

# **Opettajien kokemukset musiikin opetustilasta fyysisenä oppimisympäristönä**

Kasvatustiede, Opettajankoulutuslaitos  
Pro gradu -tutkielma

Meri Salmela,  
Sanni Luukkala

19.12.2025  
Turku

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede/ Opettajankoulutuslaitos

**Tekijät:** Meri Salmela, Sanni Luukkala

**Otsikko:** Opettajien kokemukset musiikinluokasta fyysisenä oppimisympäristönä

**Ohjaaja:** professori, Mirjamaija Mikkilä-Erdmann

**Sivumäärä:** 69 sivua, 5 liitesivua

**Päivämäärä:** 19.12.2025

Tämä tutkielma pyrkii tarjoamaan tuoretta näkökulmaa musiikin opetustilan tämänhetkisestä tilasta. Tutkielma tarjoaa näkemyksiä musiikin opetustilojen kalustuksesta sekä soitinvarustuksesta. Tutkielmassa perehdytään myös musiikin eri työtapojen käyttöaktiivisuuteen sekä opettajien kokemukseen niiden onnistumisesta käytetyssä opetustilassa. Lisäksi tutkielma tarkastelee opettajien omia tavoitteita musiikin opetuksessa.

Musiikinopetus, varsinkin alakoulussa, on saanut kritiikkiä sen epätasa-arvoisesta toteutumisesta. Luokanopettajat tuntevat epävarmuutta musiikin opettamisessa ja kokevat omat taitonsa heikoksi musiikin eri osa-alueilla. Musiikin aineenopettajien osalta tilanne on hieman parempi, mutta työtapoja käytetään rajoittuneesti. Aiempien tutkimusten perusteella käytetyimmät työtavat musiikissa ovat soittaminen, laulaminen ja kuuntelu. Puolestaan vähiten käytetyt työtavat ovat improvisointi, säveltäminen ja sovittaminen. Epätasa-arvon poistamiseksi on luotu Visio 2030 -hanke. Visio 2030:n tarkoituksena on luoda yhteinen näkemys musiikin koulutuksen tavoitteista, kehittämistarpeista ja toimenpiteistä näiden edistämiseksi.

Tutkielman aineisto on kerätty keväällä 2025 Webropol-lomakekyselyn avulla. Tutkimuskutsu on julkaistu kahdessa Facebook-ryhmässä ja kyselyyn osallistuminen ryhmien jäsenille on ollut vapaaehtoista. Vastauksia tutkimuskyselyyn on kertynyt 32 kappaletta, joista 31:tä on hyödynnetty tässä tutkielmassa. Kysely on sisältänyt suljettuja ja avoimia kysymyksiä, joiden avulla on etsitty vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tutkielma on toteutettu laadullisena tutkimuksena ja aineisto on analysoitu hyödyntäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tuloksista on huomattavissa kalustuksen osalta, että yleisin penkkivalinta on pulpettituoli, pöytien olemassaolo jakautui tasaisesti ja opetustiloissa on yleensä kaksi erilaista taulua. Soitinten määrät toteutuivat pääasiassa heikosti suosituksiin suhteutettuna. Käytetyimmät työtavat ovat soittaminen, laulaminen ja kuuntelu. Vähiten käytettyjä työtapoja ovat säveltäminen ja improvisointi. Musiikkiliikunta ja kokemuksista keskustelu sijoittuivat keskelle, mutta näidenkin hyödyntäminen on vähäistä.

Musiikin opetustilan oppimista edistäviksi tekijöiksi mainitaan soitinten saatavuus ja saavutettavuus, oppimateriaali, TVT-laitteet, tilan koko, ääniympäristö, istumajärjestys, musiikinluokan strukturointi, rutiinit, oppimisilmapiiri sekä henkilökunnan määrä. Puolestaan musiikin opetustilassa oppimista heikentäviksi tekijöiksi nimetään tilan ahtaus, toimimaton tilan organisointi, puutteellinen opetusvälineistö, epäloogiset tilaratkaisut, riittämätön akustiikka, isot opetusryhmät, harjoittelutilojen puute sekä oppilaiden lyhytjänteisyys.

Opettajien omien musiikin opetuksen tavoitteiden pohjalta muodostuu neljä musiikkikasvattajatyyppejä, jotka ovat positiiviset innostajat, osallistumisen edistäjät, itsetunnon ja musiikkisuhteen vahvistajat sekä perusosaamisen kehittäjät. Muodostuneet tyypit ovat sijoitettu nelikenttään, jonka kaksi suuntaa ovat yksilö-yhteisö sekä perusasiat-luovuus.

**Avainsanat:** musiikin opetustila, fyysinen oppimisympäristö, musiikkipedagogiikka, musiikkikasvatus, musiikinopettaja

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
1.1	Musiikkikasvatuksen historiallinen kehys	6
1.2	Musiikin opetuksen oppimisympäristö	9
1.3	Musiikkikasvatus	13
1.4	Suomalaisen musiikinopetuksen nykytila	17
1.5	Musiikin opetussuunnitelmat	20
1.6	Tutkimuksen tarkoitus	22
<b>2</b>	<b>Tutkimusongelmat</b>	<b>24</b>
<b>3</b>	<b>Menetelmä</b>	<b>25</b>
3.1	Osallistujat	25
3.2	Tutkimuksen toteutus	27
3.3	Tutkimuslomake	29
3.4	Aineiston analyysi	30
3.5	Tutkimusetiikka	33
<b>4</b>	<b>Tulokset</b>	<b>36</b>
4.1	Musiikin opetustilan kalusteet ja sisustus	36
4.1.1	Musiikin opetustilan kalusteet	36
4.1.2	Musiikin opetustilan soitinvarustus	39
4.2	Työtavat musiikin opetuksessa	42
4.3	Oppimiseen vaikuttavat tekijät sekä opetuksen tavoitteet	44
4.3.1	Oppimista edistävät tekijät	46
4.3.2	Oppimista heikentävät tekijät	49
4.3.3	Musiikin opetustilan vahvuudet ja kehittämiskohteet	51
4.3.4	Opettajien omat tavoitteet musiikin opetuksessa	52
<b>5</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>56</b>
5.1	Yhteenveto ja johtopäätökset	56
5.2	Tutkimuksen luotettavuus	63
5.3	Jatkotutkimusehdotukset	65
	<b>Lähteet</b>	<b>68</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>74</b>
	Liite 1. Tutkimuslomake	74

# 1 Johdanto

Musiikilla on erityinen rooli peruskoulun opetuksessa sen erityislaatuisen luonteen vuoksi. Musiikinopetus tarjoaa kokemuksia ja oppeja musiikin saralla, mutta vaikuttaa positiivisesti myös laajemmassa kasvatuskontekstissa. Laadukkaan musiikkikasvatuksen avulla voidaan vaikuttaa positiivisesti oppilaiden kognitiiviseen, emotionaaliseen, sosiaaliseen ja luovaan kehitykseen. (Hua, 2023.) Laadukas musiikkikasvatus peruskoulussa on kuitenkin koetuksella, koska luokanopettajat kokevat epävarmuutta musiikin opettamisessa enemmän kuin ennen (Suomi, 2019). Tästä seurauksena peruskoulun musiikinopetus on epätasa-arvoistunut ja aiheuttanut laatueroja musiikinopetuksessa varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen (Ruokonen & Tervaniemi, 2023, s.76).

Peruskoulussa musiikkia opettavien opettajien koulutustausta voi olla hyvin moninainen. Opettajien kelpoisuuksista säädetään asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksissa (1998/986). Vuosiluokilla 1–6 musiikkia on kelpoinen opettamaan luokanopettaja ilman erikoistumista musiikkiin. Luokanopettajien tutkinto-ohjelmaan kuuluu pakollisena kurssina 5–6 opintopisteen laajuinen musiikin monialainen kurssi riippuen yliopistosta. Useat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että luokanopettajien aineenhallinta perustuu vahvasti ennen yliopistoa hankittuun osaamiseen musiikin osalta. Musiikin kaikille yhteiset opinnot ovat laajuudeltaan ja toteutuksen osalta liian suppeat, jotta luokanopettajien osaamista voitaisiin musiikkikurssin aikana kehittää merkittävästi. (Pohjannoro & Pesonen, 2009, s. 8–13; Suomi, 2019 s. 111–127, 154–203.) Alakoulussa luokanopettajan sijaan musiikkia voi opettaa musiikkiin erikoistunut luokanopettaja tai musiikin aineenopettaja. Yliopistot saattavat tarjota sivuaineena musiikkikasvatuksen perusopintoja, jotka ovat laajuudeltaan 25 opintopistettä. Perusopintojen jälkeen on mahdollista hakeutua musiikkikasvatuksen aineopintoihin, joiden laajuus on 35 opintopistettä. Musiikkikasvatuksen perus- ja aineopinnot suorittamalla (yhteensä 60 opintopistettä) luokanopettaja saa musiikin aineenopettajan kelpoisuuden ja on kelpoinen opettamaan musiikkia ylä- ja alakoulussa. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986.)

Musiikin aineenopettajien koulutuksia järjestetään erillisillä koulutuslinjoilla Jyväskylän yliopistossa, Sibelius-Akatemiassa sekä Oulun yliopistossa, ja koulutus sisältää 120 opintopistettä musiikkikasvatuksen opintoja. 120 opintopisteen laajuisilla musiikkikasvatuksen opinnoilla ja opettajan pedagogisilla opinnoilla on pätevä opettamaan musiikkia myös lukiossa. (Pohjannoro & Pesonen, 2009, s. 8–10.) Lisäksi musiikin

aineenopettajan pätevyys on mahdollista saada AMK-pohjaisella musiikkipedagogin tutkinnolla, jos näiden opintojen lisäksi täydentää tutkintoaan 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuisilla opettajan pedagogisilla opinnoilla. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986.) Peruskoulun aineenopettajaryhmistä musiikinopettajien kelpoisuustilanne on heikoin. Tuntiresurssien vähäisyys on yhteydessä epäpätevien opettajien määrään. Suhteutettuna koulujen määrään eniten ei-kelpoisia opettajia on Lapin ja Itä-Suomen lääneissä sekä Oulun läänissä. Maaseutukuntiin on vaikeaa rekrytoida päteviä musiikin aineopettajia. Erityisesti pienet tuntiresurssit koetaan haasteena musiikin opettajien rekrytoinnissa. (Muukkonen, 2011.)

Koulutuksen tasa-arvoon vaikuttaa opettajan osaamisen lisäksi käytössä olevat resurssit. Musiikinopetuksessa keskeisiä resursseja ovat esimerkiksi soittimet, joita tarvitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (myöh. OPS) edellyttämien musiikin työtapojen toteuttamiseen. Laadukas oppimisympäristö tarjoaa pedagogista joustavuutta ja ottaa huomioon oppiaineiden erilaiset tarpeet. Oppimisympäristön tulee olla muunneltava, koska sen tulee mahdollistaa monipuoliset työtavat. Musiikin opetustiloissa tämä edellyttää ympäristöä, jossa on mahdollista soittaa, laulaa, kuunnella, säveltää, improvisoida sekä toteuttaa musiikkiliikuntaa. Oppimisympäristön pitäisi tukea oppilaiden luovuutta, osallistumista ja oppimisen iloa. (POPS, 2014, s. 27–28; Unkari, 2012, s. 31.) Oman opetuskokemuksen myötä heräsi mielenkiinto musiikin luokkien moninaisuutta kohtaan. Koulujen väliset erot musiikin opetustiloissa ja resursseissa eroavat, mikä herätti huolen musiikinopetuksen laadun ja yhdenvertaisuuden toteutumisesta.

Tässä tutkielmassa keskitytään tarkastelemaan musiikin opetustilaa fyysisenä oppimisympäristönä. Tutkielmassa selvitetään opetustilojen kalusteita, soittimia, sisustuselementtejä sekä käytettyjä työtapoja. Tämän lisäksi tarkastellaan, millaisina opettajat kokevat nykyiset musiikin opetustilat ja miten ne voivat vaikuttaa oppimisympäristön toimivuuteen. Näiden kysymysten pohjalta on tarkoitus tarkastella, miten fyysiset tekijät voivat tukea tai haastaa musiikinopetuksen toteutumista ja oppimisprosessia opettajien näkökulmasta.

## 1.1 Musiikkikasvatuksen historiallinen kehys

Historiallinen kehys auttaa hahmottamaan, miten musiikkikasvatus on muuttunut ajan saatossa ja millaiset aatteet ovat vaikuttaneet sen kehitykseen. Musiikkikasvatusta tulee tarkastella osana niitä oppimisympäristöjä, joissa opetus kulloinkin tapahtuu. Koulun fyysiset opetustilat ovat säilyneet lähes muuttumattomina noin sata vuotta, vaikka käsitykset oppimisesta, opetuksesta ja vuorovaikutuksesta ovat muuttuneet merkittävästi. (Kuusikorpi, 2012, s. 3–5.) Musiikinopetuksen painopiste on muuttunut vuosien 1985 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien välillä kasvatuksellisista ja rakenteellisista tavoitteista kohti oppilaslähtöisempää, osallistavampaa, elämyksellisempää ja kulttuurisesti moninaisempaa opetusta. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa painottui musiikin rooli persoonallisuuden, musiikin perustaitojen ja yhteisöllisyyden rakentajana (Suomi, 2009, s. 73–84; POPS, 1985, s. 191–192), kun taas vuonna 1994 painotettiin myönteistä musiikkisuhdetta, luovuutta ja kokemuksellisuutta (POPS, 1994, s. 100–101). 2004 painopiste siirtyi kulttuurisen ymmärryksen lisäämiseen, itseilmaisun vahvistamiseen ja luoviin työtapoihin (POPS, 2004, s. 232–234) ja vuoden 2014 opetussuunnitelma vahvisti tätä suuntaa painottamalla kulttuurista moninaisuutta, osallisuutta ja oppilaan roolia aktiivisena toimijana (POPS, 2014, s. 262–264). Näiden opetussuunnitelmien perusteella musiikin opetuksen rooli on muuttunut kohti yhteisöllistä, kokonaisvaltaista ja oppilaan omaa musiikillista ajattelua tukevaksi.

Musiikkikasvatuksen juuret ulottuvat muinaiseen Egyptiin sekä antiikin Kreikkaan, Roomaan ja Kiinaan, joissa musiikkia pidettiin tärkeänä kasvatusvälineenä luonteen muokkaamisessa ja sen katsottiin vaikuttavan yksilön ja yhteiskunnan kehitykseen. Keskiajalla ja renessanssin aikana musiikkikasvatus kehittyi merkittävästi, kun syntyi musiikkiakatemoita ja kuoroja. Musiikkikasvatuksen painotukset ovat vaihdelleet eri aikoina ja eri kulttuureissa ja siihen ovat aina vaikuttaneet sosiaaliset ja poliittiset tekijät. (Hua, 2023.)

Suomen musiikin opetuksen juuret sijoittuvat 1800-luvun ja 1900-luvun taitteeseen Jyväskylän ensimmäisen seminaarilaitoksen perustamiseen. Sen rehtori Uno Cygnaeus piti musiikkia merkittävänä kasvatukseen vaikuttavana tekijänä. (Suomi, 2009, s. 67–89.) Hänen tehtävänänsä oli Suomen kansanopetuksen uudistaminen. Opintomatkat Sveitsiin ja Saksaan vaikuttivat laulunopetusta koskevaan esitykseen. Hän näki soitto- ja laulutaidon tärkeinä ja näiden opetus tuli olla käytännöllistä ja perusteellista. (Rautiainen, 2009, s. 51–65.) Tästä syystä seminaariin pääsy edellytti laulu- ja soittotaitoa, ja varsinkin laulutaito oli keskeinen

kriteeri. Laulun opetus pohjautui korvakuulolta ja nuoteista laulamiseen ja opetusmateriaali koostui kansanmusiikista ja ulkomailta käännettyistä kappaleista. (Suomi, 2009, s. 67–89.) Merkittävä uudistus koettiin 1860-luvulla, jolloin maallisten laulujen eli huvilaulujen mukaantulo virsilaulujen rinnalle rikastutti lauluvalikoimaa (Rautiainen, 2009, s. 51–65).

Ensimmäisen opetussuunnitelman ilmestyttyä 1925 musiikin opetus perustui edelleen pelkkään laulunopetukseen, mutta musiikki oli ainut taideaine, joka opetussuunnitelmaan sisältyi. Opetuksen tavoitteena oli opettaa oppilaat laulamaan korvakuulon perusteella sekä säveltämään helppoja lastenlauluja, joita laulettiin retkillä ja leikin lomassa. Varsinainen kansakoulun laulun opetussuunnitelma, joka ilmestyi 1952, korvasi ala- ja yläkansakoulun välillä olleen jaon luokka-asteilla. Opetuksessa painotettiin enemmän lapsen kehitystason huomioimista, lauluinnon ylläpitoa ja laulun virkistävää vaikutusta. (Suomi, 2009, s. 67–89.)

Musiikinopetus monipuolistui merkittävästi 1960–1970-luvuilla kansainvälisten vaikutteiden seurauksena. ISME:n (International Society of Music Education) toiminnan kautta uutta tietoa ja käytänteitä levisi Suomeen. Kansainvälisen yhteistyön pohjalta nousi tarve monipuolistaa opetusta myös Suomessa. Samalla ymmärrettiin, että musiikilla on laaja kasvatuksellinen merkitys, ja sitä ei nähty enää pelkästään maan musiikkielämän palvelijana, kuten aikaisempina vuosikymmeninä. Laulunopetukseen perustunut oppitunti vaihtui musiikinopetukseen. Musiikin tunneilla alettiin hyödyntämään rytmikasvatusta, johon haettiin vaikutteita Jaques-Dalcrozelta ja Orff-pedagogiikasta. Näiden myötä otettiin ensi askeleet soittamisen suuntaan. 1970-luvun opetussuunnitelman työtapoina olivat laulaminen, soittaminen, kuuntelu, musiikkiliikunta ja luova toiminta. 1980- ja 1990-luvuilla musiikin didaktiikan rooli vahvistui ja kuntien päätäntävalta musiikinopetuksen järjestämisestä kasvoi. Musiikinopetuksen hyötyinä nähtiin erityisesti oppilaan tunne-elämän, luovuuden sekä sosiaalisten taitojen vahvistaminen sekä kulttuurikansalaiseksi kasvattaminen. (Suomi, 2009, s. 67–89.)

Musiikkikasvatuksen tieteellinen asema vahvistui 1900-luvun lopulla, termin musiikkipedagogiikka vahvistuttua. Musiikkipedagogiikka on tieteenala, joka tutkii musiikin opetukseen liittyvää käytännön opetustyötä ja tieteellisiä näkökulmia sekä tähtää musiikin opetuksen ja oppimisen kehittämiseen. Musiikkipedagogiikan päämääränä on kehittää musiikillisia taitoja, tietoja, kokemuksia, ymmärrystä ja tulkintaa kaikilla musiikin osa-alueilla. Tunnetuimpia musiikkipedagogeja ovat Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Tri Suzuki ja Zoltán Kodály. (Frühaufer, 2019.) Heidän nimiään kantavat suuntaukset ovat vaikuttaneet

merkittävästi siihen, miten musiikin opetusta ja oppimista toteutetaan Suomessa ja kansainvälisesti (Suomi, 2009, s. 67–89).

Saksalainen Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) kehitti Dalcroze-eurytmian, jossa musiikin oppiminen yhdistyy liikkeeseen, improvisaatioon ja keholliseen kokemiseen. Menetelmä tukee oppilaiden synnynnäistä musiikillista kehitystä rytmisen liikkeen ja korvakuuloharjoitusten avulla sekä korostaa yksilöllistä ja kokonaisvaltaista musiikin kokemista. (Tabuena, 2021, s. 12–13; Estrella, 2018.) Dalcrozen vaikutus näkyy nykyisessä musiikinopetuksessa erityisesti musiikkiliikunnassa ja käsityksessä musiikista kehollisena kokemuksena (Juntunen, 2004).

Saksalainen Carl Orff (1895–1982) kehitti yhdessä Gunild Keetmanin kanssa Orff-pedagogiikan, jossa musiikin oppiminen perustuu leikkiin sekä musiikin, liikkeen, puheen ja draaman yhdistämiseen. Oppimisen lähtökohtana on lasten luontainen toiminta eli leikki. Menetelmä korostaa korvakuulolta oppimista, kokeilua ja luovaa ilmaisua, joiden kautta myös nuotinlukutaito kehittyy vähitellen. Menetelmä on saanut vaikutteita Kodály'n ja Dalcrozen ajattelusta Laatta- ja mallettisoittimet kuten ksylofonit, kellopelit ja marimbat sekä rytmisoittimet kuuluvat olennaisesti Orff-pedagogiikkaan. Myös nokkahuilujen soittaminen alakouluissa on peräisin Orff-pedagogiikasta. (Tabuena, 2021, s. 13–14.)

Unkarilainen Zoltán Kodály (1882–1967) kehitti Kodály-pedagogiikan, jossa kansanmusiikki ja laulaminen muodostavat musiikin opiskelun lähtökohdan. Kodály korostaa, että musiikki tulee ensin kokea ihmisen äänenä ja elämää rikastuttavana kokemuksena ennen kuin siirrytään soitonopiskeluun. Lapsen on tärkeää ymmärtää musiikin lukemisen perusteet ennen soittamisen aloittamista, ja opetuksessa hyödynnetään kansanlauluja ja -leikkejä sekä pentatoniaa (do, re, mi, so, la) ja sitä tukevia käsimerkkejä. (Tabuena, 2021, s. 13.) Kodály'n vaikutteet näkyvät edelleen musiikin opetuksessa esimerkiksi pentatonian ja siihen liittyvien käsimerkkien sekä leikkien hyödyntämisen myötä (Kovářicková, 2019, s. 727). Leikilliset menetelmät korostuvat erityisesti alkuopetuksessa (POPS, 2014).

Japanilainen Tri Shinichi Suzuki (1898–1998) kehitti Suzuki-metodin, jonka perusajatus on, että lapsi oppii musiikkia luonnollisesti kuten äidinkieltään. Metodi korostaa varhaista aloitusikää, musiikin kuuntelua oppimisympäristössä ja vanhempien aktiivista osallistumista. Alun perin viulunsoiton opetukseen suunniteltua metodia sovelletaan nykyään laajemmin musiikin opetukseen. Musiikkia opitaan metodin pohjalta kuuntelemalla ja kokeilemalla,

nuotit ja nuotin lukeminen tulevat vasta myöhemmin opetukseen mukaan. Tavoitteena on lapsen kokonaisvaltainen kasvu musiikin avulla. (Suzuki & Helkala-Koivisto, 2000.)

Nykyaikana musiikkikasvatus on entistä monipuolisempaa ja osallistavampaa. Opetuksessa painotetaan yksilön luovuutta, esiintymistä ja alueita kuten musiikinteoriaa. 2000-luvun musiikinopetuksessa huomioidaan perinteinen klassisen musiikin opetus, erilaiset musiikkityylit, musiikkiteknologia ja musiikkikulttuurit. (Hua, 2023.) Kuitenkin 1900-luvun musiikkipedagogien ajatukset musiikinopetuksesta näkyvät vielä tänäkin päivänä (Suomi, 2009, s. 67–89).

## 1.2 Musiikin opetuksen oppimisympäristö

Tämän tutkielman tavoitteena on tutkia musiikinopetuksen oppimisympäristöä opettajan näkökulmasta. OPS:n mukaan oppimisympäristöön kuuluvat tilat, välineet, materiaalit ja toimintakäytännöt, ja sen tulee edistää vuorovaikutusta, osallistumista sekä oppimista (POPS, 2014, s. 27–29). Oppimisympäristön kontekstissa puhutaan usein avoimesta ja suljetusta oppimisympäristöstä. Avoimella oppimisympäristöllä tarkoitetaan fyysisesti avointa koulurakennusta, jossa seinien määrää pyritään vähentämään. Avoin oppimisympäristö pyrkii tukemaan oppilaan itseohjautuvuutta, vastuunottoa sekä valintamahdollisuuksia.

Vastakohtana avoimelle oppimisympäristölle on suljettu oppimisympäristö. Suljetun oppimisympäristön lähtökohtana on luokkahuoneeseen rajoittunut opetus. Suljettuun oppimisympäristöön liitetään usein opettajajohtoisuus, joustamaton pedagogiikka sekä yhteistoiminnan puuttuminen. (Happonen, 2002, s. 5–9.)

Suljetusta oppimisympäristöstä voidaan käyttää myös käsitettä perinteinen oppimisympäristö. Perinteisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan suorakulmaisia luokkahuoneita, jossa opettajan työpiste sijaitsee luokan etuosassa. Oppilaiden pulpetit on asetettu kohti luokan etuosaa ja taulua, mikä korostaa opettajan roolia auktoriteettina ja tiedon välittäjänä. (Manninen & Ylilehto. 2007, 65.) Fyysinen ympäristö voi kuitenkin olla suljettu, mutta koulun toimintakulttuuri voi olla avointa. Avoimissa koulurakennuksissa on yleensä myös suljettuja oppimisympäristöjä esimerkiksi taito- ja taideaineiden opetusta ja hiljaista työskentelyä varten. (Happonen, 2002, s. 5–9.) Vaikka avoimia oppimisympäristöjä pidetään 2010-luvun trendinä, avoimen oppimisympäristön rakentamiskokeiluja on ollut 1960–1970-luvuilla.

Ajatus joustavasta ja muunneltavasta oppimisympäristöstä nousi uudelleen keskusteluun 2010-luvulla uuden opetussuunnitelman myötä. (Kattilakoski, 2018, s. 12–13.)

Oppimisympäristön käsite on moninainen ja sillä ei ole yhtä vakiintunutta määritelmää. Oppimisympäristöä voidaan kuitenkin tarkastella useista eri näkökulmista. Yksi tapa on jakaa oppimisympäristöt viiteen toisiaan täydentävään ulottuvuuteen. Nämä ulottuvuudet ovat fyysinen, didaktinen, tekninen, sosiaalinen ja paikallinen oppimisympäristö. (Manninen & Ylilehto, 2007, s. 36.) Tässä tutkielmassa tarkastellaan erityisesti fyysistä ja didaktista oppimisympäristöä, sillä ne muodostavat keskeisen perustan oppilaiden oppimiselle, hyvinvoinnille ja musiikilliselle kasvulle. Oppimisympäristö käsitteen lisäksi 2000-luvulla on alettu puhumaan oppimaisemasta. Oppimaiseman käsite pitää sisällään tilojen ja paikkojen lisäksi opetusmenetelmät, sisällöt, toimintakulttuurin ja virtuaaliset tilat. (Granö, 2025, s. 113–125.) Selkeyden vuoksi tässä tutkielmassa hyödynnetään Mannisen ja Ylilehdon (2007) määritelmää oppimisympäristöstä (Manninen & Ylilehto, 2007, s. 38–41).

Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan koulua tilana ja rakennuksena, missä oppiminen tapahtuu. Tässä ulottuvuudessa huomioidaan tilojen turvallisuus, mukavuus, viihtyisyys ja terveellisyys. Didaktisella oppimisympäristöllä puolestaan tarkoitetaan opettajan suunnittelemaa ja rakentamaa oppimisympäristöä, joka tukee oppilaiden oppimista ja hyvinvointia. (Manninen & Ylilehto, 2007, s. 38–41.) Didaktisen oppimisympäristön ohella rinnakkaisena käsitteenä voidaan käyttää pedagogisen oppimisympäristön termiä (Majoinen, 2019, s. 35). Sosiaalinen oppimisympäristö painottaa vuorovaikutusta, johon liittyvät esimerkiksi kommunikaatio, sosiaalipsykologia ja ryhmän sisäiset vuorovaikutussuhteet. Tekninen näkökulma tarkastelee oppimisympäristöä opetusteknologian sekä tieto- ja viestintäteknologioiden kautta ja paikallinen oppimisympäristö laajentaa oppimisen koulun ulkopuolelle, esimerkiksi kaupunkiin, luontoon ja työelämän ympäristöihin. (Manninen & Ylilehto, 2007, s. 38–41.) Oppimisympäristön käsitteen laaja-alaisuuden vuoksi, tässä tutkielmassa näkökulma on rajattu fyysisen ja didaktisen oppimisympäristön tarkasteluun.

