



Turun yliopisto
University of Turku

Kyl mä uskon, et jollain taval kaikesta on aina jotain hyötty

**Musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoiden kokemus
oman musiikillisen taustansa
suhteesta annettuun opetukseen**

Sanna Tomberg
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Huhtikuu 2019

TIIVISTELMÄ

TURUN YLIOPISTO
Opettajankoulutuslaitos
Turun yksikkö

TOMBERG, SANNA: Kylmä uskon, et jollain tavalla kaikesta on aina jotain hyötyä.
Musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoiden kokemus oman musiikillisen taustansa suhteesta annettuun opetukseen.

Tutkielma, 108s., 2 liites.
Kasvatustiede
Huhtikuu 2019

Tutkimuksessa selvitettiin musiikkikasvatuksen perus- ja aineopinto-opiskelijoiden kokemuksia musiikkikasvatuksen sivuaineopinnoista suhteessa aiempiin musiikkiopintoihin. Ensin luotiin katsaus tutkittavien musiikillisiin taustoihin, jotta opiskelijoiden kokemuksia voitiin ymmärtää paremmin. Seuraavaksi huomio kiinnitettiin opiskelijoiden kokemuksiin opinnoissa saadusta opetuksesta suhteessa heidän musiikilliseen taustaansa. Tutkimuksen taustalla hyödynnettiin aiempaa tutkimusta musiikin eri aloilta. Aiempien musiikkikokemusten syntyä käsiteltiin musiikin formaalin, non-formaalin ja informaalin oppimisen, sekä musiikillisen sosiaalistumisen, enkulturaation ja orientaation kautta. Lisäksi luotiin katsaus musiikin harrastamiseen ja kumulatiiviseen luonteeseen.

Tutkimus toteutettiin fenomenografisena tutkimuksena. Tutkimuksessa tarkasteltiin kahta musiikkikasvatuksen perusopinnot sekä yhtä musiikkikasvatuksen aineopinnot suorittanutta opiskelijaryhmää. Tutkimusaineisto koostui sekä kyselylomakeaineistosta että haastatteluaineistosta. Kyselyyn vastasi 21 opiskelijaa 32 perusopinto-opiskelijasta. Kyselylomakeaineiston avulla karotettiin opiskelijoiden musiikillisiä taustatekijöitä (hallitut instrumentit sekä opiskelutapa). Aineiston pohjalta haastatteluun valikoitui edelleen kahdeksan perusopinto-opiskelijaa. Lisäksi haastatteluun osallistui tutkijan kutsusta neljä aineopinto-opiskelijaa. Haastateltavien eriävät musiikilliset taustatekijät takasivat opiskelijoiden kokemusten monipuolisen näkyvyyden tutkimuksessa.

Tutkimuksen perusteella musiikkikasvatuksen perusopintojen opiskelijoilla esiintyi erilaisia, toisistaan poikkeavia musiikillisiä taustatekijöitä. Opiskelijat hallitsivat useita erilaisia instrumentteja ja heidän musiikilliset taustatekijänsä erosivat toisistaan. Toiset olivat opiskelleet musiikkia tavoitteellisesti, toiset lähinnä harrastepohjalta. Myös musiikin opiskelun kestossa ilmeni vaihtelua. Tutkimuksessa kävi ilmi, että tutkittavat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä osaamisensa opintojen alkaessa ja niiden kuluessa. He kokivat opinnot helpoiksi, tai haasteellisiksi, mikäli opintojakson opetus ja oma musiikillinen kompetenssi eivät kohdanneet. Lähes kaikki aiemmat musiikilliset taidot koettiin opinnoissa hyödyllisiksi. Opiskelijat kokivat, että opetuksessa oli huomaitu melko hyvin opiskelijoiden erilainen osaaminen. Monipuoliset perustason taidot ovat opiskelijoiden mukaan hyödyksi musiikkikasvatuksen perusopintoja aloittaessa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että musiikin oppimisen muotoa (formaali, non-formaali, informaali oppiminen) tärkeämpää oli musiikillisten kokemusten, tietojen ja taitojen sisältö. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää suunniteltaessa musiikkikasvatuksen sivuaineopintoja.

Avainsanat: fenomenografinen tutkimus, kokemus, musiikkikasvatus, musiikkikasvatuksen perusopinnot, musiikkikasvatuksen aineopinnot, aiemmat musiikkiopinnot, musiikin oppiminen, formaali, non-formaali ja informaali oppiminen, musiikillinen orientaatio, harrastaminen, kumulatiivisuus.

Sisällys

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 MUSIIKKIKASVATUS	8
2.1 Musiikkikasvatuksen sivuaineopinnot Turun yliopistossa	11
3 MUSIIKKI HARRASTUKSENA	13
3.1 Musiikillinen orientaatio	13
3.2 Musiikin harrastaminen	15
4 MUSIIKKIKASVATUS JA OPPIMINEN	18
4.1 Musiikkiin sosiaalistuminen ja musiikillinen enkulturaatio	19
4.2 Formaali, non-formaali ja informaali oppiminen musiikissa	21
4.2.1 Formaali musiikin oppiminen	21
4.2.2 Non-formaali musiikin oppiminen	22
4.2.3 Informaali musiikin oppiminen	24
4.3 Musiikin oppimisen kumulatiivinen luonne	26
5 TUTKIMUKSEN VIITEHEKYS	28
5.1 Kokemus	28
5.2 Fenomenografinen tutkimus	31
5.2.1 Fenomenografisen tutkimuksen tekeminen	33
6 TUTKIMUSKYSYMYKSET	37
7 TUTKIMUSMENETELMÄT	38
7.1 Tutkittavat	39
7.2 Kyselylomake	41
7.3 Haastattelu	43
7.4 Menetelmän luotettavuus	45
8 TULOKSET	48
8.1. Minkälaisia musiikillisia taustoja musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoilla esiintyy?	48
8.1.1 Musiikilliset taustatekijät kyselylomakeaineistossa	48
8.1.2 Musiikilliset taustatekijät haastatteluaineistossa	51
8.1.2.1 Tutkittavien aiemmat musiikkiopinnot	52
8.1.2.2 Musiikin merkitys tutkittaville	58
8.2 Miten musiikkikasvatuksen perusopintojen opiskelijat kokevat musiikillisen taustansa suhteessa annettuun opetukseen opintojen päätyttyä?	61
8.2.1 Kokemus omista taidoista	63
8.2.2 Kokemus opetuksen eriyttämisestä	69
8.2.3 Kokemus eriarvoisuudesta opiskelijoiden joukossa	74

8.2.4 Näkemys taidoista, jotka olisi hyvä hallita ennen opintojen aloittamista	77
9 POHDINTA	81
9.1 Tulosten pohdinta.....	81
9.2 Eettinen pohdinta	92
9.3 Tutkimuksen luotettavuus	94
9.4 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset	96
LÄHDELUETTELO.....	98
LIITTEET	107
LIITE 1: KYSELYLOMAKE.....	107
LIITE 2: HAASTATTELURUNKO	108

1 JOHDANTO

”Musiikillinen elämänhistoria kattaa kaikki ne yksilön elämäntilanteet, jolloin hän on joillakin tavoin kontaktissa musiikkiin. - Käytännössä musiikillinen elämänhistoria koostuu yksilön musiikkikokemuksista, prosesseista ja tuotteista vuorovaikutuksessa hänen elinympäristönsä kanssa.”

Tarja Tereska 2003, 51.

Näillä sanoilla Tarja Tereska (2003) kuvailee väitöskirjassaan musiikillisen elämänhistorian syntyä. Aina varhaislapsuudesta aikuisuuteen saakka jokainen ihminen on jollain tavalla kosketuksissa musiikkiin. Kertyneitä musiikillisia kosketuksia voidaan kutsua Tereskan tavoin musiikkikokemuksiksi. Nämä kokemukset muodostavat kronologisesti etenevän sarjan, musiikillisen elämänhistorian, joka pitää sisällään kaikki ne elämän tilanteet, jolloin yksilö on ollut kosketuksissa musiikin kanssa. (Tereska 2003, 51.) Voidaan ajatella, että jokaiselle on kertynyt oma, yksilöllinen musiikillinen elämänhistoria. Musiikilliset taidot ja koulutus vaihtelevat riippuen siitä, millaisessa vuorovaikutuksessa yksilö on ollut ympäristönsä kanssa ja millaisia musiikkikokemuksia hän on elämänsä aikana saanut kokea.

Ajatus Tereskan kuvailemista yksilöllisistä musiikkikokemuksista innosti tämän tutkimuksen tekemiseen. Turun yliopiston musiikkikasvatuksen sivuaineen perusopinnot hyväksytään opiskelijoita pääsykokeen perusteella. Sisäänpääsyaatimuksena koulustaustan sijaan on tietty osaamistaso, joka tulee täyttää pääsykokeen perusteella. (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan johtokunta 2017, 5.) Tullessaan sivuaineopinnot opiskelija tuo mukanaan aiemman musiikillisen koulutuksensa, tietonsa sekä musiikillisen ymmärryksensä (Ruokonen ym. 2017, 30). Näin musiikkikasvatuksen sivuaineeseen valikoituu erilaisia musiikillisiä taustoja ja taitoja omaavia opiskelijoita. Opiskelijoiden tiedoissa ja taidoissa voi olla hyvinkin suuria vaihteluita (Hietanen, Ruokonen, Ruismäki & Enbuska 2016, 264). Kuitenkin kaikki suorittavat saman opetus suunnitelman mukaiset sivuaineopinnot musiikillisesta taustastaan ja kokemuksistaan huolimatta. Tämä herätti kysymyksen: miten erilaisia musiikillisiä taustoja omaavat opiskelijat ovat kokeneet musiikkikasvatuksen sivuaineopinnot?

Käsillä oleva tutkimus käsittelee musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoiden kokemuksia opinnoistaan suhteessa aiempaan musiikilliseen kokemustaustansa. Perusopinto-opiskelijoiden kokemusten ohella tarkastellaan myös aineopinto-opiskelijoiden kokemuksia. Pyrkimyksenä on näin tuoda esille, miten tutkittavien erilaiset musiikilliset taustat on koettu suhteessa sivuaineopintoihin.

Tutkimusaiheeseen suoraan rinnastettavissa olevaa aikaisempaa tutkimusta ei ole tehty. Lähelle pääsee Olga Väätäisen (2014) Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselle tekemä opinnäytetyö *Musiikin sivuaineopinnot opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kokemina*. Työssään Väätäinen keskittyi siihen, millaisia valmiuksia opiskelijat kokivat saaneensa musiikin sivuaineopinnoista ja miten opinnot olivat tukeneet asiantuntijuuden kehittymistä. (ks. Väätäinen 2014.) Käsillä oleva tutkimus puolestaan painottaa opiskelijoiden kokemuksia sivuaineopinnoista suhteessa aikaisempiin opintoihin, joten tutkimuksen lähtökohdat ovat erilaiset.

Tutkimuskirjallisuudessa tutkimusaihetta lähellä olevaa ja musiikin oppimista sekä musiikkikasvattajien koulutusta käsittelevää tutkimusta on hyvin saatavilla. Hietasen, Ruokosen, Ruismäen ja Enbuskan (2016) tutkimuksessa *Student Teachers' Guided Autonomous Learning: Challenges and Possibilities in Music Education* tutkitaan, miten opettajaopiskelijoiden autonomisia musiikillisiä tietoja ja taitoja voidaan ohjata ja yhdistää yliopistossa annettavassa musiikkikasvatuksen koulutuksessa (ks. Hietanen, ym. 2016). Vaikka tutkimusnäkökulma on erilainen, sivuaa Hietasen, ym. tutkimus hyvin läheltä käsillä olevaa tutkimusta. Heidän tutkimuksessaan tarkastelun kohteena olevia opettajaopiskelijoiden käsityksiä ja kokemuksia oppimisestaan voidaan hyödyntää tässä tutkimuksessa.

Myös Heikki Ruismäki ja Tarja Tereska (2008) hipovat tämän tutkimukset tutkimusaihetta. He ovat tutkineet musiikin oppimiskokemusten ja asenteiden muuttumista lapsuuden varhaiskokemuksista aina opettajaopiskelijoiden musiikkikoulutuksessaan saamiin kokemuksiin saakka tutkimuksessaan *Students' assessments of music learning experiences from kindergarten to university* (ks. Ruismäki & Tereska 2008). Tutkimus sisältää näin myös opettajaopiskelijoiden musiikillisiä kokemuksia. Näitä voidaan verrata tämän tutkimuksen tuloksiin, sillä myös käsillä olevassa tutkimuksessa kokemuksella on merkityksellinen rooli.

Musiikin oppimista on käsitellyt muun muassa Patricia Shehan Campbell (2008) kirjassaan *Musician & Teacher. An Orientation to Music Education* (ks. Campbell 2008). Myös Kari Ahonen (2004) on pohtinut musiikin oppimiseen johtavia toimintoja kirjassaan *Johdatus musiikin oppimiseen* (ks. Ahonen 2004). Musiikkikasvattajien koulutusta ovat tutkineet mm. Antti Juvonen ja Mikko Anttila (2003a) kirjassaan *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 2 – Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa*. Teoksessa on paneuduttu musiikkikasvatuksen opiskelijoiden käsityksiin musiikista ja sen opettamisesta sekä itsestään musiikkikasvattajina. (ks. Anttila & Juvonen 2003a) Edelleen Anttila ja Juvonen (2008) ovat tutkineet luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhdetta, sen syntyä sekä musiikkikasvatuksen ja musiikin opiskelumotivaatiota kirjassaan *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta osa 4. Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki* (Anttila & Juvonen 2008).

Musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoihin kohdistuvan tutkimuksen lisäksi musiikillisista lähtökohdista on tutkittu yleisesti opettajankoulutuslaitoksessa opiskelevia opiskelijoita: Tarja Tereska (2003) on tehnyt väitöskirjassaan *Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä* tutkimusta luokanopettajaksi opiskelevien opettajien käsityksiä itsestään musiikin opiskelijana, musiikkiharrastajana ja tulevana musiikin opettajana (ks. Tereska 2003). Luokanopettajista musiikkikasvattajina puolestaan tutkimusta on tehnyt Terhi Vesioja (2006), joka on tutkinut väitöskirjassaan *Luokanopettaja musiikkikasvattajana* sitä, millaisina musiikkikasvattajina itsensä näkevät luokanopettajat, jotka ovat valmistuneet 1980-luvulla ja olleet työelämässä 10-12 vuotta (ks. Vesioja 2006).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia musiikillisia taitoja musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijat omaavat aloittaessaan musiikkikasvatuksen perus- tai aineopintoja. Lisäksi kysytään, miten opiskelijat ovat kokeneet aiemman musiikillisen osaamisensa suhteessa annettuun opetukseen. Seuraavassa tutustutaankin ensin siihen, mitä musiikkikasvatus on ja millaiset ovat Turun yliopiston musiikkikasvatuksen sivuaineopinnot. Tämän jälkeen tarkastellaan lyhyesti musiikillista orientaatiota sekä musiikkia harrastuksena. Käsiteltäväksi tulevat myös musiikillinen oppiminen ja sen eri muodot. Lopuksi tutustutaan hieman kokemukseen sekä tässä tutkimuksessa hyödynnetyn fenomenografisen tutkimuksen piirteisiin.

2 MUSIIKKIKASVATUS

Musiikkikasvatusta voidaan tarkastella eri näkökulmista. Eerolan (2010) mukaan musiikkikasvatus voitaisiin määritellä yliopistolliseksi oppiaineeksi, koulutusohjelmaksi tai tutkimusalaksi, joka käsittelee musiikin oppimista ja opettamista (Eerola 2010, 11). Yliopistollisen statuksen lisäksi musiikkikasvatuksella voidaan viitata myös musiikin avulla kasvattamiseen tai musiikin opetukseen (Väkevä 1999, 39). Slobodan (1986/2004) mukaan musiikkikasvatus puolestaan tähtää musiikillisten taitojen oppimiseen (Sloboda 1986/2004, 215). Westerlund (2002) puolestaan määrittelee musiikkikasvatuksen kietoutuvan ennen kaikkea musiikillisen oppimisen, kasvun ja elämää rikastavan vaikutuksen lomaan (Westerlund 2002, 14). Tässä tutkimuksessa musiikkikasvatus ymmärretään musiikin parissa tapahtuvaksi opetukseksi, kasvatukseksi, kasvamiseksi ja oppimiseksi.

Musiikkikasvatuksen arvojen kehitys seuraa usein yhteiskunnallisia muutoksia (Turunen 2016, 2). Arvokehityksen ohella musiikkikasvattajan tulee tuntea myös musiikin sisällöt, pedagogiikka sekä musiikin opetuksen teemat ja tavoitteet (Mateiro, Russell & Westvall 2012, 53). Kuitenkaan pelkkä pedagoginen tietämys ei tee hyvää opettajaa, sillä opetusta tehdään koko persoonallisuudella, jolloin sosiaaliset taidot ovat tärkeitä (Anttila 2004, 5). Musiikkia opettava opettaja on aina oppilailleen musiikkikasvattaja. Hän toimii oppilailleen musiikillisenä esimerkkinä ja hänen musiikkiin liittyvät arvot ja asenteet välittyvät opetuksen kautta oppilaille. (Vesioja 2006, 8.) Musiikin opettajan merkitys on erityisen tärkeä niille laulajille ja soittajille, jotka eivät saa muilta musiikin ammattilaisilta säännöllistä opetusta tai ohjausta musiikkiharrastuksiinsa (Kosonen 2002, 164). Musiikkikasvatus voidaankin nähdä haasteellisena kasvatustyönä, jossa kasvattaja tunnistaa musiikin kasvatuksellisen merkityksen ja sitoutuu pitkäjänteiseen musiikilliseen ohjaamiseen. (Vesioja 2006, 8)

Musiikkikasvatuksen tehtävänä on tarjota mahdollisimman laaja kuva tarjolla olevasta musiikista sekä oppilaan omista mahdollisuuksista kehittää itseään musiikin parissa. Yksittäisen opettajan asiantuntijuus saattaa jäädä vajaaksi, eikä kata riittävästi musiikin kenttää, jotta hän voisi tarjota oppilaille mahdollisimman laajan ja ajankohtaisen kuvan musiikista. (Salavuo 2005, 54.) Hyvä muusikko ei välttämättä ole automaattisesti hyvä opettaja, vaan pahimmillaan hän voi tuhota potentiaalisen muusikon uran vuosiksi. Vastaavasti keskinkertainen muusikko voi saada ohjattua ja innostettua oppilaansa huippu-

suorituksiin ja ammattimuusikkouteen. (Anttila 2004, 5.) Musiikin luominen, kuten laulaminen, soittaminen ja säveltäminen, perustuu muusikkouteen. Musiikkikasvatuksessa ja musiikin opetuksessa tulisikin huomioida muusikkouden opetus, sillä se sisältää monenlaisia musiikillisen tietämisen ja ajattelun muotoja. (Anttila 2008, 271.)

Musiikkikasvatuksessa kaiken perustana toimii ”learning by doing” –ajatus. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki musiikilliset tiedot ja taidot opitaan pääasiassa tekemisen kautta. (Sepp, Ruokonen & Ruismäki 2015, 353.) Instrumenttien soittaminen ja musisointi mahdollistavat musiikillisen ymmärryksen saavuttamisen. Musiikillisten harjoitusten kautta on mahdollista sitoutua musiikin oppimiseen, ymmärtämiseen ja musiikillisen kasvun arvostamiseen. (Ruokonen, ym. 2017, 31.) Mikäli oppiminen irtautuu liiaksi tekemisestä ja käytännöstä, voi oppiminen olla mielenkiinnostonta. Esimerkiksi Ruismäki ja Tereska (2008) ovat havainneet musiikin teorian olevan musiikin epämieluisin osa-alue: teoriaopetus on ollut liian abstraktia, jolloin teoria ja käytäntö eivät ole kohdanneet. (Ruismäki & Tereska 2008, 37.) Käytännönläheisyyden säilyttäminen musiikin opetuksessa onkin tärkeää. Musiikkikasvatuksen tavoitteena on tarjota sellaiset musiikilliset keinot ja taidot, joiden kautta on mahdollista ilmaista itseään musiikin kielellä ja rohkaistua osallistamaan itseään musiikillisiin aktiviteetteihin sekä kontaktiopetuksen että itsenäisen opiskelun kautta. Musiikkikasvatus myös pyrkii tukemaan oppijan persoonallista kasvua ja kehitystä. (Hietanen ym. 2016, 264; Sepp, Ruokonen & Ruismäki 2015, 353.)

Suomalaista musiikkikasvatusta voidaan Condonin (2014) tavoin tarkastella seuraavasti: Toisaalta musiikkikasvatusta annetaan kaikille yhteisessä peruskoulussa, ja toisaalta musiikkikasvatusta voidaan tarjota peruskoulun ulkopuolella, ja sen jälkeen. Tämä voi tapahtua yksityisillä musiikin tunneilla sekä erilaisissa musiikillisissa harrastuspohjaisissa ja ammattiin tähtäävissä instituutioissa. (Condon 2014, 94–95.) Peruskoulussa annettava musiikkikasvatus on merkittävä osa suomalaista musiikkikulttuuria. Koulun musiikin opetus toimii kansalaisten musiikin arvoja ja käytäntöjä luovana sekä muokkaavana tekijänä. Lisäksi peruskoulu on monelle ainoa tavoitteellista musiikkikasvatusta tarjoava taho. (Anttila 2006, 24.) Peruskoulussa on mahdollista saada musiikkikasvatusta myös painotetussa opetuksessa musiikkiluokalla (POPS 2014, 13, 55, 95). Musiikkiluokkalaisuus antaa oppilaalle mahdollisuuden yhdistää oppivelvollisuutensa sekä musiikkiharrastuksensa (Kosonen 2002, 161). Musiikkiluokalla opetuksen tavoitteet

asetetaan eri lähtökohdista käsin kuin painottomassa opetuksessa (Söderlund 2005). Suomessa ei ole yhtenäistä musiikkiluokkien opetussuunnitelmaa, vaan kunnat ja koulut ovat laatineet omat opetussuunnitelmansa Opetushallituksen vahvistamien musiikinopetusta koskevien yleisten ohjeiden pohjalta (Harinen 2005).

Perusopetuksen ulkopuolella musiikkikasvatusta on mahdollista saada yksityisten soitinopintojen lisäksi mm. kansalais- ja työväenopistoissa sekä musiikkioppilaitoksissa (Kosonen 2002, 158). Kansalais- ja työväenopistot kuuluvat vapaan sivistystyön piiriin. Tämä tarkoittaa sitä, että koulutus on avointa kaikille, se ei ole tutkintotavoitteista eikä lainsäädäntö säätele sen sisältöjä. Oppilaitosten ylläpitäjät saavat vapaasti päättää opetuksen sisällöstä ja opetus järjestetään pääosin iltaisin. Kansalaisopistossa musiikkiopeutus kattaa lähes 17% kaikesta annetusta opetuksesta, ollen näin toiseksi suurin koulutusaihe. Kansalaisopistot ovatkin huomattava toimija aikuiskoulutuksen kentällä. (Opetusministeriö 2018; Vahvera ym. 2006, 22, 48–49, 51.)

Musiikkioppilaitokset muodostavat musiikkikasvatuksen kannalta merkittävän musiikin opetusjärjestelmän, jossa tarjotaan taiteen perusopetusta opetussuunnitelman mukaisesti. Musiikkiopisto tarjoaa mahdollisuuden edetä tutkintosuoritusten perusteella toisen asteen koulutukseen, ammattikorkeakouluihin sekä Sibelius-Akatemiaan. Opetus on suunnattu pääosin lasten ja nuorten tavoitteelliseen, tutkintopohjaiseen musiikin opiskeluun. Musiikkioppilaitoksen oppilaat valitaan pääsykokein ja heidän menestymistään seurataan erilaisilla matineoilla, esityksillä sekä kurssitutkinnoilla. Tarjolla on myös vapaita linjoja, joilla ei tarvitse opiskella tutkintorakenteen pohjalta. (Juvonen 2008, 87; Tuovila 2003, 15, 18.)

Musiikkikasvatusta annetaan edellisten ohella myös yliopistotasolla. Yliopistossa musiikkikasvatuksen opintojen sisällöt ovat hyvin pitkälti ennalta määriteltäviä. Opiskelijalla ei ole samankaltaista laajaa valinnanvaraa kuin monissa muissa yliopistossa opetettavissa oppiaineissa. Opinnot vaativat runsaasti läsnäoloa, sillä suuri osa opetuksesta toteutetaan pienryhmissä tai yksityisopetuksena. Musiikkikasvatusta kuitenkin näyttäytyy oppiaineena, jota opiskelleet opiskelijat useimmiten luovat itselleen uran rakkaasta harrastuksestaan. (Salavuo 2005, 56.) Musiikkikasvatusta voi opiskella Jyväskylän yliopistossa, Oulun yliopistossa sekä Sibelius-Akatemiassa (Jyväskylän yliopisto 2018, verkkosivusto; Oulun yliopisto 2018, verkkosivusto; Sibelius-Akatemia 2018, verkkosivusto).

to). Lisäksi Lapin yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelman perusopiskelijat voivat opiskella musiikkikasvatusta sivuaineenaan Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa (Lapin yliopisto 2018, verkkosivusto). Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat voivat puolestaan opiskella Turussa Oulun yliopiston kanssa yhteistyössä järjestettävät musiikkikasvatuksen perus- ja aineopinnot (Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos 2018, verkkosivusto).

2.1 Musiikkikasvatuksen sivuaineopinnot Turun yliopistossa

Turun yliopistossa musiikkikasvatuksen opintoja on mahdollista suorittaa opettajankoulutuslaitoksen tarjoamina sivuaineopintoina. Opiskeltavana ovat sekä 25 opintopisteen perusopinnot, jotka antavat pätevyyden alakoulun (vuosiluokat 1–6) musiikin opetukseen, että 35 opintopisteen aineopinnot, jotka antavat pätevyyden yläkoulun (vuosiluokat 7–9) musiikin opetukseen. Musiikkikasvatuksen sivuaineopinnot noudattavat tutkimuksen teon aikana Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan musiikin laitoksen hyväksymää opetussuunnitelmaa. (Musiikkikasvatuksen aineopintojen opetussuunnitelma 2014–2016; Musiikkikasvatuksen perusopintojen opetussuunnitelma 2014–2016; Turun yliopiston luokanopettajankoulutuslaitos, verkkosivusto.)

Musiikkikasvatus tieteenalana on soveltava ja käytännönläheinen. Sen kautta on mahdollista saada tietoa alan käytännön ja suunnittelun tarpeisiin. Tämän vuoksi Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tarjoamissa sivuaineopinnoissa korostetaan teorian ja käytännön saumatonta vuorovaikutusta, jonka kautta tutkimustulokset parhaiten rikastuttavat käytännön musiikkikasvatusta. Musiikkikasvatuksen opintojen tavoitteena on musiikin opettajan pätevyyden ohella rakentaa opiskelijan laaja-alaista musiikillista ymmärrystä sekä herättää opiskelijassa aktiivinen musiikkiharrastus. Opinnoissa painotuvat erityisesti musiikin hyvinvointia edistävät ja terapeuttiset näkökulmat, joiden käyttämiseen pyritäänkin koulutuksessa tarjoamaan välineitä. Opintojen tavoitteena on myös kehittää opiskelijan aineenhallintaa, pedagogista hallintaa sekä musiikillista ilmaisua. Lisäksi opinnot pyrkivät kehittämään opiskelijalle myönteisen musiikkisuhteen sekä positiivisen musiikkiasenteen ja tukemaan opiskelijan kasvua omaa työtään reflektoivaksi ja kehittäväksi musiikkikasvattajaksi. (Musiikkikasvatuksen aineopintojen opetussuun-

nitelma 2014–2016; Musiikkikasvatuksen perusopintojen opetussuunnitelma 2014–2016; Turun yliopiston luokanopettajankoulutuslaitos, verkkosivusto.)

Tämän tutkimuksen aikaiset Turun yliopiston musiikkikasvatuksen perusopinnot koostuvat yhteensä kahdeksasta eri kurssista, jotka käsittelevät laajasti eri musiikin osa-alueita. Kurssien sisältöihin kuuluu pianonsoiton sekä kitaransoiton ja laulu-, kuoro- ja äänenkäyttöopintoja. Lisäksi opinnoissa tutustutaan musiikkiliikuntaan ja alakouluun sopiviin musiikkileikkeihin. Opintoihin liittyy myös musiikkiteknologian ja laitetuntemuksen opinnot sekä yhteissoitto ja sovittaminen. Edellä kuvattujen ohella opinnot sisältävät myös katsauksia eri musiikkikulttuureista. Lisäksi opinnoissa paneudutaan musiikkikasvatuksen kentän tutkimukseen, didaktiikkaan ja musiikkiterapian perusteisiin. Perusopinnot suoritetaan yhden lukuvuoden aikana. (Musiikkikasvatuksen perusopintojen opetussuunnitelma 2014–2016.)

Tutkimuksen aikaiset musiikkikasvatuksen aineopinnot koostuvat kuudesta kurssista. Kurssien sisältöihin kuuluu soitinopintoja, joissa syvennetään soittimien hallitsemisen taitoja ja keskitytään yhteismusisointiin. Lisäksi kiinnitetään huomiota kuorolaulantaan ja äänenkäyttöön. Myös musiikkiliikunnan sekä musiikkikulttuurien tuntemusta syvennetään ja laajennetaan omilla kursseillaan. Opinnoissa myös tutustutaan uusimpaan musiikkikasvattajan käytössä olevaan työvälineistöön ja musiikkiteknologiaan. Olennaisena osana opintoja on myös omien kappaleiden säveltäminen ja sanoittaminen sekä lopukonsertti. Lisäksi aineopinnoissa tutustutaan alan tutkimukseen ja laaditaan sivuainetutkielma. Aineopinnot suoritetaan kahden lukuvuoden aikana. (Musiikkikasvatuksen aineopintojen opetussuunnitelma 2014–2016.)

Musiikkikasvatuksen sivuaineopintoihin hakevien opiskelijoiden musiikillisissa taustatekijöissä voi olla eroavaisuuksia (ks. Ruismäki & Tereska 2008; Ruokonen, ym. 2017), mutta silti tietyt musiikilliset taidot on jo omattava musiikkikasvatuksen perusopintoja aloitettaessa. Jotta musiikkikasvatuksen sivuaineeseen voi tulla valituksi, on osattava laulaa sekä soittaa samaan aikaan ja antaa näyte ainakin koskettimien soitossa sekä muissa valinnaisissa instrumenteissa (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan johtokunta 2017, 5). Hallitakseen kyseisiä musiikillisiä taitoja sivuaineopiskelijoiden on täytynyt olla elämänsä aikana yhteydessä jonkinlaiseen musiikilliseen ympäristöön, jossa he ovat näitä taitoja oppineet.

3 MUSIIKKI HARRASTUKSENA

Tässä tutkimuksessa peilataan musiikin perus- ja aineopiskelijoiden kokemuksia musiikkikasvatuksen sivuaineopinnoista opiskelijoiden aikaisempiin musiikkikokemuksiin. Tämän vuoksi on hyvä tarkastella musiikillista orientaatiota ja musiikin harrastamista; Musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijalta edellytetään soittotaitoa (ks. Turun yliopiston kasvatustieteiden johtokunta 2017), joka on todennäköisimmin saavutettu tavoitteellisen tai tavoitteettoman harjoittelun seurauksena (ks. Ruismäki & Tereska 2008). Harjoittelu yhdistetään usein harrastukseen ja harrastuksen aloittamiseen liitetään yleensä kiinnostus, orientaatio, kyseistä asiaa kohtaan. Voisikin melkein ajatella, että musiikillinen orientaatio toimii edellytyksenä musiikin harrastamiselle. Tämän vuoksi seuraavaksi eritellään lyhyesti musiikillista orientaatiota sekä käsitellään harrastamisen teemaa musiikkiharrastusten näkökulmasta.

