäkin, täysin huomaamatta (Nickerson, 1999, 393). Kokonaisvaltaisessa oppimisessa ollaan avoimia kaikille tietämisen tavoille, jolloin konkreettiset ja abstraktit väylät ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa, eikä niiden erillistä tarkastelua pidetä tarpeellisena (Räsänen, 2011, 138). Lisäksi kokonaisvaltainen taideoppiminen pitää prosessia ja produktia yhtä arvokkaina,

jolloin molemmat nähdään oppimiselle tasa-arvoisen tärkeitä osia (Räsänen, 2011, 138). Kun oppilailta toivotaan luovaa toimintaa, opettajan on huomioitava, että selkeä tavoite ja määräys taiteelliseen toimintaan toisaalta aktivoi luovuutta ja toisaalta taas lannistaa sitä (Nickerson, 1999, 408). Opettajan on siis tunnettava oppilaat hyvin, jotta onnistuu luomaan oppimisympäristön, jossa jokaisen luovuus pääsee kukkimaan ja itse toiminta nähdään yhtä merkityksellisenä kuin lopputulos. Koulutyön kokonaisvaltainen suunnittelu ja luovuuden aktivointi kaikissa oppiaineissa tuottaisi varmasti syvempää oppimista ja toisaalta lapsille syntyisi vahvempia yhteyksiä oppiaineiden ja maailman hahmottamisen välille. Tässä kohtaa luokanopettajalla on suuri vapaus ja vastuu toteuttaa kautta linjan eheää opetusta ja samalla tuoda taiteita ja musiikkia jokaiseen päivään tukemaan kaikkea oppimista.

Käytännön toimintakulttuurin tasolla musiikki voi toimia kokonaisvaltaisuuden tavoittelussa monella tavalla. Musiikilla voidaan vaikuttaa oppimiseen monen eri väylän kautta, esimerkiksi vireystilaa muokkaamalla tai eheyttävässä opetuksessa uusia näkökulmia avaamalla. Nikkanen (2014, 270) mainitsee, että musiikilla voidaan vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen halutulla tavalla, kuten rauhoittamalla vilkkaan välitunnin jälkeen tai toisaalta piristämällä pitkän puurtamisen päätteeksi. Nämä vaikutukset perustuvat Huotilaisen (2009, 40) mainitsemiin aivotoinnin sähkökemiallisiin muutoksiin, joiden myötä päästään vaikuttamaan ihmisen tunnelmaan ja tahdistumiseen joko kiihdyttämällä tai rauhoittamalla. Luokan arjessa kohdataan varmasti paljon niin väsymyksen kuin ylivireydenkin hetkiä, jolloin opettajalle on hyötyä musiikista oikeanlaisen tunnelman luoja.

Pitkäaikaisen musiikkiharrastuksen vaikutukset näkyvät myös aivojen tasolla, sillä musisoinnissa aktivoituvat aivoalueet kasvavat ja lisäksi yhteydet vasemman ja oikean käden motoristen alueiden välillä kehittyvät (Huotilainen, 2009, 40). Näiden aivoalueiden kehittymisestä on hyötyä muussakin oppimisessa, joissa tarkasta kuulemisesta, hienomotoriikasta ja rytmitajusta on hyötyä, Huotilainen (2009, 41) linjaa. Myös Nikkanen (2014, 270) luettelee useissa tutkimuksissa todetun musiikin potentiaalin esimerkiksi äidinkielen ja vieraiden kielten oppimisessa sekä lisäksi musiikin mahdollisuudet eettisten teemojen käsittelyn tukijana.

2.5 Oppiminen: musiikkia, musiikkiin, musiikin avulla

Koulujen musiikkikasvatustyölle voidaan nähdä olevan lukuisia syitä. Taitojen ja musiikillisen osaamisen lisäksi musiikkikasvatuksella pyritään vaikuttamaan kokonaisvaltaisesti oppilaiden kasvuun ja kehitykseen. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus,

2014, 263) korostetaan toiminnallisen musiikin opetuksen edistävän paitsi oppilaiden musiikillisten taitojen kehittymistä myös kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. Musiikin opettamisessa keskipisteenä on tavallisesti nähty olevan taitojen kehittäminen ja musiikillisen ymmärryksen herääminen. Oppimista voi kuitenkin tapahtua myös tunteiden, asenteiden ja uskomustenkin tasolla, jolloin tavoitteena on lapsen identiteetin kehittyminen. Vähitellen huomiota on kuitenkin alettu kiinnittää lasten emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen, ja on todettu, että kiintymys musiikkiin parantaa lasten hyvinvointia. Hallam (2010, 793) toteaaakin artikkelissaan, että musiikkikasvatuksella tavoitellaan yli kulttuurirajojen oppilaiden mahdollisuutta itseilmaisuun; omien ajatusten, tunteiden ja identiteetin ilmaisemista musiikin välityksellä.

Nykypäivän musiikkikasvatuksen tavoitteet voidaan Hallamin (2010, 793) mukaan jaotella kolmeen ryhmään: musiikillisiin, kulttuurisiin sekä persoonallisiin ja sosiaalisiin. Näistä viimeisimmät pätevät opetusmaasta ja ajankohdasta riippumatta, sillä ihmisen perusolemus nähdään olevan samanlainen yli kulttuurirajojen. Musiikkikasvatuksella voidaan näin ollen ajatella olevan sekä itseisarvoa että välinearvoa. Itseisarvolla tarkoitetaan oppilaan musiikillisten taitojen ja ymmärryksen karttumista. Räsänen (2010, 59) mukaan taiteen itseisarvolla voidaan tarkoittaa siitä saatavaa aistillista nautintoa ja elämyksiä kauneudesta. Toisaalta musiikkia voidaan käyttää myös välineenä yksilön identiteetin kehittämiseen ja kulttuuriseen ymmärrykseen. Musiikkikasvatuksen yhtenä päämääränä onkin yksilön persoonallisten, sosiaalisten ja älyllisten taitojen kehittyminen. Tällaisiin tuloksiin pääseminen riippuu kuitenkin pitkälti musiikkikasvattajasta ja hänen opetuksensa laadusta ja luonteesta. (Hallam, 2010, 806.) Musiikkikasvattajuuteen perehdymme tarkemmin luvussa 4.

Tutkimuksissa on havaittu, että luokissa, joissa lukujärjestys sisältää enemmän musiikkia, myös yhteishenki ja ilmapiiri ovat tavallisesti parempia. (Hallam, 2010, 802.) Musiikilla, niin sen kuuntelemisella, harrastamisella kuin kyseisellä oppiaineellakin, on siis todistetusti monia positiivisia vaikutuksia. Myös Huotilainen (2013, 108) kertoo artikkelissaan, että musiikkiharrastus tuo mukanaan monia etuja: sen myötä kehittyvät niin kognitiiviset valmiudet, tarkkaavaisuus kuin akateemiset taidotkin. Tämän vuoksi esimerkiksi kouluissa musiikki olisi hyvä nivoa luonnolliseksi osaksi muitakin oppiaineita.

Musiikin merkityksiä ja sen oppimisen tärkeyttä voidaan tarkastella monesta muustakin näkökulmasta. Koulukontekstissa näkökulmat voidaan ajatella jakautuvan esimerkiksi yksilö- ja ryhmätasolle: yksilötasolla korostetaan musiikin merkitystä yksilön kasvuun ja kehitykselle,

kun ryhmätasolla taas painotetaan musiikin roolia osana sosiaalista toimintaa, esimerkiksi luokkaympäristöä. (Louhivuori, 2009, 12.) Yksilötasolla lasten ja nuorten musiikin kuuntelulle on raportoitu olevan useita syitä. Syiksi on listattu esimerkiksi ajan kuluttaminen, tylsyyden ehkäiseminen, jännityksen laannuttaminen ja huolten unohtaminen. Lisäksi musiikin on havaittu auttavan tunteiden säätelyssä ja ymmärretty, että musiikki tuottaa hyvää oloa. Asiaa on tutkittu myös yhteisöllisen musiikkitoiminnan kannalta: yhdessä harrastetun, soitettun ja kuunnellun musiikin on havaittu kehittävän sosiaalisia ja persoonallisia taitoja, lisäävän itsevarmuutta ja lisäävän musiikillista tietoutta ja ymmärrystä. (Hallam, 2010, 791–792.)

Nikkasen (2009) mukaan musiikinopetus on tai sen tulisi olla alakoulussa laadultaan kokonaisvaltaista. Myös tämä asettaa osaltaan opettajalle sekä erityistä vastuuta että myöskin suuria mahdollisuuksia. Vastuuta aiheuttaa se, ettei musiikki ole ainoastaan musiikin opettamista, vaan musiikillisen toiminnan tarkoituksena on opettaa myös musiikin kautta ja musisoiden. (Nikkanen, 2009, 59-60.) Bowman (2012) korostaa samaa piirrettä ja toteaa, että musiikkikasvatuksessa voidaan erottaa toisistaan oppiminen musiikkiin ja oppiminen musiikin avulla. Näistä ensimmäistä pidetään tavallisesti musiikin oletusarvona, jota automaattisesti seuraa myös oppiminen musiikin kautta. (Bowman, 2012, 31.)

Huhtinen-Hildén (2013) muotoilee, että musiikillista oppimista tapahtuu usein myös sellaisessa muodossa, jota on vaikeampi tunnistaa lapsesta. Oppiminen ei myöskään aina ole välittömästi havaittavissa, vaan se saattaa ilmetä vasta pidemmällä aikavälillä. Nämä piilevät oppimisprosessit ovat kuitenkin niitä, joilla saattaa olla merkityksellisin rooli lapsen elämässä: musiikin ilo, merkityksellisuuden löytyminen sekä tunteiden kokeminen ovat musiikkikasvatuksen tavoitteita, jotka opettajan tulisi ottaa huomioon. (Huhtinen-Hildén, 2013, 136.)

Kokonaisvaltaisuuden korostaminen musiikkikasvatuksessa ei kuitenkaan tarkoita sitä, että musiikin perusolemus ja ajatus “taiteesta taiteen vuoksi” hylättäisiin. Sen sijaan musiikin erityislaatuisuus kasvatuksen välineenä tulee esiin juuri sen esteettisen pyrkimyksen kautta. Esimerkiksi yhteismusisoinnissa jokainen oppilas voi harjoittaa omaa osaamistaan osana yhteistä kokonaisuutta, jolloin omia taitoja harjoitellaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi ja näin ollen saadaan kokemuksia osallisuudesta yhteisöön. (Nikkanen, 2009, 61.) Koulun musiikkikasvatuksen tehtävänä on opettaa lapsille, että musiikki on kulttuurisidonnaista: se on erilaista eri kulttuureissa, eri aikoina ja erilaisissa yhteiskunnissa. Näin ollen myös musiikin merkitykset eri ihmisille eroavat toisistaan. Tavoitteena koulukontekstissa onkin monipuolinen musisointi ja tutustuminen musiikkiin. Tavoitteena on, että jokainen oppilas löytäisi paitsi innostuksen

musiikkia itseään kohtaan, saisi välineitä sen parissa toimimiseen, mutta saisi siitä myös eväitä kasvunsa tueksi. (Nikkanen, 2009, 59.)

2.6 Musiikki, kouluviihtyvyys ja motivaatio

Suomalainen koulujärjestelmä on jo pitkän aikaa toiminut kohtuullisen hyvin tuloksellisuuden näkökulmasta, mutta oppilaiden hyvinvointi on jäänyt valitettavasti heikommalle tasolle. Kokonaisvaltaisesti kasvattavan luonteensa vuoksi taito- ja taideaineet on nyt nostettu esiin tämän ongelman ratkaisussa – voitaisiinko monipuolisen taidekasvatuksen avulla vähentää koulun suorituspainetta ja edistää oppilaiden henkistä hyvinvointia? (Räsänen, 2009, 28.) Hyvän opiskelumotivaation tavoittelussa auttaa lapsen hyvä itsetuntemus ja usko omiin taitoihin. Musiikillisen toiminnan kautta saadut positiiviset oppimiskokemukset voivat kehittää lapsen itsetuntemusta ja luottoa omiin kykyihin niin musiikin kuin yleisenkin suoriutumisen parissa. Näin ollen musiikilla voi olla merkittävä vaikutus lapsen motivaatioon ja sitä kautta myös oppimistuloksiin. (Hallam, 2015, 72, 76 ; Hallam, 2010, 803.) Motivoituneet ja vahvan itsetunnon saavuttaneet lapset ovat avainasemassa kouluviihtyvyyden ja sitä kautta toimivan oppimisympäristön rakentumisessa, joten ei ole ihme, että Louhivuoren (2009, 11) mukaan suomalaisten lasten huono kouluviihtyvyys on huolestuttava tekijä kouluyhteisömme hyvinvoinnin kannalta.

Taide- ja taitoaineilla on yhteys kouluviihtyvyyteen, sosiaalisten suhteiden kehittymiseen ja osallisuuden kokemuksiin, Räsänen (2009, 28) linjaa. Hallamin (2015, 14) mukaan erityisesti vahvalla musiikkisuhteella voi olla yhteys positiivisempaan koulusuhtautumiseen ja aktiivisempaan osallistumiseen. Musiikilla voi siis olla mahdollisuuksia lasten koulumotivaation saralla, mikäli opettajat osaavat hyödyntää sen potentiaalin. Esimerkiksi koulun juhlissa käytettyyn musiikkiin kannattaa kiinnittää huomiota, sillä juhlan kautta voidaan välittää katsojille niin arvoja kuin asenteita (Nikkanen, 2014, 272). Juhlissa koettu musiikki vaikuttaa sekä yksilöön että yhteisöön: kokemus on yhtä aikaa oma ja henkilökohtainen sekä ryhmän yhteinen ja yhteisöllinen, joten kokemus voi olla hyvin mieleenpainuva ja koskettava.

Musiikki toimii tunteiden säätelijänä sekä itsesäätelyn keinona: tietynlaista musiikkia kuuntelemalla pystymme esimerkiksi käsittelemään surun tunteita tai pääsemään niistä yli tai vastavasti kohottamaan mielialaa tai motivoimaan itseämme urheilusuoritukseen, Saarikallio (2013, 39) kertoo. Näin ollen musiikin tunnevaikutuksia voidaan käyttää tietoisesti oman mielialan ja vireystilan säätelyyn toiminnan vaatimalla tavalla. Hetkellisten mielialavaikutusten lisäksi musiikin avulla voidaan käsitellä laajemminkin minuuteen liittyviä seikkoja ja samalla parantaa

henkistä hyvinvointia (Saarikallio, 2013 39). Räsänen (2009, 28) linjaa, että taito- ja taideaineilla on merkittäviä mahdollisuuksia kouluviihtyvyyden ja oppilaiden henkisen hyvinvoinnin suhteen: musiikki voi parhaimmillaan tarjota jopa terapeuttisia vaikutuksia. Kun jokaisella lapsella on hyvä olla itsensä kanssa ja suhde muihin on myös tasapainossa, on koulun ilmapiirillä hyvät mahdollisuudet muotoutua erinomaiseksi.

Lapset kykenevät myös tunteiden itsesäätelyyn musiikin kautta ja usein toimivat näin arjessaan huomaamattakin. Myös Hallam (2010, 791-792) mainitsee, että lapset käyttävät musiikkia luontaisesti tunnetilansa säätelyssä esimerkiksi jännittävien ja huolia herättävien tilanteiden yhteydessä. Samoin esimerkiksi urheiluseuroissa hyödynnetään musiikkia tietoisesti ja ennen peliä pukukopeissa raikaakin usein reipas kannustusmusiikki. Tällainen toiminta ei ole yllättävää teoriankaan kannalta tarkasteltuna, sillä esimerkiksi Hallam (2010, 803) mainitsee, että luontainen motivaatio syntyy positiivisten tunnekokemusten kautta. Näiden musiikin tarjoamien positiivisten tunnekokemusten kautta on mahdollista siis vaikuttaa myös lasten motivaatioon ja sitä kautta jopa kouluviihtyvyyteen.

3 Luokanopettaja musiikkikasvattajana

Tässä kappaleessa perehdymme luokanopettajan rooliin musiikkia opettavana ja ohjaavana toimijana. Käytämme tutkielmassamme tällaisesta henkilöstä nimitystä *musiikkikasvattaja*, sillä se kuvaa hyvin musiikin kasvatuksellista ja kokonaisvaltaista olemusta. Viittaamme käsitteellä sekä musiikin oppitunteja järjestäviin luokanopettajiin kuin myös opettajiin, jotka järjestävät luokassaan muuta musiikillista toimintaa. Kappaleen ensimmäisessä alaluvussa tarkastelemme luokanopettajakoulutuksen merkitystä opiskelijan ammatti-identiteetin ja opettajuuden muotoutumisen lähtökohtana, minkä jälkeen otamme tarkempaan käsittelyyn nimenomaan musiikkikasvatuksen tuon koulutuksen osana. Lopuksi pohdimme myös opettajan oman musiikkisuhteen ja aiempien musiikkikokemusten vaikutusta siihen, millaiseksi hän käsittää koulun musiikkikasvatuksen arvon, ja millaisena musiikkikasvattajana hän itse itsensä kokee.

Luokanopettajakoulutuksen musiikkiopintojen tarkoituksena on antaa tuleville opettajille valmiudet opettaa musiikkia peruskoulun alaluokilla. Valmiudet pyritään saamaan sille tasolle, että opettajat kykenevät välittämään musiikillista tietoutta eteenpäin tuleville sukupolville ja innostamaan oppilaita musiikin äärelle. Suomen luokanopettajakoulutuksen musiikkikasvatus on opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin vaatimuksiin nähden kuitenkin suhteellisen vähäistä. Opetuksen määrään verrattuna oppisisällöt sen sijaan ovat hyvinkin laajat: opettajakoulutuksen aikana opiskelijan tulisi omaksua perusopetuksessa tarvittava soittotaito, saada riittävä tietämys niin musiikin teoriasta, historiasta, eri kulttuurien musiikeista kuin myös oppia monipuolinen laulu-, soitto- ja kuunteluohjelmisto. (Anttila, 2008, 218.)

Opetushallituksen julkaisemassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) musiikinopetuksen tavoitteiksi vuosiluokilla 3-6 asetetaan muun muassa oppilaan ohjaaminen luontevaan äänenkäyttöön, oppilaan rohkaiseminen suunnittelemaan pienimuotoisia sävellyksiä sekä oppilaan keho-, rytmii-, melodia- ja sointusoittimien soittotaidon harjoittaminen. (Opetushallitus, 2016, 265.) Tavoitteet asettavat melko korkeita vaatimuksia myös luokanopettajille, joiden vastuulla alakoululaisten musiikillinen perussivistys on. Voidakseen ylittää opetussuunnitelman asettamiin tavoitteisiin olisi opettajalla oltava laajat musiikilliset valmiudet (Ahonen, 2008, 218).

Vesioja (2006) viittaa ammatillisen kompetenssin käsitteellä niihin valmiuksiin, joita musiikkia opettava opettaja tarvitsee pystyäkseen opettamaan musiikkia. Hänen mukaansa luokanopettaja täyttää pätevyysvaatimukset musiikin opettamisen ja musiikillisen toiminnan järjestämisen

suhteen. Kuitenkaan tämä ei vielä suoranaisesti tarkoita sitä, että opettaja kykenisi vastaamaan musiikkikasvattajuuden edellyttämiin vaatimuksiin. (Vesioja, 2006, 68.) Musiikkia opettava opettaja on aina oppilaidensa musiikkikasvattaja huolimatta siitä, ovatko hänen musiikilliset valmiutensa heikot vai vahvat (Vesioja, 2006, 8.) Opettaja näyttää omilla valinnoillaan ja toiminnallaan mallia musiikin parissa toimimiseen ja voi esimerkiksi vaikuttaa vahvasti siihen, millaisen roolin musiikki oppilaiden elämässä saa.

Jeanneret ja Degraffenreid (2012) pohtivat artikkelissaan, kuinka luokanopettajan rooli musiikintunteja järjestävänä opettajana on ollut tutkimuksen kohteena vuosikymmeniä. Heidän mukaansa huolta on aiheutunut siitä, millaista riittämätöntä musiikillista tietotaitoa osa opettajista saattaa luokkahuoneeseensa tuoda. Perusteena on käytetty epäilyä, että usein yliopistojen musiikkiopinnot eivät täytä niitä päämääriä, jotka vaadittaisiin perusteellisen musiikinopetuksen onnistumiseksi. (Jeanneret & Degraffenreid, 2012, 399–400.)

Musiikkikasvattajuuden merkitystä osana luokanopettajan työnkuvaa ei voida liikaa korostaa, sillä suurin osa uusien sukupolvien musiikkikasvatuksesta annetaan juuri peruskoulun luokkasteilla 1-6. Luokanopettajat ovat kuitenkin itsekin opiskelupaikastaan ja -ajankohdastaan riippuen saaneet hyvin erilaista musiikinopetusta. Lisäksi jokaisen opettajan taustat ja harrastuneisuus eroavat toisistaan, ja näin ollen lähtökohdat musiikin opettamiseen ovat erilaiset. (Vesioja, 2006, 58-59.) Jeanneret ja Degraffenreid (2012) lisäävät, että opettajien omat musiikilliset taidot ja kokemukset koulun ulkopuolella vaikuttavat vahvasti heidän tahtoonsa ja kykyynsä opettaa musiikkia (Jeanneret & Degraffenreid, 2012, 400).

Myös Luukkainen (2005, 21) korostaa, että opettaja on aina kasvattaja ja rohkaisija, jonka perimmäinen tavoite tulisi olla kasvattaa oppilaista tasapainoisia, itseään ja muita kunnioittavia ihmisiä. Näin ollen opettajan tulisi myös ymmärtää musiikin mahdollisuudet tässä haastavassa kasvatusprosessissa. Vasta, kun opettaja itse tiedostaa nämä mahdollisuudet, voi hänen toteuttaa musiikinopetusta kutsua musiikkikasvatukseksi. (Luukkainen, 2005, 21.) Monipuolisuus musiikkikasvattajana edellyttääkin siis sekä muusikkoutta että kasvattajuutta (Kosonen, 2009, 162).

Huhtinen-Hilden (2012) toteaa, että musiikillisessa toiminnassa oppija on se, joka tulisi nostaa oppimisen päähenkilöksi niin toiminnassa, suunnittelussa kuin tavoitteenasettelussakin. Oppijalähtöinen tarkastelutapa kuitenkin nostaa entistä suurempaan arvoon myös opettamisen: kyseessä on koko ihmisen kohtaaminen ja hyväksyminen musiikillisen toiminnan kautta. Kyse ei ole enää ainoastaan soittotaidosta ja sen kehittymisestä vaan huomio kiinnittyy yhä enemmän

yhteisöllisen kokemuksen syntymiseen, tunteiden ilmaisuun sekä musiikin tuottaman ilon löytymiseen. (Huhtinen-Hildén, 2012, 160.) Opettajan onkin hyvä tiedostaa myös ne positiiviset vaikutukset, jotka musiikin opettamisella ja musiikillisen toiminnan toteuttamisella luokan arjessa voi olla. Musiikillinen toiminta, oppiminen sekä osallisuus ovat avaimia myös syrjäytymisen ennaltaehkäisemisessä (Huhtinen-Hildén, 2013, 135).

Huhtinen-Hildénin mukaan musiikin ominaisuuteen vuoksi tarvitaan johdattelijoita, jotka ohjaavat oppilaat musiikin äärelle. Opettajilla, niin aineen- kuin luokanopettajillakin, on tärkeä rooli näinä johdattelijoina. Huhtinen-Hildén (2012) nimittääkin opettajia tässä kohtaa kansakulkijoiksi: opettaja itsekin muokkaa omia käsityksiään musiikista ja rakentaa opettajuuttaan jatkuvasti opetustyötä tehdessään. (2012, 37.) Huhtinen-Hildénin ajatus opettajasta kansakulkijana musiikin polulla on verrattavissa Hanna Nikkanen näkemykseen musiikkia opettavasta opettajasta vartijana. Hänen näkökulmansa mukaan opettajan tulisi olla musiikillisesti taitava ja kuuleva voidakseen ohjailla musiikillisen oppimisympäristön kokonaisuutta. Nikkanen painottaakin, että paras tilanne on, jos luokanopettaja on musiikillisesti innostunut ja hallitsee musiikillisia taitoja. Tällöin musiikki on mahdollista liittää luontevasti osaksi jokaista koulupäivää. (Nikkanen, 2009, 63.)

Juvonen (2008) kartoitti tutkimuksessaan luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhteita sekä heidän ajatuksiaan musiikin opettamista kohtaan. Tutkimuksessa Juvonen oli kysynyt, aikoivatko opiskelijat opettaa musiikkia tulevassa ammatissaan, ja vastaus kysymykseen oli valitettavan usein ollut kielteinen. Syyksi muodostuivat usein aiemmat musiikilliset kokemukset sekä koulutuksen musiikkiopintojen eri osa-alueilla koettu kompetenssi. Tärkeimmäksi syyksi muodostui käsitys omasta musiikillisesta osaamisesta: kiinnostusta musiikkia sekä musiikkiopintoja kohtaan opiskelijoiden keskuudesta kyllä löytyi, mutta omia taitoja sen sijaan ei koettu riittäviksi musiikin opettamista ajatellen. Tärkeä tulos tutkimuksen kannalta olikin se, että musiikkia pidettiin laajalti tärkeänä oppiaineena, ja vastauksissa korostui se, että omia taitoja oltiin valmiita kartuttamaan myös koulutuksen ulkopuolisilla opinnoilla. (Juvonen, 2008, 67.)

