



Ala-aho Vilma

“Kyllä siellä musiikintunneilla ihan tekemällä tehhään.” – Vanhempien käsityksiä yläkoulun
musiikinopetuksesta

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Kyllä siellä musiikintunneilla ihan tekemällä tehään.” – Vanhempien käsityksiä yläkoulun musiikinopetuksesta (Vilma Ala-aho)

Pro gradu -tutkielma, 69 sivua, 6 liitesivua

Joulukuu 2020

Tämä tutkimus keskittyy vanhempien käsityksiin yläkoulun musiikinopetuksesta. Tutkimuksen tavoitteena on kuvata niitä käsityksiä, joita vanhemmilla on yläkoulun musiikinopetuksesta ja esittää käsitysten laadulliset variaatiot. Tutkimuksen tarkoituksena on tarjota tutkittua tietoa vanhempien käsityksistä yläkoulun musiikinopetuksesta, jotta musiikinopetuksen roolia ja tarkoitusta yleissivistävässä peruskoulussa voitaisiin tarpeen vaatiessa tehdä näkyvämmäksi.

Tutkimuksen teoriaosuus koostuu kahdesta luvusta. Ensimmäisessä luvussa tarkastelen sekä esteettisen, että praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofian suuntauksia, joilla pyrin selittämään musiikkikasvatuksen päämääriä ja merkitystä. Toisessa luvussa syvennyn suomalaiseen musiikinopetukseen tarkastelemalla Suomen musiikinopetuksen historiaa ja voimassa olevaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Musiikinopetuksen historian tarkastelun tarkoituksena on kuvata musiikinopetuksen lähtökohtia ja kehittymistä suomalaisessa peruskoulussa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa keskityn erityisesti opetussuunnitelman laaja-alaisiin tavoitteisiin ja yläkoulun musiikin opetussuunnitelmaan, joiden tarkoituksena on kuvata nykyisen musiikinopetuksen raameja, kuten tehtäviä ja tavoitteita.

Tämä tutkimus on fenomenografinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Tutkimusjoukkoni koostuu seitsemästä (N=7) yläkouluikäisen lapsen vanhemmasta, joista neljä oli naisia ja kolme miehiä. Haastateltavat olivat 36–54 -vuotiaita. Haastattelujen litteroinnin jälkeen analysoin tutkimusaineiston fenomenografisesti. Vanhemmat käsittävät yläkoulun musiikinopetuksen ensisijaisesti toiminnallisena opetuksena, joka edistää oppilaiden tasa-arvoa ja tarjoaa oppilaille erilaisia kokemuksia. Vanhempien käsitysten mukaan toiminnallinen musiikinopetus kehittää erityisesti oppilaiden vuorovaikutus- ja ryhmätyöskentelytaitoja. Lisäksi vanhemmat ymmärtävät musiikinopetuksella olevan mahdollisuuksia kehittää oppilaiden tunnetaitoja. Vanhempien mukaan musiikki myös poikkeaa oppiaineena yläkoululaisten muusta koulutyöstä.

Avainsanat: musiikinopetus, musiikin opetussuunnitelma, fenomenografia, haastattelututkimus

Sisältö

Johdanto	4
Musiikkikasvatuksen filosofia musiikinopetuksen pohjana	9
2.1 Esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia	12
2.2 Praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia	14
2.3 Esteettisen ja praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofian yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien tarkastelua	17
Musiikinopetus suomalaisessa peruskoulussa	19
3.1 Suomen musiikinopetuksen historiaa	20
3.2 Perusopetuksen musiikin opetussuunnitelma.....	22
3.2.1 <i>Musiikinopetus yläkoulun opetussuunnitelman perusteissa</i>	25
3.2.2 <i>Yläkoulun musiikinopetuksen tavoitteet ja sisältöalueet</i>	25
Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	28
4.1 Fenomenografinen lähestymistapa.....	30
4.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu.....	34
4.3 Aineiston kerääminen ja tutkimusjoukon kuvaus	36
4.4 Aineiston litterointi ja analyysi.....	38
Vanhempien käsityksiä yläkoulun musiikinopetuksesta	42
5.1 Peruskoulun arvoperustaa toteuttava musiikinopetus	42
5.2 Kasvattava musiikinopetus	48
5.3 Muista oppiaineista poikkeava musiikinopetus	56
6 Pohdinta	61
6.1 Tuloksista syntyneitä pohdintoja	61
6.2 Pohdintaa vanhempien käsityksiin mahdollisesti vaikuttavista tekijöistä.....	64
6.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	65
6.4 Tutkimuksen eettisyys	66
6.5 Lopuksi	68
Lähteet	70
Liitteet	77

Johdanto

“Meidän isä sanoo, että ei tätä musaa tarvii mihinkään.” Tasaisin väliajoin olen kuullut vastaavia kommentteja tehdessäni musiikinopettajan sijaisuuksia Oulun yläkouluissa viimeisen neljän vuoden aikana. Yleensä nämä kommentit aiheuttavat itsessäni puolustusreaktion, sillä musiikkikasvattajana minun on vaikea ymmärtää, miksi joku ajattelisi musiikinopetuksen olevan turhaa. Olen tuntenut osaksi myös hämmennystä siitä, että olen joutunut perustelevaan musiikin oppiaineen merkitystä ja asemaa yleissivistävässä peruskoulutuksessa yläkoululaisille oppilaille ja myös heidän vanhemmilleen. Aina kun oppilaat ovat esittäneet epäilyksensä musiikinopetuksen tarkoituksesta, olemme käyneet pitkiä ja hyviä keskusteluja musiikinopetuksen hyödyistä ja merkityksestä. Joskus oppilaiden mielipiteet ovat muuttuneet, kun taas toisina päivinä keskustelun vaikutus ei ole ollut niin suuri. Nämä keskustelut oppilaiden kanssa ovat saaneet minut pohtimaan sitä, millä tavalla oppilaat – ja erityisesti heidän vanhempansa, jotka omilla asenteillaan ja suhtautumisillaan vaikuttavat lapsiensä asenteisiin – käsittävät musiikinopetuksen tehtävät, tavoitteet ja merkityksen yleissivistävässä perusopetuksessa.

Musiikkikasvatus toteutuu suomalaisissa peruskouluissa musiikinopetuksen kautta ja monille suomalaisille oppilaille koulu onkin ainoa taho, joka tarjoaa tavoitteellista musiikkikasvatusta (Anttila & Juvonen, 2006, s. 24). Suorannan (2004) mukaan peruskouluissa tapahtuvan musiikkikasvatuksen tavoitteeksi on esitetty *musiikin avulla kasvattaminen*, johon kuuluu musiikin oppimisen, kuten musiikillisen tiedon ja soittotaidon kehittämisen lisäksi paljon muita yleispäteviä kasvatuksellisia tavoitteita. Myös nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 422) musiikinopetuksen tehtäväksi on asetettu oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittämisen lisäksi oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun ja yhteistyökykyjen edistäminen.

Musiikin lehtori ja filosofian tohtori Timo Kovanen (2019) selvitti väitöstutkimuksessaan, millaisen koulutuspoliittisen logiikan varassa koulusta ja musiikkikasvatuksesta puhutaan 2000-luvun opetussuunnitelmaudistusten yhteydessä. Tutkimuksessaan Kovanen (2019, s. 163) esittelee kaikille kuuluvan, yleissivistävän musiikkikasvatuksen neljä kriittistä ulottuvuutta, joilla hän pyrkii valaisemaan kasvatuksen kannalta oleellisia ulottuvuuksia musiikkikasvatuksessa: 1) yhdessä toimiminen, 2) subjektifikaatio, 3) kuvittelukyky ja 4) elämän ohjaus. Musiikinopetuksessa yhdessä toimiminen kytkeytyy Kovasen (2019, s. 153)

mukaan musiikillisten käytäntöjen lisäksi demokratiaan kasvamiseen ja sen vaalimiseen sekä yksilöiden toimijuuden ja osallisuuden vahvistamiseen. Subjektifikaatiolla Kovanen (2019, s. 156) tarkoittaa yksilön persoonan ja itsen kasvua sekä identiteetin muotoutumista. Kovasen (2019, s. 158) mukaan musiikinopetuksessa opettaja pyrkii löytämään oppilaan vahvuudet ja taipumukset, joista tehdään osa yhteistä kasvatustodellisuutta toiminnan, kokemusten ja vuorovaikutuksen avulla. Kuvittelukyvyllä, johon kytkeytyvät luova ajattelu, mielikuvitus ja leikki, Kovanen (2019, s. 158) tarkoittaa uteliasta ja avointa tapaa suhtautua maailmaan. Kovasen mukaan (2019, s. 159) taidekasvatuksen, kuten myös musiikkikasvatuksen yksi keskeisimmistä tarkoituksista on kehittää yksilön avointa tapaa kokea ja havaita maailmaa, johon myös musiikinopetuksella pyritään. Kovanen (2019, s. 161–162) ehdottaa, että musiikin avulla voidaan kehittää yksilön elämän ohjausta ja -hallintaa. Kovasen (2019, s. 161) mukaan musiikissa säätelemme esimerkiksi vireyttä, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja tunnetiloja, jolloin musiikilliset toiminnot ovat keinoja vahvistaa näitä kasvatuksen toiminnallisia ja kokemuksellisia toimintoja. Kovanen (2019) toteaa, että juuri musiikillisen toiminnan mahdollistamat merkitykselliset kokemukset yhdistävät ihmisiä, kehittävät yksilön kuvittelukykyä ja tarjoavat rakennusosia yksilöiden minuuden muotoutumiseen. Näin ollen myös Kovanen (2019) ymmärtää koulujen tarjoaman, kaikkia koskevan yleissivistävän musiikkikasvatuksen musiikinopetusta laajempaa kokonaisuutena, johon kuuluu kasvatuksen monet eri ulottuvuudet. Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostavat Kovasen (2019) tavoin musiikinopetuksen vaikutusta oppilaiden kokonaisvaltaiseen kasvuun, näkyvätkö nämä musiikinopetuksen eri kasvatukselliset ulottuvuudet myös vanhemmille?

Useat tutkimukset osoittavat, että vanhempien suhtautuminen lapsen koulunkäyntiin vaikuttaa lapsen omaan suhtautumiseen. Sanna Ranto (2019) tarkasteli tutkimuksessaan helsinkiläisten peruskoululaisten koulunkäyntiasenteita ja -vaikeuksia oppimistaidoissa. Rannon (2019) tutkimuksessa kävi ilmi, että vanhempien suhtautumisella lapsen koulunkäyntiin oli iso yhteys lapsien kouluasenteisiin. Jos lapsi koki, että vanhemmat eivät pitäneet koulunkäyntiä tärkeänä, heistä itsestäänkin vain 32 % piti koulunkäynnistä. Rannon (2019) artikkelissa käytettiin aineistona Terveysten ja Hyvinvointilaitoksen vuonna 2017 tekemää kouluterveyskyselyä. Myös Tuomo Virtasen (2016) väitöskirja tukee Rannon (2019) tutkimuksen tuloksia. Virtasen (2016, s. 37) mukaan perheen antamalla sosiaalisella tuella on positiivinen vaikutus nuoren koulumenestykseen, kun taas tuen puute ehkäisee nuoren positiivista kiinnittymistä koulutukseen.

Artikkelissaan musiikkikasvatuksen professori Gary E. McPhearson (2008) hyödynsi kasvatuksen ja psykologian tieteenalojen eri tutkimuksia, joiden avulla hän pyrki muodostamaan mallin, joka selittää vanhempien roolin vaikutusta lapsen musiikilliseen kehittymiseen. McPhearsonin (2008) mukaan vanhempien suhtautuminen musiikin harrastamiseen ja oppimiseen vaikuttavat siihen, kuinka lapsi itse niihin suhtautuu. Lapset alkavat esimerkiksi helpommin harrastamaan asioita, joihin vanhemmat suhtautuvat positiivisesti. Lisäksi McPhearsonin (2008) artikkelissa käy ilmi, että vanhempien antama palaute vaikuttaa lapsen itsetuntoon ja uskoon omista kyvyistä. Tiivistetysti McPhearsonin (2008) malli ehdottaa, että vanhempien kasvatustyyli ja -toteutukset, jotka ovat riippuvaisia kasvatuksen päämääristä, vaikuttavat muun muassa palautteen, suhtautumisen, asenteiden ja kommunikaation muodossa lapsen omaan musiikkisuhteeseen, itsetuntoon ja itsesääteelyyn. Näistä puolestaan muodostuvat lapsen musiikillinen kompetenssi, musiikillinen identiteetti sekä tahto harjoitella, ponnistella ja lopulta onnistua (McPhearson, 2008).

Veronica O. Sichivitsan (2007) tutkimuksessa selvisi, että niillä nuorilla, joiden vanhemmat kannustavat ja tukevat lastaan musiikillisessa osaamisessa, kehittyi parempi musiikillinen minäkuva, vahvempi arvostus musiikkia kohtaan, sekä korkeampi motivaatio harjoitella musiikillisiä aktiviteetteja myös tulevaisuudessa. Sichivitsan (2007) tutkimukseen osallistui amerikkalaisen julkisen yliopiston 130 kuorolaista. Sichivitsankin (2007) tutkimustulokset painottavat vanhempien tuen merkitystä.

Koska vanhempien suhtautuminen, asenne ja tuki vaikuttavat niin lapsen koulunkäyntiin kuin musiikin harrastamiseen, voidaan olettaa, että vanhempien suhtautumisella yläkoulun musiikinopetukseen on suuri vaikutus myös lapsen omaan suhtautumiseen ja asenteeseen. Edellä mainittujen tutkimusten valossa voidaan tulkita, että vanhempien positiivinen suhtautuminen ja tuki auttavat lasta sitoutumaan musiikinopetukseen, joka voi puolestaan mahdollisesti ennaltaehkäistä lapsen syrjäytymistä.

Linda Lähdesmäki selvitti pro gradu -tutkielmassaan (2018) rehtorien kuvauksia yläkoululaisten syrjäytymisestä ja sen ennaltaehkäisemisestä. Lähdesmäen (2018) tutkimuksessa selvisi, että rehtorit pitivät perheen merkitystä yleisimpänä taustatekijänä nuoren syrjäytymiselle. Lähdesmäen (2018) tutkimuksessa syrjäytymisen ennaltaehkäisyn keinoihin rehtorit luettelivat koulussa muun muassa koulussa viihtymisen edistämisen osallistamisen vahvistamisella, oppimisen tukemisella ja yhteisöllisyyden edistämisellä.

Kovasen (2019) esittelemät musiikkikasvatuksen kriittiset ulottuvuudet (*yhdessä toimiminen, subjektifikaatio, kuvittelukyky ja elämänohjaus*) näyttäisivät vastaavan syrjäytymisen ennaltaehkäisyn tarpeisiin, kuten yhdessä toimimisen ja osallisuuden vahvistamiseen. Sirkka Laitinen, Antti Hilmola ja Marja-Leena Juntunen (2011) tekivät arvioinnin musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistuloksista peruskoulun päättövaiheessa. Musiikkikasvatuksen professori Marja-Leena Juntunen oli vastuussa musiikin arvioinnista. Juntunen (2011) arvioinnista selviää, että peruskoululaiset pitävät musiikkia kiinnostavana oppiaineena ja musiikin oppitunnit koetaan ilmapiiriltään miellyttäväksi. Juntunen (2011) mukaan oppilaat myös kokevat, että musiikissa on mahdollista päästä hyvin lopputuloksiin. Juntunen (2011) toteaa, että musiikinopetus itsessään lisää oppilaiden hyvinvointia ja sen toiminnalliset oppimismuodot kasvattavat yhteisöllisyyttä. Juntunen (2011) selvitys näyttää tukevan Kovasen (2019) ajatuksia.

Suvi Kivelän ja Sakari Aholan (2007) mukaan nuoren syrjäytymiseen vaikuttaa muun muassa kielteinen minäkäsitys, joka johtuu toistuvista epäonnistumisista koulussa. Kivelä ja Ahola (2007) toteavat, että nuoren kouluun liittyvät ongelmat voivat olla esimerkiksi oppimishäiriöt, heikko koulumenestys ja kaverisuhteiden puuttuminen, joiden vuoksi nuori saa kielteisen käsityksen omista mahdollisuuksistaan ja kyvyistään. Nuorten syrjäytymistä tutkivaksi lehtoriksi valittu Tarja Tolonen toteaa Helsingin yliopiston uutisessa, että joskus syrjäytymisen syynä ovat myös oppimismenetelmät, sillä liian kirjallinen oppiminen ei sovi kaikille, jolloin kaikkien oppilaiden vahvuudet eivät pääse koulussa esille (Mattila-Niemi, 11.10.2013). Jos oppilas kokee kirjallisen oppimisen itselleen liian haastavaksi, oppilaan koulumenestys voi kärsiä, mikä saattaa vaikuttaa oppilaan minäkuvaan kielteisesti. Suomen yläkouluissa musiikinopetuksessa korostuu toiminnallinen opetus (Perusopetuksen opetussuunnitelma, 2014). Näin ollen opetussuunnitelman mukainen musiikinopetus voi tarjota mahdollisuuden oppilaan toiminnalliselle oppimiselle, vahvuuksien löytymiselle ja myönteisille oppimiskokemuksille. Myönteiset kokemukset koulusta ja itsestä oppijana voivat taas ehkäistä nuoren syrjäytymistä.

Tutkimusten mukaan myönteisten kokemusten lisäksi oppilaiden suhtautumiseen ja kouluun kiinnittymiseen vaikuttavat vahvasti myös vanhempien asenteet sekä vanhempien antama tuki (Ranto 2019; Virtanen, 2016). Vaikka toiminnallisella musiikinopetuksella on potentiaalia ehkäistä oppilaiden syrjäytymisen mahdollisuutta osallisuuden, yhteisöllisyyden ja myönteisten oppimiskokemusten vahvistamisella, musiikinopetus ei voi yksin vastata syrjäytymisen

haasteisiin, sillä vanhempien asenteet, suhtautumiset ja vanhempien tarjoama tuki vaikuttavat siihen, miten oppilas musiikinopetukseen suhtautuu.

Esittelemieni tutkimusten ja työkokemukseni pohjalta koen tärkeäksi saada tutkittua tietoa vanhempien käsityksistä yläkoulun musiikinopetuksesta, koska vanhempien suhtautumiset ja asenteet yläkoulun musiikinopetusta kohtaan riippuvat näistä käsityksistä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarjota tutkittua tietoa vanhempien käsityksistä yläkoulun musiikinopetuksesta, jotta musiikinopetuksen tarkoitusta yleissivistävässä peruskoulussa voitaisiin tarpeen vaatiessa tehdä yhä näkyvämmäksi. Näin ollen tutkimuskysymykseni on:

- Millaisia käsityksiä vanhemmilla on yläkoululaisten musiikinopetuksesta?

Käsityksiä musiikinopetuksesta on tutkittu pro gradu -tutkielmissa muun muassa luokanopettajien näkökulmasta (Haapalehto, 2010; Kaattari & Oikarinen, 2011) ja musiikinopettajien näkökulmasta (Luotonen & Luotonen, 2018). Musiikkikasvattaja ja musiikkikasvatuksen filosofi Tuija Elina Lindström (2011) puolestaan tutki väitöskirjassaan yläkoululaisten kokemuksia yläkoulun musiikinopetuksesta. Käsityksiä yläkoulun musiikinopetuksesta ei kuitenkaan ole missään muodossa tutkittu vanhempien näkökulmasta, jonka vuoksi tämän tutkimuksen toteuttaminen on mielestäni tarpeellista.

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys koostuu musiikkikasvatuksen filosofian kahdesta eri pääsuuntauksesta ja suomalaisen peruskoulun musiikinopetuksesta. Musiikkikasvatuksen filosofian pääsuuntauksilla pyrin selittämään musiikkikasvatuksen päämääriä ja merkitystä kahdesta eri näkökulmasta. Tämän jälkeen avaan niitä lähtökohtia, joista suomalainen musiikkikasvatus on saanut alkunsa. Käsittelem musiikinopetuksen kehitysvaiheita 1800-luvulta aina 2000-luvulle saakka hahmottaakseni tämän päivän musiikinopetusta ja sen perustaa. Lopuksi avaan yläkoulun musiikinopetusta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, sekä yläkoulun musiikinopetuksen tehtäviä, tavoitteita ja sisältöalueita. Musiikkikasvatuksen filosofian, Suomen musiikinopetuksen historian ja nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on hahmottaa yläkoulussa toteutuvan musiikinopetuksen lähtökohtia ja tarkoitusta, sekä antaa filosofinen, historiallinen ja opetussuunnitelmallinen vertailupohja vanhempien käsityksille.

Musiikkikasvatuksen filosofia musiikinopetuksen pohjana

Musiikkikasvatuksen filosofia sai alkunsa 1950-luvun Yhdysvalloissa, kun musiikkikasvatuksen alalla koettiin tarvetta kehittää vahvempi teoreettinen perusta musiikin merkityksen perusteluun koulujen opetussuunnitelmassa (McCarthy & Goble, 2002). Sen ympärillä pyörivä keskustelu alkoi tiivistyä kuitenkin vasta 1990-luvulla, kun David J. Elliottin (1995) julkaisema teos *Music matters* haastoi aikaisempia käsityksiä musiikkikasvatuksesta (Anttila & Juvonen, 2002). Musiikkikasvatuksen filosofia on jaettu kahteen rinnakkaiseen ja osittain vastakkaiseen suuntaukseen: esteettiseen ja praksiaaliseen musiikkikasvatuksen filosofiaan (Lindström, 2009). Esteettisen musiikkikasvatuksen tunnetuimpia edustajia ovat Bennet Reimer ja Keith Swanwick. Praksiaalisen musiikkikasvatuksen puoltajiin kuuluvat puolestaan David J. Elliott ja Thomas A. Regelski. Suomessa musiikkikasvatuksen filosofiaa ovat tutkineet Lauri Väkevä, Heidi Westerlund ja Tuija Elina Lindström.

Musiikkikasvatuksen filosofia tutkii musiikkikasvatuksen tarkoituksia, pyrkimyksiä ja arvoja (Lindström, 2009). Musiikkikasvatuksen professori Lauri Väkevä (1999) määrittelee musiikkikasvatusfilosofian olevan musiikkikasvatuksen ja musiikin oppimisen perusideoiden ja ideaalien tarkastelua. Väkevän (1999) mukaan musiikkikasvatusfilosofian tehtävänä on määrittellä musiikkikasvatuksen ja sen tutkimuksen lähtökohtia, näkökulmia, tavoitteita, arvoja ja merkitystä. Yksinkertaisuudessaan musiikkikasvatuksen filosofia on musiikkikasvatuksen syvällistä pohdintaa filosofisin keinoin. Lindströmin (2009) mukaan musiikkikasvatuksen filosofian käsitteet riippuvat filosofian kehyksenä toimivasta ihmiskäsityksestä.

Lindström (2009) toteaa kasvatuksen olevan tavoitteellista toimintaa, jonka tarkoituksena on yksilön muuttuminen haluttujen päämäärien suuntaisesti. Psykologian ja filosofian tohtori Lauri Rauhalan (1992) mukaan ihmiskäsitys ohjaa kaikkea toimintaa, jossa toiminnan kohteena ovat ihmiset ja tavoitteellinen ihmisiin vaikuttaminen. Koska ihmiskäsitys on aina läsnä kasvatustoiminnassa, vaikuttaa käsitys ihmisestä myös opettajan toimintaan. Rauhalan (2015) mukaan kasvattaja yleensä ottaa vaikutteita useista eri ihmiskäsityksistä, minkä vuoksi kasvattaminen ja opettaminen asettavat vaatimuksia ihmiskäsityksen tunnistamiseen. Musiikkikasvatuksen päämääriä ja merkitystä pohdittaessa olennaista on ihmiskäsitys, eli mikä tai millainen on se ihminen, jota kasvatetaan musiikin avulla (Lindström, 2009).

Rauhalan (2015, s. 26–28) mukaan ihmiskäsitykset on tyypillisesti jaettu neljään eri kategoriaan: monistisiin, dualistisiin, pluralistisiin ja monopluralistisiin ihmiskäsityksiin.

Monistisissa ihmiskäsityksissä ihmisen olemassaolo ymmärretään suhteellisen muuttumattomana yhden ainoan olemisen muotona. Dualistisissa ihmiskäsityksissä ihmisen olemassaolo on jaettu kahteen perusmuotoon, sielu ja keho. Rauhalan (2015, s. 27) mukaan nykyisin kaksinaisuus esitetään muodossa tajunta-keho. Pluralistisissa ihmiskäsityksissä ihmisen ajatellaan koostuvan monista suhteellisen itsenäisistä osajärjestelmistä, joilla jokaisella on itsenäinen rakenne ja tehtävä. Ihmistä ei täten yritetä ymmärtää kokonaisuutena, vaan ihmistutkimus on eriytynyt omiksi osahaaroikseen. Monopluralistisissa eli holistisissa ihmiskäsityksissä ihmisen olemassaolon ajatellaan puolestaan koostuvan erilaisista olemismuodoista, jotka ovat riippuvaisia toisistaan: ihminen on ykseys erilaisuudessa. (Rauhala, 2015, s. 27–28.)

Rauhala (2015) kuvaa hahmottelemaansa holistista ihmiskäsitystä käsitykseksi, joka ottaa huomioon kaikki muut merkittävät ihmiskäsitykset. Rauhalan (2015, s. 32) holistinen ihmiskäsitys perustuu ontologiseen analyysiin, jonka mukaan ihminen on kehollinen, tajunnallinen ja situationaalinen, eli elämäntilanteeseensa kietoutunut olento. Kehollisuudella Rauhala (2015, s. 38–41) viittaa ihmisen fyysiseen olemassaoloon, kun taas tajunnallisuudella tarkoitetaan inhimillisen kokemisen kokonaisuutta. Tajunnassa Rauhala (2015, s. 34–38) yhdistää mielen, jonka avulla ymmärrämme asiat joksikin, ja elämyksen, joka syntyy tajunnassa mielen havainnoista. Kehollisuuden ja tajunnan Rauhala (2015) erottaa toisistaan jyrkkärajaisesti: kehollisuudessa tarkastellaan sitä, miten elämä toteutuu konkreettisesti, kun taas tajunta toimii merkitysten kautta. Situationaalisuudella Rauhala (2015, s. 41–47) tarkoittaa ihmisen olemassaoloa suhteina todellisuuteen. Situationaalisuus koostuu Rauhalan (2015) mukaan ainutlaatuisista elämäntilanteen tekijöistä, joita voivat olla esimerkiksi ympäristö, inhimillisen kanssakäymisen muodot, arvot, normit ja ilmapiiri. Rauhala (2015) muistuttaa, että ihminen, jonka erilaiset olemisen puolet tekevät hänestä ainutlaatuisen, tulee parhaiten ymmärretyksi ja ohjatuksi maailmasuhteidensa pohjalta.

