

**” TÄYTYY YRITTÄÄ OMALTA PIENELTÄ
OSALTAAN ESTÄÄ OMAN KULTTUURIN RAPPIO!”**

- Suomalainen kansanmusiikki perusopetuksessa opettajien kertomana

Tutkielma

kevät 2010

Anu Lindström

Sibelius-Akatemia

”TÄYTYY OMALTA PIENELTÄ OSALTAAN ESTÄÄ OMAN KULTTUURIN RAPPIO!”

- Suomalainen kansanmusiikki perusopetuksessa opettajien kertomana 149

Tekijän nimi

Anu Lindström

Koulutusohjelman nimi

Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma

Lukukausi

kevät 2010

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten suomalainen kansanmusiikki on esillä perusopetuksessa, miten opettajat suhtautuvat sen opetukseen ja miten opetussuunnitelma opettajien näkökulmasta huomioi suomalaisen kansanmusiikin.

Tutkimuksen teoriaosuudessa luodaan katsaus suomalaisen kansanmusiikin määrittelyyn. Tutkimusta varten on myös tehty kooste sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista että eri opettajankoulutuslaitosten ja korkeakoulujen opettajien musiikin opetuksen opetussuunnitelmien sisällöistä suomalaisen kansanmusiikin näkökulmasta. Musiikkimaun ja musiikkikäsitusten käsitteitä on näiden lisäksi tarkasteltu teoriakatsauksessa.

Tutkimus suoritettiin keväällä 2009 internet-kyselylomakkeella, johon vastasi yhteensä 50 opettajaa jokaisesta maakunnasta Ahvenanmaata lukuun ottamatta. Tutkimusjoukkoon kuuluu sekä luokan- että aineenopettajia. Tutkimuksen aineisto analysoitiin teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä. Tutkimus on luonteeltaan kuvaileva kvalitatiivinen tutkimus, jossa on apuna käytetty kuvailevia tilastoja.

Tuloksissa tuli esille, että opettajat opettavat suomalaista kansanmusiikkia keskimäärin 4-6 tuntia lukuvuodessa. Opettajien tuntien sisällöt vaihtelevat vain laulun käyttämisestä aina tanssin ja improvisoinnin hyödyntämiseen. Opettajat kokevat opettajan oman innostuneisuuden olevan merkittävää oppilaiden asenteille. Opettajista kolmasosa kokee kansanmusiikin omaksi alakseen. Opettajien oma musiikkimaku ja -käsitys vaikuttavat siihen, mitä musiikkia he valitsevat oppitunneille. Opettajien vastauksista on myös havaittavissa hierarkkisen ja autonomisen musiikkikäsitteen piirteitä.

Opettajien mielestä suomalaisen kansanmusiikin opetus on tärkeää ja suomalainen kulttuuriperintö periytyy sukupolvelta toiselle juuri suomalaisen kansanmusiikin avulla.

Hakusanat

suomalainen kansanmusiikki, perusopetuksen opetussuunnitelma, opettajankoulutus, musiikkikäsitys, musiikkimaku

SISÄLLYS

1 ”MIELENI MINUN TEKEVI” – johdanto.....	5
2 ”VAIN PIENI KANSANLAULU?” – suomalainen kansanmusiikki	7
2.1 Suomalaisen kansanmusiikin määrittelyä.....	7
2.2 Suomalaisen kansanmusiikin tunnuspiirteet	10
2.2.1 Kansanmusiikin laulusävelmiä	10
2.2.2 Kansanmusiikin soitinsävelmiä ja -soittimia	12
2.3 Suomalaisen kansanmusiikin nykypäivästä.....	13
3 ”KOSKA MEITÄ KÄSKETÄÄN” – kansanmusiikki opetussuunnitelmassa	15
3.1 Opetussuunnitelma käsitteenä.....	15
3.2 Suomalainen kansanmusiikki opetussuunnitelmassa.....	18
4 ”EN VOI SUA UNHOITTA POIES” – kansanmusiikki perusopetuksessa	23
4.1 Kansanmusiikki musiikin opetuksessa	23
4.2 Musiikin opetuksen ongelmakohtia ja haasteita	30
4.3 Suomalaisen kansanmusiikin opetus tutkimuksissa.....	35
5 ”VALISTUS ON VIRITETTY, JÄRKI HYVÄ HERÄTETTY” – kansanmusiikki opettajankoulutuksessa	38
5.1 Luokanopettajien kansanmusiikin opinnot opettajankoulutuksessa	39
5.2 Aineenopettajien kansanmusiikin opinnot koulutuksessa	47
6 ”ARVON MEKIN ANSAITSEMME” – musiikkikäsitukset ja musiikkimaku	52
6.1 Musiikkikäsitukset	52
6.1.1 Hierarkkinen musiikkikäsitys	52
6.1.2 Autonominen musiikkikäsitys	55
6.1.3 Kulttuurinen musiikkikäsitys	56
6.2 Musiikkimaku	58
6.2.1 Musiikkimaun määrittelystä	58
6.2.2 Musiikkimaun synnystä ja muutoksesta	63
7 ”KALLIOLLE KUKKULALLE, RAKENNAN MINÄ MAJANI” – tutkimuksen toteutus.....	66
7.1 Tutkimusongelmat	66
7.2 Tutkimusotteesta ja -tyypistä	67
7.3 Tutkimuksessa käytetty mittari ja sen luotettavuus	70
7.4 Tutkimusjoukko ja tutkimuksen toteutus.....	73
7.5 Aineiston analysointi	75

8 ”KERRO, KÄTKETKÖ MAAILMOITA” – tuloksista	79
8.1 Suomalaisen kansanmusiikin opetus opettajien kertomana	79
8.1.1. Suomalaisen kansanmusiikin opetus musiikintunneilla perusopetuksessa.....	79
8.1.2 Opettajien näkemys oppilaiden asennoitumisesta ja tietämyksestä.....	89
8.1.3. ”Minä suomalaisen kansanmusiikin opettajana” – opettajien näkemyksiä	93
8.2 Opettajien omien taustojen merkitys suomalaisen kansanmusiikin opetukseen.....	96
8.2.1 Opettajien musiikkimaku ja - käsitykset.....	97
8.2.2 Opettajien koulutustaustan ja harrastusten merkitys opetustyöhön.....	114
8.3 Opetussuunnitelmat opettajien arjessa.....	117
9 ”AIVONI AJATTELEVI” – tulosten tarkastelu ja pohdinta.....	123
LÄHTEET.....	131
LIITTEET	145

1. ”Mieleni minun tekevi” – johdanto

Musiikkijuhlat ja -festivaalit ovat osa suomalaista kulttuurielämää. Myös kansanmusiikki nousee esille kesäisillä festivaaleilla, kun Rääkkylä ja Kaustinen sekä monet muut paikkakunnat antavat kansanmuusikoille niin Suomesta kuin muualtakin mahdollisuuden esitellä taitojaan ja musiikkiaan. Festivaalien ulkopuolella, tavallisessa arjessa suomalaiseen kansanmusiikkiin on vaikeampaa törmätä, jos sitä ei aktiivisesti etsi.

Suomalaista kansanmusiikkia ei useinkaan soiteta radiossa tai televisiossa. Nyt tilanne on toinen. Yleisradion tv-kanava Teema on tammikuussa 2010 aloittanut viisiosaisen ”Etno Is Happening”- sarjan, jossa kerrotaan kansanmusiikin nykytilasta. Tämän lisäksi Teemalla esitetään Heikki Laitisen käsikirjoittama ja Mirja Metsolan ohjaama ”Musiikin muisti - kansansoitinvideoita” -sarja. (Etno is happening 2009, Musiikin muisti – kansansoitinvideoita 2009.) Suomalainen kansanmusiikki on nousemassa jälleen esille, mutta mikä on sen tilanne perusopetuksessa?

Tutkin edellisessä pro gradu-tutkielmassani perusopetuksen 9.luokkalaisten asennoitumista suomalaiseen kansanmusiikkiin sekä heidän tietämystään siitä. Tutkimusjoukossa oli sekä Turun seudulta että Etelä-Pohjanmaalta niin musiikkiluokan kuin yleisopetuksenkin oppilaita. Tuloksissa huomattiin, että moni oppilaista ei kunnolla tiennyt, mitä on suomalainen kansanmusiikki. He eivät myöskään kyenneet nimeämään suomalaisia kansanlauluja tai siinä käytettäviä soittimia. Musiikkiluokkalaisten tiedot olivat vain hieman paremmat. Asennoituminen suomalaiseen kansanmusiikkiin oli kaksijakoista: monet oppilaat ymmärsivät kansanmusiikin tärkeyden ja sen merkityksen suomalaisessa musiikkikulttuurissa, mutta nuoret kokivat, etteivät itse haluaisi kansanmusiikkia harrastaa tai käydä tilaisuuksissa, joissa kansanmusiikkia esitetään. (Lindström 2007.)

Tutkielmani tulokset herättivät mielenkiintoni perehtyä asiaan lisää. Jos tämä on oppilaiden kokemus kouluopetuksesta suomalaisen kansanmusiikin osalta, miten opettajat suhtautuvat asiaan? Hyvösen (2006, 50) mukaan taito- ja taideaineet menettävät jatkuvasti asemaansa koulumaailmassa, ja tuntimäärät vähenevät. Kuinka opettajat kokevat yhden musiikin osa-alueen opettamisen vähäisellä tuntimäärällä, erilaisilla koulutustaustoilla, erilaisissa

opetusolosuhteissa? Miten he itse suhtautuvat suomalaiseen kansanmusiikkiin ja ennen kaikkea sen opetukseen?

Tämän tutkimuksen aihe on sikäli ajankohtainen, että parhaillaan keväällä 2010 on meneillään tuntikehyskeskustelu, jossa päätetään myös taito- ja taideaineiden tulevista tuntimääristä (Opetushallitus: Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistaminen 2010.) Toisaalta kouluja lakkautetaan, opettajia on lomautettuna ja koulujen arjet ovat tuntikehyskeskustelun lisäksi monessa myllerryksessä. Näillä tapahtumilla on varmasti vaikutusta musiikin opetukseen luokkakokojen suurenemisen myötä. Mikäli tuntikehyksessä taito- ja taideaineiden tuntimäärää ei lisätä, opettavat opettajat monessa koulussa tulevaisuudessa kerralla suurempia oppilasryhmiä pienellä tuntimäärällä, jolloin opettajan on taiteiltava rajallisten resurssien ja oppilaiden tietojen ja taitojen huomioimisen välillä.

Toisaalta myös Suomen lisääntyvä monikulttuurisuus tuo mielenkiintoa tähän tutkimukseen. Ympäri Suomen peruskoulujen oppilaista yhä useampi on kotoisin muualta, ja heille suomalainen kulttuuriperintö ja suomalainen kansanmusiikki ovat usein vieraita.

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään suomalaisten opettajien, luokanopettajien ja aineenopettajien, ajatuksia ja käsityksiä siitä, millaista on opettaa suomalaista kansanmusiikkia: minkälaisia opetusmenetelmiä opettajat käyttävät, millaisen vastaanoton suomalaisen kansanmusiikin opetus saa ja ennen kaikkea miltä heistä itsestään tuntuu suomalaisen kansanmusiikin opetus.

2 ”Vain pieni kansanlaulu?” – suomalainen kansanmusiikki

Suomalaista kansanmusiikkia tarkastellaan tässä tutkimuksessa koulun musiikinopetuksen yhtenä osana. Suomalaisen kansanmusiikin osuus teoriassa on oleellinen, jotta voidaan ymmärtää sen merkitys suomalaiselle kulttuurille ja nähdä se osana opetussuunnitelmaa. Tässä luvussa määritellään suomalaista kansanmusiikkia ja nostetaan esille sen tärkeimmät tunnuspiirteet sekä ne soittimet ja laulusävelmät, jotka ovat juuri kansanmusiikille ominaisia.

2.1 Suomalaisen kansanmusiikin määrittelyä

Kansan keskuudessa syntynyttä musiikkia on määritelty usein eri tavoin. Saunio (1987) toteaa, että kansanmusiikilla on aina niin aikaan kuin ympäristöönkin sidonnaisia merkityksiä. Tästä johtuen kansanmusiikille ei ole olemassa universaalia määritelmää. Nykyisin käytössä oleva kansanmusiikin ja kansanlaulun käsite ovat Saunion mukaan peräisin industrialismin alkamisen ajoilta, eli 1700-luvulta. (Saunio 1987, 48–49). Tieteen parissa ei enää ole haluttu määritellä kansanmusiikille yleistä määritelmää, vaan termi luodaan tilannekohtaisesti. Näin otetaan huomioon muun muassa se, että kansanmusiikin ja muun musiikin suhdetta ei voida määritellä yksiselitteisesti. Suomalaisen kansanmusiikin määrittelyn vaikeus tuodaan esille myös Suomalaisen kansanmusiikin tavoiteohjelmassa (1991), jossa todetaan määrittelyn olevan ongelmallista sekä Suomessa että muualla. Määrittelyn vaikeus lisääntyy, mitä lähemmäksi nykyaikaa tullaan. Määritelmää kansanlaulu on käytetty jo 1700-luvulla. Tällöin sillä tarkoitettiin kansan tuotetta, jolle ei voitu osoittaa yhtä tiettyä tekijää. (Kansanmusiikin keskusliitto 1991, 8–9.)

Käsityksemme siitä, mitä kansanmusiikki on, vaikuttavat aikaisempien tutkijoiden ja asiantuntijoiden kiinnostukseen kohteet. Ihmiset ovat musisoineet aina, mutta eivät ole itse tietoisesti kutsuneet musiikkiaan kansanmusiikiksi. Meidän aikaamme ovat säilyneet ennen kaikkea ne sävelmät, joista tutkijat ovat olleet kiinnostuneita. Vähemmän kiinnostaneet sävelmät ja kansanmusiikin ominaisuudet ovat voineet hävitä, sillä niitä ei ole tuotu esille

ja talletettu. Käsite kansanmusiikki on muotoutunut tutkijoiden kiinnostumisen herättyä, kun heidän oli saatava nimi kyseiselle ilmiölle. (Pekkilä 1990, 192–193.)

Ala-Könni (1986) määrittelee kansanmusiikin syntyvän ihmisten musiikillisesta ilmaisusta, joka periytyy primitiivisissä kulttuureissa sukupolvelta toiselle kuulonvaraisesti opittuna. Oppimisen helpottamiseksi on moderneimmissa kulttuureissa otettu käyttöön erilaiset äänitteet sekä nuottikirjoitukset. Kansanmusiikin tarkoitus on ollut olla ensisijaisesti käyttömusiikkia, jolla on ollut tarkoituksensa arjen askareissa. Vasta myöhemmin kansanmusiikki on alkanut olla pääasiallisesti viihdettä. (Ala-Könni 1986, 7–8.)

Tieteellisissä piireissä yhden kansanmusiikin määritelmän on vuonna 1955 luonut International Folk Music Council (IFMC), joka vuodesta 1981 on tunnettu nimellä International Council for Traditional Music (ICTM). Määrittelyssä korostuu erityisesti suullinen perinne, jatkuvuus, yhteisön suorittama valinne ja muuntelu. (Kansanmusiikin keskusliitto ry. 1991, 8.)

Kansanmusiikki ei nimestään huolimatta ole välttämättä ollut koko kansan musiikkia. Saunio (1987, 48–49) tuo esille Pulikowskin (1933) näkemyksen. Pulikowskin mukaan kansanmusiikki on yksinkertaisten ihmisten yksinkertaista musiikkia. Myös Laitinen (2003b, 11) kertoo teoksessaan kansanmusiikin olleen aiemmin selkeästi alemman kansanosan, eli niin sanotun työväestön musiikkia. Nämä lausunnot ovat varmasti aikasidonnaisia, ja esimerkiksi Pulikowskin aikaan yhteiskunnan luokkajaot ovat olleet voimakkaasti esillä. Tilanne ei ehkä ole ollut joka maassa sama, ja musiikki on voinut olla todella kaiken kansan musiikkia.

Aikaisemmin kansanmusiikilla oli selkeät käyttötilanteet, käyttäjät ja esiintyjät. Nykyisin nämä piirteet eivät auta kansanmusiikin määrittelyssä, vaan tärkeämmäksi seikaksi on noussut tyyli. Laitisen mukaan seuraavat tyylipiirteet kuvaavat kansanmusiikkia. Ensimmäisenä on musiikkimateriaali, jonka pohjalla tulisi olla paikallisia sävelmiä ja toisintoja. Toisena ovat soittotapa ja käytettävät soittimet. Nykyaikana paljon musiikkia on nuotinnettu, mutta nuotinnos ei kuitenkaan kerro sitä, miten kappale tulisi soittaa. Laitinen mainitsee myös kuuntelun, joka on tärkeä osa kansanmusiikin oppimista. Neljäntenä tyylipiirteenä olevien soinnutuksen ja sovituksen tulisi aina lähteä kansanmusiikista käsin. Viimeisenä on soittotyyli, jonka opettelemista Laitinen korostaa. Hänen mukaansa ensin

tulisi omata oikea soittotyyli ja vasta sitten tarttua sovituksiin. Ilman oikeaa soittotyyliä musiikki kadottaa kansanmusiikin olemuksensa ja näin myös kansanmusiikille olennainen perinteinen tyyli häviää. (Laitinen 2003b, 12–14.)

Saunio (1987, 49–51) esittelee Tibben ja Bonsonin (1981) yhteenvedon kansanmusiikista. He ovat listanneet ominaispiirteitä, jotka liitetään kansanmusiikkiin. Näitä ovat:

- 1) Staattisuus: kansanmusiikilla on tietynlainen säilyttävä luonne. Talonpoikaisväestön elintapojen katsotaan pysyneen aina näihin päiviin asti samanlaisina peltoineen ja karjoineen. Taidot tähän elämään välittyvät vanhemmille lapsille.
- 2) Oraalisuus: perintö kulkeutuu suullisesti sukupolvelta toiselle.
- 3) Subkulttuurisuus: kansanmusiikki ei ole yksi yhtenäinen kulttuuri, vaan on olemassa eri ryhmien kansanmusiikkia. Eri ammattiryhmillä, ikäryhmillä ja sukupuolilla on omanlaistaan kansanmusiikkia.
- 4) Regionaalisuus ja nationaalisuus: erilaiset paikalliset perinteet tulevat esille kansanmusiikissa ja voivat nousta tietyssä ajanjaksona hallitseviksi.
- 5) Funktionaalisuus: kansanmusiikki on pääosin syntynyt jotakin käyttötarkoitusta varten. Niitä on käytetty kehtolauluina, työssä, tanssimusiikiksi tai karjanhuhuilemiseen.
- 6) Anonyymius ja yhteisöllisyys: vaikka kansanmusiikillakin on aina säveltäjänsä, sitä ei kuitenkaan pidetä tärkeänä. Tärkeämpää on se, että kuulija voi samaistaa itsensä kansanmusiikin esittäjiin.
- 7) Autenttisuus: tekijän merkitys vähenee myös silloin, kun kansanmusiikin ajatellaan heijastelevan yhteisiä tunteja.
- 8) Muuntuvuus: yhtenä kansanmusiikin tärkeimmistä tunnusmerkeistä pidetään erilaisten variaatioiden ja versioiden löytymistä. Kappale on Johann Meierin mukaan kansanlaulu, kun se on alkuperästä riippumatta muuttunut kansan omaisuudeksi.
- 9) Ikuisuusarvo: kansanlaulun tulisi olla pitkäikäinen, kauan kansan parissa kulkenut laulu.

2.2 Suomalaisen kansanmusiikin tunnuspiirteet

Suomalaisella kansanmusiikilla, kuten muillakin musiikin lajeilla, on sille tunnusomaisia laulu- ja soitinsävelmiä sekä soittimia. Seuraavaksi luodaan lyhyt katsaus suomalaisen kansanmusiikin laulu- ja soitinsävelmiin sekä perinteisiin soittimiin.

2.2.1 Kansanmusiikin laulusävelmiä

Sävelmerkit ovat yksinkertaisimpia laulusävelmiä. Sävelmerkkejä on käytetty huomion herättämiseksi tai asioiden viestintään. Viestin sisältö on selvinnyt kuulijalle sanojen, sävelkulun tai molempien avulla. Viesti on saattanut olla esimerkiksi varoitus kaatuvasta puusta tai kaupпамiehen myyntihuhilua. Karjankutsunnat ovat olleet edellisiä monimuotoisempia sävelmerkkejä. Karjankutsunnoissa on eroavaisuuksia alueiden ja jopa yksilöiden välillä, ja niissä käytetään usein erilaisia äänitehosteita melodian lisäksi. (Ala-Könni, 1977b, 13.)

Työ- ja loitsusävelmät ovat olleet arjen lauluja ja edustavat vanhinta kansanmusiikkia. Työlaulut ovat olleet työnteon apuna niin fyysisesti kuin henkisestikin ja niitä on laulettu sekä yksin että ryhmässä. Yhdessä työskennellessä työlaulut ovat tuoneet työnteon yhteisen rytmin ja tempon, ja tällaisia lauluja on käytetty muun muassa nuotanvedossa. Yksin työskennellessä työlaulut ovat auttaneet sekä rytmittämään työtä että jaksamaan työnteoa. Loitsusävelmiä käytettiin usein maataloustöissä ja terveydenhoidossa, ja niillä saatettiin myös suostutella henkiolentoja. (Ala-Könni 1977b, 14.)

Itkuvirret liittyivät aikanaan erilaisiin erotilanteisiin, joita saattoivat olla esimerkiksi häät tai hautajaiset. Itkijät, eli itkuvirsien esittäjät olivat yleensä naisia ja esittivät valituslaulujaan improvisoiden tilanteessa. Itkuvirsissä kohteita kuvattiin kielikuvien avulla, jotka olivat tarkasti määriteltyjä eri alueilla. Näin itkuvirsien kohde pystyttiin tunnistamaan. Suomessa itkuvirsiä on laulettu erityisesti Inkerin ja Karjalan alueilla. (Nenola-Kallio, 1981, 44, 48–49.)

Joikusävelmät ovat saamelaisten musiikkia, jolla on yhtymäkohtia erityisesti Aasian arktisten kansojen musiikin kanssa (Gronow 1981, 11). Joikujen taustalla on usein shamanistisia uskomuksia, mutta joiuilla on myös käytännöllinen merkitys. Joikaava

ihminen on pitänyt itsensä virkeänä ja petoeläimet kauempana laumasta. Joikujen avulla myös porot on saatu pysymään yhdessä. (Ala-Könni, 1977b, 15.) Joikuja ei voi oppia nuoteista, sillä niissä esitystapa on erittäin tärkeä. Näin ollen kuuntelu on paras tapa tutustua joikuihin. Joikaamisessa on myös oma äänenkäytön tapansa. Tämän äänenkäytön tavan omaksuminen vaatii usein saamelaisessa kulttuurissa kasvamista. (Laitinen 1981, 180–181.) Joikujen aiheet ovat usein hyvin tavallisiin asioihin liittyviä, ne kertovat niin kotieläimistä kuin luonnon eläimistä, maastosta tai paikkakunnasta, ihmisistä ja myös hengistä (Ala-Könni, 1977b, 15). Joikaaja kertoo joiussa paitsi joiun kohteesta, myös omista mielipiteistään ja tunteistaan kohdetta kohtaan. Joikua ei tehdä koskaan itsestään eikä itsestä kertovaa joikua esitetä itse. (Lahtinen 1981, 11–12.)

Kalevalaiset sävelmät, joita kutsutaan myös runosävelmiksi, ovat aina 1700-luvulta lähtien kuvastaneet suomalaista melodiaa. Laulujen rytmikka on yleensä viisi-iskuista. Laulujen esittämisessä käytettiin usein esilaulajan ja jälkilaulajan vuorottelua. (Ala-Könni, 1977b, 17.) Voidaankin puhua niin sanotusta kalevalamitasta (Kalevalaseura 1968, 4). Kalevalamitta eli suomalainen runomitta on vanha suomalainen kielimuoto. Kalevalamitassa on yleensä 8 tavua, ja säe jakautuu neljään runojalkaan. Nämä laulujen nelipolviset trokeesäkeet opittiin kuulonvaraisesti. Trokeesäe on kaksipolvinen runojalka, joista ensimmäinen tavu on painollinen, jälkimmäinen painoton. Kalevalamittainen säe muodostuu, kun neljä trokeeta lauletaan peräkkäin. Kalevalaisen runomitan lisäksi runoille olivat tyypillisiä alkusoinnut sekä viskurilaki. Jälkimmäinen tarkoittaa sitä, että pitkät sanat pyrittiin sijoittamaan säkeen loppuun ja lyhyet alkuun. Tätäkin sääntöä tärkeämpi oli luonteva sanajärjestys. (Kalevalaisen runokielen seura 2010, Kalevalan runomitta 2010.) Sanoitusten lainalaisuudet opittiin käytännössä, niitä ei opiskeltu erikseen. Laulujen sanoituksille tyypillistä oli alkusointu, runomitta sekä kertaus, jonka aikana edellä kerrottu asia sanottiin uudestaan toisin sanoin. Kalevalaiset sävelmät voidaan jakaa erilaisiin ryhmiin:

- 1) Epiikka: Nämä laulut kertoivat sankareista kuten Ilmarisesta, Väinämöisestä, Lemminkäisestä tai Sammosta. Kristinuskon tultua näiden laulujen tilalle tulivat erilaiset legendalaulut, joissa puhuttiin Kristuksesta ja pyhimyksistä.
- 2) Lyriikka: Tähän ryhmään kuuluvat häälaulut, juhlarunot sekä tunnelmarunot. Tunnelmarunoissa oli usein surullisia tunteita, tällaisesta esimerkkinä orvon lapsen laulu. Lauluissa oli myös rakkauslauluja ja mahtailulauluja. Juhlarunot liittyivät ennen kaikkea vuoden tapahtumiin kuten maanviljelyn tärkeisiin hetkiin.

- 3) Lapsille tarkoitetut laulut: Lauluja laulettiin lapsille arjen puuhissa heitä viihdyttääkseen. Vanhimpia kalevalaisia lauluja ovatkin kehtolaulut.

Tulee kuitenkin muistaa, että vaikka aiheiden perusteella lauluja voi jakaa eri ryhmiin, laulettiin usein samassa laulussa monesta eri aiheesta, ja näin ollen samakin laulu voidaan ryhmitellä useisiin eri ryhmiin. (Asplund 1981a, 21–22, 30–34, Kalevalaseura 1968, 4, Leisiö 2005, 47, 50.)

Riimilliset kansanlaulut tulivat suosituiksi 1800-luvulla. Rekilaulut eli riimilliset kansanlaulut olivat tulleet Suomeen jo 1600-luvulla, mutta 1800-luvulla ne alkoivat syrjäyttää kalevalaisia sävelmiä. (Asplund 1981b, 64, Kalevalaseura 1968, 7.) Riimilliset kansanlaulut saapuivat Suomeen Euroopasta, ja ne pohjaavat eurooppalaisiin tanssilauluihin. Säkeistö koostuu neljästä rivistä: ensimmäisessä säeparissa tehtiin jokin havainto tai toteamus ja jälkimmäisessä säeparissa tuotiin esille jokin henkilökohtainen tunnelma tai ajatus. Riimillisistä kansanlauluista esimerkkeinä ovat työlaulut, balladit, merimieslaulut ja leikkilaulut. (Ala-Könni 1977b, 17–18.) Aiheina oli lähes kaikki ihmisen elämään liittyvät asiat kuten rakkaus tai raha-asiat. Lauluissa voitiin ottaa myös kantaa yhteiskunnallisiin asioihin. Miesten ja naisten laulamissa lauluissa oli eroja sisällössä. Lauluja laulettiin leikittäessä tai tanssittaessa, kylällä kävellessä tai työnteossa. (Kukkonen 1997, 64–65, 71, 84.)

Hengellinen kansanmusiikki pohjautuu virsiin ja kirkkokoraaleihin, ja ne ovat ottaneet vaikutteita niin kirkon liturgisista sävelmistä kuin Piae Cantiones-kokoelman sävelmistä. Kansan käytössä olleista kirkkokoraaleista onkin kehkeytynyt toisintoaineistoa. (Ala-Könni 1977b, 19.) Hengellistä kansanmusiikkia on tavattu erityisesti herännäisyysliikkeiden alueilla. Osa hengellisestä kansanmusiikista on otettu myös kirkkojen käyttöön. (Pekkilä 1990, 53.)

2.2.2 Kansanmusiikin soitinsävelmiä ja -soittimia

Paimensävelmät, jouhikkosävelmät ja kantelesävelmät ovat vanhimpia soitinsävelmiä. Paimensoittimilla, kuten torvilla ja sarvilla, värähtelevällä kielellä varustetuilla puhallinsoittimilla ja huiluilla on soitettu paimensävelmiä. Nämä sävelmät olivat esimerkiksi merkkejä eläimille, hengille tai ihmisille. Soittimia käytettiin myös viestintään,

kun oli tarve kertoa esimerkiksi vihollisesta, rukoushetkestä tai tulipalosta. (Sonninen, Polas, Kiiski & Jokinen 1977, 25.) Soitinten valmistusmateriaaleina oli muun muassa tuohi, oljet, ruo'ot sekä eläinten sarvet. Jouhikolla, eli 2-4:llä hevosen häntäjouhesta punotulla kielellä varustetulla jousisoittimella soitettiin jouhikkosävelmien lisäksi myös runo- ja laulusävelmiä sekä tanssimusiikkia. (Ala-Könni 1977a, 9, 14, Sonninen et al. 1977, 25). Kansallissoittimessamme kanteleessa kielet olivat aikaisemmin punottu jouhista, mutta käyttöön on sittemmin otettu vaski- ja teräskielet. Koppa kanteleeseen koverretaan yleensä yhdestä tai kahdesta osasta. Kanteleessa kieliä voi olla viidestä aina 36:en. (Ala-Könni 1977a, 11–14.) Useimmin kanteleella soitettiin runolauluja, mutta sitä käytettiin myös tanssikappaleiden soittamisessa. (Sonninen et al. 1977, 25).

Suomalaisen kansanmusiikin soitossa on käytetty virsikanteletta, joka oli usein opettajien käytössä. Klarinetti ja viulu ovat suomalaiseen kansanmusiikkiin muualta tulleita soittimia. Viulun jousenkäytöllä korostettiin tanssin rytmiä ja soittoa höystettiin koristeilla ja heleillä. Myös harmonikkaa, harmonia ja hanuria käytettiin kansanmusiikin soittamisessa. Näiden kolmen soittimen toimintaperiaate on sama, ääni syntyy lehdyköiden värähdellessä. Ensimmäisenä Suomeen tulivat yksi- ja kaksiriviset harmonikat. Näiden virityksen vuoksi kappalevalikoima oli kuitenkin rajallinen, ja siksi suurempi harmonikka tuli kromaattisen sävelkulkumahdollisuuden vuoksi suosituksi. Kouluissa urkuharmonia oli suosittu. Kansanmusiikin soitossa käytettiin myös kontrabassoa, rumpua ja tamburiinia, triangelia, kitaraa, mandoliinia, sitraa, banjoa, savikukkoa, munniharppua ja okariinaa. (Ala-Könni 1977a, 15–17, 19–20.)

Pelimannisävelmiä ovat esimerkiksi seura- ja paritanssit, tanhut sekä juhlatanssit. Seuratansseja ovat esimerkiksi poloneesi, paritansseista mainittakoon valsit ja polkka. Useimmat näistä sävelmistä ovat tulleet Suomeen Euroopasta. (Sonninen ym. 1977, 35, 103.) Pelimannisävelmiä soitettiin jo edellä mainituilla soittimilla.

2.3 Suomalaisen kansanmusiikin nykypäivästä

Suomalainen kansanmusiikki on ollut tutkimuksen kohteena jo 1700-luvulla. 1960-luvulla tutkimustyötä teki lähes ainoastaan Erkki Ala-Könni, mutta 1975 perustettiin Kansanmusiikki-instituutti, jonka yhtenä osa-alueena on tutkimustyö. Etnomusikologian saapumisen myötä Suomessa alettiin kiinnostua myös muiden maiden kansanmusiikista.

