

LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ MUSIIKIN KÄYTÖSTÄ
MUSIIKINTUNTIEN ULKOPUOLELLA OPETUS- JA OPPIMISTILANTEISSA

Neea Tiermas
Johanna Tiihonen
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Turun yliopisto
Rauman opettajankoulutuslaitos
Maaliskuu 2020

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO
Rauman opettajankoulutuslaitos

TIERMAS NEEA, TIIHONEN JOHANNA: Luokanopettajien käsityksiä musiikin käytöstä musiikintuntien ulkopuolella opetus- ja oppimistilanteissa

Pro gradu -tutkielma, 80 s., 1 liitesivu
Kasvatustieteet
Maaliskuu 2020

Musiikki on valtavan suuri osa elämäämme koko elämän ajan ja jo ennen syntymää. Sen avulla voi muun muassa rauhoittua, keskittyä, liikkua ja oppia. Musiikki luo ja pitää sisällään monenlaisia merkityksiä, joita kannamme jatkuvasti mukana. Musiikki on tärkeä tunteisiin vaikuttava kanava, joka koskettaa eri tavoin jokaista ihmistä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien käsityksiä musiikin käytöstä musiikintuntien ulkopuolella opetus- ja oppimistilanteissa. Musiikin käyttöä ei ole tutkittu paljoa opettajien näkökulmasta, mikä teki mielestämme aiheesta mielenkiintoisen sekä ajankohtaisen muuttuvien opetustapojen maailmassa. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluiden kautta keväällä 2019 ja haastateltavia oli yhteensä kuusi. Tutkimusmenetelmänä toimi fenomenografia.

Tutkimuksemme teoriaosuudessa kuvaamme aiemmin tekemämme kandidaatintutkielman yhteydessä esille nousseita näkökulmia musiikin yhteydestä oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen sekä kognitiivisella, emotionaalisella että fyysisellä alueella. Nämä näkökulmat vaikuttivat tutkimus- ja haastattelukysymystemme laatimiseen. Tutkimuskysymyksemme käsitelivät musiikin käyttöön ja sen valintaan liittyviä tekijöitä, musiikin käytön yhteyksiä oppilaisiin sekä musiikin käytön määrään ja tarpeellisuuteen nyt ja tulevaisuudessa liittyviä käsityksiä. Teoriaosuudessa kuvaamme lisäksi musiikin merkitystä ihmisen jokapäiväisessä elämässä sekä syvennymme viimeaikaisiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Lähteinä on käytetty monipuolisesti kasvatustieteen sekä musiikin teoksia, artikkeleita ja tutkimuksia Suomesta ja muualta maailmalta.

Tutkimuksen tuloksista on nähtävissä luokanopettajien positiivinen suhtautuminen musiikin käyttöä kohtaan opetuksessa. Musiikilla nähtiin olevan monia erilaisia hyötyjä, kuten luokan ilmapiirin parantuminen, oppiminen, tarkkaavaisuuden suuntaamisen helpottuminen sekä itsevarmuuden lisääntyminen. Musiikkia ajateltiin kuitenkin käytettävän liian vähän, ja tulosten mukaan sen hyödyt pitäisi saada laajempaan tietoisuuteen, sillä musiikilla on vielä paljon annettavaa opetukseen ja oppimiseen.

Asiasanat: musiikki, oppiminen, kehitys, kognitiivinen, emotionaalinen, fyysinen

UNIVERSITY OF TURKU

Department of Teacher Education, Rauma Campus

TIERMAS NEEA, TIIHONEN JOHANNA: Class teachers' perceptions on using music outside music lessons in teaching and learning situations

Master's thesis, 80 pp., 1 appendix

Educational sciences

March 2020

Music is an immense part of our lives throughout our lifespan and even before birth. It helps us to, for example, relax, concentrate, move and learn. Music creates and withholds various meanings that we continuously carry along. Music is an important channel in affecting emotions and it touches every person in a different way.

The purpose of this study was to determine class teachers' perceptions on using music outside music lessons in teaching and studying situations. The use of music is little studied from teachers' point of view, which made this matter interesting and current to us in a world of changing ways of teaching. The research data of this study was collected through thematic interviews in spring 2019 and there were six interviewees. Phenomenography was used as a research method.

In the theoretical part of our study we depict, as they have come forth in our bachelor's thesis, the connection of music to the growth, learning and development of children in cognitive, emotional and physical areas. These points of view affected our research and interview questions. Our research questions consider the factors that affect the use and choices of music, the connections between music and students and the amount and necessity of using music in the present and in future. In the theoretical part of our study we concentrate on depicting the meaning of music in everyday life and go into the latest national core curriculum in basic education. As references we have used several books, articles and researches in educational sciences and music both from Finland and elsewhere in the world.

The results of this study show the positive attitude of class teachers towards the use of music in education. Music was considered to hold many benefits, such as improvement in the atmosphere of the class, learning, facilitation of attentiveness and improvement of self-confidence. Still, it was clear that music isn't being used enough. According to the results its benefits should be brought into wider knowledge whereas music has yet a lot to give to teaching and learning.

Key words: music, learning, development, cognitive, emotional, physical

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 MUSIIKKI OSANA JOKAISEN ELÄMÄÄ	3
3 MUSIIKIN YHTEYS AIVOIHIN, KEHITYKSEEN JA OPPIMISEEN	6
3.1 Musiikin yhteys kognitiiviseen kehityksen ja oppimiseen.....	8
3.2 Musiikin yhteys emotionaaliseen kehitykseen ja oppimiseen.....	11
3.3 Musiikin yhteys fyysiseen kehitykseen ja oppimiseen.....	14
3.4 Musiikkiharrastuksen yhteyksiä oppimiseen ja kehitykseen.....	17
4 MUSIIKKI OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA	20
4.1 Musiikin opetussuunnitelma peruskoulussa	20
4.2 Musiikin opetussuunnitelma opettajankoulutuslaitoksessa.....	22
5 KATSAUS VIIMEAIKASEEN TUTKIMUSKENTTÄÄN	25
5.1 Tutkimuksia musiikin yhteyksistä kognitiivisiin, emotionaalisiin ja fyysisiin prosesseihin	25
5.2 Tutkimuksia musiikin asemasta ja tilanteesta kouluissa	27
5.3 Tutkimuksia musiikin käytöstä musiikintuntien ulkopuolella	28
6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	31
7.1 Kohdejoukko	31
7.1.1 Kohdejoukon valinta.....	31
7.1.2 Kohdejoukon taustatiedot	33
7.2 Tutkimusaineisto	34
7.2.1 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	34
7.2.2 Haastatteluiden toteuttaminen.....	34
7.3 Tutkimus- ja analyysimenetelmä.....	35
7.3.1 Fenomenografia	36
7.3.2 Tutkimuksen toteuttamisen vaiheet	36

7.3.3 Aineiston analyysi.....	37
7.3.4 Analyysin eteneminen.....	38
7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	40
8 TUTKIMUKSEN TULOKSET	42
8.1 Musiikin käyttöön ja sen valintaan vaikuttavat tekijät.....	42
8.1.1 Musiikin käyttötavat	42
8.1.2 Musiikin käyttötarkoitukset	43
8.1.3 Musiikin käytön ajankohdat	47
8.1.4 Musiikkivalinnat	49
8.2 Musiikin käytön yhteydet oppilaisiin	54
8.2.1 Oppilaiden reagoiminen musiikkiin.....	54
8.2.2 Oppilaissa havaitut vaikutukset	58
8.2.3 Musiikin merkitys oppilaiden näkökulmasta.....	60
8.3 Ajatuksia musiikin käytön määrästä nyt ja tulevaisuudessa.....	61
8.3.1 Musiikin käytön riittävyys	61
8.3.2 Haastattelun herättämät ajatukset musiikin käytöstä tulevaisuuden kannalta	64
8.4 Yhteenveto.....	66
9 POHDINTA	69
9.1 Luokanopettajat musiikin käyttäjinä	69
9.2 Luokanopettajat musiikin käytön yhteyksien havainnoitsijoina	75
9.3 Luotettavuuspohdintaa	78
9.4 Jatkotutkimusehdotuksia	79
LÄHTEET	81
LIITTEET	90

1 JOHDANTO

Musiikki on tapa olla maailmassa, ajatella, kommunikoida ja olla vuorovaikutuksessa toisiin. Se on kokonaisvaltaista ja saa vaikutuksellaan aikaan vastineen meistä kehossa ja mielessä. (Lilja-Viherlampi 2011, 5.) Lisäksi musiikki on jokaisessa meissä oleva piirre, mikä antaa meille jokaiselle tasavertaisen mahdollisuuden oppia musiikkia (Hallam 2010, 407). Musiikki on suuri osa ihmisten jokapäiväistä arkea ja sitä voi kuulla monissa paikoissa aina kuulokkeista ja autosta kauppakeskuksiin. Toisinaan emme tule edes ajatelleeksi musiikin olemassaoloa, vaikka se olisi läsnä samassa tilassa kanssamme – musiikki on jotain tuttua ja turvallista ja sitä on kaikkialla.

Levitin kertoo musiikin kuuntelun aktivoivan aivojen palkitsemiseen ja mielihyvään liittyviä osia. Musiikkia kuunnellessa aivomme tekevät ennustuksia siitä, mitä musiikissa tulee seuraavaksi tapahtumaan. Mielekäs ja kiinnostava musiikki koostuu ennustettavuuden ja yllättävyyden tasapainoisesta suhteesta. Kun aivomme palkitaan sopivissa määrin onnistuneista ennustuksista, pysyy mielenkiinto musiikkia kohtaan yllä. Näiden onnistuneiden ennustusten kautta aivojen neuroniyhteydet saavat palkinnon onnistumisista, mutta samanaikaisesti ne haastetaan oppimaan uusia periaatteita musiikin järjestäytyneisyydestä. Näin ollen musiikki auttaa edistämään luovaa ja joustavaa ajattelua sekä kehittämään ennakoinnin taitoja. (Levitin 2010b, 834–835.)

Koulun musiikinopetuksen tarkoituksena on tukea lasten ja nuorten kehitystä, saattaa heidät osalliseksi musiikillista rikkautta sekä antaa heille perusta elinikäiseen musiikin harrastamiseen. Kansakoulun aikaan musiikista käytettiin nimitystä laulanto tai laulu, ja musiikki vakiintui aineen nimeksi vasta peruskoulun myötä. (Virkkunen 2009, 7.) Käsitteen muutoksesta on havaittavissa ajatuksellinen muutos musiikin opettamisesta. Musiikki ei ole vain laulamista, vaan paljon muutakin. Kuten myös tässä tutkimuksessa käy ilmi, se sisältää myös muun muassa kuuntelemista, soittamista ja tuottamista moninaisin tavoin.

Nikkasen mukaan kouluissa tapahtuva musiikkikasvatus kohtaa jokaisen oppilaan eli käytännössä koko kyseisen ikäluokan ensimmäistä kertaa formaalissa, ohjatussa muodossaan. Tukeakseen lapsen musiikillista innostusta tulee koulun tarjota erilaisia

musiikillisen ilmaisun tapoja sekä tutustuttaa oppilaat erilaisiin musiikkeihin. Sen tulee ohjata oppilaat uudenlaisen musiikin äärelle, mihin he eivät muuten välttämättä tutustuisi. Parhaassa tapauksessa koulun musiikinopetus sekä oppilaan vapaa-ajan musiikkiharrastus keskustelevat keskenään ja täydentävät toisiaan. Tarjoamalla laadukasta ja monipuolista musiikillista toimintaa, voi koulu myös ohjata oppilaita musiikkiharrastuksen pariin. (Nikkanen 2009, 59–60.) Jaakkola korostaa, että laadukkaassa musiikinopetuksessa tärkeintä on musiikinoppimisprosessin ymmärtäminen. Ilman tätä ymmärrystä ei muista musiikinoppimisen osatekijöistä, kuten ilmapiirin kehittämisestä ja opetussuunnitelmien sisällöistä, saada täyttä hyötyä. (Jaakkola 1998, 83.)

Lock ja Press toteavat musiikin olevan hauskaa, tuomitsematonta ja ei-kilpailullista. He luettelevat kaksikymmentä erilaista tapaa käyttää musiikkia luokassa. Näitä ovat muun muassa samoja sanoja toistavien laulujen soittaminen kyseisten sanojen oppimiseen, sellaisten laulujen hyödyntäminen, joista on lapsille hyötyä uuden oppimiseen ja harjoitteluun, yksinkertaisten liikkeiden keksiminen lauluihin motoristen taitojen kehittämiseksi sekä omien instrumenttien luominen ja niiden soittaminen. (Lock & Press 2006, 307–308.)

Tämä tutkimus käsittelee luokanopettajien käsityksiä musiikin käytöstä musiikintuntien ulkopuolella opetus- ja oppimistilanteissa. Tavoitteenamme oli selvittää miten, miksi ja millaisissa tilanteissa musiikkia käytetään, mikä näihin valintoihin vaikuttaa, minkälaisia reaktioita ja vaikutuksia musiikin käyttö oppilaissa tuottaa sekä mitä ajatuksia opettajilla on musiikin käytön määrästä ja tarpeellisuudesta nyt ja tulevaisuudessa. Näin ollen päätutkimuskysymyksemme onkin seuraava: Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on musiikin merkityksistä, kun sitä käytetään musiikintuntien ulkopuolella opetus- ja oppimistilanteissa?

Musiikin hyötyjä on tutkittu useilla tutkimuksilla jo vuosien ajan ja niissä on todettu yhdenmukaisesti ja selkeästi musiikin hyödyllisyys kasvua, kehitystä ja hyvinvointia ajatellen. Sen sijaan opettajien käsityksiä ja näkemyksiä musiikin hyödyllisyydestä on tutkittu maailmalla hyvin vähän, eikä ajankohtaisia tutkimuksia aiheesta ole helppoa löytää. Usein tutkimukset on tehty oppilaiden näkökulmasta, jolloin opettajien käsitykset ovat jääneet selvittämättä. Opetuksen monipuolisuuden ja kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiseksi on kuitenkin tärkeää, että myös opettajat

tunnistaisivat musiikin tarjoamat hyödyt, jotta sitä osattaisiin käyttää opetuksen tukena – jos sitä ei käytetä, eivät oppilaatkaan voi hyötyä siitä kouluaikana. Tutkimusaiheemme valintaan vaikuttikin se, että koemme musiikin olevan mielekäs osa opetusta sekä haluamme tuoda esiin uutta ja ajankohtaista tietoa siitä, millaisia käsityksiä suomalaisilla luokanopettajilla on musiikin käytöstä ja millainen on musiikin nykytilanne koulumaailmassa. Koemme myös näin teknologian aikakaudella tärkeäksi löytää opetukseen ja oppimiseen uusia näkökulmia ja keinoja – tähän tarkoitukseen musiikki on erinomainen valinta. Musiikin hyödyt tulee saada laajempaan tietoisuuteen, jotta sitä voitaisiin alkaa käyttämään enemmän opetuksessa.

Esittelemme ensin musiikin roolia jokapäiväisessä elämässämme sekä sitä, miten musiikki vaikuttaa meistä jokaiseen ja miten se on osallisena arjessamme. Tarkastelemme lisäksi musiikin yhteyksiä aivoihin, kehitykseen ja oppimiseen. Tuomme esille eri näkökulmia niin kognitiivisen, emotionaalisen kuin fyysisenkin kehityksen kannalta. Perehdymme myös musiikin rooliin perusopetuksen ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa. Tämän jälkeen esittelemme tutkimuskysymyksemme sekä kerromme tutkimuksemme toteuttamisesta, tutkimusmenetelmistä sekä tutkimusaineiston käsittelystä yksityiskohtaisemmin. Menetelmien käsittelyä seuraa tutkimuksemme tulokset. Viimeisenä pohdimme tutkimuksessa saamiamme tuloksia ja yhdistämme ne teoriaan sekä esittelemme jatkotutkimusehdotuksia tutkimusaiheeseemme liittyen.

2 MUSIIKKI OSANA JOKAISEN ELÄMÄÄ

“Mielikuvitus on musiikillisen merkityksen ymmärtämiseen olennaisesti liittyvä tekijä”, toteaa Kurkela (1990, 9) määritellessään kirjoituksessaan musiikkia. Hän kertoo, ettei musiikki ole kieli, vaikka näin yleisesti siitä puhutaan. Hänen mukaansa musiikki on kuitenkin kielen tapaan keino ilmaista merkityksiä, mutta niiden ilmaisutavoissa on ero. Musiikin merkitys ilmenee kuuntelukokemuksessa välittömämmin kuin kielen merkitys. Musiikki ei itsessään edusta mitään merkitystä, vaan se on. Esimerkkinä Kurkela mainitsee surullisen musiikin olevan nimenomaan surullista, ei vain luovan surullista vaikutelmaa. Kielen tapa merkitä on edustaa, musiikki taas ilmentää kohdettaan. (Kurkela 1990, 10.)

Ihminen on olento, joka on liitetty yhteen musiikin kanssa ja joka tarvitsee musiikkia voidakseen olla ihminen ja tulla yksilönä kokonaisvaltaisesti ilmi (Zuckerlandl 1973, 3, 16-17). Lilja-Viherlampi toteaa musiikin olevan mielenkiintoinen ja olennainen osa ihmisyyttä ja jokainen ihminen on jollain tavalla musikaalinen. Kasvamme ja kehitymme osana musiikkikulttuuria ja erilaisten äänimaailmoiden keskellä, jolloin jokaiselle rakentuu omanlaisensa suhde äänimaailmaan ja musiikkiin. Aivan lapsesta saakka useimmat kokemuksemme ovat musiikillisia äänten ja rytmien ympäröidessä meitä. Musiikin nähdään ilmentävän ja ilmaisevan elämää, sillä sen kautta pystymme ilmaisemaan itseämme omin ainutlaatuisin tavoin. Musiikki on myös yksi kommunikoinnin tavoista, sillä sen kautta voidaan olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. (Lilja-Viherlampi 2011, 5.)

Myös Nurmi nostaa esille lasten varhaisen musiikillisen kehityksen tapahtuman. Hän mainitsee vallitsevaan kulttuuriin sopeutumisen ja altistumisen alkavan jo sikiöaikana. Tällöin muokkautuu myös lapsen taipumus tunnistaa oma äidinkieliensä. Tämä tunnistaminen perustuu taipumukseen huomata omalle äidinkielelle ominaiset äänenkorkeuksien vaihtelut sekä puherytmi. Kuitenkin olennaisin vaihe ympäröivän musiikkikulttuurin omaksumiseen tapahtuu kouluikässä. Tällöin lapset omaksuvat myöhemmän oppimisen perustan muodostavat musiikin peruselementit. Nurmi jatkaa, että tämän ympäröivän musiikkikulttuurin omaksumisessa esiintyy kuitenkin yksilöllisiä eroja. Erot perustuvat siihen, miten paljon ja minkälaista musiikkia lapsi kuulee ja kuinka keskittynyttä kuuntelu on. Nämä erot muuttuvat merkittävimiksi kuitenkin vasta myöhemmin pikkulapsiajan jälkeen. (Nurmi 2019, 28.) Lonka (2011, 346) korostaa vielä erikseen lasten maailmaa. Hänen mukaansa lapsen perusoikeuksiin kuuluu oikeus kulttuuriin ja taiteeseen, joihin myös musiikki lukeutuu. Tähän perustuen voidaan sanoa, ettei lapsesta kasva kokonaista ihmistä ilman näitä edellä mainittuja osa-alueita.

Ahosen näkemyksen mukaan kaikki sellaiset ihmisten toiminnot, jotka ovat jollain tavalla yhteydessä musiikkiin, ovat musiikkikäyttäytymistä. Esimerkkeinä näistä toiminnoista mainittakoon musiikin kuuntelu, liikkuminen musiikin tahdissa, soittaminen, laulaminen, improvisoiminen, säveltäminen, nuottien lukeminen, musiikin talletus nuottien avulla, esteettiset ja affektiiviset reaktiot musiikkiin sekä musiikin analysoiminen. (Ahonen 2004, 14.) Särkämö nostaa esiin tärkeän

näkökulman siitä, että musiikkia käytetään erilaisiin tarkoituksiin ja tarpeisiin tilanteen mukaan. Sitä voidaan käyttää muun muassa piristämään, rentouttamaan ja keskittämään huomio haluttuun asiaan tai pois epätoivotusta asiasta. Lisäksi sitä voidaan käyttää laajalti hyödyksi asioiden mieleen palauttamisessa tai unohtamisessa. Tärkeä havainto on myös se, että musiikki pystyy tuomaan hyvän mielen ja olon. (Särkämö 2013, 25.)

Myös Ahonen kertoo, että musiikilla voi olla useita erilaisia tarkoituksia, kuten viihde tai emotionaalisten elämysten etsiminen. Lisäksi hänen mukaansa musiikilla on todettu olevan fyysisiä, kognitiivisia ja emotionaalisia vaikutuksia, mikä tekee musiikista merkityksellistä ihmisille. (Ahonen 2004, 7.) Tallalin ja Gaabin mukaan musiikin rakenne koostuu pienistä osista, joista lopulta muodostuu musiikin kokonaisuus. Nämä musiikin rakenteet ovat selvästi havaittavissa ja vastaavasti niiden havainnointi auttaa materiaalin muistamista. Musiikin rakenteille altistuminen voi parhaassa tapauksessa opettaa rakenteen havaitsemisen kykyjä musiikin ulkopuolellakin, mikä nostaa jälleen paremmin esiin musiikin merkitystä ihmisen kasvulle ja kehitykselle. (Tallal & Gaab 2006, 387–388.)

On myös mielekästä nostaa esiin Kurkelan näkemys siitä, että musiikin merkityksiä tarkasteltaessa voidaan erottaa kaksi eri näkökulmaa – välinearvo ja itseisarvo. Välinearvolla viitataan siihen, että musiikkia voidaan käyttää välineenä, jonka kautta esimerkiksi keskittymiskyvyn tai pitkäjänteisyyden opettaminen lapselle helpottuu. Musiikki on siis tämän näkökulman mukaan väline jonkin asian saavuttamiseen. Pelkkä välinearvo ei kuitenkaan riitä, vaan on otettava huomioon myös sen itseisarvo, jonka mukaan musiikki vain on olemassa. Musiikilla on pitkä historia ihmisten elämässä ja se ilmentää ihmisyyttä syvällisellä tavalla kulkien mukana sukupolvelta toiselle, joten voidaan olettaa sen pitävän sisällään kuitenkin joitakin merkityksiä pelkän olemassaolonsa lisäksi. Musiikki on tekijälleen usein välineen sijaan päämäärä, joka tarjoaa samalla tyydytystä. (Kurkela 1994, 28–29, 346.)

Partti, Westerlund ja Björk nostavat esille tärkeän näkökulman musiikin elämänmittaisesta oppimisesta, joka on yhteydessä jokapäiväisiin tilanteisiin. Musiikki ei ole irrallinen osa, oppiaine, jota harjoitellaan vain kontrolloiduissa tilanteissa, vaan kompleksinen osa oppijaa ympäröivää elämää. Musiikkikasvatuksessa on tärkeää lähteä liikkeelle jokaisen oppijan vahvuuksista ja

musiikkikasvattajien tehtävänä on huomioida, kuinka mahdollistaa tämä jokaisen yksilöllinen elämänmittainen oppiminen. Erityisesti uuden opetussuunnitelman myötä on korostettu vielä enemmän musiikinopettajien roolia oppimisen reflektoinnin laajentamisessa. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 67.)

Tutkimuksessamme esille nousee käsite musikaalisuus, joka on Nurmen mukaan joukko musiikin havaitsemiseen liittyviä universaaleja kykyjä. Nämä kyvyt ovat perustavanlaatuisia musiikin tekemisen kannalta, eikä niitä tarvitse erityisesti harjoitella, vaan ne kehittyvät spontaanisti. Jotta kuultu musiikki on ymmärrettävää ja jotta voi oppia soittamaan, laulamaan tai säveltämään, on oltava musikaalisuutta. Musikaalisuuteen liittyvät kyvyt kehittyvät kasvaessa, mutta jo vauvat kykenevät tekemään erilaisia musikaalisuutta vaativia tehtäviä. (Nurmi 2019, 67.)

3 MUSIIKIN YHTEYS AIVOIHIN, KEHITYKSEEN JA OPPIMISEEN

Musiikin kuulemisen on osoitettu aktivoivan aivoja monipuolisesti ja erittäin voimakkaasti (Huotilainen 2011, 38, 46). Esimerkiksi Herdener ym. tutkivat kahden lukukauden ajan, miten intensiivinen auditiivisten osa-alueiden harjoittelu vaikuttaa opiskelijoihin. Tutkimuksen tulosten mukaan jo näin lyhyessä ajassa aivoissa syntyi muutoksia, mikä osoittaa, että nimenomaan musiikin käyttämisellä saadaan aikaan muutoksia aivoissa. (Herdener ym. 2010, 1377.) Musiikki stimuloi aivoja erityisen laaja-alaisesti myös suhteessa muihin taiteenlajeihin, jotka ovat merkityksellisiä kasvatuksessa ja opettamisessa sekä aivojen kehityksessä (Lonka 2011, 346). Myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin on ollut kirjattuna musiikin kuuntelun kehittävän oppilaiden keskittymistä ja rentoutumista (POPS 1994, 98).

Särkämön mukaan aivojen alueista lukuisat ovat osallisena musiikin aikaansaaman kuuloaistimuksen käsittelyssä. Ensin kuulosignaali eli musiikki saapuu korviin, josta se kulkeutuu aivorunkoon kuulohermoja pitkin. Sieltä signaali etenee talamuksen kautta kuuloaivokuorelle, jossa havaittua ääntä käsitellään. Äänestä havaitaan erilaisia akustisia peruspiirteitä, kuten taajuutta, voimakkuutta ja kestoja. Lisäksi kuultavan musiikin käsittelemiseen osallistuvat pikkuaivot, monet otsalohkon, ohimolohkon ja

päälaenlohkon aivokuoren alueet sekä useat aivojen subkortikaalisista eli aivokuorenalaisista alueista, kuten limbinen järjestelmä. Kuulohavainnon ohella sekä musiikin havaitsemiseen että kokemiseen liittyy aivoissa monia kognitiivisia, motorisia ja emotionaalisia prosesseja. (Särkämö 2013, 29.)

Musiikin vaikutuksia aivoihin on tutkittu erilaisia tutkimusmenetelmiä käyttäen. Jotkut menetelmät, kuten EEG ja MEG, perustuvat aivojen hermosolujen sähkömagneettisen toiminnan mittaamiseen. Erilaiset tutkimuslaitteet puolestaan mittaavat aivojen veren happipitoisuuden tai muiden aineiden pitoisuuksien muutoksia esimerkiksi fMRI- ja PET -menetelmillä. Parhaaseen ja optimaalisimpaan tulokseen päästään usein käyttämällä eri tutkimusmenetelmiä ja yhdistelemällä niitä. Erilaisia tutkimusmenetelmiä käyttämällä voidaan tutkia sitä, mitä aivoissa tapahtuu musiikin vaikutuksesta ja minkälaisia muutoksia aivojen aktiivisuudessa ilmenee. (Huotilainen 2011, 37–38.)

Huotilainen (2011, 39) lisää, että puheen ja musiikin havaitsemiseen ja tuottamiseen käytettävät aivotoiminnot muistuttavat merkittävästi toisiaan. Myös Numminen, Erkkilä, Huotilainen ja Lonka kertovat, että useat kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet lapsen aivotoiminnan hyötyvän musiikista ja musiikillisesta toiminnasta. Musiikki tukee kuulokyvyn kehittymistä tarjoamalla kuuntelemiselle erilaisia materiaaleja, kuten äänien korkeuksien, sävyjen ja kestojen erottelua, sekä järjestyksen muistamista. Kun musiikista havaitsee äänien eroja, se tukee lapsen kielellistä kehitystä ja esimerkiksi äidinkielen oppimista. Ajallisena toimintana musiikki tukee myös lapsen keskittymiskyvyn kehittymistä. (Numminen, Erkkilä, Huotilainen & Lonka 2009, 11.)

Musiikillisen kokemisen peruselementteinä voidaan pitää ääniä, liikkeitä ja rytmiä, joita yksilö kokee ja aistii jo ennen syntymäänsä (Tuovila 2003, 40). Myös Ruokonen mainitsee musiikin vaikutuksen ihmisen aivojen kehitykseen jo sikiöaikana. Tällöin esimerkiksi äidin rytmikkäät sydämenlyönnit rauhoittavat pientä vauvaa. Jo ennen syntymää laulettujen tuttujen laulujen toistaminen tuo turvallisuuden tunnetta myöhemmissäkin ikävaiheissa. Lapsen kielellisen kehityksen osalta musiikki, ja erityisesti laulaminen, ovat tärkeitä välineitä. Ne paitsi edistävät kehityksen puhkeamista, mutta myös edesauttavat sen jatkuvaa kehitystä. (Ruokonen 2000, 73–75, 78.)

Erkkilä esittää näkemyksiä vasemman ja oikean aivopuoliskon eroista musiikkiin liittyen. Hänen mukaansa vasen aivopuolisko osallistuu enemmän musiikin kognitiivisen ulottuvuuden tehtäviin, kun taas oikea puolisko erottelee, tulkitsee ja prosessoi musiikin äänenpainollisia ulottuvuuksia. Molempia puoliskoja tarvitaan musiikin ymmärtämiseen. Vasemman puoliskon toiminta on enemmän musiikin mekaanista prosessointia, kun taas oikea puolisko prosessoi musiikkia liittäen siihen emotionaalisen osuuden ja näkemällä musiikin kokonaisuutena konteksteineen. Tämän oikean aivopuoliskon toimiminen kuitenkin vaatii myös vasemman puoliskon kognitiivisten prosessien toimintaa ja ymmärtämistä. Saavuttamalla musiikissa harjoittelemalla tason, jossa tekninen osaaminen on edistynyt, on mahdollista toimia myös musiikillisesti luovalla, ilmaisevalla, kokemuksellisella ja emotionaalisella tavalla. (Erkkilä 1997, 18–20.)

3.1 Musiikin yhteys kognitiiviseen kehityksen ja oppimiseen

Ahosen mukaan lähtökohtana kognitiivisessa oppimisessa on se, että oppiminen on tiedon omaksumista ja sen ymmärtämistä. Tutkimuskohteena tässä on ennen kaikkea ihmisen mieli ja sen toiminta uutta tietoa vastaanottaessa. Ihmisen mielen ajatellaan olevan tiedonkäsittelyjärjestelmä, joka vastaanottaa ja varastoi tietoa, suorittaa erilaisia operaatioita, palauttaa asiat mieleen sekä kehittää tarpeen mukaan ratkaisuja ongelmiin. Luonnollisena voidaan pitää sitä, että tiedonkäsittelyn kapasiteettiin, kokoon, tehoon ja operaatioihin vaikuttavat sekä oppijan kehitys että oppiminen. (Ahonen 2004, 20.)