3.1 Luokanopettajakoulutus opettajaksi kasvun paikkana

Suomalaista luokanopettajakoulutusta voidaan kansainvälisellä mittapuulla pitää ainutlaatuisena. Luokanopettajan ammatti on suosittu, ja hakijoita on vuosittain paljon enemmän, kuin

koulutukseen on mahdollista hyväksyä. Tehtävää pidetään edelleen arvostettuna, ja koulutuksen kautta opiskelijoista pyritään kasvattamaan korkeatasoisen työtteen hallitsevia opetusalan ammattilaisia.

Opettaja jättää aina jälkensä oppilaisiin. Opettajalla voi olla voimakas positiivinen vaikutus oppilaisiin, heidän asenteisiinsa ja ihanteisiinsa, mutta tämä vaikutus voi olla myös negatiivinen. Opettajan työtä voidaan Niemen (2006) mukaan näin kuvata yksilö- ja persoonatasolla etsien jälkiä, jotka opettajat jättävät oppilaidensa muistikuviiin. Toisaalta sitä voidaan hänen mukaansa käsitellä myös ammattina, opettajuutena. (Niemi, 2006, 74.) Rasehorn (2009) poh-tiikin artikkelissaan opettajuuden perusolemusta. Hänen mukaansa opettajuuden määritelmä on uudistunut: se on nykyään sekä pedagoginen että yhteiskunnallinen kysymys. Opettajuuden määritelmä korostaa opettajan sitoutumista niin työhönsä kuin omaan ammatilliseen kehityk-seensä, työhön tutkimusluontoisesti suuntautuneisuutta sekä esimerkiksi eettistä ammatil-laisuutta. (Rasehorn, 2009, 280.) Laine (2004) on väitöskirjassaan tutkinut opettajan ammatillisen identiteetin muotoutumista ja rakennetta. Hänen mukaansa ammatillinen minäkäsitys on yksi-lön muodostama kuva siitä, millainen hän on oman ammatialansa mukaisissa tehtävissä. Li-säksi ammatillinen minäkäsitys sisältää käsitykset ammatissa selviytymisestä, pystyvyydestä ja yksilön pyrkimyksistä ammatissaan. Opettajien tapauksessa kyse on lopulta pitkälti siitä, mil-laisena yksilö näkee hyvän opettajan ominaisuudet ja miten hän kokee nämä ominaisuudet täyt-tävänsä. (Laine, 2004, 76.)

Tärkeä osa ammatillisen identiteetin muotoutumista on opettajankoulutus. Opettajuuden poh-jana toimii aina yksilön oma identiteetti ja persoonallisuus, mutta opettajankoulutuksessa opitut tiedot ja taidot osaltaan muokkaavat sitä. Koulutuksen päämääränä on, että opiskelija sitoutuu opettajan työhön, pohtii omaa osaamistaan ja piirteitään suhteessa opettajan työnkuvaan sekä sen haasteisiin ja pyrkii kehittämään omaa osaamistaan työn vaatimusten mukaisiksi. (Laine, 2004, 77.) Opettajan työssä erityinen haaste on se, että siinä työskennellään koko persoonalla, ja persoonan vaikutus työn jälkeen on merkittävä. (Laine, 2004, 77; Rasehorn, 2009, 281.)

Opettajan ammatillista identiteettiä sekä sen kehittymistä on tutkittu laajalti. Sen on koulutuk-sen ja työkokemuksen myötä todettu linkittyvän osaksi ihmisen yksilöllistä identiteettiä. On myös havaittu, että opettajan ammatillinen identiteetti on monen tekijän summa - se muotoutuu vuorovaikutuksessa menneen, nykyisen ja tulevan kanssa. Näin ollen esimerkiksi opettajaopis-kelijoiden omat kouluaikeiset kokemukset opettajista ovat suuri tekijä opettajaksi kasvamisessa ja oman ammatti-identiteetin luomisessa. (Heikkilä, 2012, 224-225.)

Opettajuus on laaja ja moninainen käsite, jonka määrittelemisenkään ei näin ollen ole yksinkertaista. Opettajuus ei ole tietty muotti, vaan pikemminkin joukko ominaisuuksia ja vaatimuksia. Opettajuus koostuu monesta eri osatekijästä, joista Rasehorn (2009) käyttää nimitystä opettajan ammattikuva. Hänen mukaansa opettajuuden osa-alueiksi voidaan lukea 1.) opettajan tehtävät, 2.) tiedot ja taidot, 3.) ominaisuudet ja 4.) ammatillinen minäkäsitys. Tehtävien muotoutumiseen vaikuttavat kolme tasoa, yhteiskunnalliset ja alakohtaiset, kouluinstitutionaaliset sekä yksilötason tavoitteet, jotka ovat opettajan itsensä asettamia. Taidot ja tiedot puolestaan muodostuvat kahdesta osasesta, ammatillisesta sekä didaktisesta. Ammatilliset valmiuden liittyvät aineenhallinnallisiin taitoihin, kun didaktiset valmiudet puolestaan viittaavat pedagogisiin taitoihin ja tietoihin. Ominaisuudet koostuvat opettajan persoonallisista piirteistä. Ammatillinen minäkäsitys tai ammatillinen minäkuva on yksilön subjektiivisesti kokema kokonaisvaltainen arvio itsestään oman työnsä tekijänä sekä käsitykset itsestään “hyvän opettajan” määritelmän toteuttajana. (Rasehorn, 2009, 265–266.)

Opettajan henkilökohtaista elämää, kokemuksia ja koulumuistoja ei voida erottaa opettajan ammatillisesta identiteetistä, vaan kaikki, minkä opettaja tuo luokkaansa omalla toiminnallaan, on osa hänen kokemaansa ja oppimaansa. Opettajankoulutuksessa olisikin tärkeää auttaa opiskelijoita refleктоimaan ja havainnoimaan omaa polkuaan kyseiseen pisteeseen saakka. Vaikka opettajuus ja ammatillinen identiteetti muotoutuukin yhä uudelleen ja uudelleen työvuosien karttuessa, olisi tärkeää, että jo opiskeluaikanaan opiskelijat tiedostaisivat niitä ominaisuuksia, joita he itse omassa opettajuudessaan haluavat korostaa ja kehittää. (Heikkilä, 2012, 224–225.)

Kansakoulunopettajakoulutuksen alkuvaiheessa 1860-luvulla opettajia koulutettiin koulun pidon lisäksi myös kulttuurisiksi vaikuttajiksi. Akateemiseen opettajankoulutukseen siirryttyä on opettajankoulutuksen tavoitteeksi tullut kuitenkin pikemminkin “tutkivien opettajien” kouluttaminen aineenhallinnallisen osaamisen siirryttyä vähitellen tutkinnon sivuaineiksi. Onkin alettu pohtia, kuinka opettajankoulutusta tulisi kehittää, jotta se muodostaisi mahdollisimman kokonaisvaltaisen pohjan opiskelijan kehittymiselle työelämään siirtymisen jälkeen. Ongelmaksi on havaittu esimerkiksi se, että opetussuunnitelmat painottavat pitkälti tietoa ja tietämistä, kun katse pitäisi entistä enemmän kohdistaa taitoon ja taitamiseen. (Ruokonen & Ruismäki, 2010, 272–275.)

Olenaisena osana opettajuuteen kuuluukin myös opetettavien aiheiden sisällön hallinta. Luukkaisen (2005) mukaan sisällön hallinta on sekä teoreettista että käytännöllistä: opettajan tulisi hallita opettamansa aiheet kummallakin tavalla. Sisällön hallintaan liittyy niin opetettavan asian

tietoperustan ymmärtäminen kuin myös tämän tiedon liittäminen käytäntöön, elävään elämään. Ilman opettajan omaa ymmärrystä opettamansa asian tärkeydestä ei opetuksessa ole mahdollista päästä parhaaseen lopputulokseen. Luukkainen myös korostaa, että teoreettisen pohjan hallinta ei kuitenkaan vielä takaa, että opettaja osaisi asian opettaa niin, että oppimista oppijoiden puolella tapahtuu. Kuitenkin se, että opettaja ei hallitse opettamaansa asiaa, on suurin este oppimiselle. (Luukkainen, 2005, 56.)

3.2 Luokanopettaja kulttuurin välittäjänä

Musiikinopettaja ja luokanopettaja ovat oppilaalle tärkeitä kulttuurikasvattajia, jotka koulun arkityön ja juhlien kautta tuovat musiikkia ja muita taiteita lapsen elämään. Samalla kun musiikillisesti lahjakas opettaja saa osakseen lasten ihailua, hänelle tulee myös vastuu välittää oikeita arvoja ja asenteita musiikkiin liittyen. Ei ole siis yhdentekevää, miten opettaja taiteen ja kulttuurin harrastamiseen suhtautuu, sillä oppilaat peilaavat hänen asennettaan omaa kulttuurisuhdetta muodostaessaan. Aktiivisesti konsertteihin ja muihin kulttuuritapahtumiin osallistuva, taiteen iloa hehkuva opettaja luo lapselle täysin erilaisen käsityksen kulttuurin tärkeydestä kuin välinpitämättömästi tai pahimmillaan vähättelevästi suhtautuva opettaja. (Kosonen, 2009, 162.)

Sainio (2009) kertoo artikkelissaan koulujen kulttuuriopetussuunnitelman merkityksestä erityisesti Oulun kaupungin kulttuuriopetussuunnitelma esimerkkinään. Oulun kaupungin kulttuuriopetussuunnitelman perimmäisenä tavoitteena on sitoutua useisiin oppiaineisiin ja näin löytää eri oppiaineiden yhteisiä, kulttuurisia sisältöjä. Lisäksi kulttuuriopetussuunnitelman myötä mahdollistuvat eri tahojen, kuten opettajien ja kaupungin kulttuuritoimijoiden, yhteistyö. Sainion mukaan kulttuuri on opetettavana asiasisältönä laaja eikä sitä ole mahdollista sisällyttää ainoastaan perinteisten oppiaineiden rajoissa opetettavaksi kokonaisuudeksi. Kulttuuriopetuksen tavoitteena ja sille ominaisimpana muotona onkin asiasisältöjen eheyttävä opettaminen, laaja-alainen näkökulma taiteeseen ja sen muotoihin. Erityisesti Sainio painottaa, että kulttuuriopetuksessa opetuksen keskiössä tulisi aina olla oppilas. Opettajan tehtävänä on vastata kulttuurin opettamisesta ja välittämisestä, mutta oppilas itse on kuitenkin se, joka johdattaa kutakin opetustilannetta tietyille urille, ja näin ollen hänelle tulisikin antaa välineet ja opettajan tuki itseilmaisun onnistumiseksi. (Sainio, 2009, 110–111.)

Kosonen (2009, 163) mainitsee, että koulun musiikkikasvatus heijastaa kulttuurin muutosta melko voimakkaasti, sillä viime vuosikymmeninä koulun musiikeissa on siirrytty klassisen mu-

siikin ja virsien painotuksesta pitkälti populaarimusiikkipainotteiseen toimintaan, jossa huomioidaan kuitenkin myös musiikkien kirjo esimerkiksi erilaisissa kansanmusiikkikulttuureissa. Klassisen musiikin opetusta tarjoavissa musiikkioppilaitoksissa taas ollaan pysytty vahvemmin länsimaisen musiikkiperinteen ihanteessa (Kosonen, 2009,163). Myös Nikkanen (2009, 62) mainitsee koulun musiikkikasvatuksen vahvan yhteyden ympäröivään musiikkikulttuuriin: tavoitteena ei ole opettaa vain erityistä, muusta elämästä irrallaan olevaa koulumusiikkia, vaan musiikinopetuksen yhteydessä on hyvä tutustua niin oman ja tutun kuin vieraampienkin kulttuurien musiikkeihin. Koulussa ei voi kuitenkaan liian tiukasti imitoida vallitsevan kulttuurin piirteitä, sillä esimerkiksi nykypäivänä suosittu kilpailukulttuuri talenteista idolseihin ei tue opetussuunnitelman kasvatustavoitteita eikä myöskään ihannetta siitä, että kaikki pääsevät musisoimaan ilman vertailua keskinäisestä paremmuudesta (Nikkanen, 2009, 62).

Kulttuuri ei ole vain perinne, johon kasvetaan, vaan uutta kulttuuria luodaan ja tuotetaan jatkuvasti, niin lasten kuin aikuisten, oppilaiden kuin opettajienkin toimesta. Kulttuuriin kasvaminen vaatii aktiivista osallistumista yhteisön vuorovaikutukseen sekä luovana toimijana että vastaanottajana ja lisäksi vahvoja suhteita ympäristöön. Tällaista kasvamista tapahtuu sekä tietoisesti että tiedostamatta kaikissa elämän vaiheissa. Lisäksi on huomioitava opettaja-oppilassuhteen vastavuoroisuus: samalla, kun opettaja työssään välittää persoonallaan mieleenpainuvia kulttuurikokemuksia oppilaille, myös oppilaat opettavat opettajaa omien oivallustensa myötä. (Kosonen, 2009,163–164.)

Opettajan tehtävänä on niin musiikin kuin muidenkin taideaineiden parissa tarjota elämyksiä ja syventää oppilaan tietämystä niin, että oppilaalle muodostuu kiinnostus ja valmius harrastaa myös vapaa-ajalla (Kosonen, 2009,167). Jotta musiikin harrastaminen jatkuisi vapaa-ajalla, on opettajan pystyttävä luomaan siltoja koulu- ja kotimuisoinnin välille: hän voi esimerkiksi opettaa löytämään tietoa, nuotteja ja vaikkapa sointutaulukkoja. Tässä yhteydessä myös erilaisilla oppimisympäristöillä on valtava merkitys, sillä koulun kanssa tehty konserttikäynti voi innostaa lasta palaamaan konserttisaleihin parhaimmillaan koko perheen tai ystävien kesken.

Jeanneret ja Degraffenreid (2012) muotoilevat, että lapsuuden positiiviset oppimiskokemukset oppiaineessa vaikuttavat vahvasti siihen, millainen asenne kyseistä aihetta kohtaan aikuisuudessa muotoutuu. Näin ollen peruskoulun opettajilla on merkittävä tehtävä tarjotessaan lapsille näitä kokemuksia ja mahdollisuus vaikuttaa lapsen tulevaisuuteen musiikin osalta. (Jeanneret & Degraffenreid, 2012, 399–400.) Myös Heikkilä (2012) kertoo, että opettajat ovat niitä, joilla on mahdollisuus antaa oppilaille positiivisia kokemuksia eri tilanteisiin ja oppiainesisältöihin

liittyen: opetettavan tiedon tulee liittyä tilanteisiin ja tunteisiin, jotta se tulee oppilaalle merkitykselliseksi. (Heikkilä, 2012, 225–226.)

Kansakoulunopettajien seminaarien perustamisen jälkeen niiden toiminta vakiintui melko yhdenmukaiseksi. Laitoksissa arvostettiin kulttuuria ja kansansivistystä, ja sen myötä laitokset loivat kansakoulunopettajien arkkityypin. Kansakoulunopettajassa yhdistyivät mallikansalaisen taidot, mutta niiden lisäksi heiltä edellytettiin myös moninaisia kulttuurityön taitoja. (Ahonen, 2009, 215.)

3.3 Musiikkikasvatus osana luokanopettajakoulutusta

Musiikinopetuksella ja musiikkikasvatuksella on kautta aikojen ollut merkittävä asema opettajankoulutuksessa. Luokanopettajakoulutuksen musiikkiopinnot pohjautuvat koulun musiikinopetussuunnitelmaan, ja niitä ohjaavat tavoitteet ja sisällöt, joita on pidetty koulun kasvatustehävän kannalta merkittävänä (Ahonen, 2009, 223; Vesioja, 2006, 44). Menneiden vuosikymmenten aikana kouluissa toteutettu musiikinopetus on kuitenkin kokenut monia muutoksia. Tänä päivänä musiikinopetus jää kentällä toimivista opettajista yhä harvempien vastuulle, ja sitä toteuttavat lähinnä musiikkia sivuaineenaan opiskelleet luokanopettajat. Myös tämä ilmiö kätkee sisäänsä niin myönteisiä kuin negatiivisiakin vaikutuksia: voidaan ajatella, että musiikkiin enemmän perehtyneet opettajat hallitsevat sen myös laajemmin ja ovat valmiita toteuttamaan koulun musiikkikasvatusta myös yhä haastavammaksi muuttuvassa toimintaympäristössä. Toisaalta kuitenkin esimerkiksi alkuopetuksen kannalta olisi parasta, mikäli luokan oma opettaja kykenisi huolehtimaan luokan musiikinopetuksesta. (Ahonen, 2009, 223.)

Kun opettajankoulutus alkoi 1860-luvulla, oli opetus hyvin aineenhallinnallisesti painottunutta (Ruokonen & Ruismäki, 2010, 272). Ahonen (2009) kertoo artikkelissaan, että ensimmäisen kansakoulunopettajaseminaarin perustamisesta, vuodesta 1863 lähtien musiikki oli keskeisessä roolissa kansakoulunopettajien koulutuksessa. Jo pääsykokeissa musiikkitaitoihin kiinnitettiin erityistä huomiota, ja vielä 1900-luvun alusta aina seminaarien lakkauttamiseen asti laulu- ja soittotaito oli yksi tärkeimmistä valintakriteereistä seminaarin pääsykokeissa. Musiikin merkityksen korostamisessa suuri rooli oli Jyväskylään perustetun, maamme ensimmäisen opettajaseminaarin rehtorilla Uno Cygnaeuksella, joka tunnetaan myös Suomen kansakoulun isänä. Hän piti laulunopetusta oleellisena kasvatusvoimana sen moninaisten kehittävien vaikutusten vuoksi. (Ahonen, 2009, 215; Suomi, 2009, 67.)

1970-luvun alussa Suomessa käynnistyi peruskoulu, ja opettajankoulutuslaki siirsi opettajien koulutuksen seminaarikoulutuksista yliopistojen vastuulle (Ruokonen & Ruismäki, 2010, 275). Tämä oli opettajankoulutuksessa suurinta muutosten aikaa, ja heijastui myös musiikinopetukseen, jonka kohdalla taso romahti ja tuntimäärät vähenivät merkittävästi. Myöskään opiskelijavalinnoissa musiikki ei enää näytellyt yhtä suurta roolia kuin aiemmin. Kolmivuotinen luokanopettajakoulutus mahdollisti perusopintojen lisäksi musiikin erikoistumisopinnot toisena ja kolmantena vuonna, ja nämä erikoistumisopinnot olivatkin opiskelijoiden keskuudessa suuressa suosiossa. Syynä voidaan pitää sitä, että vielä tuolloin taide- ja taitoaineiden ajateltiin kuuluvan olennaisena osana opettajan ammattiin.

Vuonna 1979 luokanopettajien koulutus siirtyi lopullisesti uuteen, akateemiseen tutkintomalliin, jonka pääaineena toimi kasvatustiede (Ahonen, 2009, 217; Vesioja, 2006, 43). Tämä muodostui kuitenkin ongelmalliseksi siinä mielessä, ettei teorettinen kasvatustiede aina tuntunut vastaavan opiskelijoiden toiveisiin käytännöllisen opettajan työn ammattilaiseksi kehitymisessä. Tässä tutkintomallissa musiikin osuus oli vielä hieman muita taide- ja taitoaineita suurempi, sillä siihen lukeutui myös soitto, jota pidettiin omana opintokokonaisuutenaan. Myös valinnaisuutta musiikin suhteen oli tarjolla, sillä siihen oli mahdollista erikoistua, jolloin musiikinopetuksesta oli mahdollista nauttia koko nelivuotisen koulutuksen ajan. 1980-luvun tutkimuksista havaitaan, että musiikkia pidettiin opiskelijoiden keskuudessa kolmen mielekkäimmän oppiaineen joukossa, sillä sen koettiin liittyvän selvästi koulun opetustoimintaan. (Ahonen, 2009, 217–218.)

1990-luvulla niin sanotusti vähemmän tärkeinä pidettyjen oppiaineiden tuntimääriä päätettiin opettajankoulutuslaitoksissa leikata loppututkintojen aikaansaamisen tehostamiseksi, sillä koulutusmäärärahoja jaettiin nyt tuloksellisuuden perusteella. Samalla vuosikymmenellä musiikin opintoviikkoja myös vähennettiin aiemmasta kuudesta neljään tai kolmeen. Vuosina 1994–1997 toteutettiin tutkintouudistus, jonka seurauksena luokanopettajan tutkintoon sisältyi enää noin 40 tuntia musiikkiopintoja. (Ahonen, 2009, 217–220.) Myös Tereska korostaa, kuinka luokanopettajakoulutuksen musiikkiopintoja varjostaa niiden jatkuva supistaminen. Sisällöllisesti musiikkiopinnot ovat menneistä vuosikymmenistä kuitenkin laajentuneet, kun esimerkiksi sähköisten soittimien ja musiikkiohjelmien hyödyntäminen on vähitellen tullut osaksi opetusta. (Tereska, 2003, 7.)

Musiikinopetuksella on siis kautta aikain ollut perusteltu, vakaa asemansa opettajien koulutuksessa. Lukuisten luokanopettajakoulutuksen tutkintorakenteeseen kohdistuvien uudistusten

myötä musiikin asema on vuosien saatossa vaihdellut merkittävästi. Tänä päivänä tavallista on, että toisin kuin seminaarikoulutuksessa, opiskelijoiden ei opintojen päätyttyä enää oleteta hallitsevan kaikkia peruskoulussa opetettavia aineita. Erityisesti tämä muutos on näkynyt taito- ja taideaineiden opetuksessa ja asemassa luokanopettajakoulutuksessa. Koulutuksen lisäksi muutos heijastuu merkittävästi myös kentälle, taito- ja taideaineiden opetukseen. (Ahonen, 2009, 221.)

Taito- ja taideaineissa opiskelijoiden taitojen kehittäminen ja soveltaminen ovat nykyisessä opettajankoulutuksessa varsin marginaalisessa osassa. Opiskelijoiden taitoja tarkastellessa oleellista onkin se, millaiset taidot he ovat ennen opettajankoulutusta itselleen hankkineet. Opettajankoulutuksen uudistamisen yhteydessä taito- ja taideaineiden asema opettajankoulutuksessa onkin nostettu suuresti esille. Huoli on syntynyt erityisesti siitä, että lapset asettuvat eriarvoiseen asemaan sen suhteen, saavatko he ammattitaitoista opetusta esimerkiksi musiikissa ja kuvataiteessa. (Ruokonen & Ruismäki, 2010, 276-277.) Samaan aikaan, kun opetussuunnitelmassa musiikin tavoitteet ovat monipuolistuneet, ovat musiikinopinnot opettajaopiskelijoille vähentyneet. Vastatakseen musiikinopetuksen monipuolisuuden tavoitteisiin on musiikinopettajan hallittava laajasti sekä muusikon taitoja että teoreettisia ja kulttuurisia tietoja eri musiikkikulttuureista, tyyleistä ja aikakausista (Muukkonen, 2011, 34). Näitä taitoja ei ole helppoa saavuttaa ilman formaalia koulutusta.

On kuitenkin syytä pohtia, miksi juuri taito- ja taideaineiden opetusta on luokanopettajakoulutuksessa huomattavasti supistettu? Tulevaisuudessa akateemisen luokanopettajakoulutuksen tulisi entistä paremmin pystyä vastaamaan esimerkiksi yhteiskunnan moni- ja interkulttuurisuuden aiheuttamiin haasteisiin. Tähän haasteeseen taito- ja taideaineet ovat avain: ne antavat väylän tunteiden, ilmaisun ja vuorovaikutuksen ilmaisemiselle. Taito- ja taideaineiden asemaa olisi sikin vahvistettava niin luokanopettajakoulutuksessa kuin koulujen opetussuunnitelmassa ja arjessakin, sillä taiteen kieli on yhteinen. (Ruismäki & Ruokonen, 2010, 255.)

3.4 Oman musiikkisuhteen vaikutus musiikkikasvattajuuden kehittymiseen

Musiikin merkitys ihmisen elämässä lähtee muotoutumaan lapsuudenkodista saatujen oppien ja muistojen kautta. Tereska (2003) käyttää väitöskirjatutkimuksessaan käsitettä *musiikillinen elämänhistoria* kuvaamaan niitä yksilön elämäntilanteita, jolloin hän on jollain tavoin ollut kontaktissa musiikkiin, ja jolloin muodostuvat niin tiedostetut kuin tiedostamattomat musiikkiminän alueet. Hänen mukaansa musiikillinen perusta alkaa muotoutua jo ennen syntymähetkeä,

kun kohdussa oleva lapsi reagoi ympäristön ääniin ja rytmeihin. Koulu muokkaa yksilön musiikillista minää musiikinopetuksen, laulujen ja soiton kautta. Kokonaisuudessaan voidaan ajatella, että ihmisen musiikillinen elämänhistoria koostuu yksilön musiikkikokemuksista, erilaisista prosesseista ja tuotteista, jotka ovat tapahtuneet vuorovaikutuksessa yksilön ympäröivän todellisuuden kanssa. (Tereska, 2003, 51.)

Juvosen (2008) mukaan aikaisemmat kokemuksemme vaikuttavat suoraan asenteiden, arvostusten ja mielikuvien syntymiseen, jotka puolestaan vaikuttavat siihen, mitä ajattelemme esimerkiksi kustakin oppiaineesta. Näin ollen kokemuksemme musiikista vaikuttavat musiikkisuhteeseemme, joka ilmenee arvoissamme, asenteissamme ja musiikin harrastamiseen käyttämässämme ajassa. On selvää, että ihminen painottaa elämässään asioita, jotka hän kokee arvokkaiksi, jotka hän hallitsee ja jotka tuottavat hänelle nautintoa. (Juvonen, 2008, 62.)