Suomalainen kansanmusiikki ei kuitenkaan jäänyt tutkimustyön ulkopuolelle. Sibelius-Akatemian kansanmusiikin osasto on perustettu 1983 tarkoituksenaan tarjota kansanmusiikin saralla korkeatasoista opetusta käyttäen muun muassa kuulomuistia hyväksi. (Koiranen, Leisiö & Saha 2003, 119, 125–127.)

Kansanmusiikin ympärille järjestetään nykyään erilaisia tapahtumia, joista tunnetuin lienee Kaustinen Folk Music Festival (Kaustinen Folk Music Festival 2009). Tämän lisäksi tunnettuja festivaaleja ovat esimerkiksi Rääkkylässä järjestettävä Kihaus Folk (Kihaus Folk 2010), Joensuussa pidettävät Hippa-festivaalit (Mahti Ry. 2010) sekä kansantanssifestivaali Pispalan sottiisi (Sottiisi.net 2010).

Kansanmusiikkia voi opiskella itsenäisesti matkimalla ja etsimällä. Myös opetusta ja ohjausta on saatavilla koulujen kerhoissa, musiikkikouluissa, työväen- ja kansalaisopistoissa, konservatorioissa, ammattikorkeakouluissa ja Sibelius-Akatemiassa. (Itäpelto 1999, 10–11.) Kansanmusiikin parista harrastajat voivat löytää itselleen ammatin ja toimia sekä aktiivisina muusikkoina että opettajina. Tämänkaltaisen ammattilaisuus kasvattaa myös harrastajajoukkoa, erityisesti koulutusta saaneiden harrastajien joukkoa. Tällainen koulutettujen harrastajien joukko löytyy jo klassisen musiikin puolelta. Kansanmusiikki ei ole aina voinut yhtä hyvin, mutta nyt se on taas yhtenä suomalaisen kulttuurin osana. (Laitinen 2003a, 341–344.)

Tässä tutkimuksessa suomalainen kansanmusiikki nähdään opetuksen yhtenä sisältönä. Tämän vuoksi edellä on tarkoin kuvailtu suomalaisen kansanmusiikin tunnuspiirteitä ja myös tarkasteltu sitä, miten suomalainen kansanmusiikki määritellään. Perinteisen jaottelun ja tunnuspiirteiden lisäksi uudemman kansanmusiikkiperinteen ja -toiminnan esilletuonti on tärkeää, sillä kouluopetuksessa tulisi huomioida myös uudempi kansanmusiikkikulttuuri. Tämä katsaus kansanmusiikkiin luotiin, jotta voidaan ymmärtää tuloksissa, minkälaisen asiakokonaisuuden kanssa opettajat ovat työssään tekemisissä.

3. ”Koska meitä käsketään” – kansanmusiikki opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen tehtävänä on antaa oppilaille mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen sekä terveen itsetunnon kehittymiseen. Opetuksen kautta oppilaille tulisi myös herätä halu elinikäiseen oppimiseen. Oppilaille tulisi antaa opetuksen avulla välineitä kehittyä eettisesti vastuullisiksi yhteiskunnan jäseniksi ja tarjota sellaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat myös myöhemmässä elämässä tarpeellisia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14; Perusopetuslaki 2 §.) Perusopetuksen kaiken opetustyön pohjalla ovat opetussuunnitelmat: valtakunnallinen opetussuunnitelma luo kehyksen, jota paikalliset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat täydentävät ja tarkentavat. Näiden asiakirjojen perusteella opetus suunnitellaan ja pyritään toteuttamaan. Jokaisen tähän tutkimukseen osallistuvan opettajan työtä ohjaa opetussuunnitelma. Tämän vuoksi seuraavassa luodaan katsaus siihen, mitä opetussuunnitelmalla tarkoitetaan ja miten suomalainen kansanmusiikki siinä näkyy.

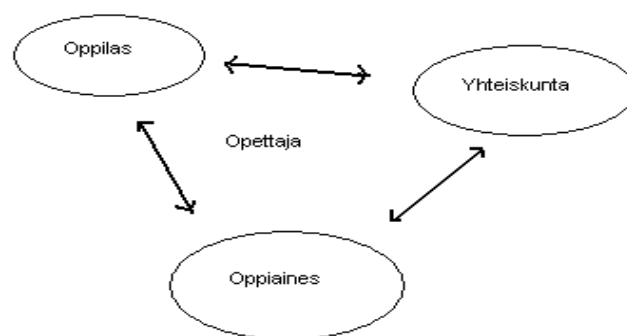
3.1 Opetussuunnitelma käsitteenä

Opetussuunnitelmatyöhön on Suomessa ryhdytty jo 1950-luvulla, mutta varsinainen peruskoulun opetussuunnitelman käytännön toteutus alkoi 1970. Opetussuunnitelmien tultua pyrittiin yleisten tavoitteiden mukaiseen opetuksen suunnitteluun perusopetuksessa. Niiden myötä haluttiin lisätä päätäntävaltaa kouluille ja pyrittiin oppilaiden persoonallisuuksien kehittämiseen monipuolisesti. Lisäksi haluttiin taata oppilaille kunkin edellytyksiä vastaavat jatko-opinnot. (Malinen 1985, 27–28.) Opetussuunnitelmaa kehiteltäessä taustalla ovat olleet oppilaskeskeiset näkemykset oppimisesta. Tärkeimpänä tavoitteena on ollut oppilaiden tasapainoinen kehitys. (Linnankivi, Tenkku & Urho, 1988, 38.) Opetussuunnitelmat ovat yleistyneet koulutuksen yleistymisen myötä. Ne on huomattu hyväksi mahdollisuuksiksi vaikuttaa opetuksen muuttamiseen. Koulutuksen koskiessa koko ikäluokkaa on myös haluttu tehdä yhtenäisiä suunnitelmia ja näin vaikuttaa koulutukselliseen tasa-arvoisuuteen. Kustannusten säätely on myös kyetty tekemään opetussuunnitelman kautta vaikuttamalla esimerkiksi valinnaisaineisiin. Lisäksi tiedon

määrän jatkuva lisääntyminen on antanut tarpeet siihen, että opetuksen sisältöjä muokataan yhteiskunnan vaatimusten mukaiseksi. (Malinen 1992, 18.)

Opetusta ja koulutusta ohjaavien asiakirjojen historia ulottuu aina vuoteen 1866, jolloin kansakouluasetuksessa määriteltiin kansankoulussa opetettavat aineet. Peruskouluun siirtymisen jälkeen 1970-luvulla koulutusta koskevat yleiset suunnat koottiin opetussuunnitelmakomitean mietinnön ensimmäiseen osaan. Mietinnön toisessa osassa esiteltiin oppiaineiden osuudet. Ohjeistus opettajia varten oli melko tarkkaa aina työtapoja myöten. Vuonna 1985 tarkistettiin seuraavan kerran valtakunnallinen opetussuunnitelma. Tässä opetussuunnitelmassa ihmisen yksilön ja hänen mahdollisuuksiensa esille tuonti nostetaan keskiöön. Opetuksen sisällöt ja tavoitteet esiteltiin tarkasti. Seuraavassa opetussuunnitelmien tarkistuksessa paikallinen päätösvalta sai enemmän sijaa. Vuonna 1994 valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet antoivat pohjan paikallisten opetussuunnitelmien teolle. Näin opetussuunnitelma haluttiin koulua ohjaavaksi ja kehittäväksi apuvälineeksi, josta tuli myös arvioinnin väline. Tällä hetkellä käytössä oleva koulutusta ohjaava asiakirja on vuodelta 2004, jolloin edellisen kerran perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistettiin. (Kauppinen 2009, 51–57.)

Deweyn opetussuunnitelmaa kuvaavassa mallissa tuodaan esille ne seikat, jotka vaikuttavat opetussuunnitelmaan. Voidaankin puhua opetussuunnitelman determinanteista. (Malinen 1992, 23.) Nämä determinantit näkyvät alla olevasta kuviosta 1.



Kuvio 1 Opetussuunnitelman determinantit

Opettaja kuvion keskellä tasapainottaa determinantteja, jotka voivat olosuhteista riippuen painottua eri tavoin. Lahdes (1986) on painotusten mukaisesti erotellut oppilaspainotteisen, yhteiskuntapainotteisen ja tiedonalapainotteisen opetussuunnitelman. (Malinen 1992, 23.)

Itse käsite opetussuunnitelma on merkityksiltään monimuotoinen. Helpointa on määritellä käsite aina kunkin tilanteen mukaisesti. Monesti opetussuunnitelmien kehitystä kuvatessa tuodaan esille kaksi traditiota: lehrplan ja curriculum. Ensimmäisessä traditiossa tärkeänä osana on opetussuunnitelman laatiminen opittavien aineiden ja asioiden näkökulmasta. Koulutuksen suunnittelu laajassa, jopa valtakunnallisessa mittakaavassa on osa tätä suuntausta. Jälkimmäinen traditio korostaa Deweyn ajatusten tapaan lasten toimintaan pohjautuvaa opetusta. Tässä traditiossa paikallisen tason päättävältä on olennainen osa. Suomessa opetussuunnitelmat siirtyivät lehrplan-ajattelusta kohti curriculum-tyyppistä ajattelua 1990-luvulla, kun paikalliset opetussuunnitelmat nousivat tärkeään rooliin opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa aikaisempien valtakunnallisten opetussuunnitelmien sijaan. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 192–194.)

Linnankivi et al. (1988) mukaan opetussuunnitelmasta on erilaisia selvityksiä. Heidän mukaansa opetussuunnitelma-käsitteellä tarkoitetaan suurempaa kokonaisuutta, kuin pelkkiä luokka-asteittain jaettuja oppimääriä. Opetussuunnitelma laajasti katsottuna Koskenniemen ja Hälisen (1978) mukaan tarkoittaakin selvitystä järjestelyistä ja toimenpiteistä, joiden kautta pyritään rakentamaan oppimiskokemuksille edellytyksiä tavoitteiden suuntaisesti. Toisaalta opetussuunnitelma voidaan nähdä myös välineenä kulttuurin siirtämisessä sukupolvelta toiselle. Tällä tavoin turvataan paitsi kulttuuriperinnön säilyminen myös sen kehitys opetuksessa. (Linnankivi et al.1988, 37.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan opetussuunnitelman perusteiden olevan valtakunnallinen kehys, jonka avulla tehdään ja kehitetään paikallisia opetussuunnitelmia. Itse opetussuunnitelmissa tehdään päätökset opetus- ja kasvatustyöstä ja tarkennetaan perusteissa olevia tavoitteita, sisältöjä sekä opetuksen järjestämiseen liittyviä seikkoja. Kullakin opetuksen järjestäjällä on velvollisuus opetussuunnitelman laatimisesta ja sen noudattamisesta. Opetussuunnitelmassa voi olla alueellisia, paikkakuntaakohtaisia tai koulukohtaisia osioita opetuksen järjestäjän päätösten mukaan. (POPS 2004, 10.)

Opetussuunnitelmasta tulisi löytyä arvot ja toiminta-ajatus sekä yleiset kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet. Kieliohjelma, paikallinen tuntijako sekä kuvaukset oppiaineittain tavoitteista ja sisällöistä luokka-asteiden mukaisesti tulee olla kuvailtuna. Koulun toimintakulttuurista, työtavoista ja oppimisympäristöistä on kerrottava, kuten myös

opetuksen eheyttämisestä ja aihekokonaisuuksista. Opetussuunnitelmasta on löydyttävä oppimissuunnitelman laatimiseen liittyvät periaatteet, tukiopetuksen järjestämisen ohjeet, kuvaus erityistä tukea vaativien oppilaiden opetuksesta ja myös eri kulttuurien ja kieliryhmien oppilaiden opetuksesta. Opetussuunnitelmasta tulee löytyä tietoa ohjauksesta oppimisen tukena, kerhotoiminnasta, oppilashuollosta ja yhteistyöstä eri tahojen (kuten kodin ja koulun) välillä. Opinnoissa etenemisen periaatteet, oppilaan arviointi (myös päättöarviointi) todistuksineen sekä opetustoiminnan arviointiin liittyvät asiat on kerrottava opetussuunnitelmassa. (POPS 2004, 11.)

Opetussuunnitelma on siis kehys kaikelle sille toiminnalle, jota peruskouluissa tapahtuu. Opetussuunnitelma valtakunnallisella tasolla luo perustan, jota paikallisesti täydennetään ja tarkennetaan. Seuraavassa luvussa tarkastellaan sitä, miten suomalainen kansankulttuuri ja sen erityisosa suomalaisen kansanmusiikki on huomioitu vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa.

3.2 Suomalainen kansanmusiikki opetussuunnitelmassa

Musiikin didaktiikan opettamisessa yleisesti on taustalla aina kunkin ajankohdan opetussuunnitelma. Näiden lisäksi myös ajankohtana vallalla olevat oppimiskäsitykset ohjaavat opettajankoulutuksessa opetettavan musiikin didaktiikan sisältöjä. Nykyisessä didaktiikan opetuksessa oppijakeskeiset näkökulmat ovat esillä, verrattuna aikaisemmin esillä olleisiin behavioristisiin ja oppiainekeskeisiin näkemyksiin. Muutokset valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa aiheuttavat muutostarpeen myös didaktiikan opetukseen. Opettajan hallittava opetettava aines laajenee jatkuvasti musiikin alalla. (Juntunen 2009, 210–212.)

Perusopetuksen pohjana on suomalainen kulttuuri. Tämä kulttuuri on kehittynyt yhdessä alkuperäisen, pohjoismaisen ja myös eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa tulee huomioida sekä kansalliset että paikalliset erityispiirteet sekä suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen maahanmuuttajien erilaisten kulttuuritaustojen myötä. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin kehitystä ja osallisuutta niin suomalaisessa kulttuurissa kuin maailmallakin. Yhtenä opetuksen tavoitteena on kulttuuriperinnön siirtäminen sukupolvelta toiselle. (POPS 2004, 14.) Opetussuunnitelma

on perustana myös suomalaisen kansanmusiikin opetukselle juuri suomalaisen kulttuurin osana. (Tikkanen 2010). Anttilan (2006) mukaan opetussuunnitelman tavoitteet ovat hyvin yleisluontoisia ja laajoja asioita, joskin arvokkaita tavoiteltaviksi. Näiden tavoitteiden toteutumista onkin hankalaa arvioida. (Anttila 2006, 19.)

Perusopetuksen tehtävä on kaksisuuntainen: toisaalta se tarjoaa kullekin yksilölle mahdollisuuden yleissivistyksen hankintaan ja oppivelvollisuuden suorittamiseen ja toisaalta se antaa yhteiskunnalle mahdollisuuden lisätä tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä sekä lisätä sivistyksellistä pääomaa. Kasvatustavoitteiden lisäksi perusopetuksen tavoitteena on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle ja näin varmistaa yhteiskunnan jatkuvuus ja kehittyminen. Opetuksen avulla kartutetaan tietoja ja taitoja sekä kykyä ajatella kriittisesti ja luoda myös uutta kulttuuria. (POPS 2004, 14.) Suomalainen kansanmusiikki voidaan nähdä osana suomalaista kulttuuriperintöä ja kansankulttuuria, ja siksi myös sen siirtäminen sukupolvelta seuraavalle on osa perusopetuksen tehtävää.

Opetussuunnitelmassa on esiteltyä aihekokonaisuuksia, jotka tavoitteineen ja sisältöineen ovat läpäisyperiaatteen mukaisesti osana kaikkia oppiaineita ja samalla kasvatus- kuin opetustyön keskeisiä painoalueita. Näistä aihekokonaisuuksista erityisesti "Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys" sisältää suomalaiseen kansanmusiikkiin liittyviä asioita. Tässä aihekokonaisuudessa pyritään auttamaan oppilasta löytämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta. Tämän aihekokonaisuuden tavoitteena on myös auttaa oppilasta kansainvälisyyteen, kulttuurien väliseen toimintaan ja oman kulttuuri-identiteetin rakentamiseen. Aihekokonaisuuden tavoitteina on oppia tuntemaan ja arvostamaan kulttuuriperintöä ja nähdä suomalainen kulttuuri-identiteetti osana eurooppalaista, pohjoismaalaista ja alkuperäiskulttuuria. Oppilaan tulisi ymmärtää kulttuurinsa lähtökohtia ja juuria ja kokea itsensä kulttuurin jatkajana ja kehittäjänä. Aihekokonaisuuden avulla tulisi tutustua erilaisiin kulttuureihin ja elämäkatsomuksiin. Tätä kautta on mahdollista saada työkaluja monikulttuurisessa ympäristössä toimimiseen. Oppilaan tulisi myös oppia ymmärtämään kulttuuri-identiteetin eri osia ja niiden merkityksiä yhteisölle ja yksilölle. Keskeisimpinä sisältöinä ovat oma kulttuuri ja oman kotiseudun kulttuuri. Tärkeinä sisältöinä ovat myös suomalaisuus, pohjoismaalaisuus ja eurooppalaisuus. Sisällöissä tuodaan esille myös muut kulttuurit, monikulttuurisuus ja taidot toimia kansainvälisessä vuorovaikutuksessa, ihmisoikeudet ja tapakulttuurit sekä niiden merkitys. (POPS 2004, 38–39.)

Edellä esitelty aihekokonaisuus sopii tämä tutkimuksen näkökulmasta parhaiten suomalaisen kansanmusiikin esilletuomiseen opetuksessa. Aihekokonaisuudessa pyritään tuomaan monipuolisesti suomalainen kulttuuri esille, jolloin suomalainen kansanmusiikki sen yhtenä osana on luontevasti mukana opetuksessa. Aihekokonaisuuksissa suomalainen kansanmusiikki ei siis periaatteessa suomalaisen kulttuurin osana ole vain musiikin opetuksen sisältöjä, vaan se kuuluu myös muiden aineiden opetukseen. Anttilan (2006) mielestä musiikki kuuluu juuri tähän aihekokonaisuuteen. Lisäksi musiikki Anttilan mielestä sopii myös aihekokonaisuuksiin ihmisenä kasvaminen, viestintä ja mediataito sekä ihminen ja teknologia. (Anttila 2006, 27.)

Opetuksen tavoitteissa ja oppimisen keskeisissä sisällöissä musiikin kohdalla todetaan, että musiikin opetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta oma kiinnostuksen kohteensa. Opetuksen avulla pyritään tuomaan esille musiikin aika- ja tilannesidonnaisuus ja erilainen merkitys jokaiselle ihmiselle. Musiikin opetuksessa pyritään antamaan oppilaalle välineitä oman musiikillisen identiteetin rakentamisessa. Myös yhteismusisointi on tärkeä osa opetusta. (POPS 2004, 232.) Musiikin aika-, kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaisuus linkittyvät suomalaiseen kansanmusiikkiin. Musiikin erilaisuus eri tilanteissa ja kulttuureissa on olennainen näkökulma erityisesti vanhempaa suomalaista kansanmusiikkia käsiteltäessä, koska esimerkiksi kalevalaisten sävelmien valtakauden aikana suomalainen yhteiskunta on ollut erilainen kuin tänä päivänä.

Anttila (2006) huomauttaa sekä peruskoulun että lukion musiikinopetuksen tehtävien olevan täsmällisiä tavoitteita, ei vain yleisluontoisia toiveita. Opetuksessa ei ole tarkoituksena käydä läpi vain tiettyjä oppisisältöjä vaan auttaa oppilasta näkemään musiikin itselleen merkityksellisenä ja ilmaisemaan itseään musiikillisesti. Oppilasta tulisi myös auttaa kasvamaan ihmisenä. Anttilan mukaan musiikinopettaja ei saisi kasvattaa oppilaita pois heille läheisistä musiikinlajeista ja harrastamismuodoista. Jos näin tehdään, oppilalle voi muodostua kielteinen kuva musiikista. Opetuksen tavoitteena ei ole saada kaikkia oppilaita kiinnostumaan samanlaisesta musiikista, vaan opetuksen tulee olla oppilaslähtöistä. Opettajan tulisikin ennen kaikkea suhtautua ennakkoluulottomasti niin erilaisiin musiikin lajeihin kuin oppilaisiin. (Anttila 2006, 25.)

Vuosiluokille 1-4 musiikin opetuksessa leikinomaisuus on olennaisessa osassa. Opetuksen tulisi antaa mahdollisimman monenlaisia kokemuksia erilaisista musiikeista ja

äänimaailmoista ja myös rohkaista oppilasta ilmaisemaan itseään musiikillisesti. Tavoitteina on muun muassa oman äänen luonnollinen käyttö sekä ilmaisu musiikillisesti, kuuntelutaitojen oppiminen, musiikillisten elementtien käytön oppiminen musiikillisessa ilmaisussa sekä musiikillisen maailman monimuotoisuuden ymmärtäminen. (POPS 2004, 232.)

Opetuksellisissa sisällöissä tulisi olla äänenkäytön ja yhteissoiton monipuolisia harjoituksia luokilla 1-4. Myös musiikillista keksintää ja musiikin elementteihin tutustumista erilaisin keinoin tulisi olla opetuksessa. Niin laulu-, soitto- kuin kuunteluohjelmistonkin tulisi tuoda tutuksi suomalaista musiikkia sekä muiden kulttuurien musiikkia. Musiikin tulisi olla myös eri aikakausilta ja eri musiikin lajeista. (POPS 2004, 233.) Opetuksen sisällöissä tulee siis olla myös suomalaista kansanmusiikkia.

Vuosiluokilla 5-9 opetuksen avulla pyritään jäsentämään oppilaiden musiikillista maailmaa. Opetuksen tavoitteina on ylläpitää ja kehittää oppilaan musiikillista ilmaisua, oppia arvioimaan kriittisesti ääniympäristöjä ja syventää musiikin tuntemusta niin tyylien kuin lajien suhteen, oppia musiikin elementtien käyttöä musiikissa sekä rakentaa luovaa suhdetta musiikkiin. (POPS 2004, 233.) Näiden tavoitteiden perusteella myös suomalainen kansanmusiikki kuuluu osaksi vuosiluokkien 5-9 opetusta. Anttila (2006) tuo esille, että opetussuunnitelman perusteissa ei mainita erityisesti mitään musiikinlajeja tai -tyylejä, joiden tuntemusta tulisi syventää. Hän huomauttaa kuitenkin, että Opetushallitus korostaa monin paikoin opetussuunnitelmassa sitä, että erilaiset musiikkikulttuurit ovat tasa-arvoisia ja opetuksen tulisi edistää kulttuurista suvaitsevaisuutta. (Anttila 2006, 28.)

Opetuksen sisällöissä vuosiluokilla 5-9 niin laulu-, soitto- kuin kuuntelumateriaalin tulisi olla monipuolista, ajallisesti ja tyyllisesti eroavaa. Päättöarvioinnin arvosanalle 8, eli hyvän osaaminen, kriteereinä ovat muun muassa se, että oppilas tunnistaa ja erottaa eri musiikin tyyllilajeja, eri aikakausien musiikkia ja eri kulttuurien musiikkia. Hyvän osaamisen kriteerinä on myös keskeisimmän suomalaisen musiikin ja musiikkielämän tunteminen. (POPS 2004, 234.) Näihin kriteereihin vedoten suomalaisen kansanmusiikin tuntemus on myös hyvän osaamisen kriteeri. Se ei tarkoita sitä, että suomalainen kansanmusiikki tulisi tuntea läpikotaisin, mutta perusasiat tulisi siitäkin hallita.

Anttilan (2006) mukaan musiikin historia jää lähes kokonaan opetussuunnitelman perusteiden ulkopuolelle. Hänen mukaansa keskeisissä oppisisällöissä mainittu monipuolinen kuunteluohjelmisto ja sen jäsentäminen ajallisesti, kulttuurisesti ja paikallisesti on ainoa vihjaus historialliseen tietämykseen. (Anttila 2006, 31.) Opetussuunnitelman keskeisissä sisällöissä niin vuosiluokille 1-4 kuin 5-9 mainitaan monipuolinen ohjelmisto laulamisen ja äänenkäytön, soiton ja kuuntelun kohdalla. Tätä ei voi tulkita koskemaan vain nykyaikaista musiikkia tai vain tiettyjen tyyllilajien musiikkia. Monipuolisuus ajallisesti, tyyllillisesti ja kulttuurisesti sisältää koko musiikkimaailman kirjon.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2004) musiikin opetuksen tavoitteita ja sisältöjä tarkastellaan hyvin yleisluontoisesti. Tämän tutkimuksen kohdalla tuleekin muistaa, että tutkimuksessa mukana olevat opettajat tekevät työtään erityisesti paikallisten ja kuntakohtaisten opetussuunnitelmien pohjalta, joiden perustana on valtakunnallinen opetussuunnitelma. Kaikkien paikallisten opetussuunnitelmien läpikäynti ei kuitenkaan ole mahdollista, joten tässä tutkimuksessa keskitytään musiikin opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin kansanmusiikin näkökulmasta valtakunnallisten perusteiden avulla.

Tässä tutkimuksessa opetussuunnitelman toteutumista tarkastellaan kansanmusiikin osalta opettajien kertoman näkökulmasta. Tutkimuksessa selvitetään ovatko miten opettajat tuntevat opetussuunnitelman sisällöt ja toteutusmahdollisuudet. Tutkimuksen kannalta on olennaista tietää valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden sisällöt kansanmusiikin osalta, jotta opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden valtakunnalliset piirteet tulevat tutuiksi ja niiden esiintymistä voidaan tutkia myös itse aineistosta.

4 ”En voi sua unhoittaa poies” – kansanmusiikki perusopetuksessa

Opetussuunnitelman tarkastelun perusteella voidaan todeta, että suomalainen kansanmusiikki on osana peruskoulujen musiikin opetusta. Musiikinopetuksen yhtenä tavoitteena opetussuunnitelmakomitean mietinnön mukaan onkin tutustuttaa oppilaat niin suurien säveltäjien teoksiin kuin kansanmusiikin ja viihdemusiikin ilmenemismuotoihin. Erityisesti tulisi kiinnittää huomiota oman maan musiikkikulttuuriin. (Ruismäki 1991, 15.) On huomioitava, että Ruismäen (1991) teoksen jälkeen on ilmestynyt kaksi opetussuunnitelmaa. Luvussa 3.2 tehtyyn katsaukseen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisällöistä musiikin osalta voidaan kuitenkin huomata, että oman maan musiikkikulttuuri on edelleen tärkeänä osana musiikin opetusta. Suomalaisen kansanmusiikin opettelussa Itäpelto (1999, 8) pitää tärkeänä suomalaisen kansanmusiikin taustojen tuntemusta. Seuraavaksi tarkastellaan, miten suomalainen kansanmusiikki on opetuksessa mukana, millä keinoin sitä voidaan opettaa ja miten se luontevimmin sopii opetukseen. Myöhemmin pohditaan myös musiikinopetuksen ongelmakohtia ja haasteita ja mietitään, miten ne sopivat kansanmusiikin opetukseen.

4.1 Kansanmusiikki musiikin opetuksessa

Hyvän musiikin opetuksen on ajateltu ennen kaikkea kehittävän taitoja. Musiikinopetuksen tehtävänä on ensisijaisesti tarjota oppilaille positiivisia kokemuksia ja esteettisiä elämyksiä. Oppilasta tulisi ohjata opetusprosessin aikana oivaltamaan musiikin rakenteita ja auttaa häntä kasvattamaan musiikin omaksumiskykyjään. Opetuksen runkona on hyvä pitää tiedollisen alueen opittavia asioita, mutta muita alueita ei saa unohtaa, koska musiikilla on oma affektiivinen luonteensa. (Linnankivi et al. 1988, 29.) Musiikinopetuksen tulisi huomioida kaikki ihmiset musiikillisista kyvyistä riippumatta, ja tarjota heille mahdollisuus kehittää herkkyyttään musiikin estetiikkaa kohtaan. Tämä tulisi tehdä yksilöiden itsensä takia. Toisaalta musiikkikasvatuksella on myös yhteiskunnallisia näkökulmia. Lahjakkaimpia yksilöitä kannustamalla musiikin kenttä voi saada ajansaatossa uusia artisteja, säveltäjiä ja myös opettajia. Kiinnostuksen herättäminen musiikkia kohtaan synnyttää myös potentiaalisia uusia harrastajia ja musiikin kuluttajia. Kumman tahansa

velvoitteen laiminlyöminen musiikin opetuksessa heikentää kummankin tavoitteen täyttymistä. (Reimer 1970, 112.) Musiikinopetuksen taustalla on ennen kaikkea opettaja, joka valitsee ja valikoi mitä musiikkia ja millä keinoin tunneilla musiikkia käsitellään. Hyvösen mukaan musiikin eri olemuspuolten avautuminen tapahtuu parhaiten, kun oppilas on eri tavoin kosketuksissa musiikkiin. Hän soittaa, laulaa, tanssii, kuuntelee mutta myös lukee musiikista ja analysoi sitä. (Hyvönen 2006, 53.)

Seuraavassa tarkastellaan, miten musiikki ja kansanmusiikki sen opetuksen osana ovat esillä didaktisessa kirjallisuudessa. Didaktista kirjallisuutta tarkastellaan, koska kirjallisuus on pohjana monen opettajankoulutuksessa tarjottavalle musiikinopetukselle. Musiikin oppikirjoissa suomalaisella kansanmusiikilla on oma sijansa (Tikkanen 2010). Tällä hetkellä olemassa oleva didaktinen kirjallisuus on 1980-luvulta, joten monet näkökulmat ovat ajan saatossa muuttuneet. Didaktiikan oppaat ovat kuitenkin monin paikoin käytössä, ja opettajanoppaiden lisäksi opettajan harvoja kirjallisia tukimateriaaleja. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa käydään läpi myös didaktisen kirjallisuuden sisältöjä.

Alakoulun osalta oppimäärät on esitelty musiikin elementtien mukaan. Sointiväriin kohdalla sekä Linnankivi et al. (1988) että peruskoulun musiikin opetuksen opas (1987) mainitsevat suomalaisen kansanmusiikin soittimia. Esille tuodaan kantele ja muut kansansoittimet sekä harmonikka. Rytmikäsityksen kohdalla tulisi tutustua eri maiden kansantanssien rytmeihin sekä liikunnan että soittamisen avulla. Melodian osalta oppilaiden tulisi tutustua suomalaiseen kansanmusiikkiin ja laulaa niitä muiden maiden kansanlaulujen ohella. Harmonia-käsitteessä kansanmusiikki tulee esille perinteisestä poikkeavana soinnutuksena, johon tulisi tutustua. Muoto-käsitteen kohdalla piirileikit ja tutut kansanlaulut on otettu esimerkiksi käsitteen opetuksessa (Linnankivi et al. 1988, 56, 85, 102, 105, 114–115, Kouluhallitus 1987, 99–10.)

Musiikin opetuksen oppaassa yläasteen kohdalla kansanmusiikki on suuremmassa roolissa kuin alakoulun oppimäärissä eri musiikin elementtien yhteydessä. Suomalaisen kansanmusiikin kohdalla oman ympäristön kansanmusiikkiin tutustuminen, kalevalaisen ja uudemman kansanmusiikkiperinteen tuntemus, suomalaisten kansanlaulujen, soitinmusiikin ja kansantanssien opettelu sekä tutustuminen kansanmusiikin soittimiin ovat osana musiikin opetusta. Tavoitteissa onkin pyrkä saamaan oppilaat asennoitumaan

myönteisesti kulttuurien ja perinteiden säilyttämiseen ja tallentamiseen. Tavoitteena on myös opetella arvostamaan muuta kuin omaa musiikkia. (Kouluhallitus 1987, 15.)