Fyysisen oppimisympäristön merkitys rakentuu osana koulun toimintakäytäntöjä sekä opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Fyysisten opetustilojen muuttuminen oppimisympäristöksi tapahtuu prosessina, jossa tiloja tulkitaan, muokataan ja käytetään opetuksen tavoitteiden mukaisesti. Nämä prosessit ilmenevät sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta, jolloin fyysinen oppimisympäristö saa pedagogisen merkityksen. Tämä mahdollistaa joustavan tilankäytön, oppilaiden valinnanvapauden sekä aktiivisen osallistumisen

oppimisprosessiin. (Kokko & Hirsto, 2021.) Musiikin opetustilassa tämä tarkoittaa tilaratkaisuja, jotka edistävät ergonomiaa, akustiikkaa ja esteettömyyttä (POPS, 2014, s. 27–28; Unkari, 2012, s. 31).

Fyysisen oppimisympäristön tekijät, jotka edistävät oppilaan tuen järjestämistä voidaan jakaa pedagogisesti toimivaan ja viihtyvyyttä edistäviin tiloihin. Pedagogisesti toimiva tila on helposti muunneltavissa, esteetön ja tilan sijainti on läheinen suhteessa muihin koulun luokkiin. Tilan viihtyvyyteen vaikuttaa siisteys ja kalustus- sekä varustelutaso. Siisteyden ja järjestyksen avulla luodaan selkeyttä luokassa toimimiseen. Kalusteiden käyttömukavuus ja kalusteiden paikkojen muunneltavuus edistävät oppimista ja tuen järjestämistä. Apuvälineet koetaan erityisen tärkeäksi erityistä tukea saavien oppilaiden osalta. (Majoinen, 2019, s. 53–58.)

Musiikinluokan akustiikalla on merkittävä vaikutus oppimisympäristön laatuun ja oppilaiden hyvinvointiin. Hyvä akustiikka tukee kuuntelua, puheen ymmärtämistä ja keskittymistä. Huono akustiikka puolestaan voi heikentää oppimistuloksia, lisätä kuunteluväsymystä sekä aiheuttaa stressiä. Akustiset parannukset, kuten ääntä vaimentavat katto- ja seinäpaneelit, parantavat oppilaiden kuuntelukokemusta sekä luovat rauhallisemman oppimisympäristön, mikä edistää sekä oppimista että hyvinvointia (Mealings, 2023, s. 279–280; Unkari, 2012, s. 69.) Opetustilojen yhteydessä tulee olla riittävästi varastotilaa soittimien ja laitteiden säilyttämiseen ja huoltamiseen. Tämän lisäksi varastotiloja voidaan käyttää harjoittelutiloina. Jotta soittimet pysyisivät pitkään soittokuntoisina ja ehjinä, tulisi soittimia säilyttää noin 18–20 asteisessa tilassa ja ilmankosteuden tulisi olla 40–60 %. (Unkari, 2012, s. 67.)

Didaktisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan opettajan suunnittelemaa ja rakentamaa oppimisympäristöä, joka tukee oppilaiden oppimista ja hyvinvointia. Tähän ulottuvuuteen sisältyvät myös oppimista tukevat oppimateriaalit ja opetusmenetelmät. Musiikin opetuksessa tämä voi tarkoittaa eri aistien hyödyntämistä kokonaisvaltaisesti. Opetuksessa käytetään monipuolisia oppimateriaaleja kuten tekstejä, kuvia, videoita, ääniä, nuotteja sekä soittimia. (Manninen & Ylilehto, 2007, s. 38–41.) Oppimisympäristön tulee tarjota pedagogisesti joustavia mahdollisuuksia, jotka huomioivat oppiainekohtaiset tarpeet ja mahdollistavat monipuoliset työtavat. Lisäksi oppimisympäristön tulisi tukea oppilaiden osallistumista, luovuutta ja oppimisen iloa. (POPS, 2014, s. 27–28; Unkari, 2012, s. 31.)

Musiikin opetustilan kalusteilla, akustiikalla, soittimilla, laitteistoilla ja tilaratkaisuilla on olennainen merkitys musiikin opetuksen toteuttamiselle. Opetushallituksen julkaisemassa

Musiikin opetustilojen suunnitteluoppaassa annetaan suosituksia musiikin luokan keskeisiin kalusteratkaisuihin. Luokkatilassa tulisi olla kevyet ja helposti pinottavat tuolit, kun taas pöytiä voi olla vähän ja niiden tulee olla kevyet ja helposti siirrettävät. (Unkari, 2012, s. 60–61.) Joustavilla istumajärjestelyillä voidaan lisätä oppilaiden osallistumista opetukseen sekä vastuun ottamista omasta oppimisestaan (Cole ym., 2021, s. 71–72). Opettajan työpiste on keskeinen äänentoiston, tieto- ja viestintäteknologialla (myöh. TVT) ohjauksen ja tallentamisen kannalta. Opettajan työpisteeltä tai sen välittömästä läheisyydestä tulisi löytyä ainakin TVT:n ohjauspiste, mikseri ja tavallinen opettajan pöytä, jossa voi tehdä kirjallisia töitä. (Unkari, 2012, s. 60–61.)

Soittimet ja laitteet muodostavat keskeisen osan musiikin opetusvälineistöä. Musiikin opetustilojen suunnitteluoppaassa mainitaan, että musiikin opetustilasta tulisi löytyä akustisia soittimia, perkussiosoittimia sekä sähkösoittimia. Jokaiselle soittimelle on annettu minimisuositusmäärä. Kaikissa opetustiloissa tulisi olla yksi piano sekä kitaroita ja kosketin- tai laattasoittimia siten, että jokainen oppilas voi soittaa samanlaista soitinta yhtä aikaa. Laitteisiin kuuluvat soitinvahvistimet, musiikinluokan äänentoistojärjestelmä, liikuteltava bänditilan äänentoistoseetti, mikrofonit, äänilähteet sekä opettajan äänityöasema. (Unkari, 2012, s. 41, 134–135.)

Kouluympäristössä estetiikka ja esteettisyys ovat yhteydessä luovuuteen ja mielikuvitukseen (Aaltola, 2003, s. 23). Kouluviihtyvyyttä ja henkistä hyvinvointia voidaan edistää esteettisesti viihtyisän kouluympäristön avulla. Oppilaiden ja heidän vanhempiensa toiveet esteettisestä viihtyvyydestä esimerkiksi valaistuksen, seinien värin, taulujen sekä verhojen avulla yhdistyvät parempaan kouluviihtyvyyteen (Piispanen, 2008, s. 116–118). Oppimisympäristön toivotaan olevan kodikas, hyvinvointia edistävä sekä teknologisesti ajantasainen. (Smolander, 2020, s. 47–49.) Opettajat puolestaan kokevat sisustukselliset ratkaisut oppimisen edistäjinä kuten sohvat lukunurkkauksessa tai sermit tilan jakajina. (Piispanen, 2008, s. 116–118.) Koulun laitospäinen sisustus ja visuaalisten virikkeiden vähäisyys vähentävät fyysisen oppimisympäristön viihtyvyyttä. Koulun tiloissa viihtymättömyyttä aiheuttavat huono sisäilma, esteettisyyden vähäisyys sekä tilojen ahtaus. (Majoinen, 2019, s. 62–63.) Tilanahtaus on korostunut aiemmissakin tutkimuksissa viihtyvyyttä ja koulun toimivuutta rajoittavana tekijänä oppilaiden, heidän vanhempien ja opettajien näkökulmasta (Piispanen, 2008, s. 114–116). Opiskelijat kokevat tulevaisuuden oppimisympäristöissä tärkeäksi, että se on fyysisesti muunneltava, sosiaalisen kanssakäymisen mahdollistava, mutta myös hiljaisuuden mahdollistava. (Smolander, 2020, s. 47–49.)

Rakentamisen trendiksi ovat nousseet oppimisympäristöt, jotka ovat muunneltavia, läpinäkyviä, avautuvia sekä tukevat muuttuvia aikatauluja ja sosiaalisia suhteita. Tavoitteena on luoda innovatiivisia, tehokkaita ja kilpailullisia oppimisympäristöjä. Uudet rakentamisen trendit ovat kuitenkin saaneet kritiikkiä siitä, että tutkimustietoa on liian vähän siitä, millaiset tilat olisivat parhaita eri oppiaineissa. Suunnittelun taustalla voi sen sijaan heijastua tieteiden välisyyden ja monitieteellisuuden tavoite. Nämä tavoitteet heijastavat enemmän sitä, millaisia oppimisympäristöjä rakennetaan, kuin millainen oppimisympäristö soveltuisi parhaiten itse oppimiseen ja opettamiseen. (Granö, 2025, s. 113–125.)

Oppimisympäristö ei ole vain paikka, vaan oppimisen mahdollistaja. Opettajan läsnäolo, herkkyys ja kyky ohjata ryhmän oppimista mahdollistavat osallistavan, luovan ja motivoivan oppimisympäristön. Oppituntien keskeisenä tarkoituksena on avata mahdollisuuksia kaikille oppijoille. Tämä voidaan toteuttaa parhaiten ympäristöissä, joissa voidaan hyödyntää erilaisia oppimateriaaleja ja joustavia opetustiloja. (Huhtinen-Hildén & Pitt, 2018.)

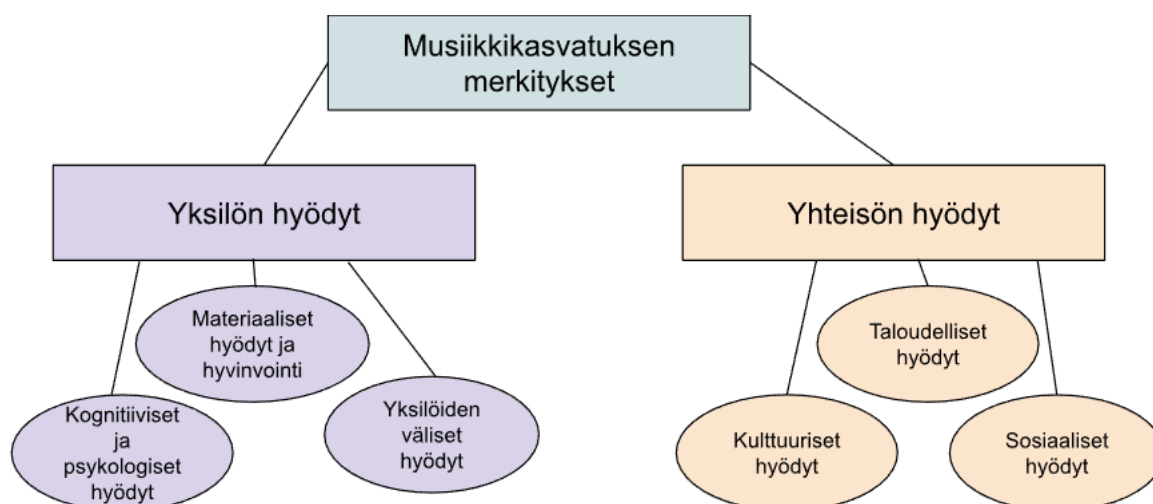
### **1.3 Musiikkikasvatus**

Musiikkikasvatuksella tarkoitetaan oppimisen ja opettamisen prosessia, jonka kautta kehitetään oppilaan musiikillisia taitoja, ilmaisukykyä ja kulttuurista ymmärrystä (Louhivuori, 2009, s. 11–27). Musiikkikasvatussuuntaukset ovat jaettu karkeasti kahteen kategoriaan: esteettiseen suuntaukseen ja praksiaaliseen suuntaukseen. Esteettinen suuntaus korostaa tunne-elämän kehitystä, itsetuntemusta ja sen tuottamaa arvoa esteettisessä elämyksessä. Praksiaalinen suuntaus korostaa puolestaan musiikin tekemistä itse ja sen tuottamaa välinearvoa yhteiskunnalle ja yksilölle. Merkittävä ero näiden näkökulmien välillä on kuuntelun osuus musiikissa. Esteettinen suuntaus korostaa kuuntelun tärkeyttä ja praksiaalinen puolestaan musiikin tekemistä itse. (Rantala, 2014, s. 53–57.)

Musiikkikasvatus on aikaan ja kulttuuriin sidonnaista ja sen merkitys on muuttunut vuosien aikana. Koska musiikkikasvatustalle on useita, on tähän tutkielmaan valittu kaksi eniten tämän tutkielman kannalta tarkoituksenmukaista mallia. Tässä tutkielmassa hyödynnetään Louhivuoren (2009) tuottamaa mallia musiikkikasvatuksen merkityksistä sekä Lorenzo de Reizabalin (2022) kokoamaa artikkelia 2000-luvun musiikkikasvatussuuntauksista. Louhivuori ja Reizabal lähestyvät musiikkikasvatusta kuitenkin hieman erilaisista näkökulmista, jolloin mallit täydentävät toisiaan. Louhivuoren malli yhdistää aikaisempien

musiikkikasvatuksen merkitysten mallien sisällöt ja on näin ollen musiikkikasvatuksen merkityksiltä laajin. (Rantala, 2014, s. 80–83.) Reizabal puolestaan korostaa mallissa musiikin opetuksen tavoitteita ja keinoja päästä tavoitteeseen (Reizabal, 2022).

Louhivuori jakaa musiikkikasvatuksen merkitykset yksilöllisiin ja yhteisöllisiin merkityksiin. Yksilöllinen lähestymistapa korostaa musiikin avulla saavutettua yksilön henkilökohtaista kasvua ja kehitystä. Yksilöllisiä hyötyjä ovat 1) materiaaliset hyödyt ja hyvinvointi, 2) kognitiiviset ja psykologiset hyödyt sekä 3) yksilöiden väliset hyödyt. Yhteisöllinen tarkastelutapa puolestaan korostaa sosiaalisia ulottuvuuksia, joita musiikin harjoittamisella saavutetaan. Yhteisöllisiä merkityksiä ovat 1) taloudelliset, 2) kulttuuriset ja 3) sosiaaliset hyödyt. Rajanveto yksilön ja yhteisön saavuttamista hyödyistä on usein haastavaa rajata vain jompaankumpaan näkökulmaan ja usein nämä limittyvät osin päällekkäin. (Louhivuori, 2009, s. 11–27.)



Kuvio 1. Yksilön ja yhteisön saavuttamat hyödyt musiikkikasvatuksesta Louhivuoren (2009) mukaan.

Yksilön saavuttamia hyötyjä ovat materiaaliset hyödyt ja hyvinvointi, kognitiiviset ja psykologiset sekä yksilöiden väliset hyödyt. Materiaalisilla hyödyillä ja hyvinvoinnilla tarkoitetaan saavutettuja hyötyjä syrjäytymisen, mielenterveyden ja stressin vähentämisen tai ehkäisyn osalta. Näihin hyötyihin sisältyvät lisäksi saavutetut hyödyt itseilmaisusta ja yksilöiden välisistä suhteista, jotka edistävät kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Louhivuori, 2009, s. 27.) Musiikkikasvatus tukee näitä hyvinvointivaikutuksia vahvistamalla opiskelijoiden tunneälyä ja emotionaalista kehitystä. Musiikin soittaminen ja tulkitseminen auttavat oppilaita havaitsemaan ja tunnistamaan erilaisten melodioiden ja harmonioiden

tunneilmaisua, mikä syventää heidän tunneilmaisuaansa ja tunteiden ymmärtämistä. Lisäksi omien sävellysten tuottaminen ja esiintyminen voivat vahvistaa itsetuntoa ja emotionaalista kehitystä. Musiikin opiskelu edistää myös luovaa ajattelua, sillä oppilaiden on pohdittava, miten yhdistää nuotteja, melodioita ja harmonioita mielekkäällä tavalla kiinnostavan musiikin tuottamiseksi. Improvisointi vahvistaa luovaa ajattelua ja reaaliaikaisia päätöksentekotaitoja. (Hua, 2023.)

Kognitiiviset ja psykologiset hyödyt pitävät sisällään kognitiivisten taitojen kehittymisen, mahdollisen koulumenestyksen paranemisen, kulttuurisen pääoman kehittymisen, itsetunnon kehittymisen sekä yksilön tunteen yhteisöön kuulumisesta (Louhivuori, 2009, s. 27). Musiikin elementit kuten rytmi, syke ja nuottien lukeminen ovat läheisesti kytköksissä matematiikkaan. On huomattu, että musiikin harjoittelulla ja harrastamisella on yhteys matemaattiseen osaamiseen. Nuottien aika-arvojen hallinta tukee matematiikassa murtolukujen ja suhteiden ymmärtämistä matematiikassa. Nuottien ja melodian ulkoa opettelu nuotinlukutaidon harjoittelun ohessa parantaa muistia, mistä voi olla apua matematiikan tehtävissä. Lisäksi soittaminen vaatii korkeaa tarkkaavaisuuden ja keskittymisen tasoa, mikä voi kehittää opiskelijoiden kykyä keskittyä ja ajatella tehokkaammin. Säveltäminen edellyttää melodian, harmonioiden, rytmien ja tunteiden tuntemusta. Tämä tukee kognitiivista kehitystä. (Hua, 2023.) Musiikin on todettu parantavan myös lapsen kielellisiä taitoja ja mahdollisuuksia toisen kielen oppimiseen (Huotilainen, 2010). Vaikka yhteyksiä on havaittu kognitiivisten taitojen ja musiikkiharrastuksen välillä, on tuloksia tarkasteltava kriittisesti. Esimerkiksi musiikkiluokkalaisten parempaa koulumenestystä on selitetty myös kotitaustan vaikutuksella. Tehtyjen tutkimusten ongelmana on lyhyt kesto, jolloin ei olla saatu täyttä varmuutta musiikinopetuksen vaikutuksen pysyvyydestä. Tämänhetkisen tiedon valossa musiikkiharrastuksella on yhteys kognitiivisille taidoille, mutta lisätutkimusta kaivataan tarkemmista vaikutusmekanismeista. (Louhivuori, 2009, s. 15–16.)

Yksilöiden välisillä merkityksillä tarkoitetaan sosiaalisten verkostojen rakentamista yksilöiden välillä sekä suvaitsevaisuuden ja yhteistyötaitojen kehittymistä (Louhivuori, 2009, s. 27). Musiikin opetus ja oppiminen edellyttävät usein yhteistyötaitoja ja ryhmässä toimimista. Oppilaat, jotka käyvät kuorossa tai soittavat bändissä tai orkesterissa kehittävät musiikillisten taitojen lisäksi sosiaalisia taitojaan kuten kommunikointia, yhteistyötä, keskinäistä avunantoa ja tiimityötä. Ryhmässä soittamisen tai laulamisen myötä oppilaat oppivat kunnioittamaan muiden mielipiteitä, jakamaan rooleja, soittamaan tietyssä roolissa ja osana ryhmää, mikä on hyödyllistä sosiaalisten taitojen kehitykselle. (Hua, 2023.) Erityisesti

kuoroharrastuksella on osoitettu olevan positiivisia vaikutuksia hyvän stressihormonin lisääntymiseen verenkierrassa. Lisäksi kuorolaulajat osoittavat toisilleen ryhmätukea vaikeissa elämäntilanteissa. (Louhivuori, 2009, s. 14–17.)

Musiikkikasvatuksen yhteisöllisiä hyötyjä ovat taloudelliset, kulttuuriset ja sosiaaliset hyödyt. Taloudellisilla hyödyillä voidaan tarkoittaa työllistymismahdollisuuksia musiikin parissa, musiikkitapahtumissa käymisestä saatavia tuottoja tai mahdollisesti turismia, uudistumiskykyä tai alueen houkuttelevuutta musiikin vuoksi. Kulttuurisella näkökulmalla tarkoitetaan yhteisöllisen identiteetin rakentamista, myönteisten normien syntymistä, erilaisuuden hyväksymistä ja suvaitsevuutta. Tällä voidaan parantaa yhteisöstä syntyviä mielikuvia ja statusta. Sosiaaliset hyödyt ovat musiikin kautta vuorovaikutuksessa syntyviä yhteisöllisyyden kokemuksia. Musiikki tuo yhteen ihmisiä, jotka eivät muuten olisi tekemisissä sekä vahvistaa asuinyhteisön kulttuurista monimuotoisuutta. (Louhivuori, 2009, s. 27.) Musiikki on aina jollakin tavalla sidoksissa aikaan, paikkaan ja kulttuuriin. Monipuolisesti eri musiikkikulttuureihin tutustuminen ja soittaminen voivat edistää kulttuurista ja historiallista ymmärrystä. (Hua, 2023.) Lisäksi eri musiikkikulttuureihin tutustumisen avulla voidaan parantaa sosiaalista pääomaa ja vähentää rikollisuutta asuinalueilla (Louhivuori, 2009, s. 27).

2000-luvun musiikkikasvatuksen mallit voidaan jaotella kuuteen malliin. Mallit ovat 1) akateeminen, 2) ekspressionistinen, 3) harrastaja, 4) kulttuurinen ja vapaa-aika, 5) pelillistäminen sekä 6) sosiaalisen sitoutumisen malli. Akateeminen malli keskittyy länsimaisen taidemusiikin perinteeseen, tekniseen osaamiseen, musiikin teorian hallintaan ja ammattimaiseen muusikkouteen. Ekspressionismi korostaa luovuutta, tunteiden ilmaisua ja henkilökohtaista kokemusta ilman teknisiä ja akateemisia rajoja. Tässä ei pyritä täydelliseen tuotokseen, vaan yksilön itseilmaisun ja musiikkisuhteen rakentumiseen. Harrastajamallin tavoitteena on luoda harrastajia ja musiikin aktiivisia kuluttajia, ei ammattilaisia. Keskiössä on musiikista nauttiminen ja yhteisöllinen musisointi. Vapaa-ajan ja kulttuurisen viihteen malli keskittyy hyvinvointiin, motivaatioon ja elämyksiin. Musiikkia ei opiskella välttämättä itse soittamalla, vaan leikillisesti ja kokemuksellisesti. Pelillistämisen malli on melko uusi malli, jossa oppimista tehostetaan pelien, teknologian ja pelillisten elementtien avulla. Tavoitteena on lisätä motivaatiota, sitoutumista ja sosiaalista pelillisten elementtien kautta. Uusin malli, sosiaalisen sitoutumisen malli, näkee musiikin sosiaalisen hyvinvoinnin, yhteisöllisyyden, osallisuuden ja voimaantumisen välineenä. Tavoitteena ei ole kasvattaa

muusikoita, vaan käyttää musiikkia muutoksen, identiteetin, yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin rakentamiseen. (Reizabal, 2022, s. 4–10.)

Suomalaisen peruskoulun musiikinopetuksessa näkyy selvimmin sosiaalisen sitoutumisen malli. Mallin ajatukset yhteisöllisyyden ja hyvinvoinnin merkityksestä ilmenevät Lindströmin (2011) tutkimuksessa musiikin merkityksistä oppilaille. Lindström (2011) on jakanut yläkoulun oppilaiden kokemukset musiikista oppiaineena neljään teemakokonaisuuteen. Ensimmäinen teema, musiikki on tärkeää, tarkoittaa, että musiikki koetaan tärkeäksi osaksi jokapäiväisessä elämässä. Oppilaiden on vaikeaa kuvitella elämää ilman musiikkia ja musiikkia oppiaineena pidetään tärkeänä. Innostuneisuus kappaleista, soittamisesta, laulamista tai esiintymisestä lisäävät motivaatiota ja kiinnostusta musiikkia kohtaan. Toinen teema, musiikki on erilainen oppiaine, kuvastaa, että musiikin tunnit nähdään erilaisena kuin valtaosa muista tunteista. Koetaan, että tunteilla saa käyttäytyä vapaammin ja oppilaille on suuremmat mahdollisuudet vaikuttaa esimerkiksi soitinvalintojen kautta omaan oppimiseensa. Kolmas teema, kokemukset oppimisesta, tarkoittaa, että tietoiset oppimiskokemukset kuten rumpukompin, soinnun tai kappaleen oppiminen harjoittelun myötä nähdään motivaation kannalta tärkeinä. Neljäs teema, yhteisöllisyys, huomioi, että musiikkia opitaan yhdessä tehden ja opiskeluun liittyy soitinten jakamista, vuorottelua sekä esiintymistä, mitkä liittyvät yhteisössä ja yhdessä toimimiseen. Vaikka teemat ovat jaettu neljään kategoriaan, rajat teemojen välillä eivät ole jyrkkiä. (Lindström, 2011, s. 166–176.)

#### **1.4 Suomalaisen musiikinopetuksen nykytila**

Arvostus ja asenne musiikkikasvatusta kohtaan yhteiskunnassa ovat muuttuneet viimeisten vuosikymmenten aikana. Esimerkiksi laulamista varhaiskasvatuksessa ei pidetä enää yhtä arvokkaana ja tärkeänä kuin ennen (Juutinen ym., 2021). Tutkimustulokset kuitenkin osoittavat, että laulamisen tulisi olla osa lapsen jokaista päivää jo varhaiskasvatuksesta lähtien (Ruokonen ym., 2021). Niin varhaiskasvatuksen kuin luokanopettajien koulutuksessa tuntimäärät musiikinopetuksesta ovat pienentyneet. Erityisesti kontaktiopetuksen määrästä on leikattu. (Ruokonen & Tervaniemi, 2023, s.74.) Tällä on ollut vaikutuksia siihen, että luokanopettajat kokevat epävarmuutta musiikin opettamiseen enemmän kuin ennen (Suomi, 2019). Tämä puolestaan johtaa laatueroihin musiikinopetuksessa niin varhaiskasvatuksessa kuin kouluissakin (Ruokonen & Tervaniemi, 2023, s.76).

Luokanopettajien epävarmuus opettaa musiikkia on kuitenkin tunnistettu jo vuosikymmen sitten, mutta epävarmuus näyttää olevan edelleen kasvussa. Poikkeuksen epävarmuudessa tekevät opiskelijat, joilla on musiikkiharrastuneisuutta jo ennen opintojen aloittamista.

Opintojen aikana saatavat valmiudet eivät kuitenkaan tue riittävästi musiikkia harrastamattomia opiskelijoita musiikin opettamisessa. (Suomi, 2019; Juvonen & Anttila, 2008.) Luokanopettajaopiskelijat ovat arvioineet oman tietämyksensä heikoksi musiikinhistoriasta, erilaisista musiikkityyleistä, musiikin teoriasta sekä soittimien hallinnasta. Parhaiten luokanopettajaopiskelijat uskoivat omiin kykyihinsä opettaa musiikkiliikuntaa ja tansseja. (Juvonen & Anttila, 2008.)

Tilanne on hieman parempi musiikin aineenopettajien keskuudessa. Musiikin aineenopettajat noudattavat uskollisesti opetussuunnitelman tavoitteita, mutta kukin opettaja painottaa ja tulkitsee opetussuunnitelmaa hieman eri tavalla. Aineenopettajilla on kunnianhimoisia tavoitteita opetukselle, vaikka tuntimäärät ovat pienet. Yläkoulun musiikin aineenopettajien keskeisinä tavoitteina ovat oppilaan myönteisen musiikkisuhteen kehittäminen, musiikista saatu ilo, aktiivinen osallistuminen sekä laulaminen ja soittaminen. Kaikkien mukaan pääseminen yhteiseen toimintaan katsotaan tärkeäksi arvoksi opettajien keskuudessa. Musisoinnin lisäksi musiikkitietoa ja musiikin kuuntelua pidetään tärkeänä osana yläkoulun musiikkikasvatusta. Säveltäminen ja improvisointi painottuvat vähiten musiikin opetuksessa yläluokilla. (Muukkonen, 2011.)