3.1 Musiikillinen orientaatio

Kun puhutaan musiikillisesta orientaatiosta, viitataan tällä käsitteiden tasolla samaan asiaan kuin mainittaessa jonkun olevan ”liikunnallisesti suuntautunut” tai lyhyemmin ”liikunnallinen”. Tällöin yleisesti mielletään yksilön olevan kiinnostunut liikuntaan liittyvistä asioista ja olevan valmis osallistumaan liikunnalliseen toimintaan. (Anttila & Juvonen 2002/2004, 79; Juvonen 2000, 78; Juvonen 2006, 190; Juvonen 2008, 13.) Näin musiikillisesti orientoitunut yksilö voidaan rinnastaa käsitteisiin ”musiikillisesti suuntautunut” ja ”musiikillinen”, sekä hänen voidaan olettaa olevan kiinnostunut musiikkiin liittyvistä asioista ja olevan valmis osallistumaan musiikilliseen toimintaan.

Musiikillinen orientaatio jaetaan yleiseen musiikilliseen orientaatioon sekä musiikilliseen erityisorientaatioon. Yleinen musiikillinen orientaatio viittaa yleisellä tasolla ilmenevään kiinnostukseen musiikkia kohtaan. Yksilö on kiinnostunut musiikillisista ilmiöistä ja on valmis vastaanottamaan musiikillista informaatiota. Yleinen musiikillinen orientaatio luo näin edellytykset musiikillisten valmiuksien ja kompetenssin kehittymiselle sekä myös musiikkiharrastuksen aloittamiselle. (Anttila & Juvonen 2002/2004, 78; Juvonen 2000, 77–78; Juvonen 2006, 188; Juvonen 2008, 12.)

Yleinen musiikillinen orientaatio muodostuu lapsuuden kehityksen myötä, ja siihen vaikuttavat voimakkaasti kodin, toveripiirin, päiväkodin ja koulun musiikilliset toiminnot ja tekijät. Musiikillisen orientaation luonteen muodostumiseen vaikuttaa kokemusten ja elämysten ilmapiiri ja tunnelataus. Jos saadut kokemukset ovat luonteeltaan myönteisiä, musiikillinen orientaatio kehittyy todennäköisesti positiiviseen suuntaan. Tällöin voidaan todeta yksilön olevan kiinnostunut musiikkiin liittyvistä tekemisistä (esimerkiksi laulaminen, soittaminen, tanssi) ja tapahtumista (musiikin kuunteleminen ja soittaminen, konserttitilanteet). Mikäli jostain syystä yksilölle ei pääse syntymään juuri minäänlaisia musiikillisiä kokemuksia, musiikillinen orientaatio voi kehittyä neutraaliin tai jopa negatiiviseen suuntaan, jolloin musiikilla on yksilölle hyvin vähän tai ei lainkaan merkitystä. Musiikillinen orientaatio voi kuitenkin muuttua myöhempien positiivisten musiikillisten kokemusten myötä neutraaliksi tai jopa positiiviseksi orientaatioksi. (Anttila & Juvonen 2002/2004, 79; Juvonen 2000, 78–79; Juvonen 2006, 190–191; Juvonen 2008, 13–14; Pekkilä 2001, 101.)

Musiikillisesta erityisorientaatiosta puhutaan, kun yksilö omaa riittävän määrän musiikillista kompetenssia, joka on suunnattu johonkin erityisalueeseen musiikin kentällä. Musiikillinen erityisorientaatio heijastaakin musiikillista suuntautumiskohdetta erittäin monitahoisesti. Esimerkiksi harmonikan soittaja voi olla instrumenttinsa ohella kiinnostunut kaikista soittimella soitettavista tyyllilajeista, jolloin musiikkityylien rajoilla ei ole enää merkitystä. Toisaalta erityisorientaation suunta voi ohjata myös instrumentin valintaa. Tällöin esimerkiksi rockmusiikista kiinnostunut henkilö tuskin valitsee soittimekseen viulua. Musiikillinen erityisorientaatio voi ilmetä myös tyyli-suunnan kautta: yksilö voi olla kiinnostunut kaikesta barokkimusiikista, esittävästä kokoonpanosta huolimatta. (Anttila & Juvonen 2002/2004, 81; Juvonen 2000, 81; Juvonen 2006, 198; Juvonen 2008, 15–16.)

Institutionaalisen ja suunnitelmallisen koulutuksen merkitys musiikillisen erityisorientaation suuntautumiselle on erityisen suuri. Institutionaalisisessa opetuksessa opettajan näkemykset ohjaavat oppilaan kompetenssin karttumista. Tällöin opettava musiikki ei välttämättä vastaa oppilaan omia mielenkiinnon kohteita ja skeemoja, minkä vuoksi oppilaan skeemat assimiloituvat ja akkomodoituvat opiskeltavan materiaalin vaikutuksesta. Myöhemmin opiskeltavasta musiikista on saattanut tulla oppilaan mielimusiikkia. Ei-organisoidun musiikinopiskelun kautta hankittu kompetenssi puolestaan muovautuu yk-

silön omien musiikillisten skeemojen ohjaamana. Tällöin sisäiset intressit ja tekijät ohjaavat musiikillista toimintaa. (Anttila & Juvonen 2002/2004, 81–83; Juvonen 2000, 81; Juvonen 2006, 199; Juvonen 2008, 17.)

Tässä tutkimuksessa tutkitaan musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoita, minkä vuoksi voidaan olettaa tutkittavien omaavan positiivisen musiikillisen yleisorientaation. Opiskelijat on valittu musiikin sivuaineeseen tiettyä taitotasoa vaativin kriteerein, joten voidaan ajatella heillä olevan harrastuspohjaa musiikin saralta. Todennäköisesti ainakin osa perus- ja aineopinto-opiskelijoista on myös saavuttanut erityisen musiikillisen orientaation. Tämän tutkimuksen kannalta ei kuitenkaan ole olennaista määrittää tutkittavien orientaation laatua. Musiikillisen orientaation konseptin kautta on kuitenkin mahdollista tuoda laajempaa tarkastelupintaa harrastusten synnyn hahmottamiseen ja sitä kautta musiikillisten kokemusten tarkasteluun.

3.2 Musiikin harrastaminen

Juvonen (2000) esittää, että yksi harrastuksen tärkeä elementti on vaihtelun tuominen arkipäivän rutiineihin. Harrastukset ikään kuin toimivat voimavarana, ja niiden kautta voi täyttää elämänsä positiivisilla, elämälle merkityksiä sekä sisältöä tuovilla ulottuvuuksilla. Harrastuksen saadessa voimakkaan merkityksen yksilön elämässä, siitä voi tulla yksilön kaikkea toimintaa ohjaava ja leimaava elementti, jonka vaikutus voi muuttaa yksilön koko persoonallisuutta. Näin harrastus ei enää liity pelkästään ylimääräisen vapaa-ajan kuluttamiseen, vaan se suotuisissa olosuhteissa valtaa harrastajan elämässä voimakkaamman sijan. (Juvonen 2000, 37.) Planten ja Schwarzin tutkimuksessa harrastusten on myös havaittu toimivan keinona purkaa tiedostamattomia sisäisiä jännitteitä (Plante & Schwarz 1990, 174, 188–189).

Musiikkiharrastuksella viitataan usein juurikin vapaa-ajalla tapahtuvaan musiikkitoimintaan. Lähes aina tällä tarkoitetaan nimenomaan koulun ulkopuolista musiikkitoimintaa. Musiikin harrastaminen on edelleen yksi suosituimmista tavoista viettää vapaa-aikaa. Musiikin harrastaminen voi myös olla tavoitteellista, omien soitto- ja laulutaitojen kehittämistä yksin tai yhteismusisoinnissa. Musiikkia harrastetaan nykyään hyvinkin

monipuolisesti; harrastustarjonnasta musiikin harrastaja voi valita tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, sekä yhdistellä niitä itselleen merkityksellisiksi ja haasteellisiksi kokonaisuuksiksi. (Kosonen 2009, 157–158, 164.)

Usein harrastaminen tapahtuu ohjatusti jonkinlaisen instituution, esimerkiksi seuran tai opiston, kautta järjestetyn harrastustoiminnan parissa. Tällöin harrastustoimintaan on melkein aina sidottu jonkinlainen toimintaa ohjaava suunnitelma, joka voi luonteeltaan ja tavoitteiltaan vaihdella hyvinkin paljon. Näin harrastuslajin ja -tavan valintaa alussa leimannut vapaaehtoisuus saa rinnalleen uuden piirteen: kaikkia harrastukseen liittyviä valintoja ei olekaan enää mahdollista tehdä itse. Harrastustoiminta muuttuu ylhäältä ohjatuksi ennalta määrätyn ohjelman mukaan eteneväksi toiminnaksi. (Juvonen 2000, 37–38; Metsämuuronen 1995, 17.)

Edellä kuvattu ilmenee erityisesti pienten lasten harrastusten yhteydessä: hyvin usein lasten harrastukset ovat aikuisten valitsemia. Tällä voi olla huomattavia negatiivisia seurauksia lapsen harrastusintoon vanhempien hyvistä aikomuksista ja päämääristä huolimatta. Joskus kuitenkin onnistaa, ja vanhemmat ovat osanneet valita lapselleen harrastuksen, jossa lapsen kyvyt ja mielenkiinto on otettu huomioon. (Juvonen 2000, 38; Metsämuuronen 1995, 17.) Vanhemmat eivät kuitenkaan voi harrastaa lapsensa puolesta, vaan lapsen harrastusmotivaation on synnyttävä lapsesta itsestään ja hänen kiinnostuksestaan musiikkiin (Kosonen 2005, 160). Jos lapsi on saanut voimakkaita ja positiivisia musiikillisia kokemuksia kotona sekä alakoulussa, hän saattaa jatkaa musiikillista harrastustaan yläkoulussa ja sen jälkeenkin. Toki osa lopettaa musiikkiharrastuksensa, kun he saavat päättää siitä itse. Tämä ei kuitenkaan välttämättä merkitse sitä, että musiikki ei enää ole merkityksellistä heille, vaan se on edelleen osa heidän persoonallisuuttaan. Toiset puolestaan jatkavat harrastustaan eteenpäin, ja heidän harrastukseensa kuluttama vaiva ja aika määrittelevät sen, minkä musiikillisen taitotason he saavuttavat. (Campbell 2008b, 113–114.)

Mitä päämääräsuuntautuneempi harrastus on, sitä tiukemmin erilaiset asetetut tavoitteet määrittelevät harrastuksen sisältöä ja luonnetta, ja sitä kauemmas ajaudutaan aikaisemmin mainitusta harrastuksen vapaaehtoisuudesta. Hyvän esimerkin tähän tarjoaa Suomen musiikkiopistoissa sovellettava kurssitutkintosäännöstö, jossa määritellään soitettavan kappaleen tyylilaji, soittotapa, esiintymiskäytäntö sekä se, miten kappale tulee

näyttökokeessa tulkita. Jos harrastus itsessään kuitenkin tuottaa yksilölle mielihyvää ja tyydytystä, eikä erillistä ohjausta tarvita, ei harrastukselle tarvitse asettaa päämääriä sen säilymisen takia. Tällaisessa tilanteessa ei tavoitteita ole asennettu tietoisesti, mutta ne ovat kuitenkin olemassa, vaikka vain oman taitotason kohottamisen osalta. (Juvonen 2000, 38.)

Kun harrastus ja harrastaminen ovat lähtökohtaisesti vapaaehtoista, on näihin liittyvä sitoutuminen luonnollinen osa harrastusta. Sitoutuminen osoittaa, että harrastus on yksilölle tärkeä. Intensiivinen sitoutuminen pohjaa harrastuksen alkuaikoina saatuihin positiivisiin kokemuksiin ja mahdollisesti vanhemmilta saatuun kannustukseen ja aidosti kiinnostuneeseen asenteeseen. Jos sitoutuminen harrastukseen kestää tarpeeksi kauan, yksilölle kehittyy käsitys, että hänen taitojensa kasvaessa hänestä kehkeytyy jotain aivan erityistä. Tämä puolestaan vahvistaa sitoutumista entisestään. Myös ulkopuolelta tuleva ihailu kannustaa oman taitotason korottamiseen. (Juvonen 2000, 39.)

Tässä tutkimuksessa musiikin harrastamista käsitellään osana sivuaineopiskelijoiden musiikkitaustaa. Se on ollut olennaisena osana luomassa sivuaineopiskelijoiden musiikillisia taitoja ja valmiuksia, joita he ovat tarvinneet sivuaineopintoihin hakiessaan. Vahva harrastustausta luo hedelmällisen pohjan musiikkikasvatuksen sivuaineessa opitaville musiikillisille taidoille, teemoille ja käsitteille. Myös musiikillisen harrastuspohjan ja -taustan erilaisuus osaltaan auttaa ymmärtämään opiskelijoiden kokemuksia saadusta opetuksesta.

4 MUSIIKKIKASVATUS JA OPPIMINEN

Sana oppiminen yhdistetään melko helposti ainoastaan koulussa tapahtuvaan oppimiseen sekä oppiaineisiin. Oppiminen on kuitenkin laajempi kokonaisuus, joka kattaa elämän eri osa-alueet aina vauvasta aikuisuuteen: vauva oppii potkimaan mobilea saadakseen sen liikkumaan, teini-ikäinen oppii lempikappaleensa sanat ja aikuinen oppii säätelemään ruoka- ja liikuntatottumuksiaan. (Coombs & Ahmed 1974, 8; Woolfolk 2007, 206.) Laajimmassa merkityksessään oppimisen voidaan nähdä tapahtuvan, kun kokemus aiheuttaa oppijan tiedoissa tai käyttäytymisessä melko pysyvän muutoksen. Tämä muutos voi olla tarkoituksenmukaista tai sattumanvaraista sekä tiedostettua tai tiedostamatonta, ja se tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Woolfolk 2007, 206.) Tärkeää on huomata, että oppimisessa tietoa rakennetaan aiemman tiedon päälle (Hallan 2001, 64).

Musiikkikasvatus linkittyy voimakkaasti oppimiseen, jolloin musiikkikasvatusta ei ole mielekästä tarkastella erillisenä oppimisesta. Musiikkikasvatus ei ainoastaan tarjoa musiikillisia kokemuksia, vaan musiikkikasvattajan tavoitteena on johtaa nämä kokemukset oppimiseen. Oppimisen tavoitteenasettelu on kuitenkin riippuvainen siitä ympäristöstä, jossa musiikkikasvatusta tapahtuu. Tarkasteltaessa musiikin oppimista oppimisympäristön näkökulmasta, voidaan todeta, että musiikkikasvatuksen rajat ovat sekoittumassa. Musiikkikasvattajat käyttävät sekä formaaleja että informaaleja oppimisstrategioita musiikin oppimisen käytännöissään. Formaaleihin oppimisympäristöihin kuuluvat instituutiot ja informaaleihin oppimisympäristöihin kuuluvat muut sosiaaliset oppimisympäristöt. (Söderman & Folkestad 2004, 313–314.) Seuraavaksi käsitellään musiikin oppimista yleisesti sekä enkulturaation että sosialisointin näkökulmasta. Tämän jälkeen huomio kiinnitetään vielä musiikin formaaliin, non-formaaliin ja informaaliin oppimiseen.

4.1 Musiikkiin sosiaalistuminen ja musiikillinen enkulturaatio

Musiikkia voidaan Regelskiä (2012) mukaillen verrata kieleen. Kun lapsi aloittaa koulun, hänen ympäristönsä kieli ja musiikki ovat jo muokanneet hänen käsityksiä siitä, miltä kieli ja musiikki kuulostavat (Regelski 2012, 71). Lapsi on tässä vaiheessa jo sosiaalistunut ympäröivään musiikkikulttuuriin ja hänellä on ajatus siitä, mitä musiikki on. Kasvaessaan lapsi oppii kulttuurissaan vallalla olevat musiikillisen kielen lainalaisuudet. Musiikin täysi ymmärrys edellyttää ympäröivän kulttuurin tuntemusta, jonka kulttuurin jäsen saavuttaa pitkällä aikavälillä ja usein tiedostamattaan. (Anttila & Juvonen 2003a, 134.) Musiikillinen sosiaalistuminen on tärkeä tekijä musiikillisen kiinnostuksen muodostamisessa. Musiikilliseen sosiaalistumiseen vaikuttavat musiikillisten äänten läsnäolo tai poissaolo kotona sekä äänten säännöllisyys. Lisäksi musiikin käytön tapa ja musiikkiin liitetyt kanssakäymiset vaikuttavat sosiaalistumisen laatuun. Myös vertaiset ja perheenjäsenet vaikuttavat osaltaan sosiaalistumiseen. (Håkansson & Söderman 2016, 18–19.)

Sosiaalistumisen ohella musiikin oppimiseen liittyy myös enkulturaatio. Musiikillisella enkulturaatiolla tarkoitetaan musiikillisten tietojen ja taitojen hankkimista tahattomasti jokapäiväisissä sosiaalisissa konteksteissa. Tiedostamattomuus ja tarkan ohjauksen puute ovatkin yksi enkulturaation piirteistä. Enkulturaatiota on mahdotonta välttää, sillä korvia ei voi sulkea; ihminen on joka tapauksessa yhteydessä ympäröivään musiikkiin. Musiikkiin voi olla yhteydessä kuuntelemalla (sisältää kuulemisen), soittamalla (sisältää laulamisen) ja säveltämällä (sisältää improvisoinnin). Aikuisilla ja muilla ympäröivillä ihmisillä, kuten sukulaisilla ja ystävillä, on huomattava vaikutus siihen, miten vauvat ja pienet lapset enkulturoituvat musiikkiin. (Anttila & Juvonen 2003a, 134; Green 2002, 22, 24; Sloboda 1986/2004, 194, 196.)

Musiikillinen enkulturaatioprosessi alkaa jo vauvaiässä. Tämän ajanjakson aikana lapsi kehittää äänimalleja siitä, miltä hänen elinympäristössään esiintyvä musiikki kuulostaa. Joissain kodeissa on vähän tai ei ollenkaan musiikkia, toiset tarjoavat todella rikkaan musiikillisen ympäristön. (Hallan 2001, 64.) Kun lapselle on muodostunut auditiivisia skeemoja, on hänen helpompi omaksua erilaisia musiikillisiä elementtejä, sillä hän kykenee vertailemaan niitä jo muodostuneihin skeemoihin. Tätä kautta lapsen musiikkimaku vähitellen kehittyy, mikä puolestaan luo pohjaa erilaisten musiikillisten valintojen

tekemiselle. Skeemat ovatkin kuin rakennuspalikoita, jotka muuttuvat samalla kun lapsi assimiloii uutta musiikillista tietoa. Kun lapsi saa opetusta musiikissa, hänen tiedostamattaan keräämäänsä musiikillista tietoa käsitteellistetään ja nimetään. Tavoitteena on jäsentää olemassa olevia skeemoja yhä johdonmukaisemmiksi ja selvemmiksi kokonaisuuksiksi. (Anttila & Juvonen 2003a, 134; Campbell 2008b, 112; Sloboda 1986/2004, 196.)

Enkulturaatioprosessi on elämän mittainen. Opitut asiat riippuvat musiikillisista kokemuksista, joille yksilö on altistunut. Aktiivinen osallistuminen musiikkiin ei vain edesauta enkulturaatiota, vaan edistää musiikillisia kykyjä ja eksperttiyttä. Vanhemmilla on ratkaiseva rooli enkulturaatiossa: he ovat todennäköisesti vaikuttajina siinä, kuinka pitkään lapsi osallistuu musiikilliseen toimintaan pakollisen koulumusiikin ohella. Lapset voivat hankkia todella korkean eksperttiyden tason hyvin nuorella iällä, koska ovat altistuneet musiikille ja oppineet musiikkia koulun ulkopuolella. Erilaisten enkulturaatioiden takia oppilaat tuovat koulun oppimisympäristöön hyvin laajan valikoiman aikaisempaa kokemusta. Kun uusi materiaali integroituu paljon helpommin jo olemassa oleviin tietorakenteisiin, erot eksperttiydessä todennäköisesti laajenevat ajan myötä. (Hallan 2001, 64.)

Musiikillinen sosiaalistuminen ja enkulturaatio toimivat näin pohjana musiikillisten taitojen oppimiselle. Sekä sosiaalistuminen että enkulturaatio voivat jatkua vielä musiikillisen koulutuksen alettua. Musiikillisen koulutuksen, joka voi kestää koko elämän, myötä monet musiikilliset taidot kehittyvät ja karttuvat: muun muassa soitto- ja laulutaito lisääntyvät sekä säveltäminen ja sävelkorva tarkentuvat. Näiden taitojen opettamisen myötä niistä on tullut institutionalisoituja ja tutkinnoilla mitattavia. Jokaiselle musiikilliselle osa-alueelle on vähitellen kehittynyt oma koulustraditionsa. (Sloboda 1986/2004, 215.)

Edellä kuvattuja musiikin oppimisen tapoja voidaan nimittää myös informaalivaiheeksi ja formaalivaiheeksi. Informaalivaiheessa musiikin ja sen elementtien oppiminen sekä musiikillisten tietojen ja taitojen kartuttaminen tapahtuu passiivisesti jokapäiväisten tapahtumien kautta. Samalla sosiaalistutaan ympäröivään kulttuuriin ja omaksutaan sen musiikilliset piirteet. Formaalivaiheessa oppiminen puolestaan on ohjattua sekä tavoitteellista. Kartutettavia taitoja harjoitellaan päämäärätietoisesti. Formaali oppiminen al-

kaa yleensä koulunkäynnin myötä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että formaalivaiheen alettua informaali oppiminen loppuisi, vaan informaali oppiminen jatkuu edelleen formaalin oppimisen rinnalla. (Anttila & Juvonen 2003a, 134; Håkansson & Söderman 2016, 18.) Seuraavassa eritellään lisää informaalin ja formaalin, sekä näiden väliin sijoittuvan non-formaalin oppimisen eri piirteitä musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Edellä kuvatut kolme oppimistyyliä ovat tyypillisiä musiikilliselle oppimiselle ja kehitykselle, minkä vuoksi niitä käsitellään tässä tutkimuksessa.

4.2 Formaali, non-formaali ja informaali oppiminen musiikissa

Suomesta löytyy useita erilaisia musiikin opiskelun konteksteja sekä musiikkikulttuureja. Musiikkia voidaan oppia monella eri tavalla: esimerkiksi peruskoulussa, musiikkiopistossa, yksityisillä soittotunneilla, vanhemman tai kaverin opastuksella, vapaaehtoisissa bändi-, kuoro- ja soittokerhoissa, sekä itsenäisesti arkipäivän toiminnoissa. Nämä eri musiikin oppimisen tavat on mahdollista jakaa seuraaviin kategorioihin: formaali (*formal*), non-formaali (*non-formal*) ja informaali (*informal*) oppiminen. Kategorioiden rajat eivät kuitenkaan ole täysin yksiselitteisiä, sillä niiden välillä on paljon yhtäläisyyksiä sekä päällekkäisyyksiä. Useat oppimistilanteet sisältävät erilaisia ja eriasteisia oppimisen аспекteja. Esimerkiksi autonomisessa, ei institutionaalisessa oppimisympäristössä voi olla elementtejä formaalista oppimisesta. (Anttila 2004, 16; Campbell 2008a, 41; Coombs & Ahmed 1974, 8; Eshach 2007, 171; Håkansson & Söderman 2016, 18.)

4.2.1 Formaali musiikin oppiminen

Formaali oppiminen liitetään usein klassiseen musiikkiin (Vitale 2011, 1). Tämä on ymmärrettävää, sillä formaali musiikin oppiminen tapahtuu organisoidussa ja strukturoidussa ympäristössä, kuten konservatoriossa, joka on suunniteltu oppimiseen. Formaalin koulutuksen tavoitteena on hankkia musiikilliselle professionille tyypillisiä tietoja ja taitoja. Koulutus tähtää tutkintoon tai todistukseen, jolloin oppiminen on erittäin tarkoituksenmukaista. Formaalin musiikkikasvatuksen piiriin sisältyy yleissivistävä koulutus (kuten peruskoulu), ammatillinen peruskoulutus (kuten musiikkiopistot ja konservatoriot) ja korkea-asteen koulutusjärjestelmät (kuten yliopistot ja Sibelius-Akatemia).

(Campbell 2008a, 41; Coombs & Ahmed 1974, 8; Mak 2007, 2; The Council of European Union 2012, C 398/5.)

Formaali musiikkikasvatus perustuu opetussuunnitelmaan, joka on hyvin hierarkkinen: perustason taidot on ensin opittava, jotta niiden päälle voidaan rakentaa kompleksisempia taitoja. Oppilaalle asetetaan opetussuunnitelman mukaisia päämääriä, joiden saavuttamista opettaja tai opettajaa ohjaava instituutio valvoo. Oppilaat tietävät, mitä heidän pitäisi oppia ja mitä arvioidaan: opetussuunnitelma ja päämäärät määritellään tarkasti, jotta reitti tavoitteisiin on selkeä alusta alkaen. Arviointi keskittyy enemmän lopputulokseen kuin oppimisprosessiin. (Jenkins 2011, 181–182; Mak 2007, 4; Mok 2011, 15; Morter 2016, 3.) Esimerkiksi peruskoulussa musiikin opetusta ohjaa ennalta opetussuunnitelma. Opetushallituksen tuottamassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on musiikin opetukselle asetettu tavoitteet, jotka oppilaan on tarkoitus saavuttaa opetuksen avulla. (ks. POPS 2014, 141–143, 263–266, 422–425).

Formaalia musiikkikasvatusta kontrolloi ammattiinsa pätevä opettaja. Hän ohjeistaa oppilaita päämäärätietoisesti kohti tavoitteita ja musiikillista professiota. Formaali musiikin oppiminen onkin linkitetty opettajan tekemiin valintoihin mm. käytettävästä musiikista sekä harjoitusmuodoista. Yhtenä strategiana onkin jakaa opittava asia pieniin osiin, joita suorittamalla on mahdollista saavuttaa alussa asetetut päämäärät. Osien vaikeusaste kasvaa hiljalleen sitä mukaan, mitä enemmän niitä on suorittanut. (Campbell 2008a, 42; Jenkins 2011, 184; Mak 2007, 4.) Esimerkiksi pianonsoiton opettelussa opettaja opettaa oppilaalle ensin nuottien nimet ja mistä ne voi löytää nuottiviivastolta tai pianon koskettimilta. Hän antaa oppilaalle aluksi helppoja kappaleita soitettavaksi, ja vasta kun oppilaan taidot karttuvat, kappaleiden vaikeustaso nousee. Lopulta oppilaan taidot karttuvat niin paljon, että hän saavuttaa etukäteen asetetut tavoitteet.

4.2.2 Non-formaali musiikin oppiminen

Non-formaali musiikkikasvatus ja musiikin oppiminen viittaavat mihin tahansa organisoituun koulutukselliseen aktiviteettiin, joka tapahtuu formaalien musiikillisten instituutioiden ulkopuolella. Usein non-formaali musiikin oppiminen liitetäänkin todellisen elämän ammatilliseen kontekstiin. Opitut taidot, tiedot ja asenteet ovat sellaisia, joita

tarvitaan työelämässä. Non-formaalissa musiikin oppimisessa hyödynnetään opettaja-oppilas-suhdetta, mutta arviointia ja asetettua päämäärää tai lopputulosta ei määritellä yhtä selkeästi kuin formaalissa oppimisessa. (Campbell 2008a, 41; Coombs & Ahmed 1974, 8; The Council of European Union 2012, C 398/5; Mak 2007, 3, 5; Mok 2011, 11.) Non-formaalien oppimisen näyttämönä voi toimia esimerkiksi koulun jälkeen järjestettävät bändi-, kuoro- ja musiikkikerhot. Myös kansalaisopistossa tai yksityisillä soitto-tunneilla toteutettu tutkintorakenteen opetus lukeutuu non-formaaliin musiikkikasvatukseen.

Non-formaalissa musiikin oppimisessa oppiminen on sekä tarkoituksellista että sattumanvaraista. Oppimisen konteksti on hyvin moninainen, sillä oppilaan on tunnettava musiikilliset elementit ja tiedettävä, miten niitä käytetään käytännössä. Oppimisen fokus on tekemisessä ja ”learning by doing” –ajatus on oleellinen non-formaalille musiikkikasvatukselle. Musiikillista tietoa kerätään kokeellisesti, käytännöllisesti ja pragmaattisesti. Painoarvoa annetaan oppilaan ja opettajan yhteisille tavoitteille lopputuotteen sijaan. Myös arviointi painottaa enemmän oppimisen prosessia, kuin oppimisen kautta saavutettua lopputulosta. Tällöin mitattavat oppimistulokset ja systemaattinen etukäteissuunnittelu eivät ole tärkeitä (Mak 2007, 3, 5; Mok 2011, 13,15.)

Non-formaali musiikkikasvatus on luonteeltaan ensisijaisesti autonomista ja vapaaehtoista, jolloin soittoharrastuksen voi lopettaa niin halutessaan. Non-formaalista oppimista johtava opettaja ei aina ole pätevä. Oppiminen tapahtuu koulun ulkopuolella, mistä huolimatta oppimista voi tapahtua myös koulussa, sillä non-formaalissa oppimisessa vertaisilta ja oppilaskavereilta on tärkeää. Non-formaalista musiikkikasvatusta voi esiintyä useissa oppimisen konteksteissa ja oppiminen voikin tapahtua monella tavalla: siinä voidaan hyödyntää mestari-kisälli-suhdetta (master-mentor), nuottikuvia sekä korva-kuulo-oppimista että suullista oppimista. Sitä voi olla vanhemman tai naapurin antama ajoittainen soitto-opetus sekä sukupolvelta toiselle siirrettävä musiikkiperinne. (Campbell 2008a, 41–42; Mak 2007, 3, 5; Mok 2011, 12–13, 15.)

4.2.3 Informaali musiikin oppiminen

Monet nuoret muusikot opettelevat musiikillisia taitoja itsenäisesti, tai usein vertaisten ja perheen avulla, katsomalla ja imitoimalla ympärillään olevia muusikkoja. He voivat kuunnella levyjä tai radiota ja harjoitella esimerkiksi kellaribändeissä käytännön muusikkoutta. Tätä tapaa oppia kuvataan informaalisesti musiikin oppimisen tavaksi. (Anttila 2004, 16; Green 2002, 5; Vitale 2011, 2.)

Informaalin oppimisen lähtökohdat ovat arkielämässä, jolloin oppimista voi tapahtua kaikkialla. Informaalinen musiikin oppimista voidaan kuvata elämän mittaiseksi prosessiksi, jonka aikana oppija muovaa tietojaan, taitojaan, asenteitaan ja näkemyksiään vuorovaikutuksessa kulttuurinsa ja ympäristönsä kanssa. (Campbell 2008a, 41; Coombs & Ahmed 1974, 8; Jenkins 2011, 181; The Council of European Union 2012, C 398/5; Mok 2011, 15.) Hyvä esimerkki informaalista oppimisesta on lapsen leikkiminen. Kun lapsi saa vapaasti kokeilla uusia asioita, hän kokeilee asiaa ennakkoluulottomasti ja oppii omasta toiminnastaan. Uusia asioita tehdään kokemuksen, eikä lopputuloksen vuoksi. Päämäärän puuttuminen voi johtaa parempiin oppimistuloksiin, kuin silloin, kun päämäärä on tiedossa. (Jenkins 2011, 184, 188.)

Informaalinen musiikin oppiminen tapahtuu siis ilman minkäänlaista koulutuksellista auktoriteettia sekä ilman koulutettua opettajaa. Oppiminen lähtee voimakkaasti oppijasta itsestään sekä hänen henkilökohtaisista motiiveistaan. (Jenkins 2011, 181; Mak 2007, 5–6.) Oppiminen voi olla hyvinkin tarkoituksellista sekä sattumanvaraista. Oppiminen tapahtuu enemmänkin epäsuorasti (*implicit*) kuin täsmällisesti (*explicit*). Esimerkiksi, kun muusikot työskentelevät yhdessä, oppimista tapahtuu väistämättä (Mak 2007, 5; Vitale 2011, 2.) Omitut taidot ovat voimakkaasti sidoksissa oppimisen kontekstiin. Opittujen taitojen siirto uuteen kontekstiin on ongelmallista ja vaatii usein intensiivistä harjoittelua. Oppimisen mallikuvina toimivat nauhoitukset, vertaiset sekä muusikot. Arviointi on henkilökohtaista ja musiikillisiin tuotoksiin sidottua. Oppimistulokset eivät myöskään johda tutkintoon. (Mak 2007, 5.)