Opetusoppaissa ja didaktisessa kirjallisuudessa myös erilaiset opetustavat on tuotu esille. Yhtenä opetustapana on laulu. Alakoulun opetuksessa laulamista halutaan tehdä mukavaa. Yläkoulun opetuksen kohdalla on huomioitu myös lauluohjelmiston sisällöissä suomalainen kansanmusiikki. Tässä kohdin todetaan, että kansanmusiikin aihepiirin yhteydessä tulisi laulaa sekä tuttuja että vieraampia kansanlauluja ja vaihdella opetustapoja korvakuulolta oppimisesta nuottien lukuun. (Kouluhallitus 1987, 22–24.) Korvakuulolta oppiminen liittyykin läheisesti juuri kansanmusiikin opiskeluun ja oppimiseen. (ks. Itäpelto 1999, 9), jolloin suomalainen kansanmusiikki lauluohjelmistoksi sopii erittäin hyvin. Esimerkiksi piirileikkien ja -laulujen opettelussa laulu opitaan korvakuulolta leikin edetessä, eikä lauluja ole tapana opetella nuoteista. (Tikkanen 2010).

Zoltán Kodály'n musiikkikasvatusperiaatteissa omalla kansanperinteellä on suuri rooli. Kodály-metodissa lasten loru- ja leikkilaulut, kansanlaulut ja hyvä, tunnettujen säveltäjien musiikki ovat parhaita musiikillisia materiaaleja lasten musiikin opetukseen. Lapsille lorut ja leikkilaulut ovat tuttuja entuudestaan jo ennen koulun aloittamista, eikä musiikkia ole sävelletty vain pedagogisia tarkoituksia varten, kuten ei kansanmusiikkiakaan. Lisäksi näiden laulujen kieli on puheenomaista ja melko helppoa. (Choksy 1988, 17.) Kodály-metodi kannustaa kansanmusiikin käyttöön opetuksessa, ja metodi on tuotu esille myös didaktisessa kirjallisuudessa.

Toisena tärkeänä työtapana musiikissa on soittaminen. Tärkeää on antaa jokaiselle oppilaalle sopiva soitin ja jokaisen oppilaan tulisi saada myös tasoisensa tehtävä soittaessa. Yhteissoitossa kehittyvät musiikkikasvatuksen kaikki osa-alueet ja oppilaat myös oppivat sosiaalisia taitoja musisoidessaan. Soittaessa äänellinen keksintä helpottaa eläytymistä musiikkiin ja kehittää musiikillista hahmotuskykyä. Soittamisen tulisikin tarjota mahdollisuuksia juuri musiikilliseen keksintään ja monenlaiseen yhteistoimintaan. Alkuopetuksessa musiikillisella keksinnällä on suuri rooli opetuksessa. Soitto-opetus aloitetaan korvakuulolta monissa eri soittimissa. (Kouluhallitus 1987, 24–26.) Korvakuulolta oppiminen on yksi suomalaisen kansanmusiikin peruselementeistä, jolla musiikki on siirtynyt sukupolvelta toiselle, kuten luvussa 2 todettiin.

Carl Orff luoma metodi toi suomalaisten koulujen musiikinopetukseen soittimet pedagogiseen käyttöön. Hänen ajatustensa perustana on musiikin rytmi, ja siksi opetuksen peruslähtökohtana ovat lorut, hokemat ja leikkiluvut. Niitä sanottaessa korostetaan rytmien sykettä soittimien avulla. Hänen soittomenetelmänsä perustuvat pitkälti korvakuulolta oppimiseen, erilaisiin säestysostinatioihin sekä improvisointiin. Nuotintaito kehittyi sitä mukaa, kun lapsi kokee tarvetta merkitä keksimiään rytmi- ja melodiapätkiä muistiin. (Linnankivi et al. 1988, 162, 167, 180.)

Ahonen (2004) toteaa, että tilanne jossa oppilaat luokassa voivat toimia luovasti ja tehdä omia ratkaisujaan musiikillisesti, on aina sidoksissa musiikinopetuksen työtapaan. Musiikin opetuksessa toistaviksi työtavoiksi sanotaan opettajajohtoisia ja lauluskeskeisiä työtapoja, joissa oppilaat toistavat aktiivisesti esim. lauluja. Luovia työtapoja, kuten improvisointia ja säveltämistä suositellaankin toistavien työtapojen rinnalle. (Ahonen 2004, 167.) Luovuus on kaikille yhteinen asia (Leisiö 1990, 5). Luovuutta itsessään ei voi toiselle opettaa, mutta asenteita, ajattelutapoja ja kykyjä voidaan kehittää, jotta luovuus pääsee paremmin esille. (Leisiö 1990, 5.) Tällaisen toiminnan kohdalla opettajalla on merkittävä osuus. Opettajan on oltava valmis kaikkiin luokassa mahdollisesti tapahtuviin tilanteisiin ja rohkaistava oppilaita uusiin ratkaisuihin. Luokan ilmapiirin tulee olla avoin ja tukeva. Pienikin jännittyneisyys on este turvallisen ilmapiirin syntymiselle, joka on edellytys luovalle toiminnalle ryhmässä. Luova toiminta musiikkitunneilla voi olla verbaalista ilmaisua, soittamista, laulamista, kuvien tekoa, äänipartituureja tai kokonaisilmaisua. (Linnankivi et al. 1988, 207–212.) Opettajan vastuulla onkin oppilaiden kannustaminen, myönteisen palautteen antaminen ja turvallisuuden tunteen luominen, jolloin oppilaat uskaltavat mahdollisesti antautua luovaan toimintaan. (Itäpelto 1999, 20–21.)

Jotta suomalaisen kansanmusiikin opiskelussa voidaan soittaa omasta päästä tai improvisoida, tulee luokkatilanteeseen luoda turvallinen ja luottavainen tunnelma. Itäpelto (1999) näkee musiikin teon yleisesti luovana toimintana. Hänen mukaansa luovuus tarkoittaa tutusta tilanteesta tuntemattomaan siirtymistä. Siirtyessään ihminen usein tietää mihin on menossa ja miten, ja vaikka tämä ei olisi vielä tiedossa, ihminen kykenee selviämään tästä tuntemattomaan siirtymisestä itse. Luova toiminta tarvitsee tuekseen työkaluja, mutta ei täydellistä osaamista. (Itäpelto 1999, 20.) Turvallisen ilmapiirin lisäksi opettajan tulisi osata tarjota oppilaille näitä työkaluja. Tällainen työskentely sopii

erityisesti suomalaisen kansanmusiikin opetukseen, koska kyseiseen musiikinlajiin jo itsessään kuuluu muuntelu, korvakuulolta soittaminen ja omasta päästä luominen.

Tenhunen (1996) kertoo kantelekerhojen vetämisessä neuvoksi, että pienimpien oppilaiden kanssa luova toiminta voi olla äänten etsintää, äänikuvaelmia ja erilaisten rondomuotoisten harjoitusten soittamista, jossa jokaisella on oma solo, ja yhteinen osa soitetaan väliin. Omien laulujen tekoon Tenhunen kehottaa alusta pitäen. Sävellysten teon esteeksi ei saa nousta nuottienlukutaidon puute tai omien töiden nuotintamisen taidon puuttuminen. Isompien oppilaiden kanssa voi tekniikoiden kehittyessä soittaa perinteisellä tyylillä, muunnellen tai improvisoiden. (Tenhunen 1996, 20–21.) Tenhusen neuvot sopivat moneen muuhunkin soittimeen, ja niitä voi soveltaa eri tilanteissa. Suomalaisen kansanmusiikin perinteiseen esittämistapaan, soittaessa muuntelemiseen ja improvisointiin Tenhunen kehottaa jo hyvin pienten lasten kanssa.

Improvisoitaessa musiikkia luodaan esitystilanteessa, eikä esitystä ole varsinaisesti valmisteltu. Improvisoitaessa tilanne on ainutkertainen, sitä ei voi korjata tai muotoilla uudelleen, vaan soitto tai laulu menee välittömästi soittajalta kuulijalle sellaisenaan. Toiseen luovaan toimintaan, säveltämiseen, ero on se, että säveltäessä ajatuksia on mahdollisuus muokata ja kehitellä ja sävellystä yleensä työstetään kauemmin. Improvisaatiolla on suuri merkitys kulttuureissa, joissa musiikkia säilytetään ja siirretään kuulonvaraisesti sukupolvelta toiselle. Kansanmusiikki on ollut juuri tällaista musiikkia. Sitä esitettäessä nuotteja ei juuri käytetä, ja musiikkia muunnellaan esitystilanteessa. (Ahonen 2004, 171–172.)

Saastamoinen (1990) tuo esille musiikista kaksi eri puolta. Toisaalta musiikissa on toistava puoli, jota traditio, perinne ja jonkin jo valmiina olevan esittäminen edustaa. Tämä on musiikkia, joka voidaan välittää sukupolvelta toiselle opettamalla. Luova puoli musiikista on vaikeammin omaksuttavissa, sillä se on ainutkertaista, eikä improvisoitua musiikkia voi esittää kahta kertaa samalla tavalla. Tulee kuitenkin muistaa, että nämä eivät ole toistensa vastakohtia. (Saastamoinen 1990, 27.) Näitä puolia opetuksessa tuo esille myös Ahonen (2004). Mallin avulla oppiminen auttaa monien taitojen oppimisessa, lapsi oppii muun muassa ensimmäiset laulunsa juuri jäljittelemällä. Jäljittely ja toisto ovat myös tarpeellisia motoristen taitojen ja äänenkäytön opiskelussa, jolloin toiston avulla itse taito automatisoituu, eikä tekeminen vaadi jatkuvaa tietoista ponnistelua. Luovia menetelmiä

lapsi käyttää kuitenkin jo itsenäisesti ennen kouluikää, kun hän sepittää omia laulujaan. Näin lapsi saa kokemuksia musiikillisesta keksinnästä. Edellä mainittujen Kodály- ja Orff-menetelmien lisäksi myös Jaques-Dalcrozen pedagogiset menetelmät käyttävät juuri improvisointia ja keksintää musiikin opetuksessa. Alun perin improvisointi oli näiden pedagogisten menetelmien keskeisiä piirteitä. Näistä kehiteltiin kuitenkin helppokäyttöisempiä sovelluksia, jolloin nämä opetusmenetelmät tyypistettiin musiikinkirjoihin esimerkeiksi ja niiden toteutus alkoi perustua jäljittelyyn ja toistoon, jolloin improvisointi jäi taka-alalle. (Ahonen 2004, 169–170.)

Itäpelto (1999) tarjoaa omasta päästä soittamisen harjoitteluun erilaisia menetelmiä kuten kysymys ja vastaus, kaikusoitto, kilpasoitanta, pistetään paremmaksi ja tarinan/runon värytys ääniefektein. Näissä harjoituksissa opettaja esimerkiksi tarjoaa musiikillisia aiheita (kuten lyhyitä melodioita tai rytmejä) joita oppilas toistaa, muuntelee tai yrittää keksiä niihin vastauksen. (Itäpelto 1999, 14–15.) Niin nämä kuin aiemmin esitellyt Tenhusen esittelemät luovuutta kehittelevät harjoitukset ovat sovellettavissa myös koulussa.

Opetuksessa tulisi myös huomioida kuuntelun merkitys. Kuuntelutaito on edellytys musiikin oppimiselle yleensä. Kuuntelun katsotaan liittyvän olennaisesti kaikkiin musiikin opetus- ja oppimistilanteisiin, eikä sitä voi erottaa yksinään erilliseksi työtavaksi. Kuuntelutehtävien tulisikin olla erityisesti alakoulun puolella monipuolisia ja kuuntelumateriaalin analysoinnin lisäksi musiikin elämyksellisyys tulisi muistaa. Yläkoulun puolella kansanmusiikkia tulisi myös kuunnella, varsinkin vieraampaa kansanmusiikkia. (Kouluhallitus 1987, 28–30.)

Kuuntelua ei tule aliarvioida, sillä kuunteluhetken vetäminen on Hyvösen (2006) mukaan yhtä vaativaa kuin musisointihetken vetäminen. Oppilaille tulisi tarjota mahdollisuus kuulla musiikkia, jota suositut radiokanavat eivät tarjoa. Opettajan tulee kuitenkin tuntea kuunneltava musiikki, ja löytää ne keinot, joilla oppilaiden korvat ja mieli avautuvat kyseiselle teokselle. (Hyvönen 2006, 56.) Kuuntelemisessa autenttisten versioiden kuuleminen on tärkeää. Esimerkiksi Appalakien vuoristoseudulta olevan kansanlaulun esittäjäksi sopii parhaiten kansanlaulaja kyseiseltä alueelta. (Hoffer & Hoffer 1982, 290.) Näin tulisi tehdä myös suomalaisen kansanmusiikin kohdalla. Itkuvirren itkijä tai joikaaja tekee kuuntelukokemuksesta aidomman.

Jotta kuuntelu onnistuu, oppilaiden tulee olla virittyneitä kuuntelemaan. Tähän opettaja voi käyttää erilaisia keinoja esimerkiksi kuvaa, keskustelua, satua tai vaikkapa rentoutumisharjoituksia. Hyvänä aktivoimiskeinona on aiheen ajankohtaisuus, jolloin kuunneltavalle löytyy kosketuspintaa oppilaiden elämästä. (Linnankivi et al. 1988, 222.) Aktivoiminen visuaalisesti, kuulohavainnon avulla tai itse tekemällä on tärkeää, sillä sen avulla oppilaat saavat lisätietoa, miksi jokin kappale on esimerkiksi ranskalainen kansanlaulu. Havainnollistamisen kautta oppilaalle syntyy mielikuva kappaleen tai tyylin ominaispiirteistä. (Hoffer & Hoffer 1982, 291.) Samoja keinoja voi soveltaa myös suomalaiseen kansanmusiikkiin, ja voidaankin pohtia mikä tekee esimerkiksi joiusta joiun.

Laulamista, soittamista ja kuuntelua erilaisine työtapoineen voidaan käyttää kaikilla vuosiluokilla soveltaen aina ikäkauden mukaan. Suomalainen kansanmusiikki on Tikkasen mukaan ennen kaikkea yhdessä tekemistä. Esimerkiksi kanteleen soittamista ei saisi jättää vain alakoulun opetukseen, vaan se tulisi huomioida myös yläkoulun ja lukion puolella. (Tikkanen 2010.)

Näiden työtapojen lisäksi musiikkiliikunnalla on oma sijansa. Liike ja ääni ovat monien kulttuuriyhteisöjen alkuperäisiä tapoja kommunikoida. Pieni lapsi liikkuu usein kuulemansa rytmin mukaan. Liikkeen avulla lapsen on myös helpompi kuvata kuulemaansa, sillä sanoin se voi olla pienelle lapselle vaikeaa. Musiikin toteuttaminen liikkein ei tue pelkästään kognitiivista käsitteiden oppimista vaan koko psykofyysistä kehitystä. Varsinkin alemmilla luokka-asteilla musiikkiliikunnan tulisi olla kaikkea sitä, mitä lapsi tekee laulun ja soittamisen synnyttämän liikunnanhalun vuoksi. Isompien oppilaiden kanssa kalevalaiset tanssit, oman maakunnan piirileikit ja kansantanssit otetaan mukaan opetukseen. Myös yläkoulun puolella tulisi muistaa musiikkiliikunta ja kansantanssit sen osana. (Linnankivi et al. 1988, 193, Kouluhallitus 1987, 32–34.) Liike auttaa löytämään rytmin musiikista. Liike voi olla improvisoitua tai sääntöjen mukaan etenevää tanssia. Liikuntamuuntelu antaa mahdollisuuden rohkaistua ja tulla esille, tehdä jotakin omaa ja samalla se antaa tilaa erilaisille liikkeille. Sääntöjen mukaan etenevät kansantanssit taas opettavat perinteisiä, kulttuuriperintönä siirtyneitä liikemalleja, sääntöjä ja niissä on usein yhteydessä toiseen tanssijaan. (Itäpelto 1999, 40.)

Tässä tutkimuksessa kansanmusiikki on osa musiikin opetusta. Didaktinen kirjallisuus antaa tarkkojakin ohjeita suomalaisen ja muiden maiden kansanmusiikin opettamiseksi,

mutta tärkeää on huomata, että kansanmusiikkia voi käyttää opetuksessa monin eri tavoin. Esimerkiksi luovan musiikinopetuksen välineenä kansanmusiikki on luonnollinen musiikkivalinta, koska kansanmusiikin oppimiseen ja opetukseen luonnollisin tapa on kuulonvarainen oppiminen, ja oppimisen kautta muuntelun ja improvisoinnin mukaan tuleminen musisointiin. Tämän tutkimuksen kannalta on tärkeää käydä läpi erilaiset opetusmenetelmät, ja niiden soveltuminen suomalaiseen kansanmusiikkiin. Tämän selvityksen avulla voidaan tarkastella opettajien käyttämiä opetusmenetelmiä, ja pohtia, kuinka monipuolisesti opettajat suomalaista kansanmusiikkia opettavat.

4.2 Musiikin opetuksen ongelmakohtia ja haasteita

Musiikin opetus ei ole ongelmaton. Monet opetuksen ongelmista ovat läsnä myös musiikintunneilla. Nämä haasteet tulevat esille myös suomalaista kansanmusiikkia opettaessa, ja tämän vuoksi seuraavassa pohditaan musiikinopetuksessa olevia ongelmia ja vaikeuksia.

Vaikka opetukselle on tarjolla useita erilaisia didaktisia oppaita, ei opetus ole täysin ongelmaton. Peruskoulusta on tullut enenevässä määrin tietopainotteinen instituutio, ja taito- ja taideaineet ovat saaneet jäädä taustalle. (Kansanmusiikin keskusliitto 1991, 28.) Musiikilla tulisi olla oma asemansa koulumaailmassa, mutta millainen? Monien muiden kouluaineiden merkitys koulun opetuksessa on helposti perusteltavissa. Taide- ja taitoaineet yhdessä katsomuksellisten aineiden kanssa ovat ongelmallisia. Niiden perusteet eivät ole vain rationaalisia ja niihin liittyy aina erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia, joita jokaisella on. Liikunnan hyödyt ovat nähtävissä, käsityöt ovat monin paikoin jo kadottaneet arvostustaan. Musiikki ja kuvataide ovat jääneet median rummutuksen jalkoihin, eikä niiden hyötyä ja tarpeellisuutta nähdä. (Hyvönen 2006, 47–48.)

Musiikin asema koulumaailmassa heikkeni ensimmäisen kerran kouluviikon muuttuessa viisipäiväiseksi. Muutos vei musiikin opetukselta tunteja ja arvostus musiikkia kohtaan heikkeni. Taito- ja taideaineiden tehtäväksi tuli joustaa tuntimäärissä koulumaailmassa ja kilpailla tietoaaineiden kanssa. Nykyään perusopetuksen luokilla 1.-7. musiikkia on yhteensä 7 vuosiviikkotuntia (Hyvönen 2006, 49–50.) Tämä tarkoittaa sitä, että minimissään jokaisella vuosiluokalla 1.-7. musiikkia on yhteisesti kaikille 1 tunti viikossa

(Opetushallitus, perusopetuksen tuntijako 2001). Tämän lisäksi lukiossa sitä on yksi kurssi. Musiikki onkin vähätuntisin aine oppilaanohjauksen, kotitalouden ja b-kielen jälkeen. (Hyvönen 2006, 50.)

Musiikinopetustoimikunta on eräässä mietinnössään esittänyt yhdeksi pääsyyksi musiikin opetuksen tavoitteiden toteutumattomuuteen tuntimäärien vähyden (Ruismäki 1991 15). Juvonen (2006) selvitti tutkimuksessaan musiikin opetuksen ongelmia. Opetussuunnitelmaan liittyvät asiat nähtiin suurimpina musiikin opetukseen liittyvinä ongelmina. Opetustuntien vähyys oli näistä ongelmista suurin. Opettajat kokivat, ettei ole mahdollista antaa hyvää musiikinopetusta liian vähäisellä tuntimäärällä. (Juvonen 2006, 84–85.) Tuntimäärän vähäisyys nousee esille erityisesti alakoulun puolella vierasta luokkaa opetettaessa. Opettajat eivät ehdi opetella oppilaiden nimiä, musiikkia ei ole mahdollista integroida muuhun opetukseen eikä tunneille synny luottamuksellista ilmapiiriä. Myös suuret ryhmäkoot ovat ongelmallisia. Ne aiheuttavat opettajille valinnan paineen, ja monet jättävät esimerkiksi soittamisen vähemmälle tai jopa kokonaan pois. (Jaakkola 1998b, 131–132.)

Peruskoulujen opetussuunnitelmien tavoitteissa on luvattu kiinnittää huomiota erityisesti suomalaiseen musiikkikulttuuriin, ja kansanmusiikin muotoihin. Oppimateriaali aiheesta on kuitenkin ollut usein virheellistä ja pinnallista. 1980-luvulla kanteleita kohtaan heräsi kiinnostusta, ja näin myös kansanmusiikin osuus opetuksessa lisääntyi. Ongelmaksi nousivat kuitenkin opettajien tiedot ja taidot. (Kansanmusiikin keskusliitto 1991, 28.) Pätevän musiikinopettajan löytäminen onkin Juvosen (2006) mukaan vaikeata. Muut aineet ovat koulutuksissa ajaneet taito- ja taideaineiden ohi. Tämä suuntaus on johtanut siihen, että esimerkiksi Joensuun yliopisto on lopettanut musiikkiin erikoistuvien luokanopettajien koulutuksen. Nykyään saattaa löytyä kouluja, joissa yksikään opettajista ei ole soittotaitoinen. (Juvonen 2006, 87.) Musiikin opetuksessa tavoitteiden saavuttamattomuuteen onkin katsottu osaltaan vaikuttavan peruskoulun ala-asteella musiikkia opettavien opettajien vähäinen pätevyys. Musiikkia opettavat jopa epäpätevät opettajat, sillä musiikin vähäisellä tuntimäärällä opettajan työtä hoitaa tuntiopettaja. (Ruismäki 1991, 15–16.) Näin ollen työhön on usein vaikeampi saada pätevää opettajaa.

Saman trendin on huomannut myös Hyvönen (2006). Alakoulussa opetettavat aineet ovat siirtyneet opettajankoulutuksissa sivuaineiksi. Opettajankoulutuslaitosten

opetussuunnitelmaudistusten jälkeen taito- ja taideaineiden asema on heikentynyt. Taito- ja taideaineiden aseman heikkenemisestä ollaan huolissaan, mutta tästä huolimatta tehdään kuitenkin päätöksiä, joiden vuoksi kyseiset aineet joutuvat heikompaan asemaan. (Hyvönen 2006, 50–51.) Ahonen (2004) esittelee teoksessaan Wigfieldin tutkimuksen, jossa tutkittiin oppilaiden uskomuksia omista musiikillisista kyvyistään ja suoriutumisestaan sekä heidän ajatuksiaan musiikin arvosta, tärkeydestä ja hyödyllisyydestä. Ahonen tulkitsee tulosten heijastelevan myös ympäröivää kouluyhteisöä sekä opettajien arvomaailmaa ja toteaa musiikin olevan oppiaine, jota edes opettajat eivät arvosta vaan käyttävät musiikintunnit esimerkiksi erilaisten yhteisten asioiden hoitoon. (Ahonen 2004, 161.)

Alakoulussa musiikkia opettavan opettajan koulutus saattaa perustua omiin perusopetuksen aikaisiin musiikintunteihin ja minimissään 3 opintopisteen opintoihin opettajankoulutuslaitoksessa (Hyvönen 2006, 51–52). Opiskelijan oma kiinnostus musiikkia kohtaan on suuressa roolissa. Osa opiskelijoista on jo opintojensa alkuvaiheessa taitavia muusikkoja, ja näin heistä kehittyä myös hyviä musiikin opettajia. Kova työskentely opintojen aikana saattaa auttaa taitojen kehittämisessä ja musiikin opetustaitojen parantamisessa. (Juvonen 2006, 87.) Opiskelijan musiikillinen tausta on merkittävässä asemassa. Vaikka luokanopettajan tulisikin hallita opetussisällöt ja parhaat menetelmät kunkin aineen opettamiseen, ei nykyinen opiskelijavalinta sekä koulutusohjelman kapea-alaisuus anna tulevalle luokanopettajalle välineitä opettaa musiikkia parhaalla mahdollisella tavalla. Tämä tarkoittaa nimenomaisesti opiskelijoita, joilla ei ole aikaisempaa musiikillista taustaa, jonka varaan opetusta voitaisiin rakentaa. (Ahonen 2009, 221.)

Kansanmusiikin keskusliitto (1991) ehdottaa, että niin lastentarhan- kuin luokanopettajien musiikin koulutuksen lähtökohtana tulisi olla kansanmusiikki. Koulutus ei ole tarjonnut omasta perinnesäveltämisestä ponnistamisen mallia, ja näin sekä kansanmusiikin että – tanssin opetusta koskevat vaatimukset eivät voi kouluissa toteutua. Kansanmusiikille ominaisen luovan musisoinnin tulisi olla myös opettajien koulutuksen perustana. Lisäksi musiikkiin erikoistuneen opettajan tulisi hallita ainakin joku suomalaisen kansanmusiikin soittamista. (Kansanmusiikin keskusliitto 1991, 32.)

Paitsi opiskeluaikana myös työssä opettajan tulee näyttää innostuksensa ja kiinnostuksensa. Oppitunneilla palautteesta 75 % on arvioitu perustuvan visuaalisiin havaintoihin. Opettajan työssä eivät siis riitä kannustavat sanat ja näennäinen kehuminen. Opettajan ilmeet ja eleet viestittävät hänen asennoitumistaan ja todellista mielipidettään. Opettajan tulee olla itse innostunut tehtävästään ja uskottava tilanteeseen. Jos opettaja itse on mukana työssään ja nauttii siitä, se näkyy myös oppilaille ja vaikuttaa näin myönteisesti oppimisilmapiiriin. (Ahonen 2004, 164–165.) Jaakkolan (1998b) tapaustutkimuksen tuloksissa asenne ja motivaatio korostuvat. Opettajan rakkaus musiikkiin tarttuu myös lapsiin, vaikka opettajan musiikilliset taidot eivät ole hänen näkemyksensä mukaan riittävän hyvät. Tilannetta, jossa opettaja kokee opettavansa musiikkia pakosta, ei olisi suotavaa luoda luokkatilanteisiin. (Jaakkola 1998b, 130.)

Kouluissa tulisikin käyttää mahdollisimman paljon opettajien vahvuuksia hyväksi. Toisaalta alakoulun kohdalla oppilaiden oppimista edistää paremmin opettaja, joka tuntee heidät hyvin kuin opettaja, joka tuntee opetettavan aineen hyvin. Jos koulussa on yksi opettaja, joka opettaa kaikki koulun musiikkitunnit, ollaan tilanteessa, jossa oppilaille tuodaan esille yksi näkemys musiikkikulttuurista. Jos useampi koulun henkilökunnasta osallistuu musiikin opetukseen, myös näkemys musiikista monipuolistuu. (Mills 2005, 27–29.) Jaakkolan (1998b) mukaan opettajien mielestä on tärkeää, että musiikkia opettaa alakoulun puolella pitkän harrastustaustan, hyvän musiikillisen itsetunnon ja vahvan motivaation omaava opettaja. Myös oman opettajan merkitys musiikinopettajana nostetaan esille. Luokanopettaja kykenee näin integroimaan musiikkia myös muihin aineisiin. (Jaakkola 1998b, 129–130.)

Musiikinopetuksen ongelmakohtia esiin nostettaessa kritiikin kohteeksi ja vastaanottajaksi joutuu usein opettaja. Opettaja usein myös ottaa tämän kritiikin henkilökohtaisesti, vaikka musiikin opetuksen ongelmat eivät ole yksittäisen ihmisen syytä. (Leisiö 1990, 11.) Esimerkiksi Juvosen (2006) tutkimuksessa esiinnousseet väline- ja oppilaisiin liittyvät ongelmat eivät ole yksittäisen opettajan aikaansaannosta. Juvosen mukaan vähäiset resurssit ovat johtaneet siihen, ettei koulusta löydy kunnan välineitä musiikin opettamista varten. Toisaalta myös oppilasaines on entistä heterogeenisempää, oppilaita on erilaisista kulttuurisista, uskonnollisista ja roturyhmistä. Osaa oppilaista musiikki ei kiinnosta lainkaan. (Juvonen 2006, 89–91.)

Opettajan merkitystä musiikin opetuksessa ei kuitenkaan voi vähätellä. Opettaja on yksi tärkeistä sosiaalistavista voimista lapsen musiikin oppimisessa vanhempien, sisarusten sekä kavereiden ohessa. Tämä korostuu erityisesti lapsen varhaisemmassa iässä. Myöhemmällä iällä on oppilaiden ja koulun musiikinopetuksen välillä odotettavissa eräänlainen kulttuurinen yhteentörmäys koulun opetussuunnitelman musiikin ja oppilaita ympäröivän musiikin välillä. Tätä yhteentörmäystä lisää opettajan tietämättömyys oppilaiden musiikkimaailmasta. (Ahonen 2004,143–146.) Pahimmassa tapauksessa oppilaalle voi tulla mielikuva, että koulun musiikkitunnit ja hänen oma musiikkimaailmansa ovat täysin erillisiä. Opettajien tulisikin seurata oppilaiden musiikkiympäristöä ja poimia sieltä tunneille koulukäyttöön sovitettavaksi sopivia kappaleita. (Jaakkola 1998a, 80.) Hyvä opettaja ei luokittele musiikkia vaan ottaa erilaisia elementtejä ja yhdistelee niitä ja näin välittää eteenpäin ennakkoluulotonta asennetta. (Itäpelto 1999, 33.) Jotta oppilaat motivoituvat musiikinopiskeluun, opettajan tulisi tarjota oppilaille tehtäviä, jotka ovat vaikeustasoltaan juuri sopivia, tarjoavat onnistumisen elämyksiä ja ovat oppilaalle itselleen merkityksellisiä. Haasteena on tasapainottelu oppilaan jo olemassa olevien musiikkimieltyksien ja musiikkimaailman avartamisen välillä. Luokassa tapahtuvan toiminnan tulee myös olla demokraattista, eikä pelkästään opettajan johdolla tapahtuvaa. Autoritaarinen opetusmenetelmä on hetkellisesti tehokas, mutta vaikuttaa pitemmällä ajanjaksolla negatiivisesti oppilaiden motivaatioon. (Ahonen 2004, 163–166.) Opettajien on tiedostettava vastuunsa. Muusikoina heidän täytyy olla taitavia ja kyvykkäitä. Opettajina heidän täytyy kuitenkin mennä pelkkää muusikkoutta pitemmälle, ja hallita myös opetuksellinen puoli musiikista. (Regelski 1975, xix).

Musiikkia pidetään monesti vain ammattilaisten oikeutena. Kansanmusiikki ei ole tuttujen sävelmien toistamista sellaisenaan, vaan se on jokaisen ihmisen oikeutta laulaa, soittaa ja musisoida. Jos opettaja ei uskalla heittäytyä ja kokeilla, eivät lapsetkaan uskalla. (Tenhunen, 1996, 16.) Leisiön (1990) mielestä musiikkikasvattajat luottavat liikaa luku- ja kirjoitustaitoon. Musiikkia halutaan opettaa kirjallisesti, nuotteja apuna käyttäen. Kuten Leisiö toteaaakin, nuotit eivät kerro kaikkea musiikista, ne kertovat kyllä nuoteista. Opetus itsessään on usein tietopainotteista: oppilaita tutustutetaan eri maiden musiikkiin, populaarimusiikkiin, hengelliseen musiikkiin, musiikkiteknologiaan, vähemmistöjen musiikkiin ja niin edelleen. Leisiö kysyykin, mihin on jäänyt taito, ja tee se itse-tyyppinen oppiminen? (Leisiö 1990, 5, 16.)

Saastamoinen (1990) epäilee, että improvisoinnin opettamisen hankaluus on improvisoinnin sääntöjä pakoilevassa luonteessa. Hänen mukaansa tällainen on länsimaiselle sivistykselle vierasta. (Saastamoinen 1990, 28.) Muuntelun ja improvisoinnin kohdalla tulee kuitenkin muistaa, että pitkään opettajia on opetettu soittamaan ja laulamaan tarkasti nuottien mukaan. Muuntelun, improvisoinnin ja luomisen merkitys kansanmusiikissa ovat olennaisia, mutta ne vaativat paljon harjoittelua ja myös uuden ajattelutavan omaksumista. (Tenhunen 1996, 19.)