Tutkimuksissaan Juntunen (2009; 2017a) on soveltanut Merleau-Pontyn käsitystä ihmisestä kehollisena olentona (*kehollisuus = embodiment*). Kehollisuudella Juntunen (2017a) tarkoittaa fyysisen ja biologisen kehon sekä eläneen ja kokeneen kehon yhteyttä, joka sisältää ajattelun, olemisen, tekemisen ja vuorovaikutuksen. Ihminen luo omaa subjektiivista käsitystä maailmasta elettyjen kehollisten kokemusten kautta, esimerkiksi aistimalla ja liikkumalla (Juntunen, 2009). Juntunen (2017a) mukaan musiikinopetuksessa ja -oppimisessa tulisi ottaa huomioon se, että musiikki syntyy fyysisestä liikkeestä. Laulaminen, soittaminen ja kuunteleminen ovat kaikki kehollista toimintaa. Tämän vuoksi Juntunen (2017a) mielestä

musiikkikasvatuksessa ihminen tulisi ymmärtää kehollisena olentona, jonka oppiminen on riippuvainen kokemuksesta, joka puolestaan syntyy kehollisuudesta. Juntusen (2009, 2017a) esittämä käsitys ihmisestä kehollisena olentona poikkeaa Rauhalan (2015) kehollisuuden käsitteestä. Siinä missä Juntunen (2017a) ymmärtää kehollisuuden fyysisen kehon ja kokeneen kehon symbioosina, johon kuuluu myös ajattelu, oleminen, vuorovaikutus ja tekeminen, Rauhalan (2015) esittämä kehollisuus tarkoittaa kehon konkreettisia ja orgaanisia tapahtumia, jotka eivät tapahdu mielessä elämyksellisesti kokien tai merkityssuhteita luoden. Rauhala (2015) erottaa tajunnallisuuden psyykkis-henkisen toiminnan, kuten merkityssuhteiden luomisen ja ajattelun kehollisuudesta, vaikka aivotapahtuma perustuu kehon orgaaniseen toimintaan.

Lindström (omaa sukua Honkanen) kritisoi liseniaatin työssään musiikkikasvatuksen filosofian tunnetuimpien edustajien filosofioita siitä, etteivät ne tarkasti määrittele eheää ihmiskäsitystä, johon musiikkikasvatuksen filosofia perustuu (Honkanen, 2001). Vaikka molempien suuntausten lähtökohtana on ajatus, että musiikkikasvatus voi edesauttaa inhimillistä kasvua, Lindströmin (2009) mukaan suuntaukset eivät ilmaise selkeää käsitystä siitä ihmisestä, jota musiikkikasvatus koskee.

Lindström (2009) itse toteaa musiikillisen kokemuksen olevan aina inhimillinen kokemus, minkä vuoksi elämyksen ja tunteiden vaikutusta ihmisen kehitykseen ei tulisi vähätellä. Lindströmin (2009) ajatus pohjautuu käsitykseen ihmisestä psyko-fyysis-henkisenä olentona, joka on kokonaisvaltaisesti suhteessa ympäristöönsä, itseensä ja elämäänsä. Lindström (2009) korostaakin, että musiikin kasvatuksellinen arvo on musiikin mahdollistamissa tilaisuuksissa olla yhteydessä elämään kokemusten kautta.

Koska filosofian kehyksenä toimiva ihmiskäsitys on aina osa kasvatustoimintaa, on se osa myös musiikkikasvatusta. Ihmiskäsityksellä pyritään määrittämään millainen tai mikä on se ihminen, jota kasvatetaan haluttujen päämäärien suuntaisesti. Ihmiskäsityksen moninaisuudesta johtuen kasvattaja harvoin tukeutuu ainoastaan yhteen ihmiskäsitykseen, vaan ottaa vaikutteita useista ihmiskäsityksistä. Vaikka musiikkikasvatuksen filosofian tunnetuimmat edustajat eivät olekaan tarkasti määritelleet teorioidensa ihmiskäsitystä, musiikkikasvatuksen kentällä on myöhemmin pyritty muodostamaan eheää ihmiskäsitystä. Näistä esimerkkinä olen nostanut esiin Juntusen (2009; 2017a) käsityksen ihmisestä kehollisena olentona.

Seuraavissa luvuissa esittelen molempien musiikkikasvatuksen filosofian suuntauksen pääpiirteitä suuntauksen tunnetuimpien edustajien näkökulmasta. Näiden kuvausten avulla pyrin tuomaan esiin musiikkikasvatuksen tarkoituksia ja päämääriä.

2.1 Esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia

Esteettisen musiikkikasvatuksen filosofian mukaan musiikkikasvatus on esteettistä kasvatusta. Esteettisessä musiikkikasvatuksen filosofiassa ajatellaan, että musiikkikasvatuksen arvo on musiikin itseisarvossa, koska esteettisenä ilmiönä musiikki pitää itsessään sisällään arvokkaita ja merkityksellisiä ominaisuuksia. Merkitykselliset ominaisuudet ovat musiikin esteettisissä rakenteissa, kuten muodossa ja tunnekylläisyydessä. (Reimer, 1989, s. 27–29; Swanwick, 1987, s. 13–16.) Esteettisen musiikkikasvatuksen filosofian mukaan musiikilla tulee olla sisäinen itseisarvo, jotta sen opettaminen tai liittäminen kasvatukseen olisi edes perusteltua (Reimer, 1989, s. 47). Esteettisessä musiikkikasvatuksen filosofiassa musiikki ymmärretään objektina (Reimer, 1989, s. 27-29).

Esteettisen musiikkikasvatuksen filosofian lähtökohtana on musiikin oma esteettinen arvo ja sen tuottamat esteettiset kokemukset ja elämykset (Reimer, 1989; Swanwick, 1987). Reimer (1989, s. 103–108) ja Swanwick (1987, s. 60–61) kuvaavat esteettistä kokemusta oleelliseksi kokemukseksi, jonka arvo on sisäsyntyistä ja joka erotetaan muista inhimillisistä kokemuksista. Esteettinen kokemus saavutetaan esteettisen havainnon tuottaessa esteettisen reaktion. Esteettinen kokemus kehittää ihmisen tunteita ja vaikuttaa sitä kautta ihmisen kasvuun. (Reimer, 1989; Swanwick, 1987.) Reimer (1989) toteaa, että musiikki tuottaa sellaisia esteettisiä kokemuksia, joita ei voida millään muulla tapaa saavuttaa.

Reimer (1989) jakaa musiikin esteettiset lähtökohdat kolmeen eri näkökulmaan riippuen siitä, mihin musiikin arvo ja merkitys perustuvat: 1) absoluuttis-formalistisessa näkökulmassa musiikin merkitys ja arvo ovat musiikissa itsessään ja sen sisäisissä rakenteissa, 2) referentialistinen näkökulma puolestaan korostaa teosten ulkopuolisia viittauksia, kuten tunteita, ideoita ja asenteita. Nämä ulkopuoliset asiat nähdään taiteellisesti merkitysten lähteenä. 3) Absoluuttis-ekspressionistiset näkökulmat sijoittavat esteettisen merkityksen musiikin sisäisiin ominaisuuksiin ja ulkopuolisiin tekijöihin, kuten kulttuuriin ja musiikin esittäjiin. Absoluuttis-ekspressionistisessa näkökulmassa korostuu musiikin ulkoisten tekijöiden vaikutus yhdessä musiikin kanssa esteettisen kokemuksen syntyyn. (Reimer, 1989, s. 16–28.)

Reimerin (1989) mukaan musiikkikasvatuksen lopullinen päämäärä on saavuttaa musiikin tuottama esteettinen kokemus, joka puolestaan mahdollistaa musiikin arvon ja merkityksen havaitsemisen sekä ymmärtämisen. Tällöin kaikki musiikillinen toiminta, kuten soittaminen, laulaminen ja säveltäminen, ymmärretään keinoina saavuttaa parempi esteettinen kokemus ja sen kautta parempi musiikillinen ymmärrys. Reimerin filosofian (1989) taustalla on ajatus lopullisesta, ideaalista esteettisestä kokemuksesta, jossa yksilö löytää yhteyden taiteelliseen teokseen. Reimerin (1989) mukaan musiikinopetuksen tärkein tehtävä on synnyttää näitä esteettisiä, inhimillisiä tunnekokemuksia ja rikastaa elämänlaatua. Hän toteaa, että musiikinopetuksen tulisi mahdollistaa paljon erilaisia tilaisuuksia luovaan musisointiin kuuntelemalla, säveltämällä ja esittämällä. Reimer (1989) ei kiellä musiikillisen toiminnan tärkeyttä kasvatuksessa, mutta painottaa musiikkikasvatuksessa erityisesti kuuntelukasvatuksen tärkeyttä. Hän toteaa jokaisella yksilöllä olevan luontainen kyky reagoida musiikin sisäisiin rakenteisiin ja myös luoda niitä, minkä vuoksi musiikinopetuksen painopiste tulisi olla oppilaan ja musiikin välisen taiteellisen ja luovan suhteen vahvistamisessa. (Reimer, 1989, s. 102–115.) Myöhemmissä teoksissaan Reimer (2003, 30–35, 39) nostaa esiin myös musiikin tekemisen merkityksen. Hän toteaa edustavansa nykyään musiikkikasvatuksen filosofiaa, jonka perusta on edelleen esteettisessä musiikkikasvatuksen filosofiassa, mutta sen lisäksi siinä yhdistellään eri filosofioiden ajatuksia (2003).

Swanwickin (1987, s. 64-65) filosofia käsittää musiikkikasvatuksen päämääränä merkityksellisten esteettisten kokemusten saavuttamisen suhteessa musiikkiin. Swanwickin (1987, s. 64-65) mukaan musiikinopetuksen keskiössä on välitön kontakti musiikkiin itseensä, joka mahdollistetaan oman tekemisen, kokemisen ja tutkimisen avulla. Musiikinopetuksen ensisijaisena tavoitteena Swanwick (1987, s. 64-65) ymmärtää yksilön tunteiden hienostamisen suhteessa musiikkiin, mutta myös mm. taitojen ja ymmärryksen kehittämisen. Musiikin kytkeytymistä tunteisiin Swanwick (1987, s. 28) kuvaa termillä tunnekylläisyys. Musiikinopetuksen lopullisena päämääränä on oppilaan suhteen muuttuminen musiikkiin, mutta myös maailmaan ja itseensä (Swanwick, 1987, s. 13). Swanwickin (1987, s. 13) ajatuksen taustalla on käsitys siitä, että musiikki on olennainen ja arvokas osa kaikkien ihmisten inhimillistä kokemusta, jolloin ymmärtämällä musiikin kantamia merkityksiä, ymmärrämme paremmin itseämme ja sitä, mitä on olla ihminen.

Swanwick (2012) esittää musiikin kokemiselle kolme eri vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa ihminen tunnistaa musiikin abstraktit muodot, jolloin musiikki kuullaan pelkkien nuottien sijaan sävelinä, joilla on ilmaisulliset muodot. Kokemisen toinen vaihe riippuu ihmisen

tietoisuudesta musiikin sisäisistä suhteista, jotka muuttuvat ja kehittyvät jatkuvasti. Swanwick (2012) toteaa, että musiikista muodostuu uudenlainen kokemus, kun musiikin sävelet muodostavat uusia ja muuttuvia suhteita, jotka haastavat ja mahdollisesti yllättävät kuulijan. Swanwickin (2012) kolmannessa vaiheessa nämä uudet musiikilliset kokemukset yhdistyvä aikaisempien kokemusten ja tietojen kanssa, jolloin musiikin kokemisesta muodostuu henkilökohtainen, inhimillinen kokemus ja tunne. (Swanwick, 2012.)

Swanwickin (2012) mukaan keskeisin haaste musiikkikasvatuksessa on kuulemisen (*overhearing*) korvaaminen kuuntelemisella (*listening*). Swanwick (2012) toteaa kuuntelemisen kehittävän ihmisen kykyä kokea musiikkia monipuolisilla tavoilla, kuten esittämällä, luomalla ja yleisössä vastaanottamalla. Tämän vuoksi Swanwick (2012) ymmärtää musiikkikasvattajan tärkeimpänä tehtävänä musiikin tuomisen elämän taustalta huomion keskipisteeksi, jolloin musiikkia ei vain kuulla, vaan sitä kuunnellaan. Toisin sanoen musiikki on musiikkikasvatuksen ydin (Swanwick, 2012).

Tiivistetysti esteettisen musiikkikasvatuksen filosofian ydin on musiikin itsenäisessä arvossa ja esteettisessä kokemuksessa. Musiikki ymmärretään teoksina, musiikillisina objekteina, joilla on itsessään arvokkaita esteettisiä ominaisuuksia, kuten rytmi, melodia ja muoto. Musiikinopetuksen ensisijaisena tehtävänä on esteettisen tietoisuuden kehittäminen esteettisten kokemusten kautta. Vaikka esteettinen musiikkikasvatus tunnustaa musiikillisen toiminnan tärkeyden, korostaa se enemmän kuuntelukasvatuksen merkitystä. Esteettisen musiikkikasvatuksen filosofiassa musiikkikasvatus ymmärretään myös tunnekasvatuksena, sillä musiikkikasvatuksen perusta on ihmisen tunteiden ja musiikin esteettisten arvojen vastaavuudessa.

2.2 Praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia

Praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia syntyi vastareaktiona esteettisen musiikkikasvatuksen filosofialle. Praksialismin mukaan musiikin arvo ei ole sidoksissa ainoastaan musiikkiin itseensä ja sen sisäisiin rakenteisiin, vaan arvo on vahvasti kytköksissä myös musiikin ulkopuolisiin tekijöihin. Toisin kuin esteettisessä musiikkikasvatuksen filosofiassa, praksiaalisessa musiikkikasvatuksen filosofiassa musiikki ymmärretään ensisijaisesti inhimillisenä toimintana, jossa toiminnallisuus, tekeminen ja kuunteleminen ovat kytköksissä toisiinsa. Musiikin merkitykseen ja arvoon vaikuttavat ajatukset siitä, mitä hyötyä musiikista on tai millaista lisäarvoa musiikillinen toiminta yksilön elämään tuottaa. Musiikin

arvo määräytyy siis musiikin käyttötarkoituksen ja pyrkimysten mukaisesti. (Elliott, 1995, s. 39–45; Regelski, 1996, 44–46.) Koska musiikki on jotain mitä ihmiset tekevät, on se pohjimmiltaan kontekstisidonnaista, tarkoituksenmukaista toimintaa (Elliott, 1995; Regelski, 1996).

David Elliottin (1995) praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia syntyi kritisoimaan esteettisen musiikkikasvatuksen filosofiaa, erityisesti esteettistä tapaa ymmärtää musiikki objektina tai teoksina. Elliott (1995, s. 43–45) toteaa esteettisen musiikkikasvatuksen filosofian musiikkikäsitteiden olevan liian kapea tapa ymmärtää musiikki itsenäisenä asiana, jonka erottaminen inhimillisistä toiminnoista on epäjohdonmukaista.

Elliott (1995, s. 39–45) määrittelee musiikin inhimilliseksi toiminnaksi, joka vaatii aina tekijän (musisoija), tuotteen (musiikki), toiminnan (musisoiminen) ja kontekstin. Hän liittää käsitteistöön myös kuuntelun termin. Praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia rakentuu Elliottin (1995) moniulotteisen musiikin määrittelyn varaan.

Esteettisessä musiikkikasvatuksen filosofiassa esitetyn esteettisen kokemuksen Elliott (1995) korvaa laajemmalla käsitteellä *musiikillinen kokemus*. Elliottin (1995) mukaan musiikillisessa kokemuksessa musiikin arvo ja merkitys syntyvät itsen kasvusta ja nautinnosta, jotka ovat saavutettavissa musiikin tekemisen ja kuuntelun avulla. Musiikkikasvatuksen päämääränä Elliott (1995) ymmärtääkin tarkoituksenmukaisen musiikillisen toiminnan, sekä itsen kasvun, itsetuntemuksen ja nautinnon saavuttamisen. Toisin kuin esteettisessä musiikkikasvatuksen filosofiassa, Elliottin (1995) mukaan nautinnon saavuttaminen ei liity tekemisen kohteeseen, kuten musiikkiin, vaan itse toimintaan. Nautinnon ja itsen kasvun kokemuksen saavuttaminen edellyttää Elliottin (1995) mukaan palkitsevia, vaativia ja tietoisuuttamme herätteleviä haasteita, jotka motivoivat toimintaan. Haasteen suorittamiseksi tarvitaan myös tietotaitoa. Kun tietotaito pystyy vastaamaan haasteeseen, syntyy nautintoa ja itsen kasvua tuottava flow-kokemus. Nautinnon ja itsen kasvun saavuttaminen puolestaan kehittävät itseluottamusta, itsetuntemusta ja onnellisuutta. (Elliott, 1995, s. 113–125.) Elliott (1995, s. 129–130) toteaaakin musiikkikasvatuksen olevan yksi ainutlaatuisimmista tavoista saavuttaa tietoa itsestämme.

Musiikinopetuksessa Elliott (1995) korostaa erityisesti musiikin esittämistä, säveltämistä, improvisointia, johtamista, sovittamista ja musiikin artistista kuuntelua, joissa kaikissa korostuu oppilaan aktiivinen toiminta. Hänen praksiaalinen filosofiansa mainitsee erikseen myös liikkumisen musiikin tahtiin yhtenä musiikillisen ilmauksen muotona. (Elliott, 1995, s. 40, 129.) Elliottin (1995) teoriassa muusikkous on ehto musiikin merkitysten avaamiselle, ja

sille, että musiikki voi olla kasvattavaa. Elliottin (1995) mukaan oppilas ei voi saavuttaa musiikillisen toiminnan kautta saavutettua nautintoa, itsen kasvua ja itsetuntemusta, jos oppilas ei perehdy musiikilliseen käytäntöön.

Elliottin (1995) pääajatus on, että musiikki on inhimillistä ja kulttuurisidonnaista toimintaa, jota tulisi opettaa oppilaille heille helposti ymmärrettävästä näkökulmasta, mutta myös pyrittävä opetuksessa laajentamaan oppilaiden musiikillista ymmärrystä vierailta musiikkikulttuureilla. Elliottin (1995) mukaan oppilaiden ymmärryksen laajentaminen oman kulttuurin ulkopuolelle yhdistää musiikkikasvatuksen arvopohjan muuhun arvokasvatukseen.

Westerlund & Väkevä (2009) huomauttavat, että Elliottin praksiaallinen musiikkikasvatuksen filosofia pyrki alun perin vastaamaan Pohjois-Amerikan musiikkikasvatuksen ongelmiin. Siinä missä Suomessa yleissivistävä musiikkikasvatus on ollut jo pitkään toiminnallista, Elliott pyrki vaikuttamaan Yhdysvalloissa vallitsevaan yleiseen näkökulmaan, joka korostaa kuuntelukasvatusta yleissivistävän musiikkikasvatuksen lähtökohtana (Westerlund & Väkevä, 2009).

Vieraillessaan Suomessa vuonna 2001 Regelski määritteli musiikin olevan “sound organized for human purposes” (Honkanen, 2001, s. 113). Myös Regelskin mukaan musiikin arvo riippuu sen tehtävästä ihmisen elämässä (Regelski, 1996, s. 26). Regelski (1998 s. 8–9) kritisoi esteettisen musiikkikasvatuksen filosofian ajatusta musiikin sisäisestä arvosta esteettisen kokemuksen lähteenä, erityisesti kun tätä ajatusta toteutetaan koulujen musiikinopetuksessa. Regelskin (1998, s. 8–9) mukaan koulujen musiikinopetuksessa pitäisi perustella oppilaille, mitä käytännön iloa ja hyötyä musiikin opiskelusta heille on, jotta musiikinopetus jättäisi mahdollisimman pitkäaikaisen ja positiivisen jäljen oppilaiden elämään.

Musiikkikasvatuksen tärkeimpänä päämääränä Regelski (1981, s. 31–32) ymmärtääkin musiikillisen toiminnan. Tämän ajatuksen taustalla on ajatus siitä, että käytännön prosessit jäävät mieleen, kun taas verbaalinen tieto unohtuu ajan myötä. Regelskin (1981) mukaan koulujen musiikinopetuksen tulisi vahvistaa oppilaiden henkilökohtaista suhdetta musiikkiin monipuolisilla musiikillisilla toiminnoilla. Regelskin (1981, s. 5–7) kirjoituksissa korostuu myös musiikin avulla saavutettu syvällisempi itsetuntemus ja tunteiden ymmärrys. Erityisesti Regelski (1981, s. 59) mainitsee musiikinopetuksen tarjoavan nuorille turvallisen alustan kokea, ilmaista, sekä ymmärtää omia tunteitaan murrosiän aikana. Tunteiden välittämisen sijaan, musiikki auttaa ymmärtämään niitä (Regelski, 1981).

Tiivistettynä praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofian keskeiset piirteet ovat seuraavat: Musiikki ymmärretään ensisijaisesti kulttuurisidonnaisena tarkoituksenmukaisena toimintana, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Musiikkikasvatuksen tärkeimpänä päämääränä on musiikillinen toiminta, joka haasteiden ja tietotaidon kohdatessa mahdollistaa nautinnon ja itsen kasvun saavuttamisen. Nautinto ja itseksi tuleminen puolestaan kehittävät yksilön itseluottamusta, itsetuntemusta sekä onnellisuutta.

2.3 Esteettisen ja praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofian yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien tarkastelua

Esteettinen ja praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia jakaa paljon yhteisiä lähtökohtia ja tavoitteita musiikin opetukselle. Molempien suuntausten lähtökohtana on ajatus, että musiikki voi kasvatuksessa tukea yksilöllistä, inhimillistä kasvua ja lisätä itsetuntemusta (Lindström, 2009). Niin Regelskin (1981), Reimerin (1989), kuin Elliottinkin (1995) mukaan musiikinopetuksen tulisi olla kaikkia koskevaa opetusta, johon jokaisella on mahdollisuus osallistua.

Vaikka nämä kaksi musiikkikasvatuksen filosofian suuntausta ovat osittain limittäisiä, niiden väliltä löytyy myös selkeitä näkemuseroja. Molemmissa suuntauksissa musiikinopetus on luonteeltaan toiminnallista huolimatta musiikinopetuksen lähtökohtien erilaisuudesta. Suurin ero musiikinopetuksen lähtökohdille syntyy suuntausten erilaisista tavoista käsittää musiikin arvon. Esteettisessä musiikkikasvatuksen filosofiassa musiikki ymmärretään objektina, itsenäisenä ilmiönä, jonka arvo on yhteydessä musiikin sisäisiin ominaisuuksiin (Reimer 1989; Swanwick 1987). Praksiaalisen näkemyksen mukaan musiikki on taas inhimillistä, kulttuurisidonnaista toimintana, jonka arvo määräytyy sen käyttötarkoituksen ja hyödyn mukaan (Elliott 1995; Regelski 1981).

Musiikin arvo vaikuttaa puolestaan musiikkikasvatuksen tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen. Esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia ymmärtää musiikkikasvatuksen ensisijaisena tavoitteena esteettisen ymmärryksen kehittämisen esteettisen kokemuksen kautta, joka saavutetaan, kun esteettinen havainto tuottaa esteettisen reaktion. Esteettinen kokemus on riippuvainen esteettisen havainnon kohteesta, eli musiikista. Tällöin kaikki musiikillinen toiminta ymmärretään välineenä saavuttaa parempi musiikillinen ymmärrys ja sen avulla musiikkikasvatuksen lopullinen päämäärä, esteettinen kokemus. Erityisesti esteettisessä musiikkikasvatuksen filosofiassa korostuu kuuntelukasvatuksen merkitys. (Reimer 1989;

Swanwick 1987.) Praksiaalisen näkemyksen mukaan musiikkikasvatuksen tärkein päämäärä on tarkoituksenmukainen musiikillinen toiminta, joka mahdollistaa nautinnon ja itsen kasvun saavuttamisen. Toisin kuin esteettisessä musiikkikasvatuksen filosofiassa, praksialismissa ajatellaan, että nautinnon saavuttaminen on riippuvainen itse toiminnasta, ei toiminnan kohteesta. (Elliott, 1995.)

Esteettisessä näkökulmassa oppilas nähdään ikään kuin musiikin ulkopuolisena tarkkailijana, jota ohjataan kohti parempaa musiikillista ymmärrystä ja esteettisen kokemuksen saavuttamista musiikillisen toiminnan avulla. Praksiaalisessa näkökulmassa oppilas on puolestaan osa prosessia, inhimillistä toimintaa eli musiikkia, jolloin oppilas kasvaa musiikissa, musiikillisella toiminnalla. Vaikka suuntausten välillä onkin merkittäviä eroja, kumpainenkin suuntaus pitää musiikkia ihmiselämästä erottamattomana, tärkeänä osa-alueena.

Musiikinopetus suomalaisessa peruskoulussa

Suomessa perusopetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. Opetuksen tavoitteena on antaa oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. (Suomen perusopetuslaki 1998/628 2§.) Myös musiikkikasvatus kuuluu tasa-arvoisen peruskoulutuksen piiriin.

Musiikkikasvatus toteutuu Suomen peruskoulussa musiikin oppiaineen kautta, jolloin jokainen suomalaista peruskoulua käyvä lapsi saa tavoitteellista musiikinopetusta. Musiikinopetuksen reunaehdot on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, myöhemmin tutkielmassa POPS, 2014). Valtioneuvoston asettama tuntijakoasetus puolestaan määrittää sen, kuinka monta vuosiviikkotuntia (1 vuosiviikkotunti = 38 oppituntia) kutakin oppiainetta peruskoulussa opetetaan

Peruskoulun olemassaolon aikana yhteisenä opetetun musiikin määrä peruskouluissa oli laskevaa vuoteen 1993 asti (Pohjannoro & Pesonen, 2010). Pohjannoron ja Pesosen (2010, s. 23–24) mukaan vuosien 1993 ja 2001 tuntijaossa musiikin minimituntimääräksi peruskoulussa määriteltiin yhteensä 7 vuosiviikkotuntia: 1.–4. luokan aikana neljä vuosiviikkotuntia ja luokilla 5–9 kolme vuosiviikkotuntia. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että musiikkia opetettiin luokilla 1–7 kerran viikossa, mutta 8–9 luokan aikana ei välttämättä ollenkaan, johtuen musiikin oppiaineen valinnaisuudesta (Pohjannoro & Pesonen, 2010, s. 23–24). Vuonna 2012 voimaan astuneen valtioneuvoston tuntijakoasetuksen (VNA 2012/422 6§) mukaan musiikkia tulee opettaa ensimmäisen kahden vuoden aikana vähintään kaksi vuosiviikkotuntia, luokilla 3–6 neljä vuosiviikkotuntia ja yläkoulussa musiikkia opetetaan pakollisena oppiaineena kaksi vuosiviikkotuntia koko yläkoulun aikana. Aikaisempaan tuntijakoasetukseen verrattuna kaikkia koskeva musiikinopetus siis lisääntyi yläkoulussa yhdellä vuosiviikkotunnilla.