Edellä esitetyt musiikin oppimisen eri muodot eivät ole täysin yksiselitteisiä, vaan niiden välillä on selkeitä yhtäläisyyksiä sekä päällekkäisyyttä (Coombs & Ahmed 1974, 8.) Informaalit oppimisen muodot ovat kasvattaneet suosiotaan musiikkikasvatuksen pa-

riissa (Jenkins 2011, 190), minkä lisäksi formaali musiikkikasvatus on lisääntynyt ja muuttunut monipuolisemmaksi. Formaalin musiikin parissa kasvanet muusikot hyödyntävät myös informaalin oppimisen tapoja, kuten korvakuulolta soittamista. (Green 2002, 5–6.) Usein oppimistilanteissa onkin mahdollista nähdä, miten formaalit ja informaalit elementit ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Håkansson & Söderman 2016, 18).

Myös itse muusikkous on tällä hetkellä muutoksessa. Aikaisemmin musiikillisen kompetenssin kehittyminen on mielletty noviisin juurruttamisena tiettyyn musiikilliseen käytäntöön alansa osaavan mestarin johdolla. Nykyään musiikillinen kasvu tapahtuu yhä useammin erilaisissa verkostoissa ja yhteisöissä, joissa toimiessaan muusikot oppivat hyödyntämään jaettua musiikillista osaamista oman musiikillisen kehityksensä rakennusaineina. (Partti 2016, 8.)

Voidaankin pohtia, onko mielekästä tehdä täysin jyrkkää jakoa siihen, millaista oppimistavan mukaan musiikkikasvatusta tulisi opettaa. Musiikkikasvattajien olisikin hyvä muistaa, ettei heidän kannata valita vain yhtä oppimistapaa opetusvälineekseen, vaan käyttää omaa reflektiivistä harkintakykyä ja valita käsillä olevaan tilanteeseen sopiva opetustapa. (Jenkins 2011, 193). Opetuskontekstin ja muodon muuttaminen on jopa välttämätöntä tulevaisuuden musiikkikasvatuksessa. Kun oppilaille tarjotaan useita opetuksen kontakteja formaalin, non-formaalin ja informaalin oppimisen piiristä, hän oppii adaptoimaan taitojaan kontekstin mukaan. Tämä on tarpeellista, sillä tulevaisuudessa muusikon on osattava sopeutua useisiin työkonteksteihin ja ottaa vastuuta omasta ammatillisesta kehityksestään. (Mak 2007, 5–6.) Eri oppimistapojen tuntemus antaa opettajalle mahdollisuuden luoda uusia ja erilaisia oppimiskokonaisuuksia, joissa voidaan hyödyntää kaikkia oppimisen aspekteja sekä saavuttaa motivoiva ja voimaannuttava oppimiskokemus.

Edellä on tarkasteltu oppimista formaalin, non-formaalin ja informaalin oppimisen kautta. Musiikin oppimisen muotojen (formaali, non-formaali ja informaali oppiminen) hahmottaminen auttaa ymmärtämään, millaista oppiminen musiikkikasvatuksen sivuaineopinnoissa on ollut. Käyttämällä edellä kuvattua jakoa pohjana, on myös helpompi havainnoida, miten aikaisemmat musiikkiopinnot on koettu suhteessa musiikkikasvatuksen sivuaineopintoihin, sillä musiikillinen tausta voi vaikuttaa siihen, miten sitoutuneita sivuaineopiskelijat ovat opiskelemaan musiikkia (Hietanen, ym. 2016, 260).

4.3 Musiikin oppimisen kumulatiivinen luonne

Oppiminen on ihmisen luonnollinen prosessi: sitä tapahtuu koko ajan ja kaikkialla. Oppija tuo oppimistilanteeseen aiemmat oppimiskokemuksensa sekä perheympäristönsä tarjoaman tuen. Itse oppimistilanteessa oppimiseen vaikuttaa oppimisympäristö sekä oppimistehtävän muoto ja prosessi. Usein myös oppimiseen ja kehittymiseen vaikuttavat tekijät ovat hyvinkin laajoja ja kompleksisia. (Hallan 2001, 62–63; Ruokonen 2017, 30.) Oppiminen, ja sen myötä myös musiikin oppiminen ei siis ole yksiselitteistä. Eri oppimistavat ovat yhteydessä toisiinsa ja jopa päällekkäisiä. (Anttila & Juvonen 2003a, 134; Coombs & Ahmed 1974; Hallan 2001, 63.)

Musiikin oppiminen on ihmiselle luonnollista. Regelski (2012) vertaa musiikkia kielen oppimiseen: aloittaessaan koulun, lapsen käsitykset kielestä ja musiikista ovat jo muokautuneet ympäristön vaikutuksesta (Regelski 2012, 71). Musiikin oppiminen alkaakin jo varhaisiällä kulttuurisen sosiaalistumisen ja enkulturaation kautta. Kummaltakaan ei ole mahdollista välttyä, sillä musiikki on läsnä jokaisen elämässä, eikä korviaan voi sulkea ympäröivältä musiikilta täydellisesti. (ks. Esim. Anttila & Juvonen 2003a, 134; Green 2002, 22, 24; Håkansson & Söderman 2016, 18–19; Sloboda 1986/2004, 194, 196.)

Avainasemana musiikin oppimisessa ovat elämän aikana muodostuneet skeemat. Skeemojen kautta on mahdollista luoda uusia tietorakenteita yhdistämällä opittavaa musiikillista tietoa jo olemassa olevaan tietoon. Uusi tieto rakennetaan siis vanhan pohjalle. Musiikillisen opetuksen kautta skeemoja käsitteellistetään ja jäsennetään johdonmukaisesti kokonaisuuksiksi. (Anttila & Juvonen 2003a, 134; Campbell 2008b, 112; Hallan 2001, 64; Sloboda 1986/2004, 196.) Näin opiskelija tuo oppimistilanteisiin aikaisemmista kokemuksistaan muodostuneet tietonsa ja käsityksensä (Anttila 2008, 264).

Musiikin oppimisen tapoja on monia: Formaalia oppimista, jossa opettaja johtaa oppimista. Non-formaalia oppimista, jossa keskiössä on ”learning by doing” -ajatus. Informaalia oppimista, jossa oppiminen tapahtuu ilman koulutuksellista auktoriteettia. (ks. Jenkins 2011; Mak 2007; Mok 2011.) Musiikkia voi näin oppia monelta eri taholta, minkä vuoksi myös musiikilliset taustat vaihtelevat (ks. Ruismäki & Tereska 2008; Ruokonen, ym. 2017). Moninaisten oppimistapojen pohjalta on kuitenkin löydettävissä

yhteinen piirre: oppimisen pohjana ovat jo olemassa olevat tietorakenteet, joiden varaan uusi tieto rakennetaan. Musiikin oppimista voi edelleen syventää refleктоimalla omaa musiikillista toimintaansa (Ruokonen, ym. 2017, 31).

Edellä kerrotun kautta voidaankin nostaa esille musiikin yksi merkittävä, ehkäpä keskeisin oppimisen piirre: kumulatiivinen oppiminen. Kumulatiivisessa oppimisessa tietoa rakennetaan aiemmin opitun tiedon päälle. Uutta tietoa voidaan integroida vanhaan tietoon tai sitä voidaan jäsentää vanhan tiedon pohjalta. Kumulatiivista oppimista voidaan tehdä myös näkyväksi: jos uusi tieto on jo opittu ja sulautunut vanhaan tietoon, se näkyy tehdyssä tuotoksessa. (Maton 2009, 43–45; Pitkäniemi 2007, 9.) Musiikin oppimisen kumulatiivista luonnetta voidaan havainnollistaa pianon soiton kautta: Mikäli pianon soittoa vasta aloittaa, on ensin opittava tunnistamaan, mikä nuottikuva tai sävel yhdistetään kuhunkin koskettimeen. Ajan kanssa oppija on oppinut luomaan uusia tietorakenteita ja osaa tulkita nuottiviivaston tai sävelten sekä pianon koskettimien välistä yhteyttä. Tällöin uusien kappaleiden opetteleminen on huomattavasti helpompaa. Aiemmin opittu tieto on näin ollut avainasemassa uuden tiedon oppimisessa.

Jokaiselle on elämänsä aikana kehittynyt vuorovaikutuksessa elinympäristönsä kanssa musiikillisten kokemusten kronologisesti etenevä sarja, musiikillinen elämänhistoria, kuten luvussa 1 todettiin (Tereska 2003, 51). Näitä kokemuksia on myös määrittänyt jokaisen kokema kumulatiivisen oppimisen sarja. Saadut musiikin oppimiskokemukset ovat henkilökohtaisia ja ainutlaatuisia, minkä vuoksi jokaiselle on kehittynyt yksilöllinen musiikillinen oppimishistoria ja tausta informaalin, formaalin ja non-formaalin musiikin oppimisen parissa.

5 TUTKIMUKSEN VIITEHEKYS

Ihmisen mieli rakentuu subjektiivisista merkityssuhteista ja merkityksenannoista. Nämä merkityssuhteet ja merkityksenannot muodostavat merkitysmaailman, joka on erilaisia kokemuksia: havaintoja, mielikuvia, tunne-elämyksiä, kuvitelmia, ajatuksia, uskomuksia, mielipiteitä, käsityksiä ja arvostuksia. Koska tämä merkitysmaailma on subjektiivinen, se on tutkijalle aistihavainnon tavoittamattomissa. Tämä tarkoittaa sitä, että mieltä voi tutkia vain, mikäli tutkittava kertoo kokemuksistaan tai ilmaisee niitä muulla tavoin. (Latomaa 2011, 17.)

Koska tässä tutkimuksessa on tarkoituksena tutkia musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoiden kokemuksia, on tutkimukselle löydettävä sopiva pohja, joka mahdollistaa kokemusten tutkimisen. Tähän tarpeeseen vastaa fenomenografia, sillä fenomenografinen tutkimus soveltuu hyvin kaikenikäisten henkilöiden kokemusten ja käsitysten tutkimiseen. (Niikko 2003, 7). Seuraavassa avataan ensin hieman kokemuksen käsitettä, minkä jälkeen esitellään pääpiirteittäin fenomenografisen tutkimuksen teoriaa ja analyysitapaa.

5.1 Kokemus

Kuten edellä todettiin, ihmisen kokemukset ovat hänen merkityksenannoista ja merkityssuhteista muodostuvan merkitysmaailman rakennuspalikoita (Latomaa 2011, 17). Kokemusta voidaankin kuvata tajuavan subjektin, hänen tajunnallisen toimintansa ja toiminnan kohteen väliseksi suhteeksi, josta merkitykset muodostuvat. Merkitykset kehittyvät yksittäisten kokemusten seurauksesta, mutta vain ihmisen omaa elämää ja hänen elämäntilannettaan, koskettavat kokemukset, merkityksellistyvät ja tulevat tietoisiksi kokemuksiksi. Merkityksellistymättömät kokemukset jäävät tiedostamattomiksi. Kuitenkaan se, onko kokemuksen kautta saavutettu merkityssuhde tietoinen tai tiedostamaton, ei suoraan kerro sitä, onko kokemus merkityksellinen, sillä sekä tiedostetut että tiedostamattomat merkityssuhteet voivat olla kokemuksen kannalta yhtä tärkeitä tai toisarvoisia. (Perttula 2011, 116, 118–119.) Kun edellä olevaa sovelletaan musiikillisiin kokemuksiin, se tarkoittaa sitä, että jokainen on elämänsä aikana rakentanut erilaisista merkityksenannoista ja merkityssuhteista oman musiikillisen merkitysmaailman. Tämän

maailman rakentumiseen ovat vaikuttaneet yksilön tiedostamattomat ja tiedostetut kokemukset musiikin saralla. Musiikin olemuksesta ja kokemuksesta nousseet kokemukset ovatkin täysin subjektiivisia (Anttila & Juvonen 2003b, 262).

Musiikin oppimisen rakentuessa aiemmille kokemuksille, on tärkeää hahmottaa kokemuksen syntyä. Dewey (1934/2010) määrittelee kokemuksen vuorovaikutukseksi elävän olennon ja elämismaailman välillä (Dewey 1934/2010, 59). Hänen mukaan kokemus syntyy vuorovaikutuksesta yksilön ja hänen sen hetkisen ympäristönsä välillä, jolloin kokemukseen vaikuttavat ulkoiset tekijät. Kokemus on näin sosiaalista, sillä siihen liittyy ihmisten välinen kontakti ja kommunikaatio. Kokemukseen vaikuttaa myös ihmisen omat kokemukset sekä näiden kokemusten jatkumo, eli sisäiset tekijät. (Dewey 1938/1997, 38–40, 43.) Kokemus rakentuu siis hetkessä kytkeytyen aina ihmisten aiempiin kokemuksiin (Taipale 2010, 120).

Kokemuksella on kaksi näkökulmaa: se voi olla positiivinen tai negatiivinen, ja sillä on aina vaikutusta myöhempiin kokemuksiin. Vaikutus voi tosin näkyä vasta pitkänkin ajan jälkeen. Kokemuksella on myös jatkumo, jossa jokainen kokemus vaikuttaa ihmiseen, mikä puolestaan vaikuttaa kokemisen laatuun. Menneet kokemukset vaikuttavat siihen, miten tulevat kokemukset koetaan. (Dewey 1938/1997, 27, 35.) Voidaankin ajatella, että mikäli saadut musiikilliset kokemukset ovat olleet pääsääntöisesti positiivisia, ne kannustavat hakeutumaan uudestaan vastaavanlaisten kokemusten pariin. Negatiiviset kokemukset puolestaan eivät välttämättä kannusta uusien kokemusten hankkimiseen.

Kokemus voidaan nähdä myös tapahtuneen muutoksen tietoisena ymmärtämisenä. Kokemus syntyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa tapahtuman ja toimijan kohdassa. Kokemusta ohjaavana ulkoisena tekijänä toimivat ympäristön muut tapahtumat ja ihmiset, kun taas sisäisenä tekijänä toimii ihminen itse. Yksilö on yhtä lailla kokemuskensa passiivinen vastaanottaja, kuin myös sen luoja. Kokemusten väliltä on myös löydettävissä jatkumo: menneillä kokemuksilla on vaikutusta tuleviin kokemuksiin. (Dewey 1916/1997, 139; Dewey 1938/1997, 27, 35, 38–40, 43.) Musiikillisen oppimisen kohdalla tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että musiikilliseen oppimiseen vaikuttaa oppija itse oppimiskokemuksen aktiivisena luojana sekä koko oppimistapahtumassa läsnä oleva ympäristö vaikutustekijöineen. Kokemus, joka muodostuu oppijalle oppimista-

pahtuman kautta, puolestaan vaikuttaa oppijan tuleviin musiikillisiin oppimiskokemuksiin.

Kokemuksen määrittelyssä tulee näin ollen huomioida myös oppimisen näkökulma. David Kolb (1984) määrittelee kokemukset oppimisprosessin osatekijäksi. Hänen mukaansa oppiminen on kokemusten kautta muovautuva tapahtuma; oppiminen perustuu kokemuksiin, jotka muokkaantuvat uusien kokemusten myötä. Uudet kokemukset ja kokemuksen muutos mahdollistavat myös tietouden luomisen. Tämän johdosta oppijan oppimalleen antamat merkitykset ovat kokemuksen kautta värittyneitä. (Kolb 1984, 2–3, 26, 38.) Edellä kuvatun perusteella opiskelijoiden musiikin saralla oppimat asiat ovat muotoutuneet kokemuksen kautta. Voidaankin todeta, että kokemuksella on tärkeä merkitys siinä, millaisia taitoja musiikkikasvatuksen sivuaineen opiskelijat omaavat.

5.2 Fenomenografinen tutkimus

Viime aikoina kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on yhä useammin turvauduttu fenomenografiseen tutkimusotteeseen. Kyseinen tutkimusote tarjoaa oivan lähtökohdan ihmisten kokemuksia ja käsityksiä erilaisista ilmiöistä. Fenomenografian käytössä kasvatustieteessä on kuitenkin esiintynyt myös ongelmia, sillä fenomenografiasta on valloilla monenlaisia käsityksiä: fenomenografiaa on pidetty pelkkänä analyysimenetelmänä, mutta se on nähty myös metodologisena lähestymistapana, jolle on löydettävissä vankkoja teoreettisia perusteita. (Niikko 2003, 7.) Tässä tutkimuksessa fenomenografia kuitenkin mielletään kokonaisvaltaiseksi menetelmäksi: Tutkimusaineistoa lähestytään fenomenografian teoreettisista lähtökohdista käsin, ja aineiston analyysissä noudatetaan fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä analyysitapaa. Tämä on mahdollista, sillä molemmissa tavoissa keskitytään kokemukseen ja sen kuvailuun (Svensson 1997, 161). Seuraavassa esitellään lyhyesti fenomenografisen tutkimuksen taustoja, ominaisuuksia sekä analyysimenetelmää.

Fenomenografinen tutkimus kehittyi Ference Martonin johtaman tutkimusryhmän ansiosta 1980-luvun alussa. Tuolloin kehittyi fenomenografian perusajatus siitä, että on ensin ymmärrettävä, miten tutkittava kokee ilmiöt, ongelmat ja maailman, johon tutkittava on suhteessa ja jossa hän tämä toimii, jotta voidaan ymmärtää, miten tutkittava käsittelee näitä ilmiöitä, ongelmia ja maailmaa. (Gröhn 1997, 1; Niikko 2003, 10.) Marton (1981) määrittelee fenomenografian tutkimukseksi, jonka pyrkimyksenä on kokemuksen kuvaaminen, analyysi ja ymmärtäminen. Martonin päämääränä olikin kokemusta kuvaavan tutkimuksen tuominen tutkimuksen kentälle. (Marton 1981, 180.)

Fenomenografian teoreettisiin lähtökohtiin on vaikuttanut fenomenologia, sillä myös fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ihmisten kokemuksia (Gröhn 1997, 11). Sekä fenomenologiassa että fenomenografiassa tutkimuksen huomio on havainnoissa, tunteissa, mielikuvissa ja ajattelussa, eli yksilön minässä ja subjektissa. Fenomenografialla on yhteys fenomenologiaan myös siinä käytettävien käsitteiden kautta. Molemmat esimerkiksi pyrkivät kuvaamaan ilmiöitä ja ihmisen elämismailmaa, tosin hieman eri näkökulmasta. Fenomenologia keskittyy ilmiöiden rakenteisiin fenomenografian keskittyessä niiden sisältöihin. (Niikko 2003, 12–14.)

Fenomenologialla ja fenomenografialla on myös eroavaisuuksia: ensimmäinen on metodologinen suuntaus, kun taas toinen korostaa sisällön merkitystä. Esimerkiksi poliittisen vallan fenomenologia tutkii mikä on olennaista poliittisessa vallassa. Poliittisen vallan fenomenografia puolestaan tutkii millä tavoilla ihmiset kokevat ja käsittävät poliittisen vallan. (Marton 1981, 177. 180–181.) Tiivistetysti voitaisiin todeta, että fenomenologia on teoriaoppi ja filosofinen metodi, joka keskittyy tietoisuuden esirefleksiiviseen tasoon ja sen redusointiin. Fenomenografia puolestaan pyrkii kuvaamaan tietyn ryhmän yksilöiden ja heidän ympärillään olevan maailman erilaisten ulottuvuuksien vuorovaikutuksia. (Niikko 2003, 44–45.)

Fenomenografia on siis kiinnostunut ihmisten kokemusten tutkimisesta. Kyseessä on toisen asteen näkökulma, jossa pyritään orientoitumaan toisten ihmisten näkökulmiin ympäröivästä maailmasta. Nämä näkökulmat voivat olla kokemuksia, ajatuksia tai käsityksiä. Tutkija pyrkii kuvaamaan ilmiötä siitä näkökulmasta, josta tutkittavat sen käsittävät ja kokevat. Kyseessä on epäsuora menetelmä, jossa tutkijan on tärkeää sulkeistaa omat käsityksensä ja kokemuksensa. Sulkeistamisella tarkoitetaan sitä, että tutkijan on tiedostettava omat lähtökohtansa, esioletuksensa, persoonallinen tietonsa sekä uskomuksensa, ja asetettava ne sivuun niin paljon kuin mahdollista. Toisen asteen näkökulmaa perustellaan sillä, että todellisuuden merkitys ilmenee tutkittaville heidän kokemuksiensa ja käsityksensä kautta. Erilaiset tavat ymmärtää, käsitteellistää, havaita ja tulkita todellisuutta ovat itsessään arvokkaita tutkimuskohteita. (Niikko 2003, 24–25, 35.)

Fenomenografiassa tapa kokea rinnastetaan tapaan käsittää tai ymmärtää jotakin, sillä kokemuksen nähdään heijastuvan käsitysten kautta. Fenomenografiassa ei olla kiinnostuneita siitä, miksi ihmiset käsittävät asioita jollain tavalla, eikä käsitysten vaihteluiden syitä selitellä. Yksilöiden käsityksiä ei siis verrata oikeana pidettyyn käsitykseen, vaan pyrkimyksenä on erottaa erilaisia käsityksen ja ymmärryksen malleja ja eroja tavassa, jolla ihmiset ymmärtävät ympäröivää maailmaa. Fenomenografian tausta-ajatuksena onkin se, että ihmiset antavat ilmiöille erilaisia sisältöjä sekä kokevat, ymmärtävät ja käsittävät saman asian eri tavalla. Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritäänkin kuvaamaan ihmisten kokemuksia ja käsityksiä systemaattisesti. Tutkimuksen kohteena on tieteellisten totuuksien sijaan arkiajattelu. Tarkoituksena on tuoda esille mahdollisimman erilaisia ajattelutapoja samasta ilmiöstä. Kiinnostuksena on ajattelun prosessin tai ajatteluun liittyvien havaintojen sijaan ajattelun sisältö. (Niikko 2003, 25–29.)

5.2.1 Fenomenografisen tutkimuksen tekeminen




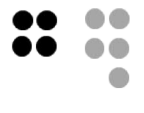
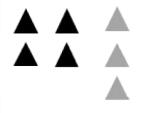
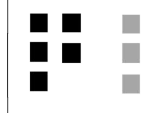
Anneli Niikko (2003) on selventänyt kirjassaan *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa* fenomenografisen tutkimuksen perusidea ja analyysin etenemisvaiheita käyttäen useita alan kirjallisuuden lähteitä (ks. Niikko 2003). Hän käyttää lähteinään mm. Ference Martonin tuotantoa (Gröhn 1997, 1; Niikko 2003, 10). Koska Niikkon esitys on selkeä ja johdonmukainen, käytetään tässä tutkimuksessa poikkeuksellisesti hänen esitystään fenomenografisen tutkimuksen etenemisestä primäärilähteiden käytön sijaan.

Fenomenografiassa yleisimmin ja tyypillisimmin käytetty tiedonhankintamenetelmä on yksilöllinen, avoin haastattelu. Haastattelussa pyritään valaisemaan ja kuvaamaan yksilön suhdetta hänen omaan kokemukseensa ilmiöstä. Tavoitteena on ymmärtää hänen antamaansa näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan toiveena on, että haastateltava heijastaisi omia kokemuksiaan ja käsityksiään tutkimuskohteesta mahdollisimman aidosti. Haastattelu suoritetaan ennalta määrätyillä avoimilla kysymyksillä, jotka eivät välttämättä ole tarkkarajaisia ja rakentuvat tutkimukselle asetettujen tutkimusongelmien sekä ennalta tehtyjen pohdintojen varaan. On tärkeää, että tutkimuskysymykset eivät perustu tutkijan esiolettamuksiin tutkittavasta aiheesta, vaan niiden tulisi olla mahdollisimman vähän ennalta valmisteltuja. Tällä pyritään antamaan tutkittavalle tilaa ja mahdollisuus kuvata omia kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelu etenee tutkittavan vastauksen osoittamassa suunnassa, ja haastattelijan täydentävät kysymykset selventävät epäselviksi jääneitä merkityksiä. Haastattelussa painotetaan haastateltavan kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 31–32.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysi suoritetaan toistuvaa menetelmää käyttäen. Tutkimusaineiston analyysi voidaan jakaa neljään vaiheeseen. Nämä vaiheet on havainnollistettu taulukossa seuraavalla sivulla (ks. Taulukko 1 seuraavalla sivulla). Ensimmäisessä analyysivaiheessa tutkimusaineistoa luetaan läpi niin monta kertaa, että se ”täyttää tutkijan ajatukset” lähes kokonaan. Tarkoituksena on etsiä tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta tärkeitä merkityksellisiä ilmauksia sekä hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsitys tutkittavasta aiheesta suhteessa tutkimusongelmiin. Analyysin tarkkuudeksi voidaan asettaa sana, lause, tekstin kappale, puheenvuoro tai jopa koko haastattelu. Tutkija pyrkii tuomaan esiin käsitykset tutkittavasta ilmiöstä, siten kun tutkittavat

sen kokevat ja käsittävät. Löydetyt ilmaukset muodostavat pohjan seuraavalle analyysivaiheelle. (Niikko 2003, 33–34.)

TAULUKKO 1. Fenomenografinen analyysiprosessin pelkistetty perusidea Anneli Niikkaa mukailen (ks. Niikko 2003, 33–39).

Analyysiprosessi	Lähtökohtana tutkimusongelmat ja tutkimusaineisto
<p>I vaihe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aineiston lukeminen • Tutkittavien kokonaiskäsitteen hahmottaminen • Merkityksellisten ilmiöiden etsiminen. • Tavoitteena saada käsitys ilmiöstä. 	
<p>II vaihe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Löydettyjen merkityksellisten ilmauksien ryhmittely ja teemoittelu etsien samankaltaisuuksia/eroavaisuuksia sekä rajatapauksia/harvinaisuuksia 	
<p>III vaihe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alakategorioiden rakentaminen muodostetuista merkitysryhmistä tai teemoista 	
<p>IV vaihe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yläkategorioiden, eli ns. kuvausjoukkojen muodostaminen 	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  Katgoria I </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  Katgoria II </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">  Katgoria III </div> </div>

Toisessa vaiheessa merkityksellisiä ilmauksia tarkastellaan tutkimusongelmien näkökulmasta. Ilmauksia ryhmitellään erilaisiksi ryhmiksi tai teemoiksi. Ryhmittelyä suoritetaan vertailemalla ilmauksia toistensa kanssa. Tarkoituksena on löytää samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien ohella myös rajatapauksia ja harvinaisuuksia. Huomattava on, että analyysi lähtee aineistosta, eikä sitä voi tehdä pohjaten mihinkään valmiiseen luokitteluun tai teoriaan. Ajatuksena on nähdä aineisto tutkittavien silmin. Merkityksellisimmäksi nousevat laadulliset eroavaisuudet määrän tai edustavuuden sijaan. Tässä vaiheessa on tarkoitus etsiä olennaisia piirteitä aineistosta reflektoimalla luettua aineistoa ja merkityksellisiä ilmauksia. (Niikko 2003, 34–35.)

Analyysin kolmannessa vaiheessa huomio kiinnittyy kategoriarajojen ja kategorioiden määrittämiseen vertailemalla koko aineiston merkitysten joukkoon mikrokontekstista irrotettuja merkitysyksikköjä. Erilaisia merkitysryhmiä ja teemoja, jotka on saatu analyysityön tuloksena, vertaillaan ja niistä muodostetaan kategorioita. Kukin kategoria kertoo jotain tietystä tavasta kokea ilmiö. Kategorioiden rajat määritellään sisältöjen mukaan siten, etteivät kategoriat ole toistensa kanssa päällekkäisiä. Tärkeää on, että kategorioita ei ole määritelty etukäteen, vaan ne muodostuvat analyysin edetessä. Nämä kategoriat muodostavat alakategorioiden joukon. (Niikko 2003, 36.)

Monet tutkimukset jättävät analyysin tähän, mutta silloin tulokset jäävät kapeiksi ja vaatimattomiksi. Tämän vuoksi olisi hyvä jatkaa vielä analyysin neljänteen vaiheeseen. Neljännessä vaiheessa tavoitteena on yhdistää alakategorioita laaja-aliseksi ylemmän tason kuvauskategorioiksi. Nämä kuvauskategoriat muodostavat ylätasoon kategorioiden joukon. Ne ovat muodollisia yhteenvetoja kuvauksista ja tutkimuksen päätulos. Ne kuvaavat samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia sekä heijastavat erilaisia laadullisia tapoja, joilla ilmiötä voi ymmärtää, analysoida ja kuvata. Ylemmän tason kategorioiden muodostuksessa on myös tärkeää pitää kategoriat erillisinä, jottei muodostu päällekkäisiä kategorioita. Muodostuneet kategoriat voivat olla horisontaalisia, jolloin kaikki kategoriat ovat tasavertaisia keskenään, vertikaalisia, jolloin ne ovat keskenään tietyssä järjestyksessä, tai hierarkkisia, jolloin jotkut kategoriat ovat rakenteeltaan ja sisällöltään selvästi muita kehittyneempiä. (Niikko 2003, 36–39.)

Tuloksia kirjatessa fenomenografiselle tutkimukselle tyypillistä on pitäytyä arkikielessä, jotta kuvaukset pysyisivät sensitiivisinä käsitysten ja kokemusten merkitykselliselle sisällölle. Tämän vuoksi tulokset sisältävät suoria lainauksia ja autenttisia ilmauksia. Näin lukija voi seurata, millä perusteella tutkija on muodostanut tuloskategoriansa. (Niikko 2003, 39.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa tulosten luotettavuutta arvioitaessa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen. Tutkimukselta ei myöskään vaadita toistettavuutta, mutta tutkimuksen luotettavuutta ja sisäistä reliabiliteettia voidaan lisätä tuomalla analyysivaiheeseen rinnakkaisarvioitsija. Ongelmia syntyy, mikäli rinnakkaisarvioitsija tulee mukaan vasta kategoriointivaiheessa raakamateriaalin sijaan, minkä vuoksi onkin tärkeää tuoda rinnakkaisarvioitsija mukaan heti analyysin alkuvaiheista. (Niikko 2003, 39–40.)

On kuitenkin muistettava, että saavutetut kategoriat ovat aina tutkijan konstruoita, jolloin on mahdollista, että toinen tutkija päätyy erilaisiin kategorioihin. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei olekaan aiheellista vaatia alkuperäisen tutkijan tulosten toistettavuutta, sillä toiset tutkijat eivät välttämättä ole tutkittavan aiheen ja aineiston kanssa yhtä tuttuja ja ”sinuja” kuin alkuperäinen tutkija on. Tutkijan nähdäänkin olevan teoreettisesti kietoutunut siihen prosessiin, jota on tutkimassa. Tällöin tiedon keruuta ja analysointia ei voi erottaa toisistaan. Tutkimus nähdäänkin oppimisprosessina. Tutkija työstää omia esioletuksiaan tutkimusmateriaalia lukiessaan ja analyysiä tehdessään. Näin ollen on mahdoton saavuttaa täydellistä oman näkemyksen sulkeistamista ja tutkittavan kokemuksen ymmärtämistä. (Niikko 2003, 40.)

6 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessa haluttiin aluksi selvittää, minkälaisia musiikillisia taustoja musiikkikasvatuksen perus- ja aineopintojen opiskelijoilla esiintyy. Tullakseen valituksi musiikkikasvatuksen sivuaineeseen, on hakijan osattava laulaa ja soittaa samanaikaisesti sekä antaa näyte muissa valinnaisissa instrumenteissa (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan johtokunta 2016, 5). Tämä tarkoittaa sitä, että musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoilta odotetaan tiettyjä taitoja, mutta samalla heille annetaan vapaus esitellä omaa musiikillista osaamista valinnaisten instrumenttien kautta. Tämän vuoksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita opiskelijoiden aiemmista musiikkiopinnoista. Lisäksi, kuten useaan otteeseen on jo todettu, jokaisella opiskelijalla on olemassa oma yksilöllinen musiikillinen elämänsä, joka on kehittynyt vuorovaikutteisessa suhteessa heidän ympäristönsä kanssa (Tereska 2003, 51). Näin ollen tutkimuksen kohteeksi nousi myös se, minkälaisia merkityksiä opiskelijat kokivat musiikilla olevan heidän elämässään.