Koko peruskoulua koskeva selvitys musiikin työtapojen käyttämisestä osoittaa, että musiikin tunneilla eniten käytettyjä työtapoja ovat laulaminen ja soittaminen, joita käytetään työtapoina lähes jokaisella tunnilla. Lisäksi säännöllisinä työtapoina käytetään kuuntelua tai musiikkivideoiden katselua, rytmiikkaharjoituksia sekä musiikkitiedon harjoittelua. Satunnaisesti käytettäviä työtapoja ovat äänenhuoltoharjoitukset, vuorovaikutusharjoitukset, keskittymisharjoitukset, esiintymiset sekä musiikkiliikunta tai tanssi. Harvoin käytettyjä työtapoja ovat musiikinäytelmien valmistaminen, musiikkitapahtumissa vierailu, omien soittimien rakentelu, improvisointi, säveltäminen sekä sovittaminen. (Partti, 2016.)

Suurin osa opettajista kokee omat kykynsä opettaa musiikin luovaa tuottamista kohtalaisiksi, noin kolmannes hyväksi ja noin neljännes huonoksi. Suurimmat haasteet musiikin luovan tuottamisen opettamisessa ovat ryhmän suuri koko, puutteet omassa koulutuksessa sekä ajanpuute. Muita haasteita ovat tilaan liittyvät haasteet, oppilaiden kiinnostuksen puute, puutteet opetusvälineistössä sekä arvioinnin vaikeus. Musiikkikasvatusta pääaineena

opiskelleet opettajat kokevat valmiutensa opettaa musiikin luovaa tuottamista vahvemmiten kuin muun koulutuksen saaneet opettajat. (Partti, 2016.)

Samansuuntaisia kehittämistarpeita on noussut esiin ArtsEqual-hankkeesta, jossa on tunnustettu taiteiden opetuksen epätasa-arvo koulujen välillä. Vuosina 2015–2021 toteutettu ArtsEqual-hanke osoitti, että tämänhetkiset rakenteet taiteiden opetuksessa eivät tue koulutuksen tasa-arvoa sen vaatimalla tasolla. Hankkeessa todettiin myös, että oppimisympäristöjä tulee tarkastella kriittisesti, jotta niitä voidaan kehittää haluttuun suuntaan. (Ilmola-Sheppard ym., 2021, s. 57–64.) Musiikin opetuksen yhdenvertaisuuden kehittämisen puolesta puhutaan myös Visio 2030:ssa. Vuosina 2019–2020 tutkittiin laajasti musiikinopetuksen tilaa kaikilla Suomen koulutusasteilla. Selvityksen pohjalta luotiin ”Suomalaisen musiikkikoulutuksen visio 2030”. Visio 2030:n tarkoituksena on luoda yhteinen näkemys musiikin koulutuksen tavoitteista, kehittämistarpeista ja toimenpiteistä näiden edistämiseksi. Kolme pääteemaa ovat; musiikkikoulutus vaikuttaa yhteiskunnassa, yhteistyö ja jatkuva oppiminen kukoistavat musiikin koulutuksessa sekä rakenteet ja resurssit mahdollistavat yhdenvertaisen musiikkikoulutuksen. Pääteemojen alle on listattu yhteensä 25 toimenpide-ehdotusta, joiden avulla asetettuihin tavoitteisiin voidaan päästä. (Visio 2030, 2020, s. 1–30.)

Ensimmäinen teema, musiikkikoulutus vaikuttaa yhteiskunnassa, asettaa musiikin opetuksen tavoitteeksi, että opetus olisi kaikille saavutettavaa, moninaista ja turvallista. Musiikin opetuksen avulla kehitetään oppilaiden elämäntaitoja, edistetään hyvinvointia sekä tutkimuksen avulla kehitetään dialogia ja musiikinopetuksen tarpeita yhdessä päättäjien kanssa. Toinen teema, yhteistyö ja jatkuva oppiminen kukoistavat musiikin koulutuksessa, sisältää ajatuksen yksilöllisestä ja elinikäisestä oppimispolusta musiikin saralla, laadukkaan pedagogisen johtajuuden työyhteisöissä sekä vaalii musiikin opetuksen digitaalisia oppimisympäristöjä. Kolmas teema, rakenteet ja resurssit mahdollistavat yhdenvertaisen musiikkikoulutuksen, sisältää ajatuksen laaja-alaisesta yhteistyöstä, jossa eri alojen toimijoiden resursseja ja osaamista hyödynnetään yhteisen hyvän saavuttamiseksi. Tavoitteena on kehittää musiikkikoulutusta yhdessä päättäjien ja koulutuksen järjestäjien kanssa. (Visio 2030, s. 1–30.)

## 1.5 Musiikin opetussuunnitelmat

Musiikin opetuksen suunnittelun ja toteutuksen ohjaavana asiakirjana toimii Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), joka ohjaa koko Suomen tasolla musiikin opetusta. Lisäksi kunnalla tai koululla voi olla oma paikallinen opetussuunnitelma, joka pohjautuu kuitenkin aina valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelmassa määritellään oppiaineen tehtävä, opetuksen tavoitteet sekä keskeiset sisältöalueet oppiainekohtaisesti. Tämän lisäksi opetussuunnitelmassa käsitellään lyhyesti oppimisympäristöä, työtapoja, ohjausta, eriyttämistä sekä oppimisen arviointia. (POPS, 2014.) Musiikin opetus on kumulatiivista, jolla tarkoitetaan sitä, että opittavat asiat rakentuvat aikaisemmin opitun tiedon päälle (Unkari, 2012, s. 23). Peruskoulun opetussuunnitelmat on jaettu kolmeen osaan: 1–2 luokka, 3–6 luokka ja 7–9 luokka. Opetussuunnitelmat mahdollistavat opettajille liikkumavaraa opetuksen toteuttamisessa, jolloin asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa joustavasti usean vuosiluokan aikana. (POPS, 2014.)

POPS:n (2014) musiikin oppimisen tavoitealueita on viisi ja ne ovat 1) osallisuus, 2) musisointi ja luova tuottaminen, 3) kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito, 4) hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa sekä 5) oppimaan oppiminen musiikissa. Musiikin taitojen ja tietojen oppiminen tapahtuu musisoiden eli laulamalla, soittamalla, kuuntelemalla, liikkumalla, improvisoimalla, säveltämällä ja taiteiden välisessä työskentelyssä. Tavoitealueiden läpi kulkevat musiikkikasvatuksen sisältöalueiden oppiminen ja laaja-alaisen osaamisen taitojen oppiminen. Koulun toimintakulttuuri ja arvot tukevat jokaisen oppilaan oppimista. (POPS, 2014, s. 422–425.)

Toimivat opetustilat luovat perustan laadukkaalle musiikin opetukselle, missä onnistuu POPS:n asettamat tavoitteet. Opetustilojen suunnittelussa tulee huomioida POPS:n asettamat vaatimukset musiikin oppimisympäristöstä, opetuksen työtavoista, sisällöistä ja tavoitteista. Lisäksi oppilaiden ikätaso ja opetettavien ryhmien koko tulee huomioida oppimisympäristön suunnittelussa, jotta opetustila palvelee opetuksen todellista tarvetta ja oppijoita. Jotta annetut tavoitteet voidaan saavuttaa, on opetustilalla ja luokan varustelulla merkittävä rooli tavoitteiden saavuttamisessa. Oppimisympäristön tulee olla jokaiselle oppilaalle saavutettava, millä tarkoitetaan sitä, että jokainen oppilas pystyy osallistumaan opetukseen tasa-arvoisesti riippumatta liikunta rajoitteista tai muusta oppimisen haasteesta. (Unkari, 2012, s. 22–24.)

Vuosiluokkien 1–2 musiikin opetuksen tarkoituksena on muodostaa pohja monipuoliselle toiminnalle sekä aktiiviselle osallisuudelle. Opetus kannustaa oppilaita ymmärtämään

musiikin merkityksiä eri kulttuurisissa yhteyksissä sekä yksilöiden ja yhteisöjen elämässä. Sen tavoitteena on tukea musiikkisuhteen kehittymistä läpi elämän. Lähtökohtana on avoin, kiinnostunut ja kunnioittava suhtautuminen musiikkiin ja kulttuurien moninaisuuteen. Keskeisiä käsitteitä ovat toiminnallinen oppiminen, kokonaisvaltaisuus ja yhteistyö. Työtapoina mainitaan soittaminen, laulaminen, säveltäminen, musiikkiliikunta, kuuntelu, improvisointi, leikki ja kokemuksista keskustelu. Opetussuunnitelma korostaa myös pedagogisesti monipuolisen ja joustavan oppimisympäristön luomista, jossa vuorovaikutus ja yhteismusisointi ovat mahdollisia. (POPS, 2014, s. 141–142.)

Vuosiluokilla 3–6 opetuksen tavoitteena on edelleen tukea monipuolista musiikillista toimintaa ja kulttuurista osallisuutta ja lisäksi oppilaiden musiikkikäsitteiden ja ilmaisukeinojen ymmärrystä laajennetaan ja syvennetään. Työtavoista mainitaan laulaminen, keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimien soittaminen, liikkuminen, kuuntelu, improvisointi, säveltäminen, tieto- ja viestintäteknologian käyttö, tavoitteiden asettaminen sekä taiteidenvälinen työskentely. Sisällöltään tavoitteet ovat hyvin samankaltaisia verrattuna 1–2 luokkien tavoitteisiin. 6. vuosiluokan päätteeksi annettavaa arviointia varten on koottu hyvää osaamista kuvaavat kriteerit jokaisen tavoitteen kohdalta. Tällaista hyvän arvosanan kriteeristöä ei löydy 1–2 luokan musiikin POPS:sta. (POPS, 2014, s. 141–142, 263–266.)

Vuosiluokilla 7–9 musiikin opetuksessa pyritään myös monimuotoiseen musiikilliseen työskentelyyn ja kulttuuriseen osallisuuteen, mutta keskiössä on musiikillisen osaamisen laajentaminen ja musiikkisuhteen vahvistaminen elinikäistä musiikin harrastamista varten. Tavoitteena on ohjata oppilaita tulkitsemaan musiikin merkityksiä eri kulttuureissa ja yhteisöissä. Lähtökohtana on myös utelias ja arvostava suhtautuminen musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Työtapoina mainitaan laulaminen, soittaminen, kuuntelu, liikkuminen, improvisointi, säveltäminen, taiteiden välinen työskentely ja teknologian hyödyntäminen. 7–9 luokkien POPS:ssa on tavoitteita kaksitoista, mikä on selvästi enemmän kuin 1–2 luokilla (7 tavoitetta) ja 3–6 luokilla (8 tavoitetta). Vaikka tavoitteiden määrä kasvaa luokkatason mukaan, osa tavoitteista säilyy hyvin samankaltaisina vuosiluokasta riippumatta. Samalla tavalla kuin 3–6 luokan POPS:ssa, myös 7–9 luokan POPS:ssa, annetaan kriteerit hyvälle arvosanalle peruskoulun oppimäärän päättyessä. (POPS, 2014, s. 422–425.)

Peruskoulun musiikin opetussuunnitelmassa kaikille vuosiluokille yhteinen tavoite on edistää monipuolista musiikillista toimintaa ja kulttuurista osallisuutta. Opetuksen tavoitteena on ohjata oppilaita tulkitsemaan musiikin merkityksiä eri kulttuureissa ja yhteisöissä.

Lähtökohtana on utelias ja arvostava suhtautuminen musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Tavoitteena on vahvistaa oppilaan musiikkisuhdetta ja tukea elinikäistä musiikin harrastusta. Yhteisiä toimintatapoja kaikilla vuosiluokilla ovat soittaminen, laulaminen, säveltäminen, musiikkiliikunta, kuuntelu, improvisointi sekä kokemuksista keskustelu. Vuosiluokilla 1–2 leikki on yksi työtapa, mutta se jää pois 3–9 luokkien opetussuunnitelmista. Vuosiluokilla 3–6 ja 7–9 yhteinen toimintatapa on tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen musiikin opetuksessa. (POPS, 2014, s. 141–142, 263–266.)

## 1.6 Tutkimuksen tarkoitus

Musiikin hyötyjä on tutkittu laajasti, ja sen tuottamat hyödyt tunnustetaan laajasti tiedekentällä (Hua, 2023). On kuitenkin tärkeää tutkia, millainen oppimisympäristö tukee parhaiten musiikinopetusta sekä musiikin hyötyjen saavuttamista. Lisäksi opetussuunnitelma asettaa musiikinopetukselle tavoitteita ja ehtoja, jotka vaikuttavat myös musiikinluokan suunnitteluun ja musiikinluokan varusteluun. Musiikin fyysisen oppimisympäristön suunnittelulla voidaan tukea oppimista ja tunnin sujuvuutta, minkä vuoksi luokkaan fyysisenä ja didaktisena ympäristönä tulee kiinnittää huomiota. Tutkielman tulokset voivat tarjota arvokasta tietoa musiikinluokkien ympäristön kehittämiseksi ja laadukkaamman opetuksen takaamiseksi.

Tässä tutkielmassa keskitytään tarkastelemaan musiikin opetustilaa fyysisenä oppimisympäristönä ja sen osatekijöiden niiden vaikutusta opetuksen laatuun. Tutkielmassa pyritään selvittämään opetustilojen kalusteita, soittimia, sisustuselementtejä sekä käytettyjä työtapoja. Tämän lisäksi tarkastellaan, millaisina opettaja kokevat nykyiset musiikin opetustilat ja miten ne voivat vaikuttaa oppimisympäristön toimivuuteen. Näiden kysymysten pohjalta on tarkoitus tarkastella, miten fyysiset tekijät voivat tukea tai haastaa musiikinopetuksen toteutumista ja oppimisprosessia.

Tutkimuskentällä on havaittavissa selkeä aukko musiikin oppimisympäristöjen osalta. Vain harvoissa tutkimuksissa tarkastellaan nimenomaisesti musiikin opetustilan fyysisistä ympäristöä ja sen pedagogista merkitystä. Tämä osoittaa tarvetta syventää ymmärrystä siitä, miten oppimisympäristön fyysiset piirteet voivat joko tukea tai rajoittaa musiikinopetuksen

toteutumista. Tällä tutkielmalla pyritään täyttämään tutkimusaukkoa musiikin fyysisen oppimisympäristön osalta.

Tämän tutkielman avulla voidaan luoda pohjaa sille, millaisia käytännön ja teoreettisia vaatimuksia musiikin luokkien fyysiseen ympäristöön tulisi asettaa, jotta ne tukisivat oppilaiden hyvinvointia ja oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Musiikin opetustilojen fyysinen oppimisympäristö voi heikentää koulutukseen tasa-arvon toteutumista, sillä varustelultaan puutteelliset musiikin opetustilat eivät tue koulutuksen tasa-arvoa sen vaatimalla tasolla (Ilmola-Sheppard ym., 2021, s. 57–64.)

## 2 Tutkimusongelmat

Tässä tutkielmassa tarkastellaan musiikin opetustiloja fyysisenä oppimisympäristönä. Tarkoituksena on selvittää, millaisia kalusteita, soittimia, sisustuselementtejä sekä akustiikkaratkaisuja musiikin opetustiloista löytyy. Lisäksi tutkielma on kiinnostunut siitä, miten opetussuunnitelman asettamat työtavat onnistuvat käytetyssä tilassa sekä kuinka paljon niitä hyödynnetään. Viimeisen tutkimuskysymyksen avulla syvennetään ymmärrystä musiikinopetuksen tavoitteista ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä opettajien näkökulmasta.

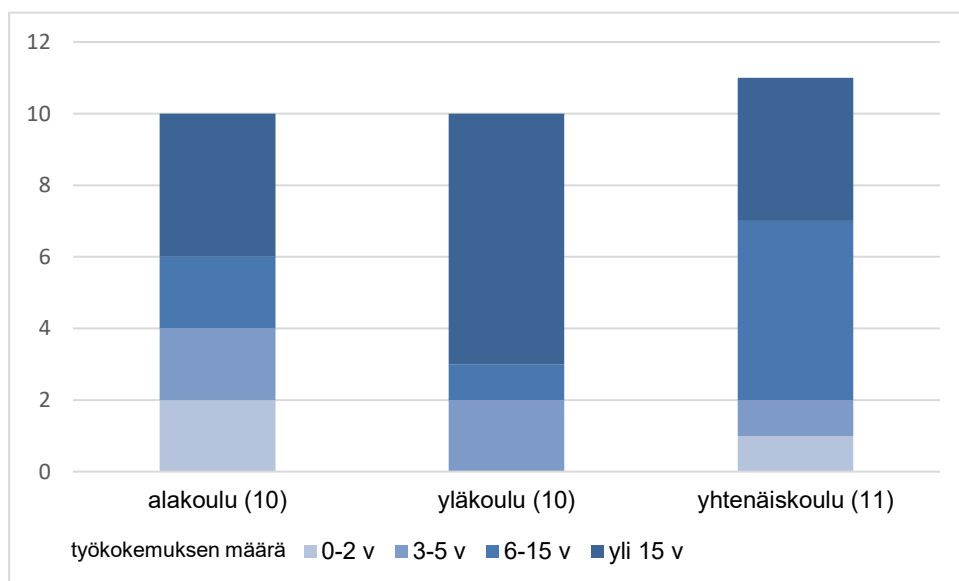
1. Millainen musiikin opetustila on fyysisenä oppimisympäristönä?
  - 1.1. Millaiset kalusteet ja sisustus musiikin opetustilassa on?
  - 1.2. Millainen on musiikin opetustilan soitinvarustus?
  
2. Kuinka musiikin fyysinen oppimisympäristö tukee opetusta opettajien kokemana?
  - 2.1. Millaisia työtapoja musiikin opetuksessa hyödynnetään?
  - 2.2. Kuinka musiikin fyysinen oppimisympäristö mahdollistaa erilaiset työtavat?
  
3. Miten opettajat kuvaavat opetuksensa tavoitteita ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä?

### 3 Menetelmä

Tutkielman aineisto on kerätty keväällä 2025 sähköisellä lomakkeella. Tutkimuslomake sisältää sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä. Vastauksia tutkimuslomakkeeseen kertyi yhteensä 32 kappaletta, joista tutkielmassa on pystytty hyödyntämään 31. Kyseessä on laadullinen tutkimus, koska tutkielma pyrkii kuvaamaan ja selittämään musiikin fyysisen oppimisympäristön nykytilaa, musiikin opetuksen tavoitteita sekä oppimiseen vaikuttavia tekijöitä mahdollisimman tarkasti (Hirsjärvi ym., 2010, s. 160–164). Tutkimusaineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Analyysiyksiköitä ei ole etukäteen määritelty, vaan ne ovat nousseet avoimista vastauksista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–127.)

#### 3.1 Osallistujat

Tutkielmassa pyritään selvittämään, millainen peruskoulujen musiikin fyysinen oppimisympäristö on. Kriteereinä tutkielmaan osallistumiseen on ollut, että tutkielmaan osallistuja on opettanut tai opettaa musiikkia peruskoulussa. Osallistumisen kriteeriksi on määritelty myös, että vastaajalla on luokanopettajan, musiikin aineenopettajan tai erityisopettajan pätevyys tai jokin näiden koulutusten yhdistelmä. Näin ollen osallistujan työpaikka on joko alakoulu, yläkoulu tai yhtenäiskoulu.



Kuvio 2. Tutkielmaan osallistujien kuvaus työpaikan ja työkokemuksen mukaan (N=31).

Tutkielmaan on kertynyt 32 vastausta, joista 31:tä on hyödynnetty tutkielmassa. Yhden osallistujan vastausta ei ole voitu hyödyntää, koska hän ei ole täyttänyt tutkielmaan osallistumisen ehtoja. Hänen työpaikkansa on ollut muu kuin peruskoulu ja koulutuksensa muu kuin peruskoulun opettaja. Kuviossa 2 esitetään vastaajien työpaikka sekä työkokemuksen määrä. Vastaajat työskentelevät tasaisesti eri koulutusasteilla: alakoulussa (n=10), yläkoulussa (n=10) ja yhtenäiskoulussa (n=11). Työkokemus on jaoteltu tutkimuslomakkeessa neljään luokkaan: 0–2 vuotta, 3–5 vuotta, 6–15 vuotta tai yli 15 vuotta. Viidellätoista vastaajalla on yli 15 vuoden kokemus, kahdeksalla vastaajalla 6–15 vuoden kokemus, viidellä vastaajalla 3–5 vuoden kokemus ja kolmella vastaajalla 0–2 vuoden kokemus. Pitkän työkokemuksen omaavat opettajat ovat vastaajissa laajemmin edustettuna kuin vähemmän kokeneet opettajat.

Tutkielman aineisto on kerätty keväällä 2025 lähettämällä tutkimuskutsu ja tutkimuslomake *Mitä tehdä musatunnilla* sekä *Alakoulun aarreaitta* Facebook -ryhmiin. *Mitä tehdä musatunnilla* on ryhmä musiikinopettajille, jossa annetaan ideoita ja vinkkejä musiikinopetukseen peruskoulussa ja lukiossa. *Alakoulun aarreaitta* on luokanopettajille suunnattu ryhmä, jossa vaihdetaan havaintoja sekä jaetaan konkreettisia ideoita ja vinkkejä alakoulun opetustyöhön. Otanta kerättiin Facebook-ryhmien kautta, sillä laadullisessa tutkimuksessa on olennaista, että tutkittavalla on mahdollisimman hyvä tuntemus käsiteltävästä ilmiöstä tai omakohtaisia havaintoja ilmiöstä. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 98). Jotta voidaan tavoittaa haluttu kohderyhmä eli musiikkia opettavat opettajat, tutkimusaineisto on kerätty harkinnanvaraista otantaa (engl. purposive sampling) hyödyntäen. Tämä otantamenetelmä mahdollistaa asiantuntevan näkökulman fyysisten oppimisympäristöjen merkitykseen musiikin opetuksessa sekä siihen, mitä opettajat kokevat tärkeiksi ominaisuuksiksi näissä ympäristöissä. Harkinnanvarainen otanta lisää tutkimusaineiston tarkoituksenmukaisuutta, koska sen avulla voidaan kohdistaa otos tutkimuksen kannalta keskeiseen kohderyhmään eli peruskoulussa musiikkia opettaviin opettajiin. (Cohen ym., 2018, s. 219.)

Otantamenetelmänä tutkielma hyödyntää harkinnanvaraisen otannan lisäksi mukavuusotantaa sekä vapaaehtoisotantaa. Facebook-ryhmien kautta tavoitetut osallistujat perustuvat mukavuusotantaan. Mukavuusotannassa (engl. convenience sampling) tutkija valitsee otoksen heistä, joihin on helppo pääsy ja jotka ovat kyseisellä hetkellä saavutettavissa. Tavoitteena on ollut saada tutkielmaan vähintään 30 osallistujaa, minkä takia osallistujia kerättiin niin kauan,

kunnes haluttu otoskoko on saavutettu. (Cohen ym., 2018, s. 218–222.) Vastaajien saavuttaminen on ollut paikoin haastava, minkä takia tutkimuskyselystä on lähetetty vastauspyyntö useampaan kertaan. Mukavuusotannan etuna on aineiston keruun tehokkuus, mutta sen heikkoutena voidaan pitää rajallista yleistettävyyttä, koska otanta ei kuvaa välttämättä todenmukaisesti koko peruskoulun musiikkia opettavien joukkoa. Lisäksi otantamenetelmänä toimii vapaaehtoisuusotanta (engl. volunteer sampling), jossa tutkielmaan osallistuvat henkilöt ilmoittautuvat itse osallistuvansa tutkielmaan, eikä tutkimuspyyntö tule esimerkiksi rehtorin tai kunnan kautta. Vapaaehtoisotannan huonona puolena voidaan pitää sitä, että vapaaehtoisilla voi olla erilaisia motiiveja tutkimukseen osallistumiseen, kuten ystävän auttaminen tai erityinen kiinnostus tutkimusta kohtaan. Vapaaehtoisilla voi olla hyvät aikomukset, mutta he eivät välttämättä edusta laajempaa väestöä. (Cohen ym., 2018, s. 218–222.) Näistä heikkouksista huolimatta otantamenetelmät soveltuvat laadulliseen tutkimukseen, jossa keskeistä on tavoittaa musiikin opettajina toimivat opettajat (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 97–98).

### 3.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkielma on toteutettu laadullisena tutkimuksena, jonka tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään musiikin fyysisen oppimisympäristön tarjoamia mahdollisuuksia ja rajoitteita kokonaisvaltaisesti sekä tulkitsemaan niihin liittyviä merkityksiä. Tehdyt havainnot ja tulkinnat ovat sidoksissa tutkijoiden tekemiin menetelmällisiin ja teoreettisiin valintoihin. Tutkijat toimivat aktiivisena tiedon tuottajana tehdessään valintoja aineistonkeruun, analyysin ja tulkinnan tasoilla. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 24–28.) Tässä tutkielmassa laadullinen lähestymistapa tarkoittaa sitä, että aineistoa tarkastellaan opettajien kokemusten ja havaintojen kautta. Lähestymistavan tarkoituksena ei ole tilastollinen yleistettävyyys, vaan syvällisempi kuvaus peruskoulujen musiikin opetustiloista (Juuti & Puusa, 2020, s. 9).

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kokonaisvaltainen ja ilmiötä mahdollisimman tarkasti kuvaava tiedonhankinta (Hirsjärvi ym., 2010, s. 160–164). Menetelmässä korostetaan opettajien kokemuksia, ajatuksia ja tunteita musiikin fyysisestä oppimisympäristöstä, mitkä eivät ole suoraan mitattavissa kvantitatiivisesti. (Juuti & Puusa, 2020, s. 9.) Laadullinen tutkimusmenetelmä mahdollistaa sen, että musiikin opetustiloja voidaan tarkastella opettajien kokemuksellisen tiedon kautta. Tutkielma on toteutettu poikittaistutkimuksena, jonka tavoitteena on kartoittaa musiikin fyysisen oppimisympäristön tilaa peruskouluissa.

Poikittaistutkimuksen luonne perustuu siihen, että aineisto kerätään yhdellä mittauskerralla useilta havaintoyksiköiltä, eikä tutkimusta ole suunniteltu toistettavaksi myöhemmin (Hirsjärvi ym., 2010, s. 160–164; Vuori, 2021). Koska tutkielman tavoitteena on kuvata nykyistä musiikin fyysistä oppimisympäristöä, poikkileikkausasetelma on soveltuva tähän käyttötarkoitukseen. Aineiston analyysi toteutetaan aineistolähtöisesti, jolla tarkoitetaan sitä, että analyysi perustuu osallistujien tuottamiin käsitteisiin ja teemoihin (Juuti & Puusa, 2020, s. 9). Analyysin avulla pyritään tunnistamaan opetustilojen monimuotoisuus esimerkiksi kalusteiden, soitinten sekä sisustuselementtien suhteen sekä hahmottamaan, miten työtävät ja opettajan omat tavoitteet vaihtelevat.

Aineistonkeruu on toteutettu sähköisen kyselylomakkeen avulla, mikä parantaa kyselyn saavutettavuutta. Sähköinen kysely mahdollistaa musiikkia opettavien opettajien tavoittamisen laajalta alueelta ja nopeuttaa aineiston keruuta verrattuna postikyselyyn. Menetelmän etuina ovat ajansäästö ja kustannustehokkuus, sillä sähköisen kyselyn järjestäminen on suhteellisen edullista ja nopeaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 87.) Kysely on laadittu Webropol-sovelluksella, joka mahdollistaa vastausten turvallisen tallentamisen sekä ryhmittelyn myöhemmin Excelissä.