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) voimaan astuttua peruskoulun valinnaisainemäärät vähenivät. Valinnaisiin taito- ja taideaineisiin kuuluvat musiikki, kuvataide, liikunta, käsityö ja kotitalous, joiden kesken yläkoulussa jaetaan viisi vuosiviikkotuntia. Opetushallituksen linjausten mukaisesti koulutuksen järjestäjät päättävät, miten taito- ja taideaineisiin sidotut valinnaistunnit käytetään. (POPS, 2014.) Juntusen (2017b) mukaan tämä on johtanut siihen, että useissa kouluissa musiikkia ei tarjota lainkaan valinnaisena oppiaineena.

Suomalaisessa peruskoulussa musiikinopetus on nähty osana yleissivistävää kasvatusta (Juntunen, 2007). Se, mitä “yleissivistys” tarkoittaa, on kuitenkin muuttunut ajan saatossa. Aikaisemmin yleissivistys musiikissa ymmärrettiin musiikin tietämisenä ja kykynä tunnustaa “hyvää” musiikkia (Juntunen, 2007), mikä viittaa esteettisen musiikkikasvatuksen filosofian piirteisiin. Tänä päivänä yleissivistys musiikissa nähdään oppilaan henkilökohtaisena musiikkisuhteena, jonka merkitys muotoutuu oppilaan musisoinnin ja kokemusten myötä (Juntunen, 2007). Nykyinen ajatus musiikin yleissivistyksestä sopii yhteen Elliottin (1995) praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofian periaatteiden kanssa.

Vaikka perinteisesti musiikkikasvatuksen onkin katsottu sijoittuvan esteettisen kasvatuksen piiriin (Anttila & Juvonen, 2002, s. 12), Suomessa musiikin opetussuunnitelma ja opettajankoulutuslaitos ovat toteuttaneet praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian linjoja jo 90-luvulta alkaen (Westerlund & Väkevä, 2009). Westerlundin ja Väkevän (2009) mukaan vuonna 1995 Elliottin julkaisema praksiaalista musiikkikasvatusta esittelevä teos *Music matters* antoi musiikinopettajien asenteille ja musiikinopetuksen käytänteille filosofista perustaa.

3.1 Suomen musiikinopetuksen historiaa

Tässä luvussa avaan niitä lähtökohtia, joista Suomen peruskouluissa toteutuva musiikinopetus on saanut alkunsa. Lisäksi kuvaan sitä, kuinka musiikinopetus on kehittynyt ajan saatossa. Suomen musiikinopetuksen historian tarkastelun tarkoituksena on tarjota historiallista tietoa musiikinopetuksen kehitysvaiheista, sekä hahmottaa nykypäivän musiikinopetuksen lähtökohtia.

Suomen musiikinopetus on saanut alkunsa laulunopetuksena keskiajan luostarikouluissa jo ennen varsinaisen kansakoululaitoksen syntyä (Kosonen, 2012, s. 70). Laulun oppiaineen sisältö koostui virsilauluista, jotka nousivat keskeiseen asemaan myös varhaisen kansakoululaitoksen laulunopetuksessa (Pajamo, 2009). Virsien laulamisen ensisijaisena tarkoituksena oli isänmaallisen ja hengellisen kasvatuksen tukeminen (Kádár, 2003, s. 43). 1800-luvun aikana laulunopetuksessa tapahtui muutoksia, kun myös maalliset laulut ja musiikin teoria saivat tilaa opetuksessa (Pajamo, 2009).

Vuonna 1925 ilmestyi Suomen ensimmäinen virallinen opetussuunnitelma, jossa laulunopetuksen tärkeimmäksi tehtäväksi oli määritelty laulujen korvakuulolta oppiminen. Oppitunneilla kiinnitettiin huomiota äänenmuodostukseen ja sanojen selvään ääntämiseen sekä

harjoiteltiin sävelkorkeuksien ja rytmien hahmottamista. (Kosonen, 2011.) Musiikkikasvatuksen tutkija, Henna Suomi (2009) toteaa artikkelissaan, että ensimmäinen sitova kansakoulun laulunopetuksen opetussuunnitelma otettiin käyttöön vasta vuonna 1952, vaikka vuoden 1925 opetussuunnitelmassa laulunopetukselle olikin annettu oma ohjeistus. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa laulunopetus jaettiin kolmeen oppialueeseen: 1) esityslaulusto sekä äänenmuodostus ja artikulaatio, 2) musiikkitaito ja -tieto, 3) kuuntelu ja sepittely (Suomi, 2009).

Suomen (2009) mukaan 1960-luvulla musiikinopetuksessa tapahtui keskeisiä muutoksia, kun musiikki alettiin ymmärtää oppiaineena, jolla tulisi olla kokonaisvaltainen kasvatuksellinen merkitys. Hän toteaa, että musiikin oppitunnit alkoivat monipuolistumaan enemmän käytännön toimintaa sisältäviksi ja myös soittaminen alkoi yleistyä laulutunneilla. Vuonna 1963 musiikki syrjäytti laulun oppiaineen nimen (Kosonen, 2011).

1970–1980 -luvun aikana musiikinopetus jatkoi kehittymistään. 1970-luvulla peruskoulun opetussuunnitelmassa soiton ja laulun rinnalle nousi kiinnostus luovaa toimintaa kohtaan. Uuden opetussuunnitelman oppisisällöt monipuolistuivat koskemaan kuuntelua, soittoa, laulua, musiikkiliikuntaa ja luovaa toimintaa. (Suomi, 2009.) Lisäksi opetussuunnitelmasta löytyi uusia mainintoja kansanmusiikista, viihdemusiikista, yhteistoiminnasta, säveltäjien tuntemuksesta ja musiikin harrastamisesta koulun ulkopuolella (Sidoroff, 2009). 1985 ilmestyi seuraava valtakunnallinen opetussuunnitelma *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*, jossa musiikin merkitys kokonaisvaltaisesti oppilaan kasvuun vaikuttavana oppiaineena alkoi vahvistua entisestään (Suomi, 2009). Suomen (2009) mukaan musiikillisten taitojen kehittämisen lisäksi musiikinopetuksen tehtävänä nähtiin oppilaan persoonallisuuden kasvun vahvistaminen, myönteisten asenteiden ja yhteistoimintavalmiuksien edistäminen sekä musiikin kulttuuriperinnön omaksumista vaativien valmiuksien vahvistaminen.

Vuonna 1994 ilmestynyt opetussuunnitelma korosti paljon koulujen omakohtaista toimintavapautta, joka herätti osaksi huolta koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta. Suomen (2009) mukaan musiikin opetussuunnitelma oli kahteen pääotsikkoon jakautunut, väljä kaksisivuinen ohjeistus, joka mahdollisti kouluille suuremmat vapaudet kuin aikaisemmat opetussuunnitelmat. Musiikin yleiseksi tehtäväksi määriteltiin oppilaan tunne-elämän ja luovuuden kehittäminen, musiikillisten perustietojen ja taitojen sekä kulttuurisen ymmärryksen jalostaminen. (Suomi, 2009.)

2000-luvulla musiikinopetuksessa alkoi korostua enemmän oppilaslähtöinen opetus (Suomi, 2009). Vuoden 2014 julkaistussa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa painotetaan oppilaan aktiivista roolia. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaan kiinnostuksen kohteet, arvostukset, tunteet ja työskentelytavat sekä kokemukset itsestä oppijana, jotka yhdessä ohjaavat oppilaan oppimisprosessia. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan oppilaan mahdollisuutta osallistua oppimisen suunniteluun ja arviointiin myös musiikinopetuksessa.

Musiikki on aina ollut osa suomalaista koululaitosta. Suomen peruskouluissa tapahtuva musiikinopetus on kehittynyt yli 200 vuoden aikana hengellisestä laulunopetuksesta kokonaisvaltaisemmaksi musiikinopetuksiksi, jolla on sekä yleispäteviä kasvatuksellisia tavoitteita, että oppiaineen sisäisiä päämääriä. Opetus on ajan saatossa muuttunut oppilaslähtöiseksi opetuksiksi, jossa korostetaan oppilaan aktiivista roolia oman oppimisensa edistämässä.

3.2 Perusopetuksen musiikin opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma on jokaisen koulun tärkeimpiä asiakirjoja, sillä se asettaa tavoitteet oppimiselle, määrittää oppiaineen sisällön sekä oppimisen arvioinnin perusteet. Vaikka opettajilla on tietynlaisia vapauksia opetuksen toteuttamiselle, opetussuunnitelmassa otetaan kantaa myös opetusmetodeihin. (Uusikylä & Atjonen, 2000, s. 50–52.) Opetussuunnitelman tehtävänä on asettaa rajat kaikille oppilaille tarpeellisesta yleissivistyksestä, sekä varmistaa opetuksen tasa-arvoisuuden ja tavoitteiden toteutuminen kaikissa Suomen kouluissa (Lahtinen & Lankinen, 2013, s. 148). Näin ollen opetussuunnitelmaa määrittelee myös musiikinopetuksen reunaehdot.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) asettaa musiikin oppiaineelle sekä yleispäteviä kasvatuksellisia tavoitteita että oppiainetta koskevia tavoitteita ja sisältöjä. Musiikinopetuksen ensisijaisena tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään oma kiinnostuksensa musiikkiin mahdollistamalla monipuolinen musiikillinen toiminta ja aktiivinen kulttuurinen osallisuus (POPS, 2014, s. 422). Yläkoulun musiikin opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 422–423) korostuu toiminnallinen musiikinopetus ja -opiskelu, jotka edistävät oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua, musiikillisten taitojen ja tietojen kehittymistä, sekä oppilaiden kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. Näitä vahvistetaan opetuksessa huomioimalla oppilaiden omat musiikilliset kiinnostuksen kohteet, muut oppiaineet, koulun erilaiset tapahtumat sekä

koulun ulkopuolinen toiminta (POPS, 2014, s. 422). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 422) mukaan oppilaiden ajattelua kehitetään musiikinopetuksessa tarjoamalla oppilaille monipuolisia mahdollisuuksia musiikin ja äänen parissa toimimiseen, sekä luovaan tuottamiseen. Laaja-alaiset musiikilliset toiminnot kasvattavat oppilaiden musiikillista osaamista, joka puolestaan vahvistaa oppilaiden positiivista suhdetta musiikkiin (POPS, 2014, s. 422). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että musiikinopetuksen tulee ohjata oppilaita ymmärtämään musiikin monia eri merkityksiä eri kulttuureissa, yksilöiden elämässä ja yhteisöjen toiminnassa. Toiminnallisen musiikinopetuksen tarkoituksena on rakentaa oppilaiden arvostavaa suhtautumista ja mielenkiintoa musiikkiin sekä kulttuuriseen monimuotoisuuteen (POPS, 2014, s. 422).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan musiikinopetuksen, kuten muunkin perusopetuksen, tulisi kehittää myös oppilaiden laaja-alaista osaamista. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan taitojen, tietojen, arvojen, tahdon ja asenteiden muodostamaa kokonaisuutta (POPS, 2014). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet on jaettu opetussuunnitelman perusteissa seitsemään eri kategoriaan. Kategoriat ovat eriteltyinä taulukossa 1.

Taulukko 1 (POPS, 2014, s. 20–24)

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet
Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)
Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)
Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3)
Monilukutaito (L4)
Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5)
Työelämätaidot ja yrittäjyys (L6)
Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7)

Ajattelun ja oppimaan oppimisen (L1) taidot luovat pohjan muun osaamisen kehittymiselle (POPS, 2014, s. 20). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 20) mukaan opetuksessa oppilaita rohkaistaan havainnoimaan, hakemaan, arvioimaan, tuottamaan, muokkaamaan sekä jakamaan tietoja ja ideoita. Oppilaita ohjataan käyttämään näitä tietoja ja ideoita itsenäisesti, sekä vuorovaikutuksessa toisten kanssa (POPS, 2014, s. 20). Kulttuurista osaamista (L2) vahvistetaan ohjaamalla oppilaita ympäristön kulttuuristen merkitysten

tunnistamiseen ja arvostamiseen (POPS, 2014, s. 21). Opetuksen tarkoituksena on vahvistaa oppilaiden käsitystä kulttuurisesta moninaisuudesta myönteisenä voimavarana sekä auttaa oppilaita tunnistamaan, miten kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yhteiskunnassa. Vuorovaikutuksen merkityksen ymmärtämistä vahvistetaan kehittämällä oppilaiden sosiaalisia taitoja ja kykyä ilmaista itseä monipuolisesti eri tavoin eri tilanteissa (POPS, 2014).

Itsestä huolehtimista ja arjen taitoja (L3) harjoitellaan koulu yhteisössä ja opetuksessa (POPS, 2014, s. 22). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 22) mukaan opetuksessa oppilaita kannustetaan huolehtimaan itsestä ja toisista sekä ohjataan ymmärtämään, että jokainen vaikuttaa omalla toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, turvallisuuteen ja terveyteen. Perusopetuksen arjen taitoihin kuuluvat esimerkiksi teknologian perustiedot, kuluttajataidot, sekä taloudesta huolehtiminen ja talouden suunnitteleminen (POPS, 2014, s. 22). Monilukutaidolla (L4) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tarkoitetaan taitoa hankkia, yhdistää, tuottaa, muokata, esittää ja arvioida tieto eri muodoissa, tilanteissa ja ympäristöissä. Monilukutaito auttaa oppilaita esimerkiksi ymmärtämään erilaisia kulttuurisia viestinnän muotoja (POPS, 2014).

Tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen taito (L5) on osa monilukutaitoa. Perusopetuksen tulee taata kaikille oppilaille mahdollisuudet tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen kehittämiseen (POPS, 2014, s. 23). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 23) mukaan opetuksessa oppilaita ohjataan tuntemaan tieto- ja viestintäteknologian erilaisia sovelluksia ja käyttötarkoituksia, sekä huomaamaan niiden merkitys arjessa, kuten ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Työelämän taitoja ja yrittäjyyttä (L6) kehitetään perusopetuksessa kehittämällä oppilaiden yleisiä valmiuksia, jotka edistävät kiinnostusta työelämää kohtaan (POPS, 2014, s. 23). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 23–24) muistutetaan, että oppilaiden on erityisen tärkeää saada kokemuksia, jotka auttavat hahmottamaan työn ja yritteliäisyyden merkityksen. Osallistumisen, vaikuttamisen ja kestävän tulevaisuuden rakentamisen taitoja (L7) vahvistetaan ohjaamalla oppilaita osallistumaan omaan opiskeluunsa sekä yhteisen koulutyön ja oppimisympäristön suunniteluun, toteuttamiseen ja arviointiin (POPS, 2014, s. 24).

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteista voidaan päätellä, että perusopetuksen tarkoituksena on mahdollistaa oppilaiden kokonaisvaltainen kasvu kehittämällä oppilaan erilaisia tietoja ja taitoja monipuolisesti. Vaikka kaikki seitsemän laaja-alaisen osaamisen tavoitetta esiintyvät perusopetuksen opetussuunnitelman jokaisen oppiaineen tavoitteissa, yläkoulun

musiikinopetuksen laaja-alaisissa tavoitteissa korostuvat erityisesti kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), sekä monilukutaito (L4) (POPS, 2014).

3.2.1 Musiikinopetus yläkoulun opetussuunnitelman perusteissa

Musiikinopetus on jaoteltu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa alakoulun 1.–2. ja 3.–6. vuosiluokille, sekä yläkoulun 7.–9. vuosiluokille (POPS, 2014). Tulen tarkastelemaan pro gradu -työssäni POPS:ia (2014) ainoastaan yläkoulun osalta, sillä tutkimukseni keskittyy yläkoululaisten oppilaiden vanhempien käsityksiin musiikinopetuksesta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 422–423) mukaan yläkoulun musiikinopetuksen tehtävänä on luoda mahdollisuuksia musiikillisen osaamisen ja maailmankuvan laajentamiseen. Opetuksen tulee ohjata oppilaita käsittämään musiikin eri merkityksiä sekä tulkitsemaan musiikkiin liittyviä kokemuksia ja tunteita. Lisäksi opetuksen tehtävänä on vahvistaa oppilaiden kriittistä musiikkikulttuurien lukutaitoa. (POPS, 2014, s. 422.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 422) todetaan, että oppilaiden musiikillista osaamista laajennetaan eri sisältöalueiden ja tavoitteiden avulla, joiden tarkoituksena on vahvistaa oppilaiden positiivista suhdetta musiikkiin ja luoda pohja musiikin elinikäiselle harrastamiselle. Musiikinopetuksessa oppilailla tulee olla mahdollisuuksia myös oman oppimisensa suunnitteluun ja arviointiin (POPS, 2014, s. 422).

3.2.2 Yläkoulun musiikinopetuksen tavoitteet ja sisältöalueet

Yläkoulun musiikinopetuksen tulee olla tavoitteellista toimintaa, joka tukee oppilaan kehitystä ja kasvua (POPS, 2014, s. 422–423). Musiikinopetuksen tavoitteet on jaettu opetussuunnitelmassa viiteen eri osa-alueeseen, jotka löytyvät taulukosta 2.

Taulukko 2 (POPS, 2014, s. 422–423)

Musiikinopetuksen tavoitteet
1. Osallisuus
2. Musiikilliset tiedot ja taidot
3. Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito
4. Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa
5. Oppimaan oppiminen musiikissa

Musiikinopetuksen tavoitteena on luoda musiikillinen opiskelukokonaisuus, jossa korostuvat oppilaiden osallisuus, erilaiset musiikilliset työtavat, vuorovaikutustilanteet ja oppimisen ilo. Opetuksen ensisijaisena tavoitteena on kannustaa oppilaita aktiiviseen musiikilliseen toimintaan sekä yksin, että ryhmän jäsenenä. (POPS, 2014, s. 424.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) musiikillisiin toimintoihin kuuluvat äänenkäyttö ja laulu, soitto ja yhteismusisointi sen eri muodoissa, musiikkiliikunta, musiikin kuuntelu, musiikkiteknologia, musiikinteoria ja -historia, sekä luova tuottaminen, kuten improvisointi ja säveltäminen. Aktiivisen musiikillisen osallistumisen tavoitteena on kehittää oppilaan musiikillisia tietoja ja taitoja sekä oppilaan ymmärrystä musiikista taiteenlajina ja osana eri kulttuurikonteksteja (POPS, 2014, s. 422-423). Lisäksi musiikinopetuksen tavoitteena on ohjata oppilaita käyttämään turvallisia musiikillisiä työtapoja sekä tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja yleiseen hyvinvointiin. Musiikinopetuksen tulisi myös kannustaa oppilaita asettamaan itselleen tavoitteita ja ohjata oppilaita arvioimaan omaa musiikillista kehittymistään. (POPS, 2014.)

Musiikinopetuksen tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet tukevat musiikinopetuksen tavoitteiden saavuttamista (POPS, 2014, s. 423). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaiden musiikilliset tiedot ja taidot kehittyvät monipuolisilla musiikillisilla toiminnoilla, kuten musisoinnilla, laulamisella, liikkumisella ja improvisoinnilla. Yläkoulun musiikinopetuksen (POPS, 2014) eri sisällöt valitaan niin, että oppilailla on mahdollisuus tutustua monipuolisesti eri musiikkityyleihin ja -kulttuureihin. Musiikinopetuksen sisältöalueiden tarkoituksena on tukea tavoitteiden saavuttamista hyödyntäen oppilaiden omia kokemuksia ja paikallisia mahdollisuuksia (POPS, 2014). Musiikinopetuksen sisältöalueet esitellään taulukossa 3.

Taulukko 3. (POPS, 2014, s. 423)

Musiikinopetuksen sisältöalueet
1. Miten musiikissa toimitaan
2. Mistä musiikki muodostuu
3. Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa
4. Ohjelmisto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 423) mukaan musiikissa toimimista kehitetään harjoittelemalla monipuolisesti erilaisia musiikin ilmaisumuotoja. Musisoinnin yhteydessä kehitetään ymmärrystä musiikin olemuksesta soveltamalla musiikkikäsitteitä ja musiikin perusmerkintätapoja yhteismusisoinnissa sekä harjoittelemalla tulkintaa musiikillisessa ilmaisussa (POPS, 2014, s. 423). Musiikillisten taitojen ja tietojen lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisessa musiikinopetuksessa kiinnitetään huomiota oppilaiden omiin musiikkiin liittyviin kokemuksiin ja havaintoihin. Samalla pohditaan musiikin merkitystä yhteisöissä ja yhteiskunnassa eri tilanteissa eri aikakausina (POPS, 2014, s. 423) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan musiikinopetuksen ohjelmisto valitaan huomioiden monipuolisesti musiikin historian eri vaiheet, erilaiset kulttuurit, ajankohtaiset ilmiöt ja kulttuuriperinnön vaaliminen. Ohjelmistoon vaikuttavat myös oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet sekä ohjelmiston käyttökelpoisuus musiikillisten taitojen ja tietojen kehittämisen näkökulmasta (POPS, 2014, s. 423).

Praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofian vaikutukset näkyvät musiikinopetuksen tavoitteissa ja sisällöissä. Musiikillisen tiedon ja ymmärryksen kehittymisen lähtökohtana ei ole musiikin teoreettinen ymmärtäminen, vaan musiikillinen tekeminen ja toiminta, jotka synnyttävät musiikillisia kokemuksia. Yläkoulun musiikin opetussuunnitelmassa puhutaan kyllä musiikkikäsitteistä ja musiikin perusmerkintätavoista, mutta nämä maininnat ovat aina yhteydessä musiikilliseen toimintaan, kuten musisointiin. Varsinaista nuotinlukutaitoa ei esimerkiksi mainita yläkoulun musiikin opetussuunnitelmassa kertaakaan. (POPS, 2014, s. 422–423.)

Yläkoulun musiikinopetuksen opetussuunnitelmasta (POPS, 2014) käy ilmi, että Suomessa yläkoulun musiikinopetus on tavoitteellista opetusta, jolla on selkeät tehtävät, päämäärät ja sisällöt. Suurimmaksi osaksi musiikinopetusta toteuttavat valtioneuvoston asetusten (VNA 1998/986 5§) mukaiset kelpoiset musiikinopettajat, jotka ovat suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon, tarvittavat pedagogiset opinnot, sekä opetettavaa ainetta koskevat aineopinnot. Opetushallituksen julkaiseman Opettajat ja rehtori Suomessa -raportin (2016) mukaan, 285:stä päätoimisesta musiikinopettajasta 92,3 % oli muodollisesti ammattiinsa päteviä. Vaikka musiikinopetuksen eri osa-alueet on kirjattu tarkasti musiikin opetussuunnitelmaan ja tätä opetussuunnitelmaa toteuttavat korkeasti koulutetut musiikinopettajat, ovatko ne tarpeeksi näkyviä myös oppilaiden vanhemmille?

Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata niitä käsityksiä, joita vanhemmilla on yläkoulun musiikinopetuksesta ja esittää käsitysten laadulliset variaatiot. Lähestyn tutkimusongelmaani siis laadullisin ottein. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on vastata laatimaani tutkimuskysymykseen: Millaisia käsityksiä vanhemmilla on yläkoulun musiikinopetuksesta? Tässä luvussa esittelen tutkimuksen metodologiaa, tutkimukseen osallistuneen tutkimusjoukon ja tutkimuksen analyysin etenemisen.

Valitsin tämän tutkimuksen lähtökohdaksi kvalitatiivisen, eli laadullisen tutkimuksen, koska se on ihmislähtöistä tutkimusta, joka tarkastelee merkitysten maailmaa (Vilka, 2005, s. 97). Hanna Vilkan (2005, s. 97) mukaan laadulliseen tutkimukseen sisältyy aina kysymys ”mitä merkityksiä tutkimuksessa tutkitaan?”, jonka vuoksi tutkijan on oltava tietoinen, tutkiiko hän kokemusten vai käsityksien merkityksiä.

Sirkka Hirsijärven, Pirkko Remeksen ja Paula Sajavaaran (2000, s. 165) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimuksen aineisto kerätään mahdollisimman luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Yleisimmiksi aineistonkeruumenetelmiksi Hirsijärvi, Remes ja Sajavaara (2000, s. 165) mainitsevat haastattelut ja havainnoinnit. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto kerättiin yksilöllisillä haastatteluilla. Hirsijärvi, Remes ja Sajavaara (2000, s. 165) muistuttavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei testaa tutkimuksessaan ennalta luomiaan hypoteeseja, vaan on avoin aineistosta nouseville yllättävillekin tiedoille. Vaikka minulla oli tutkimustani suunnitellessani jonkinlaisia ennakko-oletuksia tulevista tutkimustuloksistani, en rakentanut tutkimukseni etenemistä ja toteuttamista näiden ennakko-oletusten varaan. Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran (2000, s. 161) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ihmisten omia kuvauksia koetusta todellisuudesta tutkimusaiheeseen liittyen, ja siten kuvata todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti.

Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tehdä aineistosta löytyneet merkitykset ja havainnot ymmärrettäviksi. Tutkimuksen tavoitteena on muotoilla yleinen teoria, joka pätee koko tutkimusaineistossa. Tutkimuksessa muotoilu tapahtuu yhdistelemällä aineistosta ilmenneitä ainutlaatuisia havaintoja. Ihmisten kuvaamien käsitysten ja kokemusten avulla muodostetaan merkityksiä. Näistä muodostetuista merkityksistä tutkija tekee tulkinnan avulla johtopäätöksiä. (Vilka, 2006, s. 83, 86.) Laadullinen tutkimuksen perinteen mukaisesti (Alasuutari, 2001, s.

31) pyrin tällä tutkimuksella loogiseen todistamiseen ja objektiivisuuteen, pohjaten todistelut havaintoaineistoihin. Tämä vahvistaa sen, etteivät tutkimustulokset perustu omiin henkilökohtaisiin mieltymyksiin (kts. Alasuutari, 2001, s. 31).

Tutkimuksessani tarkastelen, mitkä ovat yläkoulun musiikinopetuksen tehtävät, tavoitteet ja merkitys vanhempien käsitysten mukaan. Tutkimuksen pyrkimyksenä on tarjota tietoa vanhempien käsityksistä, jotta musiikinopetuksen tehtäviä, päämääriä ja merkitystä voitaisiin tarpeen vaatiessa tehdä yhä näkyvimmiksi yläkoulun perusopetuksessa. Päädyin toteuttamaan tutkimukseni laadullisena fenomenografisena tutkimuksena, jonka aineisto on kerätty haastattelemalla yläkoululaisten vanhempia puolistrukturoidulla teemahaastattelulla.