Tutkimuksen toisena pyrkimyksenä oli selvittää, millä tavoin opiskelijat kokivat musiikillisen taustansa suhteessa musiikkikasvatuksen perus- ja aineopinnoissa annettuun opetukseen. Suomessa on mahdollisuus saada musiikin opetuksen kontakteja hyvinkin erilaisilta tahoilta (Anttila 2004, 16), minkä vuoksi sivuaineopiskelijoiden musiikilliset taustat ovat monipuolisia, ja musiikillisissa tiedoissa ja taidoissa voi olla suuriakin vaihteluita (ks. Hietanen, ym. 2016; Ruokonen, ym. 2017). Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita muun muassa siitä, huomioitiinko sivuaineopiskelijoiden mukaan heidän erilaiset musiikilliset lähtökohdansa opetuksessa. Lisäksi pyrittiin selvittämään, millaisia taitoja perus- ja aineopiskelijat pitivät oman kokemuksensa perusteella tärkeinä musiikkikasvatuksen sivuaineopintoja aloitettaessa.

1. Minkälaisia musiikillisia taustoja musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoilla esiintyy?
2. Miten musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijat kokevat musiikillisen taustansa suhteessa annettuun opetukseen opintojen päätyttyä?

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä fenomenografisessa tutkimuksessa tutkittiin Turun yliopiston musiikkikasvatuksen perus- ja aineopintojen opiskelijoiden musiikillisia taustatekijöitä sekä opiskelijoiden opetukseen liittyviä kokemuksia opintojen päätyttyä. Tarkastelun kohteena oli erityisesti musiikillisten taustatekijöiden liittyminen opiskelijoiden kokemuksiin musiikkikasvatuksen opinnoista. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten opintoihin hakeutuneiden opiskelijoiden taustoja oli huomioitu opinnoissa opiskelijoiden kokemuksen mukaan. Tämän ohella tarkasteltiin, löytyikö perus- ja aineopiskelijoiden kokemuksissa yhtäläisyyksiä tai eroavaisuuksia.

Tutkimusaineisto kerättiin ja analysoitiin useassa osassa kahden vuoden aikana. Ensimmäisen vuoden aikana perusopintojen opiskelijoiden (n=15) ensimmäinen ryhmä vastasi alkukartoituskyselyyn (Liite 1), jonka avulla selvitettiin opiskelijoiden musiikillisiä taustatekijöitä sekä opiskelijoiden kokemuksia taustatekijöiden suhteesta musiikkikasvatuksen perusopintoihin. Toisessa vaiheessa alkukartoituksen pohjalta valikoitui haastateltavaksi viisi (n=5) musiikillisilta taustoiltaan erilaista opiskelijaa.

Toisena vuonna tutkimusaineistoa laajennettiin lisäämällä tutkittavien määrää. Alkukartoituskysely lähetettiin sähköpostitse kaikille sen vuoden perusopintojen opiskelijoille (n=17), mutta kyselyyn vastasi ainoastaan kuusi (n=6) henkilöä, joista kolme (n=3) valikoitui haastatteluun. Aineopiskelijat (n=4) eivät täyttäneet alkukartoituskyselyä, vaan he osallistuivat tutkimukseen tutkijan pyynnöstä. Tämän vuoksi he osallistuivat ainoastaan haastatteluun.

Haastateltavilta kerätty aineisto muodosti varsinaisen tutkimusaineiston, jonka avulla pyrittiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Varsinaista tutkimusaineistoa täydennettiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta myös kyselylomakkeen tarjoamalla informaatiolla. Kyselylomaketta hyödynnettiin osittain, sillä se tuotti arvokasta lisätietoa perusopiskelijoiden musiikillisista taustoista.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa lähetettiin alkukartoituksia 34 kappaletta. Vastauksia näihin saatiin yhteensä 21 kappaletta. Haastatteluun osallistui yhteensä 12 opiskelijaa,

joista kahdeksan oli perusopiskelijoita ja neljä oli aineopiskelijoita. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden määrät on listattu alla olevaan taulukkoon (ks. Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Tutkittavien jakaantuminen tutkimuksen eri vaiheissa.

Opiskelijaryhmä	Lähetetyt alkukartoitukset	Vastatut alkukartoitukset	Haastatteluun osallistuneet opiskelijat
Ensimmäisen tutkimusvuoden perusopinto-opiskelijat	17	15	5
Toisen tutkimusvuoden perusopinto-opiskelijat	17	6	3
Aineopinto-opiskelijat	0	0	4
Yhteensä	34	21	12

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin fenomenografista tutkimusotetta. Anneli Niikko (2003) on selventänyt kirjassaan *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa* fenomenografisen tutkimuksen perusideaa ja analyysin etenemistä käyttäen useita alan kirjallisuuden lähteitä (ks. Niikko 2003). Koska Niikkon esitys on hyvin selkeä ja johdonmukainen, tässä tutkimuksessa käytetään hänen esitystään fenomenografisen tutkimuksen tekemisestä. Fenomenografisen tutkimuksen eteneminen on avattu tämän tutkimuksen luvussa 5.2.1. *Fenomenografisen tutkimuksen tekeminen*.

7.1 Tutkittavat

Tutkimusjoukoksi valittiin kaksi musiikkikasvatuksen perusopintoja suorittavaa opiskelijaryhmää eri vuosikursseilta. Näiden lisäksi valittiin yksi musiikkikasvatuksen aineopintoja suorittava opiskelijaryhmä. Molemmat perusopintoja suorittavat opiskelijaryhmät opiskelivat saman opetussuunnitelman mukaiset opinnot. Aineopintoja suorittava opiskelijaryhmä aloitti opiskelun samaan aikaan ensimmäisen perusopintoja opiskelevan ryhmän kanssa ja päätti opiskelun yhtä aikaa toisen perusopintoja suorittavan

ryhmän kanssa. Jokainen opiskelijaryhmä opiskeli saman musiikkikasvatuksen sivuaineen opetussuunnitelman alaisuudessa.

Molemmat perusopintoja suorittavat ryhmät koostuivat 17 opiskelijasta. Molemmissa ryhmissä opiskelijoista 11 oli naisia ja kuusi miehiä. Molemmat tutkittavat perusopintoja suorittavat ryhmät olivat tutkimuksen teon vaiheessa opiskelleet yhdessä noin yhdeksän kuukautta. Molempien vuosikurssien opetus toteutettiin siten, että osan opiskelua ajasta opiskelijat opiskelivat kahdessa ryhmässä, ja osa opetuksesta toteutettiin koko seitsemäntoista oppilaan ryhmän kesken. Ensimmäisenä tutkimusvuotena perusopintojen opiskelijoita opetti yhteensä kuusi opettajaa, toisena tutkimusvuotena opettajia oli viisi. Molemmilla ryhmillä lähiopetusta oli useita tunteja viikossa ja opiskelu sisälsi yhteissoittoa, soitinopintoja (piano, kitara, bändisoittimet, muut soittimet), tutustumista musiikkikulttuureihin ja musiikkiliikuntaan, musiikin didaktiikan opintoja sekä lauluopintoja. Kummankin tutkittavan perusopintoja suorittavan ryhmän opinnot suoritettiin kokonaisuudessaan yhden lukuvuoden aikana.

Aineopintoja suorittava ryhmä koostui 16 opiskelijasta, joista 11 oli naisia ja viisi oli miehiä. Tutkimukseen osallistui tutkijan pyynnöstä neljä aineopintoja suorittavaa opiskelijaa. Tutkittavat olivat opiskelleet yhdessä kaksi lukukautta, eli noin 18 kuukautta. Opetus toteutettiin siten, että osa opetuksesta toteutettiin kahdessa kahdeksan hengen ryhmässä, ja osa opetuksesta annettiin koko 16 opiskelijan ryhmälle. Opiskelijoita opetti opintojen aikana yhteensä kuusi eri opettajaa. Lähiopetusta oli yhtenä päivänä viikossa noin kahdeksan tuntia. Opiskelu sisälsi yhteissoittoa ja soitinopintoja (piano, kitara, bändisoittimet, muut soittimet), musiikkiteknologian hallintaa, tutustumista musiikkikulttuureihin ja musiikkiliikuntaan, musiikin didaktiikan opintoja sekä lauluopintoja. Lisäksi opinnot sisälsivät oman sävellyksen tuottamisen ja ohjaamisen sekä sivuainetutkimuksen tekemisen. Opinnot suoritettiin kahden lukuvuoden aikana.

Tutkittavien musiikillisissa taustatekijöissä oli poikkeavuuksia: Osa tutkittavista oli opiskellut musiikkia lähinnä itsenäisesti ja bändikerhoissa. Osa tutkittavista oli käynyt yksityisillä laulu- ja soittotunneilla. Osa tutkittavista oli opiskellut useita vuosia musiikkiopistossa sekä suorittanut instrumentissaan ja teoriaopinnoissaan tasosuorituksia. Lähes kaikki tutkittavat olivat opiskelleet musiikkia koulussa. Yksi tutkittavista jätti tämän kohdan rastittamatta. Kuusi tutkittavaa oli ollut musiikkipainotteisella luokalla perus-

koulussa. Tutkittavien musiikin opintojen määrä vaihteli lähes koko elämän aikaisesta tavoitteellisesta harrastuneisuudesta vähäisempään itsenäiseen harjoitteluun, jossa musiikkia oli harjoitettu lähinnä omasta kiinnostuksesta ja omaksi iloksi. Osalla tutkittavista oli vahvat teorian tiedot musiikista, osalla teorian tiedot olivat taas heikot.

7.2 Kyselylomake

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa perusopintojen opiskelijat osallistuivat alkukartoitukseen, jonka tarkoituksena oli selvittää tutkittavien musiikillisia taustatekijöitä ja niiden koettua suhdetta tarjottuihin musiikkikasvatuksen perusopintoihin. Aineopiskelijat eivät osallistuneet alkukartoitukseen. Alkukartoitus suoritettiin opiskelijoiden opintojen loppuvaiheessa strukturoidulla kyselylomakkeella (Liite 1). Strukturoidussa kyselylomakkeessa kysymysten ja väitteiden muodot sekä niiden esitysjärjestys on aina sama (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208; Ruusuvoori & Tiittula 2005a, 11). Kysely toteutettiin tutkimuksen ensimmäisenä vuonna opintojen yhteydessä. Kysely suoritettaessa läsnä oli 13 opiskelijaa, jotka kaikki vastasivat kyselyyn. Myöhemmin kysely toteutettiin aikataulujen risteävyyden vuoksi sähköpostitse vielä niille neljälle opiskelijalle, jotka eivät olleet läsnä oppitunnilla. Lopulta 15 opiskelijaa vastasi kyselyyn. Kahdelta ei koskaan saatu vastausta. Tutkimuksen toisena vuonna kysely toteutettiin aikataulujen risteävyyksien vuoksi kokonaan sähköpostitse. Kysely lähetettiin 17 opiskelijalle, joista kuusi vastasi kyselyyn. Kyselyyn ei koskaan vastannut 11 opiskelijaa.

Kyselylomakkeessa perusopinto-opiskelijat valikoivat annettujen musiikin opiskelun muotojen joukosta sellaisia muotoja, joita he olivat toteuttaneet ennen musiikkikasvatuksen perusopintojen alkamista. Valmiiden vaihtoehtojen lisäksi opiskelijoilla oli mahdollista esittää myös sellainen musiikin opiskelun muoto, jota ei ollut tarjottu lomakkeessa. Lisäksi opiskelijat vastasivat kahteen avoimeen kysymykseen. Näillä kysymyksillä tarkennettiin aiempia musiikkiopintoja ja tiedusteltiin niiden koettua merkitystä musiikkikasvatuksen perusopintojen näkökulmasta (ks. Liite 1).

Kaikki kyselylomakkeet analysoitiin huolellisesti tutkijan toimesta. Tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin tutkimusjoukko jakautui aiempien musiikkiopintojen sekä musiikkikasvatuksen aikaisten kokemusten näkökulmasta. Tarkastelun perusteella kysely-

lomakkeeseen vastanneiden perusopinto-opiskelijoiden ryhmät voitiin jakaa neljään eri kategoriaan. Ryhmät jaettiin kategorioihin K1–K4 aiempien musiikkiopinnot laadun mukaan (Taulukko 3).

TAULUKKO 3. Haastatteluun valikoituneiden perusopinto-opiskelijoiden jakautuminen kategorioihin.

Kategoria	Aiemmat musiikkiopinnot	Tutkittavat	
		Ensimmäinen tutkimusvuosi	Toinen tutkimusvuosi
K1	Yksityistunnit, kansalaisopisto	2	1
K2	Musiikkiopisto-opinnot	4	1
K3	Itsenäinen opiskelu, bändikerhot	6	0
K4	Yksityistunnit, kansalaisopisto ja musiikkiopisto-opinnot	3	4
Yhteensä		15	6
		21	

Tämän jälkeen eri kategorioita edustaville opiskelijoille lähetettiin sähköpostitse kutsu haastatteluun. Ensimmäisenä tutkimusvuonna haastattelukutsuja lähetettiin 13 opiskelijalle (10 naista, kolme miestä). Kaksi lomakkeen täyttäneistä kieltäytyi jo siinä vaiheessa haastattelusta. Haastattelukutsuun vastasi myöntävästi viisi opiskelijaa (kaikki naisia), kieltävästi kaksi opiskelijaa (naisia) ja kuudelta ei koskaan saatu vastausta (kolme miestä, kolme naista). Hyvällä onnella haastatteluun suostuneet henkilöt edustivat kaikkia kategorioita, joten erillisiä pyyntöjä ei tarvinnut uudestaan lähettää. Toisena tutkimusvuonna haastattelukutsuja lähetettiin viidelle opiskelijalle (kaksi naista, kolme miestä). Yksi lomakkeen täyttäneistä kieltäytyi jo siinä vaiheessa haastattelusta (nainen). Haastattelukutsuun vastasi myöntävästi kolme opiskelijaa (yksi nainen, kaksi miestä), kahdelta ei koskaan saatu vastausta (yksi nainen, yksi mies). Haastatteluun suostuneet henkilöt edustivat kategorioita K1 ja K4.

7.3 Haastattelu

Tutkimuksen toiseksi menetelmäksi valikoitui haastattelu, koska se on fenomenografi-
sessa tutkimuksessa tyypillisimmin käytetty tutkimusmenetelmä. Haastattelussa pyri-
tään kuvaamaan ja valaisemaan yksilön suhdetta hänen omaan kokemukseensa ilmiöstä.
Tavoitteena on ymmärtää yksilön antamaa näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan
toiveena on, että haastateltava heijastaisi omia käsityksiään ja kokemuksiaan tutkimus-
kohteesta mahdollisimman aidosti. Haastattelu etenee tutkittavan vastausten osoittamas-
sa suunnassa ja haastattelijan täydentävät kysymykset selventävät epäselviksi jääneitä
merkityksiä. Haastattelussa painotetaan haastateltavan käsityksiä ja kokemuksia tutkit-
tavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 31–32.)

TAULUKKO 4. Haastateltavien jakautuminen kategorioihin.

Kate- goria	Haastateltavien lukumäärä			Tunniste		
	Perusopinto-opiskelijat		Aine- opiskelijat	Perusopinto-opiskelijat		Aine- opiskelijat
	1. vuosi	2. vuosi		1. vuosi	2. vuosi	
K1	2	1	2	H1a H1b	H1c	AH1a AH1b
K2	1	-	1	H2a	-	AH2
K3	1	-	-	H3	-	-
K4	1	2	1	H4a	H4b H4c	AH4
Yhteensä	5	3	4			
	12					

Haastateltavien jakautuminen eri kategorioihin on mallinnettu yllä olevaan taulukkoon
(Taulukko 4). Perusopinto-opiskelijoista valikoitui haastatteluun alkukartoituksen pe-
rusteella kahdeksan opiskelijaa. Haastateltavista kolme kuului kategoriaan yksi (K1) ja
kolme kategoriaan neljä (K4). Loput kaksi perusopinto-opiskelijaa jakautuivat kukin
yhteen jäljellä olevaan kategoriaan (K2–K3). Aineopinto-opiskelijoista tutkijan pyyn-
nöstä haastatteluun osallistui neljä opiskelijaa. Heistä kaksi kuului kategoriaan yksi

(K1). Loput kaksi aineopintojen opiskelijaa jakaantuivat kategorioihin kaksi (K2) ja neljä (K4), yksi kumpaankin. Haastateltaville annettiin tunniste kategorioiden mukaan (ks. Taulukko 4).

Haastattelut toteutettiin musiikkikasvatuksen opetustiloissa, ja ne ajoittuivat kunkin ryhmän opintojen päätösvaiheeseen tai sen jälkeiseen aikaan. Kaikki haastattelut suoritettiin neljän kuukauden kuluessa opiskelijan opintojen päättymisestä. Osa haastatteluista kerättiin yhteistyössä toisen tutkijan kanssa, minkä vuoksi neljässä haastattelussa oli haastateltavan lisäksi toinen tutkija. Kahdeksassa haastattelussa paikalla oli haastateltavan lisäksi vain yksi tutkija.

Fenomenografisen tutkimusperinteen mukaisesti haastattelut suoritettiin ennalta määrättyjen avoimien kysymysten avulla (Liite 2). Kysymykset eivät välttämättä olleet tarkkarajaisia ja rakentuivat tutkimukselle asetettujen sekä ennalta pohdittujen kysymysten vaaraan. (Niikko 2003, 31–32.) Kyseessä on siis puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa kysymykset ovat ennalta määrättyjä, mutta niiden järjestys sekä muoto saattavat vaihdella (Eskola & Vastamäki 2010, 28; Ruusuvuori & Tiittula 2005a, 11).

Haastattelussa syvennettiin näkemystä opiskelijoiden opintoja edeltäneistä musiikillisista taustoista sekä niiden koetuista merkityksistä musiikkikasvatuksen perus- ja aineopinnoissa. Lisäksi selvitettiin opiskelijoiden nimeämiä syitä sille, että he olivat hakeutuneet opintoihin, ja miten he kokivat opetuksen vastanneen heidän odotuksiaan. Haastattelussa annettiin tilaa myös esiin nouseville yllättäville teemoille. Haastattelut kestivät kymmenestä neljäänkymmeneen minuuttiin ja ne äänitettiin.

Analysointivaiheessa äänitteet litteroitiin. Litteroidut haastattelut analysoitiin fenomenografisen analyysimenetelmän avulla. Litteroidut haastattelut luettiin huolellisesti läpi useaan kertaan. Haastatteluissa esiin nousseet ajatukset kategorioitiin, ja niiden pohjalta tutkimuskysymyksiä tarkennettiin. Kategoriat on esitelty tulososiossa tutkimuskysymyksiin yhdistettyinä. Tutkimuksen aineisto annettiin toiselle tutkijalle, joka myös analysoi aineiston raakamateriaalivaiheesta saakka. Molempien tutkijoiden tulokset olivat yhtenevät, minkä kautta saatiin vahvistettua tutkimuksen reliabiliteettia (Cohen, Manion & Morrison 2000, 113–114; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara. 2009, 231).

7.4 Menetelmän luotettavuus

Tutkimus toteutettiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa selvitettiin koko tapauksen taustatekijöitä ja saatiin kokonaiskuva tapauksesta. Toisessa vaiheessa saatua informaatiota pyrittiin vielä syventämään haastattelujen avulla. Näin tapauksesta ja tutkittavien kokemuksista saatiin riittävän luotettava ja kattava kuva. Lisäksi kun tutkimuksessa käytetään useampaa kuin yhtä tutkimusmenetelmää, puhutaan metodien yhdistämisestä (mixed methods) eli metoditriangulaatiosta. Käyttämällä kahta menetelmää tarkennettiin tutkimuksen validiutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkimuskysymykset eivät perustu tutkijan esiolettamuksiin tutkittavasta aiheesta, vaan niiden tulisi olla mahdollisimman vähän ennalta valmisteltuja. Tällä pyritään auttamaan tutkittavalle tilaa ja mahdollisuus kuvata omia kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 31–32.) Tutkimuksen ja analyysivaiheiden edetessä tutkimuskysymyksiä tarkistettiin useaan kertaan, jolloin mahdollistettiin se, että tutkimuskysymykset ja tutkimusaineisto vastasivat hyvin toisiaan, minkä kautta saatiin paremmin tutkittavien kokemukset esille.

Vaikka kyselylomakkeessa oli valmiiksi tarjottuja vaihtoehtoja edeltäneistä musiikkiopinnoista, lomakkeessa annettiin kuitenkin mahdollisuus kertoa sellaisestakin musiikin opiskelun muodosta, jota ei listassa esiintynyt. Avoimilla kysymyksillä pyrittiin lisäksi täsmentämään taustatietoja, jotta kerätty tieto olisi riittävän monipuolista haastattavien valitsemiseksi. Kaikki lomakkeen täyttäneet vastasivat avoimiin kysymyksiin. Vastauksista saatiin tärkeää tietoa mm. edeltävien musiikkiopintojen pituudesta, laadusta ja tasosuorituksista, mikä lisäsi mahdollisuuksia valita mahdollisimman edustava joukko haastatteluun.

Haastattelut toteutettiin, kun tutkittavien opinnot olivat päättymässä tai päättyneet, jotta koko opintokokonaisuuden opinnot voitiin huomioida tutkimuksessa. Haastattelut pyrittiin suorittamaan melko pian opintojen päätyttyä, jolloin opinnot olivat vielä tuoreessa muistissa. Osa haastatteluista siirtyi kuitenkin aikataulusyistä muutaman kuukauden päähän opintojen päättymisestä. Kävi kuitenkin ilmi, että myöhemmin haastatelluilla opinnot olivat vielä hyvin muistissa. Tutkimusjoukko saattaa myös ymmärtää haastattelujen kysymykset tai lomakekyselyjen kysymykset eri ajatusmallin mukaan, kuin miten

ne on tutkimuksessa ajateltu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara. 2009, 231–232). Tämän vuoksi kaikki kysymykset esitettiin henkilöillä, jotka sopivat tutkimusjoukon jäsenen määritelmään (Cohen, Manion & Morrison 2000, 260–261).

Haastateltaville annettiin mahdollisuus kertoa myös sellaisista asioista, jotka eivät varsinaisesti kuuluneet haastattelurungon kysymyksiin. Näin saatiin arvokasta lisätietoa. Haastattelun etuna on se, että menetelmä mahdollistaa vastausten syventämisen ja tulokinnan. Vuorovaikutustilanteessa tutkijalla on mahdollisuus nähdä haastateltavan eleet ja ilmeet. Lisäksi vastauksia ja kysymyksiä on mahdollista selventää. Haastattelumenetelmän ansiona pidetäänkin sen joustavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205–206.) Haastattelutilanteesta pyrittiin luomaan luonnollinen ja kiireetön, jotta haastateltavat saisivat rauhassa pohtia vastauksiaan ja tuoda esiin rehelliset näkemyksensä. Haastateltaville painotettiin, että haastattelut pidetään salassa.

Perusopinto-opiskelijoiden ensimmäisen tutkimusvuoden haastatteluissa läsnä oli kaksi tutkijaa, koska kyseisen vuoden aineistoa hyödynnettiin myös toisessa tutkimuksessa. Näin ollen kahdestatoista haastattelussa neljässä oli paikalla kaksi tutkijaa. Tämä mahdollisti täsmällisemmän ja syvämuotoisemman haastattelun. Toinen haastattelijoista pyrki viemään haastattelurunkoa eteenpäin ja toinen keskittyi kuuntelemaan ja esittämään lisäkysymyksiä. Tämä menetelmä johti siihen, että haastatteluista saatiin enemmän ja monipuolisempaa tietoa. Samalla varmistettiin tutkimuksen validiutta ja vahvistettiin tutkimuksen reliabiliteettia (Cohen, Manion & Morrison 2000, 112, 114; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231, 233). Kahden tutkijan ensimmäisenä tutkimusvuonna luoma haastattelutilanne toimi esimerkkinä myös toisena vuonna tehtäville haastatteluille. Tällöin tutkija osasi kysyä haastateltavilta monipuolisesti tutkimukseen liittyviä kysymyksiä.

Kaikki haastattelut äänitettiin aineiston kattavuuden ja tallessa pysymisen varmistamiseksi. Empiirisen tutkimuksen mahdollistamiseksi kokemus on saatettava tutkittavaan muotoon (Perttula 2008, 140), joten äänitetyt haastattelut litteroitiin. Haastattelujen nauhoittaminen myös paransi tutkimuksen reliabiliteettia (Cohen, Manion & Morrison 2000, 280–281), sillä niihin voitiin palata myöhemmin.

Kahden tutkijan päätyminen samanlaiseen tulokseen vahvistaa tutkimuksen reliabiliteettia (Cohen, Manion & Morrison 2000, 113–114; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231). Tätä hyödynnettiin myös käsillä olevassa tutkimuksessa. Tutkimuksen tulokset annettiin analysoitavaksi rinnakkaisarvioitsijalle, joka osallistui tulosten analysointiin heti analyysiprosessin alkuvaiheessa. Näin tutkimuksen luotettavuutta saatiin kasvatettua. (Niikko 2003, 40) Kahden tutkijan tarkkailun pohjalta tutkimusaineistosta saatiin täsmällisemmin ja luotettavammin esiin sen tarjoamat vastaukset.

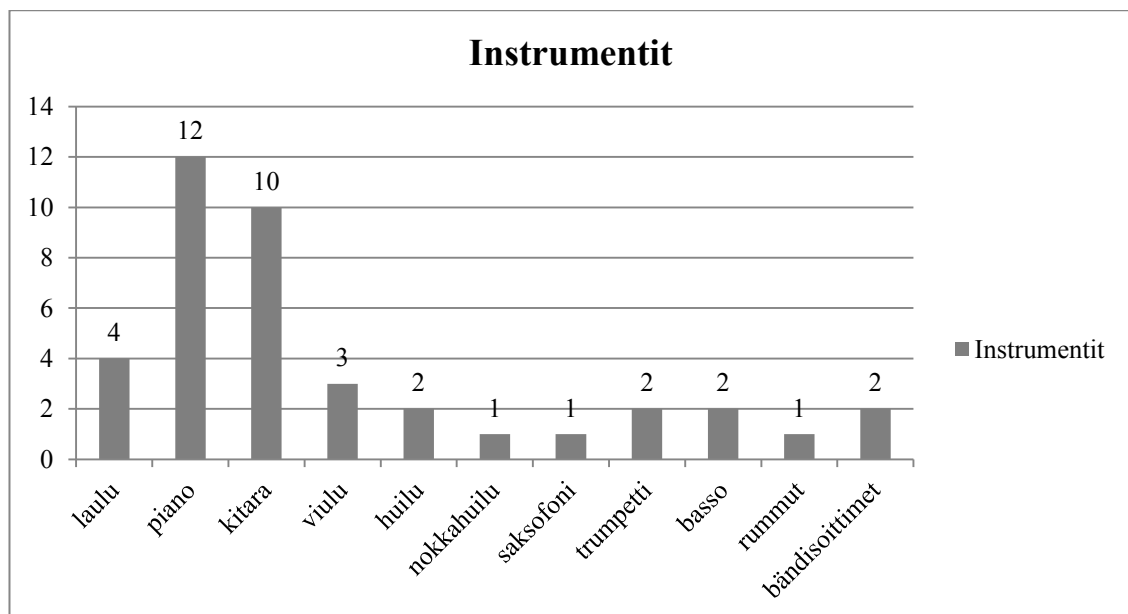
8 TULOKSET

8.1. Minkälaisia musiikillisia taustoja musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoilla esiintyy?

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, minkälaisia musiikillisia taustoja musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoilla esiintyy. Vastauksia etsittiin sekä kyselylomakeaineistosta että haastatteluaineistosta. Kyselylomakeaineisto kattoi koko perusopinto-opiskelijoiden tutkimusjoukon (n=21). Haastatteluaineisto koostui syvällisemmän tarkastelu kohteena olleista perusopinto-opiskelijoista (n=8) sekä aineopinto-opiskelijoista (n=4).

8.1.1 Musiikilliset taustatekijät kyselylomakeaineistossa

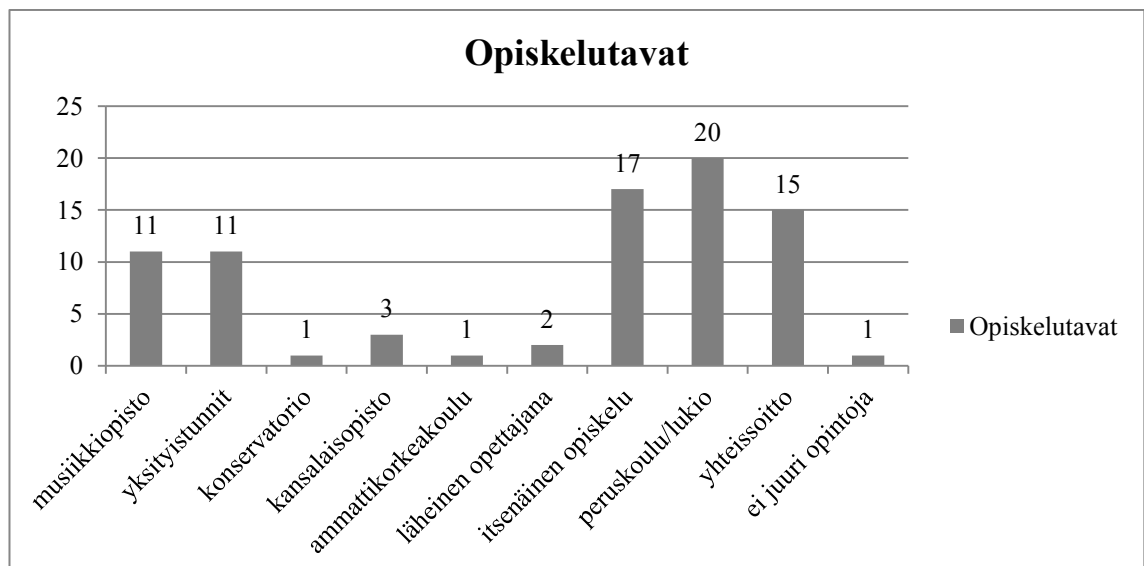
Kyselylomakeaineiston pohjalta voidaan todeta, että musiikkikasvatuksen perusopinto-opiskelijat omaavat monipuolista ja eritasoista osaamista eri instrumenteissa (Kuvio 1).



KUVIO 1. Perusopinto-opiskelijoiden hallitsemat soittimet sivuaineopintoja aloitettaessa.

Vastauksien mukaan yleisimmät opiskellut soittimet olivat piano ja kitara. Kahdestakymmenestä yhdestä opiskelijasta kaksitoista hallitsi pianon soittoa jollain tasolla perusopintoja aloittaessaan. Kitaraa oli soittanut kymmenen opiskelijaa. Tämän lisäksi opiskelijoilla oli taitoja myös muissa yksittäisissä instrumenteissa. Lisäksi moni opiskelija osasi soittaa useampaa kuin yhtä soitinta.

Myös siinä, miten perusopinto-opiskelijat olivat hankkineet musiikillisia taitojaan, ilmeni vaihtelua (Kuvio 2). Kaikki tutkittavat valitsivat useamman kuin yhden opiskelumuodon, kun heiltä tiedusteltiin heidän musiikkikasvatuksen perusopintoja edeltäviä musiikin opiskelun tapojaan. Suurin osa opiskelijoista mainitsi itsenäisen opiskelun yhdeksi musiikin opiskelunsa muodoista. Osa oli opiskellut pääsääntöisesti itsenäisesti ja osa oli lisäksi käynyt soittotunneilla. Hyvin monet (15) olivat myös harjoitelleet erilaisissa yhteissoittoryhmissä (orkesterit, bändit ja kuorot). Koulu puolestaan näyttäytyi aineistossa merkittävänä musiikkia opettavana tahona. Kaikki yhtä tutkittavaa lukuun ottamatta merkitsivät koulun yhdeksi oppimisensa lähteeksi. Soittotunneilla musiikkiopistossa tai yksityisellä opettajalla, tai molemmissa, oli käynyt yli puolet (15) perusopinto-opiskelijoista (Taulukko 3). Perusopinto-opiskelijoiden tutkimusjoukosta vain itsenäisesti ja/tai yhteissoitossa opiskelleita oli kuusi opiskelijaa.



KUVIO 2. Perusopinto-opiskelijoiden musiikinopiskelutavat ennen sivuaineopintojen alkamista.

