

**KYSELYTUTKIMUS LAPPILAISTEN OPETTAJIEN NÄKEMYKSISTÄ  
MUSIIKIN OPETTAMISESTA ALAKOULUSSA**

Pro gradu -tutkielma  
Juuso Haavikko  
Sandra Haavikko  
Luokanopettajakoulutus  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Lapin yliopisto  
2016

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi:	Kyselytutkimus lappilaisten opettajien näkemyksistä musiikin opettamisesta alakoulussa
Tekijät:	Juuso Haavikko & Sandra Haavikko
Koulutusohjelma:	Luokanopettajakoulutus
Työn laji:	Pro gradu -työ
Sivumäärä:	88, liitteet 3 kpl
Vuosi:	2016

### Tiivistelmä

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää alakoulussa musiikkia opettavien opettajien näkemyksiä musiikin opettamisesta. Tavoitteenamme oli saada selville, miten musiikkia alakoulussa opetetaan, millaisena musiikinopetusta nykyään pidetään ja millainen aineenhallinta opettajilla on musiikin opettamiseen. Selvitimme myös, millaisia haasteita opettajat kokevat musiikin opettamisessa, ja mikä siinä on heidän mielestään helppoa ja palkitsevaa. Lisäksi vertailimme, millaisia näkemyseroja musiikkiin erikoistumattomien, musiikkiin erikoistuneiden sekä musiikin aineenopettajien välillä on musiikin opettamisesta.

Käytimme tutkimusmenetelmänä kyselytutkimusta, jossa oli sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen piirteitä. Keräsimme aineiston kyselylomakkeilla sähköisesti Webropol-sivuston välityksellä helmikuussa 2016. Kyselyyn osallistui yhteensä 50 lappilaista opettajaa. Analysoimme monivalintakysymyksistä saadun aineiston määrällisin menetelmin. Avointen vastausten analyysissä käytimme puolestaan laadullista sisällönanalyysia.

Musiikki koettiin tärkeänä ja pääosin mieluisana opetettavana aineena. Musiikinopetuksessa pidettiin tärkeimpinä kasvatuksellisia ja elämänarvoihin liittyviä tavoitteita, kuten musiikillisen kiinnostuksen herättämistä, positiivisen musiikkisuhteen luomista, yhdessä tekemistä ja myönteisten kokemusten tuottamista. Laulunopetus osoittautui selkeästi käytetyimmäksi opetuksen sisällöksi. Musiikin opettamista ei koettu kovinkaan helppona. Opetuksen haasteina koettiin mm. suuret ja heterogeeniset oppilasryhmät, ajanpuute, oppilaiden motivoitumattomuus, opetusvälineistön puutteet sekä opettajan riittämätön aineenhallinta. Helppoina puolina puolestaan pidettiin oppilaiden innostamista, soiton- ja laulunopetusta sekä rytmitaajun kehittämistä. Opettajien aineenhallinta vaihteli suuresti. Musiikkiin erikoistumattomat olivat erikoistuneita ja aineenopettajia hajanaisempi ryhmä musiikillisilta taidoiltaan.

Asiasanat: musiikkikasvatus, alakoulu, opetussuunnitelmat, kyselytutkimus, sisällönanalyysi

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostumme tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

# Sisällys

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 KOULUN MUSIIKKIKASVATUS</b> .....	<b>7</b>
2.1 MUSIIKKIKASVATUSTA JA MUSIIKINOPETUSTA .....	7
2.2 MUSIIKKIKASVATUKSEN MERKITYS .....	8
2.3 ESTEETTINEN MUSIIKKIKASVATUSFILOSOFIA .....	9
2.4 PRAKSIAALINEN MUSIIKKIKASVATUSFILOSOFIA.....	11
2.5 SUOMALAINEN MUSIIKKIPEDAGOGIIKKA.....	13
2.6 MUSIIKILLISET TYÖTAVAT.....	14
2.6.1 Kuuntelu .....	14
2.6.2 Laulaminen .....	15
2.6.3 Soittaminen.....	16
2.6.4 Musiikkiliikunta.....	17
2.7 MUSIIKINOPETUKSEN SUUNNITTELU JA TOTEUTTAMINEN .....	17
<b>3 MUSIIKKIKASVATTAJANA ALAKOULUSSA</b> .....	<b>20</b>
3.1 MUSIIKKIKASVATTAJALTA VAADITTAVAT TAIDOT .....	20
3.2 LUOKANOPETTAJAN PÄTEVYYS JA OSAAMINEN MUSIIKKIKASVATTAJANA .....	21
3.3 HELPPONA JA VAIKEINA KOETUT ASIAT MUSIIKINOPETUKSESSA .....	22
<b>4 OPETUSSUUNNITELMA MUSIIKKIKASVATUKSEN PERUSTANA</b> .....	<b>24</b>
4.1 OPETUSSUUNNITELMAN MÄÄRITELMÄ .....	24
4.2 OPETUSSUUNNITELMA OPETTAJAN TYÖSSÄ .....	25
4.3 MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMA .....	27
4.3.1 Valtakunnallinen musiikin opetussuunnitelma 2004.....	27
4.3.2 Valtakunnallinen musiikin opetussuunnitelma 2014.....	28
4.3.3 Keskeisimmät erot musiikin opetussuunnitelmissa .....	30
<b>5 TUTKIMUSONGELMAT</b> .....	<b>31</b>
<b>6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>33</b>
6.1 LAADULLISTA VAI MÄÄRÄLLISTÄ TUTKIMUSTA .....	33
6.2 KYSELYTUTKIMUS .....	34
6.3 AINEISTON KERÄÄMINEN.....	35
6.4 AINEISTON ANALYYSI.....	37
6.4.1 Monivalintakysymysten analysointi .....	37
6.4.2 Avoimien kysymysten analysointi.....	38

<b>7 MONIVALINTAKYSYMYSTEN TULOKSET .....</b>	<b>43</b>
7.1 VASTAAJIEN TAUSTATIEDOT .....	43
7.2 OPETTAJIEN ASEENTEET JA OSAAMINEN MUSIIKKIKASVATTAJINA .....	43
7.3 MITEN MUSIIKKIA OPETETAAN? .....	48
7.3.1 Opetuksen sisällöt .....	48
7.3.2 Opetuksen suunnittelu ja opetussuunnitelma .....	49
7.4 MUSIIKINOPETUKSEN RESURSSIT .....	54
7.5 VASTAAJARYHMIEN NÄKEMYSEROT MONIVALINTAKYSYMYKSISSÄ .....	58
<b>8 AVOINTEN KYSYMYSTEN TULOKSET .....</b>	<b>62</b>
8.1 MUSIIKIN OPETTAMISEN HAASTEET.....	62
8.1.1 Oppilaisiin liittyvät haasteet.....	62
8.1.2 Opettajaan itseensä liittyvät haasteet.....	63
8.1.3 Resursseihin liittyvät haasteet.....	64
8.1.4 Muut haasteet.....	66
8.2 HELPPONA KOETUT ASIAT MUSIIKIN OPETTAMISESSA.....	66
8.2.1 Oppilaiden innostaminen ja motivointi .....	66
8.2.2 Opetuksen sisältöihin liittyvät asiat .....	67
8.2.3 Aineenhallintaan liittyvät asiat .....	67
8.2.4 Muut helppoina koetut asiat .....	68
8.3 PARHAIMMAT JA PALKITSEVIMMAT ASIAT MUSIIKIN OPETTAMISESSA.....	68
8.4 MUSIIKINOPETUKSESSA TÄRKEINTÄ.....	70
8.4.1 Kasvatuksellinen ja ihmisyyteen liittyvä tarkoitus .....	70
8.4.2 Musiikin oppisisältöihin liittyvä tarkoitus .....	71
8.5 VASTAAJARYHMIEN NÄKEMYSEROT AVOIMISSA KYSYMYKSISSÄ.....	72
<b>9 TULOSTEN YHTEENVETO JA NIIDEN TARKASTELUA.....</b>	<b>74</b>
<b>10 POHDINTA.....</b>	<b>80</b>
10.1 AJATUKSIA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ TUTKIMUSTULOKSISTA .....	80
10.2 POHDINTAA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA.....	81
10.3 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA .....	83
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>85</b>
LIITE 1: KYSELYLOMAKE.....	89
LIITE 2: TUTKIMUSLUPA ROVANIEMI .....	94
LIITE 3: TUTKIMUSLUPA SODANKYLÄ.....	95

# 1 Johdanto

Jokainen luokanopettaja on koulutuksensa perusteella pätevä opettamaan musiikkia alakouluissa. Näin ollen luokanopettajilta voidaan vaatia musiikin opettamiseen tarvittavia taitoja, kuten soittotaitoa ja musiikin teorian tuntemusta. Luokanopettajalla musiikin aineenhallinnaksi riittää käytännössä opettajan itse peruskoulussa saama opetus ja myöhemmin yliopistossa suoritettut musiikin perusopinnot. Näistä opinnoista saatu osaaminen ei välttämättä riitä toteuttamaan opetussuunnitelmaa tuntijaon puitteissa. (Hyvönen 2006, 50–52.) Useat luokanopettajat vaihtavatkin oman luokkansa musiikintunnit luokanopettajakollegansa opetettaviksi. Aina tällainen järjestely ei kuitenkaan onnistu. Erityisesti pienillä kouluilla voidaan törmätä tilanteeseen, jossa musiikkia joutuu opettamaan opettaja, jolla ei ole riittävää aineenhallintaa.

Lähtökohtana tutkimuksellemme on ollut kiinnostus sekä alakoulun musiikinopetusta että opetussuunnitelman toteuttamista kohtaan. Vaikka olemme molemmat opiskelleet musiikkia pienestä pitäen, opetusharjoitteluissa ja opettajan sijaisena toimiessamme musiikki on ollut yllättävän haastava oppiaine opettaa. Kipinä tutkimuksen tekemiseen syntyiikin siitä, miten luokanopettajilla voi riittää aineenhallintaa, aikaa ja muita resursseja meidän mielestämme melko kunnianhimoisen musiikin opetussuunnitelman toteuttamiseen. Halusimme lähteä pro gradu -tutkielmassa selvittämään, millaisena oppiaineena alakouluissa musiikkia opettavat opettajat pitävät musiikkia. Koska olemme aviopari, ja molempien kandidaatintutkielmat käsittelevät musiikinopetusta, tuntui hyvin luonnolliselta tehdä pro gradu -työ yhdessä.

Tutkimustehtäväksi muodostui selvittää opettajien käsityksiä ja kokemuksia musiikin opettamisesta alakoulussa. Koska ilmiö on laaja, rajasimme selvitettävät käsitykset koskemaan opetuksen sisältöjä, opettajan aineenhallintaa, opetussuunnitelmaa sekä musiikin opettamisessa helppoina ja vaikeina koettuja asioita. Näiden lisäksi halusimme vertailla musiikkiin erikoistuneiden, erikoistuneiden sekä aineenopettajien käsityksiä.

Tutkimuksemme oli kyselytutkimus, jossa hyödynsimme sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Teimme sähköisen kyselylomakkeen (liite 1), jonka välitimme kaikkiin Lapin kun-

nallisiin ala- ja yhtenäiskouluihin. Saimme kyselyyn 50 vastausta. Kyselyn monivalintakysymyksistä saadun aineiston analysoimme tilastollisin menetelmin. Avoimiin vastauksiin käyimme laadullista sisällönanalyysia.

Koska elämme tutkijoina saman katon alla, meillä on ollut poikkeuksellinen mahdollisuus tehdä tutkielma aidosti yhdessä. Kirjottaessamme työtä vaihdoimme useaan kertaan tekstikappaleita keskenään ja täydensimme toisemme ajatuksia. Ainoastaan analyysivaiheessa ja oimme laadullisen analyysin Sandran vastuulle ja määrällisen analyysin Juuson vastuulle. Vastualueet eivät kuitenkaan määrittäneet henkilökohtaiselle työllemme rajoja, vaan vastuuhenkilö oli vastuussa käytännössä analyysin laadusta. Työskentelimme molemmat sekä laadullisen että määrällisen aineiston analyysin parissa.

Aiempiä tutkimuksia musiikkikasvatuksesta on tehty jonkin verran (esim. Heino 1998; Jaakkola 1998; Juvonen & Anttila 2008; Muukkonen 2010). Lähinnä meidän tutkimusasetelmaamme on Terhi Vesiojan väitöstutkimus (2006), joka selvitti luokanopettajien näkemyksiä itsestään musiikkikasvattajina. Tutkimus osoitti aineenhallinnallisten taitojen liittyvän tiukasti siihen, kokevatko luokanopettajat olevansa musiikkikasvattajia. Heikko aineenhallinta vaikutti opetuksen suunnitteluun, mutta loi myös yleistä epävarmuutta ja vaikutti näin opettajan kykyyn toteuttaa opetusta ja kykyyn innostaa lapsia. Tuloksista kävi ilmi, että opettajat kokivat opettajakoulutuksen olleen musiikin osalta puutteellista.

Esittelemme tutkielman alussa tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen. Ensimmäisessä teorialuvussa käsittelemme musiikkikasvatusta, sen määritelmää, merkitystä sekä työtapoja. Lisäksi avaamme keskeisimpiä musiikkikasvatusfilosofioita ja teemme katsauksen suomalaiseseen musiikkikasvatusperinteeseen. Näiden jälkeen teemat keskittyvät koulumaailmaan, ja tutkielma pureutuu luokanopettajaan musiikinopettajana sekä opetussuunnitelmaan. Teorialukujen jälkeen esittelemme tutkimusongelmat ja tutkimuksen kulun. Tutkimustulokset esitellään kahdessa pääluvussa. Kahtiajako on tehty määrällisen ja laadullisen aineiston eriävien analyysimenetelmien vuoksi. Tulosten yhteenveto ja tarkastelu -luvussa olemme tuoneet määrällisen ja laadullisen aineiston yhteen sekä peilanneet tuloksia teoriaan ja aiempaan tutkimukseen. Viimeinen luku eli pohdinta kokoaa omia ajatuksiamme tutkimustuloksista sekä arvioi tutkimuksemme onnistumista ja luotettavuutta.

## 2 Koulun musiikkikasvatus

### 2.1 Musiikkikasvatusta ja musiikinopetusta

Musiikkikasvatus on musiikinopetusta laaja-alaisempi käsite. Musiikkikasvatus on kasvatus-toimintaa, joka sisältää sekä musiikin oppiainesisältöjen opetuksen että musiikin avulla tapahtuvan kasvatuksen. Musiikkia opettava opettaja on väistämättä samalla musiikkikasvattaja: oppisisältöjen opettamisen lisäksi hänen tulisi ymmärtää musiikin arvo ja kasvatuksellinen merkitys sekä sitoutua oppilaiden pitkäjänteiseen musiikilliseen ohjaamiseen. (Vesioja 2006, 7–8.) Opetus tarjoaa oppilaille edellytykset saavuttaa oppimistavoitteet, kun kasvatus puolestaan antaa edellytykset monipuoliselle kasvulle ja kehitykselle. Koulussa kasvatuksen ja opetuksen välillä on kuitenkin tiivis side, eikä niitä voida erottaa toisistaan. (Atjonen 2004, 18–20.) Musiikinopetuksen kasvatuksellinen tehtävä tulee ilmi myös Perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteissa (2004, 232), jossa mainitaan musiikin ainekohtaisten tavoitteiden lisäksi laaja-alaisempia kasvatusavoitteita. Musiikintunneilla tulee esimerkiksi kehittää oppilaan sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta ja rakentavaa kriittisyyttä, sekä tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. Opetussuunnitelma kuitenkin puhuu vain musiikin opetuksesta, ei musiikkikasvatuksesta. Jatkossa tulemme tutkimusraportissamme puhumaan usein musiikinopetuksesta musiikkikasvatuksen sijaan, sillä mielestämme musiikinopetus kuvaa paremmin käytännön opetustilannetta.

Musiikinopetuksen tavoitteet, sisällöt ja työtavat ovat aina sidoksissa aikansa yhteiskuntaan, kulttuuriin ja oppimiskäsitykseen. Musiikilla koulun oppiaineena on pitkät perinteet: se on ollut osa suomalaista koulujärjestelmää jo satoja vuosia. Oppiaineesta käytettiin vuoteen 1963 saakka nimitystä laulu. Opetus oli hyvin opettajakeskeistä, laulut olivat hengellisiä ja isänmaallisia, ja ne opeteltiin enimmäkseen ulkoa. (Kosonen 2009, 157–159.) Musiikinopetuksessa oli pitkään keskeistä nimenomaan oppilaan musiikillisten taitojen, laulamisen ja soittamisen, kehittäminen. Myös nuotinlukutaitoa pidettiin olennaisena osana edellä mainittujen musiikkitaitojen harjoittamisessa. Tunnit rakentuivat tavallisesti lauluharjoituksista, jotka pohjautuivat laulukirjoihin, perinteiseen lauluohjelmistoon sekä ajankohtaisiin juhliin. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 10.)

Kuten muukin kasvatus- ja opetustoiminta, myös musiikinopetuksen käytänteet ja musiikkikasvatuksen arvot ovat muuttuneet näistä ajoista paljon. Musiikki oppiaineena on kehittynyt opettajajohtoisesta laulu- ja soitonopetuksesta kokonaisvaltaisemmaksi oppilasta kehittäväksi musiikkikasvatukseksi. Opetuksen lähtökohdaksi on noussut oppilas sekä hänen kykynsä ja valmiutensa musiikin oppimiseen. Nykyään ajatellaan, että jokaisella lapsella on kehitettävissä olevia valmiuksia musiikin parissa toimimiseen. Musiikintunnit suunnitellaan oppilaan ehdoin. Taustalla tähän muutokseen ovat muun muassa teknologian kehitys, kansainvälistyminen ja populaarimusiikin syntyminen, mutta ennen kaikkea uusi tutkimustieto musiikkikasvatuksen, oppimisen ja lapsen kehittymisen saralla. (Kosonen 2009, 159; Linnankivi ym. 1988, 5, 9–10.)

## **2.2 Musiikkikasvatuksen merkitys**

Musiikkikasvatuksen merkitystä voidaan tarkastella niin yksilöllisellä kuin yhteisölliselläkin tasolla. Yksilökeskeisessä tarkastelussa musiikkikasvatuksen merkitys nähdään yksilön kasvun ja kehityksen kannalta, kun yhteisöllinen näkökulma tarkastelee puolestaan musiikkikasvatuksen sosiaalisia ulottuvuuksia. Perinteisesti musiikkikasvatustutkimus on keskittynyt tarkastelemaan musiikkikasvatuksen merkitystä nimenomaan yksilötasolla, vaikka koulujen musiikkikasvatuksessa painotetaan yhteisöllistä toimintaa. (Louhivuori 2009, 12–13.)

Lehtosen mukaan musiikkikasvatuksessa on ensisijaisen tärkeää tukea oppilaan kokonaisvaltaista ihmisenä kasvamista. Musiikkikasvatuksella on hänen mukaansa erityinen psyykkistä hyvinvointia, kuten itseluottamusta, edistävä tarkoitus. Laadukas musiikkikasvatus voi synnyttää ihmiselle elinikäisen suhteen musiikkiin rikastuttaen tällä tavoin hänen elämäänsä. Niin musiikin kuunteleminen kuin sen tuottaminenkin edistävät yksilön terveyttä, kasvua ja tasa-painoisuutta. Lehtonen toteaaakin, että musiikkikasvatuksen täytyy toteutua aina positiivisessa, kannustavassa ja omaehtoisessa ilmapiirissä. (Lehtonen 1989, 9; Lehtonen 2004, 26.)

Louhivuori (2009, 20–21) on pitkälti samoilla linjoilla Lehtosen kanssa. Musiikin ja muiden taideaineiden merkitys tulee Louhivuoren mukaan nähdä osana laaja-alaista sivistystä ja hyvinvointia. Musiikkikasvatus vaikuttaa oppilaan kehitykseen kokonaisvaltaisesti. Ensinnäkin musiikkikasvatuksella on selkeä merkitys yksilön terveydelle ja hyvinvoinnille. Sillä voidaan



myös nähdä syvällisempi yksilön elämänlaatua parantava henkinen vaikutus. Musiikkikasvatuksen on todettu vaikuttavan myös yksilön kognitiiviseen kehitykseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kulttuuri-identiteettiin. Lisäksi musiikkikasvatuksella voidaan nähdä yhteiskunnallinen merkitys: se tukee yhteiskunnan taloudellista hyvinvointia tuomalla työpaikkoja ja vahvistamalla luovia aloja.

### 2.3 Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia

Musiikkikasvatuskeskustelussa vallitsee kaksi filosofista pääsuuntausta, esteettinen ja praktiainen musiikkikasvatus. Koska filosofiat ovat loogisia ja ehjiä, ne voidaan mieltää autenttisen musiikinopetuksen perustoiksi. Tämän vuoksi olemme ottaneet filosofiat tarkasteluun. Ensimmäisenä esittelemme esteettisen musiikkikasvatuksen taustaa ja peruseriaatteita.

Bennett Reimerin esteettinen musiikkikasvatus perustuu ajatukselle siitä, että musiikki on pohjimmiltaan esteettistä taidetta. Tämän takia jokaisen musiikin opetus- ja oppimistilanteen tulisi olla estetiikkasidonnainen. (Reimer 1989, 1, 93.) Reimer perustaa musiikkikasvatuksen osittain Susanne K. Langerin estetiikkateorian taiteen tunnesidonnaisuuteen (ks. Langer 1953, 24–41, 120–132): musiikkikasvatuksen tarkoitus on rikastuttaa ihmiselämää ja opettaa ihminen tuntemaan musiikin kautta (Reimer 1989, 45–53).

Reimer käyttää musiikin esteettisessä tarkastelussa Leonard B. Meyerin 1950-luvulla esittelemien estetiikkateorioiden jakoa (ks. Meyer 1988, 256–272) referentialismiin, absoluuttiseen formalismiin ja absoluuttiseen ekspressionismiin (Reimer 1989, 16). Referentialismissa musiikin arvon määritelmä keskittyy ainoastaan ulkomusiikilliseen sisältöön. Referentialistisella musiikintunnilla esimerkiksi tulkitaan laulutekstin sanomaa, kuvitetaan instrumentaalikappalletta tai vertaillaan musiikkikappaleen aihetta muihin samasta aiheesta tehtyihin taiteellisiin tuotoksiin. Absoluuttis-formalistisen taidetulkinnan mukaan musiikin arvo määrittyy pelkästään kuultavissa olevan sisällön mukaan. Kaikki ulkomusiikilliset seikat sivutetaan asiaankuulumattomina. Tarkasti määritelmän mukainen peruskoulussa tapahtuva musiikinopetus keskittyisi ainoastaan musiikillisesti harjaantuneiden taitavien muusikoiden opettamiseen, ja muut oppilaat vain seuraisivat tilannetta. Tämä ei siis olisi kovin käyttökelpoinen tulkinta peruskouluympäristöön, sillä opetus eriarvottaisi oppilaita. Absoluuttinen ekspressionismi

tuota puolestaan arvon määrittelyyn mukaan sekä itse musiikkiteoksen että sen kulttuuris- ja ulkomusiikillisvaikutteet. Absoluuttinen ekspressionismi korostaakin yksilön sisäistä kokemusta musiikista, pääasiassa tunnekokemuksia. Referentialismi ja formalismi ovat käytännössä toistensa vastakohtia ja arvomääritelmän ääritulkintoja, minkä takia absoluuttis-ekspressionistinen teoria on laajimmin taidearvoa huomioiva lähtökohta musiikkikasvatukselle: kaikki oppilaat voidaan pitää opetustilanteessa aktiivisesti mukana, mutta musiikkikokemus ei kuitenkaan poissulje musiikin referentialistista sidonnaisuutta. (Reimer 1989, 16–37.)

Reimerin esteettinen musiikkikasvatus tähtää musiikin tuottamien tunnekokemusten havaitsemiseen musiikillisen herkkyyden kehittämisen kautta. Tämän takia opettajan on valittava musiikinopetukseen aina mahdollisimman ilmaisuvoimaista ja vaikuttavaa musiikkia. Opetusmateriaalin lisäksi opettajan käyttämien opetusmenetelmien tulee mahdollistaa musiikillisen herkkyyden kehittyminen. Lapsen huomio tulee johdatella sellaisiin seikkoihin, jotka tekevät musiikista tunnesidonnaista. Opettaja ei saa kuitenkaan johdatella oppilasta tunnekokemukseen, vaan oppilaan täytyy itse saada tuntea. Oppitunneilla tulee tämän vuoksi keskittyä ainoastaan musiikkia kuvailevaan, ei tulkitsevaan sanastoon. Musiikkisanaston perustana suositellaan käytettäväksi objektiivisesti tunnistettavia ja nimettäviä musiikin elementtejä: melodiaa, harmoniaa, rytmiä, sointiväriä ja muotoa. (Reimer 1989, 53–55.)

Swanwick on toinen tunnettu musiikkikasvatusesteetikko. Hänen mielestään opettajan tärkein tehtävä on vahvistaa oppilaan musiikkisuhdetta. Opetuksen tulisi edistää musiikillisten kokemusten saamista. Tämän lisäksi oppilaiden tulisi löytää oma musiikillinen rooli luokkayhteisössä. Opettajan tulee aina pitää nämä erilaiset osallisuusmahdollisuudet auki jokaiselle oppilaalle, kunhan oppilaan osallisuus liittyy aidosti musiikillisiin tavoitteisiin. Oppilaiden osallisuusmahdollisuudet jaetaan kolmeen kategoriaan: säveltämiseen, kuuntelemiseen ja esittämiseen. (Swanwick 1979, 41–43.)

Säveltäminen käsittää kaiken musiikillisen keksinnän, ei pelkästään kirjoitettua musiikkia. Esimerkiksi improvisaatio kuuluu säveltämiseen. Säveltämisharjoitusten ei ole tarkoitus tehdä lapsista säveltäjiä, vaan vahvistaa lapsen musiikkisuhdetta säveltämismenetelmällä. Kuuntelemisessa suhtaudutaan musiikkiesitykseen yleisönä, pyritään aistimaan musiikkityylin tilannesidonnaisuus sekä suhtautumaan musiikkiin objektina – esteettisenä kokonaisuutena. Esittämisen on tarkoitus tuoda musiikkikappale julkiseksi ja luoda musiikin olemassaololle merkitys. (Swanwick 1979, 43–45.)

Näiden kolmen osallisuusmahdollisuuden lisäksi Swanwick pitää opetuksessa tärkeänä myös taito-opintoja sekä kirjallisuusopintoja: esimerkiksi soitto- ja lauluharjoittelu, nuottikirjoitus, äänittäminen tai säveltäjäesitelmät eivät varsinaisesti liity mitenkään musiikin kokemiseen, mutta ne tulevat hyödylliseksi auttaessaan säveltäjää, kuuntelijaa tai esittäjää kokemaan jotain uutta, mikä on musiikille hyödyksi. Tärkeää on kuitenkin, että kaikki edellä mainitut osa-alueet vuorovaikuttavat keskenään, ja oppilaat pääsevät tekemään yhteistyötä. Yhdestä osa-alueesta innostunut oppilas voi luoda luokkaan innostuneisuuden ilmapiirin, ja muutkin oppilaat kiinnostuvat samasta aiheesta. (Swanwick 1979, 46.)

## 2.4 Praksiaallinen musiikkikasvatusfilosofia

Toinen musiikkikasvatusfilosofia on David J. Elliottin esittelemä praksiaallinen musiikkikasvatus, jonka mukaan musiikinopetuksessa on keskeisintä musiikin tekeminen ja esittäminen, ei ainoastaan musiikin kuuntelu. Musiikin esittämisen tulisi olla jokaisen oppilaan kohdalla keskeisin musiikinopetuksen tavoite, sillä se edistää musiikillista ymmärrystä parhaiten. Oppilaat ovat aktiivisia musiikin tekijöitä ja tulevaisuuden musiikin harrastajia, ei vain musiikin kuluttajia. (Elliott 1995, 32–33.)

Elliott on kehittänyt praksiaalisen musiikkikasvatuksen vastalauseena esteettiselle musiikkikasvatusperiaatteelle. Praksiaallinen musiikkikasvatusteoria pitää estetiikan perusväitettä järjettömänä: esteettinen musiikkiteosten selittäminen ei voi johtaa kattavaan ymmärtämiseen musiikin luonteesta ja arvosta (Elliott 1995, 30). Elliottin mukaan musiikki on pohjimmiltaan inhimillistä tekemistä, jossa on aina mukana vähintään kolme elementtiä: tekijä, musiikin tekeminen, lopputulos ja yleensä myös konteksti. Praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa ajatellaan, että kaikki musiikin tekemisen muodot, kuten soittaminen, säveltäminen, sovittaminen sekä reflektiivinen kuunteleminen, tarjoavat mahdollisuuden kehittää oppilaan muusikkoutta. Praksiaallinen käsitys määrittää muusikkouden tavaksi ajatella, ja sen vuoksi muusikkoutta on teorian mukaan mahdollista opettaa kaikille. Elliottin mukaan formaalinen tieto musiikista on toissijaista verrattuna proseduraaliseen eli tekemiseen liittyvään tietoon. Formaalista tietoa musiikista ei tulisi turhaa esitellä lapsille ilman sen liittämistä aktiiviseen ja autenttiseen musiikilliseen toimintaan. (Elliott 1995 40–42; Elliott 1996, 18.)

Musiikillisen tajun kehittyminen on Elliottin mukaan konstrukttiivinen prosessi: musiikillinen taju kehittyy musiikillisen haasteen ja jo olemassa olevan muusikkouden kohdatessa. Oppilaalle tämä ilmenee musiikin kokemisena nautinnollisena ja mielekkäänä toimintana. Musiikkitaajun kehittämiseksi on hyväksi esiintyä, sillä esiintyminen onnistuessaan kehittää oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ihmisenä. Esiintyminen onkin tärkeä tilanne, sillä se ajaa oppilasta itseään haluamaan kehittyä korkeammille haastavuustasoille. Musiikkikasvatuksen tulee näin ollen tukea oppilaan muusikkouden kehittymistä sekä muusikkouden reflektiivistä tarkastelukykyä. (Elliott 1996, 7, 12, 14, 19.)