Kognitio määritellään Lehtisen, Vauraksen ja Lerkkasen mukaan tajunnan sisällöksi, ja kognitiiviset prosessit puolestaan ovat tapahtumia, jotka liittyvät tajunnan ja mielen sisältöihin. Oppiminen ja kehitys liitetään kognitiivisen tutkimusperinteen mukaan yksilön tiedollisiin prosesseihin, ja tutkimukset ovat suuntautuneet tiedon hankintaan, taltiointiin sekä sen käytön prosesseihin. Lisäksi kognitiivisissa tutkimuksissa keskeisinä kohteina ovat olleet muistin rakenne ja toiminta, laadullisesti erilaiset oppimisstrategiat ja ongelmanratkaisuprosessit. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 52.) Ahonen täsmentää, että oppimisessa on kognitiivisen näkökulman mukaan olennaisia ne muutokset, jotka tapahtuvat tietorakenteissa. Nämä muutokset taas

aiheuttavat käyttäytymisen muutoksen. Merkittävää on se, että oppija on itse tiedon konstruoija, eikä kukaan voi siirtää tietoa automaattisesti oppijan ajatteluun. Näin jokainen muodostaa tiedolle omat tulkintansa. Muut ihmiset oppijan ympärillä voivat kuitenkin ohjata ja suunnata oppijan konstruoimisprosessia sekä auttaa ajattelun kehitystä. (Ahonen 2004, 20–21.)

Kognitiivinen musiikkitiede tutkii musiikkia kognitiotieteen kautta ja se keskittyy tarkastelemaan musiikilliseen tietämiseen ja osaamiseen liittyviä toimintoja, jotka voivat liittyä muun muassa musiikin oppimiseen, havaitsemiseen, kokemiseen ja tuottamiseen. Kiinnostuksenkohteena on musiikin toteutuminen sen tuottajan ja kuuntelijan mielessä ja kehossa. Monet tutkijat ovat todenneet, että musiikki luo oman itsenäisen osa-alueensa, minkä vuoksi se on kognitiotieteen kannalta kiinnostavaa. Esimerkiksi musiikin prosessoinnissa hyödynnetään sellaisia osa-alueita, jotka ovat yhteydessä inhimillisiin kognitioihin ja siksi ne kiinnostavat tutkijoita myös ihmisen yleistä toimintaa tarkasteltaessa. Tunteet, intuitio sekä ei-kielellinen tiedonkäsittely musiikissa nousevat tässä merkittävään asemaan. (Toiviainen, Eerola & Louhivuori 2003, 87–90.)

Kun tarkastellaan musiikkia kognitiivisesta näkökulmasta, ei sen nähdä välittyvän valmiina hahmoina sitä kuuntelevan tajuntaan. Sen sijaan se edellyttää mielen sisällä tapahtuvaa aktiivista tiedonkäsittelyä. Tiedonkäsittelyyn sisältyy erilaisia työkaluja, joita ovat aistimustaso, hahmottaminen, tulkitseminen, muistaminen, kuvittelu, päättely ja ongelmanratkaisu. Näitä käyttäen voidaan epätäydellisestä materiaalista työstää sellainen kokonaisuus, joka on mahdollisimman mielekäs ja yhtenäinen. Tämän tiedonkäsittelyn näkökulman perusteella musiikki vastaanotetaan ärsykkeenä, joka voidaan määritellä fysikaalisin suurein, joita ovat frekvenssi (taajuus), amplitudi (äänenvoima) ja aaltomuoto (sointiväri). (Ahonen 2004, 22.)

Kun tiedonkäsittely tapahtuu aivoissa, saa äänitapahtuma toisenlaisen muodon. Tällöin kuulija kokee sen mentaalisisinä hahmoina ja melodioina sekä selvästi jäsenyvinä muotorakenteina ja merkityksellisinä yksikköinä. Näiden kuvailemiseen voidaan käyttää erilaisia adjektiiveja, kuten iloinen, hidas, kirkas tai jännittävä sekä näiden vastakohtia. Prosessin tuloksena äänitapahtuma tunnistetaan sävelmäksi, joka voi olla kuulijalle jo entuudestaan tuttu tai vastaavasti täysin uusi. Kuulija pystyy myös erottelemaan, mitä soittimia kuultavassa sävelmässä on käytetty ja onko se duuri- vai

mollisävyinen. (Ahonen 2004, 22.) Musiikin kuunteleminen parantaa ihmisten kykyä suoriutua muun muassa kognitiivista nopeutta, luovuutta (Schellenberg, Nakata, Hunter & Tamoto 2007, 14–15) ja työmuistia (Jäncke 2008) vaativissa tehtävissä joko musiikkia kuunnellessaan tai musiikin kuuntelemisen jälkeen.

Musiikin käytön kautta voidaan harjoittaa tarkkaavaisuuden lisäksi muistamista, mielessä säilyttämistä, mieleen palauttamista sekä muita prosesseja, jotka liittyvät sisäiseen ajatteluun. Esimerkiksi pianonsoiton opettaja voi oppijan kognitiivisten taitojen kehittämistä varten hyödyntää harkitusti ja tarkkaan valittuja, ongelmanratkaisua ja soveltamista edellyttäviä oppimistehtäviä. Näin musiikki tukee kognitiivista oppimista ja metakognitiivisten taitojen kehittymistä edellä mainituilla osa-alueilla. (Partti ym. 2013, 59.)

Lehtosen mukaan musiikki aktivoi yhtä aikaa kaikki muistin osa-alueet. Hahmottaminen vaatii lyhytkestoista muistia, jonka avulla pystymme muistamaan aiemmin kuulemamme musiikin. Menneiden muistamisessa episodinen muisti on tarpeellinen. Tärkeimpänä pidetään kuitenkin sitä, että musiikki koskettaa tiedostamattomaan sijoittuvia yleistyneitä kokemuksia ja tunnelmia. Tähän tarvitaan semanttista muistia. (Lehtonen 2008.) Instrumentin soittamisessa tarvitaan myös kinesteettistä muistia. Olennaista tässä on, että toistojen myötä lapsen lihasmuisti vahvistuu ja liikeradat muuttuvat entistä automaattisemmiksi. (Sheppard 2005, 73.) Voidaankin todeta, että toistojen tekeminen vahvistaa aivoissa muistijälkiä ja edistää näin ollen oppimista. Tunteiden kokemus aivojen tulkitsemana on niin voimakas, että ihminen muistaa parhaiten tunnejälkeen perustuvat asiat. (Levitin 2010a, 197.)

Laulaminen on opittu prosessi, ja sen oppiminen mahdollisimman varhaisella iällä aikaansaa valtavia muutoksia kehityksessä. Laulaminen edistää lähes rajattomasti asioiden mieleen palauttamista sekä muistamista. Musiikki ja laulaminen tarjoavatkin suuria mahdollisuuksia monella saralla. Ne rikastavat ja parantavat elämää, kehittävät aivojen toimintaa ja muistia sekä parantavat oppimista. Musiikki luo positiivisempaa yhteyttä uuden oppimisen ja tietojen muistamisen välille. Musiikin vaikutus yltää myös luonteeltaan introverteihin lapsiin, ja kyseisten lasten onkin havaittu olevan myös sosiaalisesti vapautuneempia. (Campabello, De Carlo, O'Neil & Vacek 2002, 58.)

3.2 Musiikin yhteys emotionaaliseen kehitykseen ja oppimiseen

Emotionaaliset prosessit nähdään nykyään keskeisinä kognition, toiminnan, sosiaalisuuden, vuorovaikutuksen ja kehityksen motivaattoreina ja järjestäjinä. Jo pienillä lapsilla emootioiden merkitys kommunikaatiossa korostuu. Kasvojen ilmeillä säädellään kommunikoinnin laatua ja tyyliä, ja nämä asiat vaikuttavat olennaisesti lapsen emotionaaliseen kehitykseen. Emotionaalisen toimintakyvyn vahvin perusta on kuitenkin biologisessa perustassa. Emootiot määritellään neuronisiksi prosesseiksi, jotka johtavat tiettyyn ilmaisuun ja sen myötä ilmaisuun vastaavaan tunteeseen. (Griffin & Mascolo 1998, 4–6.)

Griffin ja Mascolo esittelevät myös kognitiivisen näkökulman emootioiden toimimiseen. Näkökulman mukaan termi emootio viittaa suhteisiin ulkoisten kannustimien, ajatusten ja sisäisten havaittujen tunteiden tasojen välillä. Esimerkiksi kun ulkoisesti huomataan huolestunut ilme tärkeän henkilön kasvoilla, ajatuksena syntyy odotus torjunnasta ja huomataan muutos sydämen sykkeessä sen kiihtyessä. Näin ollen emootiot toimivat pitääkseen mielen keskittyneenä senhetkisiin haluihin ja tapahtumiin. Ne ohjaavat yksilöä keinoihin säilyttää positiiviset tunteet samalla torjuen negatiivisia. (Griffin & Mascolo 1998, 7–8.)

Ihmiset käyttävät musiikkia tunteiden säätelyyn ja sen kautta voidaan luoda ja tuoda esiin tunteita ja kokemuksia (Saarikallio 2013, 39; Huotilainen 2011, 41–42). Musiikki antaa erilaisia väyliä ja keinoja käsitellä monenlaisia tunteita ja ajatuksia, ja sen kautta päästään mukaan erilaisiin tunnetiloihin. Musiikkia kuunnellessaan tai soittaessaan lapsi saa uudenlaista tietoa omista reaktioistaan ja tuntemuksistaan erilaisissa tunnetiloissa. On tavoitteellista, että musiikkia esitettäessä pystyttäisiin näyttämään tunteet niiden piilottamisen sijaan. (Huotilainen 2011, 41–42.) Aggression ja voimakkaiden tunteiden näyttäminen mahdollistuvat hyvin fyysisellä soittamisella ja tunteeseen sopivan soittimen valitsemisella erityisesti niissä tilanteissa, joissa soittaja ei vielä kykene tuomaan esiin tunteitaan oman soittimensa ja soittotaitojensa kautta. Toisaalta omia kappaleita tekemällä voidaan ilmaista tunteita myös sanallisesti. (Huotilainen & Putkinen 2008, 214.)

Erityisen vahvana näyttäytyy myös musiikin kuuntelun merkitykset juuri emotionaalisella tasolla. Gabrielsson esittää tutkimuksen, jossa tutkittiin musiikin

kuuntelun tarkoituseriä. Merkityksellisimpänä nousi esiin jonkin menneen tapahtuman muistelu. Toiseksi merkityksellisin kuuntelun tarkoitus oli hyvän mielen saaminen. Gabrielsson esittää myös toisen samantyyllisen tutkimuksen, jossa lähes puolet vastaajista oli nimennyt musiikin kuuntelunsa juontuvan tarkoituksesta ilmaista ja esittää tunteita sekä vaikuttaa niihin. (Gabrielsson 2011, 92–93.) Myös Huotilainen ja Putkinen (2008, 214) korostavat, että musiikki on merkittävä väline tunteiden ja ajatusten ilmaisemisessa.

Myös Saarikallio kertoo musiikista positiivisten tunne-elämysten tarjoajana, minkä lisäksi korostaa sen mahdollistavan negatiivisten ja vaikeiden tunteiden käsittelyn. Emotionaalisen kehityksen kannalta on ensisijaisen tärkeää havaita, että musiikki tarjoaa mahdollisuuksia sekä tunteiden kokemiseen, ymmärtämiseen, muokkaamiseen että ilmaisemiseen. Tunteiden käsitteleminen musiikin avulla ei aina ole tietoista, vaan sitä saattaa tapahtua myös tiedostamatta. Monilla ihmisillä tuntuu kuitenkin olevan usein käsitys siitä, mitä musiikkia he tarvitsevat missäkin mielentilassa tietyn mielialan vallitessa. (Saarikallio 2009, 226–227.)

Nummisen ym. mukaan musiikki on ei-kielellinen järjestelmä, joka tästä huolimatta kantaa monia merkityksiä. Tämän vuoksi se mahdollistaa lasten vaikeidenkin tunnekokemusten käsittelyn turvallisella tavalla. Joillekin laulaminen voi kuitenkin olla paras ratkaisu emootioiden käsittelyyn ja hallintaan. (Numminen ym. 2009, 11–12.) Musiikin kautta voidaan välittää monenlaisia viestejä myös sellaisista asioista, joista on vaikea puhua. Tällä tavoin musiikki mahdollistaa sen, että tunteita pystyy ilmaisemaan myös hyödyntämällä jotain välinettä – tässä tapauksessa musiikkia. (Huotilainen & Putkinen 2008, 214.)

Przybysz esittelee artikkelissaan musiikkiin ja emootioihin liittyvää tutkimustietoa. Hän mainitsee kolme näkökulmaa, joista ensimmäiseksi toteaa musiikin vaikutuksen emootioihin olevan kokonaisvaltainen ilmiö, joka liittyy sekä psykologiseen ja fysiologiseen että aivojen toiminnalliseen näkökulmaan. Toisekseen musiikin vaikutukset emootioihin ovat yhteydessä musiikinkuuntelijan kognitiiviseen toimintaan ja käyttäytymiseen. Kolmanneksi musiikin myötä koetut emootiot ovat aivojen sekä kognitiivisten että behaviorististen mekanismien yhteistulosta. Näin ollen musiikista syntyneet emootiot ovat erittäin laadukkaita ja intensiivisiä. (Przybysz 2013, 191.)

Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen ja Mäkinen kertovat, että musiikilla on hyvin merkityksellinen vaikutus yksilön hyvinvointiin erityisesti kuntouttavana osa-alueena. Musiikkiterapiaa voidaan käyttää monenlaisiin tavoitteisiin pyrkiessä sosiaalisessa ja emotionaalisisessa sekä fyysisessä maailmassa. Jo musiikki itsessään auttaa ilmaisemaan tunteita ja itseään, mutta terapian muodossa musiikki syventää tätä ilmaisua ja kontaktin oton helpottumista ympäristöön. Se pyrkii antamaan uusia taitoja ja välineitä itseilmaisuun ja yhteistoimintaan. Terapia toteutetaan lapsen ehdoilla hänen tarpeisiinsa vastaten soittamisen, laulamisen, leikkimisen tai musiikin kuuntelun keinoin. Musiikkiterapiaa käytetään yleisesti psykiatriassa sekä heidän kanssaan, joilla on todettu jokin kehitysvamma. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen 1993, 206–209.)

Punkanen (2011, 56–57) kertoo, että musiikin vaikutusta kipukokemuksiin on myös tutkittu viime aikoina melko paljon. Vaikutukset ovat hänen mukaansa eri tutkimuksissa olleet samansuuntaisia – niiden mukaan musiikilla on vaikutusta kivun sekä ahdistuksen ja masennuksen tunteiden kokemisen vähentymiseen. Esimerkkinä hän mainitsee tutkimuksen (Siedliecki & Good 2006, 553–558), jossa selvitettiin musiikin vaikutusta voiman tunteeseen, kipuun, masennukseen ja toimintakykyyn kroonisesta kivusta kärsivillä potilailla. Tutkittavat jaettiin kolmeen ryhmään, joista ensimmäinen kuunteli tutkijan valitsemaa musiikkia tunnin päivässä ja toinen ryhmä itse valitsemaansa musiikkia saman verran. Kolmas ryhmä ei kuunnellut musiikkia ollenkaan. Tuloksena kyseisessä tutkimuksessa osoitettiin, että ensimmäisessä ja toisessa ryhmässä toimintakyky ja voiman tunne lisääntyivät, minkä lisäksi myös masennus ja kipu vähentyivät. Musiikin kuntouttavasta käytöstä onkin paljon näyttöä ja vaikutukset ovat nähtävissä jokaisella kehityksen osa-alueella. Nurmi (2019, 62–63) mainitsee erityisesti itse valitun musiikin kuuntelun auttavan sietämään kipua pidempään. Hänen mukaansa tämä perustuu siihen, miten musiikki paitsi auttaa viemään ajatuksia pois ahdistavasta tilanteesta, mutta myös tuottamaan mielihyvää lievittämään kipua.

Musiikin kuunteleminen aktivoi merkittävästi emootioiden säätelyyn vaikuttavia aivojen mesolimbisen järjestelmän eri osia (Menon & Levitin 2005, 178–182). Särkämön (2013, 30) mukaan tämän järjestelmän ajatellaan olevan musiikin aiheuttaman mielihyvän kokemuksen, kuten monien muidenkin muista asioista

johtuvien mielihyvän tuntemusten taustalla. Bastian (2000, 345–354) toteaaakin, että musiikin on todettu vaikuttavan negatiivisten tunteiden, kuten pelko- ja epävarmuustilojen, määrän pienenemiseen. Lisäksi empaattisuuden on todettu kehittyneen selvästi.

3.3 Musiikin yhteys fyysiseen kehitykseen ja oppimiseen

Fyysinen eli kehollinen kehitys on merkittävä osa lapsen normaalia kasvua ja kehitystä, mikä onkin syy lasten tarpeelle liikkua paljon päivittäin. Liikkuminen puolestaan on fyysistä aktiivisuutta ja se kehittää motorisia perustaitoja. Näitä taitoja lapset tarvitsevat, jotta he selviytyvät arjessaan ja elämässään sekä oppivat uusia asioita ympärillä olevasta maailmasta. Motoriset perustaidot mahdollistavat eri liikuntamuotojen lajitaitojen ja keinojen oppimisen. Näiden taitojen ja keinojen avulla lapsi pystyy myöhemmin elämässään kehittämään tai ylläpitämään fyysistä kuntoaan. Hyvä fyysinen kunto tuo mukanaan positiivisia vaikutuksia esimerkiksi erilaisista yhteiskunnallisista velvoitteista selviytymiseen. Lisäksi ehkä tärkeimpänä vaikutuksena nähdään hyvän fyysisen kunnan merkitys monien sairauksien ennaltaehkäisijänä. (Sääkslahti 2005, 15–16, 23.)

Motoriset perustaidot ovat välttämättömiä tietoja ja taitoja, joita ihminen tarvitsee selvitäkseen motorisesti. Nämä taidot käsittävät kävelemisen, juoksemisen, hyppäämisen, heittämisen, kiinniottamisen, potkaisemisen sekä lyömisen. Motoriset taidot puolestaan on jaoteltu kolmeen eri luokkaan sen mukaan, mihin taitoja käytetään. Ensimmäiseen luokkaan kuuluvat tasapainotaidot, joilla estetään kaatuminen pitämällä kehon painopiste tukipisteen yläpuolella. Toinen luokka on liikkumistaidot, johon lukeutuu paikasta toiseen liikkuminen. Kolmas luokka sisältää käsittelytaidot, joihin luetaan esimerkiksi eri välineiden käsittely. Fyysinen aktiivisuus taas on sellaista liikuntaa, jossa motoristen suoritusten aikaansaamana kuluu energiaa. Fyysiseen aktiivisuuteen ovat yhteydessä niin biologiset, sosiaaliset kuin ympäristötekijätkin. (Sääkslahti 2005, 15, 24.)

Musiikin fyysiset vaikutukset merkitsevät ulkoisesti havaittavia, refleksiivisiä motorisia liikkeitä. Niitä voidaan havaita ilman mitään erityisempiä mittareita tai

apuvälineitä ja ne tapahtuvat luonnollisesti, ilman harjoittelua. Fyysinen reaktio musiikkiin on esimerkiksi jalan heiluttaminen musiikin tahtiin. Fysiologiset reaktiot taas ovat sisäisiä prosesseja, joita mittaamaan tarvitaan yleensä jonkinlainen mittari. Sydämen syke on esimerkki fysiologisesta reaktiosta, sillä sen mittaamiseen käytetään yleensä sykemittaria. (Punkanen 2011, 53.)

Kehitystä tapahtuu erityisesti soiton opiskelussa, sillä soittaminen vaatii muun muassa sormien, jalkojen ja huulien hienomotoriikkaa sekä silmän ja korvan yhteistoimintaa (Costa-Giomi 2005, 262). Campabello ym. (2002, 13) mainitsevat, että aikaisella ja jatkuvalla musiikin käytöllä, esimerkiksi luokkahuoneessa, saadaan aikaan merkittäviäkin vaikutuksia muun muassa motoriseen kehitykseen ja sen edistymiseen. Punkasen mukaan (2011, 58) näyttääkin siltä, että kehomme ja aivomme on liitetty reagoimaan monenlaisiin ääniin ja erityisesti rytmillisiin sointeihin. Hän lisää, että mielihyvän tunteen on todettu kasvavan kehomme liikkeiden synkronoituessa musiikin rytmin kanssa.

Lasten musiikin käyttämisen ja fyysisen kehityksen välillä vallitsevasta positiivisesta yhteydestä on saatu useita tutkimustuloksia. Esimerkkinä mainittakoon Costa-Giomin (2005, 262-263) tutkimus, jossa tutkittiin 51 aiemmin musiikinopetusta saamatonta lasta, jotka saivat nyt tutkimusta varten käyttöön pianon sekä soittotunteja kahden vuoden ajan. Vertailuryhmänä toimi samalla tasolla kognitiivisesti, musiikillisesti ja motorisesti olevat lapset, jotka eivät edelleen tutkimuksen aikana osallistuneet musiikinopetukseen. Tutkimuksen alussa ja lopussa tehdyn testin perusteella todettiin, että musiikinopetusta saaneet lapset olivat kehittyneet hienomotoriikan sekä reaktionopeuden alalla huomattavasti verrattuna vertailuryhmään. Toisaalta eroa ei ollut syntynyt silmän ja käden koordinaatioon ja näppäryyteen. Tulokset osoittavat musiikin positiivisen yhteyden riippuvan monista tekijöistä. Esimerkiksi eri soitinten soittaminen kehittää eri tavalla eri fyysisiä ominaisuuksia, mutta yhteisesti erityisesti hienomotoriikkaa.

Musiikki on hyvin vahvasti yhteydessä liikuntaan. Se kehittää vastaavanlaisia taitoja ja ominaisuuksia, jotka myös liikuntaharrastusten parissa kehittyvät. Musiikkiliikunta yhdistää musiikin ja liikunnan käsitteet. Käsite kattaa kehon liikkeet, kuuntelun, laulamisen sekä omat ajatukset ja ideat. Oppimisen on tarkoitus olla syvällistä, ajattelun kautta tapahtuvaa, kehollisen kokemuksen myötä syntyvää musiikin ja

liikkeen yhteistä toimintaa. Parhaat oppimistulokset saavutetaan nimenomaan kokonaisvaltaisen kehollisen kokemuksen kautta. Molemmat aineet ovat taitoaineita, eikä niitä voi oppia vain teoriaa lukemalla. Musiikkiliikunnan kautta näihin aineisiin liittyviä taitoja on mahdollista syventää juurikin toiminnallisuuden sekä kehollisuuden myötä. (Juntunen 2010, 11.)

Hongisto-Åbergin ym. mukaan musiikkiliikunnan tavoitteena on kehittää esimerkiksi rytmittäjää, reaktio- ja koordinaatiokykyä sekä liikunnallisia valmiuksia. Musiikkiliikunta vaatii keskittymiskykyä, kärsivällisyyttä ja eri kehonosien yhteistyötä, joten edellä mainitut osa-alueet kehittyvät monipuolisesti säännöllisen harjoittelun avulla kaikenikäisillä. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 156–157.) Derri, Tsapakidou ja Zachopoulou tutkivat musiikkiliikunnan yhteyttä motoriseen kehitykseen. Heidän mukaansa nimenomaan musiikissa oleva rytmi on tärkeä motoristen taitojen kehittymiseen vaikuttava tekijä, joka edesauttaa lyhyessäkään ajassa tapahtuvia muutoksia näissä taidoissa. (Derri, Tsapakidou & Zachopoulou 2001, 21–22.)

Kinesteettinen oppija oppii perustuen tuntohavaintoon ja fyysiseen kokemukseen. Oppimistilanteet ovat erilaisia tuntemuksia ja tunnelmia, ja tieto välittyy oppijalle muun muassa käden tai kehon kautta. (Nuutinen & Repo 2003, 38.) Kinesteettisen oppijan oppimisympäristön on oltava liikkumisen mahdollistava, sillä hän vaatii kehollisuutta oppiakseen. Hän haluaa soveltaa teoriaa käytäntöön ja päästä itse tekemään ja kokeilemaan. Opetuksessa häntä auttavat esimerkiksi erilaiset pelit ja draama. (Kokkinen, Rantanen-Väntsi & Tuomola 2008, 22.) Näin voidaankin siis ajatella toiminnallisuuden, fyysisyyden ja kokemuksellisuuden vuoksi musiikkiliikunnassa korostuvan nimenomaan kinesteettinen oppimistapa. Perkiö mainitsee, kuinka liike voi opettaa oivaltamaan musiikin oppeja. Esimerkkeinä näistä opeista voidaan mainita muun muassa dynamiikka, rytmi, melodia ja sointuvärit. Tuomalla nämä opit esiin konkreettisesti ovat ne helpommin sisäistettävissä. (Perkiö 2010, 12.)

3.4 Musiikkiharrastuksen yhteyksiä oppimiseen ja kehitykseen

Metsämuurosen mukaan harrastus, jonka tulisi aina lähteä yksilön itsensä kiinnostuksesta ja tarpeista, kohdistuu johonkin tiettyyn kohteeseen, ja siinä korostuu toiminta. Harrastus ja sen harrastaminen ovat positiivissävyistä omaehtoista toimintaa, joka kohdentuu johonkin tiettyyn musiikin välineeseen, tekniikkaan, lajiin tai osa-alueeseen ja jolloin harrastaja nauttii tekemisestään. (Metsämuuronen 1995, 20–23.) Kososen mukaan musiikin harrastamisella tarkoitetaan usein vapaa-ajalla tapahtuvaa musiikkiin liittyvää toimintaa ja yleensä se viittaa koulun ulkopuolella tapahtuvaan musiikkitoimintaan. Musiikin harrastaminen voi tarkoittaa tavoitteellista omien laulu- ja soittotaitojen kehittämistä joko yksin tai ryhmässä. Harrastamisella voidaan tarkoittaa myös musiikin kuuntelemista, jolla ennen nykyisen musiikkiteknologian kehitystä tarkoitettiin lähinnä keskittynyttä musiikin kuuntelemista konserteissa tai sitä ennen harvinaisilta äänitteiltä. (Kosonen 2009, 157.) Erilaisilla aivotutkimuksilla on saatu selville, että lapsen musiikkiharrastuksella on useita musiikin ulkopuolelle ulottuvia hyötyjä. (Huotilainen 2011, 38, 46.)

Habib ja Besson (2009, 279–283) kertovat musiikkiharrastuksella olevan niin syvällisiä kuin kestäviäkkin vaikutuksia aivoihin. Huotilainen ja Putkinen toteavat musiikkiharrastuksen laajentavan niitä aivoalueita, jotka vastaavat tarkkaavaisuudesta ja motorisen toiminnan ohjauksesta. Lisäksi musiikkiharrastuksen tuloksena aivokurkiainen muuttuu paksummaksi, mikä helpottaa nopeaa tiedonkulkua aivoissa. Musiikin vaikutus muistiin perustuu sekä musiikin herättämiin tunteisiin että mantelitumakkeen ja hippokampuksen läheisyyteen aivoissa. (Huotilainen & Putkinen 2008, 210–213.)

Huotilaisen mukaan on myös osoitettu, että lapsen ikä musiikkiharrastusta aloittaessa vaikuttaa aivoalueiden kasvamiseen. Mitä varhaisemmassa vaiheessa lapsi on aloittanut musiikin harrastamisen ja mitä pidempään musiikkia on harrastettu, sitä vahvempaa aivoalueiden kasvaminen niiden paksuuden ja pinta-alan osalta on. Kasvua ja laajenemista tapahtuu erityisesti aivokuoren kuulo-, tunto- ja motorisilla alueilla. Tämä aivoalueiden kasvaminen vaikuttaa luonnollisesti myös kaikkiin muihin sellaisiin toimintoihin, joihin näiden aivoalueiden käyttöä tarvitaan. Aivokapasiteetin lisääntymisen ansiosta uusien taitojen oppiminen helpottuu entisestään. Musiikkia harrastavilla lapsilla on aivojen suurentuneiden kuuloalueiden

ansioista enemmän kapasiteettia muun muassa vieraan kielen oppimiseen (Huotilainen 2009, 40–41). Huotilainen ja Putkinen mainitsevat, että musiikkiharrastuksella on vaikutusta myös perinnöllisen lukihäiriön aiheuttamien hankaluuksien vähentämiseen. Musiikkiharrastus auttaa aktivoimaan toimivan aivopuoliskon puhealuetta ja auttaa näin kielen havaitsemisessa. (Huotilainen & Putkinen 2008, 210.)

Musiikin harrastaminen on yhteydessä parantavasti lapsen kognitiivisiin kykyihin. Huotilainen esittelee useita tutkimuksia, joiden mukaan musiikkia harrastavat lapset suoriutuvat monista kognitiivisista tehtävistä paremmin kuin muut lapset, sillä he muistavat loruja, sanalistoja ja sanajärjestyksiä paremmin kuin ne lapset, jotka eivät harrasta musiikkia. Lisäksi musiikkia harrastavien lasten lukutaito ja kielellinen muisti on erilaisissa tutkimuksissa useita mittareita käyttäen todettu muita paremmaksi. (Huotilainen 2011, 42.) Campabellon ym. mukaan musiikillisten aktiviteettien harrastamisen on todettu kehittävän älyä, parantavan kuuntelutaitoja sekä johtavan suurempaan kiinnostukseen oppimista kohtaan. Paitsi vapaa-ajan harrastaminen, myös koulussa musiikin lisääminen osaksi opetussuunnitelmaa edesauttaa parantamaan lasten kognitiivisia taitoja. (Campabello ym. 2002, 13, 34.) On todettu, että musiikkiharrastus vaikuttaa positiivisesti lapsen kognitiivisiin kykyihin riippumatta siitä, minkä tasoiset aiemmat kognitiiviset kyvyt, musiikilliset taidot tai perheen asema ja asenteet musiikkiin ovat olleet (Huotilainen 2011, 45).

Samoin musiikkiharrastuksella on kehittäviä vaikutuksia kuulo- (Angelucci ym. 2007, 491–495) sekä tunto- ja motorisen järjestelmän kehitykseen (Huotilainen 2011, 44–45). Musiikin harrastaminen on yhteydessä lapsen oppimiseen erityisesti soittaessa saadun välittömän kuulonvaraisen palautteen myötä. Mahdollisuuksia arvioida, hioa ja ajoittaa motoriset toiminnot tiettyihin ärsykkeisiin on musiikin harrastamisessa rajaton määrä. Tämä johtaa harjoituksen myötä tarkkuuteen ärsykkeen vastaanottamiseen ja siihen vastaamiseen. (Costa-Giomi 2005, 263.) Musiikkia harrastaville lapsille kehittyy myös erityisen hyvä rytmitaju. Rytmitajun avulla mahdollistuu nopea erilaisten liikeratojen oppiminen, mikä näkyy erityisesti sellaisten liikuntaharrastusten parissa, joissa koreografioiden oppiminen on olennaista. Rytmitajun ohella musiikki kehittää fyysisistä ominaisuuksista motorisia taitoja. (Huotilainen & Putkinen 2008, 213.)

