

Monipuolinen musiikinopetus osana yhteisöllistä oppimista

Tapaustutkimus alakoulun musiikintunneilla

Tutkielma (Maisteri)

31.8.2022

Saara Pitkänen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Monipuolinen musiikinopetus osana yhteisöllistä oppimista. Tapaustutkimus alakoulun musiikintunneilla	85
Tekijän nimi	Lukukausi
Saara Pitkänen	Syksy 2022
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista on yhteisöllinen oppiminen ja yhdessä tekeminen monipuolisuuden viitekehyksessä, ja miten se auttaa yksilön oppimiskehitystä. Opettajalla on yhteisöllisen kulttuurin luomisessa merkittävä rooli, ja tutkimus pyrkiikin selvittämään, millä tavoin opettaja voi tukea yhteisöllisen oppimisen syntymistä. Tutkimuskysymykset ovat 1) Miten monipuolinen musiikinopetus osana yhteisöllistä oppimista voi tukea yksittäisen oppijan prosessia? 2) Mikä on opettajan rooli tällaisen opetuksen taustalla? Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus ja sen teoreettisena viitekehyksenä on sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jota tutkin muun muassa John Deweyn ja Jerome Brunerin kasvatusteorioiden pohjalta. Lisäksi täydennän teoriaani yhteisöllisen oppimisen käytänteillä ja ajatuksilla. Aineisto on kerätty havainnoimalla erään peruskoulun ensimmäisen vuosiluokan musiikintunteja, ja havainnoinnin tukena on haastattelut tutkimuksen kohteena olleelle opettajalle musiikintuntien jälkeen. Valitsin tutkimuksen kohteeksi alakoulun musiikinopetuksen, sillä vahva, monipuolinen musiikkisuhde ja yhteisöllisen oppimisen muodot kehittyvät mielestäni laaja-alaisimmin mitä varhaisemmassa vaiheessa ne muotoutuvat osaksi oppimisprosessia.</p> <p>Aineiston pohjalta hahmottuu yhteisöllisen oppimisen käytänteitä ja toimintatapoja, jotka voivat tukea yksilöllistä oppimisprosessia. Tutkimustuloksista käy ilmi, että musiikin oppiaineessa yhteisöllisyyttä on tarjolla monessa muodossa muun muassa yhdessä musisoimisesta vuorovaikutukselliseen toimintaan ja ryhmissä tapahtuvaan luovaan tuottamiseen. Luova tuottaminen nousee tutkimuksessa keskeiseksi tavaksi toteuttaa yhteisöllistä oppimista.</p> <p>Tutkimus osoittaa, että erilaiset toimintatavat vahvistavat monipuolisuuden muodostumista. Monipuolisuutta voi tutkimuksen aineiston perusteella määritellä kolmella tapaa: 1) toiminnallisena, 2) sisällöllisenä ja 3) yhteisöllisenä. Yhteisöllisen oppimiskulttuurin luominen vaatii opettajalta aktiivista osallisuutta ja ohjausta, sekä varsinkin nuorempien oppilaiden kohdalla jatkuvaa tukea asteittain syvenevän osallistumisen prosessin valossa. Opettajan tehtävä on tukea, ohjata ja kannustaa oppilaita yhteisöllisten oppimisprosessien aikana; se tapahtuu jatkuvan aktiivisen osallistumisen kautta.</p>	
Hakusanat	
Musiikkikasvatus, yhteisöllinen oppiminen, monipuolisuus, peruskoulun ala-aste, musiikinopettajat	
Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään	
1.9.2022	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Suomalaisen musiikkikasvatuksen kehitys	11
2.1 Koululaitoksen historiaa katedraalikouluista kansakouluun	11
2.2 Peruskoulun synty	13
2.3 Musiikin oppiaineen kehitys	14
2.4 Opetussuunnitelmat	16
2.5 Koulutuspoliittinen näkökulma	23
3 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys	25
3.1 Muita oppimiskäsityksiä.....	25
3.2 Konstruktivismi	29
3.2.1 Konstruktivismin eri suuntaukset	31
3.2.2 Yksilökonstruktivismi.....	31
3.2.3 Sosiaalinen konstruktivismi.....	32
3.2.4 John Dewey	36
3.2.5 Jerome S. Bruner	39
3.3 Yhteisöllinen oppiminen	41
4 Tutkimusasetelma	45
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	45
4.2 Laadullinen tapaustutkimus.....	45
4.3 Havainnointi ja haastattelu tutkimusmenetelminä	47
4.4 Aineiston analyysi	49
4.5 Tutkimusetiikka.....	51
5 Yhteisöllistä oppimista monipuolisuuden viitekehyksessä.....	53
5.1 Tutkimusaineiston muotoutuminen	53

5.1.1 Oppimisympäristö.....	55
5.1.2 Ensimmäinen havainnointikerta	55
5.2 Oppiminen yhteisöllisyyden keinoin.....	58
5.3 Monipuolisuuden nivoutuminen opetukseen.....	64
5.4 Opettajan rooli	66
6 Pohdinta.....	71
6.1 Johtopäätökset	71
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	75
6.3 Tulevia tutkimusaiheita	77
Lähteet.....	79

1 Johdanto

Musiikin monipuolinen opettaminen on lähtökohtana laajalle musiikintuntemukselle, parhaimmillaan innostaa oppilaan hakeutumaan musiikkiharrastuksen pariin, ja voi näin ollen tarjota puitteet elinikäisen musiikkiharrastuksen syntymiselle. Vähintäänkin se voi luoda oppilaalle kokemuksia, jotka saattavat olla hyvin ainutlaatuisia ja unohtumattomia. Aihe kiinnostaa minua tulevana musiikkikasvattajana, sillä koen, että monissa muissa op-
piaineissa yhteisöllisyys ei ole niin vahvasti saavutettavissa kuin musiikissa, ja siksi yhdessä tekemistä tulisi mielestäni harjoittaa laajalti.

Musiikkikasvatusta onkin aiemmin tutkittu yksilön oppimiseen tai opetettavaan sisältöön painottuen. Marja Heimosen ja Heidi Westerlundin artikkelin *Musiikkikasvatuksen filosofia: Yhteisöllisiä näkökulmia* (2008) mukaan tutkimuksilla yhteisöllisyyden merkityksestä musiikinopetuksessa ei ole kovin pitkää historiaa, mikä on seurausta juurikin aikaisemmista näkemyksistä oppimisesta yksilöön ja sisältöihin painottuvana. Heimosen ja Westerlundin artikkeli esittelee yhteisöllisen näkökulman musiikkikasvatukseen Aristoteleen ja John Deweyn tekstien kautta. Lisäksi aineisto keskustelee edellä mainittujen filosofien tekstejä tutkineiden musiikkikasvattajien avulla. Heimosen ja Westerlundin mukaan sosiaalinen toiminta vaikuttaa yksilön kokemuksiin, toisin sanottuna yksilön käsit-
tyksiin voi vaikuttaa sosiaalisen toiminnan kautta. (Heimonen & Westerlund 2008, 177, 180–181.)

Oma koulutaustani on toiminut vahvana lähtölaukauksena tutkittavaan aiheeseen. Muistan omista alakoulun musiikintunneista sen, että ne olivat valitettavan yksipuolisia sisältöiltään. Enimmäkseen lauloimme ja kuuntelimme musiikkia. Soitimme jonkin verran bändi-instrumentteja, mutta esimerkiksi soitinjalat olivat joka kerta samat. Koska olin pienen paikkakunnan ja pienen koulun luokkani ainoa musiikkia harrastava oppilas, jäi pianon tai koskettimien soittaminen aina minun vastuulleni. Uskaltauduttuani joskus kysymään opettajalta, miksei joku muu voisi välillä mennä soittamaan pianoa, muistan saaneeni vastauksesi jotain lausahduksen ”sinultahan tämä jo sujuu” tapaista. Koin tilanteen hyvin epätasa-arvoisena ja vääränä. Monipuolisesta musiikin opetuksesta ja siitä, että kaikilla on yhtäläinen mahdollisuus osallistua, ei siis tässä yhteydessä voida puhua.

Mikä sitten on peruskoulun opetuksen tarkoitus? Suomen perusopetuslain pykälässä 2§ “Opetuksen tavoitteet” määritellään seuraavasti: ”*Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. ... Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella.*” (Perusopetuslaki 1998). Yhteiseksi teemaksi yllä olevassa tekstissä nousee oppilaan roolin korostuminen ja kasvu osaksi yhteiskuntaa, sekä oppilaan tulevaisuuden kannalta tärkeiden tietojen ja taitojen opettaminen — opetuksen tulee tarjota työkaluja elämää varten. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (POPS 2014, 9) perusopetus ei nähdä pelkästään opetuksena, vaan myös kasvatuksena ja näiden muodostamana kokonaisuutena.

Yhdessä musisoiminen ja oman luovan toiminnan tukeminen ovat vahvasti korostettuina nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Syksyllä 2016 peruskoulun vuosiluokilla 1–6 käyttöönotetussa opetussuunnitelmassa määritellään musiikin oppiaineen tehtäväksi “luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen” (POPS 2014, 141). Monipuolisuus käsitteenä toistuu useaan otteeseen opetussuunnitelman perusteissa, ja sitä käytetään kuvailtaessa muun muassa musiikinopetuksen sisältöalueita, työtapoja, ohjelmistoa sekä oppilaiden oppimisen arviointiperusteita (emt., 141–143, 263–265). Tässä tutkimuksessa määrittelen musiikinopetuksen monipuolisuuden edellä mainittujen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) kriteerien pohjalta, kuten monipuolisuus ohjelmiston valinnassa sekä tavoissa oppia ja opettaa musiikkia. Monipuolisuus ei kuitenkaan ole mielestäni pelkästään sisällöllistä, vaan sitä, että kaikilla on mahdollisuus soittaa ja laulaa, päästä kokeilemaan erilaisia asioita ja oppia näiden kokemusten kautta.

Yhdysvaltalaisen filosofi ja psykologi John Deweyn (1859–1952) kasvatustilafilosofiat ovat pohjana edellä mainitulle ajatukselle. Deweyn mukaan oppiminen on aktiivista toimintaa (*learning by doing*), ja nimenomaan lapsen (oppilaan) tulisi määritellä sekä opetuksen laatu, että määrä, ei opetettavan aiheen. Hän näkee oppimisen jatkuvana ja johdonmukaisena prosessina, ongelmien ratkaisemisena ja tapana hankkia uusia kokemuksia, jotka toimivat oppimisen välineinä. Oppiminen tapahtuu Deweyn mukaan lapsen toimiessa osana yhteisöä. Kaiken opetuksen tulisi lähteä ajatuksesta, jossa oppiminen tapahtuu yksilön osallistuessa sosiaaliseen tapahtumaan. Koulun tulee Deweyn mukaan edustaa elämää lapsen kokemusmaailman kautta. (Dewey 1897; Dewey 1900; Dewey 1902)

Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä on sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jota käsitellen muun muassa Deweyn ja Jerome Brunerin (1915–2016) kasvatusteorioiden pohjalta. Sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä laajennan käsittelemällä Kai Hakkaraisen yhteisöllisen oppimisen mallia (esim. Hakkarainen 2000; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005). Koska monipuolisuus käsitteenä kulkee tutkimuksessa rinnakkain sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen sekä yhteisöllisen oppimisen kanssa ja näin ollen linkittyy tutkimuskysymyksiini, määrittelen monipuolisuuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden, mutta myös suomalaisen musiikkikasvatuksen ja sen kehityksen pohjalta. Siksi suomalainen koululaitos, musiikin opetuksen kehitys ja opetussuunnitelmien vaikutus toimivat ikään kuin tutkimuksen toisena teoreettisena viitekehysenä. Näitä esittelen tarkemmin luvussa 2.

Monipuolisuudesta osana musiikinopetusta löytyy useampia aikaisempia tutkimuksia, varsinkin jos määrittelee monipuolisuutta sekä toimintatapojen, että sisällön kautta. Koska tutkimuksessani määrittelen monipuolisuuden valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kautta, koen tutkimuksen kannalta hyödyllisimmäksi esitellä muutamia suomalaisia tutkimuksia aiheesta. Minna Muukkosen väitöskirja *Monipuolisuuden eetos* (2010) on laaja tutkimus aiheeseen. Muukkonen tutkii millä tavoin ”musiikin aineenopettajat artikuloivat opetustyönsä käytäntöjä institutionaalisessa ja historiallis-kulttuurisessa kontekstissään” (Muukkonen 2010, 4). Muukkosen analyysi on aineistopainotteista, jota hän keräsi haastatteleamalla kahdeksaa musiikinopettajan tutkinnon suorittanutta musiikin aineenopettajaa. Haastattelujen lisäksi hän seurasi opettajien pitämiä musiikintunteja. (emt., 91–95.) Muukkonen tarkastelee tutkimuksessaan kattavasti myös musiikinopetuksen kehitystä, sen historiaa ja kontekstuaalisuutta (emt., 35–90).

Monipuolisuuden näkökulmaa, tai sen rajoittuneisuutta musiikinopetuksessa käsitellään Minja Koskelan tuoreessa väitöskirjassa *Democracy through pop? Thinking with intersectionality in Popular Music Education in Finnish schools* (suom. *Demokratiaa popista? Intersektionaalisuus suomalaisen peruskoulun populaarimusiikkikasvatuksessa*) (Koskela 2022). Tutkimuksessa käsitellään kriittisesti ajatusta populaarimusiikista ”oppilaiden omana musiikkina”, minkä vuoksi sitä pidetään demokraattisena (emt., 2). Koskela tutkii mitkä tekijät ovat aikaansaaneet tämän ajatuksen. Hän toteaa arvostelun populaarimusiikkiin painottuvaa musiikinopetusta kohtaan lisääntyneen viime vuosina. (emt.)

Heidi Partti käsitteli artikkelissaan *Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa* (2016, 8) sitä, kuinka musiikin oppiminen ja “musiikillinen kasvu” ovat kokeneet murroksen nimenomaan tavassa kehittää muusikkoutta. Partin artikkeli pohjaa “Musiikin luova tuottaminen kouluissa” -kyselytutkimukselle ja sen tuloksille; tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten koulu tukee “luovan ja laaja-alaisen muusikkouden” kehittämistä ja mitkä seikat opettajan mielestä saattavat hankaloittaa edellä mainitun muusikkouden kehittymistä (emt., 10). Kysely oli suunnattu peruskouluissa ja lukioissa musiikkia opettaville sekä luokan-, että musiikin aineenopettajille (emt.). Partti määrittelee *musiikin luovan tuottamisen* nykyisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan (emt., 9).

Oppimista, opettamista ja niin ikään opetussuunnitelmia säätelevät kulloinkin vallalla olevat oppimiskäsitykset. Viime vuosikymmeninä oppimiskäsitys on muuttunut enenevässä määrin muotoon, jossa oppimisen nähdään tapahtuvan luovan toiminnan kautta (Partti, Westerlund & Björk 2013, 55–56). Tämä on korostanut opettajan roolia tällaisen oppimisen taustalla; opettajan tehtävä on luoda oppimisympäristö, joka tukee osallistavaa ja luovaa oppimista (emt., 66–67). Partti, Westerlund ja Cecilia Björk esittelevät oppimiskäsityksiä, joista yhteisöllisen osallistumisen kautta tapahtuva oppiminen nousee musiikinopetuksessa merkittävään rooliin, samoin oppimiskäsitys, joka pohjaa tiedon luomiseen. Oppimista tulisikin tarkastella useamman oppimiskäsityksen kautta. (emt., 60–66).

Oppimiskäsityksiä on tutkinut myös Tuulikki Laes teoreettisessa maisterin tutkielmassaan *Muuttuva musiikkikasvatus — Sosiokulttuurinen kritiikki musiikkikasvatuksen oppijakäsityksiin* (2006). Tutkimus käsittelee musiikkikasvatuksen muuttuvia käytäntöjä ja oppijakäsityksiä. Hän tutki musiikkikasvatusteorioiden oppimiskäsityksiä, joissa taustalla on oppijakeskeisyys, yleisestä ja sosiokulttuurisesta perspektiivistä. Laes tarkastelee oppimiskäsityksiä muun muassa Deweyn kasvatusfilosofian pohjalta (emt., 46–49).

Yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen musiikinopetuksessa ovat olleet myös maisterintutkielmien aiheena. Esimerkiksi Tuuli Wallenius (2018) tutki opetus- ja oppimista-voja yhteisöllisen oppimisen tarjoaman viitekehyksen puitteissa osana lukio-opiskelijoiden sävellystehtäviä tutkielmassaan *“Parasta oli kun saatiin tehdä yhdessä” — yhteisöllisten musiikin oppimisen tapojen tarkastelua lukion sävellystehtävissä*. Ulla Sipola (2012) tutki yhteisöllisyyttä alakoulun musiikinopettajien kontekstissa tutkielmassaan

Yhteisöllisyys musiikinopetuksessa — Alakoulun opettajien pedagogisia ratkaisuja yhteisöllisyyden näkökulmasta. Sipola tutki miten yhteisöllisyys näyttäytyy ja miten sitä voi vahvistaa musiikin tunneilla (emt.). Oppilaan näkökulmaa yhteisöllisyyden kokemuksista on tutkinut Eerika Halonen (2021) tutkielmassaan *Melodinen myötätunto — Yhteisöllisyys neljän kuudesluokkalaisen kuvaamana musiikkiluokalla.* Halosen tutkimuskohteena on alakoulun musiikkiluokan oppilaat ja yhteisöllisyyttä tutkitaan pelkkien musiikintuntien sijaan koko kouluympäristössä (emt.). Alakoululuokan näkökulmaa yhteisöllisyydestä on tutkinut myös Aino Hannonen (2021) tutkielmassaan ”*Yhessä ku me soitetaan niin tää kuulostaa tältä biisiltä*” — *Tapaustutkimus alakoululuokan yhteisöllisyydestä musiikkiprojektin aikana.* Hannonen (2021) tutkii kuinka musiikkiprojekti voi edistää yhteisöllisyyttä luokassa ja millaisia taitoja sen avulla voi oppia.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten monipuolista musiikinopetusta voi toteuttaa yhteisöllisen oppimisen keinoin peruskoulun alaluokkien musiikintunneilla, sekä millainen on opettajan rooli ja merkitys tällaisen oppimisen taustalla. Minua kiinnostaa yhteisölliseen oppimiseen painottuvassa monipuolisessa musiikinopetuksessa nimenomaan opettajan rooli. Haluan selvittää, miten opettaja voi omalla toiminnallaan edesauttaa yhteisöllisten oppimistilanteiden syntymistä. Itse koen opettajan roolissa merkittävänä innovatiivisuuden ja avoimuuden, sekä rohkeuden kehittää itseään ja kokeilla uusia asioita. Tärkeimpänä pidän yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen (sekä opettajan ja oppilaiden, että oppilaiden keskinäisen) tukemista, sekä oppilaiden kannustamista vertaisoppimiseen. Opettajan tulee siis olla sekä opettaja, että ohjaaja, mutta toisaalta antaa myös tilaa oppilaiden itse oppia. (mm. Heimonen & Westerlund 2008.)

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka tutkimusmenetelminä on käytetty havainnointia ja havainnoiteihin linkittyviä haastatteluja. Aineisto on kerätty observoimalla erään pääkaupunkiseudun peruskoulun ensimmäisen vuosiluokan musiikin tunteja ja haastatteleamalla kyseisen luokan musiikinopettajaa. Halusin rajata tutkimukseni peruskoulun alaluokille, sillä koen vahvan, monipuolisen musiikkisuhteen luomisen ja yhdessä tekemisen tapojen muotoutuvan parhaiten, jos oppiminen tapahtuu sellaisessa ympäristössä opinpolun alusta alkaen. Havainnointi valikoitui ensisijaiseksi aineistoksi, sillä tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millainen rooli opettajalla on monipuolisen yhteisöllisen oppimisen taustalla, ja oletin saavani havainnoinnin kautta monipuolisempaa tietoa tutkittavasta aiheesta. Koska aineiston analyysin kannalta pelkkä havainnointiaineisto voisi tuottaa haasteita, ja koska halusin havainnoinnin kohteena olevan opettajan avaavan

tarkemmin toimintatapojaan ja ajatuksiaan opetuksensa takana, valitsin lyhyet, havainnointien yhteydessä pidetyt haastattelut sekundääriseksi, havainnointia tukevaksi aineistonkeruumenetelmäksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 83).

2 Suomalaisen musiikkikasvatuksen kehitys

Ymmärtääkseen paremmin koulua instituutiona, tulee sitä tutkia osana suurempaa kokonaisuutta, jonka kehitykseen vaikuttaa vahvasti se, mihin suuntaan maailma kehittyy (Sahlberg 1998, 25). Tämä johtuu koulun asemasta yhteiskunnassa osana poliittista ja kulttuurista verkostoa (emt.). Koska yhteiskunta kustantaa koululaitoksen ja organisoii sen toimintaa, yhteiskunnan pyrkimykset ohjailla koulujen opetusta ja sisältöä ovat ymmärrettäviä ja perusteltuja (Lappalainen 1985, 22). Kulloinkin vallalla olleet poliittiset näkemykset, oppimiskäsitykset ja opintosuunnitelmat ovat muovanneet koulua ja sen toimintaa, ja näitä tekijöitä käsitellen ensimmäisenä. Omana alalukuna esittelen musiikin oppiaineen kehitystä eri koulujärjestelmien aikana. Lopuksi tarkastelen opetussuunnitelmia eri aikakausina musiikin oppiaineen näkökulmasta ja käsitellen lyhyesti nykypäivän koulutuspoliittisia haasteita.

2.1 Koululaitoksen historiaa katedraalikouluista kansakouluun

Sirkka Hirsjärvi ja Jouko Huttunen kertovat kirjassaan *Johdatus kasvatustieteisiin* Suomen koulusivistyksen lähteneen liikkeelle katedraali- ja luostarikouluista, joita perustettiin 1200-luvulla, mutta vasta vuonna 1571 saatiin ensimmäinen koulujärjestys, joka oli kolmi- ja neliluokkainen. Latinan ja uskonnon lisäksi kouluissa opetettiin laulua. 1600-luvun aikana asetettiin monia koulujärjestyksiä, joista 1600-luvun puolivälin asetus jakoi koulut kolmeen järjestelmään: yksi- ja kaksiluokkaisiin pedagogioihin, neljän luokka-asteen triviaalikouluihin (entiset katedraalikoulut), sekä kolmiluokkaisiin lukioihin. (Hirsjärvi & Huttunen 1999, 154–155; Iisalo 1989, 11–14)

Koulujärjestysten lisäksi ja kansanopetusta edistääkseen opetusta järjestettiin myös muilla tavoin, kuten seurakunnan kautta kiertokouluissa, rippikouluissa ja lukukinkeilla. 1700- ja 1800-lukujen vaihteessa kansanopetusta pyrittiin useaan otteeseen laajentamaan. Nämä yritykset johtivat lopulta kansakoulun syntyyn 1800-luvun puolivälin jälkeen, mutta ennen sitä keskustelu kansankoulun puolesta ja vastaan oli monitahoista. Osa oli sitä mieltä, että kansakoulu kuuluisi vaan säätyläisille, mutta osa ajatteli, että tärkeintä olisi viedä koulutus nimenomaan heille, joilla sitä ei ollut. (Hirsjärvi & Huttunen 1999, 155; Iisalo 1989, 77)

Kansakouluasetus saatiin vuonna 1866, jota oli edeltänyt kymmenen vuoden kehittäjakso ja laajat keskustelut kansakoulun toiminnasta ja käytänteistä. Kansanopetuksen järjestelyistä haluttiin saada kattavaa tietoa, ja siksi Suomen senaatti valitsi vuonna 1856 Uno Cygnaeuksen kartoittamaan kansanopetuksen järjestelyjä. Cygnaeus kiersi ensin ympäri Suomea ja sen jälkeen Pohjoismaissa ja Keski-Euroopassa. Senaatti piti Cygnaeuksen matkoja onnistuneina ja antoi hänelle toisen tehtävän, jossa hänen tuli koostaa ehdotus kansakoulujen ja opettajaseminaarien toteuttamisesta. Tämän ehdotuksen Cygnaeus sai valmiiksi vuonna 1860, ja hänen johdolla perustettiin Jyväskylään kolme vuotta myöhemmin seminaari, joka koulutti kansakoulun opettajia. (Iisalo 1999, 114–116; Pajamo 2009, 32)

Hirsjärven ja Huttusen mukaan kansakoulujen toiminta oli asetuksen myötä tarkasti säännelty, mutta Aimo Halila toteaa kirjassaan *Suomen kansakoululaitoksen historia I* asetuksen jättäneen muun muassa luokkien määrän, kurssivaatimukset ja oppiaineiden opetusjärjestyksen opettajan vastuulle, vaikka Cygnaeuksen suosituksena oli hyödyntää mallikoulun kursseja (Hirsjärvi & Huttunen 1999, 156; Halila 1949a, 377). Myöhemmin julkaistiin luettelo “Vuoden 1881 mallikurssit”, jossa oli määritelty jokaisella asteella ja eri oppiaineissa opetettavat asiat (Halila 1949a, 377; Halila 1949b, 233; Lappalainen 1985, 30). Tätä voidaan pitää opetussuunnitelman edeltäjänä.

Samaan aikaan, kun kansakoulua valmisteltiin, mietittiin myös mikä on triviaalikoulujen ja lukioden tehtävä (Hirsjärvi & Huttunen 1999, 156). Kuusi vuotta kansakouluasetuksen jälkeen, vuonna 1872, annettiin oppikouluasetus. Suurimpiin kaupunkeihin perustettiin valtiolliset oppikoulut, jotka tavallisesti jaettiin poikia kouluttaviin lyseoihin, sekä tytöille tarkoitettuihin reaali- ja tyttökouluihin. (Hirsjärvi & Huttunen 1999, 156; Iisalo 1989, 124, 133–134.) Pasi Sahlberg kuvaa kirjassaan *Suomalaisen koulun menestystarina* (2015, 34), ettei mahdollisuus koulutukseen ollut sotien jälkeisessä Suomessa tasa-arvoista, sillä oppikouluun tai keskikouluun pääsi vain kaupungeissa ja isommissa kuntakeskuksissa asuvat. Suomessa elettiin tuohon aikaan vielä varsin vahvasti maatalousyhteiskunnassa, joten useimmat nuoret lopettivat koulunkäynnin kansakoulun jälkeen (emt., 34). Tämä epätasa-arvoinen asetelma ja se, että kansakoulusta ei tullutkaan “koko kansan koulua”, johtivat ajatukseen oppivelvollisuudesta (Iisalo 1989, 179). Lopulta varsin pitkään jatkuneiden keskustelujen ja tapahtumien jälkeen Suomen laissa määrättiin yleinen oppivelvollisuus vuonna 1921 (emt., 180).

Kansakoulujen opetus itsenäisen Suomen alkuvuosina painotti opettajan roolia ja opetuksessa oppilaiden tiedollista kehitystä tärkeämpää oli moraalinen kasvatus. Tähän ajatukseen tuli muutos vuosina 1945–1970 kansallisen koulutuspolitiikan kolmen pääteeman myötä. (Sahlberg 2015, 35) Nämä teemat Sahlbergin mukaan olivat “koulutusjärjestelmän rakenteet”, jotka takasivat koulutuksen olevan kaikille korkealuokkaista, “opetussuunnitelmien muoto ja sisältö”, joissa pääpaino oli oppilaiden yksilöllisemmän kehityksen tukemisessa, sekä opettajankoulutuksen muokkaaminen näitä teemoja vastaavaksi (emt.).

2.2 Peruskoulun synty

Siirryttäessä kohti peruskoulu-uudistusta oli poliittisilla koulutuskomiteoilla merkittävä rooli sen valmistelussa. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea oli yksi näistä. *Kansakoulun opetusoppi* -kirjan kirjoittaneen Matti Koskenniemen (1908–2001) vaikutuksesta opetussuunnitelmassa alettiin kuvata “kasvatuksellisia tavoitteita, koulutusprosessia ja arviointeja” sen sijaan, että tutkintovaatimukset olisivat sanelleet opetussuunnitelman muotoutumisen — nämä opetussuunnitelman uudet näkökulmat ovat läsnä tämänhetkissäkin opetussuunnitelma-ajattelussa (Sahlberg 2015, 37). Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea oli merkittävä, sillä sen tavoitteena oli kehittää koulutusta ja sen päämääriä. Komitean ajatuksena Sahlbergin mukaan oli, että “koulujen tulisi kasvattaa nuoret toteuttamaan itseään kokonaisvaltaisina yksilöinä ja synnyttää heissä sisäisen motivaation haakeutua jatko-opintoihin” (emt., 37). Toinen tärkeä komitea oli koulutuskäytäntöjä tutkiva Kouluohjelmakomitea, jonka tarkoituksena oli “yhdistää suomalainen koulutusjärjestelmä ja yhtenäistää koulutuksen alasektorit”. Koulutuksen tasavertaisuuden kehittämistä tuli Kouluohjelmakomitean tärkeä tavoite. (emt., 36–37, 39.)

Suomen koulujärjestelmää alettiin kehittää uudelleen 1960-luvulla peruskoulujärjestelmää kohti (Hirsjärvi & Huttunen 1999, 156). Peruskoulu-uudistusta tapahtui myös muissa Pohjoismaissa, joiden toimia Suomi oli seurannut (Pekkarinen & Uusitalo 2012, 130). Uusi lainsäädäntö saatiin valmiiksi vuonna 1966 ja kansallinen opetussuunnitelma vuonna 1970 (Sahlberg 2015, 43). Peruskouluun siirryttiin vaiheittain ja alueittain vuosien 1972–1977 aikana; muutos alkoi Lapista vuonna 1972 ja viimeisenä peruskouluun siirtyi pääkaupunkiseutu vuonna 1977. Peruskoulu-uudistus oli aiempien koulujärjestelmä uudistusten (vrt. kansakoulu) tapaan järjestelmällisen uudistuksen lisäksi myös sisällöllinen — kansakoulujen opetussuunnitelmaan verrattuna peruskoulun opetussuunnitelma oli teoreettisempi. (Pekkarinen & Uusitalo 2012, 130–131.)

