



Turun yliopisto  
University of Turku

# **TULEVIEN MUSIIKINOPETTAJIEN KÄSI- TYKSIÄ ALAKOULUN MUSIIKKIKASVA- TUKSESTA**

Emilia Luotonen  
Joonas Luotonen  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Opettajankoulutuslaitos  
Turun yliopisto  
Huhtikuu 2018

TURUN YLIOPISTO  
Opettajankoulutuslaitos

LUOTONEN, EMILIA &  
LUOTONEN, JOONAS: Tulevien musiikinopettajien käsityksiä alakoulun  
musiikkikasvatuksesta

Pro gradu -tutkielma, 43 s., 2 liites.

Kasvatustiede  
Huhtikuu 2018

---

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tulevien musiikinopettajien käsityksiä alakoulun musiikkikasvatuksesta. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja menetelmänä käytimme fenomenografista lähestymistapaa. Tutkimusta varten haastattelimme kuutta tulevaa musiikin aineenopettajaa. Teemahaastatteluiden yhteydessä haastateltavat täyttivät kyselylomakkeen, joka on muodostettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta.

Aineiston analysoinnissa noudatimme fenomenografista tutkimusotetta. Litteroidusta aineistosta etsittiin ensin merkitysyksikköjä, joista muodostettiin ensimmäisen tason kategorioita. Nämä kategoriat ryhmiteltiin sen jälkeen toisen tason kategorioiksi ja lopulta kolmannen tason kategorioiksi. Kolmannen tason kategoriat muodostavat tutkimuksen pääkäsitelkategoriat, joissa yksittäiset käsitykset ovat yhdistyneet abstraktimmiksi käsitteiksi.

Tutkimuksen tuloksissa päädyimme kolmeen erilaiseen musiikkikasvatuskäsitykseen: sivistävä musiikin opetus, kasvattava musiikkikasvatus ja opettajasidonnainen musiikkikasvatus. Nämä kolme pääkäsitelkategoriaa tiivistävät vastauksen tutkimuskysymykseemme. Sivistävä musiikin opetus painottaa sisältöjen sekä tietojen ja taitojen merkitystä. Kasvattava musiikkikasvatus puolestaan korostaa henkistä kehitystä ja toiminnallisuutta. Nämä kaksi käsitystä ovat rinnakkaisia suhteessa toisiinsa. Kolmas pääkäsitelkategoria, opettajasidonnainen musiikkikasvatuskäsitys, jäi analysointiprosessissa kategoriarajajärjestelmän ulkopuolelle, mutta halusimme kuitenkin antaa sille painoarvoa, sillä käsitys toistui aineistossa huomattavan monta kertaa. Opettajasidonnaisen käsityksen mukaan opettaja toteuttaa musiikkikasvatusta omien kiinnostuksen kohteidensa ja vahvuuksiensa pohjalta. Lomakkeen tulokset tukevat haastatteluaineiston tuloksia: tärkeänä pidettiin oppilaiden osallisuutta, myönteisen suhteen luomista musiikkiin ja musiikin roolia omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa. Vähiten tärkeänä musiikin opetuksen sisältönä pidettiin ohjelmistoa.

Koulumaailmassa käytetään termiä musiikin opetus mutta yliopistoissa käsiteltä musiikkikasvatus. Erilaisten sanamuotojen käyttämisestä tulisi yhtenäistää ristiriitaisuuksien välttämiseksi. Tutkimuksen tulosten perusteella tulevat musiikinopettajat painottavat musiikin opetuksessaan kasvatuksen merkitystä. Myös yliopistojen musiikin perus- ja aineopinnoissa tulisi painottaa kasvatuksellisuuden merkitystä musiikin opetuksessa.

Asiasanat: musiikkikasvatus, musiikin opetus, fenomenografia, käsitys, musiikinopettaja, alakoulu

## Sisällysluettelo

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	7
2.1	Virsilaulusta kohti musiikkikasvatusta.....	7
2.2	Musiikkikasvatusfilosofiat.....	8
2.2.1	Esteettinen musiikkikasvatus.....	9
2.2.2	Praksiaalinen musiikkikasvatus.....	10
2.2.3	Esteettisen ja praksiaalisen musiikkikasvatuksen yhtäläisyydet ja eroavaisuudet.....	11
2.2.4	Suomalainen praksialismi.....	11
2.3	Väitöstutkimuksia musiikkikasvatuksesta ja musiikinopettajista.....	12
2.4	Musiikkikasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	14
2.4.1	Musiikin opetuksen tehtävä.....	14
2.4.2	Musiikin opetuksen tavoitteet.....	15
2.4.3	Musiikin opetuksen sisältöalueet.....	15
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	17
4	TUTKIMUSMENETELMÄ.....	18
4.1	Haastattelut.....	18
4.2	Tiedonkeruumenetelmä.....	19
4.3	Haastatteluaineiston analyysi.....	20
4.4	Lomakkeen analyysi.....	23
5	TULOKSET.....	25
5.1	Sivistävä musiikin opetus.....	25
5.2	Kasvattava musiikkikasvatus.....	28
5.3	Opettajasidonnainen musiikkikasvatuskäsitys.....	31
5.4	Lomakkeen tulokset.....	33
5.5	Yhteenvedo.....	33
6	POHDINTA.....	35
6.1	Tulosten tarkastelu.....	35
6.2	Tutkimuksen arviointi.....	37
6.3	Lopuksi.....	40
7	LÄHDELUETTELO.....	42

LIITTEET

## KUVIOT

Kuvio 1.....	21
Kuvio 2.....	28
Kuvio 3.....	31
Kuvio 4.....	34

## 1 JOHDANTO

Tulevat musiikinopettajat ovat musiikkikasvatuksen suunnannäyttäjiä, joilla on alan tuoreinta osaamista. Tämän vuoksi haluamme selvittää, millaisia käsityksiä tulevilla musiikinopettajilla on, sillä se kertoo, millaiseksi musiikkikasvatus on muotoutumassa lähivuosina.

Käsitteet musiikin opetus ja musiikkikasvatus esiintyvät vuorotellen ja vaihtelevasti niin eri vuosikymmenten opetussuunnitelmissa kuin tutkimuskirjallisuudessaakin. Yliopistot tarjoavat musiikkikasvatuksen perus- ja aineopintokokonaisuuksia ja kansainvälisessä tutkimuksessa käytettävä englanninkielinen termi *music education* käännetään suomeksi yleensä musiikkikasvatukseksi. Kuitenkin tuorein ja myös sitä edeltävä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004, 2014) puhuvat musiikin opetuksesta ja arkikielessäkin käytetään lähinnä termiä musiikinopettaja eikä niinkään musiikkikasvattaja. (Vesioja 2006.) Tässä tutkimuksessa ymmärrämme käsitteet musiikkikasvatus, musiikin opetus ja musiikkipedagogiikka synonyymeinä ja miellämme ne kattokäsitteiksi kaikelle musiikin opetukselle.

Keskustelussa musiikkikasvatuksen filosofisista lähtökohdista ja sen perimmäisestä tarkoituksesta, korostuvat kaksi keskeistä ja tunnettua musiikkikasvatusfilosofiaa. Reimerin (1989) kehittämässä esteettisessä suuntauksessa korostuu musiikin arvo ja musiikin avulla saatavat kokemukset, joita ei voida saavuttaa muilla keinoilla (Reimer 1989; Anttila & Juvonen 2002). Elliot (1995) taas painottaa praksiaalisessa suuntauksessaan musiikin tekemistä ja oppilaan muusikkouden kehittämistä (Elliot 1995).

Tässä tutkimuksessa haluamme tutkia musiikkikasvatuskäsityksiä tulevien musiikinopettajien, eli musiikin aineopinto-opiskelijoiden näkökulmasta, sillä opiskelijoista on musiikkikasvatuksen saralla tehty huomattavasti vähemmän tutkimusta kuin jo työelämässä olevista musiikinopettajista. Peruskoulun musiikinopetus ja luokanopettajat musiikkikasvattajina ovat herättäneet tutkijoissa paljon kiinnostusta ja musiikkikasvatuksesta on tehty 2000-luvulta lähtien yhä enemmän tutkimusta (Muukkonen 2010). Väitöstutkimuksia on tehty mm. musiikinopettajan urapolusta, yläkoulun musiikin opetuksen käytännöistä, musiikkipedagogiopiskelijoiden opettajuuden ja ammattitaidon kehittymisestä, luokanopettajista musiikkikasvattajina ja luokanopettajiksi opiskelevien musiikillisista minäkäsityksistä (Airosmaa 2012, Muukkonen 2010, Huhtinen-Hildén 2012, Vesioja

2006, Tereska 2003). Rajasimme tutkimuksen käsittelemään vain alakoulun musiikkikasvatusta, sillä haastateltavamme ovat ensisijaiselta tutkinnoltaan luokanopettajia ja tuntevat näin ollen alakoulumaailman yläkoulua paremmin.

Nykyinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (myöhemmin käytetään lyhennettä POPS) (Opetushallitus 2014) antaa musiikin opetukselle paljon vapauksia. Se määrittelee musiikin opetuksen tehtävän vain yleisellä tasolla ja tehtävä säilyy samana koko peruskoulun ajan. Lisäksi POPS (Opetushallitus 2014) määrittää musiikin opetukselle erilliset tavoitteet ja sisällöt vuosiluokille 1-2, 3-6 ja 7-9. Musiikin opetuksen tavoitteena alakoulussa on mm. osallistaa, ohjata pohtimaan musiikin merkityksiä, laajentaa musiikillista osaamista ja edistää positiivista suhdetta musiikkiin. (Opetushallitus 2014.)

Koska tutkimme opiskelijoiden käsityksiä, laadullinen tutkimuksemme on luonteeltaan fenomenografinen. Fenomenografiassa noudatamme Huusko & Paloniemen (2006) artikkelin yksityiskohtaista selostusta tutkimuksen kulusta ja analysoinnista. Lisäksi käytämme haastatteluaineiston tukena kyselylomaketta. Tutkimuksen analyysissä luomme aineiston pohjalta kategoriajärjestelmän, jonka pohjalta esittelemme tutkimuksen pääkäsityskategoriat (Huusko & Paloniemi 2006).

## 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Teoriaosuudessaamme halusimme aluksi valottaa niitä lähtökohtia, joista suomalainen musiikkikasvatus on saanut alkunsa. Käsittelemme musiikin opetuksen vaiheita ja edistysaskeleita 1800-luvulta alkaen painottaen Uno Cygnaeuksen roolia musiikin opetuksen kehityksessä, sekä musiikin opetuksen osuutta vuosien 1925-1970 opetussuunnitelmissa.

Seuraavassa osuudessa esittelemme kaksi keskeistä musiikkikasvatuksen filosofista pääsuuntausta Reimerin (1989) ja Elliottin (1995) mukaan ja tarkastelemme niiden yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Kolmantena tarkastelemme viittä suomalaista väitöskirjaa musiikkikasvatuksen saralta, jotka kaikki käsittelevät musiikkikasvattajuutta eri näkökulmista. Teorialuvun lopussa perehdymme vielä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin musiikin oppiaineen osalta ja esittelemme musiikin opetuksen keskeisimmät tehtävät, tavoitteet ja sisällöt.

### 2.1 Virsilaulusta kohti musiikkikasvatusta

Ensimmäistä musiikinopetusta, laulua, pidettiin Suomessa keskeisenä oppiaineena jo keskiajan luostarikouluissa ja se säilyi kirkkomusiikkipainotteisena aina 1800-luvun varhaiseen kansanopetukseen asti (Kosonen 2012). Laulu oli aluksi yksinomaan virsilaulua, mutta kun 1840-luvulla käynnistyi keskustelu yhtenäisemmän kansanopetuksen järjestämisestä, alettiin samalla myös keskustella kansakoulun oppiaineista ja niiden sisällöistä. Laulun rinnalle ehdotettiin jo tällöin opetettavaksi mm. kanteleen soittoa “mielen terveydeksi”. Kun suunnitelmat kansakoulun järjestämisestä etenivät keisari Aleksanteri II:n uudistusohjelman myötä, senaatti valitsi vuonna 1858 Uno Cygnaeuksen selvittämään Suomen kansanopetusoloja ja vertaamaan suomalaista kansanopetusta muiden pohjoismaiden ja Euroopan opetuskäytäntöihin. Cygnaeus kiersi kahden vuoden aikana ympäri Suomea ja Eurooppaa, ja sai senaatilta tunnustusta hyvin tehdystä selvitystyöstä. Onnistuneen matkakertomuksen myötä Cygnaeukselle annettiin uusi tehtävä laatia ehdotus kansakouluista ja opettajaseminaareista, tekemänsä selvitystyön pohjalta. (Pajamo 2009.)

Uno Cygnaeuksen vuonna 1860 laatiman ehdotuksen lähtökohtana oli, että tulevan kansakouluopettajan olisi osattava sekä laulaa että soittaa, joten vain laulutaitoisilla olisi mahdollisuus pyrkiä seminaariin (Suomi 2009; Kosonen 2012). Tämä näkemys herätti

ehdotuksen tarkastuskomiteassa aluksi vastusta, mutta pääpiirteet Cygnaeuksen ehdotuksesta päätyivät silti lopulta vuonna 1866 annettuun kansakouluasetukseen. Seminaariin pyrkijältä vaadittiin hyvää musiikkikorvaa ja tavoitteena oli antaa tuleville opettajille valmius laulunopetukseen kansakoulussa ja taito soittaa urkuja julkisessa jumalanpalveluksessa. (Pajamo 2009.)