Musiikkiopistossa opiskelleet opiskelijat (11) olivat yhtä tutkittavaa lukuun ottamatta suorittaneet omassa instrumentissaan myös tasosuorituksia sekä suorittaneet teoriaopintoja. Suurin osa taso- ja teoriaopintoja suorittaneista tutkittavista oli saavuttanut opinnoissaan tason 3/3 (PT3). Kaksi perusopinto-opiskelijaa olivat lisäksi jatkaneet soitinopintojaan eteenpäin ja suorittaneet D-tutkinnon instrumentistaan. Myös teoriaopinnoissa oli suoritettu tutkintoja. kahdestakymmenestäyhdestä perustutkinto-opiskelijasta yksi oli suorittanut teorian peruskurssin ja yksi 2/3-tutkinnon. Lisäksi seitsemän oli suorittanut 3/3-tutkinnon ja yksi oli saavuttanut musiikin teorian D-tutkinnon. Kyselylomakeaineiston perusteella teoriaopintoja suoritettiin musiikkiopistossa sekä musiikkiluokalla.

8.1.2 Musiikilliset taustatekijät haastatteluaineistossa

Kun kysymystä, minkälaisia musiikillisia taustoja musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoilla esiintyy, tarkasteltiin haastatteluaineiston pohjalta, esiin nousi kaksi selkeää kategoriaa (Taulukko 5). Toinen kategorioista muodostui opiskelijoiden aikaisempien musiikin opintojen ympärille ja toinen käsitti opiskelijoiden kokemuksia musiikin merkityksestä heidän elämässään. Molempien kategorioiden alle muodostui useampi alakategoria.

TAULUKKO 5. Tutkittavien musiikilliset taustatekijät

Kategoria	Alakategoria	Esimerkkisitaatti
Aiemmat opinnot	Opiskelumuoto	<i>H3: ”--- niinku innostuin itse oppimaan, ja sit isä, isä osaa, ni on auttanu mua siinä.”</i>
	Opintojen kesto	<i>H2: ”No alkaen ihan pienestä pitäen”</i>
	Hallitut soittimet	<i>H1c: ”No pianoo lähinnä --- vapaasäestystunteja. Ja kitaraa itse opeteltu ---”</i>
	Teoriatiedot	<i>H4c: ”Ja sit musiikin teorian mä oon opiskellu musiikkiopistossa kans.”</i>
	Koulumusiikki	<i>H1a: ”---ja sit kolmannel luokal mä menin musiikki-luokalle ---”</i>
Musiikin merkitys	Musiikin kokemuksellisuus	<i>H4c: ”Jotenki se, et saa olla ite omakohtasesti mahdollisimman lähellä sitä musaa ---”</i>
	Musiikin merkitys elämässä	<i>AH1a: ”No ylipäätään musiikki on totta kai ihan hirveen tärkeitä itselleen.”</i>
	Musiikki, toiminta ja yhteisöllisyys	<i>H2: ” --- tavallaan se itse tekeminen, mä tykkään siitäkin ihan todella paljon. ---”</i>

8.1.2.1 Tutkittavien aiemmat musiikkiopinnot

Kuten edellä todettu, yhdeksi kategoriaksi musiikillisten taustatekijöiden kartoittamisessa nousi tutkittavien aiemmat musiikkiopinnot (ks. Taulukko 5). Haastatteluaineistosta esille nousi viisi alakategoriaa. Ensimmäinen alakategoria koostui haastateltavien aiempien musiikkiopintojen opiskelumuodoista. Toisessa alakategoriassa pohdittiin opintojen kestoa. Aineiston kolmannessa alakategoriassa hahmoteltiin haastateltavien hallitsemia soittimia. Neljänneksi alakategoriaksi muodostui tutkittavien aiempien musiikinopintojen kautta saavutetut teorian tiedot. Viidenneksi alakategoriaksi nousi koulumuusiikki ja se, miten haastateltavat ovat kokeneet kouluaikaiset musiikin opintonsa.

Opiskelumuoto

Kuten kyselylomakeaineistossa, myös haastatteluaineistossa ilmeni vaihtelua sivuaineopiskelijoiden musiikin opintojen opiskelumuodoissa. Perusopinto-opiskelijoista kolme oli käynyt yksityistunneilla tai kansalaisopistossa, yksi oli opiskellut musiikkiopistossa, yksi oli opiskellut lähinnä itsenäisesti läheisen ohjauksessa ja kolme oli opiskellut sekä yksityisopetuksessa tai kansalaisopistossa että musiikkiopistossa.

H1b: ” --- ja sit mä aloin käymään yksityistunneil siin samas kansalaisopistos ihan rämpyttämässä. --- ”

H2: ”Joo, suorittanu 3/3 asti kaikki. Teoriat ja sit piano. --- ”

H3: ” --- enkä oo käynyt tunneilla tai mitään, mut et niinku innostuin ite oppimaan ja sit isä, isä osaa, ni on auttanu mua sit siinä. --- ”

H4a: ”--- oon ollu musiikkiopistossa 19-vuotiaaks asti ja sit mä oon siellä myös käynyt piano- ja laulutunneilla muutaman vuoden. Sit mä oon lisäksi käynyt yksityisellä tota pari vuotta, ni pianotunneilla. ”

Myös aineopinto-opiskelijoiden aiemmissä musiikkiopinnoissa ilmeni vaihtelua. Haastateltavista kaksi oli käynyt yksityistunneilla tai kansalaisopistossa, yksi oli opiskellut musiikkiopistossa ja yksi oli opiskellut sekä yksityisopetuksessa tai kansalaisopistossa että musiikkiopistossa. Aineopinto-opiskelijoista yksikään ei ollut opiskellut musiikkia

lähinnä itsenäisesti. Haastateltavien puheissa nousi esille bändiharrastaminen yhtenä musiikkiharrastuksia täydentävänä muotona. Tasosuorituksia musiikissa olivat suorittaneet musiikkiopistossa opiskellut haastateltava, sekä toinen yksityisillä tunneilla käyneistä haastateltavista.

AH1a: ”Aloitin pianotunnit kahdeksan vuotiaana --- menin pianotunneille yksityiselle ---”

AH2: ”Mä oon soittanu pianoo musiikkiopistossa kahdeksanvuotiaasta lukion loppuun.”

AH4: ”Mä aloitin kuorolaulamisen tokaluokalla ja sit mä soitin pianoo kans kaks vuotta --- Sen jälkeen seuraava homma on sit ollu omaehtoinen bändiharrastus koulun kautta yläkoulussa. Ja siit eteenpäin, ni tota pelkästään bänditouhuu, sitte vuoden musiikin teorian ja klassista laulua tunneilla [musiikkiopistossa ja kansalaisopistossa].”

Opintojen kesto

Sekä perus- että aineopiskelijoilla opintojen kestossa ilmeni eroavaisuuksia. Siinä missä toinen oli innostunut aloittamaan musiikin harrastamisen yläkouluikäisenä, toinen oli kasvanut musiikin parissa lapsuudesta lähtien. Myöhemmin aloitettua musiikkiharrastusta ei kuitenkaan koettu haitaksi. Osalla haastateltavista musiikin harrastaminen oli alkanut toisen instrumentin parissa, minkä jälkeen mukaan tai tilalle oli tullut uusia soitto- ja musiikkiharrastuksia. Musiikkia oli harrastettu omasta aloitteesta, ja toisinaan perhetaustalla oli voinut olla vaikutusta harrastuksen aloittamiseen.

H3: ”Mää niinku alotin soittaa kitaraa ja pianoo sillee, et mä olin... Olink mä kolmetoista, neljätoista.--- enkä oo käyny tunneilla tai mitään, mut et niinku innostuin ite oppimaan ja sit isä, isä osaa, ni on auttanu mua sit siinä. ---”

AH4: ”Mä aloitin kuorolaulamisen tokaluokalla ja sit mä soitin pianoo kans kaks vuotta --- Sen jälkeen seuraava homma on sit ollu omaehtoinen bändiharrastus koulun kautta yläkoulussa ---”

H3: ”Mut toisaalta ihan hyvin mä oon nyt kasvanu tälleeki, vaik se sit alko vähän myöhemmin se [musiikillinen] innostus.”

H4a: ”Joo, elikkä mä oon soittanu viisvuotiaast asti viulua, eli se käsittää sitten 18 vuotta. ---rumpuja mä oon joskus soittanu, ku mun molemmat veljet soittaa rumpuja ---”

AH1a: ”Aloitin pianotunnit kahdeksan vuotiaana, koska olin kuulemma itse kysynyt, että pääsenkö pianotunneille.”

H1a: ”Se pianojuttu, --- olik se niinku mun vanhempien idea.”

Hallitut soittimet

Useita hallittuja soittimia löytyi sekä perus- että aineopinto-opiskelijoilta. Kaikki haastateltavat olivat soittaneet jonkinasteisesti pianoa. Kitaraa oli opetellut soittamaan kahdeksan kahdestatoista haastateltavasta. Viisi haastateltavaa mainitsi erikseen myös bändisoittimet osaamisalueekseen. Lisäksi haastateltavilta löytyi taitoja muissa instrumenteissa, kuten ukulelessa, saksofonissa ja viulussa. Taitoja oli hankittu elämän varrelta ja toisiin soittimiin oli panostettu enemmän, toisia oli opiskeltu kevyemmin.

H1a: ”--- olikohan se ekal luokal, mä aloin käydä pianotunneil. --- Lukios mä halusin alkaa soittaa kitaraa. --- alakoulun aikoihin me soitettiin nokka-huilulla. --- Ja sitten ukulele on ollu muutaman vuoden täs nyt. ---”

AH1a: ”--- soitin niinku klassista pianoo --- sitten lukiossa tuli bändikuviot mukaan niinku koulus bändikerhon muodossa --- opettelini ite soittaa kitaraa ja bassoo ja sit se on vähän niinku oikeestaan siit asti eläny se bändijuttu siin ---”

H4a: ” --- viisvuotiaast asti viulua, eli se käsittää sitten 18 vuotta --- piano ja laulutunneilla muutaman vuoden --- rumpuja mä oon jotain joskus soitta-

nu, kun mun molemmat veljet soittaa rumpuja, että sen vertaa mä oon sitä soittanu. ---”

Kaikkien haastateltavien välillä oli eroja siinä, oliko opintoja jatkettu yhden instrumentin kanssa pitkään, vai oliko kokeiltu monenlaisia soittimia lyhytaikaisemmassa muodossa.

H1b: ”--- mä soitin alakoulus, mä oon soittanu pari vuotta pianoo, niinku tunneilla käyny. --- Mut sitte jossain vaihees mä en tykänny, tai mä halusin vaihtaa kitaraan, ja sit tota... Alotin joskus kutosluokalla soittamaan kitaraa. --- Mä olin kans alakoulus sellases bändikerhossa --- Me jatkettiin niinku periaattees sen bändin kaa viel sillee seiska ja kasiluokan kaa --- Ja sitten lukios mä soitin myös saksofonii. ”

AH1b: ”--- kolme vuotta viulu tunneil, ja sitten vaihtanu kolmannel vuodel pianoon ---”

H2: ” --- pianonsoiton aloitin seitsemänvuotiaana, ja sitä harrastin aina tonne lukion, varmaan toiselle luokalle asti. ---”

AH2: ”Mä oon soittanu pianoo musiikkiopistossa kahdeksanvuotiaasta ---”

Teoriatiedot

Haastateltavilla teoriataidot kulkivat pitkälti käsi kädessä musiikkiopisto-opintojen kanssa. Yksi perusopinto-opiskelija satoi teoriaopintojen suorittamisen musiikkiopisto-opintojen lisäksi kansalaisopisto-opintoihin sekä yhden pääinstrumentin hallintaan. Musiikin teoriaa opittiin kuitenkin myös koulussa tai yksityistunneilla soitinopintojen ohella. Toisilla haastateltavilla teoriapohja oli toisia vahvempi. Osalla teoriaopintoja ei ollut lainkaan, vaan teoriatieto oli saavutettu käytännön kokemuksen kautta.

H2: ”Joo, suorittanu 3/3 asti kaikki. Teoriat ja sit piano. ---”

H4c: ”Ja sit musiikin teorian mä oon opiskellu musiikkiopistossa kans.”

H1a: ”No, kyl mä niinku oon tosi kiitolline siit, et mä oon käyny ne pianotunnit, ja et mä, et meil siel musiikkiluokal oli myös niinku musiikin teoriaa --”

*AH1a: ”Sitte tota menin pianotunneille yksityiselle --- suoritin sen 3/3-tutkinnon jossain vaihees niinku musiikkiopistoon, vaikken musiikkiopistos-
sa ole ollut.”*

H1b: ”Ei yhtään oo [teoriaopintoja]. Se on sit kans se, mikä niinku... Huomaa, et se on just sit jääny, ku ei oo mitään semmost pääsoitinta ja on just soittanu jossain kansalaisopistos vaan, eikä missään musiikkiopistol.”

AH1b: ” Ja tosiaan ei oo mitään teoreettist koulutust, et kaik sit mitä on niinku musiikin teoriast, ni ne on sit tullu sielt sit sitä kautta ku on opiskellu uusii kappalei ---”

H3: ”--- Mä en oikein nuoteist osaa lukee kunnol, et mä oon niinku pianooki soittanu just sillee niinku et hakenu niit. Ja nyt sit vanhemmal iäl vast koittanu kattoo vähän jotain nuottei.”

Koulumusiikki

Peruskoulun musiikin opetuksen kohdalla eroa haastateltavien välille teki opiskelu tavallisella tai musiikkipainotteisella luokalla opiskelu. Neljä haastateltavista oli käynyt koulua musiikkiluokalla. Loput kahdeksan olivat käyneet peruskoulun painottomalla luokalla. Soittotaitojen harjoittamisen suhteen musiikkiluokalla opiskelu ei tässä tutkimuksessa näyttäytynyt suurena erottavana tekijänä tutkittavien välillä. Musiikkiluokalla oli näiden tutkittavien kohdalla keskitytty enemmän omiin instrumentteihin, klassiseen soittamiseen ja laulamiseen.

H1a: ” --- ihan ku me oltais vaan laulettu aina [musiikkiluokalla]. En mä muista, et me oltais kauheesti soitettu.---”

H2: ”Esiintymiset oli pääasiassa aina laulukeikkoja. --- Aika harvoin meil oli mitään soittimia mukan meidän keikoilla, mitä nyt jotain viuluja tai jo-

tain poikkihuiluja joissain biiseissä. Mutta meidän oma opettaja säesti aina. --- Me ei ikinä soitettu bändisoittimia, mikä on mun mielestä todella kummallista. --- Me on keskitytty lähinnä niihin meidän omiin soittimiin. Et jos jokasella oli joku oma instrumentti ---”

H4c: ”Mä oon ollu musiikkiluokalla, olin koko peruskoulun. Aloitin samalla trumpetin soiton, ku mä, meil kuuluu alottaa joku orkesterisoitin kolmannella, ni mä soitin sitä koko peruskoulun.”

AH2: ”--- olen mä ollu musiikkiluokalla, --- mutta seki oli aika klassista ---”

Yhden haastateltavan kohdalla musiikkiluokalla opiskelu oli kuitenkin ollut merkittävä tekijä elämässä ja tässä tapauksessa sitä voidaan pitää myös tutkimuksen näkökulmasta merkittävänä taustatekijänä. Haastateltavan kokemuksen mukaan opiskelu musiikkiluokalla oli auttanut myönteisen musiikkisuhteen muodostumisessa. Tutkittava koki musiikin myös yhdistäväksi tekijäksi luokkakavereiden kesken.

H2: ”--- se pohja on luotu jotenki silleen niinku et on semmoset hyvät kokemukset, ni tota, sit ku musiikkiluokal must tuntu, et se oli meidän juttu, niin oikeesti meil oli tosi vahva semmonen side --- pääasias oli semmonen, et tää on se meidän juttu. Et täs me ollaan hyviä.--- koska meil oli niin hyvä luokka ja kaikki, ni sit se on ollu aina tosi positiivinen se suhde musiikkiin --- se on ollu tosi iso osa meitä, et se on jännä, miten voi vaikuttaa niin paljon ---”

Painottomalla luokalla opiskelleiden muistoissa peruskoulun musiikin opetus esiintyi muun muassa erilaisina esiintymis- tai soittomuistoina. Koulusoittaminen saattoi motivoida harjoittelemaan lisää. Yksi haastateltava koki, että yläkoulun musiikin opetus on erityisesti innostanut häntä musiikin pariin. Toisaalta koulun musiikin opetus saattoi tutkittavista tuntua myös pintapuoliselta puuhastelulta. Useamman tutkittavan kohdalla yläkoulun aikaiset bändikuviot toimivat musiikillisena innoittajana. Yksi tutkittava ka-tui, ettei ennen perusopintoja ollut osallistunut bänditoimintaan.

H3: ” --- Ja sit ku niit oli, tai just kitaraa esimerkiks oli, silloin niinku yläasteel opeteltiin oi koulussa soittaa, ni se viel vähän kans motivoi. ”

H3: ”--- Ni mä olin niinku ihan innoissaan yläasteella, et tällast sen musiikinopiskelun kuuluu olla. Ja siit se innostus tavallaan yht’äkkiä lähtiki, ku huomasi, et se voi olla niin kivaa. --- Ja kyl se vaikuttaa, kun on saanut positiivisii kokemuksii tollee just kouluopiskelussa, ni totta kai niinku sitä halua jatkaa ---”

H4: ”No kitaraa joskus rämpytettiin, mutta eipä oikeestaan sillai kunnolla.”

H1a: ”Se mua harmittaa, et mä en oo koskaan pienempänä mihinkään sellasii leikkibändeihä edes tai niinku mihinkää semmosii lähteny mukaan ---”

AH4: ”omaehtoinen bändiharrastus koulun kautta yläkoulussa. Ja siit eteenpäin, ni tota pelkästään bänditouhuu ---”

8.1.2.2 Musiikin merkitys tutkittaville

Toiseksi kategoriaksi musiikillisten taustatekijöiden kartoittamisessa nousi musiikin merkitys tutkittaville (ks. Taulukko 5). Haastatteluaineiston perusteella merkitystekijät voitiin jakaa kolmeen alakategoriaan. Ensimmäinen alakategoria käsitti musiikin kokemuksellisen luonteen. Toinen alakategoria hahmotti musiikin käytännön merkitystä elämässä. Aineiston pohjalta kolmanneksi alakategoriaksi muodostui musiikin toiminnallisuus sekä tekemisen kautta avautuva yhteisöllisyys.

Musiikin kokemuksellisuus

Sekä perus- että aineopiskelijat antoivat musiikille vahvoja kokemuksellisia merkityksiä. Musiikki koettiin terapeuttisiksi välineeksi. Se sai aikaan nautintoa ja hyvää fiilistä. Musiikin koettiin vaikuttavan mielialaan tai energiatasoon sekä nostavasti että rauhoittavasti. Musiikin avulla saattoi myös päästä vaikeiden asioiden yli. Haastateltavien kokemuksissa korostui myös musiikin henkilökotainen luonne. Erityisesti omaa musiikkia luodessa musiikki koettiin hyvin läheiseksi ja merkitykselliseksi itselle.

H1a: ”Jotenki se on semmonen aika henkilökohtainen. Tai semmonen, et sit niinku hirveesti pystyy samaistumaan kaikkiin tai tosi moniin lauluihin. ---”

H3: ”--- se on jonkunnäköst terapiaa. sit sil tavalla, et se on niinku sellanen oma tapa niinku mieltää tai pohtii ja päästä joidenki asioide yli ja tällasta. Ja sit myös se ihan, et niinku rakastaa sitä, esimerkiks just sitä laulamista ja esiintymistä.”

AH2: ”Tykkään ite soittaa ja laulaa, se on ihanaa ---”

AH4: ”Ja sen fiiliksen mitä se tuottaa, ni se on jotain korvaamatonta --- on kiva jollai tapaa huomata se, et mitä sit kun saa tehty jotain ite, ja mitä ku säveltää ite ja huomaa, et tä onki just niinku todella hyvää kamaa, ni sit se on merkityksellistä.”

H4c: ”Jotenki se, et saa olla ite omakohtasesti mahdollisimman lähellä sitä musaa, minkä kanssa on tekemisissä ---”

H2: ”--- Välillä sillä on sellanen tosi rauhoittava vaikutus, ja se on se tärkeys, että mä saan itteni rauhalliseks. Sit taas välillä se on sellanen, et niinku menee jonneki jumppaan tai --- se niinkun vaikuttaa omaan mielialaan tai energiatasoon. ”

Musiikin merkitys elämässä

Musiikin merkitys sekä arjessa että elämässä näyttäytyi haastateltavien vastausten pohjalta hyvin kokonaisvaltaisena. Sillä katsottiin olevan merkitystä niin menneessä kuin nykyisessä ajassa. Musiikki oli haastateltaville todella tärkeä osa heidän jokapäiväistä elämäänsä. Joillekin musiikki oli ainoa harrastus, joka heillä oli.

H2: ”Kyl se niinkun on aika vahvasti joka päivä osa elämää, et siinä mielessä ei sitä tuu aatelleekskaan, et kuinka tärkeitä se loppupeleissä on ---”

AH1a: ”No ylipäätään musiikki on totta kai ihan hirveen tärkeitä itselleen. --- kyl se on niinku silleen tosi tärkeä osa elämää.”

H4: ”--- se on niinku ollu tosi tärkeätä, koska periaattees mul ei oo ollu mitään muita harrastuksia. Että se on ollu sellanen, mikä on ollu tosi tärkeä juttu. ”

Musiikki, toiminta ja yhteisöllisyys

Viimeiseksi alakategoriaksi musiikin merkitysten näkökulmasta hahmottui musiikin toiminnallinen luonne. Vastausten perusteella näyttäisi, että mielekkyys musiikissa välittyy osittain tekemisen kautta. Tekemisen yhteydessä tärkeäksi nousi myös yhteisöllisyys. Tärkeäksi koettiin nimenomaan yhdessä tekemisen. Myös musiikin esittäminen oli osalle tärkeää.

H2: ” --- tavallaan se itse tekeminen, mä tykkään siitäkin ihan todella paljon. --- Kyl se itse tekeminen on siinä myös semmonen tärkeä. ”

AH4: ”--- mut sit merkityksellistä mulle siitä tekee se, et se on yhteistoimintaa tai yhteistoiminnallista.”

H1b: ” --- et kui kivaa on soittaa yhdes ja semmonen kans, mä tykkään siitä kauheesti. ---sen kitaran kans niinku, ni laulaa ja soittaa tai sillain esiintyyki vähän. ---”

8.2 Miten musiikkikasvatuksen perusopintojen opiskelijat kokevat musiikillisen taustansa suhteessa annettuun opetukseen opintojen päätyttyä?

Tutkimuksen toisena tehtävänä oli selvittää tutkittavien musiikillisen taustan ja sivuaineopinnoissa annetun opetuksen suhdetta. Vastauksia kysymyksiin etsittiin haastatteluaineistosta. Aineistosta nousi esiin neljä kategorialle: *kokemus omista taidoista*, *kokemus opetuksen eriyttämisestä*, *kokemus eriarvoisuudesta* sekä *näkemykset tarvittavista taidoista opintoja aloitettaessa* (Taulukko 6). Jokaiselle kategorialle löytyi useampi alakategoria.

TAULUKKO 6. Musiikillinen tausta suhteessa annettuun opetukseen.

Kategoria	Alakategoria	Esimerkkisitaatti
Kokemus omista taidoista	Tyytyväisyys taitoihin	H3: ”--- se helpottaa ihan hirveesti, et ku tietää niinku paljon jo ennestään.”
	Kokemus taitojen riittämättömydestä	AH1b: ”--- sit ku tuli tänne, ni huomaski, et ai saakeli, et on aika paljon viel opittavaa.”
	Hyötyjen monipuolisuus	H1b: ”--- mikään ei oo haitannu, mitä on opetellu -- -” H4a: ”--- bassoon kyllä --- mä oon pystyny niinku miettii sen niinku viulun kautta ---”
	Taitojen jakaminen	AH1b: ”--- ja on ollu niinku muilleki jaettavaa.”
	Teoriaopinnot	H1a: ”--- osaa lukee nuottii ja niinku tommoset ihan perusjutut. Ne kyl helpotti ihan älyttömästi --”
	Kevyen musiikin korostaminen	H4: ”--- mä oon tosi vahvasti aina ollu tonne klarin puolelle suuntautunu --- ja sit tää on ollu kuitenkin aika erilaista ---”
	Musiikillinen hahmottaminen	H2: ”--- koska on laulanu pitkään kuorossa, ni tavallaan on pakko oppia kuuntelemaan myös muita ---”

Kokemus opetuksen eriyttämisestä	Erilaisten taustojen huomioiminen	<i>H2: ”--- kun meil on tosi erilaiset taustat--- niin, et se opetus on saatu niinku et kaikki pystyy oleen siin mukana ---”</i>
	Vastuu omasta opiskelusta	<i>H4: ”--- ei niillä tunneilla välttämättä pysty treenaa sit niitä asoit, et ne on aika paljo itsenäist harjotteluu kuiteski.”</i>
	Eriyttämisen erot eri opintojaksoilla	<i>H1a: ”--- siel lähdeitti niinku aika korkeelt tasolt---”</i>
Kokemus eriarvoi- suudesta	Erot työmäärässä	<i>H1b: ”--- jos ei olis mitään pohjaa tai jotain, ni sitte täytyy nähä iteki kyl aika paljon töitä---”</i>
	Opetuksen anti	<i>H2: ”--- hän osaa jo noi kaikki, ni ei hän nyt ehkä oppinu ihan nii paljoo kun mä ---”</i>
	Eriarvoisuuden hyväksyminen	<i>H1b: ”--- et siin mieles on eriarvoises asemas, mut ei sitä voi oikein saadakaan sillai et se ei ois ---”</i>
	Ryhmäjako	<i>H3: ”--- ryhmät, et ne oli jaettu sen mukaan, et onk soittanu ---”</i>
Näkemyks tarvittavista taidoista opintoja aloittaessa	Teoriaopinnot	<i>H1c: ”Varmaan niinku ihan peruskäsitteet teorian puolelta.”</i>
	Soitinten perustaidot	<i>H3: ” --- totta kai niit harjoitellaan täällä, mut et kyl siit on hirveest hyötyy, jos osaa vähän ennestään ---”</i>
	Laulu	<i>H4: ”--- ja tietenki täytyis osata vähän laulaaki ---”</i>
	Yhteissoitto	<i>H1a: ”--- toivon, et mä olisin jotain tollast yhteissoittoa harrastanu --- ni osais soittaa paremmin sellai ryhmäs ---”</i>
	Monipuolisuus taidoissa	<i>H1b: ”--- et on niinku käsitys joka soittimest jonkunlainen vähän ---”</i>
	Henkiset taidot ja uskallus	<i>H1c: ”--- ehkä eniten vaan se semmonen uskallus, rohkeus kokeilla.”</i>

8.2.1 Kokemus omista taidoista

Tarkasteltaessa musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoiden kokemuksia suhteessa musiikkikasvatuksen sivuaineessa annettuun opetukseen, voitiin aineostosta nostaa esiin seitsemän alakategoriaa: *tyytyväisyys taitoihin, kokemus taitojen riittämättömyydestä, hyötyjen monipuolisuus, taitojen jakaminen, teoriaopinnot, kevyen musiikin korostaminen sekä musiikillinen hahmottaminen*. Näiden kategorioiden kautta voitiin hahmottaa, miten omat taidot koettiin suhteessa sivuaineopintoihin.

Tyytyväisyys taitoihin

Ensimmäiseksi alakategoriaksi nousi tutkittavien tyytyväisyys omiin taitoihin suhteessa sivuaineopintoihin. Sekä perus- että aineopiskelijat kokivat aiemmat taidot hyödyllisiksi suhteessa annettuun opetukseen. Sivuaineopintojen opetus ei lähtenyt täysin alkeista, jolloin peruspalikoiden hallinnan kautta sivuaineopinnot tuntuivat selkeämmiltä. Tutkittavien kokemusten perusteella vaikutti siltä, ettei ollut väliä, olivatko hankitut taidot klassisen musiikin koulutuksen piiristä vai bändisoiton puolelta. Jo hankittuihin taitoihin oltiin pääosin tyytyväisiä. Yksi perusopinto-opiskelija harmitteli kuitenkin sitä, ettei ollut osallistunut bänditoimintaan ennen perusopintoja.

H1a: ”No kyl mä niinku oon tosi kiitolline siitä, et mä oon käyny ne pianotunnit, ja et meil siel musiikkiluokkal oli myös musiikin teoriaa --- kaikki tuntuu niin paljon selkeemmältä ja helpommalt, ku tietää oikeesti niinku semmoiset peruspalikat ---.”

H3: ”Kyllähän ne [aikaisemmat musiikkiopinnot] helpottaa ihan hirveesti. Sillee ensinnäki itsevarmuus tullu --- Mut et ihan taidollisestiki myös totta kai, et niinku opetellu pianon ja kitaran soittoa ---”

H4a: ”--- kyl varmaa niist kaikist soittotunneista. Niinku ihan piano ja näistä, ni onhan se ollu se pohja mist lähtee. Ku eihän täällä kuitenkaa niinku ihan täysin alkeista alotettu ---”

AH1a: ”No aineopintoihin, se on painottunu tohon kevyeen musiikkiin ja yhteissoittoon tosi paljon, ni mä koen, et se klassinen, ne pianotunnit on luonu tosi hyvän perustan, et sielt on tullu kaikki niinku perusasiat. ”

H1a: ”Se mua harmittaa, et mä en oo koskaan pienempänä mihinkään sellasii leikkibändeihi edes tai niinku mihinkää semmosii lähteny mukaan ---”

Kokemus taitojen riittämättömyydestä

Esiin nousi myös kokemus aikaisempien opintojen riittämättömyydestä. Yksi aineopinto-opiskelija koki aiemmat opintonsa riittämättömäksi. Helpoksi kokemiensa perusopintojen jälkeen aineopintojen taso olikin korkeampi kuin hän oli odottanut. Pohjakokemuksen vähäisyys näkyi hankaluutena myös perusopinnoissa. Varsinkin pianotuntien teoriapainotteisuus koettiin haasteelliseksi: vaikka tunnin asiat saattoivat olla tutkittaville tuttuja, käytetyt termit hankaloittivat opetuksen seuraamista. Myös opintojen reipas vauhti suhteessa omiin taitoihin koettiin hankaluutena. Yksi perusopinto-opiskelija koki myös ristiriitaa aiemmin oppimansa ja perusopinnoissa opetetun välillä.

AH1b: ”Sit ehkä jos mieltii noit perusopintoj, niin meiän perusopinnois ei ollu mitenkää hirveen niinku vaativa taso --- Ja sit ku tuli tänne, ni huomaski, et ai saakeli, et on aika paljon viel opittavaa.

H1c: ”No siis nimenomaan nä heikommat, joilla ei ollu niin paljon sit sitä pohjakokemusta, ni ne tuntuivat olevan hetkittäin aika pulassa.”

H1a: ”--- se säestys, koska siel lähdettii niinku aika korkeelt tasolt, tai et mä voin kuvitella, et jos mä en olis ikinä soittnu pianoo, ni se olis ollu varmaa aika vaikeeta.”

H1c: ”--- välil taas vedetään niinku niin hurjaa vauhtii teoriataustaa, et ei ihan pysy perässäkään, ja mul on sentään jotain taustaa --- siel on käytetty termejä, jotka on sit ollu sellaisia, et sä tiput puolella välissä, vaik sä periaatteessa tiiät et mikä se asia on.”

*H2: ”--- ilman sitä omaa teoriataustaa, ni mä oisin turhautunu siel piano-tunneil. --- jos mä en ois tienny mikä on terssi tai mikä on septimikäännös --
- ”*

H1a: ”--- mä oon säestäny ilmaisesti ihan väärin [pianoa], --- sekin on nyt vaan ehkä subjektiivinen käsitys”

Hyötyjen monipuolisuus

Aiempien musiikkiopintojen ja saavutettujen musiikillisten taitojen koettiin olevan monipuolisesti hyödyksi sekä perusopinto- että aineopinto-opinnoissa. Monet erilaiset jo opitut taidot nähtiin etuina, oli kyse sitten omaehtoisen harrastamisen kautta saavutetuista taidoista tai musiikkiopisto-opinnoista. Mitään musiikkiin liittyvää aikaisemmin opittua ei pidetty haitallisena sivuaineopintojen näkökulmasta.

H2: ”--- teoriataustasta oli kyllä etua --- kun on soittanu sitä klassist pianoo, ni tavallaan se, no onhan siit hyötyy --- kuorotaustasta on ollu niinkun hyötyä ---.”

H3: ”Emmä usko, et mikään ihan turhaa on --- Kyl mä uskon, et jollain tavalla kaikesta on aina jotain hyötyy.”