Tasa-arvoisen ja yhtäläisen koulutuksen tarjoaminen kaikille oli peruskoulun tärkeimpiä ajatuksia, sillä kansakoulun ja oppikoulun muodostamaa rinnakkaiskoulujärjestelmää pidettiin epätasa-arvoisena. Koulu oli sama kaikille, eikä esimerkiksi perheen koulutustasulla ollut enää väliä koulua valitessa. (mm. Hirsjärvi & Huttunen 1999, 157; Pekkarinen & Uusitalo 2012, 130.) Opetuksen eriyttäminen useammalle eri tasokurssille oli kuitenkin peruskoulun alkuaikoina mahdollista opetussuunnitelman puitteissa. Sahlberg kuvailee esimerkiksi matematiikan ja vieraiden kielten opetuksen järjestyneen yläkoulussa kolmen tason mukaan. Syynä jakoon oli ajatus, että eri taustoista tulevilla oppilailta oli eri edellytykset aineiden oppimiselle. Vuonna 1985 kaikkien aineiden tasokurssit poistettiin, ja siitä lähtien opetus on ollut kaikille täsmälleen samanlaista. (Sahlberg 2015, 45.)

Peruskoulu-uudistuksen myötä alkoi kehittyä kolme tärkeää osa-aluetta oppimisessa ja opetuksessa. Ensimmäinen näistä kehityksistä oli opetuksen ja oppimisen uudet toimintatavat, sillä koulujen ja luokkien oppilasmateriaalista tuli heterogeenisempää. Tämä toi erityisopetuksen osaksi koulumaailmaa ja opetussuunnitelmia. Toinen oli pakollinen oppilaanohjaus, jonka tarkoituksena oli ohjata jokainen oppilas hänelle parhaaseen jatkokoulutukseen. Oppilaanohjauksesta tuli merkittävä osa yläkoulun ja keskiasteen (lukio ja ammattikoulu) koulutusta. Kolmas oli opettajien työnkuvan muutos ja edellytykset. Peruskouluun siirtyminen edellytti sen opettajilta muutosta aiempaan, sillä opettajat tulivat peruskouluun eri tavalla suuntautuneista kouluista. Opettajien tuli opettaa erilaisia oppilaita ja oppia uusia tapoja opettaa. (emt., 45–46, 49.)

Peruskoulu-uudistuksen myötä opintojen jatkaminen peruskoulun jälkeen on kasvanut; peruskoulun suorittaneista noin 95 prosenttia jatkaa suoraan keskiasteelle tai kymppiluokalle (Sahlberg 2015, 53). Huomionarvoista tästä tekee sen, että kansakoulun aikana suurin osa oppilaista lopetti opiskelun kansakoulun kuusi tai seitsemän vuotta kestäneen koulutuksen jälkeen (emt., 34). Ylipäätään peruskouluopintojen keskeyttäjiä on vuosittain hyvin vähän, vuonna 2012 tämä luku oli 0,2 prosenttia ikäluokasta (emt., 55). Kansainvälisesti verrattuna Suomessa peruskouluopintoja päätetään hyvin vähän (emt.).

2.3 Musiikin oppiaineen kehitys

Tässä aluvussa esittelen musiikin oppiaineen kehitystä kahden edellisen alaluvun yleisiin koulujärjestyksen ja -järjestelmien muutoksiin peilaten. Kuten luvussa 2.1 todettiin, musiikilla tai laululla, joka oli oppiaineen nimi peruskoulu-uudistukseen saakka, on ollut tärkeä asema kouluhistorian alusta saakka (Tenkku 1996, 46). 1200-luvulla perustetuissa

katedraali- ja luostarikouluissa yksi kolmesta opetettavasta aineesta oli laulu (Hirsjärvi & Huttunen 1999, 154). Näissä, sekä varhaisessa kansanopetuksessa, jota järjestettiin mm. pitäjänkouluissa, opetetut laulut olivat virsiä, joiden opettelu ja laulaminen oli myös käytännönläheistä, sillä ne olivat osana koulujen hartauksia (Pajamo 2009, 31, 41).

Kun keskustelu kansakoulusta alkoi, käynnistyi myös keskustelu siellä opetettavista aineista. Edelleen keskeisessä asemassa laulun opetuksessa oli virsilaulu, mikä heijastui kansakoulun kristillisestä luonteesta. Virsiä laulettiin paljon myös opettajia koulutta- neessa seminaarissa. Pelkällä virsilaulujen laulamisella ja opettelulla nähtiin myös hait- tavaikutuksia, sillä virsilauluihin keskittynyt opetus vei aikaa maallisten laulujen oppimi- selta ja nuottiopetukselta. (Pajamo 2009, 41–42)

Cygnaeuksen ehdotuksessa kansanopetuksen järjestämisestä, josta kerrottiin yleisesti lu- vussa 2.1, musiikin opetuksen tuli olla laajamuotoista — kansakoulun opettajien tuli hä- nen näkemyksensä mukaan osata soittaa ja laulaa, joten vain nämä taidot osaavilla oli mahdollista päästä opettajaseminaariin. Senaatin tarkastuskomitea piti lausunnossaan Cygnaeuksen vaatimuksia turhan tiukkoina, mutta kansakouluasetuksessa hänen ehdo- tukset toteutuivat osittain, sillä tulevilta seminaarin oppilailta, eli tulevilta kansakoulu- opettajilta, vaadittiin “hyvä musiikkikorva” (Pajamo 2009, 33). Seminaariin pystyi kui- tenkin hakemaan myös laulutaidoton, mutta näitä opettajia ohjattiin käyttämään jotain soitinta laulunopetuksen apuna, ja joissain kouluissa laulunopetuksesta vastasi esimer- kiksi seurakunnan laulutaitoinen lukkari. Kansakouluissa laulutaitoa pidettiin suuressa arvossa, siksi laulutaidottomilla opettajilla saattoi olla vaikeuksia saada virkaa. Pajamon mukaan laulu oli kansakoulun alkuaikoina niin merkittävässä roolissa sekä oppitunneilla, että juhlissa; kansakoulun kautta oppilaat saivat “lauluvaraston elämää varten” (emt., 47). (Pajamo 2009, 32–33, 41)

Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmassa laulunopetuksen sisältöalueita olivat lauluvaraston kartuttamisen sekä äänenmuodostuksen ja artikulaation kehittämisen li- säksi “musiikkitaito ja -tieto”, sekä “kuuntelu ja sepittely” (Suomi 2009, 72). Esityslau- luohjelmistoon kuului lastenlauluja, isänmaallisia lauluja, maakuntalauluja ja kansansä- velmiä sekä suomalaisia kansanvirsiä, joita laulettiin kouluissa muutenkin. Äänenmuo- dostuksen osalta huomioitiin tarkasti laulujen sävellajit ja -korkeudet, joita laskettiin aiemmista — hyvänä aloitusäänialana pidettiin sävelaluetta c1 – a1, jota tuli ajan mittaan laulun kehittyessä laajentaa. Musiikkitaitoa harjoitettiin muun muassa entuudestaan tut- tuja säveliä sisältävien harjoituslaulujen avulla. Musiikkitietoon kuului musiikin teoriaa:

nuottiviivasto, nuottinimet, kolmisoinnut ja muutamiin soittimiin tutustumista, ylemmillä luokilla myös nuottien aika-arvot ja tahtilajit. Musiikin kuuntelua tapahtui ensisijaisesti musiikkitilaisuuksissa, mutta äänitettyä musiikkia voitiin myös käyttää sekä muiden opilaiden musiikkiesitysten kuuntelua luokassa. Sepittelyn, eli luovan toiminnan, edellytyksenä oli opettajan hyvät musiikilliset taidot, ja sitä harjoitettiin eri tasoilla hieman eri tavalla. (Suomi 2009, 71–73.)

Vuonna 1953 perustetulla kansainvälisellä musiikkikasvattajien järjestö ISME:llä (*International Society of Music Education*) oli vaikutusta koulujen musiikinopetuksen kehitykseen ja siitä käytyyn keskusteluun. Oppiaineen kasvatuksellista merkitystä pidettiin tärkeänä, ja näin ollen opetusta haluttiin monipuolistaa sekä lisätä käytännön toimintaa musiikin tunneilla. Rytmikasvatuksen avulla, jota edusti Emile Jaques-Dalcrozen ja Carl Orffin musiikkiopit, ja johon suomalaiset musiikinopettajat tutustuivat 1960-luvulla ISME:n konferenssissa, musiikintunteja saatiin monipuolistettua. Koululaitoksen synnystä saakka oppiaineen nimenä ollut laulu muutettiin musiikiksi kouluhallituksen päätöksellä vuonna 1963 opetussuunnitelman laajennuttua kohti monipuolisempia sisältöjä ja työtapoja. (Tenkku 1996, 46; Suomi 2009, 73–74.)

Peruskoulu-uudistuksen ja kansallisen opetussuunnitelman myötä musiikin oppiaineen sisältöjä, työtapoja, niistä heijastuvia oppimiskäsityksiä ja näiden kaikkien kehitystä tarkastellaan seuraavassa alaluvussa.

2.4 Opetussuunnitelmat

Jo kansakoulun alkuaikoina heräsi opettajien keskuudessa toive mallikursseista ja syntyi suunnitelma “Vuoden 1881 mallikurssit” (Halila 1949b, 233; Lappalainen 1985, 30). Halilan (1949b, 234) mukaan mallikurssien oppimäärät olivat hyvin selkeät muun muassa suosittelemalla jonkin tietyn oppikirjan käyttöä. Jokaiselle oppiaineelle annettiin tietyt viikkotuntimäärät, mutta niitä pidettiin enemmän suuntaviivoina, joita jokainen kansakoulu sai toteuttaa parhaaksi katsomallaan tavalla. Laulun viikkotuntimäärä mallikursseissa oli sekä ala-, että yläluokalla kaksi viikkotuntia. Mallikurssit otettiin tyytyväisenä vastaan, tosin niitä kritisoihin turhan laajoiksi, eikä niiden käyttöönotto ollut kaikkialla yhtä nopeaa ja joissain paikoissa saatettiin edelleen jatkaa ennen mallikursseja käytössä olleiden kurssien noudattamista. Halilan mukaan mallikurssit eivät saaneet aikaan suuria muutoksia missään kansakoulussa. (emt., 234–235.)

Sanaa opetussuunnitelma käytettiin ensimmäistä kertaa vuonna 1916 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman alustavassa suunnitelmassa. Tämän Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman jälkeen laadittiin Kansakoulun opetussuunnitelma, jota seurasi viisi tarkentavaa opetussuunnitelmaa. Nämä opetussuunnitelmat eivät olleet kansallisia säännöksiä, vaan jokainen kansakoulu toteutti niitä omalla tavallaan, mutta lainsäädännön kautta oli määrätty useita opetukseen liittyviä asioita, kuten oppiaineet ja opetettavien ryhmien koko. (Lappalainen 1985, 30–31.)

POP 1970

Peruskoulu-uudistuksen myötä otettiin käyttöön ensimmäinen kansallinen opetussuunnitelma vuonna 1970. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POP 70) erosi kansakoulun opetussuunnitelmista siinä, että siinä määriteltiin maanlaajuisesti opetuksen sisältö ja sen järjestäminen. Sahlbergin (2015, 45) mukaan kouluilla oli mahdollisuus “eriyttää opetusta erilaisille oppilasryhmille ja persoonallisuuksille”. Näin toimittiin esimerkiksi yläkoulussa matematiikan ja vieraiden kielten opetuksen suhteen, joissa opetus jaettiin tason mukaisesti kolmeen eri tasoiseen opintokokonaisuuteen. (Sahlberg 2015, 43, 45.)

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II:ssa, jossa eritellään tarkemmin ja hyvin kattavasti sekä yksityiskohtaisesti jokaisen oppiaineen sisältö ja tavoitteet, musiikin osuus on 15-sivuinen laaja kuvaus. Musiikin opetuksen tavoitteiksi määriteltiin 1) “luonnollisen äänenkäytön” opettaminen, 2) “ajankohtaiseen lauluaineistoon” tutustuttaminen sekä “soittimien käytön” opetus, 3) “musiikin aineksiin” ja “nuottimerkintään” tutustuminen, 4) “oppilaiden sävelaistin” kehittäminen, 5) “luova ilmaisu”, 6) erityylyisiin teoksiin, tyylilajeihin ja säveltäjiin tutustuminen, joista mainitaan muun muassa “suuret säveltäjät” sekä “kansanmusiikin ja viihdemusiikin ilmenemismuodot”, erityisesti “oman maan musiikkikulttuurissa”, 7) “yhteistoiminta musiikin parissa” ja 8) “ohjata oppilaat harrastamaan musiikkia myös koulunkäynnin päätyttyä” (POP 70, 274). Luokka-asteet jaettiin neljään osaan opetuksen sisällön mukaisesti: vuosiluokat 1–2, 3–4, 5–6 sekä yläaste, ja kaikille vuosiluokille on kirjattu muun muassa lauluohjelmiston, musiikin teorian ja kuuntelun tarkempia sisällöllisiä kuvauksia. Huomionarvoista on luovan ilmaisun varsin laaja kuvaus, esimerkiksi erilaisten työtapojen esittely. Persoonallisuuden kehityksen lähtökohdaksi pidettiin nimenomaan luovaa ilmaisua, johon opettajan tuli joka luokka-asteella kannustaa ja pyrkiä. (POP 70, 274–288)

Opetussuunnitelmassa ohjattiin paljon opettajan toimintaa ja työtapoja; miten antaa ohjeita tunnilla eri opetustilanteissa, millä tavalla opettaa tiettyä asiaa, mitä työkaluja hänen tulee käyttää (POP 70, 277–285). Oppilaan rooli taas nähtiin yhtäällä kaiken tiedon vastaanottajana, toisaalla aktiivisena toimijana ja oman toimintansa kriittisenä kehittäjänä. Oman toiminnan kehittämistä ja arvioinnista esimerkkinä opettajien kannustaminen nauhoittamaan oppilaiden laulu- ja soittoharjoituksia eri vaiheissa oppimista, joita kuuntelemalla ja vertailemalla oppilaat oppisivat “kriittistä kuuntelu- ja arvostelukykä” (POP 70, 279).

POP 1985

Toinen kansallinen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POP 85) erosi edeltäjästään sekä oppiaineen sisällön, että opetussuunnitelman yleisen roolin osalta (Suomi 2009, 82; Muukkonen 2010, 47). Musiikin sisältö perustui musiikin peruskäsitteisiin, jotka olivat vuosiluokilla 1–6 jaettu kuuteen osa-alueeseen: “dynamiikka, sointiväri, rytmi ja tempo, melodia, harmonia ja muoto” (POP 85, 192–194). Musiikin peruskäsitteistä, “rytmi, melodia, harmonia ja värisävy”, oltiin käyty keskustelua jo 1960-luvulla, ja ne haluttiin määritellä uudelleen oppiaineen sisällöllisten lähtökohtien vuoksi (Tenkku 1996, 47). Tämä peruskäsitteiden ajatus pohjasi sekä Robert J. Wernerin, että Mary Val Marshin jaotteluihin, joista jälkimmäistä Liisa Tenkku ja Ellen Urho käyttivät vuosina 1972–1977 ilmestyneessä musiikin oppikirjasarjassa vuosiluokille 1–4, sekä Tenkku, Urho ja Marja Linnankivi vuonna 1981 julkaistussa *Musiikin didaktiikka* -teoksessa alakoulun musiikinopettajien työn tueksi (Tenkku 1996, 46-47; Suomi 2009, 79). Yleisesti opetussuunnitelma toimi enemmänkin ohjeistuksena, joka siirsi opetussuunnitelman laatimisen kuntien ja koulujen vastuulle (Suomi 2009, 82; Muukkonen 2010, 47). Siitä syystä myös musiikin opetussuunnitelma oli vuoden 1970 opetussuunnitelmaan verrattuna tiivistetympi (Suomi 2009, 82). Opetuksen suunnittelun tueksi musiikkiin tarjottiin Peruskoulun opetuksen opas: musiikki (POP 87), joka oli lähes 70-sivuinen hyvin seikkaperäinen kuvaus muun muassa sisällöistä, työtavoista, opetusjärjestelyistä ja arvioinnista.

Edellisen opetussuunnitelman tavoin vuoden 1985 opetussuunnitelmassa alakoulun vuosiluokat oli jaoteltu kolmeen osaan: 1–2, 3–4 ja 5–6. Musiikin opetussuunnitelmassa painotettiin edellisessä kappaleessa esiteltyjä musiikin peruskäsitteitä, joita oli määritelty varsin tarkasti opetussuunnitelmassa. Näiden peruskäsitteiden oppimista pidettiin oppilaiden “musiikillisen ajattelukyvyyn” kehittymisen kannalta tärkeänä (POP 85, 191). Eri vuosiluokilla opetettavat aihealueet on kuvailtu osassa peruskäsitteistä hyvinkin tarkasti,

muun muassa kolmannen ja neljännen vuosiluokan otsikon “rytmi ja tempo” alla oli määritelty tempomerkintöjen “allegro, moderato, andante ja adagio” oppiminen, ja viidennellä sekä kuudennella vuosiluokalla peruskäsitteeseen “melodia” kuului sävellajien oppiminen duurissa ja mollissa kahteen ylennykseen ja alennukseen (emt., 193–194). Vaikka opetettava oppiaines oli määritelty tarkasti, opetussuunnitelmassa oli kuitenkin annettu kuntien tehtäväksi musiikin oppimäärän tavoitteiden ja sisältöjen määrittely (emt., 198). Myös musiikinopetukseen käytettävä tuntimäärä oli kuntien päätettävissä ja mikäli tuntimäärät olivat suurempia, “taidollisia harjoituksia” tuli tarjota enemmän (emt., 198–199).

Musiikinopetuksessa tuli kuntakohtaista opetussuunnitelmaa luotaessa huomioida omaa aluetta ja sen perinteitä sekä ohjelmisto- että soitinvalinnoissa. Lisäksi omaa aluetta tuli hyödyntää ohjaamalla oppilaita alueen “musiikkipalvelujen” pariin sekä tutustuttamalla “oppilaat kunnan alueella asuvien kieli- ja kulttuurivähemmistöjen musiikkiin” (emt., 199). Työtavoista ensisijaisena nimettiin laulaminen, mutta soitonopetustakin pidettiin merkittävänä. Näiden lisäksi kuuntelutaito ja liikkuminen osana musiikinopetusta mainittiin tärkeinä työtapoina. (emt., 198–200.)

Musiikin näkökulmasta vuoden 1985 opetussuunnitelmassa on myös kiinnostava varsinaisen sisällön ulkopuolinen detalji; opetussuunnitelman perusteiden kansikuvaksi on valikoitunut mustavalkoinen kuva oppilaista laulamassa ja soittamassa (POP 85). Kuvan taustalla näkyy liitutaulu nuottiviivastoilla, joten voitaneen tulkita kuvan olevan musiikintunnilta. Tällainen musiikin saama nosto kertonee jotain senaikaisesta oppiaineen arvostuksesta ja painoarvosta.

POPS 1994

Kolmas valtakunnallinen opetussuunnitelmauudistus alkoi vuonna 1994, ja sen taustalla oli aiempien vuosien arvostelu koulun tiedon- ja oppimiskäsityksistä, joita pidettiin vanhanaikaisina. Varsinkin opettajien käsitykset oppimisesta olivat opetussuunnitelman uudistuksessa pinnalla. Uusi opetussuunnitelma pohjasi oppilaan aktiiviseen toimijuuteen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (lisää luvussa 3). Verrattuna aikaisempiin käsityksiin tätä näkemystä pidettiin vähintään haastavana ja Pasi Sahlberg toteaaakin tämän opetussuunnitelman perusteiden käyttöönoton jälkeen ilmestyneessä kirjassaan *Opettaja koulun muutoksessa* (1998) opettajien uskomukset tiedon- ja oppimiskäsityksistä sekä opetussuunnitelman uudistuksen taustalla olleet oletukset ja näiden kahden asian ris-

tiriitaisuus keskenään olevan varmasti yksi syy muutoksen haastavuuteen. Sahlberg esittää asiaa tutkineiden tutkijoiden havaintoja opettajien oppimiseen liittyvistä uskomuksista, joiden taustalla ovat omien kouluvuosien kokemukset. Sahlberg piti näitä käsityksiä vahvoina ja pysyvinä ja siitä syystä niitä on hankala muuttaa; konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja uuden opetussuunnitelman ajatukset ovat näin ollen voineet tuntua oudoilta ja hankalilta yhdistää aiempiin käytänteisiin. (Sahlberg 1998, 195–196)

Myös Minna Muukkonen (2010, 81) kuvaa väitöskirjassaan *Monipuolisuuden eetos* vuoden 1994 opetussuunnitelmamuutoksen vaikuttaneen “opettajien arkeen radikaalisti”. Vuoden 1985 tarkasti kuvatus opetussuunnitelman jälkeen vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet oli paljon yleisluontoisempi, ja muun muassa opetussisältökuvaukset musiikin osalta kuvattiin kahdella sivulla (Muukkonen 2010, 81–82; POPS 1994, 97–98). Uuden opetussuunnitelman myötä siirryttiin entistä kunta- ja koulukohtaisempiin opetussuunnitelmiin, sillä opettajien tuli itse kirjoittaa koulukohtaiset opetussuunnitelmat opetussuunnitelman perusteita runkona käyttäen — opetussuunnitelman keskiöön nousi opettajien omat näkemykset (Muukkonen 2010, 82 & 89; Sahlberg 1998, 193). Muukkonen (2010, 82 & 89) mukaan opettajan työstä tuli reflektioivampaa; opetuksen tarkoitus tuli esittää myös oppilaille, vanhemmille ja rehtorille.

Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa musiikin osuus on varsin yleistetty ja se ei sisällöltään ole kovin yksityiskohtaista. Musiikki nähdään positiivisten kokemusten ja elämysten tuojana, jotka auttavat tukemaan “oppilaiden kokonaisvaltaista musiikillista kehitymistä” (POPS 1994, 97). Oppilaan tunne-elämän, luovuuden ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen nähdään nimenomaan musiikin kautta keskeisiksi tehtäviksi. Oppisisällön suhteen tyydytään lyhyesti toteamaan, että materiaalin tulisi sisältää mahdollisimman monipuolisesti “musiikkikulttuurin eri alueita” (emt.). Eri työtavat ja aihealueet on jaettu kahteen osaan: ala- ja yläasteeseen. Ala-asteen osalta nimetään kuuntelu, laulaminen, musiikkiliikunta, musiikillinen ilmaisu ja keksintä, eri soitinten tuntemus, perehtyminen vähintään yhden soittimen soittamiseen ja ajanmukaisen teknologian hyödyntäminen. Kuuntelua pidettiin näistä tärkeimpänä, ja ala-asteen musiikkikasvatuksessa tuli painottua “leikinomaisen toiminnan avulla oppiminen” (emt., 97). Musiikinteoriasta mainitaan rytmin, melodian, muodon ja harmonian opettaminen. (POPS 1994, 97–98)

POPS 2004

Vuoden 2004 opetussuunnitelma, jota alettiin valmistella 2000-luvun alussa ja joka otettiin vaiheittain käyttöön syksyyn 2006 mennessä, toi mukanaan uuden tuntijakoehdotuksen, jossa vähennettiin musiikin vuosiviikkotunteja (Valtioneuvoston asetus 2001; Muukkonen 2010, 85). Myös valinnaisaineita ja niiden tunteja vähennettiin, mikä näkyi musiikin aineenopettajien työssä (Muukkonen 2010, 85). Verrattuna aikaisempaan, vuoden 1994, opetussuunnitelmaan vuoden 2004 opetussuunnitelmassa sisältöjako tehtiin vuosiluokkien 1–4 ja 5–9 välille. Vuosiluokilla 1–4 merkittävänä pidettiin “musiikillisen ilmaisun kehittämistä leikinomaisessa ja kokonaisvaltaisessa toiminnassa” (POPS 2004, 232). Vuosiluokilla 5–9 painotettiin oppilaan musiikillisen ilmaisun kehittämistä ja musiikin käsitteistön yhdistämistä musiikin tekemiseen — oman toiminnan kehittäminen ja kriittinen tarkastelu korostuu (emt., 233).

Käytettävän ohjelmiston tuli sisältää sekä suomalaista, että ulkomaista musiikkia eri kulttuureista, tyyllilajeista ja aikakausilta. Kuunneltava musiikki määriteltiin erikseen “monenlaiseksi”. Monipuolinen-sanaa käytetään määrittelemään sisältöä: eri musiikkityylit ja -kulttuurit, kuunteluohjelmisto. Monipuolisuus näkyy myös auki kirjoitetuissa kuvauksissa, kuten soitto-ohjelmistossa käytettävien soittimien luettelossa ja useissa eri tavoissa harjoittaa omaa musiikillista keksintää. Yhdessä tekemisen ja yhteismusisoinnin näkökulmasta opetussuunnitelman tavoitteena on musisoida osana ryhmää yhdessä laulaen, soittaen ja liikkuen, sekä huomioida ryhmän muut jäsenet näin tehdessään. (POPS 2004, 232–234) Yhdessä musisoimisen nähdään kehittävän “sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista” (emt., 232).

POPS 2014

Nykyinen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin Opetushallituksen toimesta joulukuussa 2014 ja otettiin käyttöön vuosiluokilla 1–6 syksyllä 2016 (POPS 2014, 3). Edellisten opetussuunnitelmien tapaan opetussuunnitelman laatiminen ja kehittäminen oli kuntien ja koulujen tehtävä, joiden tuli opetussuunnitelman perusteiden pohjalta kirjata määritellyt tavoitteet “paikallisesta näkökulmasta” (emt. 9). Paikallinen opetussuunnitelma nähdään merkittävänä esimerkiksi koulun toiminnan yhdistämisessä “muuhun paikalliseen toimintaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi” (emt.).

Oppiaineiden sisällöt on jaettu kolmeen osaan vuosiluokittain seuraavalla tavalla: vuosiluokat 1–2, 3–6 ja 7–9 (emt., 7). Valtioneuvoston asetuksen (2018) mukaan perusopetuksen vähimmäismäärä musiikissa on vuosiluokilla 1–2 kaksi (2) vuosiviikkotuntia ja vuosiluokilla 3–6 neljä (4) vuosiviikkotuntia, mikä käytännössä tarkoittaa yhtä musiikin vuosiviikkotuntia jokaisella alakoulun vuosiluokalla. Vuosiluokilla 7–9 musiikin vuosiviikkotunteja on kaksi (2), mutta niitä tai vuosiluokkien 7–9 musiikin opetuksen sisältöä ei käsitellä tarkemmin tämän tutkimuksen keskittyessä alakoulun musiikin opetukseen (emt.).

Opetussuunnitelmassa on osoitettu taide- ja taitoaineiden valinnaisia tunteja vuosiluokille 1–6 yhteensä kuusi vuosiviikkotuntia, joiden tarjonnan päättää opetuksen järjestäjä. Opetussuunnitelma antaa opetuksen järjestäjälle tehtäväksi jakaa taide- ja taitoaineiden valinnaiset tunnit sopivaksi katsomalla tavalla. Opetuksen järjestäjä saa myös päättää, jae-taanko käytettävissä olevat tunnit eri taide- ja taitoaineiden kesken, vai rakentuvatko valinnaiset tunnit oppilaan valinnan pohjalta. (POPS 2014, 95–96)

Musiikin opetuksen tavoitteet on jaettu viiteen pääotsikkoon, jotka ovat 1) “osallisuus”, 2) “musisointi ja luova tuottaminen” (vuosiluokilla 1–2) tai “musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen” (vuosiluokilla 3–6), 3) “kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito”, 4) “hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa” sekä 5) “oppimaan oppiminen musiikissa” (emt., 141–142, 263–264). Näiden pääotsikoiden alle on kirjattu muun muassa laulamiseen, yhteismusisointiin ja säveltämiseen liittyviä tavoitteita. Hyvinvointi ja turvallisuus on nostettu ensimmäistä kertaa opetussuunnitelmassa esiin. Oppilasta tulee ohjata turvallisen musisointiympäristön luomiseen, ja arvioinnissa hyvään osaamiseen kuuluu hyvinvoinnin ja turvallisuuden osalta esimerkiksi äänenvoimakkuuden huomioiminen musisoidessa (vuosiluokilla 3–6). (emt.)

Osallisuus ja musiikin luova tuottaminen painottuvat nykyisessä opetussuunnitelmassa. Toiminnallisuuden kautta harjoitetaan yhdessä tekemistä ja työskentelyä, ja opetuksen tavoitteena on yhteismusisointiin osallistumisen lisäksi kannustaa oppilasta luomaan hyväksyvää ja positiivista yhteisöllisyyttä. Opetuksen tulisi mahdollistaa vuorovaikutustilanteita ja yhteismusisointia kaikille oppilaille. (POPS 2014, 263–264) Vuosiluokkien 1–2 arvioinnissa korostuu nimenomaan kehittyminen yhteistyötaitoissa, vuosiluokilla 3–6 osallistuminen yhteismusisointiin ja muiden ryhmän jäsenten huomioiminen on sisällytetty useampaan arvioinnin kohteeseen (emt., 143, 265–266).

Monipuolisuus-termiä käytetään monessa yhteydessä; yleisesti musiikin opiskelun, musiikillisen toiminnan, sisältöalueiden, ohjelmiston ja oppimisen arvioinnin kuvaamiseen. Sisältöalueita ei kuitenkaan ole kuvailtu kovin yksityiskohtaisesti, poikkeuksena käytettävä ohjelmisto, johon vuosiluokilla 1–2 tulee sisältää lastenmusiikkia ja oppilaiden omia sävellyksiä ja vuosiluokilla 3–6 edellisten lisäksi taidemusiikkia, populaarimusiikkia, kansanmusiikkia ja maailmanmusiikkia. Toimintatavoiksi nimetään laulaminen, soittaminen, kuunteleminen, liikkuminen, säveltäminen, improvisointi yksin ja ryhmässä. (emt., 141–143, 263–264.) Opettajille määritellään tavoitteeksi laatia musiikin opiskelukokonaisuus, joka on “pedagogisesti monipuolinen” (emt., 142, 264).

2.5 Koulutuspoliittinen näkökulma

Koulutuspolitiikka kuuluu osana sosiaalipolitiikkaan ja vallitsevaan poliittiseen kulttuuriin (Sahlberg 2015, 71). Suomessa koulutuspolitiikkaa määrittelee valtion keskushallinto, sillä ainoastaan keskushallinnolla on valta “asettaa koulutuksen kehittämistä koskevia oikeudellisia normeja” (Lampinen 2000, 11). Osmo Lampinen kertoo kirjassaan *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys* (emt., 11–12) “koulutuksen operationaalisen järjestämistä vastuun” vaihtuneen kuntien ja koulujen vastuulle, minkä johdosta koulutustarjonta, sekä opetuksen järjestelyt ovat alueellisesti eriytyneet. Suuremmat koulutusjärjestelyjen linjaukset noudattavat kuitenkin “yhtenäistä, kansallista linjaa” (emt., 12).