Opettajana toimiva henkilökön väistämättä korostaa luokassaan ja opetuksessaan merkittävänä pitämiään teemoja. Juvonen huomauttaa, että luokanopettajaopiskelijat ovat jo sen ikäisiä, että niin heidän musiikkisuhteensa kuin mielimusiikkinsakin ovat vakiintuneet, ja että opettajat myös itse tiedostavat tämän. (Juvonen, 2008, 90.) Juvosen mukaan tämä opettajan henkilökohtaisen musiikkisuhteen saama ilmiö yhdistyy ammatillisen puolen ilmiöihin erityisesti taitoja, kuten soittoa tai laulua, vaativassa toiminnassa. Juvonen myös huomauttaa, että luokanopettajan oma musiikkimaku saattaa vaikuttaa oppilaan musiikkimakuun joko avartavasti tai rajoittavasti, jos opetuksessa painotetaan opettajan omien mieltymysten mukaista musiikkia. (Juvonen, 2008, 68.)

Juvonen on tutkinut luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhteita. Tutkimustuloksissa selvisi, että opettajaopiskelijoiden keskuudessa musiikkiharrastukset olivat hyvin yleisiä: jopa viidenneksellä vastaajista oli musiikkiopintoja ajalta ennen luokanopettajaopintoja. Tuloksista voitiin päätellä, että luokanopettajakoulutukseen hakee vielä nykyäänkin paljon musiikkia harrastavia tai harrastaneita henkilöitä. Vastaajista suurimmalla osalla, 48,7 %:lla oli myönteisiä kokemuksia musiikkiharrastuksistaan, 16,8 %:lla sekä myönteisiä että kielteisiä ja noin neljänneksellä, 27,7 %:lla ainoastaan kielteisiä kokemuksia. Myönteisissä kokemuksissa opiskelijoiden vastauksissa korostuivat kokemuksellisuus, monipuolisuus ja oppimisen ilo, ja lisäksi vastauksissa mainittiin oman kehittymisen motivoineen harrastuksen jatkamista. (Juvonen, 2008, 76.)

Merkittävä tulos Juvosen tutkimuksessa oli se, että omakohtainen musiikkisuhte vaikuttaa siihen, miten henkilö kokee kykenevänsä selviytymään musiikin parissa toimimisesta. Tämä taas on suoraan yhteydessä siihen, millaiseen arvoon ja asemaan musiikki elämässämme asettautuu.

Ne vastaajat, jotka suhtautuivat luottavaisesti musiikillisiin taitoihinsa, asettivat musiikin merkitykselliseksi niin koulutuksen kuin tulevan ammattinsakin kannalta, ja sanoivat aikovansa ottaa musiikin osaksi opetustaan. Musiikin vähäistä merkitystä taas perusteltiin heikoilla taidoilla - moni vastaajista pelkäsi soittotaitojensa olevan liian heikot opettaakseen musiikkia tai integroidakseen musiikkia osaksi muuta opetustaan. (Juvonen, 2008, 96–97.)

Minäpystyvyyden käsite nouseekin olennaisena esille puhuttaessa opettajaopiskelijoiden käsityksistä omista musiikillisista kyvyistään: minäpystyvyys vaikuttaa toiminnan motivaatioon sekä siihen, millaisia tavoitteita ja tehtäviä otamme vastuullemme. Tämä näkyy siinä, että yksilö pyrkii vastaanottamaan tehtäviä, joista kokee selviytyvänsä, ja puolestaan välttämään niitä, joiden kokee ylittävän oman suoriutumiskykynsä. (Anttila, 2008, 213.)

Tereskan (2003) väitöskirjatutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaksi opiskelevien musiikillista minäkäsitystä sekä siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Musiikillisen minäkäsityksen hän määrittelee luokanopettajaopiskelijan tietoiseksi käsitykseksi itsestään niin musiikinopiskelijana, musiikinharrastajana kuin tulevana musiikinopettajana. Selvitettäessä luokanopettajaopiskelijoiden musiikillisen minäkäsityksen laatua asteikolla myönteinen-kielteinen, säilyi kokonaisuus selvästi myönteisenä. Musiikin osa-alueet kuitenkin koettiin hyvin eri tavoin: myönteisimmin suhtauduttiin musiikkimakuun, kuunteluun, laulamiseen ja yleiskäsitykseen omasta musikaalisuudesta. Kielteisyys puolestaan korostui soittotaidossa ja musiikin johtamisessa, johon syyksi ilmaistiin omien taitojen riittämättömyys. (Tereska, 2003, 111; 195.)

Myös Anttila (2008) on selvittänyt asiaa hieman eri näkökulmasta käsin tutkiessaan opiskelijoiden minäpystyvyyttä luokanopettajaopintojen musiikkiopinnoissa. Tutkimustulokset kertoivat, että luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset omasta menestymisestään musiikkikasvatuksen opinnoissa vaikuttivat suuresti niin opiskeluun, sen arvostamiseen kuin mielekkyyteenkin. Tutkimustulosten mukaan soittaminen koettiin paitsi toiseksi helpoimmaksi myös toiseksi vaikeimmaksi aihealueeksi opinnoissa. Tämän voidaan kuitenkin päätellä johtuvan opiskelijoiden aiemmista musiikkiopinnoista: osalle opiskelijoista soittamisen helppous perustuu aiemmin opittuun taitoon. (Anttila, 2008, 215.) Vesioja (2006, 146-147) puolestaan sai tutkimuksessaan selville, että luokanopettajat kokivat suurinta pystyvyyttä laulujen opettamisessa: opettajat kokivat kykenevänsä laulamaan suhteellisen hyvin ja ajattelivat, ettei laulujen opettaminen vaadi niin ihmeellisiä taitoja kuin esimerkiksi soittaminen.

Juvonen (2008) nostaa tutkimuksessaan esiin myös musiikillisen orientaation käsitteen. Tutkimuksessaan hän sai selville, että opettajaopiskelijoiden keskuudessa yleisenä oletuksena on, etteivät musiikkia voi opettaa kuin musiikillisesti lahjakkaat henkilöt. Näin ollen valoon nousi jako musiikillisesti lahjakkaisiin ja lahjattomiin. Juvosen mukaan tällainen jaottelu on kuitenkin turhanpäiväistä, sillä opettajat tuskin ajattelisivat, että esimerkiksi matematiikkaa voisi opettaa vain matemaattisesti lahjakas opettaja. (Juvonen, 2008, 142.)

Koska musiikki on opetussuunnitelmassa opetettavaksi määrätty oppiaine, tulisi tavoitteena olla, että jokainen koulutuksesta valmistuva on kykenevä toteuttamaan peruskoulun alaluokkien musiikkikasvatusta koetusta lahjakkuudesta riippumatta. Näin ollen opettajankoulutuksessakin tulisi entistä enemmän painottaa ajatusta, että koulutuksen musiikkiopinnot ovat yleisluonteisia, kaikille suunnattuja ja kaikki opiskelijat huomioivaa musiikkikasvatustyötä. (Juvonen, 2008, 142.)

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme on laadullinen fenomenografinen tutkimus, jossa analyysimenetelmänä käytämme teema-analyysia. Tässä kappaleessa avaamme tutkimuksemme metodologista taustaa ja perustelemme tekemiämme menetelmävalintoja. Tavoitteenamme on tehdä koko tutkimusprosessimme näkyväksi lukijalle. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan mielikuviutus ja tutkimuksen suhteen tehdyt valinnat vaikuttavat tutkimukseen suuresti, joten kaikki tehdyt ratkaisut tuleekin avata tutkimuksen yhteydessä (Eskola & Suoranta, 2008, 20). Aluksi kerromme hieman laadullisen ja fenomenografisen tutkimuksen taustoja tuoden samalla esiin oman tutkimuksemme sijoittumista niiden kentälle. Tämän jälkeen selvitämme yksityiskohtaisesti valitsemamme analyysimenetelmän vaiheet. Ensin kuitenkin avaamme, kuinka päädyimme tutkimaan juuri valitsemaamme aihetta ja kohderyhmää.

Aloitimme pro gradu -tutkielmamme suunnittelun syksyllä 2017. Tuolloin tarkoituksenamme oli lähteä tutkimaan luokanopettajien käsityksiä musiikista osana koulun arkea. Aineistonkeruumenetelmänä olisivat toimineet opettajilta saadut vapaamuotoiset kirjoitelmat, joissa he olisivat avanneet musiikin roolia osana luokkansa toimintaa. Tammikuussa 2018 jaoimme kirjoitelmapyyntöni Facebookissa toimivassa, opettajille suunnatussa Alakoulun aarreaitta -ryhmässä, jonka kautta toivoimme saavamme kirjoitelmia opettajilta eri puolilta Suomea. Emme kuitenkaan onnistuneet saamaan ainuttakaan kirjoitelmaa yhteisön kautta, joten aloimme pohtia muita mahdollisuuksia aineiston saamiseksi.

Seuraavassa vaiheessa, helmikuussa 2018, oitimme sähköpostin välityksellä yhteyttä Oulun alakoulujen rehtoreihin. Sähköpostissa pyysimme rehtoreita välittämään kirjoitelmapyyntömme koulujensa opettajille, jotta löytäisimme tutkimuksemme osallistujiksi henkilöitä, jotka halusivat avata meille musiikin osuutta luokassaan. Kuudesta rehtorista yksi vastasi sähköpostiimme ja kertoi välittäneensä viestimme eteenpäin. Myöskään tätä kautta emme kuitenkaan lopulta onnistuneet saamaan kirjoitelmia. Tässä vaiheessa aloimme pohtia kohderyhmän vaihtamista ja myös tutkimusaiheemme mukauttamista uuteen kohderyhmäämme soveltuvaksi.

Lopulta päätimme lähteä tutkimaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä musiikista osana opettajuutta ja koulun toimintakulttuuria. Tässä yhteydessä halusimme myös kartoittaa opiskelijoiden näkemyksiä musiikin ja musiikkikasvatuksen arvosta syvällisemmin. Lisäksi halusimme samassa yhteydessä selvittää, millaisiksi luokanopettajaopiskelijat kokevat omat valmiutensa musiikillisen toiminnan järjestämiseksi ja musiikin opettamiseksi alakoulussa. Emme

kuitenkaan tarkoita musiikilla tutkimuksemme yhteydessä pelkkää musiikkiluokassa tapahtuvaa musiikinopetusta, vaan ihanteenamme on kokonaisvaltainen musiikkikasvatus, joka liittää musiikin luontevaksi osaksi koulun arkea ja juhlaa. Jotta tällainen tilanne olisi mahdollinen, on luokanopettajalla oltava vahva usko musiikin mahdollisuuksiin sekä intoa ja taitoa toteuttaa musiikillista toimintaa jokapäiväisessä opetustyössään. Näin ollen tutkimuksen keskiöön nousivat musiikkikasvatuksen arvo sekä musiikkikasvattajuus.

Halusimme selvittää luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja asenteita koulun musiikkikasvatustyötä kohtaan. Lisäksi halusimme kohdistaa mielenkiintomme opettajaopiskelijoiden kokeisiin musiikillisiin valmiuksiin. Pohdintojemme myötä lopullisiksi tutkimuskysymyksiksemme muodostuivat seuraavat kolme:

1. Millaisena luokanopettajaopiskelijat kokevat musiikin arvon osana koulun toimintakulttuuria?
2. Millaisina musiikkikasvattajina luokanopettajaopiskelijat näkevät itsensä ja minkälaisin menetelmin he ajattelevat toteuttavansa sitä opettajan työssään?
3. Miten opiskelijat kehittäisivät luokanopettajakoulutuksen musiikkiopintoja?

4.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme edustaa laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta, joka on varsin yleinen kasvatustieteellistä tutkimusta tehdessä. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole tehdä tutkitavasta ilmiöstä kattavaa selitystä, vaan luoda siitä kiinnostava käsitteellinen kokonaisuus tai tietynlainen tiheä kuvaelma (Eskola & Suoranta, 2008, 165). Metsämuurosen (2008) mukaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on luonteeltaan kuvailevaa ja pyrkii ymmärtämään ihmistä - sen tarkoituksena on päästä käsiksi ihmisen elämismailmaan (Metsämuuronen, 2008, 14). Tuomi ja Sarajärvi (2013) puolestaan kuvailevat, että kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään kuvattavaa ilmiötä. Ihmistä tutkivien tieteiden yhteydessä ymmärtämisellä tarkoitetaan yleensä eläytymistä tutkittavan henkilön ajatuksiin, käsityksiin ja motiiveihin. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 28.) Laadullinen tutkimus yhdistyykin tavallisesti ihmisten jokapäiväiseen elämään ja sen kuvaamiseen (Holliday, 2010, 23). Oman tutkimuksemme tavoitteena onkin näin ollen pyrkiä kuvaamaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä musiikista osana koulun toimintakulttuuria sekä heidän ajatuksiaan omista valmiuksistaan järjestää musiikillista toimintaa luokassaan.

Saldaña (2011) määrittelee, että laadullisen tutkimuksen menetelmät ovat yleensä eklektisiä, heuristisia ja kokonaisvaltaisia. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema painottuu: ihmisen monimutkaisen, sosiaalisen todellisuuden tutkiminen, dokumentointi ja yhdisteleminen on hänen ymmärryksensä ja taitojensa vastuulla. Tutkija onkin usein laadullisen tutkimuksen kentällä määritelty tutkimuksen pääinstrumentiksi: tutkijan kokemukset, tiedot, taidot, arvot ja asenteet vaikuttavat hänen toimintaansa läpi koko tutkimusprosessin. (Saldaña, 2011, 22 & 30.)

Laadullisen tutkimuksen tärkeyttä voidaan perustella monesta eri syystä. Ensinnäkin monet sen tutkimuskohteista ovat abstrakteja, ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa syntyneitä, tulkinnallisia sekä esimerkiksi aikaan ja paikkaan sidottuja ilmiöitä (Puusa & Juuti, 2011, 31). Oma tutkimuskohteemme, luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset, ovat juuri näitä vain heidän ajatuksissaan esiin tulevia ilmiöitä. Aiheemme sopii laadullisen tutkimuksen kohteeksi, sillä tutkimuksen kautta tahdomme selvittää opettajaopiskelijoiden henkilökohtaisia käsityksiä ja kokemuksia aiheeseemme liittyen. Tutkimuksemme kautta emme laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaisesti tavoittele lopullisia totuuksia, vaan tutkimamme joukon sisältä paljastuvia näkemyksiä ja tulkintoja (Puusa & Juuti, 2011, 31).

Lichtman (2013) mainitsee teoksessaan, että toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, ymmärrykseen tähtäävien tavoitteiden vuoksi kvalitatiivista tutkimusta tehdessä hypoteesit ovat yleensä toisarvoisia (Lichtman, 2013, 17). Eskolan ja Suorannan (2008, 19) mukaan hypoteesittomuudella tarkoitetaan sitä, ettei tutkija saisi etukäteen lyödä lukkoon tiettyjä olettamuksia tutkimuksen kohteen ja tulosten suhteen, vaikkakin tutkijan positio väistämättä tuo työhön mukanaan tietyt lataukset ja aiemmat kokemukset. Tutkijan henkilökohtaista näkökulmaa ja kiinnostusta ei voi, eikä kannatakaan kitkeä pois, mutta on varottava, etteivät ne pääse rajaamaan tutkimusta liikaa (Eskola & Suoranta, 2008, 19). Tässä tutkimuksessa oma musiikillinen tausta ja mielenkiinto toimivat sysäyksenä tutkimusaiheen valinnalle, mutta olimme alusta asti avoimen kiinnostuneita kuulemaan muiden opiskelijoiden näkemyksiä aiheesta ja oppimaan niistä. Pyrimme luomaan tutkimukselle ja haastattelukysymyksille tarpeeksi väljät raamit, jotta emme rajaisi tuloksia etukäteen omien olettamustemme perusteella. Eskola ja Suoranta (2008, 20) linjaavatkin, että kun omat ennakko-oletukset tiedostetaan, mutta niiden ei anneta ohjailla tutkimusta liikaa, voi aineisto avata kokonaan uusia näkökulmia, eikä tutkija vain saa vastaajilta vahvistusta näkemyksilleen tai vastaavasti latistua eriävistä kommentteista. Tutkimuksemme

pohjautuu keräämäämme aineistoon, eikä hypoteeseja tulosten suhteen siis ole mielekästä asettaa. Tarkoituksena on nimenomaan aineiston pohjalta luoda ymmärrystä ja käsityksiä tutkittavasta aiheesta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat intressit ovat aina vahvasti läsnä ja ohjaavat aineiston keruuta sekä kertyvän aineiston luonnetta. Kiviniemi korostaa, ettei laadullinen aineisto suoranaisesti kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy meille niiden tarkasteluperspektiivien kautta, jotka tutkija on rajannut tutkimuksensa tarkastelun kohteeksi. (Kiviniemi, 2015, 77.) Myös Lichtman (2013) on Kiviniemen kanssa samoilla linjoilla todetessaan, että tutkija on sekä aineiston keruun että analysoinnin suhteen "pääinstrumentti"; kaikki tutkimustieto suodatetaan hänen silmiensä ja korviensa kautta, ja siihen vaikuttavat niin tutkijan omat kokemukset, tiedot ja taidot (Lichtman, 2013, 21). Tässä kohtaa tutkijalla on suuri valta ja vastuu, sillä hänen rajaamansa kysymykset määrittävät saatavaa aineistoa ja tulokset riippuvat pitkälti tutkijan tavasta tehdä analyysiä. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 9.)

Kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu tutkimukseen erityisen hyvin esimerkiksi silloin, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista, halutaan tutkia luonnollisia, ei järjestettyjä tilanteita, tai kun mielenkiinto kohdennetaan tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten henkilöiden merkitysrakenteisiin. (Metsämuuronen, 2008, 14.) Eskola ja Suoranta (2008, 16) korostavat, että sosiaalisen todellisuuden ilmiöitä tutkittaessa on aina huomioitava konteksti ja vertailtava aineistoa aikaan ja paikkaan.

4.2 Fenomenografia luokanopettajaopiskelijoiden käsitysten tulkitsijana

Fenomenografia voidaan nähdä sekä metodologisena lähestymistapana että analyysiprosessina, Niikko (2003,7) linjaa. Fenomenografinen tutkimusote on saanut alkunsa kasvatustieteen tutkimuskentällä (Koskinen, 2011, 267), minkä vuoksi se sopii hyvin sovellettavaksi omaan tutkimukseemme. Yhä edelleen fenomenografiaa käytetään juuri kasvatustieteellisten tutkimusten tekemisessä, sillä sen avulla voidaan tarkastella kasvatustodellisuutta sekä sen ilmenemistä eri arkiympäristöissä selvittämällä yksilöiden ja yhteisöjen ajatuksia. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162). Koska fenomenografia tutkii ajattelua, sillä on mahdollista päästä syvemmin myös oppimisen jäljille ja löytää kasvatuksen laadullisia ulottuvuuksia yksilöiden kokemusmaailmasta käsin tarkasteltuna (Niikko, 2003, 7).

Niikon (2003, 15) mukaan fenomenografia voidaan määritellä tieteelliseksi, tutkimukselliseksi lähestymistavaksi, joka asettaa tavoitteeksi kuvata yksilöiden käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Lisäksi fenomenografisen tutkimuksen kohteena on pyrkimys kuvata ja ymmärtää tutkittavien kokemuksia ja käsityksiä ilmiöistä. (Niikko, 2003, 15; Huusko & Paloniemi, 2006, 162.) Myös Koskisen (2011) mukaan fenomenografia on tutkimukseen osallistuvien käsitysten kautta uutta tietoa tuottavaa ja raportoivaa (Koskinen, 2011, 268). Näin ollen voidaan sanoa, että fenomenografia on tekemisissä sekä ihmisten käsitysten että heidän kokemustensa kanssa. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita ilmiöistä ja niiden sisältöjen kuvaamisesta. Nämä ilmiöt ovat luonteeltaan psyykkisiä, kuten tunteet, ajattelu ja mielikuvat, ja nämä ilmenevät sellaisina, millaisina me ne koemme. (Niikko, 2003, 13, 46.)

Niikko (2003, 31) mainitsee fenomenografisen tutkimuksen tärkeimmäksi aineistonhankintamenetelmäksi avoimen haastattelun. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografialle tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä ovat muun muassa yksilö- ja ryhmähaastattelut, kirjoitelmat, dokumentit, kyselyt sekä näiden yhdistelmät. Oman tutkimuksemme aineistonkeruussa on käytetty juuri kyselyä, jossa tärkeää on muistaa kysymyksenasettelun avoimuus. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163.) Kyselylomakkeemme on kuitenkin eräänlainen haastattelu, sillä se sisältää paljon avokysymyksiä, joihin tutkittavat ovat saaneet avata ajatuksiaan kokonaisuudessaan virkkein.

Fenomenografiassa esiin tulevat usein käsitteet ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma. Toisen asteen näkökulma nousee fenomenografisessa tutkimuksessa keskeiseen asemaan, sillä siinä tutkija pyrkii luomaan ymmärrystä tutkittavan käsityksistä kyseisessä ilmiössä. Tutkijan ja hänen tekemiensä päätelmien välissä on siis kolmas tekijä, tutkittava henkilö, ja todellisuus on näin olemassa ihmisille merkitysvälitteisesti. Käsitteiden vaihtelevuus, kontekstuaalisuus ja suhteellisuus ovat fenomenografialle tyypillisiä näkökulmia. Ensimmäisen asteen näkökulma puolestaan olisi kyseessä silloin, kun kielen ajatellaan heijastavan suoraan todellisuutta. (Huusko & Paloniemi, 2006, 165.) Meidänkään ei tutkimuksemme myötä ole tarkoitus tehdä väitelauseita, jotka kuvaisivat todellisuutta suoraan. Sen sijaan tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä - luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä musiikkikasvatuksen arvosta ja osuudesta koulun toimintakulttuurissa.

Fenomenografia on tutkimuksemme kannalta mielekäs tutkimusote siksi, että se keskittyy tarkastelemaan juuri tutkittavien kokemuksia ja käsityksiä. Tutkimuksessamme haluamme nostaa aineistostamme esiin siitä löytyviä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Niikko (2003) korostaakin,

että fenomenografian päätavoitteena on luonnehtia juuri variaatioita ihmisten kokemuksissa ja käsityksissä; sen tavoitteena on painottaa sitä, kuinka asiat ilmenevät ihmisille heidän omassa maailmassaan. (Niikko, 2003, 46.)

Tutkimuksessamme huomio kiinnittyy nimenomaan luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtaisiin näkemyksiin musiikkikasvatuksen arvosta osana koulun toimintakulttuuria: mitä annettavaa musiikilla on, mikä on musiikkikasvatuksen arvo koulumaailmassa ja millaisena he näkevät musiikin osana alakouluikäisten lasten elämää. Fenomenografinen tutkimusote sekä analyysi soveltuvat hyvin tutkimukseemme, sillä haluamme painottaa juuri aineiston merkitystä teoriataustan sijaan. Niikko (2003, 24) korostaakin, että mikäli tutkija käsittelee aihetta oman kokemuksensa kautta, työskentely rajoittuu ensimmäisen asteen näkökulmaan. Jo tutkimuksen alkuvaiheessa meillä oli vahva tunne siitä, että emme voi määritellä teoriapohjaa liian tarkasti, koska halusimme keskittyä ennen kaikkea aineiston hankintaa ja aineistossa ilmeneviin sisältöihin.

4.3 Kyselylomake ja aineistonkeruu

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa on asetettu tutkimusongelma ja sen pohjalta tarkennettu tutkimuskysymykset. Seuraavaksi valitaan aineistonkeruutapa, joka suomalaisen laadullisen tutkimuksen kentässä on yleisimmin haastattelu (Eskola & Suoranta, 2008, 85). Myös fenomenografinen tutkimus nojautuu useimmiten haastattelun kautta saatuun aineistoon, koska siten päästään suoraan käsiksi yksilön henkilökohtaisiin kokemuksiin tutkittavasta ilmiöstä (Niikko, 2003, 31). Kun aineiston keruutavaksi on valittu haastattelu, on tutkijan muodostettava haastattelukysymykset, joiden ei ole tarkoitus olla samoja kuin tutkimuskysymykset. Haastateltavien tehtävänä ei ole kertoa tutkimuksen tuloksia, vaan tutkijan on osattava kysyä asioita, joihin vastatessaan haastateltavat antavat tietoja, jotka vasta analyysin kautta vievät tutkijan tulosten äärelle. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, 9.) Tässä vaiheessa tutkijalla on suuri vastuu tutkimuksen tulosten suhteen, sillä kysymykset ohjailevat vahvasti tulosten muotoutumista. Tämä on haasteellinen tehtävä, koska tutkijan täytyy toisaalta aktiivisesti rohkaista haastateltavaa käsittelemään mahdollisimman monia ilmiön ulottuvuuksia ja toisaalta taas varottava vaikuttamasta tutkittavaan liikaa (Niikko, 2003, 31). Eskola ja Suoranta (2008, 162) linjaavat, että on erittäin tärkeää miettiä ennen aineistonkeruuta, mitä sen avulla halutaan tutkia ja saada selville. Yleinen virhe onkin kerätä aineisto liian aikaisin, kun koetaan, että tutkimuksen eteneminen kaipaa konkretiaa tuekseen (Eskola & Suoranta, 2008, 165). Meidän työllemme oli toisaalta

eduksi, etteivät ensimmäiset aineistonkeruukanavat tuottaneet tulosta, sillä epäonnistumisten myötä asetimme aiheen tiukempaan analyysiin ja päädyimme tarkemmin määriteltyyn ja selkeämpään tutkimusaiheeseen ennen lopullisen aineistonkeruun suorittamista.