Ennen aineiston keruuta on laadittu aineistohallintasuunnitelma, jossa on kuvattu aineiston säilyttäminen ja hävittäminen. Tutkimusaineisto säilytetään tietoturvallisesti viiden vuoden ajan, minkä jälkeen se hävitetään. Aineisto on ainoastaan tutkijoiden ja opinnäytetyön ohjaajan käytettävissä. Tiedot arkistoinnista ja jatkokäytöstä turvaavat tutkittavan oikeutta saada informaatiota aineiston koko elinkaaresta sekä noudattavat tutkimuseettisiä periaatteita. (Kuula-Luumi, 2021.)

Kyselyn mukana vastaajille on lähetetty tietosuojailmoitus, jossa on kerrottu tutkielman tarkoituksesta, aineiston keruusta ja säilytyksestä (Kuula-Luumi, 2021). Kyselylomakkeen alussa kerätään osallistujilta taustatietoja, kuten koulutus, työpaikka ja työkokemuksen määrä. Tämä mahdollistaa vastaajaryhmien muodostamisen ja vertailun taustatietojen pohjalta. Taustatietojen jälkeen lomake siirtyy tutkimuskysymyksiin, jotka ovat jaoteltu kolmeen teemaan: musiikin opetustilan fyysinen ympäristö, sen opetusta tukeva rooli sekä opettajien kokemukset opetustilasta. Kysely sisältää yhteensä 10 avointa ja 11 suljettua kysymystä. Vastaamiseen on kulunut keskimäärin noin 10–20 minuuttia. Ennen varsinaista käyttöönottoa kyselylomake on esitettävä muutamalla kohderyhmän edustajalla, jotka ovat antaneet

palautetta sen selkeydestä ja kuormittavuudesta. Palautteen perusteella lomaketta on hiottu muutaman kysymyksen muotoilun osalta ymmärrettävämmäksi.

### 3.3 Tutkimuslomake

Tutkimuslomake koostuu viidestä osiosta: 1) taustatiedot, 2) musiikin opetustilan kalusteet, 3) soittimien määrä ja säilytys, 4) työtavat sekä 5) opettajan kokemus opetustilasta sekä opetuksen tavoitteista. Lomakkeen alussa osallistujille on kerrottu tutkielman tarkoituksesta, aiheesta sekä lomakkeen rakenteesta. Lisäksi lomakkeen alusta löytyy linkki tietosuojailmoitukseen sekä tutkijoiden yhteystiedot. Ensimmäisenä vastaajilta on pyydetty suostumus vastausten hyödyntämiseen Pro gradu -tutkielmassa. Taustatietoina vastaajilta on kartoitettu koulutus, työpaikka sekä työkokemuksen määrä, jotta on mahdollista muodostaa vastaajaryhmiä ja vertailla niitä keskenään aineiston analyysivaiheessa.

Toisen osion kysymykset musiikin opetustilan kalusteista perustuvat Opetushallituksen julkaisemaan Musiikin opetustilojen suunnitteluoppaaseen, jossa annetaan suosituksia musiikin luokan keskeisiin kalusteratkaisuihin (Unkari, 2012, s. 60–61). Tältä pohjalta kyselyssä on kartoitettu musiikin opetustilan tuoleja, pöytiä, tauluja, akustiikkaratkaisuja, opettajan työpistettä sekä sisustuselementtejä. Sisustuselementit sisällytettiin kyselyyn, sillä opetussuunnitelmassa ja Opetushallituksen suunnitteluoppaassa korostetaan oppimisympäristön viihtyisyyden ja toiminnallisuuden merkitystä (POPS, 2014, 29; Unkari, 2012, 68). Suunnitteluoppaassa huomioidaan myös useita rakenteellisia ja pedagogisia kokonaisuuksia, kuten tilojen muoto ja korkeus, talotekniikan sijoittelu sekä akustiikan laadulliset vaatimukset (Unkari, 2012, s. 69). Näitä osa-alueita ei sisällytetty kyselyyn, koska niiden arviointi edellyttäisi teknistä asiantuntemusta. Tässä tutkielmassa näkökulmana on kuitenkin opettajien käytännön kokemus musiikinluokan toimivuudesta.

Kolmannen osion kysymykset liittyvät soittimien määrään ja säilytykseen. Ne perustuvat Musiikin opetustilojen suunnitteluoppaaseen, jossa on luonnos musiikinluokan perusvarusteluksi soittimien ja laitteiden sekä niiden säilytyksen osalta. Soittimet on jaettu kategorioihin: akustiset soittimet, perkussiosoitimet sekä sähkösoittimet. Jokaisen kategorian alle on annettu soittimille minimisuositusmäärä. (Unkari, 2012, s. 134–135.) Lomakkeessa ei ole kartoitettu pienimpien perkussiosoitimien kuten claven, guirojen, shakerien, marakassien ja tamburiinien määrää, jotta kyselylomakkeesta ei tulisi liian raskas osallistujalle. Laitteet

puolestaan jakautuvat kategorioihin: soitinvahvistimet, musiikinluokan äänentoistojärjestelmä, liikuteltava bänditilan äänentoistoseetti, mikrofonit, äänilähteet sekä opettajan äänityöasema (Unkari, 2012, s. 134–135). Jotta tutkielmasta ei tule liian raskasta vastaajalle, laitteiden osalta on selvitetty vain tyytyväisyyttä äänentoistojärjestelmään sekä opettajan työpistettä.

Neljännessä osiossa kartoitetaan käytettyjä työtapoja sekä niiden onnistumista käytetyssä opetustilassa. Kysymykset perustuvat POPS:ssa (2014) mainittuihin musiikin työtapoihin. Yhteisiä työtapoja kaikille vuosiluokille ovat soittaminen, laulaminen, säveltäminen, musiikkiliikunta, kuuntelu, improvisointi sekä kokemuksista keskustelu. (POPS, 2014, s. 141–142.) Näitä yhteisiä työtapoja kartoittamalla voidaan varmistaa, että tutkielma keskittyy opetus suunnitelman mukaisiin työtapoihin. Osion ensimmäisessä kysymyksessä vastaajia pyydetään arvioimaan viisiportaisella Likert-asteikolla, miten kukin työtapo onnistuu käytetyssä opetustilassa. Tähän ei kuitenkaan sisällytetty kokemuksista keskustelua tai improvisointia, koska kokemuksista keskustelun voidaan ajatella onnistuvan missä tahansa tilassa ja improvisointi puolestaan hyödyntää muita työtapoja kuten laulamista, soittamista, musiikkiliikuntaa tai säveltämistä. Toisessa kysymyksessä vastaajia pyydetään asettamaan työtavat eniten käytetystä vähiten käytetyimpään, jotta saadaan tietoa työtapojen yleisyydestä. Järjestetyt työtavat ovat: soittaminen, laulaminen, säveltäminen, musiikkiliikunta, kuuntelu, improvisointi sekä kokemuksista keskustelu

Lomakkeen viimeisessä osiossa kartoitetaan oppimista edistäviä ja heikentäviä tekijöitä sekä opettajan omia tavoitteita musiikinopetuksen osalta. Avoimet kysymykset mahdollistavat vastaajien mielipiteiden ilmaisemisen omin sanoin, ja tuovat esiin näkökulmia, joita suljetut kysymykset eivät välttämättä paljasta. (Cohen ym., 2018, s. 475–476.) Avointen kysymysten avulla syvennetään ymmärrystä opettajan musiikkikasvatuksesta sekä fyysisen oppimisympäristön heikkouksista ja vahvuuksista. Lopuksi vastaajalle annetaan mahdollisuus täydentää vastauksiaan tai antaa muuta palautetta tutkielmasta. Tämän avulla voidaan mahdollisesti monipuolistaa aineistosta nousevia teemoja ja tukea laadullista analyysia.

### **3.4 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysi toteutetaan tässä tutkielmassa laadullisen analyysin tutkimustraditioita hyödyntäen. Laadullinen analyysi mahdollistaa aineiston syvällisen ymmärtämisen, tulkinnan

ja kuvailemisen. Analyysin kaksi vaihetta ovat havaintojen pelkistäminen sekä arvoituksen ratkaiseminen. Pelkistämisessä aineisto jaotellaan pienempiin analyysiyksiköihin, joita yhdistellään ja karsitaan yhteisten piirteiden löytämiseksi. Arvoituksen ratkaisemisessa pyritään luomaan merkityksellisiä tulkintoja yhdistämällä havaintoja aikaisempaan tutkimukseen ja kontekstiin sekä tavoitellaan syvällistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari, 2011, s. 40, 44, 51.) Tavoitteena on irrottaa tehdyt johtopäätökset yksittäisistä henkilöistä ja siirtää johtopäätökset yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle (Metsämuuronen ym., 2006, s. 122). Tässä tutkielmassa laadullinen analyysi toteutetaan hyödyntämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysia sekä tyypittelyä.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäiset vaiheet ovat tutkimusaineiston tuottaminen ja siihen perehtyminen. Aineistoon perehtymisen jälkeen analyysi aloitetaan pelkistettyjen ilmausten luomisella alkuperäisistä ilmauksista sekä niiden listaamisella. Pelkistetyistä ilmaisuista pyritään etsimään yhtäläisyyksiä ja eroja, ja näiden pohjalta luodaan alaluokkia ja yläluokkia. Aineistolähtöinen analyysi perustuu kerättyyn aineistoon, joten analyysiyksiköitä ei määritetä etukäteen, vaan ne muodostuvat luonnollisesti tutkimusaineiston pohjalta. Näin pyritään rakentamaan teorettinen ja kokonaisvaltainen ymmärrys musiikin fyysisestä oppimisympäristöstä. Sisällönanalyysissa laaja aineisto järjestetään tiiviiseen ja ymmärrettävään muotoon kadottamatta tutkimusaineiston sisältämää tietoa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–127.) Tutkielman avoimet kysymykset on analysoitu aineistolähtöistä sisällönanalyysia hyödyntämällä. Jokaiselle avoimelle kysymykselle on luotu oma välilehti Exceliin, missä alkuperäisestä ilmauksesta on luotu ensin pelkistetty ilmaus. Pelkistettyjen ilmausten pohjalta on luotu alaluokkia ja alaluokkien jälkeen vielä yläluokat. Huomioitavaa on, että analyysin perusteella muodostetut teemat nojaavat kuitenkin tutkijan omiin tulkintoihin siitä, mitä tutkittava on ilmaissut. (Hirsjärvi & Hurme, 2010, s. 173).

Taulukko 1. Esimerkki sisällön analyysin etenemisestä tässä tutkielmassa.

	<b>ALKUPERÄINEN ILMAUS</b>	<b>PELKISTETTY ILMAUS</b>	<b>ALALUOKKA</b>	<b>YLÄLUOKKA</b>
O1	Mikserin langaton hallinta. Näytöt joilla voi pyörittää sointuja ja sanoja.	Langaton mikseri Näyttö	Toimiva äänentoisto Älytaulu	Ääniympäristö TVT
O2	Hyvä TVT ja bändilava.	Hyvä TVT Bändilava	Hyvä TVT Bändilava	TVT Musiikinluokan strukturointi
O3	Tarpeeksi soittimia ja tilaa niiden soittamiseen, apuvälineet ja merkinnät soittimissa, selkeät ohjeet taululla oppilaille	Riittävästi soittimia Tilaa soittamiselle Apuvälineet Merkinnät soittimissa Selkeät ohjeet taululla	Riittävästi soittimia Tilaa soittamiselle Apuvälineet Merkinnät soittimissa Selkeät ohjeet taululla	Soitinten saatavuus ja saavutettavuus Tilan koko Rutiinit

Aineistoa on analysoitu myös hyödyntäen tyypittelyä. Tyypittelyssä aineisto jaotellaan tiettyihin tyyppihin yhteisten näkemysten mukaan. Näistä yhteisistä näkemyksistä muodostuu eräänlainen yleistys, tyyppiesimerkki. Samankaltaisia näkemyksiä edustavat yksilöt muodostavat siis tyyppin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107.) Tässä tutkielmassa tyypittelyä on hyödynnetty opettajien musiikkikasvatusnäkemysten analysoinnissa. Alkuperäistä ilmausta, pelkistettyä ilmausta sekä ala- ja yläluokkia hyödyntäen musiikkikasvatusnäkemyksistä on luotu neljä tyyppiä, joita yhdistävät tietyt piirteet ja kriteerit.

Aineistolähtöistä analyysia on haastavaa toteuttaa kokonaan objektiivisesti, koska analyysi on aina tutkijan tulkinta aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.108–109). Tutkimustietoa on analysoitu kahden tutkijan yhteistyöllä, jonka avulla on parannettu tutkielman luotettavuutta. Jokaisella tutkijalla on oma tarkkailu- ja tulkintatyylinsä, mikä heijastuu tehdyissä tulkinnoissa. Kahden tutkijan perehtyminen aineistoon itsenäisesti ja tulkintojen vertailu toisen tutkijan kanssa voi johtaa luotettavimpiin tuloksiin. (Cohen ym., 2018, s. 265–266.) Tutkijoiden välinen triangulaatio tukee sitä, että henkilökohtaiset ennako-oletukset eivät ohjaa liikaa tutkimusta, ja se mahdollistaa tulkintojen sekä oman ajattelun kriittisemmän arvioinnin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 166–172).

### 3.5 Tutkimusetiikka

Eettiset kysymykset tulevat osaksi jo tutkielman suunnitteluvaiheessa. Tutkielman aiheen sekä tutkimusasetelman päättäminen voivat heijastaa esimerkiksi poliittista agendaa. Se, mitä tutkielmaan sisällytetään ja mitä jätetään tutkielman ulkopuolelle sisältää eettisiä valintoja ja ilmentää tutkijan valta-asemaa. (Cohen ym., 2018, s. 114–115, 120–122, 136–137.)

Tutkielmassa noudatetaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistamia periaatteita ihmisiin kohdistuvista tutkimuksista sekä hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Eettisiin periaatteisiin sisältyvät esimerkiksi luotettavuus, rehellisyys, vastuunkanto, tutkittavien ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sekä tutkielman toteuttaminen siten, että tutkielma ei aiheuta haittaa tai riskejä tutkielmaan osallistujalle. (Kohonen ym., 2019, s. 4–7; TENK, 2023.) Tutkijat kantavat vastuunsa näiden periaatteiden noudattamisesta koko tutkimusprosessin ajan.

Tutkielmassa on varmistettu, että tutkittavan oikeudet toteutuvat. Osallistumisen vapaaehtoisuus, tutkielman keskeytys missä tahansa vaiheessa sekä ymmärrettävä kuvaus tutkielmasta ja sen tarkoituksesta ovat tutkittavalle kuuluvia perusoikeuksia. (Kuula-Luumi, 2021.) Kyselylomakkeen saatesanoissa on kerrottu tutkielman tarkoitus, rakenne sekä varmistettu osallistumisen vapaaehtoisuus (Cohen ym., 2018, s. 127–128). Suostumus osallistumiseen on kerätty tutkimuslomakkeen alussa, jossa osallistuja on antanut luvan hyödyntää vastauksiansa pro gradu -tutkielmassa.

Osallistujilla on ollut oikeus keskeyttää tai perua osallistuminen missä vaiheessa tahansa, jolla kunnioitetaan osallistujan itsemääräämisoikeutta (Cohen ym., 2018, s.127). Tutkielman keskeyttäminen ei ole aiheuttanut tutkittavalle minkäänlaisia seuraamuksia, mikä tukee eettistä tutkimuksen toteutusta (Kuula-Luumi, 2021). Lisäksi tutkimuksessa on noudatettu vahingoittamisen välttämisen periaatetta. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksen ei tulisi aiheuttaa fyysistä, psyykkistä, emotionaalista tai sosiaalista haittaa. Tutkijan tehtävänä on arvioida mahdolliset haitat ja minimoida ne. (Cohen ym., 2018, s.127.) Tässä tutkielman haitan minimointi on toteutettu muun muassa siten, että kyselylomakkeessa ei kerätty mitään sellaisia tietoja, joista osallistuja olisi tunnistettavissa, sekä tutkimuslomakkeen kysymykset keskittyvät opettajien arjessa havaittaviin asioihin, eivät henkilökohtaisiin arvoihin tai arkaluontoisiin asioihin. Tutkielmassa anonymiteetti on varmistettu siten, että kyselylomakkeessa ei ole kerätty mitään sellaisia tietoja, joista vastaaja olisi yhdistettävissä

työpaikkaansa. Näin osallistujan yksityisyys säilyy, mikä lisää tutkimuksen eettisyyttä. Anonymiteetti on keskeinen keino turvata osallistujien yksityisyys ja estää tutkimukseen liittyvä haitta. (Cohen ym., 2018, S.142.)

Tutkittavalla on oikeus saada totuudenmukaista, ymmärrettävää sekä selkeää tietoa tutkielman tavoitteista, osallistumisesta sekä mahdollisista kielteisistä vaikutuksista (Kuula-Luumi, 2021). Joissakin tapauksissa voi olla perusteltua, että tutkielmaan osallistuja ei tiedä, että häntä tutkitaan. Tämä muodostaa kuitenkin suuria eettisiä haasteita tutkimuksen toteutuksessa ja tämä vaatii aina eettistä ennakoarviointia. (Cohen ym., 2018, s. 126–127.) Tässä tutkielmassa tutkittava on ollut tietoinen tutkielman tarkoituksesta ja on tiennyt olevansa tutkimuksen kohteena. Lisäksi tutkittaville tulee tuoda ilmi, mikäli jokin instituutio tai taho rahoittaa tutkimusta. (Cohen ym., 2018, s. 127–128.) Tässä tutkielmassa ei ole rahoittajaa, joka saattaisi olla riski tulosten vääristymiseen.

Se, missä ja miten tutkimuskutsu julkaistaan, voi sisällyttää tai sulkea pois tiettyjä vastaajaryhmiä (Cohen ym., 2018, s. 120–122). Tutkimuskutsu on julkaistu Facebook-ryhmissä, mikä on sulkenut ulkopuolelle opettajat, jotka eivät kuulu näihin Facebook-ryhmiin. Näin ollen tutkimuskutsu on tavoittanut vain pienen osan kohderyhmään kuuluvista opettajista. Internetkyselyiden eettisiksi huoliksi ovat nousseet esimerkiksi mahdolliset tietoturvahaitat, luottamuksellisuus, immateriaalioikeudet sekä koettu yksityisyys. (Cohen ym., 2018, s. 144–145.) Tutkittavien tietosuojan ja yksityisyyteen liittyvät asiat turvataan tietosuojailmoituksen mukaisesti. Tutkimusaineistoa säilytetään Seafile -pilvipalvelussa viisi vuotta, jonka jälkeen se tuhotaan.

Aineiston analyysi tehdään huolellisesti ja oikeudenmukaisesti kunnioittaen vastaajan etua (Cohen ym., 2018, s. 114–115, 120–122, 136–138). Tässä tutkielmassa tämä tarkoittaa sitä, että jokainen vastaajaryhmä tulee tasapuolisesti huomioiduksi. Tavoitteena on välittää osallistujan mielipiteet ja vastaukset niin todenmukaisesti kuin mahdollista (Cohen ym., 2018, s. 138). Useampaan otteeseen tulosten tulkitsemisella sekä alkuperäisen ilmauksen kuljettamisella läpi analyysin, on pyritty säilyttämään osallistujan ääni kuuluvissa. Tutkijalla on valta-asema suhteessa osallistujaan, mikä on tärkeää tiedostaa. Myös tutkijan tekemät tulkinnat osallistujan vastauksista osoittavat valta-asemaa suhteessa osallistujaan. Tutkijan tulee pyrkiä tulkinnoissaan objektiivisuuteen. Osallistujien näkemykset tuodaan esiin mahdollisimman todenmukaisesti sekä vaihtoehtoiset tulkinnat otetaan huomioon. Avoimista vastauksista nousevat teemat raportoidaan ilman tutkijoiden omia ennako-odotuksia. (Cohen

ym., 2018, s. 138.) Näin analyysi säilyttää luotettavuutensa ja heijastaa opettajien kokemuksia mahdollisimman tarkasti.

Laadullisen tutkimuksen eettisessä tarkastelussa korostuu myös hyve-etiikka. Tutkijan henkilökohtaiset hyveet, kuten rehellisyys, huolellisuus ja oikeudenmukaisuus ohjaavat päätöksentekoa kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Hyve-etiikka edellyttää tutkijalta jatkuvaa reflektointia ja pyrkimystä tuottamaan tutkimustuloksia, jotka heijastavat osallistujien näkemyksiä mahdollisimman todenmukaisesti. (Iphofen & Tolich, 2018, s. 35–36.) Hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden mukaisesti tutkielmassa on huolehdittu siitä, ettei tapahdu esimerkiksi plagiointia, tulosten vääristelyä, puutteellista kirjaamista eikä samoja tuloksia julkaista useaan kertaan näennäisesti uutena (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150–154). Lähteiden etsimisessä on hyödynnetty Keenious-sovellusta, joka on tekoälypohjainen artikkelien etsimiseen tarkoitettu työkalu. Kaikki aineistonkeruun, tulosten analysoinnin sekä raportoinnin vaiheet on dokumentoitu huolellisesti sekä tutkimusaineistoa hyödynnetään ainoastaan tässä tutkielmassa. Tällä tavalla tutkimusprosessi toteutetaan vastuullisesti ja eettisesti kestäväällä tavalla, sitoutuen hyvään tieteelliseen käytäntöön.

## **4 Tulokset**

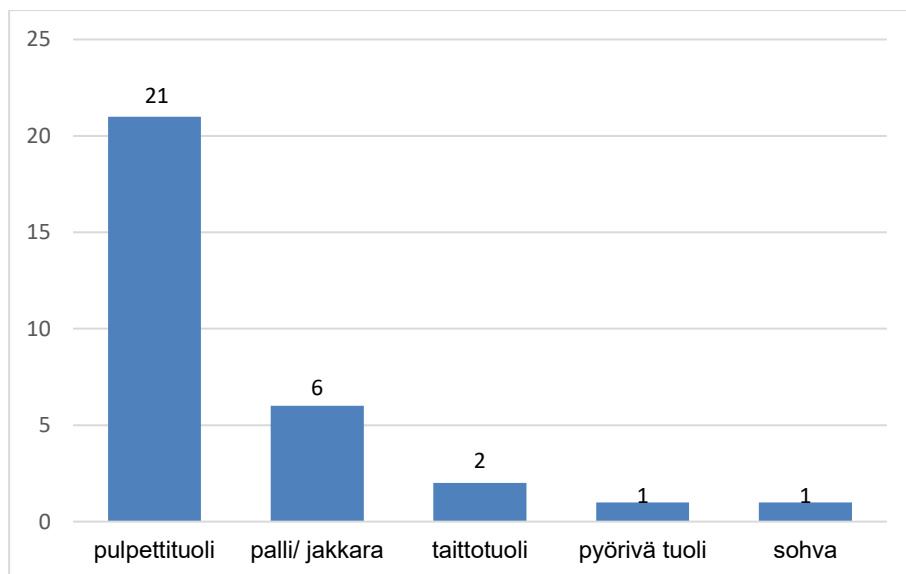
Tutkimustulokset esitetään tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Aluksi perehdytään musiikin fyysiseen oppimisympäristöön. Osiossa tarkastellaan opetustilojen kalusteita, soittimia, tauluja, sisustuselementtejä sekä opettajan työpistettä. Tämän jälkeen tarkastellaan opettajien hyödyntämiä työtapoja sekä niiden onnistumista käytetyssä opetustilassa. Viimeisenä tarkastellaan oppimiseen vaikuttavia tekijöitä sekä opettajien omia tavoitteita musiikin opetuksessa.

### **4.1 Musiikin opetustilan kalusteet ja sisustus**

Ensimmäisenä tarkastellaan musiikin opetustilojen kalusteita ja välineistöä. Tulokset perustuvat avoimiin vastauksiin, joissa opettajat kuvasivat tuoleja, pöytiä, tauluja, akustiikkaratkaisuja, opettajan työpistettä sekä käytettyjä sisustuselementtejä. Tämän lisäksi kartoitettiin soitinten määrää, säilytyspaikkoja sekä oppikirjojen käyttöä.

#### **4.1.1 Musiikin opetustilan kalusteet**

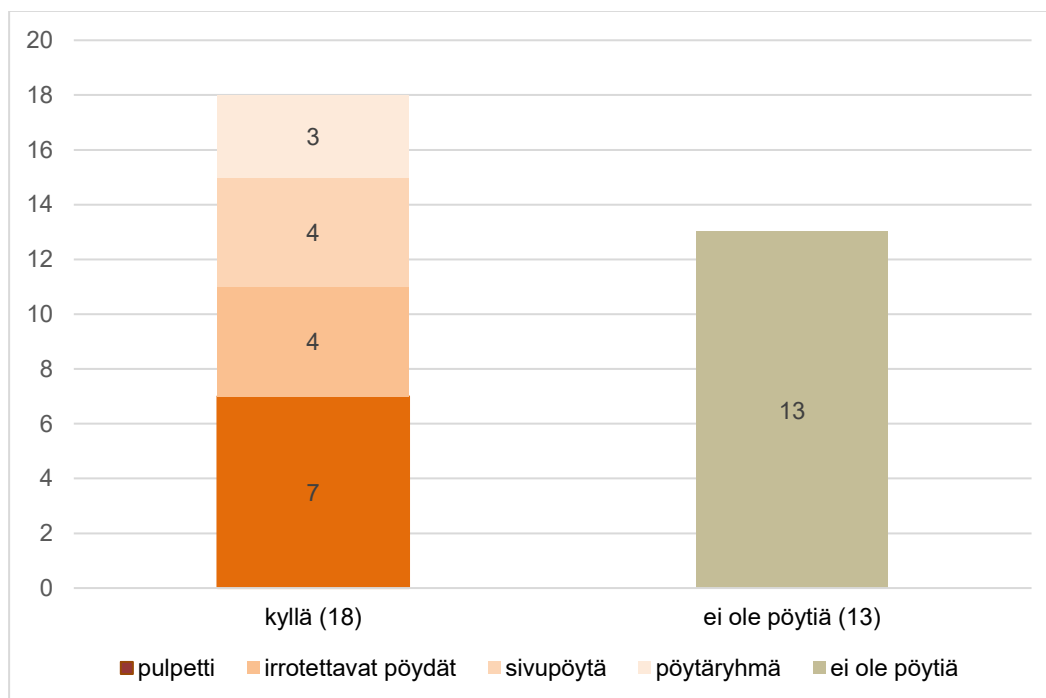
Selkeästi yleisin musiikin opetustiloissa käytetty tuoli on pulpettituoli eli puinen tai muovinen tuoli, joka ei pyöri ja jossa on selkänoja, mutta ei ole käsinoja. 31 vastaajasta 21 kertoo luokassa olevan pulpettituolit. Kuusi vastaajaa kertoo luokassa penkkeinä olevan jakkarat tai pallit eli selkänojaton ja käsinojaton tuoli. Yksittäisiä vastauksia saavat myös taittuolit, pyörivät tuolit sekä sohvut.



Kuvio 3. Musiikin opetustiloissa käytetyt tuolit (N=31).