Kososen (2009, 159–160) mukaan lapsen vanhemmilla on merkittävä rooli lapsen musiikkiharrastuksen aloittamisessa, mutta he eivät kuitenkaan voi harrastaa musiikkia lapsensa puolesta. Lisäksi innostus ja motivaatio musiikkiharrastusta kohtaan tulee lähteä lapsesta itsestään ja hänen kiinnostuksistaan. Musiikin harrastaminen yhdessä vanhemman kanssa tukee ja vahvistaa myös Fredriksonin (1996, 55–56) mukaan vanhempien omaa musiikkikasvatustyötä. Sen myötä karttavat vanhempien ja lasten yhteiset laulu- ja leikkimateriaalit ja lasten sosiaalisuuteen kasvaminen edistyy.

Nurmi käsittelee laajasti musiikin harrastamisen monia vaikutuksia. Hän mainitsee useita musiikkiharrastuksen positiivisia vaikutuksia, kuten itsevarmuuden kasvaminen, empatiakyvyn kehittyminen, hienomotoristen taitojen paraneminen sekä luovuuden edistyminen. (Nurmi 2019, 53–66.) Musiikkia harrastavat lapset voivat lisäksi olla herkempiä kokemaan voimakkaita tunne-elämyksiä ja myös ilmaisevat itseään musiikin kautta helpommin (Huotilainen & Putkinen 2008, 204).

Toisaalta Nurmi esittää myös ristiriitaisia tutkimustuloksia suhteessa näihin tuloksiin. Esimerkkeinä hän käyttää muun muassa seuraavanlaisia tutkimuksia: eräässä tutkimuksessa osoitettiin, ettei musiikilla ole niin suurta vaikutusta muistiin. Tutkimuksen mukaan musiikkia harrastavilla on todella parempi muisti, mutta tämä vaikutus on nähtävissä vain musiikillisten ärsykkeiden kohdalla. Toisen Nurmen esittämän tutkimuksen mukaan musiikkiharrastuksella ei olisi yhteyttä sellaisiin taitoihin, joiden yhteys musiikkiin on etäinen. Musiikin harrastamisen hyödyt vaikuttavat siis kyseisen tutkimuksen osoittamana rajoittuvan melko kapea-alaisesti kielellisiin ja matemaattisiin taitoihin. Taitojen siirrettävyys olisi rajallista jo saman alan sisällä. (Nurmi 2019, 53–66.) Toisaalta Huotilainen ja Putkinen (2008, 205) ovat puhuneet musiikkiharrastuksen vaikuttavan lapsen elämään niin monin tavoin, ettei sitä kaikkea voida tutkia aivotutkimuksilla, mutta jatkuvan kehityksen ansiosta tutkimustuloksia saadaan koko ajan lisää.

4 MUSIIKKI OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA

4.1 Musiikin opetussuunnitelma peruskoulussa

Opetussuunnitelmalla tarkoitetaan yleisesti sellaista koulua ohjaavaa asiakirjaa, josta käy ilmi koulun tai kouluasteen oppiaines, tavoitteet ja arvioinnin periaatteet. Samalla se antaa hyvät vastaukset kysymyksiin mitä opetetaan ja miten. (Uusikylä & Atjonen 2005, 50–52.) Tarkastelemme tässä tarkemmin vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden sekä 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Käytämme perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin viitattaessa yleisesti lyhennettä POPS. Keskitymme kuvailemaan musiikin oppiaineen tehtäviä ja tuntimäärien muutoksia. Tarkoituksenamme on luoda selvempää pohjaa sille, miten musiikin opetussuunnitelmat saattavat olla yhteydessä musiikin käyttöön opetuksessa myös musiikintuntien ulkopuolella.

Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikin tehtäväksi määriteltiin oppilaan musiikillisen ilmaisun perustietojen ja -taitojen saavuttaminen, musiikin merkityksen ymmärtäminen suhteessa yksilöihin, yhteisöihin ja kulttuureihin sekä luovuuden ja tunne- ja sosiaalisten taitojen kehittäminen (POPS 1994, 97). Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa musiikin opetuksen tehtävää oli kuvattu selvästi aiempaa laajemmin, sillä sen avulla tulisi löytää kiinnostuksen kohteita musiikista ja kannustaa oppilasta kohti musiikillista toimintaa. Näiden ohella musiikillisten ilmaisuvälineiden tarjoaminen ja kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen ovat merkittäviä. Oppilaiden tulisi ymmärtää, että musiikki on sidoksissa aikaan ja tilanteeseen ja jokainen ihminen kokee sen eri tavalla. Myös musiikillisen identiteetin rakentumisen tukeminen, sosiaalisten taitojen kehittäminen sekä taitojen pitkäjänteinen harjoittelu kuuluvat tavoitteisiin. (POPS 2004, 232.)

Tuoreimmat, vuoden 2014, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet osoittavat niin ikään musiikin tehtäväksi oppilaiden musiikillisten taitojen, ymmärryksen ja itseilmaisun kehittämisen sekä kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen. Myös sosiaalisten taitojen aspektit mainitaan, vaikka niihin ei keskitytä yhtä paljon kuin kymmenen vuotta aiemmin. Sen sijaan uudet opetussuunnitelman perusteet

määrittävät musiikin tehtävän aiempaa enemmän kulttuurisista lähtökohdista käsin. Tärkeää on ottaa huomioon oppilaiden arki ja musiikilliset kiinnostuksen kohteet sekä osata tulkita musiikin erilaisia merkityksiä eri kulttuureissa ja yksilöiden välillä. Musiikillisen osaamisen laajenemisen lisäksi on tavoitteellista rakentaa sensitiivistä ja kiinnostunutta suhtautumista musiikkiin ja kulttuureihin. (POPS 2014, 141.)

Musiikin pakollisten tuntien määrät ovat muuttuneet opetussuunnitelmauudistusten myötä ja niiden vähäinen määrä vaikuttaa haasteelliselta tavoitteiden toteuttamista ajatellen. Taito- ja taideaineet kärsivät 1990-luvulla heikon taloudellisen tilanteen vuoksi säästötoimenpiteistä ja myös musiikin tuntimääriä peruskouluissa vähennettiin (Suomi 2019, 18). Opetussuunnitelman perusteiden tuntijaot noudattelevat niitä säädöksiä, jotka valtioneuvoston – josta tässä yhteydessä käytämme lyhennettä VA – päätöksissä on aina ennen kunkin opetussuunnitelman perusteiden julkaisemista määritetty.

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa puhutaan tuntijakoon liittyen vähimmäisviikkotunneista, joita musiikin kohdalla 1.-6. luokilla oli yhteensä kuusi (POPS 1994; VA 834/1993). Tasaisesti jaettuna tämä tarkoittaa yhtä musiikintuntia yhtä luokka-astetta kohti. Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikkia opetettiin perusopetuksen tuntijaon mukaisesti 1.-4. luokilla yhteensä neljä vuosiviikkotuntia ja 5.-6. luokilla kolme vuosiviikkotuntia (POPS 2004; VA 1435/2001). Näin ollen musiikki sai yhden vuosiviikkotunnin lisää 5.-6. luokille. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuntimääriä laskettiin uudelleen, minkä seurauksena 1.-2. luokilla musiikkia opetetaan yhteensä vähintään kaksi vuosiviikkotuntia ja 3.-6. luokilla yhteensä vähintään neljä vuosiviikkotuntia (POPS 2014; VA 422/2012). Vuosiviikkotuntien jakautuminen luokka-asteiden kesken johtaa samaan tilanteeseen kuin vuoden 1994 opetussuunnitelmassa: yksi vuosiviikkotunti yhtä luokka-astetta kohti. Vaikka musiikkia tarjotaan nykyään myös valinnaisena aineena, ei sen suosio oppilaiden keskuudessa ole ollut kovin korkea. Tossavaisen ja Juvosen tutkimuksessa onkin todettu, että musiikista pidetään paljon, mutta sitä ei oppilaiden keskuudessa nähdä hyödyllisenä oppiaineena (Tossavainen & Juvonen 2013, 26).

Musiikin opetussuunnitelmien sisällöt näyttävät olevan laajoja kaikissa tarkastelemissamme peruskoulun ja -opetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja

tavoitteet lisääntyvät ja tarkentuvat, mitä tuorempi opetussuunnitelma on kyseessä (POPS 1994, 97; 2004, 232-233; 2014, 141-142, 263-264). Musiikin oppiaineen tehtäväksi on määritelty uusimmissa opetussuunnitelman perusteissa myös se, että oppilaille tulee olla säännöllisesti mahdollisuus toimia musiikin ja äänen parissa (POPS 2014, 141, 263). Lisäksi opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu musiikin kohdalle, että oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun ja itseilmaisun kehittymisen kannalta on tärkeää yhdistää musiikki ja tunnistaa nämä yhteydet myös muihin oppiaineisiin (POPS 2004, 232; POPS 2014, 141, 263). Huotilainen on havainnut musiikkiharrastukseen liittyvässä tutkimuksessa musiikin yhteydet kieliin ja pohtii samalla tuntimäärien lisäämisen vaikutuksia. Laulamisen nähtiin vaikuttavan erityisesti vieraan kielen lausumiseen, joten musiikin tuntimäärien lisääminen peruskoulussa mahdollistaisi musiikillisten taitojen lisäksi esimerkiksi kielellisten- ja keskustelutaitojen sekä vieraan kielen tuottamisen ja kuullun ymmärtämisen kehittymisen (Huotilainen & Putkinen 2008, 211).

4.2 Musiikin opetussuunnitelma opettajankoulutuslaitoksessa

Suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsee käsitys korkealaatuisesta ja asiantuntijamaisesta opettajankoulutuksesta, mutta opettajankoulutuksen tarjoaman musiikinopetuksen ei kuitenkaan ole koettu antavan opiskelijoille heidän tarvitsemiaan valmiuksia toimiakseen ammattitaitoisina musiikinopettajina. Opettajaopiskelijoiden valmiudet opiskelemaan tullessa musiikillisen osaamisen ja harrastuneisuuden kannalta ovat hyvin erilaiset, sillä pääsyvaatimuksissa ei näitä asioita painoteta. Suuri osa luokanopettajista kokee, ettei omaa riittäviä valmiuksia opettaakseen musiikkia. Itse luokanopettajakoulutus sisältää noin 60–80 tuntia musiikinopetusta, minkä avulla tulee opiskelijoiden olla valmiita opettamaan musiikkia peruskoulussa. (Suomi 2019, 17–18, 220.)

Myös Juvonen toteaa luokanopettajien koulutuksessaan saaman musiikinopetuksen laajuuden olevan riittämätön suhteessa siihen, että tulevan opettajan on niillä tiedoilla ja taidoilla opetettava peruskoulun musiikkia. Juvosen tutkimuksen tulosten mukaan ainoastaan heillä, joilla oli aiempaa kokemusta musiikkiharrastuksesta ja näin ollen paremmat valmiudet musiikin opettamiseen, oli usko vahvana omiin kykyihin

musiikinopetuksessa. Syynä riittämättömiin edellytyksiin oli hänen mukaansa opettajankoulutuksen alhaiset resurssit sekä opiskelijoiden vähäinen musiikkiharrastuneisuus. (Juvonen 2008, 128.)

Musiikilla on kuitenkin oppiaineena opettajankoulutuksessa ollut aiemmin vahvempi ja arvostetumpi asema. Seminaarikoulutuksessa 1960-luvulle saakka opiskelijat saivat yhteensä jopa yli kolmesataa tuntia musiikinopetusta neljä vuotta kestävä koulutuksensa aikana. 1970-luvulla tapahtuneen peruskoulu-uudistuksen myötä opettajankoulutus siirtyi kuitenkin yliopistojen ja korkeakoulujen opettajankoulutusyksiköihin, mikä tarkoitti opettajankoulutuksen akatemistumista. (Ahonen 2009, 215.) Tämän seurauksena taito- ja taideaineiden opettajat ovat kokeneet, että musiikin asema on heikentynyt huomattavasti (Ruokonen & Ruismäki 2010, 277). Puolestaan 1990-luvulla vietiin erityisesti taito- ja taideaineiden opetuksesta resursseja heikon taloustilanteen vuoksi. Musiikin opinnot vähenivät kuudesta opintoviikosta kolmeen tai neljään. Käytännössä tämä tarkoitti alakoulun musiikinopettajan opettavan ainetta saaden siihen vähimmillään vain neljäkymmenen tunnin opetuksen itse omassa koulutuksessaan. 2000-luvulla tapahtunut tutkintouudistus heikensi edelleen osaltaan taito- ja taideaineiden opetusta. (Ahonen 2009, 218–219, 221.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät musiikinopetukselle selkeitä sisältöjä ja tavoitteita, joita myös luokanopettajilta edellytetään musiikinopetuksen suhteen (Suomi 2019, 66). Opetussuunnitelma edellyttää musiikin osalta, että opettajan täytyy ohjata oppilasta muun muassa jäsentämään kuulemaansa musiikkia sekä toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä ja monitaiteellisia kokonaisuuksia. Lisäksi oppilaita tulee ohjata omien musiikillisten kokemustensa ja musiikillisen maailman monimuotoisuuden tarkasteluun. (POPS 2014, 263–264.) Nämä tavoitteet ovat kuitenkin osoittautuneet opiskelijoille haastaviksi, erityisesti kun kyseessä on nuori opettaja verrattuna kokeneeseen musiikkikasvattajaan. Tällöin tarkoitettu musiikin opetussuunnitelma sekä musiikinopetuksessa lopulta käytännössä toteutettu opetussuunnitelma jäävät kauas toisistaan. (Suomi 2019, 220.)

Opettajankoulutuslaitoksessa arvostetaan Suomen tutkimuksen mukaan ammattitaitoista opettajaa, joka etenee sopivaan tahtiin, huomioi aloittelijat oikealla tavalla sekä opettaa selkeästi. Erityisesti pienryhmissä opiskelevat opiskelijat

arvostivat yksilöllistä palautetta. Yksityisopetus oli pitkäjänteistä ja intensiivistä sekä kehitti opiskelijan soittotaitoja nopeammin. Opiskelijoiden valmiudet opettaa musiikkia ovat toisaalta myös oppilaitoskohtaisia, sillä eri oppilaitoksissa panostetaan eri osa-alueisiin. Esimerkiksi oppilaitoksissa, joissa kanteleensoittoon varattiin enemmän oppitunteja, kokivat opiskelijat taitonsa olevan vahvemmat kuin keskimäärin muissa laitoksissa. Yleisesti opiskelijan valmiuksiin opettaa musiikkia ovat voimakkaammin yhteydessä musiikin tiedolliset kuin taidolliset sisällöt. (Suomi 2019, 176–177, 189.) Tähän ottaa kantaa myös Wong mainiten kehityskohteita musiikinopettajien koulutukseen liittyen. Näitä ovat esimerkiksi sellaisen opetussuunnitelman luominen, jossa tasapainossa ovat opiskelijoiden musiikillinen kehitys sekä heidän oppimistarpeensa, erilaisten strategioiden kehittäminen opiskelijoiden oppimisprosessien arviointiin sekä innovatiivisten ja yhteisöllisten pyrkimysten tukeminen opiskelijoiden kokemusten laajentamiseksi. (Wong 2010, 710.)

Itse musiikkiharrastus on kuitenkin Suomen mukaan koulutustakin merkittävämpi tekijä opiskelijoiden musiikillisten tietojen, taitojen ja asenteiden osalta. Harrastuksella on voimakas yhteys luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin omasta pätevydestä opettaa musiikkia. Harrastuneisuuden osalta selkeästi vielä voimakkaampi yhteys on aiemmalla kuin nykyisellä harrastuneisuudella. Tämä saattaa johtua aiemman harrastuneisuuden keskittymisestä soitin- ja teorialutkintoihin, kun taas nykyinen harrastuneisuus lähtee liikkeelle ei-formaalista koulutuksesta. Kuitenkaan harrastuneisuudella ei ole havaittavissa erityisen merkittäviä yhteyksiä muun muassa musiikintuntien suunnitteluun, eri työtapojen käyttöön ja oppimisen arviointiin. Näiden tekijöiden osalta opiskelijat kokevat, että musiikillisilla taidoilla ei niinkään ole merkitystä. Taidolliset valmiudet opiskelijat tuovat esille erikseen ja niissä yhteys nykyiseen harrastuneisuuteen oli korkeampi. Luokanopettajakoulutuksessa painotetaan erityisesti opintojen sisältöjä, ja sisältöjen määrällä onkin yhteys musiikillisiin taitoihin. Olennaista on siis se, että riittävällä musiikin opintojen määrällä on luokanopettajakoulutuksen mahdollista tukea opiskelijoiden valmiuksia musiikin opettamiseen. (Suomi 2019, 179, 180, 187, 215–216.)

5 KATSAUS VIIMEAIKAISEEN TUTKIMUSKENTTÄÄN

5.1 Tutkimuksia musiikin yhteyksistä kognitiivisiin, emotionaalisiin ja fyysisiin prosesseihin

Lehmann, Hamm ja Seufert tutkivat taustalla soivan musiikin vaikutusta oppimiseen ja kognitiiviseen rasitukseen. Vaikutuksia tutkittiin antamalla tutkittaville tehtäväksi lukea kolmen sivun pituinen teksti ja painaa se viidessätoista minuutissa niin hyvin mieleen kuin mahdollista. Tämän jälkeen tutkittaville annettiin vastattavaksi tekstiin liittyvät kysymykset mittaamaan ymmärtämistä, muistamista sekä siirtovaikutusta. Puolet vastaajista kuuntelivat tutkimuksen ajan musiikkia ja puolet tekivät tehtävät hiljaisuudessa. Tulosten mukaan oppimisen siirtovaikutuksen kannalta musiikin kuuntelu tuotti parempia tuloksia. Kahden vertailuryhmän kesken musiikkia taustalla kuunnelleet suoriutuivat oppimisen siirtovaikutusta mittaavista tehtävistä paremmin. (Lehmann, Hamm & Seufert 2018, 88, 90–91.) Mohan ja Thomas ovat myös tehneet taustamusiikin vaikutuksista tutkimuksen, jonka mukaan nuorten suoriutuminen luetunymmärtämistä vaativissa tehtävissä parani taustamusiikin avulla verrattuna niihin tunteihin, joilla musiikkia ei kuunneltu. Lukiessa kognitiivisista prosesseista ovat vahvasti mukana ymmärtäminen, käsittäminen sekä kielitaitojen lisääminen, jotka kaikki liittyvät kiinteästi työmuistiin. (Mohan & Thomas 2020, 566–568.)

Tutkimuksensa perusteella Lehmann ym. arvelivat taustamusiikkia kuunnelleiden muita paremman suoriutumisen johtuneen siitä, että siirtovaikutusta vaativat tehtävät ovat muita haastavampia ja edellyttävät siten enemmän suorituskapasiteettia. Musiikin esiin tuomat skeemat aktivoituvat ja toimivat oppijan eduksi näissä tilanteissa. Yleisesti tutkimuksessa tutkittavat vaikuttivat myös keskittyvän tehtäviin intensiivisemmin kuunnellessaan musiikkia. (Lehmann ym. 2018, 90–91.) Mohan ja Thomas nostivat tutkimuksessaan esiin, että musiikin kuuntelu saattaa jopa lisätä oppilaiden kiinnostusta ja suuntautumista keskittymistä vaativiin tehtäviin. Lisäksi tutkimuksessa todetaan osuvasti, että taustamusiikki on ollut ja tulee olemaan jollain tavoin osa kaikkien elämää ja sen kuuleminen erilaisissa ympäristöissä on johtanut siihen, että siihen on totuttu, eikä sen läsnäolosta olla aina edes tietoisia. Tämä on yhteydessä siihen, ettei musiikin kuuntelemisen todettu heikentävän kognitiivista toimintaa. (Mohan & Thomas 2020, 566–568.)

Musiikin kokonaisvaltaista yhteyttä oppimiseen ja kehitykseen ovat tutkineet myös muun muassa Chandni, Devi, Parthasarathy ja Kavitha. Heidän tutkimuksensa osoittaa musiikkia harrastaneiden tutkittavien saaneen psykofyysisiä kykyjä testattaessa musiikkia harrastamattomia paremmat tulokset kaikilla osa-alueilla. Tutkimuksen tulokset korostivat nimenomaan musiikin harrastuneisuuden merkitystä psykofyysisten taitojen kehityksen osalta. Kehittyneet taidot saattavat johtua esimerkiksi musiikin harjoittelun vaikutuksesta neuronien toimintaan. (Chandni, Devi, Parthasarathy & Kavitha 2019, 72–74.)

Tutkimustieto osoittaa musiikin yhteyden myös fyysiseen kehitykseen ja terveyteen. Kristiantarin ja Negaran tutkimuksessa puhuttiin musiikin vaikutuksesta fyysiseen kehitykseen. Tutkimuksen perusteella lasten fyysiset ja motoriset taidot kehittyvät ja lapset saadaan liikkumaan enemmän. Tämä oli yhteydessä myös terveysvaikutuksiin, sillä sen avulla voidaan ehkäistä liikalihavuutta. Lisäksi yhteys sosiaalisten toimintojen paranemiseen nousi esiin. (Kristiantari & Negara 2018, 58.) Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että mahdollistamalla lapselle musiikkiharrastuksen ja vahvistamalla hänen kiinnostustaan tähän voi harrastuksella olla myöhemmin suurikin positiivinen vaikutus lapsen elämänlaatuun ja terveyteen. Näin ollen myös musiikkiterapia voi olla keskeisessä roolissa terveydenhuollon alalla. (Sandell 2013, 172.)

Turunen toteaa tutkimuksessaan musiikin herättävän kuuntelijoissa tunnereaktioita, joita voi oppia tunnistamaan, nimeämään sekä havainnoimaan. Musiikki on kanava, jonka kautta on helpompi eläytyä ja heittäytyä koettuihin tunnetiloihin, sillä se tarjoaa hyvän alustan tunteista puhumiselle. Musiikkikasvatuksen avulla voi näin ollen auttaa lapsia käsittelemään tunteisiin liittyvää epävarmuutta sekä jäsentämään ja refleктоimaan omia kokemusmaailmoja. (Turunen 2016, 211.) Saarikallion tutkimuksen mukaan nuorten oma kokemus musiikista on se, että musiikki tuo heille hyvää oloa ja tukee yleisesti heidän hyvinvointiaan. Nuoret pitävät musiikkia itselleen tärkeänä ja sen on koettu vaikuttavan elämään monin eri tavoin. Lisäksi nuoret itse kokevat, että musiikki auttaa heitä tunteiden käsittelemisessä ja sen säätelemisessä, joiden ohella se myös piristää ja rentouttaa. Tutkimuksesta kävi ilmi myös se, että oppilaat kokevat musiikin yhdistävän ihmisiä. (Saarikallio 2011, 53–60.) Musiikilla ja musisoinnilla on tutkimusten mukaan yhteys myös oppilaiden sosiaaliseen pääomaan,

sillä yhdessä tekemisen on todettu tukevan sosiaalisten suhteiden kehittämisessä sekä niiden ylläpitämisessä (Jones & Langston 2012, 133).

5.2 Tutkimuksia musiikin asemasta ja tilanteesta kouluissa

Saarelainen ja Juvonen kertovat tutkimuksessaan musiikin olevan yksi haastavimmista aineista koulussa, johtuen lähinnä sen monipuolisuudesta. Musiikinopetus koostuu eri soitinten soittamisesta, musiikin lukemisesta sekä musiikin teoriasta. Musiikinopetus on helposti eriarvoistavaa ja se voi rajoittua myös opettajan omien kykyjen mukaan. Opettaja ei kykene opettamaan enempää kuin itse osaa, ja näin ollen oppilaatkaan eivät saa kovin haastavaa opetusta, mikäli opettaja ei itse musiikkia harrasta. (Saarelainen & Juvonen 2017, 7–8.) Opetussuunnitelman mukaan musiikinopetuksen tulee muun muassa luoda oppilaalle edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan, ohjata oppilaita tulkitsemaan musiikin merkityksiä sekä kehittää oppilaiden musiikillisia taitoja ja ymmärrystä (OPS 2014, 263). Esimerkiksi näiden tavoitteiden suuntaisesti on opetuksen taso täysin riippuvaista opettajan musiikillisesta kompetenssista (Saarelainen & Juvonen 2017, 18).

Myös Muukkosen mukaan musiikin asema voidaan nähdä epävarmana vähäisten opetustuntien, epäpätevän opetuksen sekä puutteellisen opettajankoulutuksen ja näin ollen opettajien heikon aineenhallinnan vuoksi. Musiikin ala on monipuolistumassa ja musiikkia opettavien osaamistarve laajenee samalla. Opettajan tulisi osata sekä musiikin teoria että käytännön taidot. On kuitenkin havaittu, että musiikin pienet tuntimäärät ovat yhteydessä epäpätevien opettajien määrään. Opettajien epäpätevyys ja opettajankoulutuksessa annettu taideaineiden pieni opetusmäärä aiheuttavat huolen siitä, millaista opetusta peruskoulun oppilaat saavat musiikissa. Vaihtelevan aineenhallinnan ja opettajien epäpätevyyden vuoksi eriarvoistumisen vaara on suuri. Pienikin muutos tuntimääriin voisi vaikuttaa positiivisesti musiikin opetukseen, kuten myös kaikille yhteiset tunnit läpi perusopetuksen. (Muukkonen 2011, 26–27, 29, 34, 38.)

Musiikkiluokkien toiminta on vähentynyt viime vuosina koko Suomessa, ja esimerkiksi Helsingissä musiikkiluokkien määrä on vähentynyt kuudestatoista

kuuteen. Keskustelua on käyty myös musiikinopetuksen tason laskusta ja siihen yleisesti vähentyneestä panostuksesta peruskouluissa. Opetusta ei usein pidä musiikinopettaja, vaan esimerkiksi luokanopettaja. Opetushallitus on teettänyt perusopetuksen oppimistulosten arvioinnin, jonka mukaan suurella osalla oppilaista musiikkiin sekä kuvataiteeseen ja käsityöhön liittyvät tiedot ja taidot eivät ole edes tyydyttävällä tasolla. Rehtorit arvioivat tämän johtuvan näiden oppiaineiden liian vähäisestä opetuksesta. (Nurmi 2019, 64–65.) Eerola ja Eerola ovat toteuttaneet tutkimuksen, jonka tarkoituksena oli ottaa selvää musiikintuntien määrän lisäämisen yhteydestä oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Tulosten mukaan musiikilla nähtiin olevan yhteys kouluviihtyvyyteen, sillä musiikintuntien suurempi määrä johti viihtyvyyden lisääntymiseen ja kokemuksen mukaan myös luokkailmapiirin paranemiseen. (Eerola & Eerola 2013, 88, 98.)

Suomi toteaa tutkimuksessaan, että opettaja voi opetussuunnitelman rajoissa ohjata omilla valinnoillaan oppilaiden asennoitumista musiikkiin sekä musiikkiin liittyviä arvoja, koska koulu on usein harrastusten lisäksi ainoa paikka, jossa lapsille tarjotaan musiikkikasvatusta. Nämä valitut menetelmät ovat usein yhteydessä opettajan omiin tarkoitukseen ja taitoihin. Opettajan nähdään olevan vastuussa siitä, että oppilaiden tulee saada monipuolisia kokemuksia erilaisista musiikkityyleistä ja -lajeista erityisesti kuuntelukokemuksen kautta. (Suomi 2019, 219.) Sæther toteaa tutkimuksessaan musiikillisten aktiviteettien olevan tärkeässä roolissa myös informaaleissa oppimistilanteissa, jotka usein jäävät hieman taustalle. Opettajan olisi hyvä osata hyödyntää musiikkia erilaisissa tilanteissa myös spontaanisti ja varsinaisten opetustilanteiden ulkopuolella eri keinoin. Tällainen musiikin käyttö voi toimia varsinaisten oppimisprosessien aikaansaajana. (Sæther 2016, 11.)

5.3 Tutkimuksia musiikin käytöstä musiikintuntien ulkopuolella

Lee ja Welch ovat tutkineet opettajien käsityksiä taustamusiikin käyttämisestä esikoulun vapaa-aikana ja he selvittivät erityisesti sitä, miksi ja miten opettajat käyttävät musiikkia. Yli puolet tutkittavista kertoi käyttävänsä musiikkia jollain tavalla lasten leikkejä helpottaakseen, lasten mieltymykset huomioidakseen tai positiivista, ennakoivaa ja energistä tunnelmaa luodakseen. Tuloksista havaittiin, että

opettajat kokivat musiikin auttavan laulujen tai muiden opettavien asioiden oppimisessa, aktivoivan lapsia leikkimään sekä rauhoittavan tunnelmaa luokassa. Ne opettajat, jotka eivät käyttäneet musiikkia, perustelivat päätöstään sillä, etteivät he halunneet keskeyttää tai häiritä lapsia luomalla melua ja samalla he huomioivat sen, etteivät kaikki lapset välttämättä halua musiikkia. (Lee & Welch 2017, 85, 94–100.)

Killian ja Wayman puolestaan selvittivät tutkimuksessaan luokanopettajien tapoja käyttää musiikkia, musiikin valintaan liittyviä tekijöitä, millainen musiikkimateriaali koettiin hyödyllisimmäksi sekä mistä näitä materiaaleja ja toteutusstrategioita hankittiin. Tässäkin tutkimuksessa selvitettiin ennemmin musiikin käyttöä kuin sen opettamista. Musiikkia käytettiin opetustyökaluna erityisesti hiljaisen työskentelyn taustalla, muistamisen tukemiseen, oppilaiden huomion keskittämiseen, energian purkamiseen, siirtymissä, ryhmänhallinnassa, sekä eri oppiaineiden opettamisessa. Yli puolet opettajista kertoi käyttävänsä musiikkia päivittäin. (Killian & Wayman 2015, 23, 28–31.) Tutkimustulokset musiikin opetuskäyttöön ja tilanteenhallintaan liittyen ovat samansuuntaisia kuin Leen ja Welchin (2017, 85, 94-100) tutkimuksessa.

Leen ja Welchin tutkimustuloksista selvisi, että opettajat soittivat esikoulussa lapsille muun muassa lastenlauluja ja klassista musiikkia, mutta ei useinkaan pop-lauluja. Käytetty musiikki oli joko ainoastaan melodista tai se saattoi sisältää myös sanoitukset. Usein valittu musiikki oli tilanteen mukaan tempoltaan keskivertoa tai rauhallista. Valinnoissa huomioitiin kuitenkin musiikin tuomaa tunnelmaa, lasten mieltymykset sekä sen mahdollinen suhde ajankohtaisiin opetuksellisiin teemoihin. (Lee & Welch 2017, 94–100.) Killianin ja Waymanin tutkimustulosten perusteella luokanopettajien valitsema musiikki oli usein lastenlauluja, klassista tai suosittua musiikkia entisajoilta tähän päivään. Suurimmalla osalla musiikkia käyttäneistä opettajista oli jonkin verran omaa musiikkitaustaa. Musiikkia soitettiin pääosin internetistä, radiosta, Cd-levyiltä, YouTubesta, ja osa tästä valitusta musiikista oli heille tuttuja omilta kouluajoiltaan tai muiden opettajien ehdottamaa. (Killian & Wayman 2015, 28–31.) Musiikkivalintojen eroa näiden kahden tutkimuksen välillä selittänee se, että Lee ja Welch (2017, 94-100) tutkivat esikoulunopettajien näkemyksiä, jolloin myös musiikin käytön kohderyhmä on iältään nuorempaa kuin Killianin ja Waymanin (2015, 28-31) tutkimuksessa.