Lukuvuoteen 1873–74 mennessä Suomen 207:stä kansakoulusta 202:ssa opetettiin oppiaineena laulua, vaikka pakkoa laulunopetukseen ei ollutkaan. Tämä kertoo Pajamon (2009) mukaan laulun suosioista verrattuna muihin harjoitusaineisiin: kouluista 152 opetti käsitöitä, 128 piirustusta ja 113 voimistelua. Kouluylivaltuutuksen 1870-luvun lopulla keräämien tietojen mukaan laulua opiskeltiin 2-2,5 tuntia viikossa ja virsien ohella opetus koostui myös hengellisistä ja maallisista lauluista sekä nuottiopista. (Pajamo 2009.) Vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa laululle on annettu oma ohjeistus, mutta vasta vuonna 1952 otettiin käyttöön ensimmäinen sitova kansakoulun laulunopetuksen opetussuunnitelma (Suomi 2009). Vuonna 1970 julkaistussa ensimmäisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa oppiaineen nimi muutettiin musiikiksi. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970).

Varsinaisesti musiikkikasvatuksen tutkiminen on alkanut vasta sen myötä, kun Jyväskylään perustettiin musiikkikasvatuksen koulutusyksikkö vuonna 1982 ja Ouluun vuonna 1993, sekä kun Sibelius-Akatemian aineenopettajakoulutus laajeni, musiikkikasvatuksen osaston tutkimustoiminta käynnistyi ja jatkotutkintojen tekeminen mahdollistui. 2000-luvulta lähtien musiikkikasvatuksesta on tehty kasvavassa määrin tutkimusta ja erityisesti alaluokkien musiikinopetus ja luokanopettajat musiikkikasvattajina ovat herättäneet tutkijoissa paljon kiinnostusta. (Muukkonen 2010.)

## **2.2 Musiikkikasvatusfilosofiat**

Musiikkikasvatuksen filosofiasta on oltu kiinnostuneita 1960-luvun loppupuolelta lähtien, mutta sen ympärillä pyörivä keskustelu alkoi tiivistymään 1990-luvulla, kun esiin alkoi tulla uusia modernimpia musiikkikasvatuskäsityksiä (Anttila & Juvonen 2004). Tämän keskustelun keskeisimpiä hahmoja ovat olleet Bennet Reimer (1989) ja David Elliot (1995), joiden rinnakkaiset, mutta osittain oleellisesti myös vastakkaiset filosofiset mu-



siikkikasvatuksen pääsuuntaukset ovat edelleen musiikkikasvatusta käsittelevien tutkimusten ja filosofisen keskustelun keskiössä (esim. Vesioja 2006; Westerlund & Väkevä 2006; Lindström 2009; Westerlund 2003; Määttänen 2003).

Tiivistämme seuraavissa luvuissa esteettisen ja praksialaisen musiikkikasvatusfilosofian keskeisimpiä peruskäsityksiä musiikkikasvatuksesta, sekä niiden yhteneväisiä ja vastakkaisia piirteitä. Lisäksi käsittelemme praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa suomalaisessa kontekstissa.

### ***2.2.1 Esteettinen musiikkikasvatus***

Bennet Reimer (1989) määrittelee kaiken taiteen olevan ilmaisevaksi järjestettyä materiaalia. Taide on siis yhtä kuin taideteos (Anttila & Juvonen 2002). Reimerin (1989) mukaan musiikin opetuksen tärkein tehtävä on synnyttää inhimillisiä tunnekokemuksia ja rikastaa elämänlaatua. Reimer korostaa musiikin arvoa itsessään ja toteaa, että musiikin avulla voidaan saada sellaisia kokemuksia, joita ei voida saavuttaa millään muilla keinoin (Reimer 1989, Anttila & Juvonen 2002). Musiikin opetuksessa olisi tärkeää tarjota oppilaille mahdollisimman paljon tilaisuuksia luovaan musisointiin (being musically creative) kuuntelemalla, esittämällä ja säveltämällä. Reimer (1989) erottelee kuuntelemisen passiiviseen ja aktiiviseen toimintaan, joista hän korostaa erityisesti aktiivisen kuuntelun tärkeyttä. Passiivisella musiikin kuuntelulla hän tarkoittaa musiikin käyttämistä rauhoittavana ja rentouttavana elementtinä, kun taas aktiivinen musiikin kuuntelija käyttää luovuuttaan ja muokkaa sen avulla kuulemastaan oman kokemuksensa. Säveltämisen osalta Reimer (1989) mainitsee uuden teknologian mukanaan tuomat mahdollisuudet ja helpottuvat toimintatavat ja esittämisestä hän puolestaan toteaa, että sen tulisi painottua luovuuteen, ei niinkään taitavuuteen. Pohjimmiltaan tärkeintä musiikin opetuksessa on, etteivät menetelmät ja tekniikat rajoittaisi oppilaiden taiteellista ja luovaa suhdetta musiikkiin. (Reimer 1989.)

Materiaaleilla joita musiikin opetuksessa käytetään, on Reimerin (1989) mukaan suuri rooli ja niiden tulisi olla mahdollisimman monipuolisia ja laadukkaita. Hän suositteleeikin musiikkituntien sisältöihin monipuolisesti erilaisia musiikkityylejä ja musiikin aikakausia, jotta oppilaat kehittyisivät sensitiivisiksi musiikin elementtien tunnistajiksi. Erityisesti kieleen tulisi tässä suhteessa kiinnittää erityistä huomiota. Puhuessaan musiikista opettaja voi käyttää kuvailevaa kieltä, mutta ei missään nimessä tulkitsevaa. Reaktioiden

täytyy antaa syntyä yksinomaan musiikista, ei sanoista, sillä kieli voi luoda musiikista virheellisiä mielikuvia ja asettua musiikin ja kuulijan väliin. (Reimer 1989.) Samasta syystä Reimer (1989) tuomitsee myös musiikin kuvittamisen, sillä kuvat vievät tarkkaavaisuuden itse sävellykseltä.

### **2.2.2 *Praksiaalinen musiikkikasvatus***

David Elliot (1995) pitää musiikkikasvatusfilosofiansa lähtökohtana pohdintaa siitä, mitä musiikki pohjimmiltaan on. Hän toteaa musiikin olevan inhimillistä toimintaa, jonka olemassaoloon tarvitaan tekijä, tuote, toiminto ja konteksti, jossa tuote tehdään. Elliot (1995) nimeää musiikin tekijän musisoijaksi (*musicer*), musiikillisen toiminnan musisoimiseksi (*musicing*) ja tuotteen musiikiksi (*music*). Tästä lähtökohdastaan Elliot (1995) nostaa musiikkikasvatuksen tärkeimmäksi kysymykseksi sen, mikä musiikissa on olennaista, ja opettamisen ja oppimisen arvoista. Hänen näkemyksensä mukaan oppilaiden musiikillista ymmärrystä kehittääkseen, opettajan on nostettava musiikin tekeminen keskeiseksi osaksi musiikin opetusta. Erityisen tärkeinä osa-alueina Elliot (1995) pitää musiikin esittämistä, improvisointia, säveltämistä, sovittamista ja johtamista, joiden kautta oppilas on aktiivisessa roolissa musiikin tekijänä. Elliot (1995) käyttää myös termiä artistinen kuuntelu (*artistic listening*), jolla hän viittaa musiikin kuuntelemisen oppimiseen musiikillisten käytäntöjen ”sisältä”. Kun oppilaat kuuntelevat omaa musisointiaan artistisesti, he oppivat musiikillisia ongelmanratkaisutaitoja, sekä tunnistamaan, miten musiikin tuottaminen ja kuunteleminen liittyvät toisiinsa. (Elliot 1995.)

Elliot (1995) toteaaakin, että musiikkikasvatuksen ensisijainen tehtävä on kehittää oppilaan omaa muusikkoutta (Elliot 1996). Musisointi tarjoaa oppilaille sellaisia haasteita ja mahdollisuuksia, joita he tarvitsevat kehittääkseen musiikillista kriittisyyttään ja intuitiivisuuttaan. Keskeistä on huomioida lasten kulttuurinen konteksti musiikin opetuksessa. Lapsille tulee opettaa musiikkia heille helposti ymmärrettävästä näkökulmasta, eli esimerkiksi suomalaisille lapsille on luontevaa opettaa länsimaista klassista musiikkia ja suomalaista musiikkitraditiota. Musiikkikasvattajan on kuitenkin pyrittävä myös laajentamaan oppilaidensa musiikillista ymmärrystä tuomalla opetukseen mukaan vieraita musiikkikulttuureja, sillä niiden opettaminen yhdistää musiikkikasvatuksen arvopohjan muuhun arvokasvatukseen. (Elliot 1995.)

### 2.2.3 *Esteettisen ja praksialaisen musiikkikasvatuksen yhtäläisyydet ja eroavaisuudet*

Yhteistä Elliottin (1995) ja Reimerin (1989) musiikkikasvatusfilosofioille on näkemys siitä, että musiikkia tulee opettaa kaikille ja että opettaakseen musiikkia, opettajalla tulee olla näkemys siitä, mitä musiikki on. Sekä Reimer (1989), että Elliott (1995) ovat yhtä mieltä siitä, että se miten opettaja omaa opetustaan toteuttaa, määrittyy paljolti siitä, millainen on hänen oma musiikkikäsitelmänsä. He molemmat korostavat myös oppilaan aktiivista roolia musiikin tekijänä ja kokijana ja painottavat musiikillisen tekemisen monipuolisuutta soittamisen, säveltämisen, kuuntelemisen ja esiintymisen keinoin. (Elliott 1995; Reimer 1989; Westerlund & Väkevä 2006.)

Vaikka nämä kaksi keskeistä musiikkikasvatusfilosofiasuuntausta ovatkin monella tapaa yhteneväisiä ja niiden keskeiset näkemykset ovat osittain limittäisiä, niiden väliltä löytyy myös selkeitä näkemuseroja. Siinä missä Reimerin (1989) esteettinen näkökulma pohjautuu olennaisesti ilmaisullisten piirteiden työstämiseen, Elliottin (1995) praksialainen käsitelmä taas painottaa käytännöllisen muusikkouden kehittämistä (Westerlund & Väkevä 2006). Elliottin (1995) ja Reimerin (1989) musiikkikasvatusfilosofioiden keskeisin näkemusero tiivistyy lopulta kysymykseen siitä, miten musiikin yleinen kasvattava merkitys määritellään (Westerlund & Väkevä 2006).

### 2.2.4 *Suomalainen praksiialismi*

Suomessa valtakunnallinen opetussuunnitelma ja opettajankoulutuslaitos ovat noudatelleet praksialaisen musiikkikasvatusfilosofian linjoja pian siitä lähtien, kun Elliott julkaisi vuonna 1995 praksialaista musiikkikasvatusta esittelevän teoksensa, *Music matters* (Westerlund & Väkevä 2006). Suomessa oli tuolloin vain vuotta aikaisemmin julkaistu uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka oli muuttunut edeltäjänsä avoimempaan ja joustavampaan suuntaan. Myös suomalaisten musiikkikasvattajien yleinen asennoituminen musiikin opetusta kohtaan oli muuttunut käytännönläheisemmäksi ja tekemällä oppimista (*learning by doing*) korostavaksi. Praksiialismi tarjosi näille asenteille filosofista perustaa ja herätti myös musiikin aineenopettajien koulutuksessa kiinnostusta kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota musiikkikasvatuksen filosofisiin lähtökohtiin. Sittenkin praksialainen musiikkikasvatusfilosofia on ollut merkittävä suuntaus synnytt-

tämässä keskustelua käytännön toimijoiden ja tutkijoiden välille ja herättänyt myös kriittistä pohdintaa musiikkikasvatuksen arvosta ja merkityksestä. (Westerlund & Väkevä 2006.)

### **2.3 Väitöstutkimuksia musiikkikasvatuksesta ja musiikinopettajista**

Kati Airosmaa (2012) tarkastelee tutkimuksessaan musiikinopettajan urapolkua haastatteleamalla kolmea nuorta musiikinopettajaa ensin ensimmäisten 1-2 työvuoden jälkeen ja sitten viisi vuotta myöhemmin, kun työvuosia on takana 6-7. Molemmista haastatteluista Airosmaa (2012) poimii kolme esiin tullutta teemaa, joiden avulla hän analysoi haastateltavien ammatillista kasvua työkokemuksen karttuessa. (Airosmaa 2012.)

Musiikinopettajien työuran alussa tehdystä haastatteluista Airosmaa (2012) poimii hämmennykseen, kamppailuun ja toivoon liittyviä teemoja. Hämmennys liittyy omaan opettajuuteen suhteessa ulkoa päin asetettuihin odotuksiin ja kamppailu ilmenee koulun jokapäiväisessä arjessa, jossa noviisiopettajan on ansaittava paikkansa kouluyhteisössä. Kolmas teema haastateltavien puheissa oli toivo, joka käy ilmi siitä, että lasten ja musiikin parissa työskentely koettiin mielekkääksi ja palkitsevaksi. Viisi vuotta myöhemmin tehdystä haastatteluista Airosmaa (2012) nostaa keskeisiksi teemoiksi yhteisöllisyyden, tasapainoilun ja kasvun. Opettajat tunsivat löytäneensä paikkansa omassa yhteisössään ja kehittyneensä ammatillisesti, mutta kokivat toisaalta oman jaksamisen kanssa tasapainoilun haasteelliseksi. (Airosmaa 2012.)

Minna Muukkonen (2010) puolestaan keskittyy tarkastelemaan yläkoulun musiikinopetusta ja pyrkii tutkimuksellaan lisäämään ymmärrystä koulun musiikinopetuksen käytännöistä. Tutkimuksen aineisto koostuu kahdeksan kokeneen yläkoulussa työskentelevän musiikin aineenopettajan haastatteluista, joissa he artikuloivat opetustyönsä käytäntöjä. Haastatteluissa esiin tulevia teemoja ovat mm. opetussuunnitelmat, arjen sujuvuus, oppituntien sisällöt ja tavoitteet musiikin tuntijako yläkoulussa, esiintyminen, musiikinopettajien rooli koulun järjestämissä juhlissa, kasvatus, motivointi, musiikin harrastaminen vapaa-ajalla ja musiikin terapeuttiset vaikutukset. (Muukkonen 2010.)