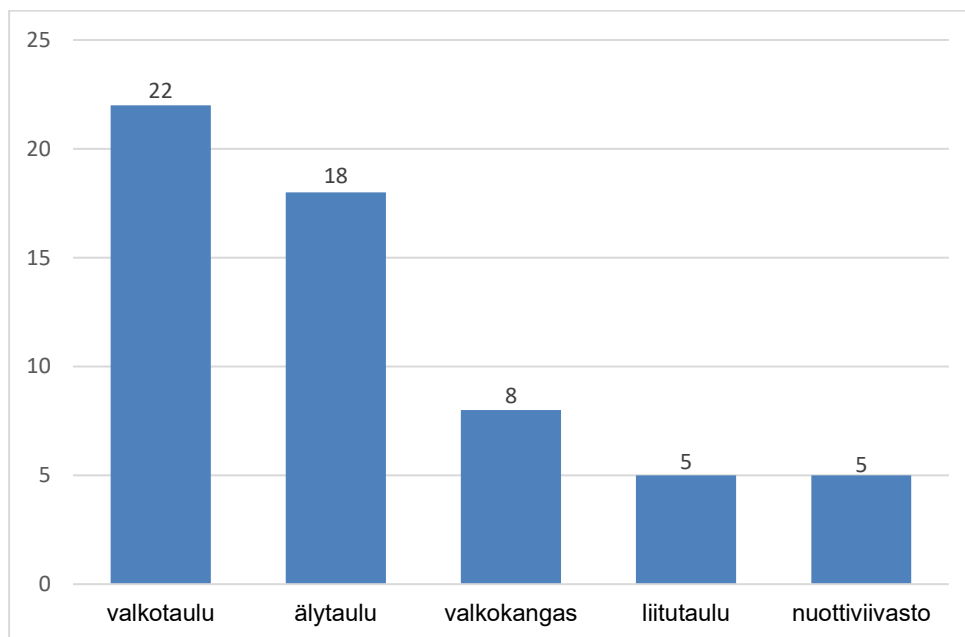
Pöytien olemassaolo jakautuu melko tasaväkisesti. 31 luokasta 18 luokassa on pöydät ja 13 ei ole pöytiä. Pöydistä yleisin tyyppi on pulpetti, joka löytyy seitsemästä luokasta. Muutamia vastauksia on kertynyt lisäksi irrotettaviin pöytiin, sivupöytiin sekä pöytäryhmiin.

Sivupöydillä tässä tarkoitetaan pöytiä, jotka ovat sijoitettu luokkatilan reunoille, mutta ne voidaan tarvittaessa nostaa käyttöön esimerkiksi kirjallisen työn ajaksi. Pöytäryhmillä puolestaan tarkoitetaan joko isompaa pöytää tai useammasta pöydästä muodostettua ryhmää.



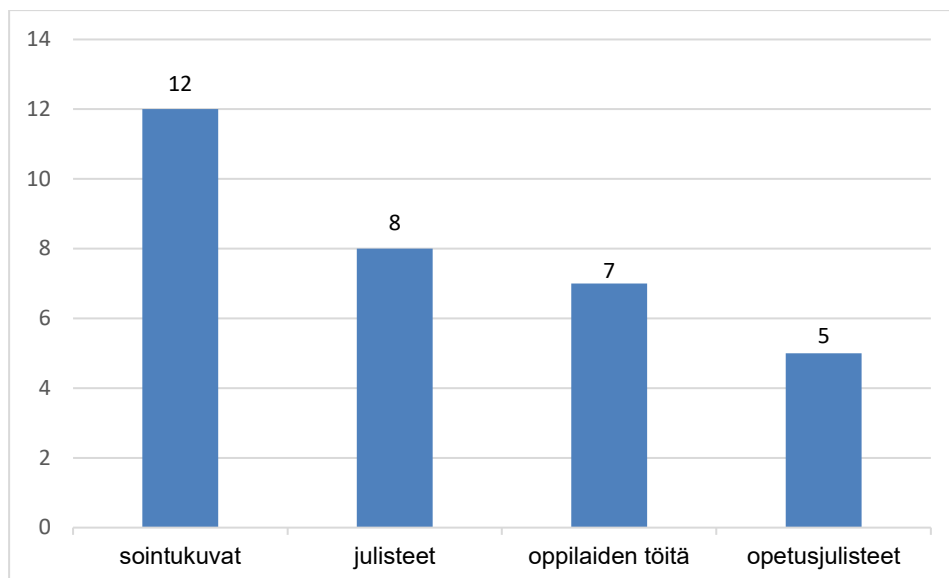
Kuvio 4. Musiikin opetustiloissa käytetyt pöydät (N=31).

Lähes kaikissa luokissa on kaksi erilaista taulua. Taulujen määrä vaihtelee yhdestä taulusta neljään tauluun. Vastaajan on ollut siis mahdollista kertoa kaikki erilaiset taulut, joita luokasta löytyy. Kaksi eniten musiikin opetustiloissa hyödynnettyä taulua ovat valkotaulu sekä älytaulu. 31 vastaajasta valkotaulusta mainitsee 22 vastaajaa ja älytaulusta 18 vastaajaa. Lisäksi musiikin opetustiloista löytyy valkokangas (8), liitutaulu (5) sekä nuottiviivasto (5).



Kuvio 5. Musiikin opetustiloissa käytetyt taulut. Vastaaja on voinut valita useamman kuin yhden vaihtoehdon (N=31).

19 vastaajalla on musiikin opetustilassa sisustuselementtejä, puolestaan 12 vastaajaa kertoo, että heillä ei ole opetustilassa mitään sisustuselementtejä. Sisustuselementteinä musiikin opetustiloista hyödynnetään sointukuvia, julisteita, oppilaiden töitä sekä opetusjulisteita. Sointukuvilla tarkoitetaan kaavioita sointujen otteista esimerkiksi kitaralla, pianolla tai ukulelella. Julisteilla puolestaan tarkoitetaan esimerkiksi kuvia artisteista, kiertuejulisteita tai muuta materiaalia, joissa ei ole pedagogista tekstiä. Opetusjulisteet ovat puolestaan julisteita, joissa on pedagoginen tarkoitus. Opetusjulisteita ovat esimerkiksi julisteet nuottien aika-arvoista, orkesterin järjestyksestä kertovat tai soittoasentoon liittyvät julisteet. Oppilaiden työt voivat olla esimerkiksi esitelmiä artisteista tai erilaisista musiikkikulttuureista. Vastauksissa esiin nousevat sisuselementit ovat kaikki seinille kiinnitettäviä julisteita, joilla pääsääntöisesti on oppimista tukeva tarkoitus.



Kuvio 6. Musiikin opetustiloissa käytetyt sisustuselementit (N=19).

Sisustuselementtien lisäksi seinillä säilytetään usein soittimia. Lähes kaikissa opetustiloissa soittimia säilytetään ainakin seinillä tai avohyllyillä, jonka lisäksi hieman yli puolet vastaajista kertoo, että soittimia säilytetään lisäksi kaapeissa ja/ tai varastossa. Useissa vastauksissa mainitaan myös, että soittimia säilytetään bändisoittoalueella tai lattialla. Varastoissa ja kaapeissa säilytetään usein myös oppikirjoja ja muuta oppimateriaalia. Oppikirjojen käyttöä on kartoitettu kysymällä, onko käytössä oppikirjat. 20 vastaajalla on käytössä oppikirjat ja puolestaan 11 ei ole oppikirjoja käytössä. Tuloksissa ei ole havaittavissa, että luokka-asteella olisi merkitystä siihen, onko oppikirjat käytössä vai ei.

Vastauksista ilmenee, että yleisesti opettajan työpisteeltä löytyy tietokone, dokumenttikamera ja mikseri. Vastaajat toteavat olevansa tyytyväisiä äänentoistojärjestelmiin. Ainoastaan kaksi vastaajaa kertoo olevansa pettyneitä siihen, miten äänentoisto on toteutettu luokassa. Haasteena näillä vastaajilla on, että opettajantyöpiste on sijoitettu paikkaan, josta näkymä taululle ja etäisyys oppilaisiin on huono tai kaiuttimien laatu ei vastaa opetuksen tarpeisiin.

#### 4.1.2 Musiikin opetustilan soitinvarustus

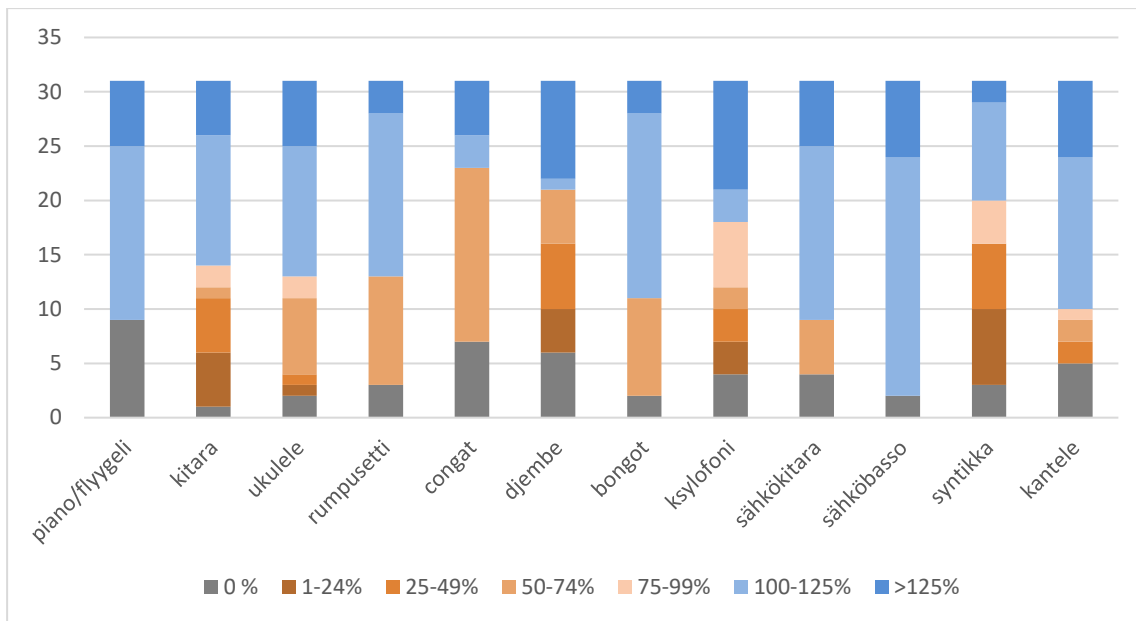
Taulukossa 2 vertaillaan soittimien määrää suhteessa Opetushallituksen antamiin suosituksiin musiikinluokan varustelusta. Taulukossa on eritelty jokaisen soittimen osalta suositusten minimimäärä sekä kuinka monessa musiikin opetustilassa soitinta on alle suositusten tai

suositustenmukainen määrä tai enemmän. Soitinten määrää on selvitetty kysymällä, kuinka monta kutakin soitinta opetustilassa on.

Taulukko 2. Musiikin opetustiloista löytyvien soittimien määrä (N=31). Musiikin opetustiloista löytyvien soittimien määrä vertailtuna Opetushallituksen suositukseen soittimien määrästä musiikin luokissa.

<b>soittimet</b>	<b>suositusten minimimäärä</b>	<b>suositusten mukainen tai yli</b>	<b>alle suositusten</b>
piano/ flyygeli	1	22	9
akustinen kitara	20 17 (oikeakätistä) + 3 (vasenkätistä)	17	14
ukulele	20 (ei suosituksessa, rinnastetaan kitaraan)	18	13
rumpusetti akustinen/sähköinen	2	18	13
congat	2	8	23
djembe	5	10	21
bongot	2	20	11
ksylofoni	5	13	18
sähkökitara	2	22	9
sähköbasso	1–2	29	2
sähköpiano/ syntikka	4–6	11	20
kantele	5–10	21	10

Syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi soitinten määrän esiintymistä tarkastellaan lisäksi tarkemmin prosentuaalisen luokittelun avulla. Tätä luokittelua varten soitinmäärät on jaettu seitsemään kategoriaan sen mukaan, missä määrin ne alittavat, saavuttavat tai ylittävät annetut suositukset. Luokittelun tarkoituksena on havainnollistaa tarkemmin suositusten toteutumisen määrää opetustilojen välillä.



Kuvio 7. Soitinmäärien toteutuminen suosituksen pohjalta jaoteltuna seitsemään kategoriaan.

Soitinten määrän toteutuminen tarkemmin esitetään kuviossa 7. Käytössä olevien soitinten määrä on suhteutettu suositeltuun määrään prosenttien avulla, ja soitinkohtaiset suositukset on listattu taulukossa 2. Määrien toteutuminen on jaettu seitsemään kategoriaan, mikä antaa paremman kokonaiskuvan käytössä olevien soittimien määrästä. Luokittelun ääripäät muodostuvat opetustiloista, joissa soitinta ei ole lainkaan käytössä, sekä opetustiloista, joissa soitinmäärä täyttyy tai ylittyy suosituksen selvästi. Suositusten alittumista kuvaavia kategorioita on neljä, kun taas suositusten täyttymistä tai ylittämistä kuvaavia kategorioita on kaksi. Prosenttiosuuksien avulla on laskettu, minkä verran käytössä oleva soitinmäärä toteuttaa annetusta suosituksesta, ja kuviossa 7 on havainnollistettu, miten eri opetustilat sijoittuvat näihin kategorioihin. Esimerkiksi akustisissa kitaroissa suositus on 20 kitaraa, joten kategoriaan 1–24 % sijoittuu kaikki ne vastaajat, jotka ovat kertoneet, että kitaroita on 1–4 kappaletta, kategoriaan 25–49 % ne, jotka ovat kertoneet, että kitaroita on 5–9 kappaletta, kategoriaan 50–74 % ne, jotka ovat kertoneet, että kitaroita on 10–14 kappaletta ja niin edelleen. Kategoria 75–99 % sijoittuu jo niin lähelle suositusta, että tähän kategoriaan sijoittuvia opetustiloja voidaan pitää varustelultaan melko hyvänä. Kategoriat 100–125 % sekä >125 % puolestaan osoittavat, että soitinten määrä täyttyy tai on enemmän kuin suositellaan. Mikäli soitinta on yli 25 % suositellun määrän, sijoittuvat nämä vastaajat kategoriaan >125 %.

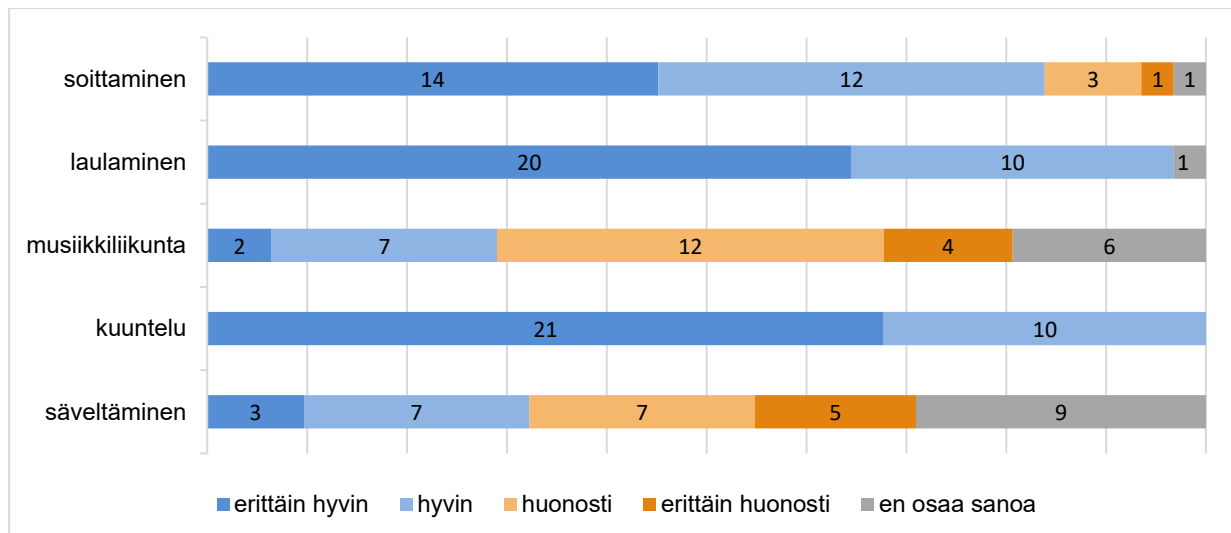
Suosituksia toteutuvat parhaiten sähköbasson, pianon tai flyyngelin, sähkökitaran sekä kanteleen osalta. Lähes kaikissa opetustiloissa on sähköbassoja vähintään suositusten

mukainen määrä. Suositukset toteutuvat hyvin myös pianon tai flyygelin, sähkökitaran sekä kanteleiden osalta. Hieman yli puolissa opetustiloissa suositusmääriä vastaavat soittimet ovat akustinen kitara, ukulele sekä rumpusetti. Heikoiden suositukset toteutuvat congien, djemben, ksylofonien ja sähköpianon tai syntikan osalta. Huomattavaa on kuitenkin se, että congien suositus on kaksi kappaletta, mutta vähintään yksi conga löytyy kuitenkin selvästi suurimmassa osasta opetustiloja. Eniten soittimen kokonaan opetustilasta puuttumista esiintyy pianon tai flyygelin, congien ja djembejen osalta.

## 4.2 Työtavat musiikin opetuksessa

Opettajien käyttämiä työtapoja on selvitetty kysymällä, miten työtavat onnistuvat musiikin opetustilassa sekä kuinka paljon opettajat hyödyntävät eri työtapoja. 31 vastaajasta viisi kertoo, että musiikkia ei opeteta erillisessä musiikinluokassa ja muissa, 26 koulussa, musiikkia opetetaan erillisessä musiikinluokassa. Pääsääntöisesti opettajat, jotka opettavat musiikkia erillisessä musiikinluokassa ovat tyytyväisempiä musiikin opetustilaan kuin he, jotka eivät opeta musiikkia erillisessä musiikin luokassa. Yleisin paikka musiikin opettamiselle on erillinen musiikinluokka. Tämän lisäksi 11 vastaajalla on käytössä jokin lisätila musiikin opettamiselle kuten auditorio, studio tai muu pieni harjoitustila.

Vastaajat arvioivat, kuinka eri työtavat onnistuvat käytetyssä musiikin opetustilassa. Asteikkona toimii viisiportainen Likert-asteikko, jossa numero yksi tarkoittaa erittäin huonosti ja numero viisi erittäin hyvin. Vastaajille annetut selitetekstit numeroille ovat: 1=erittäin huonosti, 2=huonosti, 3=en osaa sanoa, 4=hyvin sekä 5=erittäin hyvin.



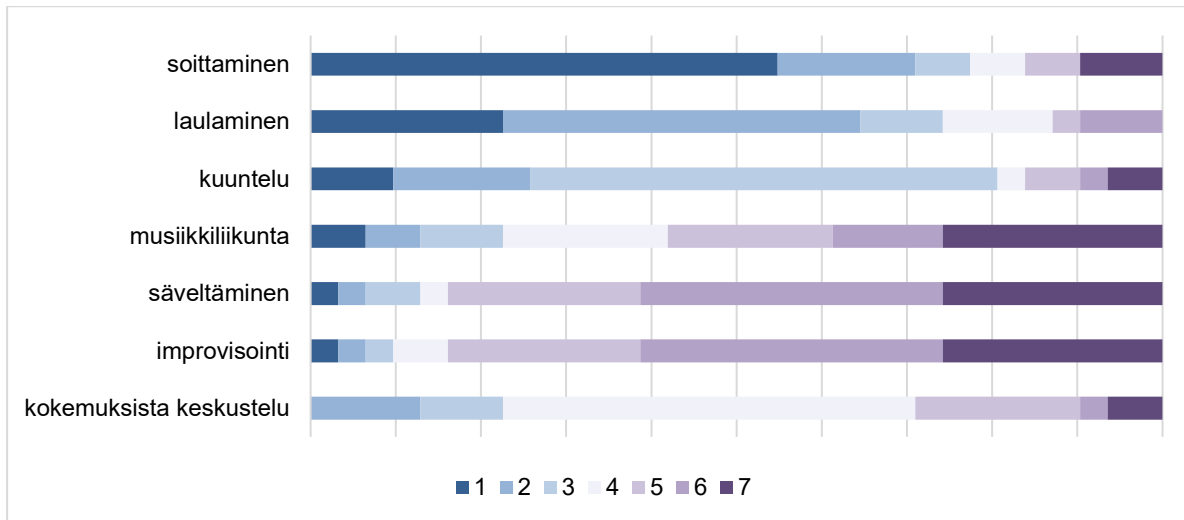
Kuvio 8. Työtapojen onnistuminen käytetyssä musiikin opetustilassa viisiportaisella Likert -asteikolla (N=31).

Parhaiten musiikin opetustiloissa onnistuvat kuunteleminen, laulaminen ja soittaminen. Kaikki vastaajat arvioivat, että kuuntelu onnistuu joko erittäin hyvin tai hyvin. Myös laulamisen arvioidaan onnistuvan joko erittäin hyvin tai hyvin. Ainoastaan yksi vastaaja ei osaa arvioida, miten laulaminen onnistuu käytetyssä musiikin opetustilassa. 26 vastaajaa arvioi, että soittaminen onnistuu erittäin hyvin tai hyvin. Neljä vastaajaa kertoo, että soittaminen onnistuu huonosti tai erittäin huonosti ja yksi vastaaja ei osaa sanoa, miten soittaminen onnistuu opetustilassa.

Musiikkiliikunta ja säveltäminen saavat huonoimmat arviot. Vain yhdeksän vastaajaa kertoo, että musiikkiliikunnan opettaminen opetustilassa onnistuu hyvin tai erittäin hyvin. Puolestaan 18 vastaajaa kertoo, että musiikkiliikunnan opettaminen onnistuu huonosti tai erittäin huonosti. Kuusi vastaajaa ei osaa sanoa, miten musiikkiliikunnan opettaminen onnistuu käytetyssä opetustilassa. Säveltäminen saa lähes yhtä huonot arviot kuin musiikkiliikunta. Kymmenen vastaajaa kertoo, että säveltäminen onnistuu erittäin hyvin tai hyvin ja 12 vastaajaa kertoo, että säveltäminen onnistuu huonosti tai erittäin huonosti. Yhdeksän vastaajaa ei osaa arvioida, miten säveltäminen onnistuu käytetyssä luokassa.

Jatkumona edelliseen kysymykseen, miten eri työtavat onnistuvat käytetyssä musiikin opetustilassa, opettajilta on kysytty, mitä työtappaa he itse käyttävät eniten ja vähiten opetuksessa. Tehtävänä on asettaa seitsemän musiikin opetus suunnitelman antamaa työtappaa järjestysasteikkoon eniten käytetystä vähiten käytetyimpään. OPS:ssa mainitut työtavat ovat soittaminen, laulaminen, kuuntelu, musiikkiliikunta, säveltäminen, improvisointi sekä

kokemuksista keskustelu. Numero yksi on eniten käytetty ja numero seitsemän vähiten käytetty.



Kuvio 9. Eniten ja vähiten käytetyt työtavat järjestysasteikossa. 1= eniten käytetty ja 7 = vähiten käytetty.

Eniten musiikin tunneilla hyödynnettäviä työtapoja ovat soittaminen, laulaminen ja kuuntelu. Vähiten hyödynnetään säveltämistä ja improvisointia. Musiikkiliikunta ja kokemuksista keskustelu sijoittuvat keskelle, mutta niitäkin hyödynnetään melko vähän suhteessa soittamiseen, laulamiseen ja kuunteluun.

### 4.3 Oppimiseen vaikuttavat tekijät sekä opetuksen tavoitteet

Tutkimuslomakkeella on selvitetty avointen kysymysten avulla, mitkä ovat opettajien omat tavoitteet musiikinopetuksessa sekä mitkä asiat opettajat kokevat opetustilassa oppimista edistäviksi ja heikentäviksi tekijöiksi. Tämän lisäksi viisiportaisen Likert-asteikon avulla on tarkasteltu musiikinopettamisen mielekkyyttä ja tyytyväisyyttä musiikin tämänhetkiseen opetustilaan. Oppimistilan edistävät ja heikentävät tekijät on analysoitu laadullisen analyysin keinoin alkuperäiset ilmaukset pelkistämällä, luomalla niistä alaluokkia ja lopulta alaluokkien pohjalta yläluokkia. Osassa vastauksista esiintyi useampi kuin yksi alaluokka, minkä vuoksi yläluokkien määrä on alaluokkien yhdistämisen jälkeen pienentynyt. Läpinäkyvyyden lisäämiseksi esitetään oppimista edistävästä sekä heikentävistä tekijöistä muodostetut alaluokat ja niistä johdetut yläluokat taulukkomuodossa.

Taulukko 3. Oppimista edistävien tekijöiden alaluokista johdetut yläluokat.

Alaluokka	Yläluokka
Riittävästi soittimia (6) Soittimet helposti saatavilla (6) Välineiden toimivuus (2) Soittimilla omat paikat (2) Eriytetyt soittimet (2)	Soitinten saatavuus ja saavutettavuus (14)
Soitinten apukuvat (6) Hyvät opetusmateriaalit (5) Sointutaulukot (1)	Oppimateriaali (10)
Akustiikka (4) Toimiva äänentoisto (4) Ääniympäristö (3)	Ääniympäristö (9)
Riittävän suuri tila (5) Useampi tila (4) Liikkumatilaa (2)	Tilan koko (9)
Älytaulu (5) Hyvä TVT (3) Dokumenttikamera (1)	TVT-laitteet (9)
Istumajärjestys (5) Tuolit puolikaressa (3)	Istumajärjestys (8)
Musiikinluokan strukturointi (2) Muokattava tila (2) Ei pulpetteja (1) Bändilava (1) Vaikutusmahdollisuus musiikinluokan suunnitteluun (1)	Strukturointi (5)
Rutiinit (3) Selkeät ohjeet taululla (2)	Rutiinit (5)
Oppimisilmapiiri (3) Opettajan asenne (1)	Oppimisilmapiiri (3)
Henkilökunnan määrä (1)	Henkilökunnan määrä (1)

Taulukossa kolme havainnollistetaan oppimista edistäviä tekijöitä alaluokkien ja niistä muodostettujen yläluokkien mukaan. Suurimmat yläluokat muodostuvat soitinten saatavuudesta ja saavutettavuudesta, oppimateriaaleista, ääniympäristöstä, tilan koosta sekä

luokan järjestelyistä. Pienimmät yläluokat muodostuvat rutiineista, oppimisilmapiiristä sekä henkilökunnan määrästä.

Taulukko 4. Oppimista heikentävien tekijöiden alaluokista johdetut yläluokat.

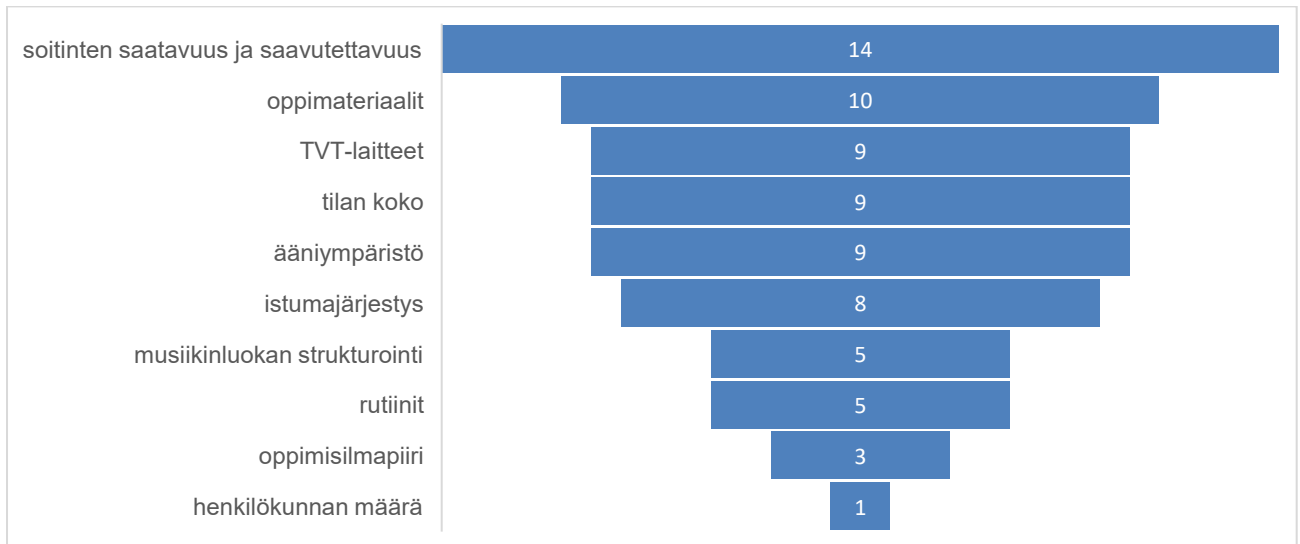
Alaluokka	Yläluokka
Soitinten huono sijoittelu (8) Toimimaton luokan organisointi (6) Säilytystilan puute (3) Ylimääräistä tavaraa luokassa (2) Pöytien puuttuminen (1)	Toimimaton tilan organisointi (20)
Tilan ahtaus (15)	Tilan ahtaus (15)
Välineiden riittämättömyys (5) Soitinten huono kunto (2) Haasteet TVT-laitteissa (1)	Puutteellinen opetusvälineistö (8)
Luokkatilan muoto (5) Usea opettaja jakaa tilan (1) Musiikkiluokka erillään muista luokista (1) Riittämätön sähkösuunnittelu (1)	Epäloogiset tilaratkaisut (8)
Meteli (4) Huono akustiikka (3)	Riittämätön akustiikka (7)
Isot opetusryhmät (3)	Isot opetusryhmät (3)
Harjoittelutilojen puute (3)	Harjoittelutilojen puute (3)
Oppilaiden lyhytjänteisyys (3)	Oppilaiden lyhytjänteisyys (3)

Taulukossa neljä havainnollistetaan oppimista heikentäviä tekijöitä alaluokkien ja niistä muodostettujen yläluokkien mukaan. Selkeästi suurin yläluokka on toimimaton tilan organisointi, johon yhdistyi myös eniten alaluokkia. Tilan ahtaus nousi alaluokkana sellaisena ilmauksena myös yläluokkaan. Puutteellinen opetusvälineistö, epäloogiset tilaratkaisut sekä riittämätön akustiikka olivat myöskin vastauksia kartuttaneita yläluokkia. Pienimmät yläluokat muodostuivat isoihin opetusryhmiin, harjoittelutilojen puutteeseen sekä oppilaiden lyhytjänteisyyteen.