Haastattelu on hyvä aineistonkeruumenetelmä, kun tutkimuksessa halutaan tietää, millaisia ajatuksia kohderyhmällä on tutkittavasta aiheesta. Haastattelutilanteessa tutkija esittää haastatettavalle kysymyksiä, joihin vastaaja vastaa omien näkemystensä pohjalta. Aina haastattelu ei ole tällainen kysymys-vastaus -muotoinen, vaan tyyli voi olla vapaampi ja keskustelunomaisempi. Lisäksi nykypäivänä haastattelu voidaan toteuttaa kasvokkain käytävän keskustelun lisäksi esimerkiksi virtuaalisesti tai kirjallisesti. Kirjallisesti tehty haastattelu toteutetaan lomakemuotoisen kyselyn kautta. Lomakkeella toteutettu kysely on usein strukturoitu haastattelu, jossa on valmiit kysymykset ja vastausvaihtoehdot. Hieman avoimempi versio on puolistrukturoitu haastattelu, jossa kysymykset ovat edelleen kaikille samat, mutta vastaaminen tapahtuu omin sanoin. Kasvokkain tapahtuvassa teemahaastattelussa keskustelurunko on väljempi, mutta tutkija varmistaa, että ennalta määritellyt teemat tulee käsiteltyä jossain järjestyksessä. Kaikista rennoin ja eniten keskustelua muistuttava tilanne on avoin haastattelu, jossa jokainen haastattelu muotoutuu tilanteen mukaan. (Eskola & Suoranta, 2008, 85-86.) Me valitsimme menetelmäksemme puolistrukturoidun lomakehaastattelun, koska halusimme toteuttaa haastattelun internetin välityksellä, saada rehellisen avoimia ja omakohtaisia vastauksia ja toisaalta saada myös hieman numeraalista tietoa opiskelijoiden näkemyksistä.

Oman tutkimuksemme aineistonkeruun toteutimme kyselylomakkeen avulla. Käytimme kyselylomakkeen laatimiseen Google Forms -palvelua, jonka ajattelimme olevan luokanopettaja-opiskelijoiden keskuudessa kiinnostavampi ja helpommin lähestyttävä osallistumistapa kuin aiemmin suunnittelemamme kirjoitelmamuotoinen vastaaminen. Uskoimme verkossa suoritettavan vastaamisen olevan esimerkiksi kasvokkain tapahtuvaa haastattelua joustavampi osallistumistapa ja sen avulla uskoimme lisäksi saavamme kattavan, laajan aineiston. Emme halunneet lyödä kaikkia teorian teemoja liian aikaisessa vaiheessa lukkoon, jotta aineistosta esiin nousevat ilmiöt tulisivat tarkastelluksi mahdollisimman monipuolisesti. Eskola ja Suoranta (2008, 163) korostavatkin, että laadullisin menetelmin kerätyssä aineistossa näkyvät vastaajien omat näkemykset, joita liian tarkasti rajattu suunnitelma ei pystyisi huomioimaan. Olemme myös tietoisia siitä, että haastattelun avulla vastaukset olisivat voineet olla vielä yksityiskohtaisempia, ja olisimme tällöin voineet tarvittaessa esittää vastaajille myös tarkentavia kysymyksiä. Koemme kuitenkin, että kyselylomakkeen mahdollistama laaja tutkimusaineisto on tutkimuksemme kanalta merkittävä.

Lähetimme Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijoille saateviestin sekä linkin kyselylomakkeeseen sähköpostin välityksellä huhtikuussa 2018. Tavoitteenamme oli, että sähköpostin avulla tavoittaisimme mahdollisimman laajan, eri vuosikurssin opiskelijoista koostuvan vastaajajoukon, jotta aineistostamme tulisi edustava ja totuudenmukainen. Aineistonkeruumme tuotti tulosta, ja saimme lopulta luokanopettajaopiskelijoilta yhteensä 38 vastausta ja tuossa joukossa oli vastaajia kaikilta eri vuosikursseilta.

Kyselylomakkeemme koostui neljästä osiosta: 1) esitiedot, 2) miksi musiikkia, 3) musiikki koulussa ja 4) näkemykset omista valmiuksista. Ensimmäisessä osiossa kysyimme vastaajilta heidän opintolinjastaan (laaja-alainen luokanopettajakoulutus, teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus, taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus, Intercultural Teacher Education), vuosikurssistaan, suoritetuista musiikkiopinnoista, musiikkisuhteesta sekä kokemuksesta luokanopettajana. Toisessa osiossa puolestaan halusimme selvittää vastaajien näkemyksiä musiikin merkityksestä alakouluikäisen lapsen elämässä, koulun musiikkikasvatustyön arvokkuudesta sekä sen, millaisia mahdollisuuksia he näkevät musiikilla olevan koulun toimintakulttuurin rikastuttamiseksi. Kolmas osio koostui väittämistä, joissa vastaajien tuli arvioida asteikolla 1-5, kuinka todennäköisesti he kyseistä musiikillista menetelmää voisivat luokassaan hyödyntää. Viimeisessä osiossa kartoitimme luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omista valmiuksistaan järjestää musiikillista toimintaa luokassaan. Lisäksi kysyimme, millaiset eväät he kokevat saaneensa luokanopettajaopintoihin lukeutuvista musiikkiopinnoista musiikkikasvattajuuttaan ajatellen.

Kyselylomakkeen avulla pystyimme helposti saamaan vastauksia juuri haluamiimme ja tärkeinä pitämiimme kysymyksiin. Avoimeen kirjoitelmaan verrattuna kysymykset myös helpottivat vastaajien työtä, sillä näin ollen heidän ei tarvinnut lähteä keksimään kirjoitettavaa tyhjää, vaan kysymykset ohjasivat heidän pohdintaansa aiheesta. Laadimme kyselylomakkeemme kysymykset vastaamaan löyhästi tutkimuskysymyksiämme eri näkökulmia kartoittaen. Emme käyttäneet määrittelemiämme tutkimuskysymyksiä suoraan, vaan lähestyimme niiden tärkeimpiä teemoja ja käsitteitä kysymys kerrallaan opiskelijoiden näkökulmasta tarkastellen.

Kysymysten onnistumisesta olemme kohtuullisen tyytyväisiä, sillä saimme niiden avulla monipuolista tietoa ja ilmi tuli monia eri näkökulmia aiheeseen. Ensimmäisen osion taustatietoja emme ole juurikaan huomioineet analyysissä, sillä emme halunneet niiden tuottavan tutkimusta

värittäviä ennakkoasenteita. Koimme taustatiedot kuitenkin tärkeiksi, koska ne tuovat esiin vastaajajoukkomme monipuolisuuden: saimme vastaajia melko tasaisesti kaikkien vuosikurssien ja koulutusohjelmien opiskelijoista. Lisäksi esimerkiksi vuosikurssi kertoo paljon myös tarkastelun kohteena olleista musiikkikasvatuksen opinnoista, sillä nyt alemmilla vuosikursseilla opiskelevat eivät ole saaneet samanlaisia säästyssoitinopintoja kuin ylempien vuosikurssien opiskelijat saivat. Tämä yksityiskohta tuli vastaan myös tutkittavien vastauksissa merkittävänä tekijänä. Yleisesti opintojen laatua arvioitaessa on merkityksellistä tietää eri koulutusohjelmien ja käytyjen opintojen yhteys koettuun ammatilliseen ja musiikilliseen pätevyyteen, mutta tässä tutkimuksessa emme perehdy tarkemmin näihin yhteyksiin. Näiden henkilökohtaisten käsitysten taustaa ei ole tarpeen tutkia tutkimusmenetelmämme puolesta, sillä Niikko (2003, 27) toteaa, että fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole tärkeää tietää, miksi ihmisillä on sellaisia käsityksiä kuin on, vaan pyrkimyksenä on vain kuvata se variaatio, millaisia kokemuksia tutkittavilla on ilmiön suhteen.

Lomakkeen toisessa osiossa oli tarkoituksena kartoittaa opiskelijoiden arvokäsityksiä musiikkiin ja sen koulukäyttöön liittyen. Kysyimme, minkälainen merkitys musiikilla on lapsille ja mikä on koulun musiikkikasvatustyössä arvokkainta heidän näkemystensä mukaan. Näiden kysymysten kautta saimme melko monipuolista tietoa ja hyvin syvällisiä ja osin omakohtaisiakin vastauksia. Toisaalta lapsen musiikkisuhteen tärkeyttä avatessaan omien kokemusten kautta vastaaminen ei ehkä ole tutkimuksen kannalta niin hedelmällistä ja siinä mielessä olisimme voineet jättää kysymättä omista kokemuksista. Osion viimeisessä kysymyksessä kartoitimme opiskelijoiden mielipiteitä musiikin mahdollisuuksista koulun toimintakulttuurin rikastuttajana. Tätä kysymystä muodostaessamme pelkäsimme, ettei teema aukea vastaajille, joten lisäsimme sulkeisiin esimerkkejä, joiden suhteen musiikin merkittävyyttä voisi vastauksessa tarkastella. Lista, jossa oli mainittu kouluviihtyvyys, motivaatio, ilmapiiri, oppilaiden välinen vuorovaikutus, toisaalta monipuolista ja toisaalta latisti vastauksia. Osa viittasi vastauksissaan suoraan “kaikkiin sulkeissa mainittuihin asioihin” ja osa luetteli niistä kaikki ja mainitsi musiikin vaikuttavan niihin positiivisesti. Toisaalta syvällisimmissä ja monipuolisimmista vastauksista ei ollut näin vahvasti kysymystä imitoivia kohtia vaan esimerkit olivat vain johdatelleet teeman äärelle.

Kolmannen, eli numeerisen osion tarkoituksena oli herätellä vastaajia huomaamaan kaikkia niitä konkreettisia esimerkkejä, jotka kuvaavat tutkimusaiheemme näkymistä koulun arjessa. Halusimme tietää, mitä mieltä tutkittavat ovat musiikillisista esimerkeistä ja olisivatko he val-

miita opettajan työssään käyttämään esiteltyjä menetelmiä ja työtapoja. Lisäsimme strukturoidun osion loppuun vielä avokysymyksen, jossa opiskelijat saivat perustella numeerisia valintojaan ja kommentoida esimerkkien herättämiä ajatuksia ja mahdollisesti tuoda ilmi heidän omia ideoitaan musiikin koulukäyttöön. Tämä kolmas osio toi esiin hyvin positiivisesti sävytynyttä näkökulmaa ja lisäksi osa avokysymyksen vastauksista oli ilahduttavan monipuolisia ja syvällisiä, vaikkakin joukossa oli jonkin verran myös pintapuolisia vastauksia.

Neljäs eli viimeinen osio käsitteli musiikkikasvattajuutta ja opiskelijoiden näkemyksiä omista ammatillisista valmiuksista. Kysyimme heiltä, minkälaisia valmiuksia musiikin opettamiseen ja muuhun koulukäyttöön he kokevat opintojen myötä saaneensa, olisivatko he kaivanneet opinnoiltaan jotain enemmän sekä lopuksi vielä, millaisiksi musiikkikasvattajiksi he itsensä kokevat ja miten he aikovat käyttää musiikkia työssään. Osion kautta saadut vastaukset osoittavat asetelman toimivaksi, sillä vastaukset olivat hyviä ja monipuolisia. Jäimme kuitenkin pohtimaan tämän osion ja kautta linjan tehtyjen sanavalintojen suhteen, että olisiko yleensä pitänyt tehdä tarkempaa erottelua musiikin oppiaineen ja musiikin muun koulukäytön välille. Tutkimuksemme suurena teemana ja lähtösäyksenä toimi kuitenkin ajatus siitä, että luokanopettajan monipuolisen musiikkikasvattajuuden myötä musiikki olisi parhaimmillaan läsnä jokaisessa koulupäivässä tukemassa lapsen oppimista ja kokonaisvaltaista kasvua. Onneksi kuitenkin tästä epätarkkuudesta huolimatta saimme paljon juuri tätä aihepiiriä käsitteleviä, syvällisiä ja monipuolisia vastauksia.

4.4 Aineiston analyysi

Fenomenografinen tutkimuksemme toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta ja on näin ollen aineistolähtöinen. Aineistolähtöisyydestä huolimatta teoreettinen perehtyneisyys kulkee läpi koko tutkimusprosessin, ja sen avulla pyrimme löytämään aineistosta tutkimamme ilmiön kannalta keskeiset ilmaukset sekä erottelemaan merkityksiä toisistaan. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.) Tämän tavoitteen saavuttamiseksi kirjoitimme tutkielman teoriaosuuden melko pitkälle ennen analyysiin ryhtymistä ja perehdyimme aiheeseen monipuolisesti tutkimuskirjallisuuden kautta. Huusko (2003, 32) korostaa analyysin olevan aina sidottuna sisältöön, jolloin analyysiin ei ole valmista, absoluuttista struktuuria. Kvalitatiiviselle analyysille on kuitenkin määritelty lukuisia vaiheita, joiden mukaan analyysimme eteni aineiston ehdoilla. Oman tutkimuksemme aineiston kerättyämme meidän oli tutustuttava siihen perinpohjaisesti ja järjesteltävä ja rajattava sitä tutkimuksen kannalta mielekkääksi kokonaisuudeksi. Huusko ja Paloniemi

(2006, 169) korostavat, että fenomenografisen tutkimuksen analysoinnissa analyysiprosessi tulee tehdä erityisen läpinäkyväksi lukijalle. Kategorisoinnissa tulee myös noudattaa erityistä huolellisuutta: jos kategorisointiprosessi jää kesken, ei fenomenografisesta tutkimuksesta voida puhua. Tulokset jäävät tällöin vaatimattomiksi ja vaisuiksi. (Huusko & Paloniemi, 2006, 169; Niikko, 2003, 36; Eskola & Suoranta, 2008, 165.)

Ensimmäinen vaihe aineiston käsittelyssä oli se, kun siirsimme saamamme vastaukset Google Forms -palvelusta erilliselle Word-tiedostolle saadaksemme kaikki vastaukset samanaikaisesti näkyville ja tarkastelun kohteeksi. Lähtökohtanamme oli se, että emme tarkastelisi aineistoa yksilötasolla, vastaaja kerrallaan, vaan tarkoituksenamme oli saada kokonaiskuva aineistostamme (Huusko & Paloniemi, 2006, 165). Näin ollen tarkastelimme aineistoamme kyselyn rakenteen mukaan niin, että aluksi käsitelimme aina yhtä kysymystä kerrallaan, vertaillen keskenään kaikkia 38:aa vastausta. Ennen analyysiin ryhtymistä selvitimme metodologisen kirjallisuuden puitteissa erilaisia aineiston analyysimenetelmiä ja päätimme aloittaa teemoittelulla. Eskola ja Suoranta (2008, 178) mainitsevan teemoittelun sopivat hyvin tutkimukseen, jossa kartoitetaan käytännön ongelmia ja niiden ratkaisuja. Tutkimuksemme aineisto sisälsi paljon käytännön tason pohdintaa koulumaailmasta, musiikista, musiikkikasvattajuudesta sekä luokanopettajakoulutuksen kehittämisestä, mutta toisaalta myös syvemmän tason arvopohdintoja, jotka luovat pohjaa käytännön ongelmien käsittelyn tärkeydelle - miksi tutkia musiikkikasvatusta, mikäli emme kysy tulevilta opettajilta heidän arvoistaan musiikkiin liittyen?

Aloitimme aineiston käsittelyn lukemalla sitä huolellisesti läpi, kumpikin tahoillamme. Kiinnitimme fenomenografialle tyypilliseen tapaan mielenkiintomme vastausten sisältöihin ja siihen, miten niistä ilmenevät käsitykset ovat suhteessa toisiinsa. Etsimme vastauksista merkitysyksiköitä, jotka vastaisivat kulloinkin tarkastelumme kohteena olevaan kysymykseen. Periaatteenamme oli vastaajien ajatuksellisten kokemusten sisäistäminen yksittäisten sanojen tai lauseiden sijaan. (Huusko & Paloniemi, 2006, 165.) Kumpikin meistä alleviivasi aineistosta tärkeinä pitämänsä merkitysyksiköt, ja vertailimme sitten yhdessä havaintojamme. Havaitsimme, että löytämämme merkitysyksiköt olivat keskenään lähes identtisiä. Se, että teimme aineiston analyysia myös erikseen, korostaa osaltaan myös tutkimuksen luotettavuutta: tutkimusta teki yhden tutkijan sijasta kaksi.

Aineistoa läpikäydessä ja koodatessa tutkijan tulee kiinnittää huomiota havaintoyksiköihin, jotka kytkeytyvät tutkimuskysymyksiin ja teoriapohjan sisältöihin. Näiden havaintojen pohjalta tutkija alkaa luokitella aineistoa löytämiensä teemojen mukaisesti. (Ruusu vuori ym. 2010, 11-

12.) Analyysin toisessa vaiheessa teimme yhteistyötä, kun lajittelimme löytämämme merkitysyksiköt teemoihin vertailemalla niitä koko aineistosta löytyneeseen merkitysten joukkoon. Tavoitteenamme oli muodostaa teemoista sellaisia, etteivät ne limittyisi toisiinsa, vaan olisivat selkeästi eroteltavissa ja tunnistettavissa omiksi kokonaisuuksikseen. Periaatteena toimi keskenään erilaisten ja samanlaisten ilmausten vertailu ja sen kautta tapahtuva ryhmittely. Muodostimme näille teemallisille kategorioille kuvaavat otsikot, jotka määrittelisivät niiden sisältöjään. Tässä vaiheessa meille muodostui teemoiteltu sitaattikokoelma, joka Eskolan ja Suorannan (2008, 174-175) mukaan valitettavan usein jää tutkimuksen tulosten tasoksi, vaikka kyseessä on vasta ensimmäinen versio analyysistä. Jotta teemoittelu saavuttaa kokonaisen ja valmiin analyysin, on teoria ja empiria laitettava vuoropuheluun keskenään (Eskola & Suoranta, 2008, 175).

Seuraavana vaiheenamme oli merkitysyksiköiden tiivistäminen ja päällekkäisyyksien poistaminen. Muodostimme merkitysyksiköistä pieniä teemallisia yksiköitä eli alatason kategorioita. Nämä kategoriat sijoittuivat selkeästi muodostamiimme ylätason kategorioihin. Lopulta yhdistimme kategoriat edelleen laaja-alaisemmiksi, ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Kuvauskategorioita voidaan kutsua niin sanotusti muodollisiksi yhteenvedoiksi kuvauksista, ja ne ovat tutkimustoiminnan päätulos. Kuvauskategoriat ovat neutraaleja suhteessa tutkittaviin yksilöihin, kontekstiin ja elämismailmaan, josta ne ovat peräisin. Voidaan sanoa, että ne edustavat kokemusten ja käsitysten keskeisiä merkityksiä. Tulee kuitenkin muistaa, että kuvauskategoriat ovat aina tutkijan tulkintoja tutkittavilta kootusta tiedosta ja heidän todellisuutta koskevista käsityksistään. Ne siis rakentuvat tutkijan tulkinnan kautta. (Niikko, 2003, 36–37.)

Koska etenimme analyysissä ensin kyselyn kysymysten mukaan, muokkasimme myöhemässä vaiheessa uudenlaiset kategoriat. Myös Holliday (2010, 113) mainitsee, että aineiston jaottelu selkeisiin teemoihin voi vaatia aineiston kronologisuudesta luopumista. Tätä analyysin vaihetta voidaan kutsua tyypittelyksi, sillä rakensimme siinä vastauksista yleisempiä tyyppejä (Eskola & Suoranta, 2008, 181). Tyyppien on tarkoitus kuvata aineistoa laajalla ja mielenkiintoisella tavalla, mutta samalla tiivistää tutkimuksen tuloksia (Eskola & Suoranta, 2008, 181). Kun tarkastelimme aineistoa kootummin, tutkimuksemme laajempien teemojen näkökulmasta, yhdistelimme osioiden sisällä olleita kysymyksiä ja niiden ylätason kategorioita yhdeksi laajemmaksi kokonaisuudeksi. Näistä kokonaisuuksista muodostimme taulukot, joista ensimmäinen kuvastaa musiikin ja musiikkikasvatuksen merkityksiä lapselle ja toinen luokanopettajaopiskelijoiden kehittämisideoita musiikkikasvatuksen opintoihin liittyen. Analyysissä olemme

siis edenneet vaiheittain järjestelmällä aineistoamme aiheiden mukaisesti niin, että lopulta olemme saaneet tiivistettyä tärkeimmät sisällöt selkeiden otsikoiden alle kuvaamaan tutkimuksemme teemoja (Holliday, 2010, 113).

5 Tutkimustulokset ja tulkinta

Tässä kappaleessa esittelemme tutkimuksemme keskeiset tutkimustulokset sekä käsittelemme niitä suhteessa teoriaan. Olemme jakaneet aineistomme kolmeen osa-alueeseen: musiikkikasvatuksen merkityksiä, musiikkikasvattajuus ja musiikki osana luokan toimintakulttuuria. Kyselylomakkeessamme osioita oli neljä, mutta emme nähneet tutkimuksen kannalta oleelliseksi käyttää tutkittavien esitietoihin liittyvää dataa osana analyysiä. Siksi olemme tiivistäneet aiheet näiksi kolmeksi teemaksi, kylläkin sillä lisäyksellä, että peilaamme jossain määrin musiikkikasvattajuusosiossa ensimmäisen kyselyosion tietoja tutkittavien henkilökohtaisista musiikkisuhteista. Halusimme nostaa tämän yksityiskohdan mukaan tarkasteluun ensinnäkin, koska aineistossa kautta linjan korostui musiikkisuhteen henkilökohtaisuuden vaikutus ja toiseksi, että musiikkikasvattajuuden kehittymiseen liittyy vahvasti oma musiikillinen tausta. Näitä teemoja käsitellessämme nostamme aineistosta esiin suoria lainauksia analyysimme tueksi.

5.1 Musiikkikasvatuksen merkityksiä

Tässä kappaleessa käsittelemme ensimmäistä tutkimuskysymystämme eli millaisina luokanopettajaopiskelijat kokevat musiikin arvon osana koulun toimintakulttuuria. Käsittelemme ensin syvempiä arvonäkemyksiä, jolla perustellaan musiikin merkitystä. Tätä kautta pääsemme käsiksi musiikkikasvatuksen arvokkuuteen ja sen kautta avautuvat myös musiikin merkitykset osana koulun toimintakulttuuria niin oppiaineena, yhteisten juhlien rikastuttajana sekä arkisen koulutyön oppimisvälineenä.

Kyselyn toisen osion ensimmäisessä kysymyksessä kartoitimme opiskelijoiden näkemyksiä musiikin merkityksistä lapselle. Yleisellä tasolla vastaajat korostivat musiikkisuhteen yksilöllisyyttä: musiikin merkitys on jokaiselle henkilökohtainen ja se on aina sidoksissa ympäristöön. Esimerkiksi vanhempien ja vertaisten suhde musiikkiin vaikuttaa paljon lapsen oman musiikkisuhteen muotoutumiseen jo ennen kuin lapsi pystyy edes tiedostamaan musiikin olemassaoloa (Kosonen, 2009, 159). Kodin musiikillinen ympäristö toimii perustana musiikkisuhteen syntymiselle: muusikkoperheen lapset saavat täysin erilaiset lähtökohdat kuin musiikillisesti passiivisen perheen lapset. Perheen sisällä erityisesti sisarusten välillä otetaan usein mallia toisistaan, ja on yleistä, että isosiskon tai -veljen soittoharrastuksen inspiroimana myös pienemmät perheenjäsenet pyrkivät musiikkiharrastuksen pariin (McPherson, Davidson & Faulkner, 2012, 139). Yleisesti musiikin merkitys lapselle nähtiin aineistomme perusteella hyvin tärkeänä ja

luonnollisena. Lapselle laulaminen ja tanssiminen ovat spontaaneja tapoja leikkiä ja ilmaista itseään. Musiikin nähtiin myös tuovan monipuolisesti sisältöä elämään aina harrastuksista ihmisenä kasvamiseen asti.

Pohdittaessa musiikin merkityksiä lapselle teemoja muodostui neljä: tunnetason merkitykset, sosiaaliset merkitykset, harrastaminen ja ajanviete sekä koulumusiikin mahdollisuudet. Ensimmäinen merkitysyksiköiden pohjalta muodostamamme teema oli tunnetason merkitykset. Tunteet nousivat vahvasti esille opiskelijoiden vastauksissa ja niiden nähtiin olevan olennainen osa musiikin aikaansaamia merkityksiä. Vastaajat kokivat, että musiikin avulla lapsi voi harjoitella tunteiden tunnistamista, niiden käsittelyä ja ilmaisua. Saarikallio (2013, 37) painottaa musiikin kokemuksellista luonnetta tunteiden ja elämysten tarjoajana. Hänen mukaansa musiikkikasvatuksessa voidaan parhaimmillaan luoda syviä ja merkityksellisiä tunne-elämyksiä sekä tukea lapsen identiteetin ja itsetuntemuksen kehittymistä (Saarikallio, 2013, 37) Lisäksi aineistossa musiikki nähtiin luontevana ja helppona kanavana harjoitella tunnetaitoja ilman, että oma tunne-elämä joutuisi liiallisen huomion kohteeksi. Huotilainen (2013, 101) perustelee musiikin erityistä mahdollisuutta tunteiden käsittelyssä sillä, että se tarjoaa sopivan symbolisen etäisyyden, jolloin myös vaikeita aiheita on helpompi lähestyä.

Ilo ja hauskanpito toistuivat useissa vastauksissa. Lisäksi musiikista nauttiminen sekä sen suomat elämykset nähtiin arvokkaina kokemuksina lapsille. Toisaalta painoarvoa annettiin myös musiikin rauhoittavalle, lohduttavalle ja jopa terapeuttiselle voimalle. Musiikin mahdollisuus erilaisten tunnelmien luoja nähtiin merkittävänä niin koulun musiikkikasvatuksen kuin lapsen oman tunteiden itsesäätelyn kannalta. Vastauksissa korostui hyvin se, kuinka musiikin avulla pystytään sekä havaitsemaan että kokemaan koko tunteiden kirjo. Musiikki sekä sisältää tunteita että saa ihmisessä aikaan tunnekokemuksia. Davies (2010) esittääkin, että musiikin ja tunteiden yhteyttä pohdittaessa voidaan havaita ero tunteiden tunnistamisen ja kokemisen välillä. Ihminen voi havaita musiikista niitä tunteita, jotka kappaleen välityksellä on haluttu tuoda esille, mutta toisaalta sama musiikki voi aiheuttaa meissä täysin erilaisiakin tunnekokemuksia. (Davies, 2010, 20.) Lisäksi tutkimusten mukaan ikä ei juurikaan vaikuta musiikin välittämien tunteiden kokemiseen, vaan lapsi tuntee musiikin ilot ja surut kuin aikuinenkin, joten ei ole mitään syytä vähätellä musiikin vaikutusta tunteisiin lastenkaan kohdalla (Peretz, 2010, 101).