Laura Huhtinen-Hildén (2012) tutkii musiikkipedagogiopiskelijoiden opettajuuden ja ammattitaidon kehittymistä haastatteleamalla opiskelijoita heidän merkittävistä oppimiskokemuksistaan ja pohtii miten musiikkipedagogikoulutusta tulisi kehittää. Tutkimustulostensa pohjalta Huhtinen-Hildén (2012) toteaa, että musiikkipedagogikoulutuksen keskeinen tehtävä on tukea opiskelijan ammatti-identiteetin muodostumista ja auttaa häntä kehittymään omanlaisekseen musiikkipedagogiksi. Hän korostaa jokaisen opiskelijan henkilökohtaisen polun merkitystä opettajaksi, kasvattajaksi ja asiantuntijaksi kasvamisen prosessissa. (Huhtinen-Hildén 2012.)

Musiikillisten valmiuksien tärkeys korostui myös Terhi Vesiojan (2006) tutkimuksessa. Tutkimustulostensa perusteella Vesioja (2006) toteaa, että kokeakseen itsensä musiikkikasvattajaksi, opettajalla tulee olla riittävän hyvä aineenhallinta ja erityisesti hyvän laulu- ja soittotaidon merkitys korostui haastateltavien vastauksissa. Ne opettajat jotka kokivat olevansa heikkoja musiikin aineenhallinnaltaan eivät kokeneet voivansa puhua itsestään musiikkikasvattajina. Haastateltavat määrittelivät musiikkikasvattajuuden taidoksi tarjota oppilaille musiikillisiä elämyksiä, vahvistaa musiikin keinoin oppilaiden itsetuntoa ja innostaa oppilaita harrastamaan musiikkia myös koulun ulkopuolella. Ne opettajat jotka kokivat itsensä musiikkikasvattajiksi, olivat paitsi musiikillisesti taitavia, myös viihtyivät hyvin työssään, harrastivat musiikkia vapaa-ajallaan, olivat kiinnostuneita oppilaitensa kehityksestä ja pitivät työtään merkityksellisenä. Sellaiset opettajat jotka olivat musiikillisesti taitavia, mutta olivat stressaantuneita tai väsyneitä työhönsä, eivät kokeneet itseään voimakkaasti musiikkikasvattajiksi. (Vesioja 2006.)

Myös Tarja Tereska (2003) haastattelee väitöstutkimuksessaan opettajaopiskelijoita ja tutkii luokanopettajiksi opiskelevien musiikillista minäkäsitystä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Hänen näkökulmansa ei keskity pelkästään musiikkiin erikoistuneisiin opettajaopiskelijoihin, vaan tutkimusaineisto on kerätty kaikilta suomen opettajankoulutuslaitoksen toisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoilta. Kuten Vesiojan (2006) tutkimuksessa huomattiin, myös Tereska (2003) havaitsi tuloksissaan harrastuneisuuden ja hyvien musiikillisten taitojen vaikuttavan myönteiseen musiikilliseen minäkäsitykseen. Lisäksi opiskelijoiden musiikilliseen minäkäsitykseen vaikuttivat musiikkiarvosanat ja lapsuuskodin musiikillinen virikeympäristö. Vaikka opiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys osoittautui varsin myönteiseksi, lähes kolmannes vastaajista ei haluaisi kuitenkaan opettaa musiikkia tulevassa työssään riittämättömiksi koettujen musiikillisten taitojen vuoksi. (Tereska 2003.)

## **2.4 Musiikkikasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa**

Musiikkikasvatus on käsitteenä yleistynyt 1990-luvulta lähtien ja sitä on siitä lähtien käytetty yleisesti kasvatustieteellisissä tutkimuksissa, mutta tuoreimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (myöhemmin tutkimuksessa POPS) ei mainita musiikkikasvatusta kertaakaan, vaan puhutaan ainoastaan musiikin opetuksesta. Aiemmin määritellysti musiikin opetus tarkoittaa myös musiikkikasvatusta. POPS (2014) on jaettu oppiaineiden osalta erikseen alakoulun vuosiluokille 1-2 ja 3-6. Musiikin oppiaineen tehtävä on yhtenäinen koko peruskoulun ajan, mutta tavoitteissa ja sisällöissä on eroja. (Opetushallitus 2014.) Tässä katsauksessa tarkastelemme POPS:a (2014) vain alakoulun osalta.

### **2.4.1 Musiikin opetuksen tehtävä**

Musiikin opetuksen tehtävänä on tarjota oppilaalle monipuoliset mahdollisuudet osallistamaan musiikilliseen ja kulttuuriseen toimintaan. Oppilasta ohjataan pohtimaan musiikin merkityksiä eri kulttuureissa ja yksilön sekä yhteisöjen toiminnoissa. Opetus laajentaa oppilaiden musiikillista osaamista, edistää positiivista suhdetta musiikkiin ja rohkaisee musiikin harrastamiseen. Oppilaita ohjataan rakentamaan kunnioittavaa ja uteliasta suhdetta musiikkiin ja musiikin kulttuuriseen moninaisuuteen. (Opetushallitus 2014.)

Toiminnallisuus musiikin opetuksessa kehittää oppilaan musiikillisia taitoja ja ymmärrystä, ja vahvistaa hänen kokonaisvaltaista kasvuaan ja ryhmätyötaitoja. Opetuksessa otetaan huomioon oppilaan omat kiinnostuksen kohteet, koulun muut oppiaineet ja niitä yhdistävät teemat, sekä koulun juhlat, erilaiset tapahtumat ja harrastustoiminta. Säännöllisen ja monipuolisen musiikin parissa työskentelyn, säveltämisen ja taiteellisen tuottamisen avulla vahvistetaan oppilaiden ajattelua, oivalluskykyä ja ilmaisutaitoja. (Opetushallitus 2014.)

### **2.4.2 Musiikin opetuksen tavoitteet**

Musiikin opetuksen tulee olla tavoitteellista ja tukea oppilaan kasvua ja kehitystä. Opetuksen tavoitteet on jaettu viiteen sisältöalueeseen: osallisuus, musisointi ja luova tuottaminen, kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito, hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa, sekä oppimaan oppiminen musiikissa. (Opetushallitus 2014.)

Vuosiluokilla 1-2 oppilaita rohkaistaan ja kannustetaan musiikin pariin laulun, leikin ja liikkeen avulla ja häntä innostetaan tutustumaan omaan kulttuuriperintöönsä ja musiikin monimuotoisuuteen. Ryhmässä toimiminen on keskeinen harjoiteltava taito, jota harjoitellaan yhdessä soittamalla, laulamalla ja pieniä kokonaisuuksia ja projekteja toteuttamalla. Oppilaiden omille ideoille ja improvisaatiolle annetaan tilaa, mutta opetuksessa perehdytään myös musiikin säännönmukaisuuksiin, merkintätapoihin, käsitteisiin ja tavoitteelliseen harjoitteluun. (Opetushallitus 2014.)

Vuosiluokilla 3-6 tavoitteissa korostuu omien musiikkikokemusten jäsentäminen ja käsitteleminen, ja toisaalta myös musiikillisen maailman monimuotoisuuden tarkastelu. Oppilasta rohkaistaan edelleen laulamaan ja kehittämään tavoitteellisesti soittotaitoaan, mutta yhä enemmän myös säveltämään ja improvisoimaan. Omien musiikillisten kokonaisuuksien toteuttamisessa käytetään hyödyksi tieto- ja viestintäteknologiaa. Musiikillisten käsitteiden ja merkintätapojen ymmärrystä laajennetaan ja niitä hyödynnetään toiminnallisen musisoinnin yhteydessä. Oppilasta ohjataan huolehtimaan ääniympäristön turvallisuudesta ja nauttimaan musiikin vaikutuksista hyvinvointiin. (Opetushallitus 2014.)

### **2.4.3 Musiikin opetuksen sisältöalueet**

Opetuksen sisällöt valitaan siten, että oppilaat tutustuvat musiikkikulttuureihin ja -tyyleihin monipuolisesti. Musiikin oppiaineen sisältöalueet on jaettu neljään sisältöalueeseen: Miten musiikissa toimitaan, mistä musiikki muodostuu, musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa, sekä musiikin opetuksen ohjelmisto. Opetuksen sisällöt ovat yhteydessä opetuksen tavoitteisiin ja luovat pohjaa monipuoliselle musiikilliselle toiminnalle. (Opetushallitus 2014.)

Vuosiluokilla 1-2 opetuksen sisällöissä painotetaan ryhmän jäsenenä toimimista ja ilmaisuun sekä improvisointiin rohkaisemista. Ohjelmisto koostuu monipuolisesta musiikista, joka sisältää laulua, leikkiä, loruja ja soitto- sekä kuuntelutehtäviä. Lastenmusiikki on ohjelmistossa vahvasti läsnä, mutta myös lasten omat kulttuuriset kontekstit otetaan huomioon. Opetuksessa käsitellään oppilaiden omia kokemuksia musiikista ja pohditaan musiikin merkitystä yhteisössä. (Opetushallitus 2014.)

Vuosiluokilla 3-6 kartutetaan oppilaan musiikillisia tietoja ja taitoja yhteismusisoinnin, kuuntelun, ilmaisutaitojen ja luovan tuottamisen keinoin. Musisointitilanteiden yhteydessä harjoitellaan äänenkäyttöä ja perussoittotekniikoita ja kiinnitetään huomiota musiikin tulkintaan ja ilmaisullisiin keinoihin. Musiikillisen osaamisen kehittyessä oppilaita ohjataan käyttämään toiminnassaan vakiintuneita termejä ja symboleita. Yhteisissä keskusteluissa pohditaan musiikin merkitystä elämän eri tilanteissa ja käsitellään oppilaiden omia kokemuksia ja havaintoja musiikista. Ohjelmistoon lisätään populaari- kansan- ja taidemusiikkia, sekä monipuolisesti musiikkia eri aikakausilta ja eri kulttuureista. (Opetushallitus 2014.)



### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää tulevien musiikinopettajien käsityksiä alakoulun musiikkikasvatuksesta. Tutkittava aihe on ajankohtainen ja tärkeä, sillä musiikkikasvatuksen kenttä on vuonna 2016 voimaan astuneen POPS:n myötä vahvassa muutoksessa. Uusi POPS (2014) antaa musiikin oppiaineessa opettaville sisällöille vain väljät raamit, mikä antaa opettajalle paljon vapautta. (Opetushallitus 2014) Opettajalla on POPS:n puitteissa laajat mahdollisuudet toteuttaa musiikkikasvatustaan omien näkemystensä mukaisesti, joten se millaista musiikkikasvatus on peruskoulussa voi olla hyvinkin opettajakohtaista.

Koemme että on tärkeää selvittää, millaisia musiikkikasvatuskäsityksiä tulevilla musiikkikasvattajilla on, sillä ne antavat suuntaa sille, millaiseksi tulevaisuuden musiikkikasvatus on muotoutumassa. Päätimme rajata tutkimuksemme koskemaan vain alakoulua, sillä niin me tutkijat, kuten myös haastateltavamme tulemme valmistuessamme olemaan ensisijaiselta tutkinnoltamme alakoulun luokanopettajia.

Tutkimustehtävänäämme on selvittää:

**Millaisia käsityksiä tulevilla musiikinopettajilla on alakoulun musiikkikasvatuksesta?**

Tutkimuksestamme voi olla hyötyä niin meille itsellemme, haastateltavillemme, kuin myös yliopistotasolla musiikin perus- ja aineopintokokonaisuuksien opettajille, sillä omia musiikkikasvatuskäsityksiään refleктоimalla opettaja voi tulla tietoisemmaksi omasta tavastaan opettaa musiikkia. Uskomme että me tutkijat voimme, kuten myös haastateltavamme ja musiikin yliopisto-opettajat voivat peilata omia käsityksiään tämän tutkimuksen tuloksiin ja sitä kautta syventää omaa ammattiosaamistaan ja jopa kehittyä musiikkikasvattajina.

## 4 TUTKIMUSMENETELMÄ

Haluamme tutkimuksemme avulla selvittää tulevien musiikinopettajien käsityksiä alakoulun musiikkikasvatuksesta. Tutkimuksen lähestymistavaksi valikoitui fenomenografia, joka on käsityksiä tutkiva laadullinen tutkimusmenetelmä (Metsämuuronen 2008; Åkerlind 2008). Tämän erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytettävän menetelmän tavoitteena on analysoida, kuvailla ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä ja niiden välisistä suhteista. Tavoitteena on myös tuoda näkyväksi yksilön käsitys ilmiöstä tai aiheesta. Fenomenografiassa käsityksien merkitys on mielipidettä syvempi ja laajempi, mistä johtuen ne ymmärretään merkityksenantoprosesseina. (Huusko & Paloniemi 2006.) Tästä johtuen pyrimme haastatteluissa saamaan tietoomme yksilöiden käsityksiä aiheesta, mutta tutkimuksen tuloksena löytämään yleisempiä kategorioita haastateltavien käsityksistä.

### 4.1 Haastattelut

Tutkimuksessa haastateltiin musiikkikasvatuksen aineenopettajaopiskelijoita, jotka ovat aloittaneet opintonsa syksyllä 2016. Opinnot kestävät kaksi vuotta, joten haastateltavat opiskelijat valmistuvat musiikkikasvatuksen aineenopettajiksi keväällä 2018. Haastatteluiden hetkellä (maaliskuu 2018) aineenopettajaopiskelijat ovat siis opintojensa loppusuoralla. Opiskelijat ovat myös ennen aineopintoja (35 op) suorittaneet musiikkikasvatuksen perusopinnot (25 op) ja luokanopettajakoulutuksen monialaiset opinnot, johon kuuluu musiikin opintoja (5 op). Näiden opintokokonaisuuksien jälkeen uskomme, että opiskelijoille on kehittynyt henkilökohtainen käsitys musiikkikasvatuksesta.