Kuten edellisessä alaluvussa todettiin, opetussuunnitelma on laajentunut, mutta samanaikaisesti koulutuksen rahoitusta leikataan. Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n (2019, 2) mukaan vuosina 2012–2019 koulutuksesta leikattiin yli 2 miljardia euroa. Leikkauksia on tehty muun muassa pienentämällä valtionosuuksia, mikä on kasvattanut kuntien rahoitusvastuuta, ja siitä on seurannut säästötoimenpiteitä kunnissa (emt., 3). Kuntien eriarvoinen asema on osaltaan heikentänyt koulutuksen tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Myös musiikin oppiaineen viikkotuntimääriä on vuosien, uusien opetussuunnitelmien ja tuntijakojen myötä vähennetty (Muukkonen 2010, 57).

Musiikin oppiaineen yhdenvertaiseen ja laadukkaaseen opetukseen on ottanut kantaa ArtsEqual-hankkeen toimenpidesuositus *Oppilaan yhdenvertainen oikeus laadukkaaseen musiikinopetukseen peruskoulussa turvattava*, jonka on kirjoittanut professori Marja-Leena Juntunen (2017). ArtsEqual (2021) on hanke, jota rahoittaa Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvosto ja sitä ylläpitää Taideyliopisto. Hankkeen tarkoituk-

sena on tutkia, “kuinka taide ja taidekasvatus kaikille tasapuolisesti kuuluvana peruspalveluna voisi lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja hyvinvointia 2020-luvun Suomessa” (ArtsEqual 2021). Edellä mainittu toimenpidesuositus, joka on suunnattu erityisesti peruskoulujen rehtoreille, tuo esiin ajankohtaisia tutkimuksia peruskoulun musiikinopetuksen tilanteesta ja ehdottaa niiden pohjalta toimenpiteitä (Juntunen 2017). Toimenpidesuosituksessa yhdenvertaisesti laadukkaan musiikinopetuksen ehtoina pidetään muun muassa pätevien musiikinopettajien palkkaamista, musiikin nykyistä laajempimuotoista valinnaisuutta (valinnaisaineet), riittävien resurssien takaamista esimerkiksi teknologian osalta, sekä täydennyskoulutusten tarjoamista opettajille (emt.).

3 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Musiikinopetuksessa merkittävää on oppia toimimaan osana ryhmää: sekä soittaa ja laulaa yhdessä muiden kanssa, että ottaa ryhmän muut jäsenet huomioon näin tehdessään (POPS 2014). Opetussuunnitelman perusteet pohjautuu oppimiskäsitykselle, jossa “oppilas on aktiivinen toimija” (emt., 17). Yhdessä musisoinnin ja ryhmässä oppimisen taustalla tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Sosiokonstruktivismiin lisäksi tarkastelen tutkimusta myös Kai Hakkaraisen (mm. 2000, 2005) yhteisöllisen oppimisen antamin välinein. Ennen tutustumista sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja yhteisölliseen oppimiseen on tarpeen tarkastella lyhyesti muita oppimiskäsityksiä, joiden kautta sosiokonstruktivismia voi ymmärtää paremmin.

3.1 Muita oppimiskäsityksiä

Behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristinen oppimiskäsitys eroaa paljon muista oppimiskäsityksistä, sillä se tulkitsee ihmistä ulkoisesti havaittavan käyttäytymisen perusteella. Käsitys oppimisesta perustuu tieteelliseen ajatteluun, jossa todellisten havaintojen tulee olla mitattavissa olevia. Behaviorismin kehittäjä oli John B. Watson (1878–1958). Innoittajana toimi venäläisen Ivan Pavlovin koirille tehdyt ehdollistumistutkimukset, joita Watson vahvasti kannatti. Vuonna 1914 julkaistussa kirjoituksessaan *Behavior: An Introduction to Comparative Psychology*, joka sisältää Watsonin perusajatuksen behaviorismista, Watson pitikin eläinkokeita hyväksyttävänä ja näki ihmisten ja eläinten oppimisessa samankaltaisuuksia. (Kauppila 2007, 17–18)

Watsonin lisäksi behaviorismin merkittäviin kehittäjiin sen niin sanotulla kultakaudella, 1930–1940-luvuilla, kuului jo aiemmin mainittu Pavlov sekä Clark Hull. 1940-luvulla alkaneella uusbehaviorismin aikakaudella Burrhus Frederic Skinner (1904–1990) tutki oppimista instrumentaalisen ehdollistumisen näkökulmasta. Sitä tutkiessaan hän huomasi myönteisen palautteen saavan opiskelijan toistamaan reaktioita ja negatiivisen palautteen välttelemään niitä. Tästä muodostuu behavioristisen oppimisteorian keskeinen ajatus, joka on “ärsyke – reaktio -kytkennän vahvistaminen palkkion kautta” (Tynjälä 2000, 98). Palkkion saamisen ajatellaan luovan motivaatiota ja rangaistuksen laskevan sitä. Ajatusta

palkkiosta ja rangaistuksesta oltiin käytetty yleisesti kouluissa jo ennen kuin Watson muotoili behaviorismin perusidean. (Kauppila 2007, 18.)

Vahvistaminen ja sen kautta halutun reaktion saavuttaminen on behaviorismin mukaan merkittävä osa oppimista. Edellä mainittu palkkio ja rangaistus -ajatus säätelee oppilaan käyttäytymistä. Oppimisen vahvistamisen lisäksi opeteltavien asioiden jakaminen pienempiin asiakokonaisuuksiin on tärkeää behavioristisessa oppimiskäsityksessä. Tynjälä (2000, 30) on jakanut behaviorismin oppimisenäkemyksen mukaan opetuksen viiteen vaiheeseen, jotka ovat:

1. *“Asetetaan käyttäytymistavoitteet.*
2. *Jaetaan oppimateriaali osakomponentteihin.*
3. *Määritetään sopivat käyttäytymisen vahvistajat.*
4. *Opetus toteutetaan edeten vaihe vaiheelta.*
5. *Arvioidaan tulokset.”*

Nämä viisi vaihetta korostavat opettajan roolia aktiivisena toimijana ja sitä, miten tieto nähdään valmiina asiana, joka pienemmissä osissa siirretään oppilaille. Tulosten arvioinnissa määrällisyys ja mitattavuus korostuvat, sillä oppilasta pidetään parempana oppijana, jos hän kykenee toistamaan opitut asiat kokeessa. (emt., 29–31.)

Behaviorismin rinnalle syntyi vähitellen muita oppimiskäsityksiä, ja vaikka siihen perustuneet ajatukset ja opetuksen toimintatavat muuttuivat, palkkio ja rangaistus -ajattelutapa on edelleen jossain määrin käytössä (Kauppila 2007, 20–21; Tynjälä 2000, 98–100). Tynjälän (2000, 99) mukaan nykyisin kouluissa käytetään behavioristisesta oppimiskäsityksestä eniten sosiaalisen vahvistamisen periaatetta, eli opettaja kehuu oppilasta, kun hänen vastauksensa tai suorituksensa on ollut se, mitä on haettu.

Kokemuksellinen oppimiskäsitys

Kokemuksellinen oppimiskäsitys perustuu humanistiseen psykologiaan, joka ei ole “yhtenäinen koulukunta, vaan pikemminkin “suuntaus”, jonka piiriin ovat lukeutuneet monenlaiset ihmisen arvoa, ainutlaatuisuutta ja luovuutta korostavan ideologian omaksuneet, usein terapeuttisista prosesseista ja filosofisista pohdiskeluista kiinnostuneet tutkijat” (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 135). Kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä pidetään nimensä mukaisesti tärkeänä oppijan kokemuksia. Behavioristinen oppimiskäsitykseen verrattuna kokemuksellinen oppimiskäsitys on oikeastaan täysin sen vas-

takohta; siinä missä behavioristinen oppimiskäsitys näkee oppimisen ulkoisesti säädeltyinä ja mitattavissa olevana asiana, kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä oppiminen perustuu henkilökohtaisiin kokemuksiin, niiden havainnointiin ja käsittelyyn, sekä käytännön toimintaan. Kokemukset eivät kuitenkaan yksinään mahdollista oppimista, vaan niitä tulee työstää monipuolisesti, jolloin oppiminen nähdään jatkuvana toimintana. Oppimista pidetään alati kehittyvänä prosessina, jossa opettajan rooli on olla enemmänkin ohjaajana ja asiantuntijana painopisteen ollessa oppilaan aktiivisessa toiminnassa havainnoineen ja pohdintoineen. Ryhmässä tapahtuva oppiminen on myös keskeistä kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä. (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 140–141; Kauppila 2007, 30–31)

Tunnetuimpana kokemuksellisen oppimiskäsityksen teoksena pidetään David A. Kolbin *Experiential learning* vuodelta 1984 (Miettinen 1998, 85). Kolb ei omien sanojensa mukaan keksinyt kokemuksellista oppimista, vaan löysi sen merkittävien 1900-luvun tutkijoiden töistä (Kolb 2015, xiii). Kolbin mukaan John Dewey, Kurt Lewin ja Jean Piaget loivat pohjaa kokempohjaiselle oppimiselle, ja hän pitää heitä kokemuksellisen oppimisen aatteellisina esi-isinä (emt., xiii, 15). Deweyn, Lewinin ja Piaget'n lisäksi Kolb nimeää muitakin tutkijoita, joiden ajatukset ovat vaikuttaneet hänen tutkimukseen, kuten Carl Jung, Erik Erikson, Carl Rogers, Fritz Perls ja Abraham Maslow (emt., 15). Kolb jakaa kokemuksellisen oppimisen prosessin neljään vaiheeseen Lewinin OD-koulutukseen (*organizational development*) pohjaten: “konkreettinen kokeminen, reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsittäminen ja aktiivinen kokeilu” (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 137–138; Kauppila 2007, 30). Toisaalta Kolbin teosta *Experiential learning* on kritisoitu muun muassa lähdeaineiston vaillinaisista viittauksista sekä virheellisistä tulkinnoista Deweyn oppimiskäsityksestä (Miettinen 1998, 85, 94).

Kokemuksellinen oppimiskäsitys ainoana oppimismallina on haasteellinen ja toimii parhaiten oppijalla, jolla on valmiudet työskennellä itsenäisesti ja reflektoida omaa oppimisprosessiaan. Toinen haaste on siinä, että oppimisprosessi voi muodostua kohtuuttoman suureksi, jos tavoitteita tai opittavaa asiaa ei ole rajattu selkeästi. Sen sijaan yhdistettynä konstruktivistiseen tai sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen kokemuksellinen oppimiskäsitys on käyttökelpoisin. (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 141; Kauppila 2007, 30)

Kognitiivinen oppimiskäsitys

Läpi historian ihmistä on rinnastettu aina senhetkisiin merkittäviin laitteisiin, joista tietokone oli kognitiotieteen syntyessä 1950-luvulla tärkeässä roolissa. Tosin kognitiivisia tutkimuksia tehtiin jo 1930- ja 1940-luvuilla; yksi merkittävimmistä kognitiivisista tutkijoista oli Edward C. Tolman. Kognitiotiede keskittyy ihmiseen ja erityisesti ihmisaivoihin tiedon prosessoinnin välineenä; uuden tiedon omaksuminen ja prosessointi on rinnastettavissa tietokoneohjelmiin. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 102; Rauste-von Wright & von Wright 1997, 40–41; Kauppila 2007, 34)

Kognitiivisella suuntauksella on muiden oppimiskäsitysten tapaan useita haaroja, joista yksi on informaationprosessointiteoria. Kognitiotieteessä tiedon työstämistä ei nähdä pelkästään ulkoisena, kuten behaviorismissa, vaikka behaviorismin ärsyke ja käyttäytymisen-ajatusmallia onkin sovellettu informaationprosessointiteoriaan input ja output -käsitteiden kautta. Sekä behaviorismissa, että kognitiivisessa informaationprosessointiteoriassa oppimisen nähdään tapahtuvan ulkoisten ympäristötekijöiden kautta, mutta informaationprosessointiteoriassa huomioidaan ympäristötekijöiden lisäksi oppijan muisti ja sen eri osa-alueet ja vaiheet. (Tynjälä 2000, 31–32.)

Oppimista kognitiivisen suuntauksen näkökulmasta ei aluksi pidetty ensisijaisena toimintana, minkä vuoksi oppimisvaikeuksia tarkasteltiin muistia ja tiedon jäsentymistä tutkimalla (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 161). Myöhemmin myös kognitiivisessa suuntauksessa alettiin tutkia tavoitteellista oppimista, jolloin tämä suuntaus sai kasvatustieteessä uudelleen huomiota (emt., 161). Esimerkiksi yhdysvaltalainen psykologi Jerome Bruner toteaa teoksessaan *The Culture of Education* käynnissä olleen “kognitiivisen vallankumouksen” innoittaneen häntä tutkimaan oppimisprosessia (Bruner 1996, XII).

Tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimiva sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, joka on yksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen haaroista, pohjaa vahvasti kognitiiviseen tutkimukseen, siksi kognitiivisen oppimiskäsityksen yhteydessä on tarpeen esitellä muistamisen olosuhteita ja toimintoja tutkinut psykologi Frederick Bartlett (Tynjälä 2000, 26; Kauppila 2007, 34; Bartlett 1932, 11). Bartlettin mukaan tieto tulee tallentaa muistiin järjestelmällisesti, skeemoina — käsite, jonka hän määritteli muistitutkimuksissaan (Kauppila 2007, 34; Tynjälä 2000, 41). Tynjälä (2000, 41) määrittelee skeeman tietorakenteeksi, “johon pohjautuen yksilö jäsentää ja tulkitsee havaintojaan”. Bartlettin mukaan ihmisen oppiessa tai kokiessa uutta myös skeemat muuttuvat, ja olemassa

olevien tietojen “mieleen palauttaminen on [...] mielen uudenlaista rakentamista” (Kaupila 2007, 35). Konstruktivistisen kognitiivisen oppimisen psykologia perustuu näille huomioille (emt.).

3.2 Konstruktivismi

“Konstruktivismi itsessään ei ole oppimisteoria, vaan se on tiedon olemusta käsittelevä paradigma, joka on levinnyt laajalle yhteiskunta- ja ihmistieteisiin” (Tynjälä 2000, 37). Konstruktivismi on useamman oppimiskäsityksen ja suuntauksen kokonaisuus, ja se jakautuu moniin eri suuntauksiin ja painotuksiin — konstruktivismia ei voi määritellä yhtenäiseksi teoriaksi. Näille kaikille suuntauksille yhteistä on se, että oppiminen nähdään aktiivisena toimintana, jossa oppijan aiemmin hankittu tieto ja kokemukset vaikuttavat uuden tiedon tulkintaan. Näin ollen konstruktivismissa tietoa pidetään subjektiivisten kokemusten aikaansaannoksena. (Tynjälä 2000, 37–38)

Konstruktivistisen ajattelun syntyyn ovat vaikuttaneet useat filosofiset, psykologiset ja pedagogiset suuntaukset, joista muutamia esittelen seuraavaksi Maijaliisa Rauste-von Wrightin, Johan von Wrightin ja Tiina Soinin (2003, 152–162) kirjassa *Oppiminen ja koulutus* esitetyn jaottelun perusteella. Yhtenä varhaisimmista konstruktivismin edeltäjistä voidaan pitää antiikin Kreikasta lähtöisin olevaa muistitaidon perinnettä ja silloin käytettyjä opetusmenetelmiä. Konstruktivismin kannalta merkittävää muistitaidon perinteessä on todeta muistamisen olevan kytköksissä siihen, miten asia opetellaan ja organisoidaan. Muistamisesta tulee helpompaa, kun opeteltavan asian assosioi erilaisiin, kattaviin mielikuviiin. Nämä mielikuvat ovat toimiva keino palauttaa opeteltu asia mieleen. (Rauste-von Wright, von Wright, Soini 2003, 152–153)

Immanuel Kantin tietoteoria, joka yhdistää empirismin ja rationalismin selittämällä empirisen tiedon aistihavaintojen ja tiedon omaksumisen yhdistelmäksi, on oppimisen tutkimuksen suhteen tärkeä. Jotta empirinen tieto voi muodostua, Kantin mukaan havaintojen täytyy muovautua ihmisen tietokyvyn muottiin — kun nämä muovautuneet havainnot ja ymmärryksen kategoriat yhdistetään aistivaikutelmiin, syntyy empiristä tietoa. Kantin näkemys siitä, että ärsykeinformaation muuntaminen selkeästi hahmotettavaksi kuuluu osana havaintoprosessiin, on liitetty myös konstruktivismin ajatuksiin. (emt., 153–154)

Yksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen kehitykseen keskeisesti vaikuttanut asia oli evoluutioteorian mukaan tulkittu ihmiskäsitys. Sen kautta sai alkunsa pragmatistinen filosofia, funktionalistinen psykologia, progressiivinen pedagogiikka ja symbolinen interaktionismi, joissa kaikissa korostuu toiminta ja sen merkitys oppimisessa (pragma tarkoittaa toimintaa). Pragmatistinen filosofia on suuntaus, jonka mukaan käytännön toiminta on tiedon ehtona ja tavoitteena. Funktionalistisen psykologian lähtökohtana on ymmärtää, mikä on eri toimintatapojen tarkoitus ja päämäärä. John Dewey'n progressiivinen pedagogiikka pohjaa kehitysoppiin ja käytännön toimintaan. Oppimisen ydin on aiemman tiedon uudelleen rakentaminen, rekonstruointi. Symbolisen interaktionismin lähtökohdaksi on yhteisölliset näkökulmat yksilön ja ympäristön välillä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. (emt., 154–156)

Kognitiivisen oppimiskäsityksen (luku 3.1) yhteydessä mainitun Frederick Bartlettin skeemateoriassa on yhtäläisyyksiä oppimisvaiheen konstruktioprosessille (emt., 156–157). Bartlett käyttää termiä “effort after meaning” kaikista kognitiivisista toiminnoista, kuten havainnointi ja muistaminen, jonka mukaan ihmisellä on pyrkimys ymmärtää mahdollisimman hyvin hänelle esitettyä tai kerrottua asiaa, ja ymmärtääkseen ihminen peilaa sitä aikaisempaan tietämykseen ja uskomuksiin (Bartlett 1932, 44, 84). Omaan taustaan pohjaten tulkittu tieto tallentuu muistiin skeemoina, joiden “mieleen palauttaminen on skeeman pohjalta tapahtuvaa rekonstruktiota” (Rauste-von Wright, ym. 2003, 157).

1900-luvulla vaikuttanutta kehityspsykologi Jean Piaget'a pidetään konstruktivismin pioneerina. Piaget tutki ajattelua ja sen kehittymistä, johon ihmisen (lapsen) kehitysvaiheet Piaget'n mukaan vaikuttavat. Jokaisen kehitysvaiheen myötä lapsi kehittää tapoja hahmottaa todellisuutta, joiden kautta edellisen vaiheen ajattelun esteet poistuvat. (emt., 158.) Edellisessä kappaleessa esitellyn Bartlettin skeemateoria pohjaa Piaget'n psykologiaan (Tynjälä 2000, 41). Piaget'n mukaan skeemoja, sisäisiä malleja, voi muuttaa joko yhdistämällä tieto aikaisempaan tietoon ja skeemaan (assimilaatio), tai muokkaamalla olemassa olevia skeemoja ja muodostamalla uutta tietoa sen pohjalta (akkommodaatio). Varsinkin akkommodaatio on merkittävä tapa oppia, sillä muokkaamalla skeemoja myös käsitys todellisuudesta muuttuu. (Tynjälä 2000, 41–42; Rauste-von Wright, ym. 2003, 158.)

Neuvostoliittolaista L. S. Vygotskya voidaan pitää kehityspsykologian ja sosiokulttuuristen lähestymistapojen pioneerina. Hänen teorioidensa pohjalle on kehittynyt yksi sosiaalisen konstruktivismin suuntauksista, sosiokulttuuriset lähestymistavat. (Rauste-von

Wright, ym. 2003, 159; Tynjälä 2000, 44.) Vygotskyn teorioita esitellään tarkemmin seuraavan alaluvun ja konstruktivismiin eri suuntausten yhteydessä.

3.2.1 Konstruktivismiin eri suuntaukset

Konstruktivismilla on useampia eri suuntauksia, joista yleisimpiä ovat radikaali konstruktivismi (eli kognitiivinen konstruktivismi), sosiokulttuuriset lähestymistavat, symbolinen interaktionismi sekä sosiaalinen konstruktivismi. Suuntaukset jaetaan kahteen pääsuuntaukseen, joista yksilökonstruktivismiin kuuluu yllä mainitun radikaalin konstruktivismiin lisäksi heikko konstruktivismi (eli moderni informaationprosessointiteoria), jota ei aina hyväksytä osaksi konstruktivismia, ja sosiaaliseen konstruktivismiin (eli sosiokonstruktivismiin) sosiokulttuuriset lähestymistavat, symbolinen interaktionismi ja sosiaalinen konstruktivismi. Kaikki nämä suuntaukset tutkivat oppimista eri perspektiiveistä. Merkittävin ero on siinä, nähdäänkö opitun tiedon työstäminen yksilöllisenä vai sosiaalisena prosessina. (Tynjälä 2000, 22, 38–39)

Yksilökonstruktivismi pohjaa Kantin tietoteoriaan sekä kognitiiviseen psykologiaan (Tynjälä 2000, 39; Rauste-von Wright, von Wright, Soini 2003, 153). Yksilökonstruktivismi keskittyy nimensä mukaisesti “yksilöllisen tiedonmuodostuksen ja yksilön kognitiivisten rakenteiden tai mentaalisten mallien kuvaamiseen” (Tynjälä 2000, 39). Sosiaalisessa konstruktivismissa (sosiokonstruktivismissa) sen sijaan painottuu yhteistoiminnallisuus, ja oppiminen nähdään sosiaalisena toimintana, mutta osassa sosiaalisen konstruktivismiin suuntauksista huomioidaan myös yksilön näkökulma (emt.).

3.2.2 Yksilökonstruktivismi

Luvussa 3.1 osana kognitiivista oppimiskäsitystä esiteltiin lyhyesti informaationprosessointiteoriaa, jonka suuntausta, modernia informaationprosessointiteoriaa (jatkossa IP-teoria), pidetään joissain tapauksissa heikkona konstruktivismina. IP-teoriassa tiedon vastaanottamista ei nähdä passiivisena, vaan aktiivisena yksilön kognitiivisena toimintana. Muihin konstruktivismiin suuntauksiin verrattuna IP-teoria on mekaanisempi, minkä vuoksi sitä ei aina kelpuuteta osaksi konstruktivismia. (Tynjälä 2000, 35, 38–39)

Immanuel Kantin ja Jean Piaget’n ajatukset ovat pohjana toiselle tässä alaluvussa esitetylle yksilökonstruktivismiin muodolle, radikaalille konstruktivismille, joka “poikkeaa radikaalisti perinteisistä, realistisista ja empiristisistä tietoteorioista” ja on sen mukaan saa-

nut nimensä (Tynjälä 2000, 39). Ernst von Glasersfeldiä pidetään radikaalin konstruktivismiin yhtenä johtohahmona (emt.). von Glasersfeld (1995, 1) määrittelee radikaalin konstruktivismiin “epätyypilliseksi lähestymistavaksi tiedon ja tietämisen ongelmiin”. Hän näkee tiedon rakentuvan ihmisen omien kokemusten pohjalta, oli tieto miten tahansa määriteltyä (emt.). Radikaalin konstruktivismiin tulisi von Glasersfeldin mukaan toimia “rationaalisen tietämyksen mallina”, eikä pyrkiä kuvaamaan todellisuutta (emt., 24). Koska havainnot eivät voi olla objektiivisia tai neutraaleja, sillä ne ovat aina oman tulkinnan värittämiä, ihminen ei pysty osoittamaan tiedon olevan verrattavissa absoluuttiseen todellisuuteen (Tynjälä 2000, 40).

Tietoa voidaan radikaalin konstruktivismiin mukaan pitää paikkansapitävänä, jos se on kokeiltu käytännön tilanteessa sekä todistettu toimivaksi ja kelvolliseksi. Jos nämä kriteerit eivät täyty, tietoa pidetään kyseenalaisena tai virheellisenä. Tiedon pätevyyttä ei tarkastella sen kannalta sopiiko se yhteen todellisuuden kanssa, sillä niin ei koskaan aikaansaada objektiivista tietoa. Tieto arvioidaan osoittamalla esimerkiksi sen hyödyllisyys tai muodostaako tiedeyhteisö siitä yhtenäisen mielipiteen. (emt.) Radikaalissa konstruktivismissa tärkeimpänä oppimisessa pidetään “sisäistä säätelyä”, jossa kognitiivisen toiminnan avulla epämääräisinä pidetyt kokemukset saadaan järjesteltyä (emt., 41).

3.2.3 Sosiaalinen konstruktivismi

Sosiaalinen konstruktivismi jakautuu edelleen eri suuntauksiin, joista yleisimmät ovat sosiokulttuuriset lähestymistavat, symbolinen interaktionismi ja sosiaalinen konstruktio-
nismi (Tynjälä 2000, 39). Tässä alaluvussa esittelen nämä kolme suuntausta.

Sosiokulttuuriset lähestymistavat

Sosiokulttuuriset lähestymistavat näkee oppimisen sosiaalisina ilmiöinä, joihin vaikuttaa “sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen” konteksti (Tynjälä 2000, 44). Tässä lähestymistavassa historialla, eli sillä, mistä lähtötilanteesta oppiminen alkaa, on merkitystä. Ihmisen toiminta nähdään sosiaalisten ja kulttuuristen kontekstien kautta, joten ymmärtääkseen toimintaa parhaiten tulee historian osuus osana oppimista huomioida. Sosiokulttuurisissa lähestymistavoissa, jota kutsutaan myös kulttuurihistorialliseksi koulukunnaksi, tutkitaan sosiaalista toimintaa ja kanssakäymistä. Sosiokulttuuristen lähestymistapojen suuntauksen kehittäjänä pidetään L. S. Vygotskya (1896–1934), ja muita teoriaan vaikuttaneita ovat mm. myöhemmin tässä luvussa esiteltävät Jerome Bruner sekä Etienne Wenger. (Tynjälä 2000, 44.)

Vygotsky piti sosiaalista vuorovaikutusta lapsen kasvun ja eri toimintojen kehityksen kannalta oleellisena (Rauste-von Wright, ym. 2003, 159). Hänen mukaansa ihminen tarvitsee psykologisia välineitä, kuten puhetta, kirjoitettua kieltä ja taidetta, käsitelläkseen sosiaalista toimintaa. Näiden psykologisten välineiden kautta ajattelu voi nykyisyyden lisäksi kohdistua myös menneisyyteen tai tulevaisuuteen, ja välineiden, kuten kielen, avulla ihmisen toiminta linkittyy vahvemmin ympäristöön — kielen rooli ihmiskunnan kehityksessä on Vygotskyn mukaan tärkeä. Vygotsky jaottelee oppimisen kahteen vaiheeseen; ensimmäisessä, sosiaalisessa, vaiheessa oppiminen tapahtuu sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta, jonka jälkeen toisessa, psykologisessa, vaiheessa oppiminen muuttuu sisäiseksi. Oppimisessa tämän teorian mukaan on kyse sen ymmärtämisestä, mitä välineiden kautta on oivaltanut. (Tynjälä 2000, 45–47.)

Symbolinen interaktionismi

Symbolinen interaktionismi on radikaalin konstruktivismin ja sosiokulttuuristen lähestymistapojen välimuoto, joka yhdistelee teorioita molemmista suuntauksista. Oppiminen nähdään sekä yksilöllisenä tiedonrakentamisen, että sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta tapahtuvana. Vuorovaikutus symbolisen interaktionismin mukaan käsittää toiminnan tulkitsemisen, joka on ihmisille luontaista ja tarpeellista. Vuorovaikutuksen kautta ihminen voi myös ymmärtää miten muut suhtautuvat häneen itseensä, mutta ymmärtääkseen itsensä muiden silmin täytyy osata olla vuorovaikutuksessa itsensä kanssa. Kun näin tapahtuu, ihminen voi tutkia omia tavoitteitaan ja toiveitaan toisten ihmisten tavoitteisiin ja toiveisiin peilaten, ja sen myötä kehittää itseään sosiaalisen yhteisön kautta. Oppimista tutkittaessa symbolinen interaktionismi ottaa huomioon yksilön oppimisen ja ryhmän toiminnan. Oppiminen tapahtuu yksilöinä ryhmässä, eli ryhmä muodostaa yhteisen käsityksen mutta myös ryhmän sisällä jokainen yksilö muodostaa oman käsityksensä. Sosiokulttuurisiin lähestymistapoihin verrattuna symbolinen interaktionismi korostaa enemmän yksilön toimintaa ja ajattelutapaa, mutta molempia suuntauksia yhdistää yhteisön rooli merkitysten muodostamisessa. (Tynjälä 2000, 50–54).

Termi symbolinen interaktionismi on Herbert Blumerin luoma, mutta suuntaus pohjaa John Deweyn, Charles Peircen ja William Jamesin pragmatistiseen filosofiaan. George H. Mead (1863–1931) on yksi symbolisen interaktionismin uranuurtajista Blumerin rinnalla. (Tynjälä 2000, 50.) Mead näkee tietoisuuden (*mind*) ja minän (*the self*) “sosiaalisina tuotteina” (*social products*), jotka muodostuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta

(Mead 1934, 1; Rauste-von Wright, ym. 2003, 155). Hän kritisoi Watsonin ajatuksia behaviorismista (kts. luku 3.1), jossa käyttäytymisen kautta selitetään yksilön kokemusta ilman, että huomioidaan “sisäisen kokemuksen, tietoisuuden” havainnointia (Mead 1934, 3). Mead kuitenkin toteaa, että sisäistä kokemusta voi lähestyä behaviorismin näkökulmasta, mikäli behaviorismia ei tulkita niin suppeasti — yksilö voi sisäisesti löytää tulkinnan objektiivisesti havaitulle käytökselle (emt., 5). Meadin mukaan yksilö on osa sosiaalista yhteisöä, jossa “minä” (*the self*) on prosessi, jonka kautta keskustelu sisäistetään, ja sosiaalisen yhteisön toiminnasta tulee yksilön tietoisuus (emt., 178). Meadin teorioille pohjaa myös sosiaalinen konstruktioismi, jota esitellään seuraavaksi (Rauste-von Wright, ym. 2003, 155).