Musiikki antaa mielestäni alakouluikäiselle välineen ja tilan rentoutua ja samalla ilmaista ja tunnistaa omia tunteitaan luonnollisessa ympäristössä, jossa se ei kiinnitä epätoivottua huomiota.

Musiikki voi tuoda paljon iloa lapsen elämään ja sen avulla voidaan esimerkiksi käsitellä tunteita.

Seuraava teema käsitteli musiikin sosiaalisia merkityksiä. Musiikki nähtiin oivana keinona yhteistyötaitojen harjoittelulle. Monipuolinen yhteinen musisointi nähtiin sosiaalisten taitojen kehittäjänä esimerkiksi toisten kuuntelemisen ja oman vuoron odottamisen kautta. Yhdessä tekemisen ilo mahdollistaa yhteenkuuluvuuden kokemisen: tunne siitä, että on osa ryhmää, on tärkeää lapsen itsetunnon ja kaverisuhteiden kehittymisen kannalta. Musiikin kautta voidaankin vahvistaa ystävyys-suhteita ja jopa saada uusia kavereita. Saarikallio (2009, 225) mainitsee musiikin tarjoamien yhteisten kokemusten vahvistavan yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä ja luovan muutenkin keskustelunaiheita ja sosiaalisia kontakteja.

Musiikilla on parhaimmillaan suuri positiivinen merkitys lapsen elämässä. Musiikin avulla ja sen kautta lapsi voi käsitellä omia tunteitaan, omia oloilojaan, päästä kokemaan erilaisia tunnelmia, tuntea yhteenkuuluvaisuutta muiden kanssa, yhdessä tekemisen iloa.

Musiikki mahdollistaa yhteistyötaitojen harjoittamisen sekä muita sosiaalisia taitoja, esim. oman vuoron odottamisen.

Kolmantena teemana nousi selvästi esille musiikki harrastuksena ja ajanvietteenä. Lisäksi sen katsottiin olevan luonnollinen osa lapsen elämää, vaikkei sitä varsinaiseksi harrastukseksi luokiteltaisikaan. Musiikin kuuntelu toistui lukuisissa vastauksissa eri muodoissaan. Vastaajat erittelivät jonkin verran esimerkiksi iän vaikutusta musiikkimakuun. Heidän mukaan oli tärkeää miettiä, kuunnellaanko lastenlauluja vai niin sanottua aikuisten musiikkia, ja missä suhteessa. Saarikallio (2013, 38) peräänkuuluttaa musiikkikasvattajalta suurta herkkyyttä huomioida lapset henkilökohtaisella tunnetasolla, sillä minuuden rakentamisen suhde kuunneltuun musiikkiin voi olla yllättävänkin voimakas.

Lastenlaulut ovat tärkeitä lapsille, ja niitä muistetaan vielä aikuisenakin. "Aikuisten musiikin" kuuntelu tuntuu kuitenkin aikaistuvan koko ajan.

Musiikki on merkittävä ja luonnollinen osa lasten kokemusmaailmaa jo vauvasta alkaen.

Tässä kohtaa korostuvatkin teknologian ja musiikin saatavuuden tuomat muutokset. Kun lapsilla on omat puhelimet ja internetit, heillä on kuunneltavissaan mitä vain musiikkia, milloin vain. Vastajaamme viittasivat omaan lapsuuteensa jossa musiikkimakua rajasi musiikin omistaminen: musiikkia kuuntelivat he, jotka omistivat cd-levyjä. Tämän päivän musiikin harrastamiseen liittyen esiin nostettiin myös fanikulttuurin muutos. “Fanittamista” on tietenkin esiintynyt aina, mutta nyt sen vaikutus näkyy vahvasti jo alakoulussa. Tähän ovat varmasti omalta osaltaan vaikuttaneet teknologian kehittyminen mutta myös teinitähtien lisääntynyt määrä. Teknologia on myös tuonut uusia sovelluksia musiikin harrastamiseen: yksi vastaaja nosti esiin Musical.ly-sovelluksen suuren suosion lasten keskuudessa. Kosonen (2009, 157) mainitsee monipuolisen musiikinkuuntelun ohella muitakin mahdollisuuksia musiikkiteknologian kentältä: esimerkiksi nuotinnus- ja sekvensseriohjelmat ovat avanneet säveltämisen ja sovittamisen maailmaa eri-ikäisille harrastajille. Thibeault (2012) muotoilee, että tänä päivänä musiikki tulee ymmärtää yhä enemmän myös mediana. Tämä ajatus tuo musiikkikasvattajille uusia, merkittäviä mahdollisuuksia luoda harjoitteita, jotka korostavat musiikinopetuksessa teknologian myötä syntyneen median näkökulmaa. Thibeault lisää, että musiikkikasvatuksen painotus tulee ja on syytä jatkossakin pitää elävänä musiikissa, soitossa, laulussa ja kuuntelukasvatuksessa, mutta kehitys tuo aina uusia näkökulmia ja vaihtoehtoja tämän perinteisen musiikkikasvatuksen toteuttamiseksi. (Thibeault, 2012, 518-519.)

Uskoisin, että suuri osa ainakin kuuntelee musiikkia, ottaen huomioon esim. musically -sovelluksen suuren suosion lasten keskuudessa. Osalla alakouluikäisistä on oman kokemukseni mukaan syntynyt myös tietynlainen fanikulttuuri.

Neljäs ja viimeinen tema musiikin merkityksiin liittyen painotti koulumusiikin mahdollisuuksia. Koulumusiikilla tarkoitamme tässä yhteydessä sekä musiikin oppitunteja että muuta koulutoiminnassa käytettyä musiikkia. Vastajat mainitsivat musiikillisten taitojen oppimiseen liittyviä esimerkkejä: rytmitajun kehittäminen ja äänenkäytön oppiminen. Vastajien omissa lapsuudenkokemuksissa korostuivat soittaminen ja laulaminen, mutta koulun musiikinopetukselta toivottiin kuitenkin muutakin kuin vain soittamista ja laulamista. Toisaalta musisoinnin kautta kehittyvä hieno- ja karkeamotorinen taitotaso nähtiin merkityksellisenä. Huotilainenkin (2013,

107-108) mainitsee, että aktiivisella soittamisella voidaan edistää motoristen taitojen kehittymistä. Motoristen taitojen kehittyminen musiikkitoiminnan kautta heijastuu muuhunkin oppimiseen. Huotilainen (2013,108) mainitsee esimerkkinä urheilun, jonka liikesarjojen oppimisessa rytmittäjästä ja koordinaatiosta on hyötyä. Aineistossa musiikki nähtiin niin ikään fyysisen toiminnan kautta myös hyvänä liikunnallistamiskeinona.

Musiikin kautta voi oppia monenlaisia asioita, kehittää hieno- ja karkeamotoriikkaa ja oppia mm. hyvää äänenkäyttöä.

Musiikki herättelee oppimaan ja keskittymään. Lastenmusiikki on kivaa kuunnella ja tanssia, ja se opettaa lapsille monia asioita niin musiikillisesti (esim. rytmit) kuin sisällöllisestikin (esim. sanoitusten kautta).

Musiikillisten taitojen karttuessa lapselle avautuu uudenlaisia mahdollisuuksia itsensä ilmaisemiseen. Jotta lapsi pystyisi luovaan ilmaisuun, on hänellä oltava konkreettisia taitoja, joiden kautta luovaa prosessia toteutetaan (Nickerson, 1999, 409). Opettajan on siis löydettävä tasapaino musiikillisten taitojen opettamisen ja omaan luovuuteen kannustamisen väliltä. Lasten itseilmaisulle tilaa antavassa toiminnassa kehittyvät lapsen mielikuvitus ja luovuus, ja samalla lapsi saa musiikista inspiraatiota. Taito- ja taideaineen oppimisessa olennaista onkin emotionaalisesti turvallinen, arvostelusta vapaa ilmapiiri, joka antaa tilaa myös luovuudelle ja omaperäisille ideoille. (Oksanen, 2003, 7.) Monipuolinen musiikinopiskelu kartuttaa lapsen kulttuurista tietämystä ja sitä kautta hänen yleissivistyksensä vahvistuu. Huotilainen (2013, 97) mainitsee, että musiikki kuuluu niin vahvasti ihmisten arkeen ja juhlaan, että yhteisön musiikit kertovat väistämättä paljon myös vallitsevasta kulttuurista. Aineistossamme nousi näkemys siitä, että samalla kun opitaan musiikista ja kulttuurista myös muut kognitiiviset taidot kehittyvät: musiikin avulla muistaminen ja keskittyminen voivat helpottua. Myös Huotilainen (2013, 106) mainitsee monien tutkimusten vahvistavan, että musiikilla on mahdollisuuksia vaikuttaa kognitioon monipuolisesti esimerkiksi keskittymistä ja asioiden mieleenpainamista tehostamalla.

Kyselylomakkeen toisen osion toisessa kysymyksessä kartoitimme opiskelijoiden näkemyksiä siitä, mikä on koulun musiikkikasvatustyössä arvokkainta. Kolmannessa kysymyksessä perehdyimme vielä tarkemmin musiikkiin koulun toimintakulttuurin rikastuttajana. Seuraavaksi käsittelemme näiden kahden kysymyksen kautta saatuja vastauksia yhtenä kokonaisuutena.

Vaikka edelleen esiin tuli esimerkiksi sosiaalsiin taitoihin ja tunteisiin liittyviä merkityksiä, oli näkökulma nyt vahvasti koulun toteuttamassa musiikkikasvatuksessa. Ensinnäkin musiikin ajateltiin muiden taito- ja taideaineiden rinnalla tuovan koulun arkeen vastapainoa lukuaineille. Koulumusiikin kulmakivenä nähtiin sen mahdollisuus tavoittaa kaikki lapset: tällöin musiikki tulee osaksi niidenkin lasten elämää, jotka eivät muuten ole päässeet osalliseksi musiikin maailmaan. Musiikki kuuluu kaikille, niin lahjakkaille kuin aloittelijoillekin. Tämän vuoksi opettajan eriyttämistaidot ovat ensiarvoisen tärkeitä, jotta jokainen lapsi tulee huomioiduksi yksilöllisesti. Musiikin yhteisöllinen luonne toteutuu vasta, kun kaikki pääsevät osallistumaan yhteiseen tuotokseen omien kykyjensä mukaan (Kaikkonen, 2009, 72).

Jokaisen tulisi saada musisoida omilla taidoillaan. Pitäisi synnyttää positiivisia ja rohkaisevia kokemuksia ja muistoja.

Musiikin yleistä merkitystä pohtiessa sosiaalsiin suhteisiin liittyviä mahdollisuuksia nousi esiin paljon, mutta musiikkikasvatuksen näkökulmasta uusia käsitteitä olivat luokkahenki ja ryhmädynamiikka. Näin ollen musiikin yleiset sosiaalistavat vaikutukset tuotiin osaksi koulu-kontekstia. Samoin tunneaiheita käsiteltiin edellisen kanssa vastaavalla tavalla, mutta nyt esiin otettiin tunnekasvatuksen mahdollisuudet, jolloin koulussa voidaan musiikin kautta hiljentyä käsittelemään vaikeita teemoja. Myös Nikkasen (2014, 270) mukaan musiikki on erityinen apu eettisten aiheiden käsittelyssä, sillä musiikilla on mahdollista vaikuttaa ihmisten käyttäytymiseen ja herättää tunteita.

Käytännön tekeminen musiikkikasvatuksessa nähtiin opiskelijoiden keskuudessa arvokkaana. Laulaminen, soittaminen ja yhteismusisointi toistuivat opiskelijoiden vastauksissa. Monipuolinen soittotaito ja erilaisten laulujen tunteminen nousivat tärkeään asemaan. Lisäksi musisoinnin kautta kehittyvä rytmitaito mainittiin tärkeänä osaamisalueena. Perinteisen musisoinnin rinnalla lasten luova ilmaisu ja rohkea musiikin tuottamisen kokeilu ilmenisivät parhaimmillaan aktiivisen säveltämistehtävään osallistumisen muodossa. Musiikin performatiivisen luonteen vuoksi myös esiintymistaitoja tulee harjoiteltua. Esiintymistaidot ovat elämän kannalta tärkeitä, ja musiikki luo luontevasti mahdollisuuksia niiden harjaannuttamiseksi. Nikkanen (2014, 243) kertoo, että musiikkiesitykseen valmistautuessaan lapsi kokee monia tunteita ilosta epäilykseen ja ylpeydestä jännitykseen. Näiden tunteiden kohtaaminen ja niiden hallinnan harjoittelu on tärkeää ja kasvattavaa. Lisäksi lapsi oppii ymmärtämään harjoittelun merkityksen ja alkaa sen myötä luottamaan omiin taitoihinsa (Nikkanen, 2014, 246).

Esimerkiksi erilaiset musiikkiesitykset koulujen juhlissa ovat paitsi mukavaa kuul-tavaa, mutta myös oppimiskokemuksia ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä.

Yhteislaulut ja muut musiikilliset esitykset voivat myös lisätä yhteenkuuluvuutta koko koulun tai yhteisön tasolla esimerkiksi juhlatilaisuuksissa.

Koulun toimintakulttuurin rikastuttamisen yhteydessä musiikin mahdollisuus nähtiin merkittä-vänä koulun tilaisuuksien kautta. Musiikkiesitysten valmistelu on monipuolinen ja luova oppi-misprosessi, jonka lopputulos tulee koko yhteisön nähtäväksi. Tämä yhteisön läsnäolo tekee Nikkasen (2014, 53) mukaan musiikkiesityksistä merkityksellisiä tilanteita, sillä niiden aikana voidaan kokea yhteisön väliset suhteet ja ilmapiiri suorastaan ihanteellisen hyvinä. Ei siis ole ihme, että aineistostammekin nousi näkemys siitä, että juhlal esityksineen ovat arvokasta vaih-telua koulun arkeen ja ne lisäävät kouluviihtyvyyttä. Tämän vuoksi esiin otettiin matalan kyn-nyksen konsertit, joissa lapset pääsisivät välitunneilla esittämään oppimiaan kappaleita muiden iloksi.

Erityisen paljon huomiota vastauksissa sai koulun musiikkikasvatuksen rooli lapsen musiikilli-sen maailman avartajana. Luokanopettajaopiskelijat korostivat erilaisiin musiikkeihin tutustu-misen tärkeyttä niin musiikillisten, elämyksellisten kuin kulttuuristenkin ulottuvuuksien vuoksi. Tällainen monikulttuurinen toiminta huomioi hyvin myös erilaiset oppijat, kun ei juu-tuta monille lapsille vaikeuksia tuottavaan nuottikirjoitukseen.

Uskon musiikin mahdollisuuksien olevan merkittävät, jos sitä osataan hyödyntää oikealla tavalla. Musiikilla niin kuin kaikella taiteella on mahdollisuus opettaa inhimillisyyttä sekä ihmisyydestä. Musiikin voi tuntea, sen voi kuulla ja jotkut jopa nähdä. Musiikki kuuluu kaikille ja sitä pitäisi opettaa kehollisuuden avulla eikä symbolitasolla kuten länsimaissa on pitkään ollut tapana.

Louhivuori (2009, 12) käsittelee artikkelissaan tätä itäisten ja länsimaisten kulttuurien erilaista tapaa suhtautua musisointiin ja toisaalta myös olemassaoloon. Louhivuori (2009) viittaa näissä perinteissä esiintyviin filosofisiin lauseisiin: länsimaissa lainataan ajatusta “ajattelen, olen siis olemassa” kun taas esimerkiksi monissa Afrikan maissa painotetaan ajatusta “minä olen, koska

sinä olet”. Tämä perustavanlaatuinen maailmankatsomusten näkemys näkyy myös musiikkikulttuureissa: länsimaissa se pohjautuu yksilölliseen, nuottikirjoituksesta ammentavaan solistiseen työskentelyyn, kun afrikkalaisissa kulttuureissa musisointi on yhteisöllistä, kaikkien avointa ja kokonaisvaltaista ilmaisu, johon liike ja tanssi kuuluvat erottamattomana osana. (Louhivuori, 2009, 12.) Musiikkiin vahvasti liittyvä kehollinen ilmaisu voisi siis olla yksi väylä tuoda musiikkia myös heidän kokemusmaailmaan, joille soittaminen ja musiikin teoria on vierasta, vaikka kehollisten lähestymistapojen kautta voidaankin parhaimmillaan päästä oppimaan näiltäkin alueilta. Toisaalta länsimaista musiikinopiskelukulttuuria ei saisi liian vahvasti kritisoida pelkkien symbolien varaan pohjautuvaksi. Soitonopiskelussa nimittäin myös kuuloaistilla on valtava merkitys. Erityisesti optimaalista äänenväriä hakiessaan oppilaan täytyy kuunnella hyvin tarkkaan opettajansa antamia esimerkkejä ja samalla myös itse tuottamaansa ääntä. Ei siis ole ihme, että soitonopiskelun myötä kuuloaistin kehitystä näkyy aina aivotasolla asti, kuten Huotilainen (2013, 102) mainitsee.

Musiikki on hyvä vuorovaikutuksen keino myös silloin, kun yhteistä kieltä ei löydy, ja toisaalta laulujen kautta uuden kielen oppiminen helpottuu. Eräs vastaaja mainitsikin oppimislaulujen olevan hyvä keino S2-oppilaille sanaston oppimiseksi. Musiikin potentiaali piilee myös siinä, että samalla kun opitaan kulttuurista, opitaan myös ihmisyydestä ja inhimillisyydestä. Saarikallion (2009, 227) mukaan eräs musiikin ainutlaatuisista elementeistä on sen kyky yhdistää ihmisiä, parhaimmillaan hyvin erilaisia ja eri taustoista tulevia henkilöitä ja edistää sosiaalisten taitojen kehittymistä. Tässä kuitenkin myös musiikkikasvattajana toimiva opettaja on tärkeässä roolissa, sillä hänen vastuullaan on vuorovaikutuksen toteutumista tukevien harjoitteiden luominen ja suunnittelu.

Kokonaisvaltaisessa musiikkikasvatuksessa korostuvat niin musiikilliset, elämykselliset kuin kulttuurisetkin ulottuvuudet. Tällaisen luovan ja inspiroivan toiminnan kautta saadaan herätettyä lapsen mielenkiinto musiikkia kohtaan. Näin lapsi saa positiivisia kokemuksia musiikista, onnistuu ja löytää omia vahvuuksia sekä tätä kautta innostuu ja oppii nauttimaan musiikista. Vähitellen lapselle syntyy rakkaus musiikkiin ja oma henkilökohtainen musiikkisuhde. Positiivinen musiikkisuhde on koulun musiikkikasvatuksessa tavoiteltava asia, sillä sen kautta musiikin oppitunnit voivat lisätä lapsen koulumotivaatiota yleensä, minkä myötä myös koulumenestys voi parantua.

Oppilaan henkilökohtaisen musiikkisuhteen löytäminen ja vahvistaminen. Musiikista voi nauttia omalla tavallaan, esim. kuuntelemalla, käyttämällä musiikkiteknologiaa, tanssimalla, jne.

Alla olevassa taulukossa jäsenämme saamiemme tutkimustuloksia musiikin merkityksiin liittyen. Taulukon oikeaan laitaan, alataason kategorioiksi, olemme listanneet niitä merkityksiä, jotka luokanopettajaopiskelijat näkevät musiikilla ja musiikkikasvatuksella olevan. Alataason kategoriat olemme ryhmitelleet teemoihin eli ylätaason kategorioihin, jotka sisältävät taulukossa keskimmaisessä sarakkeessa. Tässä vaiheessa liitimme edellä analysoimamme tulokset laajempiin tutkimuksen teemoihin, jotka muodostavat taulukossa vasemman sarakkeen.

| Tutkimuksen teema | Ylätason kategoria | Alatason kategoria |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Musiikin yleiset merkitykset | Tunnetason merkitykset | tunne- ja vireystilan säätely tunteiden käsittely, tunnistaminen ja ilmaisu itsetuntemuksen tukeminen ilon ja nautinnon kokemukset |
| | Sosiaaliset merkitykset | yhteenkuuluvuuden kokeminen yhteistyötaitojen harjoittelu ystävyyssuhteiden luominen ja vahvistaminen |
| | Harrastaminen ja ajanviete | musiikin kuuntelu musiikkiteknologia tanssi fanikulttuuri |
| Alakoulun musiikkikasvatuksen merkitykset | Tunnetason merkitykset | tunteiden käsittely, tunnistaminen ja ilmaisu vaikeiden aiheiden käsittely ilo ja elämyksellisyys |
| | Sosiaaliset merkitykset | yhdessä tekeminen yhteisöllisyys ryhmädynamiikka luokkahenki koulun juhlien rikastuttaminen |
| | Oman musiikkisuhteen vahvistaminen | kiinnostuksen herättäminen positiiviset kokemukset omien vahvuuksien löytäminen ilo ja nautinto |
| | Musiikillisen maailmankuvan avartaminen | eri musiikkityyleihin tutustuminen eri musiikkikulttuureihin tutustuminen yleissivistävyys monipuolisuus |
| | Musiikillisten taitojen oppiminen | erilaisten laulujen laulaminen erilaisten soittimien kokeileminen yhteismusisointi rytmitaidon kehittäminen esiintymistaitojen kehittäminen säveltäminen ja itseilmaisu |

Taulukko 1: Luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä musiikin ja musiikkikasvatuksen merkityksistä

5.2 Musiikkikasvattajuus

Tässä alaluvussa käsittelemme toista tutkimuskysymystä, kun käymme läpi opiskelijoiden vastauksia liittyen omiin valmiuksiinsa alakoulun musiikkikasvattajana. Samassa yhteydessä perehdymme myös kolmanteen tutkimuskysymykseemme, eli siihen, miten opiskelijat kehittäisivät musiikin opintojaan. Lomakkeemme neljännen osion ensimmäinen kysymys koski luokanopettajaopiskelijoiden arvioita omista valmiuksistaan toisaalta opettaa musiikkia, toisaalta käyttää sitä luokan arjessa. Kokonaisuudessaan arvioita taidoista esiintyi laajasti, aina erittäin heikoista hyviin ja monipuolisiin. Eniten kokemuksia esiintyi heikoista ja kohtalaisista taidoista, kun taas hyvät ja monipuoliset jäivät vähemmistöön. Suuri tekijä koetun kykenemättömyyden taustalla oli vastausten perusteella omien musiikillisten taitojen, etenkin soittotaidon, alhainen taso. Ei ole ihme, että opiskelijoiden heikot soittotaidot loivat tunteen myös heikosta musiikkikasvattajuudesta, sillä opetussuunnitelman musiikille määrittelemä monipuolisuuden tavoite vaatii myös musiikkikasvattajalta monipuolisen repertuaarin niin musiikillisissa taidoissa kuin tiedoissakin (Muukkonen, 2011, 34).

Musiikin käyttö luokan arjessa sekä integroinnissa koettiin kuitenkin taitotasosta riippumatta melko luontevaksi. Myös he, jotka kokivat taitonsa riittämättömäksi opettaakseen musiikkia, ajattelivat tulevaisuudessa käyttävänsä mielellään musiikkia päivittäin osana luokan toimintakulttuuria. Myös Tereska (2003) kertoo tutkimuksensa osoittaneen, että pohdittaessa musiikkitaitojen riittävyttä musiikin opettamiseen oli helpoimmaksi opetettavaksi aihealueeksi määritelty musiikin historia sekä kuunteleminen. Tämän voidaan olettaa johtuvan siitä, että niistä opettaja voi selvitä ilman soittotaitoa tai varsinaisia musiikillisiä valmiuksia. (Tereska, 2003, 184.) Omat tutkimustuloksemme osoittivat myös musiikin integroinnin saavan melko suurta kannatusta luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa. Vaikka integrointi koettiin kohtuullisen helpoksi, monet mainitsivat kuitenkin, ettei musiikin muusta koulukäytöstä puhuta opinnoissa juuri ollenkaan. Osa sen sijaan koki saaneensa hyviä vinkkejä musiikin integrointiin.

Soittotaitoni ei monialaisissa ole kehittynyt, joten mieluiten jätän säästämishommat muiden tehtäväksi. En siis koe olevani kykenevä toimimaan musiikinopettajana vaikka musiikin integroimista voisin toki tehdä eri oppiaineissa.

Suuri osa vastaajista korosti muiden kuin yliopisto-opintojen merkitystä musiikillisten taitojensa ja kokemansa pätevyyden luojana. Ajatus on linjassa Anttilan (2008, 224) kanssa, joka toteaa tutkimuksensa osoittaneen, että aikaisemmista musiikkiopinnoista hankitut taidot sekä

musiikinteorian tietämys vaikuttavat voimakkaasti siihen, millaiseksi luokanopettajaopiskelijat kokevat minäpystyvyytensä musiikin opettamisen alueella. Myös oman aineistomme mukaan monet, jotka kokivat valmiuksiensa olevan hyvät, sanoivat opin tulleen muualta ja oman harrastuneisuutensa kautta. Lisäksi musiikin sivuaineen käyneet opiskelijat kokivat saaneensa paljon vahvistusta musiikin opettamiseen. Myös harjoittelujen ja työelämän nähtiin olevan merkittäviä opettajia näiden taitojen saavuttamiseksi. Soitonopetukseen pystyäkseen on opettajan itsekin hallittava instrumentit kohtuullisen vahvasti, etenkin eriyttääkseen monipuolisesti. Innostaakseen oppilaita musiikkiharrastusten pariin on opettajan hyvä näyttää esimerkkiä omilla taidoillaan, eli oltava lahjakas sekä muusikkona että kasvattajana (Kosonen, 2009, 162).