Opetuksen yhtenä ongelmana on myös piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan sitä eroa, joka jää tapahtuneeksi tarkoitetun ja todellisuudessa tapahtuneen välille (Sambell & McDowell 1998, 392). Piilo-opetussuunnitelman tärkein vaikuttaja onkin opettaja, hänen saamansa koulutus sekä hänen arvo- ja käsitemaailmansa, jonka kanssa hän on oppilaiden keskuudessa opettamassa. (Linnankivi et al. 1988, 9.) Piilo-opetussuunnitelmaa ei ole kirjoitettu näkyväksi. Se sisältää kuitenkin sosiaaliset normit, joita opettajat ja hallinto välittävät oppilaille vuorovaikutustilanteissa muokaten asenteita ja ideaaleja. (Wren 1999, 593.)

Tässä tutkimuksessa opettajien käyttämiä työtapoja ja menetelmiä halutaan selvittää ja näin saada kuva siitä, minkälaista suomalaisen kansanmusiikin opetus on kouluissa. Tämän vuoksi opetuksen ongelmat kuten vähäinen tuntimäärä, liian suuret ryhmät, opettajan taidot ja asenteet ovat tärkeitä suomalaisen kansanmusiikinopetuksen osalta. Vähäinen tuntimäärä ja suuret opetusryhmät karsivat opetussisältöjä ja opettajan mahdollisuuksia tutustuttaa erilaisiin musiikin tyyleihin. Opettajan puutteelliset taidot ja mahdolliset negatiiviset asenteet taas voivat johtaa siihen, että jokin musiikinlaji kuten suomalainen kansanmusiikki, jäävät kokonaan pois opetuksesta.

4.3 Suomalaisen kansanmusiikin opetus tutkimuksissa

Suomalaisen kansanmusiikin opetukseen, ja opetusmateriaaleihin liittyen on tehty muutamia tutkimuksia. Myös opettajien kokemuksia musiikin opetuksesta on tutkittu viime vuosien aikana. Seuraavassa esittelen tutkimuksia, joissa suomalainen kansanmusiikki ja sen opetus ovat olleet keskiössä. On huomioitava, että seuraavat tutkimukset ovat

kandidaatin tai maisterin tutkielmia, mittavampaa tieteellistä tutkimusta ei ole aiheesta tehty.

Lindblom (1991) on tutkinut suomalaisen kansanmusiikin opetusta lukioissa musiikin kandidaatin työssään. Tutkimus toteutettiin kyselynä Helsingin ja Pohjois-Karjalan maakunnan lukioissa. Kyselyyn osallistui 37 koulusta yhteensä 23 koulua opettajineen. Kyselyillä saadut tulokset analysoitiin tilastollisesti. (Lindblom 1991, 6, 29, 31.) Lindblomin tutkimuksessa tuli esille, että Helsingin kouluissa suomalaista kansanmusiikkia opetetaan pohjoiskarjalaisia lukioita enemmän. Kansanmusiikin osa-alueista kalevalaiset sekä riimilliset kansanlaulut olivat esimerkiksi itkuvirsiä suosituimpia. Opettajien asennoitumisen huomattiin tutkimuksen mukaan olevan melko positiivista suomalaista kansanmusiikkia kohtaan. (Lindblom 1991, 35–37, 45–46, 49.)

Kekkonen (1991) tutki musiikin oppikirjojen sisältämää kansanmusiikkimateriaalia musiikin kandidaatin tutkintonsa työtä varten. Tutkimuksessa hän kävi läpi sisällönerittelyä apuna käyttäen 36 oppikirjaa. Näistä eroteltiin koti- ja ulkomaiset kansansävelmät, esimerkit ja tekstit. Tutkimuksessa huomattiin, että kansanmusiikin määrä on oppikirjoissa lisääntynyt. Suomalaisen kansanmusiikin osalta voidaan myös huomata, että sen määrä ei ole vähentynyt ulkomaisen kansanmusiikin lisääntyessä. (Kekkonen 1991.)

Hilander ja Saari (1983) toteuttivat kandidaatin tutkintoaan varten kansanmusiikin opetusjakson yläasteella. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita, mitä oppilaat tietävät suomalaisesta kansanmusiikista, ovatko oppilaat kiinnostuneita aiheesta, miten kansantanssin opettelu ja tanssiminen sujuu sekä miten tanssin opettelu ja itse tanssiminen motivoi oppilaita. Tutkimusta varten toteutettiin sekä koe- että tutkimusryhmällä sekä tiedollista opetusta että tanssin opetusta. Tutkimuksen teon aikana huomattiin, että tanssiminen on haastavaa varsinkin yläasteikäisille, eikä tämän vuoksi sovellu tämän ikäisille oppilaille. Tanssin katsottiin olevan oppilaille herkkä ja arka asia, johon ei uskalleta antautua. (Hilander & Saari 1983.)

Maans (1998) toteutti musiikin kandidaatin tutkielmassaan kansanmusiikkiworkshopin Överessen ala-asteella koulun noin 90 oppilaalle. Work shop oli pituudeltaan 8 päivää, ja päättyi konserttiin. Opetusmateriaalina käytettiin suomenruotsalaista kansanmusiikkia, joka opeteltiin pääosin korvakuulolta, mutta nuotteja käytettiin oppimisen tukena.

Tavoitteena oli koota sekä kuoro, että orkesteri koulun oppilaista ja harjoitella sekä suuremmissa että pienemmissä kokoonpanoissa. Tämän toteuttamista varten oppilaiden taidot selvitettiin etukäteen. Maans tuo esille work shopin päiväkirjaosuudessa, että sopivien kansanlaulujen löytäminen lapsille oli haastavaa. Oppilaiden kanssa tuli myös olla auktoriteettina ja järjestyksen pitäjänä, toisin kuin aikuisten kanssa. Lisäksi lasten kanssa aikaa kului tehtäviin asioihin kauemmin. (Maans 1998.)

Lindström (2007) tutki pro gradu-työssään suomalaista kansanmusiikkia perusopetuksen 9.-luokkalaisten tietojen ja asenteiden kohteena. Tutkimus suoritettiin Turun seudulla sekä Etelä-Pohjanmaalla yhteensä 2 yläkoululla, joista yhteensä 111 oppilasta osallistui. Joukossa oli sekä musiikkiluokkien että yleisopetuksen luokkien oppilaita. Oppilailla teetettiin kyselylomake, joka koostui sekä tietoa että asenteita kartoittavista kysymyksistä. Tuloksissa huomattiin, että perusopetuksen 9.-luokkalaisten tiedot suomalaisesta kansanmusiikista eivät olleet hyvät. Vain harva oppilaista pystyi nimeämään suomalaisia kansanlauluja. Asennoituminen suomalaista kansanmusiikkia kohtaan ei ollut kovin positiivista, joskin musiikkiluokkalaisten asennoituminen oli hieman positiivisempaa kuin yleisopetuksen oppilailla. Tiedollisesti parhaimmat tiedot olivat Etelä-Pohjanmaan musiikkiluokkalaisilla, joilla oli myös positiivisimmat asenteet suomalaista kansanmusiikkia kohtaan. (Lindström 2007.)

Laaksonen (2009) tutki pro gradu-tutkielmassaan omasta päästä soittamista kansanmusiikin opetuksessa. Hänen tutkimuksessaan kansanmusiikilla tarkoitettiin nimenomaisesti suomalaiseen kansanperinteeseen pohjautuvaa musiikkia, jotka periytyvät kuulonvaraisesti. Laaksonen haastatteli neljää kansanmusiikin opettajaa, ja halusi selvittää mitä omasta päästä soittaminen on käsitteellisellä tasolla ja millaista on omasta päästä soittamisen pedagogiikka. Tulosten mukaan omasta päästä soittamisen ajatuksena on jokaisen oman musiikin tekemisen mahdollisuus. Omasta päästä soittaminen voi tuoda esille sellaista osaamista, joita oppitunneilla ei muutoin ehkä tulisi esille. Opettajan rooliksi Laaksonen mainitsee turvallisuuden luoja, kannustajan ja kansasoittajan. Omasta päästä soittaminen on ennen kaikkea oppilaskeskeistä toimintaa. Laaksonen mukaan jokaisessa ihmisessä tulisikin nähdä oman musiikin tekemisen potentiaali. (Laaksonen 2009, 8, 19, 49–50, 81–84.)

5 ”Valistus on viritetty, järki hyvä herätetty” – kansanmusiikki opettajankoulutuksessa

Suomalaisessa perusopetuksessa musiikkia opettavat sekä luokanopettajat että musiikin aineenopettajat. Musiikkia opettavan opettajan työssä hänen suorittamaansa kasvatusprosessiin vaikuttavat yhteiskunta, tiedon alat sekä oppilas, hänen toverinsa ja kotitautansa. Opettajan tulee kasvatusprosessissaan hallita tavoitteiden asettelu, opetuksen järjestely ja arviointi. Musiikkia opettavan opettajan työtä ohjaavat opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt. Musiikin opetuksessa opettajalla on valtava vastuu ja vapaus valita sisältöjä sekä määrittellä tavoitteita. Useassa yläkoulussa tämä vastuu on yhden opettajan harteilla, sillä monesti musiikinopettajia on vain yksi koko koulussa. Musiikki on myös yksi niistä harvoista aineista, joihin sekä opettajalla että oppilailta liittyy vahvoja emotionaalisia kytkentöjä, mielipiteitä ja arvostuksia. Oppilaita ympäröivä musiikki maailma elää koko ajan ja musiikinkuuntelukohteet vaihtelevat. Musiikki on myös opetettavista aineista lähes ainoa, jossa ammattimaisen harjoittelun voi aloittaa jo lapsena soitto- ja laulutuntien puitteissa ja musiikin saralla on mahdollisuus myös täydentää opintojaan toisessa oppilaitoksessa, kuten musiikkiopistossa. Musiikin tunneilla tarvitaan myös musiikin tekemiseen ominaista välineistöä, jota muilla oppitunneilla ei tarvita. (Ruismäki 1991, 14–17.)

Opettajan ja opettajankouluttajan musiikillisen maailmankuvan laajuus, avarakatseisuus sekä torjunnan runsaus tai vähyys on suorassa yhteydessä koululaisen todellisuuteen (Anttila & Juvonen 2003, 18). Juntusen (2009) mukaan opettajaksi opiskelevien kouluaikaiset kokemukset musiikin opetuksesta ja opettajista rakentavat usein vahvan pohjan omalle opetukselle. Opettajaksi opiskelevat toistavat omassa opetuksessaan niitä tapoja ja keinoja, joilla heitä on opetettu. Mallisuorituksesta oppiminen on edelleen myös opettajankoulutuksen yksi opetustavoista. Näihin opettajamalleihin Juntusen mukaan tulisi suhtautua kriittisesti: niin hyvistä kuin huonoista malleista voi oppia. (Juntunen 2009, 213.)

5.1 Luokanopettajien kansanmusiikin opinnot opettajankoulutuksessa

Kansakoulujärjestelmän aikakautena opettajan yksi tärkeitä taitoja oli laulutaito. Laulutaidon omaavalle ihmiselle ovet opiskelemaan ja myöhemmin myös työelämään avautuivat varmemmin kuin laulutaidottomalle. Opettajankoulutuksen siirryttyä akateemiseksi taito- ja taideaineiden asema menetti merkitystään. Taloudellisten vaikeuksien vuoksi ryhmäkokoja suurennettiin ja koulutuksen taso laski. Puurulan (1998) kokoaman opettajien ominaisuuslistan mukaan luokanopettajan tulisi omata vankka osaaminen omalla taiteenalallaan, tämän tutkimuksen tapauksessa musiikissa. Opettajan tulisi ymmärtää kaikkien taideaineiden kasvatuksellinen arvo ja tiedostaa taideaineiden asema. Opettajalla tulisi olla myös tietoa eri kansallisuuksien kulttuureista. Opettajan taustalla tulisi olla sekä opettajankoulutusta että – kokemusta, ja tietoa ja taitoa opettaa erikäisiä oppilaita. Nykyaikana myös erilaisten teknisten apuvälineiden hallinta on opettajalle tärkeää, kuten myös täydennyskoulutusmahdollisuuksien tunteminen. Opettajalla tulisi myös olla kokemusta paikallisten taiteilijoiden apuna käyttämisessä opetuksen rikastuttamisessa. (Puurula 1998, 7, 14.)

Seuraavassa esitellään kaikkien 10 opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajakoulutusohjelmien opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmien esittelyssä pääpaino on suomalaisen kansanmusiikin osuudella, joista pyritään luomaan yhteenveto siitä, kuinka paljon luokanopettajaksi opiskelevat saavat opetusta suomalaisesta kansanmusiikista opiskeluaikanaan.

Turun yliopisto tarjoaa luokanopettajakoulutusta sekä Turussa että Raumalla. Turun opettajankoulutuslaitoksen opinto-oppaassa esiteltävästä tutkintorakenteesta on nähtävissä, että perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa musiikin opettamisen perusteiden kurssi on laajuudeltaan 5 opintopistettä (=op). Tämän lisäksi opiskelijat voivat valita valinnaisia monialaisten opintojaksoja yhteensä 9 op:n verran. (Turun yliopisto 2007, 146.)

Musiikin opintojen tavoitteena on monialaisten opintojen kokonaisuudessa opiskelijan kiinnostuksen herääminen musiikkiin. Opetuksen tavoitteena on myös herättää kiinnostusta musiikin opetukseen ja tarjota opiskelijalle riittävät tiedot ja taidot perusopetusluokkien

musiikin opettamiseen. Keskeisissä sisällöissä kansanmusiikkiin viittaavat tyylihistoria sekä musiikkitieto. Musiikin täydentävänä opintojaksona esitellään kurssi, jonka tavoitteena on musiikin tietojen ja taitojen syventäminen sekä näiden käyttö didaktisesti. Keskeisissä sisällöissä didaktiikan osalta mainitaan musiikkitieto. (Turun yliopisto 2007, 170, 176.) Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksesta musiikinopetuksen enimmäismäärä peruskoulutuksessa voi siis olla 8 op. Kansanmusiikkia koulutuksen opinto-oppaassa ei mainita kertaakaan, joten sen voi vain olettaa kuuluvan musiikkitietoon ja tyylihistoriaan.

Rauman opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajakoulutuksen tutkintorakenteessa musiikkia on perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa 7 op:n verran. Tämän lisäksi tehdään syventävä aihekokonaisuus ja loppukooste, joka on mahdollista liittää johonkin monialaisten opintojen opintojaksoista. Rauman monialaisten opintojen musiikin kurssin tavoitteena on, että opiskelija saisi itselleen musiikin opetussuunnitelman toteuttamista varten vaadittavat perustiedot ja – taidot. Opinnoissa painottuu myönteisen musiikillisen minäkuvan sekä moniarvoisen ja monipuolisen lähestymistavan merkitys. Sisällöissä kansanmusiikkiin viittaavat musiikkitiedon keskeiset alueet sekä didaktisissa alueissa musiikin opetuksen eheyttämisen periaatteet. (Turun yliopisto 2007, 200, 224.) Yhteensä Raumalla opiskelleen luokanopettajan musiikin opinnot ilman sivuaineita voivat olla enimmillään 8 op, joista 1 op on aihekokonaisuuksiin liittyvää syventämistä.

Turun yliopiston sekä Turun että Rauman opettajankoulutuslaitoksissa on mahdollista tehdä 26 op:n musiikin perusopinnot sivuaineopintoina. Nämä opinnot ovat Jyväskylän yliopiston kanssa tehdyn sopimuksen alaisia, ja vastaavat Jyväskylän yliopiston perusopetuksen opettavan aineen opintoja. (Turun yliopisto 2007, 385.)

Sivuaineopinnoissa musiikkikulttuurien kurssi pitää sisällään eri musiikkikulttuureihin tutustumisen. Kurssilla musiikki tuodaan esille aikansa ja kulttuurinsa kuvastajana. Opiskelijoille halutaan myös tarjota pedagogisia mahdollisuuksia musiikkikulttuurien opettajana. Kansanmusiikkia ei näissä sisällöissä mainita lainkaan, joten voidaan vain olettaa, että se on mukana musiikkikulttuurien kurssin lisäksi ohjelmistossa esimerkiksi kitaratunneilla, yhteissoitossa tai säveltapailussa. (Turun Yliopisto 2007, 386–388.)

Turun yliopisto tarjoaa joka toinen vuosi opiskelijoille mahdollisuuden hakeutua musiikin aineopintoihin, joiden laajuus on 35 op. Aineopinnoissa kansanmusiikin osuus opetuksessa tulee esille musiikkikulttuurit II-kurssilla (3 op), jonka sisällöissä länsimaisen taidemusiikin sekä pop- ja jazzmusiikin lisäksi on kansanmusiikin ja maailmanmusiikin tuntemus ja myös sen käyttö kouluympäristössä. Soitinopinnoissa (11 op) opiskelijan tavoitteena on syventää osaamistaan kitaran, basson, pianon ja rytmisoitinten soitossa. Sisältöalueiden yhtenä osana on erilaisiin kansanmusiikkityyleihin perehtyminen ja suorituksen yhtenä osana on kansanmusiikkikokoonpanossa soittaminen. (Turun yliopisto 2007, 311–312.)

Tampereen yliopistossa musiikkia on monialaisissa opinnoissa yhteensä 6 op:n verran. Nämä opinnot jakautuvat kahteen opintojaksoon musisoinnin perusteisiin, joissa opiskelija musisoi ryhmässä ja tutustuu pianonsoittoon, sekä musiikkikasvatukseen, jossa tavoitteena on tarjota opiskelijalle työvälineet perustason musiikkitunnin pitämiseen. Työtapoina ovat muun muassa laululeikit, luovuus ja keksintä, musiikin historia ja kuuntelukasvatus. (Tampereen yliopisto 2009, [www-materiaalia](#).)

Luokanopettajakoulutuksessa kasvatustieteiden kandidaatin tutkintoon sisältyvät myös aihekokonaisuuksiin liittyvät opinnot, joista opiskelija valitsee yhteensä 10 op:n verran opintojaksoja. Yhtenä vaihtoehtona on kulttuurikasvatus, jossa suomalaisen kulttuurin muotoihin tutustutaan muun muassa musiikin välityksellä. Opintojakson laajuus on 5 op. Myös luovan ilmaisun kurssilla (5 op) on mahdollista ilmaista itseään musiikillisesti. Kurssilla ainedidaktiikat perusopetuksessa (5 op) tutustutaan eri oppiaineiden erityispiirteisiin perusopetuksessa. (Tampereen yliopisto 2009, [www-materiaalia](#).) Näin ollen Tampereen yliopistossa ilman sivuaineopintoja musiikkiin liittyvät opinnot ovat laajuudeltaan 6 op, joihin lisäksi voidaan laskea osin kulttuurikasvatuksen aihekokonaisuuden 5 op, luovan ilmaisun kurssin 5 op tai ainedidaktiikat perusopetuksessa -kurssin 5 op. Viimeksi mainitut siis siltä osin, mikäli opiskelija päättää ne opintoihinsa valita.

Tampereen yliopisto tarjoaa musiikista myös 25 op:n laajuisia opintoja, joiden tarkoituksena on syventää opiskelijan tietoja ja taitoja musiikin saralla. Näissä opinnoissa on erillinen kansanmusiikin kurssi (3 op), jossa tavoitteena on tutustua sekä vanhaan että uuteen kansanmusiikkiin, löytää kansanmusiikin hyödyt musiikinopetuksessa, oppia

improvisointia ja löytää uusia musiikillisen ilmaisun tapoja, sekä löytää kansanomaisen tyyli musiikilliseen ilmaisuun. Sisällöissä tuodaan esille muun muassa suomalaisen kansanmusiikin historia ja nykypäivä, kansanomaiset soittimet, sovituksen teko kansanmusiikkikappaleesta ja kansanmusiikkiyhtyeen jäsenenä toimiminen. (Tampereen yliopisto 2009, www-materiaalia.) Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa kansanmusiikki ei monialaisten opintojen kohdalla tule erillisenä osa-alueena esille, mutta työtavoissa käytetty keksintä, sekä musiikin historiaan tutustuminen antaa viitteitä, että myös suomalainen kansanmusiikki on opetuksessa läsnä. Sivuaeineopinnoissa kansanmusiikilla on erillinen 3 op:n laajuinen kurssinsa, jossa opiskelijat voivat tutustua suomalaiseen kansanmusiikkiin niin tiedollisesti kuin tekemällä itse.

Lapin yliopistossa monialaisissa opinnoissa luokanopettajakoulutuksessa musiikkia on 3 op. Näissä opinnoissa musiikin opiskelun tavoitteena on tutustua vuosiluokkien 1.-6. musiikkikasvatukseen. Valinnaisissa kursseissa musiikkia on mahdollisuus valita 6 op ja lisäksi musiikkistudio-opintoja 3 op. Valinnaisen musiikin kurssin tavoitteena on tarjota opiskelijalle tiedolliset ja taidolliset valmiudet opettaa musiikkia luokilla 1.-6. Sisällöissä ovat muun muassa pianon- ja nokkahuilun soitto, musiikin teoria ja didaktiikka. Musiikkistudio-opinnoissa opiskelija tutustuu musiikkiteknologian käyttämiseen eri keinoin. (Lapin yliopisto 2007, 143, 162, 174, 179.) Näissä opinnoissa opiskelija pystyy siis enimmillään ottamaan musiikkia 12 op:n verran. Opintojen sisällöissä opinto-oppaan mukaan ei mainita kansanmusiikkia. Näin ollen suomalainen kansanmusiikki voi olla osana ohjelmistoa, vaikkei sitä erikseen opetussuunnitelmassa mainita.

Kasvatustieteen kandidaatin tutkintoon kuuluvat Lapin yliopistossa myös muut opinnot, joita voi valita 1-10 op:n väliltä. Näissä opinnoissa on mahdollista valita kurssi Musiikin monet muodot, jonka laajuus on 3 op. Tällä kurssilla tutustutaan eri musiikkikulttuureihin, musiikin tuottamiseen sekä musiikkiteknologiaan. Esimerkkinä musiikkikulttuurista mainitaan saamelainen musiikkikulttuuri. (Lapin yliopisto 2007, 182–183.) Tämän kurssin sisältöihin kuulunee tavalla tai toisella suomalainen kansanmusiikki jossakin muodossaan.

Lapin yliopisto tarjoaa laajana sivuaeineena opiskelijoilleen monialaiset opinnot. Tämän lisäksi opiskelijalla on oikeus suppeaan sivuaineeseen. Myös musiikki on yhtenä vaihtoehtona, ja opintokokonaisuuden laajuus on 25 op. Opintojen tavoitteena on laajentaa opiskelijan tietoja ja taitoja ja kehittää hänen musiikillista luovuuttaan. Opinnot koostuvat

neljästä eri kurssista, joista didaktisessa seminaarissa opiskelija toteuttaa valitsemastaan aihepiiristä opetuksen ja tekee tästä kirjallisen työn. Instrumenttiopintojen kurssin yhtenä osana ovat maailman musiikkikulttuurit. (Lapin yliopisto 2007, 221–223.) Muiden opintojen kohdalla ei ohjelmistosta kerrota tarkemmin, joten esimerkiksi laulukurssin ohjelmistoon saattaa sisältyä suomalaista kansanmusiikkia.

Itä-Suomen yliopisto (aikaisemmin Joensuun yliopisto) tarjoaa luokanopettajakoulutusta sekä Joensuussa että Savonlinnassa. Joensuun yliopistossa soveltavan kasvatustieteen laitoksella luokanopettajakoulutuksessa monialaisiin opintoihin musiikkia on musisointi ja musiikkikasvatus-opintojaksona yhteensä 5 op:n verran. Tämä opintojakso koostuu musisointikurssista, jossa opiskelija valitsee pianonsoiton, kitaransoiton tai koulusoitinkurssin. Musiikkikasvatuksen kurssilla sisällöt ovat "minä ja musiikki" sekä musiikkipedagogiikka. Näiden kurssien yhteinen opintopistemäärä on 3. Näiden lisäksi opiskelijan on valittava 2 op seuraavista kursseista: kuuntelukasvatus, musiikin teoria, musiikin historia (sisältöinä vaihtelevasti jazz-musiikki, klassinen musiikki, etnomusiikki jne.), äänenkäytön perusteet, kitara, basso ja rummut luokassa, koulukuoron pedagogiikka, musiikin teknologia ja musisointikurssi. Näistä kursseista opiskelija voi myös musisointi ja musiikkikasvatus-opintojaksoon valitsemiensa vapaavalintaisen kurssien lisäksi valita yhden tai kaksi kurssikokonaisuutta, joiden yhteislaajuus on 3 op. Kukin kurssi yksinään on 1 op:n laajuinen. (Joensuun yliopisto 2008, 190, 198.) Kurssisisällöistä on huomattavissa, että suomalainen kansanmusiikki ei tule esille sisällöissä eikä tavoitteissa. Vapaavalintaisen kurssin, musiikin historia, kurssisisältöihin suomalainen kansanmusiikki voi kuitenkin kuulua, mikäli kurssin pitäjä on sen sisältöihin valinnut kyseisenä vuonna. Kaiken kaikkiaan opiskelijalle tarjotaan 5 op musiikin opiskelua, joiden lisäksi hän voi vapaavalintaisesti ottaa lisää 3 op. Musiikin sivuaineopintoja Joensuun kampuksella ei tarjota.

Itä-Suomen yliopiston Savonlinnan kampuksella monialaisten opintojen kokonaisuudessa musiikin opetusta on 6 op:n verran. Valinnaisissa opintojaksoissa opiskelijan on mahdollista valita yhteensä 9 op:n verran kursseja. Näistä valinnaisista kursseista musiikkia sivuavia ovat taide- ja kulttuurihistorian perusteet, taide- ja taitoaineiden työpaja sekä perusopetuksen aihekokonaisuudet. Kukin kurssi on laajuudeltaan 3 op. (Joensuun yliopisto 2009, 47.)

Sivuainetarjonnassa Savonlinnalla on myös musiikin sivuaine, joka laajuudeltaan on laajimmillaan 60 op. Nämä sivuaineopinnot tarjoavat opiskelijalle myös aineenopettajan kelpoisuuden. Musiikin perusopinnoissa (25 op) sisältöinä ovat laulutaito, soittotaito, musiikkitieto ja musiikkipedagogiikka. Musiikin aineopinnoissa (35 op) samat kurssinimet esiintyvät uudelleen, mutta tietoja syvennetään. Näiden lisäksi opiskelija voi valita valinnaiskursseista: soiton jatkokurssi, musiikkiliikunta, laulaminen ja äänenkäyttö, kuoro ja orkesteri. (Joensuun yliopisto 2009, 53–54.) Näistä opintojaksoista ei voi päätellä, kuuluuko suomalainen kansanmusiikki sen enempää luokanopettajien monialaisten opintoihin kuin sivuaineopintoihinkin.

Helsingin yliopistossa käyttäytymistieteellisen tiedekunnan opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajakoulutuksessa monialaiset opinnot jakautuvat neljään osaan, joista yhden osan muodostavat taito- ja taideaineet. Näiden opintojen laajuus on yhteensä 21 op. Jokainen jakso jakautuu pakollisiin ja valinnaisiin osiin niin, että opiskelijan on valittava taito- ja taideaineiden didaktiikasta 8 op, ja humanististen sekä ympäristö- ja luonnontieteellisten aineiden didaktiikasta 6 op. (Helsingin yliopisto 2009, www-materiaalia.) Koska ainedidaktiikan opintokokonaisuuden esittelystä weboodista ei käy ilmi, mitkä kurssit esimerkiksi musiikista ovat pakollisia ja mitkä valinnaisia, on mahdotonta kertoa tarkat sisällöt eri kursseilta.

Helsingin yliopistolla on mahdollista opiskella myös musiikin didaktiikan sivuaineopinnot, jotka ovat laajuudeltaan 25 op. Tämän kokonaisuuden avulla halutaan tarjota opiskelijalle valmiudet toimia musiikinopettajana ja musiikkiluokan opettajana. Tavoitteina on muun muassa tutustua perusopetuksen luokkien 1.-6. musiikin opetussuunnitelmaan sekä antaa opiskelijalle valmiudet eheyttää opetusta aihekokonaisuuksien avulla. (Helsingin yliopisto 2009, www-materiaalia.) Näissä suomalaisen kansanmusiikin kuulunee aihekokonaisuuksien yhteyteen, muutoin suomalaista kansanmusiikkia, kuten ei muitakaan musiikin tyylejä mainita opetustiedoissa.

Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnan luokanopettajakoulutuksessa monialaisissa opinnoissa musiikkia on 4 op:n verran. Näiden lisäksi opiskelijan on valittava yksi vapaavalintainen opintojakso taito- ja taideaineiden ryhmästä, ja opintojakson laajuus on 3 op. Monialaisten opintojen musiikin opintojakson tavoitteena on auttaa opiskelijaa ymmärtämään musiikin historiallinen, kansallinen ja monikulttuurinen

perspektiivi. Opiskelijaa halutaan auttaa välittämään työssään musiikkiperintöä seuraavalle sukupolvelle, ja opiskelijan omaa musiikkisuhdetta halutaan syventää. Musiikin opiskelussa jokaiselle opiskelijalle luodaan henkilökohtainen opintosuunnitelma, jotta hänen oma musiikkitaustansa voidaan huomioida. Vapaavalintaisissa opintojaksoissa ovat vaihtoehtoina pakollisen musiikin kurssin sisältöjä laajentava musiikin kurssi, jonka sisältöinä on muun muassa pianonsoitto, laulu, monikulttuurinen musiikki, yhtyelaulu- ja soitto, äänenhuolto luova ilmaisu. Toisena vapaavalintaisena opintojaksena on musiikin tyylikaudet ja kuuntelustrategiat, jossa tutustutaan tärkeimpiin sävelteoksiin ja musiikkikulttuureihin alakoulun tarpeiden mukaisesti. Kolmantena opintojaksovaihtoehtona on musiikkitiedon alkeet, jonka sisältö on suunniteltu vain vähän musiikkia opiskelleille opiskelijoille, jotka ovat valinneet vähäisimmät musiikinopinnot kouluaihana. (Jyväskylän yliopisto 2007, 162, 166–167, 171–172.) Opintojen kuvauksesta voi päätellä suomalaisen kansanmusiikin kuuluvan osaksi opetusta.

Integroiduissa aihekokonaisuuksissa (laajuudeltaan 3-6 op) yhtenä kurssina on kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys-aihekokonaisuus. Tämän aihekokonaisuuden yhtenä kurssina on ”Suomalaisen kulttuurin jäljillä – kuvataiteen ja musiikin keinoin”. (Jyväskylän yliopisto 2007, 172–173.) Tämän kurssin osalta tulee esille varmasti myös suomalainen kansanmusiikki. Näin ollen musiikkia on opiskelijalla enimmillään ilman sivuaineopintoja 7 op sekä aihekokonaisuuksien kurssi.

Jyväskylän yliopistossa on mahdollisuus opiskella myös musiikin sivuaine 25 op, joka on mahdollista laajentaa pätevyudeksi opettaa luokilla 7.-9. musiikkikampuksen puitteissa. Sivuaineopinnot koostuvat musiikkitiedon (5 op), musiikkitaidon (12 op) ja musiikkipedagogiikan (8 op) kursseista. Näistä musiikkitiedon kurssiin kuuluu osana musiikin historia, ja musiikkipedagogiikan kurssiin vaihtoehtoisena kurssina monikulttuurinen musiikki. Vaihtoehtoiset kurssit ovat laajuudeltaan 1 op. (Jyväskylän yliopisto 2007, 192–194.) Suomalaista kansanmusiikkia opintojen kuvauksissa ei mainita.

Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta tarjoaa luokanopettajakoulutusta Oulussa ja Kajaanissa. Oulun luokanopettajakoulutuksen monialaisiin opintoihin musiikkia kuuluu 8 op:n laajuudelta, ja näiden lisäksi taide- ja taitokasvatuksen valinnaisista opinnoista on mahdollista valita 1 op:n laajuinen kurssi. Musiikin monialaisten opintojen opintojakso jakautuu viiteen jaksoon: musiikkikasvatuksen pedagogiset sovellukset, ääni ja laulu,

kuuntelukasvatus, musiikin teoriaa käytännössä ja säestyssoitin (piano/kitara). Näistä ensimmäisessä tuodaan esille musiikinopetus monipuolisena kulttuuri- ja taidekasvatuksena. Kuuntelukasvatuksessa tutustutaan eri musiikin lajeihin, tyylikausiin ja musiikkikulttuureihin. Myös säestyssoittimen kurssilla tutustutaan eri musiikkityyleihin. (Oulun yliopisto 2008, 85, 104–105.) Kulttuurikasvatukseen, monipuolisiin musiikkikulttuureihin ja musiikkityyleihin voi olettaa kuuluvan myös suomalaista kansanmusiikkia.

Oulun yliopisto tarjoaa musiikin sivuaineen, joka on laajuudeltaan 25 op. Tämä opintokokonaisuus on yhtenevä osin musiikin aineenopettajan koulutuksen kanssa. Opintokokonaisuuden kurssi johdatus musiikkiin (1,5 op) tuo esille musiikin kulttuurisena ilmiönä, johon tutustutaan esittelyjen ja harjoitustehtävien avulla. Yhtenä sisältöalueena harjoituksissa on suomalainen kansanmusiikki. Musiikkiliikunnan kurssilla sisällöissä mainitaan eri maiden kansantanssit (kurssin laajuus 1,5 op). Kurssilla kansan- ja koulusoittimet (4 op) tutustutaan sekä koulu- että kansansoittimien soittotekniikkaan ja opetellaan tekemään itse kierrätysmateriaaleista soittimia. Sekä kuorolaulun että yksinlaulun kursseilla sisällöissä mainitaan monipuolinen ohjelmisto. (Oulun yliopisto 2008, 318, 320–321.) Oulun yliopiston tarjoamissa sivuaineopinnoissa suomalainen kansanmusiikki tulee esiin eri muodoissaan.

Kajaanin opettajankoulutuslaitoksessa musiikin opintoja tarjotaan monialaisissa opinnoissa 5 opintopisteen verran. Näistä 2 op koostuu musiikin teorian perusteista ja pianonsoitosta, ja 3 op musiikin didaktiikasta. Nämä opinnot sisältävät teoriaa, pianonsoiton alkeita, musiikin opetussuunnitelmaan tutustumista ja opetuksen suunnitteluun tutustumista. Näiden lisäksi opiskelija voi valinnaiseen 8 op:n opintokokonaisuuteen valita eri opintojaksoista itselleen kokonaisuuden. Musiikissa suurin mahdollinen opintopistemäärä on 7 op. Näissä opinnoissa valittavina ovat musiikkitieto, laulu ja koulusoittimet, pianonsoitto ja kuoro. Valinnaisissa kursseissa musiikkitiedon opinnoissa yhtenä osa-alueena on etnomusiikki. (Kajaanin yliopistokeskus 2008, 32, 45–46.) Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen opiskelija voi siis musiikista opiskella enimmillään 12 op:n laajuisen kokonaisuuden itselleen.

Opettajankoulutuslaitosten musiikinopetuksen määrä vaihtelee suuresti, ja valinnaisten opintojen tarjonta on vaihtelevaa. Vain harvan opettajankoulutuslaitoksen opinto-oppaissa

tai opintosuunnitelmissa mainittiin kansanmusiikkia erikseen, vain osa sivuaineopinnoista sisälsi pienen opintopistemäärän verran kansanmusiikkia. Kattavampaa selvitystä musiikinopetuksen, ja erityisesti suomalaisen kansanmusiikin osalta voisikin jatkaa tutustumalla tarkemmin opettajankoulutuslaitosten musiikin opetukseen.

Vesioja (2006) tutki väitöskirjatutkimuksessaan, millaisiksi musiikkikasvattajiksi luokanopettajat itsensä kokevat. Tutkimuksen taustalla oli tutkijan pro gradu-työ, jossa hän oli tutkinut luokanopettajaopiskelijoiden musiikin opetustaidon taustatekijöitä sekä koulutuskokemuksia. Nyt tutkimuksessa haluttiin selvittää miten luokanopettaja arvioi itseään musiikkikasvattajana, miten musiikillisilta taustoiltaan erilaiset opettajat toteuttavat musiikinopetustaan, millaisena opettajat näkevät koulun antaman musiikkikasvatuksen merkityksen oppilaalle, millaisia eksperttiopettajan piirteitä haastateltavissa on nähtävissä ja miten haastateltavat arvioivat 1980-luvulla saamaansa opettajankoulutusta ja musiikkiopintoja. (Vesioja 2006, 109,118.)

Tutkimuksessa haastateltiin 12 luokanopettajaa teemahaastatteluna, ja aineisto analysoitiin käyttäen hyväksi teorialähtöistä sekä – sidonnaista analyysiä. Tuloksissa huomattiin, että opettajat kokivat erityisen tärkeäksi aineenhallinnan. Opettajat toivat kuitenkin myös esille, että opettajan taidot eivät tee opettajasta musiikkikasvattajaa, jos hänellä on esimerkiksi stressiä. Näin ollen työolojen katsottiin vaikuttavan opettajan musiikkikasvattajuuteen. Koulutuksessa opettajat kaipasivat enemmän pianonsoittoa, didaktiikkaa, koulusoittimia sekä opetusharjoittelua. (Vesioja 2006, 119, 132, 265, 266.)

Koulutuksella on suuri merkitys opettajan omaan aineenhallintaan sekä opettajan omaan osaamisen tunteeseen. Onkin tärkeätä, että koulutus tukee mahdollisimman monipuolisesti luokanopettajien tulevaa työnkuvaa opettajina, jotka opettavat lähes kaikkia aineita luokilla 1-6. Musiikissa oppiaineen erityisen luonteen vuoksi opettajien taidollinen ja tiedollinen osaaminen korostuu.

5.2 Aineenopettajien kansanmusiikin opinnot koulutuksessa

Edellisessä alaluvussa tarkasteltiin luokanopettajien musiikin koulutusta sekä perusopintojen että sivuaineopintojen valossa. Seuraavaksi tarkastellaan kolmen

suomalaisen korkeakoulun tarjoamaa musiikin aineenopettajakoulutusta ja niiden sisältöjä suomalaisen kansanmusiikin näkökulmasta.

Sibelius-Akatemia koostuu 12 osastosta, joista yhtenä laajimpana on musiikkikasvatuksen osasto. Sintosen (2003) mukaan yksi merkittävimmistä syistä hakeutua musiikkikasvatuksen osaston koulutukseen on koulutusohjelman laaja ja monipuolinen sisältö. Opiskelijat kehittävät itseään muusikkoina ja tämän lisäksi opiskelevat pedagogiikkaa ja kasvatustieteitä. (Sintonen 2003, 24, 28.) Musiikkikasvatuksen osaston tavoitteena on opetuksen avulla tarjota opiskelijalle yleismusiikillinen perehtyneisyys, musiikillinen aineenhallinta sekä pedagogiset taidot. Näiden avulla opiskelijan on mahdollista toimia valmistuttuaan musiikkikasvatuksen ammattitehtävissä laaja-alaisesti. (Tikkanen & Väkevä 2009, 192.)

Sibelius-Akatemiassa musiikkikasvatuksen musiikin kandidaatin ja maisterin opintoihin pakollisena kuuluu Suomen kansanmusiikin kurssi, joka on laajuudeltaan 5 op. Tämä kurssi tutustuttaa opiskelijan sekä suomalaiseen että suomensukaiseen kansanmusiikkiin. Kurssilla tutustutaan kansanmusiikin historiaan, tansseihin, soittimiin ja myös etnisten vähemmistöjen musiikkiin. Kurssin aikana opetellaan käyttämään perinnesoittimia ja kansanlaulua opetustyössä. (Sibelius-Akatemia 2008, 155–156.)

Musiikkikasvatuksen opintoihin kuuluu jokaiselle opiskelijalle myös pedagoginen syventymiskohde (10 op), joissa opiskelija syventyy johonkin musiikkikasvatuksen erityisalueeseen sekä sen pedagogisiin sovelluksiin. Syventymiskohteeksi on mahdollista valita Suomen kansanmusiikki. Opintokokonaisuudessa opiskelija perehdytetään suomalaisen kansanmusiikin käyttömahdollisuuksiin opetustyössä ja myös kansanmusiikin esittämiseen. Opiskelijan tulisi saada valmiudet kansanmusiikin käyttöön opetustilanteissa ja hänen tulisi tiedostaa kansanmusiikin esittämisen mahdollisista tyylillisistä ongelmista. Luentojen sisällöissä käydään läpi tieteellisen tiedon käyttöä, kansanmusiikin kouluopetuksen ongelmia, kansanmusiikin ominaisia opetusmenetelmiä (kuten korvakuulolta soittaminen), soittimen hallintaa ja ryhmämusisointia sekä esitelmän tekoa. (Sibelius-Akatemia 2008, 160, 163–164.) Musiikin maisterin tutkintoon opiskelijalle tulee vähintään 5 op:n laajuudelta suomalaisen kansanmusiikin opintoja. Tämän lisäksi mahdollinen syventymiskohde lisää opintopistemäärää. Mikäli opiskelijan pää- tai

sivuinstrumentin tyyliä on kansanmusiikki, saa opiskelija tietenkin perehdytystä kansanmusiikkiin myös instrumenttiopintojensa ajan.

Musiikin kandidaatin tutkintoon sisältyy valinnaisia opintoja vähintään 10 op:n verran ja musiikin maisterin tutkinnossa valinnaisia opintoja on vähintään 30 op (Sibelius-Akatemia 2008, 148). Näihin opintoihin opiskelijan on mahdollista siis sisällyttää myös kansanmusiikin koulutusohjelman opintojaksoista itselleen, ja näin kerryttää tietämystään suomalaisesta kansanmusiikista.

Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatus kuuluu humanistisen tiedekunnan alaisuuteen, ja näin ollen musiikkikasvatuksen opiskelijoista valmistuu filosofian maistereita. Koulutus antaa kelpoisuuden opiskelijoille peruskoulun ja lukion musiikinopettajan työhön valmistumisen jälkeen. Musiikkikasvatuksen opinnot ovat laaja-alaisia ja monipuolisia ja niissä perehdytään niin länsimaiseen taidemusiikkiin kuin maailman musiikkikulttuureihin ja populaarimusiikkiin. Myös musiikkiteknologiaan ja sen käyttöön opetuksessa sekä eri maiden kansanmusiikkeihin tutustutaan koulutuksessa. Musiikkikasvatusta on voinut vuodesta 1997 opiskella Jyväskylässä myös sivuaineena, jolloin laajat sivuaineopinnot yhdessä maisterin tutkinnon ja pedagogisten opintojen kanssa antavat samanlaisen kelpoisuuden kuin musiikkikasvatuksen pääaineopiskelijoiden opinnot antavat. (Hämäläinen, Kosonen & Louhivuori 2003, 37.) Jyväskylässä musiikkikasvatuksen opiskelijoiden opinnoissa on paljon vuorovaikutusta laitoksen muiden pääaineiden, eli musiikkitieteen ja musiikkiterapian, kanssa. Koulutuksen päämääränä on tarjota laadukasta opettajankoulutusta, joka vastaa peruskoulujen ja lukioiden tarpeita. (Louhivuori 2009, 197–198.)

Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opinnoissa musiikin perusopinnoissa ei suomalaista kansanmusiikkia mainita erikseen. Aine- ja syventävissä opinnoissa Musiikkikulttuurit II opintokokonaisuuteen kuuluu perinnemusiikin kurssi (4 op). Myös yhtyeaineissa on kansanmusiikkia (3 op). Perinnemusiikin kurssilla pyritään luomaan opiskelijalle yleiskuva suomalaisesta, eurooppalaisesta ja ulkoeurooppalaisesta perinnemusiikista. Tätä musiikkia pyritään tarkastelemaan suhteessa omaan kulttuuriinsa ja aikaansa. Yhtyesoiton ja kansanmusiikin 7 op:n laajuinen kurssi (josta kansanmusiikkia 3 op) antaa opiskelijalle valmiuksia käyttää kansanmusiikkia opetuksessa ja osana omaa muusikkoutta. Laaja-alaisissa sivuaineopinnoissa kansanmusiikkia yhtyeaineiden

yhteydessä 3 op:n verran. (Jyväskylän yliopisto 2009, www-materiaalia). Näin siis musiikin aineenopettajan tutkinnossa on vähintään 7 op:n verran suomalaiseen kansanmusiikkiin perehtyneitä opintoja.

Oulun yliopiston musiikin aineenopettajan koulutus aloitettiin 1993, ja koulutuksen opiskelijoista valmistuu kasvatustieteiden maistereita pääaineenaan musiikkikasvatus. Koulutuksessa pyritään luomaan opiskelijoille sekä tiedolliset, taidolliset että asenteelliset valmiudet, jotta he voivat mahdollisimman laaja-alaisesti toimia musiikkikasvatuksen tehtävissä ja sen kehittäjinä. (Ruismäki & Väkevä 2003, 43, 45.) Vuodesta 1996 musiikkikasvatuksen opiskelijoille mahdollistui luokanopettajakoulutuksen monialaisten opintojen suorittaminen, jonka avulla he hankkivat itselleen myös luokanopettajan pätevyuden. Näin musiikin aineenopettajien on mahdollista työskennellä sekä ala- että yläkoulun puolella ja Hyvösen mukaan rikkoa myyttiä vain yhtä ainetta opettavasta musiikinopettajasta. (Hyvönen 2009, 205.)

Musiikkikasvatuksen koulutuksessa musiikkikasvatuksen perusopintoihin kuuluu kansan- ja koulusoittimet-kurssi (4 op). Aineopinnoissa maailman musiikit kurssin (2 op) yhteyteen kuuluu myös suomalainen kansanmusiikki. Musiikkikasvatuksen perusopintojen johdatus musiikkiin (1,5 op) kurssiin sisältyy myös suomalaista kansanmusiikkia (kuten Oulun yliopiston tarjoamissa sivuaineopinnoissa luokanopettajakoulutuksessa). Myös kansan- ja koulusoittimet-kurssin sisältö on samanlainen kuin luokanopettajien musiikin sivuaineopinnoissa (luku 4.1). Musiikin aineopintojen kurssilla Maailman musiikit I/ Suomalainen kansanmusiikki perehdytään korvakuulolta suomalaiseen kansanmusiikkiin, sen tyyliin ja historiaan. Kurssilla opetellaan soittamaan kansansoittimia, laulamaan kansanmusiikkia, tutustaan kansanmusiikin opetusmateriaaleihin ja perehdytään myös soveltamiseen, säveltämiseen ja esittämiseen. Kasvatustieteiden maisterin opinnoissa yhtenä kurssina ovat syventävät musiikkikulttuuriopinnot (5 op), joissa musiikin historian tietämystä syvennetään ja sovelletaan. (Oulun yliopisto 2008, 241–242, 246, 248, 253, 261.) Oulun musiikkikasvatuksen osaston opiskelijoilla suomalaista kansanmusiikkia tulee eri kurssien yhteydessä, joten kokonaisopintopistemäärää on vaikea arvioida.

Musiikkia opettavien luokanopettajien sekä musiikin aineenopettajien koulutukset ovat siis toisistaan eroavia ja joka oppilaitoksella on omat painotuksensa myös musiikinopetuksessa. Tämä on tärkeä huomio tarkastellessa tutkimuksen tuloksia, sillä

tutkimukseen osallistuvat opettajat ovat opiskelleet eri puolilla Suomea ja näin ollen heidän koulutuksensa musiikin saralla on hyvin vaihtelevaa. Myös musiikin aineenopettajien koulutuksessa suomalaisen kansanmusiikin painotus vaihtelee, ja esimerkiksi Sibelius-Akatemiassa kansanmusiikin määrä opinnoissa riippuu paljon opiskelijan oman mielenkiinnon määrästä. Luokanopettajien ja aineenopettajien opintojen merkittävimpana erona on se, että aineenopettajien opinnoissa suomalainen kansanmusiikki on saanut sijansa opinto-oppaissa ja suomalaiselle kansanmusiikille on omia kurssejaan. Luokanopettajakoulutuksessa suomalainen kansanmusiikki on kurssien osana, ohjelmistona ja vain harvoin suomalaiselle kansanmusiikille on omaa kurssiaan.

6 ”Arvon mekin ansaitsemme” – musiikkikäsitukset ja musiikkimaku

6.1 Musiikkikäsitukset

Musiikkikäsitys on tapa hahmottaa musiikillista maailmankuvaa. Tähän käsitukseen liittyvät olennaisesti myös käsitukset siitä, mikä on musiikkiarvojen perusta ja miten erilaiset käytännöt eroavat toisistaan. Musiikillisten käytäntöjen määrittelyyn liittyy myös se, millä tavoin musiikkia tulisi vastaanottaa ja millaista on musiikillinen kompetenssi. Laajemmin voitaisiinkin puhua taidekäsituksesta tai kulttuurikäsituksesta. (Karttunen 1992, 112–113.)

Musiikinopettajan työssä opettajan oma musiikkikäsitys on olennaisena osana jokapäiväistä opetustyötä. Musiikkikäsitys ohjaa opettajan musiikillisia valintoja, ja antaa samalla opettajalle ajatusmallit siihen, miten hän arvioi oppilaiden kuuntelemaa tai kouluun tuomaa musiikkia. Seuraavassa on käyty läpi kolme erilaista musiikkikäsitystä: hierarkkinen, autonominen ja kulttuurinen.

6.1.1 Hierarkkinen musiikkikäsitys

Hierarkkiselle musiikkikäsitykselle on ominaista, että eri musiikillisiä ilmiöitä tarkastellaan korkeakulttuurin näkökulmasta. Musiikki nähdään puhtaasti taiteellis-esteettisenä ilmiönä. (Karttunen 1992, 113.) Näin ollen musiikki on riippumaton ulkoisista asioista (Anttila & Juvonen 2002, 34). Tämä taas tarkoittaa sitä, että musiikin luojat ja tuottajat ovat olleet riippumattomia musiikin vastaanottajista, ja musiikin luomiselle on ollut vain vähän ulkoisia ehtoja (Karttunen 1992, 113).

Hierarkkisen musiikkikäsituksen yhtenä keskeisenä piirteenä on musiikillisen arvomaailman sitoutuminen tiettyyn musiikilliseen traditioon. Tämä johtaa siihen, että kaikkeen muuhun musiikkiin sovelletaan tämän tradition sisällä syntyneitä perinteitä ja normeja. Musiikki nähdään objektiivisena ja universaalina ilmiönä, jota kaikki ihmiset pystyvät vastaanottamaan yhtä hyvin ja samoin keinoin. (Karttunen 1992, 113–114.)

Esimerkiksi Willisin (1984) mukaan taiteella on oma erityinen ja ylevä tehtävänsä sekä riippumattomat arvonsa. Taidetta tulisi arvioida vain siitä itsestään käsin ja se on autonominen niin tarkoitukseltaan kuin arvoiltaan. (Willis 1984, 138.)

Musiikkia voidaan hierarkkisen musiikkikäsityksen mukaan arvottaa dikotomioiden avulla kuten taide/viihde sekä vakava/kevyt musiikki. Taidemusiikin katsotaan eroavan populaarimusiikista laadullisesti, funktioiltaan sekä vastaanottotavoiltaan. Näitä kolmea eroavaisuutta on kuvattu dikotomioilla arvokas/arvoton (laadullisuus), kaupallinen/taiteellinen, esteettinen/viihdyttävä (funktiot) sekä syvälinen/pinnallinen ja vaativa/helppo (vastaanottotapa). (Karttunen 1992, 114.)

Bourdieu nostaa esille niin sanotuissa puhtaan asenteen taideteorioiden määritelmien negatiiviluonteen (Karttunen 1992, 116). Musiikkia määritellään kielteisten asioiden kautta. Koko estetiikan kieli perustuu pinnallisuuden kieltämiselle. Niin sanottu puhdas maku perustuu inholle kaikkea pinnallista kohtaan. Pinnallisuus voi olla pinnallista musiikkia, pinnallisia tyyli vaikutuksia, mutta myös musiikillista helppoutta. Kielteisyys kohdistuu kaikkeen helppoon, mitä pidetään yksinkertaisena ja siksi myös pinnallisena. Helppouteen liittyy dekodeeraamisen vaivattomuus ja siksi se nähdään kulttuurisesti vain vähän vaativana. (Bourdieu 1984, 486.) Kevyttä musiikkia pidetään halpana ja sen katsotaan vaikuttavan yksinomaan pinnallisesti ja tekevän kuulijastaan objektin. Vaativa musiikki sen sijaan kultivoi ja kyseisen musiikin vastaanottaja pystyy säilyttämään itseytensä. (Karttunen 1992, 116). Tämän tyyppinen asennoituminen on usein tuttua taidemusiikin piireissä, joissa muu kuin taidemusiikki leimataan roskaksi (Anttila & Juvonen 2002, 35).

Heiniön (1987) mukaan taidemusiikin puolustajat korostavat musiikin kognitiivisia, esteettisiä ja kasvatuksellisia tehtäviä. Mikään muu musiikillinen kulttuuri-ilmiö taidemusiikkia lukuun ottamatta ei puolustajien mukaan kykene tarjoamaan keinoa ymmärtää todellisuuden syvintä olemusta. Tämän tehtävän katsotaan olevan tiukasti sidoksissa musiikin arvoon. Merkittävä musiikki tulisi myös vastaanottaa niin, ettei se ole liian sidoksissa ulkomusiikillisiin asioihin. (Heiniö 1987, 191.)

1960-luvulla taidemusiikin tahot toivat esille eri musiikkilajien vertailukelvottomuuden, ja toisaalta keskustelussa myönnettiin esimerkiksi iskelmän tai jazzin tarpeellisuus. Erkki Salmenhaara (1976) kuitenkin toteaa, että taideteos tehdään itsensä vuoksi. Sen on

tarkoitus olla kaunis ja juhlallinen, ja sen avulla välitetään niitä tietoja ja kokemuksia, jotka tekijälleen ovat olleet merkityksellisiä. Viihteen tuote taas tehdään kysynnän vuoksi, ja sen arvo riippuu siitä, meneekö se kaupaksi. (Heiniö 1987, 191.) Autonomiaestetiikassa korostetaan, että siinä missä viihde on kertakäyttöistä ja kulutustavaraa, taide on pysyvää henkistä ja kulttuurista pääomaa. Taiteen saavutukset eivät häviä, kun taas viihdetuotteet unohtuvat listoilta pudottuaan ja uuden muodin korvattua vanhat. Autonomiaestetiikan perustana onkin ajatus siitä, että yleisön suosio ja laatu ymmärretään toistensa vastakohtiksi. Autonomiaa, riippumattomuutta yleisön odotuksista ja markkinoista, pidetään laadun takeena. (Talja 1998, 113.)

Hierarkkisen musiikkikäsitteen mukaan taide- ja populaarimusiikki eroavat toisistaan edellä mainitusti (ks. Karttunen 1992). Myös Heiniö (1987) tuo esille näitä eroja. Populaarimusiikin vastaanottoon on tutkittu asettavan vähemmän vaatimuksia kuulijalleen kuin taidemusiikin ja vastaanottoon on spontaanimpi. Populaarimusiikille ominaista onkin viihdyttävä funktio, kun taas taidemusiikki voi saada itselleen kognitiivisen funktion. Populaarimusiikin luomistapahtuman on oltava fylogeneettinen, eli säveltäjän on uudistettava jo olemassa olevia musiikkityyppejä niin, ettei tuttuuden tunne katoa. Taidemusiikissa taas tällaista tulisi Heiniön mukaan välttää. Tämän stereotyypisyyden vuoksi populaarimusiikissa teos ja tekijä jäävät esittäjää ja esitystä vähemmälle huomiolle. Tilanne on jälleen päinvastainen taidemusiikissa, jossa tulkinta saattaa joskus olla päähuomion kohteena. Stereotyypisyys ja jatkuva kertautuminen näyttävätkin kuuluvan taidemusiikkiin vain silloin, kun niillä haetaan erityistä tehoaiikutelmaa. Vaikka näyttäisi siltä, että populaarimusiikista kulkisi linja taidemusiikkiin eri musiikinlajien kautta, ei raja ole helposti ylitettävissä. Tässä kohdin tulevat esiin laadulliset erot. Toisen musiikinlajin positiiviset piirteet koetaan toisessa negatiivisiksi, ja näin ollen laadulliset erot ovat suurehkoja. (Heiniö 1987, 195–196.)

Myös Gans (1967) on tuonut esille niin sanottua massakulttuuria kohtaan esitettyä kritiikkiä. Populaarikulttuuria pidetään massakulttuurina, jota tehdään vain voiton vuoksi. Populaarikulttuurin harrastamat lainaukset niin sanotusta korkeakulttuurista alentavat korkeakulttuurin arvoa. Näin se myös houkuttelee korkeakulttuurin potentiaalisia uusia tekijöitä pois. Populaarimusiikin katsotaan olevan haitallista yleisölle, jopa älyllisesti tuhoavaa. Populaarikulttuurin katsotaan myös alentavan koko yhteiskunnan makua. (Gans 1967, 552, 560, 567.)

Anttila & Juvonen (2002) tuovat esille hierarkkisen musiikkikäsitteen mukanaan tuomia pulmatilanteita kouluopetuksessa. Opettaja on usein se, joka määrää mikä on hyvää musiikkia ja mikä ei. Tästä ei tule ongelmaa, mikäli oppilas ei tuo omia musiikillisia näkemyksiään esille. Jos hän kuitenkin kertoo omista näkemyksistään, saattaa syntyä yhteentörmäyksiä. Mikäli opettaja ei opetuksessa huomioi oppilasta ympäröiviä musiikinlajeja, vaan pitää kiinni hierarkkisen musiikkikäsitteensä mukaisesti taidemusiikissa, hän voi pahimmillaan jättää oppilaan ilman tietoja, taitoja ja kokemuksia, jotka oppilas olisi voinut ympäröivien musiikinlajien kautta oppia. (Anttila & Juvonen 2002, 36.)

6.1.2 Autonominen musiikkikäsite

Autonomisessa musiikkikäsitteessä musiikin eri osa-alueet nähdään autonomisina. Ero hierarkkiseen musiikkikäsitteeseen näkyy siinä, että autonomisessa musiikkikäsitteessä musiikkia ei nähdä universaalina ilmiönä, vaan heterogeenisenä ilmiöiden joukkona, jossa jokaisella osalla on itseisarvo. (Karttunen 1992, 119.) Näin ollen jokaisella musiikinlajilla on omanlaisensa arvokriteerit sekä luomisen periaatteet (Juvonen 2000, 66).

Tärkeänä osana autonomista musiikkikäsitteestä on laadun käsite. Musiikki on arvoitettava joidenkin kriteerien nojalla ennen valintaa, ja valinta tehdään pohjautuen arvioon. On olemassa kriteerit hyvän ja huonon musiikin erottamiseksi. (Karttunen 1992, 119.) Nämä kriteerit luo kunkin musiikinlajin eliitti. Kriteerien pohjalla on kunkin musiikinlajin kulttuuritraditio. (Juvonen 2000, 66.) Autonominen musiikkikäsite ymmärtääkin musiikin pääosin taiteellis-esteettiseksi ilmiöksi, mutta eroaa kuitenkin hierarkkisesta musiikkikäsitteestä. Autonomisen musiikkikäsitteen mukaan musiikkiarvot ovat objektiivisia. Nämä musiikkiarvot määräytyvät eri musiikkikulttuureille ja -tyyleille ominaisten arviointikriteerien mukaan. (Karttunen 1992, 120.)

Anttilan & Juvosen (2002) mukaan musiikin laatu ei ole riippuvainen musiikinlajista, vaan musiikki voi olla hyvää lajista riippumatta (Anttila & Juvonen 2002, 39). Musiikin laadun arvioimiseen liittyy vahvasti asiantuntijuuden korostus. Jotta musiikkia pystyy arvioimaan, se vaatii perehtyneisyyttä kyseiseen musiikinlajiin, sen sisäisiin normeihin sekä kehitykseen. (Karttunen 1992, 120.) Jokaisella musiikinlajilla katsotaan olevan oma

asiantuntijoiden eliitti (Anttila & Juvonen 2002, 39). Autonomiselle musiikkikäsitteelle ominainen tapa jäsentää musiikillisia ilmiöitä on hierarkkisen musiikkikäsitteiden kaltainen, myös autonomisessa musiikkikäsitteessä arvot perustuvat dikotomioille (Karttunen 1992, 120).

Autonominen musiikkikäsite kuvaa Anttilan & Juvosen (2002) mukaan hyvin opetussuunnitelman taustalla väijyvää lähestymistapaa. Kaikilla musiikinlajeilla on mahdollisuus tulla esille ja näin myös osaksi opetusta. Tästä ajatusmallista huolimatta taidemusiikilla on suuri asema koulujen musiikinopetuksessa. (Anttila & Juvonen 2002, 40.)

6.1.3 Kulttuurinen musiikkikäsite

Kulttuurisessa musiikkikäsitteessä musiikkia tutkitaan kulttuurikontekstinsa yhteydessä. Musiikkia siis ei nähdä irrallisena, autonomisena taiteen muotona. Musiikki ja yhteisö, jossa sitä tuotetaan ja käytetään, ovat sidoksissa toisiinsa. Näin ollen musiikkia ei voidakaan ymmärtää ilman tietoa kulttuurista, joka ympäröi musiikkia. Musiikki on siis sosiaalinen käytäntö. (Karttunen 1992, 122.) Musiikki heijastaa kulttuurisen musiikkikäsitteiden mukaan yhteisönsä käsitteitä siitä, mitä musiikki on ja minkälaista sen tulisi olla (Anttila & Juvonen 2002, 37). Blackingin (1973) mukaan kulttuurisen musiikkikäsitteiden jokaisella musiikinlajilla on omat tulkintakoodinsa. Näin ollen musiikkiarvot eivät määräydy musiikin objektiivisista ominaisuuksista, eli musiikista itsestään käsin vaan ne ovat opittuja ilmiöitä ja riippuvaisia vastaanottajan musiikillisesta kooditietoudesta ja kulttuurisesta viitekehystä. Kulttuurisen musiikkikäsitteiden näkökulmasta musiikkiarvot ovat siis subjektiivisia ja ajallisesti muuttuvia. Tämä tarkoittaa sitä, että sama musiikki kuullaan ja tulkitaan eri tavoin riippuen ajasta ja kulttuuriympäristöstä. Ihmisten omat taustat vaikuttavat musiikkiin heidän kuunnellessaan, luodessaan tai esittäessään sitä. (Blacking 1973, 25.)

Herndon ja McLeod (1981) tuovat esille, että kulttuurisen musiikkikäsitteiden mukaan kaikki musiikki perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja on kollektiivista. Tämä johtuu niin musiikin luomisen kuin vastaanottamisen mahdollistumisesta vain sen tradition puitteissa, joka on opittu ja jonka yhteisö jakaa keskenään. Korkeakulttuurin näkökulmana

on usein ollut se, että juuri kansanmusiikki on yhteisöllistä musiikkia. Tutkimuksissa on kuitenkin osoitettu kaikkiin musiikkitraditioihin liittyvän tietoinen perinteen uudistaminen ja säilyttäminen, jatkuvuuden ylläpitäminen ja yksilöllinen luovuus. (Herndon & McLeod 1981.)

Kulttuuriseen musiikkikäsitukseen liittyy myös musiikin vastaanottajien rooli musiikkiperinteen kehittämisessä ja ylläpitämisessä. Taidemusiikissa tilanne on sikäli poikkeuksellinen, että länsimaisen taidemusiikin yleisöllä ei ole osaa musiikin luomisessa. Taidemusiikki on tässä mielessä riippumatonta vastaanottajien palautteesta. (Karttunen 1992, 123.)