Elliottin mukaan musiikin opettaminen estetiikan keinoin on liian etnosentristä eli länsimaista taidemusiikkiperinnettä korostavaa ja muuta musiikkia toisarvoistavaa. Etnosentrinen musiikinopetus yhdenmukaistaa musiikkia ja musiikillisia pyrkimyksiä, jolloin esteettinen kokemus jää ainoaksi syyksi kuunnella ja tuottaa musiikkia. Elliottin mukaan musiikin vastaanottotavat ovat vapaampia, eikä musiikkia tarvitse kuunnella samalla tavalla joka puolella maailmaa. (Elliott 1995, 33.) Tämän lisäksi Elliott kritisoi muun muassa juuri esteettisen ajattelun musiikkiteoskeskeisyyttä, joka pätee hänen mukaansa vain lähinnä länsimaisessa ympäristössä. Hänen mielestään esteettinen musiikkikäsitys ei myöskään pysty selittämään musiikin tekemisen tai esittämisen luonnetta. Elliott huomauttaa myös Swanwickin lähestymisen esiintymistä kohtaan olevan puutteellinen, sillä Swanwickin mukaan esiintymistaitojen kehittyminen on pohjimmiltaan matkimisluonteista toimintaa. (Elliott 1995, 30–31.)

Esteettisessä musiikkikasvatusteorioissa on selkeä peruste käyttää oppitunneilla mahdollisimman ilmaisuvoimaista musiikkia. Elliott ehdottaa praksiaalisen kasvatusteorian musiikkien lähtökohdaksi oppilaille läheistä ja paikalliselle kulttuurille tyypillistä musiikkia. Näin oppilaat saadaan mielekkäästi tutustutettua ensin yhteen musiikkiin, josta lähdetään sittemmin laajentamaan muihin musiikkeihin mahdollisimman laajasti. Monenlaisten musiikkien opettaminen on musiikkitaajun kehittämisen lisäksi monikulttuurisuusopetusta, ja erilaisten musiikkien soittaminen auttaa oppilasta tutustumaan itseensä. Muusikkouden kehittämisen avulla oppilas saavuttaa elämässä tärkeitä arvoja, esimerkiksi ihmisenä kasvamista, itsetuntemusta, musiikillista nautintoa ja itseluottamusta. Tämän takia muusikkouden kehittämisen tulisi olla jokaisella oppitunnilla opetuksen keskiössä. (Elliott 1996, 12–15, 17; Elliott 1995, 30.)

## 2.5 Suomalainen musiikkipedagogiikka

Praksiaalisen kasvatustilafilosofian vaikutteet ovat länänä myös suomalaisessa musiikinopetuksessa. Opetus on käytännönläheistä, ja oppilaiden aktiivinen rooli ja tekemällä oppiminen ovat opetuksen keskiössä. (Westerlund & Väkevä 2009, 93–94.) Praksialismi on osaltansa mukana myös musiikin opetussuunnitelmassa 2014, jossa painotetaan opetuksen toiminnallisuutta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 141, 263).

Myös estetiikalla on paikkansa suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Kuuntelun harjoittelu on pitkään ollut laulunopetuksen ja musiikillisen tietotaidon rinnalla yksi musiikintutkimuksen ydinsisällöistä (Suomi 2009, 73). Myös didaktiikassa on korostettu kuuntelukasvatuksen merkitystä varsinkin esteettisen kasvun saavuttamiseksi (Linnankivi, ym. 1988, 216). Voimassa oleva opetussuunnitelma 2004 pitää sisällään esteettistä havainnointia ja esteettisen suhtautumisen harjoittelua. Opetussuunnitelma kuvaa esteettisiä tavoitteita määritellesään eheyttävää opetusta, mutta estetiikkaa ei suoraan mainita musiikin ainekohtaisissa tavoitteissa. Kuitenkin opetussuunnitelmassa 2014 esteettisiä tavoitteita kuvataan myös musiikin oppiainetavoitteissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 38; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 141–142.)

Suomalaisessa musiikkikasvatuksessa esiintyy estetiikka–praksialismi-jaottelusta riippumattomasti kahta eri kasvatussuuntausta. Nämä suuntaukset ovat ainekeskeinen lähestymistapa ja pedagoginen lähestymistapa. Ainekeskeisen lähestymistavan lähtökohtana on ensin määrittellä musiikki, sen arvo ja merkitys, ja näiden perusteella pohtia pedagogisia kysymyksiä. Opettajan kuuluu olla asiantuntija, ja opettamisen kuuluu olla oppiainekeskeistä. Pedagoginen lähestymistapa on oppilaslähtöisempi suuntaus ja ehdottaa, että pedagogiikka kuuluu oppiaineeseen, eikä sitä täten voida erottaa oppiaineen sisällöstä. Opettajan asiantuntemus ei ole välttämättömyys, vaan musiikin oppiminen käsittää kokemusten saantia sekä musiikin kulttuurista ymmärrystä. (Westerlund & Väkevä 2009, 95.)

Alakoulun musiikkikasvatuksessa ovat Suomessa pitkään näkyneet saksalaisen musiikkipedagogi Carl Orffin sekä unkarilaisen Kodály-metodin vaikutteet (Westerlund & Väkevä 2009, 93). Orffin pedagogiikka lähestyy musiikinopetusta ensisijaisesti rytmittajun kehittämisen, soittamisen ja musiikkiliikunnan näkökulmista. Rytmittajua ja puheenrytmiä pidetään musiikin lähtökohtina. Suomalaisessa musiikkikasvatuksessa näkyy keskeisenä Orff-soittimisto, johon

kuuluu aitoja, koulumusiikkiin hyvin soveltuvia soittimia, kuten erilaisia lyömäsoittimia, nokkahuilu ja laattasoittimia. Pedagogiikka painottaa kuuntelua kaikessa musiikin opiskelutavoissa myös toiminnallisessa työssä. Musiikillinen toiminta onkin pitkälti ulkomuistista tekemistä. Leikinomainen ja improvisaatioon perustuva asenne on keskeistä musiikin tuottamisessa. Orff-pedagogiikka on siinä mielessä vapaamuotoista, että siinä ei ole tiettyä opintietä, vaan se esittelee kouluun sopivia työtapoja ja opetuksen virikkeitä. (Linnankivi ym. 1988, 167–168, 184.)

Kodály-metodi on unkarilainen musiikkipedagogiikka, joka etenee loogisesti varhaiskasvatuksesta aikuisikään. Kodály-metodissa painottuu laulaminen ja laulutaidon kehittäminen. Keskeisenä työtapana on säveltapailu, jossa käytetään apuna laulavan käden solmisaatiota. Siinä sävelkorkeus ja sen paikka asteikossa näytetään käden asennolla. Metodi näkee laulamisen musiikin oppimisen tärkeimpänä elementtinä. Yhteistä Orffin kanssa metodilla on kansanlaulujen korostaminen ohjelmistossa sekä kuulohavainnon avulla tapahtuvan työskentely. (Linnankivi ym. 1988, 135, 184–186.)

## 2.6 Musiikilliset työtavat

### 2.6.1 Kuuntelu

Kuten aiemmin on jo todettu, nykyajan musiikinopetukseen kuuluu laulunopetuksen lisäksi muitakin sisältöjä ja työtapoja. Musiikinopetus on laaja-alaista, oppilasta kokonaisvaltaisesti kehittävää toimintaa (Linnankivi ym. 1988, 9). Musiikilliset työtavat voidaan jakaa neljään osa-alueeseen: kuuntelemiseen, laulamiseen, soittamiseen ja musiikkiliikuntaan (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen 1993, 86–87). Esittelemme seuraavissa alaluvuissa edellä mainittuja työtapoja. Musiikinopetukseen voi kuitenkin sisältyä myös muunlaista luovaa toimintaa. Tarkastelemme musiikinopetuksen sisältöjä tarkemmin luvussa 4.3 Musiikin opetussuunnitelma.

Kuulemisen ja kuuntelemisen välinen ero on siinä, että kuunteleminen edellyttää aktiivista toimintaa, keskittymistä ja tietoisten havaintojen tekemistä. Aktiivinen kuunteleminen on tärkeä osa musiikkikasvatusta, sillä nykymaailma on ääniä ja melua tulvillaan. Kuuntelukasva-

tuksessa kehitetään muun muassa lapsen rytm-, melodia-, sointiväri- ja harmoniatajua. Tavotteena on myös herättää lapsessa esteettistä mielihyvää tuottavia kokemuksia. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 90.)

Aktiivisessa kuuntelemisessa on kolme eri lajia: luova, keskittynyt sekä sisäinen kuuntelu. Luovassa kuuntelussa musiikin herättämiä tunteita ja mielikuvia ilmaistaan esimerkiksi piirtäen, liikkuen tai dramatisoiden. Keskittyneessä kuuntelussa puolestaan tarkkaillaan musiikin eri elementtejä, kuten rytmiä ja tempoa, tai poimitaan musiikkinäytteen soittimia. Sisäinen kuuntelu on kuuntelua muistikuvan perusteella ilman kuuloärsykettä. Käytännössä se voi olla esimerkiksi melodian kuulemista mielessä tai nuottikuvan kuuntelemista ilman äänellisesti tuotettua musiikkia. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 90–93.)

Kuuntelukasvatuksessa on tärkeää ottaa huomioon oppilaiden ikä ja aikaisemmat kuuntelutottumukset. Mitä nuorempia oppilaat ovat, sitä helpompia, tutumpia ja lyhyempiä musiikkinäytteitä opetukseen valitaan. Kuuntelukasvatus ei saa olla kertaluontoista, vaan sen tulee olla säännöllistä ja monipuolista. Kuuntelutilanteen tulee olla rauhallinen ja huolellisesti suunniteltu. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 94–95.)

### *2.6.2 Laulaminen*

Laulunopetus lienee yksi keskeisimmistä musiikinopetuksen sisällöistä eikä syyttä: laulaminen virkistää, luo tunnelmaa ja yhdistää ihmisiä. Lisäksi laulamisen yhteydessä harjoitellaan musiikin eri peruselementtejä kuten rytmiä, melodiaa ja muotorakennetta. Nykyään lasten kanssa lauletaan kotona yhä vähemmän, minkä vuoksi koulun musiikinopetuksella on suuri vastuu lasten äänenkäytön ja laulamisen taidon kehittämisessä sekä laulamisen innon herättämisessä. Opettajalla on tärkeä rooli laulunopetuksessa. Sen lisäksi, että hän toimii esimerkkinä, hänen tulee rohkaista oppilaita oman äänensä löytämiseen. Laulunopetus ei saisi koskaan perustua pakkoon. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 106; Linnankivi ym. 1988, 122.)

Niin ikään laulunopetus suunnitellaan oppilaiden valmiustasoon sopivaksi. Laulujen valinnassa otetaan huomioon laulun muoto, sävelala, sävellaji, lyriikat ja laulun aihepiiri. Laulun opettamisessa kiinnitetään huomiota oikeaan lauluasentoon ja hengittämiseen. Laulunopetuksessa opettaja toimii esimerkkinä käyttäen luonnollista, kaunista lauluääntä. Tavallisesti

laulunopetuksessa opettaja säestää laulua esimerkiksi pianolla, kitaralla, kanteleella tai laattasoittimilla. Uusi laulu opetellaan yleisimmin korvakuulolta. Aluksi oppilaille annetaan laulusta kokonaiskuva esimerkiksi niin, että opettaja laulaa sen tai se kuunnellaan äänitteeltä. Tämän jälkeen uuden laulun opettamisessa voidaan käyttää lukuisia eri opetusmenetelmiä kuten kaimenetelmää, laulunsanojen rytmittämistä, melodian laulamista yksinkertaisilla tavuilla, solmisointia tai laulamista nuottikuvan avulla. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 108–111, 113–114; Linnankivi ym. 1988, 134–138.)

### *2.6.3 Soittaminen*

Soittamisen tavoitteena on antaa oppilaille mahdollisuus musiikilliseen keksintään, ryhmässä toimimiseen ja omatoimisuuteen. Soittaminen tukee myös kuuntelemisen kyvyn kehittymistä sekä nuotinlukutaidon oppimista. Koulun musiikinopetuksessa soittaminen tapahtuu tavallisesti ryhmissä. Soitonopetuksesta haastavaa tekee se, että oppilaat ovat musiikillista kyvyiltään ja motorisilta taidoiltaan erilaisia. Opetus tulisikin toteuttaa ilman suuria vaatimuksia, tiukkaa ohjausta ja liian haastavia soittotehtäviä. On tärkeää, että jokainen oppilas saa onnistumisen kokemuksia soitonopetuksessa. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 137; Linnankivi ym. 1988, 162–164.)

Koulun musiikintunneilla käytettävät soittimet voidaan jakaa karkeasti neljään eri ryhmään: keho-, rytm-, melodia- ja säestyssoittimiin. Oma ääni ja keho ovat lapsen ensimmäiset soittimet, minkä vuoksi kehorytmit ovat luonnollinen tapa alkaa harjoitella soittamista. Rytmisoittimet voidaan puolestaan jakaa puisiin, metallisiin ja kalvosoittimiin. Melodiasoittimista tavallisimmin koulun musiikkikasvatuksessa käytetään erilaisia laattasoittimia, pianoa, kitaraa, kanteletta ja nokkahuilua. Laattasoittimia, pianoa, kitaraa ja kanteletta voidaan käyttää myös säestystarkoitukseen. Soitonopetuksessa voidaan hyödyntää myös oppilaiden itse tekemiä soittimia. Tämä mahdollistaa musiikin yhdistämisen esimerkiksi kuvataiteeseen ja käsityöhön. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 116, 121, 131, 135–136; Linnankivi ym. 1988, 165–166, 187–189.)



#### 2.6.4 Musiikkiliikunta

Liike on ihmiselle luontainen tapa reagoida musiikkiin. Suomalainen musiikkiliikunta perustuu musiikkipedagogi Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) musiikkikasvatusideoihin. Hän kehitti opetusmenetelmän, jonka mukaan jokaisella lapsella on luontainen liikerytmi. Musiikkiliikunnassa yhdistetään kuuntelua, laulamista, kehon liikettä sekä lapsen omaa keksintää. Yleensä musiikkiliikuntatunnilla oppilaat keksivät eri tapoja ilmaista liikkumalla sen, mitä he kuulevat musiikissa. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 155–156; Juntunen 2010, 11; Linnankivi ym. 1988, 193.)

Musiikkiliikunta kehittää oppilaan rytmitajua, keskittymis- ja kuuntelukykyä, reaktio- ja koordinaatiokykyä sekä liikunnallisia valmiuksia. Lisäksi sen avulla voidaan syventää musiikin elementtien tuntemusta. Musiikkiliikunta sopii hyvin esimerkiksi dynamiikan ja tempon vaihtelun sekä musiikin muotorakenteiden hahmottamiseen, sillä kehollisten kokemusten kautta oppimisen ajatellaan tapahtuvan syvemmällä tasolla kuin pelkkä käsitteellisen ajattelun kautta oppiminen. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 156; Juntunen 2010, 11.)

Vaikka musiikkiliikunnalla tähdätään ensisijaisesti musiikin sisäiseen ymmärtämiseen, on musiikkiliikunnalla edellä mainittujen tavoitteiden lisäksi myös yleiskasvatuksellinen, affektiivinen puoli. Musiikkiliikunta kehittää esimerkiksi oppilaan kommunikaatiokykyä ja ilmaisutaitoa. Liike musiikin tahdissa on vapauttavaa ja tukee oppilaan koko psykofyysistä kehitystä. (Juntunen 2010, 11; Linnankivi ym. 1988, 193.)

## 2.7 Musiikinopetuksen suunnittelu ja toteuttaminen

Vaikka musiikki on taidetta, se on koulussa myös oppiaine. Tämän kaksijakoisuuden vuoksi musiikinopetuksen tulee olla tavoitteellista ja sillä tulee olla selkeä runko. (Linnankivi ym. 1988, 5.) Musiikintunnit suunnitellaan monipuolisesti siten, että kaikkia musiikin osa-alueita – laulamista ja äänenkäyttöä, soittamista, kuuntelua, musiikkiliikuntaa ja muuta luovaa ilmaisua – hyödynnetään oppitunneilla tasapuolisesti (Hongisto-Åberg ym. 1993, 86–87). Jean F. Wilmouthin laatima ja Esa Lamposen (1998, 49–50) esittelemä prosessipyörä musiikin toimintatavoista (kuvio 1) auttaa opettajaa musiikintuntien suunnittelussa. Musiikinopetus on

monipuolista, kun opetukseen sisällytetään prosessipyörän kaikkia osa-alueita: soittoa, keho-soittimia, liikettä ja tanssia, improvisointia, kuvaa, mielikuvia, kuuntelua, äänenkäyttöä ja laulua.



Kuvio 1. Monipuolisessa musiikinopetuksessa hyödynnetään prosessipyörän kaikkia osa-alueita (Lamponen 1998, 50)

Kuten opetuksen suunnittelu yleensäkin, on myös musiikintuntien huolellinen suunnittelu etukäteen tärkeää. Suunnittelu edistää opetuskokonaisuuden jäsentämistä, opetuksen painotusalueiden määrittämistä sekä tehokkaiden ja monipuolisten työtapojen käyttämistä. Etukäteen määritetyt tavoitteet antavat suunnan toiminnalle, jolloin musiikin oppituntiresurssit käytetään opetussuunnitelman mukaisiin asioihin. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 172; Linnan-kivi ym. 1988, 231.)

Suunnittelun perustana toimii koulu- tai kuntakohtainen opetussuunnitelma, joka on laadittu valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Suunnittelu-työssä ei ole yhtä oikeaa toimintatapaa, mutta tyypillisesti opetussuunnitelman pohjalta laaditaan erilaisia pidempien ja lyhyempien aikavälien suunnitelmia. Pitkien ajanjaksojen suunnitelmat eli jaksosuunnitelmat voivat olla esimerkiksi kuukausi-, lukukausi- tai vuosikohtaisia ja ne toimivat runkona lyhyempien ajanjaksojen suunnitelmille. Tavallisesti opettaja laatii jak-

sosuunnitelman pohjalta erikseen viikko- tai tuntisuunnitelmia, jotka ovat sisällöiltään ja tavoitteiltaan jaksosuunnitelmia yksityiskohtaisimpia. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 174; Linnankivi ym. 1988, 230–231.)

Tulee kuitenkin huomioida, ettei etukäteen suunniteltu oppitunti toteudu aina täsmälleen laaditun suunnitelman mukaisesti. Opettaja, joka hahmottaa opetuksellisen toimintakokonaisuuden, hallitsee työ- ja toimintatavat sekä on asettanut omalle toiminnalleen selkeät tavoitteet, pystyy soveltamaan ja muuntelemaan työskentelyään muuttuvien tilanteiden mukaisesti. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 172; Linnankivi ym. 1988, 230.)

Musiikintunteja suunnitellessa tulee ottaa huomioon monia asioita. Koska jokainen oppilas ja oppilasryhmä ovat erilaisia, on opettajan syytä suunnitella oppitunnit yksilön ja ryhmän valmiustaso huomioon ottaen. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 86.) Tunnit suunnitellaan eriyttävästi niin, että jokaiselle on jotakin. Opetettavat asiat integroidaan aikaisemmin opittuihin asioihin. Sen lisäksi, että tunneille valitaan aiemmin esitellystä prosessipyörästä monipuolisesti erilaisia musiikin osa-alueita, tulee tunneilla hyödyntää monipuolisia työskentelytapoja. Opettajajohtoisen opetuksen vastapainona on ajoittain syytä käyttää työtapoja, jotka antavat tilaa oppilaan luovalle ajattelulle ja toiminnalle sekä itsenäiselle ja aktiiviselle työskentelylle. Myös oppilaat on tärkeää ottaa mukaan oppituntien suunnitteluun. Oppilaiden toiveiden ja suunnitelmien huomioon ottaminen vaikuttaa heidän motivaatioonsa opiskella musiikkia. (Linnankivi ym. 1988, 231–232.)

### 3 Musiikkikasvattajana alakoulussa

#### 3.1 Musiikkikasvattajalta vaadittavat taidot

Opettajan työhön kohdistuu monenlaisia vaatimuksia ja odotuksia eri tahoilta. Opettajaa voidaan pitää laaja-alaisena yleisosaajana. (Rasehorn 2009, 280.) Musiikkia opettava opettaja toimii automaattisesti myös musiikkikasvattajana, sillä hänen asenteensa ja arvonsa musiikkia kohtaan välittyvät opetukseen ja näin myös oppilaisiin. Musiikkikasvattajalta vaaditaan musiikillista aineenhallintaa, erilaisten opetusmenetelmien tuntemusta, kokonaisvaltaista kasvatustuntemystä, innovatiivisuutta, esiintymiskykyä sekä organisointitaitoja. Opettajalta edellytetään myös luovaa suhtautumista opettamiseen. Lisäksi kasvattajan on tärkeää ymmärtää musiikin merkitys lapsen kehitykselle sekä ymmärtää musiikin laajempi kulttuurinen ja terapeuttilinen merkitys. (Linnankivi ym. 1988, 5; Vesioja 2006, 7–8, 68–77, 88.)

Asiantuntijat painottavat niin opettajan aineenhallinnallisten kuin pedagogistenkin taitojen merkitystä musiikin opettamisessa. Esimerkiksi Juvonen ja Anttila (2008, 218) toteavat, ettei musiikin opetussuunnitelmaa ole mahdollista toteuttaa ilman, että opettajalla on hyvät pedagogiset ja musiikilliset taidot. Musiikkia opettavan luokanopettajan täytyy olla sekä hyvä opettaja että taitava muusikko. Näin ikään Elliottin mukaan musiikin opettaminen edellyttää opettajalta sekä musikaalisuutta että kasvatustaitoa. Nämä molemmat tarvitaan tavoitteelliseen ja laadukkaaseen musiikinopetukseen. Elliottin mukaan oppilaat oppivat musiikkia vain silloin, kun he ovat vuorovaikutuksessa musiikillisesti taitavan opettajan kanssa. (Elliott 1995, 262.)

Huhtanen ja Hirvonen korostavat musiikinopetuksessa musiikkikasvattajan identiteetin tärkeyttä, jossa yhdistyvät Elliottin tapaan sekä muusikkous että kasvattajuus. Musiikkia ei voida opettaa mekaanisesti, vaan jokainen opettaja opettaa omalla persoonallaan, omalla tavallaan. Musiikkikasvattajuudessa keskeistä on musiikillinen osaaminen, jota rakennetaan usein jo pienestä lapsesta saakka. Kasvattajaksi kouluttaudutaan vasta myöhemmällä iällä. (Huhtanen & Hirvonen 2013, 38.) Puolestaan Laitisen (1989, 48) mukaan musiikkia opettava opettaja on

kasvattaja, joka asettaa muusikkoutensa oppilaiden käyttöön. Muusikkoudella tässä yhteydessä tarkoitetaan niitä musiikillisia taitoja, esimerkiksi laulu- ja soittotaitoa, joita opettaja tarvitsee musiikin opettamiseen.

### **3.2 Luokanopettajan pätevyys ja osaaminen musiikkikasvattajana**

Pelkistetysti katsottuna opettajan todellinen ammatillinen osaaminen muodostuu kahdesta tekijästä: muodollisesta koulutuksesta sekä kertyneestä työkokemuksesta. Tämän käsityksen mukaan itse työ määrittää ne pätevyys- ja osaamisvaatimukset, joita opettajalta työnsä suorittamiseen edellytetään. Näitä vaatimuksia voidaan kuvata kolmen termin avulla: kvalifikaatiolla, kompetenssilla sekä ammattitaidolla. Kvalifikaatiolla tarkoitetaan työntekijän tunnustettua osaamista, joka perustuu viralliseen tutkintoon. Kompetenssi on puolestaan työntekijän käytännön kykyjä ja ominaisuuksia, joilla hän suoriutuu työtehtävistään. Ammattitaitoa voidaan pitää kompetenssin ytimenä, joka edellyttää alan tietotaitoa sekä työkokemusta. (Rasehorn 2009, 267–270.)

Luokanopettajille on pyritty ja pyritään edelleen antamaan riittävät valmiudet taito- ja taideaineiden opettamiseen. Jokainen luokanopettaja on koulutuksessaan saanut muodollisen pätevyyden eli kvalifikaation myös musiikin opettamiseen alakoulussa, ja näin ollen heiltä voidaan odottaa musiikillista kyvykkyyttä ja musiikin tuntemusta. Luokanopettajakoulutuksen suppeahkot, esimerkiksi Lapin yliopistossa viiden opintopisteen laajuiset, musiikin perusopinnot eivät välttämättä anna tarpeeksi eväitä niille, joilla ei ole aikaisempaa musiikkiharrastustaustaa. Perusopintojen lisäksi luokanopettajaopiskelijalla on mahdollisuus erikoistua musiikkiin eli opiskella 25 opintopisteen laajuinen musiikin sivuaine. Joka tapauksessa tutkimusten mukaan niin musiikkiin erikoistumattomat kuin siihen erikoistuneetkin opettajat saattavat tuntea riittämättömyyttä omasta osaamisestaan (ks. esim. Vesioja 2006).

Luokanopettajilta vaaditun aineenhallinnallisen osaamisen ja opettajakoulutuksesta saadun pätevyyden välillä voidaan havaita selkeä ristiriita. Toisin sanoen opettajilla on musiikin opettamiseen kvalifikaatio, mutta heillä ei ole siihen välttämättä kompetenssia ja ammattitaitoa. Koska musiikinopetus useiden tutkimusten mukaan vaatii laajaa ainehallinnallista osaamista, vaatisi se myös opettajankoulutukselta suuria resursseja. Koska musiikin opinnoille on vaikea

järjestää lisää resursseja, on luokanopettajien vähäisten musiikkivalmiuksien vuoksi ehdotettu, että musiikkia opettavat alakouluissakin vain aineenopettajat. Musiikin aineenopettajia on kuitenkin aivan liian vähän. Edes musiikkiin erikoistuneita luokanopettajia ei ole tarpeeksi. (Tereska 2003, 204–205.)

### 3.3 Helppoina ja vaikeina koetut asiat musiikinopetuksessa

Vesiojan (2006, 88–89) väitöskirja esittelee useita luokanopettajien musiikin opettamista koskevia tutkimuksia, joiden yhteenvetona voidaan todeta musiikkia opettavien luokanopettajien kokevan monesti epäpätevyyttä sekä riittämättömyyttä musiikkikasvattajina. Vesiojan omassa väitöstutkimuksessa kävi ilmi, että musiikin opettamista vaikeuttavat opettajien aineenhallinnallisten taitojen puutteiden lisäksi myös oppilaiden motivaation puute ja passiivisuus. Opettajat kertoivat, että kun oppilailla ei kiinnostusta, ei opettajallakaan ole motivaatiota musiikin opettamiseen. Myös tuntiresurssien vähyys, oppilasryhmien heterogeenisyys ja soittimien puute koettiin musiikinopetuksessa haasteina. (Vesioja 2006, 222–223.)

Heinon (1998, 84–85) tutkimustulokset ovat pitkälti samansuuntaisia. Alakoulussa musiikkia opettavat opettajat näkivät puutteita opetustiloissa, -välineissä ja -materiaaleissa. Opettajat kaipaivat itselleen myös täydennys- ja lisäkoulutusta musiikin saralla. Lisäksi vähäisten musiikintuntien ja suurten oppilasryhmien koettiin hankaloittavan tehokasta musiikinopetusta. Puolestaan Siposen (2005, 63) pro gradu -tutkielman tuloksissa ilmeni, että musiikinopetusta ja opetussuunnitelman noudattamista vaikeuttavat muun muassa ajanpuute, heikot opetusvälineet, opetusmateriaalien vähyys sekä oppituntien niukka määrä.

Sandran kandidaatintutkielman yhtenä tavoitteena oli selvittää, kuinka helppona tai haastavana luokanopettajat kokivat musiikin opetussuunnitelman toteuttamisen ja minkä vuoksi. Haastateltavien musiikilliset taustat olivat erilaisia, mutta siitäkin huolimatta yleinen mielipide oli, että musiikin opetussuunnitelmaa oli melko vaikeaa toteuttaa. Vaikeuttaviksi tekijöiksi mainittiin resurssien puute, vaikeat oppilaat, opettajan aineenhallinnan ja motivaation puute sekä opetussuunnitelman kohtuuttomat tavoitteet ja sisällöt. Jokainen haastateltu opettaja mainitsi ajanpuutteen olevan suuri haaste musiikinopetuksessa. Sen koettiin olevan pääsyy sille, miksi opetus ei ole sellaista kuin sen pitäisi olla. (Manninen 2014.)

Huomion arvoista on, ettei musiikkikasvatustutkimuksessa ole juurikaan perehdytty musiikinopetuksen myönteisiin puoliin, esimerkiksi siihen, mikä musiikin opettamisessa on opettajien mielestä helppoa ja mikä siinä on palkitsevaa. Tutkimuksissa on nimenomaan keskitytty opetuksen haasteisiin ja kehittämisenäkymiin. Vesiojan tutkimuksessa kävi kuitenkin ilmi, että koulutustaustasta riippumatta opettajat kokivat laulunopettamisen olevan helppoa. Opettajien mielestä musiikin opettamisesta teki palkitsevaa onnistuneet esiintymiset, bänditoiminta ja oppilaiden innostuminen. (Vesioja 2006, 144–145, 224.)

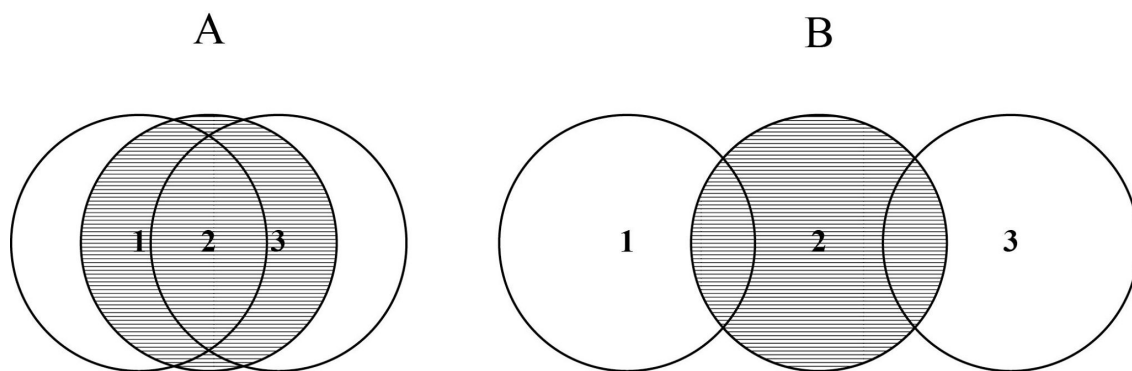
## 4 Opetussuunnitelma musiikkikasvatuksen perustana

### 4.1 Opetussuunnitelman määritelmä

Opetussuunnitelma on virallinen opetusta, sen tavoitteita, sisältöjä ja arviointia ohjaava etukäteissuunnitelma. Toisin sanoen opetussuunnitelmassa esitellään opetuksen tarkoitus. Koululle asetetut kasvatustavoitteet muodostavat opetussuunnitelman ytimen, joka toimii kriteerinä kaikille opetusjärjestelyille. (Atjonen 1993, 15–16; Kansanen 2004, 25; Kansanen, Uusikylä & Kalla 1980, 6.) Opetussuunnitelma heijastaa aina aikansa yhteiskuntaa, sen arvomaailmaa ja koulutuspoliittista tilannetta: kun yhteiskunta muuttuu, opetussuunnitelma muuttuu sen mukana. Opetussuunnitelma ei siis ole koskaan lopullisesti valmis, vaan se kehittyy koko ajan. (Turunen 2014.)