Tutkimusjoukkoon (N=6) valittiin vapaaehtoisia musiikin aineopinto-opiskelijoita. Yhteensä musiikin aineopinto-opiskelijoita on 16 ja heille kaikille esitettiin opintojaksolla yhteisesti kutsu osallistua tutkimukseen. Opiskelijoille kerrottiin tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta, minkä jälkeen he saivat ilmoittautua mukaan tutkimukseen.

## 4.2 Tiedonkeruumenetelmä

Tutkimuksen aineisto kerättiin yksilöhaastatteluiden avulla. Opiskelijoiden kanssa sovittiin haastatteluajat, jotka sijoitettiin yhdelle viikolle (vk. 13). Haastatteluista ensimmäiset kolme toimivat esitestauksena, jotta saatoimme arvioida haastattelurunkomme toimivuutta ja kysymystemme ymmärrettävyyttä ennen aineiston keruun loppuun viemistä. Soininen ja Merisuo-Storm (2009) toteavatkin, että esitestaus tulisi suorittaa etenkin silloin, kun menetelmä on tutkijoille vieras ja jotta kysymysten kielellistä ymmärrettävyyttä voidaan testata. Esitestaushaastattelut tehtiin muutama päivä ennen loppuja haastatteluita, ja koska esitestauksen perusteella ei ilmennyt tarvetta korjauksille, esitestaushaastattelut sisällytettiin aineistoon sellaisenaan.

Haastattelun alussa osallistujalle kerrottiin tutkimukseen osallistumisesta ja haastattelun nauhoittamisesta (ks. liite 1). Koska tutkimusmenetelmä on fenomenografinen, tärkeintä aineistonkeruussa on kysymysten avoin luonne, mikä mahdollistaa erilaisten käsitysten ilmenemisen aineistosta (Huusko & Paloniemi 2006). Haastattelu oli luonteeltaan puolistrukturoitu, jollaista käytetään yleensä tutkimuksissa, joiden pyrkimyksenä on selvittää aihealueita, joista tiedetään heikosti (Metsämuuronen 2008). Puolistrukturoidussa haastattelussa ei ole tarkkoja kysymyksiä tai järjestystä kysymyksille, vaan haastattelijä voi tarpeen tullen esittää tarkentavia kysymyksiä tai vaihtaa niiden järjestystä (Metsämuuronen 2008; Åkerlind 2008). Haastattelussa haastattelijä ja haastateltava istuivat vastakkain, jotta tilanne olisi mahdollisimman keskusteleva ja rento. Esitettyään kysymyksen, haastattelijä asetti kysymyksen näkyviin myös paperilla haastateltavan nähtäville, jotta haastateltavan oli helppo palata kysymykseen uudelleen ja pysyä aiheessa. Tämä osoittautui hyväksi ratkaisuksi, sillä kaikki haastateltavat vilkaisivat toisinaan kysymyksiä paperilta ja kysymyksen näkeminen vastaamisen aikana tuntui auttavan heitä kokoaamaan ajatuksiaan aiheesta.

Haastattelun puolistrukturoitu runko muodostettiin käyttämällä Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita (Opetushallitus 2014). Saadaksemme selville tulevien musiikinopettajien käsityksiä musiikkikasvatuksesta, lähdimme selvittämään mitä musiikkikasvatus on tällä hetkellä. Jaottelimme haastattelua varten musiikkikasvatuksen osa-alueet POPS:a (Opetushallitus 2014) mukailten musiikkikasvatuksen 1) tehtäviin, 2) tavoitteisiin ja 3) sisältöihin. Haastattelurungossa oli kuusi kysymystä (ks. liite 1), jotka käsitteli-

vät musiikkikasvatuksen osa-alueiden lisäksi myös opiskelijoiden halua kehittää ja muuttaa musiikkikasvatusta nykytilanteesta. Kysymysten järjestystä ei muutettu eri haastatteluisissa, mutta tilanteen mukaan haastateltaville esitettiin tarkentavia kysymyksiä aihepiiriin liittyen.

Haastattelukysymysten jälkeen haastateltavat täyttivät haastattelun tueksi laaditun lomakkeen (ks. liite 2), johon oli kerättynä POPS:n (Opetushallitus 2014) mukaiset musiikinopetuksen 1) tehtävät, 2) tavoitteet ja 3) sisällöt omiin osioihinsa. Lomakkeen avulla halusimme syventää haastattelusta saatavaa aineistoa, sekä myös tarkastella miten yhteneviä haastateltavien musiikkikasvatuskäsitykset ovat. Haastateltavien tuli laittaa jokaisen osion asiat omien henkilökohtaisten käsitystensä mukaiseen tärkeysjärjestykseen. Tärkeysjärjestystä (*rank ordering*) on hyödyllistä käyttää, kun halutaan selvittää millaisia asioita vastaaja pitää ensisijaisina ja mitkä asiat ovat hänelle vähiten tärkeitä, mutta ei ole tarpeen tietää millainen on kunkin kohdan etäisyys edellisestä ja seuraavasta kohdasta (Cohen, Manion & Morrison 2007). Kun haastateltava oli saanut järjestyksen valmiiksi, häntä pyydettiin vielä perustelemaan valintojaan. Haastattelujen kestoissa oli suuria eroja, kun lyhyin oli noin 11 minuuttia ja pisin lähes 28 minuuttia.

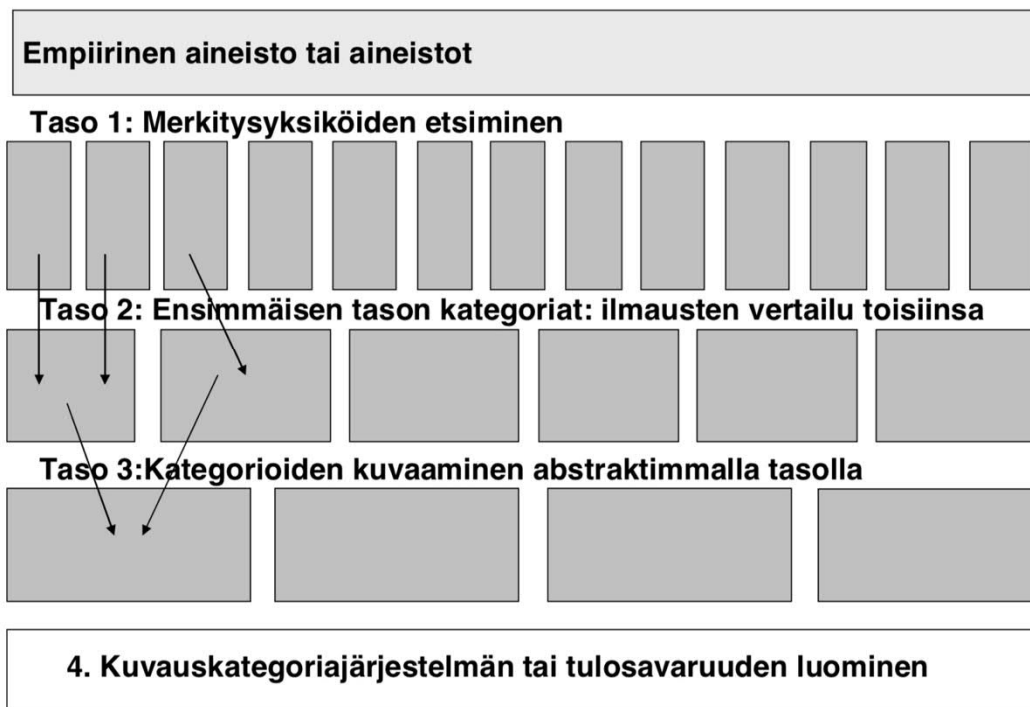
### 4.3 Haastatteluaineiston analyysi

Haastattelujen jälkeen äänitetty aineisto litteroitiin analysointia varten. Fenomenografista tutkimusta varten aineisto muokataan yleensä kirjalliseen muotoon, sillä se lisää analyysin läpinäkyvyyttä (Huusko & Paloniemi 2006, Nikander 2010). Litteroitavaa aineistoa oli yhteensä 112 minuuttia, joka oli käytännön syistä järkevää litteroida, kuin analysoida äänitteen pohjalta. Koimme, että kirjallisesta aineistosta oli helpompi hahmottaa käsityksiä ja poimia sitaatteja kuin äänitteestä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa analysointi suoritetaan aineistolähtöisesti, eikä teoriaa hyödynnetä käsitysten tai merkitysten luokitteluun. Tulokinnassa korostetaan vuorovaikutusta aineiston kanssa ja myös luokittelussa aineisto on kaiken perustana. (Huusko & Paloniemi 2006.) Tässä kohdassa olimme jo kirjoittaneet tutkimuksemme teorian, mutta aineiston analysointia varten pyrimme unohtamaan teoriaosuuden. Aineiston analyysissä pyrimme myös tiedostamaan omat käsityksemme tutkittavasta aiheesta, jotta ne

eivät vaikuttaisi tulkintoihin. Kuten Ahonen (1994) toteaa, tutkijan on mahdotonta lähestyä aineistoa ilman ennakko-oletuksia, joten ne pyritään huomioimaan. Ahonen (1994) käyttää tästä käsitettä hallittu subjektiviteetti. (Ahonen 1994.)

Fenomenografiassa analyysin avulla on tarkoitus havaita aineistosta erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, ei keskittyä tarkastelemaan haastateltavia yksilöinä (Sin 2010). Erilaisten käsitysten avulla muodostetaan eritasoisia kuvauskategorioita. (Huusko & Paloniemi 2006.) Aineiston analysoimisessa ja prosessin hahmottamisessa hyödynsimme fenomenografista tutkimusprosessia ja kuvauskategorioiden tasoja kuvaavaa mallia, jonka Huusko ja Paloniemi (2006) ovat laatineen Uljensin (1989) pohjalta. Kuvioista oli todella paljon apua ja teimme omasta prosessistamme samanlaiset kuviot.



Kuvio 1. Erilaiset kuvauskategorioiden abstraktiotasot Uljensia (1989) mukaillen (Huusko & Paloniemi 2006, 167)

Ennen analysoinnin aloitusta kuuntelimme haastattelut, muistaaksemme myös äänensävyt, joilla asioista puhuttiin. Päätimme kuitenkin, ettemme tässä tutkimuksessa paneudu analysoimaan haastateltavien ilmaisua, vaan tarkastelemme vastauksia ainoastaan sanatasolla. Tämän jälkeen luimme litteroidun aineiston läpi vielä useaan kertaan. Sin (2010)

toteaa, että fenomenografinen analyysi edellyttää, että tutkija lukee aineistonsa huolellisesti ja monia kertoja, jotta hän tuntee aineistonsa mahdollisimman hyvin (Sin 2010).

Häkkinen (1996) kuvailee fenomenografisen tutkimuksen analyysia prosessina, joka etenee vaihe vaiheelta. Tulkintoja tehdään samanaikaisesti usealla tasolla ja jokainen analysoinnin vaihe vaikuttaa jälleen seuraaviin havaintoihin ja valintoihin. Analyysin tavoitteena on muodostaa kokonaisuus, ei niinkään tarkastella yksittäisiä tapauksia. (Häkkinen 1996.) Päätimme analysoida kirjallista aineistoamme tietokoneella PDF-tiedostomuodossa. Lukiessamme aineistoa, alleviivasimme korostustyökalulla erilaisia käsityksiä musiikkikasvatuksesta. Tätä ensimmäistä vaihetta kutsutaan merkitysyksiköiden etsimiseksi (Huusko & Paloniemi 2006). Ahonen (1994) painottaa merkitysyksiköiden oikeanlaista rajaamista, sillä tulkinnan on kohdistuttava ajatukselliseen kokonaisuuteen, ei yksittäisiin sanoihin (Ahonen 1994). Kiinnitimme erityisesti huomiota siihen, että poimimme vastauksista vain sellaisia asioita, jotka olivat meidän mielestämme tutkittavien omia musiikkikasvatuskäsityksiä ja rajaamaan pois sellaiset kommentit, joissa haastateltava pikemminkin referoi esimerkiksi opetussuunnitelmaa. Haastattelun alkupuoliskolla tutkittavien omia käsityksiä tuli huomattavasti enemmän, kuin lomakkeen jälkeen käydyssä keskustelussa. Lomakkeen valintoja perustellessaan haastateltavat toistivat paljon lomakkeessa ilmenneitä asioita opetussuunnitelmasta, eikä niitä otettu huomioon käsityksinä. Saimme kuitenkin haastattelun loppupuolella myös monia haastateltavien omia käsityksiä, joissa haastateltava korosti käsityksen olevan hänen omansa.

Merkitysyksiköiden etsimisen jälkeen seuraa analyysin toinen vaihe, jossa löydettyjä merkitysyksiköitä tarkastellaan suhteessa muuhun aineistoon ja lajitellaan ja ryhmitellään kategorioiksi (Häkkinen 1996). Aloitimme käymällä läpi aineistoa PDF-tiedostoa, johon olimme korostaneet merkitysyksikköjä eli erilaisia käsityksiä. Merkitysyksikköjä oli lyhyistä muutaman sanan lauseista pidempiin virkkeisiin tai kappaleisiin. Melko nopeasti aloimme huomaamaan aineistosta myös merkitysyksikköjä yhdistäviä ensimmäisen tason kategorioita. Tässä kohdassa käytimme työkaluna tekstinkäsittelyohjelmaa, jossa kirjoitimme tiedostoon otsikoita ensimmäisen tason kategorioille. Poimimme merkitysyksiköt litteroidusta aineistosta kategorioiden alle. Ensin kategorioita oli neljätoista, mutta analysoinnin aikana kategoriat muokkautuivat lopulta kahteentoista, kun päätimme yhdistää muutamat kategoriat päällekkäisyyksien vuoksi. Häkkinen (1996) toteaa, että kategorioiden tulee selvästi erottua toisistaan niin, etteivät ne mene keskenään limittäin (Häkkinen 1996)

Tämän jälkeen aloimme hahmottelemaan paperilla ensimmäisen asteen kategorioiden yhteyksiä toisiinsa. Kirjoitimme pyyhittävällä kuulakärkikynällä kategoriat paperille, minkä jälkeen vedimme yhdistäviä viivoja niiden välille. Yhteyksien löytäminen oli aineiston avulla yllättävän helppoa ja päädyimme lopulta neljään toisen tason kategoriaan. Toisen tason kategoriat olivat jo paljon abstraktimpia kuin ensimmäisen tason, mikä auttoi hahmottamaan aineistoa kokonaisuutena. Neljän kategorian avulla aineistosta hahmottui vielä kolmannen tason kategoriat, joissa yhdistyivät pareittain edellisen tason kategoriat. Jaottelu oli todella luonteva ja tuntui aineiston perusteella oikealta meidän molempien mielestä.