Fenomenografisessa tutkimuksessa ihminen käsitetään tietoisena olentona, joka rakentaa tietoisesti omia käsityksiään ilmiöstä ja on kykeneväinen ilmaisemaan näitä tietoisia käsityksiä kielellisesti (Ahonen, 1994). Sirkka Ahosen (1994) mukaan juuri tämän ihmiskäsityksen vuoksi fenomenografisessa tutkimuksessa tulisi välttää tutkimushenkilön ulkoista tarkkailua. Sen sijaan Ahonen (1994) suosittelee suoraa vuorovaikutusta tutkimushenkilön kanssa. Myös tässä fenomenografisessa tutkimuksessa vanhemmat käsitetään tietoisina olentoina, jotka pystyvät kielellisesti ilmaisemaan tietoisesti rakentuneet käsityksensä yläkoulun musiikinopetuksesta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa yleispätevää ja kovaa tietoa, vaan pikemminkin ymmärtää tutkimusjoukon arkiajattelua tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa tieto kootaan tutkimusjoukon haastatteluista, jotka kerätään mahdollisimman rauhallisissa tilanteissa, niin ettei tutkittavan tarvitse jännittää tutkimukseen osallistumista. Tutkijan tehtävänä on analysoida ja tulkita tutkimusjoukon haastatteluista esiin nousseita käsityksiä välttämättä omien käsityksien ja ennakko-oletusten vaikuttamista analyysin kulkuun ja tulkintojen muodostumiseen. Tämä ei tietenkään ole täysin ongelmaton. Fenomenografisessa analyysissä on erityisen tärkeää, että tutkija on tietoinen omista lähtökohdistaan ja ennakko-oletuksistaan, jotta tutkija voi asettaa oman tiedon ja henkilökohtaiset uskomukset tutkittavasta ilmiöstä analyysin ulkopuolelle. (Niikko, 2003, s. 35.) Tutkimuksessa tiedon selvittäminen vaatii tutkijalta taitoa päästä tutkittavien maailmaan ja näkemään tutkittava ilmiö tutkittavien silmin, jotta tutkija voi ymmärtää mitä tutkittavat haluavat sanoa ja kertoa (Niikko, 2003, s. 35). Tutkijan tässä onnistuessa tutkimuksen lopullinen tieto syntyy tutkittavien laadullisesti erilaisista käsityksistä, tutkijan tekemän analyysin ja tulkintojen summasta.

4.1 Fenomenografinen lähestymistapa

Fenomenografinen lähestymistapa on laajasti käytetty analyysimenetelmä ja tutkimusote laadullisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Metsämuuronen, 2008, s. 34). Sanana fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista (Kakkori & Huttunen, 2014). Fenomenografisen tutkimuksen tutkimuskohteena ovat ihmisten laadullisesti erilaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä (Marton, 1990). Fenomenografinen tutkimus on pääosin keskittynyt kasvatustieteissä tapahtuvien ilmiöiden tutkimiseen, erityisesti oppimisen tutkimiseen (Metsämuuronen, 2008, s. 34).

Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa fenomenografiaa on käytetty laajasti eri tutkimuksissa. Dimitra Kokotsaki (2011) tutki opettajaopiskelijoiden käsityksiä musiikillisesta luovuudesta yläkoulun musiikintunneilla hyödyntäen fenomenografista lähestymistapaa. Aineistonkeruumenetelmänään Kokotsaki (2011) käytti kyselylomakkeita ja puolistrukturoituja haastatteluja. Kokotsakin (2011) tutkimuksessa selvisi, että opettajaopiskelijoiden käsitykset musiikillisesta luovuudesta jakautuvat neljään kuvauskategoriaan: säveltäminen, improvisointi, kuunteleminen ja esittäminen. Kokotsakin (2011) analyysi eteni merkitysyksiköiden löytymisestä ryhmittelyyn ja lopullisten kuvauskategorioiden hahmottumiseen.

Maria Varvarigou, Susan Hallam, Andrea Creech ja Hillary McQueen (2013) hyödynsivät fenomenografista lähestymistapaa tutkiessaan 11 ikäihmisen erilaisia tapoja kokea musiikin tekeminen musiikillisesti luovissa tapaamisissa. Aineistonkeruumenetelmänään tutkijat käyttivät erilaisia haastatteluja ja kyselyitä. Varvarigoun ja kollegoiden (2013) tutkimuksen analyysissa paljastui viisi selvästi erottuvaa kategoriaa: 1) musiikin tekeminen vuorovaikutuksen mahdollistajana, 2) musiikin tekeminen vuorovaikutuksen ja muistelun mahdollistajana, 3) musiikin tekeminen vuorovaikutuksen ja uuden taidon mahdollistajana, 4) musiikin tekemiseen palaaminen monen vuoden jälkeen ja 5) musiikin tekeminen luovan itseilmaisun mahdollistajana.

Päädyin tässä tutkimuksessa hyödyntämään fenomenografista lähestymistapaa, koska olen kiinnostunut siitä, millaisia käsityksiä vanhemmilla on yläkoulun musiikinopetuksesta. Kokotsakin (2011), sekä Varvarigoun ja kollegoiden (2013) tekemät tutkimukset osoittavat, että fenomenografisella lähestymistavalla saadaan muodostettua analyysin ja tulkinnan avulla laadullisista erilaisista käsityksistä laajempia kategorioita, jotka kuvaavat ja antavat tietoa tietyn ryhmän laadullisesti erilaisista tavoista käsittää tutkittava ilmiö. Koska tämän tutkimuksen

tarkoituksena on tutkia ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, eikä sitä miksi ihmiset käsittävät jonkin ilmiön tietyllä tavalla, fenomenografinen lähestymistapa on tutkimukselleni sopivin. Tutkimuksen pyrkimyksenä on tuoda esiin vanhempien aitoja ja monipuolisia käsityksiä yläkoulun musiikinopetuksesta. Seuraavaksi esittelen fenomenografista lähestymistapaa ja analyysia tarkemmin.

Yhtenä fenomenografisen tutkimuksen perustana pidetään Piaget'n kehityspsykologisia tutkimuksia, joissa Piaget pyrki kuvamaan sitä, miten lapset ymmärtävät maailmaa (Nikko, 2003, s. 8–9). 1970-luvulla Göteborgin yliopiston professori, kasvatustieteiden erikoistutkija Ference Marton, ja hänen tutkimuskumppaninsa tutkivat sitä, miten ja mitä ihmiset oppivat maailmasta (Huusko & Paloniemi, 2006; Kakkori & Huttunen, 2014). Tutkijat ajattelivat, että emme voi ymmärtää sitä, kuinka ihmiset oppivat maailmasta, jos emme ymmärrä sitä, kuinka ihmiset kokevat maailmaa (Nikko, 2003, s. 8-9). Martonin tutkimusten myötä termi fenomenografia vakiintui 1980-luvulla ja yleisesti Martonia pidetäänkin fenomenografian luoja (Huusko & Paloniemi, 2006; Nikko, 2003, s. 10–11).

Tutkijat ovat kiistelleet siitä, onko fenomenografiassa kyse tutkimuksellisesta lähestymistavasta, vai metodista, eli analyysimenetelmästä (Niikko, 2003, s. 30). Fenomenografian luoja pidetyn Martonin mukaan fenomenografiassa on kyse tutkimusmenetelmästä, joka pyrkii laadullisesti kartoittamaan ihmisten erilaisia tapoja käsitteellistää, kokea ja ymmärtää heitä ympäröivää maailmaa (Marton, 1990). Lähtökohtana on oletus, että ihmiset antavat samalle ilmiölle erilaisia merkityksiä (Marton, 1988). Fenomenografia pyrkii kuvaamaan ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, sekä sitä miten ihmisten erilaiset käsitykset samasta ilmiöstä ovat suhteessa toisiinsa (Marton, 1990). Mira Huusko ja Susanna Paloniemi (2006) kuvaavat fenomenografista tutkimusprosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena, jonka tutkimuskohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset todellisuuden ilmiöistä. Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää näitä käsityksiä sekä käsitysten keskinäisiä suhteita. Fenomenografiassa ajatellaan, että on olemassa yhteinen todellisuus, josta syntyvät kokemukset ja käsitykset ovat yksilöllisiä. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Jyväskylän yliopiston professorin Anneli Niikon (2003) mukaan fenomenografisen tutkimuksen määränäänä ei ole tieteellisten, kovien totuuksien etsiminen, vaan ihmisten arki ajattelun ymmärtäminen. Fenomenografiassa ei olla kiinnostuneita siitä, miksi ihmiset käsittävät asioita niin kuin he käsittävät, vaan ainoastaan ihmisten käsityksistä todellisuuden ilmiöistä (Niikko, 2003, s. 29–31).

Fenomenografiassa erotetaan toisistaan, miten jokin asia on, ja miten se käsitetään (Marton, 1988). Tämä ero tehdään näkökulman jaolla ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmaan (Huusko & Paloniemi, 2006). Niikon (2003) mukaan ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija pyrkii kuvamaan todellisuutta sillä tavalla, kuin se tutkijalle itselleen näyttäytyy. Tällöin ajatellaan, että ympäröivän maailman ilmiöt ovat todellisia ja tutkija voi kuvata todellisuutta sellaisena, kuin se hänelle itselleen ilmenee (Nikko, 2003, s. 24–26). Fenomenografiassa käytetään toisen asteen näkökulmaa, joka korostaa toisten ihmisten tapaa käsittää jotakin (Niikko, 2003, s. 24). Koska fenomenografinen tutkimus perustuu toisen asteen näkökulmaan, jossa jonkun ilmiön merkityssisältöjä pyritään selvittämään vain tietyn ihmisryhmän kokemusten ja käsityksien kautta ympäröivästä maailmasta, tutkimustuloksista ei voida päätellä yleispäteviä ”totuuksia” (Nikko, 2003, s. 25). Tutkijan tehtävänä on tehdä tulkintoja ja päätelmiä yksilöiden käsityksistä (Marton 1988).

Koska fenomenografia ei ole kiinnostunut tutkittavan ilmiön niin sanotusta oikeasta olemuksesta, vaan ihmisten käsityksistä tutkittavasta ilmiöstä, tutkimuksen kannalta on olennaista määrittää käsityksen käsite (Kakkori & Huttunen, 2014). Arkikielessä termi käsitys on varmasti jokaiselle tuttu, vaikka termi itsessään voidaan ymmärtää monin eri tavoin. Marton (1988) kuvailee termiä käsitys ihmisten tapaan kokea todellisuuden tietty ulottuvuus. Käsitys tai käsittäminen tarkoittaa ymmärtämistä ja näkemystä jostakin todellisen maailman ilmiöstä. Käsitykset eivät ole objektiivisia, vaan ihmisten yksilöllisiä näkemyksiä ja kokemuksia, jotka syntyvät ihmisten ja ympäröivän todellisuuden vuorovaikutuksessa. Tämän vuoksi käsitykset eivät ole pysyviä, vaan ne voivat muuttua, sillä ne pohjautuvat ihmisten kokemuksiin. Ne ovat yksilön keino liittää itsensä ympäröivään maailmaan. (Ahonen, 1994; Marton, 1988.) Fenomenografian mukaan on olemassa yksi maailma, josta erilaiset ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä (Metsämuuronen, 2008, s. 34).

Fenomenografisessa tutkimuksessa yleisimpänä aineistonkeruumenetelmänä on käytetty yksilöllistä avointa haastattelua, vaikka muunkinlaisia menetelmiä käytetään (Kakkori & Huttunen, 2014; Niikko, 2003, s. 31). Niikon (2003, s. 31) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa haastattelun tavoitteena on ymmärtää yksilöiden antamia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Vaikka haastattelu suoritetaan valmiiksi tehdyillä kysymyksillä, Niikko (2003, s. 32) muistuttaa, että tutkimuskysymysten ei tarvitse olla tarkasti rajattuja, kunhan ne edistävät tutkimusongelmaan vastaamista. Koska fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan ihmisten käsityksien yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia, Niikon (2003, s. 32) mukaan haastateltavia ei käsitellä yksittäisin tapauksina, vaan haastatteluista tulee muodostaa tutkittava kokonaisuus.

Fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa mitään tiettyä selkeästi määriteltyä menettelytapaa (Marton 1988; Niikko, 2003, s. 32). Yleisesti Fenomenografinen analyysi etenee vaiheittain, kun tutkija jäljittää merkityksiä ja tekee niistä tulkintoja samanaikaisesti usealla eri tasolla. Analyysin tarkoituksena on löytää kerätystä aineistosta sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selittävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. (Huusko & Paloniemi, 2006.)

Niikko (2003) kuvaa fenomenografisen tutkimuksen analyysin tekoa ja etenemistä jakamalla analyysivaiheen neljään osaan. Huuskon ja Paloniemen (2006) esittelemässä kolmivaiheisessa fenomenografisessa analyysissä on samoja piirteitä. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutkija tutustuu aineistoon lukemalla sen huolellisesti läpi niin, että hän pystyy muodostamaan siitä ajatuksellisen kokonaisuuden. Tämän jälkeen tutkija etsii aineistosta merkityksyksiköitä, jotka ovat lauseita ja yksittäisiä sanoja laajempia, ajatuksellisia kokonaisuuksia. (Huusko & Paloniemi, 2006; Niikko, 2003, s. 33.) Analyysin toisessa vaiheessa tutkijan tehtävänä on vertailla aineistosta esiinnousseita merkityksellisiä ilmauksia toisiinsa ja jakaa niitä ryhmiksi ja teemoiksi. Kolmannessa analyysivaiheessa tutkija muodostaa ryhmittelyistään alatason kategorioita, joiden rajat määritetään vertaamalla merkityksellisiä ilmauksia koko aineiston merkitysten joukkoon. (Niikko, 2003, s. 34.) Tärkeintä on löytää erot kategorioiden välille tarkentamalla jokaisen kategorian kriteerit niin, etteivät kategoriat ole päällekkäisiä keskenään (Huusko & Paloniemi 2006). Kategoriat eivät edusta yksittäisen ihmisen ajattelua, vaan erilaisia ajattelutapoja (Huusko & Paloniemi, 2006). Niikon (2003) kuvaamassa neljännessä vaiheessa alatason kategorioita yhdistellään ylätason kuvauskategorioiksi, jotka kuvaavat ilmiötä ylemmällä tasolla. Kuvauskategoriat kuvaavat laadullisesti erilaisia tapoja kuvata tutkittavaa ilmiötä (Niikko, 2003, s. 36–37). Koska fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita käsitysten määrällisten erojen sijaan niiden laadullisista eroista, marginaalisinkin käsitys huomioidaan analyysissä (Huusko & Paloniemi, 2006).

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografista analyysia voidaan pitää luotettavana, jos jokainen yksilöllinen haastattelu voidaan sijoittaa tulkinnassa kategoriajärjestelmään. Huusko ja Paloniemi (2006) muistuttavat, että tutkimuksen luotettavuutta vahvistavat tutkijan uskollinen tulkinta käsitysten eroavaisuuksista ja kategorioiden rajoista. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisia tutkimuksia on kritisoitu analyysiprosessien epäselvyydestä. Huusko ja Paloniemi (2006) toteavatkin, että fenomenografisessa tutkimuksessa on ehdottoman tärkeää raportoida yksityiskohtaisesti analyysin jokainen vaihe, jotta lukija pystyy seuraamaan kategorioiden muodostumisprosessia.

4.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Fenomenografisen tutkimuksen aineistonkeruussa keskeisintä on kysymyksenasettelun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla aineistossa esille (Huusko & Paloniemi, 2006). Tämän vuoksi valitsin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa tutkija luo haastattelulle teeman ja tietyt raamit, jonka mukaan haastattelu etenee jättäen samalla tilaa haastateltavan vastauksille (Hirsijärvi & Hurme, 2008, s. 34-35). Puolistrukturoidulla teemahaastattelulla pystyin valmiiksi suunniteltujen teemojen avulla ohjamaan haastattelua ja sen kulkua viemättä haastateltavilta mahdollisuutta ilmaista aitoja käsityksiään ja mielipiteitään rehellisesti. Tässä alaluvussa syvennyn kyseiseen haastattelumenetelmään ja perustelen aineistonkeruumenetelmäni valintaa pohtimalla puolistrukturoidun teemahaastattelun hyötyjä ja haittoja. Tutkimushenkilöille teemahaastattelussa esitetyt kysymykset on liitetty tämän tutkielman loppuun (LIITE 4).

Johanna Ruusuvuoren ja Liisa Tiittulan (2017) mukaan tutkimushaastattelu muistuttaa monin tavoin normaalia keskustelua, koska molemmat tavat pohjautuvat samoihin keinoihin ja oletuksiin kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta, kuten kysymysten esittämiseen ja oletusten tekemiseen, sekä ymmärtämisen ja kiinnostuksen osoittamiseen. Ruusuvuori ja Tiittula (2017) toteavat, että arkikeskustelulla ei kuitenkaan ole tiettyä tarkoitusta ja erityisiä osallistujarooleja, toisin kuin tutkimushaastattelussa. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2017) mukaan tutkimushaastattelussa tieto on haastateltavalla, jota tietämätön haastattelija pyrkii selvittämään. Ruusuvuori ja Tiittula (2017) muistuttavat, että haastatteluun ryhdytään tutkijan aloitteesta, jonka vuoksi tutkija myös yleisesti ohjaa tai suuntaa keskustelua tutkimuksen kannalta tärkeisiin puheenaiheisiin.

Tässä tutkimuksessa ymmärsin haastateltavat tutkimuksen aktiivisina osapuolina, jotka loivat käsityksillään tutkimukseen merkityksiä. Tämä on linjassa Sirkka Hirsijärven ja Helena Hurmeen (2008, s. 34–36) kanssa, joiden mukaan ihminen ymmärretään tutkimuksen aktiivisena osapuolena, jolle on annettava mahdollisuus ilmaista itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Yhtenä tärkeänä kriteerinä valitessani tutkimukseni aineistonkeruumenetelmää pidin haastattelun ainutlaatuista etua, joka on joustavuus aineistoa kootessa. Koska haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa, haastattelutilanne luo Hirsijärven ja Hurmeen mukaan (2008, s. 36) mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteeseen. Pystyin esimerkiksi esittämään haastateltavalle

tarkentavia kysymyksiä, tai pyytämään perusteluja esitetyille mielipiteille (kts. myös Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 65).

Kaikki laadulliseksi määritetyt tutkimushaastattelut eivät ole samanlaisia, vaan ne poikkeavat toisistaan siinä, kuinka strukturoituja ne ovat. Haastattelut voidaan jakaa kolmeen eri tyyppiin: strukturoitu haastattelu, teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu ja avoin haastattelu (Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen, 2017, s. 89). Hirsijärven ja Hurmeen (2008, s. 44) mukaan strukturoitu, eli lomakehaastattelu on käytetyin haastattelulaji, jossa kysymysten muotoilu ja järjestys ovat aina samat. Lomakehaastattelu olisi tutkimukseeni liian strukturoitu, koska haastateltavat eivät silloin saisi esittää omia ja aitoja käsityksiään tutkittavasta ilmiöstä tarpeeksi avoimesti. Avointa haastattelua, eli strukturoimatonta haastattelua Hirsijärvi ja Hurme (2008, s. 45) kuvaavat haastattelumuotona, joka on lähimpänä tavallista keskustelua. Hirsijärvi ja Hurme (2008, s. 45–46) muistuttavat, että avoimessa haastattelussa haastattelijan tehtävänä on syventää haastateltavan vastauksia ja rakentaa haastattelun jatko niiden varaan, koska kyseisessä haastattelumuodossa käytetään avoimia kysymyksiä. Avoin haastattelu olisi tässä tutkimuksessa puolestaan ollut liian vaikeasti ohjailtavissa aloittavalle tutkijalle.

Hirsijärven ja Hurmeen (2008, s. 47-48) mukaan teemahaastattelu sijoittuu yleensä strukturoidun ja avoimen haastattelun välimaastoon, minkä vuoksi teemahaastattelu tunnetaan myös nimellä puolistrukturoitu haastattelu. Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa haastattelun teemat eli aihepiirit ovat tutkijan tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja niiden esitysjärjestykset vaihtelevat (Eskola & Vastamäki, 2007). Vilkan (2005, s. 101) mukaan teemahaastattelussa kerätään tutkimusongelman kannalta keskeiset teemat, eli aihealueet, jolloin haastattelussa esitettävät kysymykset on suunniteltu etukäteen. Tässä tutkimuksessa puolistrukturoidun teemahaastattelun teemoihin kuuluvat yläkoulun musiikinopetuksen tehtävät, merkitys, tavoitteet ja sisällöt. Vilka (2005, s. 102) toteaa teemahaastattelun tavoitteeksi sen, että haastateltava pystyy antamaan oman kuvauksen kaikista aihealueista. Hirsijärven ja Hurmeen (2008, s. 47) mukaan teemahaastattelun etu on siinä, että haastattelu etenee keskeisten teemojen varassa, joiden tarkoituksena on mahdollistaa haastateltavien oman äänen esiin tuleminen, ilman tiukkojen yksityiskohtaisten kysymysten rajausta. Koska puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kuitenkin edetään tutkijan ennalta suunniteltujen aihepiirien mukaisesti, on mahdollista, että vastaukset, jotka poikkeavat tutkijan suunnittelemissa aihepiireistä, eivät tule haastatteluissa esille. Hirsijärvi ja Hurme (2008, s. 48)

toteavat, että teemahaastattelun keskiössä on haastateltavien tulkinnat asioista ja ne merkitykset, mitä haastateltavat asioille antavat.

4.3 Aineiston kerääminen ja tutkimusjoukon kuvaus

Aloitin aineiston kokoamisen syyskuussa 2020 lähettämällä viestin (LIITE 1) tutuille musiikinopettajille, sekä yli 11 000 musiikinopettajan Facebook-ryhmään *Mitä tehdä musatunnilla?* Tämän lisäksi julkaisin omalla Facebook-sivullani tekstin (LIITE 2), jossa etsin mahdollisia haastateltavia. Osa Facebook-ystävistäni jakoi tekstiäni eteenpäin. Otin lisäksi itse yhteyttä sellaisiin henkilöihin, joilla tiesin olevan yläkouluikäisiä lapsia.

Lopullisiin haastatteluihin osallistui 7 haastateltavaa vanhempaa (N=7), jotka ovat kotoisin eri puolelta Suomea. Haastateltavista kolme on miessukupuolta ja neljä naissukupuolta. Haastateltavat olivat iältään 36–54 -vuotiaita. Rajasin tutkimuksestani pois ne vanhemmat, jotka ovat itse luokanopettajia tai musiikinopettajia, koska heidän käsityksensä yläkoulun musiikinopetuksesta olisivat luultavasti olleet liian ammatillisia. Lisäksi rajasin tutkimukseni ulkopuolelle ne vanhemmat, joiden yläkoululainen on musiikkiluokalla. Ennen haastattelua, haastateltaville lähetettiin sähköpostitse tutkimustiedote (LIITE3), sekä tutkimuskysymykset (LIITE 4) valmiiksi pohdittaviksi. Haastatteluja toteutettiin lopulta kasvotusten, puhelimitse ja Teams-kokouksilla. Haastattelut äänitettiin puhelimen nauhoitussovelluksella, sekä Teams-kokouksen suoralla tallennuksella. Haastattelut kestivät noin kolmestakymmenestä minuutista viiteenkymmeneen minuuttiin. Seitsemän haastattelun litterointiin kului 22 tuntia, jotka jakaantuivat seitsemälle eri päivälle. Litterointialustana käytin tietokoneen Word-ohjelmaa. Haastattelujen alussa halusin selvittää taustatietoina, oliko haastateltavilla itsellään tai heidän yläkoululaisilla lapsillaan musiikkiin liittyviä harrastuksia, sekä olivatko haastateltavien yläkoululaiset lapset valinneet musiikkia valinnaiseksi oppiaineeksi. Lisäksi kyselin haastateltavilta heidän omista muistoistaan yläkoulun musiikinopetuksesta. Seuraavaksi kerron tutkimukseen osallistuneista vanhemmista. Tutkimukseen osallistuvien nimet on muutettu tutkittavien anonymiteetin takaamiseksi.

Marjalla on kaksi yläkouluikäistä lasta. Marja ei ole itse harrastanut musiikkia lapsuudessaan tai nuoruudessaan. Marjan lapset eivät ole valinneet musiikkia valinnaiseksi oppiaineeksi yläkoulussa eivätkä he harrasta musiikkia koulun ulkopuolella. Marjalla ei ole mieleenpainuvia muistoja omasta yläkoulun musiikinopetuksesta. Marjan mukaan musiikintunneilla soitettiin ja

laulettiin, mutta toiminta ei ollut sellaista, joka olisi innostanut Marjaa jatkamaan musiikkia harrastuksen muodossa.

Jaakolla on kaksi lasta, joista toinen on yläkoulussa. Jaakko on nuoruudessaan harrastanut musiikkia rennosti kavereiden kanssa bändisoiton merkeissä. Nykyisin Jaakko harrastaa soittamisen sijaan ahkerasti musiikin kuuntelua. Jaakon yläkoululainen ei ole harrastanut musiikkia koulun ulkopuolella, tai valinnut musiikkia valinnaiseksi oppiaineeksi. Jaakon mukaan myös hänen yläkoululaisensa on musiikin suoratoistopalveluiden suurkuluttaja. Jaakolla on positiivisia muistoja omasta yläkoulun musiikinopetuksesta. Jaakko piti paljon musiikinopettajastaan, joka antoi halukkaille oppilaille luvan jäädä harjoittelemaan bändisoittoa koulun jälkeen. Erityisesti Jaakko pitikin bändisoittamisesta. Musiikintuntien voima- ja yhteislauluja Jaakko muistelee myös lämmöllä.

Lotalla on kaksi lasta, joista toinen on yläkoulussa. Lotta on harrastanut musiikkia nuoruudessaan kuorotoiminnan ja pianonsoiton muodossa. Pianoa Lotta soitti 11 vuotta. Hän on osallistunut kuorotoimintaan myös aikuisiällä. Lotan perheessä ei harrasteta musiikkia koulun ulkopuolella, mutta koko perhe kuuntelee musiikkia ahkerasti. Lotan yläkoululainen lapsi ei ole valinnut musiikkia valinnaiseksi oppiaineeksi. Lotta itse piti paljon musiikinopetuksesta yläkoulussa ja musiikki olikin yksi Lotan lempiaineista. Lotta muistelee musiikinopetuksen olleen monipuolista soittamista ja laulamista, sekä musiikinteorian ja -historian opiskelua. Musiikintunneilla päästiin myös kuuntelemaan erilaisia konsertteja.

Elina on harrastanut sähköurkujen soittoa lapsuudessa ja nuoruudessa, mutta nykyään aktiivinen musiikin harrastaminen on jäänyt vähemmälle. Elinan kotona eletään musiikillisessa ilmapiirissä ja kotoa löytyykin paljon erilaisia soittimia, joita kaikki lapset soittavat aina halutessaan. Elinan yläkoululainen lapsi ei ole valinnut musiikkia valinnaiseksi oppiaineeksi. Elinalla on hyviä muistoja omasta yläkoulun musiikinopetuksesta. Elina muistelee, että musiikintunneilla laulettiin paljon ja soitettiin bändisoittimien lisäksi muitakin soittimia. Oppitunneilla opeteltiin jonkin verran myös musiikinteoriaa.