Sosiaalinen konstruktioismi

Sosiaalinen konstruktivismi on suuntauksista sosiologisin. Sosiaalisessa konstruktivismissa tiedon nähdään muodostuvan ensisijaisesti vuorovaikutussuhteiden kautta, yksilön jäädessä tiedonmuodostuksessa toissijaiseksi. Ihmistä ja tietoa ei eroteta maailmasta, vaan niiden katsotaan olevan osa sitä. Kieli antaa sosiaalisessa konstruktioismissa tiedolle merkityksen, eikä kielen merkitys voi muodostua yksin, vaan se tapahtuu sosiaalisten tilanteiden kautta. Näin ollen tiedonmuodostus nähdään aina sosiaalisena tapahtumana. Konteksti vaikuttaa kielen merkitykseen, joten sosiaalinen konstruktioismi pitää tärkeimpänä kielen tehtäviä sosiaalisissa suhteissa. (Tynjälä 2000, 55–57)

Yhdysvaltalaisen Peter Bergerin (1929–2017) ja saksalaisen Thomas Luckmannin (1927–2016) teosta *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen* (*The Social Construction of Reality*) (1966, suom. 1994) pidetään sosiaalisen konstruktioismin lähdeveksena (Tynjälä 2000, 55). Berger ja Luckmann (1994, 27) perustavat sosiaalipsykologiset oletukset George H. Meadin teorioille ja symboliseen interaktionismiin. Heidän mukaansa “todellisuus on sosiaalisesti rakentunutta” ja “tiedonsosiologian tehtävä on tämän rakentumisprosessin tutkiminen” (emt., 11). He tarkastelevat yhteiskuntaa, jota he pitävät ihmisen tuotoksena, objektiivisena ja subjektiivisena todellisuutena (emt., 63–65, 147). Todellisuus ymmärretään vuorovaikutuksen kautta syntyvän kielen avulla, jonka kautta omia kokemuksiaan voi objektivoida, sillä kieli asettaa mm. kieliopin ja sanaston kautta tiettyjä sääntöjä, joihin täytyy mukautua (emt., 48–49). Yhteiskunnallinen todellisuus nähdään kolmen dialektisen, samanaikaisesti tapahtuvan vaiheen kautta, jotka ovat ulkoistaminen, objektivoituminen ja sisäistäminen — yhteiskunta muodostuu ihmisen ulkoistamisen prosessin tuloksena ja tuotoksena, ihmisen tuotokset saavat objektiivisuuden

luonteen, ja sisäistäminen tapahtuu objektivoituneessa maailmassa (emt., 64, 73–74, 147).

Ihminen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa sosiaaliseen maailmaan ja vuorovaikutusta tapahtuu syntymästä alkaen (emt., 60, 74). Sosiaalinen maailma välittyy lapselle aluksi “merkityksellisten toisten (*significant others*)” kautta, jotka välittävät sitä yksilöllisesti yhteiskunnan ja historian muokkaamina (emt., 60–61, 149). Näin ollen lapsi omaksuu merkityksellisten toisten maailman, roolit ja asenteet omikseen (emt., 149–150). Samautumisen kautta lapsi “oppii tunnistamaan itsensä ja hankkimaan subjektiivisesti vakaan ja uskottavan identiteetin” (emt., 150). Lapsen kehittyessä hän alkaa muodostaa käsitystä merkityksellisten toisten asenteista kohti yleisiä asenteita, jota kutsutaan “yleistyneeksi toiseksi (*generalized other*)” (emt., 151). Tämän ajatuksen syntymisen myötä lapsi (yksilö) samaistuu merkityksellisten toisten lisäksi yhteiskuntaan ja hänen “minäkäsityksensä vakiintuu” (emt.). Yleistyneen toisen ymmärtäminen on merkittävässä roolissa pehdyttäessä yksilöä yhteiskunnan objektiiviseen maailmaan (emt., 149, 152). Tätä pehdyttämistä kutsutaan sosialisatioksi (emt., 149).

Miten konstruktivismi heijastuu opetukseen ja oppimiseen

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on oppilaslähtöinen, johon opetuksenkin tulisi pyrkiä. Aiemmat kokemukset määrittelevät uuden oppimista, siksi minkään asian oppiminen ei ole koskaan täysin uutta. Opettajan tehtävä on ymmärtää oppilaan oppimisen taustalla vaikuttavat tekijät. Ymmärtäminen ja tiedon järjestäminen ovat myös oppimisessa merkityksellisiä, siksi kehittymisen valossa on tärkeää, että oppilas ymmärtää, mitä hän ymmärtää. On hyvä tiedostaa, että oppimisen ja kehityksen eri vaiheissa myös ymmärrys asioista muuttuu ja kehittyy. Opettajan tehtävä on selvittää oppilaiden ymmärrys opetetavasta asiasta ennen sen aloitusta ja tarkastella käsitysten muutosta opetuksen aikana. Tärkeää on myös huomioida oppimisen kontekstisidonnaisuus. Jotta tiedon siirtäminen kontekstien välillä olisi mahdollista, tietoa pitää lähteä työstämään yleisemmästä yksityiskohtaisempaan ja se pitää yhdistää useaan eri kontekstiin. Sosiaalisen konstruktivismin ydin on tiedon ja oppimisen käsittämisessä vuorovaikutuksen kautta tapahtuvana. (Rauste-von Wright, ym. 2003, 162–170.) Konstruktivismi tarjoaa opettajalle työkaluja kehittää omaa opetustyötään — niiden “soveltaminen riippuu väistämättä opettajan tavasta hahmottaa tehtävänsä sekä hänen tiedoistaan, taidoistaan ja luovasta joustavuudestaan (emt., 177).

3.2.4 John Dewey

Yhdysvaltalaisen filosofi John Deweyn (1859–1952) ajatukset ja kasvatustilfilosofia ovat vaikuttaneet vahvasti siihen, miten oppiminen tänä päivänä nähdään. Deweyn pragmatistiset käsitykset, kuten todellisuuden hahmottaminen toiminnallisena kokonaisuutena ja toiminta tiedonhankinnan ehtona, ovat pohjana hänen kasvatustilfilosofialleen. Kasvatustil hän näkee aktiivisena toimintana, sosiaalisena tapahtumana sekä aikaisempien kokemusten rekonstruktiona, ja sen tulisi Dewey mukaan olla osana elämää. Koulun tulisi Deweyn mukaan tarjota lapselle hänen omista kokemuksistaan ammentava oppimisympäristö — oppiminen lähtee liikkeelle todellisen elämän tilanteista ja haasteista. Toiminnallisuus on Deweyn ajatusten lähtökohtana, mikä tulee esille hänen *learning by doing*, tekemisen kautta oppimisen aatteestaan. Deweyn ajatukset kasvatustilsesta ovat kestäneet aikaa ja voidaan nähdä edelleen ajankohtaisina. (Kajava 1957, 5–8.)

Dewey kritisoi teoksessaan *Koulu ja yhteiskunta*, *The School and Society* (1900, 14–15), aikansa koululaitoksesta puuttuvan luonnollinen sosiaalinen järjestäytyminen ja oppimisen painottuvan yksilökeskeiseen ja passiivisempaan toimintaan. Deweyn mukaan yhteiskunnan muutos hänen elinaikanaan oli niin merkittävä, että yhtä lailla kasvatustil tulisi muuttua yhteiskunnan mukana (emt., 28). Dewey pitää Bergerin ja Luckmannin tapaan yhteiskuntaa ja sen muotoutumista olennaisena osana ihmisen kehitystä; Deweyn mukaan yhteiskunta vaikuttaa kasvatustilmenetelmiin ja osaltaan muovaa opetussuunnitelmaa (Dewey 1900, 8; Berger & Luckmann 1994). Luokkahuoneita ja niiden pääasiallisesti kuuntelemiseen tarkoitettuja kalusteita, kuten tuoleja ja pulpetteja, Dewey ei pitänyt sopivina oppilaiden aktiivisen toiminnan ja toimintojen tukemisen kannalta; kritisoinnin kohteena olivat myös suuret ryhmäkoot, joiden takia luokkahuoneissa ei ollut tilaa toiminnolle, sekä opetussuunnitelman ja opetustapojen yhdenmukaisuus, jotka sivuuttivat oppilaiden yksilöllisyyden ja erilaisuuden oppijoina (emt., 32–33). Deweyn mukaan koulua tarvitaan, jotta lapset kehittyisivät sosiaalisilta taidoiltaan mahdollisimman vapaasti — se tapahtuu koulun yhteisön, oppilaiden ja opettajien, kautta (emt., 36). Koulun tulee olla osa elämää ja opetettavien asioiden yhteydessä todellisuuteen; siihen maailmaan, jota oppilaat elävät (emt., 60–61, 72).

Osallistavan ja aktiivisen oppimisen teoriaansa Dewey pohjaa esimerkiksi entisaikojen kotitöiden tekemiseen ja tekemällä oppimiseen. Todellisen elämän askareiden toteuttaminen kehitti muun muassa ajattelua, observointikykyä, mielikuvitusta ja todellisuudentajua. Kotitöiden muuttuessa teollistumisen ja kaupungistumisen myötä koulumaailmaan

haettiin samankaltaisia asioita, joiden avulla esimerkiksi oppia vastuuta ja kehittää sosiaalisia taitoja. Näitä taitoja Dewey näki harjoitettavan taito- ja taideaineissa. Deweyn mukaan tämä ei kuitenkaan ollut täysin tietoista, vaan seurausta siitä, kuinka mielenkiintoisina oppilaat ne kokivat. Dewey piti tärkeänä ymmärtää tällaisten taitojen ja niiden opettamisen sosiaalinen merkitys, nimenomaan yhteiskunnan toiminnan kannalta. Yhteiskunnan toiminnan edellytyksenä on toimiva, yhteisiä tavoitteita kohti pyrkivä sosiaalinen yhteisö, mikä Deweyn mukaan yksilöllistä oppimista korostavasta koulumaailmasta puuttui. (Dewey 1900, 6–15)

Toiminnallisuuden merkityksellisyys piilee sen “kokemusvaiheiden älyllisen ja käytännöllisen puolen” yhteistyössä (Dewey 1900, 133). Vaikka toiminnallisuus ulospäin näyttäytyy etenkin aktiivisena, sen taustalla on koko ajan käynnissä tarkkailua, suunnittelua ja pohdiskelua. Toiminnallisuuden tulisikin lähtökohtaisesti olla tiedostettua. Kun toiminta nähdään tässä muodossa, se harjoittaa siihen käytettävien aistien lisäksi ajatustyötä. Dewey pitää lapsen, oppilaan, harrastuksia ja niiden liittämistä koulumaailmaan tärkeänä. Lapsi on perinteisesti kiinnostunut toiminnallisuudesta, ja kaikki kiinnostus, mikä tapahtuu toiminnan kautta, on lähtökohtaisesti kestävä. Siksi harrastukset voivat olla merkityksellisiä. Dewey tähdentää, että tällainen kiinnostus on pitkäkestoista ja kiinnostuksille tulisikin antaa isompaa roolia koulumaailmassa. (Dewey 1900, 133–138.)

Dewey ajattelee oppimisen tapahtuvan lapsen mukautuessa sosiaalisiin tilanteisiin, kehittäessään ajatteluaan ja toimiessaan yhteisön jäsenenä. Kaikki opetus lähtee liikkeelle yksilön osallistumisesta sosiaaliseen tapahtumaan. Dewey kuitenkin näkee opetuksen sekä psykologisena ja sosiologisena — ilman psykologista puolta opetus on sattumanvaraista tai umpimähkäistä, ja sosiaalinen puoli taas auttaa tulkitsemaan lasta oikein. Nämä kaksi puolta ovat luonnostaan kytköksissä toisiinsa ja kumpikin yhtä tärkeä osa opetusta. Ilman sosiaalista puolta lapsi, yksilö, on pelkästään käsitteellinen, ja ilman yksilöitä yhteisö on eloton; siksi opetuksen lähtökohtana on lapsen kykyjen, kiinnostuksen kohteiden ja tapojen psykologinen ymmärrys. Näitä lasten kykyjä, kiinnostuksen kohteita ja tapoja tulee Deweyn mukaan jatkuvasti tulkita ja sovittaa heille sopivin termein palvelemaan sosiaalisia tilanteita. (Dewey 1897, 427–430)

Koulun tarkoitus on Deweyn mukaan edustaa elämää sellaisena kuin lapsi sen kokee; siksi opetuksen tulee keskittyä senhetkiseen elämään ja elämiseen. Koska lapsi ei pysty vastaanottamaan sosiaalisen elämän monimuotoisuutta sen koko laajuudessa, koulun tehtävä on yksinkertaistaa sitä — koulun tulisi kehittyä kodin maailmasta ja jatkaa niillä

toiminnoilla, jotka ovat tulleet lapselle tutuksi kotona. Koulun yhteisöllisyys ja sosiaalisuus kehittävät lapsen ihmissuhteita yhteisen työskentelyn ja pohdiskelun kautta. Opettajan rooli on olla osa koulun yhteisöä, ja osana yhteisöä valita, mikä vaikuttaa lapseen ja auttaa lasta oikealla tavalla vastaamaan niihin vaikutuksiin. Opettaja ei liioin voi yksinään sanella käyttäytymisen malleja, vaan niiden tulee olla koulun yhteiset; samoin kuin oppilaan arvioinnissa tulee olla samat kriteerit. Dewey on myös sitä mieltä, että kokeita tulisi ainoastaan käyttää arvioimaan oppilaan sopivuutta sosiaaliseen elämään. (Dewey 1897, 430–432.)

Dewey kritisoi koulua oppilasta passivoivana ja oppilaan asemaa pelkästään vastaanottavana. Aktiivisuus, ilmaisu ja liike kehittyvät ennen passiivisuutta, tietoista käsitystä ja tunteita. Opetusmenetelmissä tulee ottaa huomioon lapsen kehitys, luonne ja kiinnostuksen kohteet. Kiinnostuksen kohteet Deweyn mukaan edustavat muotoutumassa olevia kykyjä ja lapsen saavuttamaa kehitystasoa, siksi opettajan tärkeä tehtävä on tarkkailla niitä. Tarkkailemalla lapsen kiinnostuksen kohteita aikuinen voi ymmärtää, mihin lapsi on kykeneväinen ja millä tavoin työskentely on antoisinta. Oleellista on olla tukahduttamatta tai nauramatta kiinnostuksen kohteille, että lapsen kiinnostus ei lakkaa tai heikkene — kiinnostus kertoo aina sisäisestä voimasta. (Dewey 1897, 435–436.)

Dewey pitää koulutusta “yhteiskunnallisen edistyksen ja uudistuksen perusmenetelmänä” (emt., 437). Yhteiskunta voi koulutuksen kautta muodostaa omat tavat, keinot ja resurssit. Deweyn mukaan koulun tulisi olla sekä yksilöllisten, että yhteisöllisten aatteiden kasvuympäristö; opettajankaan tehtävä ei ole kasvattaa yksilöitä, vaan opettaa rakentamaan hyvää yhteisöllistä elämää ja turvata oikeanlaista yhteiskunnallista kasvua. (emt., 438–439.)

Vaikka Dewey näkee kokemukset kasvatuksen lähtökohtana sekä yksilöllisen, että yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta, kirjassaan *Experience and Education* (1938, 25, 89) hän toteaa, että kokemus ei ole suoraan verrattavissa oppimiseen. Jos kokemus antaa väärän käsityksen tulevien kokemusten kehityksestä tai estää niiden muodostumista, voi kokemusta pitää harhaanjohtavana. Toisaalta kokemus voi kehittää taitoja tai olla miellyttävä, ja silti heikentää uusien kokemusten muodostumista. Toinen oletamus kokemuksista, jota Dewey oikaisee, on ajatus siitä, että perinteinen opetus ei tarjoaisi kokemuksia. Perinteinen opetus on tarjonnut kokemuksia, mutta Dewey pitää niitä vääränlaisina, esimerkiksi tapa reagoida oppilaan ideoihin, ikävystyttävät oppimisprosessit ja mahdottoisuus hyödyntää opittuja asioita koulun ulkopuolella. Kokemusten sen sijaan tulisi olla laadukkaita. Kokemus itsessään ei vielä ole vakuuttava tai aja asiaansa, vaan opettajan

tehtävä on saada kokemuksista oppilaalle hedelmällisiä ja hyödyllisiä. (Dewey 1938, 25–27.)

3.2.5 Jerome S. Bruner

Yhdysvaltalainen psykologi Jerome Seymour Bruner (1915–2016) on tutkinut lasten kehitystä ja oppimisprosessia. Hän on kiinnostunut tutkimaan yhteiskunnallisten ilmiöiden taustalla olevia prosesseja (Bruner 1960, 99). Kirjassaan *The Process of Education* (1960, 2–3) Bruner esittelee aikansa uusia näkemyksiä opetuksesta tarkastellen sekä oppimista, että opettamista oppiaineiden ja aihealueiden näkökulmasta. Bruner nimeää teoksessa oppimisen neljä teemaa, jotka ovat rakenteen merkitys oppimisessa, valmius oppimiseen, intuitiivisen ajattelun luonne sekä halu oppia (emt., 11–16). Nämä teemat esitellään seuraavaksi.

Siinä missä Dewey piti tärkeänä opetuksen suuntautuvan nykyhetkeen ja elettyyn elämään, eikä tulevaisuuteen, Brunerin mukaan opitun asian tulisi palvella meitä myös tulevaisuudessa (Dewey 1987, 430; Bruner 1960, 17). Bruner jakaa tulevaisuutta palvelevan oppimisen kahteen tapaan. Ensimmäinen on oppimisen soveltaminen samankaltaisiin tehtäviin, jotka on aiemmin oppinut, mutta tämä tapa pätee lähtökohtaisesti vain aiemmin opittuihin taitoihin. Toinen tapa on “periaatteiden ja asenteiden siirto” (Bruner 1960, 17). Tässä tavassa alunperin opeteltu asia on taidon sijaan “yleisajatus” (*a general idea*), johon tulevien ongelmien tunnistaminen pohjaa (emt., 17). Tällainen opitun tiedon syventäminen ja laajentaminen on Brunerin mukaan opetuksen ydin. Toinen tapa vaatii toteutuakseen opetettavan aiheen rakenteen hallintaa sekä selkeää ymmärrystä ilmiön yleisluonteesta. Koulujen opetussuunnitelmien sekä opetusmenetelmien tulisivat keskittyä opettamaan kaikissa oppiaineissa olennaisia ja keskeisiä aiheita. Opetusmenetelmistä pelkäänsä esitelmien pitäminen ei Brunerin mielestä ollut riittävä, vaan tärkeää oli oppilaan itse tutkia ja oivaltaa. (Bruner 1960, 17–20.)

Olennaisten ja keskeisten aiheiden opettamiseen oppiaineissa sisältyy Brunerin mukaan neljä väitettä. Ensimmäiseksi oppiaineesta tulee selkeämmin hahmotettava, kun ymmärtää perusasiat. Toiseksi yksityiskohtaiset asiat säilyvät muistissa, kun ne sijoitetaan sinne järjestelmällisesti, joten yksityiskohdat tulee opettaessa esittää yksinkertaistetusti. Kolmanneksi perusasioiden ymmärtämisen kautta oppii mallin, jonka kautta voi ymmärtää muita vastaavia asioita. Neljänneksi tarkastelemalla ala- ja yläkouluissa opetettavia aiheita, niin sanotun alkeistiedon ja edistyneemmän tiedon välinen ero kapenee juurikin

oppiaineen perusteisiin painottuvan opetuksen myötä. Olennaista on opetettavien asioiden välinen yhteys. (Bruner 1960, 23–27)

Brunerin toinen opetuksen teema on valmius oppimiseen. Oppimisessa on Brunerin mukaan kolme pääajatusta: 1) lapsen älyllinen kehittyminen, 2) oppimistapahtuma ja 3) “spiraalin opetussuunnitelman” käsite, eli perusasioiden kautta rakentuva oppiminen (Bruner 1960, 33). Oppiaineita opettaessa tulee aina huomioida lapsen kehityksen taso ja hänen tapansa ymmärtää asioita, joka on erilainen jokaisessa kehitysvaiheessa — Bruner lainaa muun muassa Jean Piaget’n ajatusta lapsen älyllisen kehityksen kolmesta vaiheesta. Esimerkiksi peruskäsitteiden opetuksessa tulee ottaa huomioon asteittainen kehitys konkreettisemmasta ajattelusta kohti käsitteellisempiä ajattelutapoja. Ympäristö vaikuttaa lapsen älylliseen kehitykseen ja kaikkein näkyvimmin kouluympäristö. Kehitystä voi edistää tarjoamalla lapselle sopivia haasteita, jotka motivoivat häntä ja sitä kautta tukevat kehitystä. Opettajien haaste on antaa sopivan, mutta ei liian, haastavia tehtäviä. Toinen pääajatusta, oppimistapahtuma, on kolmivaiheinen prosessi, jossa tiedon hankkiminen, sen muuntuminen ja arvioiminen tapahtuvat lähes yhtä aikaa. Bruner tuo esiin prosessin vaiheiden painotuksen, jossa opetettavasta asiasta ei kerrota laajalti, vaan annetaan oppilaiden itse pohtia ja ymmärtää asioita muun muassa rohkaisemalla heitä keskustelemaan luokassa. Oppimistapahtumien kesto vaihtelee opetettavan aiheen ja sen laajuuden perusteella. Kun oppilaalla on selkeä käsitys aiheen rakenteesta, oppimistapahtuma voi olla pitkäkestoisempi, ottaen kuitenkin huomioon, että tietoa, jota ei ole vielä sisäistänyt, voi pitää vain rajallisesti mielessä. Kolmas oppimisen pääajatusta on “spiraali opetussuunnitelma” (*the spiral curriculum*) (emt., 52). Opetussuunnitelman tulee rakentua suurten kysymysten ja arvojen pohjalta, missä myöhempi opetus pohjautuu aikaisemmin opittuun. Tärkeät aiheet tulisi esitellä oppilaalle mahdollisimman aikaisessa vaiheessa ja lähteä kehittämään niitä myöhemmin. Bruner toteaa opetussuunnitelmien pohjaavan usein tällaisiin ajatuksiin, mutta muuttuvan käytännön opetuksen myötä. (emt., 33–54.)

Kolmas teema on intuitiivinen ajattelu, jota Bruner pitää tärkeänä ei pelkästään oppilaan näkökulmasta, vaan myös sen tutkimista opetussuunnitelman ja opetuksen näkökulmasta. Bruner vertailee intuitiivista ajattelua analyyttiseen ja näkee näiden kahden ajattelutavan täydentävän toisiaan. Intuitiivisen ajattelun kautta voi päätyä ratkaisuihin, joihin olisi analyyttisen ajattelun kautta päätyneet hitaasti tai ei olisi päätyneet ollenkaan. Analyyttisten menetelmien avulla tulisi kuitenkin varmistaa intuitiivisella ajattelulla saadut tulokset, vaikka intuitiivisen ajattelun oletuksiin tulisi suhtautua varoen otettavina vaihtoehtoina. Bruner olettaa opettajan roolilla olevan oppilaan intuitiivisen ajattelun kehittymiseen

suuri merkitys, sillä opettajan intuitiivinen ajattelu oppilaiden kuullen voi tuoda oppilaille varmuutta lähteä kokeilemaan sitä. Ylipäättään oppilaan itsevarmuus ja rohkeus vaikuttavat intuitiivisen ajattelun kehitykseen, varsinkin jos intuitiivisella ajattelulla saadut tulokset osoittautuvat vääriksi. Virheiden salliminen itselleen on intuitiivisen ajattelun perusta. (Bruner 1960, 55–65.)

Neljäs Brunerin teemoista on oppimisen motiivit. Motiiveista keskustellessa opetussuunnitelma ja sen suunnittelu nousevat esiin, eikä opetussuunnitelmasta voida puhua keskustelematta motiiveista. Opetussuunnitelmaa laadittaessa tulee erottaa pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet toisistaan. Vaikka pitkän aikavälin tavoitteet ovat niitä, joihin opetus tähtää, ei lyhyen aikavälin tavoitteita pitäisi unohtaa, sillä niiden avulla saavutetaan halutut tavoitteet. Nämä tavoitteet herättävät erilaista kiinnostusta. Pyrkimällä luomaan lyhyen aikavälin kiinnostusta oppilaisiin esimerkiksi erilaisia apuvälineitä, kuten elokuvia, hyödyntämällä, voi lopulta päätyä passivoimaan oppilasta — motiivit oppimiseen tulee saavuttaa muilla tavoin kuin saattamalla oppilaan sivustakatsojan rooliin. Oppilailla on ollut ja tulee varmasti olemaan hyvinkin erilaisia motiiveja oppimiseen, toisilla ulkoapäin saneltuja, toisilla itsestä lähtöisin olevia. Kaikkien oppilaiden opettamisessa tärkeää on vahvistaa oppilaan luontaista kiinnostusta opettavan aiheen kautta. Kun oppilaalle tarjoo mahdollisuuden tutkia sekä havainnoida, ja kun asiat esittää oppilaalle sopivalla tavalla, hänessä herää kiinnostus omaa oppimistaan ja älyllistä toimintaa kohtaan. Näin oppilaan osallistuminen omaan oppimisprosessiin kasvaa. (Bruner 1960, 69–73, 80.)

3.3 Yhteisöllinen oppiminen

Yhteisöllinen oppiminen (*collaborative learning*) ei ole teoria, vaan oppimisprosessi, joka “perustuu yhteisöllisen opiskelukulttuurin luomiseen” (Hakkarainen, ym. 2005, 288). Yhteisöllinen oppiminen lähtee oppimisyhteisön yhteisestä tavoitteesta ja päämäärästä, jonka eteen kaikki työskentelevät — yksilön tavoitteet ja pyrkimykset ovat yhteistä etua palvelevia (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 125). Kai Hakkaraisen ajatukset yhteisöllisestä oppimisesta pohjaavat Etienne Wengerin teoriaan oppimisesta sosiaalisena tapahtumana (mm. Hakkarainen 2000). Wenger teoksessaan *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity* (1998) lähtee liikkeelle oppimisen luonteesta, joka hänen mielestään on lähtökohtaisesti sosiaalista. Koska ihminen on sosiaalinen olento, oppiminen on ennen kaikkea yhteisöllistä, ja sitä tapahtuu osallistumalla aktiivisesti yhteisöjen jokapäiväisiin toimintoihin. Oppimista ei voi eriyttää muusta tekemisestä, sillä oppimista

ei tapahdu pelkästään koulussa tai luokkahuoneissa, vaan arkielämässä ja osallistuesamme yhteisöimme toimintaan. (Wenger 1998, 11–12, 14.)

1900-luvun lopulla alettiin painottaa sitä, “kuinka ihmisen älyllinen toiminta on sidottu tilanteisiin” (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 118). Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (emt.) esittävät muun muassa John Seely Brownin ja Jean Laven ajatuksen “älykkään toiminnan tilannesidonnaisuus tai situaatiokognitio”, joka pohjaa tähän ajattelutapaan, ja jossa tutkitaan, mistä syistä opitun tiedon soveltaminen muualla kuin koulumaailmassa on oppilaille hankalaa tai mahdotonta. Yksi selitys on opitun tiedon olevan irrotettu kontekstistaan ja suppeampaa kuin “asiantuntijakulttuurin tieto” (emt., 119). Tämä johtuu oppimisympäristöstä ja tavasta oppia, sillä asiantuntijatieta ei omaksuta niiden alkupe- räisissä oppimistilanteissa. Tilannesidonnainen kognitio perustuu ajatukseen, että oppimista ei nähdä tapahtuvan tiedon hankkimisen ja sen prosessoinnin kautta, vaan osallistumisprosesseissa (emt., 121). Nämä kaksi oppimisen näkökulmaa, “tiedonhankintavertauskuvan ja osallistumisvertauskuvan”, Hakkarainen esittää Anna Sfardia (1998, kts. myös Lave & Wenger 1991) lainaten (Hakkarainen 2000, 86). Tiedonhankintavertauskuvassa oppiminen nähdään tiedon tallettamisena muistiin. Tieto voi olla hankittu tiedonlähteistä tai se voi olla oppilaan itse muodostamaa, kuten konstruktivistisessä oppimiskäsitelyssä ajatellaan. Tiedon tallettaminen muistiin ei kuitenkaan takaa huolellista tai perinpohjaista ymmärrystä opitusta asiasta, minkä vuoksi sen soveltaminen muissa tilanteissa ei ole helppoa tai ylipäätään mahdollista. Osallistumisvertauskuva nimensä mukaisesti näkee osallistumisen oppimisen välineenä. Oppimista tapahtuu yksilön osallistuessa yhteisön toimintaan ja sisäistäessä yhteisön toimintatapoja ja tapoja olla vuorovaikutuksessa. Tehokkainta oppiminen on itselle merkityksellisimmässä yhteisöissä. Vaikka osallistumisvertauskuva on näkökulmana tärkeä ja sen kautta pystytään ymmärtämään sosiaalisia oppimisprosesseja ja niiden merkityksiä paremmin, ei se täysin voi syrjäyttää tutkimusta ja teorioita, jotka perustuvat tiedonhankintavertauskuvaan. Nämä kaksi vertauskuvaa voivat siis tasapainottaa toisiaan. (Hakkarainen 2000, 86, 96.)

Oppiminen tapahtuu aktiivisesti yhdessä toimivien, epävirallisten ryhmien sisällä, joita on eri tarkoituksia varten, ja joihin jokainen meistä kuuluu, esimerkiksi kotona, töissä ja koulussa — näitä ryhmiä Wenger nimittää “käytännön yhteisöiksi” (*community of practice*) (Wenger 1998, 13; Hakkarainen 2000, 87; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 125). Wenger nimeää kolme asiaa, joilla osoitetaan käytännön ja yhteisön suhdetta. Ensimmäinen on “keskinäinen sitoutuminen” (*mutual engagement*), eli yhteisön jäsenet ovat

yhteisesti sitoutuneet toimintaan ja sopivat tavoitteista yhteisesti (Wenger 1998, 55). Keskinäinen sitoutuminen vaatii työtä muuttuakseen käytännön yhteisöksi. Toinen Wengerin nimeämä asia on “yhteinen yritys” (*joint enterprise*), joka on yhteisen neuvottelun tulos ja yhteisön itse määrittelemä (emt., 57). Yhteisön jäsenten välillä muodostuu “keskinäisen vastuullisuuden suhteita” (emt.). Kolmas asia on “yhteinen välineistö” (*shared repertoire*) ja sen kehittäminen (Wenger 1998, 60). Välineistö voi olla hyvin moninaista, kuten rutiineja, tarinoita tai konkreettista välineitä, mutta se ei itsessään ole merkityksellistä, vaan yhteisö tekee niistä osan käytännön yhteisöä. (Wenger 1998, 54–60.)