Huusko ja Paloniemi (2006) toteavat kuvauskategorioiden kokonaisuutta kutsuttavan myös tulosalueeksi, joka esitetään sanallisen selityksen lisäksi usein myös graafisessa muodossa (Huusko & Paloniemi 2006). Koska alkuperäinen paperille tekemämme luonnos kategorioiden tasoista perustui kuvalliseen esitystapaan, halusimme esittää tulosalueemme kuvallisesti myös tutkimuksemme tulososuudessa. Tähän käytimme apuna Teija Koskelan (2009) väitöskirjan fenomenografista osuutta, jossa hän esittää tulosalueensa yksinkertaisina graafisina kuvioina. Koskelan (2009) tyyliä mukailemalla muodostimme kuvauskategorioista tulosalueet, jotka etenevät ylhäältä alaspäin merkitysyksiköistä toisen ja kolmannen tason kategorioiksi (Koskela 2009).

Tehdessämme ensimmäisen tason kategorioiden ryhmittelyä toisen tason kategorioiksi, huomasimme melko nopeasti, että yksi ensimmäisen tason kategorioistamme erottui muista eikä sopinut muiden kanssa samaan joukkoon. Tämä yksi kategoria oli tyyliältään erilainen kuin muut, mutta edusti silti musiikkikasvatuskäsitystä, joka toistui aineistossa huomattavan usein. Koska tämän kategorian säilyttäminen oli aineiston pohjalta perusteltua säilyttää mukana tutkimuksessa, päätimme analysoida sitä irrallaan muista omana itsenäisenä havaintonaan.

#### **4.4 Lomakkeen analyysi**

POPS (Opetushallitus 2014) erittelee musiikkikasvatuksen 1) tehtävät 2) tavoitteet ja 3) sisällöt omiksi kokonaisuuksikseen. Lomakkeessa jonka haastateltavat täyttivät haastattelun loppupuolella, erittelimme nämä kolme osa-aluetta omiksi osioikseen POPS:a (Opetushallitus 2014) mukaillen (ks. liite 2). Musiikkikasvatuksen tehtäviä POPS (Opetushallitus 2014) erottelee seitsemän, tavoitteita kuusi ja sisältöjä neljä. Haastateltavat täyttivät

lomakkeen laittamalla kunkin osion asiat omien käsitystensä mukaiseen tärkeysjärjestykseen numeroimalla (1= tärkein, 2= toiseksi tärkein, jne...).

Päätimme ryhmitellä kaavakkeiden vastauksia niin, että tarkastelimme tehtävien ja tavoitteiden osalta niitä kohtia, jotka oli laitettu järjestyksessä ensimmäisiksi (arvosanalla 1 tai 2) ja viimeisiksi (tehtävät: arvosanalla 6-7, tavoitteet: arvosanalla 5-6). Koska sisältöosiossa kohtia on vain neljä, tarkastelimme mikä kohta oli merkitty tärkeimmäksi (arvosanalla 1) ja mikä vähiten tärkeäksi (arvosanalla 4). Erittelemällä vastauksista kohdat jotka oli koettu tärkeimmiksi ja vähiten tärkeiksi, pyrimme löytämään haastateltavien musiikkikasvatuskäsityksiä ja selvittämään mitä he pitävät musiikkikasvatuksessa tärkeänä ja mitä vähemmän tärkeänä.

Etsimme yhteneväisyyksiä haastateltavien käsityksistä tekemällä ryhmittelyä perinteisellä tukkimiehen kirjanpidolla. Koska haastateltavia oli kuusi, päätimme että enemmistön vastaajista, eli vähintään neljän haastateltavan tuli olla samaa mieltä aiheen tärkeydestä, jotta laskisimme sen huomionarvoiseksi havainnoksi. Tällä tavoin saimme selville, kuinka samaa tai eri mieltä haastateltavat olivat siitä, mitkä tehtävät, tavoitteet ja sisällöt musiikkikasvatuksessa ovat tärkeitä ja vähemmän tärkeitä. Sillä kriteerillä, että vähintään neljän vastaajan kuudesta tuli olla samaa mieltä aiheen tärkeydestä, saimme lomakkeista lopulta neljä huomion arvoista havaintoa.



## 5 TULOKSET

Aineistomme analyysissä ryhmittelimme yksittäisiä musiikkikasvatuskäsityksiä laajemmiksi kokonaisuuksiksi ja päädyimme neljään toisen tason kategoriaan. Analyysin edessä nämä neljä kategoriaa ryhmittäivät lopulta pareittain kolmannen tason kategorioiksi, jotka nimesimme sivistäväksi musiikin opetuksiksi ja kasvattavaksi musiikkikasvatukseksi. Näiden kahden musiikkikasvatuskäsityksen lisäksi aineistosta erottui kolmas täysin muista erillinen musiikkikasvatuskäsitys, joka korosti musiikkikasvatuksen opettajaidonaisuutta ja yleisen ja yhtenäisen musiikkikasvatuslinjauksen puuttumista suomalaisessa peruskoulussa.

Kahdessa seuraavassa luvussa esittelemme aineiston analyysin pohjalta syntyneet ensimmäisen tason kategoriat, joihin ryhmittelimme aineistosta poimitut käsityksiä kuvaavat merkitysyksiköt. Kuten fenomenografiseen tutkimusotteeseen kuuluu, esittelemme kunkin kategorian erityispiirteet suorien lainauksien avulla, jotta prosessi jossa muodostimme kategoriat merkitysyksikköjen pohjalta, olisi mahdollisimman läpinäkyvä (Huusko & Paloniemi 2006).

### 5.1 Sivistävä musiikin opetus

Seuraavaksi esittelemme aineiston analyysimme pohjalta ne ensimmäisen tason kategoriat, jotka ryhmiteltiin ensin sisältöihin sekä tietoihin ja taitoihin ja lopulta sivistävän muusiikin opetuksen käsitykseen. Päädyimme käyttämään sanamuotoa sivistävä musiikin *opetus*, sanan kasvatus sijaan, sillä juuri opettaminen on tässä käsityksessä suuremmassa keskiössä kuin kasvatuksellisuus.

Moni haastateltavista piti musiikkikasvatuksen monipuolisuutta tärkeänä. Musiikkikasvatuksen monipuolisuutta ei juurikaan määritelty tarkemmin, mutta muutamissa kommentteissa tuli esiin monipuolisuuden tärkeys nimenomaan sisällöissä.

*”...että olis oikeesti monipuolisia musiikintunteja et se ei olis pelkkää samaa joka tunti.”*

*”Ylipäättään että olis sellasta monipuolista musiikin tekemistä ja soittamista ja sellasta.”*

*”...mut monipuolisesti eri osa-alueit mun mielest sisällöissä.”*

*”...ni siillee et samaan tyyliin mahdollisimman laajast kaikkee.”*

Musiikin kuuntelemisessa haastateltavat korostivat musiikin kuuntelun merkityksien pohtimista ja aktiivista kuuntelua.

*”Kuuntelemista. Ajatellaan mitä se musiikki edustaa ja miks musiikkii tehdään ja näin päin pois.”*

*”No ehkä siihen et mietittäis oikeesti et mitä musiikkia kuunnellaan ja miks.”*

*”Aktiivista musiikin kuuntelua vois kehittää.”*

Haastateltavat perustelivat musiikin kulttuuristen ominaisuuksien tärkeyttä arvokasvatuksella, muiden huomioimisella ja monikulttuurisuudella.

*”Mun mielest noi tärkeimmät on just se kulttuurien arvostaminen ja muiden huomioiminen”*

*”Lapset sais alakoulussa jo siitä musiikista ja musiikkikulttuurista.”*

*”Ymmärtää eri kulttuureita ja monilukutaito on semmonen asia jota pitäis koulussa painottaa hirveesti enemmän ja musiikissakin se on mahdollista.”*

*”Mä ajattelen et se on just enemmän toi kulttuurinen puoli...”*

Musiikin oppiaineen integroimisella haluttiin saada musiikki paremmin osaksi koulun arkea.

*”...integroida niinku vähän laajemmin sinne kouluun, - -, se kuuluis siihen koulun arkeen vähän enemmän.”*

Moni haastateltavista koki, että musiikkikasvatuksen tulisi antaa oppilaille valmiuksia harrastaa musiikkia myös koulun ulkopuolella.

*”...et tarjois periaattees mahdollisimman hyvät työkalut opettajana siihen, et ne pystyis ettimään ja löytämään uutta musiikkia.”*

*”Ainakin sen pohjatiedon antaminen ja se et mistä musiikki tulee ja miten sitä ite pystyy opiskelee ja annetaan välineitä siihen miten sitä ite pystyy opiskelee.”*

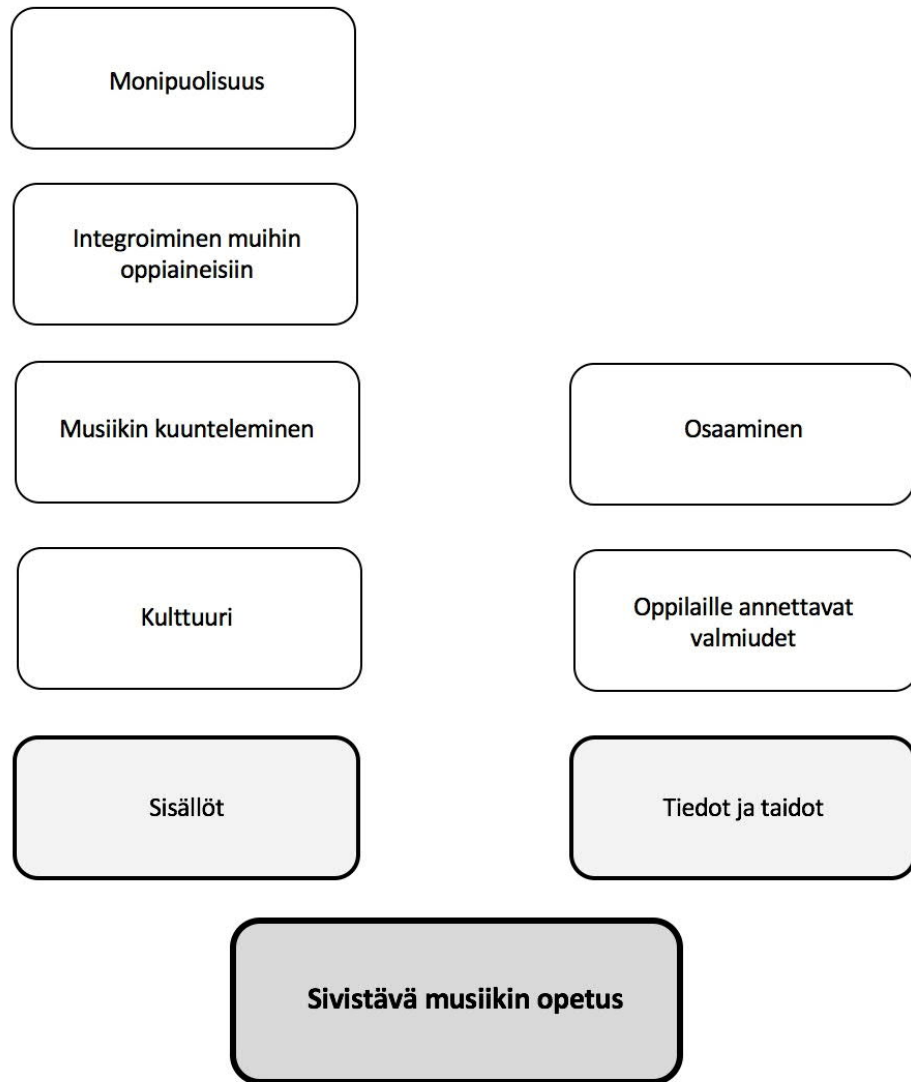
Musiikin osaamisella tarkoitettiin tietoja ja erityisesti taitoja, joita musiikin oppiaineen tulisi välittää.

*”Oppilaan kasvattamist musiikin osaamiseen. Opetetaan oppilast soittamaan ja laulamaan ja opetetaan siihen et mitä musiikki on, mitä sen opetteleminen vaatii ja opetetaan erilaisia musiikkityylejä ja kulttuureja, yleisesti mahdollisimman monipuolisesti ja yleisesti musiikista opetetaan myös teoriaopinnot sen niinku käytännön opetuksen lisäksi ja muun tiedon lisäksi.”*

*”...opitaan vähän sitä et mistä palasista se musiikki koostuu tai miten sitä musiikkia tehdään.”*

*”Antaa niitä tietoja ja taitoja musiikissa.”*

Näistä kuudesta käsityksestä monipuolisuus, integroiminen muihin oppiaineisiin, musiikin kuunteleminen ja kulttuuri ryhmiteltiin seuraavalla analyysin tasolla sisältöjen kategoriaan ja oppilaille annettavat valmiudet ja osaaminen kategorisoitiin tietoihin ja taitoihin. Yhdessä sisällöt ja tiedot ja taidot muodostavat abstraktimmalla tasolla käsityksen sivistävä musiikin opetus. Kuvaamme tätä ryhmittelyä kuviossa 2.