#### 4.3.1 Oppimista edistävät tekijät

Musiikin opetustilan oppimista edistäviksi tekijöiksi mainitaan soitinten saatavuus ja saavutettavuus, oppimateriaali, TVT-laitteet, tilan koko, ääniympäristö, istumajärjestys,

musiikinluokan strukturointi, rutiinit, oppimisilmapiiri sekä henkilökunnan määrä. Edistävät tekijät ovat lueteltu eniten mainitusta vähiten mainittuun.



Kuvio 10. Oppimista edistävät tekijät musiikin opetustilassa.

Eniten oppimista edistäväksi tekijäksi nimetään soitinten saatavuus ja saavutettavuus.

Soitinten saatavuudella ja saavutettavuudella tarkoitetaan sitä, että soittimia on riittävästi suhteessa oppilaiden määrään. Lisäksi tähän sisältyy, että soittimet ovat helposti ja nopeasti saatavilla käyttöön eli, miten soittimet ovat sijoitettu luokkatilaan. Myös soittimien saavutettavuus erilaisille oppijoille huomioidaan vastauksissa. Esimerkiksi vasenkätiset oppijat on huomioitu kääntämällä kitaran, basson ja ukulelen kielet. Boomwhackers -värien hyödyntäminen soittimissa ja liikkuvissa nuottikuvissa tai play along -videoissa koetaan hyödylliseksi. Soitinten saatavuus ja saavutettavuus kietoutuvat tilan kokoon. Yksi vastaaja kiteyttää soitinten saatavuuden ja tilan koon tärkeyden: ”Riittävä tila on tärkeää, että esimerkiksi ukulelet eivät kolise vieruskaverin kanssa yhteen. On myös tärkeää, että soitinten haku/paikalleen vienti onnistuu sujuvasti. (O16)” Tilan koko koetaan myös keskeisenä, jotta on riittävästi tilaa toteuttaa musiikkiliikuntaa ja muita liikkumatilaa vaativia harjoituksia. Lisätilat mahdollistavat oppilaiden eriyttämisen ja harjoittelun eri tiloissa.

Toiseksi eniten oppimista edistävä tekijä on oppimateriaalit. Eniten hyödyllisiksi koettuja oppimateriaaleja ovat soitinten apukuvat ja soitintaulukot. Näiden sijoittelu seinille, näkyville paikoille tai soitinten lähelle tukevat oppimista. Lisäksi sävelten merkitseminen soittimiin kirjainten tai värien avulla edistää oppimista. Visuaalisuus oppimateriaaleissa koetaan

oppimista helpottavaksi tekijäksi. Oppimateriaaleina mainitaan musiikin oppikirjat ja liikkuvat nuottikuvat soitinten apukuvien ohella. Näiden hyödyntäminen edellyttää toimivaa TVT-laitteistoa, jotta liikkuvia nuottikuvia tai muuta yhteistä materiaalia pystytään tarkastelemaan.

TVT-laitteita hyödynnetään soitujen ja sanojen heijastamiseen, liikkuvan nuottikuvan kanssa soittamiseen sekä musiikin kuunteluun. Äänentoistojärjestelmä on osa ääniympäristöä, mikä musiikin opetustilassa on erittäin tärkeä työväline. Vastauksissa toimivaa ääniympäristöä kuvataan sanoilla ”hyvä akustiikka” sekä ”hyvä äänentoisto”. Ääniympäristön ergonomisuutta lisätään hyödyntämällä kuulokkeita soittimissa itsenäisen harjoittelun aikana, huomioimalla äänenvoimakkuus sekä valitsemalla selkeitä soundeja soittimiin. Eräs vastaaja kiteyttää toimivan äänentoiston: ”Toimiva äänentoisto ja monitorointi auttaa myös. Kaikki kuulevat oman osuutensa ja volume pysyy kohtuullisena. (O32)”.

Istumajärjestys ja musiikinluokan strukturointi limittyvät osittain päällekkäin, kuten tässä vastauksessa. ”Luokassa ei ole pulpetteja ja tuolit on asetettu hevosenkengän muotoon, joten esim. kitaransoittoa harjoiteltaessa pääsen nopeasti tarkistamaan jokaisen otteet ilman että pujottelen pöytien lomassa. (O9)”. Kaareissa istuminen koetaan parhaana tapana sijoittaa tuolit musiikin opetustilaan, koska tällöin opettaja pystyy näkemään jokaisen oppilaan ja auttamaan helposti. Muutamassa vastauksessa kerrotaan työrauhaa tukevista istumapaikoista tai pysyvistä istumapaikoista. Tuolien järjestäminen on osa musiikinluokan strukturointia eli sitä, miten tila on jäsennetty toimivaksi kokonaisuudeksi. Tähän sisältyy jo aiemmin käsitellyt apukuvien sijoittaminen näkyville paikoille sekä tuolien järjestäminen siten, että jokaiselta istumapaikalta näkee hyvin taululle. Pulpetit tai pöydät koetaan musiikin opetustiloissa hankaliksi, koska ne vievät paljon tilaa, vaikeuttavat tilassa liikkumista sekä tilan muunneltavuutta. Muutamissa vastauksissa nostetaan esille, että luokassa on erilaisia alueita erilaisille osataidoille. Vastauksissa kerrotaan esimerkiksi bändilavasta, jossa on bändisoittimet, sekä erillisestä alueesta tieto-oppimiselle sekä soittamiselle.

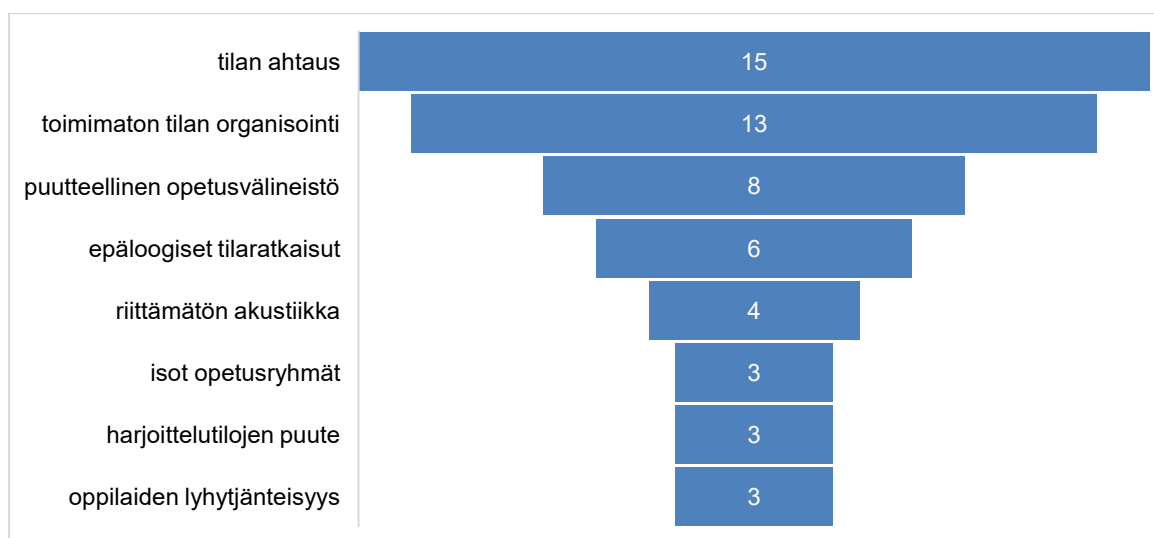
Viimeiset oppimista edistävät tekijät liittyvät opettajan vaikutukseen musiikin tunneilla. Rutiinit nostetaan esiin viidessä vastauksessa. Esimerkiksi kirjalliset ja selkeät ohjeet näkyvillä koetaan tärkeäksi rutiiniksi musiikin opetuksessa. Samoin selkeä ja toistuva rakenne musiikin tunneilla koetaan tärkeiksi oppimista edistäväksi tekijäksi. Muutamissa vastauksissa kerrotaan opettajan asenteen ja läsnäolon merkityksestä. Sen avulla voidaan edistää oppimista sekä luoda kannustava ja turvallinen ympäristö oppia. Yksi vastaaja kuvaa opettajan merkitystä

näin: ” Turvallisen ilmapiirin luominen, oma innostus ja 100 % läsnäolo, yhteisöllisyyden tunteen huomioiva istumajärjestys (O29)”. Yhdessä vastauksessa mainitaan myös henkilökunnan määrästä, jolloin toinen aikuinen on apuna tunnin kulussa.

Opettajat kokevat toimivan musiikin opetustilan rakentuvan monista toisiaan tukevista tekijöistä. Keskeisimpinä oppimista edistävinä tekijöinä korostuvat soitinten saatavuus ja saavutettavuus, tarkoituksenmukaiset oppimateriaalit, toimiva TVT-laitteisto sekä tilan koko ja järjestely. Näitä tekijöitä yhdistää ajatus musiikin opetustilasta pedagogisesti suunniteltuna ja muunneltavana kokonaisuutena, joka tukee oppimista sekä fyysisesti että visuaalisesti. Oppimista tukevat myös toimivat rutiinit, selkeä strukturointi ja opettajan rooli turvallisen ja motivoivan ilmapiirin luoja. Opettajien vastauksista välittyy käsitys siitä, että hyvin suunniteltu ja toimiva musiikin opetustila ei ainoastaan mahdollista oppimista, vaan myös innostaa oppilaita aktiiviseen osallistumiseen ja luovaan työskentelyyn.

#### 4.3.2 Oppimista heikentävät tekijät

Oppimista heikentävistä tekijöistä muodostuu kahdeksan yläluokkaa. Musiikin opetustilassa oppimista heikentäviksi tekijöiksi vastaajat nimeävät tilan ahtauden, toimimattoman tilan organisoinnin, puutteellisen opetusvälineistön, epäloogiset tilaratkaisut, riittämättömän akustiikan, isot opetusryhmät, harjoittelutilojen puutteen sekä oppilaiden lyhytjänteisyyden. Heikentävät tekijät ovat lueteltu eniten mainitusta vähiten mainittuun.



Kuvio 11. Oppimista heikentävät tekijät musiikin opetustilassa.

Selkeästi kaksi suurinta haastetta musiikin opetustiloissa ovat tilan ahtaus ja toimimaton tilan organisointi. Tilan ahtaus nousee useissa vastauksissa esiin juuri tällaisella ilmauksella. Tilan ahtaus aiheuttaa ongelmia muun muassa kitaran soitossa, koska ahtauden vuoksi kitaroiden kaulat kolisevat helposti toisiinsa. Eräs vastaaja puolestaan toteaa musiikkiliikunnan toteuttamisen haasteelliseksi musiikin luokassa, koska tilaa ei ole liikkumiselle.

Toimimattomalla tilan organisoinnilla tarkoitetaan puolestaan sitä, että luokkatila on jäsenneily huonosti, jolloin luokkatilan järjestys ei saavuta parasta mahdollista potentiaaliaan. Vastauksissa korostuu, että soittimien sijoittelu luokkatilaan ei ole onnistunut parhaalla mahdollisella tavalla tai koetaan, että säilytystilaa soittimille ei ole riittävästi. Eräs opettaja kuvaa soitinten hankalaa sijoittelua: ”Soittimet ahtaassa varastossa, josta niitä on hankala hakea (O16)”. Toinen opettaja puolestaan toteaa, että ”Ideaalitulanteessa kaikki soittimet olisivat paikoilla, joista Oppilas saa sen helposti itse haettua ja palautetta paikoilleen. (O26)” Osittain nämä kaksi suurinta tilan haastetta, tilan ahtaus ja toimimaton tilan organisointi, sekoittuvat toisiinsa, kuten eräässä vastauksessa kuvataan: ”Ahtaus, oppilaat kitaroiden kanssa aivan kiinni toisissaan, räpeltävät soittimia silloinkin, kun ei ole soiton aika. (O14)”

Soitinten huono kunto, haasteet TVT laitteissa, soittimien määrän vähäisyys sekä opetusmateriaalin puuttuminen lukeutuvat puutteelliseen opetusvälineistöön. Puutteellinen opetusvälineistö on kolmanneksi suurin kategoria opetustilojen haasteissa. Erityisesti soittimien vähäisyys suhteessa oppilaiden määrään koetaan haasteeksi musiikin opetustiloissa. Riittämätön akustiikka liittyy osittain puutteelliseen opetusvälineistöön. Melu koetaan musiikinopetustiloissa haasteena, mikä voi olla osittain seurausta riittämättömästä akustiikasta. Ratkaisuksi esitetään muutamassa vastauksessa kuulokkeita harjoittelun ajaksi, jolloin melukuormaa saataisiin vähennettyä. ”Ei ole tarpeeksi kuulokkeita, jotta voisi antaa esim. sähkökitaran ja -basson soittajille kuulokkeet, jotta muu ryhmä ei häiriintyisi heidän harjoittelustaan. (O9)”.

Epäloogisilla tilaratkaisuilla tarkoitetaan suunnittelu- ja rakennusvaiheessa tehtyjä ratkaisuja, joita ei voida jälkikäteen muuttaa. Muutamat opettajat kokevat, että opetustilan muoto ei ole paras mahdollinen opetuksen kannalta. ”... Opetustilan vääränlainen muoto, joka ei tue yhteismusisointia. (O32)”. Kahdessa vastauksessa kerrotaan, että pitkulan mallinen luokka ei ole paras mahdollinen musiikin opettamiseen, jota kuvataan ilmauksilla ”Musiikin luokan muoto on kapea ja pitkänomainen...(O28)” sekä ”Luokan pötkömäinen muoto...(O28)”. Mainintoina nostetaan myös riittämätön sähkösuunnittelu, minkä takia luokassa on paljon

jatkojohtoja. Lisäksi isojen tolppien sijoittaminen keskelle musiikinluokkaa koetaan haasteena, koska näkyvyys kärsii.

Muutamissa vastauksissa kerrotaan isojen opetusryhmien, harjoittelutilojen puutteen sekä oppilaiden lyhytjänteisyydestä aiheutuvista haasteista. Isot opetusryhmät myötävaikuttavat aiemmin tuloksista nousseeseen tilan ahtauteen, jos tila on yksinkertaisesti liian pieni suhteessa opetusryhmän kokoon. Samoin soittimien riittämättömyys voi kytkeytyä siihen, että opetusryhmän koko on liian suuri soittimien määrään nähden. Toisaalta isoihin opetusryhmiin kaivataan myös lisäresurssia esimerkiksi ohjaajan muodossa. Harjoittelutiloja kaivataan, jotta opetusta pystyisi eriyttämään. Erillisten tilojen käyttö koetaan kuitenkin hankalana tai siihen ei ole ollenkaan mahdollisuutta. Oppilaiden lyhytjänteisyydestä aiheutuvia haasteita kuvataan levottomuutena, keskittymiskyvyn puutteena sekä kännyköiden häiritsevyytenä.

#### 4.3.3 Musiikin opetustilan vahvuudet ja kehittämiskohteet

Opetustilan toimivuus rakentuu monista toisiinsa kietoutuvista tekijöistä. Musiikin opetustilan oppimista edistäviksi tekijöiksi mainitaan soitinten saatavuus ja saavutettavuus, oppimateriaali, TVT-laitteet, tilan koko, ääniympäristö, istumajärjestys, musiikinluokan strukturointi, rutiinit, oppimisilmapiiri sekä henkilökunnan määrä. Puolestaan musiikin opetustilassa oppimista heikentäviksi tekijöiksi nimetään tilan ahtaus, toimimaton tilan organisointi, puutteellinen opetusvälineistö, epäloogiset tilaratkaisut, riittämätön akustiikka, isot opetusryhmät, harjoittelutilojen puute sekä oppilaiden lyhytjänteisyys.

Eniten oppimista edistäväksi tekijäksi nimetään soitinten saatavuus ja saavutettavuus, mikä tarkoittaa sitä, että soittimia on riittävästi suhteessa oppilaiden määrään ja soittimet ovat helposti saatavilla. Heikentävinä tekijöinä puolestaan mainitaan puutteellinen opetusvälineistö, johon sisältyy, että soittimia ei ole riittävästi suhteessa oppilasmäärään tai soittimet ovat rikkiäisiä. Heikko soitinten saatavuus lukeutuu toimimattoman tilanorganisoinnin alle eli soittimet ovat vaikeasti saatavassa paikassa, jolloin niiden hakeminen muodostaa haasteita. Ajankohtainen ja opetusta palveleva oppimateriaali sekä opetusta helpottavat ja toimivat TVT-laitteet ovat toiseksi ja kolmanneksi tärkeimmät oppimista edistävät tekijät. Puolestaan näiden puuttuminen tai vajavaisuus lukeutuvat puutteellisen opetusvälineistön alle heikentävissä tekijöissä. TVT-laitteiden toimintahäiriöt sekä rikkiäiset soittimet tai niiden vähyys vaikeuttavat opetusta.

Riittävän suuri opetustila koetaan edistäväksi tekijäksi ja puolestaan tilan ahtaus koetaan heikentäväksi tekijäksi. Ahtaus aiheuttaa haasteita esimerkiksi musiikkiliikunnan toteuttamisessa, työrauhan toteutumisessa sekä soittimien soittamisessa ilman, että ne kolisevat toisiinsa. Riittävä akustiikkasuunnittelu ja akustiikkaelementtien tarkoituksenmukainen sijoittelu koetaan oppimista edistävänä tekijänä. Puolestaan riittämätön akustiikkasuunnittelu ja akustiikkalevyjen puuttuminen koetaan oppimista heikentäväksi tekijäksi. Riittämätön akustiikkasuunnittelu lukeutuu heikentävissä tekijöissä riittämättömän akustiikan lisäksi epäloogisiin tilaratkaisuihin sekä harjoittelutilojen puutteeseen. Harjoittelutilojen avulla äänikuormaa saataisiin pienennettyä harjoitteluvaiheessa.

Onnistunut musiikinluokan strukturointi helpottaa opetuksen jouhevaa etenemistä. Tähän sisältyy esimerkiksi se, että tavaroilla on omat paikat, soittimet ja muu välineistö on sijoitettu loogiseen paikkaan ja luokassa ei ole ylimääräistä tavaraa. Heikentävissä tekijöissä puhutaan esimerkiksi siitä, että soittimet on sijoitettu huonoon paikkaan, jolloin niiden hakemisessa muodostuu ruuhkaa tai kaaosta. Myös haasteita muodostuu, jos soittimilla ei ole selkeää säilytyspaikkaa. Muita vahvuuksia, jotka liittyvät samaan aihepiiriin ovat selkeät rutiinit, toimiva istumajärjestys, positiivinen oppimisilmapiiri sekä henkilökunnan määrä. Haasteissa puolestaan mainitaan oppilaiden lyhytjänteisyydestä, jolloin haasteena on saada oppilaita toimimaan pitkäjänteisesti tavoitteiden eteen sekä osallistumaan opetukseen.

#### 4.3.4 Opettajien omat tavoitteet musiikin opetuksessa

Opettajien musiikkikasvatustavustusta on selvitetty kysymällä, mitkä ovat opettajien omat tavoitteet musiikin opetuksessa. Avoimiin kysymyksiin osallistujia on voinut vastata haluamallaan laajuudella. Avoimet vastaukset on pelkistetty ja niistä on muodostettu alaluokkia ja yläluokkia. Yläluokista on etsitty yhteisiä teemoja ja tyypittelyn pohjalta on muodostunut neljä musiikkikasvatustyyppiä, jotka ovat positiiviset innostajat, osallistumisen edistäjät, itsetunnon ja musiikkisuhteen vahvistajat sekä perusosaamisen kehittäjät. Positiivisten innostajien ryhmään kuuluu yhdeksän vastaajaa, osallistumisen edistäjiin seitsemän vastaajaa, itsetunnon ja musiikkisuhteen vahvistajiin kahdeksan vastaajaa ja perusosaamisen kehittäjiin seitsemän vastaajaa.

Taulukko 5. Tyypittelytaulukko opettajatyypeistä musiikin opetuksen tavoitteista.

"positiiviset innostajat"	"osallistumisen edistäjät"	"itsetunnon ja musiikkisuhteen vahvistajat"	"perusosaamisen kehittäjät"
<ul style="list-style-type: none"> <li>• innostaa oppimaan</li> <li>• onnistumisen kokemukset</li> <li>• yhteisölliset hetket</li> <li>• positiivisen ja turvallisen oppimiskokemuksen luominen</li> <li>• oppimisen ilo</li> <li>• "Olla mahdollisimman kannustava ja antaa oppilaille mahdollisimman paljon onnistumisen kokemuksia (O23)"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kaikkien osallistuminen omalla taitotasolla</li> <li>• opetuksen eriyttäminen</li> <li>• kannustava ilmapiiri</li> <li>• rohkaisu kokeilla</li> <li>• "pienelläkin effortilla pääsee mukaan vaikkapa yhteissoittoon (O22)"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• musiikki harrastukseen kiinnostuksen herättäminen</li> <li>• oman mielenkiinnon löytäminen musiikista</li> <li>• minäpystyvyyden luominen</li> <li>• oman musiikkisuhteen löytäminen</li> <li>• "Toivon, että jokainen oppilaani löytää opetuksessani musiikillisen identiteettinsä. Mikä on oma roolinsa toimia musiikin parissa. Kuuntelija? Laulaja? Soittaja? Teknologi? (O27)"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OPS:n mukaiset tavoitteet</li> <li>• musiikin perusasioiden opettaminen</li> <li>• musiikin kokeminen tekemällä</li> <li>• yleissivistyksen lisääminen</li> <li>• kulttuurinen osaaminen</li> <li>• "Innostaa oppimaan perussoitto- ja laulutaidot, leventää tietoisuutta eri musiikkityyleistä ja musiikin tekemisestä (O12)"</li> </ul>

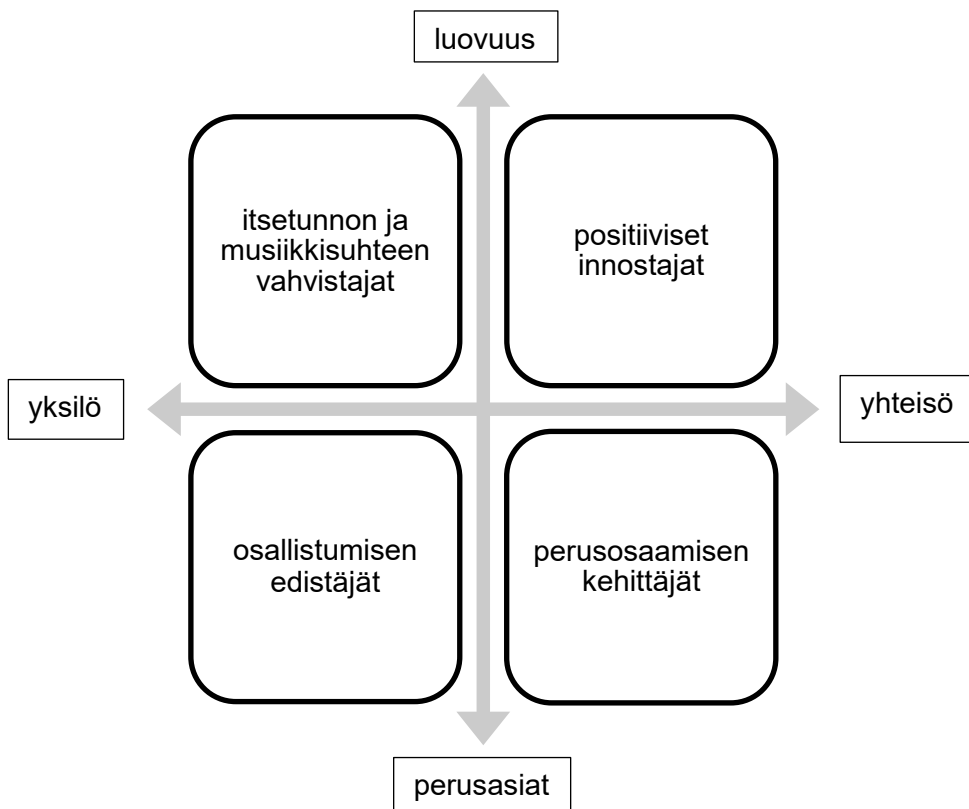
Positiiviset innostajat näkevät oman musiikin opetuksen tavoitteenaan innostaa oppilaita musiikkiin ja musiikin ilon löytymiseen. Tavoitteena näillä opettajilla on tuottaa onnistumisen kokemuksia sekä yhteisöllisiä hetkiä musiikin tunteilla. Positiivinen ja turvallinen oppimisilmapiiri nähdään avainasemassa onnistuneen oppimiskokemuksen taustalla. Kaikki kyselyyn vastanneet opettajat, joilla on opetuskokemusta 0–2 vuotta, kuuluvat positiivisiin innostajiin. Positiivisten innostajien ryhmä on edustettuna tasaisesti ala-, ylä- ja yhtenäiskouluissa.

Osallistumisen edistäjät keskittyvät musiikin oppitunneilla siihen, että jokainen oppilas pääsisi osallistumaan yhteiseen tekemiseen. Opetuksen eriyttäminen koetaan tärkeäksi, jotta jokainen pääsee osallistumaan omalla taitotasollaan. Opettajat pyrkivät luomaan kannustavan ilmapiirin, jossa oppijat uskaltavat kokeilla uusia asioita ja heittäytyä. Pienikin osallistuminen nähdään tunnilla arvokkaana. Inklusiivinen ajattelu korostuu yläkoulussa sekä yhtenäiskoulussa.

Itsetunnon ja musiikkisuhteen vahvistajat pyrkivät herättämään kiinnostukseen musiikkiharrastukseen tunneillaan. Tärkeäksi koetaan, että jokainen oppilas löytäisi ja kehittäisi omaa musiikkisuhdettaan. Musiikkisuhteen muodostamisen matkalla opettajat pyrkivät tarjoamaan minäpystyvyyttä tuottavia hetkiä. Musiikin rooli nähdään kuitenkin laaja-alaisena. Esimerkiksi vahvuuksia saatetaan etsiä kuuntelusta, itse tuottamisesta soittaen, laulaen tai musiikkiteknologian parista. Tämä ryhmä on eniten edustettuna yläkouluissa sekä yhtenäiskouluissa. Myös pitkä opetuskokemus painottuu tässä vastaajatyypissä.