Opetussuunnitelmaa voidaan määritellä myös jakamalla se eri tasoihin. Lahdes (1977, 19–20) on eritellyt kolme opetussuunnitelman tasoa: 1) etukäteen laadittu opetussuunnitelma, 2) toimenpiteet opetussuunnitelman toteuttamiseksi sekä 3) oppilaiden oppimiskokemukset. Ensimmäisellä tasolla Lahdes tarkoittaa perinteistä kirjoitettua opetussuunnitelmaa eli peruskoulun opetussuunnitelman perusteita, jotka toimivat runkona kunta- ja koulukohtaisille opetussuunnitelmille. Toinen taso eli toimenpiteet opetussuunnitelman toteuttamiseksi ovat toteutettua opetussuunnitelmaa, joka on koulussa annettua opetusta, opettajien pedagogista toimintaa ja heidän tulkintaansa kirjoitetusta opetussuunnitelmasta. Kolmatta tasoa eli oppilaiden oppimiskokemuksia voidaan Lahdeksen mukaan pitää tärkeimpänä, sillä se kertoo, kuinka hyvin etukäteissuunnitelma on käytännössä toteutunut. Kuviossa 2 kuvataan, kuinka laadukkaassa opetuksessa opetussuunnitelman tasot peittävät mahdollisimman paljon toisiinsa, jolloin toteutunut opetussuunnitelma vastaa kirjoitettua, ennalta suunniteltua opetussuunnitelmaa.





Kuvio 2. Opetussuunnitelman kolmen tason: etukäteissuunnitelman (1), toteutetun (2) ja oppilaiden kokeman (3) vastaavuus sen ollessa hyvä (A) ja huono (B) (Lahdes 1977, 20)

Opetussuunnitelmaa määritellessä on syytä huomioida myös piilo-opetussuunnitelma, joka vaikuttaa opetuksen taustalla varsinaisen kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi. Piilo-opetussuunnitelma vaikuttaa siihen, mitä kaikkea koulussa opitaan virallisen opetussuunnitelman lisäksi. Opettaja sekä hänen arvo- ja käsitemaailmansa ovat tärkein tekijä piilo-opetussuunnitelman toteutumisessa. Nimitys piilo-opetussuunnitelma johtuu siitä, että opettaja ohjaa oppilaiden persoonallisuuden kehitystä ja maailmankuvan syntymistä ikään kuin piilossa ja osittain tiedostamatta. (Linnankivi ym. 1988, 9.)

#### 4.2 Opetussuunnitelma opettajan työssä

Opetussuunnitelman tarkoituksena on tukea ja ohjata opetusta ja muuta koulutyötä. Opetussuunnitelma toimii valtakunnallisen strategisen käyttötarkoituksen lisäksi myös pedagogisena työkaluna opettajalle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 9.) Opettaja voi käyttää opetussuunnitelman tulkinnassa pedagogista vapauttaan kuitenkin ohittamatta opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelman tulkinta tapahtuu opettajan omien arvojen kautta. Käytännössä opetuksen toteuttamisen edellytyksenä on, että opettaja on sovittanut oman arvomaailmansa opetussuunnitelman arvoihin. Opettaja tuo opetussuunnitelman eläväksi muokkaamalla kirjoitettua opetussuunnitelmaa itselleen ja luokalleen mahdollisimman sopivaksi. (Kosunen 1994, 115–119; Kansanen 2004, 62, 87–89.)

Eggleston jakaa opetussuunnitelman käyttämisen kolmeen luokkaan: vastaanottavaan, tulkitsevaan ja uudelleenstruktuuroivaan. Vastaanottavasti opetussuunnitelmaan suhtautuva opettaja haluaa selvittää opetussuunnitelman opetustavoitteet ja -sisällöt. Hän tarvitsee kuitenkin opetuksensa tueksi myös opetussuunnitelmaan pohjautuvat oppikirjat sekä selkeät toimintamallit. Tulkitseva opettaja puolestaan tulkitsee suunnitelman tavoitteita oppilaiden ja tilanteiden mukaan sekä omiin käyttötarkoituksiinsa sopivaksi. Opetussuunnitelmaa uudelleenstruktuuroiva opettaja puolestaan laatii opetussuunnitelman pohjalta omia opetuskokonaisuuksiaan ajatellen oppilaiden edellytyksiä ja tarpeita. Hän kykenee eriyttämään opetustaan sekä yhdistämään eri tahojen näkemyksiä muokaten kokonaan opetussuunnitelman rakennetta. (Eggleston 1977, 68–74.)

Vaikka opettajan virkavelvollisuus on noudattaa opetussuunnitelmaa, opettajat eivät aina pidä opetussuunnitelmaa riittävän konkreettisenä tai käytännönläheisenä. Esimerkiksi Syrjäläinen toteaa opettajien pitävän kirjoitetun opetussuunnitelman merkitystä käytännön opetuksessa mitättömänä. Opetusta ja sen sisältöjä ohjaavat opetussuunnitelman sijaan usein oppikirjat ja opettajan intuitio. Syrjäläinen uskoo välinpitämättömyyden opetussuunnitelmaa kohtaan johtuvan muun muassa siitä, etteivät opettajat aina ole itse laatimassa opetussuunnitelmia. (Syrjäläinen 1994, 15.) Atjosen (1993, 184) tutkimuksessa opetussuunnitelmatyöhön osallistuneet opettajat eivät olleet yksimielisiä opetussuunnitelman mahdollisuuksista: osa piti opetussuunnitelmaa nykyisellään käyttökelpoisena, mutta osa koki sen liian abstraktiksi.

Jaakkolan (1998, 127–128) musiikkikasvatukseen liittyvässä tutkimuksessa opettajien kokemukset opetussuunnitelmasta voitiin jakaa kolmeen ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluivat sellaiset opettajat, jotka olivat olleet osana opetussuunnitelman kehittämisprosessia. He käyttivät opetussuunnitelmaa työssään päivittäin. Toinen osa opettajista ajatteli puolestaan, että opetussuunnitelmaa tarvitaan vasta silloin, kun opettajalla loppuu virikkeet ja ideat. Kolmanteen ryhmään kuuluivat opettajat, joilla ei ollut musiikillista taustaa, ja näin ollen heidän kohdalla opetussuunnitelman muodostivat usein oppikirjat.

Vesiojan tutkimuksessa (2006, 195–205) ilmeni, että musiikin opetussuunnitelma ei ole musiikkiin erikoistumattomille luokanopettajille tuttu eikä se palvele tarpeeksi hyvin musiikillisilta taidoiltaan epävarmaa opettajaa. Opetuksen suunnittelussa käytetään opetussuunnitelman sijasta oppikirjoja sekä niitä musiikin sisältöjä, joita opettaja itse hallitsee (ks. Syrjäläinen

1994, 15). Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat sen sijaan olivat tutustuneet opetussuunnitelmaan. Heidän opetustaan ohjasivat opetussuunnitelman lisäksi opettajien henkilökohtaiset opetussuunnitelman pohjalta tehdyt työsuunnitelmat sekä koulun juhlat.

Puolestaan Kosusen tutkimuksessa (1994, 212, 284) jopa 79 prosentille opettajista opetussuunnitelmalla oli merkittävä rooli opetuksensa suunnittelussa. Erityisesti kokeneet opettajat tunsivat opetussuunnitelman hyödylliseksi: opetussuunnitelma jäsentää hyvin asioita, mutta silti sen puitteissa pääsee toteuttamaan pedagogista vapautta ja itseään. Aiempien tutkimusten tuloksista voidaan tiivistää, että opetussuunnitelmaa arvostavat ja noudattavat eniten ne opettajat, joilla on positiivinen käsitys opetussuunnitelmasta, taustalla vahvaa aineenhallintaa ja motivaatiota tai jotka ovat olleet mukana laatimassa opetussuunnitelmaa.

### 4.3 Musiikin opetussuunnitelma

#### 4.3.1 *Valtakunnallinen musiikin opetussuunnitelma 2004*

Musiikin opetussuunnitelma uudistui alkuvuodesta 2004. Uusi opetussuunnitelma korvasi aiemman 1994 lähtien käytössä olleen opetussuunnitelman. Opetussuunnitelma 2004 otettiin käyttöön porrastetusti alkaen syksyllä 2004, ja se oli käytössä kaikilla perusopetuksen luokkasteilla viimeistään syksyllä 2006. Musiikinopetuksen osalta opetussuunnitelmassa kuvataan opetuksen tarkoitusta, tavoitteita, keskeisimpiä sisältöjä sekä hyvän osaamisen kriteerejä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 8, 232–234.)

Opetussuunnitelman mukaan musiikinopetuksen tarkoitus on rohkaista oppilaita musiikilliseen toimintaan sekä antaa heille välineitä musiikilliseen itseilmaisuun. Musiikillisten taitojen oppimiseen ehdotetaan pitkäjänteistä ja kertaamiseen perustuvaa harjoittelua. Opetuksen on tarkoitus näyttää musiikin olevan arvokasta ja mielenkiintoista sekä herättää oppilaissa uteliaisuutta erilaisia musiikkeja kohtaan. Opetus tukee kokonaisvaltaista kasvua esimerkiksi yhteissoiton ja sosiaalisten taitojen kehittymisen myötä. Opetuksen tulee etsiä musiikin yhteyksiä muihin oppiaineisiin. Myös teknologian ja median tuomia mahdollisuuksia tulee soveltaa opetuksessa. Opetussuunnitelman mukaan musiikin ymmärtämisen sekä musiikkikäsitteiden oppimisen kulmakivenä ovatkin merkitykselliset kokemukset. Näitä kokemuksia tulee välittää

oppilaille ensisijaisesti musisoinnin ja musiikin kuuntelun kautta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232.)

Musiikinopetuksen sisältöjen, tavoitteiden ja arvioinnin osalta opetussuunnitelma jakaantuu kahteen osaan, 1.–4. vuosiluokkaan ja 5.–9. vuosiluokkaan. Molempien osien musiikin opetussuunnitelmassa käsitellään tavoitteita ja keskeisimpiä sisältöjä. Neljännen ja yhdeksännen luokan lopussa listataan myös hyvän osaamisen arvioinnin kriteerejä. Koska opetussuunnitelman luokkajako on tehty keskelle alakoulua, on hankala arvioida tarkasti alakoulun aikana käytäviä sisältöjä tai saavutettavia tavoitteita. Toisaalta jaolla voidaan pyrkiä korostamaan yhtenäistä peruskoulua. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232–234.)

Opetuksen sisällöissä ja tavoitteissa painottuu laulaminen ja ääniharjoitukset, yhteissoitto, musiikillinen keksintä, musiikkityylit, elämykset ja kokemukset sekä musiikin kuunteleminen ja siihen liittyvät taidot. Ylemmille luokka-asteille mentäessä sisällöt ja tavoitteet pysyvät pääosin samoina, mutta ne hieman laajenevat: kuunteluohjelmistoa aletaan yläluokilla liittää historiaan, äänenkäytön harjoitukset muuttuvat ääni-ilmaisun harjoituksiksi ja yhteissoittoon valmentavista harjoituksista tulee yhteissoittotaitoa kehittäviä harjoituksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232–234.)

#### *4.3.2 Valtakunnallinen musiikin opetussuunnitelma 2014*

Opetushallitus hyväksyi joulukuussa 2014 uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Uusi opetussuunnitelma tulee käyttöön elokuussa 2016 ja viimeistään porrastetusti syksyllä 2019. Musiikin opetussuunnitelma on jaettu kolmeen osaan, 1.–2. luokkaan, 3.–6. luokkaan ja 7.–9. luokkaan. Tämä helpottaa alakoulua koskevan osuuden rajaamista. Opetussuunnitelma kuvaa oppiaineen tavoitteet, niihin liittyvät sisältöalueet sekä niihin liittyvät laaja-alaisen osaamisen alueet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 3, 141–143, 263–266.)

Musiikinopetuksen tarkoitus on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Opetuksen tulee herättää oppilaiden uteliaisuus musiikkia ja kulttuurista monimuotoisuutta kohtaan. Oppilaat ymmärtävät opetuksen kautta myös musiikin erilaisia käyttötarkoituksia ja merkityksiä erilaisille kulttuureille, yhteisöille ja

yksilöille. Opetuksen tulee tukea myös erilaisten näkemysten arvostusta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 141, 263.)

Musiikinopetuksen tulee olla toiminnallista, sillä se edistää taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja yhteistyötaitoja. Näiden alueiden kehittämisessä otetaan huomioon oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet, eheyttävät teemat ja koulun tapahtumat sekä koulun ulkopuoliset toiminnot. Opetuksessa on mukana myös musiikin parissa tapahtuva luova toiminta. Tämä kehittää oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä. Myös ilmaisutaitoja tulee kehittää. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 141, 263.)

Vuosiluokille 1–2 opetussuunnitelmassa on esitetty oppilaan osaamiselle seuraavat tavoiteot-sikot: osallisuus, musisointi sekä luova tuottaminen, kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito, hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa sekä oppimaan oppiminen musiikissa. Vuosiluokilla 3–6 "musisointi sekä luova tuottaminen" -osion korvaa "musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen". Näiden musiikillisten tavoitteiden lisäksi musiikin opetussuunnitelma erittelee vielä oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 141–143, 263–266.)

Musiikin opetussuunnitelmassa listataan myös keskeisiä sisältöalueita, jotka ovat 1) miten musiikissa toimitaan, 2) mistä musiikki muodostuu, 3) musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa sekä 4) ohjelmisto. Kaikki sisältöalueet liitetään musiikillisiin tavoitteisiin. Tavoitteisiin liitetään myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteita. Laaja-alaisesta osaamisesta jokainen osa-alue on mukana 3. luokasta lähtien. Alkuopetusluokilla "itsestä huolehtiminen ja arjen taidot" jää musiikin tavoitteista pois. Tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi musiikin opetussuunnitelmassa kerrotaan erikseen oppiainekohtaisesta ohjauksesta, eriyttämisestä ja tuesta sekä ohjataan opettajaan oppilaan oppimisen arviointiin. Alakoulun päättävässä 6. luokan arvioinnissa kuvataan oppilaan hyvää osaamista yksityiskohtaisesti, huomattavasti 1.–2. luokan arviointiohjetta tarkemmin. Hyvän osaamisen arviointikohteiksi on valittu seuraavat: musiikilliset yhteistyötaidot, laulaminen ja soittaminen ryhmän jäsenenä, musiikkiliikunta, musiikin kuuntelu, luovan musiikillisen ajattelun ilmaiseminen eri keinoin, musiikin merkitysten havainnointi, musiikin merkintätapojen ymmärtäminen, välineiden ja laitteiden turvallinen käyttö sekä oppimaan oppiminen ja työskentelytaidot. Arvioitavat teemat luovat opetukselle melko selkeän viitekehyksen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 141–143, 263–266.)

### *4.3.3 Keskeisimmät erot musiikin opetussuunnitelmissa*

Uudessa opetussuunnitelmassa kuvataan oppiaineiden lisäksi laaja-alaisen osaamisen alueita, joiden tarkoituksena on tukea ihmisenä kasvamista, edistää kasvamista yhteiskunnan jäseneksi sekä kestävästä elämäntapaa. Laaja-alainen osaaminen tulee sisältyä koulun kasvattavaan toimintaan ja näin myös musiikinopetukseen. Osaamisen alueet ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen. Näiden alueiden tulisi edistää oppilaan itsetuntemusta ja arvostusta itseään kohtaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20–24.)

Laaja-alaisen osaamisen lisäksi uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan opetuksen eheyttämistä ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia aiempaa enemmän. Monialaisten kokonaisuuksien on tarkoitus saada oppilas ymmärtämään asioiden välisiä suhteita ja soveltamaan aiemmin hankittua tietoa. Opetuksen järjestäjän vastuulle jää huolehtia siitä, että monialaisia oppimiskokonaisuuksia toteutetaan vähintään kerran lukuvuodessa. Oppimiskokonaisuuksien toteuttaminen kehittää muun muassa laaja-alaisessa osaamisessa listattuja taitoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 31–32.)

Tulee kuitenkin huomioida, että koulut tai kunnat laativat valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteella tarkentavat opetussuunnitelmat, joita he noudattavat. Jos haluamme selvittää opetuksellisten käytänteiden muutosta, valtakunnallisten opetussuunnitelmien vertailu ei ole tähän paras työkalu. Valitettavasti kunnallisia opetussuunnitelmia ei ollut tutkimuksemme tekemisen aikaan vielä saatavilla.

## 5 Tutkimusongelmat

Tarkoituksenamme on tuoda esiin opettajien ajatuksia, näkemyksiä ja kokemuksia musiikin opettamisesta ja musiikinopetuksen toteuttamisesta alakoulussa. Muotoilimme tutkimuksemme pääongelman seuraavasti:

### *Millaisena oppiaineena alakoulun opettajat pitävät musiikkia?*

Koska musiikin opettaminen on ilmiönä hyvin laaja, täydensimme pääongelmaa muutamalla tarkentavalla alaongelmalla. Alaongelmat auttavat vastaamaan pääongelmaan, mutta toisaalta myös rajaavat sitä. Muotoilimme seuraavat viisi alaongelmaa:

#### *1) Millaisena opettajat pitävät omaa aineenhallintaansa musiikin opettamisessa?*

Haluamme selvittää, kokevatko opettajat, että heidän taitonsa riittävät musiikin opettamiseen. Otamme selvää, missä asioissa opettajat kokevat vahvaa aineenhallintaa, ja millä aineenhallinnan osa-alueilla koetaan puolestaan riittämättömyyttä musiikinopettajina.

#### *2) Miten musiikkia opetetaan?*

Tällä tutkimuskysymyksellä pyrimme saamaan tietoa siitä, mitä sisältöjä opettajat valitsevat opetukseensa ja millä perusteella. Meitä kiinnostaa, miten musiikintunteja suunnitellaan ja mihin opettajat tukeutuvat tunteja suunnitellessaan. Koska opettajan arvot ja asenteet heijastuvat aina opetukseen, selvitämme myös, mitä asioita opettajat pitävät musiikin opetuksessa tärkeimpinä.

#### *3) Mitä asioita musiikinopetuksessa pidetään haastavina?*

Aiemmissä tutkimuksissa on noussut esiin, että musiikkia pidetään melko haastavana oppiaineena opettaa. Jopa musiikkiin erikoistuneet ja musiikkia aktiivisesti harrastavat ovat pitäneet

musiikin opettamista haastavana. Haluamme selvittää, mitä asioita opettajat nostavat musiikin opettamista vaikeuttaviksi tekijöiksi.

#### ***4) Mikä musiikinopetuksessa on helppoa ja palkitsevaa?***

Opetustyön palkitsevuus ja työn kokeminen merkitykselliseksi rakentavat opettajan työhyvinvointia. Toisaalta opettajan hyvinvointi ja työssä viihtyminen vaikuttavat myös oppilaiden viihtyvyyteen ja opiskelumotivaatioon. Musiikinopetuksessa helppoina koetut asiat heijastavat aineenhallinnallisia, luokanhallinnallisia ja muita työssä tarvittavia taitoja. Tällä tutkimusongelmalla otamme selvää, mitä asioita opettajat pitävät musiikin opettamisessa helppoina sekä mikä heidän mielestään musiikin opettamisessa on parasta ja palkitsevinta.

#### ***5) Millaisia eroja musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien, musiikkiin erikoistumattomien luokanopettajien ja musiikin aineenopettajien näkemyksissä on?***

Tällä tutkimusongelmalla selvitämme, onko opettajan koulutustaustalla merkitystä näkemyksiin musiikin opettamisesta. Jos näkemyseroja on, haluamme tietää, missä asioissa niitä ilmenee. Erityisesti haluamme ottaa selvää, onko musiikin erikoistumis- tai aineenopettajaopinnot yhteydessä siihen, millaiseksi opettajat arvioivat omaa aineenhallintaansa tai siihen, miten opetussuunnitelmaa noudatetaan.



## 6 Tutkimuksen toteutus

### 6.1 Laadullista vai määrällistä tutkimusta

Tutkimuksemme on kyselytutkimus ja sen tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä lappilaisilla luokanopettajilla on musiikin opettamisesta alakoulussa. Tutkimuksessamme on niin laadullisen kuin määrällisenkin tutkimusmenetelmän piirteitä. Pelkistetysti voidaan sanoa, että määrällinen tutkimus tavoittelee yleiskäsityksiä, ja laadullinen tutkimus on puolestaan kiinnostunut yksityiskohdista. Jako ei ole kuitenkaan näin yksinkertainen, vaan yhdessä tutkimuksessa on mahdollista hyödyntää molempia lähestymistapoja. (Vehkalahti 2014, 13.) Se, että tutkija on etäällä tutkittavista, kuten meidän tutkimusasetelmassa on, ei automaattisesti tarkoita, että tutkimus olisi määrällinen. Toisin kuin usein väitetään, laadullinen tutkimus ei välttämättä edellytä tutkijan läheistä kontaktia tutkittaviin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 194.)

Liitämme tutkimuksemme pääasiallisesti laadullisen tutkimuksen kenttään, sillä ensisijaisena tarkoituksenamme on tuoda esille opettajien erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia. Laadullisessa tutkimuksessa kuvataan kokonaisvaltaisesti todellista elämää ja siinä pyritään asioiden ymmärtämiseen, ei niiden selittämiseen (Ahonen 1994, 126; Hirsjärvi ym. 2009, 161). Tutkimuksestamme löytyy paljon piirteitä esimerkiksi fenomenografisesta tutkimusmenetelmästä, joka kuuluu laadulliseen tutkimusperinteeseen. Fenomenografiassa pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään ihmisten käsityksiä jostain tietyistä ilmiöistä sekä vertailemaan erilaisia käsityksiä toisiinsa. (Ahonen 1994, 114, 117.) Meidän tutkimuksessamme ilmiönä toimii siis musiikin opettaminen. Erityisesti kyselylomakkeen avoimet kysymykset ovat luonteeltaan laadullisia, sillä niissä opettajat saivat kirjoittaa annetusta aiheesta vapaasti omin sanoin. Ne myöskin analysoitiin laadullisin menetelmin.

Toisaalta koska tutkimusmenetelmämme on kyselytutkimus, liittyy tutkimukseemme selkeä määrällinen puoli. Kyselylomakkeessa on useita monivalintakysymyksiä, joita analysoimme määrällisin ja tilastollisin menetelmin. Monivalintakysymyksistä saadut tutkimustulokset oli monin paikoin mielekästä esittää prosentteina ja taulukkomuodossa. Tutkimuksestamme te-

kee määrällisen myös tutkimuksen kohdejoukon valinta: määrittelimme perusjoukon eli opettajat, jotka opettavat lappilaisessa alakoulussa musiikkia, josta otimme tutkimukseemme otoksen. Laadullisessa tutkimuksessa puolestaan valitaan kohdejoukko yleensä tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotosta käyttäen. (Hirsjärvi ym. 2009, 140, 164; Vehkalahti 2014, 13.)

## 6.2 Kyselytutkimus

Kyselytutkimus on tutkimusmenetelmä, jonka avulla voidaan ottaa selvää esimerkiksi yhteiskunnallisista ilmiöistä, ihmisten toiminnasta, mielipiteistä ja asenteista. Tämän vuoksi tutkimuskohteet ovat usein moniulotteisia ja monimutkaisia. Kyselytutkimuksen perusideana on se, että tutkija esittää erilaisia kysymyksiä kyselylomakkeen avulla. Kysely toteutetaan standardoidusti eli kaikki vastaajat täyttävät täsmälleen saman kyselylomakkeen. Kyselyn vastaajat muodostavat otoksen, joka on näyte jostain tietyistä perusjoukosta eli meidän tutkimuksesamme lappilaisista opettajista, jotka opettavat alakoulussa musiikkia. (Hirsjärvi ym. 2009, 193; Vehkalahti 2014, 11, 43.)

Kyselytutkimus voidaan jakaa kahteen eri tutkimusasetelmaan, poikittaistutkimukseen ja pitkittäistutkimukseen. Meidän tutkimusasetelmamme on poikittaistutkimuksen kaltainen eli aineisto kerättiin poikkileikkausmaisesti yhtenä ajankohtana usealta eri vastaajalta. Pitkittäistutkimuksella tarkoitetaan puolestaan seurantatutkimusta eli aineisto kerätään vähintään kahtena eri ajankohtana samoilta vastaajilta. Poikittaistutkimuksessa *kuvaillaan* ilmiötä, kun pitkittäistutkimuksessa ilmiötä *selitetään*. (Vastamäki 2015, 121.)

Kyselylomaketta kutsutaan kyselytutkimuksessa mittariksi, jolla tarkoitetaan kysymysten ja väitteiden kokonaisuutta, jotka mittaavat moniulotteisia ilmiöitä kuten asenteita tai arvoja. Vaikka tutkimuskohteet ovat tavallisimmin abstrakteja asenteita ja arvoja, on niitä mitattava konkreettisilla kysymyksillä ja väitteillä. Käsitteet operationalisoidaan eli työstetään ymmärrettävään ja mitattavaan muotoon. Kyselylomake voidaan toteuttaa joko perinteisesti paperisena tai sähköisesti. Sähköiset kyselyt ovat yleistyneet voimakkaasti niiden helppouden vuoksi. Kyselylomake on aina suunniteltava huolellisesti, oli se sitten sähköinen tai paperinen. Hyvässä kyselylomakkeessa on otettu huomioon niin sisällölliset kuin tilastollisetkin näkökohdat. (Vehkalahti 2014, 12, 18, 20, 48.)

Kun tutkimuskohteena on ihmisten mielipiteet, asenteet ja arvot, tutkimus ei ole yksinkertaista. Tutkijan tulee pohtia muun muassa seuraavia asioita: Kuinka monta vastaajaa on tarpeeksi? Mittaavatko lomakkeen kysymykset tutkittavia asioita? Edustavatko vastaajat tutkimuksen perusjoukkoa? (Vehkalahti 2014, 12.) Seuraavassa luvussa pohdimme kyselytutkimuksen etuja ja heikkouksia aineistonkeruumenetelmänä.

### 6.3 Aineiston kerääminen

Pohdimme pitkään aineistonkeruumenetelmää kyselylomakkeen ja haastattelujen välillä. Haastattelun etuna olisi ollut se, että sen avoimuuden ja keskustelunomaisuuden vuoksi tutkijalla on mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä epäselväksi jääneisiin kohtiin. Tämän vuoksi haastattelussa on monesti mahdollisuus päästä syvällisemmin käsiin haastateltavan käsityksiin. Kyselytutkimusta kritisoidaankin monesti pinnallisuudesta. Tutkija ei saa myöskään täyttää varmuutta siitä, kuinka huolellisesti ja rehellisesti vastaajat ovat kyselyn täyttäneet. (Hirsjärvi ym. 2009, 195.)

Päädyimme kuitenkin keräämään aineiston sähköisesti kyselylomakkeella useasta eri syystä. Ensinnäkin kyselylomakkeella annetut vastaukset ovat todennäköisesti harkitumpia kuin haastattelussa, sillä henkilöllä on enemmän aikaa pohtia vastauksiaan. Näin ollen kyselylomakkeella voidaan saada tarkempi ja realistisempi kuva henkilön käsitysmaailmasta. Kyselylomakkeessa on niin ikään pienempi kynnys myöntää esimerkiksi sitä, ettei noudata musiikin opetussuunnitelmaa. Haastattelussa ei tämänkaltaista asiaa välttämättä kehtaa myöntää suoraan haastattelijalle. Lisäksi kyselylomakkeella saamme tuotua esille huomattavasti useamman luokanopettajan käsityksiä kuin haastattelussa. Kyselylomakkeella saadut vastaukset ovat usein myös jäsennellympiä ja johdonmukaisempia kuin haastattelutilanteen spontaanit vastaukset.

Rakensimme kyselylomakkeen tutkimusongelmien pohjalta muodostetuista teemoista ja niistä nousevista tarkentavista kysymyksistä. Kyselylomake oli rakenteeltaan neliosainen. Kolme ensimmäistä osiota koostuivat erilaisista monivalintakysymyksistä. Viimeisessä osiossa oli puolestaan avoimia kysymyksiä.

Ensimmäisessä osassa tiedustelimme vastaajan taustatietoja: sukupuolta, koulutusta, kokemusta musiikin opettamisesta ja opetussuunnitelmien laatimisesta sekä luokka-asteita, joille vastaaja tällä hetkellä opettaa musiikkia. Toisessa osassa kartutimme tietoa opettajan käsityksistä omasta aineenhallinnastaan ja omista musiikinopetustaidoistaan. Kolmannen osion kysymykset liittyivät opettajan asenteisiin musiikin opettamista kohtaan, opetuksen suunnitteluun, opetuksen sisältöihin ja yleisemmin käsityksiin musiikinopetuksesta. Opetuksen sisältöjen selvityksessä käytimme sisältölistausta, jonka tukena oli musiikin valtakunnalliset opetussuunnitelmat 2004 ja 2014. Neljäs eli viimeinen osio koostui neljästä avoimesta kysymyksestä, joissa pyysimme opettajia kuvailemaan asioita, jotka musiikin opettamisessa ovat helppoja ja hankalia. Kysyimme myös, mikä musiikinopetuksessa on parasta ja palkitsevinta ja mikä opettajien mielestä on musiikinopetuksessa tärkeintä. Kyselylomake löytyy liitteistä (liite 1), josta sitä voi tarkastella tarkemmin.

Päädyimme toteuttamaan kyselyn sähköisesti Webropol-sivuston kautta, jolloin siihen oli mahdollisuus vastata juuri silloin, kun vastaajalle parhaiten sopi. Testasimme kyselylomakkeen eräällä mahdollisella otantaan kuuluvalla henkilöllä. Hänen vastaustensa ja antamansa palautteen perusteella muokkasimme lomakkeesta vielä muutamaa kohtaa ennen sen lähettämistä eteenpäin.