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on musiikin merkityksistä, kun sitä käytetään musiikintuntien ulkopuolella opetus- ja oppimistilanteissa. Musiikintuntien ulkopuolisilla opetus- ja oppimistilanteilla tarkoitamme kaikkea koulussa opetukseen ja oppimiseen käytettyä aikaa musiikintunteja lukuun ottamatta. Tutkimuksemme voidaan ajatella nostavan esiin kentällä työskentelevien luokanopettajien tämänhetkisiä käsityksiä musiikin merkityksestä ja sen käytöstä. Pyrimme tutkimuksessamme osoittamaan pienen palan sitä, millainen asema musiikilla on tämän päivän koulumaailmassa ja mitkä tekijät ovat siihen yhteydessä. Tutkimuksemme pääongelma on tutkimuskysymysten kanssa seuraava:

Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on musiikin merkityksistä, kun sitä käytetään musiikintuntien ulkopuolella opetus- ja oppimistilanteissa?

1. Millaisia ovat musiikin käyttöön ja valintaan vaikuttavat tekijät?
2. Millaisia yhteyksiä luokanopettajat havaitsevat musiikin käytöllä olevan oppilaisiin?
3. Millaisia ajatuksia luokanopettajilla on musiikin käytön määrästä ja tarpeellisuudesta nyt ja tulevaisuudessa?

Pyrimme saamaan pääongelmaan vastauksia näiden edellä mainittujen tutkimuskysymysten avulla. Ensimmäisellä kysymyksellä on tarkoitus saada kuvailevia selityksiä siitä, miten, miksi ja milloin sekä millaista musiikkia käytetään. Toisella kysymyksellä tavoitellaan laajoja käsityksiä siitä, miten oppilaat reagoivat musiikkiin ja millaisia yhteyksiä musiikin käytöllä ylipäätään on oppilaiden toimintaan opetus- ja oppimistilanteissa tai oppimista ajatellen. Viimeisen kysymyksen päätarkoitus on selvittää musiikin käytön nykyistä tilannetta kouluissa sekä mitkä tekijät saattavat vaikuttaa siihen, millaista musiikin käyttö on nykyisin. Keskeistä on saada haastateltavilta vastauksiksi heidän omia autenttisia käsityksiään, jotta tutkimusta voidaan pitää luotettavana.

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Jo tutkimuksemme suunnitteluvaiheessa oli selvää, että kyseessä on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa aineiston keruu tapahtui ei-kokeellisella menetelmällä teemahaastatteluiden kautta. Tutkimuksemme tausta ei kuitenkaan ole puhtaasti kvalitatiivinen, sillä haastattelukysymyksiä laatiessamme suuntaa antavana pohjana toimi aiemmin kirjallisuuskatsauksena toteutettu kandidaatintutkielmamme. Kyseisessä tutkielmassa esille nousseet tärkeimmät näkökulmat musiikin yhteydestä oppimiseen, kasvuun ja kehitykseen vaikuttivat sekä tutkimus- että haastattelukysymystemme laatimiseen. Haastattelukysymyksemme nojaavat siis osittain teoriapohjaan, mutta ne eivät johdattele haastateltavia vastaamaan millään tietynlaisella tavalla. Kvalitatiivisuutta tutkimuksessamme edustavat aineistonhankinnan menetelmät, kohdejoukon valinta sekä tutkimussuunnitelman jatkuva mukautuminen, jotka Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 164) esittävät kuuluvan kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin.

7.1 Kohdejoukko

7.1.1 Kohdejoukon valinta

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdejoukon suuruus ei määräydy määräisten yhteyksien tai tilastollisten säännönmukaisuuksien perusteella ja aineiston voi muodostaa jo yksi haastattelu. Jo muutamalla haastattelulla voidaan saada aikaan mittava litteroitu aineisto. Kvalitatiivisen tutkimuksen osalta on tärkeää ymmärtää tutkimuskohdetta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 181–182.) Yleisesti katsotaan aineiston olevan riittävä silloin, kun asiat alkavat toistua useammassa haastattelussa, eikä aineiston koolla nähdä olevan suoraa vaikutusta tai merkitystä tutkimuksen onnistumista ajatellen (Eskola & Suoranta 2001, 61–62; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 182). Kvalitatiiviselle tutkimukselle on olennaista, ettei päätelmiä tehdä yleistettävyyttä ajatellen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 182). Myös tämän tutkimuksen kohdejoukon kohdalla on havaittavissa, että vaikka jokainen haastattelu onkin ainutlaatuinen, alkavat yleiset seikat toistua niissä.

Haastattelimme yhteensä kuutta luokanopettajaa niin, että kumpikin meistä haastatteli kolmea eri henkilöä. Haimme haastateltavia opettajia joko lähettämällä sähköpostia kouluihin tai kysymällä heiltä henkilökohtaisesti haastattelulupaa. Liitimme viesteihin saatekirjeet, joissa kerroimme tutkimuksemme aiheen ja kuvasimme sitä yleisesti, minkä ohella esittelimme itsemme vastuullisina tutkijoina. Tämän lisäksi täsmensimme vielä uudelleen haastattelussa, mitä tarkoitusta varten vastauksia keräämme. Kerroimme myös, että opettajien henkilöllisyys pysyy nimettömänä prosessin jokaisessa vaiheessa, ja vastauksia käytetään vain tämän pro gradu - tutkielman tekemiseen. Haastattelut teimme jokaisen opettajan kanssa henkilökohtaisesti kahdestaan heidän valitsemissaan paikoissa – koululla tai heidän kotonaan. Olimme varanneet jokaista haastattelua varten riittävän paljon aikaa, jotta emme rajaisi haastateltavien mahdollisuutta kuvailla käsityksiään haluamallaan tavalla. Kaikki tutkimuksessamme käytetyt haastattelut äänitettiin ja tämän jälkeen litteroitiin.

Kohdejoukon valinta tapahtui tutkimuksessamme pääosin tarkoituksenmukaisesti. Valitsimme haastateltaviksi eri paikkakunnilta eri ikäisiä ja eri sukupuolta edustavia luokanopettajia, jotta saisimme monipuolisemman aineiston ja tuloksia. Osa tutkimukseemme mukaan lähteneistä opettajista oli meille jo entuudestaan tuttuja, mutta tämän tutkimuksen kannalta tällä ei ole oleellista merkitystä. Kohderyhmäksi valikoitui luokanopettajat siksi, että he opettavat omalle luokalleen suurimman osan opetettavista aineista ja tuntevat oman luokkansa käytännöt ja oppilaat parhaiten. Heillä on paras kosketus siihen, miten musiikki näkyy opetus- ja oppimistilanteissa musiikintuntien ulkopuolella esimerkiksi muissa oppiaineissa. Heillä on myös luontaisesti monipuolisimmat mahdollisuudet käyttää musiikkia oppiaineiden laajan määrän vuoksi. Lisäksi kohdejoukon valintaan vaikutti se, että luokanopettajat ovat oman koulutuksensa aikana opiskelleet musiikin oppiaineen perusteita, jolloin musiikki ei tunnu täysin irralliselta osalta omaa opetustyötä ajatellen.

7.1.2 Kohdejoukon taustatiedot

Jokaisella haastateltavalla oli koulutus pohjana kasvatustieteen maisterin tutkinto ja kaikki olivat toimineet opettajana koko työuransa. Ensimmäinen haastateltava opetti haastatteluhetkellä 1.-2.-luokkalaisten yhdysluokkaa ja työuraa hänellä oli takanaan noin kaksikymmentä vuotta. Toinen haastateltava opetti 6. luokkaa seitsemäntoista vuoden kokemuksella. Kolmas haastateltava opetti myös 6. luokkaa sekä sen lisäksi yläkoulun liikuntaa. Hänellä oli ensimmäisen haastateltavan tapaan opettajan töitä takana kaksikymmentä vuotta. Neljännellä haastateltavalla oli opetettavana haastatteluhetkellä 6. luokka ja koulutustaustana hänellä oli lisäksi musiikin aineenopettajan opinnot. Hän oli haastatteluhetkellä toiminut opettajana viisi vuotta. Viides haastateltava opetti 5. luokkaa noin 25 vuoden työtaustalla. Hänellä oli myös teknisen työn aineenopettajan pätevyys. Kuudes haastateltava toimi opettajana 4. luokalla, hän oli toiminut opettajana viisi vuotta ja koulutuksena hänellä oli myös musiikin aineenopettajan pätevyys.

Haastateltavien taustatietojen lisäksi kysyimme heiltä heidän omaa musiikkitaustaansa sekä suhtautumistaan musiikkiin. Ensimmäinen haastateltava kertoi pitävänsä kaikenlaisesta musiikista ja kokevansa sen tärkeänä sekä rentouttavana. Hän ei kuitenkaan pidä itseään erityisen hyvänä musiikissa. Toinen haastateltava kertoi harrastavansa musiikkia pääasiassa rumpuja soittaen. Hän on ollut mukana bändeissä koko elämänsä sekä järjestänyt erilaisia musiikkitapahtumia ja festivaaleja. Kolmas haastateltava kertoi olevansa harrastelija musiikin suhteen – ”soittaja ja pikkulaulaja”. Hän pitää musiikista, kuuntelee sitä paljon ja se kulkee hänen elämässään mukana joka päivä. Neljäs haastateltava kertoi musiikin olevan hänelle isoin juttu mitä harrastuspuoleen tulee. Hän soittaa, kuuntelee ja tekee äänentoistohommia, ja yleisesti häntä kiinnostaa kaikki musiikkiin liittyvä. Viides haastateltava kertoi laulaneensa kuorossa, soittaneensa joskus kitaraa ja olleensa opiskeluaikana bändissä, jolloin oli myös alkanut soittamaan pianoa. Kuudes haastateltava kertoi suhteensa musiikkiin olevan hyvä. Hän on soittanut viulua ja pianoa, joista viulua pääsoittimenaan. Hän on laulanut myös kuorossa ja ollut mukana bändijutuissa.

7.2 Tutkimusaineisto

7.2.1 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Aineiston hankinta tapahtui tutkimuksessamme kasvokkain toteutetuilla yksilöhaastatteluilla, jotka noudattelivat rakenteeltaan teemahaastattelun piirteitä. Haastattelut ovat kielellisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvia ennalta suunniteltuja sekä haastattelijan alulle laittamia ja ylläpitämiä tilanteita, joissa haastateltava tuntee osansa ja voi luottaa täysin siihen, että haastattelija käsittelee hänen antamiaan tietoja luottamuksellisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204; Metsämuuronen 2006, 113). Tutkimuksessamme toteutetut haastattelut olivat teemahaastatteluita, jotka Metsämuuronen (2006, 115) mukaan tunnetaan paremmin nimellä puolistrukturoitu haastattelu.

Teemahaastattelulle on tyypillistä, että kohdejoukko on pieni, mutta tutkijan paneutuminen on sitäkin suurempaa (Metsämuuronen 2006, 115). Tälle haastattelutavalle on olennaista, että kysymykset ovat samat kaikille haastateltaville, mutta jokainen heistä vastaa niihin omin sanoin (Eskola & Suoranta 2001, 86). Teemahaastattelu on siis strukturoitua haastattelua vapaampaa, mutta avointa haastattelua rajatumpaa. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelun etuna pidetään joustavuutta. Vaikka haastattelua on pidetty kvalitatiivisen tutkimuksen päämenetelmän, ei sitä tule valita perusteluitta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204–209.)

7.2.2 Haastatteluiden toteuttaminen

Haastatteluita oli yhteensä kuusi, joista kolme toteutettiin Kuopiossa ja loput kolme Raumalla, Raisiossa ja Turussa loppukevällä 2019. Haastattelut järjestettiin haastateltaville tutuissa ja heidän määrittelemissään paikoissa. Paikat olivat rauhallisia, eivätkä luoneet haastateltaville jännitystä vaan edesauttoivat luonnollisen haastattelutilanteen luomista. Päädyimme tämän tutkimuksen kohdalla haastattelun sen vuoksi, että halusimme antaa haastateltaville mahdollisuuden ilmaista käsityksiään vapaasti, pääsimme kontaktiin heidän kanssaan ja pystyimme tarvittaessa

tarkentamaan saamiamme vastauksia. Haastatteluissa kohtasimme haastateltavat yksilöinä omine käsityksineen, jolloin saimme tuloksia paitsi haastateltavien vastausten kautta, mutta myös lukemalla tilannetta. Näin ollen teimme koko haastattelun ajan havaintoja haastateltavan olemuksesta ja myös niiden pohjalta saimme tuloksia, joita emme etukäteen osanneet ajatella. Tällä tavalla tekemällä saimme tarkasteltua aihetta ja teoriaa monitahoisemmin.

Tutkijoina menimme tilanteisiin objektiivisesti täysin avoimina ilman ennakkoletuksia, vaikka teoriapohjan ansiosta meillä olikin tietynlaisia hypoteettisia oletuksia olemassa. Näin omat käsityksemme ja ennakkotietomme pysyivät poissa jo haastatteluvaiheessa. Haastatteluissa emme määrittäneet haastateltaville teoriassa ilmenneitä asioita, vaan jokainen haastateltava sai vapaasti kuvailla käsityksiään aiheesta. Lisäksi jokaisen haastateltavan kohdalla nousi esiin eri näkökulmia ja käsityksiä heidän omalta kokemuspohjaltaan, mitä lähdimmekin tavoittelemaan. Haastattelut olivat pituudeltaan viidestätoista minuutista hieman yli puoleen tuntiin.

7.3 Tutkimus- ja analyysimenetelmä

Tutkimusmenetelmän valintaa ohjaa usein se, millaista tietoa haetaan ja mistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 184). Päädyimme käyttämään tutkimuksessamme fenomenografista tutkimusmenetelmää, sillä se vastasi tutkimuksemme tavoitetta parhaiten. Tämä tutkimuksessamme käyttämä laadullinen lähestymistapa on yksi kasvatustieteellisten tutkimusten käytetyimmistä menetelmistä ja sen kohteena ovat yleisesti erilaiset arkipäiväisiä asioita ja ilmiöitä koskevat käsitykset ja ymmärtämistavat. Tavoitteellista on erilaisten käsitysten ja niiden välisten suhteiden analysoiminen, kuvaileminen ja ymmärtäminen. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163.) Sanana fenomenografia tarkoittaa jonkin ilmiön kuvaamista tai siitä kirjoittamista (Metsämuuronen 2006, 108).

7.3.1 Fenomenografia

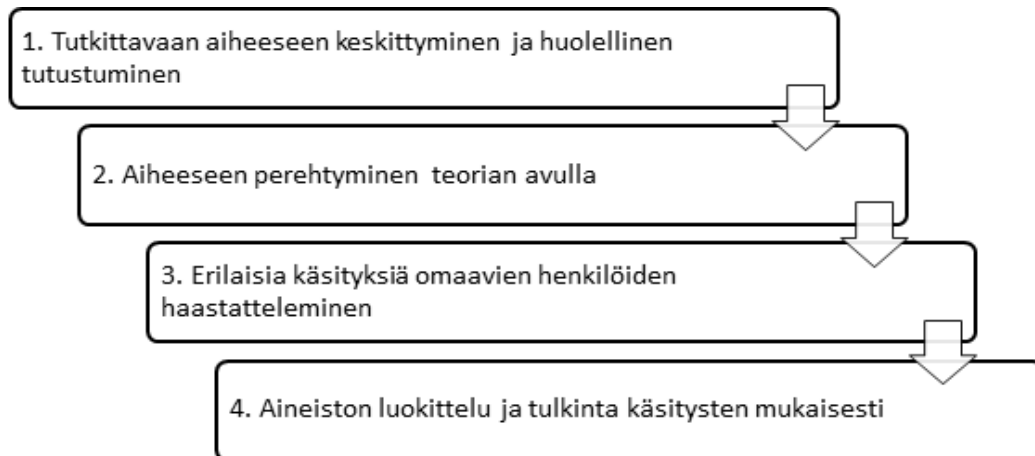
Fenomenografiselle tutkimukselle on olennaista käyttää kirjalliseksi muokattuja aineistoja. Näiden aineistojen keräämisessä tulee keskittyä kysymyksenasetteluun, sillä niiden avoimuus mahdollistaa aitojen käsitysten ilmenemisen. Käsitusten erot eivät kuitenkaan ole tutkimuksen tärkeimpänä kohteena, vaan käsitysten ilmenemisyhteyksien tärkeys niiden välisten erojen ymmärtämistä ajatellen on paljon merkittävämpää. Tämä perustuu siihen, että jokin sama ilmaisu voi saada toisessa asiayhteydessä toisenlaisen merkityksen. (Huusko & Paloniemi 2006, 163, 166.) Ihmisten nähdään muodostavan toisistaan poikkeavia käsitteitä kaikille yhteisessä maailmassa (Metsämuuronen 2006, 108).

Huuskon ja Paloniemen (2006, 163) mukaan fenomenografia on tutkimus- ja analyysimenetelmän lisäksi myös tutkimussuuntaus, joka ohjaa prosessia. Fenomenografinen tutkimusmenetelmä perustuu Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 162) mukaan filosofiseen fenomenologiseen suuntaukseen ja kumpikin näistä kuuluu kvalitatiivisen tutkimuksen lajeihin. Toisaalta on esitetty myös tästä eroavia käsityksiä fenomenografian ja fenomenologian yhteyksistä. Marton (1986, 40) kuvailee näiden kahden suuntauksen eroja siten, että fenomenologia pyrkii pääsemään ilmiöihin kiinni käsitysten ja kokemusten kautta, kun taas fenomenografia keskittyy tarkastelemaan ja tutkimaan käsitysten eroja. Lisäksi hän erottelee fenomenologian tieteenfilosofiseksi suuntaukseksi ja fenomenografian metodiseksi tutkimussuuntaukseksi ja lähestymistavaksi. On tärkeää erottaa nämä kaksi tutkimussuuntausta toisistaan.

7.3.2 Tutkimuksen toteuttamisen vaiheet

Tutkimuksemme etenee fenomenografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan. Ahosen mukaan fenomenografinen tutkimus alkaa siitä, että tutkija keskittyy valitsemaansa aiheeseen, joka saattaa herättää ihmisten keskuudessa monenlaisia käsityksiä. Tämän jälkeen tutkijan on perehdyttävä aiheeseen teorian kautta ja luoda alustavat näkökohdat siihen liittyen. Kolmannessa vaiheessa edetään haastatteluun, jonka kohderyhmän jäsenillä on jokaisella omanlaisensa käsitys aiheesta. Viimeisessä

vaiheessa luokitellaan saatu aineisto erilaisten käsitysten mukaisesti ja saatuja tietoja pyritään selittämään. (Ahonen 1994, 115.) Tutkimuksemme eteneminen on havainnollistettu Ahosen jakoon perustuen seuraavassa kuviossa.



Kuvio 1. Tutkimuksen järjestelmällinen eteneminen.

7.3.3 Aineiston analyysi

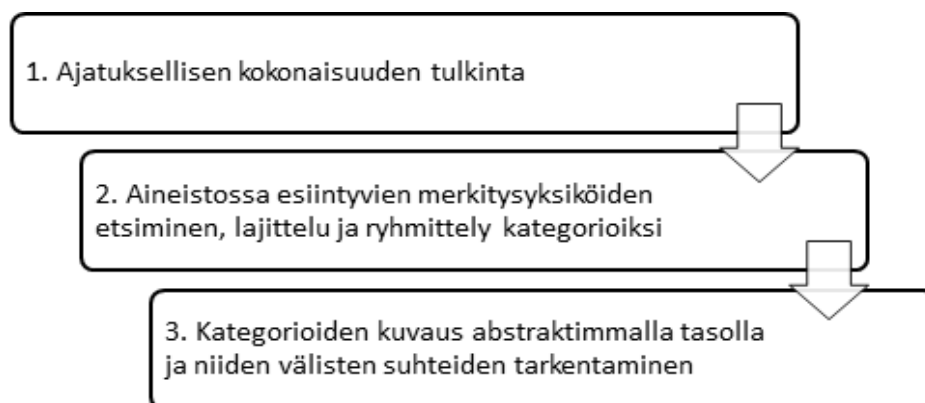
Tutkimuksemme on toteutettu fenomenografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan empiirisen ja haastattelemalla kerätyn aineiston pohjalta. Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaan fenomenografinen lähestymistapa on aineistolähtöinen, minkä vuoksi teoria pidetään erillisenä luokittelurungon muodostamisesta ja teorian perusteella muodostettujen oletusten testaamisesta. Heidän käsityksensä kuvaa myös sitä, että tutkimustulosten tulkinta muodostetaan kiinteässä vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, aineiston toimiessa pohjana kategorisoinnille. Teorian merkitystä tutkimukselle kuvaa hyvin käsite teoreettinen perehtyneisyys (Ahonen 1994, 123–135), jota pidetään välttämättömänä tutkimuksen kannalta kaikissa sen vaiheissa. Ahosen mukaan teoreettinen perehtyneisyys auttaa valmiuksien suuntaamisessa ja aineiston hankinnassa, vaikka teorianmuodostus tapahtuukin jo tutkimusprosessin edetessä.

Fenomenografiassa tutkijan tulee olla kaikissa tutkimuksen vaiheissa tietoinen omista käsityksistään sekä olla samalla avoin tutkittavien omakohtaisille käsityksille. Koska

tutkijan on mahdotonta tehdä tutkimus täysin ilman ennakko-oletuksia empiiristä tutkimusta ohjaavan tiedonintressin vuoksi, tulee tämä ottaa huolellisesti huomioon tutkimusta tehdessä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Analyysin edetessä suunnitelmamme aineiston analysoinnin rajoista muokkautui alkuperäisestä. Emme muodostaneet ennakkoon oletuksia haluamistamme vastauksista, vaan lähdimme avoimesti kuuntelemaan haastateltavia ja annoimme heidän kertoa haastattelussa niistä asioista, joita he itse pitivät olennaisina ja halusivat nostaa esille. Tutkittavien käsityksistä nousi esiin hyviä seikkoja, joihin näimme tarpeelliseksi perehtyä tarkemmin myös teorian osalta.

7.3.4 Analyysin eteneminen

Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysin tekemisessä edetään vaihe vaiheelta. Tässä tulkintaa ja merkitysten jäljittämistä tehdään yhtä aikaa monella eri tasolla. Olennaista on käsitellä empiiristä aineistoa kokonaisuutena ilmiön osien luonteen riippuessa kokonaisuudesta. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Myös Häkkisen (1996, 39) mukaan tutkimuksessa saatuja vastauksia analysoitaessa keskitytään yksittäisten tapausten sijaan niistä muodostettuihin kokonaisuuksiin. Analyysi muodostuu kolmesta vaiheesta, jotka on kuvattu seuraavassa kuviossa.



Kuvio 2. Analyysin vaiheet.

Ensimmäisessä vaiheessa keskitytään tulkitsemaan ajatuksellista kokonaisuutta. Tällöin yksittäiset sanat ja lauseet jätetään vielä huomioimatta. (Huusko & Paloniemi 2006, 166-167.) Tässä tutkimuksessa tutkimme sitä, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on musiikin merkityksistä, kun sitä käytetään oppimistilanteissa musiikintuntien ulkopuolella. Aineistona toimi kuuden yksilöhaastattelun vastaukset ja keskeiset teemat juontuvat haastattelurunkoon (LIITE 1), jonka teemojen kautta aloitimme aineiston tarkemman käsittelyn. Haastattelut toteutettiin ääninauhurilla ja tulosten analysoimisen aloitimme litteroimalla saamamme aineistot, minkä jälkeen luimme niistä jokaisen huolellisesti läpi. Tässä analysoinnin vaiheessa luimme aineiston kokonaisuuden hahmottamiseksi haastattelut yksitellen läpi, jotta saimme haastatteluista kokonaisvaltaisen kuvan. Pystyimme kuitenkin samalla huomioimaan kontekstisidonnaisuuden ja löytämään jo alustavia yhteyksiä sekä yksilöiden välillä että heidän omista käsityksistään ja toiminnoistaan. Huomioimme keskittyi tässä vaiheessa niihin teemoihin, jotka haastattelukysymyksissämme esiintyivät ja tarkastelimme vastauksia niitä silmällä pitäen.

Analyysin toinen vaihe perustuu siihen, että tutkija etsii, lajittelee ja ryhmittelee aineistossa ilmeneviä merkityksiköitä eri kategorioiksi (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Samalla määritetään kategorioinnin rajat (Häkkinen 1996, 42). Tutkimuksessamme yhdistelimme saadut vastaukset kategorioiksi luokittelemalla aineistoa teemojen ohjaamana. Toisin sanoen kategoriamme liittyvät vahvasti haastattelukysymysten mukaisiin teemoihin, sillä tarkoituksemme on löytää yhteyksiä ja eroja näiden teemojen sisältä ja väliltä. Kategoriat käsittivät musiikin käytön tapoihin ja valintaan liittyviä kuvauksia, käsityksiä musiikin yhteydestä oppilaisiin sekä opettajien ajatuksia musiikin käytön määrästä ja tarpeellisuudesta nyt ja tulevaisuudessa. Nämä kolme muodostavatkin tämän tutkimuksen ytimen. Tässä vaiheessa olennaista oli tarkastella luokittelun tuloksia suhteessa koko aineistoon sekä yksittäisten haastatteluiden sisällä.

Analyysin kolmannessa vaiheessa keskitytään kuvaamaan kategorioita abstraktimmalla tasolla ja toisaalta myös niiden välisiä suhteita tarkennetaan entisestään. Olennaista on erottaa kategoriat selkeämmin toisistaan, ja niiden välisten suhteiden kuvaamista tukee aineistoista saatujen sisältöjen kirjoittaminen auki. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Häkkisen (1996, 43) mukaan kategorioiden

laadullisten erojen täytyy olla selkeitä, eivätkä ne saa limittyä keskenään. On merkittävää huomioida myös se, että kategorioiden muodostamisessa käsitteiden laadulliset erot ovat määrällistä painottumista kiinnostavampia ja kaikkein poikkeavin käsitys saattaa olla tutkimuksen ja teorian kannalta kaikkein mielenkiintoisin (Huusko & Paloniemi 2006, 169). Tässä tutkimuksen vaiheessa vertailimme saatuja vastauksia toisiinsa eri haastateltavien välillä ja toisaalta myös eri kategorioiden välillä. Etsimme myös yhteyksiä kategorioiden väliltä ja keskityimme kuvailemaan saatuja vastauksia yleisemmällä tasolla kategorioittain. Tutkimustulosten analysoinnin jatkamista ajatellen teimme jokaisesta kategoriasta lyhyen yhteenvedon, joka helpotti tutkimusaineistomme tarkastelua. Lopulta muodostimme tutkimustuloksista yhden yhteisen yhteenvedon.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käytettävät tavat ovat kehittyneet monipuolisempaan suuntaan viime vuosien aikana. Erityisesti fenomenografialle olennaista kategoriajärjestelmää on pidetty riittävänä kuvauksena, joka kohtelee oikeudenmukaisesti tutkimusaineistoa. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että kaikki yksittäiset haastattelut voidaan sisällyttää kategoriajärjestelmään. Tutkijan tulee olla uskollinen tulkitessaan aineistossa esiintyvien käsitysten eroja, jotta tutkimusta voidaan pitää luotettavana. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Ihmisillä on aidosti toisistaan poikkeavia käsityksiä, joista osa voi olla jopa virheellisiä, mutta silti niiden huomioiminen on tärkeää (Metsämuuronen 2006, 109). Myös tässä tutkimuksessa olemme noudattaneet tätä uskollisuuden periaatetta.

Martonin (1986, 33-34) mukaan tutkimuksen päätuloksina ovat kategoriat ja niiden kautta muodostettu tulosalue. Olennaista on huomioida kuitenkin se, ettei kategorioita ole muodostettu yksittäisten haastateltavien ajatuksista, vaan ne edustavat yleisesti aineistossa ilmenneitä ajattelutapoja. Käsitysten kompleksisuus vaikuttaa kategorioihin joko toisiaan tukevasti tai ollen vastakkaisia tai ristiriidassa keskenään. Lisäksi kategorioiden väliset erot tulee olla selvillä tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Tutkimuksessamme pääkategoriat on

muodostettu koko aineistoon pohjaten, jonka lisäksi mielenkiintoisia erilaisia käsityksiä on nostettu esiin havainnollisuuden ja läpinäkyvyyden vuoksi.

Fenomenografista tutkimusta on tarkasteltu myös kriittisesti. Erityiseksi kritiikin kohteeksi on noussut analyysiprosessin riittämätön raportointi läpinäkyvyyttä ajatellen, sillä lukijan tulee pystyä seuraamaan kategorioiden muodostumista. Fenomenografisen tutkimuksen raportointi ei kuitenkaan mahdollista tätä täysin. Lisäksi haasteellisena nähdään kategorioiden työstämisen keskenjääminen, jolloin fenomenografisesta tutkimuksesta puhuminen on lähes mahdotonta. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Luotettavuuden kannalta keskeistä onkin osoittaa tutkimustulosten autenttisuus ja relevanssi, jotta lukijan on helpompi arvioida lukemaansa ja verrata sitä teoriaan sekä havaita mahdolliset ylitulkinnat. Siksi tutkimusprosessin tarkka kuvaus sekä aineistoon viittaaminen ovat tärkeitä koko tutkimuksen raportoinnin ajan. (Ahonen 1994, 131, 152.) Lisäksi tutkimusten yleistettävyyttä nähdään kyseenalaisena (Metsämuuronen 2006, 109), joten emme pyri tällä tutkimuksella ensisijaisesti yleistettävyyteen, vaan hyvin suuntaa antavien käsitysten selvittämiseen.

Lähtiessämme toteuttamaan tutkimustamme selvitimme, ettei osaltamme ollut tarpeellista tehdä tutkimuksen eettistä ennakoarviointia, sillä tutkimuksestamme tai sen tuloksista ei ollut mahdollisesti koituvaa haittaa tutkittaville (TENK 2019, 14). Tiedotimme tutkittavia kaikista heitä koskevista tutkimukseen liittyvistä asioista etukäteen ennen haastattelua ja haastattelussa kerroimme vielä uudelleen, mihin tarkoitukseen tutkimus on sekä miten aineistoa käsittelemme, kuten TENK:n (2019, 12) julkaisun mukaan on tutkimuksessa toimittava.

Tutkimuksessamme käsitelimme tutkittavien henkilötietoja, jotta saimme yhdistettyä haastateltavien taustatiedot sekä luokiteltua heidän vastauksensa. Henkilötietoja säilytimme tarvitsemamme ajan salasanan takana ja vain me itse pääsimme niihin käsiksi. Haastattelut litteroituamme hävitimme alkuperäisten haastatteluiden äänitteet, ja litteroinnit luokittelimme anonymiteettiä noudattaen. Litteroinnit hävitetään, kun niitä ei enää tutkimuksemme tekemiseen tarvita. Käsitelimme henkilötietoja suunnitelmallisesti, vastuullisesti ja lainmukaisesti koko prosessin ajan ja poistimme ne aineistosta heti kun ne eivät olleet tutkimuksen toteuttamisen kannalta enää tarpeellisia, kuten eettisen tutkimuksen toteutuksessa edellytetään (TENK 2019, 11).