Kulttuurisessa musiikkikäsituksessa musiikkitraditioiden katsotaan eroavan toisistaan lähinnä kulttuurisesti ja sosiaalisesti. Musiikin erilaiset tyylit ja käytännöt heijastelevat aina kyseessä olevien sosiaalisten ryhmien suhdetta todellisuuteen ja yhteiskuntaan ympärillä. Samalla musiikkikäsitys tuo esille heidän arvojaan, asenteitaan ja kokemusmaailmaansa. Tämä kulttuurien arvon korostaminen on kulttuuri relativismia, eli musiikinlajeja ei pyritä arvottamaan suhteessa toisiinsa. (Anttila & Juvonen 2002, 38.) Blacking (1981) toteaa, ettei ole olemassa yhtä ainoa universaalista musiikillista kieltä. Musiikilliset koodit eivät ole peräisin jostakin universaalista tunteiden kielestä tai musiikin evoluution eri asteista. Musiikilliset koodit ovat sosiaalisesti hyväksytyjä merkkijärjestelmiä, jotka on keksitty ja kehitetty yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä vuorovaikutus on tapahtunut erilaisten sosiaalisten ja kulttuuristen systeemien yhteydessä, ei irrallaan niistä. Näin ollen musiikkia voidaan sanoa sosiaalisesti todellisuudeksi. (Blacking 1981, 10.)

Musiikin muotojen ja rakenteiden viestit ja merkitykset vaihtelevat eri kulttuureissa merkittävästi. Tämän vuoksi niiden ymmärtäminen vaatii kullekin kulttuurille ominaisen maailmankuvan ja myös ajattelutavan ymmärtämistä. Kulttuurisen musiikkikäsituksen mukaan on tärkeämpää ymmärtää musiikin merkityksiä ja niiden muotoutumista kuin yrittää arvottaa itse musiikkia. (Karttunen 1992, 124.)

Musiikin eri lajit nähdään kulttuurisessa musiikkikäsituksessa sosiaalisina kategorioina. Niistä tulee merkityksellisiä sosiaalisten ryhmien kautta. Musiikkiarvojen välittymisen kannalta tärkeimpinä tekijöinä on pidetty sosiaalista statusta tai ikää. Tietyn musiikinlajin tuottajat tai vastaanottajat eivät silti välttämättä rajaudu johonkin selkeään ikä- tai

sosiaaliryhmään. (Karttunen 1992, 124.) Usein yhdistäväksi tekijäksi tulee ainoastaan yhtenäiset musiikilliset mieltymykset (Anttila & Juvonen 2002, 38).

Musiikkia ei kulttuurisessa musiikkikäsitteessä jaeta taiteen ja viihteen, tai vakavan ja kevyen musiikin välillä. Nämä määreet ovat subjektiivisia, ja ne riippuvat vastaanottajan näkökulmasta. Musiikinlajien katsotaan olevan sosiaalisia kategorioita. Näinpä musiikinlajien väliset suhteet heijastelevat eri yhteiskuntaryhmien välisiä suhteita. (Karttunen 1992, 126.)

Tämän tutkimuksen kannalta musiikkikäsitteet tulevat merkityksellisiksi opettajien omaa musiikkimakua ja musiikkinäkemyksiä käsiteltäessä. Kokevatko opettajat musiikissa yhden musiikinlajin olevan muita tärkeämpiä, vai onko tärkeintä kenties asiantuntijuus? Tutkimustuloksia analysoidessa ja tulkitessa onkin otettava huomioon edellä esiteltyt musiikkikäsitteet, ja niiden ominaispiirteet, jotta opettajien vastaukset voidaan ymmärtää niiden oikeassa kontekstissa.

6.2 Musiikkimaku

6.2.1 Musiikkimaun määrittelystä

Kirjallisuudessa musiikkimakuun liitetään käsite kulttuurinen pääoma. Tämän vuoksi ennen varsinaista käsitteen määrittelyä tarkastelen kulttuurisen pääoman käsitettä ja sen yhteyttä musiikkimakuun.

Bourdieuun mukaan ihminen pyrkii vahvistamaan asemiaan erilaisilla sosiaalisilla kentillä tavoitellen aina kullakin kentällä arvokkainta ja hyväksytyintä pääomaa. Tämän pyrkimyksen voittojen maksimointiin ja pääoman keräämiseen ihminen on sisäistänyt asenteina ja suhtautumistapoina. Bourdieu on nimennyt järjestelmän habitukseksi. Yksilöt eivät usein tiedosta tavoittelevansa mitään pääomaa tai havittelevansa voittoa. Tällaisen toiminnan myötä tietyn ryhmän/luokan piirissä eletessä ihmisen elämän käytännöt mukautuvat ryhmän muiden jäsenten käytäntöihin. Habitus yhdistää ihmisten elämäntyyliä, ruokailutavat ja näin habituksen harmonisoiva vaikutus näkyy musiikkimaussa. Habitus on elämisen myötä kertynyttä kokemusta, joka kasvattaa pääomaa. (Salonen 1990, 24–25.)

Jokaisella kentällä on omat sääntönsä siitä, mikä on hyvää ja huonoa. Pääoma itsessään jakautuu kolmeen eri ryhmään: taloudelliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen sekä näiden alalajeihin. Kulttuurinen pääoma koostuu niistä makutottumuksista, jotka sisältyvät habitukseen. Kulttuurista pääomaa pidetään kykynä orientoitua korkeakulttuuriin. (Salonen 1990, 25.) Kulttuurista pääomaa voi pitää eräänlaisena perusvalmiutena, kuten lukutaitoa. Sen avulla yksilö voi olla aktiivinen toimija ja osallistuja erilaisissa kulttuuritapahtumissa. Ilman kulttuuripääomaa yksilö ei voi havaita esteettisiä arvoja tai ymmärtää taidetta. Tämä vaatii opiskelua joko koulussa tai itsenäisesti Yksilöiden sosiaalinen ja kulttuurinen tausta on yhteydessä heidän kulttuuriseen suuntautumiseensa. Kulttuurinen pääoma on ominaisuuksiltaan kasautuvaa: lapsuudessa opitut asiat kasautuvat aikuisiällä. (Talja 1998, 99.)

Alasuutari (2009) on omassa tutkimuksessaan vuonna 1997 osoittanut, että suomalaisten maku riippuu ihmisten yhteiskunnallisesta asemasta, joka linkittyy Bourdieun kulttuurisen pääoman käsitteeseen. Alasuutari näkee kulttuuripääoman ja yksilön koulutustason välillä selvän yhteyden. Koulutustasoa korkeampi kulttuuripääoma selittyy tutkimuksessa yleensä vanhempien tai puolison asemalla. Tilastokeskuksen tutkimuksessa vuonna 2002 tulokset eivät enää olleet täysin samansuuntaisia. Koulutustaso ja kulttuurinen orientaatio ovat yhteydessä, mutta myös sukupuoli ja ikä vaikuttavat asiaan. Korkeakulttuurinen maku ei suoraan liity koulutukseen tai korkeaan yhteiskunnalliseen asemaan. (Alasuutari 2009, 83.)

Liikkasen (2009) mukaan musiikissa makukulttuurit eivät ryhmity selkeästi yhteiskuntaluokan mukaan. Teettämässään tutkimuksessa hän kuitenkin huomaa maun ilmentävän myös musiikkia kohtaan tunnettua torjuntaa. Tämän valossa suomalaisessa kulttuurissa klassisen musiikin asema niin sanottuna luokkakulttuurina vahvistuu. Klassista musiikkia torjuvat eniten työväenluokkaan samaistuvat ihmiset, ja vähiten ylempään keskiluokkaan kuuluvat. Suomalaisessa musiikkimakukulttuurissa ei ole selkeitä yhteyksiä luokkaidentifikaatioon. (Liikkanen 2009, 181, 184, 186–187.) Ne asiat, joita ihmiset eniten torjuvat ja inhoavat, muodostavat kunkin luokkahabituksen rajat (Salonen 1990, 27).

Gans (1967) esittelee käsitteen makukulttuuri. Nämä kulttuurit koostuvat samantyyppisistä ihmisistä, jotka tekevät samanlaisia valintoja. Yhtenä tiettyyn makukulttuuriin määräytymisen syynä on yhteiskuntaluokka. Gans näkee kulttuurivalintojen tärkeimpänä kriteerinä koulutuksen. Tähän on kaksi syytä: ensinnäkin jokainen kulttuurinen seikka

sisältää jollakin tavalla myös koulutuksellisia asioita ja toiseksi yhteiskunnan esteettiset standardit opitaan kotona ja koulussa. Tästä seurauksena voidaan päätellä, että koulutus ja koulut itsessään ennustavat yksilön kulttuurisia valintoja. Gans on jakanut amerikkalaisen kulttuuriin makukulttuureihin. Ensimmäisenä on korkeakulttuuri, jossa kulttuurinen sisältö arvioidaan kulttuurin luojasta käsin. Toisena ryhmänä on korkeakulttuurinen ryhmä, jossa huomiota kiinnitetään kulttuurin statukseen ja muodikkuuteen. Kolmantena olevaan ylempään keskiluokkaan toisena oleva korkeakulttuurinen ryhmä haluaa pitää etäisyyttä. Neljäntenä olevassa alemmassa keskiluokassa ei olla kiinnostuttu kulttuurista. Viidennessä eli alemmassa kulttuuriryhmässä kulttuuri nähdään usein tylsänä ja sitä vastustetaan. Viimeisenä ryhmänä on alin kulttuuriryhmä, jolla on kulttuurista varsin vähän tietoa, mutta asennoituminen on alemman kulttuuriryhmän kaltaista. (Gans 1967, 582, 584, 586, 588–590, 593.) Makukulttuurit saattavat esiintyä myös suomalaisessa yhteiskunnassa, mutta Gansin esittämä yhteiskuntaluokitus ei suoraan sovellu suomalaiseen yhteiskuntaan. Alasuutarin (2009) mukaan suomalaisessa musiikkimaussa voidaankin puhua kulttuurisesta kaikkiruokaistumisesta. Korkeakulttuuria ei hylätä, vaan eliitti on alkanut harrastaa sekä taidetta että viihdettä. (Alasuutari 2009, 84.)

Bourdieu jakaa maut kolmeen ryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä olevilla on niin sanottu legitiimi maku, ja he pystyvät erottelemaan pienetkin yksityiskohdat. Tähän ryhmään kuuluu usein johtavan yhteiskuntaluokan yksilöitä, joilla on runsaasti kulttuurista pääomaa. Hyvän kulttuuritahdon ryhmässä olevat seuraavat ja jäljittelevät legitiimin maun osoittamaa hyvän maun tietä. Tämä keskiluokan ja nousukkaiden ryhmä yhdistää korkeakulttuurin vaatimattomat ja keskivertokulttuurin parhaat teokset. Viimeiseen ryhmään kuuluvat kaikki loput, joiden maun perustana on välttämättömyyden valitseminen. Heidän makuunsa kuuluu niin sanottu populaarimusiikki sekä klassisesta musiikista popularisoidut versiot. He seuraavat ensimmäisen ryhmän asettamaa hyvää makua välttämättömyydestä. Usein he myös halveksivat tätä legitiimiä makua. (Salonen 1990, 26–27.)

Liikkanen (2009) toteaa, että musiikilla on erilainen merkitys erilaisille sosiaaliryhmille. Koulutuksessa ja kotona opitut tavat vahvistuvat myöhemmässä elämässä. On muistettava, että julkisesti ilmituotu maku voi erota merkittävästi kotona harjoitetusta mausta. (Liikkanen 2009, 176.) Musiikkimakuja mitatessa tulee myös ottaa huomioon kulttuurinen tarjonta, joka eroaa merkittävästi pienien ja suurien kaupunkien välillä. Myös yksilöiden

elämänvaiheet vaikuttavat asiaan. Kaupungeissa elävät opiskelijat ovat kulttuurisesti aktiivisempia kuin esimerkiksi kaupungeissa elävät korkeasti koulutetut työssäkäyvät, jotka saattavat olla perheellisiä. (Peterson & Simkus 1992, 153.)

Maku tai kulttuurimaku on venyvä käsite. Toisaalta sillä tarkoitetaan yhteiskuntaluokan ehdollistamaa mallia, ja toisaalta makua pidetään jokaisen yksilöllisenä valintana. Tämän maku-käsitteen kahtia jakautuvan piirteen ovat tuoneet esille niin Anttila & Juvonen (2002) kuin Söderholmkin (1995). (Anttila & Juvonen 2002, 44; Söderholm, 1995, 166.) Musiikkimakuun liittyvissä keskusteluissa yhdistyy usein yksilöllinen ja sosiaalinen. Musiikista puhuttaessa tulee esille ilmaisuja, jotka liittyvät selkeästi sosiaaliseen musiikkimakuun ja toisaalta taas ilmaisuja, jotka painottavat yksilöllistä musiikkimakua. Yksilölliseen musiikkimakuun liittyvät erilaiset laatusanat, joilla on tunnelatausta takana. Puhetavat kertovat kuitenkin myös opitusta tavasta arvottaa ja luokitella musiikkia. (Juvonen 2000, 58–59.) Musiikkimaun tarkka määrittely on hankalaa, vaikka yleisemmällä tasolla keskusteluissa käsite on kaikille tuttu. Maku on osa jokaisen ihmisen kokemusmaailmaa ja musiikillista skeemarakennetta. (Anttila & Juvonen 2002, 45.) Musiikkimaku sitoutuu vahvasti yksilön elämänsäkaareen. Se liittyy sekä yksilön että yhteisön kokemuksiin. (Salminen 1991, 2.)

Salmisen (1990a) mukaan musiikkimaku on yksi osa yksilön musiikkikäsitteistöä. Musiikkimaku perustuu tiedollisiin ja kognitiivisiin tekijöihin, joita ovat esimerkiksi opittu tapa luokitella, hahmottaa tai arvottaa musiikkia. Musiikkimaku tulee esille tunnereaktioina, jotka voivat olla miellyttäviä tai epämiellyttäviä. Näihin tunnereaktioihin liittyy myös tiedollista valintaa. (Salminen 1990a, 47.) Musiikkimaku on ihmisen musiikkikäsitteistön opittu osa-alue (Anttila & Juvonen 2002, 46).

Musiikkimaun voi käsittää osana ihmisen musiikillista maailmankuvaa. Musiikkimaku on Karttusen (1992) sanoin ”musiikillisen maailmankuvan ilmiasu”. Maun avulla ihminen erottelee ja arvottaa, ja muodostaa esteettisiä arvoja välittömästi. Makuun liittyvä sisäistetty luokittelusysteemi vaikuttaa ihmisissä tietoisuuden alapuolella. (Karttunen 1992, 28.) Luokittelu on ihmiselle tärkeä tiedollinen toiminta. Musiikki, jota on vaikea ymmärtää ja luokitella aikaisemman kuulemansa perusteella, saattaa aiheuttaa ihmisessä torjuntaa. Tämän lisäksi se voi herättää uusi kysymyksiä tai miellyttäviä oivalluksia ja mielle yhtymiä. (Salminen 1991, 11.)

Musiikkimaku on sidottu kulttuuriin, ja se on myös yhteisön kontrolloimaa (Salminen 1990a, 69). Kulttuuriin sitoutumisen tuo esille myös Blacking (1973). Sama musiikki saattaa ärsyttää toista kuulijaa, ja miellyttää toista. Tämä ei johdu musiikista itsestään vaan siitä, minkälaisia merkityksiä musiikilla on ihmisen historiassa ja sosiaalisessa ryhmässä, johon ihminen kuuluu. (Blacking 1973, 33.) Sosiaalinen kontrolli on melko olennaista musiikkimauulle. Ympäröivä kulttuuri ja tiedolliset tekijät ohjaavat musiikkimakua. Ympäröivä kulttuuri muodostaa eräänlaisen viitekehyksen sille, mitä musiikista kaiken kaikkiaan kuuluu ajatella, mikä on musiikkia tai minkälaisia odotuksia musiikkia kohtaan on. Sosiaalinen kontrolli voidaan rinnastaa tilanteeseen, jossa lapsi oppii äidinkieltään. (Anttila & Juvonen 2002, 46–47.) Musiikkikulttuurin arvot, normit ja taidot opitaan monesti luonnollisesti oppimalla, kuten puhe tai vieraan kielen (puhe/sävel) oppimistavalla (Salminen 1991, 10–11.)

Salonen (1990) esittelee suomalaisen musiikkimaun kolme perussuuntausta: 1) konsertti- eli klassisvihteelliseen musiikkiin suuntautuminen, 2) perinne- eli kansallisperinteelliseen musiikkiin suuntautuminen ja 3) afroamerikkalaiseen musiikkiin suuntautuminen. Näiden makusuuntausten erot selitetään sosiaalisilla tekijöillä kuten koulutuksella ja iällä. (Salonen 1990, 12.)

Brooks (1982) toteaa, että ihmisen on hankalaa olla ilman makua. On helpompaa omata huono maku, joka määrittyy valinnoilla, jotka loukkaavat niin sanotun hyvän maun omaavia. Maun mukaan tehdyt valinnat kertovat yksilölle, mitä hän on saamassa ja miten se soveltuu jo olemassa olevaan. Maku antaa ihmiselle kehykset, joiden sisällä valinnat tehdään. Nämä valinnat tehdään niin taloudellistein kuin esteettistenkin arvostusten perusteella. (Brooks 1982, 9.)

Herndon ja McLeod (1981) eivät käytä musiikkimaun käsitettä, vaan heidän mukaansa musiikin ymmärtämisen tärkeänä osana on musiikkiin liittyvien kokemusten arviointi ja arvottaminen. Syvällisimpien arvioiden perustalla ovat kunkin kulttuurin yleiset rajoitukset. Yksilön kuulemaan musiikkiin voivat vaikuttaa hyvinkin vahvasti kulttuurilliset arvostukset. (Herndon & McLeod 1981, 171, 173.)

6.2.2 Musiikkimaun synnystä ja muutoksesta

Edellä on määritelty musiikkimaun käsitettä. Seuraavassa tarkastellaan, miten musiikkimaku syntyy ja miten siinä tapahtuu muutoksia.

Yksilön makutuomioiden pohjalla ovat skeemat, joiden avulla yksilö luokittelee kuulemaansa. Nämä luokitteluskeemat sisäistetään elämäkokemusten kautta. (Karttunen 1992, 29.) Musiikkimaun synnylle ympäröivän kulttuurin merkitys on olennaista. Tämä kulttuuri välittyy yksilölle sosialisointia kautta. (Juvonen 2000, 52.) Musiikkimaun herääminen alkaa, kun yksilö on tilanteessa, jossa musiikillinen ärsyke saa hänessä aikaan musiikkiin linkittyvän kokemuksen tai tunnereaktion. (Salminen 1991, 10.) Tästä lapsuusajan aktualisoitumisesta alkaa jatkumo, joka tuo ilmi siihen asti hankitun musiikillisen elämäkokemuksen, taidot, tiedot, opitut arvot ja asenteet. Tämä jatkumo on alati muuttuva. Musiikkimaku muuttuu uusien musiikillisten tapahtumien myötä. Nämä tapahtumat tuovat uusia merkityksellisiä kokemuksia yksilön musiikilliseen ajatusmaailmaan tai herättävät positiivisia/negatiivisia mielleyhtymiä. (Anttila & Juvonen 2002, 47.)

Lapsuuden ajan kokemukset musiikista muovaavat puitteet yksilön suhtautumiselle musiikkiä kohtaan. Teini-iässä musiikkimaun varsinaiset raamit alkavat muodostua. Tätä muokkautumista voi tapahtua myös aikuisiällä, jos yksilö löytää uusia musiikin alueita ja kiinnostuksen kohteita. (Anttila & Juvonen 2002, 48.) Musiikkimaulla on aina tietynlainen kehüksensä. Se voi olla sosiaalinen, jolloin musiikkimaku rakentuu vertaisryhmän arviointeihin. Kehys voi olla myös historiallinen, jolloin merkityksellisiksi nousevat ne asiat, joita yksilölle on opetettu, joiden avulla yksilö on tradition osana. (Brooks 1982, 9.) Musiikkimaun muotoutumisessa iällä, koulutuksella (kuten jo edellä on huomioitu), asuinpaikalla ja uskonnolla on merkitystä (Salminen 1990a, 58).

län vaikutuksen ovat huomanneet useat tutkijat. Sukupolvien musiikkimauiissa onkin huomattu eroja, koska eri sukupolvet elävät aina oman aikansa musiikillisten arvojen, käytäntöjen, muotojen ja perinteiden ehdoilla (Anttila & Juvonen 2002, 48). Salminen (1990a) esittelee J.P. Roosin näkemyksen suomalaisen yhteiskunnan neljästä sukupolvesta, joiden musiikkimaku eroaa toisistaan. Nämä sukupolvet ovat: 1) Sotien ja pula-ajan sukupolvi vuosina 1910–1940, 2) Suuren murroksen sukupolvi 1940–1955, 3)

Lähiösukupolvi 1955–1965 ja 4) Rock-sukupolvi 1965-. (Salminen 1990a, 49–50.) Suomalaisessa yhteiskunnassa 1900-luvulla on tapahtunut monia merkittäviä musiikillisia murroksia, joilla on ollut perustavanlaatuisia vaikutuksia sukupolvien musiikkimakuihin. Suurissa murrostilanteissa tyypillistä onkin erilaisten nostalgia- ja muoti-ilmiöiden herääminen ja toisaalta erilaiset vastareaktiot. (Juvonen 2000, 64–65.)

Musiikkimakuun liittyvien normien tuottaminen ja siirtäminen sukupolvelta seuraavalle on yhteydessä yhteiskunnan kasvatusperiaatteisiin. Koululaitoksella on oma roolinsa makukäsitysten kohdalla. Toisaalta alati laajentuva media on rikkonut makukäsitysten yhtenäisyyttä. (Söderholm 1995, 166.) Ympäristön vaikutteita omaksuessaan yksilö hankkii tietoja ympäröivästä musiikkikulttuurista, sen käytännöistä, traditioista sekä musiikin merkityksestä. Hänelle alkaa muodostua käsitys siitä, mikä on hyvää musiikkia hänen ympärillään vaikuttavassa kulttuuriympäristössä ja mikä ei. Erilaisten instituutioiden, kuten päiväkodin ja koulun avulla lapsi hankkii tietoja ja taitoja musiikin alueelta. (Anttila & Juvonen 2002, 48.) Salmisen (1990b) mukaan lapset ja nuoret ovat saaneet oppia, että heidän musiikkikäyttäytymisestään pyritään pitämään huolta. Musiikkikasvatuksessa päämäärinä ovat olleet myös ideologiset, nationalistiset ja uskonnolliset seikat. (Salminen 1990b, 17.)

Musiikkimaku ei ole pysyvä ominaisuus, vaan voi erilaisten henkilökohtaisten kokemusten myötä muuttua. Siitä muodostuu persoonallinen yhdistelmä yksilön tiedollisista ja kokemuksellisista tekijöistä. Musiikkimaku voi myös avartua ihmisen henkisen kasvun myötä. Olosuhteet ja mahdollisuudet vaikuttavat tähän musiikkimaun muuttumiseen. (Salminen 1990a 69–70.) Muutokset musiikkimaussa ovat muutoksia yksilön tiedollisissa ja kokemuksellisissa rakenteissa. Tätä muutosta voidaan verrata jossakin määrin skeemojen muuttumiseen. Muutokset eivät siis tapahdu hetkessä, vaan vaativat pitkällä aikavälillä tapahtuvaa prosessointia. (Anttila & Juvonen 2002, 46.)

Gans (1967) tuo esille, etteivät edellä esiteltyt makukulttuuritkaan ole toisistaan erillisiä ja itsenäisiä. Yksilöt voivat tehdä valintoja eri makukulttuurein piiristä. Esimerkiksi korkeakulttuurin ryhmän edustaja voi jollakin musiikin alalla olla enemmän kuluttajaorientoitunut tai pitää jopa keskiluokan valintoja itselleen sopivimpina. Makukulttuurista toiseen siirtyminen voi tapahtua myös sosiaalisten tai ekonomisten muutosten kautta, esimerkiksi opiskelijan siirtyminen opiskeluaikanaan kulttuurista

toiseen. Myös sisällöt voivat siirtyä kulttuurista toiseen. Joskus jokin kulttuurinen teko/henkilö viehättää useita eri makukulttuureja. Tällöin kyseisen asian tai henkilön kulttuurinen tarjonta on tarpeeksi monipuolista ja monimuotoista, jotta jokainen kulttuuriryhmä löytää siitä omiin tarpeisiinsa. Myös medialla on osansa kulttuurisisältöjen liikkumiseen eri makukulttuurien välillä. Medioiden tulisi palvella kaikkia makukulttuureja, jolloin esimerkiksi korkeakulttuuristen makuryhmien kulttuuria tarjotaan televisiolähetysten välityksellä myös alemmille makukulttuuriryhmille. (Gans 1967, 593–594.)

Anttilan & Juvosen (2003) tutkimuksessa selvitettiin, millä perusteilla opettajaksi opiskelevat valitsevat musiikkia tunneille. Opetussuunnitelma on opetuksen taustalla, mutta opettaja tekee lopulliset valinnat. Vastauksissa kävi ilmi, että opiskelijoilla oli erilaisia näkemyksiä valintaperusteista. Yhtenä valintaperusteena oli monipuolisuus. Monipuolisuudella tarkoitettiin eri kulttuureja, tasapuolisuutta eri aikakausien, tyylien ja lajien välillä. Toisena perusteena pidettiin musiikista pitämistä ja niin sanottua mielimusiikkia, jolla tarkoitettiin joko opettajan ja/tai oppilaan mielimusiikkia. Tällaista olisi myös itseä motivoiva musiikki. Kolmantena valintaperusteena pidettiin tekemisen, soittamisen ja laulamisen tärkeyttä ja tähän sopivan musiikin löytämistä. Neljäntenä valintaperusteena oli musiikin laatu, jolloin esteettisyys korostui. Kaikkien valintaperusteiden kohdalla kansanmusiikki mainittiin oppilaiden maailmankuvaa laajentavana musiikkina. (Anttila & Juvonen 2003, 182–191.)

Tässä tutkimuksessa musiikkimaulla tarkoitetaan yksilön käsitystä siitä, mikä musiikki häntä miellyttää ja mikä ärsyttää. Musiikkimaun tiedollista puolta ei korosteta, vaan halutaan nähdä musiikkimaku kokonaisuudessaan yksilön valintojen ohjaajana. Musiikkimaun syntyyn tai muutokseen ei haluta perehtyä tutkimuksen tuloksissa, mutta opettajien tärkeä sosiaalistava rooli koulun musiikinopetuksessa otetaan huomioon. Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti siihen, kokevatko opettajat oman musiikkimakunsa ohjaavan heidän työskentelyään ja siellä tekemiään valintoja.

7 ”Kalliolle kukkulalle, rakennan minä majani” – tutkimuksen toteutus

7.1 Tutkimusongelmat

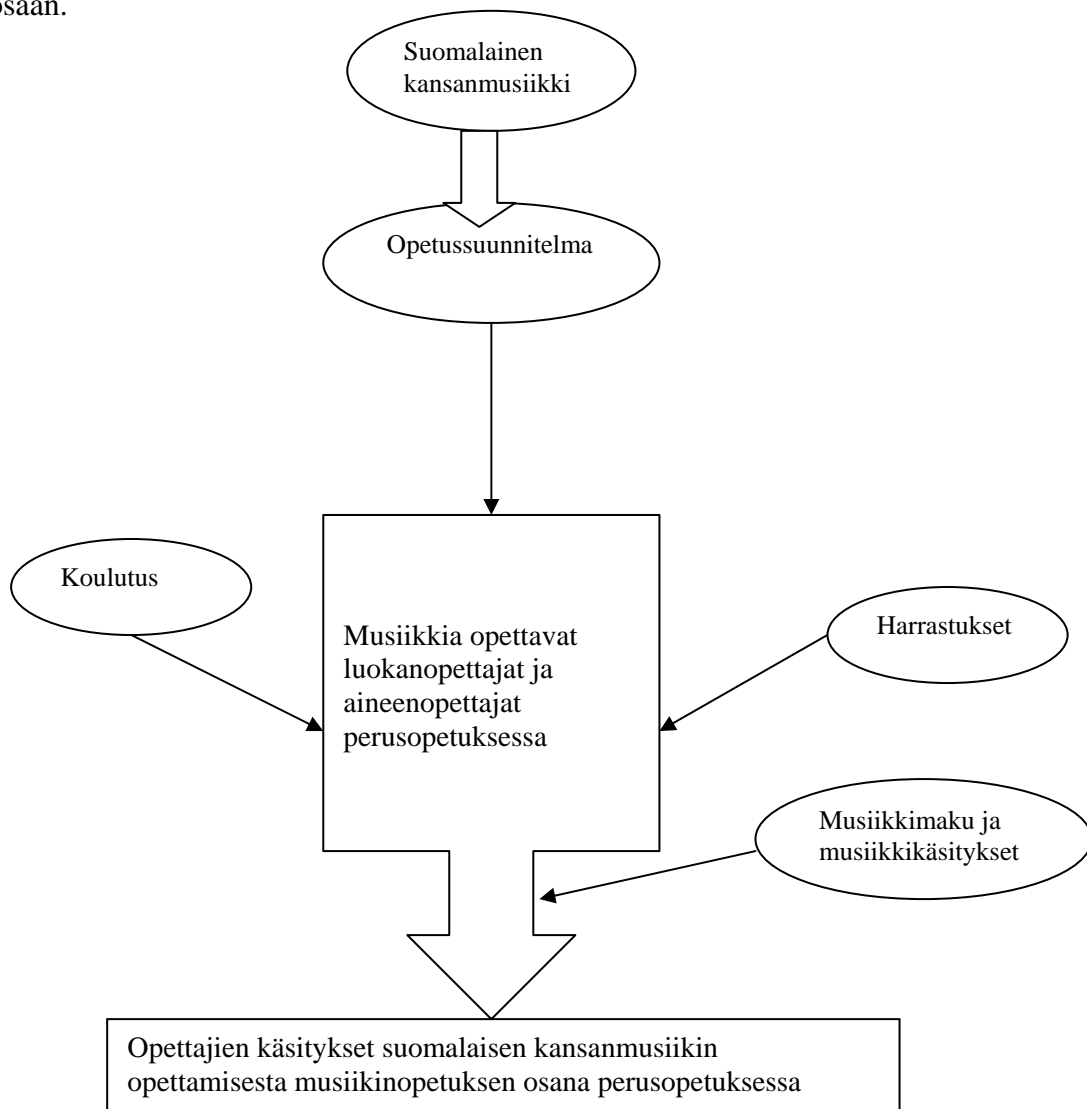
Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää musiikkia opettavien luokanopettajien ja aineenopettajien käsityksiä suomalaisen kansanmusiikin opettamisesta. Tutkimuksen avulla halutaan saada selville, millä keinoin he opettavat kansanmusiikkia, kuinka paljon suomalainen kansanmusiikki on osana heidän opetustaan, miten he kokevat oppilaiden suhtautuvan opetukseen ja miten he itse kokevat suomalaisen kansanmusiikin opetuksen. Lisäksi halutaan selvittää, millä perusteilla opettajat valitsevat musiikkia tunneilleen, miten opettajat tuntevat opetussuunnitelman sisältöjä ja minkälaista tukea he saavat opetussuunnitelmasta. Seuraavassa esitellään tutkimusongelmat:

1. Mitä opettajat kertovat suomalaisen kansanmusiikin opetuksesta?
 - 1.1 Miten suomalainen kansanmusiikki tulee esille heidän musiikintunneillaan?
 - 1.2 Miten he kokevat oppilaiden suhtautuvan suomalaiseen kansanmusiikkiin oppitunneilla?
 - 1.3 Minkälaisiksi kansanmusiikin opettajiksi opettajat itsensä kokevat?
 - 1.4 Onko opettajien näkemyksissä eroja riippuen työkokemuksesta tai koulutustaustasta? Jos on niin millaisia?