Paula on harrastanut nuorempana sähköurkujen ja pianon soittoa sekä kuorolaulua ja yksinlaulua. Paula laulaa edelleen kuorossa ja a cappella -yhtyeessä. Paulan yläkoululainen on harrastanut pienempänä kanteleen soittoa. Paula luulee, että hänen yläkoululaisensa ei tule valitsemaan musiikkia valinnaiseksi oppiaineeksi, sillä lapsi on lähiaikoina kiinnostunut paljon kuvaamataidosta. Paula muistelee omaa yläkoulun musiikinopetusta lämmöllä. Paula piti paljon

musiikinopettajastaan ja musiikinopetuksesta, jossa laulettiin ja soitettiin paljon yhdessä, sekä toteutettiin erilaisia projekteja.

Alexi ei ole harrastanut aktiivista toiminnallista musiikkia, mutta harrastaa paljon musiikin kuuntelua. Aleksin perheessä harrastetaan paljon musiikkia. Myös Aleksin yläkoululainen lapsi harrastaa musiikkia pianonsoiton muodossa. Yläkoululainen lapsi ei ole valinnut musiikkia valinnaiseksi oppiaineeksi. Alexi muistaa omasta yläkoulun musiikinopetuksesta erityisesti laulukokeet, jotka eivät jättäneet Aleksille positiivisia muistoja.

Santeri kuvaa itseään musiikin suurkuluttajana, vaikka hän ei ole koskaan harrastanut musiikkia. Santerin yläkoululainen ei ole harrastanut musiikkia koulun ulkopuolella, mutta hän on valinnut musiikin valinnaiseksi oppiaineeksi. Santeri ei itse pitänyt musiikintunneista yläkoulussa. Musiikintunneilta Santeri muistaa soittimien kokeilun ja opetteluun, laulamisen, sekä musiikinteorian ja -historian opiskelun.

4.4 Aineiston litterointi ja analyysi

Hirsijärven ja kollegoiden (2000) mukaan tallennettu laadullinen aineisto on tärkeää kirjoittaa tarkasti puhtaaksi. Aineiston tarkkaa puhtaaksi kirjoittamista kutsutaan litteroinniksi. Tässä tutkimuksessa haastattelut litteroitiin tarkasti sanasta sanaan. Hirsijärvi ja kollegat (2000) toteavat, että litterointeja voidaan erotella toisistaan niiden tarkkuuksien perusteella. Tarkimpia litterointeja, joissa litteroidaan kaikki puhumisen tavat ja tauot, käytetään erityisesti tarkimmissa analyysimenetelmissä (Hirsijärvi, ym. 2000). Tämän tutkimuksen litteroinneissa en huomionnut haastateltavan eri puhetyylejä tai painotuksia. Merkitsin litterointeihin kuitenkin tauot vastauksien selkeyttämiseksi. Valitsin kyseisen tarkkuuden litteroinnissa, koska tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut ainoastaan haastateltavien käsityksistä yläkoulun musiikinopetuksesta. Analyysissa keskityn ainoastaan vanhempien sanalliseen tuotokseen, enkä esimerkiksi äänensävyihin.

Analysoin puolistrukturoidut teemahaastattelut hyödyntäen Niikon (2003) nelivaiheista sekä Huuskon ja Paloniemen (2006) kolmivaiheista fenomenografista analyysimallia. Puolistrukturoidun teemahaastattelun kysymykset lähestyivät ensin vanhemman ja hänen yläkoululaisensa musiikkiharrastamista. Tämän jälkeen ohjeistin vanhempia pohtimaan yläkoulun musiikinopetuksen merkitystä, tavoitteita, tehtäviä ja sisältöjä niin musiikin oppiaineen, kuin yleisen kasvatuksen näkökulmasta. Olennaista oli myös selvittää, miten

musiikkia opetetaan yläkoulussa ja millä keinoilla musiikkia opitaan parhaiten vanhempien käsitysten mukaan. Haastattelun lopuksi halusin vielä selvittää, kuinka paljon musiikkia pitäisi vanhempien mielestä opettaa, ja miten musiikinopetus ilmenee vanhemmille, eli mistä asioista vanhemmat huomaavat, että musiikinopetus on osa yläkoululaisen perusopetusta.

Analyysin ensimmäinen vaihe, jossa tutkija tutustuu tutkimusaineistoonsa niin, että pystyy muodostamaan siitä ajatuksellisen kokonaisuuden (Niikko, 2003, s. 33), käynnistyi tutkimuksessani heti litterointivaiheessa. Litteroidessani haastatteluja aloin muodostaa ensimmäisiä väljiä hahmotelmia haastattelujen kokonaisuuksista. Kun olin saanut kaikki kokoamani haastattelut litteroitua, luin aineiston läpi vielä useamman kerran, jotta kokonaisuuskuva aineistosta muodostui selkeämmäksi.

Fenomenografisessa analyysissä koottu aineisto kaipaa aina hieman käsittelyä ennen varsinaista analyysia (Niikko, 2003, s. 32). Koska keräämissäni haastatteluissa tuli esille myös sellaisia asioita, jotka eivät olleet tutkimukseni kannalta relevantteja, kuten kuvauksia haastateltavien omien kouluaikeisten musiikinopettajien pitkistä urista ja kertomuksia haastateltavien lukioaikeisten ystävien musiikkiharrastuksista, täytyi minun erotella aineistosta ne osiot, jotka vastasivat tämän tutkimuksen tutkimuskysymykseen. Erottelin tutkimukseni kannalta aiheelliset vastaukset erilliseen Word-tiedostoon. Kun erottelu oli valmis, luin jäljelle jääneitä tutkimukseni kannalta olennaisia haastatteluvastauksia. Jo toisella lukukerralla pyrin löytämään tutkimukseni kannalta tärkeitä ja merkityksellisiä ilmauksia, eli merkitysyksiköitä. Lihavoin löytämäni merkitysyksiköt, jotta ne erottuisivat haastatteluvastauksista.

Niikon (2003, s. 34) fenomenografisen analyysimallin mukaan analyysin toisessa vaiheessa tutkija vertailee aineistosta esiin nousseita merkityksellisiä ilmauksia toisiinsa ja ryhmittelee niitä ryhmiksi ja teemoiksi. Tulostin aikaisemmin tekemäni erillisen Word-tiedoston, josta olin lihavoanut löytämäni merkitysyksiköt. Aloitin ryhmittelyn käyttämällä apunani värikyniä, joilla alleviivasin samankaltaiset ilmaukset samalla värillä. Keskityin jokaisella lukukerralla ainoastaan yhteen ryhmään. Aina uuden ryhmän syntyessä hahmottelin erilliselle paperille ilmauksien yhdistäviä tekijöitä. Ryhmien yhdistävät tekijät kirjoitin paperille ryhmää edustavalla värikynällä. Pyrin löytämään jokaiselle ilmaukselle kuvaavan ryhmän. Päätin tehdä analyysin ensimmäisen vaiheen useamman kerran eri päivinä, koska halusin varmistua siitä, että ryhmittely oli johdonmukaista. Analyysin toisen vaiheen valmistuttua aineistosta muodostui yhteensä 14 erilaista ryhmää (näkyvät kuviossa 1).

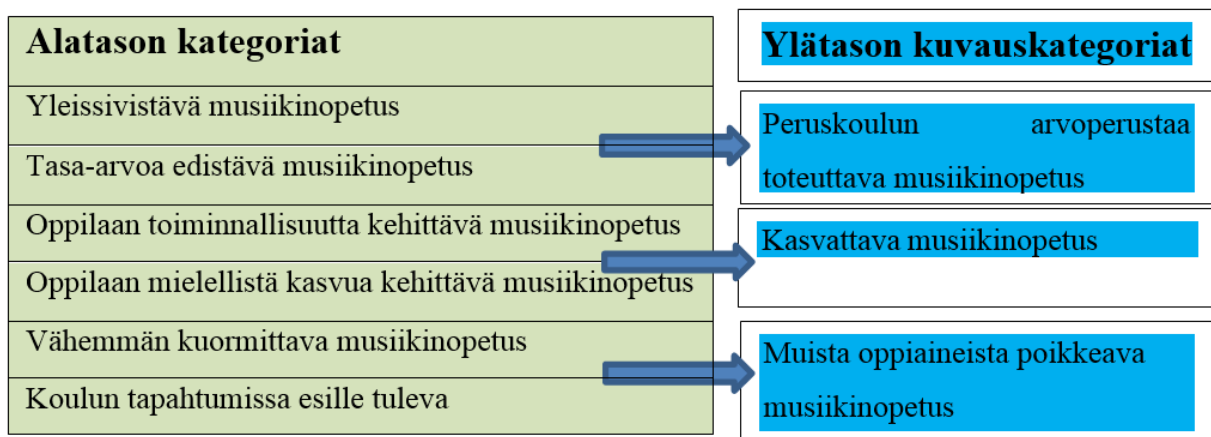
Niikon (2003, s. 36) analyysimallia mukaillen, analyysin kolmannessa vaiheessa muodostin alatason kuvauskategorioita yhdistelemällä aikaisemmin muodostuneita ryhmiä. Muodostin alatason kategorioita eri päivinä useamman kerran, jotta pystyin toteamaan analyysini olevan johdonmukaista, eikä päivästä tai omista sen hetkisistä tuntemuksistani riippuvaa. Lopulta jäljelle jäi kuusi alatason kategoriaa, joille annoin niitä kuvaavat nimet. Kuviossa 1 esittelen alatason kategorioiden muodostumisen.

Analyysissa muodostuneet ryhmät	Alatason kategoriat
Musiikilliset tiedot ja taidot	Yleissivistävä musiikinopetus
Kulttuurit ja traditiot	
Kaikille kuuluva	Tasa-arvoa edistävä musiikinopetus
Harrastukseen innostava	
Osallisuus	Oppilaan toiminnallisuutta kehittävä musiikinopetus
Toiminnalliset sisällöt	
Yhdessä toimiminen	
Vuorovaikutus- ja puhetaidot	
Tunnetaidot	Oppilaan mielellistä kasvua kehittävä musiikinopetus
Rohkaisu ja esiintymistaito	
Kognitiiviset taidot	
Kevyt ja hauska oppiaine	Vähemmän kuormittava musiikinopetus
Vähemmän läksyjä	
Koulun tapahtumat	Koulun tapahtumissa esille tuleva

Kuvio 1. Alatason kategorioiden muodostuminen

Analyysin neljännessä vaiheessa yhdistelin Niikon (2003, s. 37) tavoin alatason kategorioita ylätason kuvauskategorioiksi, jotka kuvaavat ilmiötä ylemmällä tasolla. Tämän tutkimuksen ylätason kuvauskategoriat kertovat millaisia käsityksiä vanhemmilla on yläkoulussa toteutuvasta, kaikkia koskevasta musiikinopetuksesta. Lopullisia kuvauskategorioita

muodostui kolme. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa kuvauskategorioita voidaan järjestellä esimerkiksi tärkeyden ja yleisyyden perusteella. Tässä tutkimuksessa käsitykset ajatellaan saman arvoiseksi, sillä erot käsitysten välillä ovat sisällöllisiä. Kategorioiden ymmärtämistä tasavertaisina nimitetään Niikon mukaan (2003, s. 38) horisontaaliseksi kuvauskategoriaksi. Kuviossa 2 esittelen yläkategorioiden muodostumisen.



Kuvio 2. Ylätason kuvauskategorioiden muodostuminen

Vanhempien käsityksiä yläkoulun musiikinopetuksesta

Tutkielma osoittaa, että vanhemmat käsittävät yläkoulun musiikinopetuksen ensisijaisesti toiminnallisena opetuksena, joka edistää oppilaiden tasa-arvoa ja tarjoaa oppilaille erilaisia kokemuksia. Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia tarkemmin. Tutkimustuloksissa tuon esiin aineiston analyysin pohjalta muodostuneet ylemmän tason kuvauskategoriat, joilla selvitän vanhempien käsityksiä yläkoulun musiikinopetuksen tehtävistä, tavoitteista ja sisällöistä.

Olen muodostanut tämän tutkimuksen tulokset tutkimukseni teemojen perusteella tutkimusaineistoani tulkiten. Tutkimusaineistoni koostuu vanhempien henkilökohtaisista ajatuksista ja näkemyksistä, joita teemahaastatteluissa tuli ilmi. Tutkimuksessa tulosten tulkinta koostuu aineiston, yläkoulun musiikinopetuksen lähtökohtien ja omien johtopäätösteni vuoropuhelusta. Tulosten tulkinnassa pyrin arvostamaan vanhempien käsityksiä ja mahdollistamaan sen, että vanhempien oma ääni pääsee tutkimuksessa kuuluviin. Koska haastatteluissa on se mahdollisuus, että tutkija tulkitsee haastateltavan ajatuksia toisin kuin haastateltava on asian tarkoittanut, esittelen tuloksien yhteydessä myös suoria ja muokkaamattomia lainauksia haastatteluista. Lainaukset on merkattu tutkimukseen lainausmerkeillä ja kursivoidulla tekstillä. Tutkimusaineisto koostuu seitsemän vanhemman haastattelusta, minkä vuoksi suuria yleistäyksiä ei vastausten perusteella voida tehdä. Tutkimukseni kuitenkin tarjoaa kuvauksen vanhempien erilaisista käsityksistä yläkoulun musiikinopetuksesta.

5.1 Peruskoulun arvoperustaa toteuttava musiikinopetus

Kaikki haastateltavat pitävät musiikinopetusta tärkeänä osana suomalaista peruskoulua. Selvittäessäni vanhempien käsityksiä musiikinopetuksen tehtävistä suomalaisessa peruskoulussa, moni haastateltava mainitsee musiikinopetuksen ensisijaiseksi tehtäväksi tasa-arvon edistämisen.

”Onhan se hyvä, että joka penska saa sen mahollisuuden. Että se on vähän niin ku tasa-arvosta, että jos kotona ei oo minkäänlaista musiikkia, niin koulussa kaikki saa sitten sen pienen kosketuspinnan siihen.” (Santeri, 05.10.2020)

”Kyllä sitä opetetaan sen takia, että kaikki sais sen mahdollisuuden tutustua musiikkiin. Ja sitte jos kotona ei välttämättä oo sitä mahdollisuutta, niin siihen pystyy sitte koulussa.” (Lotta, 24.9.2020)

Vanhemmat kuvaavat koulussa tapahtuvaa musiikinopetusta mahdollistajana, joka tarjoaa jokaiselle lapselle tilaisuuden tutustua musiikkiin riippumatta lapsen kodin valmiuksista tai mahdollisuuksista tarjota musiikillista kasvatusta tai musiikinopetusta.

”Se on se musiikillisen kasvatuksen tarjoaminen. Että jos jossain perheessä harrastetaan vaan jalkapalloa, tai ollaan fanaattisia golffareita, niin kuitenkin sitä tarjontaa olis siellä koulussa kaikenlaisiin mahdollisuuksiin. Ku ei kaikilla vanhemmilla oo todellakaa resursseja alkaa laulattamaan, tai mitä se nyt milloinkin onkaan, niin minusta on hyvä asia, että sitä on siellä koulussa, jolloin kaikki pääsee osallistumaan siihen.” (Paula, 01.10.2020)

Vanhempien käsitykset musiikinopetuksen tasa-arvoisuudesta ovat samansuuntaisia perusopetuslain, sekä perusopetuksen arvoperustan kanssa. Suomen perusopetuslain (1998/628 2§) ensimmäisen luvun, toisen pykälän mukaan perusopetuksen tulee edistää tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa ja turvata yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. Tämä tarkoittaa sitä, että jokaisen oppilaan tulee saada yhtä tasokasta opetusta peruskoulussa, riippumatta esimerkiksi oppilaan asuinpaikasta, kulttuurisesta ja kielellisestä taustasta tai oppilaan taloudellisesta tilanteesta. Perusopetuslaki takaa sen, että jokainen oppilas saa peruskoulussa elämänsä kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Myös perusopetuksen arvoperustaan (POPS 2014, s. 16, 19) sisältyy ajatus opetuksen tavoitteesta vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta kaikessa peruskoulun toiminnassa. Samoin kouluissa tapahtuva kaikkia koskeva musiikinopetus on osa koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.

”No onhan se nyt tärkeitä. Varsinkin tämmösessä perheessä niin ku me, missä ei muuten harrasteta musiikkia, niin totta kai sillä on merkitystä. Ei mulla olis ainakaan niinku mitään resursseja opettaa mun lapsille esimerkiksi peruskomppia tai jotaki sointuja kitaralla tai pianolla.” (Marja, 21.9.2020)

”Että jos kotona ollaan tämmösiä niinku meillä, että ei paljo soiteta eikä oo minkäänlaisia soittovälineitä, eikä oo semmosta soittamisen kulttuuria, niin toivottavasti se koulu sitte antais niille mahdollisuuksia.” (Jaakko, 23.9.2020)

Vanhempien käsityksille musiikinopetuksen kuulumisesta kaikille löytyy vastaavuuksia myös musiikkikasvatuksen filosofioista. Sekä esteettisen, että praksialaisen musiikkikasvatuksen filosofioiden edustajien mukaan musiikinopetuksen tulisi olla kaikkia oppilaita koskevaa opetusta, johon jokaisella on mahdollisuus osallistua (Elliott, 1995; Regelski, 1981; Reimer, 1989).

Vanhemmat nimeävät yleisen musiikinopetuksen tehtäväksi oppilaiden musiikillisen kiinnostuksen herättämisen, jotta oppilas saisi kokemuksen ja tiedon siitä, haluaako hän suuntautua musiikillisiin harrastuksiin myös vapaa-ajalla. Santeri kuvaa musiikinopetuksen tehtäväksi niiden oppilaiden tunnistamisen, jotka ovat kiinnostuneita musiikista.

“Että sieltä poimittais ne ihmiset jotka on kiinnostuneita, että sais sen kipinän, joilla on se kiinnostus. Niin sais sen alustan siihen ommaan musiikkihommaan. Sitten vois huomata, että onko se miellyttävää niin vois sitte alkaa tekemään sitä vapaa-ajallaki. Että jos joku huomaaki että hei musta tulee kitaristi.” (Santeri, 05.10.2020)

Harrastamisen yhteydessä vanhemmat korostavat kouluissa tapahtuvan musiikinopetuksen roolia ja sen mahdollisuutta tavoittaa kaikki oppilaat.

“Jos se lapsi onkin kiinnostunut siitä musiikista enemmänkin, niin se voi saaha siitä niinku kimmokkeen lähtä jatkamaan mahdollisesti jonnekin musiikkiuralle tai opiskelemaan. Jos sitä ei ois siellä koulussa, niin siitähän saattas jäähä ihmisiä pois koko harrastuksen parista, ku niillä ei olis välttämättä sitä tietoa, että mimmosta se on.” (Marja, 21.9.2020)

Musiikinopetuksen tehtävä musiikillisen kiinnostuksen herättämisenä nousee esille erityisesti silloin, kun vanhemmat pohtivat perheitä, joissa musiikkia ei harrasteta. Jälleen kerran vanhempien vastauksissa nousee esille peruskoulun koulutuksellinen tasa-arvo, joka mahdollistaa kaikille oppilaille musiikillisia kokemuksia ja valmiuksia musiikin harrastamiseen.

“Nimenomaan että se antais sitä tarttumapintaa ja lähtis viemään, jos innostuu musasta. Että jos sitä ärsykettä ei oo edessä, niin ei siitä sitte välttämättä innostukaan. Se jäis pelkästään kotiin sillon. Että koulu tois sen innostuksen sitten esille. Että koulu antais jonkinlaisia mahdollisuuksia siinä hommassa, jos

haluaa alkaa harrastamaan ja osallistumaan johonkin musahommiin. Niin olis sitte jotakin mistä lähtä.” (Jaakko, 23.9.2020)

“Jos jollakin on musiikillista lahjakkuutta ja halua sitä jatkaa ja oppia sitä lisää, niin heille annetaan se mahdollisuus oppia lisää ja harjaantua asiassa. Että sen musiikillisen kipinän herättäminen. Jos sitä ei kotona ole, niin sillä nuorella voi kuitenkin olla sitä halua oppia soittamaan.” (Aleksi, 03.10.2020)

Elina puolestaan nostaa haastattelussaan esille yläkoulun musiikinopetuksen vaikutuksen myös myöhemmin heräävään musiikki-innostukseen ja harrastamisen mahdollistamiseen. Elinan mukaan yläkouluissa tapahtuva musiikinopetus antaa työkaluja aikuisiän musiikkiharrastuksen aloittamiselle. Yläkoulun musiikinopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 422) mainitaankin musiikinopetuksen yhdeksi tehtäväksi laajentaa oppilaiden musiikillista osaamista, joka puolestaan luo valmiudet musiikin elinikäiselle harrastamiselle.

”Antasko se niinku perusvalmiudet johonki soittamiseen ja harrastamiseen. Monesti tulee siinä tietyssä ikävaiheessa aikuisena, että haluaa jotakin soitinta kokkeilla alkaa soittaa, niin sitte viimesemmän kerran on saattanu soittaa peruskoulussa yläasteella. Niin varmaan se on niinku sitä varten, että olis sitten myöhemminkin mahollisuus.” (Elina, 01.10.2020)

Vanhempien mukaan musiikillinen ymmärrys sekä musiikilliset tiedot ja taidot ovat osa yleissivistystä, jonka tarjoaminen ymmärretään peruskoulun tehtävänä ja tavoitteena. Yleissivistykseksi käsitetään musiikillisen ymmärryksen, tietojen ja taitojen lisäksi myös kulttuurinen ymmärrys ja sen kehittäminen. Aleksi kuvaa peruskoulua instituutiona, jonka tehtävänä on tarjota yleissivistystä oppilaille. Aleksi ymmärtää myös musiikillisen ymmärryksen osana yleissivistystä.

”Mä luulen, että peruskoulun merkitys on paljon siihen yleissivistykseen, niin mä luulen, että se on se yleissivistyksen antaminen. Että jos musiikkia aattelee, niin sen musiikillisen yleissivistyksen osaaminen ja jonkun näkönen perustieto, vaikka niistä nuoteista, mikä on mun mielestä osa yleissivistystä. Että on jonkinlainen osaaminen ja ymmärrys siitä musiikista.” (Aleksi, 03.10.2020)

Aleksin ajatukset peruskoulun yleissivistävästä merkityksestä ovat yhdenmukaisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sekä valtioneuvoston asetusten kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 14) mukaan perusopetus luo perustan

oppilaiden yleissivistykselle. Valtioneuvoston asetus (VNA 2012/422 3§) mainitsee perusopetuksen tehtäväksi oppilaan yleissivistyksen pohjan luomisen ja vahvistamisen eri tiedonalojen tiedoilla ja taidoilla. Näin ollen myös musiikki on osa peruskoulun arvoperustassa korostuvaa yleissivistystä.

Myös Marja, Jaakko ja Santeri mainitsevat haastatteluissa musiikinopetuksen yleissivistävän merkityksen.

”Onhan sillä ihan yleissivistäväkin merkitys, sillä että saa niinku jonku käsityksen siitä, että mitä on vaikka nuotit, eri musiikkigenret ja tämmönen. Että siinä on se tarkoitus, että lapsi saa semmoset perus musiikilliset tiedot ja -taidot. Että myös ihan musiikkihistoriaa ja musiikinteoriaa ja semmosta. Että niitten kaikkien perusteiden oppiminen musiikinopetuksen tarkoituksena varmasti on. Että ne on niinku osa sitä yleissivistystä” (Marja, 21.9.2020)

”Varmaan kaikista musiikkityyleistä ja -lajeista, teoriaa, historiaa, soittamista, laulamista ja varmaan pääsee maistaa musiikin tekemisestäki jotaki. Se on varmaan yleissivistävää ja hyödyllistä ymmärtää musiikkia. Ku kuitenkin meilläkää ei niinku soiteta, mutta silti kulutetaan paljon musiikkia ja monenlaista musiikkia, niin olishan se hyvä sitä ymmärtääkki. Että oppis suhtautumaan siihen musiikkiin ja ylipäätään kaiken maailman musiikkiin.” (Jaakko, 23.9.2020)

”Ja onhan se nyt tietyllä tavalla myös yleissivistävää. Ku on yleissivistävää tietää tästä musiikista termistöt ja kaikki mitä siihen kuuluu. Nii onhan se sillä tavalla yleissivistävää.” (Santeri, 05.10.2020)

Marja, Jaakko ja Santeri näyttävät ymmärtävän musiikillisen yleissivistyksen taitona ymmärtää musiikkia, sen eri muotoja ja yhteyksiä. Vaikka vanhemmat mainitsevat musiikilliset taidot osaksi musiikillista yleissivistystä, yleissivistykseksi käsitetään ensisijaisesti musiikin sisäisten rakenteiden, merkitysten, sekä yhteyksien ymmärtäminen musiikillisen toiminnan ja oppilaan henkilökohtaisen musiikkisuhteen sijaan. Vanhempien käsitykset musiikillisesta yleissivistyksestä myötäilevät esteettisen musiikkikasvatuksen filosofian piirteitä, erityisesti Reimerin (1989) absoluuttis-ekspressionistista näkökulmaa, jossa musiikin merkitys liittyy musiikin sisäisiin ominaisuuksiin ja ulkopuolisiin tekijöihin, kuten kulttuuriin ja musiikin esittäjiin.

Paula puolestaan mainitsee haastattelussaan musiikinopetuksen merkityksen oppilaan kulttuurisen ymmärryksen laajentajana.