Tarkoituksenamme oli saada Lapin alueelta mahdollisimman monta alakoulussa musiikkia opettavaa opettajaa vastaamaan kyselyymme. Aloitimme aineiston keräämisen siten, että listasimme ylös kaikki alakoulut ja yhtenäiskoulut sekä niiden yhteystiedot Lapin alueelta. Koska meillä ei ollut tietoa siitä, kuka tai ketkä koulun opettajista opettaa musiikkia, lähitimme linkin kyselylomakkeesta rehtorin tai koulunjohtajan sähköpostiin. Kirjoitimme saatekirjeeksi pyynnön välittää kysely musiikkia opettaville opettajille. Kuitenkin alle viiden opettajan koulujen kohdalla päätimme lähettää sähköpostilinkin suoraan opettajille, mikäli heidän yhteystietonsa olivat koulun tai kunnan nettisivulla saatavilla. Näin saimme linkit suoraan opettajille. Keräsimme aineiston helmikuussa 2016.

Graduohjaajamme opasti meitä, ettemme tarvitse tutkimuslupaa: tutkimus kohdistuu aikuisiin ja vastaaminen on vapaaehtoista ja anonymiä. Tästä huolimatta saimme muutamasta koulusta rehtorilta viestin, ettei hän välitä kyselyä opettajille, ennen kuin kunta on myöntänyt tutkimusluvan. Rovaniemen ja Sodankylän kunnilla oli tällainen käytäntö. Olimme yhtey-

dessä näiden kuntien osalta tutkimuslupia käsittelevään tahoon. Rovaniemen kunnan linjauksen mukaan tutkimuksellamme täytyy olla lupa, koska ”ei voida ajatella, että kuka tahansa marssii oppilaitokseen tekemään tutkimusta, jonka tulokset julkaistaan jossain muodossa”. Tutkimuslupa täytyy kunnan mukaan olla myös sillä perusteella, että tutkimus kohdistuu koulun henkilökuntaan. Tätä ajatusta tukee myös Kuula (2011, 144–145), jonka mukaan tutkimuslupa täytyy olla organisaation johdolta silloin, kun tutkimus kohdistuu organisaation jäseniin. Kuula tosin toteaa myös tutkimuslupakäytäntöjen vaihtelevan organisaatioittain. Emme osanneet ollenkaan odottaa tutkimuslupapyyntöjä, koska ajattelimme automaattisesti, että Suomessa sana on vapaa, ja aikuiset saisivat ilman työnantajansa lupaa osallistua anonyymiin kyselyyn. Toisaalta ymmärrämme tämän käytänteen tutkimuksemme kohdalla, sillä meidän oli pakko lähestyä kohdejoukkoa rehtoreiden kautta. Opettajien yhteystietoja ei ollut julkisesti saatavilla. Joka tapauksessa saimme tutkimukseemme tutkimusluvut kaikilta tutkimuslupia pyytäneiltä kunnilta (ks. liitteet 2 ja 3).

## 6.4 Aineiston analyysi

### 6.4.1 Monivalintakysymysten analysointi

Aloitimme monivalintakysymysten analyysin lataamalla Webropolista vastausten havaintomatriisin Excel-taulukkona. Matriisissa vaakariveillä oli vastaajat ja pystyriveillä muuttajat. Koska vastaajia oli melko vähän, jo matriisia tarkastelemalla saimme yleiskuvaa siitä, mitä vastaajat ovat vastanneet. Viisiportaisia monivalintakysymyksiä täytyi kuitenkin tiivistää, jotta niitä pystyi lukemaan helpommin. Päädyimme käyttämään tunnuslukuina keskiarvoa ja keskihajontaa, jotka sai laskettua taulukko-ohjelmalla nopeasti. Keskiarvo kertoo muuttujan keskimääräisen arvon, siinä missä keskihajonta kuvaa vastausten jakauman poikkeamaa keskiarvosta. Käyttämässämme viisiportaisessa asteikoissa keskihajonta voi olla siis korkeintaan 2 ja alimmillaan 0. Joka tapauksessa muuttujien mittaustaso oli lomakkeessamme pieni, korkeintaan viisi eri vaihtoehtoa, jolloin havaintomatriisista näki helposti, mikäli keskihajonta on poikkeava. Jos vastauksissa oli poikkeuksellinen keskihajonta, toimme sen erikseen esille. Merkittävaksi keskihajonnaksi tulkitsimme suuremmat keskihajonnat kuin 1. Osa kysymyksistä oli kuitenkin luonteeltaan sellaisia, ettei niiden analyysissä ollut järkevää käyttää keskiarvoa tai keskihajontaa. (Vehkalahti 2014, 54–55.)

Käytimme tulosten visuaaliseen esittämiseen pylväskaavioita. Teimme kaaviot suoraan tekstintäjäohjelmalla. Käytimme kaavioissa lukuina joko vastaajien lukumääriä tai vastausten keskiarvoa. Keskiarvoa käytimme opettajien aineenhallintaa ja opetussisältöjen määrää koskevissa kaavioissa. Muissa kaavioissa käytimme vastaajien lukumääriä. Keskiarvoa käyttäessä järjestimme taulukon niin, että suurimman keskiarvon saanut muuttuja on taulukossa ylimpänä. Tämä selkeytti tulosten tarkastelua kuvaajasta.

Vertaillessamme vastauksia opettajien koulutuksen perusteella, vastaajaryhmiä täytyi tiivistää. Kyselylomakkeessa oli annettu koulutukselle seuraavat vaihtoehdot: 1) luokanopettaja, erikoistunut musiikkiin, 2) luokanopettaja, en ole erikoistunut musiikkiin, 3) luokanopettaja ja musiikin aineenopettaja, 4) musiikin aineenopettaja ja 5) jokin muu. Tiivistimme vastaajat kolmeen koulutustasolliseen ryhmään analyysia varten. Uudet ryhmät olivat 1) musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat, 2) musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat ja 3) musiikin aineenopettajat. Tällöin musiikin aineenopettajiin kuului musiikinopettajien lisäksi myös luokanopettaja-musiikinopettajat sekä musiikinopettaja-luokanopettajat. ”Jokin muu” -vastaajilla oli useammalla kysymäämme laajempi koulutus, mutta ei välttämättä musiikinopettajan koulutusta. Sijoitimme heidät vastausten mukaan koulutustasoa vastaavaan ryhmään. Musiikin aineenopettajilla tarkoitetaan jatkossa myös luokanopettajia, joilla on musiikin aineenopettajan pätevyys. Teimme kolmen uuden vastaajaryhmän pohjalta taulukot, joissa esitettiin ryhmän sisäinen hajonta sekä ryhmän vastausten keskiarvot kysymyskohtaisesti. Jos kahden vastaajaryhmän keskiarvojen erotus oli suurempi kuin 0,5, otimme muuttajan lähempään tarkasteluun ja nostimme sen merkittäväksi eroavaisuudeksi. Mitä suurempi keskiarvojen erotus oli, sitä merkittävämpi ja luotettavampi oli ryhmien eroavaisuus.

#### *6.4.2 Avoimien kysymysten analysointi*

Kyselylomakkeen neljä viimeistä kohtaa olivat avoimia kysymyksiä, joihin opettajat saivat vastata vapaasti omin sanoin. Analysoimme näistä kysymyksistä saadun aineiston käyttämällä sisällönanalyysia, joka on laadulliselle tutkimusaineistolle tyypillinen analyysimenetelmä. Sisällönanalyysillä on kolme eri muotoa: aineistolähtöinen, teoriaohjaava sekä teorialähtöinen analyysi. Kahdessa jälkimmäisessä menetelmässä teoriolla on selkeä merkitys aineiston analyysissa. Me käytimme avoimissa vastauksissa aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jossa analyysi

tapahtuu induktiivisesti yksittäisestä yleiseen eli empiirisestä aineistosta käsitteellisempään näkemykseen tutkittavasta ilmiöstä. Analyysiyksiköt eivät ole ennalta sovittuja eivätkä välttämättä pohjaudu teoriaan, vaan ne nousevat aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 95–97, 112.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan jakaa karkeasti kolmeen eri vaiheeseen: 1) aineiston pelkistämiseen, 2) aineiston ryhmittelyyn sekä 3) abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen. Aloitimme analyysin tutustumalla aineistoon lukemalla se muutamaan kertaan läpi. Sen jälkeen aloitimme pelkistämisen, jossa pelkistimme tutkimustehtävälle ominaisia ilmauksia opettajien vastauksista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–110.) Taulukossa 1 on esimerkkejä aineiston pelkistämisestä. Ilmaukset ovat vastauksista kysymykseen musiikin opettamisen haasteista.

Taulukko 1. *Esimerkki tutkimusaineiston pelkistämisestä.*

Alkuperäinen vastaus	Pelkistetyt ilmaukset
”Passiiviset ryhmät, jossa tuntuu ettei mikään kiinnosta, vaikka kuinka yrittää itse olla innokas ja keksiä uusia tapoja oppia/harrastaa musiikkia. Myös musiikkivälineistön väjyys hankaloittaa opettamista. Myös oma lisäkoulutustarve ja semmoinen riittämättömyyden tunne hankaloittaa opettamista.”	Passiiviset ja innostumattomat oppilaat Puutteet opetusvälineistössä Lisäkoulutustarve ja puutteet aineenhallinnassa
”Omassa koulussani pidän musiikkia yhdysluokalle 3–6, joskus on myös ollut yhdysluokka 0–4 ja se tuo haastetta löytää sopivan tasoista ohjelmaa näin heterogeeniselle ryhmälle. Kirja on sama neljä vuotta peräkkäin ja oppilaiden taidot eritasoiset, yksi oppitunti viikossa ei ole riittävä. Huono aineenhallinta eli itselläni epävarma säestystaito asettaa haasteita.”	Heterogeeniset oppilasryhmät Liian vähän musiikintunteja Opettajan puutteellinen aineenhallinta
”Suuret ryhmät (25 oppilasta) liian pienessä tilassa ja vähillä soittimilla. Lasta ei ole luotu odottamaan ("Ensi kuussa on sitten sinun vuorosi soittaa"). Opetussuunnitelman seuraaminen vaatisi ensinnäkin enemmän viikkotunteja kuin yhden, paremmin varustellun musiikin luokan ja täydennyskoulutusta opettajalle.”	Suuret opetusryhmät Puutteet opetustilassa Puutteet opetusvälineistössä Oppilaiden kärsimättömyys Liian vähän musiikintunteja Lisäkoulutustarve

Seuraavaksi siirryimme toiseen vaiheeseen eli aineiston ryhmittelyyn. Ryhmittelyvaiheessa samaa tarkoittavia ilmauksia ryhmitellään ja niistä muodostetaan alaluokkia. Alaluokat nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Ryhmittelyvaiheessa tutkimusaineisto tiivistyy, kun yksittäiset ilmaukset sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Me toteutimme ryhmittelyvaiheen siten, että järjestimme vastaukset alaluokkiin tekstinkäsittelyohjelmalla. Koska tutkimushenkilön vastaus usein sisälsi eri alaluokkiin kuuluvia ilmauksia, liitimme vastauksen kokonaisuudessaan kaikkien sen sisältävien ilmausten alaluokkaotsikoiden alle. Alleviivasimme vastauksesta sen osan, joka käsitteli kyseistä alaluokkaa.

Kolmas ja viimeinen sisällönanalyysin vaihe on abstrahointi eli aineiston käsitteellistäminen, jossa alkuperäisistä ilmauksista edetään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Ryhmittelyvaiheenkin ajatellaan kuuluvan abstrahointiin. Abstrahoinnissa jatketaan edelleen luokituksen yhdistämistä ja sitä tehdään siihen saakka, kunnes se on aineiston kannalta järkevää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Abstrahointivaiheessa kävimme vielä läpi alaluokat sekä niiden alla olleet alkuperäisvastaukset ja pelkistetyt ilmaukset. Vaihdoimme vielä muutaman ilmauksen alaluokkaa: esimerkiksi suuret opetusryhmät olivat alun perin oppilaisiin liittyvissä haasteissa, mutta päätimme siirtää sen resursseihin liittyvien haasteiden alle. Teimme tässä vaiheessa myös pari muutosta alaluokkien rajaamiseen. Lopulta yhdistimme alaluokat seuraavaan neljään pääluokkaan: 1) musiikin opettamisen haasteet, 2) helppoina koetut asiat musiikin opettamisessa, 3) parhaat ja palkitsevimmat asiat musiikin opettamisessa sekä 4) musiikinopetuksen tarkoitus. Näin ollen kustakin avoimesta kysymyksestä muodostui oma pääluokkansa. Alla olevassa taulukossa (taulukko 2) on esimerkki sisällönanalyysin toisesta ja kolmannesta vaiheesta eli ryhmittelystä ja abstrahoinnista.



Taulukko 2. *Esimerkki tutkimusaineiston ryhmittelystä ja abstraboinnista.*

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Pääluokka
Passiiviset ja innostumattomat oppilaat Heterogeeniset oppilasryhmät Oppilaiden kärsimättömyys	Oppilaisiin liittyvät haasteet	<b>Musiikin opettamisen haasteet</b>
Puutteet opetusvälineistössä Liian vähän musiikintunteja Suuret opetusryhmät Puutteet opetustilassa	Opetuksen resursseihin liittyvät haasteet	
Lisäkoulutustarve Opettajan puutteellinen aineenhallinta	Opettajaan itseensä liittyvät haasteet	

Olemme käyttäneet tulosluvussa avoimien kysymysten kohdalla suoria lainauksia. Suorat lainaukset paitsi havainnollistavat tutkimustuloksia, mutta lisäksi tukevat tutkimuksen luotettavuutta. Tulee huomioida, että suora lainaus ei ole kuitenkaan aina opettajan vastaus kokonaisuudessaan, vaan lainaukseen on otettu vain se osa vastauksesta, joka koskettaa kyseistä alaluokkaa. Lainauksen perään on merkitty suluissa vastaajanumero. Olemme avoimien vastausten analysissa jossain määrin myös käyttäneet aineiston kvantifioimista eli määrällisen analyysin soveltamista laadullisessa aineistossa (Eskola & Suoranta 1996, 127). Käytännössä tämä näyttäytyy siinä, että olemme tulosluvussa ilmoittaneet, kuinka moni vastaaja on kyseisen ilmauksen tuonut vastauksessaan esiin.

Vertaillaksemme erikoistumattomien, erikoistuneiden ja aineenopettajien avoimia vastauksia, laskimme ensin kussakin alaluokassa koulutusryhmien sisäiset prosentuaaliset osuudet. Prosenttiluku viittaa siis siihen, kuinka monta prosenttia kyseisestä vastaajaryhmästä mainitsi alaluokkaan kuuluvan ilmauksen. Esimerkiksi oppilaiden innostumisen mainitsi 57 % kaikista erikoistumattomista luokanopettajista. Teimme tämän jälkeen jokaisesta pääluokasta oman kolmisarakkeisen taulukon, jossa sarake vastasi koulutusta eli vastaajaryhmää. Järjestimme

alaluokat esiintyvyyssjärjestyksessä suurimmasta pienimpään jokaiseen sarakkeeseen. Tällä tavoin pystyimme vertailemaan alaluokkien vastaajamäärien esiintyvyyseroja vastaajaryhmittäin. Alla oleva taulukko 3 on esimerkki vastaajaryhmien vertailusta pääluokassa ”parhaat ja palkitsevimmat asiat musiikin opettamisessa”.

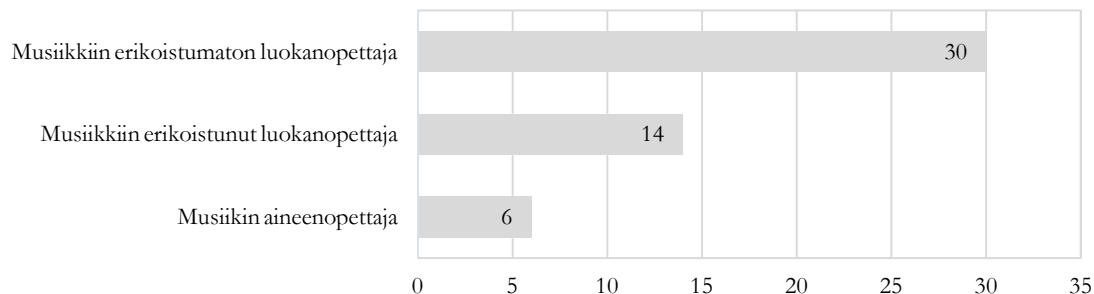
Taulukko 3. *Esimerkki vastaajaryhmien vertailusta avoimissa kysymyksissä.*

<b>PÄÄLUOKKA: PARHAAT JA PALKITSEVIMMAT ASIAT MUSIIKIN OPETTAMISESSA</b>		
<b>Erikoistumattomat</b>	<b>Erikoistuneet</b>	<b>Aineenopettajat</b>
Oppilaiden innostuminen 57 %	Oppilaiden innostuminen 71 %	Oppilaiden kehittyminen 83 %
Oppilaiden kehittyminen 20 %	Elämysten tuottaminen 43 %	Oppilaiden innostuminen 50 %
Elämysten tuottaminen 13 % Esiintymiset 13 %	Oppilaiden kehittyminen 36 %	Opettajaan itseensä liittyvät asiat 33 %
Oppilaiden tunnetaitojen kehittyminen 7 % Yhteishengen parantuminen 7 %	–	Elämysten tuottaminen 17 % Esiintymiset 17 % Oppilaiden tunnetaitojen kehittyminen 17 %
Opettajaan itseensä liittyvät asiat 3 %	–	–

## 7 Monivalintakysymysten tulokset

### 7.1 Vastaajien taustatiedot

Kyselylinkki oli avoinna kolme viikkoa, jonka aikana saimme yhteensä 50 vastausta. Tutkimukseen vastanneet opettajat osoittautuivat taidoiltaan ja edellytyksiltään varsin heterogeeniseksi joukoksi. Vastanneiden opettajien opettajakokemus vaihteli laajalti. Noin puolella vastaajista oli yli 10 vuoden opettajakokemus ja puolella alle 10 vuoden opettajakokemus. Vastaajajoukkoon mahtui myös muutamia vastavalmistuneita ja muutamia yli 30 vuotta opettajan työssä olleita. Yllättävää oli se, kuinka suuri osa vastanneista ei ollut erikoistunut musiikkiin. Valtaosa (60 %) ei ollut erikoistunut musiikkiin, 28 % oli erikoistunut ja loput 12 % olivat joko musiikin aineenopettajia tai luokanopettaja-aineenopettajia. Kuviossa 3 on esitelty, miten vastaajien koulutustausta on jakautunut. Tulosluvun kuvioissa olevat arvot kuvaavat vastaajien lukumäärää, ellei toisin erikseen mainita.

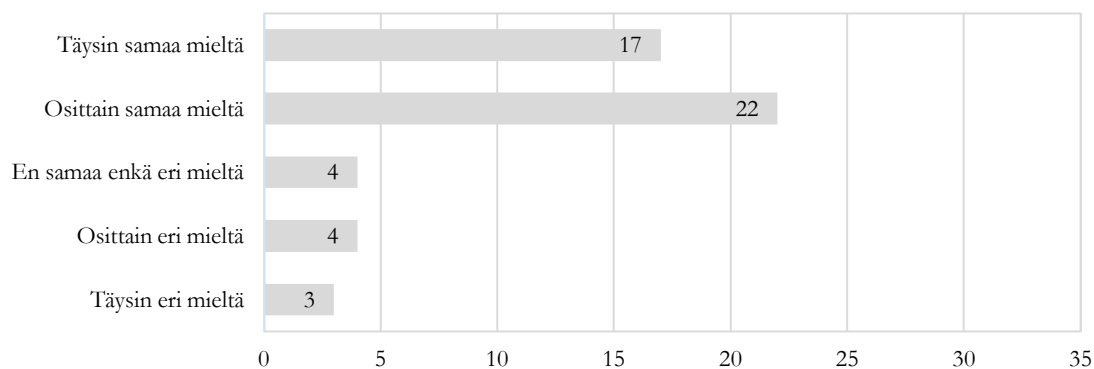


Kuvio 3. Vastaajien koulutus.

### 7.2 Opettajien asenteet ja osaaminen musiikkikasvattajina

Kyselylomakkeen kohdassa 6 opettajia pyydettiin arvioimaan musiikin opettamiseen liittyviä väitteitä viisiportaisella asteikolla (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä). Ensimmäinen väite oli ”harrastan musiikkia aktiivisesti vapaa-ajallani”. Suurin osa opettajista harrasti vapaa-ajallaan musiikkia, sillä 78 % vastaajista oli väitteen kanssa joko osittain tai täysin samaa

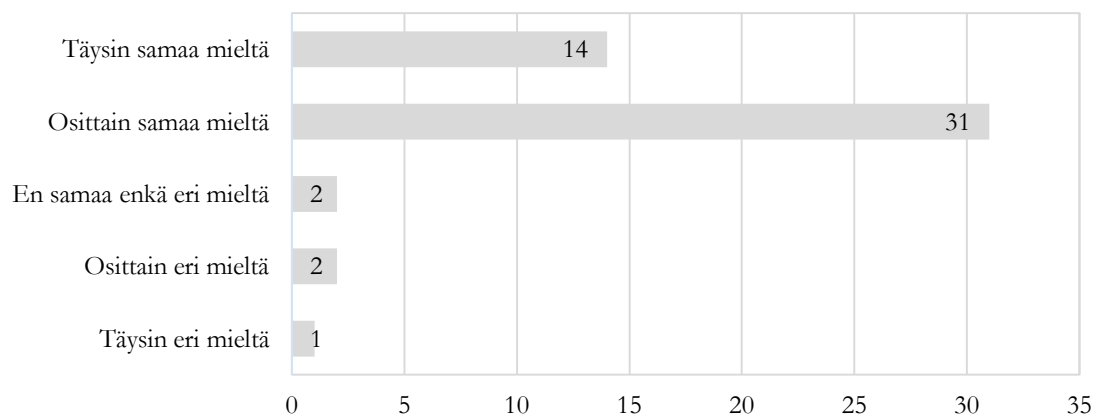
mieltä. Suinkaan kaikilla vastaajilla ei kuitenkaan ollut vapaa-ajan musiikkiharrastusta. Osittain eri mieltä tai täysin eri mieltä väitteen kanssa oli 14 %. Opettajien harrastuneisuutta on kuvattu kuviossa 4.



Kuvio 4. Väite ”Harrastan musiikkia aktiivisesti vapaa-ajallani”.

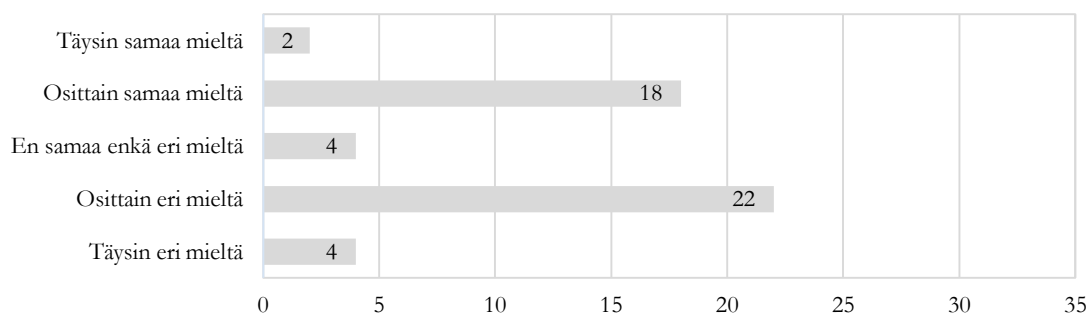
Musiikin opettaminen alakoulussa koettiin poikkeuksetta tärkeäksi. Kaikkien vastanneiden mielestä musiikin opettaminen alakoulussa oli tärkeää tai melko tärkeää. Vastaukset painotettiin näiden tulosten kesken kuitenkin selvästi tärkeään, jonka prosenttiosuus oli 86 %.

Musiikki vaikuttikin pidetyltä oppiaineelta opettaa. Täysin samaa mieltä väitteen ”pidän musiikin opettamisesta” kanssa oli 14 vastaajaa ja osittain samaa mieltä 31 vastaajaa. Yhteensä siis 45 vastaajaa eli 90 % vastaajista piti musiikin opettamista mieleisenä tekemisenä. Kaksi vastaajaa oli väitteestä osittain eri mieltä ja vain yksi vastaaja oli vastannut olevansa väitteestä täysin eri mieltä. Kuviossa 5 on esitelty, miten opettajat pitävät musiikin opettamisesta:



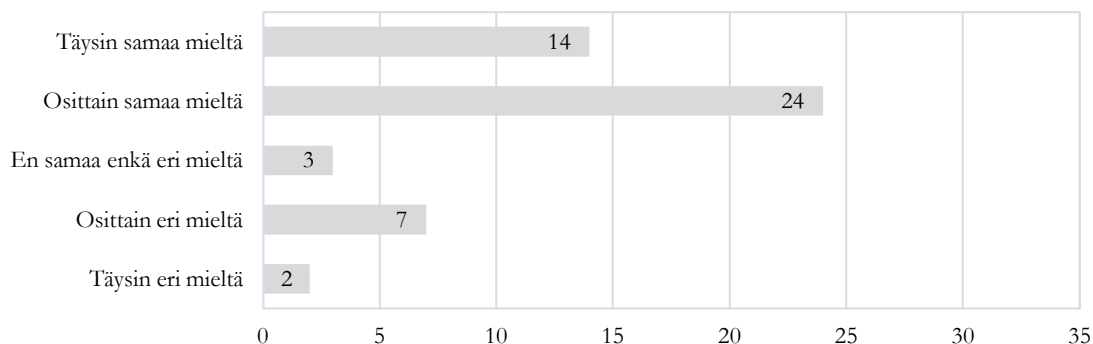
Kuvio 5. Väite ”Pidän musiikin opettamisesta”.

Vaikka opettajat kokivat musiikin opettamisen pääasiassa mieleisenä tekemisenä, oppiaineen opettamista ei aina koettu helpoksi. Vastaukset jakaantuivat melko tasaisesti opettamisen helppouden ja vaikeuden kesken painottuen kuitenkin hieman opettamisen vaikeuden puolelle. Aihetta koskeva arvoväite oli ”musiikin opettaminen on mielestäni helppoa”. Täysin tai osittain samaa mieltä väitteen kanssa oli 20 opettajaa eli 40 % vastaajista. Toisaalta 26 opettajaa eli yli puolet vastaajista oli täysin tai osittain eri mieltä siitä, että musiikin opettaminen on helppoa. Vastausten jakautumista on kuvattu alla olevassa kuviossa 6.



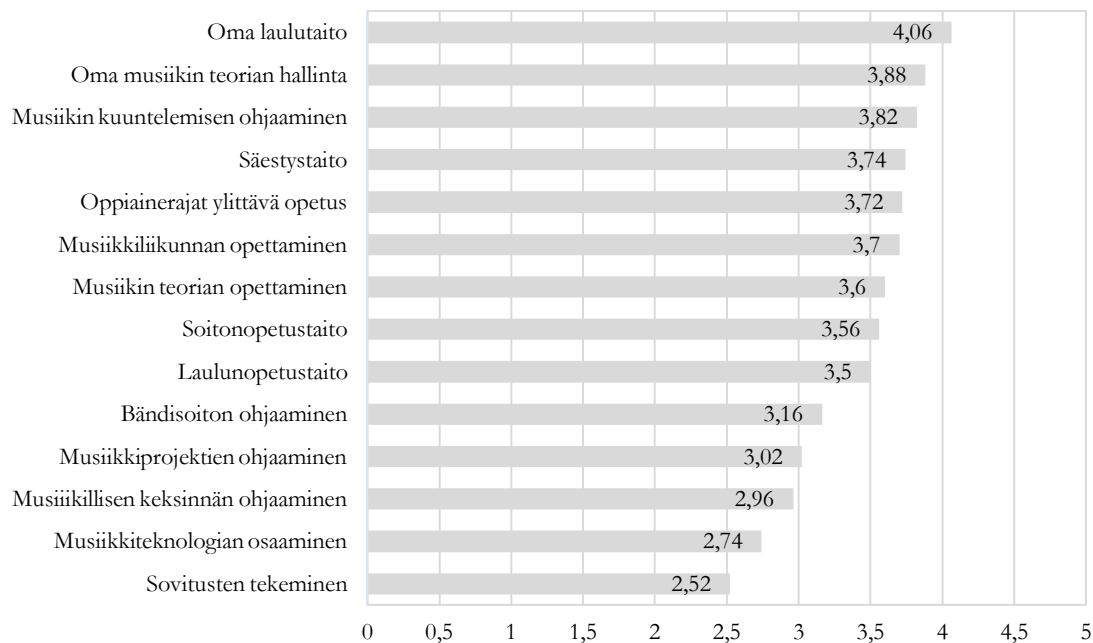
Kuvio 6. Väite ”Musiikin opettaminen on mielestäni helppoa”.

Opettajat kokivat pääosin omien taitojensa riittävän musiikin opettamiseen. Taitonsa täysin riittäviksi arvioi vastaajista 28 %. Melkein puolet vastaajista (24 opettajaa) oli osittain samaa mieltä väitteestä ”omat taitoni riittävät musiikin opettamiseen”. Kuitenkin joka viides vastaaja arvioi omat taitonsa opetukseen riittämättömiksi. Kolme vastaajaa ei ollut väitteen kanssa samaa eikä eri mieltä. Kuviossa 7 on kuvattu opettajien pystyvyyttä musiikinopettajana.



Kuvio 7. Väite ”Omat taitoni riittävät musiikin opettamiseen”.

Kyselylomakkeen seitsemännessä kohdassa vastaajia pyydettiin arvioimaan aineenhallintaansa musiikin opettamisessa. Lomakkeeseen oli listattu 14 aineenhallinnan osa-aluetta, joiden osaamista opettajat arvioivat viisiportaisella asteikolla (1=heikko, 2=melko heikko, 3=kohtalainen, 4=melko vahva ja 5=vahva). Alla olevan kuvion (kuvio 8) muuttujien arvot tarkoittavat kunkin osa-alueen vastausten keskiarvoa.



Kuvio 8. Opettajien kokemus musiikillinen aineenhallinta keskiarvon mukaan.