Jättäisin kyllä varsinaisen musiikin opettamisen mieluummin jollekin pätevämmälle. Musiikin tunneilla oppilaiden pitäisi mielestäni päästä itsekin soittamaan, ja soitonopetukseen ei oikein omat taidot riitä. Mutta omassa luokassa muun opetuksen yhteydessä koen olevani valmis hyödyntämään musiikkia. En tiedä sitten johtuuko se enemmän koulutuksen tarjoamista valmiuksista vai omasta henkilökohtaisesta kiinnostuksesta ja aiemmasta musiikkiharrastuksesta.

Vaikka kävin musiikin lyhyen sivuaineen, koen, että musiikin opettaminen jännittää minua paljon moniin muihin oppiaineisiin verrattuna. Musiikin opettaminen MKT:ssa olikin tosi tärkeä kokemus ja opin siellä tosi paljon käytännön asioita ja sain paljon tukea ja neuvoja ohjaavalta opettajalta Ilman sitä kokemusta olisin varmaan aika pihalla musiikin opettamisen käytännöstä, vaikka nytkin kyllä opitavaa riittää vielä paljon.

Opiskelijoiden vastauksissa nousi esiin myös se, että omien valmiuksien koettiin joissain tapauksissa riittävän alkuopetuksen luokkien musiikinopetukseen, kun taas 5.-6. -luokkalaisten kohdalla taidot koettiin riittämättömiksi. Tähän syyksi esitettiin se, että pienempien lasten kanssa on mahdollista leikkiä erilaisia laululeikkejä, jotka vanhempien oppilaiden kohdalla eivät enää ole ajankohtaisia tai ikätasolle sopivia. Musiikinopetus ensimmäisillä luokka-asteilla koettiin siis helpommaksi, mitä tukee myös Anttilan (2008, 226) tutkimus aiheesta: omat musiikilliset taidot, mutta myöskään didaktiset valmiudet, eivät riittäisi isompien oppilaiden opettamiseen.

Toisessa lomakkeen kysymyksessä halusimme selvittää, olisivatko luokanopettajaopiskelijat kaivanneet musiikin opinnoiltaan jotain enemmän ja olisiko heillä kehittämisideoita opintojen suhteen. Eniten vastauksissa korostui tuntien vähäisyys. Lähes kaikki toivoivat, että musiikin opinnoissa tunteja olisi enemmän. Erityisesti soittotunteja kaivattiin nykyistä enemmän. Tässä kohtaa korostui vuosikurssin vaikutus: ensimmäisen vuoden opiskelijat eivät opetussuunnitelmauudistuksen myötä saa käytännössä enää ollenkaan soitonopetusta ja tämä epäkohta tuotiin vastauksissa ilmi toistuvasti.

Soitonopetusta. Ja kontaktiopetusta ylipäänsä enemmän. Miten musiikkia voi ja kannattaisi opettaa?

Soittotunteja! Oikeita sellaisia. Nykyisellään pianon ja kitaran soittaminen on täysin nollassa eikä auta ketään kehittymään. Voisi jopa tehdä niin, että voisi monialaisten kohdalla valita haluatko oppia soittamaan kitaraa tai pianoa jos kummankin opettamiseen ei aika riitä.

Soittotuntien, erityisesti pianonsoiton, arvo näkyi myös Tereskan (2003) väitöstutkimuksessa. Tutkimuksen mukaan musiikin perusopintojen sisällöistä kaikkein parhaimmaksi luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa koettiin pianonsoitto sekä säestys. (Tereska, 2003, 172.) Tutkimustulos menee yksiin myös oman tutkimuksemme tulosten kanssa: monen opettajaopiskelijan vastauksissa toistui se, että soitin- ja säestysopintoja pitäisi olla nykyistä enemmän. Pianonsoiton opiskelun ja soittotaidon arvostus ei ole linjassa opetussuunnitelmauudistuksen kanssa, sillä syksyllä 2017 opintonsa aloittaneille luokanopettajaopiskelijoille ei pareittain toteutettua soitonopetusta ollut enää tarjolla. Monet kyselyymme vastanneet opiskelijat olivat tilanteeseen hyvin pettyneitä ja pohtivatkin, että voisivat tulevaisuudessa omien taitojensa kartuttamiseksi opiskella säestystaitoa yliopiston ulkopuolella. Toisaalta myös säestyssoitinopinnot käyneistä opiskelijoista moni toivoi enemmän kaikkien soitinten soittamista, mutta moni heistä koki saaneensa kuitenkin jonkinlaisen pohjan säestämiseen.

Musiikillisten taitojen lähtötasolla oli myös selvästi merkitystä soitinopintojen merkitykseen: vaikka aloittelevat soittajat pääsivätkin jonkinlaiseen alkuun säestämisessä, jäi heillä oppiminen melko pinnalliseksi ja kappalekohtaiseksi. Vasta he, joilla oli jonkin verran musiikillista pohjaa, kokivat saaneensa soittotunneista hyödyn irti ja pystyvänsä soveltamaan tunneilla oppimaansa. Ei siis ole ihme, että soittotunteja toivottiin olevan enemmän. Anttilan (2008, 203)

tutkimuksessa tuli myös ilmi se, että opettajaopiskelijat kaipaivat paljon nykyistä enemmän soitonopetusta opintoihinsa. Myös hänen tutkimuksensa osoitti, etteivät esimerkiksi musiikkia aiemmin harrastamattomat opiskelijat mitenkään kykene oppimaan riittävää soittotaitoa opintoihin lukeutuvien säestyssoitinopintojen aikana. Soitto ja laulu nähdään edelleen opiskelijoiden keskuudessa, kokonaisvaltaisuuden korostamisesta huolimatta, opetuksen kulmakivinä, ja niiden hallitseminen tuo opiskelijalle minäpystyvyyden tunteen. Soitonopetuksen lisäksi saimme yksittäisiä esimerkkejä muun muassa äänenkäytön koulutuksen sekä teorian opetuksen kehittämisestä.

Paljon enemmän äänenkäytön koulutusta. Äänenkäyttö on opettajien tärkein työväline ja ääntä joutuu opettajan työssä käyttämään paljon päivittäin. Oikea, hyvä ja terveellinen äänenkäyttö on erittäin tärkeää osata ja siihen pitäisi antaa koulutuksessa myös eväitä. Nyt äänenkäytön koulutusta on opinnoissa tullut vain muutaman tunnin ajan.

Yksi lukuisissa vastauksissa toistunut toive luokanopettajan monialaisille musiikin opinnoille oli yksilöllisyys. Monien opiskelijoiden kokemus oli, että opiskelijoiden hyvin kirjavaa lähtötasoa ei otettu riittävän hyvin huomioon: toisille opiskeltu aines oli aivan liian haastavaa, eikä siitä jäänyt mitään käteen, kun taas toisille haastetta ei ollut riittävästi. Toisaalta matalan soitotaidon opiskelijat olisivat toivoneet oppineensa säestämään ja soittamaan esimerkiksi bändisoittimia, mutta toisaalta saaneensa käytännön opetustyön kannalta vinkkejä muuhun kuin soitto- ja laulutoimintaan musiikinopetukseen. Myös Tereskan (2003, 174) väitöskirjatutkimuksessa opiskelijoiden liian heterogeeninen lähtötaso nousi kirkkaana esille, kun pohdittiin vastenmielisimpiä seikkoja opettajankoulutuksen musiikkiopinnoissa: kahtia jakautuminen taitojen perusteella ”hyviin ja huonoihin” on väistämätön. Soittotaidon ja toisaalta soitonopetuksen mahdollistamiseksi toiveena oli, että opinnoissa perehdyttäisiin esimerkiksi bändisoittimiin helppojen soitustien kautta. Pohdintaa herätti myös musiikin teorian ja käytännön musisoinnin suhde. Teoria ei avaudu ennen käytännön musisoimista, mutta toisaalta taas säestyssoitinopinnoista saa enemmän irti, mikäli opiskelijalla on jo musiikkiteoreettista tietämystä.

Teoriaa on turha opettaa musiikkia harrastamattomille omana kurssinaan ennen instrumenttiopintojen alkamista. Monialaisista opinnoista ja instrumenttitunneista ei saisi leikata enempää.

Opiskelijoiden vastauksissa korostuivat myös toiveet siitä, että olisivat musiikin opintojen myötä saaneet vahvemmat pedagogiset taidot musiikin opettamiseen. Opiskelijat toivoivat, että koulumaailman näkökulma olisi ollut opinnoissa vahvemmin esillä. Ryhmänhallinta, eriyttäminen ja erilaiset opetusmenetelmät olivat asioita, jotka vastaajien mukaan olisivat voineet tulla huomioiduiksi paremmin.

Koulumusiikin edustaessa suurelta osin myös aikansa musiikkikulttuuria tulisi niin sanottu “oikea musiikki” huomioida vahvemmin myös luokanopettajakoulutuksessa. Opinnot pohjautuvat hyvin vahvasti lasten musiikille, joten opiskelijat eivät kokeneet saaneensa eväitä esimerkiksi pop-musiikin soittamisen harjoittamiseksi. Tähän liittyen myös Anttila (2008, 226) toteaa, että hänen tutkiessaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä musiikin oppisisällöistä esiin nousi toive siitä, että koulun musiikinopetus sisältäisi enemmän ajankohtaista, tämän päivän lasten elämään linkittyvää musiikkia. Perinteisten lastenlaulujen, kansan- ja klassisen musiikin asema kyllä tiedostettiin, mutta niiden lisäksi opetusta pitäisi muokata enemmän tätä päivää vastaavaksi. Ehdotuksena koulumaailman näkökulman saavuttamiseksi voisi erään opiskelijan vastauksen mukaan olla observointi, jolloin opiskelijan olisi mahdollista saada realistinen kuva musiikinopetuksen nykytilanteesta. Käytännön työn opettavaisuus ja harjoittelun merkitys korostui siis tässäkin yhteydessä. Musiikinopetuksen järjestämistä olisi ollut opiskelijoiden mukaan tärkeää harjoitella myös tuntisuunnitelmia tekemällä. Yksi suurista kysymyksiä herättänyt teema oli arviointi.

Minulla ei ole mitään käsitystä miten alakoululaisen musiikillista osaamista tulisi arvioida ja mitkä ovat arviointikriteerit.

Kokonaisvaltaisuus oli yksi vastauksissa korostunut teema. Opiskelijat toivoivat, että opinnot sisältäisivät enemmän laaja-alaisen oppimisen huomioivaa, integroivaa opetustyyliä. Opiskelijat näkivät hyödylliseksi, että taideaineita olisi yhdistelty enemmän ja jopa harjoiteltu suunnittelemaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Tätä kautta kehittyisi syvempää osaamista toisaalta taideaineista itsestään, mutta samalla saataisiin myös enemmän mahdollisuuksia laaja-alaisen oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Samojen tavoitteiden myötä esiin nostettiin myös erilaiset projektit, toisaalta koulussa järjestettävät, toisaalta yliopistolla eri opintolinjojen väliset. Kaiken kaikkiaan toiveena oli kokonaisvaltainen ja monipuolinen näkökulma oppimiseen

ja opettamiseen. Ei ole ihme, että opiskelijat toivoivat saamalleen opetukselle tällaisia lähtökohtia, sillä samaa tyyliä vaativat myös opetussuunnitelma ja tuleva työelämä (Opetushallitus, 2014, 26).

Enemmän rohkaisua ja kokonaisvaltaista otetta, ei niinkään teoriaa ja tosissaan olemista.

Kyselylomakkeen viimeisessä kohdassa kysyimme, millaisena musiikkikasvattajana opiskelija näkee itsensä ja miten hän aikoo käyttää musiikkia tulevassa työssään. Saimme paljon erilaisia kuvauksia henkilökohtaisesta musiikkikasvattajuuden kokemuksesta. Sen lisäksi, että saimme kuvauksia aina erittäin heikosta musiikkikasvattajasta ammattitaitoiseen musiikkikasvattajaan, saimme myös kuvailevampia näkemyksiä ilmauksia. Heikoksi taitonsa kokenut mainitsi olevansa perinteinen levyraati-ope. Käsitteen määrittelynä henkilö mainitsi pyrkivänsä poimimaan helppoja opetustapoja, joissa oma soittotaidottomuus ei olisi esteenä. Positiivisissa kuvauksissa itseä kuvailtiin esimerkiksi innokkaaksi, kokeilunhaluiseksi, elämyksiä tarjoavaksi ja rohkaisevaksi musiikkikasvattajaksi.

Elämyksiä tarjoavana joka haluaa mahdollistaa lasten oman tekemisen ja ilmaisuuden. En koe vahvuudeksi perinteistä säästävän opettajan roolia, mutta koen saaneeni valmiuksia toiminnalliseen ja osallistavaan opetustapaan jonka uskon olevan mielekkäämpää myös oppilaille.

Moni koki myös itsensä kehittyväksi ja itseään kehittäväksi musiikkikasvattajaksi. Useat mainitsivatkin, että haluaisivat kartuttaa taitojaan ennen työuraa tai sen aikana. Itseopiskelu, työssä oppiminen ja itsestä lähtevä soitonopiskelu mainittiin useissa vastauksissa.

Kysyttäessä, miten opiskelijat aikovat työssään käyttää musiikkia, saimme monia konkreettisia esimerkkejä. Musiikin opetukseen liittyvistä aktiviteeteista mainittiin laulaminen, soittaminen, erilaiset rytmiharjoitukset sekä musiikkiliikunta. Musiikki haluttiin pitää miellyttävänä ja iloa tuottavana elementtinä koulutyössä. Myös musiikinopetus haluttiin järjestää oppilaille mielekkäällä tavalla niin, että jokainen saa tasoisiaan haasteita. Eräs opiskelija tavoitteli nimenomaan monipuolista eriyttämistä ja toivoi pystyvänsä luomaan monipuolisia musiikkiprojekteja. Opiskelijat halusivat musiikkikasvattajina innostaa lapsia musiikin pariin ja käyttää sitä niin huvina kuin hyötynäkin. Musiikkia ajateltiin hyödyntää apuna taustalla taustamusiikkina, tauottajana

sekä oppimiskeinona. Opiskelijat pitivät tärkeänä, että musiikki olisi luonteva osa päivää. Vastaajien suosiossa oli kokonaisvaltainen lähestymistapa, jossa musiikki olisi osana projekteissa, kulttuurikasvatuksessa sekä tunnekasvatuksessa. Käsittelemme kappaleessa 5.3 tarkemmin esimerkkejä musiikin käytöstä luokkaympäristössä opetuksen tukijana.

Alla olevassa taulukossa havainnollistamme tämän kappaleen tuloksia. Taulukossa oikealla sijaitsevat aineistosta nousseista merkitysyksiköistä muokatut alatazon kategoriat. Nämä alatazon kategoriat olivat opiskelijoiden toivomuksia siitä, mitä olisivat toivoneet opintoihin lisää. Keskimmaisessä sarakkeessa ovat muodostamamme ylätason kategoriat, eli laajemmin ne kehittämisalueet, joihin opiskelijoiden toiveet sisällöllisesti sijoittuvat. Tässä vaiheessa määrittelimme pääluokat jäsentämään aineistoa: opiskelijoiden taidoilla tarkoitamme kaikkia niitä konkreettisia taitoja, joita opiskelijat olisivat opinnoissaan toivoneet kartuttavansa enemmän, ja opetuksen lähtökohdilla puolestaan niitä periaatteita, jotka mahdollistaisivat musiikin kytkeytymisen laaja-alaiseen oppimiseen ja toisaalta huomioisivat opiskelijoiden yksilöllisyyden myös yliopisto-opinnoissa.

| Tutkimuksen teema: Luokanopettajien musiikkiopinnot | Ylätason kategoria: Kehittämisalueet | Alatazon kategoria: Mitä toivottiin lisää? |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Opiskelijoiden taidot | Musiikillisten taitojen kehittäminen | soittotunnit musiikin teoria äänenkäytön koulutus musiikin monipuolisuus |
| | Pedagogisten taitojen kehittäminen | opetusmenetelmät oppituntien observointi käytännön harjoittelu ohjeita arviointiin ryhmänhallinta eriyttäminen |
| Opetuksen lähtökohdat | Kokonaisvaltainen ote | monialaiset oppimiskokonaisuudet taideaineiden yhdistäminen projektityöskentely integraatio |
| | Yksilöllisyys | rohkaiseminen lähtötason huomioiminen vinkkejä soittotaidottomille |

Taulukko 2: Luokanopettajakoulutuksen musiikkiopintojen kehittämisalueet

5.3 Musiikki osana luokan toimintakulttuuria

Tässä kappaleessa käsittelemme toisen tutkimuskysymyksemme jälkimmäistä osaa eli minkälaisin menetelmin luokanopettajaopiskelijat ajattelevat toteuttavansa musiikkikasvatusta tulevassa työssään. Kyselylomakkeemme kolmas osio käsitteli musiikkia koulun arjessa ja sitä, miten tulevat luokanopettajat ovat valmiita käyttämään musiikkia osana luokkansa toimintakulttuuria. Tämä osio korostaa tutkimuksemme konkreettista ulottuvuutta, sillä esimerkiksi teoriaosassa emme perehdy näihin pedagogisiin valintoihin. Teoriapohjassa perehdyimme laajemmin musiikkiin monipuolisena kasvattajana ja oppimisen tukijana. Tutkimme aihetta teoreettisesti esimerkiksi taidekasvatuksen, musiikkikasvatuksen, musiikkipsykologian ja opetussuunnitelman näkökulmista. Nyt suuntaamme tarkastelumme niihin konkreettisiin pedagogisiin menetelmiin ja opetustapoihin, jotka toteuttavat teoriassa perusteltua musiikin merkityksellisyyttä käytännössä.

Listasimme kyselymme kolmannessa osiossa kymmenen esimerkkiä musiikin käytöstä luokan arjessa. Vastajat valitsivat jokaisen esimerkin kohdalla arvon 1-5 sen mukaan, olivatko samaa vai eri mieltä siitä, voisivatko käyttää kyseistä työtapaa luokassaan. Arvosana yksi tarkoittaa opiskelijan olevan väittämän kanssa täysin eri mieltä ja väittämä viisi puolestaan sitä, että opiskelija on täysin samaa mieltä. Alla olevassa taulukossa esittelemme luokanopettajaopiskelijoiden vastausten prosentuaalisen jakauman eri vastausvaihtoehtojen välillä.

| Voisin luokanopettajana toimiessani käyttää musiikkia... | 1 täysin eri mieltä | 2 jokseenkin eri mieltä | 3 ei samaa eikä eri mieltä, neutraali | 4 jokseenkin samaa mieltä | 5 täysin samaa mieltä |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------------------|---------------------------------------|---------------------------|-----------------------|
| integroituna muihin oppiaineisiin | 0 % | 2,6 % | 15,8 % | 26,3 % | 55,3 % |
| osana laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista | 0 % | 2,6 % | 10,5 % | 26,3 % | 60,5 % |
| kehorytmiharjoitusten muodossa (huomion kiinnittäminen, tunnin rytmittäminen) | 0 % | 0 % | 21,1 % | 39,5 % | 39,5 % |
| päivää rytmittävinä lauluina (aamunavaus, ruokalaulut ym.) | 0 % | 2,6 % | 18,4 % | 31,6 % | 47,4 % |
| taustamusiikkina taide- ja taitoaineille | 0 % | 2,6 % | 13,2 % | 13,2 % | 71,1 % |
| taustamusiikkina lukuaineille | 15,8 % | 7,9 % | 18,4 % | 21,1 % | 36,8 % |
| opetuslauluina eri teemojen käsittelyssä | 0 % | 5,3 % | 15,8 % | 18,4 % | 60,5 % |
| oppilaiden vireys- ja tunnetilan säätelyn apuna (rauhottuminen välitunnin jälkeen, iltapäivän tuntien piristäminen) | 0 % | 2,6 % | 7,9 % | 42,1 % | 47,4 % |
| tunnekasvatuksen välineenä | 2,6 % | 0 % | 7,9 % | 18,4 % | 71,1 % |
| oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi | 0 % | 5,3 % | 18,4 % | 44,7 % | 31,6 % |

Taulukko 3: Luokanopettajaopiskelijoiden arvioita musiikin käyttämisestä luokkaympäristössä

Koko osiota tarkastellessamme huomasimme opiskelijoiden suhtautumisen musiikin käyttämiseen olevan todella myönteistä. Kysyttäessä voisivatko opiskelijat opettajana toimiessaan käyttää musiikkia osana laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista, ei kukaan vastaajista ollut täysin eri mieltä väittämän kanssa. 2,6 % vastaajista oli jokseenkin eri mieltä, 10,5 % suhtautui neutraalisti, 26,3 % oli jokseenkin samaa mieltä ja 60,5 % täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Lukuunottamatta kohtaa taustamusiikkina lukuaineille, oli kaikissa kohdissa vähintään 75 % vastaajista täysin samaa tai jokseenkin samaa mieltä väittämän kanssa. Täysin eriäviä mielipiteitä ilmeni tässä taustamusiikkina lukuaineille -kohdassa kuusi kappaletta, eli 15,8 % vastaajista. Jokseenkin eri mieltä oli 7,9 %, neutraalisti suhtautui 18,4 %, jokseenkin samaa mieltä oli 21,2 % ja täysin samaa mieltä 36,8 %.

Kolmannessa lomakkeen osassa oli lopuksi avokysymys, jossa vastaajat pystyivät perustelemaan valitsemiaan arvoja ja lisäämään muita mieleensä tulleita ideoita. Tässä kohdassa ilmeni, että suurin osa vastaajista suhtautui esimerkkeihin myönteisesti ja aikoi käyttää tai oli jo käyttänyt niitä opetuksessaan. Harva kuitenkaan keksi juurikaan lisää ideoita kyselyssä mainittujen jatkoksi. Näissä sanallisissa vastauksissa tuli hyvin ilmi mielipiteitä jakaneet kohdat. Ensinnäkin eniten pohdintaa herätti taustamusiikin käyttö. Vastaajat perustelivat myös hiljaisuuden olevan tärkeä elementti koulupäivässä.

Joka oppiaineessa ei tarvita taustamusiikkia. Täytyy nauttia myös hiljaisuudesta.

Taustamusiikkina lukuaineille en välttämättä käyttäisi musiikkia, riippuen luokasta ja oppilaista. Jos kaikki pystyvät keskittymään taustamusiikista huolimatta, silloin voisin toisinaan käyttää myös taustamusiikkina lukuaineiden tunneilla. Kuitenkin lapset ovat erilaisia, joku voi keskittyä hyvin huolimatta taustamusiikista, jonkun toisen lapsen keskittyminen saattaa häiriintyä pahasti.

Lisäksi erilaiset oppijat suhtautuvat vastaajien mukaan taustamusiikkiin eri tavoilla. Erityisesti lukuaineiden yhteydessä käytetty taustamusiikki mietitytti vastaajia, sillä joidenkin keskittymiselle se voi olla haitaksi. Lisäksi esiin nousi huoli siitä, ettei samanlainen musiikki välttämättä toimi jokaisen lapsen kohdalla esimerkiksi vireys- ja tunnetilan säätelyssä. Huotilainen (2013, 100) toteaaakin, että taustamusiikin mahdollisuudet ovat hyvin tapauskohtaiset ja siksi opettajan on kiinnitettävä huomiota oppilaiden yksilöllisiin kokemuksiin. Toisaalta Huotilainen viittaa kuitenkin Mozart-efektiin, jonka mukaan nopeatempoisen ja duurissa kulkeva musiikki piristää

ja vaikuttaa tätä kautta kognitiiviseen suoriutumiseen. Tämän teorian suhteen on kuitenkin huomioitava kaksi seikkaa: ensinnäkin, se koskee ennen suoritusta kuunneltua musiikkia ja toisekseen, ettei kyseistä vaikutusta luo mikä tahansa musiikki vaan sen on oltava nimenomaan yksilölle miellyttävää. (Huotilainen, 2013, 100.) Musiikin kuunteleminen itsessään nähtiin myös niin tärkeänä asiana, että lasten pitäisi saada tehdä sitä ilman että tarkkaavaisuutta täytyy jakaa muuhun tekemiseen samaan aikaan.

Toki pitää ottaa huomioon se, että jotkut oppilaat saattavat häiriintyä liiaksi taustamusiikista. Joskus olisi myös tärkeää ihan vaan keskittyä kuuntelemaan musiikkia musiikkina, eikä hälynä taustalla muiden toimien lomassa.

Pientä epävarmuutta ilmeni myös tunnetaitojen ja vuorovaikutuksen kehittämisen yhteydessä käytettävällä musiikilla. Aineistomme perusteella musiikin ja tunteiden yhteys kyllä ymmärrettiin, ja suuri osa opiskelijoista oli valmis käyttämään musiikkia tunnekasvatuksen välineenä. Selvisi kuitenkin myös, että osa vastaajista ei tuntunut itse tietävän, miten tunnetaitojen kehittymistä käytännössä voisi musiikin avulla tukea. Saarikallio (2013, 40) toteaaakin, että musiikin voimakas tunnepitoisuus ja henkilökohtaisuus asettavat lukuisten mahdollisuuksien lisäksi myös haasteita opettajalle: miten tunnetaitoja ja -kokemuksia oikeastaan voidaan opettaa?