Kuvio 2. Sivistävä musiikin opetus

## 5.2 Kasvattava musiikkikasvatus

Tässä luvussa esittelemme aineiston analyysimme pohjalta ne ensimmäisen tason kategoriat, jotka ensin ryhmiteltiin toisen kategorioihin toiminnallisuus ja henkinen kehitys ja lopulta kasvattavan musiikkikasvatuksen käsitykseen.

Musiikista nauttiminen ja sen terapeuttisuus korostuivat haastateltavien puheessa. Tämä oli teema, joka oli aineistossa eniten esillä. Haastateltavat pitivät tärkeänä sitä, että jokaisella oppilaalla olisi mukavaa musiikin tunneilla ja että jokainen lapsi saisi musiikista iloa elämäänsä.

*”Onnistumisen kokemukset, yhdessä tekeminen, sit semmonen niinku oman luovuuden kehittäminen ja semmonen voimaannuttava vaikutus.”*

*”Omat tavoitteet ny ainakin se et jokainen oppilas viihtyis siel tunnilla.”*

*”Sit se niinku musiikin arvon näkeminen että se on yks keino ihmiselle niinku nauttia elämästä.”*

*”Musiikin terapeuttista vaikutustakin pitäis selkeästi tavoitella.”*

*”Oon menny se edellä et annetaan mahdollisuus lapselle löytää musiikki. Se on tärkeintä.”*

Luovuus musiikkikasvatuksessa merkitsi haastateltaville improvisaatiota, säveltämistä ja kuulonvaraista musiikin tekemistä.

*”Mun musaopetukses tommostet luovat jutut, improvisointi ja musiikin säveltäminen kautta tekeminen itse ja sit semmonen niinku korva edellä meneminen et ei niinkään semmonen edistynyt nuotinlukutaito vaan jotenkin semmonen musiikin hahmottaminen sillai kuuntelemalla ni ne on niit asioita mistä mä lähen ammentamaan.”*

*”Mulle niinku just tää luovuus ja sit semmonen niinku, öö, kuulonvaraisesti musiikin tekeminen, ne on ne niinku jutut mist mä oon eniten kiinnostunut sillai niinku musiikillisesti.”*

Kasvatuksellisuus oli käsitys, joka oli musiikista nauttimisen ohella hyvin paljon aineistossa esiin noussut tema. Musiikin koettiin olevan väline, jonka avulla oppilaista voidaan kasvattaa kunnioittamaan erilaisuutta, arvostamaan itseään ja kasvamaan hyväksi ihmisiksi. Toisaalta esiin tuli myös käsitys itse musiikin kasvattamisesta.

*”Tehtäviä niinku täs kasvatustyössä on esimerkiks se, että, että tota, oppilaat kunnioittaa erilaisuutta ja tuntee itsensä arvostaa itseään.”*

*”Musiikkikasvatuksen tehtävänä on tehdä niistä oppilaista sitten semmosia niinku ööö, no parempia ihmisiä sillai niinku laajasti ajatellen.”*

*”Ja sit tavallaan niinku muussaki kasvatukses ni sen avul voidaan kasvattaa.”*

*”Mun mielestä musiikkikasvatus on sitä, että lapset tai ylipäättään ihminen kasvatetaan musiikkiin”*

Osallistamisella haastateltavat tarkoittivat oppilaiden aktiivista roolia musiikin tunneilla ja opettajajohtoisuuden vähentämistä. Oppilaiden mielipiteet ja toiveet musiikin opetuksen sisällöistä tulisi ottaa huomioon ja sitä tulisi myös kysyä heiltä suoraan.

*”Oppilaat sais jotenki ite olla aktiivisia siinä että mitä tehään, mikä fiilis niillä on, mitä ne haluais oppii, mitä ne ei ymmärrä vielä.”*

*”Opettajajohtoisuutta mä vähentäisin kanssa, semmosta et opettaja tulee aina tunnille biisin kanssa, jonka se on valmistellu jossain pimeässä kopissa. Et ehkä enemmän kans sitä oppilailta kysyttäis että mikä fiilis teil on, että mitä te haluaisitte tänne tulla tekemään.”*

Musiikkia tulisi tehdä yhdessä, mikä luo oppilaiden välille yhteisöllisyyttä. Yhteistoiminnassa korostuvat onnistumisen kokemukset ja muiden huomioiminen.

*”Haluisin tosi paljon niinku onnistua luomaan oppilaiden välille yhteisöllisyyttä.”*

*”Onnistumisen kokemukset, yhdessä tekeminen...”*

*”...eli tehdään sitä musiikki yhdessä, pääasiassa.”*

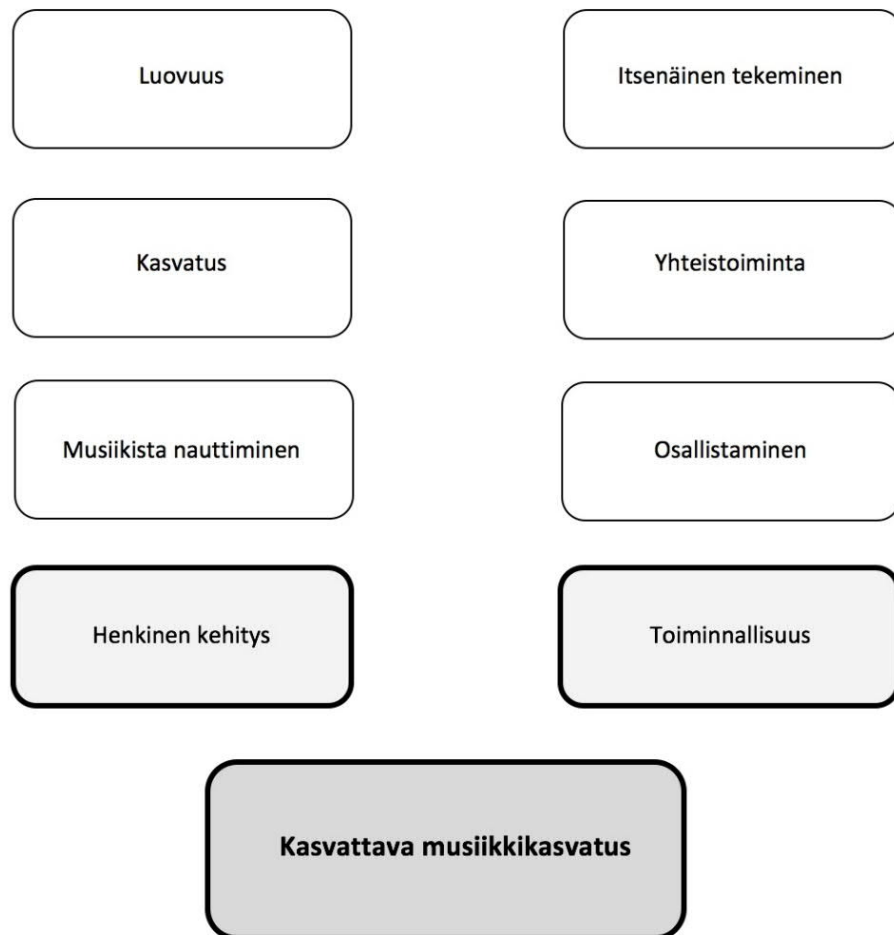
*”Mun mielest noi tärkeimmät on just se muiden huomioiminen ja muutenkin toimiminen.”*

Myös itsenäisen musiikillisen tekemisen ja osaamisen taitoa tulisi opettaa.

*”Itsetekemisen taitoo täytyis opettaa.”*

*”Ehkä siihen omaan osaamiseen ja omaan tekemiseen lähtisin viemään eteenpäin.”*

Aineistossa esiin tulleista käsityksistä luovuus, musiikista nauttiminen ja kasvatus ryhmiteltiin toisen tason kategoriaksi henkinen kehitys. Käsitykset osallistaminen, yhteistoiminta ja itsenäinen tekeminen yhdistettiin toisen tason kategoriaksi toiminnallisuus. Lopuksi kategoriat henkinen kehitys ja toiminnallisuus yhdistettiin abstraktimmalla tasolla käsitykseksi kasvattava musiikkikasvatus. Kuvaamme tätä ryhmittelyä kuviossa 3.



Kuvio 3. Kasvattava musiikkikasvatus

### 5.3 Opettajasidonnainen musiikkikasvatuskäsitys

Aineistossamme toistui useita kertoja käsitys musiikkikasvatuksen opettajasidonnaisuudesta. Pyrimme analyysin alkuvaiheessa sovittamaan myös tätä käsitystä edeltäviin kategoriaryhmittelyihin, mutta koska tämä poikkesi huomattavasti muista ensimmäisen tason

kategorioista, päätimme lopulta käsitellä opettajasidonnaisuuden omana erillisenä käsitksenään. Koska tämä käsitys toistui aineistossamme huomattavan monta kertaa, halusimme silti säilyttää sen mukana tutkimuksessa ja antaa sille painoarvoa.

Monet haastateltavista eivät osanneet suoraa vastata kysymykseen siitä, mitä he muuttasivat tämän hetken musiikkikasvatuksessa, sillä he kokivat tietävänsä siitä liian vähän. Moni perusteli vähäisiä tietojaan nykyhetken musiikkikasvatuksesta sillä, etteivät ole olleet vielä ”kentällä”, eli varsinaisessa työmaailmassa. Lisäksi todettiin, että yhtenäistä musiikkikasvatuslinjaa Suomessa tuskin onkaan, sillä jokaisen musiikinopettajan arveltiin toteuttavan musiikkikasvatusta pikemminkin omia vahvuuksiaan ja kiinnostuksen kohteitaan mukaillen.

*”Tähän mä en oikein varmaan osaa sanoo mitään, se riippuu varmaan niin opettajasta et millasta se musiikkikasvatus on. Ei suomes varmaan oo mitään yleist linjaa, vaik joku OPSi onki, paskaaks ne, jokainen vetelee ihan omalla tavallaan.”*

*”Vähän ehkä vaikeet kun ei oo sillai viel ollu kentällä.”*

*”Opettaja ehkä menee vahvuuksiensa mukaan monesti, niinku menee kaikis aineis. Ehkä myös ne tavoitteet myös niiden mukaan.”*

*”No en mä tiiä missä suunnassa se (musiikkikasvatus) nytkään on.”*

*”Mut en mä tiiä, sehän (musiikkikasvatus) riippuu oikeesti tosi paljon koulusta ja niistä opettajista mitä siellä on.”*

Opetussuunnitelma (”OPS”) ja sen tuntemus tulivat useita kertoja esiin, kun haastateltavat puhuivat tämän hetken musiikkikasvatuksesta ja musiikkikasvatuksen opettajasidonnaisuudesta. Osa opiskelijoista oli selkeästi enemmän perehtynyt musiikkikasvatuksen POPS:iin (Opetushallitus 2014), kun taas osa totesi ettei ollut siihen tutustunut. POPS (Opetushallitus 2014) koettiin hyvin väljäksi, eikä sen koettu juuri määräävän opettajan toimintaa (ks. myös edelliset sitaatit). Vaikka kaikilla haastateltavillamme on sama musiikkikasvatuksen aineopintojen koulutus, arveltiin silti, että opiskelijat tulevat työssään olemaan hyvin erilaisia opettajia keskenään.

*”...koska mä en oo vielä tutustunu musiikin OPSiin.”*



*”Et tottakai opetussuunnitelma asettaa jonkun näköisiä velvollisuuksia, mut ne on sen verran niinku väljästi ilmaistu et käytännössä siihen mahtuu melkein mikä tahansa mikä sitten sattuu sitä opettajaa innostamaan.”*

*”Must tuntuu et kaikki meijänki ku valmistuu ni opettaa ihan eri taval.”*

## **5.4 Lomakkeen tulokset**

Analysoidessamme haastattelun yhteydessä täytettyjä lomakkeita, tarkastelimme, kuinka yhteneväisiä haastateltavien käsitykset olivat eri tehtävien, tavoitteiden ja sisältöjen tärkeydestä. Päädyimme analyysissamme neljään huomion arvoiseen havaintoon:

1. Haastateltavat kokivat, että musiikkikasvatuksen tärkein tehtävä on vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin ja luoda pohjaa elinikäiselle harrastamiselle
2. Musiikkikasvatuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi koettiin osallisuus
3. Tärkeimmäksi koettu musiikkikasvatuksen sisältö oli musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa
4. Vähiten tärkeäksi koettu musiikkikasvatuksen sisältö oli ohjelmisto

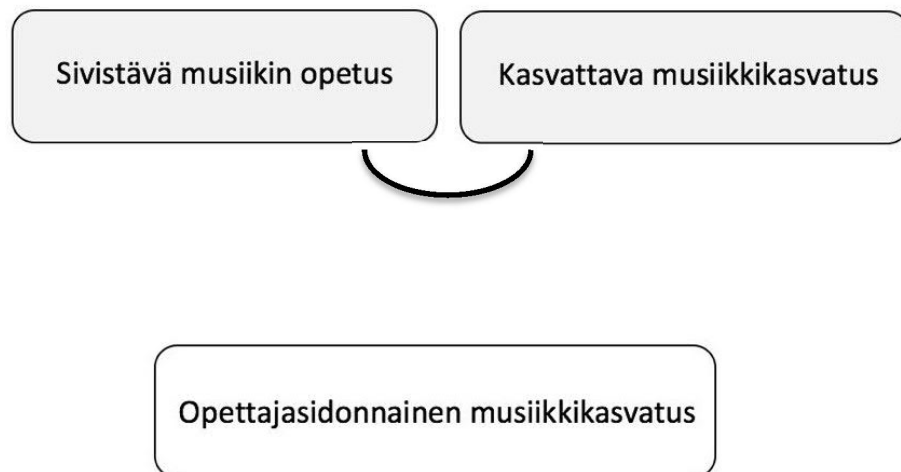
Haastateltavien käsityksissä oli hajontaa siinä, mitkä musiikkikasvatuksen tehtävät ja tavoitteet koettiin vähiten tärkeiksi. Musiikkikasvatuksen tehtävistä vähiten tärkeimpinä erottuivat muita vaihtoehtoja selkeämmin musiikillisen osaamisen laajentaminen, ajattelun ja oivalluskyvyn kehittäminen ja ilmaisutaitojen kehittymisen edesauttaminen. Vähiten tärkeimmiksi koettuja tavoitteita olivat hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa, sekä oppimaan oppiminen musiikissa. Näitä tuloksia emme kuitenkaan halua korostaa, sillä niiden saama painoarvo vastauksien hajonnassa on vähäisempi, kuin aikaisemmin mainittujen neljän havainnon, joita pidämme huomion arvoisina.