Opettajat arvioivat aineenhallinnallisista taidoistaan vahvimaksi oman laulutaitonsa. Yksikään opettaja ei pitänyt laulutaitoaan heikkona. Yhteensä jopa 80 % prosenttia vastaajista piti laulutaitoaan vähintään melko vahvana. Toiseksi vahvimpana taitona opettajat arvioivat hallitsevansa musiikin teoriaa. Noin neljäsosa vastaajista ilmoitti teoriataitonsa vahvaksi ja noin puolet vastaajista piti osaamistaan melko vahvana. Kohtalaiseksi teoriataitonsa arvioi joka neljäs vastaaja. Vain kaksi opettajaa piti musiikin teorian osaamistaan heikkona tai melko heikkona. Kolmanneksi vahvin osaaminen koettiin musiikin kuuntelemisen ohjaamisessa, jossa melko vahvana osaamistaan piti puolet vastaajista. Yksikään vastaaja ei kokenut olevansa heikko kuuntelemisen ohjaamisessa. Vahvana taitoa piti yhdeksän vastaajaa (18 %). Opettajista 14 eli 28 % arvioi taitonsa kohtalaiseksi ja kaksi eli 4 % melko heikoksi.

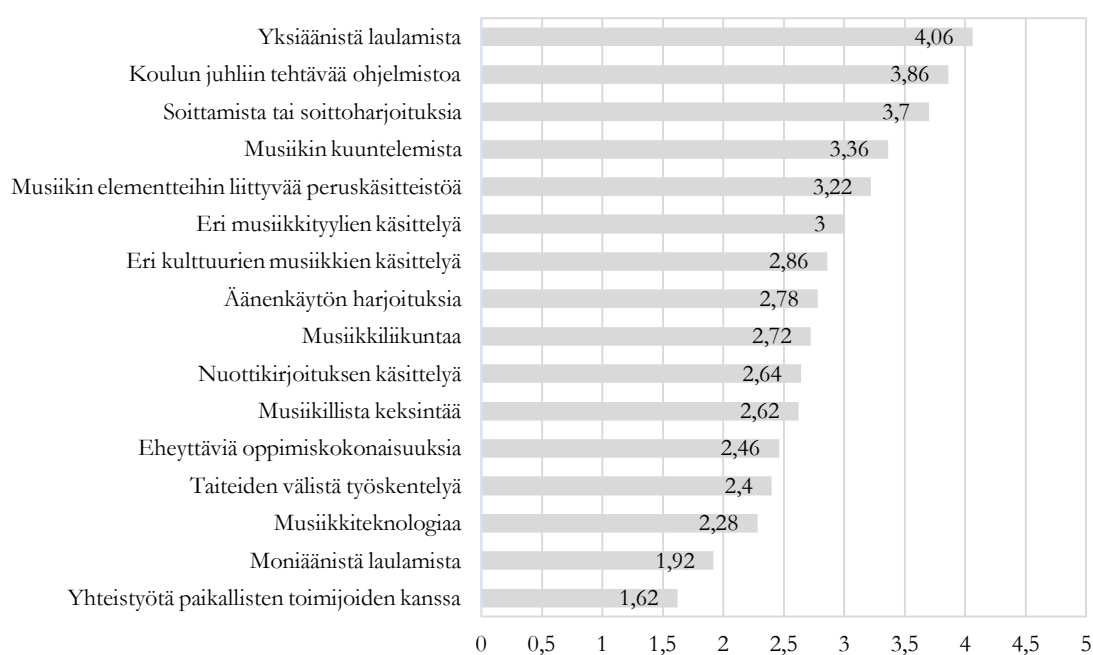
Kaikista aineenhallinnan osa-alueista selvästi heikointa osaamista opettajat kokivat sovitusten tekemisessä. Jopa 13 opettajaa eli noin neljännes vastaajista arvioi sovitustaitonsa heikoksi. Niin ikään neljännes eli 12 vastaajaa arvioi sovitustaitonsa melko heikoksi. Yhteensä vain alle neljännes vastaajista arvioi taitonsa melko vahvaksi tai vahvaksi. Melko vahvana sovitajana itseään piti kahdeksan vastaajaa (16 %) ja vahvana vain kolme (6 %). Kohtalaiseksi osaamisensa arvioi 14 vastaajaa (28 %). Toiseksi heikointa osaamista koettiin musiikkiteknologiassa. Teknologisen osaamisen vastauksissa painottui vastausvaihtoehto ”kohtalainen”, jonka valitsi 22 vastaajaa (44 %). Siinä missä melko hyvää vahvaa osaamista koki yhdeksän vastaajaa (18 %), melko heikkoa osaamista koki 12 vastaajaa (24 %). Vain yksi vastaaja koki olevansa vahvoilla musiikkiteknologiassa, kun jopa kuusi vastaajaa heikoilla. Seuraavaksi heikoimmiksi taidoiksi koettiin musiikillisen keksinnän ohjaaminen ja musiikkiprojektien ohjaaminen. Näissä osa-alueissa oli vaihtelevuutta ainoastaan kohtalaisen ja melko heikon osaamisen suhteen. Keksinnän ohjaamisessa taidot koettiin projektien ohjaamista heikommiksi. Bändisoiton ohjaaminen oli näiden jälkeen keskimäärin heikoimmaksi koettu aineenhallinnan alue, mutta toisaalta siinä oli myös paljon hajontaa. Seitsemän vastaajaa (14 %) koki taidon vahvaksi ja kahdeksan vastaajaa (16 %) heikoksi.

Aineenhallinnallisia taitoja koskevan kysymyksen vastauksista huokui kuitenkin selvästi osaaminen. Aiemmin esiteltyjen vahvimpien osa-alueiden lisäksi kuusi muuta aineenhallinnan osa-aluetta pyöristyy keskiarvoltaan neljään eli melko vahvaan osaamiseen. Nämä kuusi osa-aluetta ovat vahvimmasta heikoimpaan: säestystaito, oppiainerajat ylittävä opetus, musiikki liikunnan opettaminen, musiikin teorian opettaminen, soitonopetustaito ja laulunopetustaito. Vaikka laulunopetustaito on listauksen viimeisenä, on senkin osaaminen silti melko vahvaa. Kukaan vastaajista ei esimerkiksi kokenut olevansa heikko laulunopetustaidossa. Säestystaito keräsi koko aineenhallinnan osa-alueiden listauksesta toiseksi eniten ”vahva”-vastauksia heti laulutaidon jälkeen.

## 7.3 Miten musiikkia opetetaan?

### 7.3.1 Opetuksen sisällöt

Opettajat vastasivat kysymyksessä 10 opetuksensa sisältöjen esiintyvyyteen omassa opetuksessaan. Arvioitavana oli yhteensä 16 sisältöaluetta, jotka olimme poimineet kyselylomakkeeseen suoraan opetussuunnitelmasta. Opettajat arvioivat esiintyvyyttä viisiportaisella asteikolla (1=hyvin vähän tai ei ollenkaan, 2=melko vähän, 3=kohtalaisesti, 4=melko paljon ja 5=erittäin paljon). Muuttujien sisältöaluekohtaisia keskiarvoja kuvataan kuviossa 9.



Kuvio 9. *Musiikin opetuksisältöjen määrä opetuksessa.*

Musiikinopetuksen eniten käytetyksi sisällöksi osoittautui yksiääninen laulaminen. 18 opettajaa (36 %) oli vastannut käyttävänsä yksiäänistä laulamista opetuksessaan erittäin paljon ja 21 opettajaa (42 %) melko paljon. Ainoastaan kaksi opettajaa koki opettavansa yksiäänistä laulamista melko vähän ja vain yksi opettaja hyvin vähän tai ei ollenkaan. Vaihtoehdon "kohtalaisesti" oli valinnut kahdeksan vastaajaa (16 %). Toiseksi eniten sisältönä esiintyi koulun juhliin tehtävää ohjelmistoa, johon 14 opettajaa (28 %) oli vastannut erittäin paljon ja 20 opettajaa (40 %) melko paljon. "Kohtalaisesti" oli valinnut 12 vastaajaa (24 %), "melko vähän" kolme vastaajaa ja "hyvin vähän tai ei ollenkaan" vain yksi vastaaja. Kärkikolmikossa oli myös sisältö soittamista tai soittoharjoituksia, jota viisi opettajaa (10 %) koki sisältävänsä



opetukseensa erittäin paljon ja jopa 28 opettajaa eli 56 % melko paljon. Opettajista 14 henkilöä eli 28 % vastasi tähän kohtalaisesti ja neljä henkilöä eli 8 % melko vähän. Kukaan ei ollut vastannut tähän kysymykseen "hyvin vähän tai ei ollenkaan".

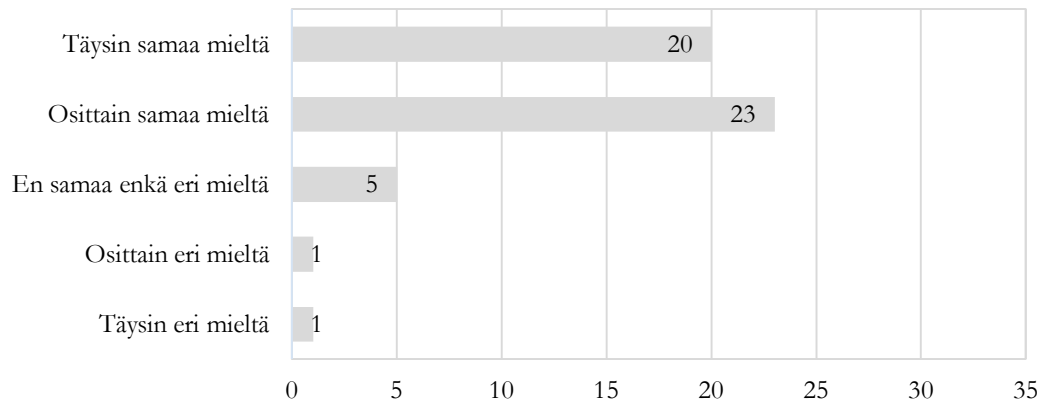
Kaikista vähiten listatuista sisällöistä opettajat kokivat käyttävänsä yhteistyötä paikallisten toimijoiden kanssa. Kukaan vastaajista ei kokenut tekevänsä paikallista yhteistyötä erittäin paljon ja vain kaksi vastasi melko paljon. Opettajista 30 % vastasi melko vähän ja jopa 56 % hyvin vähän tai ei ollenkaan. Kohtalaisesti yhteistyötä koki tekevänsä viisi opettajaa eli 10 %. Toiseksi vähiten käytetty sisältö oli moniääninen laulaminen. Kukaan vastaajista ei kokenut opettavansa moniäänistä laulamista erittäin paljon ja vain yksi vastaaja valitsi vaihtoehdon ”melko paljon”. Puolestaan neljännes opettajista käytti moniäänistä laulamista opetuksessaan kohtalaisesti. Melko vähän sitä käytti kolmannes opettajista ja hyvin vähän tai ei ollenkaan jopa 38 % opettajista.

Loput listatuista sisällöistä eivät poikenneet esiintyvyydeltään yhtä paljon kuin aiemmat. Eniten ja vähiten suosittujen sisältöjen väliin jääneet vaihtoehdot ovat keskiarvon mukaisessa järjestyksessä suosituimmasta lähtien: musiikin kuuntelemista, musiikin elementteihin liittyvää peruskäsitteistöä, eri musiikkityylien käsittelyä, äänenkäytön harjoituksia, musiikkiliikuntaa, nuottikirjoituksen käsittelyä, musiikkilista keksintää, eheyttäviä oppimiskokonaisuuksia, taiteiden välistä työskentelyä ja musiikkiteknologiaa. Keskiarvojärjestyksen lisäksi vastauksien jakaumasta on tehtävä muutama huomio. Musiikin kuuntelussa tai musiikin elementteihin liittyvässä käsitteistössä ei ollut yhtään "hyvin vähän tai ei ollenkaan" -vastausta. Taiteiden välistä työskentelyä tai nuottikirjoituksen käsittelyä ei puolestaan kukaan vastaajista kokenut käsiteltävän oppitunneillansa vaihtoehdon "erittäin paljon" mukaisesti.

### *7.3.2 Opetuksen suunnittelu ja opetussuunnitelma*

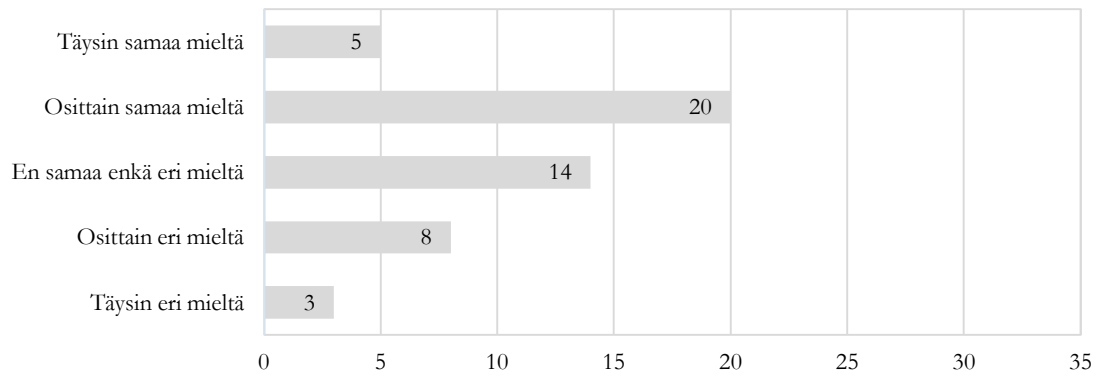
Hieman yli puolet vastanneista opettajista oli joskus ollut mukana laatimassa opetussuunnitelmia, muttei ikinä musiikin opetussuunnitelmia. Musiikin opetussuunnitelmia oli laatinut 20 % vastaajista. Lopuilla vastaajista ei ollut kokemusta opetussuunnitelmatyöstä.

Opettajat vaikuttivat varsin perehtyneiltä musiikin opetussuunnitelmaan. Jopa 20 vastaajaa eli 40 % kaikista vastaajista oli täysin samaa mieltä väitteestä "olen tietoinen siitä, mitä musiikin opetussuunnitelma pitää sisällään". Vielä enemmän tuli "osittain samaa mieltä" -vastauksia, jonka valitsi vastaajista 46 %. Vain kaksi vastaajaa eivät olleet perehtyneet musiikin opetussuunnitelmaan. Jakaumaa kuvataan kuviossa 10.



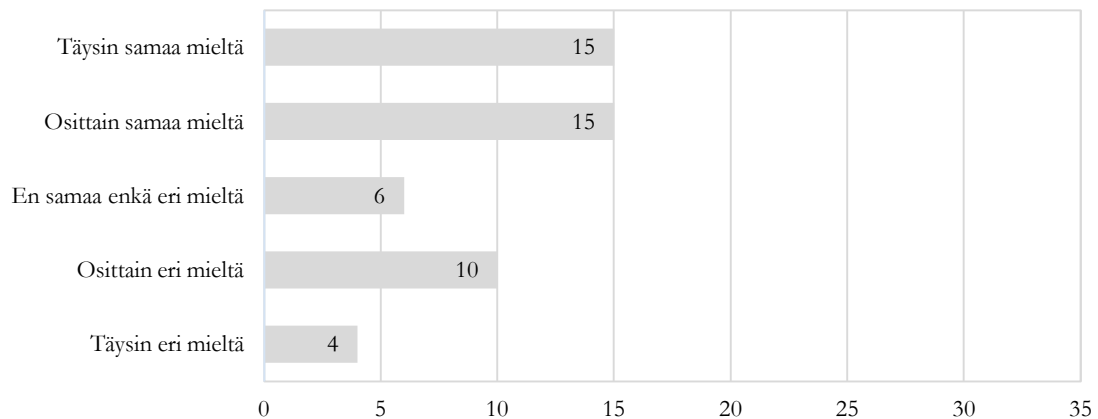
Kuvio 10. Väite "Olen tietoinen siitä, mitä musiikin opetussuunnitelma pitää sisällään".

Kyselyyn vastanneet opettajat eivät olleet opetussuunnitelman vaatimusten kohtuullisuudesta yksimielisiä. Tiedustelimme kyselylomakkeen kahdeksannessa kohdassa opettajien mielipiteitä väitteeseen "musiikin opetussuunnitelma on vaatimuksiltaan kohtuullinen". Vastauksissa oli hajontaa, mutta näkemykset painottuivat hieman enemmän vaatimusten kohtuullisuuteen kuin niiden kohtuuttomuuteen. Ainoastaan 10 % vastaajista koki musiikin opetussuunnitelman olevan vaatimuksiltaan täysin kohtuullinen. Kuitenkin 40 % oli osittain samaa mieltä opetussuunnitelman kohtuullisuudesta. Toisaalta 11 opettajaa eli vastaajista reilu viidesnes ei pitänyt opetussuunnitelman vaatimuksia kohtuullisina. Suhteellisen suuri osa vastaajista, 14 opettajaa (28 %), eivät osanneet ottaa väitteeseen kantaa. Kuviossa 11 on havainnollistettu opettajien mielipiteitä opetussuunnitelman vaatimusten kohtuullisuudesta.



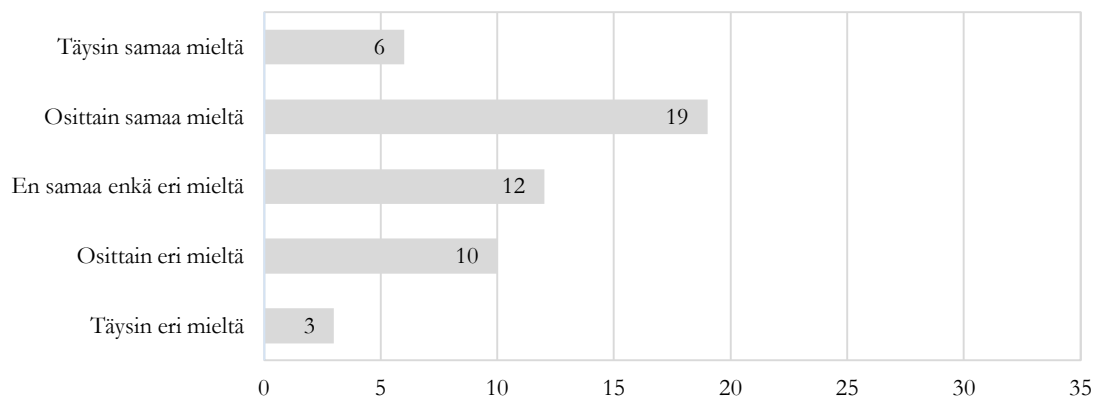
Kuvio 11. Väite ”Musikkin opetussuunnitelma on vaatimuksiltaan kohtuullinen”.

Opettajat arvioivat myös omien taitojensa riittävyttä musiikin opetussuunnitelman toteuttamisessa. Omat taitonsa koki riittäviksi 60 % vastaajista. Kuitenkin lähes kolmannes vastaajista koki, ettei heidän taitonsa riitä opetussuunnitelman toteuttamiseen. Muuttujien tarkat lukumäärät löytyvät kuviosta 12.



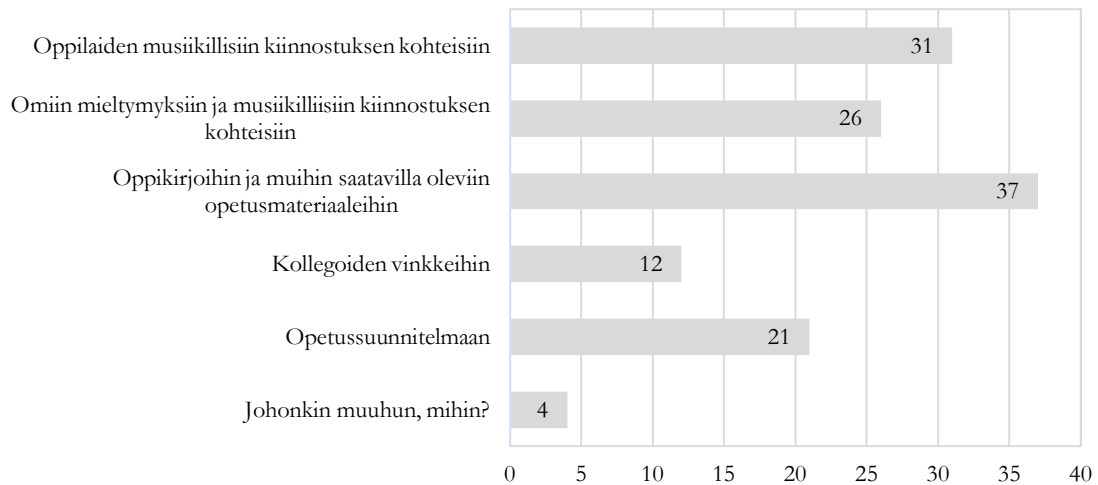
Kuvio 12. Väite ”Omat taitoni riittävät musiikin opetussuunnitelman toteuttamiseen”.

Musiikin opetussuunnitelmaa noudattikin omasta mielestään tarkasti ainoastaan kuusi vastaajaa (12 %). Kolme vastaajaa puolestaan vastasi, ettei noudata opetussuunnitelmaa lainkaan tarkasti. Melko tarkasti opetussuunnitelmaa koki noudattavansa 19 vastaajaa (38 %), kun taas melko epätarkasti joka viides vastaaja. Noin neljäsosa vastaajista ei ollut samaa eikä eri mieltä siitä, noudattaako hän tarkasti opetussuunnitelmaa. Hajonta oli kaiken kaikkiaan melko suuri, mikä on hahmotettavissa selkeästi kuviosta 13.



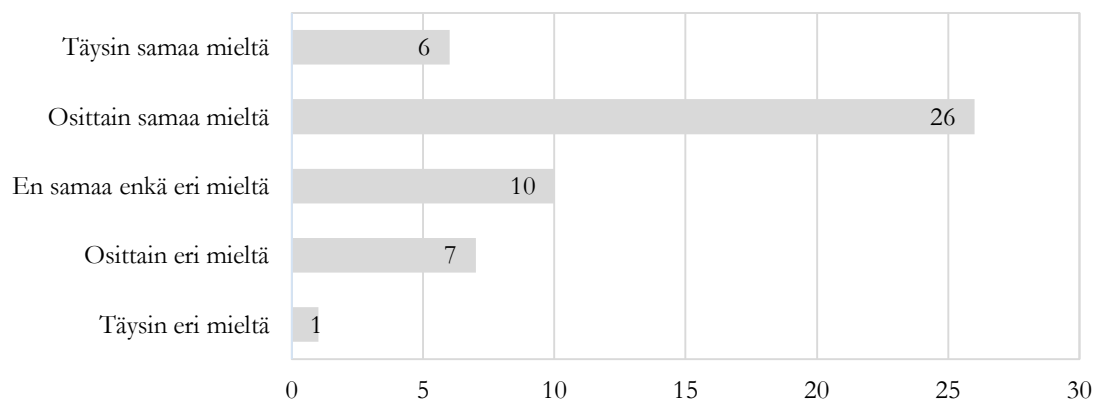
Kuvio 13. Väite ”Noudatan musiikin opetussuunnitelmaa tarkasti”.

Kysymyksessä 9 tiedustelimme, mihin opettajat tukeutuvat eniten musiikinopetuksen suunnittelussa. Tässä kysymyksessä vastaaja pystyi halutessaan valitsemaan useamman vastausvaihtoehdon. Vaihtoehdoiksi annoimme 1) oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet, 2) omat mieltymykset ja musiikilliset kiinnostuksen kohteet, 3) oppikirjat ja muut saatavilla olevat opetusmateriaalit, 4) kollegoiden vinkit sekä 5) opetussuunnitelma. Viimeisenä vastausvaihtoehtona oli ”johonkin muuhun, mihin”, jossa oli tekstikenttä omaa vaihtoehtoa varten. Musiikinopetuksen suunnittelussa eniten tukeuduttiin oppikirjoihin ja muihin opetusmateriaaleihin, jonka vastasi yhteensä 37 opettajaa (74 %). Toiseksi suosituin vaihtoehto oli oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet, jonka valitsi 31 vastaajaa (62 %). Seuraavaksi suosituimmat vaihtoehdot olivat opettajan omat mieltymykset ja musiikillisiin kiinnostuksen kohteet vastaajamäärällä 26 (52 %) ja opetussuunnitelma vastaajamäärällä 21 (42 %). Vähiten opetuksen suunnittelussa tukeuduttiin kollegoiden apuun, jonka valitsi 12 vastaajaa (24 %). Avoimista vastauksista nousivat esille ajankohtaisuus, jonka oli halunnut tuoda esille kolme vastaajaa sekä täydennyskoulutus, jonka toi esille yksi vastaaja. Vastausten esiintyvyys on kuvattu alla kuviossa 14.



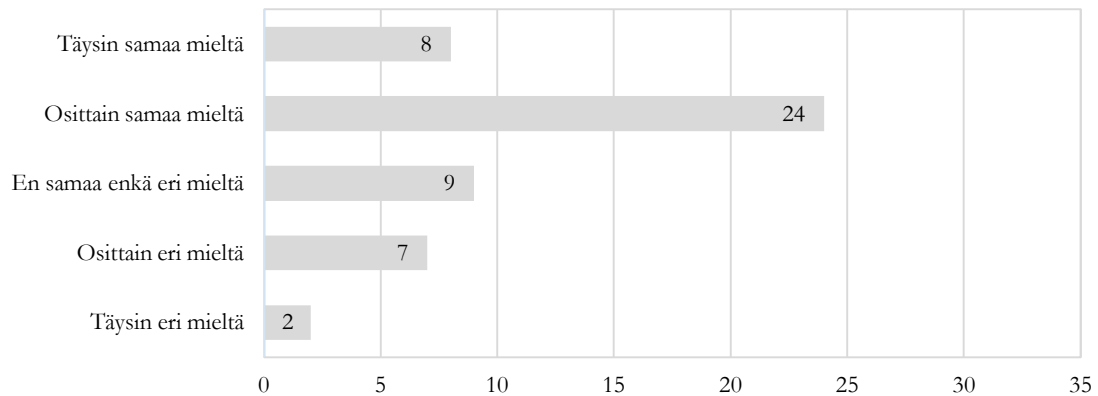
Kuvio 14. *Oppituntien suunnittelun lähtökohdat.*

Opettajat arvioivat musiikinopetuksen suunnittelua vielä kahdella arvoväitteellä. Ensimmäinen niistä oli "suunnittelen musiikintunnit huolellisesti". Pääsääntöisesti opettajat arvioivat suunnittelevansa oppitunnit huolellisesti. Siinä missä täysin samaa mieltä väitteen kanssa oli 12 %, osittain samaa mieltä oli jopa 52 % vastaajista. Vain yksi vastaaja arvioi, ettei hän suunnittele musiikin oppitunteja huolellisesti. Osittain huolimattomasti tunteja suunnitteli vastaajista 14 %. Ei huolimattomasti eikä huolellisesti tunteja arvioi suunnittelevansa jopa 20 % vastaajista. Vastaajien lukumäärät löytyvät kuviosta 15.



Kuvio 15. Väite "Suunnittelen musiikintunnit huolellisesti".

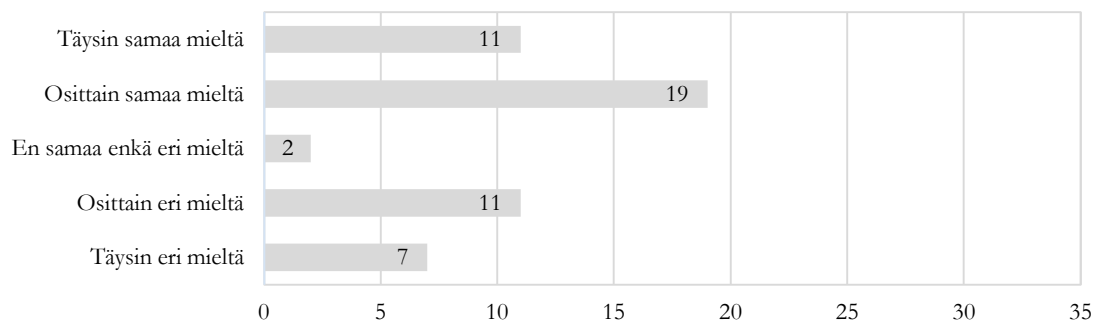
Jälkimmäinen oppituntien suunnittelua koskeva väite koski opettajan luovuutta. Opettajista 16 % oli täysin samaa mieltä väitteestä ”keksin uusia, luovia ideoita musiikintunneille”. Osittain samaa mieltä oli lähes puolet eli 48 %. Toisaalta 9 opettajaa eli lähes joka viides oli väitteestä joko täysin tai osittain samaa mieltä. Väitteen vastauksia kuvataan myös kuviossa 16.



Kuvio 16. Väite ”Keksin uusia, luovia ideoita musiikkitunneille”.

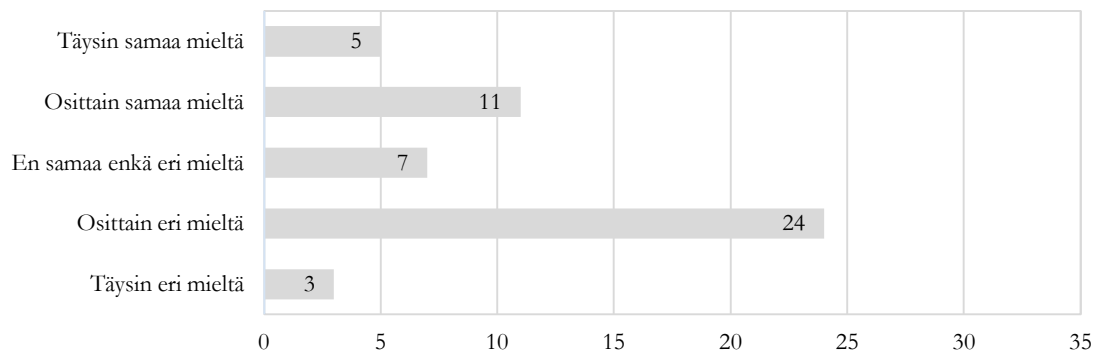
#### 7.4 Musiikinopetuksen resurssit

Kyselylomakkeen kahdeksannessa kohdassa opettajia pyydettiin arvioimaan musiikinopetuksen resursseihin liittyviä väitteitä viisiportaisella asteikolla (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä). Väitteessä ”musiikin tunteja on riittävästi” ilmeni kaikista eniten hajontaa vastaajien kesken. Vastaajista 60 % eli 30 opettajaa oli väitteestä osittain tai täysin samaa mieltä. Toisaalta eriäviäkin mielipiteitä ilmeni, sillä reilu kolmannes vastaajista oli sitä mieltä, ettei musiikille ole varattu riittävästi viikkotunteja. Kaksi opettajaa ei ollut samaa eikä eri mieltä väitteestä. Poikkeuksellisen tasaista hajontaa kuvataan tarkemmin kuviossa 17.