”Että varsinkin musiikkilajien ja erilaisten musiikkien tarjonta olis sellanen, että lapsi sais käsityksen monista erilaisista musiikkityyleistä. Että syntyis se käsitys, että ei oo olemassa yhtä oikeaa musiikkia tai oikeaa ja väärää siinä musiikissa. Että tarjottais sitä monenlaista musiikkikulttuuria, että lapset ymmärtää, että on olemassa kaikkea muutaki ku sitä suomipopia ja radiorockia, mitä kotona soitetaan. Kyllä mää niinku ajattelen, että ne taidot ja tiedot on yhtä tärkeitä. Ku vaikka miks jotakin neulomista tai jotain ompelukoneella ompelua opetetaan, tai fysiikkaa ja muuta. Että yleissivistyksen vuoksi niitä opetetaan.” (Paula, 01.10.2020)

Paulan käsityksille löytyy yhdenmukaisuuksia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainituista perusopetuksen tehtävistä, laaja-alaisen osaamisen tavoitteista, yläkoulun musiikinopetuksen opetussuunnitelmasta, sekä praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofiasta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 18) mainitaan opetuksen kulttuuritehtäväksi monipuolisen kulttuurisen osaamisen edistäminen. Peruskoulussa opetuksen yleisenä tavoitteena on lisätä oppilaiden ymmärrystä kulttuureiden moninaisuudesta (POPS, 2014, s. 18). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 21) laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin kuuluu myös kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L 2). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden mukaan opetuksen tulee ohjata oppilaita kulttuuriseen ymmärrykseen ja kulttuurisen moninaisuuden arvostamiseen (POPS, 2014, s. 21). Myös yläkoulun musiikin opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 422) musiikinopetuksen tehtäväksi ymmärretään oppilaiden maailmankuvan laajentaminen monipuolisella musiikkitarjonnalla. Musiikinopetuksen tarkoituksena on ohjata oppilaita tulkitsemaan musiikin merkityksiä eri kulttuureissa ja siten vahvistaa oppilaiden arvostavaa suhtautumista kulttuuriseen monimuotoisuuteen (POPS, 2014, s. 422). Praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofian edustaja Elliott (1995) toteaa, että musiikinopetuksen tavoite laajentaa oppilaiden musiikillista ymmärrystä vierailta musiikkikulttuureilla, yhdistää musiikkikasvatuksen arvopohjan muuhun arvokasvatukseen.

Vaikka useampi haastateltava käsittääkin musiikinopetuksen tehtäväksi ja tavoitteeksi kulttuurisen ymmärryksen kehittämisen, ainoastaan Jaakko ja Paula mainitsevat perinteiden ja

traditioiden ylläpitämisen musiikinopetuksen tehtäväksi. Paula kuitenkin ilmaisee, että ei ole varma siitä, kuinka paljon suomalaisia perinteitä musiikinopetuksessa tuodaan esille.

”Kyllä varmaan musiikinopetukseen liittyy kans traditioihin liittyviä juttuja.”
(Jaakko, 23.9.2020)

”Ja sitten varmaan perinteetki on yks tehtävä. Vaikka en mä kyllä tiää minkä verran siellä jotain perinteisiä lauluja lauletaan. Taitaa joululaulut olla ne perinteisimmät.” (Paula, 01.10.2020)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, s. 18) opetuksen yleisissä tehtävissä mainitaan opetuksen kulttuuritehtäväksi monipuolisen kulttuurisen osaamisen lisäksi kulttuuriperinnön arvostaminen ja oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentaminen. Myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa (POPS, 2014, s. 21) mainitaan oppilaiden kulttuuri-identiteetin vahvistaminen opettamalla oppilaita tuntemaan ja arvostamaan omia kulttuurisia juuriaan. Vaikka kulttuuriperinnön vaaliminen ja oppilaiden kulttuuri-identiteetin vahvistaminen ovat osa perusopetuksen tehtäviä ja tavoitteita, suomalainen kulttuuriperintö ei ilmene selvästi vanhemmille musiikinopetuksessa.

Santeri puolestaan ajattelee musiikinopetuksen olevan osa suomalaista kouluperinnettä, minkä vuoksi sitä edelleen suomalaisessa peruskoulussa opetetaan.

”Tai siis onhan se niin kauan, ku mä muistan, niin ollu osa koulua ja kuulunu siihen hommaan. Että sen takia sitä opetetaan, koska se on aina ollu osa koulua.”
(Santeri, 05.10.2020)

Vanhempien käsityksien mukaan yläkoulun musiikinopetus on osa yleissivistää suomalaista peruskoulutusta ja sen tulee kuulua kaikille oppilaille, jotta perusopetuksen vaalima tasa-arvo toteutuu.

5.2 Kasvattava musiikinopetus

Tuloksista käy ilmi, että vanhemmat ajattelevat musiikinopetuksen olevan ensisijaisesti monipuolisista sisällöistä koostuvaa toiminnallista opetusta, joka kannustaa oppilaita osallistumaan. Vanhemmat mieltävät musiikin itsessään sellaiseksi asiaksi, jota oppii parhaiten itse tekemällä ja kokeilemalla.

“Sanoisin, että siellä opetetaan jonkun soittimen yksinkertaista soittamista ja soittamisen alkeita. Ja sitte laulamista yksin ja yhdessä. Jaetaan porukkaa ryhmiin ja soitetaan eri soittimia. Ja sitte lauletaan ja katotaan varmaan jotain musaan liittyvää. Niinku musikaaleja. Kyllä mä luulen, että se on enempi semmosta tekemistä. Ei kai nyt pänttäämällä musaa yläkoululaisille opeteta hei come on! Ja vois kuvitella, että se soveltuu kaikille, että tehdään jotain muuta, ku päntätään.” (Jaakko, 23.9.2020)

“Varmaan semmosta että on erilaisia soittimia ja niitä pääsee kokeilemaan. Ja sitte tosiaan se laulu. Että siinä pääsee harjaantumaan. Että kyllä siellä musiikintunneilla ihan tekemällä tehään. Ja kuunnellaan ja soitetaan. Että ehkä se on niin, että tekemällä oppii parhaiten. Sillä tavalla, että itse saa kokeilla ja tehdä monipuolisesti. Että saa tutustua musiikkiin niinku kaikkienensa ja pääsee itte osallistumaan” (Lotta, 24.9.2020)

Vanhempien käsitykset musiikin oppimisesta itse tekemällä ja kokeilemalla ovat yhdenmukaisia Juntusen (2009, 2017a) ajatusten kanssa. Juntunen (2009, 2017a) mukaan ihminen tulisi musiikkikasvatuksessa käsittää kehollisena olentona, koska laulaminen, soittaminen ja kuunteleminen ovat kaikki kehollista toimintaa. Juntunen (2009, 2017a) toteaa, että ihmisen oppiminen on riippuvainen ihmisen kokemuksesta, joka puolestaan syntyy kehollisuudesta. Juntunen (2009, 2017a) ajatuksille löytyy vastaavuuksia vanhempien käsityksistä. Käsityksissään vanhemmat korostavat monipuolista musiikillista toimintaa musiikin oppimisen mahdollistajana.

“Kyllä mää niinku näkisin, että tekemisen kautta siellä oppii. Ku ethän sää voi kehittyä vaikka laulamissa, jos sää et vaan lähe laulamaan ja ota vinkejä vastaan joltaki. Että kyllä mää niinku näkisin, että musiikki on semmosta kaikista eniten niinkö tekemällä oppimista. Että kyllä siellä ihan soitetaan ja lauletaan. Harjotellaan tämmösiä perustaitoja.” (Marja, 21.9.2020)

”Varmaan tämmösiä perustaitoja, tämmösiä soittamisen valmiuksia ja tietenki omaa äänenkäyttöä. Että siellä käytetään ihan oikeita soittimia ja mun mielestä ainakin mun lapsi niin ne katto paljon musikaaleja ja musiikkiin liittyviä videoita. Ja kävi ne vissiin myös jossain konsertissaki. Mutta sitten ihan semmosta ite tekemistä ja kokeilua. Että ite tuottamallaahan sitä oppii. Ei sitä voi vierestä kattamalla.” (Elina, 01.10.2020)

Vanhempien mukaan musiikinopetus koostuu monipuolisista sisällöistä, kuten soittamisesta, laulamisesta, kuuntelemisesta ja tietotekniikan hyödyntämisestä. Vanhempien käsitykset musiikin toiminnallisuudesta mukailevat sekä voimassa olevaa yläkoulun musiikinopetussuunnitelmaa, että praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofian ajatuksia.

”No ainakin sitä soittamista ja laulamista. Että kaikki soittaa, vaikka ei olis sitä soittotaustaakaan. Että kyllä mä luulen, että se on sitä itte tekemistä. Kyllähän siellä pitää kuunnellakki, mutta kyllä se painotus on siellä yhdessä tekemisessä.”
(Paula, 01.10.2020)

”En tiää onko penskoilla siellä koulussa koneet käytössä, mutta varmaan puhelimet on kovassa käytössä. Ku nykyäänhän netistä löytyy kysymyksen kysymykseenki vastaus. Niin sieltä löytyy sitä tietoa ja varmaan myös opetusvideot ja tämmöset on varmaan kovassa käytössä. Mutta kyllä se nimenomaan on enemmän kuitenkin sitte sitä tekemistä. Että ainahan siellä luokassa touhutaan. Että vaikka on jotku ryhymät, joista toinen skulailee skebaa siellä ja sitte kirja on siellä, että jos tulee jotaki, niin sitte voi kattoo itte sieltä, jos tarttee jotain tietoa sieltä. Että kokeilemalla, soittamalla. Kuhan joku vaan sannoo, että miten se tehhään. Että jos joku ei yhtään tiää. Mutta kitara kätteen ja siittä se lähtee.” (Santeri, 05.10.2020)

Vanhempien käsityksien tavoin yläkoulun musiikin opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 422–423) korostuu musiikin toiminnallinen oppiminen, joka kehittää oppilaiden musiikillisia taitoja ja ymmärrystä. Musiikinopetuksen keskiössä on musiikillisten ilmaisutaitojen monipuolinen kehittäminen erilaisilla musiikillisilla toiminnoilla (POPS, 2014, s. 423). Musiikin teorettinen ja käsitteellinen oppiminen yhdistetään musiikin opetussuunnitelmassa musiikilliseen toimintaan, kuten musisointiin (POPS, 2014, s. 423). Musiikkia opetetaan yläkouluissa siis myös teorettisesti, mutta musiikin teorettinen opettaminen ja oppiminen ovat yläkoulun musiikin opetussuunnitelmassa yhteydessä musiikilliseen toimintaan.

Nykyinen musiikin opetussuunnitelma toteuttaa pitkälti praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofian perusajatuksia, jossa musiikillinen toiminta ymmärretään musiikinopetuksen ensisijaiseksi tavoitteeksi. Elliott (1995) toteaa, että oppilas ei voi todella ymmärtää musiikkia tai hyötyä musiikista, ellei oppilas ole osa musiikkia ja musiikillista toimintaa. Elliottin (1995) ajatukset ovat yhteneväisiä vanhempien ajatusten kanssa, joiden mukaan musiikin oppiminen ja musiikista hyötyminen on riippuvainen musiikillisesta toiminnasta.

Vanhemmat ymmärtävätkin juuri monipuolisen toiminnallisuuden musiikinopetuksessa keinona vahvistaa oppilaiden innostusta ja osallisuutta, sekä erityisesti oppilaiden vuorovaikutus- ja ryhmätyöskentelytaitoja. Oppilaiden osallisuuden ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen, sekä ryhmässä toimimisen vanhemmat käsittävät musiikinopetuksen tavoitteeksi. Paula kuvaa musiikinopetuksen tavoitetta oppilaiden innostamisesta osallistumaan seuraavasti:

”Oisko se kuitenkin helpoimmillaan sitä, että kaikki kokeilis kaikkea ja kaikki uskaltais aukasta suunsa ja lähtä mukkaan. Että kaikki osallistuis siihen, vaikka oliskin eri tasolla. Että semmonen porukan innostaminen ja osallistuminen.”

(Paula, 01.10.2020)

Jaakko puolestaan ymmärtää musiikintunneilla yhdessä toimimisen asiaksi, joka rohkaisee kaikkia osallistumaan.

”Ainaki semmonen porukalla laulaminen, niinku voimalauluja Bridge over the troubled water, mitä musaopet soittaa, niinku sillain hengen kohottamiseksi. Nehän on hienoja juttuja ja niistä jengi innostuu just, ku sitte uskaltaa tehdä, ku kaikki muutki tekee. Nii se ei hirveesti haittaa, jos et kauheesti osaakkaan laulaa. Että saatas porukka innostumaan ja osallistumaan siihen tekemiseen” (Jaakko, 23.9.2020)

Paulan ja Jaakon käsitykset osallisuudesta ovat samansuuntaisia yläkoulun musiikin opetussuunnitelman kanssa. Yläkoulun musiikin opetussuunnitelmassa (POPS, 2014, s. 422) musiikinopetuksen ensimmäiseksi tavoitteeksi vuosiluokille 7–9 on asetettu osallisuus, jonka tarkoituksena on kannustaa oppilaita rakentavaan toimintaan yksin ja yhdessä. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 24) laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa mainitaan osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7). Kaikki peruskoulussa toteutettava koulutyö, myös musiikin tunneilla toteutettava koulutyö, kannustaa osallisuuteen ja osallistumisen. Kovasen (2019) esittelemiin musiikkikasvatuksen neljään kriittiseen ulottuvuuteen kuuluva yhdessä toimiminen liittyy Kovasen (2019) mukaan oppilaiden osallisuuden vahvistamiseen. Jaakon käsitykset musiikintunneilla tapahtuvasta yhdessä toimimisen roolista osallisuuden vahvistajana mukailee Kovasen (2019) ajatuksia.

Marjan, Lotan ja Santerin mukaan musiikintunneilla tapahtuva ryhmätoiminta ja yhdessä tekeminen kehittävät oppilaiden vuorovaikutus- ja ryhmätyöskentelytaitoja.

”Se tukee tosi vahvasti kaikkee semmosta niinkö ryhmäytymistä ja semmosta yhdessä tekemistä ja tiiminä toimimista ja muitten huomioon ottamista. Että ehkä just tommoset toiminnalliset aineet, niinku musiikki, niin niissä on parhaimmillaan se kokemus siitä yhdessä tekemisestä. Koska siellä tehään just todella paljon semmosta, että laitetaan lapsia ryhmiin ja pistetään yhdessä harjottelemaan jotaki, niin siinä ne joutuu väkisilläki niitä vuorovaikutustaitoja ja tiimityöskentelyä harjottelemaan.” (Marja, 21.9.2020)

”Siinä varmaan sitä yhteisöllisyyttä opitaan. Että jos on vaikka bändityöskentelyä, niin siinä opitaan sitä yhteistyötä. Että tehdään yhdessä porukalla. Ku musiikki on kuitenkin semmonen, että siinä yhdessä toimitaan, vaikka pienissäki ryhmissä.” (Lotta, 24.9.2020)

”Niin tämmönen muitten kanssa toimeen tuleminen, se kai se on se pääasia. Että saahaan ihmiset touhuamaan keskenään ja kehittää sitä vuorovaikutusta. Että oppii olemaan muitten kanssa.” (Santeri, 05.10.2020)

Aleksi puolestaan nostaa esille ajatuksen siitä, että kaikella yhdessä toimimisella on kasvatuksellista merkitystä.

”Jos ajatellaan jotain bändiä tai orkesteria, niin siinä pitää keskittyä vähän siihen omaan suoritukseen, mutta samalla myös kuunnella toisia. Ikään kuin peilata omaa tekemistään toisten tekemiseen. Että se on sitä ryhmässä tekemistä sekini. Kyllä kaikki tommonen, missä yhdessä tehdään, niin on kasvatuksellisesti merkittävää.” (Aleksi, 03.10.2020)

Musiikinopetuksen mahdollisuudesta kehittää oppilaiden yhteistoimintavalmiuksia löytyy merkintöjä jo vuoden 1985 opetussuunnitelmasta (Suomi, 2009). Nykyisen musiikin opetussuunnitelman (POPS, 2014, s. 422) mukaan toiminnallinen musiikinopetus ja yhdessä toimiminen kehittävät oppilaiden kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. Musiikinopetuksen tavoitteena on luoda monipuolinen musiikin opiskelukokonaisuus, joissa musiikilliset työtavat, vuorovaikutustilanteet ja musiikillinen yhteistoiminta ovat mahdollisia (POPS, 2014, s. 423). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 21) laaja-alaiset tavoitteet tukevat vanhempien käsityksiä. Laaja-alaisen tavoitteiden mukaan oppilaita ohjataan kehittämään sosiaalisia taitoja ja itseilmaisua eri tavoin (POPS, 2014, s. 21). Vanhempien käsitykset musiikinopetuksen mahdollisuudesta kehittää oppilaiden vuorovaikutus- ja

ryhmätyöskentelytaitoja mukailevat perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisia ja yläkoulun musiikin opetussuunnitelman tavoitteita.

Vanhempien mukaan musiikinopetuksella voidaan edistää lisäksi oppilaiden mielellistä kasvua. Erityisesti aineistosta nousi esille musiikinopetuksen vaikutus oppilaiden tunnetaitoihin. Yläkoulun musiikin opetussuunnitelmassa yhdeksi musiikinopetuksen tavoitteeksi määritelläänkin oppilaiden ohjaaminen tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin (POPS, 2014, s. 423). Jaakko, Elina ja Lotta kuvaavat musiikkia asiana, joka herättää ihmisissä erilaisia tunteita. Lotta mainitsee lisäksi, että musiikintunneilla opitaan musiikin avulla arvostamaan muidenkin tunteita.

”Kyllä siellä harjotellaan sitä kuuntelemista, niinku kuuntelun taitoa. Taitoa erottaa sieltä erilaisia asioita musiikista. Tunnistaa mitä ne aiheuttaa sinussa, minkälaisia tunteita. Se on niinku tärkeitä, että hoksaa minkälaisia fiiliksiä ne aiheuttaa. Että mikä vaikutus musalla on tunnetiloihin. Sehän on just se, minkä takia me ollaan musiikin suurkuluttajia, ku me halutaan eri tilanteisiin ja fiiliksiin semmosta buustia. Halutaan semmosta mindfulness-meininkiä. Että semmoseen omien tunteitten ilmasuun ja ymmärtämiseen siellä musassa panostetaan. Siihen omaan itsetuntemukseen.” (Jaakko, 23.9.2020)

”Kyllä mä uskon, että siellä musiikintunneilla se lapsi hoksaa, että joku asia saa hänet rauhoittumaan tai hyvälle mielelle tai vaikka tanssimaan, niin se ossais sitte itteki arjessaki hakea semmosta musiikkia.” (Paula, 01.10.2020)

”Musiikkikasvatus on minusta tärkeää, että saa kokea ja tuntea. Musiikkihan on semmonen, joka tuo tunteita esille ja sillä tavalla musiikin mukana tunnetaan kaikkia tunteita. Surua ja iloa ja muuta. Ja sitten siellä tunneilla hoksataan, että ku on kaikkia eri musiikkimakuja ja -tyylejä, niin että kaikkien oma musiikkimaku on tärkeä. Ja opitaan sillä tavalla arvostamaan niinku muitenki tunteita ja kokemuksia.” (Lotta, 24.9.2020)

Sekä Jaakon, Paulan että Lotan käsitykset musiikista tunteiden synnyttäjänä ovat yhdenmukaisia esteettisen musiikkikasvatusfilosofin Reimerin (1989) ajatuksien kanssa. Reimerin (1989, s. 46) mukaan taide on keino kuvata, organisoida ja järjestää tunteita. Reimer (1989, s. 130–131) kuvaa musiikkia asiana, joka synnyttää tunteita ihmisessä. Hänen (1989, s.

130–131) mukaansa musiikin sisäiset elementit ja rakenteet sisältävät ihmisten tunteita symbolisessa muodossa, jolloin musiikin kuuleminen nostaa nuo tunteet esiin.

Elina puolestaan kuvaa musiikkia asiana, joka voi vapauttaa stressiä ja auttaa mielen hallinnassa. Elina mainitsee erityisesti musiikin vaikutuksen murrosikäisten lasten elämään. Elinan mukaan musiikki on asia, joka auttaa ymmärtämään tunteita.

”Musiikissa on paljon mielelle hyviä asioita. Sen takia mää aattelen että se on tärkeätä, että sitä opetetaan. Toisilla musiikin tuottaminen vapauttaa esimerkiksi stressiä ja toisilla musiikin kuunteleminen auttaa siinä mielen hallinnassa. Että ku murrosiässä tulee paljon niin ku semmosia erilaisia kehitysvaiheita, minkä takia musiikki on siihen hyvä tukeva muoto. Että auttaa siinä tunteiden ymmärtämisessä ja mielen hallinnassa.” (Elina, 01.10.2020)

Paulan käsitykset musiikin mahdollisuudesta auttaa ymmärtämään tunteita ovat puolestaan samansuuntaisia praksiialisen musiikkikasvatusfilosofin Regelskin (1981) ajatuksien kanssa. Regelskin (1981, s. 59) mukaan musiikki ei itsessään välitä tai synnytä tunteita, vaan auttaa ihmisiä tuntemaan ja ymmärtämään niitä. Regelski (1981, s. 5–7) mainitsee myös musiikin poikkeuksellisen hyödyn etenkin murrosikäisille nuorille. Hänen mukaansa musiikki tarjoaa nuorille turvallisen alustan kokea ja ilmaista tunteita etenkin silloin, kun tunteiden sanoittaminen on haastavaa (Regelski, 1981).

Tunnetaitojen lisäksi vanhemmat mainitsevat myös musiikinopetuksen rohkaisevan oppilaita itseilmaisuun ja esiintymiseen.

”Mun mielestä musiikki sitte saattaa auttaa semmosia, jotka on jossain muissa asioissa epävarmoja ja ujoja. Että jos hoksaa, että se onkin hänen juttu, vaikka ei musiikkia harrastaiskaan missään opistossa. Että se niinku rohkasee oppilaita. Ei kaikkien tarvi olla huippuja, mutta se kannustaa siihen omaan juttuun.” (Paula, 01.10.2020)

”Musiikki ku on semmosta että lauletaan ja kaikkee, niin se on enemmän semmosta heittäytymistä. Joillekki se voi olla hyvä asia, että on vähän niin ku pakko osallistua, niin se voi voittaa siinä jonku oman pelkonsa. Se voi olla hyvä asia, mutta ei välttämättä kaikille.” (Santeri, 05.10.2020)

”Siellä oppii sitä itseilmasua, voittamaan pelkoja, olla mukana esiintymässä ja esiintymistaitoo. Että se rohkeus tehdä joku juttu. Ja uskaltaa myös nauraa vähän sille epäonnistumiselle. Musta nää jutut on tärkeitä. Että en tiä voisko sitä koulussa oikein muissa hommissa tulla ku musassa. Ehkä joku köksä on kans semmosta revittelyä.” (Jaakko, 23.9.2020)

Santeri ymmärtää musiikintunneilla kehitettävän rohkeuden ja esiintymistaidon asioina, jotka hyödyttävät oppilaan muutakin koulutyötä.

”Jos siellä niinku rohkastus niinku pitämään esitelmät ja muut mitä koulussa on pakollisia. Niin tulis tavallaan semmonen pieni rutinoituminen siihen, että uskaltaa tuua ittiään esille.” (Santeri, 05.10.2020)

Marja ja Elina puolestaan nostavat esille musiikintunneilla opetettavan laulun ja äänenkäytön hyödyt myös myöhemmissä elämän vaiheissa.

”Musan opiskelun kautta varmaan oppi käyttämään ääntä paremmin muissakin tilanteissa. Esimerkiksi jos haluaa olla vakuuttavampi jossain esitelmätilanteessa tai päätyy johonki puheammattiin, niin niissä on sit helpompi rytmittää sitä puhetta.” (Marja, 21.9.2020)

”Puhetyöhönhan se on hirveen hyvä, että on musiikintunneilla opetettu äänenkäyttöä ja äänenavasuta. Just hoksasin ton! Että jos on silleen niinku puhuja, semmosessa ammatissa, niin siitä laulamisesta ja laulamisen taidosta ja äänenhuollosta, niin siitähan on ihan hirviänä apua!” (Elina, 01.10.2020)

Yläkoulun musiikin opetussuunnitelman mukaan (POPS, 2014, s. 422) musiikinopetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden ilmaistutaitoja monipuolisella musiikin opiskelulla. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen oppimisen tavoitteissa (POPS, 2014, s. 21) mainitaan oppilaiden rohkaisu itsensä monipuoliseen ilmaisuun, kuten myös musiikilliseen ilmaisuun. Yläkoulun musiikin opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan suoranaisesti esitetä vaatimuksia musiikin esittämiseen tai esiintymistaidon opettamiseen ja oppimiseen, vaikka opetussuunnitelman mukaan opetuksessa tulisi ottaa huomioon koulun juhlat ja tapahtumat (POPS, 2014, s. 422). Jatkuva yhteinen musiikillinen toiminta oppitunneilla johtaa kuitenkin väistämättä tilanteisiin, joissa oppilaat esiintyvät toisilleen ja esittävät musiikkia. Myös praksialismin edustaja Elliott (1995) korostaa musiikinopetuksessa muun muassa musiikin esittämistä.

Jaakko ja Elina käsittävät musiikin sellaisena oppiaineena, joka opettaa oppilaille keskittymistä, itsehillintää ja sääntöjen noudattamista.

”No mä veikkaan, että musiikki on omiaan siihen, että kehitetään semmosta kurinalasuutta. Että ku sulla on ne lautaset käsissä ja siinä biisissä on se yks kohta, jossa sun pitää pystyä se homma tekemään, että siellä ei paukutella niitä peltejä vastakkain muullon ku sillon. Tietyllä tavalla musiikki on revittelevää ja mahdollistaa semmosta sooloilua, mutta tietyllä tavalla on semmosii kurinalasii musiikkityylejä, missä se tehdään hillitysti ja just siinä kohti sillon ku pitää.”
(Jaakko, 23.9.2020)

”Mä luulen, että ainaki yks on itsehillintä. Että ku pitää muitten kanssa soittaa niin pitää pysyä siinä samassa tahdissa. Et tavallaan semmosen sääntömaailman ja semmosen niinku ymmärtäminen. Että tulee sen musiikin kautta. Sä voit tehdä luovasti jotakin asiaa, mutta siinä on tietyt raamit, minkä säännön mukaan sää voit toimia. Niinku vaikka esimerkiksi liikennesäännöt on vähän samanlaiset.”
(Elina, 01.10.2020)

Aleksin mukaan kaikki peruskoulussa tapahtuva koulutyö kehittää oppilaan keskittymiskykyä ja pitkäjänteistä työskentelyä

”Kaikki mitä koulussa tehdään, niin kasvattaa siihen pitkäjänteiseen ja suunnitelmalliseen tekemiseen. Niin ja keskittymään. Niin myös musiikissa.”

Vanhemmat käsittävät yläkouluissa tapahtuvan musiikinopetuksen opetuksena, joka vaikuttaa oppilaiden kokonaisvaltaiseen kasvuun. Vanhempien mukaan yläkouluissa tapahtuva musiikinopetus kehittää toiminnallisuudellaan oppilaiden musiikillisten tietojen ja taitojen lisäksi mm. oppilaiden vuorovaikutus- ja tunnetaitoja, sekä oppilaiden rohkeutta osallistua, esiintyä ja ilmaista itseään.

5.3 Muista oppiaineista poikkeava musiikinopetus

Aineiston analyysistä selvisi, että vanhemmat ymmärtävät musiikin yläkoulussa virkistävänä oppiaineena, joka keventää muuta koulutyötä. Tämän vuoksi moni vanhempi kokeekin, että kaikkia koskevaa musiikinopetusta olisi hyvä olla yläkoululaisilla oppilailla läpi yläkoulun.