Lueteltuja pedagogisia keinoja pohtiessaan opiskelijoiden mieliin nousi myös niiden ikäsidonaisuus. Osa heistä oli sitä mieltä, että esimerkiksi musiikki- ja laululeikit soveltuvat paremmin pienemmille oppilaille, kun taas taustamusiikki toimisi enemmän vanhemmille.

Ruokalorut voivat toimia pienille lapsille mutta opettaessani esimerkiksi matikkaa ovat isommat oppilaat kysyneet lupaa saada samalla kuunnella musiikkia omilla kuulokkeillaan. Olen antanut luvan jos lapsi itse kokee sen auttavan keskittymään. kaikki lapset eivät kuitenkaan ole halunneet käyttää tätä mahdollisuutta.

Esittelemiemme menetelmien lisäksi kysyimme opiskelijoilta muista heidän mieliinsä nousevista ideoista. Opiskelijat ottivat esiin oppituntien tauottamisen musiikin avulla, välituntien soittovuorot, lasten energiatasojen säätelyn liikuntatunneilla ja musiikin mahdollisuuden palkitsemiskeinona. Musiikin hyöty oppituntien tauottajana nähtiin positiivisena, sillä sitä kautta voitaisiin tehostaa oppilaiden keskittymistä. Musiikin välinearvo nähtiin merkittävänä myös

energiatason säätelyn suhteen liikunnanopetuksessa, varsinkin helposti innostuvien alkuopetuksen oppilaiden parissa. Musiikin itseisarvoon liittyi musiikin käyttö palkitsemiskeinona, jolloin musiikin kuuntelu on lastenkin näkökulmasta mukavaa ja tavoiteltavaa. Välituntien soittovuoroilla tavoitellaan toisaalta musiikillista harjaantumista, mutta myös sen tarjoamaa iloa ja nautintoa. Musiikin kahtalaiseen arvoon Nikkanen (2014) ottaakin kantaa viittaamalla pragmatistiseen näkökulmaan musiikin arvosta: musiikin arvo ei perustu ainoastaan sen kautta saatavaan hyötyyn, vaan musiikki itsessään tarjoaa kuulijalleen tai tekijälleen aina jotain erityistä. Musiikin itsenäistä, kasvatuksellista arvoa tulisikin arvioida sen tarjoamien kokemusten kautta. (Nikkanen, 2014, 39–40.)

Kokonaisuudessaan opiskelijoilta ei tullut paljoakaan ideoita listaamiemme esimerkkien jatkoksi. Tämä johtunee osittain siitä, että antamamme esimerkkien lista oli melko pitkä ja monipuolinen. Näin kattava esimerkkien listaus varmasti osaltaan myös vaikutti opiskelijoiden ajatteluun ja vastauksiin: esimerkiksi viimeisessä kokoavassa kysymyksessä musiikkikasvattajuudesta kartoitettiin niitä käytännön musiikillisia menetelmiä, joita opiskelijat ajattelevat opettajan työssään käyttävänsä. Listaamiemme esimerkkejä lueteltiin laajalti myös kyseisessä kohdassa ja eräs vastaaja jopa mainitsi käyttävänsä musiikkia “kyselyssä mainituin keinoin”. Kyselymme on siis tältä osin vaikuttanut opiskelijoiden ajatteluun ja vastauksiin melko voimakkaasti. Tätä yhteyttä käsittelemme tutkimuksen luotettavuuden pohtiessamme.

6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä seikkoja on pohdittava jokaisessa vaiheessa tutkimustyön alusta loppuun saakka. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus näkyy esimerkiksi tutkimusprosessin avoimessa esittelyssä sekä eettisessä ja totuudenmukaisessa aineiston käsittelyssä. Samoin myös tutkijan omaa asemaa ja sen vaikutusta tutkimukseen on eriteltävä luotettavuuden saavuttamiseksi. (Butler-Kisber, 2010, 14.) Myös Lichtman (2013) nostaa tärkeäksi laadullisen tutkimuksen luotettavuustekijäksi tutkijan roolin. Hänen mukaansa tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista tehdä näkyväksi tutkijan oma rooli tutkimuksessa sekä kaikki tutkimusprosessiin vaikuttaneet valinnat ja uskomukset niiden taustalla. (Lichtman, 2013, 295; Butler-Kisber, 2010, 14.)

Eskola ja Suoranta (2001) toteavat, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tekijä ja näin ollen myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallinen luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta, 2001, 210). Tutkijan on havainnoitava työskentelyn aikana omaa näkökulmaansa ja sen vaikutuksia työn etenemiselle: ihanteellista olisi pyrkiä toimimaan avoimen kriittisesti, ikään kuin aihe olisi itselle täysin uusi eikä sen vuoksi suostu näkemään mitään itsestänselvyytenä (Holliday, 2010, 20). Tutkimusta tehdessä onkin aina syytä huomioida aiheen omakohtaisuus tutkijalle. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta meidän tuli kiinnittää erityistä huomiota siihen, etteivät omat kokemuksemme ja näkemyksemme musiikkikasvatuksen merkityksellisyydestä vaikuttaisi aineiston tulkintaan ja johtopäätösten tekoon. Omien asenteidemme tiedostaminen läpi tutkimusprosessin olikin avainasemassa tutkimuksen objektiivisuuden ja näin ollen myös luotettavuuden kannalta.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu vaihtelee suuresti sen mukaan, minkälaista tutkimusmetodia on käytetty, Butler-Kisber (2010, 14) linjaa. Laadullisen tutkimuksen piirissä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet eivät ole samalla tavalla tärkeitä kuin määrällisessä tutkimuksessa. Luotettavuuden arvioinnissa tutkimuksen toistettavuudella ei myöskään ole samanlaista asemaa, koska usein tutkimuksen kohteena on nimenomaan tietyn joukon henkilökohtaiset näkemykset. Näin ollen absoluuttinen totuuden tavoittelu ei ole kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden tavoittelun väline, sillä esimerkiksi kasvatustieteessä lasten käyttäytymisestä ei ole olemassakaan yksiselitteisiä totuuksia.

6.1 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen uskottavuus perustuu siihen, noudattaako tutkija hyvää tieteellistä käytäntöä. Erityisesti ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on ensiarvoisen tärkeää. Voidaankin sanoa, että ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa ihmisoikeudet muodostavat tutkimuksen eettisen perustan. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu muun muassa se, että tutkija noudattaa rehellisyyttä ja tarkkuutta tutkimustyössään aina esivalmisteluista tulosten arviointiin saakka. Hyvän tieteellisen käytännön normeihin kuuluu myös se, että tutkija soveltaa tutkimuksessaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia tutkimusmenetelmiä sekä ottaa huomioon muiden tutkijoiden tekemän työn ja antaa sille arvon omaa tutkimusta työstäessään. (Tuomi & Sarajärvi, 2013, 132.) Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet läpinäkyvyyteen ja työvaiheiden avaamiseen kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Toimme rehellisesti ilmi harharetkemme ja tutkimustyön alkuvaiheiden epäonnistumisen. Myös lähteiden käytössä olemme kiinnittäneet huomiota oikeaoppiseen viittaustapaan.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) mainitsevat, että jo aihevalinta on aina tutkimuseettinen kysymys. Eettistä pohdintaa on esimerkiksi se, miksi ja kenen vuoksi tutkimusaihe valitaan ja mihin sen myötä pyritään. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 154-155.) Tutkimuksemme näkökulmasta voidaan todeta, että aihevalintaa siivittivät juhlapuheet musiikkikasvatuksen merkityksellisyydestä ja mahdollisuuksista yli oppiainerajojen. Kuitenkin todellisuus kokemuksemme mukaan on ollut toista: moni opiskelija kokee taitonsa riittämättömiksi ja suorastaan kammoksuu musiikin opettamista, vaikka oma musiikkisuhde olisikin hyvä. Halusimme näin ollen selvittää, miten opiskelijat musiikkikasvatusta ja valmiuksiaan kuvailevat. Tutkimusaihe on siis valittu selvittääksemme yleisiä näkemyksiä musiikkikasvatusta kohtaan sekä kokonaisvaltaista ihmis- ja oppimiskäsitystä silmälläpitäen. Henkilökohtaisista tavoitteista ja kiinnostuksen kohteista huolimatta olemme pyrkineet jättämään omat näkemykset työskentelyn ulkopuolelle aiheen valinnan jälkeen.

Tutkimuksen eettisyyttä on tarkasteltava myös aineistonkeruuvaiheessa: minkälaisia vaikutuksia tutkittaville on osallistumisesta, miten keruumenetelmä ohjailee saatavaa aineistoa ja miten tutkija itse vaikuttaa näissä tilanteissa (Barbour, 2008, 66). Koska haastattelumme toteutettiin sähköisesti, pystyivät vastaajat itse hallitsemaan tilannetta ja toimimaan siinä omalla mukavuusalueellaan ilman painetta tutkijan läsnäolosta. Osallistumisesta pyrittiin näin tekemään mahdollisimman miellyttävää ja vaivatonta. Vastaaminen tapahtui myös täysin anonymisti, mikä on tärkeää tutkimuksen eettisyyttä tarkastellessa (Barbour, 2008, 73). Lisäksi aineiston

analyysissä ei myöskään noussut esiin liikaa vastaavan yksilön näkökulma, vaan aiheita käsiteltiin koko tutkimusjoukon tasolla. Tällöin yksittäinen vastaaja ei päässyt mielipiteineen värittämään tutkimustuloksia liikaa, vaan aineistoa käsiteltiin monipuolisena kokonaisuutena, jonka kaikilla näkökulmilla oli oma merkityksensä (Barbour, 2008, 73).

Tutkittavien ja kerätyn aineiston eettisen huomioinnin lisäksi arvopohdinnassa on otettava esille musiikki taidemuotona - on korostettava musiikin itseisarvoa, vaikka tutkimuksessa suureen rooliin pääsevät niin sanotut musiikin siirtovaikutukset, eli musiikin avulla saavutettavat hyödyt esimerkiksi muistiin ja oppimiseen. Tätä *taide vastaan hyödyke* -ajattelua täytyy toisaalta korostaa ja toisaalta välttää. Koska musiikin tärkeys itsessään on huomioitu tässä tutkimuksessa laajasti, ei sen siirtovaikutusten tutkiminen vähennä sen arvoa taiteena. Nikkanen (2014, 39-40) tiivistää, että vaikka musiikki voi saavuttaa oppimiselle hyödyllisiä välineellisiä arvoja, on sen syvin arvo kuitenkin hyvää elämää edistävien kokemusten tarjoaminen. Tällainen kokemusten painottaminen korostuu myös tässä tutkimuksessa, vaikka käsittelemmekin myös musiikin avulla saavutettavia muita arvoja.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Ihmisten ja erityisesti lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa on korostettava ja vaalittava tutkimuksen luottamuksellisuutta ja tutkittavien anonymiteettiä. Lisäksi ennen itse tutkimusta on tarvittaessa pyydettävä luvat tutkimuksen tekoa varten. Tässä tutkimuksessa kirjallisen haastattelun vastaajiksi valikoituivat aikuiset luokanopettajaopiskelijat, joten erillisiä lupia ei ollut tarpeen pyytää. Haastattelulomakkeen yhteydessä lähetetyssä saateviestissä kuitenkin mainitsimme vastaamisen tapahtuvan täysin anonymisti, jolloin tutkittavien henkilökohtaisia tietoja ja ajatuksia ei voida jäljittää. Olisimme voineet tässä yhteydessä vielä erikseen korostaa aineiston käsittelyn luottamuksellisuutta, mutta halusimme pitää saateviestin lyhyenä ja kyselyyn vastaamisen helposti lähestyttävänä.

Kyselylomakkeemme luotettavuutta on kuitenkin syytä pohtia. Jälkikäteen tarkasteltaessa osa kysymyksistämme on saattanut vaikuttaa opiskelijoiden vastauksiin liiankin johdattelevasti. Tässä mielessä haastattelu olisi voinut olla hedelmällisempi aineistonkeruumenetelmä, sillä siinä olisimme voineet ensin esittää hyvin avoimen ja vähemmän ohjailevan kysymyksen tai keskustelunavauksen ja saada sitä kautta nimenomaan vastaajan äänen kuuluviin. Vasta sen jälkeen olisimme voineet esittää tarkentavia kysymyksiä, mikäli olisimme kokeneet, etteivät

kaikki tutkimuksemme teemat tulleet ilmi opiskelijälähtöisessä vastauksessa. Koska kyselylomakemuotoisessa haastattelussa ei ole mahdollisuutta lisäkysymysten esittämiseen, halusimme varmistaa, että kaikki halutut aiheet tulee ilmi vastauksissa. Tämän myötä päädyimme muodostamaan ehkä liiankin vahvasti johdattelevia kysymyksiä, joissa avoimen kysymyksen perään lisäsimme sulkeissa tarkentavia käsitteitä. Samoin kyselyn kvantitatiivisessa osuudessa oli hyvin listaava ote. Tämä listamaisuus toisaalta herätteli vastaajia pohtimaan aihetta laajemmasta näkökulmasta, mutta toisaalta passivoi heitä jopa viittaamaan kaikkiin kyselyssä mainittuihin esimerkkeihin.

Tutkimuksen luotettavuuden suhteen on pohdittava tarkkaan myös valittua kohdejoukkoa: mitkä eri tekijät ovat vaikuttaneet opiskelijoiden ja tutkittavan aiheen välillä. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata tiettyä ilmiötä, ymmärtää tiettyä toimintaa ja tai antaa ilmiölle teoreettisesti mielekäs tulkinta. Tähän pyrittäessä on tärkeää, että tutkimusjoukko on sellainen, jolla on kokemusta ja tietämystä aiheeseen liittyen. Butler-Kisber (2010, 15) mainitsee, että tutkimuksen luotettavuuden kannalta on hyväksi, mikäli haastatteluun osallistuneet henkilöt ovat tutkittavan aiheen kannalta keskenään erilaisia, jotta saataisiin esiin mahdollisimman monipuolisesti erilaisia näkökulmia. Tämä toteutuu tutkimuksessamme kohtuullisen hyvin, sillä vastauksissamme ja vastaajien asenteissa oli paljon vaihtelua. Lisäksi kyselylomake lähetettiin kaikille Oulun yliopiston luokanopettajaopiskelijoille sähköpostilistan kautta niin, että kenen tahansa oli mahdollista vastata siihen. Näin ollen joukko muodostuu opiskelijoista, jotka eroavat toisistaan niin vuosikurssiltaan, koulutusohjelmaltaan kuin esimerkiksi sivuainetaustoiltaan.

Aineistomme koostuu yhteensä 38 opiskelijan vastauksista, joten saavutetun laajuuden vuoksi voidaan tutkimustuloksiamme pitää kohtuullisen luotettavina ja kattavina. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 99) kuitenkin tuovat ilmi myös saturaation eli kylläntymisen käsitteen: tilanteen, jossa aineiston on niin suuri, että se alkaa toistaa itseään. Tutkimuksemme tapauksessa aineisto on melko laaja, mutta koemme silti sen olevan enemmän eduksi kuin haitaksi. Vaikka vastaukset korostivat esimerkiksi opiskelijoiden joko heikkoja tai hyviä musiikillisia valmiuksia tai esimerkiksi opintojen sisältämien soittotuntien riittämättömyyttä, toi jokainen vastauksista tietouteemme myös jotain uutta, tutkimuksen kannalta olennaista. Toisaalta tiettyjen teemojen ja ilmausten toistuminen vastauksissa osoitti osaltaan näkemysten yleisyyden.

Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuus tulee hyvin esille tutkimustulosten esittämisessä ja raportoinnissa. Tutkijan tulisi vahvistaa luotettavuutta siten, että lukijan olisi mahdollisimman helppo seurata hänen päättelypolkujaan tulkinnasta johtopäätöksiin saakka. Jotta näin tapahtuu, tulee meidän tutkijoina tulkintoinemme olla aineistollemme uskollisia ja avoimia. (Tuomi & Sarajärvi, 2011, 141; Huusko & Paloniemi, 2006, 169.) Pyrimme tutkimuksemme analyysiä kuvatessamme tuomaan ilmi jokaisen vaiheen mahdollisimman tarkasti. Kun kirjoitimme analyysiä ja kokosimme tuloksiamme, meidän oli oltava erityisen tarkkoja siitä, että pysymme aineistomme raameissa. Omien näkemystemme ja teoreettisen tietämyksemme vuoksi olisi ollut helppo viedä vastauksia vähän pidemmälle, mutta pysyttelimme kuitenkin vastaajien ulosannin tasolla. Toimme tämän vuoksi omat syvällisemmät pohdintamme esiin vasta Johtopäätökset ja pohdinta -osiossa.

7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä kappaleessa kokoamme ensin yhteen tutkimuksemme keskeisimmät johtopäätökset. Käsittelemme johtopäätöksiä tutkimusongelmiemme valossa tarkastellen. Niiden kautta etenemme kohti pohdintaa, jossa tuomme enemmän ilmi omia ajatuksiamme tutkimuksemme aiheeseen, tuloksiin sekä koko tutkimusprosessiin liittyen. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme arvoa ja jatkotutkimuksen mahdollisuuksia.

7.1 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa käsitelimme luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä musiikkikasvatuksen arvosta, heidän kokemuksiaan omasta musiikkikasvattajuudestaan ja arvioita siitä, kuinka aikovat käyttää musiikkia työssään. Tutkimuksemme tehtävänä oli selvittää ensinnäkin, millaisena luokanopettajaopiskelijat kokevat musiikin arvon osana koulun toimintakulttuuria? Tässä yhteydessä käsitelimme opiskelijoiden arvoja yleisesti musiikkikasvatuksen suhteen. Toisena tarkasteltavana teemana oli, millaisina musiikkikasvattajina luokanopettajaopiskelijat näkevät itsensä ja minkälaisin menetelmin he ajattelevat toteuttavansa sitä opettajan työssään? Tätä aihetta käsitelimme opiskelijoiden kertomien vaihtelevien omakohtaisten kokemusten kautta. Viimeisenä tutkimusongelmanamme oli, miten opiskelijat kehittäisivät luokanopettajakoulutuksen musiikkiopintoja? Tämän suhteen halusimme saada selville niitä kehittämisalueita, joiden kautta opiskelijat arvelivat musiikkikasvattajuuden kehittyvän monipuolisemmin.

Seuraavaksi kokoamme yhteen tutkimuksemme tulokset tiivistettynä tutkimuskysymys kerrallaan. Ensimmäistä tutkimuskysymystä tarkastellaksemme lähestyimme opiskelijoita kyselysämme kolmen näkökulman kautta: mikä musiikin merkitys on lapselle, mikä koulun musiikkikasvatustyössä on arvokkainta ja millaisia mahdollisuuksia opettajaopiskelijat näkevät musiikilla olevan koulun toimintakulttuurin rikastuttamiseksi. Näiden näkökulmien kautta saimme monipuolisen vastauksen tutkimuskysymykseemme. Vastausten perusteella voidaan sanoa, että musiikin merkityksellisyys nähdään hyvin monipuolisena. Ensinnäkin musiikin vaikutukset tunnetasolla nähtiin opiskelijoiden näkökulmasta merkittävänä, koska sen kautta voidaan toteuttaa monipuolista tunnekasvatusta, kehittää lasten tunnetaitoja ja saada aikaan ilon ja nautinnon kokemuksia. Näiden taitojen kehittäminen vahvistaa luokan ja koko koulun positiivisen tunneilmapiirin muotoutumista. Opiskelijat näkivät musiikilla olevan myös vahvoja sosiaalisia merkityksiä. Musiikkitoiminnan kautta toisaalta kehitetään yhteistyötaitoja, luodaan ystävyy-

suhteita ja yhteenkuuluvuuden kokemusten kautta lisätään yhteisöllisyyttä ja parannetaan ryhmädynamiikkaa. Yksilötasolla merkittävänä nähtiin musiikin tarjoamat positiiviset kokemukset: innostuminen ja inspiraatio, harrastusmahdollisuudet ja tätä kautta myös oman itsetunnon kehittyminen. Monipuolinen ja monikulttuurinen musiikkikasvatus nähtiin opiskelijoiden vastauksissa yleissivistävänä ja maailmankuvaa avartavana.

Edellä kuvattujen musiikin siirtovaikutusten ohella itse musiikillisten taitojen oppiminen nähtiin merkittävänä ja koulun musiikkikasvatuksen suurena arvona koettiin, että kaikki pääsevät oppimaan niitä. Vastauksissa oli läsnä *musiikki kuuluu kaikille* -ajattelu, jonka koulussa toteutettu monipuolinen ja kaikki erilaiset oppijat huomioiva opetus saavuttaa. Opiskelijat mainitsivat koulun juhlien rikastuvan musiikkiesitysten myötä. Itse esitysten ohella myös niiden työstämisprosessi nähtiin tärkeänä oppimiskokemuksena ja esiintymistaidon harjoitteluna.

Toinen tutkimuskysymyksemme oli kaksiosainen, kun kartoitimme sekä luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä omasta musiikkikasvattajuudestaan että heidän ajatuksiaan siitä, millaisin käytännön menetelmin he tulevaisuudessa ajattelivat sitä toteuttavansa. Kokonaisuudessaan koettujen valmiuksien kirjo oli laaja - aina erittäin heikoista hyviin ja monipuolisiin. Hyviksi koettujen valmiuksien taustalla oli lähes aina oma musiikillinen harrastuneisuus ja muuta kuin luokanopettajaopintojen musiikin kurssien kautta saatua oppia. Taitojaan heikoiksi kuvailevat opiskelijat olivat epävarmoja etenkin säästystaitonsa heikon tason myötä. Erityisesti ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat olivat huolissaan mahdollisuuksistaan opettaa musiikkia, kun opinnot eivät enää heidän kohdallaan uuden opetussuunnitelman myötä ole tarjonneet säästyssoitintunteja.

Musiikin opettamisen esteeksi nähtiin yleisesti opiskelijoiden keskuudessa laaja-alaisen soittoaidon puute: opiskelijat olisivat mielellään kartuttaneet taitojaan esimerkiksi bändisoittimien suhteen. Nykyisellään kokemus oli, ettei tarvittavia taitoja soittamisen opettamiseen ole. Opiskelijat kokivatkin, etteivät pysty riittävän monipuoliseen musiikinopetukseen. Luokanopettajan asemassa he kuitenkin uskoivat pystyvänsä käyttämään musiikkia päivittäin luokkansa arjessa. Musiikki liittäminen osaksi koulupäiviä koettiin luontevana ja se haluttiin toteuttaa oppilaille mieluisalla tavalla. Musiikki nähtiin hyvänä koulupäivän tauottajana ja vireystilan säätelijänä. Tunnekasvatuksen suhteen musiikilla nähtiin myös paljon mahdollisuuksia. Musiikki ajateltiin voitavan yhdistää osaksi kokonaisvaltaista opetusta ja projekteja sekä ylipäättään integroida muuhun opetukseen ja käyttää taustamusiikkia opetuksen tukena.

Saavutetun musiikkikasvattajuuden muodostumiseen vaikuttaa vahvasti saatu koulutus. Kolmantena tutkimuskysymyksenämme selvitimmekin, miten opiskelijat kehittäisivät luokanopettajakoulutuksen musiikkiopintoja. Kysyimme opiskelijoilta, miten he kehittäisivät koulutuksen musiikkiopintoja ja olisivatko he toivoneet opinnoiltaan jotain enemmän. Kun vastauksissa aiemmin toistuivat kokemukset heikoista soittotaidoista, ei ole ihme, että juuri soitonopetusta olisi toivottu lisää niin säestys- koulu- kuin bändisoittimissakin. Toisaalta taas musiikin teorian opiskelu nähtiin tärkeänä, mutta samalla hankalana aiheena opiskella taitotasoltaan heterogeenisessä ryhmässä. Soitinopintojen ohella opiskelijoiden vastauksissa ilmeni laajasti se, että opiskelijat olisivat toivoneet käytännönläheisempää otetta opintoihin harjoitteluineen ja tunti-suunnitelmineen. Myös opetuksen lähtökohdille esitettiin tarkennuksia: toivottiin ylipäättään kokonaisvaltaisempaa otetta ja uuden opetussuunnitelman mukaista lähestymistapaa musiikin opiskeluun. Opiskelijoiden näkökulmasta myös heidän vaihteleva lähtötasonsa olisi ollut syytä huomioida opinnoissa nykyistä paremmin: kannatusta sai se, että jokainen kehittyisi omaan lähtötasoonsa nähden.

7.2 Pohdinta

Tutkimuksessamme olemme tarkastelleet luokanopettajaopiskelijoita tulevina musiikkikasvattajina: heidän käsityksiään koulun musiikkikasvatuksen arvosta sekä omista valmiuksistaan opettaa musiikkia sekä liittämään sitä osaksi koulun toimintakulttuuria. Kandidaatintutkielmassa perehdyimme tahoillamme musiikin mahdollisuuksiin toinen tunnekasvatuksen ja toinen kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmista. Jo tuolloin molempien ajatuksena oli korostaa musiikin potentiaalia muuallakin kuin musiikin oppitunneilla. Kävimme tuolloin paljon keskustelua aiheesta sekä tutkimuskirjallisuuden että käytännön kokemusten kautta. Pro gradu -tutkielman työstämisen alkaessa olla ajankohtaista aloimme pohtia parityön mahdollisuutta aiempien hedelmällisten keskustelujen ja hyvin toimineen yhteistyön myötä. Kappaleessa 4 mainittujen moninaisten vaiheiden kautta päädyimme lopulta keräämään aineistoa luokanopettajaopiskelijoilta. Päädyimme tähän kohderyhmään, koska olimme ennen tutkimustyöhön ryhtymistä kuulleet paljon keskustelua siitä, kuinka monet kokivat musiikin opettamisen mahdollisuutensa puutteellisiksi. Halusimme tutkimuksessamme selvittää näiden kokemusten tilaa opiskelijoiden näkökulmasta. Ennakkokäsityksemme mukaan luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet eivät vastanneet sitä tasoa, jonka musiikin opettaminen vaatii.