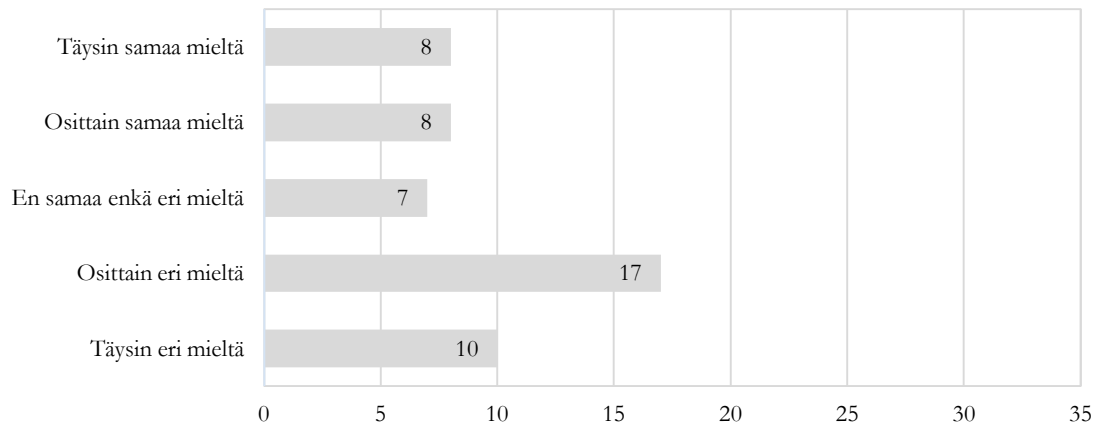
Kuvio 17. Väite ”Musikin tunteja on riittävästi”.

Yli puolet vastanneista opettajista koki, ettei heillä ole tarpeeksi aikaa panostaa musiikinopetukseen. Väitteestä ”minulla on tarpeeksi aikaa panostaa musiikkiin oppiaineena” osittain eri mieltä oli 48 % ja täysin eri mieltä oli 6 % vastaajista. Kuitenkaan kaikkien vastaajien mielestä ajanpuute ei ole musiikinopetuksessa ongelma, nimittäin väitteestä osittain samaa mieltä oli 22 % ja täysin samaa mieltä 10 %. Jakauma on hahmotettavissa alta kuviosta 18.



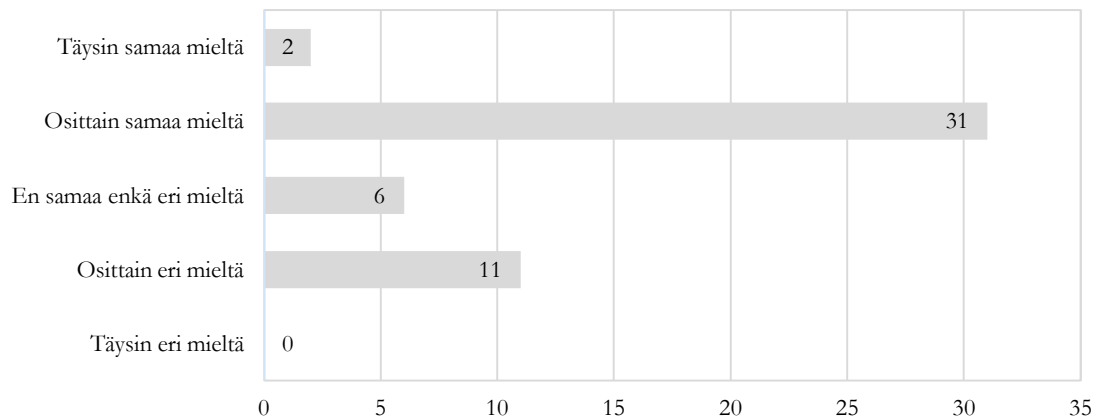
Kuvio 18. Väite ”Minulla on tarpeeksi aikaa panostaa musiikkiin oppiaineena”.

Vastauksista ilmeni, että enemmistön mielestä ryhmäkoot ovat liian suuria musiikinopetuksessa. Opetusryhmiä piti liian suurina 54 % opettajista, kun taas kolmanneksen mielestä opetusryhmät ovat sopivan kokoisia musiikinopetuksen toteuttamiseksi. Seitsemän opettajaa eli 14 % vastaajista eivät osanneet sanoa, ovatko väitteestä samaa vai eri mieltä. Vastausten tarkat lukumäärät löytyvät kuviosta 19.



Kuvio 19. Väite ”Opetusryhmät ovat sopivan kokoisia musiikinopetuksen toteuttamiseksi”.

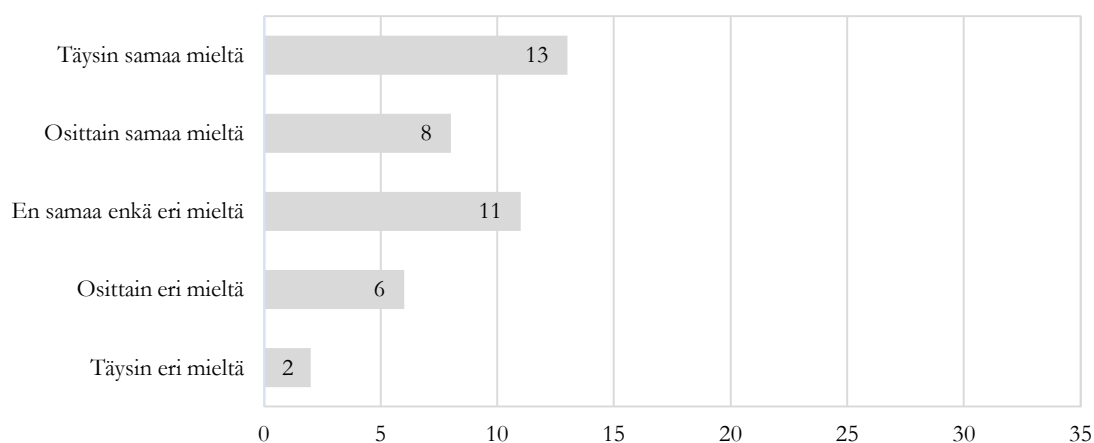
Oppilaiden motivaatio musiikkiin koettiin pääosin hyväksi. Väitteeseen ”oppilailla on hyvä motivaatio musiikin tunneilla” vastasi opettajista jopa 66 % olevansa osittain tai täysin samaa mieltä väitteestä. Toisaalta 11 opettajaa eli 22 % vastaajista oli väitteen kanssa osittain eri mieltä. Kukaan ei kuitenkaan ollut täysin eri mieltä väitteen kanssa. Kuusi opettajaa ei ollut samaa eikä eri mieltä siitä. Muuttujakohtaiset vastaajamäärät löytyvät kuviosta 20.



Kuvio 20. Väite ”Oppilailla on hyvä motivaatio musiikin tunneilla”.

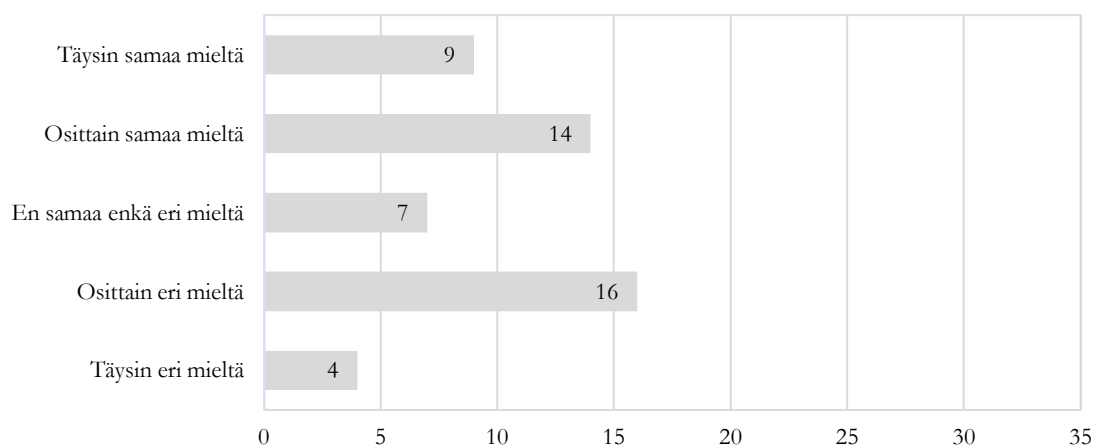
Vastaajista enemmistö eli 62 % koki saavansa tarvittaessa apua työkavereiltaan musiikinopetukseen liittyvissä asioissa. Toisaalta 16 % opettajista arvioi kollegoiden tuen riittämättömäksi. Jopa 22 % opettajista ei osannut sanoa, saako tukea tarvittaessa. Vastausten jakauma löytyy alta kuviosta 21.





Kuvio 21. Väite ”Saan tarvittaessa apua kollegoilta musiikinopetukseen liittyvissä asioissa”.

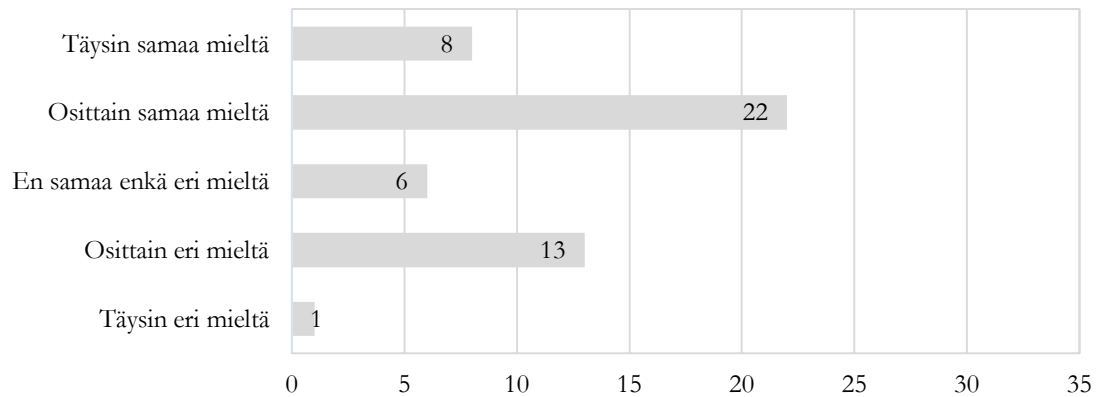
Opetusvälineistön riittävydestä kysyttäessä vastaukset jakaantuivat tasaisesti puolesta ja vastaan. Väitteestä ”opetusvälineistössä ei ole moittimista omalla koulullani” osittain eri mieltä oli 32 % ja täysin eri mieltä 8 %. Siitä, että musiikin opetusvälineistö on riittävä, oli osittain samaa mieltä 28 % ja täysin samaa mieltä 18 %. Seitsemän vastaajaa eli 14 % ei ollut väitteestä samaa eikä eri mieltä. Vastaajien tarkat lukumäärät löytyvät alta kuvioista 22.



Kuvio 22. Väite ”Opetusvälineistössä ei ole moittimista omalla koulullani”.

Vuimeinen musiikinopetuksen resursseihin liittyvä väite oli ”opetusmateriaaleja on musiikissa tarjolla riittävästi omalla koulullani”. Valtaosa eli 60 % opettajista koki, että heillä on saatavilla tarpeeksi musiikin opetusmateriaaleja. Toisaalta väitteestä oli osittain eri mieltä 13 opettajaa eli 26 %. Yksi opettaja oli täysin eri mieltä siitä, että opetusmateriaaleja on riittävästi. Yhteensä

siis lähes kolmannes vastaajista koki, ettei opetusmateriaaleja ole tarjolla riittävästi. Väitteen vastauksia kuvataan kuviossa 23.



Kuvio 23. Väite ”Opetusmateriaaleja on musiikissa tarjolla riittävästi omalla koulullani”.

## 7.5 Vastaajaryhmien näkemuserot monivalintakysymyksissä

Eniten erikoistumattomien, erikoistuneiden ja aineenopettajien välisiä näkemuseroja oli musiikin tuntien riittävydessä. Musiikin aineenopettajat olivat usein sitä mieltä, ettei musiikin tunteja ole riittävästi. Aineenopettajat olivat keskimäärin osittain eri mieltä (keskiarvo 1,83) väitteestä ”musiikin tunteja on riittävästi”. Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat olivat aineenopettajien kanssa eri mieltä asiasta. Erikoistuneet luokanopettajat olivat väitteen kanssa osittain samaa mieltä (keskiarvo 3,71). Musiikkiin erikoistumattomien luokanopettajien vastausten keskiarvo pyöristyy vaihtoehtoon ”en samaa enkä eri mieltä” (keskiarvo 3,43). Tulee kuitenkin huomioida, että tämän kysymyksen vastauksissa oli todella suuri hajonta (1,41). Hajonta osaksi selittyy vastaajaryhmien keskiarvojen eroilla, mutta myös vastaajaryhmien sisällä oli melko paljon hajontaa.

Kaikista tyytyväisimpiä ryhmäkokoihin olivat musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat. Tyytymättömiä olivat musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat. Ryhmäkokoa koskevassa väitteessä oli suuri keskihajonta sekä jonkin verran hajontaa myös vastaajaryhmien sisällä.

Opetuksen suunnittelua ja opetussuunnitelmaa koskevien kysymysten suurin vastaajaryh-

mien välillä ollut ero oli väitteen ”noudatan musiikin opetussuunnitelmaa tarkasti” vastauksissa. Aineenopettajien keskiarvon mukainen näkemys oli väitteen kanssa osittain samaa mieltä (keskiarvo 4,17), kun luokanopettajien näkemys ei ollut samaa eikä eri mieltä (keskiarvo 3,18) väitteen kanssa. Tämän väitteen hajonta oli melko suuri (1,10), mutta sen aiheutti pääasiassa luokanopettajien vastaukset. Aineenopettajien ryhmän sisäinen hajonta oli vain 0,75.

Tuloksissa ilmeni, että musiikkiin erikoistumattomat opettajat tukeutuvat oppituntien suunnittelussa oppikirjoihin ja muihin opetusmateriaaleihin huomattavasti enemmän kuin musiikkiin erikoistuneet ja musiikin aineenopettajat. Lähes kaikki musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat kertoivat tukeutuvansa isoksi osaksi oppikirjoihin ja opetusmateriaaleihin opetuksen suunnittelussa. Musiikin aineenopettajilla ja musiikkiin erikoistuneilla opettajilla vastaus ei ollut läheskään yhtä suosittu. Heillä musiikinopetuksen suunnittelun lähtökohtana toimivat puolestaan oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet. Vastaaajaryhmien erot selittyvät mahdollisesti sillä, että erikoistumattomat kokevat aineenhallinnallista epävarmuutta ja tarvitsevat näin ollen opetusmateriaalien selkeät toimintamallit musiikinopetuksen toteuttamiseen.

Opetussuunnitelmaa koskevissa väitteissä esiintyi vaihtelevuutta opettajan omien taitojen riittämässä opetussuunnitelman toteuttamiseen. Sekä musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat että musiikin aineenopettajat arvioivat väitettä ”omat taitoni riittävät musiikin opetussuunnitelman toteuttamiseen” keskimäärin arvosanalla 4 eli osittain samaa mieltä. Musiikkiin erikoistumattomien luokanopettajien keskimääräinen vastaus jäi arvoon 3,23, ”en samaa eikä eri mieltä”. On kuitenkin huomattava, että vaikka musiikin aineenopettajien vastausten keskiarvo oli korkea, ryhmän sisäinen hajonta oli jopa 1,54. Tämä selittyy osaksi aineenopettajien pienellä määrällä otannassamme. Yksi vastaaja kuudesta oli vastannut ”täysin eri mieltä”, kun muut vastaajaryhmän jäsenet olivat joko ”osittain samaa mieltä” tai ”täysin samaa mieltä”. Myös muissa vastaajaryhmissä oli tässä kysymyksessä merkittävä ryhmän sisäinen keskihajonta.

Huomattava ero löytyi myös vastaajaryhmien kokemassa osaamisessa musiikinopettajana. Väitteessä ”omat taitoni riittävät musiikin opettamiseen” musiikin aineenopettajat vastasivat keskimäärin ”täysin samaa mieltä” (keskiarvo 4,67), musiikkiin erikoistuneet osittain samaa

mieltä (keskiarvo 4) ja musiikkiin erikoistumattomat niin ikään osittain samaa mieltä (keskiarvo 3,57). Merkittävää tuloksissa on kuitenkin se, että reilusti suurin hajonta on musiikkiin erikoistumattomien opettajien vastauksissa. Heidän vastausten keskihajonta on 1,19, kun muissa vastaajaryhmissä hajonnat jäävät alle yhden.

Musiikillisen aineenhallinnan arviointitehtävässä vastaajaryhmien välillä oli suuria eroja. Kaikissa tehtävän osa-alueiden tuloksissa vastaajaryhmien järjestys korkeimmasta keskiarvosta matalimpaan oli poikkeuksetta 1) musiikin aineenopettajat, 2) musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat, 3) musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat. Usein vastaajaryhmien keskiarvojen välillä oli jopa yhden vastausvaihtoehdon ero. Esimerkiksi musiikin aineenopettajat arvioivat bändisoiton ohjaamistaitoaan keskimäärin arvosanalla vahva (4,5), musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat melko vahva (3,5) ja musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat kohtalainen (2,73). Eroja tuli esille bändisoiton ohjaamisen lisäksi myös seuraavissa aineenhallinnan osa-alueissa: sovitusten tekeminen, soitonopetustaito, säestystaito, musiikkiprojektien ohjaaminen, musiikillisen keksinnän ohjaaminen ja opettajan oma musiikin teorian hallinta. Taulukossa 4 on esitelty ne neljä aineenhallinnan osa-alueita, joissa ilmeni eniten eroja vastaajaryhmien välillä. Aineenopettajien ryhmän sisällä vastauksissa ei ollut merkittävää hajontaa. Luokanopettajien vastausten suuri hajonta tarkoittaa sitä, että vastausten joukossa on vastausvaihtoehtojen ääripäitä, ei niinkään keskiarvovastauksia.

Taulukko 4. Vastaajaryhmien suurimmat erot aineenhallinnassa. Lyhenne *ka.* ilmaisee keskiarvoa ja sigma  $\sigma$  keskihajontaa.

	<b>Erikoistumattomat</b>	<b>Erikoistuneet</b>	<b>Aineenopettajat</b>
Bändisoiton ohjaaminen	Kohtalainen <i>ka.</i> 2,73/ $\sigma$ 1,28	Melko vahva <i>ka.</i> 3,5/ $\sigma$ 1,02	Vahva <i>ka.</i> 4,5/ $\sigma$ 0,54
Sovitusten tekeminen	Melko heikko <i>ka.</i> 2,06/ $\sigma$ 1,08	Kohtalainen <i>ka.</i> 2,93/ $\sigma$ 1,14	Melko vahva <i>ka.</i> 3,83/ $\sigma$ 0,75
Soitonopetustaito	Kohtalainen <i>ka.</i> 3,27/ $\sigma$ 0,90	Melko vahva <i>ka.</i> 3,79/ $\sigma$ 0,57	Vahva <i>ka.</i> 4,5/ $\sigma$ 0,83
Säestystaito	Kohtalainen <i>ka.</i> 3,47/ $\sigma$ 1,11	Melko vahva <i>ka.</i> 3,93/ $\sigma$ 0,82	Vahva <i>ka.</i> 4,67/ $\sigma$ 0,52

Erikoistumattomien, erikoistuneiden ja aineenopettajien välillä ilmeni eroja myös eri opetuksen sisältöalueiden käytössä. Seitsemässä musiikinopetuksen sisällössä vastaajaryhmien keskiarvojen ero oli yli 0,5. Luokanopettajat arvioivat käyttävänsä kutakin sisältöä lähes poikkeuksetta harvemmin kuin aineenopettajat, riippumatta siitä, mitä sisältöä kysyttiin. Ainoastaan kahdessa sisällössä, musiikkiliikunnassa ja nuottikirjoituksen käsittelyssä, luokanopettajien keskiarvo ylitti aineenopettajien keskiarvon yli 0,5:llä. Huomion arvoista on kuitenkin, että opetuksen sisältöalueita koskevassa kysymyksessä vastaajaryhmien erot olivat kuitenkin kaiken kaikkiaan pieniä. Suurin keskiarvojen erotus (0,9) oli sisällössä ”soittamista tai soittoharjoituksia”. Musiikin aineenopettajien keskiarvo oli tässä 4,33 (keskihajonta 0,51) ja musiikkiin erikoistumattomien luokanopettajien keskiarvo 3,43 (keskihajonta 0,62).

## 8 Avointen kysymysten tulokset

### 8.1 Musiikin opettamisen haasteet

#### 8.1.1 Oppilaisiin liittyvät haasteet

Opettajat mainitsivat vastauksissaan, että oppilaat vaikeuttavat monin eri tavoin musiikin opettamista. Jopa kolmannes vastaajista kirjoitti, että oppilaiden huono opiskeluasenne ja motivaation puute tuovat haasteita musiikinopetukseen. Vaikka opettajien mielestä kaikilla oppilailla ei ole motivaatio-ongelmia, moni kuitenkin mainitsi, että opetusta vaikeuttaa jo yksikin epämotivoitunut oppilas. Tässä muutamia esimerkkejä siitä, miten opettajat kuvasivat oppilaiden asennetta musiikin opiskelua kohtaan:

*On luokkia, joita ei kirveelläkään saa enää motivoitumaan. Niissä on niin paljon näitä evvuk-tyyppisiä, että nekin, joilla olisi innostusta hommaan, hautautuvat häiriköinnin alle ja mollataan tylästi. Menee openkin motivaatio aika pian. Vasta viime aikoina ruvennut itsestäkin tuntumaan, että ei sitten. (19)*

*Osalle ryhmistä on todella vaikeaa löytää se motivoiva tekijä mikä innostaa musiikkiin. (27)*

*Passiiviset ryhmät, jossa tuntuu ettei mikään kiinnostaa, vaikka kuinka yrittää itse olla innokas ja keksiä uusia tapoja oppia/harrastaa musiikkia. (28)*

*Yleinen lauluvastaisuus ja asenne, että musiikki on ylimääräinen pakko, johon ei halua osallistua, eikä osallistu kuin ilmestymällä paikalle. Sellaisen porukan vetäminen on todella raskasta, eikä asennetta tahdo millään saada vähenemään, vaan se päinvastoin leviää luokassa. (44)*

Joka viides vastaaja eli 10 opettajaa mainitsi, että oppilaiden käyttäytyminen ja työrauhaongelmat häiritsevät musiikin opettamista. Opettajat kirjoittivat, että oppilaat ovat usein musiikintunneilla kärsimättömiä ja levottomia. Työrauhaongelmat ovat monissa osin yhteydessä

asenne- ja motivaatio-ongelmiin: kun oppilaalla ei kiinnosta opiskella, alkaa hän helposti häiritsemään opetusta. Vastauksissa kuitenkin korostettiin, ettei työrauhaa häiritse suinkaan kaikki oppilaat, vaan usein niin kutsuttuja häirikköjä on luokassa yksi tai korkeintaan muutama oppilas. Eräs vastaajista kuvasi musiikinopetuksen työrauhaongelmia seuraavasti:

*Aina mahtuu joukkoon sellaisia oppilaita, jotka pitävät musiikintuntia jonakin toisarvoisena ja saattavat keskittyä pääasiallisesti häiritsemään opetusta. (38)*

Niin ikään viidennes vastaajista nosti opetusryhmien heterogeenisyyden musiikinopetuksen haasteeksi. Vastauksissa kirjoitettiin, että oppilaat ovat taidoiltaan hyvinkin erilaisia. Haasteita musiikinopetukseen koettiin tuovan myös yhdysluokat, joissa oppilaita voi samaan aikaan olla jopa viideltä eri luokka-asteelta.

*Eritasoiset oppilaat (yleensä ryhmässäni on eskarit + ekat + tokat). (34)*

*Hyvin heterogeeninen yhdysluokka. Osa oppilaista kykenee vartissa harjoittelemaan ja esittämään melko vaikeita laulukappaleita ja osa ei vielä osaa lukea juuri lainkaan, vaan kaikki sanat opetellaan kuulonvaraisesti. (36)*

*Omassa koulussani pidän musiikkia yhdysluokalle 3–6, joskus on myös ollut yhdysluokka 0–4 ja se tuo haastetta löytää sopivan tasoista ohjelmaa näin heterogeeniselle ryhmälle. Kirja on sama neljä vuotta peräkkäin ja oppilaiden taidot eritasoiset. (47)*

Edellä mainittujen oppilaisiin liittyvien haasteiden jatkoksi voidaan liittää vielä oppilaiden yleisestikin heikentynyt laulu- ja soittotaito. Tämän toi vastauksissaan esiin kaksi opettajaa.

### 8.1.2 Opettajaan itseensä liittyvät haasteet

Myös itse opettajan koettiin vaikeuttavan musiikin opettamista. Kymmenen opettajaa eli viidennes vastaajista kirjoitti, että hänen omat taitonsa ovat puutteelliset musiikin opettamiseen. Riittämättömyyttä koettiin eri soittimien hallinnassa, säestystaidossa, vähäisessä opetuskokemuksessa ja yleisessä musiikillisessä osaamisessa. Moni opettaja vaikutti siltä, että joutuu

opettamaan musiikkia pakosta, ei omasta halustaan. Useampi opettaja kaipasi musiikkiin täydennyskoulutusta. Yksi vastaaja kertoi, että omassa asenteessakin on vikaa, eikä hän uskalla enää lähteä kokeilemaan uusia asioita. Opettajat kuvasivat omia puutteellisia taitojaan seuraavasti:

*Oma huono osaaminen, joudun opettamaan musiikkia, koska ei ole muita vaihtoehtoja pienessä koulussa. (17)*

*Huono aineenhallinta eli itselläni epävarma säestystaito asettaa haasteita. (47)*

### 8.1.3 Resursseihin liittyvät haasteet

Opettajat mainitsivat kyselylomakkeen avoimissa kysymyksissä lukuisia resursseihin liittyviä seikkoja, jotka vaikeuttavat musiikin opettamista. Suosituin resursseihin liittyvä haaste oli suuret opetusryhmät, jonka vastauksissaan toi esiin jopa 20 opettajaa eli 40 % vastaajista. Näin ollen suuret ryhmäkoot oli kaiken kaikkiaan eniten vastattu haaste avoimessa kysymyksessä, jossa opettajia pyydettiin kuvaamaan asioita, jotka vaikeuttavat musiikin opettamista. Opettajat kertoivat vastauksissaan, että kun oppilaita on luokassa 25 tai jopa 30, on musiikin opettaminen todella vaikeaa. Tällöin erityisesti soitonopetus vaikeutuu: yksilölliseen ohjaukseen ei jää aikaa eikä soittimia riitä kaikille. Näin opettajat kuvasivat ryhmäkokoja musiikinopetuksessa:

*Suuret ryhmät, joissa oppilaita koettaa jakaa tekemään eri asioita, esim. laatat ja kitarat. Molemmat ryhmät tarvitsisivat koko ajan ohjausta. (7)*

*Suuret opetusryhmät, jolloin soittoharjoittelu on haastavaa. (13)*

*Liian suuret ryhmät, jolloin ei jää aikaa ohjaamiseen, eikä soittimia ole tarpeeksi. (48)*

Toiseksi eniten mainittu resursseihin liittyvä musiikinopetuksen haaste oli puutteet opetusvälineistössä. Tämän toi esiin joka neljäs vastaaja. Yleisimmin mainittiin, ettei soittimia ole riittävästi tai ne eivät ole tarpeeksi hyviä. Puutteita koettiin myös musiikinopetustiloissa, jonka toi esiin seitsemän opettajaa eli 14 % vastaajista. Musiikin opetustilat koettiin liian pieniksi tai



muuten epäsopiviksi musiikin opettamiseen. Opettajat kuvasivat puutteita opetusvälineistössä ja opetustilassa seuraavasti:

*Musiikin opetustilat ovat heikot. Emme mahdu tekemään juuri mitään ja levittäydymme käytäville. (7)*

*Myös musiikkivälineistön vajavuus hankaloittaa opettamista. (28)*

*Laitteet ja soittimet kuluvat ja särkyvät käytössä ja uusia on niin vaikea saada. (33)*

Viidennes vastaajista mainitsi, että musiikin opettamista vaikeuttaa musiikintuntien vähyys. Yksi oppitunti viikossa ei ole opettajien mukaan riittävästi musiikin opetussuunnitelman toteuttamiseen. Musiikille varattuja tuntimääriä kuvattiin seuraavasti:

*Tuntimäärät ovat uudessa opetussuunnitelmassa katastrofaalisen riittämättömät. Valtiovallalla ei ole rohkeutta määritellä ylhäältä opetuksen tuntimääriä taide- ja taitoaineissa. Nyt käsityön tuntimäärien leikkaukset kompensoitiin taide- ja taitoaineiden valinnais-  
tunneista valtaosassa kuntia, joten ku ja mu saavat pärjätä minimillä. (7)*

*Opetussuunnitelman seuraaminen vaatisi ensinnäkin enemmän viikkotunteja kuin yhden. (20)*

*Musiikkituntien vähäisyys, tulevassa opetussuunnitelmassa vain 1 h/vk koko alakoulun ajan!!! (32)*

Edellä mainittujen haasteiden lisäksi kolme opettajaa mainitsivat musiikinopetusta vaikeuttavan opetusmateriaalien heikkous. Opetusmateriaalien koettiin olevan kehoja ja vanhentuneita tai niitä koettiin olevan liian vähän. Myös ajanpuute mainittiin. Kaksi vastaajaa kertoi, ettei aika riitä tuntien etukäteisvalmisteluihin, kuten tuntien suunnitteluun ja soittimien viritämiseen.

#### 8.1.4 Muut haasteet

Kaksi opettajaa mainitsi, että musiikintuntien valmistelu on työlästä, mikä vaikeuttaa omalta osaltaan musiikin opettamista. Opettajan täytyy itse opetella laulamaan ja soittamaan uudet kappaleet ennen tuntia. Myös välineiden liikuttelu paikasta toiseen koettiin haasteena. Kaksi opettajaa kertoi melun kuormittavan musiikin opettamista. Yksi vastaaja toi esiin opetussuunnitelman, jonka vaatimusten väljyys vastaajan mukaan vaikeuttaa musiikin opettamista. Yksi opettajista koki, että opetusta vaikeuttaa se, kun musiikissa vastuopettajia on liikaa, jolloin kukaan ei pidä huolta välineistöstä.