Valmiissa työssä haastateltavia ei ole mahdollista yhdistää annettuihin vastauksiin. Tutkijoina olemme vastuussa siitä, että tutkimus on toteutettu kauttaaltaan vastuullisesti ja tutkimusetiikkaa noudattaen.

8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

8.1 Musiikin käyttöön ja sen valintaan vaikuttavat tekijät

8.1.1 Musiikin käyttötavat

Tutkimusaineistomme perusteella musiikkia käytetään monipuolisesti sekä kuuntelemalla että itse tuottamalla. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikkien muiden vastauksista kävi ilmi, että erityisesti musiikin kuunteleminen esimerkiksi taustamusiikin muodossa oli hyvin yleinen tapa käyttää musiikkia musiikintuntien ulkopuolella. Musiikin tuottaminen itse joko laulamalla tai soittamalla näytti kuitenkin olevan haastateltavien vastauksissa pääosin suuremmassa roolissa kuin musiikin kuunteleminen, vaikka kuunteleminen nousikin esiin jokaisesta vastauksesta. Tämä ilmeni siitä, että suurin osa heistä oli halukkaampia kertomaan tarkemmin musiikin tuottamisesta kuin sen kuuntelemisesta tämän kysymyksen kohdalla.

Musiikin kuunteleminen ei noussut tutkimusaineistossamme yhtä selkeään asemaan kuin sen tuottaminen, mutta silti jokainen haastateltava mainitsi sen toteutumisesta muun vastauksensa ohella. Merkittävämpänä tapana näyttäytyi musiikin käyttäminen taustamusiikkina. Musiikkia on soitettu kuuntelemista varten levyiltä, Spotifysta, internetistä tai radiosta tilanteen mukaan. Lisäksi eräs haastateltava kertoi laulavansa itse oppilaille. Yksi haastateltava nosti esiin myös kuulokkeiden käyttämisen.

“...nii matematiikassa sitä kokkeiltiin viime vuonna että mites se onnistuu se keskittyminen jos laittais jottain musiikkia kuulokkeista ja sitä on jatkettu tänäkii vuonna ja se toisilla toimii oikeinkin hyvin --- toki siinä on omat riskinsäkin et se keskittyminen voi joskus mennä siihen

musiikkiin sitte enemmän ku siihen oppiaineeseen mutta noin pääsääntöisesti levottomilla lapsilla nii kyllä must se on ollu ihan hyvä.”

Haastateltavien vastauksista käy selkeästi ilmi, miten musiikin kuunteleminen joko yhteisesti tai kuulokkeilla hyödyttää monin tavoin oppimista tai oppimistilanteissa toimimista. Yksi haastateltava linjaa omia käytäntöjään musiikin kuunteluttamisesta siten, että kesken yhden kappaleen kuuntelemista ei lähdetä vaihtamaan sitä toiseen. Kun huomio ei suuntaudu liikaa kuunneltavaan musiikkiin tai seuraavan kappaleen valitsemiseen, toimintaan keskittyminen ei häiriinny.

Musiikin tuottaminen nousi myös merkittävään osaan niiden tapojen osalta, joilla musiikkia käytetään muissa oppimistilanteissa kuin musiikintunneilla. Kaikkien haastateltavien vastauksissa nousi esiin musiikin tuottaminen itse joko laulamalla tai soittamalla. Erityisesti laulamista suosittiin muun muassa sen varjolla, että se edistää muistamista ja tukee oppilaiden kehitystä. Kaikki haastateltavat mainitsivat käyttävänsä laulamista, mutta vain yksi sanoi laulavansa itse oppilaille. Tämän haastateltavan vastauksesta kävi ilmi myös se, että hän usein aloittaa laulamisen itse, mutta saa pian koko luokan yhtymään mukaan lauluun. Eräästä vastauksesta ilmeni, että musiikin kuunteleminen on vuosien saatossa vaihtunut enemmänkin musiikin tuottamiseen, jolloin oppilaat saavat olla mukana aktiivisina toimijoina. Tutkimusaineistomme perusteella musiikkia on tuotettu perinteisen laulamisen ja soittimilla soittamisen lisäksi kehorytmeillä ja musiikinteko-ohjelmilla. Tuotettu musiikki on ollut joko valmista tai vaihtoehtoisesti täysin itse tehtyjä kappaleita, jolloin sävellykset, sanoitukset ja sovitukset on yhteisesti luokan kesken tuotettuja. Yksi haastateltavista oli itse tuottanut opetuslaulun, jota oppilaat yhdessä soittivat harjoitellakseen opetettavaa asiaa.

8.1.2 Musiikin käyttötarkoitukset

Tutkimusaineistostamme oli eriteltävissä monia erilaisia syitä sille, miksi musiikkia käytetään musiikintuntien ulkopuolella oppimistilanteissa. Musiikin käyttöön vaikuttaa haastateltavien omat suhteet musiikkiin ja mitä luontaisempaa musiikin

käyttäminen heille on, sitä helpompaa sitä on ollut ottaa mukaan opetukseen. Jokainen haastateltava pystyi tunnistamaan monia erilaisia tekijöitä, joiden vuoksi he käyttävät musiikkia opetuksessa. Vastauksista oli havaittavissa kolme selvästi toisistaan erottuvaa tarkoitusta. Nämä ovat ryhmänhallinta ja keskittyminen, muisti, oppiminen ja aivojen kehittyminen sekä viihtyminen ja tunnelma. Aineistosta kävi ilmi myös toisenlainen näkökulma, jonka mukaan musiikkia käytetään toisinaan hyvinkin spontaanisti, eikä sitä aina ole suunniteltu etukäteen. Eräs opettaja mainitsi aluksi, ettei musiikin käyttö ole tietoinen valinta, vaan se tapahtuu spontaanisti tilanteen mukaan. Hän pystyi kuitenkin lopulta nimeämään myös paljon perusteluita sille, miksi hän käyttää musiikkia.

Lähes kaikki haastateltavista painottavat selkeästi musiikin yhteyttä ryhmänhallintaan. Toisaalta musiikilla nähtiin olevan positiivisia yhteyksiä oppilaiden ryhmäytymiseen, kun sen harjoittamisen tukena käytetään musiikkia. Musiikki auttaa hiljentämään oppilaat ja saa heidät kuuntelemaan opetettavaa asiaa. Lisäksi se tukee oppilaiden keskittymistä ja opiskelua, minkä vuoksi sitä voi käyttää monipuolisesti harjoittelun tukena. Musiikkia voidaan käyttää myös tulevaan aiheeseen virittämiseen sekä rauhoittumiseen, jonka useat haastateltavista nostivat esiin. Vastauksessa todettiin myös musiikin kasvattavan työrauhaa juuri sen rauhoittavien vaikutusten ansiosta. Yleinen jutustelu ja hälinä rauhoittuu ainakin jonkin verran, sillä musiikin avulla voidaan hillitä epätoivottua käytöstä tai toimintaa. Erään haastateltavan vastauksesta nousee esiin hyvä näkökulma siitä, että musiikkia käyttämällä voi kokeilla, onnistuuko keskittyminen opeteltavaan aiheeseen paremmin kuin ilman musiikkia. Tämä ei ole joka tilanteessa tai jokaisen ryhmän kohdalla itsestäänselvyys, joten tilannekohtaisuus on syytä huomioida musiikin käyttöä suunniteltaessa. Toisen näkemyksen mukaan musiikki nimenomaan auttaa haasteellisista tilanteista selviämiseen.

Toinen selkeä syy musiikin käytölle löytyy sen yhteydestä muistiin, oppimiseen ja aivojen kehittymiseen. Musiikin nähtiin auttavan monessa oppimistilanteessa oppimista, mieleenpainamista, muistamista ja tarkkaavaisuuden suuntaamista. Useat vastanneista kertoivat esimerkkejä siitä, kuinka ovat käyttäneet musiikkia ja rytmejä muistisääntöjen luomisessa ja ylläpitämisessä, sillä ulkoa opetteleminen edistää muistamista. Yhden haastateltavan mukaan tästä on ollut merkittävä apu heikosti oppivalle ryhmälle, jota jokin tietty oppiaine ei itsessään kiinnostanut tai oppilaille, joille

esimerkiksi kuukausien oppiminen on haasteellista ilman muistisääntöjä. Tällöin musiikki pelastaa tilanteen ja auttaa asioiden oppimisessa, kun musiikin kautta ulkoa opetellut muistisäännöt palaavat mieleen. Mielekäs tekeminen tai kiinnostava laulu edistävät haastateltavien mukaan oppimista entisestään ja musiikkia käytetäänkin usein sopivan aihepiirin sattuessa. Esimerkiksi eräs haastateltava kertoo käyttäneensä musiikkia, kun oppilaat kokeilivat suomen kielen sanojen taipumista.

Kaikilla haastateltavilla oli yhtenevä linja siitä, että he pyrkivät musiikin käytöllä edistämään oppimista ja käyttivät musiikkia opetusmielessä. Eräs haastateltavista kuvasi musiikin palauttavan mieleen asioita, kehittävän hermoratoja ja kehittävän aivojen mekanismeja. Jotta oppimisessa päästään syvemmälle, aivot tarvitsevat liikettä, musiikkia ja monen aistin kautta tulevia ärsykeitä. Toinen haastateltava kuvaa aivoihin ja alitajuntaan jääneiden melodioiden olevan helpompi tapa oppia asioita kuin pelkkä opetteleminen ilman musiikkia. Myös merkitysten ymmärtäminen helpottuu musiikin avulla, sillä laulujen kautta voidaan oppia esimerkiksi vaikeita vierasperäisiä sanoja.

Kolmas syy musiikin käyttämiselle liittyy sen viihdyttävään ja tunnelmaa luovaan olemukseen, joita korostettiin huomattavan paljon kaikissa haastatteluissa. Vastauksista kävi ilmi se, että oppilaat tykkäävät musiikista ja sen kuuntelemisesta, minkä vuoksi sen käyttäminen opetuksessa tuntuu sopivalta ja luontevalta. Musiikin mainittiin muun muassa tuovan tilaan huumoria ja etenkin rentoutta sekä parantavan yleisesti ilmapiiriä ja tunnelmaa. Musiikkia ja erityisesti sen tuottamista kuvailtiin mukavaksi ja yhteiseksi tekemiseksi, jossa tuotetaan jotain ryhmälle yhteistä ja hienoa.

“Mm se on mukavaa ja se yleensä rentouttaa sitä ilmapiiriä ja on semmonen fiilis että oppilaat tykkää siitä - siitä myös ja se on semmosta niinku yhteistä tekemistä, yhdessä tuotetaan jotaki siistiä siihen tilaan.”

Musiikin sanottiin tuovan luokkaan ja tekemiseen vaihtelua ja hyvää mieltä, minkä lisäksi sen avulla on mahdollista saada lisää energiaa esimerkiksi taukojumppaa hyödyntämällä. Eräs haastateltavista kuvaili, että musiikin käyttäminen runomittaan tutustuttaessa oli oppilaista hauskaa ja se tarjoaa samalla hyvät kehykset tarinalle.

Lisäksi musiikin käyttöä perusteltiin toisistaan hyvin poikkeavin näkemyksin, jotka on kuitenkin mielekästä nostaa esiin tutkimustuloksina. Erään haastateltavan mukaan musiikin käyttö juontuu opettajan omaan persoonaan ja omaan opettajuuteen, millä hän viittaa erityisesti musiikin käyttämiseen spontaanisti tilannekohtaisesti. Haastatteluista nousi esiin myös ajatus siitä, että musiikkia käyttämällä opettajalla on mahdollisuus näyttää oppilaille, ettei opettaja ole vanhanaikainen ja kalkkeutunut, vaan tietää, millaista musiikkia oppilaat milloinkin kuuntelevat ja tuo niitä kouluun kuunneltavaksi tai soitettavaksi. Tällöin saadaan lievennettyä oppilaiden ajatuksia siitä, että opettajat kuuluvat eri maailmaan heidän kanssaan.

“Tietysti mulla on semmonen niinku tavallaan mahollisuus näyttää niille oppilaille se että ope ei oo ihan kalkkis että on niinku tota tavallaan tietää mitä tällä hetkellä ne kuuntelee ja - ja sitten ku niitä ottaa kouluun nii sit se monesti niinku romuttaa niiden semmosia ajatuksia siitä että opet on tyhmiä eikä ne ymmärrä mittään --- nii tota siitä että minkälaista maailmaa tai minkälaista elämää niillä oppilailla itellään on sillä hetkellä niin sit sillä pääsee aina niinku tavallaan näyttää että kyllä tässä ihan kartalla ollaan.”

Yhdestä haastattelusta käy ilmi myös musiikin käyttäminen liikunnallisuuden vuoksi, sillä musiikin kautta saadaan oppilaat liikkumaan. Liikkuminen on elintärkeää jokaiselle ja sitä painotetaan erityisesti kouluissa, jotka kuuluvat Liikkuva koulu - ohjelmaan. Eräs mielenkiintoinen näkökulma musiikin käytön syistä on yhteydessä emotionaalisuuteen, sillä musiikin kautta voidaan saada oppilaat pohtimaan jotain asiaa tai kertomaan omista mieltymyksistään. Esimerkkinä mainittiin levyraati, jossa jokainen saa vapaasti tuoda esiin omat mieltymyksensä. Tutkimusaineistostamme kävi ilmi myös musiikin käyttäminen palkintona siitä, että oppitunti on mennyt kaikin puolin hyvin. Yleisesti haastatteluissa nousi esiin se, että musiikilla voidaan lähestyä mitä aihetta tai asiaa tahansa.

8.1.3 Musiikin käytön ajankohdat

Tutkimusaineistostamme oli havaittavissa, että opettajat käyttävät musiikkia eri oppiaineissa opetuksen tukena, ryhmänhallinnan edistämiseksi ja työrauhan säilyttämiseksi. Tutkimustulosten tarkentamiseksi esitimme tätä aihetta käsiteltäessä lisäkysymyksenä, kuinka usein musiikkia käytetään musiikintuntien ulkopuolella. Kysymys osoittautui aiheelliseksi juuri siitä syystä, että muutoin vastaus olisi koskenut pelkästään käyttötilanteita ja olisimme jääneet ilman kokonaisvaltaista käsitystä siitä, kuinka usein sitä todellisuudessa käytetään. Musiikin käytön tapojen ja syiden lisäksi on tämän tutkimuksen kannalta mielenkiintoista ja merkittävää tietää, miten paljon musiikkia käytetään. Musiikin käytön määrään ja käyttötilanteisiin näyttää vaikuttavan tilannekohtaisuuden lisäksi muun muassa ajankäytön haasteet.

Tutkimusaineiston mukaan musiikkia käytettiin erityisen paljon kuvataiteessa, koska taustamusiikilla on nähty olevan rauhoittava vaikutus oppilaiden työskentelyyn. Kuvataiteen lisäksi suosituin oppiaine musiikin käyttöön oli äidinkieli, mutta haastateltavat eivät tarkentaneet vastauksiaan kummankaan oppiaineen osalta. Seuraavaksi eniten musiikkia käytettiin matematiikassa ja uskonossa, joista haastateltavat puhuivat mielellään enemmän. Matematiikan osalta esiin nousivat laskujärjestyksen tai kertotaulun opetteleminen ja työrauhan ylläpitäminen. Eräs haastateltava kertoo käyttäneensä musiikkia matematiikassa soittamalla sitä yhteisesti taustalla, mutta nyttemmin hän on antanut oppilaiden kuunnella sitä itsenäisesti kuulokkeilla. Hänen kokemuksensa mukaan tämä on ollut toimiva tapa edistää asioiden oppimista ja tehokasta työskentelyä. Uskonnon osalta haastateltavat mainitsivat musiikin motivoivan vaikutuksen, sillä se ei ole oppiaineena oppilaiden keskuudessa useinkaan kaikkein kiinnostavin. Tämän ohella musiikki sopii luontaisesti uskontoon hyvin.

Lisäksi yksittäisissä haastatteluissa nousi esiin musiikin käyttö kielissä, historiassa ja liikunnassa, joista jälkimmäisintä perusteltiin esimerkiksi oppimisen tehostamisen kannalta hyödyllisellä välijumpalla. Kielien osalta esimerkeiksi nousivat englanti, ruotsi ja ranska, joissa musiikkia voidaan käyttää sanaston opettelemiseen. Yleisesti haastateltavien kuvaukset koskivat enemmän reaali- kuin taito- ja taideaineita.

Musiikkia käytettiin tutkimusaineiston mukaan merkittävän paljon myös ryhmänhallintatilanteissa, rauhoittumisen tukena sekä tarkkaavaisuuden suuntaamisessa, kun ajatus alkaa karata ja keskittyminen herpaantua. Kaksi haastateltavista ei suoraan viitannut tähän, mutta heidänkin vastauksistaan oli silti havaittavissa yhteys musiikin rauhoittavaan vaikutukseen. Musiikin katsottiin hillitsevän ylimääräistä rauhattomuutta, minkä vuoksi sitä käytettiin tilanteiden haltuun ottamisen yhteydessä kaikissa oppituntien vaiheissa. Musiikkia käytettiin siis niissä tilanteissa, kun sen katsottiin vaikuttavan positiivisesti oppilaiden jaksamiseen ja toimintaan. Yksi haastateltavista on käyttänyt musiikkia palkintona onnistuneesta toiminnasta, millä luokan toimintaa on saatu ohjattua oikeaan suuntaan. Eräs haastateltava toi esiin myös näkökulman siitä, että tilanne täytyy kuitenkin joka kerta arvioida erikseen ja pohtia, milloin musiikilla voidaan saada aikaan rauhoittumista.

“Sit täytyy vähä mieltii et, arvioida se tilanne, ja mitä --- jos on joku, tommonen juttu se voi ehkä hiukan hillitä sitä et ei lähe sitte, ylimääräinen pöliseminen...”

Suurimmassa osassa vastauksista nousi esiin musiikin käyttö oppituntien alussa virittämiseen ja keskittymisen ohjaamiseen. Tämän lisäksi haastateltavien yhteinen linjaus näytti olevan se, että musiikkia voidaan käyttää opetuksessa ihan milloin tahansa, eikä se ole tai edes tarvitse olla suunniteltua. Musiikkia käytettiin yleisesti aina sellaisissa tilanteissa, joihin se tuntui sopivan. Aineiston perusteella haastateltavat eivät osanneet nimetä sellaisia tilanteita, joissa musiikkia ei voisi käyttää. Yksi vahvan musiikkitaustan omaavista haastateltavista kertoikin käyttävänsä musiikkia aina, kun ehtii. Lisäksi tutkimusaineistosta käy ilmi, että musiikkia käytetään oppituntien lisäksi joulujuhlassa, aamunavauksissa, haasteellisten tilanteiden ratkomisessa, uuden asian käsittelyssä tai kertaamisessa sekä ulkoa opettelemisen ja muistamisen tukena.

Tutkimusaineiston perusteella haastateltavat pyrkivät käyttämään musiikkia mahdollisimman usein musiikintuntien ulkopuolella. Yksi vastaajista kertoo käyttävänsä musiikkia päivittäin, yksi mahdollisimman paljon, puolet viikoittain ja yksi joka toinen viikko. Musiikin käytön määrään vaikuttaviksi tekijöiksi

haastattelussa nimettiin viikoittaiset, jaksottaiset, kausittaiset ja vuosittaiset vaihtelut. Musiikin käytön määrän osalta tutkimustuloksista voidaan tulkita sekä tyytyväisiä että tyytymättömiä näkemyksiä, joita tarkastelemme tarkemmin myöhemmin tutkimustuloksissa. Suurin osa vastaajista kertoi hyvällä mielellä käyttävänsä musiikkia mahdollisimman paljon, mutta kahdessa vastauksessa on havaittavissa pettymystä siitä, ettei aikaa musiikin käyttämiseen ole tarpeeksi. Yksi haastateltavista mainitsi suoraan olevan harmissaan siitä, että musiikkia tulee käytettyä vähemmän kuin haluaisi. Yleisesti musiikin käytön ongelmaksi katsottiin ajankäyttöön liittyvät haasteet.

8.1.4 Musiikkivalinnat

Haastateltavien mukaan opetuksessa käytettiin hyvin moninaista musiikkia aina klassisesta ja rockista muistiloruihin saakka. Useassa haastattelussa kerrottiin, että musiikkia käytetään hyvin laajasti laidasta laitaan ja se voi olla taustamusiikkia tai itse tuotettua. Myös sanoitettujen laulujen merkitys korostui selkeästi melodista ja instrumentaalista musiikkia enemmän. Musiikin valinnassa ilmeni kaksi selvää toisistaan erottuvaa kantavaa teemaa, jotka keskittyivät musiikin tyyliin ja lajeihin sekä sen käyttötarkoituksiin. Lisäksi pyysimme haastateltavia tarkentamaan lopuksi niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat tietynlaisen musiikin valintaan.

Haastateltavat erittelivät mielellään erilaisia musiikin lajeja ja tyyliä, joita he käyttävät. Useat haastateltavat pitivät musiikin rytmisyyttä ja laulujen riimejä tärkeinä, minkä vuoksi niitä hyödynnettiin paljon. Rytmisyyden lisäksi klassinen musiikki näytti olleen haastateltavien suosiossa ja sitä käytettiin pääsääntöisesti taustamusiikkina. Lastenlauluja käytettiin laajasti, mutta haastateltavien vastauksista käy ilmi, että musiikkityylin valintaan vaikuttaa olennaisesti oppilasaines ja heidän ikänsä. Muita esille nousseita tarkkarajaisia musiikkilajeja olivat rap, rock, pop sekä kansallislaulut. Pop ilmeni kahden haastateltavan vastauksista, joista toinen suosi tasaisesti koko maailmanlaajuista popia ja toinen suomipopia, erityisesti 1970- ja 1980-lukujen kultapoppia. Jäljempi haastateltava viittasi haastattelun aikana useampaan kertaan laulujen suomenkielisyyteen.

“...että kyllähän ne pääsääntöisesti on niinku sanoin nii suomenkielinen lyriikka on mikä ite tykkään niin ne on siellä - siellä suomipopin kultaisessa kaheksankymmentä yhdeksänkytä luvun jutuissa...”

Tämä on yhteydessä myös hänen muihin käsityksiinsä musiikin vaikutuksista kielen oppimiseen sekä opetuksessa käsillä olleen oman suomenkielisen rapin tuottamiseen. Muutoin tutkimusaineistossamme ei ole havaittavissa musiikin kieleen liittyvää pohdintaa.

Musiikin käyttötarkoitus oli myös merkittävässä yhteydessä siihen, millaista musiikkia opettajat käyttivät opetustilanteissa musiikintuntien ulkopuolella. Tutkimusaineiston perusteella käytettiin selvästi eniten erilaisia opetuslauluja, joista viisi haastateltavaa mainitsi monta kertaa haastatteluiden aikana. Käytetyt opetuslaulut liittyivät pääosin jonkin oppimistavoitteen saavuttamiseen ja niitä käytettiin matematiikan tukena, äidinkielessä aakkosten opettelemisessa, kielissä kielioppiasioiden oppimisessa ja kulttuureihin tutustuttaessa, historiassa opittavan asian syventämisessä, sekä viikonpäivien ja kuukausien harjoittelemisessa ja yleisesti muistamisen tukena. Yhdessä haastattelussa nousi esiin musiikin käyttäminen aamunavauksissa, joissa musiikin tarkoituksena on saada oppilaat pohtimaan jotain teemaa, kuten ympäristöä tai toisten huomioon ottamista.

“...välil ja aamunavauksis ni jotai ni sillo jotaki semmosii kappaleit mä yritä valita mis o jotaki jotai hengellist tai jotai vähä semmost sanomaa mikä pistää niinku ajattelemaa jotai, jotai teemaa on se toiste huomioo ottamist tai --- ympäristö tai mitä vaan...”

Yleisesti ottaen sopivan musiikin katsottiin olevan kuitenkin sellaista, johon oppilaat voivat lähteä mukaan.

Opetuslaulujen lisäksi musiikin käyttötarkoitukset keskittyivät niihin tekijöihin, joilla pyrittiin tilannekohtaisesti saamaan oppilaat joko ajattelemaan, toimimaan tai

rauhottumaan. Ajattelemista pyrittiin saamaan aikaan aiheeseen sopivilla lauluilla, jotka syventävät pohdintaa ja asian ymmärtämistä. Esimerkiksi uskonnontunneilla käytettiin virsiä ja hengellisiä lauluja, jotka sopivat hyvin siihen kontekstiin. Vastaavasti musiikkia saatettiin käyttää myös konkreettisesti ajatusten ja mielipiteiden herättämiseen, jonka jälkeen tulevaa asiaa oli helpompi aloittaa käsittelemään. Toiminnalla viitattiin laajasti musiikin tuottamiseen, tuttujen melodioiden uudelleen sanoittamiseen tai itse keksittyjen laulujen tekemiseen. Lisäksi yhdestä vastauksesta käy ilmi laululeikkien käyttäminen toiminnallisuuden lisäämiseksi.

“...laululeikkejä, mul on enkunkielinen luokka niin siel on tietyst paljon kaikkia semmosia opetuslauluja tavallaan ja sitte aa kaks ranskaa ni siellä kans lauletaan vaikka väreistä ja viikonpäivistä ja --- sitte on vaikka jotai irlantilaista tanssia saatettu tanssia välillä.”

Musiikkia käytettiin myös rauhoittumiseen ja rentoutumiseen, jolloin valitun musiikin tuli vastata näihin tarpeisiin. Usean haastattelun perusteella opettajat käyttivät erityisesti rauhallista taustamusiikkia, joka ei välttämättä sisältänyt laulua ollenkaan. Yksi haastateltavista kertoo käyttävänsä panhuilumusiikkia ja toteaa sen olleen toimiva keino luokan rauhoittamiseen.

Musiikintuntien ulkopuolella käytettiin myös sellaista ympäri maailmaa tulevaa musiikkia, joka on oppilaiden keskuudessa tällä hetkellä suosittua. Tätä tarkoitusta palvelevat erään haastateltavan mukaan muun muassa erilaiset soittolistat, joita kuunneltiin yhteisesti. Toisinaan hän antoi oppilaiden kuunnella kuulokkeilla juuri sellaista musiikkia kuin he halusivat. Yksi haastateltavista puolestaan kertoi hyödyntävänsä niitä kappaleita, joita musiikintunneilla on samalla viikolla jo harjoiteltu. Käytetty musiikki oli haastateltavien keskuudessa pääosin samansuuntaista, mutta monipuolista, ja erään haastateltavan perustelut musiikin käytöstä päättyvät mielestämme musiikkia kauniisti arvostavaan tulkintaan:

“...mä oon niinku yrittäny sitä vaa rohkasta et kaikenlainen musiikki - et mikään musiikki ei oo huonoo musiikkii, semmost oo olemassakaan.”

Tarkentaaksemme musiikin käyttöön vaikuttavia tekijöitä, pyysimme haastateltavia kuvailemaan vielä tarkemmin syitä sille, millaista musiikkia he milloinkin käyttävät. Vastauksista oli tunnistettavissa kaksi selkeää kokonaisuutta, joihin suurin osa vastauksista sijoittui. Ensimmäinen ja samalla tutkimusaineiston perusteella merkittävin kokonaisuus koski tilannekohtaisuutta ja toinen opettajan kokemuksia musiikin käyttämisestä. Kahdesta haastattelusta nousi selkeästi esiin toinen mielenkiintoinen näkökulma opettajan omien taustojen ja historian yhteydestä musiikin valitsemiseen, joten näemme tarpeellisena käsitellä tätäkin hieman tarkemmin. Näiden lisäksi nousi yksittäisiä huomionarvoisia syitä musiikin valinnalle, jotka käsittelivät lähinnä oppilaiden mieltymyksiin vastaamista sekä kappaleiden aiheita ja sanoituksia.

Tilannekohtaisuus ja senhetkinen tunnelma määrittivät haastateltavien mukaan hyvin paljon sitä, millaista musiikkia oppitunneilla käytetään. Tilanteen ja tunnelman sanottiin tuovan mukanaan oikeanlaisen musiikin kuhunkin tilanteeseen, eikä sitä tarvinnut välttämättä miettiä etukäteen. Jos musiikin tarkoitus oli rauhoittaa oppilaita, käytettiin tällöin rauhoittavaa musiikkia. Kun tarkoitus oli johdatella tietyn teeman pariin, käytettiin aiheeseen sopivaa musiikkia, ja esimerkiksi liikunnassa rauhallisen musiikin sijaan valittiin mieluummin rytmikästä ja menevää musiikkia reippaan liikkumisen edistämiseksi. Musiikin valinta liitettiin kiinteästi myös senhetkiseen tunnelmaan ja haastatteluista esiin nousseessa esimerkissä nähtiin klassisen musiikin sopivan paljon yhteissoittoa paremmin rauhoittamiseen sen soljuvan ja rauhallisen olemuksen ansiosta. Vastaavasti silloin, jos tunnelma oli väsynyttä tai ryhmä tarvitsi muuten toimintaansa lisää energiaa, käytettiin menevää musiikkia. Tilannekohtaisuuden ja tunnelman lisäksi myös oppilasaineiksella nähtiin olevan merkittävä vaikutus siihen, millaista musiikkia milloinkin voi tai kannattaa käyttää.

Musiikin on jo aiemmissa vaiheissa todettu yleisesti hillitsevän ylimääräistä rauhattomuutta, mutta tutkimusaineistostamme perusteella opettajan tulee tuntee ryhmänsä tarkasti ennen kuin hän oppii tietämään varmaksi, millainen musiikki juuri oman ryhmän kanssa toimii parhaiten tai mikä ei toimi ollenkaan. Haastatteluiden kautta selviää, että käytettävän musiikin valintaan vaikuttavat opettajan kokemukset sen käytöstä erilaisissa tilanteissa. Hyväksi koettuja ja varmoja ratkaisuja suositaan, koska sitä kautta on helpointa saavuttaa toivottu tavoite. Musiikin valinnassa

huomioitaviksi seikoiksi nimettiin edellä mainittujen lisäksi sanoitukset, joilla voi olla sekä positiivisia että negatiivisia yhteyksiä rauhattomuuteen ja keskittymiseen. Yhden haastateltavan mukaan provosoivat ja levottomat kappaleet saattoivat kääntää tilanteen pääläelleen, jolloin musiikki lisäsi kyseisessä tilanteessa levottomuutta positiivisten yhteyksien sijaan.

“Mut on niitäki tilanteit et pitää pistää pois ja varsinki jos musiikis on sanat ni sit tavallas se ei ehkä toimi tämmöses --- niinku taustajutuis et sit se alkaa viemään huomioo. Tai jos se on hirvittävän tämmöst jotai barokkimusiikkii tai --- fuusiojazzii tai jotai tämmöst ni sit sii voi olla levotontaki.”

Haastateltavista opettajista kaksi kertoi musiikin valinnan liittyvän heidän omaan historiaansa, minkä vuoksi käsittelemme vielä erikseen tarkemmin opettajien tietämyksen, musiikkituntemuksen ja omien mieltymysten yhteyttä musiikin valintaan. Kyseiset haastateltavat valitsivat oppitunneille helposti myös sellaista musiikkia, joka oli heille itselleen jo entuudestaan tuttua. Musiikin valintaan vaikuttivat myös omina lapsuuden kouluvuosina soitetut ja laulettu kappaleet, jotka ovat jääneet hyvin mieleen. Näihin vaikutti paljon se vuosikymmen, jolla opettaja oli omat koulunsa käynyt ja millainen musiikki oli siihen aikaan muodissa. Haastateltavat kokevatkin ammentavansa musiikkia koko omasta historiastaan ja heille tutuista kappaleista. He myös viittasivat myös siihen, että musiikkivalinnat saattoivat tulla tilanteisiin hyvinkin spontaanisti, jos alkoi syystä tai toisesta tehdä mieli kuunnella tai tuottaa tiettyntyyppistä musiikkia.