## **5.5 Yhteenveto**

Aineiston analyysin pohjalta erottelimme haastatteluaineistosta kolme erilaista musiikkikasvatuskäsitystä: sivistävä, kasvattava ja opettajasidonnainen. Nämä kolme käsitystä

ovat tutkimuksen musiikkikasvatuskäsitysten pääkategoriat ja tiivistävät vastauksen tutkimuskysymykseemme ”*Millaisia käsityksiä tulevilla musiikinopettajilla on alakoulun musiikkikasvatuksesta?*” (ks. Kuvio 4).

Tutkimuksen tulosten perusteella musiikkikasvatus koostuu kahdesta pääkäsityksestä, jotka ovat sivistävä musiikin opetus ja kasvattava musiikkikasvatus. Nämä kaksi käsitystä ovat keskenään erilaisia, mutta eivät kilpailevia. Sivistävä musiikin opetus ja kasvattava musiikkikasvatus ovat pikemminkin rinnakkaisia käsityksiä, jotka liittyvät toisiinsa päivittäisessä opetustyössä. Opettajasidonnainen musiikkikasvatuskäsitys erottautui analyysissä omaksi erilliseksi kokonaisuudekseen, joka liittyy suomalaisen musiikkikasvatuksen yleisempään luonteeseen. Alla olevassa kuviossa on kuvattu musiikkikasvatuskäsitysten pääkategoriat. Kuvio korostaa sivistävän musiikin opetuksen ja kasvattavan musiikkikasvatuksen keskinäistä läheistä suhdetta ja opettajasidonnaisen musiikkikasvatuskäsityksen erillisyyttä irrallisena kokonaisuutenaan.



Kuvio 4. Musiikkikasvatuskäsitysten pääkategoriat

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu

Halusimme tässä tutkimuksessa selvittää tulevien musiikinopettajien erilaisia käsityksiä alakoulun musiikkikasvatuksesta. Tutkimuksen tuloksissa päädyimme kolmeen erilaiseen musiikkikasvatuskäsitykseen: sivistävä musiikin opetus, kasvattava musiikkikasvatus ja opettajasidonnainen musiikkikasvatus.

Sivistävä musiikin opetus ja kasvattava musiikkikasvatus ovat käsityksinä rinnakkaisia. Ne kulkevat käsi kädessä musiikinopetuksen arjessa ja opettaja toteuttaa työssään varmasti kumpaakin. Molemmat käsitykset näkyvät vahvasti myös POPS:n (Opetushallitus 2014) musiikinopetukselle asettamissa tehtävissä, tavoitteissa ja sisällöissä. Ne eivät siis ole kilpailevia käsityksiä, vaan täydentävät toisiaan. Opettajakohtaista kuitenkin on, kumpaa käsitystä hän työssään painottaa enemmän.

Vesiojan (2006) tutkimuksessa haastateltavat määrittelivät musiikkikasvattajuuden taidoksi tarjota oppilaille musiikillisia elämyksiä, vahvistaa musiikin keinoin oppilaiden itsetuntoa ja innostaa oppilaita harrastamaan musiikkia myös koulun ulkopuolella (Vesioja 2006). Saimme omassa tutkimuksessamme hyvin samanlaisia määritelmiä, jotka liittyivät kasvattavan musiikkikasvatuksen käsitykseen. Musiikista nauttiminen, musiikin tunneilla viihtyminen ja musiikin voimaannuttava ja terapeuttinen vaikutus toistuivat monien haastateltavien puheissa. Myös Reimer (1989) korostaa musiikin elämyksellisyyttä ja toteaa, että musiikin avulla voidaan saada sellaisia kokemuksia, joita ei voida saavuttaa millään muilla keinoin (Reimer 1989; Anttila & Juvonen 2002).

Tutkimustuloksista ilmennyt vahva käsitys musiikkikasvatuksen opettajasidonnaisuudesta yllätti meidät, vaikka ennen aineiston keruun suorittamista pyrimmekin tietoisesti välttämään minkäänlaisten hypoteesien tekemistä, jotta omat mielikuvamme eivät vaikuttaisi siihen, miten luemme ja analysoimme aineistoa. Toisaalta teoriataustastamme tukee tällaista käsitystä, joten suhteutettuna aikaisempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen tulos opettajasidonnaisesta musiikkikasvatuskäsityksestä ei ole kovin yllättävä. Sekä Reimer (1989) että Elliott (1995) toteavat opettajan musiikkikasvatuskäsityksen määrittelevän sen, miten hän musiikkia opettaa (Reimer 1989; Elliott 1995). Huhtinen-Hildén (2012)

taas korostaa väitöskirjassaan musiikkipedagogiopiskelijan oman polun tukemisen tärkeyttä kohti omanlaistaan musiikinopettajuutta (Huhtinen-Hildén 2012).

Hyvästä opettajasta tunnetusti sanotaan, että hän ei koskaan ole valmis, vaan opettajuus ja ammattitaito kehittyvät koko työuran ajan. Jokainen opettaja myös työskentelee omalla persoonallaan eikä tietenkään ole tarkoituksenmukaista tavoitella yhtä oikean laista tapaa olla musiikkikasvattaja. POPS (Opetushallitus 2014) antaa kuitenkin raamit sille, missä puitteissa musiikin opetusta tulee toteuttaa. Haastateltavamme kokivat nämä raamit silti niin väljinä, etteivät ne käytännössä juuri vaikuta siihen millaista musiikkikasvatusta opettaja toteuttaa. Olisikin mielenkiintoista kuulla enemmän keskustelua siitä, tulisiko POPS:n (Opetushallitus 2014) olla velvoitteissaan yksityiskohtaisempi, vai onko POPS:n (Opetushallitus 2014) väljyys ainoastaan opettajan ja oppilaan etu, joka antaa painoarvoa ja luottamusta opettajan ammattitaidolle ja omalle arviointikyvyille.

Käsitteillä musiikkikasvatus ja musiikin opetus tarkoitetaan yleensä samaa asiaa, vaikka käsitteet edelleenkin risteilevät eri konteksteissa. POPS (Opetushallitus 2014) ei käytä termiä musiikkikasvatus vaan ainoastaan käsitettä musiikin opetus. Yliopistotasolla tarjotaan kuitenkin perus- ja aineopintoja nimenomaan musiikkikasvatuksesta. Tässä on selvä ristiriita koulumaailman ja yliopistojen välillä. Kasvatuksen merkitystä opetuksessa voitaisiin korostaa muuttamalla musiikin opetus musiikkikasvatukseksi myös POPS:ssa (Opetushallitus 2014).

Elliottin (1995) praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia on Suomessa edelleen hyvin korosteisessa asemassa, kun keskustellaan musiikkikasvatuksen merkityksestä, tehtävistä, tavoitteista ja sisällöistä (Väkevä & Westerlund 2006; Anttila & Juvonen 2004). Elliottin teos *Music matters* (Elliot 1995) esitti omana aikanaan hyvin moderneja ajatuksia musiikkikasvatuksesta, mutta nyt yli 20 vuotta myöhemmin osa Elliottin (1995) näkemyksistä on jo aikansa eläneitä. Erityisesti oppilaan oman muusikkouden kehittäminen on Elliottin musiikkikasvatussuuntauksessa keskeisessä roolissa, mutta nykypäivänä oppilaiden kasvattaminen musiikin tunneilla kohti muusikkoutta ei ole enää tarkoituksenmukaista tai mielekästä. Toisaalta Elliottin (1995) käsitykset esimerkiksi musiikkikasvatuksen monipuolisuudesta ja oppilaan aktiivisesta roolista istuvat tähän aikaan erinomaisesti ja mukailevat niin POPS:n (Opetushallitus 2014) musiikin opetukselle asettamia lähtökohtia kuin myös tämän tutkimuksen tuloksia.

Käytimme haastattelututkimuksemme tukena lomaketta, jonka haastateltavat täyttivät haastattelun loppupuolella. Koska tutkimuksen pääpaino on haastatteluaineistossa, lomaketta käytettiin lähinnä haastatteluaineistosta saatujen tuloksien tukena. Saimme lomakkeista hyvää lisätietoa haastateltavien musiikkikasvatuskäsityksistä ja ne vahvistivat haastatteluaineistosta saatuja tuloksia.

Lomakkeen tuloksista on tulkittavissa positiivinen suunta tulevaisuuden musiikkikasvatukselle. Haastateltavat pitivät tärkeänä myönteisen suhteen luomista musiikkiin, elinikäistä harrastamista, osallisuutta ja oman elämän, yhteisön ja yhteiskunnan merkitystä sisällöissä. Huomionarvoista on myös, että haastateltavat pitivät ohjelmiston merkitystä vähiten tärkeänä. Tämä tulos eroaa Reimerin (1989) käsityksestä, jonka mukaan materiaaleilla on suuri merkitys opetukseen. Tulevat musiikinopettajat pitivät selvästi tärkeinä ns. pehmeitä arvoja, mikä vie musiikin opetusta enemmän kasvattavaan suuntaan ja hieman loitommas sivistävästä musiikin opetuksesta.

## 6.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen ainutkertaisuus, dynaamisuus ja sen prosessiluonteisuus eivät tue perinteistä reliabiliuden tarkastelua. Sen sijaan tutkijan on järkevää ja korrektia suorittaa tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi koko tutkimuksen arviointi. (Soininen & Merisuo-Storm 2009.) Tämän takia päädyimme käsittelemään tutkimuksen luotettavuutta yhtenä kokonaisuutena sen sijaan että tarkastelisimme tutkimusmenetelmän luotettavuutta erillisenä osuutenaan. Luettuamme useita laadullisia menetelmiä käsitteleviä kirjoja, huomasimme laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta puhuttaessa, että hyvin monet kirjat viittasivat Guban ja Lincolnin (1994) kehittämiin käsitteisiin. Tästä syystä päädyimme myös itse arvioimaan luotettavuutta näiden käsitteiden kautta.

Guba ja Lincoln (1994) jakavat tutkimuksen luotettavuuden neljään käsitteeseen: vastaavuus, siirrettävyys, luotettavuus ja vahvistettavuus. Käsitteellä vastaavuus (*credibility*) tarkoitetaan samaa kuin sisäisellä validiteetilla, eli tulosten ja todellisuuden vastaavuutta. Siirrettävyys (*transferability*) puolestaan on rinnakkaiskäsite ulkoiselle validiteetille, millä tarkoitetaan yleistettävyyttä. Käsite luotettavuus (*dependability*) vastaa reliabiliteettia ja vakautta ja käsitteellä vahvistettavuus (*confirmability*) tarkoitetaan objektiivisuutta, eli etäistä ja neutraalia havainnointia. (Guba & Lincoln 1994.)

Tutkimuksemme vastaavuutta (*credibility*) on tarkasteltava analysointimenetelmämme kautta, jossa loimme fenomenografisen tutkimusprosessin mukaisesti kategoriajärjestelmiä. Larsson (2011) määrittelee fenomenografisen kategoriajärjestelmän riittäväksi ja aineistoa oikeudenmukaisesti kohtelevaksi silloin, kun jokainen aineiston haastattelu voidaan sijoittaa kategoriajärjestelmän sisälle (Larsson 2011). Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija pysyy uskollisena sekä aineistosta poimittujen käsitysten, että kategorioiden eroavaisuuksille (Larsson 2011; Häkkinen 1996).

Teimme aineiston analysoinnin huolellisesti aineistoa kuunnellen. Pidimme merkitysyksiköt koko analysoinnin ajan näkyvillä, jotta kategorioiden merkitykset ja sisällöistä tehdyt tulkinnat pysyisivät aineistopohjaisina. Palasimme merkitysyksiköihin jatkuvasti, jotta tulkintamme seuraavan tason kategorioista eivät perustuisi mielikuviiimme, vaan tutkittavaan aineistoon. Huusko ja Paloniemi (2006) painottavat fenomenografisen prosessin loppuun viemistä. Jos kategorioiden työstäminen jää puolitiehen, tutkimusta on vaikeaa perustellusti määritellä fenomenografiseksi. (Huusko & Paloniemi 2006.) Tämän mielessä pitäen jatkoimme aineiston analysointia, kunnes pääsimme luonnollisesti abstraktimpiin kategorioihin, joista tulosalueemme muodostui. Teimme analysointia ja tiiviisti yhdessä ja etenimme yhteisymmärryksessä koko prosessin ajan, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Olemme pyrkineet selostamaan yksityiskohtaisesti tutkimusprosessin etenemisen, jotta tutkimus on toistettavissa uudelleen. Tämä tutkimus tehtiin myös musiikkikasvatuksen aineopinnoista vastaavia tahoja ajatellen, ja se on siirrettävissä (*transferability*) myös toisenlaisiin konteksteihin, kuten muihin musiikkikasvatuksen opintokokonaisuuksia tarjoaviin yliopistoihin. Muualla kuin kasvatustieteen laitoksella tämän tutkimuksen luotettavuus saattaisi toistettaessa hieman kärsiä, sillä tutkimus on suunniteltu tuleville musiikinopettajille, jotka ovat perustutkinnoltaan luokanopettajaopiskelijoita. Jos tutkimus tehtäisiin oppilaitoksessa, jossa opiskellaan pääaineena musiikkia, pitäisi aineiston keruussa miettiä mahdollisesti hieman erilaista lähestymistapaa.