AH4: ”Jaa mul ei niinkään yhteissoittojen ja näitten tämmösten kannalt niistä musiikin opinnoista, mut se omaehtoinen työ, mitä mä oon tehny musiikin paris ja sellanen omaehtoinen harrastaminen, ni sil on ollu ihan valtavan suuri merkitys tai helpottava tekijä tähän.”

Sekä perus- että aineopiskelijoiden hankitut taidot musiikin teoriassa koettiin erityisesti hyödyllisinä ja opintoja helpottavina tekijöinä. Esille nousivat myös piano- ja bändisoitintosaaminen. Yksi opiskelija koki pääinstrumentin puuttumisen ja useiden soitinten hallinnan olleen hänen vahvuutensa sivuaineopinnoissa.

H1a: ”Emmä tiedä onk siit [musiikkiluokkataustasta] kauheesti ollu niinku mitään erityist hyötyy. Paitsi se teoria just.”

AH1a: ”--- mä oon vapaan säestyksen niinku opetellu ite. Ja kaikki bändi-soittimet oikeestaan ni tota. Niist on niinku eniten hyötyy ollu.”

AH2: ”--- ku mulla on piano, ni sitte siitä on ollu varmasti hyötyy.”

H1b: ”Mul ei oo mitään pääinstrumenttii --- Ehkä niinku just se o ehkä se vahvuus siin et on niin pal niit eri soittimii [joita osaa soittaa].”

Taitojen jakaminen

Vahva osaaminen jollain musiikin alalla koettiin myös merkitykselliseksi. Yksi aineopiskelija nosti esille vahvan osaamisen musiikkiliikunnan saralla. Hän koki, että erityisesti tällä alueella hänellä on myös muille jotain jaettavaa. Tutkittavat jakoivat omaa osaamistaan myös muilla tavoin. Omia taitoja jaettiin auttamalla kaveria oppimaan esimerkiksi pianon soittoa.

AH1b: ”Ni ehkä noi --- musiikkiliikunnat --- on ehkä semmosii mis on ollu niinku, tuntuu et on ollu aika valmis jo, ja on ollu niinku muilleki jaettavaa.”

H2: ”--- no sit tuli hyvin kerrattua, ku mä niinku opetin sen jollekin toiselle.”

H4c: ”Joo, mä esimerkiks just teknologiakurssil mä sit just autoin muita. --- Ja et esimerkiks pianos autoin niinku sittoin noilla muilla kursseilla kavereita, et miten pianoa soittaa.”

Teoriaopinnot

Sekä perus- että aineopiskelijat kokivat aiemmat teoriaopinnot pääosin hyödyllisiksi sivuaineopinnoissa. Sillä ei ollut merkitystä, mitä kautta teoriaosaaminen oli hankittu. Osalla teoriaopinnot olivat kertyneet esimerkiksi musiikkiopistossa, osalla teoriataidot olivat karttuneet oman tajuamisen ja itsenäisen opiskelun kautta. Haastateltavat kokivat,

että ilman teoriataitoja opiskelu olisi ollut haastavampaa. Teoriataitoja omaavat kokivat monet opetetut asiat helppoina, kun teoriaa ei tarvinnut opetella sivuaineopinnoissa.

H4b: "No se et mä oon osannu esimerkiks musiikin teoriaa, ni mulle monet asiat on ollu tosi helppoja."

H4a: "--- kyl niist on ollu hyötyy, et on ollu uhan niinku selkeetä. Ei oo tarvinnu yhtään opetella tai mitään --- Koska se [teoria] tulee niin automaattisesti, et emmä joudu yhtään ees miettii sitä."

H1a: "Ni on se nyt paljon helpompaa, et pystyy itseki harjoittelemaan ja tekemään, ku osaa niinku lukee nuottei."

AH1a: "--- mä koen, et mul on ihan riittävä teoriatausta. Ja mul on tullu se --- sen oman tajuamisen kautta."

AH4: "--- mun vuoden totanoin teoriaopinnot teki kyl ihan hyvää tähän."

H2: "--- teoriataustasta oli kyllä etua siellä. --- jos ajattelee vaikka jotain bassokuvioo, ni kylhän siel tavallaan sun pitää ehkä vähän osata hahmottaa, et mitä kuuluu johonki sointuun ja tommosia."

Kuitenkaan heikommin teoriaa hallinneet eivät itse kokeneet teoriaopintojen puuttumisesta suurena puutteena. He kompensoivat teoriataitojen heikkoutta muilla taidoilla, kuten hyödyntämällä korvakuuloa ja kokeilemalla sopivia erilaisia vaihtoehtoja.

H1b: "--- oon aatellu, et se on hirvee puute, kun mu ei vaik oo niit teoriaopintoja --- Mut sit mä huomasin, et ei oo oikeesti välii, et miten se syntyy sitten. Sit kun mä kuuntelin, et mikä sopii siihen, ja sit se onnistu sil tavall."

H3: "No emmä tiä. Mul on ehkä aina ollu se sitku on pärjänny korvakuvuololt."

Aineistosta nousi esiin myös ajatus siitä, että musiikin teoriasta voi puhua monella tavalla. Teoriatietoa voi opettaa ja käydä läpi käyttämällä monimutkaisia termejä, joiden tajuaminen vie oman aikansa. Toisaalta teoriatiedon voisi sitoa käytäntöön, jolloin se ei enää olekaan vaikeaa, koska sitä oppii soittamisen lomassa – tekemällä.

H1b: ”Niist [musiikin teorioista] voi puhuu tosi monimutaisesti, jos puhuu jollain oikeil termeil, mite ei sit välttämät heti tajua. Mut sit jos ne pilkkoo niinku käytäntöön, ni ei se sit ookkaa nii kauheen [vaikeeta]. --- Ehkä jos on soittamisen mukana. --- oppii siinä ku tekee.”

Kevyen musiikin korostaminen

Yhdessä perusopinto-opiskelijan haastattelussa nousi esiin myös kevyen musiikin korostuminen musiikkikasvatuksen perusopintojen opetuksessa. Tutkittavan aiempi tausta oli suuntautunut vahvasti klassisen musiikin puolelle, jolloin kevyen musiikin korostuminen toi uusia haasteita. Tutkittava koki, että hänen piti oppia uusi tapa tehdä ja opetella asiat. Samalla hän kuitenkin näki sekä klassisen että kevyen musiikin perinteillä on omat etunsa.

H4: ”--- mä oon tosi vahvasti aina ollut tonne klararin puolelle suuntautunut, just sen viulun kautta. Ja sitten tä on ollu kuitenkin aika erilaista ku ollaan soitettu noita kouluosoittimia. --- siis se on aika erilaista, ni siin on ollu ehkä semmosta niinku ihan uutta opettelemista sitten niissä tyyleissä.”

H4: ”--- täällä painotetaan paljo sitä kevyttä musiikkii, että sitte niinku klassisen taustalla on jollai tapaa, voi ehkä olla haastavaaki pärjätä ---”

H4: ”No niis on niin erilaiset tavat, niinku opetella asioita ja tehdä asioita. Mut sit taas toisaalta molemmis on niinku hyviä ja huonoja puolia --- Että tää painottaa niin paljo kevyttä musiikkia, että siitä on varmasti paljon hyötyä kevyen musiikin osaamisesta.”

Musiikillinen hahmottaminen

Aiempien opintojen näkökulmasta myös musiikillisen hahmottamisen kehittyminen musiikkiharrastuksen myötä oli tutkittavien mukaan tärkeä taito musiikkikasvatuksen sivuaineopinnoissa, joissa harjoiteltiin paljon muun muassa yhteissoittoa. Toisten soiton sekä kokonaisuuden kuuleminen koettiin tärkeimmäksi taidoksi kuoro- ja bändiharjoittelun osalta.

*H2: ”--- must tuntuu et oma semmonen niinku musiikkikorva myös niinku kehitty kuulemaan semmosia niinku säröääniä, tai koska on laulanu pitkään kuorossa, ni tavallaan on pakko oppia kuuntelemaan myös muita. Ni kyl mä uskon, et siitäkin on ehkä jollain tapaa hyötyä, et pystyy kuunteleen vähän kaikkia, et miltä tää kokonaisuus kuulostaa. Koska se on kuitenkin se-
kä bändissä että kuorossa se tärkein juttu.”*

8.2.2 Kokemus opetuksen eriyttämisestä

Toiseksi pääkategoriaksi sivuaineopiskelijoiden taustan ja opintojen suhteen selvittämisen näkökulmasta nousi kokemus opetuksen eriyttämisestä musiikkikasvatuksen sivuaineopinnoissa. Haastateltavat kertoivat, miten he olivat kokeneet eriyttämisen, sekä miten eri taustat oli huomioitu opinnoissa. Alakategorioiksi muodostuivat *erilaisten taustojen huomioiminen, vastuu omasta opiskelusta, sekä eriyttämisen erot eri opintojaksoilla.*

Erilaisten taustojen huomioiminen

Koska tutkittavat tulivat sivuaineopintoihin hyvin erilaisista musiikillisista lähtökohdistta, erilaisten taustojen huomioiminen opetuksessa herätti pohdintaa. Aineistosta nousi esille ymmärrys siitä, että erilaisten taustojen huomioiminen koko ajan oli lähes mahdollista. Opiskelijoista osa oli haastateltavien mukaan ammattimuusikkojen tasolla, ja taas toiset eivät olleet opiskelleet hirveästi musiikkia. Tämä näkyi mm. kokemuksena opetuksen nopeudesta suhteessa taitoihin: toisen mielestä opinnot olisivat voineet edetä no-

peamminkin ja toisen kokemuksen mukaan vauhti oli välillä hurjaa. Osa tutkittavista oli pitänyt sivuaineopintojen tasoa sopivana. Pääosin kuitenkin koettiin, että opetuksessa otettiin eritasoiset opiskelijat huomioon. Taustat huomioitiin mm. ryhmäjoissa, eriyttämisellä, opetuksen suunnittelulla sekä mahdollisuudella hyväksi lukea opintoja suorittamalla näyttökokeen.

H2: ”--- ku meil oli tosi erilaiset taustat, et koska on niinku oikeesti semmosia niinku ammattimuusikkoo löytyy ja sit taas löytyy semmosta, jolla ei oo niinku mitään, niin, et se opetus on saatu niinku et kaikki pystyy oleen siin mukana, ni kyl mun mielest kaikki oli ihan hyvin messissä, siis et se opetus oli kyl suunnattu ihan ok siinä suhteessa, et se anto ehkä kaikille jotain.”

H1b: ”Mun mielest on ihan ymmärrettävääki et on ihan mahdotonta huomioida koko ajan niinku, ku ei voi tietää tarkalleen ku kaikki kuitenkin osaa jonkun verran ja hyvin ja niinku ni. Mut mä koen, et tä on ollu mun tasolle aika hyvää tä opetus sillai.”

H1c: ”--- välil taas vedetään niinku niin hurjaa vauhtii teoriataustaa, et ei ihan pysy perässäkään, ja mul on sentään jotain taustaa ---”

AH1a: ”Ite mä oisin toivonu vähän simmost et oltais edistytty reippaammin, et kuitenkin mun mielest ku tä on niinku aineopinnot, ni pitää olla tietty lähtötaso ---”

AH1a: ”--- me ollaan lähetty niinku semmoselt tasolt, et kaikki on pystyny pääsee siihen niinku mukaan. Ni kyl mä oon sitä mieltä, et kyl täs on niinku onnistuttu aika hyvin huomioimaan.”

H1b: ”--- Ni ne oli laitettu ne ryhmät sillai, et sillai oli ehkä koitettu huomioida, mikä oli mun mielest ihan hyvä asia. ---”

H1a: ”--- mun mielest muute o saanu tehä ihan niinku just niin paljon tai vähän ku pystyy, tai et jossai yhteissoitos ja kitaratunneil ja, on eriytetty.”

H4b: ”Vapaasäestyksestä pari opiskelijaa sai sen niinku hyväksluettu käytännössä näyttämällä osaamisensa.”

Taustojen huomioimisen pohdinnan myötä toivottiin myös, että taustoja olisi huomioitu enemmän ja eriytystä lisätty. Vaikka osa oli kokenut eriytyksen riittäväksi, osa koki, ettei opetusta eriytetty tarpeeksi. Lisäksi taitavimmille opiskelijoille olisi kaivattu lisää haastetta sivuaineopintoihin. Toisaalta onnistunut eriytyminen opintoissa antoi opiskelijoille esimerkin siitä, kuinka helppoa musiikin eriyttäminen voi olla. Havainto koettiin hyödylliseksi tulevan työn kannalta.

AH2: "Mun mielest ei oo ihan huomioitu, et ei oo eriytetty. --- No ton yhteisötojen niinku eriteltiin kaikki --- mut esimerkiks pianossa --- ei mitään varmaan kauheesti."

AH4: "Ei, et ei löytyny liikaa kyl. Et ois voinu aatella vähän enemmän."

AH1a: "Ehkä se, että ois sit niinku joissain soitinopinnoissa, et ne ketkä sit on pidemmällä jossain, ni olis niille myös jossain määrin enemmän haastetta tarjolla."

HIc: "Ja sitte jonkun näköinen yritys oli myös eriyttää alaspäin, mut siin oli vielä hakuses se, et kuinka paljon alaspäin olisi pitäny tulla."

HIa: "--_ miten helppoo on itseasias [yhteisötoissa] joku musiikin eriyttäminen vaiks on. Ihan käden käänteet tapahtuu."

Pohdintaa myös herätti se, kuinka hyvin musiikkikasvatuksen sivuaineopintojen opettajat tuntevat opiskelijoiden taustoja. Haastateltavien mukaan musiikillisella taustalla oli merkitystä; tuliko opiskelija musiikkiopistosta tai kansalaisopistosta, vai oliko hän täysin itseoppinut muusikko. Toisaalta kuitenkin arveltiin, että opettaja kykeni erottamaan, kuka oli soittanut jo kauan.

AH1b: "--- et mahtaa ne opettajat, ketkä täällä opettaa, ni mahtaa ne oikeesti tietää, et mistä taustast kukaki tulee. --- Koska on se niinku ihan eri asia, et oot sä musiikkiopiston vai kansalaisopiston kasvatteet, vai täysin itseoppinut."

H3: ”--- opettaja tietää et toi on soittanu kauan ja toi ei, ni sit ehkä vähä osottaa jotain kysymyksii sille, joka on soittanu kauan, ja tällast.”

Vastuu omasta opiskelusta

Sekä perus- että aineopinto-opiskelijat painottivat haastatteluissa opiskelijan omaa vastuuta oppimisestaan. He näkivät, että opiskelijan on itse nähtävä vaivaa ja panostettava omaan oppimiseensa, mikäli taidoissa oli kehittämisen varaa. Lisäksi oli osattava itse pyytää apua, mikäli ei tiennyt, mitä tunnilla olisi tehnyt. Nähtiin myös, että sivuaineopintojen tiukka aikataulutus siirsi taitojen harjoittamisessa painopistettä itsenäiseen harjoitteluun. Oppitunneilla ei ollut mahdollista harjoitella soittotaitoja tarpeeksi, jolloin itsenäisellä harjoittelulla oli suuri merkitys. Tiukka aikataulu myös teki opetuksen yksilöllisen eriyttämisen melko mahdottomaksi.

H2: ”--- Mä niinku joskus mietin sitä, että kyllähän me pystytään eriyttämään itse itseämme täällä, niinku tietys mielessä ---”

H4b: ”Et jos ois hakenu perusopintoihin pelkästään monialaisten kurssin pohjalta --- ni en näe etteikö noista opinnoista ois selviytyny ihan hyvin, jos ois niinku nähny sen vaivan, että ois ostunu täällä ja treenannu.”

AH1a: ”--- et sit jos niinku ite huomaa, et okei mä en oo ennen vaiks nuottei lukenu, ni se pitää tavallaan ottaa omaks asiakseen.”

H1b: ”mut kyl siin iteki täytyy sit vähä pitää, tai olla sillai, et mitä mä tekisin, tai jotenki niinku pitää ääntä.”

H4a: ”ku on tiukka tahti ja aikataulu, ni eihän sitä ihan niinku kauheen yksilöllistä voi sillai saada, et kylhän se niinku aika paljon painottuu sellaseen niinku itsenäiseen opiskeluun.”

H4a: ” --- mut toisaalta sehän on nyt aina kaikis soittimissa, et ei niillä tunneilla välttämättä pysty treenaa sit niitä asioit, et ne on aika paljo itsenäist harjotteluu kuiteski.”

Eriyttämisen erot eri opintojaksoilla

Tutkittavien kertoman mukaan eri opintojaksoilla oli eroja eriyttämisen tasoissa. Toisilla kursseilla opiskelijoiden erilaiset taidot oli huomioitu paremmin kuin toisilla. Pääosin koettiin, että yhteissoittotunneilla eriyttäminen toimi hyvin. Pianotunneilla kokemus vaihteli huomattavasti haastateltavasta riippuen. Toiselle taso oli aivan liian korkea, mutta toisesta sama taso tuntui sopivalta. Yksi haastateltava koki opettajanvaihdoksen edesauttaneen hänen oppimistaan.

H3: ”--- lähettii niinku aika sfääreist, et sit nämä, jotka ei ollu kauheesti opiskellu mitään aikasemmin, ni oli kyl ihan pää punasena ---”

H2: ”--- ekana helppoja, voit tehä näin ja sit voit tehä näin, et kyl siel ainakin oli mun mielestä ihan ok eriytytys ---”

H1c: ”Erityisesti siis yhteissoitto tuntu et se toimi, koska siihe toisaalta tehtiin koko aika paljon erilaisia juttuja, ja sit aina oli se eriytytys siellä ---”

H3: ” --- tavallaa se taso käyny mulle, ku mä osaan hiukan ennestään. Mut sit just se et toisille niinku se on ollu sit ehkä vaikeempaa. Just varsinki siel pianos ku on niinku. --- Mut sit ku meil vaihtu se opettaja --- sit me alettiin opiskella sellast just niinku enemmän vähä perusjuttuu – ni sillon niinku kaikki oli vähä sillee te ihanaa niinku, et kerranki oppii jotain nyt. Et siin mieles siel pianos tuli ku selkeest semmosta et jotkut tunsii et ei nyt mennä ihan omal tasol.”

8.2.3 Kokemus eriarvoisuudesta opiskelijoiden joukossa

Kolmanneksi pääkategoriaksi sivuaineopiskelijoiden taustan ja opintojen suhteen selvittämisen näkökulmasta nousi kokemus eriarvoisuudesta opiskelijoiden joukossa. Haastateltavat käsittelivät eriarvoisuutta useasta näkökulmasta. Alakategorioiksi muodostuivat *erot työmäärässä, opetuksen anti, eriarvoisuuden hyväksyminen sekä ryhmäjako*.

Erot työmäärässä

Sekä perus- että aineopinto-opiskelijat kokivat, että toisilta opiskelu vaati enemmän työtunteja ja panostusta kuin toisilta. Taustalla oli merkitystä kokemukseen työmäärän suuruudesta. Tutkittavat kokivat, että paljon musiikkia opiskelleet opiskelijat pääsivät huomattavasti helpommalla, kuin opiskelijat, joilla ei ollut juurikaan musiikkiopintoja. Jollekin esimerkiksi rumpujen soitto tuotti runsaasti treenattavaa toisen soittaessa niitä ilman ylimääräisiä treenejä.

H2: ”No ehkä siinä mielessä, et se kenellä on enemmän tietynlaista taustaa, ni ei tarvii ehkä tehdä niin paljoo töitä sen eteen, et kyl mä oon treenannu noita rumpukomppeja sillee ihan hikihatussa, kun taas jonkun ei sitten tarvii sitä treenata ollenkaan.”

H4a: ”--- varmasti helpompaa niinku soittaa noita kaikkia bändisoittimia, ku sitte taas niillä, jotka ei oo niitä paljon soittanu. --- joutuu niitten kanssa sitte vähän enemmän tekee hommia.”

H1c: ”No siis nimenomaan nä heikommat, joilla ei ollu niin paljon sitä pohjakokemusta, ni ne tuntuivat olevan hetkittäin aika pulassa.”

H4c: ”--- kyl niinku huomas jo työmäärässä, et ihan eri tasolla ne, jotka on opiskellu paljon, ja sitte ne, jotka ei oo juuri opiskellu --- ni kyl niil oli tosi paljon enemmän töitä.”

Opetuksen anti

Tutkittavat havaitsivat myös sen, että opetus saattoi tarjota vähemmän niille opiskelijoille, joilla oli jo kattavat tiedot eri soittimissa. Opiskelijat toivoivat, että myös pidemmällä opinnoissaan oleville olisi ollut enemmän haastetta tarjolla. Yksi haastateltava koki kuitenkin oppineensa pianotunneilla myös jotain uutta, vaikka mielestään hänellä oli jo ennestään riittävä teoriatausta. Toisaalta opintojaksot, joilla tutkittavat oppivat itse paljon, antoivat heille todella paljon. Myös opettajan ulosannilla oli vaikutusta siihen, kuinka paljon tutkittavat saivat opinnoista irti.

H2: ”--- mä opin itte ihan hirveesti, mut sitten --- hän joka on oikeesti jo niinkun tosi, hän osaa jo noi kaikki, ni ei hän nyt ehkä oppinu ihan niin paljon kun mä, mikä on ihan vaan julma fakta.”

AH1a: ”--- soitinopinnoissa, et ne ketkä sit on pidemmällä jossain, ni olis niille myös jossain määrin enemmän haastetta tarjolla.”

AH1a: ”--- mä koen, et mul on ihan riittävä teoriatausta. Ja mul on tullu se --- sen oman tajuamisen kautta. --- Olihan täällä myös uutta --- esimerkiks pianotunnit --- ne oli sellasii, et iteki oikeesti sain irti.”

H2: ”Mä en oo koskaan niitä bändisoittimia pahemmin soittanu --- piano on mun oma instrumentti --- Mun mielestä paras osio oli kyl ehdottomasti toi bändisoitto. Et oikeesti se oli niinku tosi semmonen käytännönläheinen ja itte tykkäsin ihan tosi paljon, koska mä itte opin siellä niin paljon.”

H1b: ”Ja sit ku tuli toinen opettaja, joka sanos heti niinku jotenki ihan yksinkertaisesti sen jonkun yhden asian, mitä en oo ymmärtäny, ni sit, sit se vaan kirkastu.”

Eriarvoisuuden hyväksyminen

Tutkittavien joukossa hyväksyttiin yleisesti eriarvoisuus, joka pohjautui erilaisiin musiikillisiin lähtökohtiin. Tutkittavien mukaan oli ymmärrettävää, että kaikkia ei voitu huomioida täysin yksilöllisesti. Myös tukka aikataulu asetti tutkittavien mukaan rajoja

sille, miten yksilöllisesti oppilaita voidaan huomioida. Toisaalta erilaiset taustat nähtiin myös rikkautena. Kuitenkin samalla erilaiset taustat saattoivat aiheuttaa tutkittavissa alemmuuden tunnetta omien taitojensa suhteen.

H1b: ”Toisaalt, totta kai kaikil on erilaiset taustat – Et siin mieles on eriarvoises asemas, mut ei sitä voi oikein saadakaan sillai, et se ei ois.”

H4a: ”--- Et se on kuitenkin niin semmosta yhteisöllistä opetusta, että emmä osaa sanoo, et pystyiskö ne ees ottaa kauheen yksilöllisesti, ku meil on kaikilla nii erilaiset taustat ---”

H4a: ”ku on tiukka tahti ja aikataulu, ni eihän sitä ihan niinku kauheen yksilöllistä voi sillai saada ---”

AH1b: ”--- sinänsä se on niinku ihan hyvä, et on eri taustast tullee ihmisiä. Et se on enemmänki semmonen niinku oman pään sisäl oleva, et mä en oo yhtä hyvä. --- Ja sit just ku on tehny tällasten näin lahjakkaitten ihmisten kans töitä, ni on ollu välil niinku tullu semmonen, et ei hitto mä en osaa yhtään mitään.”

Ryhmäjako

Tutkittavien mukaan opiskelijat oli piano- ja kitaratunneilla jaettu taitotason perusteella ryhmiin. Perusopinto-opiskelijat kertoivat, että heillä ryhmäjako oli tehty siten, että toiseen ryhmään tuli enemmän pianoa soittaneet ja toiseen ryhmään enemmän kitaraa soittaneet opiskelijat. Ryhmäjako nosti esiin jonkin verran kokemuksia eriarvoisuudesta. Ryhmillä oli eri opettajat, jolloin tutkijat kokivat, että ryhmissä tehtiin eri asioita. Toinen ryhmä kertasi aluksi perusasioita toisen ryhmän mennessä suoraan vaikeampaan materiaaliin. Yksi haastatelluista koki, että hänkin olisi hyötynyt perusasioiden kertomisesta ennen vaikeampaan opiskelumateriaaliin siirtymistä.

H3: ”--- meil oli jotenki sillee, et ne ryhmät, et ne oli jaettu sen mukaan, et onk soittanu. --- jos oli vähän taustaa siinä, ni sit tavallaa pääsi edistyneempään ryhmään.”

H1b: ”--- kitararyhmä oli laitettu sillai, et olis vähän niinku ne ketkä olis soittanu aiemmin pianoo, ni olis sit yhdessä ja ne, ketkä on enemmän soittanu kitaraa, ni olis yhdes.”

H3: ”--- toisil on ihan eri opettaja, et tehdään niinku ihan eri asioita. Et siin välil tuli semmonen olo, että onk tä nyt sit reiluu, et me tehdään niinku ihan eri juttuu tavallaan vaiks kuitenkin pitäis vähä tehä samaa juttuu, mut vaa vähä edistyneemmi tai sillee --- Et tavaallaa itteki ois hyötyny iha siitäki niinku kertaamisest ja kaikest et vähä ensi ennen ku mennään iha hirvee monimutkasii juttuihi.”

8.2.4 Näkemys taidoista, jotka olisi hyvä hallita ennen opintojen aloittamista

Neljänneksi pääkategoriaksi nousi tutkittavien näkemys siitä, minkälaisia taitoja musiikkikasvatuksen sivuaineopintoja aloittavalla olisi hyvä olla. Tärkeinä taitoina pidettiin teoriaopintoja. Myös perussoittotaidot eri soittimissa nähtiin hyödyllisinä. Laulutaitoa sekä yhteissoitto-osaamista pidettiin myös osaamisen arvoisina. Soitto- ja laulutaitojen ohella monipuolisuus taidoissa ja heittäytymiskyky olivat mieluusti hallittavia taitoja.

Teoriaopinnot

Perusopinto-opiskelijoiden mukaan perusopintoja aloittaessa olisi hyvä olla jonkin verran osaamista musiikin teoriassa. Riittäväksi teoriataidoksi he määrittelivät peruskäsitteet, nuotinluvun sekä kyvyn muodostaa sointuja. Myös aineopinto-opiskelijat näkivät, että teoriasta on hyötyä aineopintoja aloittaessa. Teoriaosaaminen tuki aineopinto-opiskelua kokonaisvaltaisesti.

H1b: ”Kyl siit teoriastaki ois hyötty vähän, et tietää miten soinnut muodostuu tai jotain.”

H1c: ”Varmaan niinku ihan peruskäsitteet teorian puolelta.”

H2: ”--- joku auttava käsitys siitä, miten muodostetaan sointu. Kyl mä uskon, et siitä ois tosi paljon etua. ---”

H3: ”No, nuotinluku ois varmaan ihan silleen, tai ainaki vähän parempi kumulla.”

H1a: ”No, kyl semmonenkin pärjäis toisaalt, mikä ei ois välttämät osannu lukee niit nuotteja, mut kyl se ihan hirveesti helpottaa mun kokemuksen mukaan. ---”

AH1b: ”--- vaik täälläkää ei hirveesti teoriaa oo ollu, mut on ollu tosi paljon kaikkee kuitenkin semmost mis ois ollu tosi paljon hyötyy [teoriasta].”

Soitinten perustaidot

Perustaidot eri soittimista nähtiin tärkeinä sivuaineopintoja aloittaessa. Tutkittavien mukaan opintoja aloittavan olisi hyvä hallita ainakin hieman eri koulu- ja bändisoitinten perusteita. Monipuolisuus soitonosaamisessa nähtiin hyvänä ansiona. Myös sujuva säestystaito pianolla tai kitaralla nähtiin tärkeänä. Vähintäänkin pitäisi olla käsitys pianon ja kitaran perussoinnuista. Myös rumpujen ja basson tuntemus koettiin eduksi. Erilaisten soitinten hallinnan koettiin helpottavan ja nopeuttavan oppimista.

H1a: ”--- Ja semmonen, et niinku, miten sen nyt sanoisi, tuntee kaikkii soittimii hiukan. --- No ihan peruserustaidot.”

H4b: ”--- ilman muuta piano-osaaminen --- monipuolisuudesta on näissä opinnoissa [hyötyä], että osaa vähän kaikkia soittimia ees vähänse, pääsee sitte tääl niinku jatkamaan sitä.”

H4c: ”--- ihan perus soittotaito pitää olla joko pianos tai kitarassa. --- et ihan perussoinnut löytyis.”

H1b: ”Se et osaa jonkun soittimen kaa niinku säestää sujuvasti.”

H3: ”---jonkunnäköst kokemust niinku, no kitarast ja pianost. Tai riippuen vähän siitä, et jos se jatkuis tällasena ku se meillä on ollu, ni ehdottomasti pianossa pitäis osata ja vähän niinku sitä, et miten voi säestää. --- Mut et sit

ihan niinku, no esimerkiksi rummuissa ja bassossa jotain ihan perusjuttuja on ihan hyvä valmiiksi osata. Et totta kai niit harjoitellaan täällä, mut et kyl siit on hirveest hyötyy, jos osaa vähän ennestään, et se oppiminen on tavallaan paljon nopeempaa ja helpottaa paljon.”

Laulu

Soitto- ja teoriataitojen ohella laulutaidon hyödyllisyys opintoja aloitettaessa nostettiin esiin, mutta lähinnä ohimennen.

H4a: ”Ja tietenki täytyis osata vähän laulaaki. Että se ois ainaki hyödyllistä.”

Yhteissoitto

Kyky soittaa yhdessä toisten kanssa nousi esiin taitona, joka olisi hyödyllistä hallita sivuaineopintoja aloittaessa, sillä opetus musiikkikasvatuksen sivuopinnoissa perustuu paljon yhteissoitolle. Yksi tutkittava koki, että mikäli hän olisi jo aiemmin soittanut osana ryhmää, hän olisi pystynyt myös kuuntelemaan, mitä muut soittivat. Yhdessä soittaessa hänen keskittymisensä kohdistui vain omaan suoritukseen.

H1a: ”No sitä mä toivon, et mä olisin jotain tollast yhteissoittoa harrastanu. --- Ku must tuntuu, et nyt mä, jos mä soitan niinku mukana, ni emmä jotenki kyl kauheen hyvin kuule sitä muuta. Et jotenki siin keskittyy niin paljon siihen omaan suoritukseen. --- olis niinku pidempään harrastanu ja tavallaan oppimu siihen tai kasvanu siihen, ni osais soittaa paremmin sellai ryhmäs.”

Monipuolisuus taidoissa

Myös monipuolisia taitoja sekä perusmusikaalisuutta pidettiin hyödyllisinä opintoja aloittaessa. Tutkittavat valitsivatkin mieluummin monipuolisuuden soitinosaamisessa kuin virtuoosimaiset taidot yhdessä soittimessa. Myös perusmusikaalisuus tulisi hallita, jotta saa opinnoista jollain lailla kiinni. Kuitenkaan suoritettuja tutkintoja ei nähty vält-

tämättömyytenä. Toisaalta opintojen katsottiin painottavan enemmän kevyen musiikin puolta kuin klassisen musiikin puolta, jolloin kevyen musiikin tuntemus ja osaaminen edesauttoivat opintoja.

H1b: ”--- Mieluummin mä otan sen, et on monipuolisest soittanu kaikkee, ku et mä oisin tosi virtuoosi vaiks saksofonil.---”

H1b: ”No ainakin mä koen, et se on ollu hyödyllistä, et on niinku käsitys joka soittimest jonkunlainen vähän. Et ku tääl kumminki soitetaan vähän kaikkee ja monipuolisesti ja sillain ni, et on semmonen peruskäsitys niinku, et jonkunlaiset taidot, ni kyl siit on hyötyy.”