“...välillä sitten pistetään rokkiakkii jos semmonen päivä sattuu olemaan...”

Tutkimusaineistosta on erotettavissa muitakin musiikin käyttöön vaikuttavia tekijöitä, mutta näistä ei voinut koota mitään yhteistä kokonaisuutta. Haastatteluissa mainittiin oppilaiden mieltymysten huomioiminen, jonka kautta voitiin osoittaa oppilaille

opettajan olevan ajan hermolla nykyajan musiikista. Yksi haastateltava koki, että tällä on yhteys opettajan ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Toinen haastateltava korosti puolestaan sitä, että sanoitukset ja oppituntien aiheet määrittivät toisinaan, millaista musiikkia opettaja halusi oppitunneilla käyttää. Kyseinen haastateltava oli jo aiemmin kertonut arvostavansa suomenkielistä musiikkia juuri sanoitusten vuoksi. Lisäksi tutkimusaineistosta nousi esiin näkemys siitä, että opettajan omalla musiikkiharrastuneisuudella voi olla vaikutusta musiikin valitsemiseen.

“Ikä, siis omat kokemukset, oma tietämys, tuntemus ja harrastuneisuus sille tiet - tiettyä aluetta joka on lähellä sydäntä nii sieltähän toki mennään...”

8.2 Musiikin käytön yhteydet oppilaisiin

8.2.1 Oppilaiden reagoiminen musiikkiin

Huomattavasti useimmin haastateltavien joukossa oppilaiden reaktioihin liittyen nousi esille oppilaiden positiivinen reagointi musiikkiin. Haastateltavat totesivat musiikin rauhoittavan oppilaita, pitävän heidät tarkkaavaisempina ja auttavan heitä keskittymään haluttuun toimintaan silloinkin, kun keskittyminen meinaa herpaantua. Eräs haastateltavista viittasi tämän hetken kokemuksestaan omaan nykyiseen luokkaansa, joka on yleisesti melko levoton, mutta jota musiikki selkeästi rauhoittaa. Oppilaiden todettiin pitävän musiikin käytöstä oppitunneilla ja heidän lähtevän mielellään mukaan musiikilliseen toimintaan. Yksi haastateltava mainitsi aiemmin oppilailta tulleen enemmän negatiivista kommentointia musiikin käyttöön liittyen, sillä oppilaat eivät kokeneet olevansa musikaalisia.

“Kyllä mä koen että he pitää tärkeänä että sen semmosen oon niinku vuosien saatossa nyt havainnut - että joskus aiemmin saatto olla että semmoset oppilaat ehkä jotka koki että eivät itse ole - ole kovin musikaalisia tai se ei oo se semmonen kiinnostuksen aihe niin sillon

ehkä saatto tulla semmosta negatiivista kommentointia - musiikkia kohtaan mut en oo moneen vuoteen jotenki kuullu kyllä näiltä minun oppilailta semmosta.”

Tämän tavan hän arveli vähentyneen nykyään siksi, koska musiikin käyttöön on jo totuttu arjessa. Myös toinen haastateltava korosti sitä, miten tavallista ja normaalia musiikin käyttö luokassa on kaikille, myös heikommin suoriutuville, eikä se saa aikaan erityisempiä reaktioita oppilaissa. Toisaalta sama haastateltava nosti esille näkökulman, että oppilaat osaavat kuitenkin pitää musiikkia etuoikeutena.

Aineistossamme nousi esille erityisesti musiikin kuuntelu ja musiikkiliikunta. Haastateltavien mukaan oppilaiden oli helppo ja kiva lähteä näihin mukaan. Oppilaat toivoivat tunneilla tansseja ja yhteisiä lauluja. Myös muistisääntöjen opettelu musiikin kautta koettiin mieluisana. Vastakohtana ajateltiin esimerkiksi laulamista, joka on monille oppilaille melko jännittävää ja vierasta, minkä vuoksi siihen reagointi on taas usein negatiivinen suurimmalla osalla oppilaista. Yksi haastateltavista toi esille havaintonsa siitä, miten oppilaat ennemmin kuitenkin osallistuvat itse musiikkiin liittyvään toimintaan vain toiminnan vuoksi, mutta suurempia tunteita ei musiikin käyttö oppitunneilla tuo esiin.

Yksi opettaja nosti erikseen esille kuvaamataidon oppiaineena. Hänen mukaansa erityisesti niillä tunneilla musiikki saa aikaan rauhoittumista. Toisaalta haastateltava mainitsi myös sen, että riippuen musiikista voi tietynlainen musiikki aiheuttaa myös levottomuutta. Useamman haastateltavan kohdalla nousi esiin riski oppilaiden keskittymisen siirtymisestä enemmän musiikkiin kuin itse oppiaineeseen. Musiikki ei aina tuota rentouttavia tai keskittymistä edesauttavia reaktioita, vaan toisinaan myös häiritsee työskentelyä. Näin yhden haastateltavan mukaan tapahtuu erityisesti ylivilkkaiden lasten kohdalla. Toinen haastateltava nosti vielä tarkentaen esille musiikissa olevien sanojen yhteyden keskittymiseen. Hänen mukaansa musiikin soidessa taustalla voivat siinä olevat sanat viedä oppilaiden huomion tekemisestä musiikkiin.

Oppilaiden reagointiin liittyen esitimme vielä heidän henkilökohtaisia ominaisuuksiaan koskevasta näkökulmasta tarkentavan kysymyksen, millaiset

oppilaat hyötyvät tai eivät hyödy musiikista. Puolet haastateltavista kertoivat, ettei musiikin käytöstä ole varsinaisesti haittaa varmasti kenellekään ja että kaikki tai lähes kaikki hyötyvät siitä varmasti jollain tavalla. Yksi haastateltava tarkensi omakohtaisen kokemuksen myötä, ettei ole koko työurallaan havainnut ainoatakaan oppilasta, jolle musiikin käytöstä opetuksessa olisi ollut minkäänlaista haittaa. Hän jatkoi vielä, että voisi kuitenkin ajatella esimerkiksi spontaanin laulamisen tuottavan jollekulle häiritsevää ääntä.

Merkittävimpana ryhmänä musiikista hyötyvistä oppilaista nousi esille selkeästi jollain tavalla ylivilkkaat, impulssikontrollin haasteita tai ADHD-piirteitä omaavat lapset. Nämä lähes kaikki haastateltavat mainitsivat erikseen. Toisena selkeästi erottuvana musiikista hyötyvänä ryhmänä erottui jonkinlaisista oppimisen, muun muassa kirjoittamisen, tavuttamisen ja keskittymisen, pulmista kärsivät oppilaat. Haastateltavat kokivat, että myös heikon opiskelumotivaation omaavat oppilaat ovat yksi musiikista hyötyvä kohderyhmä. Esille nousivat myös toisaalta vastakkaiset ryhmät, jotka molemmat hyötyvät tavallaan musiikista sen vaikutusten vuoksi. Ensimmäisenä ryhmänä olivat sellaiset oppilaat, jotka eivät osaa tai pysty erinäisistä syistä yleensä osallistumaan opetukseen samalla tavoin kuin valtaosa muista oppilaista – eräs haastateltava käytti heistä käsitettä sisäänpäin kääntyneet oppilaat. Tämän tyylliset ujommat oppilaat saavat musiikista lisärohkeutta ja itsevarmuutta. Toisena ryhmänä taas edellä mainittujen oppilaiden rohkaistuessa toimii musiikki tasaavana elementtinä suhteessa heihin, jotka ovat mielellään muutenkin esillä.

Sellaisista oppilaista, jotka eivät musiikin käytöstä opetuksessa hyödy, tuotiin esille toisaalta samat oppilaat, joita musiikin käytön myös koettiin hyödyttävän.

“...et tavallas ne tietyl taval mitkä ehkä sitä eniten kaipais ni myös voi sit aiheuttaa sen ongelman minkä takia täytyyki sit ehkä lopettaakki et jos, jos se huomio menee, meneeki siihe et mitä tääl taustal soi...”

Näinä oppilaina mainittiin siis sellaiset, joilla on haasteita impulssikontrollissa ja keskittymisessä ja jotka haastateltavat kokivat jollain tavalla keskimääräistä

vilkkaammiksi. Heidän kohdallaan mainittiin tietynlaisen musiikin, yksilöstä riippuen, olevan haitaksi opiskelulle. Toisena ryhmänä nostettiin esiin erityisesti ne oppilaat, joilla on muutenkin koulun kanssa haasteita. Musiikin hyödyttömyys näiden edellä mainittujen oppilaiden kohdalla esiintyi haastateltavien mukaan lisääntyneenä vaikeutena keskittyä tehtäviin ja tekemiseen sekä huomion kiinnittymisenä epäolennaisiin seikkoihin, kuten siihen, että vaadittiin opettajaa soittamaan jokin tietty kappale tai valitettiin, miksi pitää kuunnella tällaista musiikkia. Nämä vaikeudet liittyivät haastateltavien vastauksissa nimenomaan musiikin kuunteluun.

Toisena tarkentavana kysymyksenä liittyen oppilaiden reagointiin kysyimme haastateltavilta eroja musiikkia harrastavien ja harrastamattomien oppilaiden välillä. Vastauksissa oli eri haastateltavien välillä jonkin verran eroja. Yksi haastateltavista totesi selkeästi, ettei hän ole juurikaan huomannut eroja harrastavien ja harrastamattomien oppilaiden välillä. Hänen mukaansa kaikki osallistuvat musiikilliseen toimintaan tasavertaisesti, eikä eroja ole havaittavissa oppimisessa tai oppimistilanteissa. Eräs haastateltavista koki musiikin olevan yhtä tärkeää kaikille sen tunteisiin vaikuttavuuden takia harrastuneisuudesta riippumatta.

Esille tuotiin myös yksilölliset erot. Osa harrastajista lähtee selkeästi enemmän mukaan toimintaan, mutta joistakin selviää vasta myöhemmin, että he harrastavat musiikkia. Nämä oppilaat eivät ole välttämättä osallistuneet musiikintunneilla mitenkään toimintaan. Haastateltavien mukaan toisista taas huomaa valtavan innostuneisuuden musiikkia kohtaan, eikä näin ollen voi sanoa suoraan, että musiikkia harrastavat olisivat aina innostuneita siitä, vaan erot ovat riippuvaisia esimerkiksi temperamentista. Muutenkin hiljaiset oppilaat eivät välttämättä lähde luokassa niin innoissaan mukaan edes omaa musiikkiharrastustaan vastaavaan toimintaan. Tutkimustuloksissamme oli nähtävissä myös se, kuinka vähän musiikkia yleisesti harrastetaan esimerkiksi urheilun ja kielten vieden siltä entistä enemmän tilaa. Toisaalta myös opettajan omalla harrastuneisuudella koettiin olevan merkitystä, sillä opettajan työtä tehdään vahvasti omalla persoonalla. Mikäli opettaja ei itse harrastanut tai ollut harrastanut musiikkia, koettiin, että väkinäisesti opetukseen mukaan otettava musiikki saattaisi olla enemmän jopa haitaksi kuin hyödyksi.

Enemmistö haastateltavista koki, että musiikkia harrastavat oppilaat erottuivat jollain tavalla musiikkia harrastamattomista. Taidot nousivat yhtenä merkittävänä tekijänä

esiin. Näihin mainittiin kuuluvaksi paitsi soitto- ja laulutaitojen erot, mutta myös tarkemmin eri asioiden löytäminen ja havaitseminen musiikista sekä taitojen esille tuomisen halu. Kun osataan soittaa, halutaan se myös usein päästä näyttämään muillekin. Toisena haastatteluissa tuotiin esiin aktiivisuus ja niin sanotut ongelmaoppilaat. Musiikkia harrastavien oppilaiden koettiin osallistuvan opetukseen aktiivisemmin sekä olevan harvemmin niitä, jotka luokassa aiheuttavat käytöksellään haastavia tilanteita. Yksi haastateltava toi esille musiikkia harrastavista oppilaista tekemänsä havainnon, jonka mukaan näillä oppilailta on valmiina selkeät mielikuvat siitä, minkälaista ja minkä tyyppistä musiikkia kuuntelevat. He voivat tiedostamattaankin fokuoitetua musiikkiin hyvin vahvasti samalla unohtaen varsinaisen senhetkisen tekemisen. Tällöin on olemassa siis riski, että nämä oppilaat menevät musiikkiin niin syvälle, että itse tehtävän tekeminen unohtuu kokonaan ja keskittyminen kääntyy musiikin analysoimiseen.

8.2.2 Oppilaissa havaitut vaikutukset

Haastateltavien vastausten perusteella oli oppilaissa havaittuihin vaikutuksiin liittyen nähtävissä kolme luokkaa: oppiminen ja työrauha, luokan ilmapiiri sekä tunteet. Haastateltavat toivat omissa vastauksissaan esille musiikin ja erityisesti erilaisten rytmien ja opetuslaulujen, joko itse keksittyjen tai esimerkiksi oppikirjojen tarjoamien, vaikutukset oppimiseen ja työrauhaan. Rytmit ja selkeät, yksinkertaiset sanat jäivät oppilaiden mieleen, ja he paitsi oppivat tehokkaammin, myös toistivat näitä lauluja oppituntien ulkopuolella keskenään. Työrauhaan musiikki vaikutti haastateltavien yhteneväisten vastausten mukaan rauhoittavasti auttaen oppilaita keskittymään, suuntaamaan tarkkaavaisuutensa oleelliseen ja antamaan myös kaverille työrauhan. Erään haastateltavan mukaan hänen luokkansa alkaa yleensä puhumaan heti ohjeistetun tekemisen päätyttyä, mutta musiikin kautta myös tähän työrauhan ylläpitämiseen on saatu apua varsinaisen tekeminen tullessa päätökseen. Toinen haastateltava pohti kuitenkin sitä, onko musiikin avulla saavutettu työrauha todella tehokkuutta vai saadaanko sillä vain luotua teennäinen rauha, jonka aikana oppilaat eivät todellisuudessa työskentele niin tehokkaasti.

“...pystyy keskittymään siihen niinku ainakin niin että ulkopuolisen silmin eli opettajana kun katsot heidän työskentelyään niin se näyttää ihan järkevältä - toki se voi vaan näyttää siltä - edelleen et siitähän on vaikee sitte että o onkse - luoko se sitte sitä tehokkuutta vai onko se vaan näennäistä ja semmosta feikkiä...”

Esiin nostettiin myös huomio siitä, miten kaikille musiikin kuuntelu ei ole kovin helppoa, ja joidenkin oppilaiden kohdalla saattaa musiikin vapaa kuuntelu mennä vain mieleisen kappaleen etsimiseksi ja puhelimen selailuksi.

Kaikki haastateltavat näkivät musiikilla olevan melko paljon vaikutusta luokan ilmapiiriin. Oppilaiden kuvailtiin nauttivan musiikista, ja musiikin käytön näkyvän “hyvänä fiiliksenä”, joka luo muun muassa iloa, positiivista henkeä, rentoutta ja osallisuutta. Yhdessä laulettu laulut jäävät soimaan oppilaiden päähän ja niitä lauletaan muutoinkin, kuten edellisessä kappaleessakin on mainittu. Näihin opetustilanteiden ulkopuolisiin rallatteluihin yhtyivät muutkin oppilaat ja näin syntyi yhteistä laulua ja musisointia itsestään. Yhteisiä lauluja odotettiin myös ennen tuntien alkua ja niistä tuli yhteinen juttu, jota kaikki odottivat ja johon jokainen osallistui. Haastateltavat kokivat tämän luoneen vahvaa me-henkeä luokkaan. Eräs haastateltava kertoi esimerkin luokkansa kokemuksesta ja kuvasi oppilaiden suhtautuneen aluksi epäilevästi yhden oppilaan spontaanisti aloittamaan lauluun, johon hän opettajana oli reagoanut rohkaisemalla muutkin mukaan. Lopulta kyseisestä tunnista oli muotoutunut erittäin antoisa, mukava ja rento sekä tästä laulusta koko luokan juttu, joka jäi elämään.

Musiikin vaikutus tunteisiin todettiin yhteneväisesti kaikissa haastatteluissa ja se koettiin erityisen merkityksellisenä – useaan kertaan korostui, miten tärkeä ja suuri vaikutus musiikilla todella on tunteisiin. Musiikin kuvattiin aina vaikuttavan jollain lailla tunteisiin, oli vaikutus sitten niin sanottuihin positiivisiin tai negatiivisiin tunteisiin suuntautuva. Haastateltavat kuvasivat, että musiikin ainutlaatuisuus tekee siitä tunteisiin vaikuttavana kanavan.

Kysyttäessä eroja ensimmäisen musiikin käyttökerran ja nykyhetken välillä, kaksi haastateltavista ei pystynyt toteamaan suoraan minkäänlaisia eroja. Toinen heistä kuvasi, kuinka lapset ovat kohdanneet sitä arjessaan jo esikouluiässä ja sitäkin

aiemmin ja aina he ovat lähteneet mukaan yhtä mielellään. Loput haastateltavat sen sijaan kertoivat musiikin käytöstä tulleen vasta myöhemmässä vaiheessa rutiinia. Kun luokka on tullut pikkuhiljaa toisilleen tutummaksi ja yhteisiä juttuja on syntynyt, on musiikin tuominen osaksi arkea käynyt luonnollisemmaksi ja helpommaksi. Nykyään musiikillisiin juttuihin lähdetään mukaan rohkeammin ja tiettyjen laulujen laulamista tai kappaleiden kuuntelemista ehdotetaan oma-aloitteisesti.

8.2.3 Musiikin merkitys oppilaiden näkökulmasta

Musiikin merkitystä pidettiin pääasiassa tärkeänä oppilaille. Haastateltavat ajattelivat musiikin tuovan mukavaa vaihtelua, antavan paljon pienistä harjoituksista ja vaikuttavan suuresti kokonaiskuvan kannalta. Erityisesti oppilaille mieluinen musiikki, jota he kuuntelevat itsekin vapaa-ajallaan, tuo erään haastateltavan mukaan hyvin koulun muuhun arkeen mukaan. Koulussakin sama elämä ja samantyylliset jutut voivat olla yhtä lailla osa sitä muuta elämää. Toinen haastateltava linkitti ajatukseen myös pedagogisen puolen – yhtenäinen musiikillinen toiminta on pedagogisesti järkevää. Musiikki nähtiin kehittävänä toimintana, joka vaatii keskittymistä ja kokonaisvaltaista läsnäoloa.

Edelleen mukavan tunnelman luominen nostettiin esille myös oppilaiden näkökulmasta. Samoin rutiineja, esimerkiksi tiettyjen laulujen laulamista samoissa tilanteissa, pidettiin tärkeänä. Musiikin kuuntelu haluttiin nähdä monipuolisesti käytettävänä välineenä, joka rauhoittaa ja mahdollistaa monenlaisia asioita – se on tuttua ja turvallista.

Kysyimme haastateltavien käsityksiä musiikin hyödyttävistä tai haittaavista merkityksistä oppilaille. Hyödyttävistä näkökulmista esille tuotiin erityisesti musiikin hyödyt keskittymiseen, muistamiseen ja asioiden mieleen painamiseen sekä luokan ilmapiirin ja työrauhan paranemiseen. Yksi haastateltava kertoi olevansa epävarma siitä, parantaako musiikin käyttö suoranaisesti oppimistuloksia, mutta hän pohti sen voivan kuitenkin olla väylä tulosten paranemiseen. Toinen haastateltava toi puolestaan esille näkökulman, ettei aina tiedä, miten musiikki vaikuttaa kaikkiin oppilaisiin, mutta huomaa sen selvästi olevan joillekin rauhoittava ja ajatuksia suuntaava tapa.

Yksi haastateltava piti tärkeänä liikkeen ja toiminnallisuuden yhdistämistä musiikkiin. Musiikissa ja liikunnassa käytetään monia aisteja yhtäaikaisesti, mikä mahdollistaa yhä syvemmän oppimisen. Eräs haastateltava totesi lyhyesti musiikin olleen hänen luokallaan oppilaiden näkökulmasta pelastuskeino.

Haittaavia merkityksiä ei haastateltavilta erityisesti noussut esille, minkä he myös suoraan totesivat. Kuitenkin yleensä hyvin keskittyvät lapset saattavat toisinaan kokea musiikin haittaavan keskittymistään. Yksi haastateltava mainitsi myös ylivilkkaat lapset, joita musiikki ei välttämättä auta, vaan ainoastaan kasvattaa levottomuutta.

“...mut sitä mä oon huomannu et sitten nää kaikista vilkkaimmat että joilla on sitte ihan selkeesti niinku sillä lailla nii heijän on vaikeeta keskittyä myös siihen musiikin kuunteluun...”

Haastateltavat kuvasivat erilaisia tapoja, joilla musiikin merkitys oppilaille näkyy heille itselleen. Oppilaiden kehonkieli nousi kahdella haastateltavalla esiin. He ajattelivat opettajan näkevän ja aistivan oppilaista heidän toimintansa, ilmeidensä ja eleidensä perusteella, miten musiikki vaikuttaa. Toisena kohtana kaksi haastateltavaa mainitsivat jälleen luokan ilmapiirin myönteisyyden ja työrauhan paranemisen sekä erityisesti musiikista pitävien oppilaiden tyytyväisyyden. Tähän liittyen toinen haastateltava mainitsi myös huomaavansa käytännössä oppimisen edistymisen.

8.3 Ajatuksia musiikin käytön määrästä nyt ja tulevaisuudessa

8.3.1 Musiikin käytön riittävyys

Vain yksi haastateltava kertoi musiikin käytön riittävyttä kysyttäessä käyttävänsä tällä hetkellä mielestään tarpeeksi musiikkia opetuksessa. Hän kertoi musiikin käytön olevan monesti spontaania, suunnittelematonta ja fiiliksen mukaan vaihtelevaa. Kaksi haastateltavaa eivät suoraan todenneet käyttävänsä tarpeeksi tai liian vähän, mutta pohtivat uskovansa voivan käyttää vielä enemmän. Kolme haastateltavista taas vastasi

suoraan käyttävänsä liian vähän. Jokainen perusteli vastauksensa ja kaikkien perustelut olivat samat: musiikin tuntimäärät ovat niin pienet, ettei aikaa ole, ja loput työajasta kuluu opetuksen suunnitteluun sekä kaikkeen muuhun ylimääräiseen, joka ei aina välttämättä edes kuulu varsinaisesti opettajan työhön.

Yleisellä tasolla haastateltavat kokivat musiikkia käytettävän liian vähän. Kaksi haastateltavaa mainitsi arvelevansa opettajien uskalluksen puutteen ja ammattitaidon vähyden olevan syynä musiikin vähäiselle käytölle. Lisäksi arveltiin, ettei musiikin käytön vahvuutta nähdä. Yksi haastateltavista pohti opettajankoulutuslaitoksen roolia musiikin hyödyntämisen kohdalla – mitä keinoja koulutus antaa opettajille musiikin hyödyntämiseen opetuksessa ja tarjotaanko näitä tarpeesi, jotta voidaan vastata kasvatuksellisiin tavoitteisiin myös musiikin kohdalla. Toinen haastateltava myös arveli, että musiikin käytön todennäköisyys saattaa kasvaa yhteisopettajuuden myötä.

Kolme haastateltavaa nosti esiin luokka-asteiden väliset erot musiikin käytössä. He kertoivat kokevansa musiikkia käytettävän melko runsaasti vielä esikoulussa ja alkuopetuksessa, mutta sen jälkeen käytön jäävän vähemmälle. Myös ryhmädynamiikka ja ryhmäkoko nähtiin musiikin käyttöön vaikuttavina tekijöinä. Kunkin ryhmän keskinäistä dynamiikkaa pidettiin erittäin tärkeänä toiminnan onnistuneisuuden kannalta, ja nykyään kasvavat ryhmäkoot koettiin haittaavana tekijänä puolestaan dynamiikan ja toiminnan tehokkuuden kannalta. Yksi haastateltavista arveli, että opetettavien aineiden asiasisällön lisääntymisellä olisi yhteys musiikin käytön vähentymiseen, kun taas toinen pohti musiikin olleen jo pitkään vähäisessä merkityksessä peruskoulussa.

Yksi haastateltava toi esille nykyisen koulunsa toimintaperiaatteet verrattuna edelliseen. Hänen mukaansa entisessä koulussa ei musiikkia käytetty kokonaisuudessaan lähes yhtään ja puhe keskittyi paljolti tekijänoikeudellisiin asioihin, joilla oli vaikutusta musiikin vähäiseen käyttöön. Toinen haastateltava puhui oppikirjoista, joilla hän koki olevan merkitystä musiikin käyttöön. Hän ajatteli hyvien oheismateriaalien rohkaisevan opettajia ottamaan musiikkia mukaan opetukseen sen helppouden ja valinnan vapauden lisääntymisen vuoksi.

Yksi haastateltava toi hyvin vahvasti esille musiikin vähäisen hyödynnettävyyden johtuvan opettajien liiallisesta työtaakasta, joka koostuu pitkälti ei-opetuksellisista

asioista. Opettajien aikaa kuluu erinäisiin yhteydenottoihin koteihin ja lastensuojeluun sekä poliisiin, verkostotapaamisiin sekä erilaisiin kehityshankkeisiin. Hän ajatteli jo pienellä suunnitteluajan lisäyksellä olevan suuri vaikutus musiikin käytön lisääntymiseen.

“Yleisesti mä nään et sitä [musiikkia] ei hyödynnetä --- ja se varmaan johtuu täst et opettajan aika menee täl hetkel tässäki koulus varmaa suurimmaks osaks kaikkee muuhun ku itse opettamiseen --- ollaan koteihin yhteydes ollaan lastensuojeluun yhteydes, ollaan ties minne poliiseihin tai muihin --- on sitä ja tätä verkostoo ja tämmösi juttui ja sit samaa aikaa kouluu kehitetää hirvittävästi --- se tavallas vie ajan siltä --- tuntien suunnittelulta ja sil pienel suunnittelul ni sais sitä musaa lisättyy varmaa aika paljo sinne...”

Toisaalta myös tilojen yhteys musiikillisen toiminnan määrään nousi yhden haastattelun yhteydessä esiin. Kyseinen haastateltava kertoi omakohtaisena esimerkkinä pääsevänsä kerran viikossa musiikkiluokkaan, jossa käytössä oli muun muassa piano ja luokkarumpuja. Hän kuitenkin koki tämän hyvin rajallisen ajan riittämättömänä näiden välineiden hyödyntämisen kannalta. Musiikin käytön spontaanisuus kärsii tämän myötä, sillä haastateltava totesi tilanteiden tulevan nopeasti eteen ja haluavansa siinä sopivassa hetkessä säästää esimerkiksi yhteistä laulua pianolla tai antaa oppilaiden käyttää erilaisia soittimia. Tämä ei kuitenkaan ole mahdollista tavallisesti käytössä olevassa luokassa, eivätkä optimaaliset musiikin hyödyntämisen tilanteet lähes koskaan ole tapahtuneet etukäteen suunnitellusti.

Kaikki haastateltavat olivat yksimielisesti sitä mieltä, että musiikin käyttöä tulisi lisätä opetuksessa. Perusteluita tälle mainittiin useita, joista yhtenä nähtiin hyödyt kognitiiviselle toiminnalle: musiikki edistää oppimista ja tukee muistia, on hyväksi aivoille, mahdollistaa oppimisen etenemisen uudelle tasolle ja lisää luovuutta. Toisena musiikki monipuolistaa opetusta ja välineiden käyttöä sekä lisää aistiärsykykeitä. Yksi haastateltava mainitsi näkevänsä musiikin hyödyt opetuksessa suurempana kuin toiminnallisen opetuksen hyödyt.

“Et mä näkisin niinku musiikin --- hyödyt opetuksessa paljon suurempina ku esimerkiks tämmösen toiminnallisen opetuksen mitä nyt täl hetkel hehkutetaan hirvittävästi --- sanotaa et ne mitä mä oon kokenu ni mun mielest en mä oo nähny siin niinku semmost suurta --- oppimishyötyy nois toiminnallisis ne on semmosii hauskoii ryhmäyttävii juttui yleensä.”

Musiikin käytön lisääminen voisi parantaa kouluviihtyvyyttä sekä luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta ja iloa. Yksi haastateltava toivoi myös ihan rehellisen musiikin aineenopetuksen resurssien lisääntyvän, jotta saataisiin harjoiteltua enemmän taitoja ja harjaannuttaisiin siihen. Musiikkia pidettiin tärkeänä kasvun ja kehityksen tukemisen lisäksi erityisesti vanhojen perinteiden siirtämisen kannalta. Näistä mainittiin esimerkkeinä suvivirsi ja joululaulut, jotka ovat olleet tarkastelun alla nyky-yhteiskunnan koulukäytänteissä. Musiikin nähtiin kehittyvän ja muuttuvan koko ajan, mutta toisaalta sisältävän näitä vanhoja, tärkeänä pidettyjä perinteitä, jotka sitovat menneisiin sukupolviin.

8.3.2 Haastattelun herättämät ajatukset musiikin käytöstä tulevaisuuden kannalta

Tulevaisuuden kannalta oli haastateltavilla hyvin yhteneväiset ajatukset. Jokainen koki, että musiikin käytöstä opetuksessa on hyötyä ja kaikki ajattelivat käyttävänsä musiikkia myös jatkossa. Kaksi haastateltavista kertoi suoraan ajattelevansa, että alkavat tämän haastattelun jälkeen käyttämään musiikkia enemmän kuin aiemmin. Yksi haastateltava taas totesi suoraan, että hänen pitäisi alkaa käyttämään musiikkia vielä enemmän ja rohkeammin. Haastatteluissa nousi esiin tulevaisuutta ajatellen musiikin käytön integrointi muihin oppiaineisiin sekä sen hyödyt muun muassa erilaisiin projekteihin ja kehorytmien käyttämiseen. Erillisinä oppiaineina mainittiin tässä yhteydessä matematiikka ja äidinkieli. Musiikin ajateltiin tuovan matematiikkaan mukaan rytmiä, askelia ja taputuksia, kun taas äidinkieleen mainittiin liitettäväksi rap-musiikin tekeminen. Yksi haastateltava nosti esiin myös teknologian

ja sen myötä esimerkiksi konemusiikin teon, mikä voisi erityisesti motivoida niitä oppilaita, joita musiikki ei muuten erityisesti kiinnosta.