Toisaalta vastauksissa ilmeni kahta eri ääripäätä. Eräs vastaaja koki, ettei musiikin opettamisessa ole mitään haastavaa, kun toinen vastaaja oli puolestaan sitä mieltä, että kaikki muu paitsi laulunopetus on vaikeaa:

*Lähes kaikki muu paitsi yksinäisen laulun opetus on minulle hankalaa. (10)*

*Tällä hetkellä ei ole hankaloittavia tekijöitä. (38)*

## 8.2 Helppoina koetut asiat musiikin opettamisessa

### 8.2.1 Oppilaiden innostaminen ja motivointi

Musiikin opettamisessa helpoimpana asiana pidettiin ylivoimaisesti eniten oppilaiden innostamista ja motivointia. Tätä mieltä oli opettajista jopa 21 eli 42 %. Opettajat kertoivat, että erityisesti pienten oppilaiden motivointi ja innostaminen musiikkiin on helppoa. Opettajat kuvasivat oppilaiden innostamista seuraavasti:

*Opetan tällä hetkellä pieniä koululaisia eli 1-4. luokkalaisia, joiden motivoiminen musiikkiin on helppoa. (20)*

*Mitä nuorempia oppilaita, sitä innokkaampia ja helpompia innostumaan. (23)*

*Mielestäni helppoa on saada innostunut ilma-piiri aikaiseksi. (41)*

*Suurimman osan oppilaista saa innostumaan mukaan. Musiikki on mieleinen oppiaine suurimmalle osalle lapsista. (43)*

### 8.2.2 Opetuksen sisältöihin liittyvät asiat

Vastauksissa mainittiin monia musiikinopetuksen sisältöihin liittyviä asioita. Sisällöistä helpoimmiksi nousivat soiton- ja laulunopetus. Kymmenen opettajaa eli viidennes vastaajista pitivät soitonopetusta musiikin opettamisessa helppona. Soitonopetuksessa helppona pidettiin erityisesti rytmisoittimien, nokkahuilun ja bändisoiton alkeiden opettamista. Niin ikään viidennes opettajista mainitsi laulunopetuksen helpoksi sisällöksi. Laulunopetusta pidettiin helppona silloin, kun laulut ovat oppilaille mieluisia. Laulun- ja soitonopetusta kuvailtiin esimerkiksi seuraavasti:

*Helppoa on opettaa bändisoiton alkeita, laulattaa lapsia, --. (31)*

Neljä vastaajaa kuvaili rytmitajun kehittämistä ja rytmiharjoituksia helpoksi sisällöksi. Alle neljän vastaajan esille tuomia helppoja sisältöjä olivat musiikin teoria, musiikkiliikunta, musiikilliset leikit, musiikin kuuntelu, musiikillinen keksintä, musiikkihistoria sekä musiikkiteknologiset projektit.

### 8.2.3 Aineenhallintaan liittyvät asiat

Vastauksissa mainittiin jonkin verran myös opettajan aineenhallintaan liittyviä asioita, jotka koettiin tekevän musiikin opettamisesta helppoa. Viisi opettajaa eli 10 % vastaajista kertoi, että musiikin opettaminen on heille helppoa vahvan musiikillisen aineenhallinnan ansiosta:

*Omat taidot entisenä muusikkona riittävät kaikenlaiseen, on helppo poukkoilla ja kokeilla, mikä milloinkin menee oppilaisiin. (19)*

*Oma taitotaso helpottaa monipuolisten sisältöjen toteuttamista. (46)*

Kaksi opettajaa piti tuntien suunnittelua helppona asiana musiikinopetuksessa, sillä yhdellä suunnitelmalla pystyi hieman sitä varioimalla opettaa monelle eri ryhmälle. Yksi vastaajista mainitsi musiikin opettamisen helpoksi puoleksi laulujen säestämisen. Niin ikään yksi vastaaja piti soitettavien kappaleiden sovittamista helppona.

#### *8.2.4 Muut helppoina koetut asiat*

Myös muita asioita koettiin musiikinopetuksessa helppona. Kahden vastaajan mielestä musiikin opettaminen sujuu, koska opetusmateriaalit ovat toimivia, ja opetusta tukevaa materiaalia on saatavilla myös verkosta. Yksi vastaajista kertoi, että helppoa on musiikin yhdistäminen muihin oppiaineisiin. Yhden vastaajan mielestä helppoa musiikinopetuksessa on puolestaan esiintymisten ja koulun juhlien suunnittelu ja toteuttaminen. Yksi vastaaja koki erilaisten tunnetaitojen opettamisen helppona. Huomion arvoista on, että jopa kuusi vastaajaa kirjoitti vastauksessaan, että musiikin opettamisessa mikään ei ole helppoa.

### **8.3 Parhaimmat ja palkitsevimmat asiat musiikin opettamisessa**

Kyselylomakkeen kohdassa 12 opettajat saivat kuvailla omin sanoin, mikä musiikin opettamisessa on parasta ja palkitsevinta. Jopa 30 opettajaa eli 60 % vastaajista kertoi, että musiikinopetuksessa parasta on nähdä oppilaiden innostuminen. Vastauksissa kuvattiin oppilaiden innostumista laulamiseen, soittamiseen ja uuden oppimiseen. Usean opettajan mielestä parasta musiikin opettamisessa on, kun oppilaat innostuvat musiikintunnilla laulettuista kappaleista niin, että sitä lauletaan myöhemmin esimerkiksi välitunneilla. Opettajat kuvailivat myös sitä, että joskus innostuminen koulun musiikintunnilla voi herättää oppilaassa kipinän musiikkiharrastuksen aloittamiseen. Oppilaiden innostumista kuvailtiin muun muassa seuraavalla tavalla:

*Lapsen innostus kun oppii uutta. Parhaillaan se on johtanut musiikkiharrastuksen aloittamiseen. (5)*

*Kun lapset innostuvat jostain jutusta tai laulusta ja se lähtee heidän kauttaan elämään.  
Kuulee vaikkapa välitunnilla sitä laulettavan. (21)*

*Jos oppilaat saa innostettua laulamaan tai joku arka robkenee soittamaan ja jopa innostuu siitä. Näin kävi ihan vasta. (42)*

Oppilaiden kehittyminen ja onnistumiset musiikintunneilla olivat myös suosittuja vastauksia. Kolmannes vastaajista kertoi, että musiikin opettamisessa parasta on nähdä oppilaiden kehittyminen, oppiminen ja onnistuminen.

*Kun koko valtaosa luokasta on oppinut bändisoiton alkeet ja voimme viimein musisoida ilman, että koko ajan ollaan opettamassa komppeja, soituotteita, soittoasentoja tms. (7)*

*Kun yhdessä soittaminen/ musisointi alkaa onnistua ongelmien jälkeen. (14)*

*Huomata oppilaiden aito innokkuus ja sitä kautta taitojen kehittyminen. (19)*

Musiikin opettamisessa parhaana asiana pidettiin myös oppilaiden saamia elämyksiä ja myönteisiä oppimiskokemuksia. Näin vastasi 11 opettajaa eli 22 % vastaajista. Opettajat kuvasivat, että parasta musiikinopetuksessa on nähdä, kun oppilaat nauttivat soittamisesta ja laulamisesta, ovat aidosti iloisia ja saavat musiikista elämyksiä. Eräs vastaajista kirjoitti, että musiikki voi tuoda onnistumisenkokemuksia myös sellaiselle oppilaalle, jolla saattaa muissa oppiaineissa olla vaikeuksia:

*Parasta on, jos voi antaa oppilaille onnistumisen kokemuksia. Oppilas, joka ei välttämättä ole muissa kouluaineissa hyvä, voi päästä loistamaan musiikin tunnilla. (47)*

Myös muita asioita mainittiin edellä mainittujen lisäksi. Viidelle vastaajalle musiikin opettamisessa parasta oli onnistuneet esiintymiset. Esiintymiset koettiin tärkeiksi, koska niissä näkee oppilaiden onnistumisen ilon ja musiikista nauttimisen. Esiintymisissä on mahdollista saada koko luokka toimimaan yhdessä. Kolmelle opettajalle parasta musiikin opettamisessa oli oppilaiden tunnetaitojen kehittyminen. He kuvailivat, että musiikin avulla voidaan kehittää erilaisia tunnetaitoja ja esimerkiksi parantaa oppilaan itsetuntoa. Niin ikään kolme opettajaa mainitsivat palkitsevimmaksi asiaksi oman kehittymisensä ja onnistumisensa opettajana.

Kaksi opettajaa kertoivat, että musiikinopetuksessa parasta on luokan yhteishengen parantaminen musiikin avulla.

## 8.4 Musiikinopetuksessa tärkeintä

### 8.4.1 Kasvatuksellinen ja ihmisyteen liittyvä tarkoitus

Kyselylomakkeen viimeisessä kohdassa opettajat kirjoittivat omin sanoin, mikä musiikinopetuksessa on heidän mielestään tärkeintä. Tuloksia lukiessa kannattaa huomioida, että opettajat saivat mainita useamman tärkeän asian niin halutessaan. Valtaosa opettajien vastauksista liittyi ihmisenä kasvamiseen ja musiikinopetuksen kasvatukselliseen puoleen. Yli puolet vastaajista eli 28 opettajaa kirjoitti, että musiikinopetuksessa on tärkeintä musiikillisen kiinnostuksen herättäminen ja musiikin löytäminen omaksi voimavarakseen. Opettajat kuvailivat, että tärkeintä musiikinopetuksessa olisi saada jokainen oppilas innostumaan ja kiinnostumaan musiikista, kukin omalla tavallaan. Useiden vastaajien mielestä musiikinopetuksen tarkoituksena on rakentaa oppilaalle positiivinen asenne ja suhde musiikkiin, löytää musiikin ilo ja riemu sekä nauttia musiikista. Muutamassa vastauksessa mainittiin, että tärkeintä on herättää oppilaassa sellainen innostuksen kipinä, joka johtaisi jopa musiikkiharrastuksen aloittamiseen. Musiikillisen kiinnostuksen herättämistä ja musiikin löytämistä voimavaraksi kuvailtiin vastauksissa esimerkiksi seuraavasti:

*Innostus musiikkiin, sen löytäminen omaksi voimavaraksi. (2)*

*Musiikki on oppiaine, josta oppilaiden pitäisi voida nauttia. Musiikki on asia joka kulkee ihmisen elämässä mukana. Kun sen musiikin siemenen saisi kylvettyä koulussa jollaiseen jollakin tavalla, niin siitä saisi olla tyytyväinen. (28)*

*Saada oppilaat pitämään musiikista omalla tavallaan: kuuntelijoina, tanssijoina, laulajina, soittajina, musiikin tekijöinä. Hienoa olisi saada siitä heille harrastus ja elämää rikastuttava elementti. (35)*

*Tärkeintä olisi, että jokainen saisi omakohtaisen kokemuksen musiikista ja voisi luoda oman subteen siihen. (38)*

Kolmannes vastaajista mainitsi, että musiikinopetuksessa on tärkeintä antaa oppilaille elämyksiä ja myönteisiä kokemuksia. Erityisen tärkeänä pidettiin sitä, että jokainen oppilas saisi onnistumisen kokemuksia musiikin parissa. Elämysten ja myönteisten kokemusten merkitystä musiikinopetuksessa kuvattiin seuraavalla tavalla:

*Ilon tuottaminen oppilaille. Myönteiset kokemukset. Kun soitetaan vaikka nokkahuilulla, niin valtavat onnistumisen elämykset. (39)*

*Tärkeintä olisi, että kaikki saisivat osallistua taidoista riippumatta ja saisivat kokea onnistumista. (47)*

Viidennes vastaajista mainitsi yhteisöllisyyden tärkeimmäksi asiaksi musiikinopetuksessa. Vastauksissa kuvattiin yhdessä tekemisen ja yhdessä oppimisen tärkeyttä erityisesti luokan yhteishengen kannalta. Yhteisöllisyyttä musiikinopetuksessa kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

*Musiikilliset oppimiskokemukset ovat aina yhteisiä, joten musiikki tukee yhteisöllisyyttä. (7)*

*Tunne, että me soitamme ja teemme yhdessä. Silloin koko luokka hitsautuu yhteen. (30)*

Yhdeksän vastaajan eli lähes viidenneksen vastaukset liittyivät jollain tavalla ihmisenä kasvamiseen. Opettajat kirjoittivat, että tärkeintä musiikinopetuksessa on rohkaista oppilaita sekä auttaa heitä löytämään omat vahvuutensa, rakentamaan positiivista minäkuvaa ja vahvistamaan itsetuntoa.

#### *8.4.2 Musiikin oppisisältöihin liittyvä tarkoitus*

Musiikinopetuksessa tärkeimmiksi asioiksi mainittiin myös musiikin oppisisältöihin liittyviä asioita. Oppisisältöihin liittyviä vastauksia tuli kuitenkin huomattavasti vähemmän kuin edellä mainittuja kasvatuksellisia ja ihmisyyteen liittyviä asioita. Oppisisällöistä eniten mainittu tärkeä asia oli soittaminen, jonka toi vastauksissa esiin kymmenen opettajaa eli viidennes vastaajista. Monessa soittamiseen liittyvässä vastauksessa kuvailtiin erityisesti yhteissoiton tär-

keyttä. Puolestaan kuuden opettajan mukaan musiikinopetuksessa on tärkeää tutustuttaa oppilaat erilaisiin musiikkeihin. Vastauksissa kuvailtiin, että oppilaiden tulisi saada kuunnella monenlaista musiikkia ja tutustua eri musiikin lajeihin. Musiikinopetuksen ohjelmisto tulisi valita monipuolisesti ja myös oppilaiden musiikkimaun ulkopuolelta.

Viisi vastaajaa nosti laulamisen tärkeimmäksi asiaksi musiikinopetuksessa. Niin ikään viisi opettajaa mainitsi tärkeimmäksi asiaksi kuuntelun. Puolestaan viisi opettajaa korosti musiikinopetuksessa tärkeäksi toiminnallisuuden. Vastauksissa kuvailtiin sitä, että musiikin oppisisältöjä opitaan tekemisen kautta. Neljän vastaajan mielestä tärkeää oli, että musiikinopetus on monipuolista.

Alle neljän vastaajan esille tuomia tärkeitä asioita olivat rytmitajun kehittäminen, musiikin teorian ja musiikkitiedon opettaminen sekä musiikillisen ilmaisutaidon tukeminen. Alla on esitelty muutamia vastauksia tärkeinä koetuista oppisisältöistä:

*Toisaalta musiikkiin liittyy paljon yleissivistävää asiaa kulttuurista, historiasta yms., joka on myös mielestäni erittäin tärkeää tietoa. (23)*

*Oppia kuuntelemaan musiikkia, tutustua rytmikkaan ja osata perusrytmejä, osallistua musiikin tunneilla sekä laulaen että soittaen. (26)*

*Monipuolisen musiikkimaailman tarjoaminen lapsille. (43)*

*Tärkeintä on monipuolinen sisältö: laulua, soittoa, kuuntelua, teoriaa, alkeellista nuotintaitoa. (46)*

*Musiikin tulisi olla tekemistä ja asioiden oppimista tekemisen kautta. (47)*

## 8.5 Vastaajaryhmien näkemuserot avoimissa kysymyksissä

Ainoa selkeä erikoistumattomien, erikoistuneiden ja aineenopettajien välinen näkemusero musiikinopetuksen haasteissa oli opettajien omat taidot. Kaiken kaikkiaan kymmenen vastaajaa toi esiin, että heidän puutteellinen aineenhallintansa vaikeuttaa musiikin opettamista.



Heistä yhdeksän, eli lähes jokainen, oli koulutustaustaltaan musiikkiin erikoistumaton luokanopettaja, ja vain yksi oli musiikkiin erikoistunut. Muutoin musiikinopetuksen haasteissa ei ollut vastaajaryhmien välillä merkittäviä eroja.

Näkemyseroja opettajien aineenhallinnasta ilmeni myös musiikinopetuksen helpoissa puolessa. Erikoistuneet ja aineenopettajat mainitsivat musiikin opettamisen olevan helppoa oman vahvan aineenhallintansa ansiosta. Toisaalta samaan kysymykseen tuli vastauksia, joissa kirjoitettiin, ettei musiikin opettamisessa mikään ole helppoa. Jokainen näin kirjoittanut oli musiikkiin erikoistumaton luokanopettaja. Näkemyseroja ilmeni myös soitonopetuksessa: erikoistuneet ja aineenopettajat kokivat soitonopetuksen keskimäärin helpommaksi kuin erikoistumattomat.

Opetuksessa parhaiksi koetuissa asioissa löytyi myös eri koulutusryhmien välisiä eroja. Lähes jokainen musiikin aineenopettaja mainitsi, että musiikinopetuksessa on palkitsevinta nähdä oppilaiden musiikillisten taitojen kehittymistä. Oppilaiden taitojen kehittyminen ei ollut läheskään yhtä suosittu vastaus erikoistumattomien ja erikoistuneiden keskuudessa. He pitivät selvästi palkitsevimpana asiana oppilaiden innostumista.

Erikoistuneiden, erikoistumattomien ja aineenopettajien välillä ei ollut merkittäviä näkemyseroja siinä, mikä on musiikinopetuksessa tärkeintä. Kaikkien mukaan tärkeintä on musiikillisen kiinnostuksen herättäminen sekä myönteisten kokemusten ja elämysten tuottaminen. Ainoa ero ilmeni yhteisöllisyyden tärkeydessä: aineenopettajat mainitsivat yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen muita useammin.

## 9 Tulosten yhteenveto ja niiden tarkastelua

Ensimmäisessä tutkimusongelmassa kysyimme, millaisena opettajat kokevat oman aineenhallintansa musiikissa. Tutkimukseen osallistuneiden musiikkiin erikoistumattomien opettajien joukko oli selvästi muita vastaajaryhmiä hajanaisempi musiikillisilta taidoiltaan. Elliottin (1995, 262) määritelmän mukainen musiikinopettajalta vaadittava muusikkous ei näyttäisi täyttyvän kaikkien musiikkia opettavien opettajien kohdalla. Iso osa erikoistumattomista opettajista toi esille aineenhallinnalliset puutteet opetusta vaikeuttavana tekijänä. Tämä on valitettavaa, sillä oppiakseen musiikkia oppilaat tarvitsevat musiikillisesti taitavan opettajan, jonka kanssa he voivat olla vuorovaikutuksessa (Elliott 1995, 262). Vastaajaryhmien välisiä eroja oli selvästi musiikillista koulutusta tai vähintäänkin harrastuneisuutta vaadittavilla, mutta toisaalta musiikinopetukselle hyvin keskeisillä, osa-alueilla esimerkiksi sovitusten tekemisessä ja säestämisessä. Voi olla, että mikäli musiikkia opettavan opettajan aineenhallinta ei riitä opettamiseen, oppitunneista tulee lähinnä viihdyttämiseen tähtääviä (Elliott 1995, 252–253).

Toinen tutkimusongelmamme oli, miten musiikkia opetetaan alakoulussa. Siihen vastataksemme otimme selvää, mitä sisältöjä opettajat valitsevat opetukseensa. Musiikinopetuksen sisällöistä selvästi eniten aikaa käytettiin yksinääniseen laulamiseen. Suomalaisessa koulujärjestelmässä on 1960-luvulle saakka ollut oppiaineena laulu (ks. Kosonen 2009, 157–159), minkä perinteet varmasti osaltansa näkyvät yhä opetuksen järjestämisessä. Toisaalta suomalaisen musiikkikasvatusperinteeseen vaikuttanee 1980-luvulla didaktiikan oppaissakin (ks. esim. Linnankivi ym. 1988) painotettu Kodály'n laululähtöinen musiikinoppimismetodi. Myös aiemmissa tutkimuksissa laulaminen on todettu suomalaisen koulumusiikin peruspilariksi. Esimerkiksi Vesioja (2006, 252) ja Heino (1998, 80) toteavat alakoulujen musiikintuntien keskeisimmäksi sisällöksi laulamisen. Muukkosen (2010, 168–169) puolestaan huomauttaa laulamisen olevan musiikillisen toiminnan ensisijainen muoto myös musiikin aineenopettajilla. Muukkosen tutkimuksen seuraavaksi suosituimmat sisällöt olivat soittaminen ja musiikkitieto, joka pitää sisällään myös musiikkihistorian ja musiikin teorian. Vesiojan tutkimuksessa (2006, 252) mainittiin laulamisen lisäksi sisältöinä myös nokkahuilunsoitto, rytmi- ja laatta-soitinten soitto, sävel- ja rytmitajun koulutus, musiikkiliikunta sekä musiikkihistoria.

Suosittuja sisältöjä tutkimuksessamme olivat laulamisen lisäksi myös koulun juhliin tehtävä ohjelmisto, soittaminen ja soittoharjoitukset, musiikin kuunteleminen sekä musiikin elementteihin liittyvä peruskäsitteistö. Koulun juhlat vaikuttavat ohjaavan voimakkaasti koulujen musiikinopetuksen arkea. Sisältö ”koulun juhliin tehtävä ohjelmisto” pitää tietysti sisällään myös laulamista, soittamista ja muuta yhteisöllistä toimintaa. Nikkasen ja Westerlundin (2009, 32) mukaan musiikkiesitykset ovatkin mainio tapa luoda ja kehittää luokan tai koulun yhteisöllisyyttä. Tutkimuksemme vähiten käytetyimmiksi sisällöiksi osoittautuivat koulun ulkopuolinen yhteistyökumppanuus, moniääninen laulaminen ja musiikkiteknologia. Näitä ei mainittu aiempien tutkimusten musiikintuntien sisältöselvityksissä. Aiempien tutkimusten tulokset näyttävät tässä tukevan tutkimuksemme tuloksia.

Toiseen tutkimusongelmaan liittyi myös opetussuunnitelman käyttäminen musiikinopetuksen tukena. Merkille pantavaa on, että vaikka vastaajat kokivat taitojensa pääosin riittävän musiikin opettamiseen, he eivät välttämättä kokeneet taitojensa riittävän opetussuunnitelman toteuttamiseen. Tämän kaltaisia tuloksia löytyi kaikista vastaajaryhmistä. Voidaankin siis tulkita, ettei joidenkin opettajien mielestä musiikin opetussuunnitelmaa tarvitse välttämättä noudattaa. Jos todellakin opetussuunnitelma jää pelkäksi paperiksi, eikä opettaja sitoudu antamaan sen mukaista laadukasta ja tavoitteellista opetusta, eivät oppilaat saa heille kuuluvaa opetusta. Toisaalta opetussuunnitelma on rakennettu niin väljästi, että se varmasti toteutuu käytännössä ainakin jollain tasolla (Kansanen ym. 1980, 10–11).

Vaikka erikoistumattomat luokanopettajat kokivat omien aineenhallinnallisten taitojen puutetta useammin kuin erikoistuneet tai aineenopettajat, on mielenkiintoista, ettei opetussuunnitelman toteuttamista koskevissa vastauksissa ollut merkittävää eroa erikoistumattomien ja erikoistuneiden välillä. Tutkimuksessamme erikoistuneiden lisäksi myös erikoistumattomat pitivät opetussuunnitelmaa opetuksen suunnittelussa tärkeänä työkaluna ja lähes puolet heistä ilmoittikin tukeutuvansa siihen opetuksensa suunnittelussa. Sen sijaan aineenopettajat noudattivat opetussuunnitelmaa muita useammin. Aineenopettajilla on mahdollisesti opetettavana oppiaineena pelkästään musiikki, jolloin opetussuunnitelmaa on heillä vaivattomampi seurata tarkasti. Luokanopettajien vastuulla on toteuttaa useamman oppiaineen opetussuunnitelmaa samanaikaisesti. Luokanopettajienkin olisi kuitenkin syytä pitää kiinni opetussuunnitelmasta, jotta pystytään takaamaan oppilaille tasalaatua opetusta myös musiikin osalta.

Vaikka opetussuunnitelmaa käytettiin opetuksen suunnittelussa, se ei kuitenkaan ollut kovinkaan monella opettajalla opetuksen suunnittelun tärkeimpänä perustana. Oppitunnit suunniteltiin ensisijaisesti oppilaiden intressien, opettajan omien mieltymysten sekä oppikirjojen ja muiden opetusmateriaalien perusteella. Voidaankin varovasti arvioida musiikkiin erikoistumattomien luokanopettajien käyttävän opetussuunnitelmaa Egglestonin jaon mukaan vastaanottavasti, jossa opetusta ohjaavien oppikirjojen merkitys painottuu (Eggleston 1977, 68–74). Tutkimustuloksemme eroavat Vesiojan väitöstutkimuksesta (2006, 195–198), jossa erikoistumattomat pitivät opetussuunnitelmaa korkealentoisena, kun ainoastaan musiikkiin erikoistuneet kokivat sen hyödyllisenä opetuksen suunnittelussa.

Toiseen tutkimusongelmaan liitimme myös sen, mitä asioita opettajat pitävät musiikinopetuksessa tärkeimpänä. Musiikkia pidettiin poikkeuksetta tärkeänä oppiaineena. Opettajat korostivat musiikinopetuksessa kasvatuksellisia ja ihmisyyteen liittyviä asioita huomattavasti enemmän kuin oppiainesisällöllisiä asioita. Koulutustaustasta riippumatta musiikinopetuksessa nähtiin tärkeänä musiikillisen kiinnostuksen herättäminen, positiivisen musiikkisuhteen luominen, itsetunnon vahvistaminen, yhdessä tekeminen sekä ilon, elämysten ja myönteisten kokemusten tuottaminen. Aiemmissa tutkimuksissa opettajat ovat kuvailleet musiikinopetuksen tarkoitusta hyvin samansuuntaisesti. Esimerkiksi Vesiojan tutkimuksessa opettajat pitivät musiikinopetuksessa tärkeimpinä elämänarvoihin ja kasvatukseen liittyviä tavoitteita, kuten mielihyvän ja onnistumisen kokemusten tuottamista, yhteistyötaitojen kehittymistä, itsetunnon vahvistamista ja musiikkiharrastuksiin innostamista (Vesioja 2006, 258). Samoilla linjoilla olivat myös Jaakkolan (1998, 140) tutkimukseen vastanneet opettajat. Hieman erilaisia tuloksia sai kuitenkin Heino (1998, 79), jonka tutkimuksessa musiikinopetuksen keskeisimmäksi tavoitteeksi nousi oppilaiden laulu- ja soittotaidon kehittäminen.

Opettajien esille tuomat asiat musiikkikasvatuksen tarkoituksesta heijastavat heidän kokonaisnäkemystään musiikista oppiaineena. Esittelimme aiemmin musiikkikasvatuskeskustelun jakautuvan Suomessa oppiainekeskeiseen ja pedagogiseen lähestymistapaan (Westerlund & Väkevä 2009, 95). Koska tutkimukseemme osallistuneet opettajat pitivät tärkeimpinä kasvatuksellisia lähtökohtia, kuten itsetunnon ja yhteisöllisyyden vahvistamista, vaikuttaa heillä olevan musiikkikasvatukseen selkeästi pedagoginen lähestymistapa. Lehtosen (1989, 9; 2004, 26) ja Louhivuoren (2009, 20–21) näkemykset musiikkikasvatuksen merkityksestä ovat pitkälti samassa linjassa tutkimustulostemme kanssa: musiikkikasvatuksessa tähdätään oppilaan ko-

konaisvaltaiseen kasvamiseen sekä psyykkisen hyvinvoinnin, kognitiivisen kehityksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen edistämiseen. Nämä ovat myös praksialaisen musiikkikasvatusfilosofian keskeisimpiä päämääriä. Praksialainen musiikkikasvatus tähtää proseduraalisten tiedon lisäksi ihmisenä kasvamiseen, itsetuntemukseen, itseluottamukseen ja musiikin tuottamaan nautintoon. (Elliott 1996, 13.) Tässä määrin opettajien voidaan nähdä ainakin opetuksen tavoitteiden puolesta seuraavan praksialaisen musiikkikasvatusfilosofian periaatteita.

Kolmannessa tutkimusongelmassa kysimme, mitä asioita opettajat pitävät musiikin opettamisessa vaikeina. Kyselyymme vastanneet opettajat eivät ylipäänsä pitäneet musiikkia kovin kaan helppona opettavana aineena. Samaan tutkimustulokseen päätyi Jaakkola (1998, 129), jonka tutkimuksessa luokanopettajat pitivät musiikkia yhtenä vaikeimmista oppiaineista opettaa. Tutkimuksessamme musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat pitivät musiikin opettamista vaikeampana kuin muut vastaajaryhmät. Opettajat toivat esiin monia seikkoja, jotka heidän mielestään vaikeuttavat musiikin opettamista. Eniten haasteita koettiin tuovan suuret opetusryhmät. Liian suurten ryhmäkokojen riskinä on musiikinopetuksen yksipuolistuminen sekä soitonopetuksen, yksilöllisen ohjaamismahdollisuuden ja luokanhallinnan heikkeneminen (Jaakkola 1998, 131). Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat sekä musiikin aineenopettajat olivat tyytymättömämpiä ryhmäkokoisiin verrattuna musiikkiin erikoistumattomiin. Voisiko tämä johtua siitä, että opettajat yrittävät hyvän aineenhallinnan myötä luoda musiikillisesti liian haastavia luokkatilanteita, jolloin opetusryhmä ei pysy enää heidän hallinnassaan?

Toinen selkeästi esille noussut musiikinopetuksen haaste oli ajanpuute, joka tuli esiin erityisesti monivalintakysymysten vastauksissa. Ajanpuute nousi esiin myös Siposen tutkimuksessa: opettajat kokivat, ettei heillä ole riittävästi aikaa noudattaa musiikin opetussuunnitelmaa (Siponen 2005, 63). Puolestaan Muukkosen tutkimuksessa ilmeni, että jatkuvan kiireen ja ajanpuutteen vuoksi opettajat joutuvat karsimaan olennaisiakin asioita musiikin opetussuunnitelmasta (Muukkonen 2010, 118). Opettajan työn luonteeseen kuuluu se, että tehtävää on paljon, jopa loputtomasti. Jokainen oppiaine vaatii suunnitteluun ja organisointiin oman aikansa. Koska aika on rajallista, täytyy opettajan keskittyä tiettyihin oppiaineisiin, kun toiset oppiaineet on puolestaan jätettävä hieman vähemmälle huomiolle. Se, että haluaako opettaja panostaa musiikkiin ja käyttää aikaa sen suunnitteluun, on hänestä itsestään kiinni, ja kertoo osaltaan hänen arvostuksestaan oppiainetta kohtaan.