2. Miten opettajan omat taustat vaikuttavat opettajan työhön ja kansanmusiikin opetukseen?
 - 2.1 Millainen on opettajan oma musiikkimaku ja -käsitys? Millaisen ”arvon” opettajat antavat suomalaiselle kansanmusiikille?
 - 2.2 Millaisen pohjan koulutus on luonut kansanmusiikin opettamiselle?
 - 2.3 Ovatko omat harrastukset tukeneet työtä tai antaneet siihen apuvälineitä, joita koulutus ei ole tarjonnut?

3. Miten opettajat haluaisivat muuttaa musiikin opetuksessa suomalaisen kansanmusiikin osuutta? Pitäisikö opetussuunnitelmaa ja sen tavoitteita muuttaa suomalaisen kansanmusiikin osalta?

Kuviossa 2 on esitelty tutkimuksen teoreettisen viitekehysten linkittyminen empiiriseen osaan.



KUVIO 2 Tutkimuksen viitekehys

7.2 Tutkimusotteesta ja -tyypistä

Tutkimusote sisältää tieteen säännöt. Näiden sääntöjen puitteissa tutkija valitsee tutkimusmenetelmät, tutkimuksen kohteen, tiedon hankintaan ja järjestelyyn liittyvät seikat. Tutkimusotteet voidaan jaotella positivistiseen (objektiivisuutta korostava) ja hermeneuttiseen (inhimillistä ymmärrystä korostava) tutkimusotteeseen. Kvantitatiivinen

tutkimusote tukeutuu erityisesti positivismiin kun taas kvalitatiivisen tutkimusotteen taustalla on usein hermeneuttinen filosofia. (Soininen 1995, 30, 33–34.)

Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusotteen välillä voidaan nähdä joitakin eroja. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkimustehtävä on usein melko varhaisessa vaiheessa päätetty, eikä tätä muutella. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa muutosten tekeminen on mahdollista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston keruu ja käsittely nivoutuvat erottamattomasti yhteen, ja tulkinta on läsnä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. (Hakala 2001, 17–20.) Kvantitatiivisessa eli määrällisessä tutkimuksessa pyritään selittämään ilmiötä, kun taas kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä pyritään ymmärtämään. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkeiksi kysymyksiksi nousevat, mitä kaikkea tulisi kertoa ja miten voi ymmärtää toista ihmistä. Ymmärtämisellä onkin useita merkityksiä kvalitatiivisessa tutkimuksessa: miten tutkija ymmärtää tutkittavaa ja toisaalta, miten tutkimuksen lukija ymmärtää tutkijan ajatukset. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 66–67, 70–71.)

Myös aineiston analyysitavoiltaan nämä kaksi tutkimusotetta eroavat toisistaan. Laadullinen analyysi tarkastelee aineistoa usein kokonaisuutena, eikä nojaa tilastollisiin todennäköisyyksiin. Kvantitatiivinen analyysi antaa muuttujille arvot, jolloin aineisto analysoidaan etsimällä tilastollisia yhteyksiä muuttujien väliltä. (Alasuutari 1994, 15, 28–29.)

Monilta osin kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus ovat myös samanlaisia: luokittelun, päättelyn ja tulkinnan prosessit ovat perusteiltaan samankaltaisia. (Mäkelä 1995, 45.) Tutkimusotteet eivät ole toisiaan poissulkevia vaan samassa tutkimuksessa voidaan käyttää molempia tutkimusotteita (Alasuutari 1994, 23). Tällöin tutkimuksessa toinen tutkimusote on hallitsevampi ja toisen otteen tarkoitus on tukea. Esimerkiksi laadullisessa tutkimuksessa kvantitatiivisia menetelmiä voi käyttää havainnollistamaan aineistosta nousevia seikkoja. (Metsämuuronen 2006a, 133–134.) Tutkimusotteita yhdistäessä tutkimusotteista toinen voi edeltää toista, tai otteita voidaan käyttää tutkimuksenteossa rinnakkain (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 133).

Yksi laadullisen tutkimuksen tutkimussuuntauksista on fenomenografia, joka tarkoittaa ilmiön kuvaamista ja ilmiöstä kirjoittamista. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija on kiinnostunut ihmisten käsityksistä jonkin tietyn asian tai ilmiön suhteen. Nämä käsitykset

voivat erota toisistaan johtuen ihmisten iästä, sukupuolesta, kokemuksista tai koulutuksesta. Ihmisen käsitykset voivat myös muuttua, eivätkä ne ole pysyviä. (Metsämuuronen 2006a, 108.) Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihmisiä ympäröivä maailma rakentuu ja ilmenee ihmisten tietoisuudessa. Tällöin tutkimus lähtee liikkeelle tutkijan kiinnostuksesta jotakin ilmiötä kohtaan. Kiinnostuksen jälkeen tutkija perehtyy asiaan teoreettisesti, suorittaa tutkimuksen ja analysoi aineiston. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 114–115.)

Yksi tapa tutkia ihmisten käsityksiä ja ajatuksia on haastattelu tai kysely. Kyselylomake on hyvä tapa kerätä täsmällisiä tosiasiatietoja, arvionvaraisia tietoja tai selvittää ideologioita, arvoja, mielipiteitä tai asenteita. Kysely voi olla luonteeltaan avoin tai strukturoitu. Haastattelun etuna voidaan nähdä joustavuus, mutta kyselyn ja haastattelun tiukka erottelu ei ole tarpeen. Yhtenä vaihtoehtona on lomakehaastattelu, jossa kysymysten muoto ja järjestys on ennalta päätetty. Lomakehaastattelussa jokaiselle kysymykselle tulee löytyä teoreettinen viitekehys. Lomake voi olla täysin strukturoitu. Kyselyssä tai lomakehaastattelussa valmiit vaihtoehdot annettaessa tulee jo etukäteen tietää, mitkä mahdolliset vastausvaihtoehdot ovat. Yhtenä ajatuksena on, että tutkija saa vastaukset jokaiseen kysymykseen haluamassaan järjestyksessä. (Uusitalo 1995, 92; Tuomi & Sarajärvi 2006, 74–77.; Vilkkä 2005, 101; Valli 2001, 110–111.) Voidaan käyttää myös termiä survey-tutkimus, jossa tieto kerätään haastattelun tai kyselyn avulla. Tutkimusyksikkönä ovat usein ihmiset, ja tutkittavana asiana voivat olla ihmisten asenteet. (Toivonen 1999, 170.)

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusotetta, jonka avulla opettajien vastauksista saadaan mahdollisimman tarkka kuvaus suomalaisen kansanmusiikin opetuksesta perusopetuksessa. Tutkimus on luonteeltaan kuvaileva, jossa on piirteitä fenomenografiasta. Tulosten esittelyssä, analysoinnissa ja tulkinnassa apuna on käytetty myös kuvailevia tilastoja. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ennen kaikkea opettajien käsityksistä ja ajatuksista suomalaisen kansanmusiikin opettamisen tiimoilta. Näiden ajatusten pohjalta pyritään rakentamaan kuvaa siitä, millaista suomalaisen kansanmusiikin opetus näiden opettajien työssä on. Kyseisestä asiasta jokaisella tutkittavalla on oma näkemyksensä, ja tutkijan tehtävänä onkin selvittää, miten opettajat kyseisen asian itse käsittävät ja kokevat. Tutkimuksessa

aineistonkeruumenetelmänä käytettiin internet-kyselylomaketta, jossa on sekä avoimia että suljettuja kysymyksiä.

7.3 Tutkimuksessa käytetty mittari ja sen luotettavuus

Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena internetin välityksellä keväällä 2009. Mittari laadittiin tätä tutkimusta varten, koska aikaisemmista tutkimuksista ei löytynyt tutkimuksen tarkoituksiin sopivaa mittaria.

Kyselylomaketta tehdessä tutkijan on kiinnitettävä huomiota kysymysten muotoiluun. Tutkija voi aina itse tulkita kysymyksen eri tavoin kuin tutkittava. Tämän vuoksi kysymysten on oltava yksiselitteisiä. Kyselyssä on syytä kiinnittää myös huomiota kyselylomakkeen pituuteen. Kontrollikysymyksiä eli samaa asiaa eri tavoin kysyviä kysymyksiä on myös hyvä käyttää tutkimuksen onnistumisen varmistamiseksi. (Valli 2001, 100).

Mittaria tehdessä on hyvä edetä vaiheittain. Ensin mittarista tehdään niin sanottu raakaversio. Tämän jälkeen mittari on hyvä luetuttaa kollegoilla ja ystävillä mahdollisten ehdotusten saamiseksi. Kollegoiden neuvojen jälkeen mittariin on tehtävä korjaukset ja tarkennukset. Tärkeä osa mittarin tekoa on myös pilottitutkimus, jonka jälkeen tehdään vielä viimeiset korjaukset tutkimuksen mittariin, eli aineistonkeruuvälineeseen. (Metsämuuronen 2006b, 50.)

Verkkolomakkeet muistuttavat perinteisiä kyselylomakkeita ja lomakehaastatteluja. Verkkolomakkeiden käyttö on lisääntynyt niiden käytännöllisyyden vuoksi. Kyselyiden aineisto saadaan valmiiksi sähköisessä muodossa ja lisäksi tutkija säästää postikuluissa. Internetin välityksellä suoritettavissa kyselyissä monet haastattelussa läsnä olevat häiritteijät eivät vaikuta tutkimukseen. (Kuula 2006a, 173–174.)

Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa itse aineistonkeruumenetelmä on yhtenä luotettavuuden pohdinnan kohteena. Haastatteluissa ja kyselyissä on aina myös eettisiä ongelmia. Vastausten luotettavuuden varmistaminen on hankalaa. Tutkijan tulee myös pohtia, miten hän valitsee henkilöt tutkimukseensa ja miten nämä henkilöt huomioidaan.

Jos tutkimuksen kyselylomakkeen kysymykset eivät vastaa tutkimusongelmiin, on tutkija jo rikkonut tieteellisen toiminnan peruseriaa, joihin kuuluvat huolellisuus ja tarkkuus. Kysymysten moniselitteisyys, johdattelevuus ja vain yhden vastaustavan sallivat kysymykset ovat tutkimuksen kannalta luotettavuutta alentavia. Tämän vuoksi kyselyn tai haastattelun esitelmä on tärkeää. Esitelmän jälkeen tutkijan on mahdollista tehdä vielä muutoksia kysymyksiin. Jälkikäteen muutoksia ei voi tehdä. (Mäkinen 2006, 92–93.) Myös kysymykset, jotka heijastelevat tutkijan ennakkokäsityksiä, ovat tutkimuksellisia riskejä. Lomakehaastattelussa tutkijan tulee myös muistaa, että haastateltava ei välttämättä vastaa kysymyksiin tutkijan haluamassa järjestyksessä. (Vilka 2005, 101,105.) Lomakehaastattelun ja kyselyn kohdalla heikkoutena voidaan nähdä myös alhainen vastausprosentti (Valli 2001, 101).

Luotettavuuspohdintaa on hyvä käydä sekä mittarin että koko tutkimuksen tasolla. Mikäli tutkimuksen mittari, tässä tutkimuksessa kyselylomake, ei anna luotettavaa tulosta, ei tutkimukseen voi olla luotettava. (Soininen 1995, 119.) Mittarin reliabiliteetilla tarkoitetaan mittarin mittausratkaisuun, eli mittarin olisi annettava sama mittaustulos eri mittauskerroilla, mikäli tutkimuksen kohteena oleva ominaisuus ei muutu. Kvantitatiivisten mittareiden reliabiliteettia voidaan arvioida ekvivalenssin, stabiliteetin ja konsistenssin näkökulmista. Myös kvalitatiivisia mittavälineitä voidaan tarkistaa reliabiliteetin näkökulmasta. Tällöin voidaan kiinnittää huomiota yhdenmukaisuuteen, instrumentin tarkkuuteen ja objektiivisuuteen sekä ilmiön jatkuvuuteen. (Soininen 1997, 56–58, 62.) Mittarin reliabiliteetti koostuu kolmesta osasta. Ensimmäisenä on mittarin yhtäpitävyys, eli se, missä määrin mittarin eri osat mittaavat samaa asiaa. Toisena on mittarin täsmällisyys: ilmaiseeko mittari täsmällisesti sitä, mitä tutkija on ajatellut sen ilmaisevan. Kolmantena osana on mittarin objektiivisyys, eli saako toinen tutkija mittarin kanssa samat tulokset kuin ensimmäinen tutkija. Tätä voidaan tarkastella käyttämällä esimerkiksi kahta luokitelijaa. (Laaksovirta 1988, 94.) Mittarista on hyvä tarkastella myös sen validiteettia. Validiteetilla tarkoitetaan kohdepätevyyttä, eli mittarin tulisi mitata niitä asioita, joita se on suunniteltu mittaamaan. Tätä validiteettia voidaan tarkastella teoreettisen ja empiirisen validiteetin näkökulmista. (Soininen 1997, 62–64.)

Tässä tutkimuksessa kysymykset luotiin teoriasta käsin tutkimusongelmien mukaisesti. Tutkimuslomakkeen numeroitu versio on liitteenä tämän tutkimuksen lopussa (liite 1). Tutkimusongelmaan 1 vastausta haettiin kysymysten 6-12 avulla. Erityisesti

tutkimusongelmaan 1.4 olivat apuna kysymykset 1-5. Näitä taustatietoja tutkimuksessa itsessään ei käytetä, vaan ne auttavat aineiston analysoinnissa. Tutkimusongelmaan 2 perehdyttiin kysymysten 13–23 avulla. Tutkimusongelmaan 3 vastausta haki lomakehaastattelun kysymys 24. Tutkimusjoukolle lähetetty kyselylomake ei ollut numeroitu, vaan numerot on lisätty myöhemmin kysymysten esittelyn ja käsittelyn helpottamiseksi.

Tutkimuksen kyselylomakkeessa hyödynnettiin sekä avoimia, puoliavoimia, että suljettuja kysymyksiä. Taustatietoja kerätessä valmiit vastausvaihtoehdot valittiin tutkijan analyysityön helpottamiseksi. Kysymyksissä 8, 13, 14 ja 16 tutkija halusi antaa aineiston luokittelun helpottamiseksi valmiita vaihtoehtoja, joista vastaajat pystyivät valitsemaan useampia vaihtoehtoja. Myös omien vaihtoehtojen kertominen oli näissä kysymyksissä mahdollista. Tämä vaihtoehto haluttiin pitää tutkimuksessa, koska kaikkien musiikkityylien tai opetustapojen huomioiminen itse tutkimukseen olisi ollut vaikeata. Kysymyksissä 6, 18, 21 ja 22 valmiit vastausvaihtoehdot haluttiin antaa jälleen aineiston analysoinnin helpottamiseksi ja mahdollisten tulkintavirheiden välttämiseksi.

Tutkimuksen lomakkeen kysymyksistä laadittiin ensin runko. Kysymyksien sanamuotoja muokattiin, ja apuna käytettiin tutkimuksen ulkopuolisia henkilöitä, jolloin mahdolliset monitulkintaisuudet saataisiin kysymyksistä pois. Kysymysten muotoilussa pyrittiin välttämään kysymyksiä, joihin on mahdollista antaa yksisanainen vastaus. Tutkimuksessa käytettävä kyselylomake esiteltiin yhdellä opettajalla, joka ei kuulunut itse tutkimusjoukkoon. Näiden vastausten perusteella tutkimuksen kysymykset muotoiltiin vielä kerran ja niiden järjestys päätettiin kyselylomakkeessa. Tämän jälkeen kysymykset lähetettiin Sibelius-Akatemian helpdeskin työntekijälle, joka muotoili tutkimuksesta webropol-internetkyselyn. Ennen kyselyn lähettämistä tutkittaville tutkimus käytiin vielä kerran läpi. Tässä vaiheessa tutkimuksen webropol-kyselyyn lisättiin mahdollisuus, jolla tutkimukseen vastaamista voi jatkaa myöhemmin, eikä tutkimukseen tarvitse vastata kerralla. Tämän katsottiin olevan hyödyllistä opettajille, joilla monilla on mahdollista vastata tutkimukseen välituntisin, eikä yksi välitunti välttämättä riitä vastausten antamiseen.

7.4 Tutkimusjoukko ja tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen tutkimusjoukon keräämisen yhtenä tapana on valita perusjoukosta sattumanvaraisesti tutkimukseen osallistuvat yksilöt, jolloin puhutaan yksinkertaisesta otannasta. Systemaattisessa otantatavassa olemassa olevasta tutkimusjoukosta poimitaan tietyin poimintavälein koehenkilöitä. Ryväsotannassa tutkija hyödyntää esimerkiksi haastatteluun kokonaista perhettä, eikä vain yhtä perheenjäsentä, jolloin tutkimusjoukkoa saadaan laajennettua. Lumipallo-otannassa tutkija löytää tutkittavan/haastateltavan, joka ikään kuin ohjaa tutkijan seuraavan tutkittavan/haastateltavan luo. Ositetussa otannassa joukko ositetaan, ja jokaisesta osituksesta otetaan tutkimukseen mukaan henkilöitä. (Metsämuuronen 2006b, 45–47.) Ositettua otantaa käytetään erityisesti silloin, kun perusjoukko jakautuu erilaisiin ryhmiin. Näin perusjoukosta selvitetään ryhmien osuudet, joista sitten otetaan sopivat otokset. (Valli 2001, 104.)

Cohen & Manion (1994) tuovat esille myös käsitteen harkinnanvarainen otanta eli purposive sampling. Tällaisessa tapauksessa tutkija valitsee yksilöt tutkimukseen tutkimuksen tarpeen huomioiden. Tutkija siis valitsee itse tutkimukseen parhaiten sopivat yksilöt. (Cohen & Manion 1994, 89.) Myös Tuomi & Sarajärvi (2006) tuovat esille näytteen, erityisesti harkinnanvaraisen näytteen käsitteen. Tällä tarkoitetaan parhaiten tutkimukseen sopivia yksilöitä. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 89.) Haastateltavien valinnassa on myös muistettava haastateltavien omakohtaisen kokemuksen merkitys tutkimuksen aiheesta. Tutkijan on myös hyvä itse tuntea kohderyhmä, koska vastaukset ovat kulttuurisidonnaisia. Näin ollen tutkijan tulee tuntea tämä kulttuuri. (Vilkkä 2005, 109–114.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukon otannassa käytettiin sekä ositettua otantaa, että toisaalta myös yksinkertaista otantaa. Tutkimusjoukko ositettiin ensin maakunnittain. Jokaisesta maakunnasta valittiin maakuntakeskus ja kyseisestä kaupungista kaksi alakoulua ja kaksi yläkoulua. Näin varmistettiin se, että tutkimukseen saatiin sekä luokanopettajia että musiikin aineenopettajia. Koulujen kohdalla pyrittiin kunnan kouluista valitsemaan mukaan aina myös musiikkipainotteinen (musiikkiluokka) koulu sekä ala- että yläkoulun kohdalla. Opettajia haluttiin mukaan jokaisesta maakunnasta, jotta mahdolliset asuinpaikan erot tulisivat esille, eikä tutkimus keskittyisi vain yhden alueen opettajiin.

Tutkimus toteutettiin webropol-kyselynä keväällä 2009 välillä 26.4 – 15.5. Opettajiin otettiin yhteyttä sähköpostitse (liite 2), jossa kerrottiin tutkijan taustoista, tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta sekä kyselyyn vastaamisen mahdollisuudet. Sähköpostissa oli linkkinä webropol-kyselyn osoite. Opettajien sähköpostiosoitteet tutkija selvitti koulujen internet-sivustoilta. Kaikkien opettajien yhteystietoja ei näin löytynyt, jolloin saatekirje ja välityspyyntö (liite 3) lähetettiin koulun rehtorille. Opettajille lähetettiin tämän jälkeen kaksi muistutuskirjettä sähköpostitse.

Tutkimukseen osallistui kaiken kaikkiaan 50 opettajaa, joista 22 (44 % koko tutkimusjoukosta) oli luokanopettajia, 22 (44 % koko tutkimusjoukosta) musiikin aineenopettajia ja näiden lisäksi 6 (12 % koko tutkimusjoukosta) valitsi kyselylomakkeesta kohdan muu, mikä. Näistä kuudesta opettajasta kahdella opettajalla oli sekä musiikinaineenopettajan että luokanopettajan pätevyys, yhdellä musiikin aineenopettajan ja erityisopettajan pätevyys ja kolme opettajaa toimi musiikkiluokanopettajana. Jokaisesta maakunnasta Ahvenanmaata lukuun ottamatta osallistui vähintään yksi opettaja, enimmillään vastauksia yhdestä maakunnasta tuli kuusi. Työkokemuksen osalta tutkimusjoukko jakautui seuraavasti:

- 1-3 vuotta työkokemusta: 3 opettajaa
- 4-6 vuotta työkokemusta: 5 opettajaa
- 7-9 vuotta työkokemusta: 3 opettajaa
- 10-12 vuotta työkokemusta: 4 opettajaa
- 13-15 vuotta työkokemusta: 9 opettajaa
- yli 15 vuotta työkokemusta: 26 opettajaa.

Ahvenanmaa jätettiin tästä tutkimuksesta pois, koska suomenruotsalaisen kansanmusiikkiperinteen katsottiin eroavan suomalaisesta kansanmusiikkiperinteestä ja – kulttuurista.

Tutkimusjoukkoa valitessa otettiin huomioon Vilkan (2005) esille tuomat seikat. Opettajien haluttiin olevan nimenomaan joko musiikin aineenopettajia tai musiikkia opettavia luokanopettajia. Tutkimuksessa katsottiin, että tällaisilla opettajilla on tietoa, jolla lomakehaastattelun kysymyksiin voi vastata. Tutkija valitsi myös itselleen läheisen tutkimusjoukon, sillä tutkija itse on toiminut musiikkia opettavana luokanopettajana ja opiskelee tällä hetkellä musiikin aineenopettajaksi.

Tutkimusjoukko olisi voinut tutkimuksen luonteen ja toteutuksen huomioon ottaen olla suurempi ja näin kattavampi, mutta tutkimusjoukon kerääminen oli haasteellista, kun mukaan haluttiin opettajia ympäri Suomen. Tutkimusjoukon kokoon vaikutti varmasti myös aineiston keräämisen ajankohta, koska keväällä opettajien ollessa kiireisiä kyselyyn vastaaminen saattaa jäädä tekemättä. Tutkimuksen kohdalla haluttiin kuitenkin muistaa Tuomen ja Sarajärven (2006) ohjeen mukaisesti, ettei opinnäytetyön aineiston koko ole tärkein osa työtä (Tuomi & Sarajärvi 2006, 87).

Tutkimukseen vastaaville on taattava anonymiteetti, mikäli tutkija on tällaisen lupauksen antanut. Tämä anonymiteetti saavutetaan antamalla vastaajille kirjain ja/tai numero, joka korvaa nimen. Henkilötiedot ja nimet on joko jätettävä pois tai ne on ainakin muutettava. Kaikenlainen arkaluontoinen tieto on syytä jättää tutkimusraportista kokonaan pois. Tutkimusraporttia kirjoittaessa tulee huomioida sekä suorat ja epäsuorat tunnistetiedot. Ensimmäisiä ovat esimerkiksi nimi, osoite, kuva tai ääni. Jälkimmäisiä ovat esimerkiksi työpaikka tai koulutustausta yhdistettynä muihin tunnistevihjeisiin. (Mäkinen 2006, 115; Kuula 2006a, 214; Kuula 2006b, 128, 133.) Anonymiteetti tulee säilyttää myös aineiston keräys- ja säilytysvaiheissa. (Eynon, Fry & Schroeder 2008, 28.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukon jokaiselle vastaajalle pystyttiin takaamaan anonymiteetti. Vastaajat numeroitiin juoksevilla numeroinnilla V1-V50, eikä tunnisteesiin liitetty paikkakunnan tai koulutustaustan tietoja. Opettajien lähettämistä vastauksista tuli tutkimuksen tekijän sähköpostiin ilmoitus, mutta tämän ilmoituksen tarkoituksena ei ollut kartoittaa vastaajien henkilöllisyyttä vaan vastausten kertymistä.

7.5 Aineiston analysointi

Laadullisen tutkimuksen analyysissa voidaan erottaa kaksi vaihetta. Ensin havainnot pelkistetään. Tämä tarkoittaa aineiston tarkastelua teorian näkökulmasta, havaintojen yhdistelyä ja samasta ilmiöstä esiin tulevia esimerkkejä. Yksikin poikkeus kumoaa säännön, jolloin yhdistely on mietittävä uudelleen. Erot nousevat tärkeiksi. Toisena vaiheena on arvoituksen ratkaiseminen, eli tulosten tulkinta. (Alasuutari 1994, 30–35.)

Laadullisen aineiston kanssa työskentelevällä tutkijalla on edessään valintoja. Aineiston avulla tutkija voi löytää uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Tutkijalla on kolme erilaista vaihtoehtoa teorian ja aineiston keskinäisen suhteen ratkaisemiseksi. Tutkija voi lähteä liikkeelle aineistolähtöisestä analyysistä, jolloin itse teoria pyritään nostamaan esiin aineistosta. Tällöin analyysiyksiköt nousevat aineistosta, eikä niitä ole sovittu etukäteen. Tutkija voi käyttää apunaan myös teoriasidonnaista analyysiä, jolloin aineiston analyysissä teoriaan on kytkentöjä. Myös tässä analyysitavassa analyysiyksiköt nousevat aineistosta, mutta aikaisempi tieto voi ohjata yksikköjen syntymistä. Tällöin teoriaosassa esitellään erilaisia teorioita ja aikaisempia tutkimuksia. Vaarana onkin teorian ja tulosten välinen kuilu, kun yhteyttä teoriaosan ja tulosten välille ei synny. Tutkija voi käyttää myös teorialähtöistä analyysiä, jolloin aineiston analyysi pohjautuu yhteen teoriaan. Tässä tapauksessa tutkimuksella on valmis kehys, joka ohjaa analyysiä. (Eskola 2001, 136–138; Tuomi & Sarajärvi 2006, 97–99.)

Kvantitatiivisessa sisällönanalyysissä eli sisällönerittelyssä tutkitaan selkeitä pintamerkityksiä, denotaatioita. Huomiota kiinnitetään sisällön komponenttien esiintymistiheyksiin. (Toivonen 1999, 125.) Sisällönerittelyssä määrätään pienin yksikkö, joka toimii luokittelun perustana. Luokitusrunkoa voivat ohjata esimerkiksi aikaisemmat tutkimukset ja teoriat. (Jyrhämä 2004, 225). Merkityssisältöjen tutkiminen keskittyy sen sijaan syvämerkityksiin ja merkityksiin, jotka ovat piilossa. Siinä tarkastellaan konnotaatioita, eli sisältökomponenttien sisäisiä suhteita. (Toivonen 1999, 125.) Laadullisessa sisällönerittelyssä kiinnitetään huomiota aineiston laadullisiin yksityiskohtiin, kun taas määrällinen sisällönerittely laskee ennalta määrättyjen piirteiden esiintymistiheyksiin. Sisällönerittelyn kohteena voi olla mikä tahansa puhuttu, kirjoitettu, kuvattu tai esitetty ihmisen tuotos. (Laaksovirta 1988, 76–77.)

Itse analyysityössä tutkijan tulee ensin päättää, mikä häntä kiinnostaa itse aineistossa. Tämän jälkeen aineisto tulee käydä läpi ja katsoa, mitkä asiat vastaavat tätä kiinnostusta. Muu tulee jättää tutkimuksen ulkopuolelle. Jäljelle jäänyt aineisto tulee luokitella, teemoitella tai tyypitellä ja lopuksi tehdään yhteenveto. Myös kytkökset teoriaa on tuotava esille. Tärkeää on pohtia, mitkä asiat ovat samankaltaisia, ja minkälaiset asiat voi laittaa samaan luokkaan tai teemaan. Tämä auttaa aineiston järjestelyssä. Näin aineistosta alkaa nousta esille luokkia ja teemoja, joista ensimmäiseksi esille nousevat ovat yleensä

aineistossa yleisimpiä. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 94; Eskola 2001, 150; LeCompte & Preissle 1993, 242.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen vastausajan päätyttyä tutkimusaineistosta otettiin webropol-ohjelman avulla suodatukset (opettajien koulutustausta, opettajien työkokemus) ja näiden lisäksi excel-taulukkona kaikkien vastaajien vastaukset eriteltynä vastaajakohtaisesti. Vastaajat nimettiin juoksevalla numeroinnilla V1-V50. Tällä tavoin vältettiin vastaajien henkilöllisyyden paljastuminen, ja samalla jokainen vastaaja saatiin yksilöityä myöhempiä analyyseja varten. Aineiston analysointia varten vastaajista tehtiin excel-taulukon avulla myös listat, jossa vastaajat olivat eriteltynä koulutustaustan (luokanopettaja/aineenopettaja/muu) ja työkokemusvuosien mukaan.

Aineisto koottiin word-tiedostoiksi kysymys kerrallaan, jolloin jokaisen vastaajan vastaus siirrettiin aina kyseessä olevan kysymyksen alle. Näin kaikkien vastaajien vastaukset saatiin koottua. Tämän jälkeen kysymykset ryhmiteltiin tutkimusongelmittain (kuten edellä esiteltiin luvussa 7.3) ja vastauksia lähdettiin analysoimaan kysymys kerrallaan. Valmiit vastausvaihtoehdot sisältäneissä kysymyksissä (esim. kysymykset 6, 8 ja 21) vastanneiden määrät koottiin pylväsdiagrammiksi ja tarkat vastaajamäärät sekä prosenttiosuudet koottiin diagrammiin esille. Tämän jälkeen kysymyksiin annetut perustelut luokiteltiin edellä valitun vastausvaihtoehdon mukaisesti. Näin pystyttiin vertailemaan opettajien vastauksia ryhmien välillä, näkemään opettajien jakautumista ryhmiin mutta samalla saamaan tarkempaa tietoa siitä, mitä tiettyyn kysymykseen tai vaihtoehtoon vastanneet opettajat ajattelivat. Myös yksittäisten opettajien ajatukset saatiin näin esille. Toisaalta lasketut prosenttiosuudet auttoivat eri ryhmien välisessä vertailussa.

Avoimien kysymysten kohdalla vastaukset luokiteltiin aineistosta nousevien teemojen mukaisesti. Vastaukset luettiin läpi huolellisesti, ja näistä vastauksista esille tulevat teemat muodostivat luokat. Tämän jälkeen vastaukset luettiin läpi uudelleen, ja vastaukset luokiteltiin syntyneisiin luokkiin. Esimerkiksi kysymykseen 11 opettajien vastauksista muodostui neljä erilaista pääluokkaa: vaatimattomat opettajat, kansanmusiikin merkityksen ymmärtäjät, innostajat ja tietoa jakavat. Kun nämä pääluokat olivat muodostuneet, luokiteltiin jokaisen opettajan vastaus ja sijoitettiin johonkin edellä syntyneistä luokista. Mikäli opettajan vastaus ei olisi sopinut yhteenkään syntyneeseen luokkaan, olisi luokituksia pitänyt muuttaa tai mahdollisesti luoda kokonaan uusi luokka. Luokituksen

teon jälkeen vastaukset luettiin uudelleen läpi, jolloin tulkintaongelmat otettiin uudestaan käsiteltäväksi. Tällä tavoin myös analyysin luotettavuutta pyrittiin pitämään yllä. Luokituksia tehdessä tiettyyn luokkaan sijoittuvien opettajien määrä ei ollut kriteerinä luokituksen syntymiselle. Näin jokaisen kysymyksen kohdalla opettajia sijoittui luokkiin eri määrä ja luokituksia syntyi opettajien vastausten mukaan.

Työkokemukseen ja koulutustaustaan perehtyvän tutkimusongelman 1.4 kohdalla tutkimusongelman 1 muut alaongelmat oli jo luokiteltu. Näin ollen esimerkiksi koulutustaustan mahdollisia näkemyseroja haettaessa luokitukset pidettiin samoina kuin alaongelmissa 1.1, 1.2 ja 1.3. Näin vastaajat pysyivät samoissa luokissa (eikä luokitus voinut vaihtua) ja tutkijan oli mahdollista tutkia eroja ja yhtäläisyyksiä vastauksissa koulutustaustan perusteella.