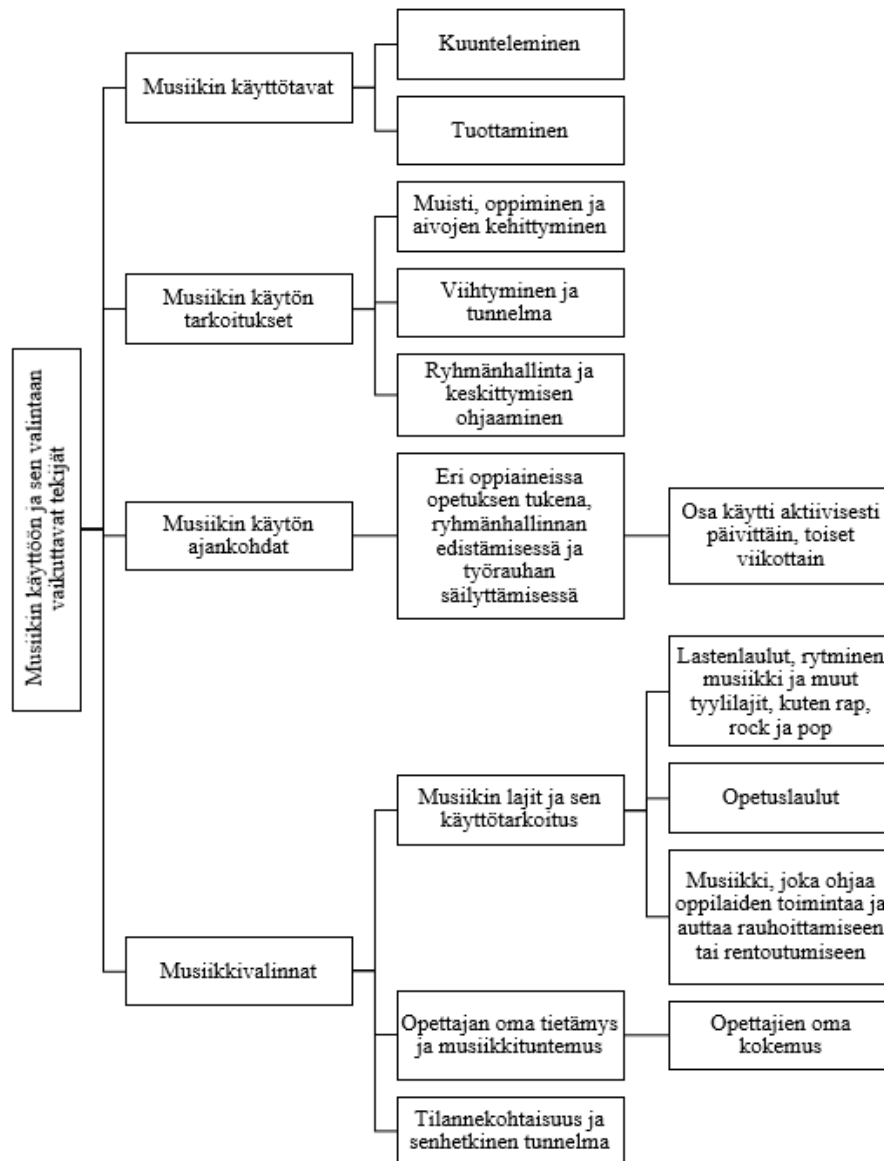
Viimeisenä haastattelun päätteeksi kysyimme vielä haastateltavilta, minkälaisia ajatuksia heille heräsi haastattelusta. He pitivät kollektiivisesti haastattelua mielenkiintoisena ja ajatuksia herättäneenä kokemuksena. Useampi totesi heränneensä vasta nyt ajatukseen, että tuleekin itse käyttäneeksi musiikkia opetuksessa jopa huomaamattaan ja yllättävänkin paljon. Tämä havainto koettiin hyvänä asiana, mikä edesauttaa omien ajatusten järjestelyä ja voi viedä taas asioita eteenpäin opetuksen kehittämisen kannalta. Huolissaan oltiin yleisesti musiikin arvostuksesta ja sen pienistä tuntimääristä, joita jatkuvasti edelleen kavennetaan. Kaikkea on mahdotonta käsitellä, ja yksi haastateltava jäi pohtimaan, olisiko parempi keskittyä muutamaan asiaan tarkemmin vai käsitellä vähän kaikkea pintaraapaisulla.

Yksi haastateltava toi esiin haastattelun myötä heränneet konkreettiset ajatuksensa englannin opetuksessa ja siitä, mitä niillä tunneilla voisi tehdä, mikäli hän saisi vielä opettaa englantia. Hän pohti vetävänsä tässä tilanteessa musiikkipainotteista englannin opetusta kääntämällä kappaleita oppilaiden kanssa englanniksi, ja näin saataisiin harjoiteltua sekä sanastoa että pohdittua kokonaisuutena sitä, mistä kappaleet kertovat. Hän ajatteli esimerkiksi voivansa käyttää kappaleita, joissa hoetaan samoja sanoja apuverbien ja epäsäännöllisten imperfektimuotojen opetteluun. Drillimäisillä harjoituksilla melodian kautta voisi oppiminen tapahtua tehokkaasti. Lisäksi hän toi vielä esiin samanaikaisopettajuuden, joka voisi kasvattaa musiikin hyödyntämisen todennäköisyyttä.

Kuten jo aiemmassa kappaleessa on tuotu ilmi, pitivät haastateltavat musiikin käyttöä tärkeänä osana tulevaisuuden opetustyötä ja ajattelivat kaikki käyttävänsä sitä jatkossakin. Haastattelusta kokonaisuudessaan heränneisiin ajatuksiin haluttiin vielä lisätä konkreettisia keinoja musiikin lisäämiseen. Eräs haastateltava ajatteli voivansa hyödyntää musiikkia erityisesti yksinkertaisten listojen muistamisessa myös itse. Toinen haastateltava piti aihetta erityisen tärkeänä itselleen ja ajatteli, että hän pyrkisi viemään musiikin hyödyntämisen tarjoamia opetusta koskevia etuja eteenpäin musiikkikoulutuksen laitokseen, jotta koulutettavat opettajat saisivat hyvät valmiudet musiikin opettamiselle

8.4 Yhteenveto

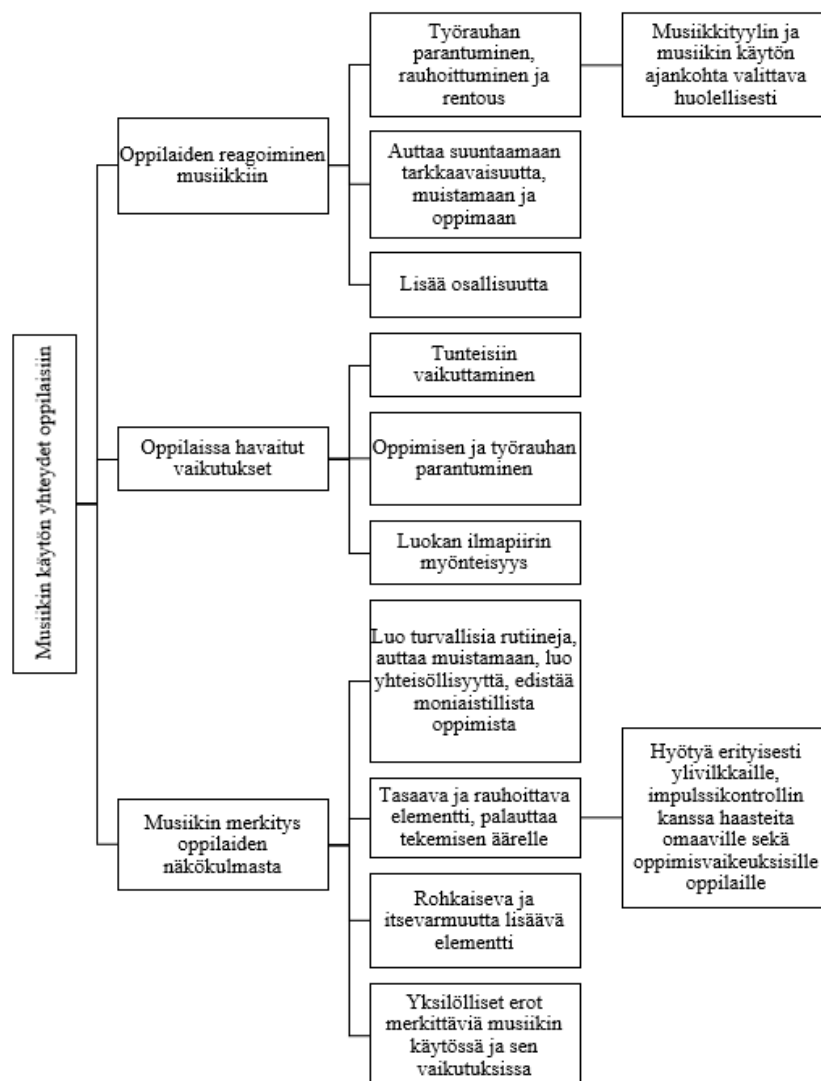
Olemme kuvanneet alla olevissa kuvioissa tiivistettynä haastatteluiden keskeisimmät tulokset. Kuviot on tehty edellä esitettyjen tulosten pohjalta ja ovat siksi kolme omaa kokonaisuuttaan, joista jokainen kuvaa yhtä tutkimuskysymystä. Alla oleva kuvio kuvaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme liittyen tekemiämme havaintoja haastateltavien käsityksistä musiikin käyttöön ja valintaan vaikuttavista tekijöistä.



Kuvio 3. Luokanopettajien käsityksiä musiikin käyttöön ja valintaan vaikuttavista tekijöistä.

Musiikin käyttötapoina mainittiin kuunteleminen ja tuottaminen, ja sen käyttötarkoituksina hyödyt muistiin, oppimiseen ja aivojen kehittymiseen, viihtymiseen ja tunnelmaan luokassa sekä ryhmänhallintaan ja keskittymisen ohjaamiseen. Musiikkia käytettiin eri oppiaineiden opetuksessa eri tilanteissa ja opetuksessa yleisesti käytännössä milloin tahansa. Osa käytti musiikkia aktiivisesti päivittäin, osa viikkotasolla. Musiikkivalintoihin vaikuttivat käyttöhetki ja -tarkoitus, millainen tunnelma sillä hetkellä oli ja minkälainen tilanne oli kokonaisuudessaan. Valintoihin vaikutti myös opettajan oma musiikkikokemusmaailma.

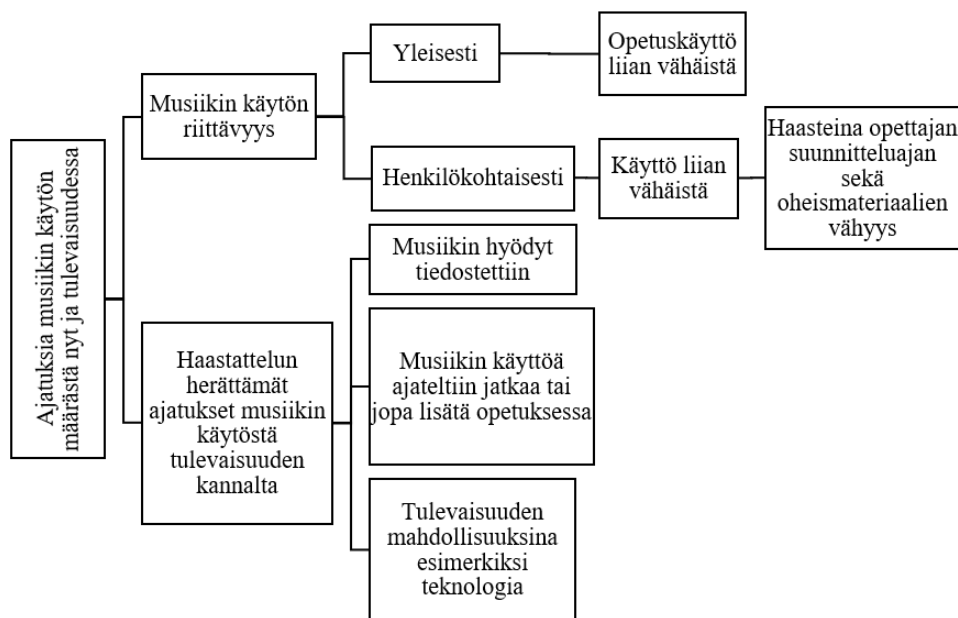
Toisena tutkimuskysymyksenämme käsitelimme musiikin käytön yhteyksiä oppilaisiin. Seuraava kuvio kuvaa näitä yhteyksiä, joita haastateltavat toivat esiin hyvin laajasti lähinnä positiivisesta, oppilaita hyödyttävästä näkökulmasta.



Kuvio 4. Luokanopettajien käsityksiä musiikin käytön yhteyksistä oppilaisiin.

Haastateltavien mukaan oppilaat reagoivat musiikkiin osallistumalla aktiivisemmin sekä rauhoittumalla ja rentoutumalla. Näin ollen luokan työrauha paranee, oppilaiden tarkkaavaisuus suuntautuu opeteltavaan asiaan ja oppilaat muistavat sekä oppivat opeteltavat asiat paremmin. Musiikin kerrottiin vaikuttavan oppilaiden tunteisiin, luokan ilmapiiriin myönteisyyteen sekä oppimiseen ja työrauhaan. Oppilaiden näkökulmasta musiikilla ajateltiin olevan positiivinen vaikutus. Sen koettiin luovan rutiineja, auttavan muistamaan, luovan yhteisöllisyyttä sekä edistävän moniaistillista oppimista musiikkiliikunnan fyysisyyden kautta. Musiikilla todettiin olevan rohkaiseva merkitys ujomille oppilaille ja tasaisuutta luova merkitys reippaammille oppilaille. Haastateltavat korostivat yksilöllisiä eroja musiikin merkityksissä ja vaikutuksissa.

Viimeinen kuvio kuvaa haastateltavien ajatuksia musiikin käytön määrästä. Käyttöä tarkastelimme kahdessa eri ajankohdassa – sekä nykyhetken että tulevaisuuden näkökulmasta. Haastateltavat toivat myös esille näkemyksensä sekä omakohtaisesta musiikin käytöstä että käsityksestään musiikin käytöstä yleisellä tasolla.



Kuvio 5. Luokanopettajien ajatuksia musiikin käytön määrästä nyt ja tulevaisuudesta.

Musiikki koettiin tärkeänä aineena, jonka arvostus on liian matala sen hyötyihin nähden. Haastateltavat kokivat pääasiassa voivansa käyttää enemmän musiikkia ja ajattelivat myös yleisesti musiikkia käytettävän liian vähän. Tulevaisuuden kannalta haastateltavat olivat sitä mieltä, että voisivat lisätä musiikin käyttöä opetuksessa. Erilaisia ja uudenlaisia käyttömahdollisuuksia nähtiin useita, muun muassa teknologian hyödyntäminen sekä integrointimahdollisuudet toisiin oppiaineisiin.

9 POHDINTA

9.1 Luokanopettajat musiikin käyttäjinä

Tässä luvussa käsittelemme luokanopettajien musiikin käyttöä ja siihen liittyviä tekijöitä, joita kuvaavat erityisesti ensimmäiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseemme liittyvät tulokset. Ensimmäinen tutkimuskysymys keskittyi selvittämään musiikin käyttöön ja valintaan vaikuttavia tekijöitä. Musiikin käyttötapoihin liittyen oli loppujen lopuksi vaikeaa tulkita, kumpi käyttötavoista oli suositumpi – kuunteleminen vai tuottaminen. Yleisesti tuottamisesta kerrottiin kuuntelemista enemmän, mutta syy tähän saattaa olla se, että konkreettista tuottamista on helpompi kuvailla laajemmin kuin kuuntelemista. Toisaalta musiikin tuottamisen kuvailua saattaa selittää se, että kaikilla haastateltavilla on itsellään taustalla kokemusta musiikin harrastamisesta tai omaksi iloksi tuottamisesta, mikä taas viittaa siihen, ettei musiikin tuottaminen aiheuta heille ylimääräistä epävarmuuden tunnetta tai jännitystä. Myös luvussa 4.2 esittelemämme Juvosen tutkimus osoittaa opettajien aiemman musiikkiharrastuneisuuden vaikutukset parempiin musiikillisiin valmiuksiin ja vahvempaan luottamukseen omista kyvyistä ja pätevyydestä (Juvonen 2008, 128), mikä tukee tulkintaamme hyvin.

Molemmat musiikin käyttötavat ilmenivät kaikista haastateltavien vastauksissa, mikä on tutkimuksemme kannalta merkittävä havainto. Tämä tarkoittaa sitä, että musiikkia käytetään kuitenkin monipuolisesti, vaikka käyttömäärät vaihtelivatkin haastateltavien välillä jonkin verran. Erityisen mielenkiintoinen havainto oli se, miten kuulokkeiden käytön salliminen on yleistynyt eri oppiaineissa, eikä musiikin

kuuntelun enää katsota samalla tavalla häiritsevänä oppimista kuin ennen. Tätä tukee myös luvussa 5.1 avattu Mohanin ja Thomasin tutkimus, jossa taustamusiikin todettiin olevan niin normaali osa jokaisen elämää, ettei sen läsnäolosta olla välttämättä tietoisia, eikä sen todettu heikentävän kognitiivista toimintaa (Mohan & Thomas 2020, 566–588). Luvussa 5.1 esitettiin myös Lehmannin ym. tutkimustulos siitä, että musiikin kuuntelu jopa syvensi keskittymistä (Lehmann ym. 2018, 90–91.) Musiikin tuottamistavoista laulamisen osalta mielenkiintoinen havainto oli se, että kaikki haastateltavat mainitsivat käyttävänsä laulamista, mutta vain yksi sanoi laulavansa itse oppilaille. Kuten luvussa 5.2 Suomen tutkimuksesta käy ilmi, valitut menetelmät ovat usein yhteydessä opettajien omiin taitoihin (Suomi 2019, 219).

Kun haastateltavat pohtivat, miksi he käyttävät musiikkia, kaikkien vastauksista nousi esiin musiikin käyttö opetusmielessä sekä pyrkimys oppimisen edistämiseen musiikkia käyttämällä. Hyvin samankaltaisia tuloksia esitettiin myös luvussa 5.3 kuvatuissa Leen ja Welchin sekä Killianin ja Waymanin tutkimuksissa, joiden mukaan opettajat kokivat musiikin auttavan oppimisessa ja käyttivät sitä siksi opetustyökaluna (Lee & Welch 2017, 94–100; Killian & Wayman 28–31). Haastateltavamme tekivät itse paljon havaintoja siitä, että ehkä musiikin käyttö osana opetusta onkin tietoisia, vaikkei sitä tule mietittyä arjessa kovinkaan paljoa. Musiikin käytön syyt vaikuttivat olevan piilossa tai vaikeasti tunnistettavissa ilman pohdintaa, mutta pohdittuaan asiaa jokainen haastateltava osasi eritellä selkeästi niitä tekijöitä, joiden vuoksi he olivat päätyneet käyttämään musiikkia.

Selkeimmät musiikin käyttöön vaikuttavat tekijät liittyivät ryhmänhallintaan ja keskittymisen ohjaamiseen, muistiin, oppimiseen ja aivojen kehittymiseen sekä viihtymiseen ja tunnelmaan. Näitä vastauksia oli tulkittavissa pitkin haastattelua, eikä ainoastaan syitä kysyttäessä, mikä sekin oli mielestämme merkittävä havainto. Kuten luvussa 5.3 nousee esiin, myös Lee ja Welch sekä Killian ja Wayman olivat tutkimuksissaan saaneet samansuuntaisia tuloksia siitä, että musiikin käyttöön vaikuttivat ryhmänhallintaan, muistamiseen ja keskittymisen ohjaamiseen (Killian & Wayman 2015, 28–31) sekä positiivisen tunnelman luomiseen, tilanteiden ennakoimiseen ja lasten mieltymyksiin liittyvät tekijät (Lee & Welch 2017, 94–100). Vastaukset ovat myös yhteneväisiä luvussa 5.2 esitetyn Eerolan ja Eerolan tekemän

tutkimuksen kanssa, sillä myös siinä todettiin musiikin yhteys kouluviihtyvyyteen (Eerola & Eerola 2013, 88).

Koska haastattelemamme luokanopettajat näkivät musiikin tukevan aivoissa monia erilaisia toimintaan ja tunteisiin liittyviä prosesseja, voidaan heidän tulkita havainneen musiikin laajat yhteydet kokonaisvaltaiseen kehityksen tukemiseen. Myös luvussa 3 nousee Lonkaan, Särkämöön ja Nummiseen ym. perustuen esiin, että musiikki tukee aivoissa kognitiivisia, emotionaalisia ja motorisia prosesseja (Lonka 2011, 364; Särkämö 2013, 29; Numminen ym. 2009, 11). Vastausten samankaltaisuus kuvastaa selkeästi sitä, että luokanopettajilla on olemassa yhteneviä käsityksiä siitä, miksi musiikkia kannattaa käyttää opetuksessa.

Tutkimustulosten kannalta oli mielenkiintoista pohtia erään opettajan vastausta musiikin käytön syistä, sillä hän mainitsi aluksi, ettei musiikin käyttö ole tietoinen valinta, vaan se tapahtuu spontaanisti tilanteen mukaan. Tästä huolimatta hän pystyi kuitenkin lopulta nimeämään paljon erilaisia perusteluita sille, miksi hän käyttää musiikkia. Tämä viittaa siihen, ettei musiikin käytön hyödyistä olla välttämättä tarpeeksi tietoisia, tai toisaalta musiikin käyttö voi olla opettajille niin luonnollista, ettei sen käyttöä tule perusteltua tietoisesti edes itselle. Lopulta tärkeintä on kuitenkin se, että opettajat osaisivat hyödyntää musiikkia monipuolisesti ja myös spontaanisti eri tilanteissa, kuten myös luvussa 5.2 käsitellyssä Sætherin tutkimuksessa todettiin. Kyseisen tutkimuksen mukaan musiikin monipuolinen käyttö mahdollistaa oppimisprosessien aikaansaamisen (Sæther 2016, 11).

Musiikin käytön ajankohtien osalta haastateltavat mainitsivat hyvin paljon samoja tilanteita. Musiikkia käytettiin erityisesti eri oppiaineissa opetuksen tukena, ryhmänhallinnan edistämiseksi ja työrauhan säilyttämisessä. Nämä tilanteet nousivat esiin kaikissa haastatteluissa, joten vastausten voidaan katsoa olevan tältä osin yhteneväisiä. Samansuuntaisia tuloksia on löydetty myös luvussa 5.3 esitetyissä Leen ja Welchin (2017, 94–100) sekä Killianin ja Waymanin (2015, 28–31) tutkimuksissa. Opettajat kuvailivat haastatteluissa tarkemmin musiikin käyttöä lukuaineissa kuin taito- ja taideaineissa, vaikka kuvataide olikin äidinkielen lisäksi suosituin oppiaine, jossa musiikkia käytettiin. Tämä johtunee siitä, että musiikkia käytettiin monipuolisemmin lukuaineissa. Toisaalta musiikin kuuntelemisen on todettu luvussa 3.1 esitellyissä Schellenbergin ym. ja Jäncken tulkinnoissa parantavan ihmisen kykyä

suoritut erilaisista kognitiivista nopeutta, työmuistia ja luovuutta vaativissa tehtävissä (Schellenberg ym. 2007, 14–15; Jäncke 2008), mikä saattaisi osaltaan selittää musiikin käytön suosiota taito- ja taideaineiden lisäksi myös lukuaineissa.

Musiikin käytön määriä kysyttäessä ilmeni jonkin verran vaihtelua haastateltavien välillä, sillä jotkut heistä käytti musiikkia aktiivisesti päivittäin, kun taas toiset puhuivat viikoista. Usein vähäisen käytön syyksi mainittiin ajankäyttöön liittyvät ongelmat. Katsaus opetussuunnitelman perusteisiin tukee tätä tulkintaa hyvin, sillä luvun 4.1 tarkastelun mukaisesti opetussuunnitelmauudistukset ovat johtaneet musiikin pakollisten tuntimäärien vähenemiseen (Suomi 2019, 18; POPS 2014; VA 422/2012). Tuntimäärien vähentyessä musiikin oppiaineen sisällöllisten ja tavoitteellisten lähtökohtien runsautta ajatellen voisi olla perusteltua käyttää musiikkia myös musiikintuntien ulkopuolella, jotta kasvatukselliset tavoitteet toteutuisivat entistäkin paremmin.

Musiikin valinnassa esille nousseita keskeisiä teemoja olivat musiikin lajit ja sen käyttötarkoitus. Valittu musiikki koostui pääosin opetuslauluista tai sellaisesta musiikista, jolla ohjattiin oppilaiden toimintaa tai tähdättiin rauhoittamiseen tai rentoutumiseen. Musiikin valintaan vaikuttavista tekijöistä nousivat esiin erityisesti tilannekohtaisuus ja senhetkinen tunnelma sekä opettajan omat kokemukset musiikin käytöstä erilaisissa tilanteissa. Tulokset ovat samansuuntaisia kuin aiempien tutkimusten kanssa, sillä luvussa 5.3 esitetyistä tutkimuksista Leen ja Welchin (2017, 94–100) tuloksista kävi ilmi, että musiikkivalinnoissa huomioitiin tunnelma ja opetusmahdollisuudet, kun taas Killianin ja Waymanin (2015, 28–31) tuloksissa korostui ennen kaikkea tilannekohtaisuus. Opettajan on tärkeää tunnistaa, miten saisi musiikilla aikaan vain positiivisia vaikutuksia oppilaiden toimintaan ja kehitykseen ja siksi opettajan kokemukset luokan toiminnasta ja musiikin käytöstä ovat erittäin tärkeitä. Tutkimusaineistomme perusteella haastateltavat olivat kokemukseen pohjautuen tunnistaneet omien ryhmiensä kohdalla kiitettävästi parhaat tavat käyttää musiikkia opetustilanteissa.

Valittu musiikki oli opetuslaulujen lisäksi eri tyyllilajeja edustavia kappaleita, kuten lastenlauluja, kansallislauluja sekä rap-, rock- ja pop-musiikkia. Kuten luvussa 5.3 kuvattiin, myös Leen ja Welchin (2017, 94–100) sekä Killianin ja Waymanin (2015, 28–31) tutkimusten tuloksissa kerrottiin opettajien käyttävän muun muassa

lastenlauluja sekä klassista musiikkia oppilaidensa kanssa, mutta vain jäljempässä mainittiin käytettävän myös muuta suosittua musiikkia. Näiden havaintojen perustella musiikin valinta näyttää todellakin liittyvän oppilasainekseen ja heidän ikäänsä, joten tilannekohtaisuus näkyy myös tässä. Tilannekohtaisuuden lisäksi haastatteluista kävi ilmi käsityksiä siitä, että opettajan oma tietämys ja musiikkitutemus vaikuttavat myös osaltaan siihen, millaista musiikkia opetus- ja oppimistilanteisiin valitaan. Haastateltavista opettajista kaksi kertoi musiikin valinnan liittyvän heidän omaan historiaansa, mikä on mielenkiintoinen näkökulma tarkasteltavaksi. Samansuuntaisia tuloksia nousee esiin myös edellä mainitusta Killianin ja Waymanin tutkimuksesta, sillä he toteavat käyttävänsä myös sellaista musiikkia, joka on heille entuudestaan ja omilta kouluajoiltaan tuttua (Killian ja Wayman 2015, 28–31). Tämä liittyy siihen, että tuttu ja turvallinen on usein varma valinta.

Kolmas tutkimuskysymyksemme käsitteli luokanopettajien ajatuksia musiikin käytön määrästä ja tarpeellisuudesta nyt ja tulevaisuudessa. Haastateltavat kokivat yksimielisesti musiikkia käytettävän liian vähän opetuksessa. Suurin osa heistä ajatteli myös itse käyttävänsä musiikkia liian vähän, vaikka toisaalta he toivat myös esille yllättyneisyytensä siitä, miten käyttävätkin musiikkia enemmän kuin ajattelivat. Vain yksi haastateltavista koki käyttävänsä musiikkia tarpeeksi. Tutkimustuloksista voitiinkin tunnistaa pääosin tyytymättömiä näkemyksiä siitä, minkä verran opettajat musiikkia käyttävät sekä yleisesti että heitä itseään ajatellen. Tämä vallitseva tyytymättömyys liittyi pääosin ajanpuutteeseen ja siihen, että musiikin tuntimääriä on vähennetty, eikä kaikkea haluamaansa ehdi toteuttaa edes musiikintuntien ulkopuolella. Musiikin tuntimäärien väheneminen on todettu myös luvussa 4.1, jossa kerroimme Suomen todenneen musiikintuntien määrän vähentyneen kouluissa jo 1990-luvulta lähtien (Suomi 2019, 18).

Musiikin käytön määriin liittyen opettajien viittaus ajanpuutteeseen ja suunnitteluajan vähyyteen saa pohtimaan musiikin sijaa opettajien omassa arvomaailmassa. Jos musiikki todella nähdään tärkeänä ja hyödyllisenä, sille todennäköisesti voitaisiin löytää ainakin hieman lisää aikaa arjen keskellä, eikä sen käytön suunnittelu tuntuisi niin aikaa vievältä. Toisaalta yksi mielenkiintoinen näkökulma on se, että musiikkikasvatukseen liittyvien arvojen kehittymisen on nähty seuraavan usein yhteiskunnallisia muutoksia (Turunen 2016, 2). Lisäksi kyse voi olla totutuista

toimintamalleista, joiden muuttaminen saattaa tuntua haasteelliselta useiden vuosien opettajuuden jälkeen. Vaikka opettajien arvomaailman yhteyttä musiikin käyttöön onkin tämän tutkimuksen osalta haasteellista selvittää, tarve enemmän ajalle musiikin käyttöä ajatellen on joka tapauksessa havaittavissa selvästi erityisesti sen hyötyjä ajatellen. Luvussa 3.1 esittelimme Campabellon todenneen musiikin lisäämisen koulussa laajaksi osaksi opetussuunnitelmaa edesauttavan lasten kognitiivisten taitojen parantamista (Campabello ym. 2002, 13, 34.) Tätä tukee luvussa 5.2 kuvaamamme Eerolan ja Eerolan tutkimus, jonka mukaan musiikintuntien suuremmalla määrällä on vaikutusta luokan ilmapiirin paranemiseen ja viihtyvyyden lisäämiseen (Eerola & Eerola 2013, 88, 98). Näihin perustuen musiikille tulisi tavalla tai toisella järjestää enemmän aikaa ja jalansijaa tulevissa opetussuunnitelman perusteissa ja opetustyössä.

Musiikin käytön määrään liittyen myös musiikillisia mahdollisuuksia tarjoavien oheismateriaalien määrän vähyys esimerkiksi kielissä koettiin ongelmana. Musiikin merkitys kielten oppimiseen on kuitenkin todettu, kuten myös luvussa 4.1 esille tuomamme Huutilaisen ja Putkisen tutkimus musiikin yhteydestä kieliin osoittaa. Heidän mukaansa laulamisen nähtiin vaikuttavan vieraan kielen taitoihin ja näin ollen musiikin tuntimäärien lisääminen koulussa mahdollistaisi vieraan kielen kehityksen paranemisen. (Huutilainen & Putkinen 2008, 211.) Haasteellisena näyttäytyi myös se, että musiikin merkityksen koettiin sekä perusopetuksen vuosiluokilla ylöspäin edetessä että yleisesti opetuskulttuurissa olevan laskusuunnassa. Musiikin hyödyt kuitenkin tiedostettiin haastateltavien joukossa ja sen käyttöä ajateltiin haastattelun jälkeen jatkaa tai jopa lisätä opetuksessa.