Oppimisen yhteisöllisen luonteen perusteella oppilaille tulee mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tarjota mahdollisuus osallistua asiantuntijan käytäntöihin. Jean Lave ja Etienne Wenger (1991, 16) esittävät näkemyksen asteittain syvenevästä osallisuudesta, jossa oppilas osallistuu asiantuntijayhteisön toimintaan aluksi rajatusti, enemmän tarkkailemalla, vähitellen osallistumalla enemmän sekä saamalla enemmän vastuuta ja lopulta osallistumalla täysivaltaisena jäsenenä yhteisön toimintaan. Tällainen osallistumisen malli on oppilaan kannalta tärkeä, ja se pätee myös musiikillisten taitojen oppimiseen. Oppilas tarvitsee aluksi paljon apua ja ohjausta, sillä suurin osa tilanteista on oppilaille ongelmanratkaisua. Oppilaalle tulee tarjota hänen senhetkisen osaamistason mukaista tukea. Oppilaan kehittyessä myös tuen tarve vähenee ja muuttuu muotoaan; opettajan rooli muuttuu avustajasta ja ohjaajasta ryhmän jäseneksi. (Lave & Wenger 1991, 16–18; myös Hakkarainen 2000, 92–93; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 129–130.)

Oppiminen yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta ei voi olla pelkästään tiedonhankinta-prosessi, sillä oppimiseen ja siinä onnistumiseen vaikuttaa oppilaiden osallisuus käytännön yhteisöjen toimintaan (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 128–129). Ajatus “opettaminen on kaikkein tehokkain oppimistapa” kuvaa olennaisesti ajatusta yhteisöllisen oppimisen taustalla (Hakkarainen, ym. 2005, 162). Yhteisöllinen oppiminen nähdään vertaisoppimisena, jossa oppilaat voivat oppia toisiltaan — oppilaat, jotka jo ymmärtävät opetetun asian, voivat jakaa oppimisprosessiaan muille ja samalla nämä oppilaat oppivat itse lisää. Asia täytyy ymmärtää paljon tarkemmin sitä opettaessa, kuin tietoa vastaanotettaessa, joten opettajan roolissa oleva oppilas oppii vähintään yhtä paljon kuin oppilaan roolissa olevat. (Hakkarainen, ym. 2005, 162.)

Yhteisöllisen oppimiskulttuurin rakentamisessa tulee ottaa huomioon eri osa-alueita, muun muassa ajan ja tilan organisoiminen, vuorovaikutuksen harjoittelu, ryhmien muodostaminen, tavoitteiden asettaminen sekä oppimisen seuraaminen ja siinä tukeminen.

Yhteisöllisyyden muodostumista helpottaa hyvä pohjatyö, johon kuuluu konkreettisempien asioiden, kuten aikataulutuksen ja oppimistilan sopivaksi järjestämisen, lisäksi ryhmässä työskentelyn harjoittelua. Muodostettaessa ryhmiä yhteisöllistä oppimista varten tulisi ottaa huomioon ryhmien heterogeenisyys, eli ryhmän oppilailla tulisi olla erilaista tiedollista ja taidollista osaamista, jolloin yhdessä tehdessä hyöty on suurempi ja mahdollisuudet laajemmat, kuin yksin tehdessä. Yhteisen työskentelyn tavoite tulisi olla korkealla ja työskentelyn vaatia sekä tiivistä yhteistyötä, että ryhmän sisäistä työnjakoa, jonka myötä jokaisella ryhmän jäsenellä on mahdollisuus hankkia jostakin aihepiiristä riittävästi tietoa, jota voi opettaa muulle ryhmälle. Yhteisöllisen oppimiskulttuurin rakentamisessa oppilaiden työskentelyn tukeminen ja tarkkailu on tärkeää. Opettajan tulee kannustaa ja ohjata oppilaita tarpeen mukaan, mutta sen voi antaa tehtäväksi myös joillekin oppilaille, joiden tulee seurata oppilaiden osallisuutta ja kaikkien kuulluksi tulemistä. (Hakkarainen, ym. 2005, 163–164.)

Palataan hetkeksi takaisin tilannesidonnaiseen kognitioon, jonka kautta hahmottuu yhteisöllisen oppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Tilannesidonnainen kognitio tarjoaa uusia tapoja oppimisvaikeuksien ymmärtämiseen sekä asiantuntijakulttuureihin pohjaavan oppimisen ja koulumaailman oppimiskäytäntöjen yhdistämiseen. Kuitenkin oppimista koulumaailmassa pidetään tuloksekkaampana kuin tekemällä oppimista, sillä teoreettinen ajattelu antaa pohjan syvemmälle ymmärrykselle. Tuloksellinen tapa oppia syntyy yhdistämällä teoreettinen ajattelu kokemuksiin. Samoin yhteisöllisen ja yksilöllisen oppimisen yhdistely takaa parhaan tavan oppia haastavampia asioita tai taitoja. Tilannesidonnaisen kognition ongelmaksi voi nimetä yksilön näkökulman unohtamisen, samaa voi sanoa yhteisöllisestä oppimisesta — yhteisöllisen osallistumisprosessin kautta oppiminen ei ole kaikille yhtä tuloksekasta. Yhteisöllisen toiminta ja artefaktien käyttö kasvattaa yksilön “älyllisiä voimavaroja” (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 139). Lisäksi “yhteisöllinen toiminta johtaa muutoksiin älyllisissä prosesseissa, ja niiden avulla voidaan laajentaa yksilön henkisiä voimavaroja” (emt.). Kun oppija saa kehitys- ja taitotasoonsa suhteutettua ohjausta, haastavalta tuntuvan asian oppiminen helpottuu. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 138–139.)

4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän sekä tutkimuskysymykset ja käsittelen tarkemmin laadullista tapaustutkimusta, tutkimusmenetelmiä, tutkimuksen toteutusta, aineiston analyysiä sekä tutkimusetiikkaa.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten monipuolista musiikinopetusta voi toteuttaa yhteisöllisen oppimisen keinoin peruskoulun alaluokkien musiikintunneilla ja millainen on opettajan rooli ja merkitys tällaisen oppimisen taustalla. Tutkimuksen kohteena ovat peruskoulun ensimmäisen vuosikurssin opettaja ja hänen oppilaansa. Tarkastelen yhteisöllisyyttä sosiokonstruktivismin ja monipuolisuutta perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (mm. POPS 2014) tarjoamin välinein.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten monipuolinen musiikinopetus osana yhteisöllistä toimintaa voi tukea yksittäisen oppijan prosessia?
2. Mikä on opettajan rooli tällaisen opetuksen taustalla?

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus. Laadullinen, eli kvalitatiivinen, tutkimus on aineistolähtöistä, ja aineiston arvon määrittää sen merkittävyys ja autenttisuus (Anttila 2005, 184). Tutkimuksen kohdetta tutkitaan niin perusteellisesti kuin mahdollista. Laadullinen tutkimus ei voi olla täysin objektiivista, sillä tutkijan tausta ja arvot heijastuvat tutkittavaan asiaan. Koska laadullisen tutkimuksen tulokset ovat riippuvaisia tietyistä ajasta ja paikasta, tutkimuksen tarkoituksena onkin tuoda esiin tietoa, ei vahvistaa aikaisempia väitteitä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 161.)

Tapaustutkimukselle ei ole selkeää määritelmää, koska siinä käytetään laajasti eri tiedonkeruun ja -analyysin tapoja. Yleistä tapaustutkimuksessa on, että se tutkii yksittäistä tapausta ja aineistoa kerätään useiden, monipuolisten menetelmien avulla. Tutkittavan tapauksen tarkka ja kattava kuvaus (*thick description*) on luonteenomaista tapaustutkimukselle. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Kun tutkitaan opetusta ja oppimista, jossa tutkimusta ei voi kokonaisvaltaisen näkökulmansa vuoksi erottaa “yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta”, tapaustutkimus on tällaiseen tutkimukseen sopiva vaihtoehto (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 11). Tapaustutkimus antaa perusteellisemman käsityksen opetuksesta tällaisessa tilanteessa (emt.).

Tapaustutkimukselle tyypillinen tutkimuksen kohde on sosiaalinen, kuten yksilö tai ryhmä, jota tutkitaan perusteellisesti. Tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole antaa yleistettävää tietoa, eikä tutkimustulokset edusta suoraan yleistä käsitystä aiheesta. (Anttila 2005, 286–287.) Vaikka laadullinen tapaustutkimus ei yksittäiseen tapaukseen keskittyneenä tutkimuksena anna yleistettävissä olevaa tietoa tutkittavasta aiheesta, voi perusteellinen tutkimus “tarjota yksittäistapauksen ylittävää tietoa” (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Näin ollen lukija voi soveltaen hyödyntää tutkimuksen tuloksia omaa tilannettaan ja kyseistä tutkimusta vertailemalla (Syrjälä ym. 1995, 17).

Valitsin laadullisen tapaustutkimuksen tutkimusmenetelmäksi yllä esitettyjen määrittelyjen perusteella. Tutkimuksestani tekee laadullisen tutkimuksen pyrkimys saada tietoa luonnollisessa tilanteessa ja mahdollisimman laajasti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 161). Tapaustutkimuksen tutkimuksesta tekee yksittäiseen tapaukseen, eli yhteen luokkaan ja sen toimintaympäristöön, pohjautuva aineisto (Laine ym. 2007, 26). Tutkimuskysymykset ovat vaikuttaneet aineiston muotoutumiseen, ja niin ikään tutkimuskysymykset osana tutkittavaa kohdetta ovat vaikuttaneet ensisijaisen aineiston ja menetelmien muodostumiseen (emt.).

Koska oppiminen ja käsitykset siitä ovat tutkimuksen kohteena, voidaan tutkimuksessa todeta olevan myös fenomenografisia piirteitä. Fenomenografia on yksi laadullisen tutkimuksen suuntauksista, ja se tutkii kuinka ihmisen käsitykset eroavat tutkittavassa aiheesta tai ilmiössä. Erilaiset käsitykset nähdään olevan seurausta ihmisten erilaisista kokemustaustoista. Eletyn elämän perusteella muodostuneet arkiset käsitykset, niin kutsutut esikäsitteet, vaikuttavat uuden käsityksen muodostamiseen ja oppimiseen. Näiden esikäsitteiden huomioon ottaminen esimerkiksi opetustilanteessa on fenomenografisen tutkimuksen taustalla. Fenomenografinen tutkimus antaa opettajalle tilaisuuden havainnoida oppilaiden ajatusmaailmaa ja mahdollistaa vapaan keskustelun opettajan ja oppilaan käsitysten välille. Tämän tutkimuksen fenomenografiset piirteet ilmenevät myös tutkimusmenetelmän valinnassa sekä aineiston analyysissä ja tulokinnassa, jotka esitellään tarkemmin seuraavissa alaluvuissa. (Rissanen 2006; Syrjälä ym. 1995, 114–115.)

4.3 Havainnointi ja haastattelu tutkimusmenetelminä

Tutkimukseni aineisto kerättiin useammalla eri menetelmällä, aivan kuten tapaustutkimukselle on tyypillistä (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9). Primaarinen aineisto koostuu opetustilanteiden aikana tekemistäni havainnoinneista (observoinneista) sekä niiden pohjalta kirjatusta muistiinpanoista. Sekundaarinen aineisto muodostuu opettajalle tunnin jälkeen tehdyistä lyhyistä, noin 10–15 minuutin, haastatteluista, joissa käytiin läpi tuntien tilanteita ja niiden pohjalta heränneitä kysymyksiä. Lisäksi kirjoitin observointiajanjakson ajan yleisistä havainnoistani, ajatuksistani ja tuntemuksistani kenttäpäiväkirjaa, joka on auttanut tutkimuksen aineiston jäsentelyssä.

Havainnointi

Havainnointi on yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä, mutta aineiston keräämistä pelkästään tämän menetelmän avulla pidetään haastavana analyysin vuoksi. Yhdistettynä havainnointi muihin aineistonkeruumenetelmiin, kuten haastatteluun, voidaan saada hyviä tuloksia. Valitsin havainnoinnin primaarisiksi aineistonkeruumenetelmäksi, sillä oletuksena oli havainnoinnin tarjoavan kattavampaa ja yksiselitteisempää tietoa tutkittavasta aiheesta kuin haastattelu. Havainnointi on nimenomaan vuorovaikutuksen tutkimiseen sopiva valinta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38). Tiedostin tutkimusmenetelmää valitessani pelkän havainnoinnin aineistonkeruumenetelmänä olevan haasteellinen, sillä itse havainnoimaan ja kirjattuun aineistoon ei voi suhtautua täysin objektiivisesti, joten osittain siitä syystä halusin kerätä aineiston kahta eri aineistonkeruumenetelmää käyttämällä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 83.)

Havainnointi voidaan erotella neljään eri muotoon: “piilohavainnointiin, havainnointiin ilman osallistumista, osallistuvaan havainnointiin ja osallistavaan havainnointiin” (Tuomi & Sarajärvi 2002, 84). Havainnoin opetustilanteita osallistumatta itse opetukseen, joten havainnoinnin muodoksi valikoitui *havainnointi ilman osallistumista*. *Havainnoinnissa ilman osallistumista* tutkittavat ovat tietoisia tutkijasta sekä tutkimuksesta ja he ovat antaneet luvan havainnointiin. *Osallistuvaan* tai *osallistavaan havainnointiin* verrattuna vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavien välillä ei vaikuta aineiston keruun onnistumiseen *havainnoinnissa ilman osallistumista*. Tutkija on tässä havainnoinnin muodossa ulkopuolisen tarkkailijan roolissa. (emt.) Koska havainnoinnin tarkoituksena oli seurata mahdollisimman autenttisia opetustilanteita alakoulun musiikintunneilla, ei havainnointiin osallistuminen ollut olennaista tai ylipäätään vaihtoehtoista.

Havainnointi tapahtui pääkaupunkiseudulla sijaitsevan peruskoulun ensimmäisen luokan musiikintunneilla toukokuussa 2018 kolmen viikon ajanjakson aikana. Seurattavia tunteja oli neljä, joista kolme pidettiin koulun musiikinluokassa ja yksi kyseisen luokan omassa luokassa. Kaikkien tuntien pituus oli 45 minuuttia. Istuin havainnointitilanteissa luokan perällä, jossa pyrin herättämään mahdollisimman vähän oppilaiden sekä tutkimuksen kohteena olevan opettajan huomiota. Varsinkin ensimmäisen havainnointikerran aikana huomasin muutamien (lähimpänä istuvien) oppilaiden luovan välillä katsekontaktia minuun tai ilmaisevan muulla tavoin kiinnostusta läsnäolooni. Tämä kiinnostus tuntui kuitenkin väistyvän varsin pian tunnin edetessä ja läsnäoloni unohtui nopeasti. Havainnointitilanteiden aikana kirjoitin muistiinpanoja tietokoneella, eikä se tuntunut häiritsevän oppilaita tai herättävän heissä mielenkiintoa. Havainnoin ensisijaisesti opettajan toimintaa ja sen vaikutusta oppilaisiin mutta kirjoitin huomioita myös yleisistä tilanteista luokasta. Pyrin kirjoittamaan havainnointimuistiinpanoja mahdollisimman kattavasti sekä tarkasti.

Haastattelu

Haastattelu on yleisimpiä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä joustavuutensa ja monenlaisiin tutkimustarkoituksiin sopivuutensa takia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 73, 75; Hirsjärvi & Hurme 2000, 34). Haastattelu on sopiva tiedonkeruumenetelmä, kun tutkimuksen kohteena on ihminen, joka on tutkimuksessa “merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli” (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Tutkimuksen kannalta haastattelun tavoitteena on saada tutkimuskysymyksiin vastaavaa ja aiheeseen liittyvää, todenmukaista tietoa (emt., 43). Haastattelu oli hyvä valinta havainnoinnin tueksi, sillä tutkittavana ollut opettaja sai mahdollisuuden selittää ja perustella tunnin aikana tekemiään valintoja omasta näkökulmastaan. Tutkijana sain haastattelujen myötä syventää havainnointien kautta saatua aineistoa ja selventää niiden aikana esille nousseita asioita (emt., 35).

Haastattelumenetelmänä tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelussa nimensä mukaisesti ennalta valitut teemat ja niiden pohjalta laaditut kysymykset luovat haastattelun rungon. Haastateltavan, eli tutkittavan, ajatukset tulevat teemoittain etenevän haastattelun myötä paremmin esiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48; Tuomi & Sarajärvi 2002, 77.) Hirsjärvi ja Hurme (2000, 48) toteavat teemahaastattelun huomioivan sen, että “ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa”. Ennen havainnoiteja olin teemoittain pohtinut ja kirjannut hyvin yleisiä kysymyksiä ja

aiheita haastatteluja varten, kuten “kerro omin sanoin tunnin kulusta”, “millaista yhteisöllistä oppimista tunnin aikana mielestäsi tapahtui” tai “millainen rooli sinulla oli tällä tunnilla”, mutta haastattelujen kysymykset ja aiheet tarkentuivat sekä havainnointikertojen aikana, että itse haastattelutilanteissa reflektoiden haastateltavan opettajan vastauksia. Myös edelliset havainnoinnit ja haastattelut veivät haastattelua teemaltaan tiettyyn suuntaan, joten havainnointi- ja haastattelukertojen edetessä haastatteluista tuli hieman strukturoidumpia.

Haastattelut tehtiin tutkimuksen kohteena olleelle opettajalle välittömästi tai lähes välittömästi jokaisen pidetyn oppitunnin jälkeen opettajan luokassa. Haastatteluja oli yhtä monta kuin havainnointikertoja, yhteensä neljä. Jokainen haastattelu oli lyhyt, pituudeltaan noin 10–15 minuuttia, jonka aikana käytiin läpi kunkin havainnointikerran aikana nousseita kysymyksiä ja tarkennettiin tuntien tapahtumia tutkimuskysymysten valossa. Kaikki haastattelut äänitettiin litterointia varten. Lisäksi tein haastattelujen aikana omia muistiinpanoja tukemaan aineiston tulkintaa ja analyysiä.

4.4 Aineiston analyysi

Aineisto on laadullisen tutkimuksen ydin, minkä johdosta laadullista tutkimusta voidaan sanoa “tutkimuslogiikaltaan aineistolähtöiseksi” (Anttila 2005, 184). Laadullinen analyysi aloitetaan perehtymällä tarkasti tutkimuksen aineistoon, ja analyysin tavoitteena on saada käsitys siitä, millainen aineisto faktillisesti on (emt., 276). Laadullisessa analyysissä tutkimuksen aineistoa tutkitaan kokonaisuutena, ja se voidaan tiivistää kahteen vaiheeseen: “havaintojen pelkistämiseen” ja “arvoituksen ratkaisemiseen” (Alasuutari 1994, 28 & 30). Samoja vaiheita on havaittavissa tutkija Timo Laineen laatimassa kuvauksessa laadullisen tutkimuksen analyysin toteutuksesta, jonka Tuomi ja Sarajärvi (2002, 94) ovat uudelleenmuotoilleet seuraavasti:

1. *“Päätä, mikä tässä aineistossa kiinnostaa ja tee VAHVA PÄÄTÖS!*
2.
 - a. *Käy läpi aineisto, erota ja merkitse ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseesi.*
 - b. *Kaikki muu jää pois tästä tutkimuksesta!*
 - c. *Kerää merkityt asiat yhteen ja erikseen muusta aineistosta.*
3. *Luokittele, teemoita tai tyypittele aineisto (tms.).*
4. *Kirjoita yhteenveto.”*

Laineen kuvauksen ensimmäinen kohta tuo ilmi laadullisen analyysin haasteen; aineisto tarjoaa monia kiinnostavia aiheita, mutta tutkimuksen rajaamisen kannalta on tärkeää keskittyä tarkasti rajattuun aihealueeseen. Tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten kautta tulee ilmi tutkimuksen painotus. (emt.) Tässä tutkimuksessa painotuksena on monipuolinen ja yhteisöllinen musiikin opettaminen nimenomaan opettajan näkökulmasta, joten analysoimisessa keskityin etsimään tätä näkökulmaa esiin tuovaa aineistoa.

Alasuutarin (1994, 30) edellä mainitun laadullisen analyysin kaksi vaihetta kulkevat käsi kädessä ja ne voidaan erottaa toisistaan ainoastaan analyytisesti. Kahdesta vaiheesta ensimmäinen, *havaintojen pelkistäminen*, voidaan edelleen jakaa kahteen osaan: aineiston tutkiminen määrätyn näkökulman kautta sekä havaintojen seulominen yhdistämällä havaintoja. Analyysin toista vaihetta, *arvoituksen ratkaisemista*, voidaan kutsua tulkinaksi, joka selittää vaiheen tarkoituksen: merkityksen tulkinnan. (emt., 30–31 & 34–35)

Aineiston litteroinnille ei ole olemassa tiettyä kaavaa tai ohjeistusta. Kirjoitin haastattelut puhtaaksi tekstinkäsittelyohjelmalla. Kirjoittamisprosessia helpottaakseni ja nopeuttaakseni käytin haastattelun tallenteen toistamiseen ohjelmaa, jolla pystyi hidastamaan puhenopeutta. Näin pystyin kirjoittamaan tekstiä lähes alusta loppuun samanaikaisesti puheen kanssa. Koin tärkeänä litteroida tarkasti ja sanasta sanaan opettajan vastaukset, vaikka lyhyissä haastatteluissa huomioita voisi tehdä suoraan haastattelun tallenteesta. Kirjoitettuun tekstiin oli myös helpompi lisätä omia huomioita ja kommentteja analyysivaiheessa. Litteroin haastattelun sanasta sanaan, joten kaikki täytesanat ja tauot puheessa ovat osa tekstiä. Käyttäessäni tulosluvussa lainauksia haastattelusta olen jättänyt mahdolliset täytesanat tai muun tarpeettoman pois, jotka eivät ole vaikuttaneet lauseen ymmärrykseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 138–140)

Laadulliselle analyysille on tyypillistä, että analyysiä tehdään jo haastattelun aikana, samoin kuin tapa analysoida aineistoa muotoutuu sitä hankittaessa. Analysoinnissa voidaan käyttää induktiivista, eli aineistolähtöistä, tai abduktiivista, eli valmiiden teoriaan pohjautuvien ajatusten vahvistamista aineiston avulla. Olen analysoinut tutkimukseni aineistoa molemmilla tavoilla; minulla oli teoreettisen viitekehyksen pohjalta muodostuneita ajatuksia, johon sain aineistosta vahvistusta, mutta aineistosta kumpusi myös paljon tietoa, jota en ollut osannut pohtia etukäteen. Käytin teorioiden pohjalta nousseita teemoja apuna aineiston koodauksessa sekä haastatteluaineistoa, että havainnointiaineistoa työstäessäni. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136)

Havainnointi oli laadultaan kvalitatiivista, mutta osittain kvantitatiivista, sillä pidin havainnointikertojen aikana kirjaa joistain tunnin aikana tapahtuneista toimista, kuten kuinka monta kertaa tunnin aikana työskenneltiin yhdessä tai opettaja ohjasi oppilaita. Laadullista havainnointiaineistoa tulee analysoida mahdollisimman laajana kokonaisuutena ja sitä tehdessä hyödyntää mahdollisimman kattavasti “erilaisia kriittisiä tekniikoita” (Anttila 2005, 290). Erilaisista laadullisen havainnoinnin aineiston analysoinnin menetelmistä tämän tutkimuksen ja aineiston luonteeseen sopii parhaiten fenomenologinen analyysi. (Anttila 2005, 289–291.) Fenomenologinen menetelmä “korostaa tutkijan menemistä suoraan asiaan eikä millään tavalla edellytä etukäteen lukkoon lyötyjä teorioita tai käsityksiä” (emt. 329). Menetelmän etenemisessä on seitsemän vaihetta, jotka ovat 1) oivaltava havainnoiminen, 2) kuvailu, 3) päättely, 4) erottelu, 5) merkityksellisten suhteiden löytäminen, 6) määrittely ja 7) merkityssuhteiden rakentaminen. Havainnoinnin vaiheessa tutkija pyrkii ymmärtämään asian ytimen. Analyysi alkaa kunnolla kuvailuvaiheessa. Kielen tulee olla arkista mutta kuvailevaa, ei liian käsitteellistä näin varhaisessa vaiheessa. Päättelyssä tarkastellaan yleistämisen mahdollisuutta. Neljännessä vaiheessa erotetaan satunnainen ja yleinen toisistaan ja rajataan tutkittavaan aiheeseen kuuluva yleinen. Seuraavaan vaiheeseen kuuluu merkityksellisten suhteiden löytäminen ilmiön laadusta. Tutkija kuvittelee erilaisia tapahtumia ja yhteyksiä laatuja ilmenemiselle päättelöllä, soveltamalla ja hyödyntämällä kokemuksiaan. Kuudennessa vaiheessa määritellään ilmiön ilmeneminen. Viimeiseksi rakennetaan merkityssuhteita tutkijan tulkinnan, ymmärryksen ja ilmiön tulkitsemisen välille. (emt., 329–331.)

4.5 Tutkimusetiikka

Sitoudun tutkimusta tehdessäni noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuseettisesti hyviin käytäntöihin kuuluu muun muassa rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus, avoimuus, muiden tutkijoiden työn huomioiminen oikealla tavalla, sekä tutkimuslupien hankinta (TENK 2012, 6). Tutkimuseettinen neuvottelukunta, joka on perustettu opetusministeriön toimesta kehittämään tieteellisen tutkimuksen etiikkaa, pitää hyvää tieteellistä käytöstä tutkimuksen luotettavuuden takeena. Hyviä, eettisiä käytäntöjä vaaditaan tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan tutkimusta tehdessä mutta myös tiedeyhteisön kanssakäymisissä ja yhteiskunnallisessa toiminnassa. (Kuula 2011, 33–35)

Tutkimusetiikan kannalta tutkimuksessa tärkeää on tutkittavien informointi, johon kuuluu tutkimuksen aiheesta ja tavoitteesta, vapaaehtoisuudesta, tutkimusaineiston käsittelystä, tietolähteestä ja tavasta, jolla tutkittavat ovat valikoituneet, sekä aineiston analysoinnista

kertominen. Tiedusteltaessa halukkuutta osallistua tutkimukseen tutkittavalle tuotiin ilmi asiat, jotka tutkimuseettisen käytännön mukaisesti tulee informoida. Näitä asioita olivat tutkijan nimi ja yhteystiedot, tutkimuksen aihe ja tavoite, kuinka aineisto tullaan kokoamaan, vapaaehtoisuus tutkimukseen osallistumiseen, kuinka kerätty aineisto tullaan suojaamaan, ketkä aineistoa käyttävät ja mikä on sen käyttötarkoitus. Asiat informoitiin kirjallisesti tutkittavalle ja niitä tarkennettiin myöhemmin suullisesti ensimmäisen havainnointi- ja haastattelukerran yhteydessä. (Kuula 2011; 99, 102, 121.) Kirjallisessa informaatiossa tuli myös ilmi, millä perustein tutkittava valikoitui tutkimukseen ja mikä oli tutkijan tietolähde, sillä laadullisessa tutkimuksessa tutkittavan tulee olla tietoinen valintaperusteista (emt., 105). Valintaperusteista kerrotaan tarkemmin luvussa 5.

Kirjalliset tutkimusluvut lähetettiin tutkittavan opettajan lisäksi kyseisen koulun rehtorille ja apulaisrehtorille. Koska tutkimuksen kohteena oli opettajan toiminta monipuolisen, yhteisöllisen oppimisen toteuttajana, eivätkä haastattelut kohdistuneet oppilaisiin, havainnoitavan opettajan luokan oppilaita ja heidän huoltajiaan ainoastaan informoitiin tutkimuksesta ja sen aiheesta opettajan kautta välitetyllä viestillä. Tutkimuksen aineistoa kerättäessä toukokuun 2018 aikana nykyinen kansallinen tietosuojalaki ei ollut vielä astunut voimaan, joten muun muassa henkilötietojen käsittelyä tieteellistä tutkimusta varten ei ollut niin tarkasti määritelty (Lexia 2021). Tietojen käsittely ja suojaaminen on kuitenkin koko tutkimusprosessin ajan ollut huolellista (Kuula 2011, 113–114).

Hyvän tutkimuseettisen käytännön perusteena on tutkimuksen aineiston suojaaminen. Aineistoa tulee käyttää ainoastaan tutkimuksen tarpeisiin ja tutkija on ainoa, joka saa sitä käsitellä (Kuula 2011, 115.) Olen käsitellyt aineistoa henkilökohtaisella ja salasanalla suojatulla tietokoneellani. Kerätty aineisto tullaan poistamaan tutkimuksen julkaisun jälkeen. Tutkittavien tunnistamattomuus on osalle tutkittavista edellytys tutkimukseen osallistumiseen (emt., 205). Tutkijan tulee huolehtia “tutkittavien yksityisyyden suojasta” (emt., 204). Laadullisen tutkimuksen aineiston anonymisoinnissa ensisijaista on poistaa tai muuttaa muun muassa henkilöiden ja paikkojen erisnimiä sekä arkaluonteista tietoa (emt., 214). Tässä tutkimuksessa henkilö- ja paikkanimet pseudonymisoitiin, eli tietoja on muutettu siten, että niitä ei voida suoraan yhdistää tiettyyn henkilöön tai paikkaan (emt.). Tutkimuksen kohteena ollutta musiikinopettajaa kutsutaan tässä tutkimuksessa “opettajaksi”. Kaikki oppilaiden nimet tai taustatiedot, jotka tulivat ilmi joko haastattelutai havainnointiaineistoissa, muutettiin tulosluvussa joko viittaamalla häneen pelkästään oppilaana, tai muuttamalla oppilaan nimi.

5 Yhteisöllistä oppimista monipuolisuuden viitekehyksessä

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni aineiston, jonka tuloksia raportoin edellisessä luvussa esitettyjen tutkimuskysymysten pohjalta, ja jota analysoin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjalta.

5.1 Tutkimusaineiston muotoutuminen

Tutkimukseni aineisto koostuu ensisijaisesti havainnoinneista erään pääkaupunkiseudun peruskoulun ensimmäisen vuosiluokan musiikintunneilla. Toissijainen aineisto, joka toimii tukena ensisijaiselle, käsittää lyhyitä, noin 10–15 minuutin mittaisia haastatteluja havainnoinnin kohteena olleen luokan opettajalle. Haastattelut tapahtuivat lähes välittömästi observoitujen musiikintuntien jälkeen, ja niissä käytiin läpi jokaisella tunnilla tapahtuneita asioita monipuolisuuden ja yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta — opettaja sai tuoda omat näkemyksensä ja tavoitteensa tunnista esille. Lisäksi sekä muodostunutta aineistoa, että sen tulkintaa on auttanut jäsentämään aineistonkeruun aikana kirjoittamani kenttäpäiväkirja.