Musiikin opettamista koettiin vaikeuttavan suurien ryhmäkokojen ja ajanpuutteen lisäksi opetusvälineistön ja -tilan puutteet, opetusmateriaalien puutteet, työrauhaongelmat, heterogeeniset oppilasryhmät sekä musiikin tuntiresurssien vähyys. Opettajat saattoivat myös itse vaikeuttaa musiikin opettamista: moni musiikkiin erikoistumaton koki puutteita omassa aineenhallinnassaan. Aikaisempien tutkimusten tulokset musiikinopetuksen haasteista ovat pitkälti samansuuntaisia. Vesiojan tutkimuksen opettajat kokivat musiikinopetusta vaikeuttavan oppilaiden passiivisuus, heterogeeniset ja vaikeasti hallittavat oppilasryhmät, tuntiresurssien niukkuus sekä soittimien puuttuminen. Kuten meidänkin tutkimuksessamme, myös Vesiojan tutkimuksessa musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat kokivat oman aineenhallintansa puutteelliseksi ja tällä tavoin vaikeuttavan musiikin opettamista. (Vesioja 2006, 222–223.)

Tutkimustulokset oppilaiden motivaatiosta musiikin opiskelua kohtaan olivat erittäin mielenkiintoisia. Kolmannes opettajista mainitsi oppilaiden motivoitumattomuuden haasteeksi musiikinopetuksessa. Toisaalta lähes puolet vastaajista kertoi, että musiikin opettamisessa on helppoa nimenomaan oppilaiden motivoiminen ja innostaminen. Monivalintakysymyksissäkin oppilaiden motivaatio koettiin pääosin hyväksi. Huomion arvoista onkin se, että avoimissa kysymyksissä helppona koettiin erityisesti pienten oppilaiden innostaminen. Puolestaan monet niistä opettajista, jotka mainitsivat oppilaiden motivaation puutteen haasteena, opettivat musiikkia ylemmillä luokilla.

Neljäs tutkimusongelma liittyi musiikinopetuksen myönteisiin puoliin. Musiikki oli valtaosalle opettajista mieluinen oppiaine. Huolimatta monista opetusta hankaloittavista tekijöistä opettajat toivat esiin myös monia heille helppoja musiikinopetuksen osa-alueita sekä liittivät musiikin opettamiseen monia myönteisiä ajatuksia, käsityksiä ja kokemuksia. Neljännessä tutkimusongelmassa kysyimme, mitä asioita opettajat pitävät musiikin opettamisessa helppona ja palkitsevana. Helppoimmaksi asiaksi musiikin opettamisessa koettiin oppilaiden innostaminen ja motivointi, jotka mainittiin jo edellä. Helppona koettiin myös soiton- ja laulunopetus sekä rytmitajun kehittäminen. Aineenhallinta esiintyi myös tässä kohtaa: toisaalta opettajat kokivat musiikin opettamisen helpoksi vahvan osaamisensa vuoksi, mutta toisaalta aineistosamme oli niitäkin vastauksia, joissa kirjoitettiin, ettei mikään ole helppoa musiikin opettamisessa. Vesiojan tutkimuksessa opettajat kokivat erityisesti laulunopettamisen helppona (Vesioja 2006, 144–145).

Oppilaiden innostuminen musiikista koettiin ehdottomasti parhaaksi asiaksi musiikin opettamisessa opettajan näkökulmasta. Opettajat kuvasivat palkitsevaksi myös oppilaiden kehittymisen, oppimisen ja onnistumisen sekä elämysten ja myönteisten kokemusten antamisen. Samankaltaisia tutkimustuloksia sai myös Vesioja (2006, 224), jonka tutkimuksessa opettajien parhaat musiikinopetukseen liittyvät kokemukset liittyivät oppilaiden innostumisen aikaansaamiseen sekä oppilaiden oppimiseen ja onnistumisiin.

## 10 Pohdinta

### 10.1 Ajatuksia ja johtopäätöksiä tutkimustuloksista

Musiikki on oppiaineena erityisluontoinen. Se vaatii paljon opetustilalta, se vaatii paljon välineistöä, se vaatii oppilaiden yksilöllistä ohjaamista sekä opettajalta laajaa aineenhallintaa, filosofista näkemystä, asiantuntijuutta ja osaamista. Musiikilla on myös taiteellinen ja viihteellinen ulottuvuus, mikä varmasti vaikuttaa positiivisesti opettajien asenteeseen koulumusiikkia kohtaan. Musiikki edistää ihmisten hyvinvointia (ks. esim. Louhivuori 2009, 20–21), minkä opettajat nostivatkin yhdeksi musiikinopetuksen tärkeimmistä päämääristä. Musiikin erityisluontoisuuden vuoksi opettajat kokivat siinä myös erilaisia haasteita. Opettajalta vaaditaan laajaa harrastuneisuutta ja asiantuntijuutta, jotta hän voi välittää oppilaille tietoa musiikista. Tuloksissamme osalla opettajista, varsinkin musiikkiin erikoistumattomien ryhmässä, ei ollut hyvää aineenhallinnallista osaamista, mitä musiikinopetustyö musiikkikasvatusfilosofioiden mukaan vaatii.

Musiikkikasvatuksella on ainakin jossain määrin valtakunnallisesti tunnustettu asema, sillä musiikki on yhä oppiaineena valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Jos siis musiikkikasvatusta pidetään arvokkaana ja halutaan, että oppilas saa laadukasta ja tavoitteellista opetusta, täytyy opettajalla olla siihen hyvät aineenhallinnalliset valmiudet. Yksi vaihtoehto taata laadukas opetus on tiukentaa musiikkia opettavien opettajien kriteerejä. Musiikkia saisi opettaa jatkossa ainoastaan sellainen opettaja, joka on suorittanut vähintään musiikin didaktiikan sivuaineopinnot sekä musiikin aineenhallinnan tentin. Musiikinopettajan yleispätevyys rajattaisiin luokanopettajakoulutuksen perusopintojen ulkopuolelle. Hieman vastaava oppiainekohdainen kvalifikaatio on tällä hetkellä käytössä evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksessa, jota saa opettaa ainoastaan yliopistossa vapaaehtoiset uskonnon ainedidaktiset opinnot suorittanut henkilö. Toisaalta tulee muistaa, että mikäli oppilaiden oma luokanopettaja ei saisi opettaa musiikkia, nykyisten tuntijakojen puitteissa musiikinopettaja näkisi oppilaita huonoimmassa tapauksessa vain 45 min viikossa. Tällöin oppilaantuntemus jää hyvin pintapuoliseksi, mikä voi olla ongelma musiikin kaltaisessa aktiivisessa oppiaineessa. Täytyisikin punnita kumpi on tärkeämpää, oppilaantuntemus vai laadukas opetus.



Toinen vaihtoehto taata luokanopettajalle tarpeeksi hyvä musiikin aineenhallinta, on tiukentaa luokanopettajakoulutuksen hakukriteerejä. Jos yliopistokoulutuksella ei ole mahdollisuutta tarjota ennestään musiikkia taitamattomalle opiskelijalle opettajan työssä vaadittavaa musiikillista osaamista, hakukriteerejä olisi syytä tiukentaa. Tämä takaisi opettajille parempaa musiikin aineenhallintaa yliopiston musiikinkoulutusresursseista riippumatta. Kolmas vaihtoehto on luonnollisesti laajentaa reilusti luokanopettajien koulutuksen musiikkiopintoja, mikä vaatii yliopistolta paljon lisäresursseja.

## 10.2 Pohdintaa tutkimuksen luotettavuudesta

Tieteellisessä tutkimuksessa on keskeistä se, että saadut tutkimustulokset ovat luotettavaa ja totuudellista tietoa todellisuudesta. Sen vuoksi kaikkien tutkimusten luotettavuutta pyritään arvioimaan. Luotettavuuden arvioinnissa käytetään perinteisesti kahta käsitettä, reliabiliteettia ja validiteettia. Käsitteet ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä, mutta niitä on tullut myöskin laadullisessa tutkimuksessa. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta. Toisin sanoen tutkimustulokset ovat reliaabeleita silloin, kun toinen tutkija päätyy samalla tutkimusmenetelmällä samoihin tuloksiin. (Hirsjärvi ym. 2009, 231.) Tutkimustuloksemme ovat pitkälti samassa linjassa muiden tutkijoiden saamien tulosten kanssa, ja näin ollen aiemmat musiikkikasvatustutkimukset tukevat meidän tutkimuksemme reliabeliutta. Emme ole myöskään tukeutuneet lähteissä vain yhteen tutkimukseen, vaan lähdemateriaalimme on varsin laaja.

Validiteetissa on kyse siitä, että tutkimuksessa saadaan tietoa juuri siitä ilmiöstä, mistä on tarkoituskin saada. Kyselytutkimuksessa validiteetti on tutkijan ja tutkimushenkilön välistä yhteisymmärrystä eli sitä, että kyselyyn vastanneet ovat ymmärtäneet lomakkeen kysymykset oikein eli samalla tavalla, kuin tutkija on ne tarkoittanut. Toisaalta on kysymys myös siitä, että tutkija ymmärtää, mitä tutkimushenkilö on vastauksellaan tarkoittanut. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232.) Käytimme paljon aikaa kyselylomakkeen suunnitteluun. Pyrimme lomakkeessa selkeään ja konkreettiseen kielenkäyttöön, jolloin kysymyksiin, väitteisiin ja vastausvaihtoehtoihin ei jäänyt mielestämme juurikaan tulkinnanvaraa. Mielestämme kyselylomakkeemme on validi, sillä se on rakennettu nimenomaan tutkimusongelmien pohjalta ja on yhdenmukainen niiden kanssa. Mielestämme tutkimuksessamme ei ilmene validiteettiongelmaa myöskään sen

suhteen, että olemmeko tulkinneet opettajien vastauksia oikein. Olemme avanneet analyysin eri vaiheet hyvin ja uskomme, että lähes kuka tahansa suomenkielinen tekisi samankaltaiset tulkinnat opettajien ilmauksista käyttäen samaa analyysimenetelmää.

Kyselylomakkeen lisäksi kyselytutkimuksen luotettavuutta pohtiessa on syytä ottaa huomioon myös vastaustilanne. Kyselytutkimuksessa luotettavuuden kannalta on ongelmallista se, ettemme tutkijoina pysty täysin varmistamaan vastaustilanteen aitoutta. Emme voi olla täysin varmoja siitä, että tutkimushenkilöt vastasivat kyselyymme totuudenmukaisesti omien kokemustensa ja näkemystensä pohjalta. Toisaalta vastauksia tuli sen verran paljon, että luotamme siihen, että ainakin suurin osa niistä on rehellisiä. Lisäksi kyselyyn vastaaminen oli täysin vapaaehtoista, joten voisi ajatella, että siihen on vastattu pääosin rehellisesti ja huolella.

On kuitenkin huomioitava, että vastaajaryhmäkohtaiset otannat olivat tutkimuksessamme melko pieniä, mikä heikentää vastaajaryhmävertailun reliabiliteettia. Riippumattomien otosten t-testi, jolla voitaisiin tarkistaa otantavirheen todennäköisyyttä määrällisestä aineistosta, olisi vaatinut vähintään 30 hengen ryhmäotannat tai normaalijakautuneet testattavat muuttujat (Taanila 2012, 15, 34). Aineistossamme muuttujat eivät olleet normaalisti jakautuneet, ja vastaajaryhmäkohtaiset otannat olivat reilusti alle 30. On siis tyydyttävä toteamaan, että vastaajaryhmien keskiarvojen erotuksen muodostama johtopäätös on sitä luotettavampi, mitä suurempi keskiarvojen erotus on. Tämän vuoksi olemmekin perustaneet johtopäätöksemme ainoastaan niihin keskiarvojen erotuksiin, jotka ovat muuhun aineistoon verrattuna poikkeavan suuria.

Tutkimuksen luotettavuutta edistää se, että tutkija on kuvannut tutkimusraportissa tarkasti, miten tutkimus on toteutettu ja millaisia valintoja sen eri vaiheissa on tehty. Tutkimusraportin perusteella lukija voi tarkastella tutkimuksen, esimerkiksi tutkijan tekemien johtopäätösten, uskottavuutta. (Kiviniemi 2010, 82–83.) Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimusprosessimme etenemisen mahdollisimman selkeästi. Avoimien kysymysten tuloslukuun olemme analyysitekstin tueksi laittaneet suoria lainauksia opettajien vastauksista, mikä tukee myöskin luotettavuutta. Aineistokatkelmista lukija voi arvioida, olemmeko tutkijoina tehneet oikeat johtopäätökset tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi olemme perehtyneet laajalti kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin musiikkikasvatuksesta, ja näiden pohjalta olemme muodostaneet teoreettisen viitekehyksen tutkimukseemme.

Niin määrällisessä kuin laadullisessakin tutkimuksessa voidaan tutkimuksen validiutta vahvistaa käyttämällä useita eri menetelmiä yhden ilmiön tutkimiseen. Tätä kutsutaan metodiseksi triangulaatioksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143, 145.) Meidän tutkimuksessa voidaan ajatella olevan metodinen triangulaatio, vaikka varsinaisesti käytimmekin vain yhtä aineistonkeruumenetelmää eli kyselyä. Kyselylomakkeemme koostui kuitenkin monivalintakysymyksistä ja avoimista kysymyksistä, joiden analysoimiseen käytimme sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Näin ollen ajattelemme metodisen triangulaation koskevan tutkimustamme. Triangulaatio ja sen hyödyt näyttäytyivät erityisesti siinä, että samoja asioita sivuttiin sekä monivalintakysymyksissä että avoimissa kysymyksissä. Esimerkiksi monivalintakysymyksissä ajanpuute nousi musiikinopetuksen haasteeksi, kun avoimissa kysymyksissä se ei noussut esiin yhtä selkeästi. Tältä pohjalta voidaan ajatella, että meidän tutkimuksessamme kahden eri lähestymistavan käyttäminen paransi tutkimuksen luotettavuutta. Jos kyselylomakkeessa olisi ollut ainoastaan avoimia kysymyksiä, ei esimerkiksi ajanpuute olisi noussut niin selkeäksi tutkimustulokseksi.

Toisaalta tutkimustamme kuvaa myös tutkijatriangulaatio eli tutkimuksen tekoon on osallistunut kaksi tutkijaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144). Tutkijatriangulaatio tukee niin ikään tutkimuksemme luotettavuutta. Koska olemme toteuttaneet tutkimuksen yhdessä, on eri tutkimuksen vaiheissa, kuten aineiston analysoinnissa ja tulkinnassa, koko ajan ollut kaksi näkökulmaa. Tämä on mielestämme vähentänyt esimerkiksi erilaisia tulkintavirheitä, mutta myös minimoinut puolueellisuutta.

### **10.3 Tutkimuksen arviointia**

Olemme erittäin tyytyväisiä tutkimukseemme kokonaisuutena. Saimme riittävän laajan tutkimusaineiston, saimme luotua kattavan teoreettisen viitekehyksen ja pysyimme kaiken lisäksi aikataulussa kiitettävästi. Koska olemme työskennelleet tiiviissä yhteistyössä saman katon alla, keskustellen joka päivä tutkimukseen liittyvistä asioista, on tutkimuksen teko ollut hyvin kokonaisvaltainen ja opettava prosessi. Olemme oppineet paljon tutkimuksen tekemisestä, kriittisestä ajattelusta, opettamisesta, musiikista sekä musiikin opettamisen arjesta.

Musiikinopetuksesta on tehty Suomessa useita tutkimuksia. Tutkimus on kuitenkin lähinnä keskittynyt aineenopettajiin ja musiikkiin erikoistuneisiin opettajiin (Teraska 2003, 7–8). Me halusimme ottaa mukaan myös ”normaalit” luokanopettajat, jotta tutkimustieto olisi kattavaa ja aitoa opetuksen arkea kuvaavaa. Tämä tekee tutkimuksestamme merkityksellisen. Opetusta onkin tärkeää tutkia jatkuvasti uuden teknologian tuodessa opetukseen koko ajan uusia mahdollisuuksia. Uusien opetusvälineiden lisäksi tulee myös huomioida yhteiskunnan muutoksen ja teknologian vaikutus opettajien opetusmetodeihin ja filosofioihin. Opetusta mahdollisesti monipuolistaa opettajien entistä parempi verkostoituminen sosiaalisen median kautta.

Syksyllä 2016 voimaanastuvan opetussuunnitelman on tarkoitus uudistaa koulujemme musiikinopetusta. Ennen uuden opetussuunnitelman voimaanastumista olikin mielenkiintoista tehdä välikatsaus siitä, missä opetuksessa ollaan tällä hetkellä menossa. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista nähdä, miten uusi opetussuunnitelma käytännössä muuttaa opetusta. Voisimmekin jatkaa myöhemmin tutkimustamme siitä näkökulmasta. Toinen mielenkiintoinen projekti olisi kirjoittaa luokanopettajille tarkoitettu opas musiikin opetussuunnitelman toteuttamiseen. Koska musiikin viikkotuntien määrä on mitä on, eikä oppiaineessa ole varsinaisesti oppikirjaa, opetuksen loogista etenemistä saattaisi helpottaa selkeä opetussuunnitelmaa seuraava opas. Toisaalta ilman opasta on mielenkiintoista nähdä mihin musiikinopetuksen sisällöt ja työtavat luontaisesti kehittyvät. Mikä on laulunopetuksen tulevaisuus? Vieläkö kymmenen vuoden päästä soitetaan nokkahuilua vai painottuuko työtavoissa kenties digitaalisten instrumenttien käyttö?

## Lähteet

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy, 114–160.

Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Acta Universitatis Ouluensis E 11. Oulu: Oulun yliopisto.

Atjonen, P. 2004. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopistopaino, 15–30.

Eggleston, J. 1977. The sociology of the school curriculum. London: Routledge & Kegan Paul.

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

Elliott, D. J. 1996. Music education in Finland: A new philosophical view. Musiikkikasvatus 1 (1), 6–22.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Heino, T. 1998. Musiikinopetus peruskoulussa ja lukiossa. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 9/1998. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 74–131.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. 1993. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Tampere: Fazer Musiikki Oy.

Huhtanen, K. & Hirvonen A. 2013. Muusikon polkuja musiikkikasvattajuuteen. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 38–52.

Hyvönen, L. 2006. Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus? Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti Vokke. 46–59.

- Jaakkola, E. 1998. Musiikin opetuksen tuloksellisuus peruskoulussa. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997–1998. Arviointi 3/1998. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 100–142.
- Juntunen, M.-L. 2010. Mitä musiikkiliikunta on? Teoksessa M.-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro Oy, 11.
- Juvonen, A. & Anttila, M. 2008. Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta osa 4. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Kansanen, P., Uusikylä, K. & Kalla, H. 1980. Opetussuunnitelman toteutuminen: Tutkimusprojektin lähtökohdat. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimiston tutkimusselosteita 35. Helsingin yliopisto.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura, 157–170.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Laitinen, M. 1989. Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja opetustaito. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 73. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Lamponen, E. 1998. Hurjat pojat ja villit tytöt – Näkemyksiä päiväkotien ja musiikkileikkikoulujen musiikkikasvatukseen. Teoksessa T. Ranta-Meyer & M. Kaikkonen (toim.) Lahjakkuus lentoon. Helsinki: Hakapaino Oy, 45–52.
- Langer S. K. 1953. Feeling and form: a theory of art: developed from philosophy in a new key. New York: Charles Scribner's Sons.

Lehtonen, K. 1989. Johdanto. Teoksessa K. Lehtonen (toim.) Musiikki terveyden edistäjänä. Juva: WSOY.

Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turku: Painosalama Oy.

Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktikka. Juva: WSOY.

Louhivuori, J. 2009. Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura, 11–27.

Manninen, S. 2014. Luokanopettajien ajatuksia musiikin opetussuunnitelmasta ja sen toteuttamisesta vuosiluokilla 3–4. Kandidaatintutkielma. Lapin yliopisto.

Meyer, L. B. 1988. *Emotion and meaning in music*. University of Chicago Press.

Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos: Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Saatavilla [www-muodossa: http://et-hesis.siba.fi/files/nbnfife201106221789.pdf](http://et-hesis.siba.fi/files/nbnfife201106221789.pdf). (Luettu 21.11.2015.)

Nikkanen, H. & Westerlund, H. 2009. Musiikkiesitys yhteisöllisen koulukulttuurin rakentajana. Deweyn demokraattiset kasvatusperiaatteet perusopetuksen musiikkikasvatuksessa. *Musiikki* 39 (1), 27–41.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf). (Luettu 21.11.2015.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 16.2.2016.)

Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura, 259–285.

Reimer, B. 1989. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall.

- Siponen, L. 2005. Musiikinopetus peruskoulun alaluokilla – Musiikkia opettavien luokanopettajien ajatuksia nykypäivän musiikinopetuksesta. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla www-muodossa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20086/musiikin.pdf?sequence=1>. (Luettu 21.1.2016.)
- Suomi, H. 2009. Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura, 67–89.
- Swanwick, K. 1979. A basis for music education. Routledge.
- Syrjäläinen, E. 1994. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö ja koulukulttuurin muutos. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Taanila, A. 2012. Tilastollinen päättely. Saatavilla www-muodossa: <http://myy.haaga-helia.fi/~taaak/p/paattely.pdf>. (Luettu 18.4.2016.)
- Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 243.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, T. 2014. Opetussuunnitelma, arviointi ja koulun kehittäminen. Luento 22.1.2014, Lapin yliopisto.
- Vastamäki, J. 2015. Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: PS-kustannus, 121–132.
- Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Finn Lectura.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura, 93–105.



## LIITE 1: Kyselylomake

Hei!

*Opiskelemme luokanopettajiksi Lapin yliopistossa ja teemme pro gradu -tutkimusta alakoulun musiikinopetuksesta Lapin alueella. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää alakoulussa musiikkia opettavien opettajien näkemyksiä musiikista oppiaineena.*

*Kaikki vastaukset ovat meille erittäin tärkeitä, joten toivomme, että löydät hetken aikaa kyselyn vastaamiseen. Vastaathan kysymyksiin rehellisesti oman työkokemuksesi pohjalta. Käsittelemme vastaukset luottamuksellisesti ja täysin anonyymisti.*

*Kiittäen Sandra ja Juuso Haavikko*

### 1. Sukupuolesi?

- Mies
- Nainen

### 2. Koulutuksesi?

- Luokanopettaja, erikoistunut musiikkiin
- Luokanopettaja, en ole erikoistunut musiikkiin
- Luokanopettaja ja musiikin aineenopettaja
- Musiikin aineenopettaja
- Jokin muu, mikä? \_\_\_\_\_

### 3. Kuinka kauan olet opettanut musiikkia alakoulussa?

- alle 2 vuotta
- 2–5 vuotta
- 6–10 vuotta
- 11–20 vuotta
- 21–30 vuotta
- yli 30 vuotta

**4. Oletko ollut koskaan mukana laatimassa opetussuunnitelmia?**

- Kyllä, musiikin opetussuunnitelmia
- Kyllä, mutten musiikin opetussuunnitelmia
- En ole koskaan laatinut opetussuunnitelmia

**5. Millä luokka-asteella opetat musiikkia tällä hetkellä? Voit valita useamman vaihtoehdon.**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

**6. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä?**

*Täysin eri mieltä/Osittain eri mieltä/En samaa enkä eri mieltä/Osittain samaa mieltä/Täysin samaa mieltä*

1. Harrastan musiikkia aktiivisesti vapaa-ajallani.
2. Pidän musiikin opettamisesta.
3. Musiikin opettaminen on mielestäni helppoa.
4. Omat taitoni riittävät musiikin opettamiseen.
5. Omat taitoni riittävät musiikin opetussuunnitelman toteuttamiseen.
6. Keksin uusia, luovia ideoita musiikkitunneille.
7. Suunnittelen musiikintunnit huolellisesti.
8. Olen tietoinen siitä, mitä musiikin opetussuunnitelma pitää sisällään.
9. Noudatan musiikin opetussuunnitelmaa tarkasti.

## 7. Arvioi omaa aineenhallintaasi alakoulun musiikinopettajana.

*Heikko/Melko heikko/Kohtalainen/Melko vahva/Vahva*

1. Oma laulutaito
2. Laulunopetustaito
3. Säestystaito
4. Soitonopetustaito
5. Bändinsoiton ohjaaminen
6. Sovitusten tekeminen
7. Musiikin kuuntelemisen ohjaaminen
8. Oma musiikin teorian hallinta
9. Musiikin teorian opettaminen
10. Musiikkiprojektien ohjaaminen
11. Musiikillisen keksinnän ohjaaminen
12. Musiikkiliikunnan opettaminen
13. Oma musiikkitekologinen osaaminen
14. Oppiainerajat ylittävä opetus

## 8. Mitä mieltä olet seuraavista väittämistä?

*Täysin eri mieltä/Osittain eri mieltä/En samaa enkä eri mieltä/Osittain samaa mieltä/Täysin samaa mieltä*

1. Musiikin opettaminen alakoulussa on tärkeää.
2. Musiikin tunteja on riittävästi.
3. Minulla on tarpeeksi aikaa panostaa musiikkiin oppiaineena.
4. Opetusryhmät ovat sopivan kokoisia musiikinopetuksen toteuttamiseksi.
5. Oppilaille on hyvä motivaatio musiikin tunneilla.
6. Saan tarvittaessa apua kollegoilta musiikinopetukseen liittyvissä asioissa.
7. Opetusvälineistössä ei ole moittimista omalla koulullani.
8. Opetusmateriaaleja on musiikissa tarjolla riittävästi omalla koulullani.
9. Musiikin opetussuunnitelma on vaatimuksiltaan kohtuullinen.

**9. Mihin tukeudut eniten musiikin oppituntien suunnittelussa? Voit halutessasi valita useamman vaihtoehdon.**

- Oppilaiden musiikillisiin kiinnostuksen kohteisiin
- Omaan mieltymyksiin ja musiikillisiin kiinnostuksen kohteisiin
- Oppikirjoihin ja muihin saatavilla oleviin opetusmateriaaleihin
- Kollegoiden vinkkeihin
- Opetussuunnitelmaan
- Johonkin muuhun, mihin? \_\_\_\_\_

**10. Kuinka paljon seuraavia sisältöjä on opetuksessasi?**

*Hyvin vähän tai ei ollenkaan/Melko vähän/Kohtalaisesti/Melko paljon/Erittäin paljon*

1. Äänenkäytön harjoituksia
2. Yksiäänistä laulamista
3. Moniäänistä laulamista
4. Soittamista tai soittoharjoituksia
5. Musiikillista keksintää
6. Musiikin kuuntelemista
7. Musiikkiliikuntaa
8. Musiikin elementteihin liittyvää peruskäsitteistöä
9. Nuottikirjoituksen käsittelyä
10. Eri musiikkityylien käsittelyä
11. Eri kulttuurien musiikkien käsittelyä
12. Musiikkiteknologiaa
13. Taiteiden välistä työskentelyä
14. Yhteistyötä paikallisten toimijoiden kanssa
15. Eheyttäviä oppimiskokonaisuuksia
16. Koulun juhliin tehtävää ohjelmistoa

11. Kuvaile, mikä musiikin opettamisessa on helppoa.

---

---

---

12. Kuvaile, mikä musiikin opettamisessa on parasta tai palkitsevinta sinulle opettajana. Voit halutessasi kertoa jostain tilanteesta.

---

---

---

13. Kuvaile asioita, jotka hankaloittavat musiikin opettamista.

---

---

---

14. Mikä musiikinopetuksessa on tärkeintä? Voit halutessasi kertoa useammista tärkeistä asioista.

---

---

---

## LIITE 2: Tutkimuslupa Rovaniemi



Rovaniemi  
Koulutuspalvelut  
palvelualuepäällikkö  
Leila Alaraudanjoki

Viranhaltijapäätös

26.1.2016/14 §

Dno KAUPKIRJ: 17 /2015

### Tutkimuslupa/ Haavikko Sandra ja Haavikko Juuso

**Asia** Lapin yliopistossa luokanopettajiksi opiskelevat Sandra Haavikko ja Juuso Haavikko hakevat tutkimuslupaa pro gradu -tutkielman aineiston keräämiseen Rovaniemen kaupungin alakouluissa. Tutkimuksen aiheena on musiikin opettaminen alakouluissa ja siinä selvitetään opettajien näkemyksiä musiikin opettamisesta. Aineisto kerätään verkossa kyselylomakkeella. Vastaukset kerätään ja analysoidaan anonyymisti. Tutkielman ohjaajana toimii KT Seija Keskitalo-Foley.

Tutkimusluvan myöntämisehdot:

1. Hakijat sopivat käytännön järjestelyistä koulujen kanssa
2. Hakijat toimittavat lyhennelmän tutkimusraportista ao. kouluille

**Päätös** Sandra Haavikolle ja Juuso Haavikolle myönnetään em. tutkimuslupa.

**Allekirjoitus** Leila Alaraudanjoki  
palvelualuepäällikkö

**Toimeenpano** Ote: Sandra Haavikko, Juuso Haavikko, Rovaniemen kaupungin alaluokkien koulut

### Muutoksenhakuosoitus

Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen. Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksensä tiedon, jollei muuta näytetä, seitsemän (7) päivän kuluessa kirjeen lähettämisestä. Kunnan jäsenen katsotaan saaneen tiedon päätöksestä, kun päätös on asetettu yleisesti nähtäväksi.

**Valitusviranomainen** Rovaniemen kaupunki  
Koulutuslautakunta  
Postiosoite: PL 8216, 96101 Rovaniemi  
Käyntiosoite: Hallituskatu 7

### LIITE 3: Tutkimuslupa Sodankylä

**SODANKYLÄN KUNTA**

Sivistystoimi  
Sivistystoimenjohtaja

**VIRANHALTIJAPÄÄTÖS**

29.1.2016

9 §

Asia

Tutkimusluvan myöntäminen

Sandra Haavikko on hakenut tutkimuslupaa pro gradu -tutkielman aineistonkeräämiseen. Sivistystoimen johtosäännön mukaan sivistystoimenjohtaja myöntää tutkimusluvan (Siv.js. § 5).

LIITE

Päätös

Myönnetään tutkimuslupa hakemuksen mukaiseen tutkimukseen.

  
Risto Varis  
Sivistystoimenjohtaja

Tiedoksi

Siv.ltk, Sandra Haavikko, koulut

Annettu tiedoksi 29.1.2016