Musiikin hyötyjen pohtiminen saattoi nostaa jo ennestään haastateltavien kesken tärkeänä pidetyn musiikin asemaa yhä korkeammalle, koska ajatukset musiikin lisäämisestä olivat näennäisesti ristiriidassa heidän kertomiensa ajanpuutteeseen liittyvien perusteluiden kanssa. Tämä viittaa siihen, että pohdintamme opettajien totutuista toimintamalleista voisi pitää paikkansa. Toisaalta moni totesi, ettei musiikin käyttöä ole tullut perusteltua konkreettisesti ennen tätä edes itselle, mikä saattaa myös olla merkittävä kannustin musiikin käytön lisäämiselle. Musiikin mahdollisuuksia tulevaisuudessa nähtiin olevan paljon, joista esille tuotiin muun muassa teknologian osuus musiikinopetuksessa sekä musiikin integrointi muihin oppiaineisiin.

Tuloksista nousi esiin opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman merkitys musiikin käytölle, mikä oli mielenkiintoinen näkökulma. Musiikkia opettavalla luokanopettajalla tulee olla asiantuntijuutta sekä musiikillisissa taidoissa että tiedoissa. Koulutuksessa tehdään sellaisia opettajia, joita kouluissa lopulta työskentelee, joten mikäli musiikkia halutaan tuoda enemmän opetukseen peruskouluissa, on sen korostaminen välttämätöntä myös opettajankoulutuksessa. Tätä tukee myös luvussa 4.2 tarkastelemamme opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma sekä esittelemämme Juvosen maininta siitä, kuinka luokanopettajien musiikinopetuksen laajuus ei ole riittävä suhteessa siihen, mitä heidän tulisi työssään opettaa (Juvonen 2008, 128).

Tulostemme perusteella musiikin koettiin joutuneen myös väistymään peruskouluissa muiden taito- ja taideaineiden tieltä. Opettajan omaa harrastuneisuutta musiikin kannalta pidettiin tärkeänä siinä mielessä, että itse musiikkia harrastava opettaja pystyy ottamaan musiikkia mukaan opetukseen luontevammin. Käsittelimme luvussa 4.2 myös opettajan oman musiikkiharrastuksen merkitystä musiikillisen osaamisen kannalta. Tämä Suomen tutkimuksen tulos on linjassa omien tulostemme kanssa, sillä musiikkiharrastuksella on voimakas yhteys opettajien kokemukseen omasta pätevyydestä opettaa musiikkia. (Suomi 2019, 179, 180, 187, 215–216.) Musiikilliseen toimintaan toivottiin tutkimuksemme perusteella parempia tiloja ja välineitä, jotta toiminnan toteuttaminen olisi tulevaisuudessa vaivattomampaa ja spontaanimpaa.

9.2 Luokanopettajat musiikin käytön yhteyksien havainnoitsijoina

Tässä luvussa pohdimme, millaisia yhteyksiä luokanopettajat ovat havainneet musiikin käytöllä olevan oppilaisiin, joten käsittelemme tässä erityisesti toiseen tutkimuskysymykseemme liittyviä vastauksia. Pääasiassa musiikilla koettiin olevan positiivinen yhteys oppilaisiin, mikä jäi mieliimme päällimmäisenä ajatuksena jokaisesta haastattelusta. Tämä positiivinen yhteys ilmeni erityisesti luokan ilmapiirin myönteisyytenä sekä työrauhan parantumisena. Nämä kaksi näkökulmaa nousivat haastattelussa esille useaan kertaan eri yhteyksissä.

Muita positiivisia yhteyksiä koettiin olevan rauhoittuminen ja rentous, keskittyminen, tarkkaavaisuuden suuntaaminen, muistaminen, oppiminen, ilo sekä osallisuuden lisääntyminen. Nämä musiikin positiiviset yhteydet kognitiivisiin toimintoihin on todettu lukuisissa tutkimuksissa. Näistä olemme maininneet muun muassa luvussa 3.1 Partin ym. toteamukset siitä, kuinka musiikin käytön kautta on mahdollista harjoittaa tarkkaavaisuutta, muistamista, mieleen palauttamista ja mielessä säilyttämistä (Partti ym. 2013, 59). Musiikilla mainittiin toisinaan olevan myös negatiivisia yhteyksiä oppilaisiin. Nämä ilmenivät haastateltavien vastauksissa siinä, miten musiikkityylin sekä musiikin käytön ajankohta tulee valita ja miettiä huolellisesti. Erityisesti musiikissa olevien sanojen koettiin olevan riskinä keskittymisen herpaantumiselle itse tekemisestä musiikkiin.

Yleisesti musiikin yhteys tunteisiin vaikuttavana kanavana koettiin merkittävänä. Haastateltavat korostivat, ettei millään muulla kanavalla saa vaikutettua niin voimakkaasti tunteisiin. Myös Huotilainen ja Putkinen, kuten luvussa 3.2 toimme esille, korostavat musiikin merkitystä tunteiden ja ajatusten ilmaisemisessa (Huotilainen & Putkinen 2008, 214). Koimme tämän näkökulman tunteista olevan hyvin lähellä osaa haastateltavista, sillä he toivat sen vahvasti esille puheessaan ja kehonkielellään. Luvussa 3.2 käsitelimme myös muuten laajasti musiikin vaikutuksia tunteisiin ja näistä nostettakoon esille Saarikallion ja Huotilaisen havainnot siitä, miten musiikki antaa keinoja käsitellä monenlaisia tunteita, auttaa ymmärtämään ja ilmaisemaan niitä sekä mahdollistaa monenlaisten tunnetilojen kokemukset (Saarikallio 2009, 226–227; Huotilainen 2011, 41–42). Nämä havainnot myös haastateltavat toivat esille omissa kokemuksissaan musiikin vaikutuksista tunteisiin. Tunteet toimivat osaltaan myös merkittävässä roolissa yhteydessä kognitiivisiin toimintoihin. Mainitsimme luvussa 3.1, miten Levitin toteaa tunteiden osallisuuden aivoihin jäävään muistijälkeen. Koska musiikki herättää voimakkaita tunteita, jäävät siihen perustuvat asiat hyvin mieleen (Levitin 2010a, 197).

Oppilaista, joille musiikista on erityisesti hyötyä, mainitsivat haastateltavat jollain tavalla ylivilkkaat, impulssikontrollin kanssa haasteita omaavat sekä sellaiset oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia. Näiden oppilaiden kohdalla musiikin mainittiin toimivan rauhoittavana ja tasaavana elementtinä, joka palauttaa tekemisen äärelle. Samoin musiikin koettiin toimivan myös temperamentiltaan vilkkaille lapsille, jotka haluavat

olla paljon esillä. Nämä tulokset ovat samoilla linjoilla luvussa 5.3 esittelemämme Leen ja Welchin tutkimuksen tulosten kanssa, jotka osoittavat sen, kuinka taustamusiikin käyttäminen luokassa rauhoitti luokan tunnelmaa (Lee & Welch 2017, 85, 94-100). Päinvastainen yhteys syntyi rauhallisille ja ujoille oppilaille, kun heidän ajateltiin saavan musiikista rohkeutta ja itsevarmuutta. Kuten olemme tuoneet esille Campabellon ym. luvussa 3.1 sekä Bastianin luvussa 3.2 todenneen, musiikin onkin todettu vaikuttavan introvertteihin ja epävarmoihin lapsiin vähentäen näitä negatiivisia tunteita ja auttaen kyseisiä lapsia olemaan vapautuneempia (Campabello ym. 2002, 58.; Bastian 2000, 345–354).

Haastateltavat korostivat oppilaiden yksilöllisiä eroja musiikissa, sen käytössä ja käytön vaikutuksissa, mutta musiikkia harrastavien oppilaiden mainittiin erottuvan muista erityisesti soitto- ja laulutaitojen osalta. Tätä haastateltavien havaintoa tukevat luvussa 3 esittelemämme Huotilaisen ja Putkisen sekä luvussa 3.1 esittelemämme Huotilaisen tutkimukset. Huotilainen ja Putkinen ovat todenneet musiikkiharrastuksen laajentavan tarkkaavaisuudesta ja motorisen toiminnan ohjauksesta vastaavia aivoalueita sekä paksuntavan aivokurkiaista, mikä nopeuttaa tiedonkulkua aivoissa. Huotilainen puolestaan on todennut musiikkiharrastuksen vaikuttavan myös lapsen kognitiivisiin kykyihin positiivisesti. (Huotilainen & Putkinen 2008, 210-213; Huotilainen 2011, 45.) Näiden havaintojen mukaan musiikkia harrastavat oppilaat voivat siis hyvin erottua muista esimerkiksi kehittyneiden motoristen taitojen sekä kognitiivisten kykyjen myötä.

Musiikin järjestelmällisen käytön koettiin luovan turvallisia rutiineja, joiden avulla oppilaat osaavat toimia ja tietävät mitä tapahtuu. Tämän koettiin taas edesauttavan ryhmän toimivuutta ja luovan pedagogisesti järkevää toimintaa. Vain yksi haastateltava toi esiin suoranaisesti tämän pedagogisen näkökulman, mikä on kiinnostavaa. Muiden haastateltavien vastauksista kyseinen näkökulma oli kuitenkin myös nähtävissä esimerkiksi musiikin vaikutusten ja käytön syiden kuvailuista, joita jo aiemmin pohdinnassa olemme käsitelleet. Usein toistetut musiikilliset rytmit ja laulut jäivät soimaan oppilaiden päähän ja haastateltavat kertoivat oppilaiden muistavan näin paremmin erilaisia opittavia asioita. Yhteiset jutut loivat myös hyvää ilmapiiriä ja yhteisöllisyyttä luokkaan. Musiikin yhteydessä esiintyvä liike ja musiikkiliikunta mainittiin myös tärkeinä, moniaistillista oppimista edesauttavina

tekijöinä. Luvussa 3.3 olemme maininneet muun muassa Huotilaisen ja Putkisen kertoneen musiikin kehittävän juuri motorisia taitoja sekä Campabellon ym. puolestaan kertoneen musiikin varhaisella ja jatkuvalla käytöllä saavutettavan merkittäviä vaikutuksia motorisessa kehityksessä ja sen edistymisessä (Huotilainen & Putkinen 2008, 213; Campabello ym. 2002, 13).

9.3 Luotettavuuspohdintaa

Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää ennen kaikkea se, että meitä tutkijoita oli kaksi. Näin saimme tuotua yhteen kahden eri ihmisen ajatukset ja näkemykset sekä pohtimaan asioita ja niiden yhteyksiä kahdesta eri näkökulmasta. Tällöin tutkimuksessamme on toteutunut luotettavuutta lisäävä tutkijatriangulaatio (Metsämuuronen 2006, 454). Tutkijatriangulaation toteutumiseksi tutkijoiden on keskusteltava keskenään paljon siitä, millaisia havaintoja ja näkemyksiä kummallakin aiheesta on. Tämä monipuolistaa tutkimusta, mutta lopulta tutkijoiden on päädyttävä yksimielisiin tutkimusta koskeviin ratkaisuihin. (Eskola & Suoranta 2001, 69.)

Käyttämämme haastattelumenetelmä tarjosi meille mahdollisuuden tilanteiden tulkinnalle ja säätelylle sekä pystyimme tarvittaessa tarkentamaan saamiamme vastauksia tutkimustulosten luotettavuutta ajatellen. Toisaalta kyseinen menetelmä saattaa Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran mukaan heikentää tulosten luotettavuutta, sillä haastatteluissa pyritään yleensä antamaan sosiaalisesta näkökulmasta sopivia vastauksia. On syytä huomata, että saatu aineisto on myös kontekstisidonnaista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 205–207.) Tämän tutkimuksen haastatteluista viisi toteutettiin niiden koulujen tiloissa, joissa opettajat työskentelivät, joten paikat olivat luonnollisia opetus- ja oppimistilanteisiin liittyvän musiikin käytön pohtimiselle. Vaikka kohdejoukon pieni koko luo haasteita tutkimuksen yleistettävyydelle, on tämän tutkimuksen etuna tutkimustuloksista havaittava laaja yhdenmukaisuus, jota myös aiemmat tutkimukset ja teoriatausta tukivat hyvin.

Tutkimuksemme olemme noudattaneet myös objektiivisuuden periaatetta. Tämä ilmeni esimerkiksi siinä, että haastatteluissa annoimme luokanopettajien kertoa vapaasti ja heitä johdattelematta heidän omat käsityksensä tutkittavasta aiheesta ja

pidimme oman aiemman tietämyksemme piilossa haastatteluiden lisäksi myös tuloksia kirjatessamme. Objektiivisuudella tarkoitetaan puolueettomuutta, jolloin subjektiivisia kannanottoja vältetään (Metsämuuronen 2006, 17). Myös tässä tutkijatriangulaatio nousee eduksi, sillä useamman kuin yhden havainnoitsijan käyttöä perustellaan myös tutkimuksen objektiivisuuden paranemisen kannalta (Eskola & Suoranta 2001, 69). Tämänkin perusteella tutkimuksemme antia voidaan siis pitää luotettavana.

9.4 Jatkotutkimusehdotuksia

Tässä tutkimuksessa olemme todenneet musiikin moninaiset hyödyt kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Ajattelemme, että musiikin käytön lisääntymisen kannalta on tärkeää saada sen hyödyt laajempaan tietoisuuteen. Suoranaisesti omaan tutkimusaiheeseemme liittyvää aiempaa tutkimustietoa ei juurikaan ole, mikä tekeekin tutkimuksestamme jo itsessään uutuusarvoltaan hyödyllisen. Jatkon ajatellen olisi mielenkiintoista toteuttaa pitkittäistutkimus jatkaen omaa, tässä esiteltyä tutkimustamme.

Haastattelimme luokanopettajia vuosi sitten heidän käsityksistään musiikin käytöstä ja tuolloin opettajat nostivat esille tarpeen tuoda lisää musiikkia opetukseen. He ajattelivat itse käyttävänsä musiikkia liian vähän ja pitivät haastattelua ajatuksia herättelevänä niin, että voisivat itse ajatella lähtevänsä käyttämään musiikkia enemmän tulevaisuudessa. Nyt olisikin mielenkiintoista palata haastateltavien kanssa toiseen haastatteluun, jossa selvittäisiin sitä, miten tämä ajatusten herättely ja aiheen esille tuominen on heidän opetukseensa ja musiikin käyttöönsä vaikuttanut – vai onko mitenkään. Toisaalta aiheesta olisi kiinnostavaa tehdä myös pitkittäistutkimus, jossa näkyisi muutokset musiikin käytössä pidemmällä aikavälillä. Olisi mielenkiintoista selvittää, onko musiikin hyötyjen pohdinnalla pysyviä musiikin käyttöä lisääviä vaikutuksia vai hiipuuko musiikin käyttö jonkin ajan kuluttua entiselle tasolleen.

Musiikin hyötyjä terveydellisen näkökulman kannalta olisi hyödyllistä tutkia enemmän. Olisi mielenkiintoista selvittää, minkälainen musiikin rooli on muun muassa terveydenhuollollisissa toimissa ja opetuksen tukitoimissa tai miten

esimerkiksi erityisoppilaita voidaan tukea musiikin avulla. Muun muassa Sandell (2013, 172) esittää oman tutkimuksensa jatkotutkimusehdotuksissa tulevaisuudessa tarvittavan tutkimusta ja luotettavaa tietoa musiikin positiivisista vaikutuksista terveyteen ja elämänlaatuun, jotta voidaan todella tarkastella musiikin mahdollisuuksia kansanterveydellisestä näkökulmasta. Olemme tästä hänen kanssaan samoilla linjoilla.

Kaiken kaikkiaan musiikin hyödyt tulee saada tavalla tai toisella paremmin myös opettajien tietoisuuteen, joten lisää tutkimuksia sen käytöstä koulumaailmassa tarvitaan. Opettajia tulisi rohkaista ja kannustaa musiikin käyttöön opetus- ja oppimistilanteiden tukemiseksi, sillä sen laajat hyödyt on todettu lukuisilla tutkimuksilla. Näyttää siltä, että vaikka opettajat tiedostavatkin musiikin hyödyt melko hyvin, ei sen hyödyntämismahdollisuuksia opetuksessa tulla välttämättä ajatelleeksi tarpeeksi. Tämän vuoksi olisi tarpeen tehdä musiikin hyödyille enemmän näkyvyyttä jo opettajankoulutuksesta alkaen. Muutos tulee tapahtumaan pienin askelin, mutta mikä onkaan parempi tapa tutustua musiikin konkreettisiin hyötyihin kuin kokeilla rohkeasti sen käyttöä, sillä kuten eräs haastateltavistammekin totesi:

”Sill’ on niin paljon sitä positiivista vaikutusta”

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: FINN LECTURA.
- Ahonen, K. 2009. Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä, 215–223.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Angelucci, E., Fiore, M., Ricci, E., Padua, L., Sabino, A. & Tonali, P.A. 2007. Investigating the neurobiology of music: brain-derived neurotrophic factor modulation in the hippocampus of young adult mice. *Behavioural Pharmacology* 18(5-6), 491–496.
- Bastian, H. 2000. Musik (erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott Musik International, 345–354.
- Campabello, N., De Carlo, M. J., O'Neil, J. & Vacek, M. J. 2002. Music enhances learning. Chicago: Saint Xavier University & SkyLight Professional Development.
- Chandni, J., Devi, N., Parthasarathy, S. & Kavitha, S. 2019. Effect of musical training on psychophysical abilities and working memory in children. *Journal of Indian Speech Language & Hearing Association* 32(2), 71–74.
- Costa-Giomi, E. 2005. Does music instruction improve fine motor abilities? Teoksessa G. Avanzini, L. Lopez, S. Koelsch & M. Majno (toim.) *The neurosciences and music II: From perception to performance*. New York: New York Academy of Sciences, 262–264.
- Derri, V., Tsapakidou, A. & Zachopoulou, E. 2001. Effect of a music and movement programme on development of locomotor skills by children 4 to 6 years of age. *European Journal of Physical Education* 6, 16–25.

Eerola, P-S. & Eerola T. 2013. Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research* 16(1), 88–104. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14613808.2013.829428?needAccess=true>. (Luettu 15.3.2020).

Erkkilä, J. 1997. Musiikin merkitystasot musiikkiterapian teorian ja kliinisen käytännön näkökulmista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Eskola J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fredrikson, M. 1996. Varhaislapsuuden musiikki tutkimuksen kohteena. Teoksessa J. Louhivuori & A. Sormunen (toim.) *Musiikkikasvatuksen tutkimus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 55–66.

Gabrielsson, A. 2011. How do strong experiences with music relate to experiences in everyday listening to music? Teoksessa I. Deliège, J. Davidson & J. Sloboda (toim.) *Music and the mind. Essays in honour of John Sloboda*. New York: Oxford University press, 91–112.

Griffin, S. & Mascolo, M. F. 1998. On the nature, development, and function of emotions. Teoksessa M. F. Mascolo & S. Griffin (toim.) *What develops in emotional development?*. New York: Springer Science+Business Media, 3–28.

Habib, M. & Besson, M. 2009. What do music training and musical experience teach us about brain plasticity?. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 26(3), 279–285. <https://www-jstor-org.ezproxy.utu.fi/stable/10.1525/mp.2009.26.3.279>. (Luettu 6.2.2020).

Hallam, S. 2010. Music learning. Teoksessa P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (toim.) *International encyclopedia of education*. Oxford: Elsevier, 407–412.

Herdener, M., Esposito, F., di Salle, F., Boller, C., Hilti, C. C., Habermeyer, B., Scheffler, K., Wetzel, S., Seifritz, E. & Cattapan-Ludewig, K. 2010. Musical training induces functional plasticity in human hippocampus. *The Journal of Neuroscience* 30(4), 1377–1384.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. 1993. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Huotilainen, M. & Putkinen, V. 2008. Musiikkiharrastus vaikuttaa voimakkaasti lapsen aivotoimintaan. *Musiikki* 38(3–4), 204–217.
- Huotilainen, M. 2009. Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa A. Aro, M. Hartikainen, M. Hollo, H. Järnefelt, E. Kauppinen, H. Ketonen, M. Manninen, M. Pietilä & P. Sinko (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä. TaiTai taide- ja taitokasvatus*. Helsinki: Opetushallitus, 40–48.
- Huotilainen, M. 2011. Aivotutkimus tunnistaa musiikin erityisen merkityksen ihmiselle. Teoksessa L-M. Lilja-Viherlampi (toim.) *Ihminen ja musiikki – musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 35–52.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Jaakkola, E. 1998b. Näkökulmia peruskoulun musiikkikasvatuksen laadun arviointiin. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) *Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus. Virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin. Opetushallituksen arviointeja 1/1998*. Helsinki: Yliopistopaino, 78–84.
- Jones, P.M. & Langston, T.W. 2012. Community music and social capital. Teoksessa G. McPherson & G. F. Welch (toim.) *The Oxford handbook of music education. Volume 2*. New York: Oxford University Press, 120–137.
- 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.

Juvonen, A. 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhde. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen (toim.) Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta Osa 4. Joensuu: Joensuun yliopisto, Joensuun yliopistopaino, 1–155.

Jäncke, L. 2008. Music, memory and emotion. *Journal of Biology* 7(21). <https://jbiol.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/jbiol82>. (Luettu 24.2.2020).

Killian, J. L. & Wayman, J. B. 2015. The prevalence of the use of music as teaching tool among selected american classroom educators: A preliminary examination. *Texas Music Education Research* 2015, 22–37.

Kokkinen A., Rantanen-Väntsi, L. & Tuomola, A. 2008. Aikuisen oppijan kirja. Helsinki: kirjapaja.

Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura, 157–170.

Kristiantari, M. G. R. & Negara, I. G. A. O. 2018. Development learning tool modification of music and dance to increase physical development in early childhood. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran* 51(1), 46–60.

Kurkela, K. 1994. Mielen maisemat ja musiikki – musiikin esittäminen ja luova asenteen psykodynamiikka. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Kurkela, K. 1990. Musiikki ja mielikuvitus. Teoksessa K. Kurkela (toim.) Näkökulmia musiikkiin. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 9–25.

Lee, Y. & Welch, F. 2017. Teachers' perceptions about the use of background music in preschool free play time. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education* 11(2), 85–106.

Lehmann, J. A. M., Hamm, V. & Seufert, T. 2018. The influence of background music on learners with varying extraversion: Seductive detail or beneficial effect? *Applied Cognitive Psychology* 3(1), 85–94.

Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehtonen, K. 2008. Johdatus musiikkipsykoterapiaan. *Psykoterapia* 27(2), 97–113. <http://www.psykoterapia-lehti.fi/tekstit/lehtonen208.htm>. (Luettu 2.10.2019).

Levitin, D. 2010a. Musiikki ja aivot. Ihmisen erään pakkomielteen tiedettä. Helsinki: Terra Cognita Oy.

Levitin, D. 2010b. Why music moves us? *Nature* 464(7290), 834–835.

Lilja-Viherlampi, L-M. 2011. Johdanto. Teoksessa L-M. Lilja-Viherlampi (toim.) *Ihminen ja musiikki – musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 5–11.

Lock, R. H. & Press, M. R. 2006. Use music in the classroom. *Intervention in School and Clinic* 41(5), 307–309.

Lonka, K. 2011. Oppiminen ja opetus tulevaisuudessa: bulimia-oppimisesta hyvään oppimiseen. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 344–358.

Marton, F. 1986. Phenomenography – a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal on Thought* 21(3), 28–49. <https://www-jstor-org.ezproxy.utu.fi/stable/42589189>. (Luettu 4.2.2020).

Menon, V. & Levitin, D. J. 2005. The rewards of music listening: Response and physiological connectivity of the mesolimbic system. *NeuroImage* 28(1), 175–184.

Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. *Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen*. Vantaa: Tummanvuoren Kirjapaino Oy.

Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: International Methelp Ky.

Mohan, A. & Thomas, E. 2020. Effect of background music and the cultural preference to music on adolescents' task performance. *International Journal of Adolescence and Youth* 25(1), 562–573.

Muukkonen, M. 2011. Koulujen musiikinopetuksen järjestämisen haasteita ja näkymiä musiikin aineenopettajakoulutukseen. Teoksessa M. Muukkonen, M. Pesonen & U. Pohjannoro (toim.) *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011.* Helsinki: Sibelius-Akatemia, 26–39.

Nikkanen, H. 2009. Alakoulussa avainsana on kokonaisvaltaisuus. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta.* Jyväskylä: Kopijyvä, 59–64.

Numminen, A., Erkkilä, J., Huotilainen, M. & Lonka, K. 2009. Musiikki hyvinvoinnin evoluutiossa: Aivot, mieli ja yhteisö. *Tieteessä tapahtuu* 27(6), 10–15.

Nurmi, M. 2019. *Mitä musikaalisuus on?* Tampere: Vastapaino.

Nuutinen, T. & Repo, I. 2003. *Viestintätaito.* Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

POPS 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.* Helsinki: Opetushallitus.

POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.* Vammala: Opetushallitus.

POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Helsinki: Opetushallitus.

Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivistä käytäntöä.* Jyväskylä: PS-kustannus, 54–70.

Perkiö, S. 2010. Musiikkiliikunnan tavoitteita. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) *Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Musiikkia liikkuen.* Helsinki: WSOYpro Oy.

- Przybysz, P. 2013. Music and emotions. *Avant* 4(3), 174–196.
- Punkanen, M. 2011. Musiikki, keho ja liike. Teoksessa L-M. Lilja-Viherlampi (toim.) *Ihminen ja musiikki – musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 53–70.
- Ruokonen, I. 2000. Musiikki lapsen minuuden vahvistajana ja maailman rakentajana. Teoksessa S. Karppinen, A. Puurula & I. Ruokonen (toim.) *Elämysten alkupoluilla. Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen*. Helsinki: Finn Lectura. 73–84.
- Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2010. Taito- ja taideaineet akateemisessa opettajankoulutuksessa – haikuja opettajankouluttajilta. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 52. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 271–293.
- Saarelainen, J. & Juvonen, A. 2017. Competence requirements in finnish curriculum for primary school music education. *Problems in Music Pedagogy* 16(1), 7–19.
- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura, 221–231.
- Saarikallio, S. 2011. Mitä musiikki nuorille merkitsee? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Helsinki: Opetushallitus, 53–61.
- Saarikallio, S. 2013. Musiikki on kokemuslaji. Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Viitasalo-Korolainen (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja*. Tampere: Opetushallitus, 37–45.
- Sæther, M. 2016. Music in informal and formal learning situations in ECEC. *Nordisk Barnehageforskning* 13(2), 1–13.
- Sandell, A. 2013. Musik för kropp och själ. Modell för interaktiv musikterapi. Göteborg: Nordic School of Public Health NHV.

Schellenberg, E.G., Nakata, T., Hunter, P. & Tamoto, S. 2007. Exposure to music and cognitive performance: tests of children and adults. *Psychology of Music* 35, 5–19.

Sheppard, P. 2005. *Music makes your child smarter*. New York: Artemis Music.

Siedliecki, S. L. & Good, M. 2006. Effect of music power, pain, depression and disability. *Journal of Advanced Nursing* 54(5), 553–562.

Suomi, H. 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. *JYU Dissertations*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Särkämö, T. 2013. Musiikki tuntuu aivoissa. Teoksessa L-M. Lilja-Viherlampi (toim.) *Care music – sairaala- ja hoivamusiikkityö ammattina*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 24–44.

Sääkslahti, A. 2005. Liikuntaintervention vaikutus 3-7-vuotiaiden lasten fyysiseen aktiivisuuteen ja motorisiin taitoihin sekä fyysisen aktiivisuuden yhteys sydän- ja verisuonitautien riskitekijöihin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tallal, P. & Gaab, N. 2006. Dynamic auditory processing, musical experience and language development. *Trends in Neurosciences*, 29, 382–390.

TENK. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf. (Luettu 12.2.2020).

Toiviainen, P., Eerola, T. & Louhivuori, J. 2003. Kognitiivinen musiikkitiede. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.) *Johdatus musiikintutkimukseen*. Vaasa: Suomen musiikkitieteellinen seura, 87–109.

Tossavainen, T. & Juvonen, A. 2013. Vertailututkimus peruskoululaisten ja lukiolaisten kiinnostuksesta musiikkiin ja matematiikkaan. *Musiikkikasvatus* 16(1), 18–28.

Tuovila, A. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!" – pitkittäinen tutkimus 7-13 vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Turunen, S. 2016. Matkalla musiikkiin. Fenomenologinen tutkimus peruskoulun 3.-4. luokkalaisten taidemusiikin kuuntelukokemuksista koulun musiikkikasvatuskontekstissa. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

VA 834/1993. Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1993/19930834>. (Luettu 28.2.2020).

VA 1435/2001. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435>. (Luettu 28.2.2020).

VA 422/2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. (Luettu 28.2.2020).

Virkkunen, H. 2009. Musiikki kuuluu kaikille. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä, 7.

Wong, M. Y. 2010. Music teacher education. Teoksessa P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (toim.) International encyclopedia of education. Oxford: Elsevier, 706–711.

Zuckermandl, V. 1973. Man the Musician. Sound and Symbol: Volume 2. Princeton University Press.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelupohja

Taustakysymykset:

- Mitä luokkaa opetat tällä hetkellä? Koulutustaustasi? Työtaustasi? Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana? Oma suhteesi musiikkiin?

Pääkysymykset:

- Miten käytät musiikkia musiikintuntien ulkopuolella opetus- ja oppimistilanteissa?
- Miksi käytät musiikkia musiikintuntien ulkopuolella opetus- ja oppimistilanteissa?
- Milloin käytät musiikkia musiikintuntien ulkopuolella opetus- ja oppimistilanteissa?
 - Kuinka usein?
- Millaista musiikkia käytät musiikintuntien ulkopuolella opetus- ja oppimistilanteissa?
 - Mikä vaikuttaa näihin valintoihin?
- Miten oppilaat reagoivat musiikkiin?
 - Millaiset oppilaat hyötyvät eniten musiikista?
 - Millaiset eivät?
 - Huomaatko eroa musiikkia harrastavien ja harrastamattomien oppilaiden välillä? Millaista?
- Millaisia vaikutuksia havaitset oppilaissasi, kun käytät musiikkia musiikintuntien ulkopuolella opetus- ja oppimistilanteissa?
- Pystytkö vertailemaan oppilaiden reaktioita ensimmäisen musiikin käyttökerran ja nykyhetken välillä?
- Millaisena koet musiikin merkityksen oppilaiden näkökulmasta?
 - Hyödyttävä tai haittaava merkitys? Miten tämä merkitys näkyy itselle?
- Mitä ajatuksia sinulla on tulevaisuuden kannalta musiikin käytöstä musiikintuntien ulkopuolella opetus- ja oppimistilanteissa?
 - Käytätkö musiikkia tarpeeksi? Miksi?
 - Käytetäänkö musiikkia yleisesti tarpeeksi? Miksi?
 - Pitäisikö musiikin käyttöä lisätä? Miksi?
- Minkälaisia ajatuksia haastattelu herätti sinussa?
 - Vaikuttaako ajatusten herättely tulevaisuudessa musiikin käyttöösi opetus- ja oppimistilanteissa?