Observoinnin kohteena oli pääkaupunkiseudulla sijaitsevan peruskoulun ensimmäisen vuosiluokan oppilaat ja heidän opettajansa. Luokalla oli oppilaita yhteensä 21, joista poikia oli 12 ja tyttöjä 9. Luokalla on maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Luokan oppilaat vaikuttivat energisiltä, iloisilta ja oppimismyönteisiltä. Valtioneuvoston säätämän perusopetuksen tuntijaon (Valtioneuvoston asetus 2018) mukaisesti luokalla oli viikoittain yksi musiikintunti, joka pidettiin samana viikoppäivänä ja kellonaikana koulun musiikkiluokassa.

Luokan opettaja on pätevä musiikin aineenopettaja ja luokanopettaja. Musiikin aineenopettajaksi hän on valmistunut Taideyliopiston Sibelius-Akatemiasta. Hän on toiminut musiikinopettajana vuodesta 1996 alkaen, josta osan aikaa pelkästään musiikinopettajana, mutta suurimman osan ajasta sekä luokanopettajana, että musiikinopettajana. Opettajalla on opetuskokemusta alakoulun lisäksi yläkoulusta ja lukiosta. Hän toimi havainnoitavan luokan musiikinopettajana sekä luokanopettajana.

Pyrkimyksenäni oli löytää tutkimuksen observoinnin kohteeksi pätevä peruskoulun alaluokkien musiikinopettaja, jolla tietäisin jotain kautta olevan monipuolisuutta ja yhteisöl-

lisyyttä korostava opetusfilosofia. Tutkimuskohde valikoitui tapaustutkimukselle ominaiseen tapaan etukäteisen ja tarkan pohjatyön tuloksena (Laine ym. 2007, 29). Toisena kriteerinä oli opettajan sijoittuminen pääkaupunkiseudun kouluihin — tämä johtui sekä logistisista, että aikataulullisista syistä, jotta observointikerrat olisi helppo järjestää muun opiskelun yhteyteen. Miettiessäni sopivaa opettajaa tiedustelin asiaa sekä tutkielmani ohjaajalta, että eräältä Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston lehtorilta. Heidän molempien kanssa keskustellessani kyseisen opettajan nimi nousi esiin. Itselläniikin oli jonkinlainen käsitys opettajasta entuudestaan, sillä olin aikaisemmin osallistunut hänen pitämälle luennolle, jossa korostuivat yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen opettamisessa. Näiden tietojen valossa pidin valikoitunutta opettajaa sopivana kattavan aineiston muotoutumisen kannalta; puhutaan niin sanotusta *eliittiotannasta* (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88). Otin opettajaan yhteyttä sähköpostitse ja esittelin tutkimukseni aiheen ja tavoitteen. Opettaja suostui heti observoitavaksi ja haastateltavaksi, mutta varmisti, sopiiko ensimmäinen vuosiluokka tutkimukseni kohteeksi. Opettaja oli tietoinen syistä, joiden perusteella hän oli valikoitunut, sillä olin tuonut ne esiin ensimmäisessä yhteydenotossa.

Tutkittava aihe ja havainnoinnin tarkoitus oli esitelty opettajalle ensimmäisessä yhteydenotossa. Toiveenani oli päästä seuraamaan opettajan luokan musiikintunteja 4–5 kertana. Opettaja lupasi tehdä luokalleen 4–5 tunnin periodin, joka käymämme keskustelun ja observointien aikataulullisen rajoituksen vuoksi (muun muassa koulun lähestyvä kevätjuhla) asetui neljään observointikertaan. Johtuen sekä luokan musiikintuntien, että omasta aikataulusta sovimme yhden näistä neljästä observointikerrasta ja musiikintunnista pidettäväksi luokan omassa luokassa eri päivänä kuin musiikintunti tavallisesti oli. Näin ollen neljä observointikertaa ajoittuivat kolmen viikon ajanjaksolle toukokuussa 2018, ja kerroista kaksi toteutettiin saman viikon aikana. Musiikintunnit sijoittuivat aamupäivään, joiden jälkeen kävimme opettajan kanssa haastattelujen muodossa tuntien kulkua opettajan luokassa ennen seuraavan oppitunnin alkamista.

Käytän tutkimuksen tulosten esittelyssä paljon suoria lainauksia sekä havainnointimuisiinpanoistani, että haastatteluista, sillä koen asian hahmottuvan selkeimmin, kun se on esiteltynä alkuperäisessä muodossaan. Haluan haastattelujen suorilla lainauksilla tuoda havainnoinnin kohteena olleen opettajan ajatukset hyvin kuuluviin. Haastattelusiteeraukset osaltaan lisäävät havainnointien, haastattelu- ja luokkatilanteiden, luotettavuutta. Luotettavuuskysymyksiin palaan tarkemmin luvussa 6.2.

5.1.1 Oppimisympäristö

Koulussa oli kaksi musiikinluokkaa, joista havainnoinnin kohteena olleen luokan musiikinluokka oli varsin tilava ja optimoitu työskentelylle, sillä vapaata lattiatilaa oli paljon ja oppilaille ei ollut pulpetteja tai pöytiä lainkaan (kts. Dewey 1900, 31–33). Oppilaiden tuolit oli järjestetty isoon puolikaareen, jolloin kaikki oppilaat näkivät toisensa (kts. Hakkarainen, ym. 2005, 164). Ulkoiset elementit tukivat osaltaan sosiokonstruktivistista ja yhteisöllistä oppimista. Tila oli virikkeellinen musisoinnille; soittimia oli ripustettu seinille ja niitä näkyi luokan edessä olevilla tasoilla. Jonkin verran seinille tai taululle oli kiinnitetty julisteita tai muuta musiikkiin liittyvää aineistoa, mutta tilan yleisilme oli rauhallinen ja tarjosi hyvät puitteet oppimiselle.

Oppilaiden kotiluokka, jossa yksi musiikintunneista pidettiin, oli myös varsin tilava. Tilaa liikkumisellekin oli jonkin verran, vaikka oppilaiden pulpetit ja tuolit veivät suurimman lattiatilan luokasta. Luokan takana oli pystypiano. Musiikinluokkaan verrattuna kotiluokka oli värikkäämpi ja seinillä oli enemmän julisteita ja postereita. Tila näytti ensimmäisen vuosiluokan oppilaille hyvin soveltuvalta.

5.1.2 Ensimmäinen havainnointikerta

Esittelen tässä alaluvussa tarkemmin havaintojani ensimmäisestä observointikerrasta, sillä se osaltaan määrittelee koko aineiston muotoutumista ja nostaa esiin tarkemmin myöhemmin tässä luvussa käsiteltäviä aihealueita. Lisäksi ensimmäinen observointikerta oli sisällöltään monipuolinen kokonaisuus, jonka kautta voi saada hyvän käsityksen muidenkin tuntien teemoista.

Saavun paikalle hyvissä ajoin. Käytävillä on paljon ihmisiä, sekä oppilaita, että opettajia, välitunti taitaa olla hetki sitten alkanut. Koulu näyttää hienolta ja aika uudelta. Löydän oikeaan kerrokseen ja oikealle käytävälle parin ystävällisen oppilaan avustuksella. Käytävätila, johon saavun, on rauhallinen, eikä siellä ole muita. Toisesta musiikinluokasta kuuluu soittoa ja opettajan ohjeita. Odottelen opettajaa ja oppilaita saapuviksi. Tunnin pitäisi alkaa klo 9.45, mutta edellisen päivän sähköpostissa opettaja kertoi heidän tulevan paikalle noin 5 minuuttia myöhässä. Odottelen rauhassa käytävällä. Minua jännittää hiukan, sillä tilanne ja paikka ovat uusia. Minulla on odotuksia tunnin ja aineiston suhteen, mutta yritän pysyä objektiivisena tunnin seuraamisen suhteen.

Yllä oleva oli ote ensimmäisen observointikerran yhteydessä kirjoittamastani kenttäpäiväkirjasta. Opettajan ja oppilaiden saavuttua oppilaat ottivat ulkokengät pois ja opettaja

ohjeisti oppilaat menemään tyttö-poika-jonoon “työrauhan saavuttamiseksi”. Minun lisäksi tunnilla oli kaksi ulkopuolista: yläkoululainen oppilas TET-harjoittelussa ja yhden oppilaan äiti. Opettaja esitteli heidät oppilaille ja pyysi minua esittelemään itseni. Esittelin itseni lyhyesti: “Olen Saara ja tulin seuraamaan teidän musiikintuntia ja opettajanne opetusta”. Oppilaat eivät juurikaan reagoineet minuun siinä hetkessä tai myöhemmin tunnin kuluessa; he tuntuivat nopeasti unohtavan läsnäoloni ja vaikuttivat käyttäytyvän tunnilla samalla tavalla kuin muillakin tunneilla.

Tunnin keskiössä oli monilukutaito ja ryhmässä toimiminen. Alkulämmittelyä oli eläinteemainen sanaloru kehorytmillä, johon jokainen oppilas osallistuu vuorollaan sanomalla eläimen nimen yhteiseen pulssiin. Harjoituksen jälkeen opettaja ohjasi oppilaita itsearviointiin siitä, kuinka harjoitus omasta mielestä sujui.

Kierroksen jälkeen opettaja kysyy välittömän palautteen. Peukku, miten osallistuin? Opettaja näyttää mallia: peukku ylös = osallistuin hyvin, peukku keskellä = en niin hyvin, peukku alas = en oikein osallistunut. Oppilaat näyttävät peukut, suurimmalla osalla peukku on ylhäällä tai viistosti ylhäällä. Muutamilla peukku keskellä. Nopean laskun perusteella kenelläkään ei ole peukku kokonaan alhaalla.

Toisen lämmittelyn, metsätarinan äänimaiseman luomisen, jälkeen siirryttiin tunnin aiheeseen, jossa yhdistyi monilukutaito ja ryhmässä työskentely. Opettaja näytti oppilaille kuvaa tunnetusta luontoaiheisesta maalauksesta, jonka pohjalta opettaja esitti kysymyksiä ja niistä tuli keskustella ryhmissä.

Opettaja jakaa oppilaat noin neljän hengen ryhmiin. Opettaja jakaa oppilaat tasaisesti niin, että joka ryhmässä on sekä tyttöjä, että poikia. Ryhmät istuvat luokan lattialla pienissä piireissä. ... Oppilaat puhuvat innokkaasti, keskustelua syntyy. Opettaja kiertää koko ajan jokaisen ryhmän luona, kuuntelee keskustelua, kehuu, kommentoi, osallistuu. Hän ohjaa ryhmiä, joissa keskustelu ei ole kovin runsasta. Antaa tasapuolisesti aikaa jokaiselle ryhmälle.

Yhteisöllisen oppimisen taustalla on ryhmän jäsenten, tässä tapauksessa oppilaiden, erilaisuus sekä tavoiltaan oppia, että myös esimerkiksi sukupuoleltaan. Opettajan ohjauksen avulla oppilaat oppivat työskentelemään erilaisissa ryhmissä. (Hakkarainen, ym. 2005, 167.) Opettaja jakoi oppilaat harkitusti ja nähtävän onnistuneesti ryhmiin, sillä keskustelu oli jokaisessa ryhmässä varsin aktiivista ja pitäytyi ohjeistuksessa.

Keskustelun jälkeen seurasi uusi tehtävä samoissa ryhmissä. Oppilaiden tuli piirtää paperille sävellys aiemmin käsitellyn kuvan ja metsän äänien pohjalta. Opettaja oli tehnyt selkeän pohjan, jonka mukaan työskennellä, ja jossa jokaisella oppilaalla oli tilaa omalle

keksinnälle. Työskentelyn alettua opettaja kiersi taas ryhmissä, teki huomioita ja kehui. Opettaja pysähtyi ohjaamaan muutamaa ryhmää ehdottamalla myös taukoja sävellykseen, sillä “koko ajan ei tarvitse olla ääntä”. Opettaja oli tässä ymmärtänyt roolinsa suhteessa oppilaiden taitotasoon. Koska kyseessä oli ensimmäisen luokan oppilaat, heidän osallistumisensa asiantuntijayhteisöön oli vielä alkuvaiheessa ja he tarvitsivat asiantuntijan, opettajan, ohjausta (Hakkarainen 2000, 92).

Seuraava vaihe oli luoda äänimaisemaa valmistuneiden kuvapartituurien pohjalta. Työskentelyä jatkettiin edelleen samoissa ryhmissä. Ryhmät olivat tässä vaiheessa löytäneet yhteisen tavan toimia ja yhteistyö näytti sujuvan hyvässä hengessä. Työn jatkokehittäminen aikaansai oppilaisa innokkuutta ja ryhmätyöskentelystä tuli aikaisempaa hedelmällisempää.

Oppilaat vaikuttavat olevan innoissaan tehtävästä. Jokaisessa ryhmässä käy vilkas puheensorina ja luokassa kuuluu erilaisia ääniä. Yhdestä ryhmästä kuulen oppilaan toteavan: “Kalle (nimi muutettu) tekee sen hyvin”. Oppilaat saavat ideoita toisiltaan ja ottavat vaikutteita toistensa ideoista. Ero aiempaan keskustelutehtävään ja siihen osallistumiseen on huomattava, sillä kaikki oppilaat eri ryhmissä näyttävät olevan yhtä vahvasti tässä mukana.

Erään oppilaan kommentti toisen oppilaan ideasta kuvasti hyvin yhteisöllisen oppimisen ydinajatus siitä, että yhdessä työskentelemällä voidaan saavuttaa jotain sellaista, mihin ei yksin työskennellessä olisi päätytty (Hakkarainen, ym. 2005, 163). Samalla muut ryhmän jäsenet omaksuivat uuden idean ja sen avulla saattoivat saada lisäideoita sävellyksen työstämiseen. Oppilaiden aktiivisempi osallistuminen tähän tehtävään voi kertoa siitä, että luova tekeminen, varsinkin tässä iässä, asettaa osallistumisen kynnyksen matalammalle, koska ei ole olemassa määrättyä oikeaa tai väärää tapaa tehdä. Verrattuna tiedonlähteisiin pohjaaviin tehtäviin tässä oppilas pystyi ajattelemaan intuitiivisemmin (Bruner 1960, 55).

Sävellystehtävä viimeisteltiin esittämällä ryhmän sävellys koko luokalle. Opettaja ohjasi tilannetta tarinan muodossa ja siirtyy ryhmästä toiseen. Oppilaat toimivat esiintyjän ja kuuntelijan roolissa. Oppilaat jakoivat keskittyen kuunnella lähes kaikkien ryhmien esitykset. Viimeisen ryhmän jälkeen opettajan ohjeiden mukaan luotiin koko luokan yhteistä äänimaisemaa. Tunnin loppuun opettaja herätteli oppilaat taas itsearviointiin.

Tunnin loppuun peukkukierros. Ensimmäinen kysymys: miten olin tunnilla? Tosi monella peukku näyttää ylös, he olivat mielestään aktiivisesti ja osallistuivat hyvin. Osalla peukku on keskellä tai viistosti ylhäällä. Peukku alas ei ollut kellään. Toinen kysymys: mitä mieltä olit syntyneestä sävellyksestä? Tässä kysymyksessä vastauksena on enemmän peukkuja sivulle

tai peukkuja alas. Opettaja toteaa (selityksenä tai syynä peukaloiden suuntiin), että ryhmässä ei aina välttämättä saa tehtyä juuri sellaista teosta kuin itse haluaa.

Oppilaiden eriävät vastaukset ensimmäiseen ja toiseen kysymykseen heijastivat oppilaiden ikää ja kehitysvaihetta. Toisen kysymyksen vastauksen alaspäin osoittavat peukalot kertoivat oppilaan osallistumisprosessin olevan vielä alkuvaiheessa. (Hakkarainen 2000, 92.) Vaikka yhteistyö ryhmissä sujui hyvin, oppilailla saattoi olla erilaisia oletuksia sävellyksen lopputuloksesta, tai he saattoivat kokea, että heidän oma versionsa olisi ollut ryhmän versiota parempi. Opettajan kommentti ryhmässä toimimisesta saattoi herättää oppilaat pohtimaan omaa rooliaan ryhmän jäsenenä.

5.2 Oppiminen yhteisöllisyyden keinoin

Opettaja: Oikeestaan yhteisöllisestihän me tehdään musiikkia. Mä koen sen, et' se on jo itsessään yhteisöllistä tekemistä.

Musiikki oppiaineena eroaa monesta muusta ikään kuin sisäänkirjoitetulla yhteisöllisyydellä. Musisointi laulaen, soittaen tai tuottaen, jos sitä tekee samanaikaisesti muiden kanssa, on automaattisesti yhteisöllistä. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikin tavoitteiden lisäksi arvioinnissa on keskeistä arvioida “musiikillisten yhteistyötaitojen ja musisointitaitojen edistymistä” (POPS 2014, 143). Toisten huomioiminen tunneilla ja musisoidessa sisältyy musiikillisten yhteistyötaitojen sekä ryhmän jäsenenä toimimisen kehittymiseen. Opettaja nostaa sen tärkeäksi osa-alueeksi.

O: Ymmärtää se toisten huomioiminen, sehän on musiikin opsin [opetussuunnitelman] tavoitteita se yhteisöllisyys. Toki, et' sä huomioit muut siinä musisoinnissa. Et' jos sä haluat vaan olla siinä itse soittamassa ja toinen ei nää sun takaa, niin sekin on tietystä mielessä sitä, että ... osaan toimia musisoivan ryhmän jäsenenä ja huomioida, et' “ahaa toi on mun takana, eikä nää, eikä saa osallistua, tai et' mä vien sen kädestä soittimen”.

Opettaja herättikin useasti tuntien aikana oppilaat pohtimaan omaa tapaansa toimia ja olla ryhmän jäsenenä. Opettaja nosti sen esiin myös haastattelussa ja piti sitä tärkeänä.

O: Nostin lapsia ... itse miettimäänkin, että miten toimit ryhmässä, eli miten osaat kuunnella.

Vuorovaikutusta opettaja pyrkii lisäämään käyttämällä tunneilla paljon luovia tehtäviä, kuten musiikillista keksintää, säveltämistä ja improvisointia. Opettajalle on tärkeää, että oppilaat ovat itse koko ajan aktiivisia. Hän pyrkii rakentamaan tunneille useampia elementtejä, joista monissa oppilaiden saavat olla aktiivisia. Verrattuna muihin oppiaineisiin

opettaja pitää musiikintunteja intensiivisempinä ja kehollisempina. Musiikintunneilla saa osallistua koko kehollaan ja persoonallaan ja olla oikeastaan koko ajan aktiivinen.

Yhteisöllisen oppimisen tuottamiseen opettajalla on selkeitä työkaluja. Tunnit aina alkavat ja yleensä myös loppuvat piirissä. Koko luokan kesken yhdessä tekeminen tapahtuu myös lähtökohtaisesti aina piirissä, ja opettaja on näissä aina osallisena. Vuorovaikutus oppilaisiin on opettajalle tärkeää, ja hän pyrkii aina luomaan katsekontaktia ja huomioimaan jokaisen oppilaan jollain tavalla tunnin aikana. Opettaja pitää merkityksellisenä, että yhdessä tehtyjä asioita, olivat ne sitten pienemmissä ryhmissä tai koko luokalla toteutettuja, kuuntelee, jakaa ja niihin palaa; yhdessä tehtyä jaetaan myös myöhemmin yhdessä. Syntyy jatkumo yhdessä luomisesta, joka kehittää yhteisöllistä tekemistä ja oppimista.

Säveltäminen

Havainnointien aikana kiinnitin huomiota useaan otteeseen siihen, että omia tai toisten tuotoksia esitettäessä tai kuunnellessa äänitteeltä oppilaiden keskittyminen oli lähtökohtaisesti aina hyvin uppoutunutta ja heidän mielenkiintonsa huomattavaa. Ero oli huomattava varsinkin silloin, jos esityksiä tai kuuntelua oli edeltänyt levottomampi jakso. Oppilaat olivat silminnähden ylpeitä yhteisistä saavutuksistaan ja antoivat spontaanisti suosioita tuotoksille. Kysyin opettajalta, mistä se hänen mielestään kertoo.

O: No se kertoo siitä, et' ne, viel kun on ite osallistunut. Et' se, jos mä kerron, et' tää on naapuriluokan tekemä, niin se ei oo yhtä kiinnostavaa. Vaan se on nimenomaan justiin se, että okei, mitähän noi teki. Se kyllä ilmenee oikeestaan kaikessa ... muissakin oppiaineissa, mutta musiikissa erityisesti. Et' kyl ne on tosi kiinnostuneita siitä, mitä sieltä tulee.

Säveltäminen olikin jollain muotoa osana jokaista havainnointituntia, ja pelkästään neljän kerran aikana sen tekemisessä oli havaittavissa kehitystä helpommasta tehtävästä vaikeampaan, vapaamuotoisemmasta strukturoidumpaan ja ryhmä- sekä parityöskentelystä yksin säveltämiseen. Yhteisöllisen oppimisen voi tässä tapauksessa nähdä yksittäisen oppijan oppimisprosessia tukevana. Ensimmäisellä tunnilla säveltämistä tehtiin noin neljän hengen ryhmissä ja ohjeena oli tehdä äänimaisemaa ensin piirtäen ja sitten kehollaan tuottaen. Toisella tunnilla sävellettiin pareittain.

Opettaja ohjeistaa keksimään annettujen kuvien linnuille äänet, miltä ne kuulostavat. Opettaja näyttää malliksi soittimella. Opettaja käskää laittamaan silmät kiinni, kun hän soittaa malliksi muutaman äänen. Oppilaiden pitää arvata, mikä soitin on kyseessä. Oikea vastaus

tulee heti: ksylofoni. ... Opettaja jakoi ensin oppilaat pareihin ja yhteen kolmen ryhmään. Aika paljon tyttö-poika-pareja, jokainen tyttö on pojan parina.

Ksylofonia tai kellopeliä käytettiin myös neljännen tunnin säveltämisessä. Silloin sävellettiin yksin opettajan antamilla rytmeillä, jotka oppilaat saivat järjestää haluamallaan tavalla. Myös sävelet oli opettajan toimesta päätetty, joten sävellyksellä oli edellisiin sävellystehtäviin verrattuna selkeämpi rakenne. Kaikki oppilaat pystyivät tuottamaan jonkinlaisen sävellyksen, tai ainakin sen alun, vaikka kaikkien osallistumisen aste ei ollut yhtäläinen. Aiemmat harjoitukset ja kokemukset säveltämisestä pienryhmissä ja pareittain varmasti auttoivat tässä.

Toiset suhtautuvat tehtävään tosi innokkaasti, mutta osa oppilaista säätää aluksi omiaan. Kaikki näyttävät kuitenkin tekevän jonkinlaista työtä. Opettaja antoi viiden sormen (n. 5 min) verran aikaa tehdä tätä työtä. Osa oppilaista saa rytmin tehtyä nopeasti. He saavat pienet ksylofonit tai kellopelit itselleen. Tehtävä on etsiä sävelet rytmiin. Luova hetki, oppilaat ko-keilevat erilaisia vaihtoehtoja ja sävelten järjestyksiä.

Kun viisi sormeaa on kulunut, oppilaat tuovat sävellykset opettajalle ja siivoavat ksylofonit. Mennään piiriin istumaan. Opettaja näyttään Joonan (nimi muutettu) sävellyksen malliksi. Joku oppilas kysyy, "miksi et soita mun", johon joku toinen toteaa, että "myös mun". Opettaja toteaa, että hän haluaa soittaa ja soittaakin myöhemmin, mutta muutamia täytyy vielä auttaa tässä. He tulevat siis palaamaan sävellykseen myöhemmin.

Oppilaat suhtautuivat omiin sävellyksiinsä ylpeydellä ja osoittivat kiinnostusta muiden sävellyksiä kohtaan. Se tuli ilmi jokaisella tunnilla, jossa omia sävellyksiä esitettiin tai kuunneltiin. Oppilaat hiljentyivät joka kerta kuuntelemaan sävellyksiä ja heidän reaktionsa omiin sävellyksiin mutta varsinkin muiden sävellyksiin olivat aidon kannustavia ja vaikuttuneita; oppilaat saattoivat itse ehdottaa aplodeja sävellysten kuuntelun jälkeen. Opettaja totesi huomanneensa pienimmillä oppilailta kriittisyyden omaa tekemistään kohtaan olevan huomattavan paljon vähäisempää suhteessa vanhempiin oppilaisiin, joilla itsekriittisyys saattaa rajoittaa esimerkiksi luovaa ideointia. Tämä heijastui kyseisen luokan oppilaiden ajatuksissa omia sävellyksiään kohtaan ja siinä kuinka vahvaa omistajuutta he omista sävellyksistään kokivat.

Säveltäminen ja muu luova tuottaminen, kuten yhdessä improvisointi, näyttäytyivät aineistossa monipuolisena tapana toteuttaa yhteisöllisyyttä. Vaikka luovaa tuottamista voi tehdä yksin, voi yhdessä työskentely tuoda siihen uusia lähestymistapoja, joita itse ei olisi tullut ajatelleeksi (kts. esim. Hakkarainen 2000). Esimerkiksi sävellystyö haastoi ja kehitti yksittäisen oppijan oppimisprosessia, kun yhdessä tehty ideointi ja toteutus toivat

oppilaiden erilaisia näkökulmia esiin. Oppilaat vaikuttivat toistensa ideoista, kuten ensimmäisellä havainnointikerralla erään oppilaan kommentti ”*Kalle tekee sen hyvin*”.

Ryhmäkoon vaikutus

Koska havainnointitunneilla yhteisöllistä tekemistä tapahtui erikokoisissa ryhmissä, pareittain, kolmen tai neljän hengen ryhmissä, tai puolikkaan tai koko luokan isommissa ryhmissä, antaa se mahdollisuuden vertailla osallistumis- ja oppimisprosesseja. Havainnot eivät tosin ole täysin vertailukelpoisia, sillä annetut tehtävät erosivat toisistaan. Jonkinlaisia päätelmiä niistä saattaa silti pystyä tekemään, ainakin oppilaiden ikä ja taso huomioiden.

Ensimmäisellä tunnilla oppilaiden jo aikaisemmin kuvaamani sävellystyö tehtiin noin neljän hengen ryhmissä. Vaikka oppilaat suhtautuivat tehtävään innokkaasti ja kaikki ryhmät saivat sävellykset annetussa ajassa valmiiksi, kertoi tunnin lopuksi tehty itsearviointikierros (”peukkukierros”) myös siitä, että kaikki eivät olleet tyytyväisiä joko sävellysprosessiin, tai syntyneeseen sävellykseen. Kaikilla ryhmillä äänimaiseman keksiminen tuntui olevan hieman helpompaa, kuin sitä edeltänyt kuvapartituurin työstäminen. Kuvapartituuria työstettäessä opettaja joutui ohjeistamaan ja auttamaan ryhmiä enemmän, yhden ryhmän kanssa hän ideoi hieman pidempään.

Toisella tunnilla niin ikään aiemmin kuvaamani sävellystyö tapahtui pareittain tai yhdessä kolmen hengen ryhmässä, sillä oppilaita oli pariton määrä. Sävellystyö näytti sujuvan kaikilla pareilla (ja kolmen oppilaan ryhmällä) idearikkaasti, eikä kukaan ollut passiivinen. Ainoastaan yhdellä parilla, joka sattui olemaan lähimpänä minua, oli aluksi hankaluuksia löytää sopivia ääniä sävellyksen työkaluksi annetusta soittimesta, ksylofonista. Kun opettaja oli tullut auttamaan heitä ja kun he olivat yhdessä keskustelleet mahdollisista toteutustavoista ja siitä, mistä voisi lähteä liikkeelle, heidänkin yhteistyönsä näytti sujuvan hedelmällisesti.

Kolmannen tunnin yhdessä musisointi ei ole vertailtavissa kahden aikaisemman kuvauksen kanssa, koska tehtävän haasteellisuus voi johtua oppilaiden iästä ja osaamisen tasosta, mutta toimii esimerkkinä siitä, kuinka suurempi määrä ryhmän jäseniä voi tietynlaisessa tekemisessä tehdä oppimisesta ainakin osalle oppilaista haasteellisempaa.

Otetaan [aiemmin opeteltuihin] linturytmeihin rytmisoittimet. Opettaja jakaa luokan puoliksi. Toinen puoli laulaa ja toiselle jaetaan rytmisoittimia jokaiseen neljään linturytmiin ja lisäksi yksi uusi ”taa tau” -rytmi triangelille. Muut rytmisoittimet ovat putkipenaali, guiro,

shaker ja claves. Opettaja jakaa soittimet niin, että soittaa rytmin malliksi, antaa kahdelle oppilaalle saman soittimen ja pyytää heitä jatkamaan rytmiä sen aikaa, kun hän jakaa loput soittimet. Oppilaat pystyvät vähän aikaa toistamaan annettua rytmiä, mutta kun muita rytmejä tulee mukaan, he vaihtavat niihin.

Alkaa laulu ja soitto, kaksi säkeistöä. Opettaja säestää luokan takana olevalla pianolla, yksi oppilas näyttää dokumenttikameralla nuotista missä mennään. Musisointi pysyy hyvin pulssissa, mutta kaikki eivät näytä soittavan oikeaa rytmiä. Laulu on reipasta. Opettaja kehuu kaikkia. Vaihdetaan osia, laulajista tulee soittajia.

Tunnin lopussa tehdyssä arvioinnissa (“peukkukierros”) opettaja pyysi muun muassa arvioimaan kuinka “onnistuin soittamisessa”. Huomattava enemmistö nosti peukalon ylös, joka oli sen merkki, että oppilas oli onnistunut. Muutamat oppilaat kuitenkin näyttivät peukaloa alaspäin. Onnistuneeseen soittokokemukseen saattoi oppilailla riittää se, että he pysyivät laulun pulssissa mukana, vaikka rytmi ei olisi ollut oikea.

Yksin ja yhdessä tekemisen vertailua

Toisaalta yksin tekemistä tarvitaan oman musiikillisen toimijuuden vahvistamisessa mutta myös arvioinnin välineenä. Opettaja totesi esimerkiksi valmiin sävellyksen antavan konkreettista materiaalia arviointiin, vaikka havainnoinnin ja ohjaamisen kautta tapahtuu myös jatkuvaa arviointia. Erilaisten työtapojen käyttö ja niiden vaikutus yksittäisen oppijan oppimisprosessiin on myös kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014, 30).