AH1a: ”--- varsinainen perus musikaalisuus täytyy olla, et saa niinku jollailail kii --- Ei mun mielest tarvi olla mitään et pitää osata nuotit, pitää olla jotain tutkinto suoritettu, mun mielest ei niinku mitään sellasta.”

H4: ”No niis [kevyessä ja klassisessa musiikissa] on niin erilaiset tavat, niinku opetella asioita ja tehdä asioita. Mut sit taas toisaalta molemmis on niinku hyviä ja huonoja puolia --- Että tää painottaa niin paljo kevyttä musiikkia, että siitä on varmasti paljon hyötyä kevyen musiikin osaamisesta.”

Henkiset taidot ja uskallus

Sekä perus- että aineopinto-opiskelijoiden haastatteluissa esiin nousi henkisten taitojen ja uskalluksen merkitys sivuaineopintoja aloittaessa. Aikaisempia opintoja ei pidetty kaikkein merkityksellisimpänä osa-alueena, vaan erityisesti korostui halu ja uskallus kehittyä. Kokeilunhalu ja rohkeus nähtiin avaimena nopeampaan oppimiseen.

AH1b: ”No varmaan ainakin, jos nyt ei ajatella musikaalisii taitoi, ni tarvii olla oikeesti rohkee. --- Et välttämät se mitä sä osaat etukäteen, ei oo välttämät se kaikkein merkityksellisin juttu, vaan se, et oikeesti niinku on haluu ja uskallusta kehitty.”

H1c: ”--- ehkä eniten vaan se semmonen uskallus, rohkeus kokeilla. --- jos on kokeilunhalua ja rohkeutta, ni kyllähän siinä nyt oppiikin nopeemmin.”

9 POHDINTA

Käsillä olevassa tutkimuksessa luotiin katsaus musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoiden musiikillisiin taustoihin sekä heidän kokemuksiinsa musiikkikasvatuksen sivuaineopinnoista suhteessa heidän aiempaan musiikilliseen taustaansa. Tutkimuksessa tutkittavat kertoivat paitsi omia kokemuksiaan, myös kurssitovereidenkin kokemuksia. Seuraavassa pohditaan tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Lisäksi luodaan katsaus tutkimuksen etiikkaan sekä luotettavuuteen. Lopuksi vielä tarkastellaan tutkimuksen pohjalta heränneitä uusi tutkimusaiheita ja jatkotutkimusehdotuksia.

9.1 Tulosten pohdinta

Musiikki, musiikin opiskelu ja harrastaminen ovat luonteeltaan hyvin moninaisia. Musiikkia voi oppia formaaleissa, sekä non-formaaleissa oppimisympäristöissä. Kuitenkaan musiikin oppiminen ei rajoitu ohjattuun toimintaan, vaan musiikkia voi oppia ja harrastaa myös informaaleissa oppimisympäristöissä, vaikka kaveriporukassa soittamalla. (ks. Anttila 2004, 16; Campbell 2008a, 41; Coombs & Ahmed 1974, 8; Eshach 2007, 171; Håkansson & Söderman 2016, 18.) Erilaisille musiikin oppimisen tavoille yhteistä on se, että uusi tieto rakennetaan aina vanhan tiedon pohjalle, jolloin kaikki aiemmat musiikkikontaktit vaikuttavat siihen, millaiseksi yksilön musiikillinen tausta muodostuu (ks. Hallan 2001, Tereska 2003). Ei siis yllätäkään, kun tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoilla olevan hyvinkin monipuolisia ja erilaisia musiikillisiä taustoja. Tulos vahvistaa aiempien tutkimusten käsityksiä musiikin sivuaineopiskelijoiden musiikillisista taustoista. Muun muassa Hietanen, Ruokonen, Ruismäki ja Enbuska (2016) ovat havainneet musiikin sivuaineopiskelijoiden kyvyissä ja tiedoissa vaihtelevuutta (Hietanen, ym. 2016, 257, 264). Tutkittavien taustojen erilaisuus mahdollisti sen, että sivuaineopiskelijoiden kokemuksissa opinnoista suhteessa musiikilliseen taustaansa oli variaatiota.

Tähän tutkimukseen osallistuneet musiikkikasvatuksen opiskelijat olivat saavuttaneet musiikilliset taitonsa hyvin erilaisista lähteistä. Tutkimuksessa suurimpana tutkittavia

yhdistävänä musiikillista koulutusta antava tahona esittäytyi peruskoulu. Tulos oli odotettavissa, sillä peruskoulussa annettava musiikkikasvatus on merkittävä osa suomalaista musiikkikulttuuria (Condon 2014, 94–95; Anttila 2006, 24). Tutkittavista neljä oli suorittanut ainakin osan peruskoulustaan musiikkiluokalla. Musiikkiluokkalaisuudella ei tässä tutkimuksessa ollut suurta merkitystä musiikillisten taitojen osalta. Musiikkiluokkien opetus painottui tutkittavien osalta omien instrumenttien harjoittamiseen, klassiseen soittamiseen ja laulamiseen. Tutkimuskohteeksi nousikin tutkittavien omaehtoinen harrastaminen musiikin parissa. Kuitenkin sekä musiikkiluokkalaisuudella että peruskoulun musiikin opetuksella ja opettajalla oli merkitystä myönteisen musiikkisuhteen muodostumisessa. Myös Juvonen (2008) on tutkimuksessaan havainnut opettajan merkittävän vaikutuksen myöhemmän iän musiikkisuhteen muodostumiselle. Sekä peruskoulussa että musiikkiluokalla onnistunut musiikin opetus on innoittanut aloittamaan musiikkiharrastuksen (Juvonen 2008, 71–72.) Sama havaittiin tässä tutkimuksessa.

Musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoiden omaehtoinen musiikin oppiminen ja harrastaminen kattoivat kaikki musiikin oppimisen eri osa-alueet: formaalin, non-formaalin sekä informaalin oppimisen (ks. esim. Campbell 2008; Coombs & Ahmed 1974; Jenkins 2011; Mak 2007; Mok 2011). Myös aiemmat tutkimukset ovat havainneet musiikin harrastamisen olevan hyvin monipuolista (ks. mm. Kosonen 2009). Eroa tutkittavien välille teki peruskoulun ulkopuolisen omaehtoisen harrastamisen aikana saavutetut musiikilliset kokemukset, tiedot ja taidot. Tutkittavat olivat saavuttaneet musiikillisen kompetenssinsa hyvin eri tavoin. Toinen oli harrastanut musiikkia vain formaalin oppimisen piirissä, ja toinen puolestaan oli kerännyt musiikillisen osaamisensa hyödyntäen kaikkia musiikin oppimisen muotoja. Tutkimusaineistossa merkittäviä formaalin musiikillisen oppimisen muotoja olivat musiikkiopisto-opinnot sekä yksityiset soittotunnit, joilla tähdättiin tutkintoihin. Non-formaalin oppimisen muodoista merkittäviä olivat koulujen bändikerhot sekä yksityis- ja kansalaisopistotunnit, joilla opetus ei pohjannut tutkintosuoritukseen, vaan tekemällä oppimiseen. Informaalin oppimisen merkittäviä muotoja olivat yhteissoitto- ja vapaamuotoinen bänditoiminta kavereiden kanssa sekä itsenäinen opiskelu. Tämä vahvistaa aiempien tutkimuksien havainnot siitä, että musiikin oppimisen muodot ovat yhteydessä toisiinsa ja päällekkäisiä (Anttila & Juvonen 2003a, 134; Coombs & Ahmed 1974, 8), sillä esimerkiksi bänditoiminta näyttöytyi sekä non-formaalin että informaalin oppimisen muotona. Tämän perusteella voitaisiinkin leikitellä ajatuksella, että musiikin oppimisen muodolla ei välttämättä ole suurta merkitystä

mietittäessä saavutettua musiikillista kompetenssia. Musiikin opiskelun yhteydessä opitut taidot ja tiedot saattavat osoittautua oppimisen muotoa tärkeämmiksi.

Useiden eri musiikin opiskelun muotojen esiintyminen tutkimusaineistossa osoittaa, että musiikin sivuaineopiskelijoilla oli vahva musiikillinen orientaatio ja suuntautuminen musiikilliseen harrastamiseen (ks. Anttila & Juvonen 2002/2004; Campbell 2008b; Kosonen 2009; Pekkilä 2001). Tätä tukevat myös tutkittavien kertomukset musiikkiharrastusten luonteesta. Ei ollut väliä, oliko musiikkiharrastus aloitettu jo lapsena vai vasta yläkoulussa, aloitettu musiikkiharrastus oli jatkunut kaikilla tutkittavilla rikkomattomana. Harrastuksen muoto oli saattanut muuttua, pääinstrumentti oli saattanut vaihtua tai soittimia tullut lisää, mutta musiikillinen harrastaminen ei ollut keskeytynyt. Tutkimustulos on samansuuntainen Väätäisen (2014) tulosten kanssa: aloitettu soittoharrastus jatkui laajana musiikin harrastamisena läpi elämän (Väätäinen 2014, 50). Tutkittavilla oli hyvin monipuolista soitinosaamista ja useat henkilöt soittivat montaa eri soitinta, kuten myös Juvonen (2008) on huomannut (Juvonen 2008, 66). Sivuaineopiskelijoiden monipuolisesta soitinosaamisesta nousi esille selkeästi kaksi soitinta: piano ja kitara. Tulos ei ollut yllättävä, sillä sivuaineen valintakriteereinä olivat soittonäytteen antaminen koskettimissa sekä oman laulun säestäminen jollain soittimella (Turun yliopiston kasvatus-tieteiden tiedekunnan johtokunta 2017, 5). Piano ja kitara ovat paitsi mainioita säestyssoittimia, niiden opiskelu on hyvin suosittua (Juvonen 2008, 66–67), mikä voi osaltaan selittää niiden yleisyyden tutkimusaineistossa. Pianon ja kitaran ohella osa tutkittavista hallitsi laajalti bändisoittimia.

Musiikkiin voidaan sosiaalistua jo hyvinkin pienenä. Musiikillinen kasvuympäristö mahdollistaa musiikillisen kiinnostuksen varhaisen heräämisen. Myös musiikillinen enkulturaatio voi toimia soittoharrastuksen innoittajana, joko lapsena tai varttuneemmalla iällä. (ks. Anttila & Juvonen 2003a; Green 2002; Håkansson & Söderman 2016; Sloboda 1986/2004.) Juvonen (2008) on havainnut, että soittoharrastus aloitetaan usein omasta kiinnostuksesta, sekä kavereiden, vanhempien tai opettajan vaikutuksesta (Juvonen 2008, 70). Tässä tutkimuksessa tulokset olivat yhteneviä Juvosen tulosten kanssa. Sivuaineopiskelijat olivat aloittaneet harrastuksensa joko oman innostuksensa tai lähipiirinsä vaikutuksesta. Tulosten perusteella ei voitu hahmottaa selkeää linjaa sille, vaikuttivatko lapsena aloitettuun harrastukseen enemmän oma kiinnostus vai lähiympäristö, sillä tutkimusaineistossa oli esimerkkejä molemmissa: yksi tutkittava oli pyytännyt itse päästä

pianotunneille pienenä, kun taas toisen tutkittavan vanhemmat olivat ohjanneet hänet soittotunneille. Myöhemmin aloitettu harrastus kumpusi tutkimustulosten perusteella selkeämmin omasta innostuksesta, mutta innoittajina olivat toimineet lähiympäristössä, koulussa, kaveriporukassa ja kotona olleet musiikilliset vaikuttimet, kuten veljen ja isän musiikillinen harrastaminen, koulun bänditoiminta ja innostavat opettajat.

Moninaisista musiikillista taustoista riippumatta kaikki sivuaineopiskelijat kokivat musiikin voimakkaasti itselleen merkitykselliseksi ja tärkeäksi asiaksi. Parhaimmillaan harrastus voikin toimia elämään positiivisesti vaikuttavana voimavarana, joka tuo merkityksiä ja sisältöä elämään (Juvonen 2000, 37). Musiikin harrastaminen ja musiikin luominen koettiin hyvinkin henkilökohtaisella, jopa intiimillä tasolla. Musiikin nähtiin tarjoavan vahvoja kokemuksia kokonaisvaltaisesti. Musiikki koettiin myös terapeutiseksi: se saa aikaan nautintoa ja hyvää ”fiilistä”, se vaikuttaa mielialaan ja energiatasoon, sen kautta voi heijastaa tunteita. Nämä tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten tuloksia musiikista elämää rikastuttavana, rentouttavana, terapeuttisena ja tunteiden ilmaisua edistävänä ja purkavana elementtinä. Myös aiemmat tutkimukset ovat havainneet musiikin tuottavan mielihyvää ja positiivisia kokemuksia. (Anttila & Juvonen 2003b, 263; Juvonen 2008, 99–100.) Voisiko tässä olla yksi vaikutin sivuaineopiskelijoiden katkeamattomaan ja laajaan musiikin harrastuneisuuteen? Musiikin harrastamisen mielekkyys voi selittyä sillä, että musiikki antaa harrastajalleen paljon. Harrastusmahdollisuudet ovat myös moninaiset, jolloin jokainen voi löytää itseään miellyttävimmän harrastusmuodon.

Musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoiden taustojen monipuolisuus asettaa haasteita musiikkikasvatuksen sivuaineen pääsykoeprosessille ja opinnoissa annettavalle opetukselle. Vastaavan on myös havainnut Antti Juvonen (2008) tutkiessaan luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhdetta. Hän toteaa musiikin opettamisen olevan erityisesti yliopistotasolla haastavaa, sillä opiskelijoiden väliset erot ovat todella suuria suuntautumisesta ja harrastuneisuudesta johtuen. (Juvonen 2008, 142.) Tutkittavien vahvan musiikillisen orientaation voidaan nähdä tasoittavan jonkin verran musiikillisesta taustasta aiheutuvaa heterogeenisuutta. Tämän tutkimuksen kautta voidaan ymmärtää paremmin, miten musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijat kokevat aiemmat musiikkiopintonsa suhteessa musiikkikasvatuksen sivuaineessa annettuun opetukseen. Musiikin opetuksessa uutta tietoa rakennetaan vanhan tietojärjestelmän pohjalle, jolloin tavoitteena on jäsen-

tää jo saavutettuja musiikin tietorakenteita johdonmukaisiksi ja selkeiksi kokonaisuuksiksi. (Anttila & Juvonen 2003a, 134; Campbell 2008b, 112). Tämän vuoksi aiempien musiikillisten kokemusten ja opintojen kautta hankitut tiedot ja taidot vaikuttavat siihen, miten sivuaineopinnoissa saatu opetus koettiin.

Tulosten perusteella tutkimukseen osallistuneet musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijat kokivat aikaisemmat musiikilliset kokemuksensa ja opintonsa hyödyllisiksi suhteessa annettuun opetukseen. Tutkittavat eivät nähneet ennen sivuaineopintoja saavutettuja taitoja haittana, vaan kaikesta aiemmin opitusta, oli se sitten informaalin, non-formaalin tai formaalin musiikin oppimisen kautta saavutettua, koettiin olevat hyötyä sivuaineopinnoissa. Erityisesti tutkittavat nostivat esiin piano-, bändisoitin- ja teoriaosaamisen. Varsinkin monipuolisuus instrumenteissa yhden vahvan soittimen sijaan nähtiin etuna. Laajan soitinosaamisen katsottiin myös auttavan uusien soitinten soittotaidon oppimisessa. Aikaisemmat tutkimukset tukevat näitä havaintoja: teoriaosaamisesta ja soitinten monipuolisesta hallitsemisesta on hyötyä musiikkikasvatuksen opinnoissa. Useamman instrumentin soittotaito on kumuloituvaa, jolloin uuden instrumentin oppiminen on helpompaa, kun taustalla on monipuolista osaamista eri instrumenteissa. (Juvonen 2008, 69–70; Väättäinen 2014, 51.) Tässä tutkimuksessa erot tutkittavien kokemuksissa syntyivät sen mukaan, millaisia taitoja opiskelijat hallitsivat. Kokemus musiikkikasvatuksen sivuaineopinnoissa annetusta opetuksesta riippui siis siitä, millaisia asioita tutkittavat hallitsivat ennen opintojaan. Tämä vahvistaa aiemmin esille nostettua ajatusta siitä, että musiikin oppimisen muotoa opitun sisällöllä olisikin enemmän merkitystä.

Kuten jo todettu, musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoiden taustoissa oli huomattavaakin vaihtelua. Tutkittavat kokivat, että osa opiskelijoista oli taitojensa perusteella jo monipuolisia ammattimuusikkoja toisten musiikillisen pohjakokemuksen ollessa huomattavan vähäinen. Aikaisemman musiikillisen osaamisen vähäisyys näkyi haasteina opinnoissa. Haasteita ilmeni muun muassa kevyen musiikin korostumisen ja opiskeluvauhdin suhteen. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että klassisen koulutuksen saaneilla kevyen musiikin soittaminen saattaa olla haasteellista, ja vastaavasti päinvastoin (Anttila & Juvonen 2003b, 291). Tämä näkyi tässä tutkimuksessa. Sivuaineopinnot etenivät reippaasti, jolloin heikomman pohjakokemuksen omaavat olivat ”hetkittäin aika pulassa”. Tutkittavat kuitenkin kertoivat jakavansa omia taitojaan auttamalla kaveria oppimaan esimerkiksi pianon soittoa. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu opis-

kelijoiden välistä vertaisopettamista (ks. Hietanen, ym. 2016, 263; Ruokonen, ym. 2017, 36). Vertaisopetus on hyvä tapa vahvistaa taitoja. Sen kautta opiskelija voi saada henkilökohtaisempaa ohjausta, jolloin opetettu asia voidaan sisäistää paremmin. Vertaisoppiminen voikin olla ratkaisu tutkimusaineistossa esille nousseeseen sivuaineopiskelijoiden taustojen heterogeenisyyteen sekä opetusaikataulun tiukkuuteen. Kannustamalla opiskelijoita hyödyntämään toistensa tietotaitoa yhdessä opiskelemalla, on mahdollista vahvistaa opiskelijoiden motivaatiota sekä musiikillista kompetenssia.

Yksi selkeä sivuaineopiskelijoita taitojen suhteen jakava tekijä oli hallitut teoriaopinnot. Vahva teoriaosaaminen koettiin erittäin hyödylliseksi ja suoritetuista teoriaopinnoista oltiin kiitollisia. Vahva teoriataito linkittyi tässä tutkimuksessa melko voimakkaasti musiikkiopisto-opintoihin sekä suoritettuihin tutkintoihin. Teoriaosaamista löytyi myös non-formaalien ja informaalien oppimisen kautta musiikilliset taitonsa saavuttaneilta opiskelijoilta, mutta suhteessa vähemmän. Hyvien teoriataitojen vuoksi sivuaineopinnot koettiin helppoina. Heikomman teoriataidon omaavat kokivat opiskelun haastavammaksi. Erityistä vaikeutta koettiin pianotunneilla: vaikka tunnin asiat olivat tuttuja, käytetyt termit hankaloittivat opetuksen seuraamista. Tutkittavat toivatkin haastatteluissa esille ajatuksen teoriatiedon sitomisesta käytäntöön, jolloin teoriaoppi kertyy tekemisen lomassa. Musiikkikasvatuksessa oppimisen perustana toimii ”learning by doing” –ajatus (Sepp, Ruokonen & Ruismäki 2015, 353), minkä vuoksi tutkittavien ajatus teorian sitomisesta käytäntöön on erinomainen parannusehdotus. Aikaisemmat tutkimukset ovat havainneet, ettei omia non-formaalisia ja informaalisia taitoja ja tietoja musiikissa tunnusteta (Hietanen, ym. 2016, 258). Sivuaineopintojen opettajien onkin tärkeää osata havaita opiskelijoiden hallitsema tietotaito ja kyetä sanallistamaan heidän hallitsemansa taidot musiikillisin termein. Näin oppiminen saadaan paremmin sidottua tutkittavien aiempaan kokemukseen, jolloin oppimisesta tulee mielekkäämpää ja innostavampaa. Pianotunnin teoriaosuuksien hankaluuksista huolimatta heikommat pohjatiedot omaavat tutkittavat eivät yleisellä tasolla nähneet teoriaopintojen puuttumista suurena puutteena. He kompensoivat sitä muilla taidoilla, kuten korvakuulon hyödyntämisellä.

Musiikin oppiminen nojaa vahvasti kumulatiivisuuteen: uutta tietoa opitaan integroimalla sitä vanhaan tietoon tai jäsentämällä uutta tietoa vanhan tiedon pohjalta. (Maton 2009, 43–45; Pitkäniemi 2007, 9.) Tämän vuoksi olisi tärkeää tunnustaa sivuaineopinnoissa ne osa-alueet, joissa opiskelijat kokevat kohtaavansa haasteita. Aiemmat tutki-

mukset ovat osoittaneet, että liian vaikeiksi koetut opinnot vähentävät selkeästi opinnoista pitämistä sekä opiskelumotivaation intensiteettiä (Anttila 2008, 265; Juvonen 2008, 104). Tutkittavat eivät olleet varmoja siitä, miten hyvin sivuaineopintojen opettajat tiesivät opiskelijoiden aiemman musiikillisen taustan. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan sillä on merkitystä, opiskeleeko opiskelija sivuaineessa musiikkiopistopohjalla, vai onko hän itseoppinut muusikko. Tällä tutkittavat viittasivat siihen, että musiikkiopistoissa opiskelleiden ja itseoppineiden muusikoiden musiikillinen kompetenssi voi erota toisistaan huomattavasti. Samalla tutkittavat kuitenkin luottivat sivuaineopintojen opettajien ammattitaitoon ja kykyyn hahmottaa jokaisen sivuaineopiskelijan osaamistason. Opiskelijoiden aiemman musiikillisen taustan hyvä tunteminen voisi edesauttaa musiikkikasvatuksen sivuaineopintojen suunnittelua: opettajat voisivat eriyttää kurssinsa sisältöä paremmin tuntiessaan opiskelijoiden musiikillista osaamista.

Tutkittavat kokivat, että pääosin opiskelijoiden erilaiset taustat oli pyritty ottamaan huomioon opetuksessa mm. tasoryhmittelyllä, tunnilla oppimistehtävän eriyttämisellä ja näyttökokeen hyödyntämisellä. Anttila (2008) on huomannut, että haasteellisuus lisää yleensä opiskelun mielekkyyttä. Oppimistehtävän tulee olla optimaalinen, sillä liian aikainen taitotasoa korkeampi haaste voi toimia oppimista vastaan. (Anttila 2008, 267–268.) Kokemus eriytyksestä riippui tutkittavan omasta taitotasosta ja musiikillisesta taustasta. Tutkittavat kokivat, että musiikillisesti taitaville opiskelijoille opinnot olivat helppoja ja etenivät liian hitaasti, kun taas heikoimman pohjataidon omaaville opiskelijoille opinnot olivat paikoitellen liian hankalia ja nopeasti eteneviä. Toisille sivuaineessa tarjottu eriytyksellä oli siis riittävä ja toisille riittämätöntä. Tutkittavat kokivat, että yhteissoittotunneilla eriytyksellä toimi hyvin. Tutkittavat kertoivat eriytyksen olleen henkilökohtaista ja koko ajan läsnä. Pianotunneilla eriytyksen kokemuksessa oli huomattavia eroja: toisille taso oli sopiva ja toisille liian korkea. Kokemus eriytyksen eroista yhteissoittotunneilla ja pianotunneilla tuntuu tutkimusaineiston mukaan johtuvan eriytyksen tasosta. Pianotunneilla eriytyksellä ei näyttäytynyt yhtä henkilökohtaisena kuin yhteissoitos-
sa. Yksi tutkittava kertoi, että opettajan vaihdos ja paluu perusasioihin toi pianotunneilla onnistumisen kokemuksen joillekin opiskelutovereilleen. Voidaankin pohtia, voisiko eriytyksen henkilökohtaistamisella ja opetuksen yksinkertaistamisella poistaa tutkittavien havaitseman eron opintojaksojen välillä.

Tässä tutkimuksessa pianotunnit näyttäytyivät haasteellisina. Toisaalta eräs tutkittava kertoi oppineensa pianotunneilla paljon, muiden opintojen tarjotessa hänelle vain vähän uutta tietoa. Aikaisemmissa tutkimuksissa piano-opinnot ovat olleet mielekkäitä suurimmalle osalle opiskelijoista (ks. Ruismäki & Tereska 2008, 35). Tutkittavat kertoivat, että soitinopinnot suoritettiin tasoryhmissä. Edellä kuvatun perusteella voidaan päätellä, että tasoryhmien käyttö ei pianotunnin osalta toteutunut optimaalisesti. Eriytyksen onnistuminen ja kokemus opintojen oikeasta tasosta on sidoksissa opiskelijan omiin musiikillisiin taitoihin. Koska tutkittavien musiikillinen tausta oli hyvin moninainen ja opetus-aikaa rajatusti, ei tasoryhmiä voi perustaa loputtomasti. Tällöin voidaan ajatella olevan melkein väistämätöntä, että joidenkin kohdalla opetus ei kohtaa opiskelijan musiikillista kompetenssia. Olisiko musiikkikasvatuksen sivuainetta mahdollisuus kehittää vielä eriytyksen osalta? Formaalisissa opetuksessa yhtenä strategiana on jakaa opittava asia pieniin osiin, joita suorittamalla on mahdollista saavuttaa alussa asetetut päämäärät. Osien vaikeusaste kasvaa hiljalleen sitä mukaan, mitä enemmän niitä on suorittanut. (Campbell 2008a, 42; Jenkins 2011, 184.) Voisiko tätä strategiaa soveltaa musiikkikasvatuksen sivuaineopintoihin ja sen kautta toteuttaa opintojen eriytystä vielä paremmin? Opiskelijalle saattaisi olla helpompaa ja mielekkäämpää opetella uusia asioita, kun opiaine on pilkottu pienempiin, hänelle sopiviin paloihin.

Vaikka tutkittavat kaipasivat parempaa taustojen huomioimista ja laajempaa eriyttämistä, painottivat tutkittavat silti jokaisen opiskelijan omaa vastuuta oppimisestaan. Tutkittavien näkemyksen mukaan opiskelijan tulisi itse nähdä vaivaa ja panostaa omaan oppimiseensa, mikäli taidoissa on kehittämisen varaa. Syyksi tälle nähtiin muun muassa opintojen tiukka aikataulu, joka siirtää taitojen harjoittamisen panopistettä itsenäiseen opiskeluun. Lisäksi nähtiin, että oppitunneilla ei ole mahdollista harjoitella soittotaitoja tarpeeksi, jolloin itsenäisellä harjoittelulla on suuri merkitys. Vaikka tutkittavat toivoivat enemmän eriytystä opintojaksoille, ei vastuuta oppimisesta kuitenkaan siirretty sivuaineopintojen opettajille. Lopullinen vastuu taitojen kartuttamisesta jää haastattelujen perusteella sivuaineopiskelijalle itselleen. Voitaisiko ajatella, että edellä kuvattu kokemus eriytyksen riittämättömyydestä ja opintojaksojen haasteista liittyykin enemmän opiskelijoiden itsenäiseen harjoitteluun? Toisaalta mikäli harjoiteltavat taidot ovat reilusti opiskelijan taitotason yläpuolella, opiskelijalla ei välttämättä riitä motivaatiota omatoimiseen harjoitteluun (ks. esim. Anttila 2008, 267–268). Tähän voisi tarjota vas-

tauksen jo aiemmin mainittu vertaisoppiminen, jolloin oppimistehtävä ei jää pelkästään opiskelijalle itselleen, vaan hän saa tukea omaan oppimiseensa.

Tutkimuksessa tuli esiin myös sivuaineopiskelijoiden kokemus opetuksen eriarvoisuudesta. Sekä perus- että aineopiskelijat kokivat taustan vaikuttavan siihen, miten paljon opintojen eteen joutui tekemään työtä. Tutkittavat kokivat, että musiikkia enemmän opiskelleet pääsivät huomattavasti helpommalla, kuin opiskelijat, joilla ei juurikaan ollut musiikkiopintoja. Toisaalta opiskelijat kokivat, että vahvan musiikillisen taustan omaavat eivät välttämättä saaneet yhtä paljon opinnoista irti kuin ne, joilla opintoja oli vähemmän. Opettajan ulosannilla ja omalla oppimisella oli vaikutusta siihen, kuinka paljon opintojaksosta saatiin irti. Samankaltaisia tuloksia on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Ruismäki & Tereska 2008). Tutkimuksen mukaan sivuaineopiskelijat hyväksyivät erilaisiin musiikillisiin lähtökohtiin pohjaavan eriarvoisuuden, ja erilaiset taustat nähtiin jopa rikkautena. Opiskelijat raportoivat myös hyvästä ryhmähengestä, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa opiskelijoiden myönteiseen suhtautumiseen. Tosin aineistossa esiintyi paikoin myös turhautuneisuuden kokemusta. Erilaisten taustojen koettiin saattavan aiheuttaa alemmuuden tunnetta, minkä lisäksi opetus ja opiskelijoiden taitotaso eivät kohdanneet. Tällaiset tilanteet olisikin hyvä tunnistaa, jotta oppimiskokemukset voidaan kääntää positiivisiksi ja voidaan vahvistaa opiskelijoiden musiikillista oppimista.

Viime vuosina informaalit oppimistavat ovat kasvattaneet suosiotaan musiikkikasvatuksessa ja monet opettajat hyödyntävät informaalista oppimista formaalisen opetuksen tukena. (Jenkins 2011, 183, 190–191.) Voisiko tämä olla ratkaisu sivuaineopiskelijoiden kokemaan eriyttämisen hankaluuteen, eriarvoisuuteen ja ajanpuutteeseen. Nykypäivänä informaalista oppimista voi tukea esimerkiksi verkossa annettavien soittotuntien perusteella. Ruokonen, Enbuska, Hietanen, Tuisku, Rimppi ja Ruismäki (2017) ovat tutkineet musiikin oppimisympäristöä, jossa yhdistetään kontaktiopetusta sekä itsenäiseen opiskeluun tähtäävää verkko-opetusta. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden kokemukset saadusta opetuksesta olivat positiivisia. Monet opiskelijat hyötyivät suunnattomasti mahdollisuudesta opiskella oppitunneilla käytyjä asioita itsenäisesti samalla hyötyen verkko-opetuksessa saamastaan ohjauksesta. Vaikka internetissä on runsaasti musiikin opetusvideoita eri aiheista, tutkimuksessa huomattiin, että eniten hyötyä oli oman opettajan tekemistä opetusvideoista. (Ruokonen, ym. 2017, 30, 36.) Edellä kuvattua voitai-

siin soveltaa käsillä olevan tutkimuksen sivuaineopintoihin. Parhaimmassa tapauksessa opiskelijoiden omatoimiseen harjoitteluun kannustamisella voitaisiin saavuttaa opiskelijoiden musiikillisesta kompetenssista johtuvien tieto- ja taitoerojen pieneneminen. Tämä puolestaan nopeuttaisi opinnoissa edistymistä ja toisi jouhevuu­ tta oppitunneille.

Tarkasteltaessa musiikkikasvatuksen sivuainetta kokonaisuutena suhteessa tutkittavien musiikillisiin taustoihin, voidaan todeta suurimman osan tutkittavista olleen tyytyväisiä saamansa opetuksen sisältöihin. Aikaisemmat tutkimukset ovat havainneet saman (ks. esim. Ruismäki & Tereska 2008). Tutkimuksen myötä huomattiin tutkittavilla olevan hyvin monipuolista musiikin opiskelun taustaa ja musiikillista osaamista. Näin jokainen koki musiikin sivuaineopinnot yksilöllisistä lähtökohdista ja omista musiikillisista taustoistaan, sekä elämänsähistoriastaan lähtien. (ks. Tereska 2003). Vaikka tutkittavien musiikillinen kompetenssi ja tausta olivat erilaisia, oli tutkittavilla löydettävissä yhteisiä kokemuksellisia piirteitä, kuten musiikin merkityksellisyys elämässä, vastuu omasta opiskelusta ja omien taitojen kehittämisestä, sekä tyytyväisyys ennen musiikkikasvatuksen sivuaineopintoja hankittuihin taitoihin.