Tutkijaparina työskenteleminen osoittautui antoisaksi ja toimivaksi. Jokaisessa työvaiheessa oli läsnä sekä kaksi näkökulmaa että kaksi kriittistä toimijaa. Yhdessä käydyt keskustelut avasivat itse aihetta paremmin itsellemme sekä loivat syvempää filosofista tasoa ja arvopohjaa tutkimukselle. Teoriataustaa muodostaessamme työnjako oli luontevaa, sillä teorian runko muodostui omista kiinnostuksen kohteistamme. Tutkimuskysymysten ja toisaalta kyselylomakkeen laatiminen parityönä oli mielekästä ja opettavaista, ja saimme kanavoitua molempien omanlaiset näkökulmat yhdeksi eheäksi kokonaisuudeksi. Aineiston analyysivaiheessa parina työskentely oli parhaimmillaan: yhteinen analyysiviikko oli työntäyteinen ja inspiroiva. Samalla, kun molempien hieman erilainen tulokulma avasi analyysille uusia tasoja, saimme toinen toisistamme tukea. Lisäksi analyysin vaiheet olivat vahvasti tiedostettuja, kun pohdimme yhdessä niiden etenemistä ja onnistumista. Kahden tutkijan kriittinen aineiston tarkastelu lisää myös tutkimuksen luotettavuutta.

Olemme itse elämässämme päässeet harrastusten myötä osaksi musiikin maailmaa ja koemme oppineemme paljon sen parissa. Oman kokemuksemme myötä allekirjoitamme aineistossamme esiin nousseet näkemykset musiikin monipuolisista merkityksistä tunteisiin ja sosiaalisuuteen. Aineistossa painotettiin toisaalta yksilön ja toisaalta yhteisön tasoa: musiikin nähtiin olevan merkittävä tekijä yksilön tunne-elämän ja sosiaalisten ulottuvuuksien kehittäjänä kouluympäristössä. Musiikin mahdollisuus oman identiteetin vahvistajana on tutkimustenkin mukaan merkittävä. Esimerkiksi Saarikallio (2013, 37-38) kertoo tutkimuksista, joissa musiikin mahdollisuudet minuuden rakentamisessa on huomioitu vahvasti. Itsetunnoltaan vahvat yksilöt osaltaan edesauttavat myös vahvan yhteisön muotoutumista, joten koulun kannattaa kiinnittää tähän erityistä huomiota.

Oman kokemuksemme mukaan musiikin myötä voidaan esimerkiksi avartaa maailmankuvaa ja saada arvokasta esiintymiskokemusta. Tunnetason, sosiaalisen tason ja kulttuurisen ulottuvuuden nostaminen musiikillisten tavoitteiden rinnalle on musiikinopetusta suunniteltaessa tärkeää. Myös musiikin kautta tarjoutuvat esiintymismahdollisuudet ovat arvokas väylä oppilaan esiintymistaitojen ja itseluottamuksen kehittämiseksi. Näiden oppimistavoitteiden saavuttamiseksi koulun musiikkikasvatuksella on suuret mahdollisuudet, mutta myös samalla suuri vastuu. Koulun kasvatusfilosofia määrittelee, millä keinoin oppilaan hyvää elämää tavoitellaan ja edistetään. Tämän tutkimuksen myötä voimme todeta musiikin olevan lapselle merkityksellinen elementti ja potentiaalinen kokonaisvaltaisen kasvun tukija.

Musiikki kuuluu kaikille, ja sitä pitäisi opettaa niin, että jokainen pääsee toimimaan itselleen sopivalla tasolla saaden siitä iloa ja onnistumisen kokemuksia. Soitto- ja laulutaidon tason arviointi ei saisi olla koulun musiikinopetuksen ydin, sillä musiikin elementit ulottuvat paljon laajemmalle. Musiikki kulttuurikasvatuksena avaa paljon uusia näkökulmia maailmaan, ja sen kautta voidaan oppia paljon niin itsestä kuin toisista ihmisistäkin. Kaikki tämä on kuitenkin mahdollista vain, jos musiikkikasvatus on kokonaisvaltaista, musiikin kaikki tasot huomioivaa opetusta. Tällöin musiikillisten taitojen rinnalla ovat myös tunteiden ja sosiaalisten taitojen ulottuvuus. Tässä kohtaa erityisesti musiikkikasvattajalta vaaditaan herkkyyttä ja kykyä ymmärtää musiikin monitahoinen potentiaali.

Saamamme aineisto osoitti ennako-oletuksemme totuudenmukaisiksi: merkittävän useat opiskelijat kokivat valmiutensa heikoiksi ja riittämättömiksi toteuttaakseen alakoulun musiikinopetusta. Toisaalta saimme hyvin positiivista näyttöä siitä, että tulevat luokanopettajat ovat valmiita ja halukkaita käyttämään musiikkia muuten osana luokkansa arkea ja integroimaan sitä monipuolisesti muuhun opetukseen. Puutteellisiksi koetuista taidoista huolimatta luokanopettajaopiskelijat näkivät musiikin arvon pääsääntöisesti hyvin merkittävänä ja kokivat musiikin olevan monipuolinen väline luokan toiminnan rikastuttamiseksi. Luokanopettajaopiskelijat onnistuivat vastauksissaan kiteyttämään musiikkiopintojen puutteita ja ongelmakohtia ja tarjosivat useita konkreettisia parannusehdotuksia opintojen kehittämiseksi.

Yliopistossa tulevaisuuden musiikkikasvattajia koulutettaessa luodaan pohjaa tulevaisuuden musiikkikasvatukselle. Jotta koulujen musiikkikasvatustyö olisi edellä kuvatun kaltaista, kokonaisvaltaista ja yksilöllistä, täytyisi myös yliopistokoulutuksen huomioida samat elementit. Voidakseen tarjota monipuolista musiikkitoimintaa kaiken ikäisille ja tasoille oppilaille täytyy musiikkikasvattajilla itsellään olla kokemusta toimivasta eriyttämisestä. Mikäli opettajaopiskelijat eivät tule huomioiduksi taitotasonsa edellyttämällä tavalla, he voivat pudota musiikkitoiminnan ulkopuolelle niin, etteivät kykene sitä myöskään työssään tarjoamaan. Toisaalta musiikin didaktiikan opintojen kautta tulisi kaikkien opiskelijoiden saavuttaa monipuolinen ja vahva käsitys musisoinnin alkeista niin, että jokaisella olisi eväitä opettaa musiikkia. Toisaalta taas emme kiistä esimerkin voimaa siinä mielessä, etteivätkö hyvät musiikilliset taidot olisi musiikkikasvattajalle tärkeitä. Siksi olemmekin sitä mieltä, että sekä alkeiden opettamisen taito että tulevan opettajan omat musiikilliset taidot ovat molemmat tärkeitä musiikkikasvattajuuden muodostumiselle. Opintojen kehittämisen näkökulmasta kokonaisvaltaisuutta voitaisiin tavoitella myös tiedekunnan eri koulutusohjelmien välisellä yhteistyöllä: kun esimerkiksi musiikkikasvatuksen opiskelijoilla on vankkaa musiikillista osaamista ja luokanopettajilla vastaavasti

laajaa pedagogista näkemystä, eikö näitä vahvuuksia voisi jakaa yhteisissä projekteissa entistä enemmän? Tällaisella yhteistyöllä voitaisiin kehittää esimerkiksi luokanopettajien bändisoitinvalmiuksia merkittävästi. Lisäksi uudenlainen yhteistyö ja musiikillinen kanssakäyminen yli koulutusohjelmien voisi tuottaa paljon oppimisen iloa. Luokanopettajaopiskelijoille soittotaitojen kehittyminen voisi lisätä ammatillista itseluottamusta musiikin opettamisen suhteen merkittävästi, sillä soittamaan oppii vain soittamalla ja ilman soittotaitoa on mahdotonta myöskään opettaa soittamista.

Opetussuunnitelmauudistus, joka rajasi pois säestyssoitinopinnot, ei näin ollen mielestämme tue luokanopettajien musiikkikasvattajuuden kehittymistä. Keräämämme aineiston perusteella säestyssoitinopintojen poistaminen harmitti myös asianomaisia, ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoita, joita opetussuunnitelmauudistus koski. Opetussuunnitelmauudistukseen tutustuessamme havaitsimme, että toisaalta opinnoissa oli menty eteenpäin ja lähemmäs peruskoulun opetussuunnitelmaa siinä mielessä, että taide- ja taitoaineita opiskeltiin oppiainerajat ylittävissä kokonaisuuksissa. Emme voi kuitenkaan vastausten perusteella vetää johtopäätöksiä kursien toimivuudesta, sillä ensimmäisen vuoden opiskelijat olivat kyselyyn vastatessaan käyneet vasta puolet kyseisistä kursseista.

Yksi teema, joka korostui aineistossa lähes kaikkien kysymysten kohdalla, oli musiikkisuhteen henkilökohtaisuus. Musiikin merkitys lapselle riippuu totta kai siitä, kuinka hän itse musiikkiin suhtautuu ja millaisia kokemuksia hän on saanut musiikin parissa. Koulumusiikin yhteydessä saadut kokemukset voivat kulkea mukana pitkälle aikuisuuteen asti: lapsena sävelkorvattomaksi tuomittu lapsi voi turhaan kokea olevansa epämusikaalinen ja peruuttamattoman lahjaton. Musiikin merkityksellisyys kantaa läpi elämän ja sen kauaskantoiset vaikutukset tulisi huomioida jo alakoulun musiikkikasvatuksessa. Siellä kuuluisi luoda pohja elämänmittaiselle musiikkisuhteelle ja löytää kaikille oma tapansa nauttia musiikista. Tätä henkilökohtaisuutta ja yksilöllisyyttä tulisi vaalia myöhemmissäkin opinnoissa, siis myös yliopistossa.

Jotta kaikki voisivat nauttia musiikista, täytyy opetuksen huomioida kyseessä oleva ikäryhmä. Vaikka vastaajat näkivät lastenlaulut tärkeinä ja elinikäisiä jälkiä jättävinä, koettiin myös “aikuisien” tai “oikean musiikin” läsnäolo koulussa merkittävänä. Aineistossa korostuikin myös vastaajien ajatus siitä, kuinka musiikinopetuksesta selviytyminen olisi helpompaa alkuopetuksen oppilaiden kuin esimerkiksi kuudesluokkalaisten kanssa. Tämän nähtiin johtuvan juuri siitä, että pienten oppilaiden kohdalla laululeikit ovat vielä sopivia, kun taas isommille on tarjottava

jotain muuta. Kuitenkin tässä suhteessa tulevaisuuden musiikkikasvattajat voivat omalta osaltaan muuttaa ja kehittää tällaista kulttuuria ja ajattelutapaa, sillä kaikenikäiset nauttivat leikkimisestä. Toiminnallisuutta ja kokonaisvaltaisuutta ei pidä jättää opetuksesta pois siksi, että lapset olisivat siihen jo liian isoja, vaan opettajan täytyy vain löytää iälle sopiva tapa toteuttaa sitä. Eheyttävän ja kokonaisvaltaisen opetustyylin ollessa koko opetussuunnitelman lähtökohtana ei opettaja voi jättää musiikinkaan mahdollisuuksia käyttämättä vain siksi, että kokee toiminnan sopivan paremmin pienemmille oppilaille.

Pro gradu -tutkielmamme tuo esiin opettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia aiheeseemme liittyen. Käsitykset ovat henkilökohtaisia ja kertovat opiskelijoiden tämänhetkisistä kokemuksista. Vaikka tulokset ovatkin pääosin linjassa esittelemämme teorian kanssa, ei niitä silti voida yleistää. Tutkimuksemme antaa kuitenkin selkeän käsityksen siitä, miten luokanopettajaopiskelijat näkevät musiikin arvon sekä omat valmiutensa musiikkikasvatukseen toteuttajina alakoulussa. Tutkimuksemme tarkoituksena oli saavuttaa rehellisiä, omakohtaisia kokemuksia tutkimusjoukoltamme, ja tähän tavoitteeseen myös pääsimme. Saimme kerättyä kohtuullisen kattavan aineiston näistä kokemuksista ja niiden sisältö voisi omalta osaltaan toimia koulutuksen kehittämisen tukena. Tutkimuksemme avaa aihetta jatkotutkimukselle, sillä tutkimuksen kohteena oleva koulutus muuttuu koko ajan. Olisi kiinnostavaa tietää, millaisina uuden opetussuunnitelman mukaiset taito- ja taideaineiden uudella tavalla järjestetyt monialaiset opinnot näyttäytyvät, kun opiskelijat ovat suorittaneet ne kokonaisuudessaan. Nythän saimme tietää vain kokemuksia opintojen puolivälin muodostamasta pätevyiden kokemuksesta.

Tutkimuksen työstäminen oli meille kokonaisvaltainen oppimisprosessi. Opimme paljon uutta niin teoreettisista sisällöistä kuin tutkimuksen tekemisestäkin. Ennen kaikkea opimme paljon yhteistyöstä, ja yhdessä tekemisen ilo auttoi meitä jaksamaan koko pitkän prosessin loppuun asti. Kandidaatintutkielmamme teimme yksilötyönä, joten tämän tutkimuksen jälkeen olemme saaneet kokemusta niin yksilö- kuin parityöskentelystäkin. Lisäksi koemme tällaisen tiiviin parityöskentelyn olevan myös etu ammatillisen kehittymisen kannalta: tänä päivänä opettajuus sisältää paljon yhteistyötä, ja esimerkiksi pariopettajuus on yhä suositumpaa. Koemme saaneemme paljon henkistä pääomaa tällä saralla ja uskomme saaneemme paljon vahvuuksia tulevaisuuden työelämässä eteen tuleviin haasteisiin pariopettajuuden ja ryhmätyöskentelyn suhteen.

Lähteet

- Ahonen, K. (2009). Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille*. (s. 215–223). Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Anttila, E. (2011). Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa Anttila, E. (2011). (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 151–173). Helsinki: Edita Prima Oy.
- Anttila, A. (2008). Luokanopettajaopiskelijoiden musiikin ja musiikkikasvatuksen opiskelumotivaatio. Teoksessa A. Juvonen & A. Anttila. *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhatvuoden musiikkikasvatusta. Osa 4*. (s. 158–310). Joensuun yliopisto.
- Barbour, R (2008). *Introducing qualitative research*. Padstow: SAGE Publications.
- Bowman, W. (2012). Music`s Place In Education. Teoksessa McPherson, G. E. & Welch, G. F. (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education*. (s. 21–39). Oxford: Oxford University Press.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*. Chippenham: SAGE Publications.
- Davies, S. (2010). Emotions expressed and aroused by music: philosophical perspectives. Teoksessa J. N. Juslin & J. A. Sloboda. (toim.), *Handbook of Music and Emotion. Theory, Research, Applications*. (s. 15–43). Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (2010). *Taide kokemuksena*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Hallam, S. (2010). Music Education. The Role of Affect. Teoksessa Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (toim.) *The Oxford Handbook of Music ja Emotion. Theory, Research, Applications*. (s. 791–817). Oxford: Oxford University Press.
- Hallam, S. (2015) *The power of music*. Lontoo: Music Education Council.
- Heikkilä, V., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2012). Teacher Students' School Memories as a Part of the Development of Their Professional Identity. *Journal of Studies in Education 2 (2)* (s. 215–229). Lapin yliopisto. Haettu 11.6.2018 osoitteesta <http://www.macrothink.org/journal/index.php/jse/article/view/1580/1406>
- Hellström, M. (2009). Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri. Teoksessa *Taide ja taito – kiinni elämässä!* (s. 15–23). Haettu 18.6.2018 osoitteesta https://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf
- Holliday, A. (2010). *Doing and Writing Qualitative Research*. Second Edition. Lontoo: SAGE Publication.

Huhtinen-Hildén, L. (2012). Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa. Teoksessa P. Jordan-Kilkkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen. (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. (s. 159–171). Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy

Huhtinen-Hildén, L. (2013). Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. (s. 130–149). Juva: Bookwell Oy.

Huotilainen, M. (2009). Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa *Taide ja taito - kiinni elämässä!* (s. 40–48). Opetushallitus. Haettu 28.10.2018 soitteesta https://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf

Huotilainen, M. (2013). Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa Jordan-Kilkkki, P., Kauppinen, E., Korholainen-Viitasalo, E. (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja*. (s. 97–110). Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2) (s. 162–173). Haettu 14.6.2018 osoitteesta <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>

Juvonen, A. (2008). Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhde. Teoksessa A. Juvonen & A. Ahonen. (2008). *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta. Osa 4*. (s. 2–136). Joensuu: Joensuun yliopisto.

Kaikkonen, M. (2009). Kaikki soittaa - erilaisuuden rikkaus. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. (s. 239–243). Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari O. & Värri V. (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. (s. 367–395). Tampere: Tampere University Press.

Koskinen, M. (2011). Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (s. 267–280). Johtamistaidon opisto. Vantaa: Hansaprint.

Kosonen, E. (2009). Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. (s. 157–170). Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat*. Tampere: Juvenes Print.

Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. 3rd Edition. Lontoo: SAGE Publication.

Louhivuori, J. (2009). Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. (s. 157–170). Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Juva: WS Bookwell Oy.

McPherson, G., Davidson, J. & Faulkner, R. (2012). *Music in our lives. Rethinking Musical Ability, Development & Identity*. Oxford: Oxford University Press.

Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Muukkonen M. (2011). Mahdollisimman muonipuolisesti – koulun musiikinopetus aineenopettajan silmin. Teoksessa: Laitinen S & Hilmola A (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. (s. 33–38). Opetushallitus. Haettu 26.10.2018 osoitteesta https://www.oph.fi/download/131643_Taito- ja taideaineiden oppimistulokset - asiantuntijoiden arviointia.pdf

Nickerson, R. (1999). Enhancing Creativity. Teoksessa Sternberg (toim.) *Handbook of Creativity*. (s. 392–430). Yhdysvallat: Cambridge University Press.

Niemi, H. (2010). Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Kallioniemi, A., Linnansaari, H., Toom, A. & Ubani, M. (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. (s. 27–50). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o. 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nikkanen, H. (2009). Alakoulussa avainsana on kokonaisvaltaisuus. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. (s. 239–243). Jyväskylä: Kopijyvä Oy. 239-243.

Nikkanen, H. (2014). *Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina*. Helsinki: Unigrafia Oy. Väitöskirja.

Oksanen, A. (2003). *Digitaalisia oppimateriaalisovelluksia luokanopettajakoulutuksen pianonsoiton opetuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino.

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu 28.5.2018. osoitteesta https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Peretz, I. (2010). Towards a neurobiology of musical emotions. Teoksessa Juslin, P.N. & Sloboda, J. A. (toim.) *Handbook of Music and Emotion*. (s. 99–126). Oxford: Oxford University Press.

Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (s. 47–72). Johtamistaidon opisto. Vantaa: Hansaprint.

Pääkkönen, L. (2013). *Nuorten musisointiprosessi koulussa toteutetussa konserttiprojektissa. Musiikkiluokkalaisten kertomukset yhdessä tekemisestä*. Tampere: Juvenes Print. Väitöskirja.

Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. (s. 259–288). Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Ruokonen, I. & Ruismäki, H. (2010). Taito- ja taideaineet akateemisessa opettajankoulutuksessa – haikuja opettajankouluttajilta. *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöjä ja maistereita*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. Haettu 8.6.2018 osoitteesta http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/Kallioniemi%20ym_%20julkaisu%5B1%5D.pdf

Ruusuvuori, J., Nikander, P., Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P., Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.

Räsänen, M. (2009). Taide, taito, tieto - ei kahta ilman kolmatta. Teoksessa *Taide ja taito - kiinni elämässä!* (s. 28–39). Opetushallitus. Haettu 7.6.2018 osoitteesta https://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf

Räsänen, M. (2010). *Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökoh-tia*. Synnyt/Origins nettilehti 3/2010. Haettu 7.6.2018. osoitteesta http://arted.uiah.fi/syn-nyt/3_2010/rasanen.pdf

Räsänen, M. (2011). Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa Anttila, E. (2011). (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 121 –149). Edita Prima Oy. Helsinki.

Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Luohivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. (s. 221–232). Suomen Musiikkikasvatusseura. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.

Saarikallio, S. (2011) Mitä musiikki nuorille merkitsee? Teoksessa Laitinen S & Hilmola A (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. (s. 53–61). Opetushallitus: 53–61. Haettu 26.10.2018 osoitteesta https://www.oph.fi/download/131643_Taito-ja_taideaineiden_oppimistulokset_-_asiantuntijoiden_arviointia.pdf

Saarikallio, S. (2013). Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa Jordan-Kilkki, P., Kauppinen, E., Korholainen-Viitasalo, E. (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja*. (s. 37–45). Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.

Sainio, T. (2009). Oulun kaupungin kulttuuriopetus suunnitelma. Teoksessa *Taide ja taito – kiinni elämässä!* Opetushallitus. Haettu 9.8.2018 osoitteesta https://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf

Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research. Understanding Qualitative Research*. Yhdysvallat: Oxford University Press.

Tereska, T. (2003). *Peruskoulun luokanopettajaksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Thram (2012). Understanding Music's Therapeutic Efficacy: Implications for Music Education. Teoksessa Wayne D Bowman, Ana Lucia Frega (toim.) *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. (s. 192–209). Oxford University Press.

Tuomi, S. & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuomi, S. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 113. Joensuun yliopisto.

Westerlund, H. & Muukkonen, M. (2009). Yleissivistys musiikissa - mihin koulu kasvatti ja kasvattaa. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. (s. 239–243). Jyväskylä: Kopijyvä Oy.

Westerlund, H. & Väkevä, L. (2011). Kasvatuksen taide ja kasvatustieteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa Anttila, E. (2011). (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. (s. 35–55). Helsinki: Edita Prima Oy.

Liite 1

Luokanopettaja musiikkikasvattajana - opiskelijoiden näkemyksiä musiikista osana opettajuutta ja koulun toimintakulttuuria

*Pakollinen

1. Missä koulutusohjelmassa opiskelet? *

Merkitse vain yksi soikio.

- Laaja-alainen luokanopettajakoulutus
- Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus
- Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus
- Intercultural Teacher Education

2. Monesko opiskeluvuosi sinulla on menossa? *

Merkitse vain yksi soikio.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Muu: _____

3. Mitä musiikin opintoja olet suorittanut (tai parhaillaan suoritat) yliopistossa? *

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- Monialaiset opinnot
- Säestyssoitinopinnot
- Lyhyt sivuaine (25 op)
- Pitkä sivuaine (75 op)
- Muu: _____

4. Kerro lyhyesti työkokemuksestasi luokanopettajana (harjoittelut, sijaisuudet) ja musiikin osuudesta niissä. *

5. Kerro lyhyesti omasta musiikkisuhteestasi (kiinnostuneisuus, musiikin kuuntelu, laulu, soitto, muu harrastuneisuus jne.). *

Miksi musiikkia?

6. Millainen merkitys musiikilla mielestäsi on alakouluikäisen lapsen elämässä? Millainen oli oma musiikkisuhteesi lapsena? *

7. Mikä koulun musiikkikasvatustyössä on mielestäsi arvokkainta? *

8. Millaisia mahdollisuuksia uskot musiikilla olevan koulun toimintakulttuurin rikastuttamiseksi (kouluviihtyvyyden, motivaation, ilmapiirin, oppilaiden välinen vuorovaikutus jne.)? *

Musiikki koulussa - Voisin opettajana toimiessani käyttää musiikkia...

9. Integroituna muihin oppiaineisiin *

Merkitse vain yksi soikio.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| Täysin eri mieltä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Täysin samaa mieltä |

10. osana laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamista *

Merkitse vain yksi soikio.

| | | | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Täysin eri mieltä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Täysin samaa mieltä |

11. kehorytmiharjoitusten muodossa (huomion kiinnittäminen, tunnin rytmittäminen) *

Merkitse vain yksi soikio.

| | | | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Täysin eri mieltä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Täysin samaa mieltä |

12. päivää rytmittävinä lauluina (aamunavaus, ruokalaulut ym.) *

Merkitse vain yksi soikio.

| | | | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Täysin eri mieltä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Täysin samaa mieltä |

13. taustamusiikkina taide- ja taitoainelille *

Merkitse vain yksi soikio.

| | | | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Täysin eri mieltä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Täysin samaa mieltä |

14. taustamusiikkina lukuaineille *

Merkitse vain yksi soikio.

| | | | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Täysin eri mieltä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Täysin samaa mieltä |

15. opetuslauluina eri teemojen käsittelyssä *

Merkitse vain yksi soikio.

| | | | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Täysin eri mieltä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Täysin samaa mieltä |

16. oppilaiden viireys- ja tunnetilan säätelyn apuna (rauhottuminen välitunnin jälkeen, ilta päivän tuntien pirstäminen) *

Merkitse vain yksi soikio.

| | | | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Täysin eri mieltä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Täysin samaa mieltä |

17. tunnekasvatuksen välineenä *

Merkitse vain yksi soikio.

| | | | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Täysin eri mieltä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Täysin samaa mieltä |

18. oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi *

Merkitse vain yksi soikio.

| | | | | | | |
|-------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Täysin eri mieltä | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Täysin samaa mieltä |

19. Mitä ajatuksia yllä mainitut esimerkit herättivät? Tuleeko mieleesi muita ideoita musiikin käyttöön luokan arjessa? *

Näkemykset omista valmiuksista

20. Millaiset valmiudet musiikin opettamiseen koet saaneesi opintojesi aikana? Oletko saanut eväitä musiikin muuhun käyttöön luokan arjessa? *

21. Olisitko kaivannut opinnoilta jotain enemmän? Miten kehittäisit luokanopettajakoulutuksen musiikkikasvatuksen opintoja? *

22. Millaisena musiikkikasvattajana näet itsesi ja miten aiot käyttää musiikkia työssäsi? *