Perusosaamisen kehittäjät näkevät opetuksen lähtökohtana OPS:n mukaisen opetuksen toteuttaminen. Keskeisenä sisältönä nämä opettajat pyrkivät kehittämään oppilaiden musiikin perusasioiden osaamista. Perusasioilla tarkoitetaan musiikinteoriaa, eri soittimien soittamista sekä musiikin historiaa. Perusasioita pyritään opettamaan itse tekemällä ja itse tekeminen nähdään väylänä musiikin kokemiseen. Perusasioiden hallinta nähdään yleissivistyksenä ja lisäksi pyritään avartamaan kulttuurista osaamista musiikin osalta tutustumalla esimerkiksi erilaisiin musiikkikulttuureihin. Alakoulussa opettavat opettajat korostavat eniten perusasioiden hallintaa. Myös pitkä opetuskokemus painottuu tässä vastaajatyypissä.

Analyysin syventämiseksi muodostuneista opettajatyypeistä on muodostettu nelikenttätyypittely. Kaksi suuntaa nelikenttätyypittelyssä ovat yksilö-yhteisö sekä perusasiat-luovuus. Yksilö-yhteisö suunta merkitsee tässä tyypittelyssä sitä, pidetäänkö musiikin tunnilla tärkeämpänä yksilön henkilökohtaista kehitystä ja matkaa vai yhdessä tekemistä ja siitä saatuja kokemuksia. Perusasiat-luovuus suunnalla tässä tyypittelyssä tarkoitetaan sitä, onko musiikin opetuksen keskiössä perusasiat kuten yleisimpien komppien, soitinten, musiikkitiedon ja musiikinteorian hallinta vai itsetunnon kartuttaminen ja onnistumisen kokemusten tuottaminen.



Kuvio 12. Nelikenttätyypittely muodostetuista opettajatyypeistä.

Nelikenttätyypittely havainnollistaa, miten opettajien tavoitteet sijoittuvat neljälle ulottuvuudelle. Yksilö-osioon sijoittuvat osallistumisen edistäjät sekä itsetunnon ja musiikkisuhteen vahvistajat, Yhteisö-osioon sijoittuvat puolestaan positiiviset innostajat sekä perusosaamisen kehittäjät, Perusasiat-osioon sijoittuvat osallistumisen edistäjät sekä perusosaamisen kehittäjät. Luovuus-osioon kuuluvat itsetunnon ja musiikkisuhteen vahvistajat sekä positiiviset innostajat. Nelikenttä kuvaa opettajien tavoitteiden esiintymistä ja painotuksia opetuksen ulottuvuuksissa.

## 5 Pohdinta

Tutkielman tulokset kertovat, että musiikin fyysiset oppimisympäristöt ovat moninaisia kalusteiden, soitinvalintojen sekä sisustuselementtien osalta. Opettajat hyödyntävät työtapoja vaihtelevasti. Työtavoissa korostuvat soittaminen, laulaminen ja kuuntelu, mutta improvisointia, säveltämistä, musiikkiliikuntaa ja kokemuksista keskustelua hyödynnetään huomattavasti vähemmän. Tässä osiossa pyritään tarjoamaan mahdollisia selityksiä havainnolle, arvioidaan tutkielman luotettavuutta sekä esitetään jatkotutkimusehdotuksia.

### 5.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Musiikin opetustilojen kalustusta ja varustelua koskevien vastausten perusteella selvästi yleisin tuoli on pulpettituoli. Musiikin luokan tuoleiksi suositellaan kevyitä ja helposti pinottavia tuoleja. Lisäksi niiden tulee soveltua esimerkiksi kitaran sekä kosketin- ja laattasoittimien soittamiseen. (Unkari, 2012, s. 60.) Tuolin suosio perustuu sen soveltuvuuteen kitaran ja kosketinsoittimien soittamiseen, vaikka se ei ole erityisen kevyt tai pinottava. Pöytien käyttö jakautuu melko tasaisesti; 18 luokassa oli pöytiä ja 13:ssa ei. Yleisin pöytätyyppi on pulpetti, mutta myös irrotettavia pöytiä, sivupöytiä ja pöytäryhmiä esiintyy. Pöytiä ei välttämättä tarvitse olla musiikin opetustilassa. Jos niitä kuitenkin on, tulee niiden olla helposti siirrettävissä pois tieltä. (Unkari, 2012, s. 60.) Lähes kaikissa luokissa on käytössä vähintään kaksi erilaista taulua, mikä tukee opetuksen monipuolisuutta. Taulua tarvitaan esimerkiksi soitto-ohjeiden seuraamiseen sekä musiikin ja tanssin katsomiseen tai toistamiseen taululta (Unkari, 2012, s. 28, 31). Useiden taulujen käyttö mahdollistaa esimerkiksi nuottien, sanojen ja visuaalisten opetusmateriaalien yhtäaikaista esittämistä. Sisustuselementeistä käytetyimpiä ovat sointukuvat, opetusjulisteet, julisteet sekä oppilaiden työt. Näillä sisustuselementeillä on pedagogista merkityksellisyyttä ja viihtyvyyttä lisäävä merkitys. Opettajan työpisteellä keskeisiä välineitä ovat tietokone, dokumenttikamera ja mikseri. Äänentoistojärjestelmiin ollaan yleisesti tyytyväisiä.

Pöytiä on yllättävän paljon suhteessa siihen, että musiikki on ensisijaisesti tekemistä ja toimintaa painottava oppiaine. Pöytien tai muiden ylimääräisten tavaroiden luokassa oleminen saattaa estää musiikillisen toiminnan toteuttamisen. Esimerkiksi musiikkiliikunnan toteuttaminen luokkatilassa saattaa hankaloitua huomattavasti, jos tilaa liikkumiselle ei jää. Turhat pöydät hankaloittavat soittamista, jolloin esimerkiksi kitaran kaulat voivat kolista

ympärillä oleviin tavaroihin ahtaassa tilassa. Eniten käytetyt työtavat kuitenkin osoittavat, että soittamista, laulamista ja kuuntelua käytetään eniten työtapoina ja näihin ei tarvita pöytiä. Ylimääräisten pöytien tai tavaroiden poistaminen luokasta voisi helpottaa monipuolisemman musiikin tunnin toteuttamisessa sekä nopeuttaa siirtymiä luokassa.

Monipuoliset tauluvalinnat palvelevat musiikin oppiainetta, sillä usein on tarpeen heijastaa näkyville useita asioita samanaikaisesti. Tämä edellyttää, että taululle heijastetaan liikkuva nuottikuva, joka ohjaa soittajia sointujen kohdalla soittajille. Laulajat voivat tarvita sanat heijastettuna toiselle taululle. Lisänäyttöjen käyttö voi olla hyödyllistä, sillä soittimet voivat olla sijoitettuna niin, että kaikista soittimista ei ole esteetöntä näkymää suoraan taululle. Tällöin lisänäytön sijoittaminen toiselle seinälle voisi parantaa näkyvyyttä. Sähköisten materiaalien etuna voidaan pitää myös niiden helppoa jakamista useamman opettajan käyttöön sekä ympäristöystävällisyyttä, kun tulostustarve vähenee. Lisäksi oppilaalla on mahdollisuus palata tunnin materiaaleihin myöhemmin yhteisen Teamsin tai Classroomin kautta.

Musiikin opetuksessa opettajan työpisteellä keskeisiä välineitä ovat tietokone, dokumenttikamera ja mikseri. Vaikka opettajat ovat tyytyväisiä äänentoistojärjestelmiin, herää kuitenkin kysymys, osaavatko kaikki opettajat käyttää mikseriä. Alakoulussa luokanopettaja on pätevä opettamaan musiikkia, mutta luokanopettajakoulutuksen musiikin kurssi on usein suppea, eikä siinä ole mahdollisuutta syventää musiikillista osaamista (Juvonen & Anttila, 2008). Musiikin aineenopettajien koulutukseen sisältyy sen sijaan kattavammin musiikkiteknologian harjoittelua. Mikäli koulutus ei tarjoa valmiuksia musiikkiteknologian käyttöön, voi sen haltuunotto myöhemmin jäädä kokonaan tekemättä.

Soitinten määrää tarkasteltaessa suositukset toteutuvat parhaiten sähköbassojen, flyygelin tai pianon, sähkökitaroiden ja kanteleiden osalta. Akustisen kitaran, ukulelen ja rumpusetin kohdalla suositukset täyttyvät hieman yli puolissa opetustiloissa, kun taas congia, djembejä sekä syntikoita on riittävästi vain harvoissa opetustiloissa. Kosketinsoittimia ja kitaroita tulisi olla niin paljon, että kaikki oppilaat voivat soittaa niitä yhtä aikaa (Unkari, 2012, s. 42).

Soitinten säilytysratkaisut ovat merkityksellisiä fyysisen oppimisympäristön kannalta. Lähes kaikissa opetustiloissa soittimia säilytetään seinillä tai avohyllyillä ja hieman yli puolessa tiloista myös kaapeissa tai varastossa. Jotta soittimet pysyisivät pitkään soittokuntoisina ja ehjinä tulisi soittimia säilyttää noin 18–20 asteisessa tilassa ja ilmankosteuden tulisi olla 40–60 % (Unkari, 2012, s. 67). Varastojen riittävyys, huollon mahdollisuus sekä sopiva lämpötila

ja ilmankosteus ovat olennaisia, jotta soittimet pysyvät toimintakunnossa ja tilaa jää oppimiselle ja liikkumiselle. Oppikirjojen käyttö on vaihtelevaa, eikä opetussuunnitelma velvoita niiden käyttöön. Oppikirjoja hyödyntää 20 vastaajaa, kun taas 11 ei käytä niitä opetuksessaan. Oppikirjat voivat tarjota tukea opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen, niitä ei nähdä välttämättömänä musiikinopetuksen laadukkaalle toteutumiselle. Jos oppikirjoja ei ole käytössä, tämä voi kertoa siitä, että musiikin opetus rakentuu opettajan omien materiaalien ja digitaalisten sisältöjen varaan.

Soitinmäärien osittainen heikko toteutuminen voi liittyä erityisesti koulukohtaisiin taloudellisiin ja tilallisiin resursseja. Kalliimpia tai vähemmän käytettyjä soittimia ei välttämättä hankita, kun budjetti on rajallinen tai säilytystilat ovat pienet. Monipuolinen yhteissoitto musiikin oppitunneilla vaikeutuu, jos soittimia ei ole riittävästi koko ryhmälle. Keskeisten soittimien, kuten bassojen, pianojen ja sähkökitaroiden tilanne on kuitenkin verrattain hyvä. Sen sijaan akustisten kitaroiden ja ukulelejen määrät jäävät usein alle suositusten, vaikka ne mahdollistaisivat koko luokan yhtäaikaisen musisoinnin.

Musiikkia opetetaan useimmiten erillisessä musiikinluokassa. Opettajat, jotka opettavat musiikkia erillisessä musiikinluokassa ovat yleisesti tyytyväisempiä musiikin opetustilaan kuin he, jotka eivät opeta musiikkia erillisessä musiikin luokassa. Lisäksi 11 vastaajalla on käytössään musiikinopetusta tukeva lisätila, kuten auditorio tai studio. Työtavoista parhaiten opetustiloissa onnistuvat kuunteleminen, laulaminen ja soittaminen, jotka ovat myös opettajien yleisimmin käyttämiä työtapoja. Samanlaisia havaintoja on tullut Partin (2016) aiemmassa tutkimuksessa, jossa todetaan eniten käytettyjen työtapojen olevan soittaminen, laulaminen ja kuuntelu tai musiikkivideoiden katselu (Partti, 2016). Heikoimmin onnistuvat musiikkiliikunta ja säveltäminen, joita merkittävä osa vastaajista pitää opetustilassa huonosti toteutettavissa. Vähiten opettajien käytössä ovat säveltäminen ja improvisointi. Nämä havainnot ovat yhdensuuntaisia aiemman tutkimuksen kanssa, joissa vähiten käytettyjä työtapoja ovat säveltäminen, sovittaminen ja improvisointi (Partti, 2016). Musiikkiliikunta ja kokemuksista keskustelu sijoittuivat keskitasolle käytetyimmissä työtapoissa. Myös nämä tutkimustulokset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Partti, 2016).

Luovia työtapoja, kuten säveltämistä, improvisointia, musiikkiliikuntaa ja kokemuksista keskustelua käytettiin harvemmin kuin muita työtapoja. Aiemmat tutkimukset osoittavat samansuuntaisia tuloksia: musiikin luovan tuottamisen työtapoja käytetään opetuksessa vähiten, ja niiden ohjaamisen suurimmat haasteet liittyvät ryhmän kokoon, opettajan

koulutukseen sekä ajanpuutteeseen. (Partti, 2016.) Kuitenkin luokanopettajaopiskelijat uskovat eniten omiin kykyihinsä opettaa musiikkiliikuntaa ja tansseja muihin musiikin työtapoihin verrattuna (Juvonen & Anttila, 2008). Luovien työtapojen käyttöä rajoittavat tilan ja välineiden saatavuus, sillä esimerkiksi säveltäminen ja improvisointi vaativat usein monipuolisemmin soittimia ja musiikkiliikunta tilaa. Työtapojen valintaan vaikuttaa myös opettajan taito opettaa säveltämistä tai improvisaatiota. Suurin osa opettajista arvioi oman kykynsä opettaa luovia työtapoja kohtalaiseksi. Myös musiikin aineenopettajan koulutus lisää kokemusta pätevyydestä opettaa musiikin luovia työtapoja. (Partti, 2016.) Luovien työtapojen ohjaamista voidaan ajatella vaativammaksi kuin laulamisen tai soittamisen ohjaaminen. Luovat työtavat vievät usein myös enemmän aikaa ja edellyttävät ryhmältä hyvää työrauhaa, mikä saattaa vähentää niiden käyttöä. Ei välttämättä ole kuitenkaan tavoitteena, että jokaista työtappaa käytetään yhtä paljoa. Musiikin opetus perustuu kausaaliseen oppimiskäsitykseen, jossa edellisen opitun tiedon päälle rakennetaan uutta osaamista (POPS, 2014). Tällöin esimerkiksi säveltäminen ja improvisointi voivat edellyttää perusosaamista laulamisesta tai soittamisesta. Tämä voi myös selittää musiikin eri työtapojen käyttömääriä.

Musiikin opetustilojen parempi varustelu, kuten soitinten saatavuus, äänentoisto ja asianmukaiset säilytystilat, mahdollistavat monipuolisemman ja joustavamman opetuksen, mikä voi lisätä tyytyväisyyttä opetustilaa kohtaan. Myös akustiikka ja tila liikkumiselle ovat musiikinluokissa opetukselle suotuisampia. Sen sijaan perinteisissä yleisluokkatiloissa työskentely voi rajoittaa opetusta monella tapaa. Ahtaammat tilat, kiinteät pöytärivistöt sekä puutteelliset soitinmäärät voivat johtaa siihen, että opetus painottuu kuunteluun, laulamiseen ja muihin vähemmän tilaa vaativiin työtapoihin. Tämä havainto linkittyy Suomalaisen musiikkikoulutuksen visio 2030:ssa esiin nostettuun yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden tavoitteeseen, jonka mukaan koulun rakenteiden ja resurssien tulisi mahdollistaa kaikkien oppijoiden tasa-arvoinen ja turvallinen musiikinopetus (Visio 2030, s. 1–30.) Kun opetustilojen varustelu tukee sen muunneltavuutta ja monipuolisia työtapoja, ne edistävät vision mukaista oppimista paremmin kuin perinteiset yleisluokkatilat.

Opetustilan rakenteelliset ja välineelliset ratkaisut vaikuttavat merkittävästi siihen, millaisia työtapoja musiikinopetuksessa on mahdollista käyttää. Tämä herättää myös kysymyksen oppilaiden yhdenvertaisuudesta saavuttaa opetussuunnitelman (2014) tavoitteita, jotka edellyttävät monipuolista ja luovaa musisointia. Musiikin opetuksen yhdenvertaisuudesta on noussut huoli useassa tutkimuksessa. Itä- ja Pohjois-Suomessa on eniten epäpäteviä opettajia, millä voi olla merkitystä opetuksen laatuun (Muukkonen, 2011). Luokanopettajaopiskelijat

ovat arvioineet oman tietämyksensä heikoksi musiikinhistoriasta, erilaisista musiikkityyleistä, musiikin teoriasta sekä soittimien hallinnasta (Juvonen & Anttila, 2008). Musiikin aineopettajien keskuudessa tilanne on parempi, mutta eriarvoisuutta voikin aiheuttaa opettajan taito opettaa eri musiikin osa-alueita. OPS korostaa luovaa työskentelyä, yhteismusisointia sekä oppilaiden aktiivista toimijuutta, mutta nämä tavoitteet eivät välttämättä toteudu, jos opetustilat ja välineistö rajoittavat työtapojen monipuolisuutta. Jos esimerkiksi säveltämistä ja improvisointia voidaan käyttää vain harvoin, ei oppilailla ole tasavertaisia mahdollisuuksia kehittää näitä taitoja, vaikka ne ovat keskeinen osa musiikin opetusta.

Tutkielmassa on tarkasteltu opettajien käsityksiä toimivasta musiikin opetustilasta sekä heidän omia tavoitteitansa musiikinopetuksessa. Oppimista edistäviksi tekijöiksi nousevat erityisesti soitinten hyvä saatavuus ja saavutettavuus, ajantasaiset oppimateriaalit, toimivat TVT-laitteet, tilan riittävä koko ja toimiva akustiikka sekä selkeä tilan strukturointi ja istumajärjestys. Myös pedagogiset rutiinit, myönteinen oppimisilmapiiri ja opettajan läsnäolo tukevat oppimista. Oppimista heikentävinä tekijöinä korostuvat tilan ahtaus, huono organisointi, puutteellinen välineistö, epäloogiset tilaratkaisut ja riittämätön akustiikka. Lisäksi haasteita aiheuttavat suuret opetusryhmät, harjoittelutilojen puute ja oppilaiden lyhytjänteisyys.

Opetusta vahvistavat ja heikentävät tekijät saattavat osaltaan selittää työtapojen käyttöä. Soitinten hyvä saatavuus ja saavutettavuus nousevat vahvuudeksi, mikä tukee sitä, että työtapoina käytetään paljon soittamista ja laulamista, koska siihen on olemassa hyvä välineistö. Opettajat kertovat olevansa myös tyytyväisiä äänentoistojärjestelmiin sekä TVT-laitteiden toimivuuteen, mikä tukee kuuntelua suosittuna työtapana. Heikentävissä tekijöissä puolestaan tilan ahtaus voi selittää sitä, että musiikkiliikuntaa hyödynnetään suhteellisen vähän. Jos tilaa liikkumiselle ei ole, on vaikeaa toteuttaa musiikkiliikuntaa. Säveltäminen ja improvisointi ovat vähiten käytetyt työtavat, mitä voisi selittää heikentävissä tekijöissä mainittu puutteellinen välineistö. Puutteellinen välineistö voi tarkoittaa, että käytössä ei ole esimerkiksi iPadeja tai ohjelmistoja, joilla säveltämistä voisi toteuttaa. Toinen mahdollisuus näiden työtapojen vähäiselle käytölle voisi olla puutteet opettajan osaamisessa opettaa ja ohjata näitä työtapoja. On myös mahdollista, että opettaja ei itse näe näitä työtapoja yhtä keskeisinä tai tärkeinä kuin esimerkiksi soittamista, laulamista ja kuuntelua.

Yksi opettajista kuvaa eniten opetusta häiritseväksi tekijäksi kännykät. Havainto korostaa digitaalisten laitteiden vaikutusta oppimista häiritsevinä tekijöinä. Perusopetuslaki 29 §

(1267/2013) määrää, että oppilas ei saa käyttää puhelinta tai muita mobiililaitteita oppitunnin aikana, paitsi jos opettaja sallii niiden käytön opetuksen tukena. Lisäksi mobiililaitteen käyttö voi olla sallittua rehtorin luvalla, terveydellisistä syistä tai sen toimiessa apuvälineenä. Lakimuutoksen voidaan nähdä tarjoavan konkreettisen keinon mobiililaitteiden häiriöille sekä edistää keskittymistä erityisesti musiikinopetuksessa. On kuitenkin huomioitava, että lakimuutoksen vaikutukset oppimisympäristön työrauhaan ja oppilaiden käyttäytymiseen konkretisoituvat vasta ajan myötä.

Opettajien omista tavoitteista muodostuu neljä musiikkikasvatustyyppiä: positiiviset innostajat, osallistumisen edistäjät, itsetunnon ja musiikkisuhteen vahvistajat sekä perusosaamisen kehittäjät. Positiiviset innostajat korostavat oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia. Osallistumisen edistäjät painottavat kaikkien mukaan ottamista ja kannustavaa ilmapiiriä. Itsetunnon ja musiikkisuhteen vahvistajien tavoitteena on auttaa oppilaita löytämään oma musiikillinen identiteetti. Perusosaamisen kehittäjät keskittyvät musiikin perustaitojen, teorian ja kulttuurisen osaamisen opettamiseen. Nämä tavoitteet linkittyvät aiemman tutkimuksen havaintoihin yläkoulun musiikinopettajien tavoitteista.

Musiikinopettajien tavoitteena on oppilaan myönteisen musiikkisuhteen kehittäminen, musiikista saatu ilo, aktiivinen osallistuminen, laulaminen ja soittaminen, kaikkien mukaan pääseminen yhteiseen toimintaan sekä musiikkitiedon opetus (Muukkonen, 2011). Uutena näkökulmana tässä tutkielmassa on muodostettu nämä vastaajatyypit, jotka konkretisoivat opettajien erilaisia pedagogisia näkemyksiä ja painotuksia.

Näitä neljää musiikkikasvatustyyppiä voidaan tarkastella musiikkikasvatusmallien ja musiikin historian näkökulmasta. Positiiviset innostajat ja osallistumisen edistäjät korostavat oppilaiden luovuutta, osallisuutta ja onnistumisen kokemuksia, mikä tukee Dalcroze- ja Orff-pedagogiikan perinteitä. Dalcroze korosti musiikin kehollista kokemista ja improvisaatiosta, kun taas Orff-pedagogiikassa painottuvat luova ilmaiseminen ja kokeilu. (Tabuena, 2021; Suomi, 2009.) Nämä näkyvät luovien työtapojen, kuten musiikkiliikunnan ja improvisoinnin, painottumisena. Perusosaamisen kehittäjät sekä itsetunnon ja musiikkisuhteen vahvistajat puolestaan painottavat systemaattista taitojen harjoittelua, musiikinteoriaa sekä kulttuurista osaamista, mikä heijastaa Kodalyn ja Suzukin näkemyksiä. Kodaly korosti laulamista, kansanmusiikkia ja pentatonian käyttöä musiikin perusteiden opettelussa, kun taas Suzuki-pedagogiikassa, painotetaan lapsen luonnollista oppimista ja musiikin kuuntelemista varhaisessa iässä. Nämä painotukset näkyvät tuloksissa soittamisen ja laulamisen suosiona

sekä siinä, että perinteisiä soittimia, kuten pianoa ja kitaroita, pidetään opetuksessa keskeisenä (Kováříčková, 2019; Suzuki & Helkala-Koivisto, 2000.)

Nelikenttätyypittelyssä on havaittavissa Louhivuoren (2009) luokittelu musiikkikasvatuksen merkityksistä. Louhivuori jakaa musiikkikasvatuksen merkitykset yksilön saavuttamiin sekä yhteisön saavuttamiin hyötyihin. (Louhivuori, 2009, s.27.) Tämän tutkielman nelikenttätyypittelyssä toinen suunta onkin yksilö-yhteisö. Yksilöä korostavaan osioon sijoittuvat osallistumisen edistäjät sekä itsetunnon ja musiikkisuhteen vahvistajat. Yksilön saavuttamat hyödyt jakautuvat 1) kognitiivisiin ja psykologisiin hyötyihin, 2) materiaalsiin hyötyihin ja hyvinvointiin sekä 3) yksilöiden välisiin hyötyihin (Louhivuori, 2009, s.27). Osallistumisen edistäjissä korostuvat kognitiiviset ja psykologiset hyödyt, joilla tuotetaan yksilöille henkilökohtaista pääomaa musiikin avulla. Lisäksi tyypissä on havaittavissa yksilöiden välisiä hyötyjä, joilla edistetään oppilaiden välisiä suhteita. Itsetunnon ja musiikkisuhteen vahvistajat puolestaan pyrkivät tuottamaan hyvinvointia onnistumisen kokemusten kautta. Tämä sisältyy materiaalsiin ja hyvinvointihyötyihin sekä kognitiivisiin ja psykologisiin hyötyihin. Yhteisöä korostavaan suuntaukseen kuuluvat positiiviset innostajat sekä perusosaamisen kehittäjät. Louhivuori (2009) jakaa yhteisön hyödyt 1) kulttuurisiin, 2) taloudellisiin sekä 3) sosiaalisiin hyötyihin (Louhivuori, 2009, s.27). Perusosaamisen kehittäjillä painottuvat kulttuuriset hyödyt. He pyrkivät tuottamaan erityisesti kulttuurista osaamista musiikkikasvatuksen avulla. Positiivisilla innostajilla puolestaan painottuu sosiaaliset hyödyt, joita saavutetaan yhdessä musisoimalla. Musiikki tuo yhteen ihmisiä ja tuottaa osallisuuden kokemuksia.

Neljää musiikkikasvatustyyppiä voidaan tarkastella myös Reizabal (2022) esittämien musiikkikasvatusmallien näkökulmasta. Positiiviset innostajat sijoittuvat sosiaalisen sitoutumisen malliin, jossa musiikki nähdään ensisijaisesti yhteisöllisyyden, osallisuuden ja hyvinvoinnin välineenä. (Reizabal, 2022, s.4–10.) Tämä ilmenee oppilaiden innostamisen ja myönteisen ilmapiirin ylläpitämisen korostumisena. Osallistumisen edistäjät puolestaan sijoittuvat kulttuuriseen ja vapaa-ajan malliin, jossa painottuvat elämyksellisyys, motivaatio ja musiikin kytkeytyminen osaksi oppilaiden arkea ja vapaa-aikaa (Reizabal, 2022, s.4–10). Tämä näkyy keinona mahdollistaa osallistuminen ja musiikilliset kokemukset jokaiselle oppilaalle. Itsetunnon ja musiikkisuhteen vahvistajat sijoittuvat ekspressionistiseen malliin, jossa musiikin keskiössä ovat tunteiden ilmaiseminen ja yksilöllisen musiikkisuhteen rakentuminen (Reizabal, 2022, s.4–10). Tämä näkyy matalan kynnyksen musisointina sekä oppilaiden itseilmaisun ja onnistumisen kokemusten korostumisena. Perusosaamisen

kehittäjät puolestaan sijoittuvat akateemiseen, joka painottaa musiikin perustaitojen systemaattista harjoittelua ja musiikkiteoreettista osaamista. Lisäksi perusosaamisen kehittäjissä on havaittavissa harrastajan mallia, jossa painottuu musiikista nauttiminen ja yhteisöllinen musisointi (Reizabal, 2022, s.4–10).

Noviisiopettajat sijoittuvat usein positiivisten innostajien ryhmään, kun taas kokeneemmat opettajat painottavat musiikkisuhteen kehittämistä tai perustaitojen hallintaa. Tämä osoittaa, että opettajan koulutus, kokemus, ja henkilökohtaiset arvot vaikuttavat siihen, miten perinteitä toteutetaan sekä mitä työtapoja valitaan. Painotetaanko enemmän oppilaan kokonaisvaltaista kehittymistä vai tiedollisia ja taidollisia saavutuksia, voi muuttua opettajan uran ja oppilasryhmien mukaan. Samalla herää kysymys, voiko opettaja samanaikaisesti kuulua useampaan opettajatyyppiin ja näin yhdistää erilaisia pedagogisia näkemyksiä omassa opetuksessaan.