”Sillon ku on kaikkee soittamista, laulamista ja tommosta, niin sillon se todellakin toimii semmosena niinkö ehkä kevyempänä tuntina, siellä muitten raskaitten tuntien välissä. Varsinki niinku kasilla ja ysillä se alkaa olla melko raskastaki välillä se opiskelu, että ehkä se vois olla jopa hyvä, että se olis pakollisena läpi yläkoulun, että siellä pysyis se yks kevyt juttu. Sitten jos haluaa valinnaiseksi, niin ne vois olla sitte sitä varten, että siellä syvennyttään enemmän, mutta se ei-valinnainen musiikki vois olla enemmän semmosta pintapuolista hauskaa, että tehään esityksiä ja harjotellaan laulamista ja soittamista. Näkisin, että musiikki koetaan enemmän semmosena hauskana juttuna.” (Marja, 21.9.2020)

”Minusta on tärkeätä, että on tämmösiä aineita, mitkä eivät ole lukuaineita, että saa tämmöstä erilaista kokemusta. Että kyllä sitä vois olla joka vuosi. Ku se kuitenkin tuo erilaista vastapainoa tähän, ihan vaikka johonki matikan, historian ja kemian opiskeluun. Kun sen musiikin kautta sais niinku erilaista kokemusta ja tuntemusta, että jaksaiski paremmin, kun olis enemmän tommosia aineita siinä koulupäivän aikana.” (Lotta, 24.9.2020)

Vanhempien käsityksille musiikista virkistävänä oppiaineena löytyy historiallista perustaa. Esimerkiksi vuoden 1952 opetussuunnitelmassa laulun tuli olla virkistävä oppiaine muun koulutyön rinnalla, vaikka laulunopetuksen tavoitteena oli myös ylläpitää lauluintoa (Suomi, 2009).

”Mää aattelen sen niin, että musiikintunnit keventää niitä kouluviikkoja. Kyllä mun mielestä yläasteellaki sais olla koko ajan. Ku ysillä ei enää oo sitä musiikinopetusta. Ja se ysiluokkaki on niin rankka, että se ois hyvä siellä välissä. Ja muutenki musiikki auttaa niin monella tavalla.” (Elina, 01.10.2020)

”Mun mielestä taideaineet on ihan yhtä tärkeitä ku kaikki muutki. Ja voihan se kuitenkin olla sellanen tietynlainen kevennys siihen. Mää koen, että nykyajan koulu on aika paljon kuormittavampaa, ku mitä mulla on ollu. Niin nää liikunta ja musiikki, mistä ei hirveesti tuu läksyjä, niin on kyllä tarpeen tonne kouluviikkoon.” (Paula, 01.10.2020)

”No mun mielestä se on kuitenkin sellainen aine, jota vois olla läpi koko yläkoulun. Se voisi olla semmosia mukavia aineita, joissa ihminen voisi.. Siis

tietenkin siinä on tavoitteita, mutta se on enemmän semmosta ajatuksia kasaavaa. Että se ei ole niin tavattoman raskassoutuista.” (Aleksi, 03.10.2020)

Tuija Elina Lindström (2011) tutki väitöskirjassaan koulun musiikintuntien pedagogisia merkityksiä perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta. Tutkimukseen osallistui 38 yläkoululaista. Lindströmin (2011, s. 170–172) tutkimuksessa selvisi, että yläkoululaiset kokevat musiikintunnit lähes poikkeuksetta mukaviksi oppitunneiksi, joissa saa käyttäytyä vapaammin ja vaikuttaa itse enemmän omaan oppimiseensa. Lindströmin (2011) mukaan oppilaat myös toivovat, että musiikkia olisi enemmän yläkoulussa. Lindströmin (2011) tutkimuksessa selvinneet tulokset ovat samansuuntaisia vanhempien käsityksien kanssa.

Jaakko puolestaan kokee musiikinopetuksen tämän hetkisen tuntimäärän hyväksi, mutta on myös sitä mieltä, että musiikinopetusta ei tulisi vähentää.

”Oman kokemukseni pohjalta, niin voin sanoa, että hyvää määrää. Mutta ei ainakaan niinku vähempää sitä vois opettaa.” (Jaakko, 23.9.2020)

Lisäksi vanhempien haastatteluista ilmeni, että musiikin oppiaine ei ole lukuaineiden tavoin yhtä näkyvä vanhemmille. Marja ja Jaakko kertovat, että musiikki ei ole sellainen oppiaine, jossa lapsi tarvitsisi vanhemman tukea kotitehtävistä tai kokeista suoriutuakseen.

”On ollu kokeita ja läksyjäki. Mutta musiikinläksyt ei oo koskaan kuitenkaa ollu sellasia, että ois pyydetty multa apua. Että ne ei oo ollu niin vaativia, että niistä ei ois selvinny ihan itekki.” (Marja, 21.9.2020)

”Eihän ne itte enää tuolla yläkoulussa tuu kertomaan. Että se on sitä matikkaa, fysiikkaa ja kemiaa, missä on tarvinnu apua, mutta ei siinä musassa semmosta oo.” (Jaakko, 23.9.2020)

Elina puolestaan ei ollut varma siitä, onko musiikintunneilla annettu kotitehtäviä tai pidetty kokeita.

”Aika monesti lapset puhuu siitä. On varmaan ollu läksyjä ja kokkeitaki.” (Elina, 01.10.2020)

Santerin ja Aleksin mukaan musiikinopetus ei ole näkynyt vanhemmille kotiin kotitehtävien tai kokeiden muodossa. Aleksi kuitenkin kertoo korona-ajan etäkoulusta, jossa piti tehdä myös musiikintunneille tehtäviä.

”Mun mielestä musiikinopetus ei ole näkynyt kotiin. Kyllä määhän semmosen muistan, että viime keväänä kotona filmattiin, kun koululainen soitti pianoa ja jotakin. Mutta en tiedä miten olisi näkynyt kotona, jos ei olisi ollut korona-aika.”
(Aleksi, 03.10.2020)

”Ei oikeestaan. Että ei se oo millään tavalla näkynyt. Kai sitä pitäisi itte sille kysyä.” (Santeri, 05.10.2020)

Paula puolestaan kertoo, että kotitehtäviä tai kokeita ei ole musiikista vielä tänä syksynä ollut. Paulan mukaan hänen tietonsa lapsensa musiikinopetuksesta riippuu Paulan aktiivisesta kyselemisestä.

”Ei oo kyllä vielä tälle syksylle ollut mitään läksyjä tai kokeita. Että kyllä määhän itte aktiivisesti kyselen, että miten koulussa menee.” (Paula, 01.10.2020)

Elina ja Santeri ilmaisevat myös sen, että musiikinopetuksesta tai sen tehtävistä yläkoulun perusopetuksessa ei vanhemmille koulun puolelta kerrota.

”Kun harvemmin mistään musiikin opetussuunnitelmasta puhutaan missään vanhempain illassa.” (Elina, 01.10.2020)

”Eikä missään vanhempainilloissakaan mistään musiikista puhuta.” (Santeri, 05.10.2020)

Haastateltavien kokemukset ja käsitykset näyttävät viittaavan siihen, että vanhempien tieto yläkoulun musiikinopetuksesta riippuu siitä, kuinka paljon vanhemmat ja lapset kommunikoi keskenään musiikinopetuksesta.

Musiikinopetus ei vanhempien mukaan näy vahvasti oppilaiden jatkuvassa koulutyössä. Vanhemmat toteavat, että musiikinopetus kuitenkin ilmenee koulun eri tapahtumissa, kuten koulujen joulu- ja kevätjuhlissa.

”Siis tosiaan meidän toisen lapsen koulussa näkyy tosi kovasti vaikka juhlissa. Että musta tuntuu, että siellä panostetaan paljonki siihen. Siellä on aina aivan ihania esityksiä.” (Marja, 21.9.2020)

”Kyllähän sille aina on joku bändiesitys kevät- tai joulujuhlissa. Että on ollut joku kuoro ja sille joku bändi on soittanut.” (Lotta, 24.9.2020)

”Se sitte näkyy koulun tapahtumissa. Etenki yläasteelaisilla enne koulun remonttia, niin oli aina oma bändi, joka soitti eri tilaisuuksissa.” (Elina, 01.10.2020)

”Nii, että musiikki ei juurikaan ilmene meille vanhemmille kokeissa tai muissa. Ainoastaan kevät- ja joulujuhlissa, mutta sitäkin merkityksellisempänä. Unohtumattomia hetkiä.” (Jaakko, 23.9.2020)

Lindströmin (2011, s. 170) väitöskirjan tutkimuksessa selvisi, että esitykset motivoivat oppilaita harjoittelemaan. Lisäksi oppilaat kokevat esiintymiset tärkeiksi yhteisiksi kokemuksiksi, joissa pääsee näyttämään muille omaa osaamistaan (Lindström, 2011, s. 170). Vaikka yläkoulun musiikin opetussuunnitelma ei varsinaisesti esitä musiikinopetuksen tavoitteiksi, tehtäväksi tai sisältöalueeksi musiikin esittämistä tai esiintymistä (POPS, 2014, s. 422–423), vanhempien mukaan musiikinopetus ilmenee vanhemmille kotitehtävien ja kokeiden sijaan juurikin niissä tilaisuuksissa, joissa musiikkia esitetään.

6 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tulosten herättämiä pohdintoja sekä tutkimuksen luotettavuutta, eettisyyttä, ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita. Tulosten pohdinnassa kiinnitän erityisesti huomiota niihin vanhempien käsityksiin, jotka synnyttivät tutkimuksen aikana ajatuksia musiikinopetuksen laadun takaamisesta, sekä musiikinopetuksen kehityskohdista. Lisäksi esitän lyhyesti pohdintaa siitä, näyttävätkö vanhempien omat musiikilliset harrastukset tai kokemukset vaikuttavan vanhempien käsityksiin nykypäivän yläkoulun musiikinopetuksesta. Tämän jälkeen pohdin ja perustelen tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tavoitteisiin vastaamista. Lopuksi esittelen mietintöjäni tutkimuksen etenemisestä ja onnistumisesta.

6.1 Tuloksista syntyneitä pohdintoja

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä vanhemmilla on yläkoulun musiikinopetuksesta sekä esittää vanhempien käsityksien laadulliset variaatiot. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, jotka analysointiin hyödyntäen fenomenografista analyysitapaa. Fenomenografisessa analyysissä muodostui kolme ylemmän tason kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat vanhempien käsityksiä yläkoulun musiikinopetuksesta ylemmällä tasolla: *Peruskoulun arvoperustaa toteuttava musiikinopetus, kasvattava musiikinopetus ja muista oppiaineista poikkeava musiikinopetus*. Luvussa viisi olen esitellyt tuloksia, sekä niistä tehtyjä tulkintoja tarkemmin.

Vanhempien haastatteluissa nousi esille käsitys musiikinopetuksen tehtävästä ja tavoitteesta edistää ja ylläpitää tasa-arvoa. Vanhempien mukaan jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus musiikin oppimiseen ja opetukseen riippumatta kodin valmiuksista tarjota musiikillista kasvatusta. Käsitys peruskoulun roolista tasa-arvoa edistävän musiikinopetuksen tarjoajana oli vahvasti läsnä vanhempien haastatteluissa.

Jotta vanhempien käsitysten mukainen tasa-arvoisuus ja koulutuksellinen tasa-arvoisuus toteutuisi kaikkialla Suomessa, kaikkien ammattia harjoittavien musiikinopettajien tulisi olla muodollisesti päteviä. Opetushallituksen julkaiseman *Opettajat ja rehtori Suomessa* -raportin (2016) mukaan raporttiin lukeutuneista 285 peruskoulun musiikinopettajasta 263 oli muodollisesti kelpoisia antamaan musiikinopetusta. Lukiossa luvut olivat puolestaan 397/414. Tämä tarkoittaa sitä, että vuonna 2016 vähintään 22 peruskoulun ja 17 lukion musiikinopettajaa

harjoitti ammattia, johon heillä ei ollut koulutuksellista kelpoisuutta. Vuonna 2011 Juntusen tekemässä musiikinopetuksen oppimistulosten arvioinnissa kävi ilmi, että yli kolmasosalla yläkoulun musiikinopettajista ei ollut muodollista kelpoisuutta opetustehtävään. Juntusen (2011) ilmoittama luku perustui opettajien omaan ilmoitukseen. Jotta vanhempien käsitysten mukainen tasa-arvoa edistävä musiikinopetus toteutuisi yläkouluissa, musiikinopettajan tehtäviin tulisi valita ainoastaan sellaisia opettajia, joilla on kelpoisuus ammattia harjoittaa.

Haastatteluista selvisi myös, että vanhemmat ymmärtävät musiikin oppiaineena, jonka keskiössä on monipuolinen musiikillinen toiminta. Vanhemmat käsittävätkin musiikin sellaisena asiana, jota oppii parhaiten itse tekemällä ja kokeilemalla. Myös yläkoulun musiikin opetussuunnitelma korostaa musiikin toiminnallista opetusta, joka koostuu monipuolisista musiikillisista sisällöistä (POPS, 2014, s. 422). Jotta musiikinopettajat pystyisivät vastaamaan yläkoulun musiikin opetussuunnitelman tehtäviin ja tavoitteisiin, musiikkikasvatuksen koulutusohjelmien tulisi taata tuleville musiikinopettajille tarpeelliset musiikilliset tiedot ja taidot työstä suoriutumiseen.

Olen itse opiskellut musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa Oulun yliopistossa kohta viisi vuotta ja seurannut vierestä musiikkikasvatuksen koulutusohjelman leikkauksia, jotka ovat ensisijaisesti koskeneet soitinopintoja. Viimeisen neljän ja puolen vuoden aikana opiskelijoiden laulu- ja soittotunnit ovat vähentyneet ja muuttuneet yksityistuntien sijaan myös ryhmätunneiksi. Lisäksi tärkeitä kursseja, kuten viiden opintopisteen sovituksen ja viiden opintopisteen musiikinteorian kurseja, on yhdistetty viiden opintopisteen kokonaisuuksiksi, mikä tarkoittaa sitä, että opetustunnit ovat puolittuneet. Jos suomalaisten peruskoulujen tilanne on se, että yläkoulussa musiikkia opettavista opettajista kaikki eivät ole muodollisesti kelpoisia, tulisi edes huolehtia siitä, että kelpoisilla musiikinopettajilla olisi koulutuksen takaamat tarvittavat taidot opetussuunnitelman mukaiseen toiminnalliseen musiikinopetukseen.

Vanhemmat ilmaisivat haastatteluissa käsityksensä musiikinopetuksen vaikutuksesta oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Vanhempien mukaan musiikinopetuksessa voidaan auttaa oppilaita ymmärtämään omien tunteiden lisäksi toisten tunteita ja kehittää oppilaiden vuorovaikutus- ja ryhmätyöskentelytaitoja musiikillisella yhteistoiminnalla. Myös Kovanen (2019) esittää väitöskirjassaan, että kaikkia koskeva musiikinopetus kehittää oppilaiden kykyä toimia yhdessä, sekä oppilaiden tunteiden säätelykykyä. Lindströmin (2011) väitöstutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia.

Lindströmin (2011, s. 176) tutkimuksessa oppilaat kuvaavat musiikintunteja yhteisöllisiksi kokemuksiksi, joissa parasta on yhdessä oppiminen ja kehittyminen.

Vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan aikaisempaa enemmän koulujen velvollisuutta opettaa oppilaille tunne- ja vuorovaikutustaitoja (POPS, 2014). Joissakin kaupungeissa tunne- ja vuorovaikutustaidoille on tehty tilaa myös koulujen tuntijaossa. Esimerkiksi Ylöjärven kaupungin perusopetuksessa tunne- ja vuorovaikutustaidoille on lisätty lisätunteja alkuopetukseen sekä 7. ja 8. vuosiluokalle (Ylöjärven perusopetuksen opetussuunnitelma, 2016). Ymmärrän tunne- ja vuorovaikutustaidot tärkeiksi opetettaviksi asioiksi peruskouluissa. Tulisiko peruskoulussa kuitenkin ensisijaisesti panostaa oppiaineisiin, joissa tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehitetään oppiaineen sisällä luontevalla tavalla sen sijaan, että luotaisiin uusi oppiaine, joka mahdollisesti lisää oppilaiden tuntimäärää tai vähentää jonkun toisen oppiaineen opetuksesta tunteja.

Haastatteluista selvisi myös, että vanhemmat kokevat heidän tietonsa yläkoulun musiikinopetuksesta riippuvan paljon vanhemman ja lapsen välisestä kommunikaatiosta. Vanhempien mukaan musiikinopetus ei ilmene lukuaineiden tavoin yhtä vahvasti vanhemmille lapsen jokapäiväisessä koulutyössä. Osa vanhemmista mainitsi myös, että musiikin opetussuunnitelmasta tai sen tarkoituksesta ei peruskoulussa puhuta.

Praksiaalisen musiikkikasvatuksen edustajan Regelskin (1998, s. 8–9) mukaan koulujen musiikinopetuksessa pitäisi perustella oppilaille, mitä käytännön iloa ja hyötyä musiikin opiskelusta heille on, jotta musiikinopetus jättäisi mahdollisimman pitkäaikaisen ja positiivisen jäljen oppilaiden elämään. Sanna Ranto (2019) ja Tuomo Virtanen (2016) ovat osoittaneet tutkimuksillaan, että vanhempien suhtautumisella koulunkäyntiin ja vanhempien antamalla sosiaalisella tuella on vaikutusta oppilaiden omaan suhtautumiseen ja kouluun kiinnittymiseen. Fenomenografiassa ajatellaan, että yksilön käsitykset ohjaavat yksilön käyttäytymistä (Niikko, 2003, s. 28). Näin ollen voidaan olettaa, että vanhempien käsitykset yläkoulun musiikinopetuksesta ohjaavat heidän suhtautumistaan musiikinopetuksen, mikä puolestaan vaikuttaa oppilaiden suhtautumiseen. Fenomenografiseen ajattelutapaan nojaten musiikinopettajien tulisi siis tehdä musiikinopetuksen tehtäviä, merkityksiä ja tavoitteita yhä näkyvämmäksi oppilaiden lisäksi myös vanhemmille, jotta vanhempien käytöstä ohjaavat käsitykset perustuisivat lapsen ja vanhemman välisen mahdollisen vuorovaikutuksen sijaan musiikinopettajalta saatuun tietoon.

6.2 Pohdintaa vanhempien käsityksiin mahdollisesti vaikuttavista tekijöistä

Haastattelujen alussa kyselin vanhemmilta heidän perheensä musiikkiharrastuksista sekä vanhempien omista musiikkiharrastuksista ja muistoista yläkoulun musiikinopetuksesta. Lisäksi selvitin, valitsiko tai tuleeko haastateltavan vanhemman lapsi valitsemaan musiikkia valinnaiseksi oppiaineeksi. Taustatietojen tarkoituksena oli hahmottaa vanhempien ja lasten musiikillista historiaa. Vaikka tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole selvittää, miksi vanhemmat käsittävät yläkoulun musiikinopetuksen tietyllä tavalla, on mielestäni tärkeä pohtia, mitkä tekijät voivat mahdollisesti vaikuttaa näihin käsityksiin.

Vanhempien omat muistot yläkoulun musiikinopetuksesta olivat vaihtelevia. Neljällä seitsemästä haastateltavasta oli positiivisia ja lämpimiä muistoja yläkoulun musiikinopetuksesta. Kolmelle haastateltavalle yläkoulun musiikinopetus ei jättänyt vahvoja positiivisia kokemuksia. Vaikka haastateltavien kokemukset ja muistot yläkoulun musiikinopetuksesta poikkesivatkin toisistaan, haastateltavien käsitykset nykypäivän musiikinopetuksesta olivat pitkälti saman suuntaisia. Vaikka ainestoa tutkiessani ja analysoidessani en löytänytkaan selviä syy-seuraussuhteita muistojen ja käsitysten välillä, ei se tarkoita, etteikö niitä löydettäisi toisenlaisessa tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa vanhempien muistojen vaikutusta vanhempien käsityksiin ei kuitenkaan voida todeta.

Vanhempien musiikillisesta historiasta ja harrastuksista löytyi myös paljon eroavaisuuksia. Osa vanhemmista oli harrastanut musiikkia esimerkiksi soittamisen tai laulamisen muodossa monia vuosia. Osa puolestaan ei ollut koskaan harrastanut toiminnallista musiikkia koulun ulkopuolella. Tässäkään yhteydessä selviä yhteyksiä vanhempien oman musiikillisen historian ja vanhempien käsityksien välillä ei ollut aineistosta havaittavissa. Vanhemmat jotka olivat harrastaneet, tai yhä harrastavat musiikkia, eivät suhtautuneet yläkoulun musiikinopetukseen eri tavoin kuin ne vanhemmat, jotka eivät olleet musiikkia harrastaneet. Koska tämä tutkimus ei keskittynyt niihin syihin, miksi vanhemmat käsittävät yläkoulun musiikinopetuksen tietyllä tavalla, tämän tutkimuksen perustella ei voida todeta, etteikö vanhempien musiikillisella historialla olisi vaikutusta.

Selvittäessäni, olivatko vanhempien lapset valinneet musiikkia valinnaiseksi oppiaineeksi, kävi ilmi, että ainoastaan yhden haastateltavan lapsi oli valinnut musiikin. Tämän vuoksi pohdintoja tai johtopäätöksiä lapsen valinnaisaineen vaikutuksesta vanhempien käsityksiin on turha tehdä.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Hirsijärven ja kollegoiden (2000, s. 213–215) mukaan tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat tutkimuksen toteutukseen ja raportointiin liittyvät tekijät. Olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa vastaamaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tavoitteisiin muodostamalla mahdollisimman selkeän raportin tutkimuksestani.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyy kaksi näkökulmaa: tutkimuksen reliabelius ja validius (Hirsijärvi, ym. 2000, s. 213). Reliaabelius tarkoittaa tutkimuksen kykyä tarjota yleistettävää tietoa. Validiudella viitataan puolestaan tulosten pätevyteen, eli tutkimuksen kykyyn mitata valittua tutkimuskohdetta. (Hirsijärvi, ym. 2000, s. 213) Hirsijärvi ja kollegat (2000, s. 215) toteavat, että reliabelius ja validius liittyvät erityisesti kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun.

Marjaana Soinisen ja Tuula Merisuo-Stormin (2009) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee suorittaa tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi koko tutkimuksen arviointi, koska laadullisen tutkimuksen prosessiluonteisuus ei tue perinteistä reliabeliuden tarkastelua. Laadullisen tutkimuksen validiuden tarkastelussa keskeiseksi asiaksi nousee tutkimuksen toteutukseen liittyvät asiat (Hirsijärvi, ym. 2000, s. 215). Hirsijärven ja kollegoiden (2000, s. 215) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee validiuden takaamiseksi huolellisesti raportoida tutkimuksen eri vaiheet luotettavuuden varmistamiseksi. Tutkimuksessani olen pyrkinyt selittämään eri vaiheiden merkityksiä sekä käyttämäni menetelmien ja ratkaisujen valintoja. Olen selvittänyt syyt tutkimuskohteeni valinnalle ja tutkimukseni lähtökohdat. Lisäksi olen tarkasti selostanut aineistonkeruun eri vaiheet ja toteutustavat. Hirsijärvi ja kollegat (2000, s. 215) muistuttavat, että tutkijan tulee selvittää huolellisesti lukijalle aineistonkeruuvaiheen olosuhteet ja aineiston analyysin eteneminen sekä selostaa tulosten tulkinnan yhteydessä, mihin seikkoihin tutkijan johtopäätökset perustuvat.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tulee kiinnittää huomiota myös käyttämäni fenomenografiseen analyysimenetelmään. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografista analyysia voidaan pitää luotettavana, jos jokainen yksilöllinen haastattelu voidaan sijoittaa tulkinnassa kategoriajärjestelmään. Huusko ja Paloniemi (2006) korostavat analyysissa fenomenografisen prosessin loppuun viemistä, sillä jos kategorioiden muodostaminen jää kesken, tutkimusta on vaikea määritellä fenomenografiseksi.

Toteutin aineiston analysoinnin huolellisesti aineistoa tutkien ja kuunnellen. Pidin aineistosta esiin nousseet merkitysyksiköt koko analysoinnin ajan esillä, jotta analyysin eteneminen pysyisi aineistopohjaisena. Palasin jatkuvasti merkitysyksiköihin, jotta muodostamani tulkinnat seuraavan tason kategorioista perustuisivat aineistoon. Raportissa selostan huolellisesti ryhmien ja kategorioiden muodostumista kuvioita (kuviot 1 ja 2) apuna käyttäen, jotta lukijan on helppo seurata lopullisten ylätasen kategorioiden muodostumista. Tulosten tulkinnassa kerron, mihin omat johtopäätökseni ja tulkintani perustuvat, ja mitkä asiat synnyttävät näitä tulkintoja. Tämän tutkimuksen selkeä muoto ja raportti, jossa selvitetään tarkasti tutkimuksen eri vaiheet, menetelmien ja ratkaisujen valinnat sekä aineistonkeruun ja analyysin eteneminen, lisää tutkimuksen luotettavuusarvoa. Tutkimuksen selkeä ja yksityiskohtainen raportointi mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden lisäksi sen, että lukija saa ymmärrettävän kokonaiskuvan tutkimukseni eri vaiheista ja sen etenemisestä sekä kattavan tiedon niistä asioista, jotka ovat johtaneet valintojani tutkimuksessa.

Koska tutkimusaineistoni on määrältään pieni ($N=7$), yleistyksiä tutkimuksen tuloksista on mahdotonta tehdä. Hirsijärven ja kollegoiden (2000) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena onkin tapausten huolellinen tarkastelu, jolloin tuloksia pyritään tulkitsemaan yksityiskohtaisesti. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei siis ole määrällisten yleistysten muodostaminen, vaan vanhempien henkilökohtaisten mielipiteiden tulkinta ja niiden vertailu yläkoulun musiikinopetuksen lähtökohtiin. Tutkimuksessa tulosten tulkinta koostuu aineiston, yläkoulun musiikinopetuksen lähtökohtien ja omien johtopäätösteni vuoropuhelusta. Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa täytyy myös muistaa, että tutkimukseen osallistuminen on ollut vanhemmille täysin vapaaehtoista. Tämän vuoksi tutkimukseen on saattanut osallistua vain vanhempia, joiden käsitykset yläkoulun musiikinopetuksesta ovat yhdenmukaisia.

6.4 Tutkimuksen eettisyys

Tämän tutkimuksen aikana on pyritty toteuttamaan hyvää tieteellistä käytäntöä sekä huomioimaan tutkimuksen eettisyys. Tässä tutkimuksessa on noudatettu tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, kuten rehellisyyttä, sekä yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä (Varantola, 2013, s. 6). Rehellisyyttä, tarkkuutta ja huolellisuutta on pyritty tuomaan tutkimuksessa esille esimerkiksi tutkimuksen etenemisen täsmällisellä kuvailulla. Lisäksi tutkimuksessa on huolehdittu siitä, että muiden tutkijoiden työt ja saavutukset on

huomioitu asianmukaisesti ja niihin on viitattu oikein. Tutkimuksen suunnittelusta, toteuttamisesta ja etenemisestä on myös raportoitu tasaisin väliajoin ohjaajalle.

Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2018, s. 113) mukaan tutkimuseetiikka voidaan jakaa kahteen luokkaan. Ensimmäisessä luokassa ovat tutkimuksen teknisluontoiset seikat, kuten aineiston keräämiseen liittyvät aspektit, anonymiteettiongelmat, haastateltavien informointi ja muut tutkimuksen teknisiin asioihin liitettävät ongelmat. Toisessa luokassa tutkimuseetiikka nähdään metodologisena asiana. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 113) mukaan tällöin tutkimuksessa tehtyjä valintoja tarkastellaan moraalisesta näkökulmasta ja keskitytään tutkimusaiheen valintaan liittyviin eettisiin seikkoihin. Tutkimuksen eettiset kysymykset ovat aina yhteydessä tutkimuksen uskottavuuteen.

Tähän tutkimukseen osallistuminen on ollut osallistujille täysin vapaaehtoista ja osallistumisen on saanut keskeyttää ilman tarkempia syitä. Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat ovat antaneet alustavan suostumuksensa osallistua tutkimukseen ensimmäisissä yhteydenotoissa. Osallistuminen on varmistettu vielä suullisesti äänitetyissä haastatteluissa ennen varsinaisia haastattelukysymyksiä. Ennen tutkimukseen osallistumista lähetin sähköpostitse jokaiselle haastatteluun osallistuvalla vanhemmalla tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan vaatiman tutkimustiedotteen (2012), jossa on esitetty kaikki oleellinen tieto tutkimukseen liittyen: tutkimuksen taustatiedot, tutkimusaineiston käsittely, tutkimustulosten käyttötarkoitus, tutkimuksen tarkoitus ja tavoite, menettelyt, joiden kohteeksi tutkittavat joutuvat, tutkittavan oikeudet sekä tutkittavan suostumukseen liittyvät ehdot. Tutkimustiedotteeseen on selvitetty myös tutkittavien anonyymiys.

Arja Kuulan (2011, s. 139-140) mukaan anonyymiudesta huolehtiminen on yksi tunnetuimmista tutkimuseettisistä normeista ihmistieteissä. Tutkimuksessa huolehdin, että tutkittavani säilyvät anonyymeina, jotta heitä ei voida tunnistaa tutkimuksesta. Tässä tutkimuksessa keksin jokaiselle tutkimushenkilölle uuden nimen anonyymiuden takaamiseksi. Vaikka tutkimuksessa nostetaan esille myös tutkimushenkilöiden ikäjakauma, tutkimushenkilöiden ikä ja nimiä ei liitetä yhteen. Lisäksi tutkimuksessa kerrotaan tutkimushenkilöiden olevan kotoisin eri puolelta Suomea mainitsematta tutkimushenkilöiden kotikaupunkeja, sillä niillä ei ole tämän tutkimuksen kannalta merkitystä. Näillä toimilla taataan se, että tutkimushenkilöitä ei voida tunnistaa tutkimuksen aineistosta.

Aineiston oikeanlainen säilytys tukee myös haastateltavien anonymiteettiä. Tutkimusaineiston säilytys tulee toteuttaa tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti siten, että

aineisto on ainoastaan tutkijoiden saatavilla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Äänitin suurimman osan toteuttamistani haastatteluista omalla puhelimellani, jolloin haastattelut tallentuivat puhelimeni salasanan suojiin. Yhden haastatteluista toteutin Teams-kokouksena, jolloin haastattelun äänitys tapahtui Teams-kokouksen suoralla tallennuksella. Tässäkin tapauksessa haastattelu tallentui minun henkilökohtaisen salasanan suojiin. Litteroin haastattelut käyttämällä yliopiston tarjoaman Office-työkalun Word-ohjelmaa. Tallensin litteroinnit henkilökohtaiseen One Drive -kansioon, joka on vain minun käytettävissäni. Näin ollen kaikki tutkimuksessa käytetty data on ainoastaan minun saatavillani.

Tutkittavien tunnistamisen lisäksi tutkijan tulee pohtia myös sitä, miten tutkija kirjoittaa tutkittavistaan. Kuula (2011, s. 142-143) muistuttaakin, että kirjoitustyyliä on hyvä välttää negatiivisuutta, yksipuolisuutta ja epäkunnioittavia tapoja ilmaista asioita. Tässä tutkimuksessa vanhempien käsitykset tuodaan esille suorilla lainauksilla. Suorat lainaukset edesauttavat käsityksien todenmukaisuutta ja kunnioittavat tutkimushenkilöiden ilmauksia.

Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018) tutkija joutuu tarkentamaan tutkimuksen tiedollisia tavoitteita muotoillessaan tutkimuksen tutkimusongelmaa. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 116) muistuttavat, että tutkimusaiheen valinta ei saa loukata ketään. Erityisesti tutkijan tulee kiinnittää huomiota tutkimusaiheen valintaan silloin, kun tutkitaan erityisryhmiä, kuten pieniä lapsia. Tietolähteet tulee valita siten, että tutkimuksella aiheutetaan mahdollisimman vähän haittaa tutkittaville (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 113-116). Valitsemani tutkimusaihe, vanhempien käsitykset yläkoulun musiikinopetuksesta, ei ole loukkaava tai aiheuta tutkittaville haittaa. Tutkittavani ovat täysi-ikäisiä aikuisia, jotka ovat vapaaehtoisesti osallistuneet tutkimukseen.

6.5 Lopuksi

Fenomenografia oli minulle ennestään tuttu tutkimusmenetelmä kvalitatiivisen tutkimuksen jatkokurssilta. Tutkimusmenetelmän tuttuudesta huolimatta menetelmään perehtyminen vaati paljon aikaa. Tutkimuksen eteneminen tapahtui aalloissa, joissa kokeilut, epäonnistumiset, uudet kokeilut ja onnistumiset nivoutuivat toisiinsa. Lopulta kuitenkin koin fenomenografian mielekkääksi tavaksi toteuttaa tutkimusta. Menetelmänä fenomenografia sopi luontevasti tämän tyyppisen tutkimuksen tekemiseen.

Olen erittäin tyytyväinen aineistoni suuruuteen, joka koostuu seitsemästä haastattelusta. Jatkotutkimusta ajatellen tämän tyyppinen tutkimus kannattaisi toteuttaa suuremmalle tutkimusjoukolle, sillä laajempi aineisto toisi todennäköisesti esiin enemmän erilaisia käsityksiä. Tällöin analyysiprosessissa voisi löytyä uusia kategorioita ja niiden myötä uusia tuloksia. Tässä tutkimuksessa on täytynyt ottaa huomioon pro gradu -tutkielman laajuus, jonka vuoksi suurempi tutkimusjoukko ei luultavasti olisi sopinut tutkimuksen toteuttamiseen.

Kaiken kaikkiaan olen tyytyväinen tutkimukseni kokonaisuuteen. Koen, että tutkimukseni tarjoaa tietoa vanhempien käsityksistä yläkoulun musiikinopetuksesta, sekä antaa ajattelemisen aihetta yläkoulun musiikinopetuksen kehityskohdista. Yläkoulun musiikinopetuksen kannalta tutkimuksen keskeisimmät tutkimustulokset liittyvät musiikinopetuksen luonteeseen. Vanhemmat käsittävät musiikin toiminnallisena oppiaineena, jonka opettaminen edistää oppilaiden tasa-arvoa ja tarjoaa oppilaille erilaisia kokemuksia. Vanhempien käsityksille löytyy vastaavuuksia myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, yläkoulun musiikin opetussuunnitelmasta ja musiikkikasvatuksen filosofian suuntauksista. Jotta vanhempien käsityksien, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja musiikinopetuksen lähtökohtien mukainen musiikinopetus toteutuu Suomessa, kouluissa täytyy pitää huoli siitä, että musiikkia opettavat ammatillisesti kelpoiset opettajat, jotka ovat saaneet koulutuksensa aikana tarvittavat tiedot ja taidot.

Tämän tutkimusprosessin aikana olen reflektoinut ja syventänyt omia käsityksiäni ja tietojani musiikinopetuksesta ja sen lähtökohdista. Tutkimusprosessi on saanut minut myös pohtimaan tulevaa ammattiani musiikinopettajana sekä musiikin oppiaineen merkitystä peruskoulussa. Tämän tutkimusprosessin seurauksena olen saanut taas enemmän tietoa siitä, millainen musiikinopettaja minä itse tahdon olla.

Lähteet

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa S. Ahonen, S. Saari, E. Syrjäläinen & L. Syrjälä (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (ss.115–128). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alasuutari, P. (2001). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino
- Anttila, M., & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Anttila, M., & Juvonen, A. (2006). *Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta*, osa 3. Joensuu: Joensuu University Press.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Eskola, J., & Vastamäki, J. (2007). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (ss. 19–28). Juva: WS Bookwell Oy.
- Haapalehto, E. (2010). *Musiikinopetus alakoulussa – alakoulunopettajien käsityksiä musiikinopettamisesta alakoulussa*. [pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto]. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/81541/gradu04268.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hirsijärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita*. (6., uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hirsijärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkanen, T. E. (2001). *Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis- oppimis- ja musiikkikäsitykset*. Lisensiaatin työ. Jyväskylän yliopisto. Haettu 02.09.2020 osoitteesta [file:///home/chronos/u-2462a3bde5bc9c0fb9de413bc847beca4339635e/MyFiles/Downloads/tuihonka%20\(1\).pdf](file:///home/chronos/u-2462a3bde5bc9c0fb9de413bc847beca4339635e/MyFiles/Downloads/tuihonka%20(1).pdf)
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimuksena kasvatustieteissä. Julkaisussa *Kasvatus* 2/2006, 162–173.

- Juntunen, M. -L. (2007). Musiikin didaktiikka opettajankoulutuksessa: kokemuksia ja haasteita. *The Finnish Journal of Music Education*, 10 (1–2), 59–64. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Juntunen, M. -L. (2009). Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa: J. Louhivuori, P. Paananen, & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (ss. 245–257). [Jyväskylä]: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Juntunen, M. -L. (2011). Musiikki. Teoksessa: S. Laitinen, A. Hilmola & M. Juntunen. *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla* (ss. 36–92). Helsinki: Opetushallitus, 2011.
- Juntunen, M. -L. (2017a). FJME 2017 Embodiment in music teaching and learning FJME 2017. *The Finnish Journal of Music Education*, 20(1), 117–126.
- Juntunen, M. -L. (2017b). Oppilaan yhdenvertainen oikeus laadukkaaseen musiikinopetukseen peruskoulussa turvattava. Artsequal. Haettu 09.09.2020 osoitteesta https://www.artsequal.fi/documents/14230/0/PB_musiikinopetus_peruskoulussa/d8e8ee0c-c259-46f6-a352-21e87553defb
- Kádár, G. (2003). *Musiikista ja musiikinopetuksesta Nyky-Suomessa*. Vaasa: Gödöll”o: [G. Kádár].
- Kaattari, E., & Oikarinen, M. (2011). *Kajaanilaisten alakoulun opettajien käsityksiä musiikin opetuksesta ja opetussuunnitelmasta*. [pro gradu -tutkielma, Kajaani]
- Kakkori, L., & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O. Jokisaari & V. Värri (toim.) *Ajan kasvatus: kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä* (ss. 367-400). Tampere: Tampere University Press, 2014
- Kivelä, S., & Ahola, S. (2007). *Elämää nivelvaiheissa: Nuorten syrjäytyminen ja sen ehkäisy: VaSkooli-projektin loppuraportti*. Turku: [Turun ammatti-instituutti]: Turun yliopisto, koulutussosiologian tutkimuskeskus, Ruse.
- Kokotsaki, D. (2011). Student teachers’ conceptions of creativity in the secondary music classroom. *Thinking skills and creativity* 6(2), 100–113. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.04.001>

- Kosonen, E. (2011). Kansakoulun laulunopetus 1960-luvulle saakka. Perinteistä ammentaan, uudistuksia odottaen. *Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education*, 14(2), 10–19.
- Kosonen, E. (2012). *Kansakoulunopettajat kulttuurikasvattajina - Seminaarien musiikinopetus kansakoulun laulun opetuksen esikuvana*. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.
- Kovanen, T. (2019). *Musiikkikasvatus ja markkinahallinta*. (Väitöstutkimus, Jyväskylän yliopisto). Haettu 27.9.2020 osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/65242/978-951-39-7818-1_vaitos31082019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka - aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Lahtinen, M., & Lankinen, T. (2013). *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Helsinki: Tietosanoma.
- Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M. -L. (2011). *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Helsinki: Opetushallitus.
- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K., & Heiskanen, T. (2017). Kyselyhaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvuori (toim). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino. Tampere.
- Lindström, T. E. (2009). Ihmiskäsitys musiikkikasvatuksen filosofian kehyksenä. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (ss. 107–117). [Jyväskylä]: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Lindström, T. E. (2011). *Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta*. (Väitöstutkimus, Jyväskylän yliopisto). Haettu 10.11.2020 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/36644/9789513943899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Luotonen, E & Luotonen, J. (2018). *Tulevien musiikinopettajien käsityksiä alakoulun musiikkikasvatuksesta*. [pro gradu -työ, Turun yliopisto]. Haettu 23.09.2020 osoitteesta https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/145460/Luotonen_Joonas_Luotonen_Emi_lia_progradu.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lähdesmäki, L. (2018). *Syrjäytyminen ja sen ennaltaehkäiseminen rehtoreiden kuvaamana*. (Pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto). Haettu 29.9.2020 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/58023/1/URN%3ANBN%3Afi%3Ajyu-201805212683.pdf>
- Mattila-Niemi, E. (11.10.2013). Syrjäytyminen alkaa, kun luottamus menee. [uutinen]. Haettu 13.10.2020 osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-kasvatus-ja-oppiminen/syrjaytyminen-alkaa-kun-luottamus-menee>
- Marton, F. (1988). Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (toim.), *Qualitative research in education. Focus and methods* (ss. 176–205) London: Falmer Press
- Marton, F. (1990). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. (ss. 141–161). London: Falmer.
- McCarthy, M., & Goble, J. (2002). Music Education Philosophy: Changing Times. *Music Educators Journal*, 89(1), 19–26
- McPhearson, G. (2008). The role of parents in children’s musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91–110
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. (3. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- Nikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Opettajat ja rehtorit Suomessa* (2016). Opetushallitus. Haettu 02.09.2020 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf

- Pajamo, R. (2009). Laulusta tulee kansakoulun pakollinen oppiaine. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, & L. Väkevö (toim.), *Musiikkikasvatus - Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (ss. 31–49). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2014). Opetushallitus. Haettu 30.08.2020 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pohjannoro, U. & Pesonen, M. (2010). *Yleissivistävän koulun musiikinopetus ja -opettajat 2009* Sibelius-Akatemia. Haettu 09.09.2020 osoitteesta <http://hdl.handle.net/10138/219788>
- Ranto, S. (2019). Helsinkiläisten peruskoululaisten koulunkäynti asenne ja vaikeudet oppimistaidoissa. *Kvartti* [verkkolehti]. Haettu 24.09.2020 osoitteesta <https://www.kvartti.fi/fi/artikkelit/helsinkilaisten-peruskoululaisten-koulunkayntiasenne-ja-vaikeudet-oppimistaidoissa>
- Rauhala, L. (1992). *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. (2015). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Regelski, T. A. (1981). *Teaching General Music*. New York: Schirmer Books.
- Regelski, T. A. (1998). Schooling for musical Praxis. *Musiikkikasvatus* 3(1), 7–37.
- Regelski, T.A. (1996) Prolegomenon to a praxial philosophy of music and music education. *Musiikkikasvatus* 1(1), 23–38.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: advancing the vision*. Englewood Cliffs (N. J.): Prentice Hall 2003.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (ss. 46–83). Tampere: Vastapaino

- Sichivitsa, V. (2007). The influence of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research studies in Music Education*, 29(1), 55–68.
- Sidoroff, T. (2009). Laulunopetuksesta musiikinopetukseksi – musiikkikasvatuksen murros aikalaikirjoituksissa 1952–1973. Teoksessa T. Kotilainen & KMO. (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta* (ss. 43–48). Helsinki: KMO.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Rauma: Turun yliopisto.
- Suomen perusopetuslaki (POL 1998/628 2§). Haettu 31.08.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Suomi, H. (2009). Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (ss. 67–89). Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y.
- Suoranta, J. (2004). Musiikki kuuluu kaikille!, Teoksessa: E. Kauppinen & S. Sintonen. (toim.) *Musikaalinen elämä* (ss. 174–175). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Swanwick, K. (1987). *A Basis for Music Education*. Chippenham, Wilts: Antony Rowe Ltd.
- Swanwick, K. (2012). Understanding Music as the Philosophical Focus of Music Education. Teoksessa: Frega, A.L. & Bowman, W. D. (toim.) *The Oxford handbook of philosophy in music education* (ss. 328–345). Oxford: New York: Oxford University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 2018.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 10.11.2020 osoitteesta http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2000). *Didaktiikan perusteet*. Juva: WSOY
- Varantola, K. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa : tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012: God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland : forskningsetiska delegationens anvisningar 2012 = Responsible conduct of research and procedures for*

handling allegations of misconduct in Finland : guidelines of the Finnish advisory board on research integrity 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Varvarigou, M., Hallam, S., Creech, A. & McQueen, H. (2013) Different ways of experiencing music-making in later life: Creative music sessions for older learners in East London. *Research Studies in Music Educaiton*, 35(1), 103–118. <https://doi.org/10.1177/1321103X13478863>

Vilkka, H. (2005). *Tutki ja kehitä*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki 2005.

Vilkka, H. (2006). *Tutki ja havainnoi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki 2006.

Virtanen, T. (2016). *Student engagement in Finnish lower secondary school*. (Väitöstutkimus, Jyväskylän yliopisto). Haettu 24.10.2020 osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51563/978-951-39-6783-3_vaitos_2110_2016.pdf?sequence=5&isAllowed=y

VNA 1998/986 5§. Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998. Valtioneuvosto. Haettu 09.09.2020 osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>

VNA 2012/422 3§. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Valtioneuvosto. Haettu 13.09.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

VNA 2012/422 6§. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Valtioneuvosto. Haettu 14.09.2020 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

Väkevä, L. (1999). *Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiassa musiikkikasvatusfilosofiassa. Pragmatistinen tulkinta*. Lisensiaatin työ. Oulun Yliopisto.

Westerlund, H., & Väkevä, L. (2009). Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (ss. 93–105). Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME ry.

Ylöjärven perusopetuksen opetussuunnitelma 1.8.2016. Opetushallitus. Haettu 11.11.2020 osoitteesta <https://peda.net/yl%C3%B6j%C3%A4rvi/opetussuunnitelma/tjv/tjv11>

Liitteet

LIITE 1: Viesti musiikinopettajille:

Hei,

Opiskelen tällä hetkellä viidettä vuotta musiikkikasvatusta Oulun yliopistossa. Minulla on opinnoistani jäljellä vielä viimeinen harjoittelu ja pro gradu -tutkielman tekeminen, johon toivoisin teidän apuanne.

Tarkoitukseni on tutkia vanhempien käsityksiä yläkoulun musiikinopetuksesta. Tutkimukseni pyrkimyksenä on tarjota tietoa vanhempien käsityksistä, jotta musiikinopetuksen tehtäviä, päämääriä ja merkitystä voitaisiin tarpeen vaatiessa tehdä yhä näkyvimmiä yläkoulun perusopetuksessa. Toivoisin saavani haastateltavia ympäri Suomen. Jos teistä tuntuu, että teidän olisi mahdollista välittää haastattelupyyntöni omien yläkoululaisten vanhemmille esimerkiksi Wilma-viestillä, olisi se suuri apu tutkimukseni tekemiselle. Tutkimuksessani haluan haastatella ns. perinteisen peruskoulun oppilaiden vanhempia, jolloin esimerkiksi musiikkiluokkalaisten vanhempien haastattelut eivät sovi tutkimukseni aineistoksi.

Kiitos paljon mahdollisesta avusta, ja ihanaa syksyä!

Ystävällisin terveisin, Vilma Ala-aho

Viesti vanhemmille:

Hei!

Olisitko kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen? Opiskelen viidettä vuotta musiikkikasvatusta Oulun yliopistossa ja teen tällä hetkellä pro gradu -tutkimusta vanhempien käsityksistä yläkoulun musiikinopetuksesta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä vanhemmilla on yläkoulun musiikinopetuksen tehtävistä, tavoitteista, sisällöstä ja merkityksestä.

Tutkimuksen aineiston tulen keräämään haastatteluilla joko puhelimitse tai zoomilla, riippuen osallistujan toiveesta. Haastattelut toteutetaan syys- ja lokakuun aikana. Haastattelun kesto tulee olemaan n. 30-45 minuuttia. Haastatteluun osallistuessa taataan haastateltavalle anonymiteetti. Tutkimukseen osallistuneiden kesken arvotaan 4 finnikinon leffalippua.

Jos kiinnostuit, otathan yhteyttä minuun sähköpostitse, niin sovitaan yhdessä haastattelu aika!

□ vilma.ala-aho@student.oulu.fi

Oikein ihanaa syksyä!

Ystävällisin terveisin, Vilma Ala-aho

LIITE 2: Facebook –julkaisu:

Hei!

Onko sinulla yläkouluikäisiä lapsia? Olisitko kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen?

Opiskelen viidettä vuotta musiikkikasvatusta Oulun yliopistossa ja teen tällä hetkellä pro gradu –tutkimusta vanhempien käsityksistä yläkoulun musiikinopetuksesta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä vanhemmilla on yläkoulun musiikinopetuksen tehtävistä, sisällöistä ja merkityksestä. Tutkimuksessani haluan haastatella ns. Perinteisen yläkoulun oppilaiden vanhempia, jolloin esimerkiksi musiikkiluokkalaisten vanhempien haastattelut eivät sovit tutkimukseni aineistoksi.

Tutkimukseni aineiston tulen keräämään haastatteluilla, joko puhelimitse tai zoomille, riippuen osallistujan toiveista. Haastattelut toteutetaan syys- ja lokakuun aikana. Haastattelun kesto tulee olemaan n. 30-45 minuuttia. Haastatteluun osallistuessa taataan haastateltavalle anonymiteetti. Tutkimukseen osallistuneiden kesken arvotaan 4 finnkino leffalippua. Jos kiinnostuit, otathan minuun yhteyttä sähköpostitse vilma.ala-aho@student oulu.fi tai facebookin yksityisviestillä.

Oikein ihanaa syksyä!

LIITE 3: Tutkimustiedot

Tutkimuksen nimi:

Vanhempien käsityksiä yläkoulun musiikinopetuksesta

Tutkimuksen tarkoitus:

Teitä pyydetään osallistumaan tutkimukseen, jonka tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä vanhemmilla on yläkoulun musiikinopetuksen tehtävistä, tavoitteista, sisällöistä ja merkityksestä.

Tutkimuksen kulku:

Tutkimus on fenomenografinen tutkimus, jonka aineistonkeruuvaihe sijoittuu syys-lokakuulle 2020. Tutkimuksen aikana tutkija haastattelee yläkouluikäisten vanhempia, jotka vastaavat tutkijan ennalta lähettämiin kysymyksiin yläkoulun musiikinopetuksesta. Haastattelu toteutetaan puolistrukturoituna teemahaastatteluna.

Tutkimuksesta ei makseta teille palkkiota, mutta tutkimukseen osallistuneiden kesken arvotaan 4 finnkinon elokuvalippua.

Tutkimukseen liittyvät hyödyt ja riskit:

On mahdollista, että tutkimukseen osallistumisesta ei ole tutkittaville hyötyä. Tutkimus voi kuitenkin auttaa selvittämään tutkittavan omia käsityksiä yläkoulun musiikinopetuksesta. Tutkimukseen osallistumisesta ei koidu teille mitään riskejä.

Luottamuksellisuus, tietojen käsittely ja säilyttäminen:

Tutkimuksessa henkilöllisyytenne, sekä muut tunnistettavat tiedot ovat ainoastaan tutkimuksen tekijän tiedossa. Tutkimuksen tekijällä on salassapitovelvollisuus. Teistä kerättyä tietoa ja tutkimustuloksia käsitellään niin, ettei yksittäisiä tietojanne pystytä tunnistamaan tutkimustuloksista.

Jos osallistumiseenne tutkimukseen keskeytyy, keskeyttämiseen mennessä kerättyjä tietoja voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa

Vapaaehtoisuus:

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Voitte kieltäytyä osallistumasta, keskeyttää osallistumisenne tai peruuttaa suostumuksenne syytä ilmoittamatta.

Tutkimustuloksista tiedottaminen:

Tutkittavien tietoon tulevat tutkimustulokset, jotka valikoituvat pro gradu – tutkimukseen. Tutkimuksen valmistuttua tutkimus on vapaasti luettavissa.

LIITE 4: Haastateltavien kysymykset:

1. Minkä ikäinen olet?
2. Missä päin Suomea asut?
3. Harrastatko itse, tai harrastetaanko perheessänne musiikkia?
4. Millä luokalla yläkoululainen lapsesi on?
5. Onko lapsesi valinnut tai valitsemassa musiikin valinnaiseksi oppiaineeksi?
6. Minkälaisia muistoja sinulla on omasta yläkoulun musiikinopetuksesta?
7. Onko musiikin opettaminen yläkoulussa sinun mielestäsi tärkeää? Jos on, niin miksi?
Jos ei, niin miksi?
8. Miksi musiikkia opetetaan yläkoulussa?
9. Mitkä ovat yläkoulun musiikinopetuksen tehtävät?
10. Onko musiikinopetuksella jotain yleispäteviä kasvatuksellisia tehtäviä? Jos on, niin mitä?
11. Mitkä ovat yläkoulun musiikinopetuksen tavoitteet?
12. Onko musiikinopetuksella jotain yleispäteviä kasvatuksellisia tavoitteita? Jos on, niin mitä?
13. Minkälaiset sisällöt kuuluvat yläkoulun musiikinopetukseen?
14. Minkälaisia tietoja musiikintunneilla opetetaan? Miksi?
15. Minkälaisia taitoja musiikintunneilla opetetaan? Miksi?
16. Onko musiikinopetuksesta jotain musiikkiin liittymätöntä hyötyä? Jos on, niin mitä?
17. Mitä erilaisia opiskelutapoja musiikintunneilla käytetään?
18. Miten musiikkia opitaan parhaiten?
19. Kuinka paljon musiikkia pitäisi opettaa yläkoulussa? Miksi?
20. Miten yläkoulun musiikinopetus ilmenee vanhemmille?
21. Luuletko omien yläkoulumuistojesi vaikuttavan käsitykseesi tämän päivän musiikinopetuksesta?