Tutkimuksen luotettavuudella (*dependability*) tarkoitetaan reliaabeliuutta, eli sitä pysyvätkö tutkimustulokset samana, jos tutkimus toteutetaan uudestaan samoilla tai vastaavilla henkilöillä (Soininen & Merisuo-Storm 2009). Tämän tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää, mutta sen tulokset kertovat käsityksistä juuri siinä ajassa ja kontekstissa. Laa-

dullinen tutkimus ottaakin huomioon tilanteiden ainutlaatuisuuden ja erityispiirteet jolloin tutkimuksia on haastavaa toistaa, mikä on kuitenkin enemmän laadullisen tutkimuksen vahvuus kuin heikkous (Cohen, Manion & Morrison 2007). Larsson (2011) pohtii, onko yleistettävyyden edes tarpeellinen kriteeri tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa (Larsson 2011).

Laadullisen tutkimuksen prosessissa kaikkein vaikeinta meidän mielestämme oli vahvistettavuus (*confirmability*) eli objektiivisuus. Koska laadullinen analyysi perustuu aina subjektiiviseen tulkintaan, sen luotettavuus on sidoksissa siihen, kuinka uskollisia aineistolle tulkinnoissa ollaan (Larsson 2011). Tutkimusta tehdessämme pyrimmekin asettamaan omat käsityksemme ja mielipiteemme sivuun, jotta aineiston analyysi olisi mahdollisimman objektiivista ja aineistolähtöistä. Toinen tutkijoista kuuluu haastateltavien kanssa samaan musiikin aineopiskelijoiden yhteisöön, joten kiinnitimme tässä asiassa erityistä huomiota objektiivisuuteen.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että analyysin kategoriajärjestelmää on ollut laatimassa kaksi tutkijaa. Fenomenografiassa onkin suosittua hyödyntää toisen tutkijan tai tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden arvioita siitä, miten onnistunut kategorisointi on. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijoiden täytyy tehdä aineistosta paljon tulkinnoita, mikä on johtanut kritiikkiin siitä, ettei analyysiprosessia ole raportoitu riittävän läpinäkyvästi. (Huusko & Paloniemi 2006.) Tästä johtuen menetelmäkappaleessa olemme selostaneet tutkimusprosessin mahdollisimman tarkasti. Tuloksien esittelyssä käytämme runsaasti sitaatteja, jotta lukija voi tehdä omat päätelmänsä kategorioiden osuvuudesta ja jotta analyysiprosessimme olisi mahdollisimman läpinäkyvä.

Haastattelun yhteydessä haastateltavat täyttivät myös lomakkeen, joka käsitteli musiikin opetuksen tehtäviä, tavoitteita ja sisältöjä POPS:n (Opetushallitus 2014) näkökulmasta. Koska lomakkeen käyttö ei varsinaisesti kuulu fenomenografiseen tutkimustapaan, käytimme lomakkeen tuloksia ainoastaan haastatteluaineistosta saatujen tulosten tukena. Lomakkeen tulokset vahvistavat haastattelujen tuloksia, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

### 6.3 Lopuksi

Fenomenografia oli meille molemmille uusi tutkimusmenetelmä, joka vaati aluksi paljon perehtymistä aiheeseen. Koimme fenomenografian kuitenkin menetelmänä mielekkääksi tavaksi tehdä tutkimusta ja se oli luonteva valinta tämän tyyppiseen tutkimukseen. Pro gradu tutkielman laajuutta ajatellen, olemme tyytyväisiä aineistomme suuruuteen, joka koostuu kuudesta haastattelusta. Jatkotutkimusta ajatellen tämä tutkimus kannattaisi kuitenkin toistaa suuremmalle tutkimusjoukolle. Laajemmasta aineistosta nousisi todennäköisesti esiin enemmän erilaisia käsityksiä, jolloin kategoriajärjestelmän muodostamiseen olisi käytettävissä suurempi määrä materiaalia. Analyysiprosessin aikana voisi tällöin löytyä vielä uusia kategorioita ja mahdollisesti niiden myötä myös uusia tuloksia. Suuremmassa aineistossa myös opettajasidonnainen musiikkikasvatuskäsitys saattaisi ehkä linkittyä muihin kategorioihin, kun tässä tutkimuksessa se jäi erilliseksi huomiokseen. Tässä suhteessa fenomenografinen prosessimme jäi vajaaksi.

Tämä tutkimus suoritettiin tutkimalla yhden ryhmän opiskelijoita, mutta jatkotutkimuksessa voisi olla kiinnostavaa vertailla kahden eri yliopiston opiskelijoiden käsityksiä. Esimerkiksi Sibelius-Akatemiassa opiskelevien tulevien musiikinopettajien käsityksiä voisi olla mielenkiintoista verrata luokanopettajakoulutuksessa opiskelevien tulevien musiikinopettajien käsityksiin.

Olemme tyytyväisiä tutkimukseen kokonaisuutena ja koemme, että siitä on hyötyä seuraavaa musiikin aineopintojen opetussuunnitelmaa laadittaessa. Musiikinopettajakoulutuksen kannalta tutkimuksen keskeisimmät tutkimustulokset liittyvät musiikin POPS:n (Opetushallitus 2014) ja musiikkikasvatuksen nykyhetken heikkoon tuntemukseen. Musiikin POPS:a ei tunneta koulutuksen loppusuoralla vielä kovinkaan hyvin, eikä sen määräyksiä pidetä kovin sitovina. Monella haastateltavalla tuntui olevan vahva käsitys siitä, että alakoulun musiikkikasvatus on opettajasidonnaista eikä suomalaisten alakoulujen musiikkikasvatuksessa ole POPS:ta huolimatta selkeää yhtenäistä linjaa. Toinen musiikinopettajakoulutuksen kannalta kiinnostava tulos oli se, että monet opiskelijat kokivat, etteivät tiedä millaista musiikkikasvatus on alakoulussa tällä hetkellä, koska eivät ole vielä työskennelleet musiikinopettajana työelämässä. Syitä vähäiseen tuntemukseen voivat olla esimerkiksi POPS:n (2014) päivittyminen melko hiljattain tai liian vähäiseksi



koettu opetusharjoitteluiden määrä ja musiikkikasvatuksen koulukontekstin vähäinen käsitteleminen musiikinopettajaopintojen aikana. Eräs haastateltavista totesi haastattelun lopussa vielä seuraavasti:

*”On aika erikoista ettei meillä ole noissa opinnoissa näistä niinku mitään. Ei me puhuta oikeestaan koskaan mitään musiikkikasvatuksesta eikä me keskustella siitä mitkä meidän mielestä niissä on tärkeitä asioita. Eikä me niinku reflektoida ajatuksia niinku ollenkaan näistä.”*

Musiikkikasvatus on myös meidän mielestämme aihe, joka vaatii paljon omakohtaista pohdintaa. Yliopiston musiikkikasvatuksen perus- ja aineopintojen tulee tukea opiskelijaa hänen ammatillisessa kehityksessään ja tarjota opiskelijoille erilaisia näkökulmia musiikkikasvattajuuteen. Haastateltavamme painottivat omissa käsityksissään musiikin opetuksen kasvatuksellisuutta. Myös musiikin yliopisto-opinnoissa kasvatuksellisuuden tulisi olla keskeisessä asemassa.

Tämän tutkimusprosessin aikana olemme reflektoineet ja syventäneet omia musiikkikasvatuskäsityksiämme. Samalla olemme tulleet tietoisemmiksi käsityksistämme kaikessa työssämme opettajina ja kasvattajina. Koemme että tutkimuksen teko musiikkikasvatuksesta on vahvistanut ammatti-identiteettiämme musiikkikasvattajina ja myös lisännyt innostusta opettaa musiikkia työelämässä.

Musiikki on oppiaine, joka voi tarjota oppilaille suuria elämyksiä ja ilon ja onnistumisen kokemuksia. Musiikkikasvatuksen tulisi tarjota mahdollisuuksia, joiden avulla jokainen oppilas voi löytää oman tapansa nauttia musiikista ja musiikinopettajan tärkeä tehtävä onkin tuoda musiikin lukuisat mahdollisuudet oppilaan ulottuville. Musiikin yliopisto-opintojen tehtävä on puolestaan auttaa tulevia musiikinopettajia toteuttamaan tätä tehtävää työssään. Lopuksi haluamme nostaa esiin erään kommentin, joka jäi haastatteluista välittömästi mieleemme. Se kiteyttää mielestämme erinomaisesti sen, mitä on musiikkikasvatus.

*“Musiikkikasvatus on musiikin opettamista, jossa pyritään luomaan onnistumisen kokemuksia lapsille ja nuorille ja ehkä sitten innostamaan lapsia musiikin pariin ja sitten toivottavasti siellä musiikkikasvatuksen prosessin aikana joku löytää musiikin jonkun osa-alueen ja toteaa että tää sopii mulle ja tätä mä haluan tehdä. Ja onnistuu siinä ja nauttii.”*

## 7 LÄHDELUETTELO

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä;S. Ahonen;E. Syrjäläinen;& S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (ss. 113-160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Airosmaa, K. (2012). *Viisi vuotta viisaampi?* Tampere: Tampereen yliopisto.
- Anttila, M.;& Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituuhannen musiikkikasvatusta*. Joensuu: Joensuu university press oy.
- Cohen, L.;Manion, L.;& Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Elliott, D. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford university press.
- Elliott, D. (1996). Music education in Finland. A new philosophical view. *Musiikkikasvatus*, 1(1), 6-22.
- Guba, E.;& Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa Y. Lincoln;& N. Denzin, *Handbook of qualitative research* (ss. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huhtinen-Hildén, L. (2012). *Kohti sensitiivistä musiikin opettamista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 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*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Koskela, T. (2009). *Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan*. Rovaniemi: Acta Electronica Universitatis Lapponiensis .
- Kosonen, E. (2012). *Kansakoulunopettajat kulttuurikasvattajina - Seminaarien musiikinopetus kansakoulun laulun opetuksen esikuvana*. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura.
- Larsson, S. (2011). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Linköping.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Muukkonen, M. (2010). *Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä*. Helsinki: Sibelius-akatemia.

- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvoori;P. Nikander;& M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (ss. 432-445). Tampere: Vastapaino.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. (1970). *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pajamo, R. (2009). Laulusta tulee kansakoulun pakollinen oppiaine. Teoksessa J. Louhivuori;P. Paananen;& L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (ss. 37-50). Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME ry.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education*. Engelwood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Sin, S. (2010). Considerations of quality in phenomenographic research. *International journal of qualitative methods*, 305-319.
- Soininen, M.;& Merisuo-Storm, T. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Rauma: Turun yliopisto.
- Suomi, H. (2009). Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa J. Louhivuori;P. Paananen;& L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (ss. 37-89). Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME ry.
- Tereska, T. (2003). *Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Westerlund, H.;& Väkevä, L. (2006). Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori;P. Paananen;& L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (ss. 93-105). Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME ry.
- Åkerlind, G. (2008). A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 633-644.

## Liite 1

Tulevien musiikinopettajien käsityksiä musiikkikasvatuksesta

### Haastattelulomake

”Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja haastateltava saa keskeyttää haastattelun missä vaiheessa tahansa. Haastattelussa ei käsitellä arkaluontoisia asioita. Tutkimukseen kerättävää aineistoa säilytetään tutkijoiden kotona kovalevyllä ja sitä käytetään vain pro gradu tutkielmaan ja siihen liittyvään akateemiseen tutkimukseen. Aineisto tuhoetaan tutkimusprosessin päätteeksi.”

1. Mitä sinä ajattelet musiikkikasvatuksen olevan?
2. Mitkä ovat musiikkikasvatuksen tärkeimpiä tehtäviä?
3. Mihin suuntaan sinä haluaisit lähteä viemään musiikkikasvatusta?
4. Millaisia tavoitteita musiikkikasvatuksessa tulisi sinun mielestäsi olla?
5. Millaisia sisältöjä musiikkikasvatuksessa pitäisi sinun mielestäsi olla?
6. Mitä mielestäsi pitäisi muuttaa tämän hetken musiikkikasvatuksessa?

Onko mielessäsi vielä jotain musiikkikasvatukseen liittyvää mitä haluaisit sanoa emmekä ole huomanneet kysyä?

**Lomakkeen jälkeen:** Voisitko vielä perustella valintojasi? (esim. Miksi tämä kohta suuttu yli? Oliko tärkeysjärjestyksen laatiminen helppoa tai vaikeaa? Tuliko tämän jälkeen mieleen vielä jotain mitä haluaisit kertoa musiikkikasvatus käsityksistäsi?)

## Liite 2

### Minusta tärkein musiikkikasvatuksen...

(asetä kunkin osion vaihtoehdot sinun mielipiteitäsi vastaavaan tärkeysjärjestykseen numeroimalla. 1= tärkein, 2= toiseksi tärkein, jne...)

... tehtävä on:

Luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan	
Laajentaa musiikillista osaamista	
Vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin ja luoda pohjaa elinikäiselle harrastamiselle	
Rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen	
Edistää kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa	
Kehittää ajattelua ja oivalluskykyä	
Edesauttaa ilmaisutaitojen kehittymistä	

... tavoite on:

Osallisuus	
Musiikilliset tiedot ja taidot	
Luova tuottaminen	
Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito	
Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa	
Oppimaan oppiminen musiikissa	

... sisältö on:

Miten musiikissa toimitaan	
Mistä musiikki muodostuu	
Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa	
Ohjelmisto	