Tutkija: Miten sä koit, että oppilaiden toiminta eros, verrattuna esim. viime viikolla, kun he teki pareittain niitä kuvapartituureja. Niin miten ... se heidän tekeminen ja tuottaminen nyt näky?

Opettaja: No siinä epävarmemmat ei meinannu päästä alkuun. Mutta sitten taas ne joutu nyt itse myös miettiin. Että just siinä, kun tehdään, jos tehdään aina yhdessä, niin siinä on silloin vapaamatkustajilla mahdollisuus, et' siks mä haluan tehdä vaihtelevasti. ... Jokaisen se oma musiikillinen toimijuus tulee siinä sitten ... väkisin käyttöön, ja sit mä nään, syntyys sinne mitään. Et' jos ne on vaan koko ajan ryhmässä ja tulee ryhmän tuotos, kun munkin pitää arvioida ja nähdä miten se etenee, niin mä en pysty yksilön panosta niin tarkasti. Toki mä pystyn havainnoimaan, mut kun mä paljon liikun, enkä kerkee siinä kirjoittelemaan ja myöskin siinä yhdistyy se ohjaaminen. On arviointeja ja ohjaamista ja kaikkea samanaikaisesti, ... niin tästä mulle jää selvästi dokumentti. Et' aha, joku ei ollu kuunnellu ohjetta taas lainkaan ja jollakin on ihan tiptop just niinkun pitää.

Opettaja nimeää pelkässä ryhmätyöskentelyssä haasteeksi joidenkin oppilaiden passivoitumisen. Kun oppilaan ryhmän jäsenenä toimimisen taidot ovat vielä kehitysvaiheessa ja

hänen osallistumisensa on vielä rajallista, oppilas jää helposti tarkkailijan rooliin (Hakkarainen 2000, 92). Kaikille yhteisöllisen osallistumisen keinoin tapahtuva oppiminen ei ole myöskään kaikista tehokkainta (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 139). Opettajan rooli on tarjota ryhmälle riittävästi ohjausta ja tukea, alkuvaiheessa enemmän. Toisella havainnointikerralla oppilaiden työstäessä pareittain lintuaiheisia sävellyksiä yhdellä parilla oli hankaluuksia päästä alkuun sävellyksessään ja he totesivat opettajalle, etteivät osaa tai pysty soittamaan heidän lintuaan annetulla soittimella, ksylofonilla. Opettaja tuli oppilaiden luokse, kysyi, keskusteli ja heitti ilmaan ideoita, joiden pohjalta oppilaat löysivätkin tavan tehdä omaa sävellystään ja alkoivat ideoida innokkaasti opettajan siirryttyä muiden parien luo. He tarvitsivat vahvistuksen ajatuksilleen, jonka jälkeen säveltäminen ja parin yhteistyö sujuivat hyvin. Yksin säveltäessäkään opettaja ei jätä oppilaita yksin, vaan tarkkailee koko ajan tilannetta, kiertelee luokassa, pysähtyy tarvittaessa oppilaan luo, kommentoi, ohjeistaa, tukee ja kannustaa.

T: Miten sä koet sun oman roolisi nyten, kun sä seuraat yksittäistä tekemistä?

O: No mä sanon, et' toi on yksilöllisempää. Ohjaavaa palautetta, mihin opsi verottaa, ni menomaan just täsmä. "Hienoa, sulla on kaikki just tosi niinku pitää." Tai sitten "okei, sä et oo päässy vielä alkuun, tuolla on toiset tehny jo. Katsopa taululta, mitkä oli ohjeet". Ja "hetkinen, tänne piti tulla nää tahtiviivat tänne väliin, samoin kun on tavuviivat sanoissa". Et' täs tulee ... semmosta täsmäsempää.

Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaan ohjaus ja ohjaava palautteen antaminen ovat esillä sekä yleisissä, että ainekohtaisissa tavoitteissa (mm. POPS 2014, 17, 98–99 & 141–143). Opettaja pyrkii aktiivisella palautteenannolla myös herättelemään oppilasta oman työnsä jatkuvaan arviointiin ja sitä kautta kehitykseen. Opettaja pitää tärkeänä saada jokainen oppilas sitoutumaan työskentelyyn ja opetukseen. Osalla tässä on haasteita, ja musiikinluokka vapaampana tilana ja luovan keksimisen paikkana haastaa selvästi entisestään. Musiikintuntien alati muuttuvat tilanteet yhtäällä aktivoivat, mutta toisaalla vaativat oppilailta erilaista sitoutumista kuin vaikka verrattuna käsitöihin, jossa keskitytään kerralla yhteen asiaan ja tehdään yksin. Tähän peilaten musiikintunneilla tulee yhteisöllisen työskentelyn lisäksi tarjota mahdollisuuksia itsenäisempään työskentelyyn, ja sen kautta harjoitella eri toimintatapoja.

Opettaja nosti esiin pari- tai ryhmätyöskentelyn hyödyn sävellystehtävissä. Siinä missä joillekin yksin tekeminen saattaa olla mielekkäämpää, yhdessä tekemisestä voi olla apua työhön keskittymisessä. He, jotka eivät malta kuunnella ohjeita tai jotka yksin työsken-

nessä saattavat tehdä työn ”sinnepäin”, on parista tai ryhmästä apua työskentelyn fokuoimisessa. Toisaalta myös heille, jotka ovat epävarmoja tai pelkäävät tekevänsä väärin, yhdessä tekeminen tuo turvaa ja rohkaisua. Siksi opettaja pitää tärkeänä, että työskentelytapoja vaihdetaan monipuolisesti.

5.3 Monipuolisuuden nivoutuminen opetukseen

Vaikka havainnointikerroista on löydettävissä yhteinen teema (metsä ja linnut) ja niin sanottu punainen lanka (luova tekeminen ja säveltäminen), oli jokaisella tunnilla hyödynnetty monipuolisesti montaa eri, myös opetussuunnitelmassa määriteltyä osa-alueita (POPS 2014, 141–142). Musiikintunneilla muun muassa laulettiin, soitettiin, liikuttiin, kuunneltiin, luotiin ja sävellettiin, kerrattiin musiikillisia termejä ja merkintätapoja sekä tehtiin työtä yhdessä ja yksin. Ensimmäisellä tunnilla opetussuunnitelman osa-alueista toteutuivat musiikkiliikunta, ääniympäristön hahmottaminen erilaisia äänimaisemia luomalla, säveltäminen kuvallisia ja äänellisiä keinoja hyödyntäen sekä kuuntelu, jota tapahtui useammassa yhteydessä tunnin aikana. Oppilaita ohjattiin ”toimimaan musiikillisen ryhmän jäsenenä” sekä ryhmätyöskentelyn muodossa, mutta myös ohjaamalla oppilaita itsearvioimaan toimintaansa yksin ja ryhmässä tunnin aikana (POPS 2014, 141).

Toisen tunnin osa-alueita olivat musiikkiliikunta, kuuntelua omien edellisen tunnin sävellysten muodossa sekä lopputunnista tunnin teemaan sopivaa aikamme musiikkia, yhdessä laulamista sekä säveltämistä, jota tehtiin soittaen. Oppilaiden omille ideoille annettiin tälläkin tunnilla tilaa. Säveltäminen tapahtui pareittain tai kolmen hengen ryhmissä, joka ohjasi oppilaita yhteisölliseen toimintaan. Kolmas tunti koostui musiikkiliikunnasta sekä vapaammassa, että ohjatummassa muodossa, ääniympäristön hahmottamisesta tai eräänlaisesta äänimaisemaimprovisaatiosta, viimekertaisten sävellysten kuuntelemisesta, ryhmässä laulamista, jonka kautta tutustuttiin myös omaan musiikilliseen kulttuuriperintöön, musiikkitermien opettelusta ja kertailusta sekä yhdessä soittamisesta. Tällä tunnilla koko ryhmän yhteisöllinen tekeminen oli pääroolissa. Neljännen tunnin osa-alueita olivat ääniympäristön hahmottaminen kuuntelemalla ja piirtämällä eräänlaista kuvapartituuria, säveltäminen, säveltämisen yhteydessä soittamista sekä musiikkitermien hahmottamista ja lisäksi yhdessä laulamista. Tällä tunnilla annettiin oppilaan omille ideoille vapaammin tilaa, sillä jokainen sävelsi yksin. (POPS 2014, 141–142)

Jokaisella tunnilla oli hyödynnetty viittä tai useampaa musiikin osa-alueita tai elementtiä; voi siis todeta tuntien olleen ainakin opetussuunnitelman valossa hyvin monipuolisia.

Mielenkiintoista oli huomata, kuinka moni osa-alueista oli integroitu toisiinsa. Esimerkiksi laulaminen ei ollut ainoa toiminto, vaan siihen oli yhdistetty musiikkiliikuntaa, musiikkitermien hahmotusta tai soittamista. Luova tekeminen, säveltäminen ja improvisointi, tapahtuivat monta kertaa ikään kuin huomaamatta, sillä opettaja ei tehnyt niistä suurta numeroa.

Opetussuunnitelman keskeiset yleiset sekä oppiainekohtaiset tavoitteet ja painopisteet, esimerkiksi oppilaan aktiivinen osallisuus, itsearviointi ja ryhmän jäsenenä toimiminen, ohjasivat selkeästi opettajan ajatusta musiikintunneista: niiden suunnittelua ja sisältöä, oppilaan roolia sekä tapaa opettaa ja ohjata. Säveltäminen ja improvisointi, luova keksintä, jotka nykyisessä opetussuunnitelmassa ovat suuremmassa roolissa kuin aiemmissa opetussuunnitelmissa, olivat vahvasti edustettuina myös havainnointitunneilla (POPS 2014, 141–143 & 263–266; kts. myös POP 70, POP 85, POPS 1994, POPS 2004 sekä luku 2.4). Musiikin oppiaineen aihealueista säveltäminen ja improvisointi istuvat yhteismusisoinnin ja laulamisen jälkeen luultavasti parhaiten ja helpoiten yhteisöllisen tekemisen muodoiksi. Vaikka luova keksintää on hyvä harjoittaa myös yksilöllisesti, yhteisöllisesti se voi olla esimerkiksi luovempaa tai luontevampaa.

Monipuolisuus on sisällön lisäksi ohjelmistollista. Nykyisessä opetussuunnitelmassa ohjelmisto on määritelty vuosiluokilla 1–2 seuraavasti:

“Musiikin opetuksessa käytetään lauluja, leikkejä, loruja, soitto- ja kuuntelutehtäviä sekä luodaan tilaisuuksia luovaan toimintaan, jotka aihepiireiltään ja musiikillisilta ominaisuuksiltaan soveltuvat ikäkauteen ja koulun toimintakulttuuriin. Ohjelmiston suunnittelussa kiinnitetään huomiota myös oppilaiden omiin kulttuureihin ja kulttuuriperinnön vaalimiseen. Ohjelmistoon sisällytetään monipuolisesti erilaista musiikkia mukaan lukien lastenmusiikki sekä mahdolliset oppilaiden omat sävellykset ja musiikkikappalet.” (POPS 2014, 142.)

Vuosiluokilla 3–6 ohjelmiston suunnittelussa painottuu oppilaiden omat kulttuurit ja niiden hyödyntäminen ohjelmistossa. Lisäksi “ohjelmistoon sisällytetään monipuolisesti muun muassa lastenmusiikkia, eri kulttuurien musiikkia, taidemusiikkia, populaarimusiikkia ja kansanmusiikkia” (POPS 2014, 264). Myös oppilaiden sävellys- ja improvisaatiomateriaalit ovat osa ohjelmistoa.

5.4 Opettajan rooli

Opettajan roolia yhteisöllisen toiminnan taustalla on sivuttu jo edellisissä alaluvuissa. Tärkeimpänä asiana, joka nousi useasti esille sekä havainnointitilanteissa, että haastatteluisissa, voisi pitää opettajan omaa osallisuutta. Osallisuuden ja ohjaamisen muodon tulee kehittyä ja muuttua oppilaan osaamisen kehittyessä (mm. Hakkarainen 2000, 92–93; Wenger 1998, 71; Bruner 1960, 33). Opettajan osallisuus on monitahoista ja lähtee liikkeelle konkreettisista asioista, kuten kaikkien huomioimisesta ja katsekontaktin luomisesta. Havainnoitavana olevana opettajan tapa ohjata oppilaita oli hyvin vuorovaikutuksellinen. Hän koki tarjoavansa ideoita ja ajatuksia, ei niinkään vaikuttavansa tietynlaisen tuloksen syntymiseen.

T: Minkälaiseksi sä koet ... vuorovaikutuksen sen pienen oppilasryhmän ja sinun välillä? Et' minkälainen se sun rooli siinä tilanteessa on? Koeksä olevas samal lailla opettaja?

O: ... Tokihan ... se opettajan roolihan ei mihkään häviä, sit kun ite on kumminkin aikuinen. Mut kyl mä kuitenkin koen, et' ... koitan tarjota niitä [ideoita], enkä päämääröidä. Riippuu tietysti tilanteesta, joskus on päämääröitävä. Et' "et ota, tai nyt ei paukuteta pulpettia", vaikka olis joku keksintä. Mutta se että, sillon kun lapset saa itse keksiä ideoita, niin toki täytyy antaa niille tilaa, mutta joskus ne on ... jumissa.

Opettaja näki tavassaan toimia muutoksen silloin, kun hänen roolinsa ohjaajana muuttui. Koko luokan ohjeistamisessa hänen tuli olla jämäkämpi ja selkeäsanaisempi, kun taas yksilöä tai pienempää ryhmää ohjattaessa ja avustaessa vuorovaikutuksesta tuli dialogisempaa. Opettaja pyrki kohtaamaan oppilaan hänen tasollaan ja kuuntelemaan oppilaan ajatuksia.

O: Siinä tietyllä lailla sä oot ... keskustelevampi, kun sillon kun sä johdat ryhmää. Et' sanot (napsuttaa sormia), et' lähtee niinku nyt ja "hep, ei siellä, vaan täällä". Että se on niinku erilainen vuorovaikutustilanne kyllä. Ja usein ... just laskeudun lapsen tasalle ja katon silmiin, ja "oisko näin", tai "mitä sä ajattelet tästä". "Ahaa, sä haluat näin, okei", ja mietin, saatan ehkä miettiä ite, et' okei, onko tää hyvä ratkaisu. Mut sit ... jos lapsi haluaa, että se on näin, niin sit se menee niin.

T: Niin että et puutu?

O: Niin, kyllä. Sit saatan huomata, et' se olikin parempi, kuin mitä minä ajattelin.

Opettaja piti kuitenkin tärkeänä vastavuoroisuutta myös opettajan puolelta, eli ajatustenvaihtoa ja dialogia puolin ja toisin. Hän näki opettajan tehtäväksi auttaa oppilasta löytämään oma tapansa toimia.

O: ... Koen, että joskus tarvitaan sitä, että annetaan impulsseja eteenpäin. Tiedän, että on ... opettajia, jotka haluaa, että lapsiin ei saa puuttua lainkaan, kun he luo. Mut sit joskus ei taas hirveesti synny. Se on rajallinen aika, tai ne ei sitoudu, jollei siinä auta. ... Enkä mä muualakaan, en mä matikassakaan jätä lapsia yksin keksimään. Et' ... matikassa keksitään matikatariinoita, niin siitäkkin mä käyn antaan ohjaavia kysymyksiä. Et' "okei, no mitä siinä vois olla?" "Oisko se näin, vai näin, vai näin?" Ehkä ... tarjota useempia mahdollisuuksia. Mun mielestä opettajan tehtävä on ... yrittää fasilitoida ja auttaa sitä. Et' mä ... omassa työssäni oon nähny sen voiman, että sillon kun annetaan mahdollisuuksia. Ja lapsi kuitenkin itse aina valitsee. Se ottaa ehkä jonkun ehotuksen, tai ottaa, saa siitä uuden idean. Mut että mä en nää, et' se yksin jättäminen olis aina hyvä. Joskus ei tarvi, voi kattoo vaikka okei ei täällä tarvita mua ja jatkaa matkaa.

Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus näyttäytyi havainnointikerroilla useasti. Opettajalla näytti olevan selkeä hahmotus tuntitilanteista ja siitä mikä saa oppilaat aktiivisiksi toimijoiksi. Siitä esimerkkinä muutama kuvaus. Ensimmäisessä koko luokka lauloi lastenlaulua *Peipon pesä*. Opettaja oli pianon luona säestämässä, joten yksi oppilas vuorollaan oli dokumenttikameran luona näyttämässä nuoteista, missä kohtaa laulua mennään.

Vaihdetaan näyttäjää, edellinen näyttäjä saa valita halukkaista (viittaajista) seuraavan. Opettaja ohjeisti näin. Käydään uuden näyttäjän kanssa läpi seuraavan säkeistön sanat. Käydään myös läpi, mitä oudot, vähän vanhahtavat sanat tarkoittavat. Tässä tilanteessa on todella hyvää vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajan välillä. Opettaja reagoi välittömästi oppilaiden kysymyksiin, kommentteihin. Opettaja heittää ohjaavia kysymyksiä oppilaille pohdittavaksi. Keskustelun jälkeen mennään kaksi kertaa läpi kaksi ekaa säkeistöä. Laulu menee hyvin. Opettaja antaa välitöntä palautetta: "laulatte tosi hyvin!"

Toisessa esimerkissä, toisella tunnilla alkutunti oltiin oltu enemmän paikoillaan, kuunneltu ja tuotettu ääniä. Kaikki oppilaat eivät jaksaneet keskittyä, istua paikoillaan tai antaa muille työrauhaa. Kun tunnilla alkoi olla aika paljon hälinää ja levottomuutta, opettaja reagoi tilanteeseen välittömästi.

Opettaja toteaa: "huomaan, ettei kaikki jaksa istua, joten noustaan seisomaan". Alkaa laulu "Peipon pesä". Ensin opettajalla on jalat neljäsosapulssissa mukana, oppilaat matkivat opettajaa. Toiseen laulukertaan opettaja ottaa liikkeeseen idean yhdeltä oppilaalta. Hän sanoo, että "sulla oli tosi hyvä liike, tehdään se kaikki yhdessä". Lauletaan yhdessä sama säkeistö, kaikki tekee samaa oppilaan keksimää liikettä.

Opettaja havainnoi tilannetta ja sai aluksi ehkä hieman levottomalta vaikuttaneen tilanteen rauhoittumaan fokuoimalla oppilaat yhteiseen tekemiseen. Kysyttäessä opettajalta

haastattelussa tunnin jälkeen mitä hän piti tunnilla tärkeimpänä opettaja nostaa esiin oman reaktionsa näihin tilanteisiin.

O: Sitten toki tietenkin se, että tällä tunnilla tartuin parin lapsen impulssiin, mitä vois tehdä enemmänkin. ... Että just ku monesti, kun sitä tuntia tekee, niin sivuuttaa tai ohittaa lapsen jonkun idean. Mutta että nyt oli muutamia sellasia. Koska niitä ... oli kiva huomioida ja ne tuki sitä tavallaan, oli hyvä viedä sit eteenpäin sen tunnin tavoitteen suunnassa.

Ryhmäjaon ja istumajärjestysten merkitys työskentelyssä

Oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen voi opettajan mielestä vaikuttaa esimerkiksi istumajärjestyksen ja ryhmäjakojen avulla. Yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta on tärkeää työskennellä erilaisten oppijoiden kanssa, jotka omaavat erilaisia vahvuuksia, ja siihen opettaja voi vaikuttaa (Hakkarainen, ym. 2005, 167). Tärkeää on antaa oppilaiden välillä vaikuttaa niihin ja antaa heidän valita paikkansa tai ryhmänsä itse, tilanteista ja tavoitteista riippuen. Kahdella ensimmäisellä tunnilla opettaja määräsi istumajärjestyksen piirissä ja kahdella viimeisellä kerralla oppilaat saivat itse valita paikkansa. Ensimmäisellä näistä kerroista, kun paikan piirissä sai itse valita, oppilaat muodostavat sen nopeammin ja sujuvammin kuin edellisillä kerroilla. Viimeisellä kerralla piirissä muutama oppilas keskustelee keskenään ja on levottomia. Opettaja muistutti siitä, kuinka he saivat itse valita paikkansa ja mitä se velvoittaa; asiasta syntyi keskustelua. Yksi vilkas oppilas totesi keskustelun lopuksi itse, että voi vaihtaa paikkaa. Opettaja totesi, että se voisi olla hyvä idea.

Silloin kun opettaja jakaa ryhmiä tai päättää istumajärjestyksestä, hän jakaa oppilaita tasan; joka ryhmässä on usein sekä tyttöjä että poikia. Tällä luokalla tyttöjä on muutama poikia vähemmän, joten pelkästään poikien ryhmiä tai pareja syntyy väistämättä, jos ryhmien koot pidetään pieninä (2–3). Opettaja ei lähtökohtaisesti laita parhaita kavereita samaan ryhmään, koska ajattelee oppilaiden saavan enemmän aikaiseksi, kun he keskittyvät annettuun tehtävään eikä aikaa kulu kaverin kanssa jutusteluun tai leikkimiseen.

O: Koitan justiin ryhmävalinnoilla vähän katsoo ... riippuen vähän tehtävästä. Joskus voi olla parhaat kaverit vierekkäin, mutta tähän esimerkiksi en laittanut ... parhaimpia kavereita. Että mä teen koko ajan semmosta siinä.

Toisella haastattelukerralla palattiin samaan aiheeseen ja opettaja totesi miettivänsä ryhmäjakoja myös työskentelyn tehokkuuden kannalta, eli millaisessa ryhmässä työskentelyn aloittaminen sujuisi helpommin ja tekeminen keskittyisi annettuun tehtävään.

O: Siinä [ryhmässä] ... olis semmonen, joka tarttuu työhön. ... Ja jaan aika lailla tyttö-poika-pareja, myöskin tällä kertaa. Jota en myöskään aina tee, mutta kumminkin tietyllä lailla fokusoidumpaa tekemistä [kun tytöt ja pojat työskentelevät keskenään]. Usein on kumminkin niin, et' siinä ... paremmin lähtee se fokus heti siihen. Kun et' jos sä oot ihan parhaan kaverin kanssa, jonka kans tekee mieli pyöriä, niin on helpompi päästä siihen tehtävään kiinni. Että yrittää miettiä vähän niin.

Opettajan tapa toimia

Opettaja näytti jatkuvasti refleктоivan omaa tapaansa ohjata ja havainnoida, ja sitä millä tasolla oppilaat pystyvät vastaanottamaan ohjeita. Esimerkiksi ensimmäisen havainnointitunnin alkulämmittelynä oli eläinten nimistä muodostuva sanaloru, jossa jokainen oppilas sanoi keksimänsä eläimen nimen yhteisen, kehorytmeillä tehdyn pulssin tahtiin. Opettaja ohjeisti tehtävän lyhyesti: "Keksi eläin. Voi olla sama, kuin aiemmin sanottu, mutta sen tulee olla joku eläin." Kierrosta lähdettiin käymään lyhyen ideointitauon jälkeen, mutta kaikilla oppilailta ei tuntunut olevan selvää käsitystä tehtävänannosta ja siitä, mitä heidän pitäisi tehdä. Seuraavalla tunnilla harjoitus tehtiin uudestaan alkulämmittelynä, mutta tällä kertaa opettaja antoi malliesimerkkejä ja ohjeisti oppilaita miettimään, kuinka oma eläin tulee sanoa suhteessa yhteiseen pulssiin. Opettaja esitti asian tällä kertaa tavalla, jolla lapsi, oppilas, sen paremmin ymmärsi (Bruner 1960, 33). Kierros sujui huomattavasti viimekertaista paremmin, ja oppilaat keskittyivät sanarytmeihin tarkemmin.

Opettajan yli parinkymmenen vuoden kokemus työstään sekä musiikin-, että luokanopettajana heijastuivat sekä luokkatilanteessa, että haastatteluissa. Opettajan intohimoinen suhtautuminen musiikkiin näkyi musiikintuntien rakenteessa, tehtävissä, toiminnassa — musiikkia kaikissa muodoissaan. Tuntien ja haastattelujen myötä tulee ilmi opettajan kiinnostus erityisesti säveltämisestä ja luovaa tekemistä kohtaan. Säveltäminen ei kuitenkaan ole musiikintuntien lähtökohtainen elementti, vaan opettaja pyrkii luomaan monipuolista sisältöä. Haastatteluissa opettaja kertoi käyttävänsä musiikkia myös muissa oppiaineissa ja hyödyntävänsä muun muassa laulamista tapana saada oppilaiden huomio herkemmin.

O: Laulu on mulle [tapa toimia], et' toki tietenkin jokainen käyttää omia vahvuuksiaan ja mä käytän paljon musiikkia. Ja rytmillä mä myös monesti ilmennän luokassa, jos ne tekee jotain niinku semmosta äänestä hommaa.

Välitön palaute ja arviointi

Musiikinluokan ulkopuolella opettaja antaa ensimmäisen ohjeen oppilaille: “mieti nyt jo, että keskityn ja olen aktiivinen, kuuntelen, pyrin olemaan hyvin tällä tunnilla”. ... Oppilaat menevät omille paikoilleen istumaan paremmin kuin viime kerralla, vaikka muutamille joutuu huomauttamaan. Opettaja kehuu: “jos kymppi on paras, tänään luokkaan tulo ja rinkiin istuminen on 9 ½”. Opettaja näyttää peukkuja.

Opettaja toteaa lopuksi olevansa itse aika tyytyväinen tähän tuntiin ja laittaa oman peukun melkein ylös. Opettaja perustelee aika tyytyväisen sillä, että laulua voisi hänen mukaansa olla enemmän, mutta hän antoi kuitenkin positiivisen loppupalautteen oppilaille.

Esimerkiksi yllä kuvatuilla tavoilla opettaja arvioi oppilaiden toimintaa ja antoi välitöntä palautetta heille. Tällaiset arvioinnit koskivat aina koko luokan toimintaa; henkilökohtaisen tai pienemmälle ryhmälle suunnatun palautteen opettaja antoi aina kasvotusten työkentelyn lomassa. Välitöntä arviointia opettaja käytti usein oppilaiden kanssa ja tutustutti oppilaita itsearviointiin, johon opetussuunnitelman velvoittaa (POPS 2014, 49). Ensimmäisellä vuosiluokalla todenmukainen itsearviointi voi tuottaa oppilaille haasteita, minkä opettaja tiedostaa.

T: Siitä peukkujutusta, mikä oli viime tunnilla ihan superkiva. Kertoisitko tarkemmin, mikä sulla on se ajatus sen taustalla ja...

O: No siis se on tietenkä jatkuva ...

T: ... käytätkö sitä usein?

O: Joo käytän. Ihan luokassa ja jonossa ja millon missäkin. Se on ... semmonen nopea itsearviointi. Ja saatan itsekin antaa niitä. Justiin eilen, kun tultiin uimasta, just joku, et oli lähes täydellinen. Että täs tavallaan konkretisoi sitä, ja sit se on nopea. Ja vaikeetahan se itsearviointi monelle on. Saattaa pökkänä näyttää ihan mitä sattuu. Mut sitäkin tässä ... harjoitellaan, että se on opsin yksiä tavoitteita myöskin. ... Ei sitä opi, jos ei harjoittele.

6 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin tutkimukseni tuloksia ja kuinka ne ovat vastanneet tutkimuskysymyksiin. Omassa alaluvussa käsitelen tutkimuksen luotettavuutta ja lopuksi tuon esiin mietteitäni mahdollisista tulevista tutkimusaiheista.

6.1 Johtopäätökset

Tutkimuksessani pyrin selvittämään menetelmiä yhteisöllisen musiikinopetuksen ja -oppimisen taustalla. Tutkin yhteisöllisyyttä monipuolisuuden viitekehyksessä. Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Miten monipuolinen musiikinopetus osana yhteisöllistä toimintaa voi tukea yksittäisen oppijan prosessia?
2. Mikä on opettajan rooli tällaisen opetuksen taustalla?

Musiikki on lähtökohtaisesti aina yhteisöllistä. Musiikki on myös lähtökohtaisesti aina jonkinlaista tekemistä ja oppilas on siinä usein aktiivisessa roolissa (mm. Dewey 1900). Yhdessä tekemisen kautta luodaan aktiivista ilmapiiriä, joka on musiikille oppiaineena ominaista. Ryhmätyöskentelyn avulla oppilas pystyy kehittämään sosiaalisia taitojaan ja ajatteluaan sekä oppii toimimaan ryhmän jäsenenä (mm. Dewey 1987, 427–430). Yhteisöllinen oppiminen tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden jakaa ajatuksiaan muiden kanssa, oivaltaa jotain uutta vertaisoppimisen kautta ja saavuttaa jokin sellainen lopputulos, johon ei yksinään olisi välttämättä päätenyt tai pystynyt (Hakkarainen, ym. 2005, 162–163). Havainnoinnin kautta huomasin pienemmissä tai isommista ryhmissä tapahtuvan työskentelyn antavan työkaluja yksittäisen oppijan prosessin kehittämiseen, sillä ryhmätyöskentelyn kautta sai ideoita ja impulsseja muilta ryhmän jäseniltä. Ryhmän koolla näytti olevan jonkinlaista merkitystä työskentelyn yhtäällä tehokkuuteen, toisaalla (oppimisen) syventämiseen. Aineiston perusteella voisi päätellä, että noin 2–3 hengen ryhmät olisivat yhteisölliseen tekemiseen optimaalisimmat; ainakin, kun kyse on ensimmäisen vuosiluokan oppilaista. Eri asia on koko luokan kesken tapahtuvissa musisointihetkissä, jotka ovat tärkeitä ja yhteisöllisyyden lisäksi kehittävät esimerkiksi toisten huomioon ottamista ja kuuntelemista eri tavalla. Ryhmäkokojen vaihtelu, unohtamatta ajoittaisia itsenäisesti tehtäviä harjoituksia ja niiden kautta omien kognitiivisten taitojen kehittämistä opettajan

tuen ja ohjauksen avulla, luo yhteisölliselle oppimiselle parhaat puitteet (mm. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 139). Ryhmätyöskentely vahvistaa oppilaan älyllistä kehitystä (emt.).

Toinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään opettajan roolia yhteisöllisen toiminnan taustalla. Opettajan tiivis tuki varsinkin oppilaan kehityksen alkuvaiheissa, kuten tutkimuksen kohteena olleiden ensimmäisen vuosiluokan oppilaiden tapauksessa, on *asteittain syvenevän osallistumisprosessin* edellytys (Lave & Wenger 1991, 16–24; kts. myös Hakkarainen 2000, 92–93). Asteittain syvenevässä osallistumisprosessissa oppilaan vaikutus opettajaan on huomioitavaa, sillä osallistumisprosessissa asiantuntija (opettaja) oppii oppilaan kautta (emt.). Siksi opettajan on tärkeä reagoida oppilailta saatuihin impulsseihin ja ideoihin. Tuki on etenkin alkuvaiheessa luonteeltaan vahvasti ohjaavaa, ja opettajan tulee jatkuvasti tarkkailla oppimistilanteita luokassa ja tarttua herkästi oppilaiden kohtaamiin haasteisiin. Oppilaiden oppiessa toimimaan yhteisön jäsenenä ja taitojen kehittyessä opettajan osallisuus muuttuu. Opettajan tehtävänä on myös luoda toistuvia mahdollisuuksia yhteisölliselle oppimiselle — opettajan jatkuva itsereflektio on tässä olennaista. Opettajan omien vahvuuksien hyödyntäminen mutta ennen kaikkea kiinnostus musiikkia ja yhteisöllistä tekemistä kohtaan ovat välttämättömyys yhteisöllisen oppimisen prosessin systemaattiselle kehitykselle.

Sillä on tietenkin vaikutusta yhteisöllisen osallistumisen kulttuurin rakentamisessa, että tutkimuksen kohteena ollut opettaja toimi luokan luokanopettajana. Hän tuntee oppilaat paremmin ja oppilaat tuntevat hänet, joten luotettava ja turvallinen yhteisöllinen piiri on lähtökohtaisesti helpompi luoda ja siihen helpompi liittyä mukaan. Yhteisöllisyys on jatkumoa muista oppiaineista. Toisaalta tutkimuksen tulosten kannalta se, että musiikinopettaja on myös luokanopettaja antaa vertailupohjaa muihin oppiaineisiin ja näin ollen tukee tutkimuksesta saatuja havaintoja ja tuloksia musiikin osalta. Opettaja toi ilmi haastattelussa, että musiikki on hänen mielestään oppiaineista yhteisöllisin ja aktiivisuuteen kannustava.

Luova tuottaminen, etenkin säveltäminen, nousi yhdeksi isoksi temaksi aineistoa analysoidessa. Säveltämistä tapahtui monipuolisesti erilaisia työskentelytapoja ja ryhmäkokoja hyödyntäen, ja yhteisöllisen oppimisprosessi näytti kehittyvän oppilaissa eniten juuri sävellystehtävien aikana. Säveltämisen laajempi analyysi ja yhdistäminen teoriaan olisi vaatinut siihen pohjaavan teorian liittämistä teoriaosuuteen. Koska tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yleisesti, miten monipuolinen ja yhteisöllinen oppiminen voivat tukea

yksilön oppimisprosessia ja opettajan roolia siinä, yhteisöllinen säveltäminen jäi sekä aineiston analyysissä, että pohdinnassa sivurooliin.

Monipuolisuus nivoutui yhteisölliseen oppimiseen tutkimuksen aineistossa luontevasti. Kun yhteisölliselle oppimiselle etsii erilaisia toimintatapoja ja menetelmiä, tulee vääjäämättä luoneeksi monipuolista sisältöä — yhteisöllinen oppiminen tapahtuu monipuolisuuden tarjoamassa viitekehyksessä. Tämän tutkimuksen aineistossa yhdessä soittaminen, laulaminen, kuunteleminen, säveltäminen ja improvisointi nousivat keskeisiksi yhteisöllisen oppimisen muodoiksi. Itsestään monipuolisuus ja yhteisöllisyys eivät kuitenkaan kietoudu yhteen, vaikka esimerkiksi Minna Muukkonen (2010, 227) väitöskirjassaan toteaa, että “monipuolisuus on koulun musiikinopetuksessa itsestäänselvyys”. Muukkonen tosin tutki yläkoulun aineenopettajien näkemyksiä musiikinopetuksesta, joten lähtökohdat ajatukselle voivat olla hieman erilaiset kuin alakoulun musiikinopetuksessa, jossa musiikkia ei aina opeta aineenopettaja (kts. Juntunen 2017). Monipuolisen yhteisöllisen oppimisen saavuttaminen vaatii tämän tutkimuksen aineiston valossa opettajalta osaamista, kiinnostusta ja perehtyneisyyttä. On helppoa ajatella yhteisöllisyyden tapahtuvan musisoinnin kautta, jolloin tuntisisältö jää valitettavan yksipuoliseksi, vaikka ohjelmistovalinnoilla pyrkisikin mahdollisimman monipuolisesti esittelemään erilaisia musiikkityylejä ja -kulttuureita.

Monipuolisuus musiikissa on kuitenkin peruskoulun edetessä kehittyvä, ja esimerkiksi toimintatavat ja ohjelmistot kehittyvät ja muuntuvat siirryttäessä 1–2 vuosiluokilta vuosiluokille 3–6 ja 7–9 (POPS 2014, 141–142, 263–264 & 422–423). Siksi tämä tutkimus aineistonsa perusteella ei anna ainoaa tai muuttumatonta vastausta tavoista toteuttaa monipuolisuutta. Ja siitä syystä johdannossa viittaamiini omiin kokemuksiin musiikintuntien monipuolisuudesta, tai oikeastaan niiden yksipuolisuudesta, pohjaten tutkimus ei antanut täysin tyydyttävää vastausta. Omat havainnot, joita olen tehnyt ammattiopintojeni aikana musiikinopetusta eri asteilla seurattessani tai opettaessani, ovat olleet varsin kirjavia ja tuoneet esiin sen, että vaikka musiikinopetus on toisaalta vuosien saatossa monipuolistunut, siinä on alueellisia, tai jopa kuntien sisäisiä eroja (mm. Juntunen 2017). Tähän selityksenä on resurssien riittämättömyys ja musiikinopettajien erilaiset koulutustaustat (emt., kts. myös Partti 2016, 17–18). Tämä on koulutuspoliittinen haaste ja sen ratkaisuun toivoisi päättäjiltä kaukonäköisyyttä päätöksentekoon.

Esitettyäni kritiikkiä varsinkin musiikinopetuksen ohjelmistollista monipuolisuutta kohtaan on tarpeen tuoda esiin toisenlainen näkökulma, jonka Minja Koskela väitöskirjassaan

populaarimusiikin opetuksesta esittää. Koskela (2022, 70) ”tunnustaa populaarimusiikin opetuksen positiiviset ulottuvuudet” ja mitä se aikaansaa oppilaissa. Populaarimusiikin käyttö opetuksessa on esimerkiksi mahdollistanut soitto- tai laulutaidollisesti eri lähtökohdista tulevien oppilaiden yhtäläisen osallistumisen musisointihetkiin. Sen takia oppilaiden kokemukset pitäisi ottaa tarkemmin huomioon. (Koskela 2022, 70.)

Monipuolisuuden voisi aineiston pohjalta määritellä toisaalta myös yhteisen ja yhtäläisen artefaktin kautta — kaikki osallistuvat, kaikki tekevät ja kaikille tarjotaan tasavertaiset mahdollisuudet monipuoliseen osallistumiseen. Havainnoinnin kohteena olleen luokan kaikki oppilaat tekivät opettajansa ohjauksessa yhteisöllisen toiminnan siivittäminä samoja asioita. Taitotasoistaan riippumatta oppilailla oli samat edellytykset osallistua musiikintuntien toimintaan. Edellä mainittujen päätelmien perusteella monipuolisuuden voi aineiston pohjalta määritellä kolmen teeman kautta: 1) toiminnallisen, 2) sisällöllisen ja 3) yhteisöllisen, jotka lähtökohtaisesti ovat kaikki huomioitavissa opetuksessa samanaikaisesti. Toiminnallinen monipuolisuus jakaa praksiaalisen musiikkikasvatuksen ajatuksen musiikillisten käytäntöjen kautta oppimisesta (mm. Elliott 1995). Sisällöllisellä monipuolisuudella taas on esteettisen musiikkikasvatuksen piirteitä, jossa musiikilliset sisällöt määrittelevät opetusta (Heimonen & Westerlund 2008, 177). Yhteisöllinen monipuolisuus lähtee yhtäläisen, sosiaalisen toiminnan lähtökohdista. Saman tunnin aikana voidaan siis opiskella eri toimintatapojen (kuten laulaminen, soittaminen, improvisointi ja kuunteleminen) kautta sisällöllisesti monipuolisesti (esimerkiksi laulaa ja soittaa suomalaista kansanlaulua ja siihen yhdistettynä kuunnella kansanlaulusta ammentavaa aikamme musiikkia) niin, että kaikki osallistuvat tunnin eri osa-alueisiin tasavertaisesti.

Luvun loppuun haluan tuoda esiin tutkimuksen toisen ”teorian”, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden, pohjalta nousseita ajatuksia musiikinopetuksen kehityksestä, koska sillä on osaltaan voinut olla vaikutusta musiikinopetuksen sisällöllisiin haasteisiin. Vanhoja ja uusia opetussuunnitelmia vertailtaessa (kts. tarkemmin luku 2.4) on sisällön monipuolisuudessa havaittavissa jonkinasteista tyypistymistä. Aikaisempien opetussuunnitelmien tarkkuus muun muassa sisällönkuvauksissa, pois lukien huomattavan paljon muita suppeampi vuoden 1994 opetussuunnitelman sisältö, voi sanoa olevan nykyistä opetussuunnitelmaa selkeämpää (POPS 1994, 97–98; kts. myös Muukkonen 2010, 81–82). Toisaalta nykyinen opetussuunnitelma antaa opettajalle enemmän tulkinnanvaraa sisältöjen suhteen, minkä voi ajatella olevan uuden opetussuunnitelman vahvuus ja heikkous. Aiemmat opetussuunnitelmat, varsinkin kaksi ensimmäistä perusopetuksen opetussuunnitelmaa (POP 70; POP 85), ovat seikkaperäisyydellään ja tarkkuudellaan sanelleet

vahvasti opetuksen sisältöä ja tuntisuunnittelua. Nykyinen opetussuunnitelma voi luoda haasteita riittävän monipuolisen mutta samalla opetussuunnitelman sisältöjä ja tavoitteita noudattavan lukuvuosisuunnitelman rakentamisessa varsinkin vastavalmistuneille opettajille, sillä opetussuunnitelmassa ei määritellä tarkkoja sisältöjä opetukseen (mm. Partti 2016, 18). Se jättää aika suuren vapauden mutta myös vastuun opetuksen sisällöstä opettajalle. Kaikesta huolimatta nykyinen opetussuunnitelma oppilaslähtöisyyttä ja yhteisöllisyyttä korostaessaan näyttäytyi aineistonkin valossa toimivana ja oppilaita palvelevana (POPS 2014).

6.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei pysty arvioimaan ainoastaan yhdellä tietyllä tavalla, mutta luotettavuutta voi tarkistaa tutkimuksen vaiheiden mukaisesti etenevien tarkistuslistojen avulla (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131, 135–138). Olen pyrkinyt tutkimusta tehdessäni noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimukselta vaadittavia ominaisuuksia, kuten huolellisuutta ja tarkkuutta, ja lisäksi olen esitellyt aineistoni totuudenmukaisesti (TENK 2012, 6). Sekä havainnointi-, että haastatteluaineiston esittelyssä tavoitteenani on ollut mahdollisimman tarkasti tuoda esiin tapahtumat niin kuin ne ovat tapahtuneet ja tutkittavan opettajan ajatukset niin kuin hän on ne kertonut (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189). Tämän kaiken olen tehnyt ollen kuitenkin koko ajan tietoinen siitä, että olen saattanut tutkijana “vaikuttaa saatavaan tietoon jo tietojen keruuvaiheessa” (emt.). Tutkimuksen kohteena olleen opettajan valinnan taustoja olen esitellyt tulosluvun alussa (kts. luku 5.1). Olin kertonut tutkimuksen kohteena olleelle opettajalle ennen tutkimuksen alkua tutkimukseni kohteen, tarkoituksen ja mistä näkökulmasta aihetta ensisijaisesti tutkin. Opettaja tiesi siis olevansa pääasiallisen tutkimuksen kohteena ja loi sovitulle ajanjaksolle sijoittuneille musiikintunneille tutkimukseni aihetta tukevan kokonaisuuden. Haastattelujen ja seuraamieni tuntien myötä sain kuitenkin käsityksen, että opettajan tapa opettaa on lähtökohtaisesti aineiston tulosten kaltaista. Siksi opettajan tarjoamaa aineistoa voi pitää saatujen tulosten valossa luotettavana. Laadullisessa tutkimuksessa olennaista on, että tutkimuksen kohteena olevilla henkilöillä on kattavasti tietoa tai kokemusta tutkittavasta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87–88). Kyseinen opettaja vastasi molempia edellä mainittuja kriteereitä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on otettava huomioon tutkijan taustan vaikutus siihen, miten hän aineistoa kerää ja analysoi. Laadullinen tutkimus ymmärtää tutkijan mahdollisuuden toimia täysin puolueettomana. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.)

Haastattelut toisena aineistonkeruumenetelmänä tukivat havainnointien luotettavuutta ja jäsensivät aineiston analyysivaiheessa kerättyä materiaalia. Havainnointien aikana pyrin kirjaamaan asioita kuvailevasti mutta niin objektiivisesti kuin mahdollista.

Aiheen rajaaminen tutkimuskysymyksiä vastaamaan onnistui mielestäni hyvin, vaikka yhteisöllinen oppiminen painottui sekä aineistossa, että tulosten esittelyssä monipuolisuutta enemmän. Monipuolisuus oli aineistossa hyvin usein sidoksissa yhteisölliseen oppimiseen. Tutkimuksen aikana haasteeksi nousi ajoittain aiheen rajaus, sillä aineistoa analysoidessa löytyi mielenkiintoisia asioita tai ilmiöitä, joihin olisi halunnut tarttua, mutta jotka piti rajata pois, jotta aineisto vastaisi nimenomaan tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94.)

Tutkielman aineiston laajuus ja havainnointikertojen pienehkö lukumäärä eivät antaneet vielä kovin kattavaa käsitystä tai tarpeeksi vertailupohjaa tutkittavan aiheen eri osa-alueista. Varsinkin monipuolisuuden kattavampi tarkastelu olisi vaatinut enemmän havainnointikertoja tai niiden olisi pitänyt olla pidemmällä aikavälillä, esimerkiksi muutamien kuukausien, yhden lukukauden tai jopa lukuvuoden aikana. Toisaalta pidempi seuranta-jakso ja suurempi havainnointikertojen määrä olisivat tehneet maisterin tutkielmasta turhan laajan ja vaikeammin rajattavissa olevan kokonaisuuden. Laadullisen tapaustutkimuksen ei ole tarkoitus tarjota yleistettävää tietoa, liioin tutkimustulosten ei oleteta vastaavan täsmälleen yleistä käsitystä tutkimuksen aiheesta (Anttila 2005, 287). Havainnointitutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan “edustavuuden” ja “tarkkuuden” käsitteillä, joihin liittyy “havainnoinnin harhattomuus ja täsmällisyys” (emt., 291). Harhattomuus on onnistunut, kun ajatellaan, että erehdyksiä ei ole voinut syntyä. Huolellinen ja yksityiskohtainen havaintojen kirjaaminen optimoi niiden täsmällisyyttä. (emt. 291.) Havaintomuistiinpanoni olivat kattavat ja havainnoin tarkasti tunti-ilanteita tutkimuksen kohteen sekä tutkimuskysymykset huomioiden.

Olen aiemmin tässä tutkimuksessa tuonut esiin oman kiinnostukseni tutkittavaa aihetta kohtaan (kts. luvut 1 ja 6.1) ja se kumpuaa omakohtaisista kokemuksista. Tutkimuksen kohteen valikoituminen ensimmäisen vuosiluokan oppilaisiin muutti hieman omia alkuperäisiä olettamuksiani eritoten monipuolisuuden määrittelyn osalta. Heidän kohdallaan esimerkiksi eri soittimien hallinta oli vielä alkutekijöissä, joten yhdessä soittaminen rajautui rytmisoitinten sekä ksylofonin tai kellopelin soittamiseen. Tutkimuksen edetessä olen vielä vahvemmin oivaltanut monipuolisuuden olevan muutakin kuin eri soitinten soittotaidon ja niiden myötä erilaisiin musiikkityyleihin tutustumista. Toinen asia, jota

pohdin ennen tutkimusaineiston keräämistä, oli nykyisen opetussuunnitelman vertailtavuus, sillä se oli ollut tutkimusaineistoa kerättyä käytössä vain vajaat kaksi lukuvuotta (POPS 2014, 3). Tämä siitä syystä, että määrittelin opetuksen monipuolisuutta opetussuunnitelman viitekehyksessä. Oletuksenani oli, että silloin vielä varsin uuden opetussuunnitelman opetukselliset tulokset eivät olleet täysin nähtävissä. Aineiston myötä osoitautui, että tutkimuksen kohteena ollut opettaja oli hyvin perillä opetussuunnitelman sisällöstä sekä tavoitteista ja vaikutti monessakin suhteessa olevan “aikaansa edellä”, joten koin monipuolisuuden peilaamisen opetussuunnitelman kautta täysin mahdolliseksi.

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Musiikinopetus on aina tärkeää, ja siksi sen tutkiminen oikeastaan miltä kannalta tahansa on tärkeää, erityisesti mikäli se palvelee musiikinopettajien työtä ja musiikinopetuksen kehitystä. Tätä tutkimusta olisi kiinnostava laajentaa pidemmällä aikavälillä tapahtuvaksi, esimerkiksi vähintään yhden lukuvuoden ajaksi, mutta oppilaan kehityksen kannalta olisi hyvin kiinnostavaa tutkia saman luokan kehitystä koko alakoulun ajan ensimmäiseltä vuosiluokalta kuudennelle. Tässä toivottavaa olisi musiikinopettajan pysyminen samana, jotta opettajan roolin kehitystä voitaisiin tutkia samalla tavalla. Tutkimuksen tavoitteena voisi olla selvittää miten oppilaan kehitysprosessi vaikuttaa oppimiseen sekä oppimistapoihin ja millainen opettajan rooli tämän kehityksen taustalla on (mm. Bruner 1960, 33–54). Näin laajalla tutkimuksella voitaisiin saada tapaustutkimuksestakin kattavaa ja yleistettävissä olevaa tietoa.

Tässä tutkimuksessa painopiste oli opettajan roolin tutkimisessa, ja sitä tuki aineisto, joka oli havainnoinnin lisäksi kerätty haastattelemalla opettajaa. Jatkotutkimusaiheena voisi olla yhteisöllisen oppimisen tutkiminen oppilaan näkökulmasta ja miten hän kokee yhtäällä yhteisöllisen oppimisen, ja toisaalla monipuolisen musiikinopetuksen tukevan hänen oppimisprosessiaan. Tällainen tutkimus luotettavuuden saavuttamiseksi voisi olla hedelmällisempää toteuttaa se hieman vanhemmille oppilaille, esimerkiksi alakoulun 5–6 vuosiluokan oppilaille, tai yläkoulun oppilaille, kuten Muukkonen (2010, 234) toteaa tutkimuksensa yhteydessä jatkotutkimusaiheita pohtiessaan.

Haluaisin jatkaa tutkimuksen työstämistä nimenomaan opetuksen monipuolisuuden näkökulmasta, sillä tässä tutkimuksessa painopiste oli enemmän yhteisöllisessä oppimisessä osittain teoreettisen viitekehyksen ja osittain kerätyn aineiston sanelemana. Muutaman vuoden päästä otettaneen käyttöön uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet,

mikäli opetussuunnitelman päivitys tapahtuu edelleen kymmenen vuoden sykleissä (vrt. POPS 1994, POPS 2004, POPS 2014). Uusi opetussuunnitelma luo taas uuden alustan tutkimukselle opetuksen sisällön määrittelyn kautta. Sen avulla voisi tutkia, miten opetussuunnitelman määrittelemä monipuolisuus toteutuu musiikinopetuksessa.

Tutkiessa monipuolisen musiikin opetuksen toteutumista koulutuspoliittinen näkökulma nousee vahvasti esiin. Olen tämän tutkielman kirjoittamisen aikana toiminut musiikinopettajan sijaisena sekä ala- ja yläkoulun, että lukion puolella eripituisia jaksoja ja nähnyt hyvin vaihtelevia luokkahuoneita, välineitä, soitinvalikoimaa ja resursseja. Koin osassa kouluja haastavaksi rakentaa monipuolista sisältöä, jos esimerkiksi tarjolla oleva soitinvalikoima juuri ja juuri riitti koko luokalle. Toisaalta haaste saattoi olla myös yhteisöllisyyden luomisessa, jos koulun musiikinopetukseen tarkoitettu tila oli niin pieni, että koko luokka ei mahtunut sinne kunnolla. Koulutuspoliittinen näkökulma tulee esiin siis käytettävissä olevan resurssin määrässä ja sen jakautumisessa mutta myös pätevien opettajien palkkauksessa. ArtsEqualin toimenpidesuositus (Juntunen 2017) laadukkaana musiikinopetuksen tarjoamisesta peruskouluissa sisälsi kohdat, joissa ehdotettiin ainoastaan musiikin aineenopettajien, tai alakoulun vuosiluokilla 3–6 vähintään musiikin sivuaineopinnot suorittaneiden opettajien palkkaamista musiikinopettajan tehtäviin. Juntusen toimenpidesuosituksista voi tarkastella myös historiallisessa kontekstissa — kansakouluaikaan laulutaito oli arvostettua ja yksi opettajankoulutusseminaarin pääsyvaatimuksista, minkä vuoksi laulutaidottomien oli vaikea, tai jopa mahdoton päästä opettajankoulutusseminariin, saati opettajaksi (Pajamo 2009, 32). Näihin ajatuksiin pohjautuen monipuolista musiikinopetusta voisi tutkia vielä tarkemmin koulutuspoliittisessa viitekehyksessä.

Unelmamusiikintunneilla oppilaat soittaisivat tavallisimpien bändisoitinten ja tutuimpien musiikkityylien lisäksi esimerkiksi Boomwhackerseillä sovitusta *Vivaldin Vuodenajoista*, sambasovitusta *Sinisiä, punasia ruusunkukkia* -kansanlaulusta, tai vaikka kanteleella ja nokkahuilulla suosituimpia populaarimusiikin hittejä — rikotaan rajoja, kokeillaan rohkeasti uutta, tarjotaan oppilaalle mahdollisuuksia innostua millaisesta musiikista tahansa osallistavassa ja yhteisöllisessä ympäristössä. Osallistuminen ja kokeminen voivat olla juuri ne tavat, joilla oppilaalle voidaan tarjota eväät elinikäisen musiikkisuhteen syntymiseen.

Lähteet

- Alasuutari, P. 1994 Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino
- Anttila, P. 2005. Ilmaisui, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: AKATIIMI Oy
- ArtsEqual. 2021. Saatavilla <<https://sites.uniarts.fi/fi/web/artsequal/etusivu>> (Viitattu 26.3.2021)
- Bartlett, F. C. 1932. Remembering — A study in experimental and social psychology. Lontoo: Cambridge University Press
- Bruner, J. S. 1960. The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press
- Bruner, J. 1996. The Culture of Education. Cambridge: Harvard University Press
- Dewey, J. 1897. My Pedagogic Creed. Teoksessa John Dewey on Education. Archambault, R. D. (toim.) 1964. Chicago: The University of Chicago Press
- Dewey, J. 1900. The School and Society. Uudelleenpainos 1956 julkaisussa The Child and the Curriculum — The School and Society. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. 1902. The Child and the Curriculum. Uudelleenpainos 1956 julkaistussa The Child and the Curriculum — The School and Society. Chicago: The University of Chicago Press
- Dewey, J. 1938. Experience and Education. Uudelleenpainos 2015. New York: Free Press
- Elliott, D. J. 1995. Music Matters — A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Julkaisussa Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 2/2000, 84–98.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen — Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WS Bookwell Oy
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä — Matkaopas opettajille. Porvoo: WS Bookwell Oy

- Halila, A. 1949a. Suomen kansakoululaitoksen historia I — Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty. Turku: Uuden Auran Osakeyhtiön Kirjapaino
- Halila, A. 1949b. Suomen kansakoululaitoksen historia II — Kansakouluasetuksesta piirijakoon. Turku: Uuden Auran Osakeyhtiön Kirjapaino
- Halonen, E. 2021. Melodinen myötätunto — Yhteisöllisyys neljän kuudesluokkalaisen kuvaamana musiikkiluokalla. Maisterintutkielma, Sibelius-Akatemia
- Hannonen, A. 2021. “Yhessä ku me soitetaan niin tää kuulostaa tältä biisiltä” — Tapaustutkimus alakoululuokan yhteisöllisyydestä musiikkiprojektin aikana. Maisterintutkielma, Sibelius-Akatemia
- Heimonen, M. & Westerlund, H. 2008. Musiikkikasvatuksen filosofia: Yhteisöllisiä näkökulmia. Teoksessa Johdatus musiikkifilosofiaan. Huovinen, E. & Kuitunen, J. (toim.). Tampere: Vastapaino
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu — Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1999. Johdatus kasvatustieteeseen. Juva: WSOY
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2018. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Iisalo, T. 1989. Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava
- Juntunen, M-L. 2017. Oppilaan yhdenvertainen oikeus laadukkaaseen musiikinopetukseen peruskoulussa on turvattava. ArtsEqual. Saatavilla <https://www.artsequal.fi/documents/14230/0/PB_musiikinopetus_peruskoulussa/d8e8ee0c-c259-46f6-a352-21e87553defb> (Viimeisin viittaus 20.8.2022)
- Kajava, K. 1957. John Dewey ja hänen kasvatustieteensä. Teoksessa Koulu ja yhteiskunta. Dewey, J. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otavan kirjapaino
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia — Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Juva: WS Bookwell Oy

- Kolb, D. A. 2015. *Experiential learning — Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Pearson Education
- Koskela, M. 2022. *Democracy through pop? — Thinking with intersectionality in Popular Music Education in Finnish schools*. Helsinki: Unigrafia Oy
<https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7580/Koskela%20Minja_Democracy%20through%20pop.%20Thinking%20with%20intersectionality%20in%20Popular%20Music%20Education%20in%20Finnish%20schools_Sibebius%20Academy_2022_Studia%20Musica.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Viimeisin viittaus 20.8.2022)
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka — Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Vastapaino
- Laes, T. 2006. *Muuttuva musiikkikasvatus — Sosiokulttuurinen kritiikki musiikkikasvatuksen oppimiskäsityksiin*. Maisterintutkielma, Sibelius-Akatemia
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. *Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria*. Teoksessa *Tapaustutkimuksen taito*. Laine, Bamberg & Jokinen (toim.) Helsinki: Yliopistopaino
- Lampinen, O. 2000. *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Tampere: Tammer-Paino Oy
- Lappalainen, A. 1985. *Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen*. Rauma: Oy Länsi-Suomen kirjapaino
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning — Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lexia 2021. *Uusi kansallinen tietosuojalaki tarkentaa henkilötietojen käsittelyyn liittyviä velvoitteita*. <<https://www.lexia.fi/fi/uusi-kansallinen-tietosuojalaki/>> (Viitattu 27.12.2021)
- Mead, G. H. 1934. *Mind, Self and Society — from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press

- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? — Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. Julkaisussa *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatus-tieteellinen aikakauslehti* 2/1998, 84–97
- Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos — Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. Helsinki: Hakapaino Oy
- Nikkanen, H. & Westerlund, H. 2009. Musiikkiesitys yhteisöllisen koulukulttuurin rakentajana. Deweyn demokraattiset kasvatusperiaatteet perusopetuksen musiikkikasvatuksessa. *Musiikki* 1, 27–39
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2019. Koulutuksen rahoitus kuntoon. Saatavilla <<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2019/koulutuksen-rahoitus-kuntoon/>> (Viitattu 25.3.2021)
- Pajamo, R. 2009. Laulusta tulee kansakoulun pakollinen oppiaine. Teoksessa *Musiikkikasvatus — Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.). Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y., 31–49
- Partti, H. 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Finnish journal of Music Education* 19, 1, 8–28
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa *Musiikkikasvattaja — Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Juntunen, M-L., Nikkanen H. M. & Westerlund, H. (toim.). Juva: PS-kustannus, 54–70
- Pekkarinen, T. & Uusitalo, R. 2012. Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. *Kansantaloudellinen aikakauskirja* 2/2012, 128–139. Saatavilla <<http://www.taloustieteellinenyhdistys.fi/images/stories/kak/KAK22012/kak22012pekkarinen.pdf>> (Viitattu 6.5.2018)

- Perusopetuslaki. 1998. 628/1998 <<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>> (Viitattu 5.5.2018)
- POP 70. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Valtion painatuskeskus
- POP 85. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus
- POP 87. Peruskoulun opetuksen opas: musiikki. Helsinki: Valtion painatuskeskus
- POPS 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet. Helsinki: Opetushallitus
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet. Helsinki: Opetushallitus. <http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf>. (Viimeisin viittaus 20.8.2022)
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1997. Oppiminen ja koulutus. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1 kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 28.12.2021)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 2.2.2017.)
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY

- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina — ja mitä muut voivat siitä oppia.
Latvia: Jelgava Printing House
- Suomi, H. 2009. Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa Musiikkikasvatus — Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.). Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura - FiSME r.y., 67–89
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27/2, 4–13
- Sipola, U. 2012. Yhteisöllisyys musiikinopetuksessa — Alakoulun opettajien pedagogisia ratkaisuja yhteisöllisyyden näkökulmasta. Maisterintutkielma, Jyväskylän yliopisto
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy
- TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla <https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf>. (Viitattu 14.4.2021.)
- Tenkku, L. 1996. Luova ote musiikinopetukseen. *Musiikkikasvatus* vol. 1, no. 2, 46–52
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena — Konstruktivistisen oppimiskäsitteksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy
- Valtioneuvoston asetus 2001. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001 <<https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435>> (Viitattu 4.3.2021)

- Valtioneuvoston asetus 2018. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 6 §:n muuttamisesta 793/2018 <<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180793>> (Viitattu 9.3.2021)
- von Glasersfeld, E. 1995. Radical Constructivism — A Way of Knowing and Learning. King's Lynn: Biddles Short Run Books
- Wallenius, T. 2018. "Parasta oli kun saatiin tehdä yhdessä" — yhteisöllisten musiikin oppimisen tapojen tarkastelua lukion sävellystehtävissä. Maisterintutkielma, Sibelius-Akatemia
- Wenger, E. 1998. Communities of practice — Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press