Tutkittavien mielestä sillä, missä musiikilliset taidot oli opittu, oli merkitystä sivuaineopinnoissa pärjäämisen näkökulmasta; oliko taidot saavutettu musiikkiopistossa, vai itsenäisen opiskelun kautta. Kyselyaineiston ja haastattelujen perusteella voidaan päätellä, että musiikkiopisto-opintojen kautta saavutettiin todennäköisesti riittävä ja laaja teoriapohja, josta tutkittavien kokemuksen mukaan oli hyötyä opinnoissa. Itsenäisen musiikin opiskelun kautta saavutettu teoriatieto ei välttämättä ollut yhtä laaja. Toisaalta bändiharrastuksen sekä omatoimisen musiikin harrastamisen kautta voitiin saavuttaa laaja tietämys useissa instrumenteissa, mistä koettiin olevan hyötyä sivuaineopinnoissa. Yhtä laajaa instrumenttihakentaa ei välttämättä saavutettu musiikkiopisto-opintojen kautta. Tutkittavien näkemyksen vastaisesti tutkimusaineiston perusteella voidaan päätellä, että musiikin opiskelun muotoa tärkeämpää on opittu sisältö. Hyvänä esimerkkinä voidaan pitää juurikin tutkittavien teoriataitoja: musiikkiopistossa opiskelleet tutkittavat olivat tyytyväisiä runsaaseen teoriataitoonsa, mutta myös tutkittavat, jotka eivät olleet opiskelleet teoriataitoja, olivat onnistuneet kartuttamaan itselleen omatoimisella harjoittelulla laajan teoriapohjan, minkä vuoksi opinnot tuntuivat myös heistä helpoilta. Tämä korostaa entisestään sitä, että musiikkikasvatuksen sivuaineessa merkittävää on musiikki-

killinen osaaminen, eikä opiskelutausta. Avainasemassa on, kohtaavatko hankitut taidot musiikkikasvatuksen sivuaineopinnoissa annettavan opetuksen sisällön.

Tutkimuksessa tutkittavilta kysyttiin heidän omiin kokemuksiinsa pohjaten, millaisia taitoja musiikkikasvatuksen sivuainetta aloittavalla opiskelijalla olisi hyvä olla. Pääsykoevaatimusten mukaan hakijan on osattava ennalta laulaa ja soittaa samaan aikaan, antaa näyte ainakin koskettimien soitossa ja jossain valinnaisessa instrumentissa, jotta voitulla valituksi musiikkikasvatuksen sivuaineen (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan johtokunta 2017, 5). Sekä perus- että aineopiskelijat laajensivat ennalta osattavien taitojen listaa. Kaikki haastateltavat mainitsivat teoriataidon yhdeksi osattavaksi taidoksi. Riittäväksi teoriataidoksi he määrittelivät peruskäsitteet, nuotinluvun ja kyvyn muodostaa sointuja. Soitinosaamisesta tutkittavat nostivat esiin koulu- ja bändisoitinosaamisen sekä sujuvan säestystaidon pianolla tai kitaralla. Haastateltavat näkivät, että sivuaineopiskelijan kannattaa olla enemmän monipuolinen soitinosaaja kuin yhden soittimen virtuoosi. Edellä mainittujen taitojen nähtiin helpottavan ja nopeuttavan oppimista. Laulutaidon mainitsi vain yksi tutkittava ja hänkin vain ohimennen. Tulosten mukaan myös perusmusikaalisuudesta ja kevyen musiikin tuntemuksesta koettiin olevan hyötyä sivuaineopinnoissa. Haastateltavat myös painottivat kokeilun halua sekä rohkeutta, halua ja uskallusta kehittää itseään. Näiden koettiin nopeuttavan oppimista. Tutkimustulosten perusteella voitaisiin sanoa, että musiikkikasvatuksen sivuaineessa pärjää loistavasti, mikäli hallitsee laaja-alaisesti instrumenttien soittamista, musiikin teorian perustermistön ja uskalluksen heittäytyä ja kehittyä. Melkein voitaisiinkin todeta, että musiikkikasvatuksen sivuaineessa pärjää laajan musiikillisen kompetenssin omaava musiikkialan ”yleismies Jantunen”, jolla on kyky heittäytyä ja yrittää.

9.2 Eettinen pohdinta

Tutkittaessa ihmistä, hänen kokemuksiaan, on muistettava kunnioittaa tutkittavaa. Tutkijan tulee välttää vahingon tuottamista tutkittavalle sekä kunnioittaa hänen itsemääräämisoikeuttaan. Lisäksi tutkijan tulee huolehtia tutkittavan yksityisyydestä ja tietosuojasta. (Kuula 2013, 61–64.) Edellä kuvattua onkin käytetty tämän tutkimuksen eettisenä ohjenuorana. Tutkittavien itsemääräämisoikeus mahdollistettiin tarjoamalla tutkittaville mahdollisuus määrätä omasta osallistumisestaan tutkimukseen, sekä mahdollisuus muokata haastattelussa antamia tietoja tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkittavien yksityisyyden suoja sekä tietosuoja huomioitiin anonymisoinnin kautta. Myös käytetyt haastatteluesimerkit valittiin siten, ettei niistä voi tunnistaa haastateltavan henkilöllisyyttä.

Koska kyseessä oli haastatteluihin pohjaava tutkimus, oli ensiarvoisen tärkeää, että haastattelutilanteet pidettiin mahdollisimman luotettavina. Tutkija kertoi haastateltaville totuudenmukaisesti haastattelun tarkoituksesta ja tutkittavien anonymiteetin säilyttämisestä tutkimuksen eri vaiheissa ja raportoinnissa. Tutkimuksen teon yhteydessä huolehdittiin myös siitä, että tutkimusta varten kerätty tieto säilytettiin ja käsiteltiin luottamuksellisesti. Tutkijan lisäksi aineistoa käsitteli haastatteluihin osallistunut toinen tutkija, joka sitoutui samoihin eettisiin periaatteisiin kuin tämän tutkimuksen tekijä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 20; Ruusuvuori & Tiittula 2005a, 17; Ruusuvuori & Tiittula 2005b, 41.) Voidaankin sanoa, että tämä tutkimus toteutti haastattelututkimukselle asetetut peruslähtökohdat sekä eettiset periaatteet huolehtimalla tutkittavien riittävästä informoinnista tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Haastattelutilanne on kahden tai useamman ihmisen välinen vuorovaikutustilanne, minä vuosi se voi synnyttää luottamusta haastattelijan ja haastateltavan välille. Tällöin haastateltava saattaa haastattelun edetessä paljastaa sellaisia tietoja, joiden kertomista hän katuu myöhemmin. Haastateltavalla inkin täysi oikeus muuttaa mielensä ja korjata väärinkäsityksiä jälkikäteen. Tutkijan on myös varmistettava, että haastateltava tietää tämän. Haastateltava saa siis missä tahansa tutkimuksen vaiheessa tarkentaa vastauksiinsa tai perua osallistumisensa näin halutessaan. (Ruusuvuori & Tiittula 2005a, 17.)

Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistuvilla korostettiin, että heidän osallistumisensa tutkimukseen on täysin vapaaehtoista. Tutkittaville annettiin mahdollisuus kieltäytyä niistä tutkimuksen vaiheista, joihin he eivät halunneet osallistua. Lisäksi jokaisen haastattelun jälkeen tutkittaville annettiin mahdollisuus tarkentaa ja muuttaa haastattelun aikana antamiaan vastauksia. Haastateltavilla oli myös tutkijoiden yhteystiedot, mikä mahdollisti sen, että haastateltavat saattoivat halutessaan ottaa myöhemmin tutkijoihin yhteyttä vastaustensa muuttamiseksi tai tutkimukseen liittyvien kysymysten esittämiseksi. Näin ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa käynyt.

Kuten jo edellä todettu, tutkimusaineisto anonymisoitiin. Anonymisointi, eli tunnisteen poistaminen tai muuttaminen, on yksi ihmistieteiden parhaiten tunnettu eettinen normi. Tämän vuoksi tunnistamattomuutta voidaan pitää melkeinpä itsestään selvänä lähtökohdaksi, kun sovitaan tutkittavien kanssa haastattelussa syntyvän aineoston esittämisestä tutkimusjulkaisussa. Näin oli myös tämän tutkimuksen kohdalla. Tutkimuksessa noudatettiin anonymisoinnin yleisintä tapaa: tutkittaville annettiin peitenimi, eli pseudonyymi, musiikillista taustaa kuvaavan tunnisteen muodossa. (Kuula 2013, 200–201.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena olivat tutkittavien kokemukset. Kokemus rakentuu aina hetkessä kytkeytyen aiempiin kokemuksiin (Taipale 2010, 120). Tämän vuoksi tutkimuksessa huomioitiin haastattelutilanne sekä se, miten tutkija esittää kysymyksiään. Kysymyksillä pyrittiin tuomaan tutkittavan kokemus esiin mitenkään sitä muuttamatta. Kokemusta tutkittaessa ei koskaan päästä lähdeaineiston alkulähteille, vaan tieto saadaan toisen käden tietona tutkittavalta (ks. Niikko 2003). Tutkijan on näin oltava sensitiivinen sen suhteen, että hän ei omalla toiminnallaan väritä tutkittavien kertomia kokemuksia. Tutkimuksessa kiinnitettiin erityistä huomiota siihen, että tutkittavien kokemukset välittyisivät tutkimuksesta mahdollisimman aitoina ja siten, kuten tutkittavat ne ovat ilmaisseet.

9.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimus toteutettiin fenomenografisen tutkimuksen tutkimusperinnettä noudattaen. Fenomenografisen tutkimuksen tekemistä on jo käsitelty aiemmin tutkimuksen viitekehys –osiossa. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta on jo tarkasteltu tutkimuksen menetelmän näkökulmasta menetelmäosiossa. Tämän vuoksi seuraavaksi tarkastelu toteutetaan yleisemmällä tasolla. Pääasiassa tutkimuksen luotettavuuden voi ajatella nojaavan fenomenografisen tutkimusperinteen systemaattiseen seuraamiseen sekä tutkimuksen. Fenomenografiassa pyritään tuomaan tutkittavan oma ääni mahdollisimman hyvin esiin. (ks. Gröhn 1997; Marton 1982; Niikko 2003.)

Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin parantamaan kuvailemalla kaikki vaiheet mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti. Tutkimuksen luotettavuutta myös parannettiin hyödyntämällä tutkimuksessa tutkijatriangulaatiota tulosten analysoinnin osalta. Käyttämällä aineistoille niille sopivia analyysimenetelmiä pyrittiin myös parantamaan tutkimuksen luotettavuutta. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 109, 113–116; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231.) Vaikka kaikki haastattelumateriaali ja kysely- ja havainnointilomakkeet testattiin etukäteen, saattoi osalla vastaajista olla vaikeuksia ymmärtää haastatteluiden kysymyksiä tai lomakkeiden kysymyksiä. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 260–261; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231–232). Tämän vuoksi tutkimuksessa tutkittavilla oli mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä, mikäli he eivät ymmärtäneet lomakkeissa tai haastatteluissa esitettyjä kysymyksiä. Vastavuoroisesti tutkija esitti tutkittavalle lisäkysymyksiä, jotta varmistuttiin siitä, että tutkija ymmärsi, mitä tutkittava halusi sanoa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa on aina olemassa mahdollisuus, että toinen tutkija päätyy erilaisiin kategorioihin, sillä tutkimuksessa käytetyt kategoriat ovat aina tutkijan omia konstruoituja. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta lisättiin rinnakkaisarvioitsijan avulla (Niikko 2003, 39–40). Rinnakkaisarvioitsija analysoi tutkimusaineiston raakamateriaalista saakka. Kun rinnakkaisarvioitsija oli itsenäisesti muodostanut raakamateriaalista fenomenografisen tutkimusperinteen mukaisia kategorioita, löytyneitä kategorioita verrattiin tutkijan itsenäisesti tuottamiin kategorioihin. Tässä tutkimuksessa rinnakkaisarvioitsijan ja tutkijan tulokset olivat yhteneviä.

Tuloksia kirjatessa fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä pitäytyä arkikielessä, jotta kuvaukset pysyisivät sensitiivisinä käsitysten ja kokemusten merkitykselliselle sisällölle. Tämän vuoksi tulokset sisältävät suoria lainauksia ja autenttisia ilmauksia. Näin lukija voi seurata, millä perusteella tutkija on muodostanut tuloskategoriat. Fenomenografisessa tutkimuksessa tulosten luotettavuutta arvioitaessa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen (Niikko 2003, 39–40). Tässä tutkimuksessa arkikielen käytöllä pyrittiin tekemään tutkimuksesta läpinäkyvämpi sekä lähestyttävämpi. Tutkimuksen tarkoituksena on luoda katsaus musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoiden kokemuksiin musiikkikasvatuksen sivuaineesta suhteessa aiempiin opintoihinsa, joten absoluuttisen totuuden löytäminen ei myöskään olisi mielekäästä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan nähdään olevan teoreettisesti kietoutunut siihen prosessiin, jota on tutkimassa. Tällöin tiedon keruu- ja analysointia ei voi erottaa toisistaan. Tutkimus nähdäänkin oppimisprosessiksi; tutkija työstää omia esioletuksiaan tutkimusmateriaalia lukiessaan ja analyysiä tehdessään. Näin ollen on mahdoton saavuttaa täydellistä oman näkemyksen sulkeistamista ja tutkittavan kokemuksen ymmärtämistä. (Niikko 2003, 40.) Tässä tutkimuksessa tutkija on itse suorittanut tutkittavien perus- ja aineopintoja vastaavat opinnot samassa yliopistossa kuin tutkittavat. Tämän vuoksi tutkijalla on jo olemassa jonkinlainen käsitys siitä, minkälaiset opinnot tutkittavat ovat todennäköisesti opiskelleet. Tämä toisaalta mahdollistaa sen, että tutkija on erittäin tuttu tutkittavan aiheen kanssa. Samalla tilanne tuo haasteen tutkijalle: tutkijan on todella tarkkaan sulkeistettava omat kokemuksensa ja näkemyksensä, jotta hän voi tuoda selkeästi tutkittavien äänen esille omansa sijaan. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa on kiinnitetty erityistä huomiota sulkeistamiseen. Tähän on auttanut asian etukäteistiedostaminen sekä vertaistutkijan läsnäolo analyysivaiheessa. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 233; Niikko 2003, 40.)

9.4 Tulosten hyödyntämismahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimus toteutettiin yhdessä yliopistossa ja tutkimuksen otos kattoi noin melkein kolme neljännestä perusopinto-opiskelijoista kahdelta vuosikursilta, mutta vain neljänneksen aineopinto-opiskelijoiden kurssilta. Tutkimuksen otos on näin ollen melko pieni, joten sen yleistäminen on kyseenalaista. Tätä näkemystä vahvistaa vielä haastateltavien pieni määrä. Lisäksi tutkimus toteutettiin ainoastaan yhdessä yliopistossa, joten se ei anna kuvaa muiden yliopistojen musiikkikasvatuksen sivuaineen opiskelijoiden kokemuksista. Tämän tutkimuksen tavoite ei ollut tuottaa yleistettäviä tuloksia, vaan luoda katsaus opiskelijoiden kokemuksiin sekä siihen, miten aiempi musiikillinen tausta on koettu suhteessa annettuun opetukseen.

Tutkimus antaa kuitenkin arvokasta tietoa opiskelijoiden kokemuksista suhteessa annettuun opetukseen. Tietoa tuli siitä, minkä opinnoissa koettiin onnistuneen tai epäonnistuneen. Tätä tietoa on mahdollista hyödyntää, kun pohditaan, miten musiikkikasvatuksen sivuaineopintoja sekä musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmaa voidaan kehittää eteenpäin. Tutkimus tuotti myös sivuaineopintojen kehitysehdotuksia niin tutkittavien kuin tutkijan toimesta. Yhtenä ehdotuksena tässä tutkimuksessa nostettiin esille verkko-opetuksen hyödyntämisen opetuksessa. Tutkimuksen kautta saatiin myös tietoa siitä, millaisia taitoja katsotaan tarpeellisiksi osata musiikkikasvatuksen sivuaineeseen pyritäessä. Tutkittavat pitivät tärkeänä hallittavina taitoina mm. perustietoja teoriassa ja bändisoittimissa. Pääosin opintoja pidettiin hyvinä ja monipuolisina, mikä tuo varmuutta opintojen tarjoajalle siitä, että hän on suunnitellut hyvän opintokokonaisuuden. Opinnoista selviydettiin pääasiallisesti hyvin erilaisista taustoista huolimatta. Taustojen monipuolisuuden nähtiin jopa rikastuttavan musiikkikasvatuksen opintoja. Tutkimuksen tarjoamien tietojen pohjalta on hyvä lähteä kehittämään musiikkikasvatuksen sivuaineopintoja tulevaisuudessa.

Tutkimus keskittyi pohtimaan musiikkikasvatuksen sivuaineopiskelijoiden aiempien taustojen merkitystä suhteessa sivuaineopinnoissa annettuun opetukseen. Koska tutkimus toteutettiin vain yhdessä yliopistossa, olisi mielenkiintoista jatkossa toteuttaa tutkimus laajemmassa mittakaavassa useassa yliopistossa. Opiskelijoiden kokemusten ohella voisi samalla verrata eri yliopistojen luokanopettajalaitosten tarjoamien musiikkikasvatuksen sivuaineopintojen sisältöjä toisiinsa. Musiikkikasvatuksen sivuaineopin-

not noudattavat tutkimuksen teon aikana Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan musiikin laitoksen hyväksymää opetussuunnitelmaa. (Musiikkikasvatuksen aineopintojen opetussuunnitelma 2014–2016; Musiikkikasvatuksen perusopintojen opetussuunnitelma 2014–2016; Turun yliopiston luokanopettajankoulutuslaitos, verkkosivusto.) Jatkossa sivuaineopinnot tullaan toteuttamaan yhteistyössä Oulun yliopiston kanssa. Olisi todella mielenkiintoista jatkaa tutkimusta siitä näkökulmasta, miten aiemmat opinnot koetaan suhteessa musiikkikasvatuksen sivuaineopinnoissa annettuun opetukseen, kun opetussuunnitelma ja oppisisällöt luodaan yhteistyössä uuden yliopiston kanssa.

Tutkimus toteutettiin opiskelijoiden näkökulmasta. Tätä näkökulmaa voisi jatkaa vielä tutkimalla, miten musiikkikasvatuksen sivuaineopinnoissa voisi laajemmin huomioida opiskelijoiden musiikilliset taustat. Tutkimusta voisi suunnata kysymykseen, pitäisikö opetusta eriyttää enemmän tasoryhmien mukaan, vai pitäisikö opetusta yhä enemmän yhtenäistää. Olisi myös mielenkiintoista tutkia, miten sivuaineopintojen opettajat kokevat opiskelijoiden erilaiset taustat. Nähdäänkö ne rikkautena ja mahdollisuutena, vai ennemminkin haittana? Lisäksi olisi mielenkiintoista tietää, voidaanko opintojen suunnitella vastata tässä tutkimuksessa esille tulleisiin asioihin.

LÄHDELUETTELO

Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.

Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Anttila, M. 2006. Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen (toim.) Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 3. Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Joensuu: Joensuu University Press, 15–164.

Anttila, M. 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikin ja musiikkikasvatuksen opiskelumotivaatio. Teoksessa A. Juvonen & M. Anttila. Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta osa 4. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 157–335.

Anttila, M & Juvonen, A. 2002/2004. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Saarijärvi: Gummerus.

Anttila, M. & Juvonen, A. 2003a. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden käsityksiä musiikista ja sen opettamisesta koulussa. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen (toim.) Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Joensuu: Joensuu University Press, 129–259.

Anttila, M. & Juvonen, A. 2003b. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden käsitykset musiikista ja sen opettamisesta teoreettisessa viitekehyksessä. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen (toim.) Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Joensuu: Joensuu University Press, 260–320.

Anttila, M. & Juvonen, A. 2008. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta osa 4. Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Campbell, P. S. 2008a. Music Learning by Ear and by Eye. Teoksessa P. S. Campbell, A. M. Dermorest & S. J. Morrison (toim.) *Musician & Teacher. An Orientation to Music Education*. New York: W.W. Norton cop., 40–59.

Campbell, P. S. 2008b. Theories of Musical Thinking and Doing. Teoksessa P. S. Campbell, A. M. Dermorest & S. J. Morrison (toim.) *Musician & Teacher. An Orientation to Music Education*. New York: W.W. Norton cop., 104–124.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education*. Lontoo: Routledge.

Condon, K. 2014. What Can Music Education Programs in The United States Learn from The Finnish System of Music Education? *The Finnish Journal of Music Education*, Vol. 17 (1), 93–99.

Coombs, M. & Ahmed P. H. 1974. *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

The Council of the European Union, 2012. Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. *Official Journal of European Union*, C 398/1–C 398/5.

Tulostettu 9.5.2017.

[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=FI](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=FI)

Dewey, J. 1916/1997. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.

Dewey, J. 1934/2010. *Taide kokemuksena*. (suom.) A. Immonen & J. S. Tuusuvuori. Tampere: Niin & näin.

Dewey, J. 1938/1997. *Experience and Education. The 60th Anniversary Edition*. Indiana: Kappa Delta Pi.

Eerola, P-S. 2010. Musiikkikasvattajien työtilanteen ja koulutuksen sekä musiikinopetuksen tavoitteiden arviointia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä, PS-kustannus, 26–44.

Eshach, H. 2007. Bringing In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, Vol 16, No. 12, 171–190.

Green, L. 2002. How popular musicians learn. A way ahead for music education. *Adler-shot: Ashgate*.

Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.

Hallan, S. 2001. Learning in music: Complexity and diversity. Teoksessa C. Philpott & Charles Plummeridge (toim.) *Issues in music teaching*. London and New York: RoutledgeFalmer (Taylor and Francis group), 61–76.

Harinen, H. 2005. Musiikkiluokan merkitys jatkuvan musiikkiharrastuksen kehittymiselle ja ammattiin suuntautumiselle. *Musiikkikasvatus 2005*. (Vol. 8) 1, 54–59.

Hietanen, L., Ruokonen, I., Ruismäki, H. & Enbuska, J. 2016. Student Teachers' Guided Autonomous Learning: Challenges and Possibilities in Music Education. *Social and Behavioral Sciences*, Vol. 2017, 257–267.

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

Håkansson, P. & Söderman, J. 2016. The Non-Denominational Church as Fertile Soil: Musical Enculturation and Interest to Play Musical Instruments. *The Finnish Journal of Music Education*, Vol 19(2), 17–29.

Jenkins, P. 2011. Formal and Informal Music Educational Practices. *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 19, No. 2, 179–197.

Juvonen, A. 2000. ...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampa... Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuva ja musiikkimaun heijastamina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Juvonen, A. 2006. Musiikillinen orientaatio ja sen muodostuminen. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen (toim.) Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 165–338.

Juvonen, A. 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhde. Teoksessa A. Juvonen & M. Anttila. Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta osa 4. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 1–155.

Jyväskylän yliopisto 2018. Musiikkikasvatuksen kandidaatti- ja maisteriohjelma, humanististen tieteiden kandidaatti ja filosofian maisteri (3v + 2v). Verkkosivusto. Viitattu 14.5.2018.

<https://opiskelu.jyu.fi/fi/koulutustarjonta/1-2-246-562-17-20799364185>

Kolb, D. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. 157–170.

Lapin yliopisto 2018. Musiikkikasvatuksen sivuaineopinnot Oulun yliopistossa. Verkkosivusto. Viitattu 14.5.2018.

<https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Taiteiden-tiedekunta/Opinnot/Kuvataidekasvatus/Kuvataidekasvatuksen-sivuaineopinnot/Musiikkikasvatus>

Latomaa, T. 2008. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 17–88.

Mak, P. 2007. Learning Music in Formal, non- formal and Informal contexts. Teoksessa Mak, P., Kors, N. & Renshaw, P. (toim.) Formal, Non-Formal and Informal Learning in Music. Groningen/Hague: Lectorate Lifelong Learning in Music.

Mateiro, T., Russell, J. & Westvall, M. 2012. Student music teachers' perceptions of pedagogical content knowledge-in-action: an inquiry across three countries. *The Finnish Journal of Music Education* Vol 15(02), 53–64.

Maton, K. 2009. Cumulative and segmental learning: Exploring the role of curriculum structures on knowledge building. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 30, No. 1, 43–57.

Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science*, Vol 10, No. 2, 177–200.

Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Mok, N. A. 2011. Non-formal Learning: Clarification of the Concept and It's Application on music learning. *Australian Journal of Music Education*, No.1, 11–15.

Morter, S. 2016. Music in Informal and Formal Learning Situations in ECEC. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 13 (2), 1–13.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun Yliopisto.

Opetusministeriö 2018. Vapaa sivistystyö. Verkkosivusto. Viitattu 14.5.2018.
<http://minedu.fi/vapaa-sivistystyo>

Oulun yliopisto 2018. Musiikkikasvatus. Verkkosivusto. Viitattu 14.5.2018.
<http://www oulu.fi/yliopisto/hakijalle/musiikkikasvatus>

Partti, H. 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus*, Vol 19(1), 8–28.

Pekkilä, E. 2001. Väitöskirja musiikin harrastajista. *Musiikki: Suomen musiikkitieteellisen seuran julkaisuja*, 1/2001, 100–105.

Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.

Pitkäniemi, H. 2007. Oppimisen ja opetuksen tutkiminen prosessina. Teoksessa A.Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä: kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Plante, T. G. & Swartz, G. E. 1990. Defensive and Repressive Coping Styles: Self Presentation, Leisure Activities, And Assesment. *Journal of Research in Personality* 24, 173–190.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Regelski T. A. 2012. Why teach music? Part 2. *The Finnish Journal of Music Education*, Vol 15(02), 71–75.

Ruismäki, H & Tereska, T. 2008. Student's assessments of music learning experiences from kindergarten to university. *British Journal of Music Education* 25:1, 23–39.

Ruokonen, I., Enbuska, J., Hietanen, L., Tuisku, V., Rimppi, A. & Ruismäki, H. 2017. Finnish student teacher's self-assessments of music study in a blended learning environment. *The Finnish Journal of Music Education*, Vol 20(02), 30–39.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005a. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Salavuo, M. 2005. *Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukulttuurissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Sepp, A., Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2015. Musical practices and methods in music lessons: a comparative study of Estonian and Finnish general music education. *Music Education Research*, Vol 17(3), 340–358.

Sibelius-Akatemia 2018. *Musiikkikasvatus*. Verkkosivusto. Viitattu 14.5.2018.
<http://www.uniarts.fi/koulutustarjonta/musiikkikasvatus>

Sloboda, J. 1986/2004. *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.

Svensson, L. 1997. Theoretical Foundations of Phenomenography. *Higher Education Research & Development*, Vol 16, No. 2, 159—171.

Söderlund, L. 2005: Opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen musiikkiluokalla. *Musiikkikasvatus* 2005, Vol. 8 (1), 57–58.

Söderman, J. & Folkestad, G. 2004. How hip-hop musicians learn: strategies in informal creative music making. *Music Education Research*, Vol. 6, No. 3, 313–326.

Taipale, J. 2010. Intersubjektiivisuus ja normaalius. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Oy. 118–133

Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsinki: Helsingin yliopisto.

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

Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston opettajakoulutuslaitoksen musiikkikasvatuksen aineopintojen opetussuunnitelma 2014–2016. Tulostettu 15.3.2017.

Turun opettajankoulutuslaitos. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen musiikkikasvatuksen perusopintojen opetussuunnitelma 2014–2016. Tulostettu 15.3.2017.

Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan johtokunta, 2016. Opettajankoulutuslaitos, Turku. Sivuaineiden perusopinnot, valintaperusteet 2017. Nettijulkaisu, tulostettu 30.5.2017.

http://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/opiskelu/opiskelijavalinta/Documents/Sivuaineiden%20perusopinnot%20Turku_valintaperusteet%202017.pdf

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos. Musiikkikasvatuksen sivuaineopintojen esittely. Nettisivusto, tulostettu 15.3.2017 ja viitattu 14.5.2018.

<https://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/yksikot/okl/opiskelu/oppiaineet/musiikkikasvatus/Sivut/home.aspx>

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

Vahvera, T., Malinen, A., Moisia, A., Raivola, R., Salo, P., Kantasalmi, K., Kamppi, P. & Silvennoinen, H. 2006. Vapaan sivistystyön oppilaitosrakenne ja palvelukyky. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 16. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuu: Joensuun Yliopisto.

Vitale, J. L. 2011. Formal and Informal Music Learning: Attitudes and Perspectives of Secondary School Non-Music Teachers. *International Journal of humanities and Social Science*, Vol 1, No. 5, 1–14.

Väkevä, L. 1999. Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. *Lisensiaattityö*. Oulu: Oulun yliopisto.

Väätäinen, O. 2014. Musiikin sivuaineopinnot opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kokemina. *Opinnäyte*: Jyväskylän yliopisto. Verkkojulkaisu, viitattu 20.6.2017.
Julkaisun tietueen pysyvä osoite: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201411043173>

Westerlund, H. 2002. *Bringin Experience, Action, and Culture in Music Education*. *Studia Musica* 16. Helsinki: Sibelius Academy.

Woolfolk, A. 2007. *Educational Psychology*. Boston, Mass: Pearson Allyn and Bacon cop.

LIITTEET

LIITE 1: KYSELYLOMAKE

Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos
Turun yksikkö
Musiikkikasvatus
Puukki & Tomberg

KYSELY

Nimi: _____

Sähköpostiosoite: _____

1. Olen opiskellut musiikkia ennen musiikkikasvatuksen perusopintoja (Saat rastittaa useamman kohdan.)
 - itsenäisesti
 - yksityisillä soitto- tai laulutunneilla
 - musiikkiopistossa
 - peruskoulussa / lukiossa
 - bändikerhoissa, orkestereissa, kuoroissa tai muissa vastaavissa
 - muualla, missä? _____
 - en ole juuri opiskellut musiikkia ennen musiikkikasvatuksen perusopintoja

2. Millaisia soitin- tai teoriaopintoja olet suorittanut ennen musiikkikasvatuksen perusopintoja?

3. Koetko aiemmat musiikkiopintosi merkityksellisiksi suhteessa musiikkikasvatuksen perusopintoihin? Miksi?

LIITE 2: HAASTATTELURUNKO

HAASTATTELURUNKO

1. MUSIIKILLISEN TAUSTAN KARTOITUS

- **Kerro musiikillisesta taustastasi**
Mitä? Missä? Miten? Kuinka säännöllisesti?
- **Mitkä asiat ovat sinulle tärkeitä musiikissa? Miksi?**
Liittyvätkö tärkeät asiat opiskelemissi asioihin?
- **Mitkä asiat ovat sinulle merkityksettömiä musiikissa? Miksi?**
Liittyvätkö merkityksettömät asiat opiskelemissi asioihin?

2. MUSIIKIN PERUSOPINTOJEN KOKEMINEN

- **Miksi hait musiikkikasvatuksen perusopintoihin?**
Millä perusteella?
Onko aiemmilla musiikkiopinnoilla ollut mielestäsi merkitystä hakupäätöksen tekemiseen?
- **Mitä mieltä olet ollut musiikkikasvatuksen perusopinnoista? Miksi?**
Mikä hyvää/huonoa? Helppoa/vaikeaa? MIKSI?

3. TAUSTAN JA PERUSOPINTOJEN YHDISTYMINEN

- **Miten olet kokenut aikaisemmat musiikkiopintosi suhteessa musiikkikasvatuksen perusopintoihin?**
Mistä on ollut etua / haittaa, miksi?
Millä erityisesti merkitystä? Miksi?
Mikä turhaa? Miksi?
- **Millä perusopintojen osa-alueella aiemmista musiikin opinnoistasi on mielestäsi ollut merkitystä?**
Miksi?
Jossain tietyssä soittimessa / kurssissa / asiassa?
- **Koetko että musiikkikasvatuksen perusopinnoissa on huomioitu aiempi musiikillinen taustasi?**
Miksi/miten?
- **Koetko opiskelijoiden olevan eriarvoisessa asemassa musiikkikasvatuksen perusopinnoissa aikaisempien musiikkiopintojen ansiosta?**
Miksi?
- **Millaiset musiikilliset taidot ovat kokemuksesi mukaan hyödyllisiä musiikkikasvatuksen perusopintoja aloittaessa?**
Miksi? Miten nämä taidot voi saavuttaa?
- **Millaisia musiikkiopintoja olisit toivonut itsellesi ennen perusopintojen aloittamista?**
Miksi?