## 5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkielman luotettavuutta tarkasteltaessa on huomioitava useita seikkoja, jotka voivat vahvistaa tai heikentää tutkielman luotettavuutta. Jo ennen tutkielman toteuttamista on hyvä pohtia etukäteen tekijöitä, joilla voidaan lisätä tutkielman luotettavuutta. Tämän tutkielman eteneminen ja tehdyt valinnat on pyritty avaamaan mahdollisimman rehellisesti ja läpinäkyvästi. Koska tutkielman vaiheet on kuvattu selkeästi ja tutkimuslomake on liitetty liitteisiin (ks. Liite 1), on tutkielma myöhemmin toistettavissa.

Tietosuoja on huomioitu sekä aineiston keräämisessä että säilytyksessä sekä tutkittavien anonymiteetin säilyttämisessä. Aineisto on kerätty yliopiston suosittelemalla Webropol-sovelluksella ja aineisto on säilytetty pilvipalvelu Seafilessä, jossa se on ollut vain tutkijoiden sekä ohjaajan nähtävillä. Tutkielmasta on laadittu aineistohallintasuunnitelma sekä tietosuojailmoitus, joissa kuvataan aineiston säilyttämistä ja käyttötarkoitusta (Kuula-Luumi, 2021). Tietosuojailmoitus on liitetty tutkielmaan, jolloin se on ollut tutkittavien nähtävillä. Lisäksi tutkittavilta on pyydetty kirjallinen suostumus tutkielmaan osallistumiseen sekä vastausten hyödyntämiseen Pro gradu -tutkielmassa (Cohen ym., 2018, s. 127–128).

Tämän tutkielman luotettavuutta lisättiin teoriatriangulaatiota hyödyntämällä.

Teoriatriangulaatio tarkoittaa, että ilmiötä tarkastellaan useiden eri teoreettisten näkökulmien avulla, jotta tutkittava ilmiö hahmottuu mahdollisimman monipuolisesti (Tuomi & Sarajärvi,

2018, s. 168). Teoriaosuuden avulla luotiin selkeä ja laaja ymmärrys tutkielman taustasta ja keskeisistä lähtökohdista. Tutkielman luotettavuuden rajoituksista voidaan mainita se, että tutkielman ei käytetty valmiiksi validoituja mittareita. Validoidut mittarit lisäävät tutkielman luotettavuutta, mutta tätä haastetta pyrittiin kuitenkin poistamaan esitestaamalla kyselylomake perusjoukkoon kuuluvilla henkilöillä sekä huolellisella kysymysten muotoilulla. Huomattavaa on se, että muutamissa avoimissa kysymyksissä on käytetty esimerkkejä täsmentämään kysymystä (ks. Liite 1). Annetut esimerkit ovat voineet vaikuttaa siihen, millaisia vastauksia avoimiin kysymyksiin on kertynyt. Esimerkkien avulla on pyritty helpottamaan tutkielmaan osallistumista, jolloin kynnyks kysymykseen vastaamiseen madaltuisi.

Aineisto on kerätty harkinnanvaraista otantaa käyttäen ja tutkielmaan osallistuminen on ollut vapaaehtoista (Cohen ym., 2018, s. 219–222). Vastaukset on kerätty kahdesta Facebook -ryhmästä, jotka koostuvat opettajista. Tutkijoiden tiedossa ei ole osallistujien henkilöllisyyksiä, joten ei voida täysin varmistua siitä, ovatko vastaajien antamat vastaukset todellisia kaikilta osin. Lähtökohtaisesti tutkijoilla ei ole syytä epäillä, että joku vastaaja olisi antanut vilpillisiä vastauksia. Vaikka tämä heikentää tutkielman luotettavuutta, tällä tapaa voidaan varmistaa tutkittavien anonymiteetti. Osallistujien henkilöllisyyttä ei ole mahdollista selvittää vastausten perusteella, koska tutkielmassa ei kerätty mitään sellaisia henkilötietoja, kuten työpaikkaa, kuntaa tai opettajan nimeä, joista vastaaja voitaisiin tunnistaa. Lisäksi perusjoukko on niin laaja, että vastaajan henkilöllisyyttä ei voida siitä selvittää.

Tässä tutkielmassa aineiston analyysi on suoritettu kahden tutkijan yhteistyöllä, mikä vahvistaa tulkintojen luotettavuutta, koska niistä on voitu keskustella kahdesta hieman eri näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 166–172). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on tutkimuksessa menetelmällisesti tarkoituksenmukainen lähestymistapa, sillä se on mahdollistanut opettajien kokemuksen jäsentyneen ja systemaattisen tarkastelun ilman ennalta määriteltyjä luokitteluryhmiä. Tämä analyysitapa on mahdollistanut tutkielman keskeisten ilmiöiden syvällisemmän ymmärtämisen sekä on tuottanut aineistosta monipuolisia tuloksia. On kuitenkin tärkeää huomioida, että sisällönanalyysi ja laadullinen tutkimus sisältää aina tutkijan tulkintaa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.108–109). Tutkielman luotettavuutta on vahvistettu tekemällä analyysia kahden tutkijan yhteistyönä sekä analyysin vaiheiden tarkalla raportoinnilla.

Tutkielman raportointi vaikuttaa olennaisesti tutkielman luotettavuuteen. Tutkijan tulee kuvata aineiston kokoaminen ja analyysi mahdollisimman tarkasti, jotta lukija pystyy

seuraamaan tutkielman etenemistä ja arvioimaan tuloksia. Tutkimusraportin tulee esittää ymmärrettävä ja johdonmukainen kuvaus sekä tutkittavasta ilmiöstä että koko tutkimusprosessista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 163–165.) Tässä tutkielmassa aineisto kerättiin kyselylomakkeella ja analyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmällä. Tutkimusprosessi on kuvattu raporttiin vaihe vaiheelta, mikä mahdollistaa tutkielman toistamisen ja tulosten luotettavan tulkinnan.

### 5.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkielman tarkastelun kohteena on musiikin opetustilan fyysiset elementit kuten kalusteet ja soittimet, käytetyt työtavat suhteessa opetustilaan sekä opetustilan vahvuudet ja heikkoudet. Kyselylomake on voinut herättää vastaajan pohtimaan oman musiikin opetustilansa toimivuutta, ajantasaisuutta sekä vahvuuksia ja heikkouksia. Opettajia on pyydetty esimerkiksi arvioimaan, miten opetustilassa onnistuvat opetussuunnitelman nimeämät työtavat sekä minkä verran he itse käyttävät näitä työtapoja. Tämä on saattanut muistuttaa opettajaa työtapojen monipuolisuudesta, jolloin opettaja on voinut saada inspiraatiota hyödyntää kaikkia opetussuunnitelman työtapoja. Aiheen äärelle pysähtyminen ja sen pohtiminen ovat voineet avata uusia näkökulmia opettajalle opetuksen toteuttamiselle sekä luokkatilan muokkaamiselle oppimista tukevaksi. Oppimista edistävissä ja heikentävissä tekijöissä on noussut esiin monia tekijöitä, joihin opettaja itse pystyy vaikuttamaan lyhyellä aikavälillä. Esimerkiksi luokkatilan uudelleen jäsentely, istumajärjestys sekä äänenvoimakkuuteen huomion kiinnittäminen ovat lyhyellä aikavälillä muutettavia asioita.

Opetustilan heikkouksissa on noussut useasti esille puutteellinen suunnittelu esimerkiksi akustiikkasuunnittelun tai luokan muodon osalta. Uusia kouluja ja musiikin opetustiloja suunniteltaessa olisikin syytä kiinnittää huomiota entistä tarkemmin akustiikkasuunnitteluun sekä yleisemmin koko tilan suunnitteluun, koska näissä asioissa on epäonnistuttu vastausten perusteella. Jotta suunniteltu tila palvelisi opetusta, olisi suositeltavaa, että arkkitehdin lisäksi opettajat ja oppilaat osallistuisivat suunnitteluun, jotta tila oikeasti palvelisi opetusta ja oppimista. Voisikin olla hyödyllistä tutkia tarkemmin, minkälainen luokan muoto toimisi parhaiten musiikinluokassa. Vastauksissa tuotiin esiin, että pitkän muotoinen luokka ei ainakaan ole paras mahdollinen musiikin opetustilaksi. Olisi tärkeää kerätä dataa myös onnistuneesta akustiikkasuunnittelusta, koska onnistuneella akustiikkasuunnittelulla voidaan parantaa viihtyvyyttä sekä kuulon terveyttä.

Rehtoreille ja kunnille tutkielma voi tarjota arvokasta tietoa siitä, minkälaisia resursseja opettajat arvostavat ja kaipaavat musiikin opetustiloissa. Tällä voi olla vaikutus tulevaisuuden resurssien kohdentamiseen. Jatkotutkimusehdotuksena voitaisiin tutkia vielä tarkemmin eroavatko alakoulun ja yläkoulun musiikin opetustilojen tarpeet toisistaan ja millaisia tarpeita eri luokilla on musiikin opetukselle. Alkuopetuksella voi olla huomattavasti erilaiset tarpeet musiikin opetukselle kuin vaikkapa kuudennella luokalla. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, miten koulun johdon ja opettajien näkemykset eroavat tai yhtyvät musiikinopetuksen resurssien tarpeesta.

Tutkielman otanta on ollut suhteellisen pieni, joten tuloksia ei voida yleistää kaikkiin opettajiin. Yleistettävyyttä ei ollut tämän tutkielman tavoitteena, mutta esiin nousseita teemoja voidaan hyödyntää jatkotutkimuksessa, esimerkiksi määrällisen tutkimuksen pohjana. Otannaltaan laajemmassa tutkimuksessa olisi mahdollista arvioida myös, kuinka hyvin tässä tutkielmassa muodostetut opettajatyypit ja havainnot oppimisympäristön merkityksestä pätevät erilaisissa konteksteissa.

Olisi hyödyllistä haastatella opettajia siitä, miten heikentäviä tekijöitä voitaisiin poistaa tai vähentää käytännön tasolla. Opettajilla on arvokasta kokemusta siitä, millaiset tilaratkaisut tai pedagogiset ratkaisut tukevat työtapojen monipuolista käyttöä ja oppilaiden osallistumista. Haastattelujen avulla voitaisiin saada konkreettisia ideoita esimerkiksi liikkumiseen soveltuvista tilaratkaisuista, välineiden saavutettavuudesta tai luokkahuoneen akustisista parannuksista. Tällaisen tutkimuksen avulla voitaisiin nostaa esille opettajien omia keinoja tai strategioita, joilla he kompensoivat rajoituksia sekä tarjota käytännön suosituksia opetuksen toteuttamiselle.

Tässä tutkielmassa painotus on ollut opettajien kokemuksista fyysisestä oppimisympäristöstä. Jatkotutkimuksessa olisi hyödyllistä tarkastella myös oppilaiden näkökulmaa, sillä heidän kokemuksensa ja havaintonsa voivat poiketa opettajien näkemyksistä. Oppilaiden näkökulmasta voitaisiin tarkastella esimerkiksi sitä, miten tilan koko, akustiikka, välineiden saatavuus ja visuaalinen ilme vaikuttavat heidän oppimiseensa, osallistumiseen ja motivaatioon. Tällainen tutkimus voisi antaa monipuolisempaa kuvaa oppimisympäristön toimivuudesta. Vastaavasti vertaileva tutkimus tavallisessa luokassa ja erillisessä musiikin luokassa opiskelleiden välillä voisi tarjota kiinnostavia näkökulmia oppimisympäristön merkityksestä. Tutkimus voisi havainnollistaa, miten tilan koko, akustiikka, kalusteiden sijoittelu ja välineiden saatavuus vaikuttavat eri työtapojen toteutumiseen ja oppilaiden

osallistumiseen. Lisäksi se voisi tarjota opettajille ideoita siitä, miten he voisivat soveltaa käytäntöjä eri ympäristöissä sekä kehittää opetusta tukemaan oppimista mahdollisimman laaja-alaisesti, vaikka opetustilan tai välineiden resurssit olisivat rajalliset.

Tämän tutkielman tulokset korostavat musiikin opetustilan fyysisen ympäristön merkitystä opettajien pedagogisten ratkaisujen sekä tilan suunnittelun toteutumisen osalta. Opettajien kokemukset osoittavat, että tilan suunnittelun, akustiikkasuunnittelun ja kalusteratkaisujen huomioimisella on keskeinen vaikutus tilan toimivuuteen. Vaikka tutkielman otanta on rajallinen, se tarjoaa arvokasta tietoa resurssitarpeista ja voi herättää keskustelua siitä, miten eri tahojen yhteistyöllä voidaan luoda pedagogisesti tarkoituksenmukaisia ja innostavia musiikin oppimisympäristöjä.

## Lähteet

- Aaltola, J. (2003). Opettajan työn 'mieli'? Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) *Opettaja vaikuttajana?* Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutin tutkimuksia 1. (s. 15–25).
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Neljäs, uudistettu painos. Riika: Vastapaino. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986). Annettu 14.12.1998. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/986>. Haettu 17.12.2025.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition). Routledge.
- Cole, K., Schroeder, K., Bataineh, M. & Al-Bataineh, A. (2021). *Flexible Seating Impact on Classroom Environment*. Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 20(2). (s. 62-74).
- Frühauf, T. (2019). *What is Music Pedagogy? Universality of Education in Sound and Sound in Education*. <https://www.ebsco.com/blogs/ebscopost/what-music-pedagogy-universality-education-sound-and-sound-education>
- Granö, P. (2025). Miksi oppimisympäristö muuttui oppimaisemaksi? *Kasvatus & Aika*, 19(2), (s. 113–125). <https://doi.org/10.33350/ka.149377>
- Happonen, H. (2002). Koulu opiskeluympäristönä. Teoksessa Opetusministeriö (toim.) *Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten*. 27:2002. (s. 5–10). <https://urn.fi/URN:ISBN:952-442-152-6>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2010). *Teemahaastattelu*. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja Kirjoita*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hua, L. (2023). *Teaching Pedagogues: The Basic Problem of Music Education towards Talent Training*. 5(7). <https://doi.org/10.23977/trance.2023.050701>
- Huges, M. (2024). *Kodaly, Orff, and Dalcroze: A Who's Who and What's What*. National Association for Music Education (NAfME).
- Huhtinen-Hildén, L. & Pitt, J. (2018). *Taking a Learner-Centred Approach to Music Education: Pedagogical Pathways* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315526539>
- Huotilainen, M. (2010). Children's right to music – a neuroscientific perspective. Teoksessa Ruismäki, H. & Ruokonen, I. (toim.) *Rights of the child to the arts, culture and creativity*. 2 nd international journal of intercultural arts education conference: post

- conference book. University of Helsinki. Department of Teacher education. Faculty of Behavioural Sciences. Research Report 320. (s. 103–115).  
<http://hdl.handle.net/10138/23775>
- Ilmola-Sheppard, L., Rautiainen, P., Westerlund, H., Lehikoinen, K., Karttunen, S., Juntunen, M-L. & Anttila, E. (2021). *ArtsEqual: Tasa-arvo taiteen ja taidekasvatuksen palveluiden suuntana*. Helsinki: ArtsEqual.  
[https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7424/Arts\\_equal\\_tasa-arvo\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7424/Arts_equal_tasa-arvo_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Iphofen, R. & Tolich, M. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research Ethics*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526435446>
- Juntunen, M-L. (2004). *Embodiment in Dalcroze eurythmics*. University of Oulu.  
<https://urn.fi/URN:ISBN:9514274024>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Juutinen, J., Siippainen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M.-J. & Ruokonen, I. (2021). *Pedagogisia jatkumoit ja ilmaisen iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa*. Karvin arviointiraportti 9/2021. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
- Juvonen, A. & Anttila, M. (2008). *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhsannen musiikkikasvatusta*. Joensuun yliopisto.  
<https://erepo.uef.fi/server/api/core/bitstreams/803a88e5-7ea2-4a96-8a1a-c8d0f0ddf084/content>
- Kattilakoski, R. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa: Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta*. Jyväskylän yliopisto.  
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7440-4>
- Keiski, R., Hämäläinen, K., Karhunen, M., Löfström, E., Näreaho, S., Varantola, K., Spoo, S-K., Tarkiainen, T., Kaila, E. & Aittasalo, M. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja* 3/2023. TENK.
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoo, S.-K. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja* 3/2019. TENK.

- Kokko, A. & Hirsto, L. (2021). *From physical spaces to learning environments: processes in which physical spaces are transformed into learning environments*. Learning Environments Research (24). (s. 71-85). <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09315-0>
- Kouluhallitus. (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Valtion painatuskeskus.
- Kovářicková, M. (2019). Application Of Current Trends In Finnish Music Education Within Czech Music Education. Teoksessa Bekirogullari, Z., Minas, M. Y. & Thambusamy R. X. (toim.) *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (s. 717–732). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.01.70>
- Kuuskorpi, M. (2012). *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. Turun yliopisto
- Kuula-Luumi, A. (2021). Etnografia. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus> [Viitattu 26.11.2025]
- Lindström, T. E. (2011). *Pedagogisia merkityksiä koulun musiikkitunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto. [https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx\\_123456789\\_36644?sid=230744073](https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_36644?sid=230744073)
- Lorenzo de Reizabal, M. (2022). Music education models in the 21st century: the music mediation model for social engagement. *Revista Educación*, 46(2). (s. 666–686). <https://www.scielo.sa.cr/pdf/edu/v46n2/2215-2644-edu-46-02-00666.pdf>
- Louhivuori, J. (2009). Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. (s. 11–27). Suomen musiikkikasvatusseura FiSME.
- Manninen, J. & Ylilehto, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus.
- Majoinen, J. (2019). *Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia. Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology. no 144. Itä-Suomen yliopisto. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-61-3132-0/urn\\_isbn\\_978-952-61-3132-0.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-3132-0/urn_isbn_978-952-61-3132-0.pdf)
- Mealings, K. (2023). *The effect of classroom acoustic treatment on listening, learning, and well-being: A scoping review*. *Acoustics Australia*, 51(2). (s. 279–291). <https://doi.org/10.1007/s40857-023-00291-y>

- Metsämuuronen, J., Virtanen, J., Rantala, T., Remes, L., Benkö, S. S., Luoma, P., Karjalainen, T. P., Reinikainen, K., & International Methelp, kustantaja. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp.
- Muukkonen, M. (2011). Koulujen musiikinopetuksen järjestämisen haasteita ja näkymiä musiikin aineopettajakoulutukseen. Teoksessa Muukkonen, M., Pesonen, M. & Pohjannoro, U. (toim.) *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin*. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive loppuraportti. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja. 13/2011.  
<https://taju.uniarts.fi/server/api/core/bitstreams/f5b5248f-286c-4660-956c-6dd35924a322/content>
- Opetushallitus. (2000). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994* (4. korjattu painos). Opetushallitus.
- Partti, H. (2016). *Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa*. Musiikkikasvatus – Finnish Journal of Music Education 19 (1). (s. 8–28).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (2015). 4. painos. Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. 4. painos. Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman_perusteet_2004.pdf)
- Perusopetuslaki 29 § 2013/1267.  
[https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628#chp\\_7\\_sec\\_29](https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628#chp_7_sec_29)
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/ead4a24a-2b5e-4674-a25a-5f09c74f7258/download>
- Pohjannoro, U. & Pesonen, M. (2009). *Yleissivistävän koulun musiikinopetus ja -opettajat 2009*. Kuntien sivistystoimenjohtajien näkemyksiä musiikinopetuksen järjestämisestä. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive. Osaraportti 5. Sibelius-akatemia.  
[https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7099/Yleissivistavan\\_koulun\\_musiikinopetus\\_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7099/Yleissivistavan_koulun_musiikinopetus_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Rantala, K. (2014). *Narratiivisuus musiikkikasvatuksessa. Tapaustutkimus musiikkileikkikoulupedagogiikasta*. Tampereen yliopisto.

- <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95022/978-951-44-9395-9.pdf?sequence=1>
- Rautiainen, K.-H. (2009). Laulunopetusmetodien kehityslinjoja. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. (s. 51–65). Suomen musiikkikasvatusseura FiSME.
- Reizabal, M. (2022). *Music education models in the 21<sup>st</sup> century: the music mediation model for social engagement*. *Revista Educación*, 46(2). (s. 666–686).  
[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2215-26442022000200666](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442022000200666)
- Ruokonen, I. & Tervaniemi, M. (2023). *Musiikkikasvatuksella luodaan oppimista ja hyvinvointia kaikilla koulutusasteilla ja opettajankoulutuksessa - kohti kulttuurisesti kestävää tulevaisuutta*. *Musiikkikasvatus. Vuosikerta*. 27. (s. 74–79).  
<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/e820aa0f-fd6d-4275-9c6c-185639a9875a/content>
- Ruokonen, I., Tervaniemi, M. & Reunamo, J. (2021). *Significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: An extensive observational study*. *Music Education Research* 23. (s. 634–646).
- Smolander, N. (2020). Tulevaisuuden oppimisympäristöt: muutos vai paluu juurille? Teoksessa Smolander, N., Lehto, T. & Keränen, M. (toim.) *Älykkäitä toimintamalleja oppimisympäristöihin. 6Aika: Tulevaisuuden älykkäät oppimisympäristöt*. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja, sarja B, raportteja 130. (s. 47–49).
- Suomi, H. (2009). Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikin47–49 Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä. *Musiikkikasvatus, Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. (s. 67–89). Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME ry.  
<https://fisme.fi/wp-content/uploads/2017/08/Opetussuunnitelma-ja-muuttuva-musiikinopetus-Suomi.pdf>
- Suomi, H. (2019). *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63739/978-951-39-7765-8\\_vaitos18052019.pdf?sequence=-1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63739/978-951-39-7765-8_vaitos18052019.pdf?sequence=-1&isAllowed=y)
- Suzuki, S. & Helkala-Koivisto, S. (2000). *Rakkaudella kasvatettu*. Vihreälinja.

- Tabuena, A. (2021). *Carabo-Cone, Dalcroze, Kodály, and Orff Schulwerk Methods: An Explanatory Synthesis of Teaching Strategies in Music Education*. Online Submission, 2(1). (s. 9–16) <https://orcid.org/0000-0002-5875-3617>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Unkari, J. (toim.) (2012). *Musiikin opetustilojen suunnitteluopas: peruskoulu ja lukio*. Opetushallitus.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/musiikin\\_opetustilojen\\_suunnitteluopas.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/musiikin_opetustilojen_suunnitteluopas.pdf)
- Visio 2030. (2020). *Suomalaisen musiikkikoulutuksen visio 2030*.  
[https://musiikkikoulutuksenvisio.fi/wp-content/uploads/2023/02/Visio-2030\\_raportti.pdf](https://musiikkikoulutuksenvisio.fi/wp-content/uploads/2023/02/Visio-2030_raportti.pdf)
- Vuori, J. (2021). Tutkimusasetelman rakentaminen. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus> [Viitattu 25.11.2025.]

## Liitteet

### Liite 1. Tutkimuslomake

Tutkimuksessa selvitämme opettajien näkemyksiä musiikin opetustilasta fyysisenä oppimisympäristönä.

Voit vastata kyselyyn, mikäli opetat tai olet opettanut musiikkia peruskoulussa. Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista eikä siinä kysytä sellaisia henkilötietoja, joista vastaaja voitaisiin tunnistaa. Tutkimuksen voi keskeyttää missä kohtaa vain.

Kyselyyn vastaamalla hyväksyt, että vastauksiasi käytetään pro gradu -tutkielmassa.

Kyselyyn vastaaminen vie noin 10–25 minuuttia. Kyselyssä on monivalintakysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä, joihin voit vastata haluamallasi laajuudella. Kaikki vastaukset ovat arvokkaita riippumatta niiden laajuudesta.

Jos sinulle herää kysymyksiä voit olla yhteydessä:

Sanni Luukkala: shluuk@utu.fi

Meri Salmela: meisal@utu.fi

Linkki tietosuojailmoitukseen: <https://seafile.utu.fi/f/1ed83fd4ba6b4c42893a/>

1. Hyväksyn, että vastauksiani käytetään pro gradu -tutkielmassa

Kyllä

2. Koulutus

luokanopettaja

musiikin aineenopettaja

erityisopettaja

muu, mikä ?

3. Työpaikka

alakoulu

yläkoulu

yhtenäiskoulu

muu, mikä?

#### 4. Työkokemuksen määrä

0–2 vuotta

3–5 vuotta

6–15 vuotta

yli 15 vuotta

Mieti seuraavaksi sitä tilaa, jossa koulussasi opetetaan musiikkia ja vastaa sen pohjalta seuraaviin kysymyksiin.

#### 5. Opetetaanko musiikkia erillisessä musiikinluokassa?

kyllä

ei

#### 6. Millaiset tuolit?

---

#### 7. Onko pöytiä, jos on niin millaisia?

---

#### 8. Millainen taulu? (älytaulu, liitutaulu, valkotaulu, nuottiviivasto yms.)

---

#### 9. Onko akustiikkapaneeleja tai muita äänen vaimentimia? Millaisia?

---

10. Millainen on opettajan työpiste? (esim. löytyykö sen läheisyydestä äänentoiston ja TVT:n keskeiset laitteet yms.)

---

11. Millaisia sisustuselementtejä musiikin opetustilassa on? (esim. julisteet, sointukuvat, nuotit, oppilaiden työt yms.)

---

12. Mitä soittimia musiikin opetustilassa on? (Jos kyseistä soitinta ei ole, merkitse numerokenttään 0)

piano/flyygeli

akustinen kitara

ukulele

rumpusetti (akustinen/ sähkö)

congat

djembe

bongot

ksylofoni

sähkökitara

sähköbasso

syntikka/ sähköpiano

kantele

13. Missä soittimia säilytetään?

- opetustilan seinillä/ avohyllyillä
- kaapeissa
- erillisessä varastossa
- muualla, missä?

14. Onko käytössä oppikirjat?

kyllä

ei

15. Onko musiikinluokan lisäksi käytössä muita tiloja? (esim. äänitysstudiota tai erillistä harjoitustilaa)

---

16. Kuinka seuraavat työtavat onnistuvat käyttämässäsi musiikin opetustilassa fyysisen ympäristön osalta? 1=erittäin huonosti 2= huonosti, 3=en osaa sanoa 4=hyvin, 5= erittäin hyvin

soittaminen

laulaminen

musiikkiliikunta

kuuntelu

säveltäminen/ oman tuotoksen äänittäminen

17. Aseta työtavat eniten käyttämästäsi vähiten käyttämään työtapaan. 1= eniten käytetty ja 7 = vähiten käytetty.

soittaminen

laulaminen

kuuntelu

musiikkiliikunta

säveltäminen

improvisointi

kokemuksista keskustelu

18. Kuinka mieluisaksi koet musiikin opettamisen?

Erittäin epämiellyttävä 1 ————— 5 Erittäin miellyttävä

19. Mitkä asiat koet musiikin opetustilassa oppimista edistäviksi tekijöiksi? (esim. soitinten apukuvat, tietynlainen musiikinluokan strukturointi)

---

20. Mitkä asiat koet musiikin opetustilassa oppimista heikentäviksi tekijöiksi? (esim. soitinten saatavuus, musiikinluokan muoto)

---

21. Mitkä ovat omat tavoitteesi musiikinopetuksessasi?

---

22. Kuinka tyytyväinen olet musiikin opetustilaan?

Erittäin tyytymätön 1 ————— 5 Erittäin tyytyväinen

23. Halutessasi voit kertoa tähän vielä jotakin tai antaa palautetta!

---