Aineiston analyysissä käytettiin pääosin teoriasidonnaista aineiston analyysiä sekä kvantitatiivista analyysiä opettajien lukumäärien selvittämisessä sekä niiden vertailussa. Analyysinteossa etukäteen päätetyt vastausvaihtoehdot ohjasivat aineiston analysointia hieman, mutta avoimissa kysymyksissä luokitukset nousivat esiin itse aineistosta. Luokitukset löydettiin tutkijan teoreettisen perehtymisen ja oman harkinnan avulla. Pääpaino analyysissä oli siis itse aineistolla, mutta teoreettisen viitekehyksen merkitys näkyi erityisesti tulosten tulkinnassa.

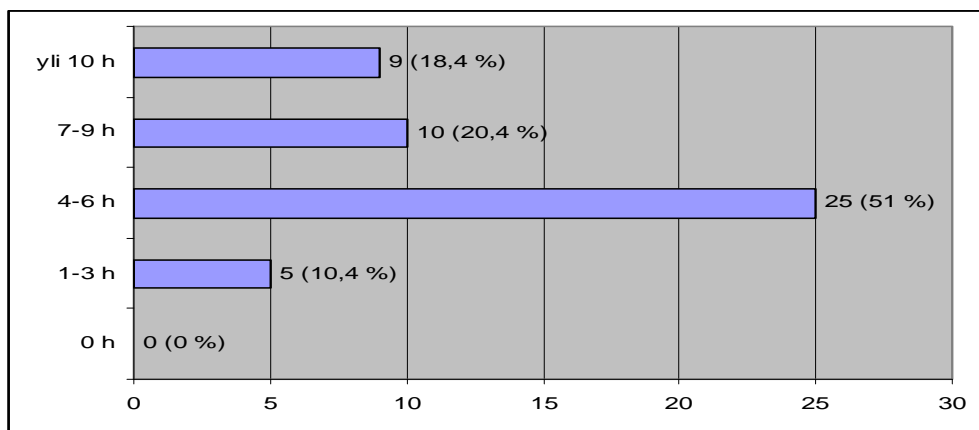
8 ”Kerro kätketkö maailmoita” – tuloksista

8.1 Suomalaisen kansanmusiikin opetus opettajien kertomana

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tärkeimmät tulokset tutkimusongelmittain ryhmiteltynä. Ensin tarkastellaan, millä eri tavoin opettajat ottavat kansanmusiikin esille musiikintunneillaan. Tämän jälkeen käsitellään opettajien näkemyksiä siitä, miten heidän mielestään oppilaat suhtautuvat suomalaiseen kansanmusiikkiin. Tämä näkökulma haluttiin ottaa mukaan, koska oppilaiden suhtautuminen ja tietämys vaikuttaa aina myös opettajien työhön, joko suoraan tunnilla tai tuntien suunnitteluun ja aihevalintoihin. Kolmantena alaongelmana ovat opettajien omat käsitykset itsestään kansanmusiikin opettajina. Viimeisenä alaongelmana tarkastellaan, onko opettajien näkemyksissä eroja tai yhtäläisyyksiä koulutustaustan tai työkokemuksen vuoksi, ja jos on niin millaisia nämä erot mahdollisesti ovat.

8.1.1. Suomalaisen kansanmusiikin opetus musiikintunneilla perusopetuksessa

Tutkimusongelmaa 1.1 tarkasteltiin ensin **opettajien käyttämien kansanmusiikin opetuksen tuntimäärien** avulla (kysymys 6). Opettajien vastaukset ovat luokiteltuina seuraavassa kuviossa 3.



n=49

KUVIO 3 Opettajien käyttämä tuntimäärä kansanmusiikin opetukseen lukuvuodessa

Kuten kuviosta 3 voidaan huomata, yli puolet opettajista käyttää kertomansa mukaan kansanmusiikin opetukseen 4-6 tuntia lukuvuodessa. Lähes kolmannes opettajista käyttää myös enemmän aikaa kansanmusiikin opetukseen, mutta kukaan ei kertonut jättävänsä kansanmusiikkia kokonaan opetuksesta. Seuraavassa esittelen opettajien kertomia perusteluja suomalaisen kansanmusiikin opetustuntimäärälle.

Opettajat, jotka ilmoittavat käyttävänsä 1-3 tuntia lukuvuodessa suomalaisen kansanmusiikin opetukseen, tuovat esille yläkoulun musiikin tuntimäärien vähäisyyden. Vaikka asiaa ei suoraan perusteluissa sanottukaan, voi opettajien kommenteista ymmärtää, ettei vähäisiä tunteja voi liiaksi käyttää yhden musiikin tyylin opettamiseen ja siihen tutustumiseen. Valinnaisryhmien kanssa yksi opettajista kertoo käyttävänsä enemmän aikaa suomalaiseen kansanmusiikkiin.

V34: Seitsemäsluokkalaisilla musiikkia on yksi viikkotunti.

4-6 tuntia lukuvuodessa opettavista opettajista suuri osa tuo esille suomalaisen kansanmusiikin opetuksen linkittymisen Kalevala-päivään. Tämän päivän tiimoilta kanteleita soitetaan useammalla tunnilla ja tutustutaan myös muutoin suomalaisen kansanmusiikin perinteeseen. Toisena perusteena ovat erot musiikkiluokkien ja tavallisten luokkien välillä. Koska musiikkiluokkalaisilla on enemmän musiikintunteja, myös kansanmusiikkia opetetaan enemmän. Muutama opettaja kertoo, että luokka-aste (yläaste vs. lukio, alakoulu vs. yläkoulu) vaikuttaa kansanmusiikin opetettavaan tuntimäärään.

V14: opetan ala-asteella ja soitamme viisikielisiä kanteleita periodina esim helmikuu kokonaan

V16: Musiikkiluokka on päätyöni ja opetan tällä hetkellä 5 h muilla luokilla (10 h). Musiikkiluokalla teemme enemmän kansanmusiikkia, kuin tavallisilla luokilla.

V19: Yläkoulussa enemmän, lukiossa vähemmän. Ohjaamani viuluryhmän kanssa olen lukioikäisten kanssa äänittänyt CD:n , joka sisältää paljon kansanmusiikkia. Levy on ollut myös myynnissä

Ne opettajat, jotka opettavat suomalaista kansanmusiikkia 7-9 tuntia lukuvuodessa, kertovat opetuksen myös rakentuvan Kalevalan päivän kohdalle. Erona 4-6 tuntia kansanmusiikkia opettaviin opettajiin on myös se, että 7-9 tuntia opettavat opettajat tuovat kansanmusiikin myös muulla tavoin opetuksen osaksi.

V50: Kansanmusiikkijakso yleensä Kalevalanpäivän aikaan. Lisäksi satunnaisia soittotehtäviä kansanmusatyöliin.

9 opettajaa kertoo käyttävänsä suomalaisen kansanmusiikin opetukseen yli 10 tuntia lukuvuodessa. Heidän kansanmusiikin opetuksensa ei keskity pelkästään juhlapäivien ympärille, vaan he hyödyntävät opetuksessaan suomalaista kansanmusiikkia esimerkiksi teoria- ja säveltapailutehtävissä. Tähän ryhmään kuuluu myös vastaaja, jonka valitsema tuntimäärä ei ollut kirjautunut valintana aikaisempaan taulukkoon. Monille suomalainen musiikillinen äidinkieli on musiikinopetuksen perustana, ei irrallisena opetuksen osana. Näiden opettajien omat musiikilliset taustat eivät kuitenkaan juuri eroa esimerkiksi 1-3 tuntia lukuvuodessa kansanmusiikkia opettavien opettajien musiikillisista taustoista. Opettajien käyttämä tuntimäärä ei ainakaan suoranaisesti ole opettajan omasta tausta riippuvainen.

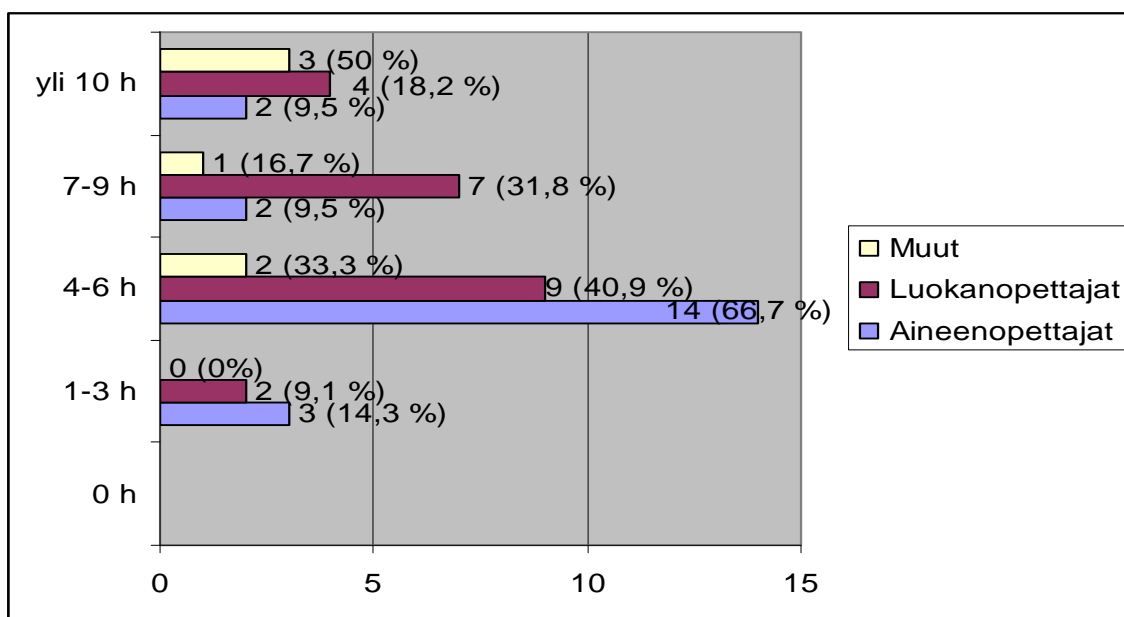
V37: Opetusmenetelmämme pohjautuu omaan musiikilliseen äidinkieleen

V40: Opetan musiikkiluokkaa. Säveltapailun opetus toteutuu runo- ja kansansävelmin Timo von Creuleinin oppikirjan mukaan. Musiikin viikkotunteja on 4. Melkein joka tunti solfaamme kansanmusiikin avulla. Lapset oppivat ulkoa kymmeniä, ellei satoja kansansävelmiä!

Yhden opettajan vastaus ei ollut kirjautunut valinnoissa, vaan opettajan kohdalla tuntimääränä on nolla. Opettajan perusteluista voidaan kuitenkin huomata, että kansanmusiikkia on tunneilla mukana runsaasti.

V27: Joka tunti alkaa oppilaiden valitsemalla kansanlaulusikermällä (n. 5 minuuttia), kolmannella en opeta paljon muutakaan, mutta 6:nteen mennessä se vähenee paljon; 6:nnessä käsittelemme kansanmusiikin piiriin kuuluvia lauluja, kappaleita enää ehkä 5-10 minuuttia tunnista. Mutta jos kysytään niin, että paljonko aikaa menee 6:nnen luokan opetuksessa suomalaiseen tai suomensukuisten kansojen sävelkieleen, -kulttuuriin opettamiseen, se olisi varmaan vähän yli puolet tunnista.

Opettajien käyttämiä tuntimääriä suomalaiseen kansanmusiikkiin tarkasteltiin myös opettajien koulutustaustan näkökulmasta. Tuntimäärät on esitelty koulutustaustoittain kuviossa 4.



KUVIO 4 Opettajien kansanmusiikin opetukseen käytetyt tuntimäärät koulutustaustan mukaan ryhmiteltynä

Kuviosta 4 voidaan huomata, että aineenopettajilla yleisin tuntimäärä on 4-6 tuntia lukuvuodessa. Aineenopettajilla myös 1-3 tuntia lukuvuodessa on yleisempi määrä kansanmusiikin opetukseen kuin muilla opettajaryhmillä. Luokanopettajat ja muun koulutuksen saaneet opettajat käyttävät luokanopettajia useammin 7-9 tuntia tai jopa yli 10 tuntia suomalaisen kansanmusiikin opetukseen musiikintunneilla. Tämä saattaa selittyä ensinnäkin tuntimäärillä, koska yläkoulussa musiikkia on vain 7.luokalla yksi vuosiviikkotunti. Tämän jälkeen musiikin opetusta on tarjolla vain valinnaisten kurssien muodossa. Luokanopettajan työnkuva antaa myös mahdollisuuden siihen, että opettaja hyödyntää musiikkia muilla oppitunneilla ja integroi musiikkia juhlapäiviin eri tavoin kuin mitä aineopetuksessa on mahdollista tehdä.

Kun opettajien käyttämiä tuntimääriä tarkastellaan työkokemusvuosien mukaan, voidaan huomata, että 1-3 vuotta työssä olleet ja toisaalta yli 15 vuotta työskennelleet käyttävät suomalaisen kansanmusiikin opetukseen 1-3 tuntia lukuvuodessa. Kaikkien muiden ryhmien opettajat (4-6 vuotta, 7-9 vuotta, 10–12 vuotta, 13–15 vuotta) ilmoittavat käyttävänsä vähintään 4-6 tuntia lukuvuodessa kansanmusiikin opetukseen. Toisaalta työkokemusvuosien ääripäitä edustavista ryhmistä suomalaisen kansanmusiikin opetukseen ilmoitetaan käytettävän myös yli 10 tuntia. Opettajien vastauksista ei voida päätellä, käyttävätkö opettajat eri määrän opetustunteja suomalaiseen kansanmusiikkiin johtuen työkokemusvuosista.

Seuraavassa esitellään **opettajien esille tuomia kansanmusiikin osa-alueita** (kysymys 7).

Vastaukset on luokiteltu opettajien (n=46) vastausten sisältöjen mukaisesti.

Ensimmäiseen luokkaan kuuluvat ne opettajat, jotka mainitsevat vain suomalaiset kansanlaulut sekä laulamisen. Näitä opettajia on 10 (21,7 %). Opettajat mainitsevat perinteiset kansanlaulut (kalevalaiset sävelmät, joiut), lastenlaulut, kuoromusiikin ja myös uudemman kansanmusiikin. Kansanlaulujen mainitaan myös olevan osana säveltapailun opiskelua. Yksi opettajista nostaa esille Kodaly-menetelmän, jota on lyhyesti esitelty myös tämän tutkimuksen teoreettisessa katsauksessa.

V21: kalevalainen runolaulanta ja uudempi kansanmusiikki

V27: lasten laulut (pentakordi, pentatoni ja vähän uudemman tyylin duuri-molli-maailmaan viittaavia lauluja), runolaulut ja kuudennella eteläpohjalalaisia kansanlauluja, mm. Toivo Kuulan keruusta; tätä vahvistetaan mm. marialaisilla, unkarilaisilla lauluilla ja saamaleisten joiuilla, Tormiksen ja Kostiaisen sävellyksillä

Toisen luokan muodostavat opettajat, jotka kertovat opetuksessaan olevan suomalaisia kansansoittimia sekä niiden soittamista. Näitä opettajia on 3 (6,5 %). Näistä kolmesta opettajasta kaksi mainitsee kanteleen erikseen. Nämä kolme opettajaa tutustuttavat oppilaat vanhempiin ja uudempiin kansansoittimiin ja yksi mainitsee erikseen myös pelimannimusiikin kuuntelun. Näiden opettajien vastauksista kuultaa tietyllä tavalla, että opettajat tekevät tunneilla enemmänkin, mutta eivät miellä esimerkiksi lauluja kansanmusiikin osa-alueeksi vaan katsovat kansanlaulujen olevan vain ohjelmistoa tunneilla.

V19: Suomalaiset kansansoittimet ovat olleet eniten esillä, sekä vanhat että uudemmat. Myös pelimannimusiikkia on kuunneltu ja soitettu.

Opettajista lähes puolet (21, 45,7 %) kertoo käyttävänsä tunneilla sekä soittamista että laulamista. Näiden opettajien vastauksissa esille nousee soittamista erityisesti kantele, jonka mainitsee 13 opettajaa. Lähes yhtä yleisenä vastauksissa esiintyy kalevalaiset sävelmät eli runolaulut. Näiden opettajien tunneilla pääpaino näyttää olevan laulamisella, mutta soittimet (kantele, nokkahuilu, rytmisoittimet ja jopa bändisoittimet) ovat opetuksessa myös vahvasti mukana. Eräs opettaja mainitsee, että tunneilla voisi soittaa enemmän, jos perinnesoittimia olisi runsaammin saatavilla.

V12: Pikkuoppilaiden kanssa tulee yleensä esille runomitta, vuorolaulu, suullinen perinne ja vähän soittamista tarinoidaan. Noihin ei käytetä hirveästi aikaa koska musisointi on etusijalla.

V14: kantele esillä, samoin laulun puolella kalevalaiset sävelmät, kansanlauluja, ehkä pelimannimusiikkia vähemmän esillä

V49: Kalevalainen laulu, rekilaulut, vanhat ja vähän uudenmatkin (kuten sähkökantele)kansansoittimet, uusi kansanmusiikki, paikallinen tarjonta kansanmusasta. Tuota viimeksi mainittua voisi tuoda enemmänkin esille.

Kahdeksan opettajaa (17,4 %) tuo vastauksissaan esille kansanleikit ja – tanssit kansanlaulujen ja/tai soittamisen ohella. Jokainen näistä opettajista nostaa esille liikkeen, leikin tai tanssin yhdistämisen musisointiin. Vastaajan 24 vastauksesta käy erityisen hyvin ilmi kansanmusiikin integroinnin mahdollisuudet muihin oppiaineisiin erityisesti nuorempien oppilaiden kanssa, jolloin luokanopettajalla on opetuksesta päävastuu.

V16: Tavallisilla luokilla kanteleen soittoa, laulua, leikkiä. Musaluokalla kanteleen soittoa, tällä hetkellä 3-ään.kuorolauluja, ohjelmaa bändin (viulu, piano kontrabasso) säestyksellä, jossa on myös tanssia (valssejä) mukana.

V24: Pienten oppilaiden kanssa yleensä kansanmusiikkiin on luontevaa tutustua integroiden esim. historian/ ympäristö- ja luonnontiedon oppisisältöihin. Vuodenaikojen ja juhlapyhien mukaan määrätty osa ohjelmistosta esim. itsenäisyyspäivän aikana Arvon mekin ansaitsemme, Taivas on sininen ja valkoinen, Kotimaani ompelee Suomi jne. Kalevalainen kansanmusiikki on esillä aina ennen kalevalanpäivää. Keväällä esim. äitiänpäivän yhteydessä ollaan laulettu esim. suomalaisia tuutulauluja ja kevätjuhlissa esim. joikuja, Sanos mitä Pohjolaan, Miepä souan, Saunavihat, Sammakkokuoro jne. Olemme myös leikkineet ja laulaneet perinteisiä laulu- ja tanssileikkejä esim. Lintu lensi oksalle, Ystäväni tuttavani, Naamas on kaunis niinkuin nuori nauris, Lysti leikki.

4 opettajaa (8,7 %) ei kertonut opettavansa sen tarkemmin kansanlauluja, soittimia kuin leikkejäkään. Vastauksissa ei kerrota opetuksesta tarkemmin, vaan opetustyylin voisi opettajien vastausten perusteella kuvitella olevan luentomaista. Opettajien näkökulma suomalaiseen kansanmusiikkiin on historiallisempi (vertaillaan vanhaa ja uutta kansanmusiikkia, kansankulttuurin historia) sekä yhteiskunnallisempi (opiskelumahdollisuudet).

V41: Kansakulttuurin historiaa, pelimanniperinne, uudenmpi kansanmusiikki

Opettajien vastauksista käy ilmi, että kansanmusiikin opetuksessa soittamista käytössä ovat koulusta useimmin löytyvät soittimet. Esimerkiksi harmonikkaa tai paimensoittimia ei

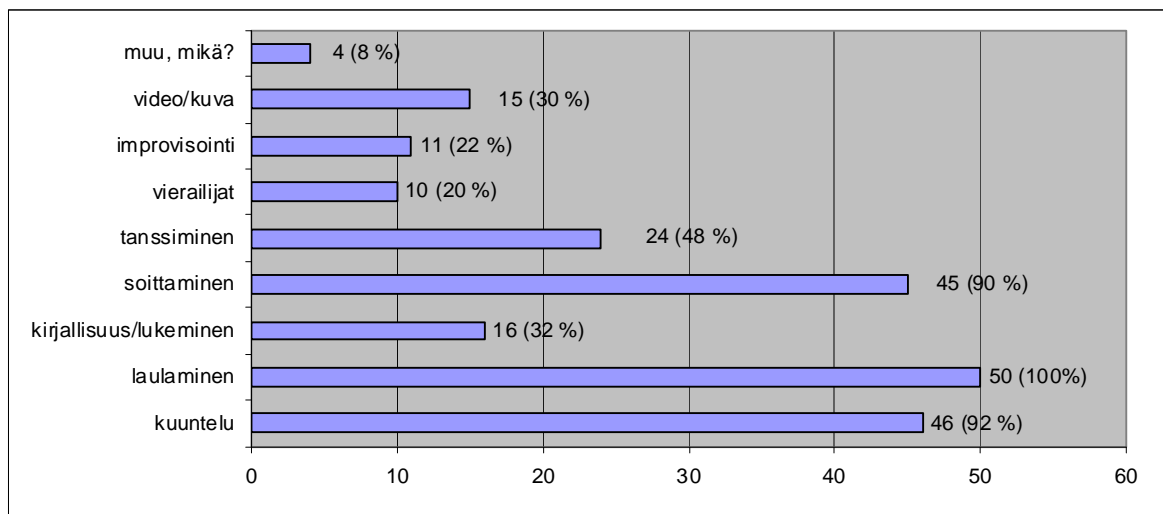
juuri mainita. Näiden puuttuminen opetuksesta saattaa johtua paitsi soitinten hankalasta saatavuudesta, myös soittotaidon puutteesta. Lauluohjelmistossa opettajat mainitsevat vain harvoin joiut ja itkuvirret. Näin ollen luvussa 2.2 esiteltyjä kansanmusiikin tunnuspiirteitä ei ole tuotu kaikkia esille. Kansanmusiikista opettajat ovat poimineet ehkä parhaiten kouluopetukseen sopivat tunnuspiirteet, tai helpoimmin koulussa toteutettavat.

Myös opettajien suomalaisen kansanmusiikin osa-alueiden opetusta tarkasteltiin opettajien koulutustaustan näkökulmasta. Musiikin aineenopettajista suurin osa (54,5 %) tuo opetuksessaan esille sekä lauluja että soittimia ja soittamista suomalaisen kansanmusiikin kohdalla. Hieman alle viidennes keskittyy yksinomaan lauluihin ja toinen viidennes tietopainotteiseen ainekseen. 9 % musiikin aineenopettajista keskittyy pääosin soittamiseen. Erona musiikin aineenopettajiin, luokanopettajat ovat tuoneet suomalaisesta kansanmusiikista esille myös piirileikkejä, tanhuja ja muita tansseja. Tämä ehkä luontuu paremmin luokanopettajan työssä, jossa esimerkiksi liikunnan tunteja voi olla mahdollisuus integroida kansanmusiikin opetukseen. Tietopainotteista opetusta ei ole pitänyt yksikään luokanopettajista. Myös pelkkä soittamiseen tai laulamiseen painottuminen on vähäisempää luokanopettajien opetuksessa kuin aineenopettajilla. Myöskään ryhmän muut opettajat eivät ole käyttäneet tietoa pääasiallisena opetuskohteena, vaan painottaneet niin laulua, soittoa kuin leikkejäkin. Yhtenä syynä aineenopettajien hieman suppeampaan osa-alueiden esilletuomiseen voi olla myös tuntimäärien vähäisyys yläkoulun ja lukion puolella. Monet asiat on käsiteltävä nopeasti ja näin ollen luennonomainen katsaus kansanmusiikin osa-alueeseen saattaa olla nopeampi tapa kuin oppilaiden kanssa soittaminen ja laulaminen.

Kun tarkastellaan opettajien suomalaisen kansanmusiikin osa-alueiden opetusta työkokemuksen mukaan, voidaan huomata että lyhyimmän työkokemuksen omaavat opettajat ovat pitäytyneet joko pelkässä laulamiseksi, tai laulamiseksi ja soittamiseksi. He eivät ole tuoneet esille esimerkiksi kansantansseja tai – leikkejä. Lyhyemmän työkokemuksen opettajilla ei ehkä vielä ole omakohtaista kokemusta leikkien tai tanssien integroimisesta opetukseen, eivätkä he näin ollen halua/uskalla kokeilla näitä kansanmusiikin osa-alueita osana opetustaan. Huomionarvoista on ehkä se, että suomalaista kansanmusiikkia yleisemmältä katsantokannalta opettavat opettajat ovat kaikki olleet työssä vähintään 13–15 vuotta tai yli 15 vuotta. Kokevatko jo pitempään työssä olleet opettajat, että osa opetuksesta on helpompi toteuttaa luentomaisesti tai onko tämä

heidän ratkaisunsa vähäisiin tuntimääriin? Vai ovatko opettajat ehkä jo omassa koulutuksessaan tottuneet luentomuotoiseen lähestymistapaan?

Opettajilta haluttiin myös kartoittaa **keinoja opettaa suomalaista kansanmusiikkia** (kysymys 8.) Tässä kysymyksessä opettajille oli annettu valmiita vaihtoehtoja, joista he saivat valita yhden tai useampia. Mahdollisuus oman vaihtoehdon kertomiseen oli myös olemassa. Kuviossa 5 on esiteltynä opettajien käyttämiä keinoja.

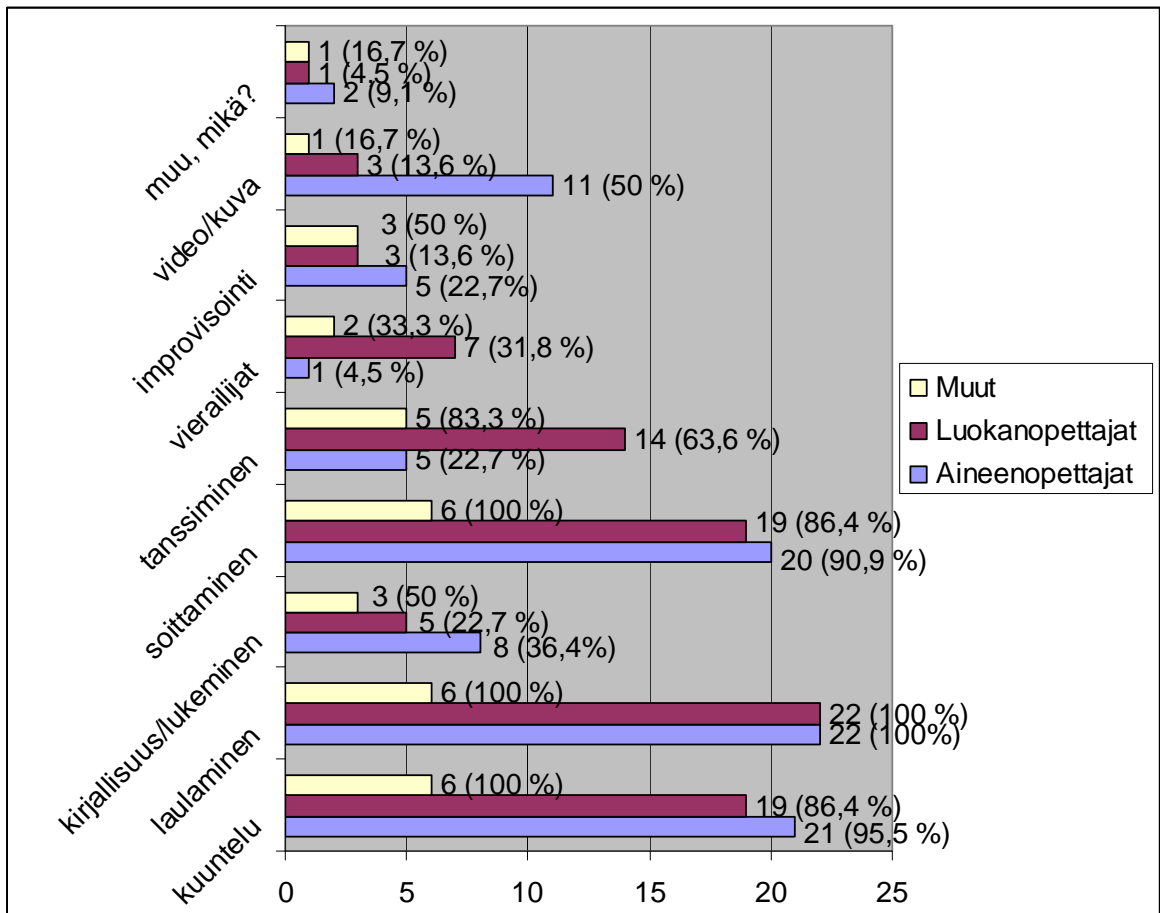


n=50

KUVIO 5 Opettajien käyttämät opetustavat suomalaisen kansanmusiikin opetuksessa

Kuten kuviosta 5 voi huomata, jokainen opettaja käyttää opetuksessaan laulamista työtapana. Tämän lisäksi erittäin käytettyjä opetustapoja ovat kuuntelu ja laulaminen. Lähes puolet opettajista mainitse käyttäneensä myös tanssia opetuksessaan, vaikka edellisessä kysymyksessä vain kahdeksan opettajaa mainitsi opetuksessaan kansantanssit tai – leikit osana opetustaan. Voikin olla, että monet opettajat hyödyntävät kansantanssia, liikettä ja leikkejä opetuksessaan, mutta niiden rooli on pääasiassa tukea laulamista tai soittamista. Opettajat eivät miellä opettavansa kansantansseja tai – leikkejä vaan he opettavat niiden avulla. Kolmannes opettajista on opetuksessaan käyttänyt videota ja/tai kuvaa sekä kirjallisuutta. Viidennes opettajista on myös kutsunut koululle vierailijoita tai käyttänyt tunneilla improvisointia. Muita vaihtoehtoja opetuksessaan kertoi käyttävänsä 4 (8 %) opettajaa. Näitä keinoja ovat eri instituutioiden äänitteet, leikit, kuoro, säveltapailu ja opettajan kokoama tietopaketti.

Opettajien opetustavoista tehtiin yhteenveto myös koulutustaustan mukaan. Nämä tulokset ovat nähtävillä kuviosta 6.



KUVIO 6 Opettajien käyttämät opetustavat koulutustaustan mukaan ryhmiteltyinä

Kuten kuviosta 6 voi huomata, kuuntelu, laulaminen ja soittaminen ovat kaikille opettajaryhmille lähes yhtä yleisiä opetustapoja. Aineenopettajat hyödyntävät opetuksessa muita opettajaryhmiä enemmän kirjallisuutta sekä videota ja kuvaa, joka saattaa selittyä myös oppilaiden iällä. Yläkoulun puolella tiedon hankkiminen lukemalla tai videota katsomalla on helpompaa kuin esimerkiksi alakoulun nuorimpien oppilaiden kanssa. Aineenopettajat hyödyntävät tanssia ja liikettä muita opettajia vähemmän opetuksessaan. Tähän voi syynä olla jo aikaisemminkin mainittu tuntimäärien vähäisyys mutta myös tilanpuute koulussa. Musiikinaineenopettajalla ei ole mahdollisuutta integroida musiikkiliikuntaa varsinaisiin liikunnantunteihin ja näin ollen kaikki tanssillinen tekeminen täytyisi toteuttaa musiikinluokassa mikäli liikuntatiloja ei tunnin ajaksi saa käyttöönsä. Toisaalta opettajia (niin luokanopettajia kuin aineenopettajia) oppilaiden asenteet saattavat pelottaa ja tämän vuoksi musiikkiliikuntaa ei välttämättä oteta tuntien ohjelmaan. Perkiö

(2010) toteaa, että opettajalta vaaditaan innostusta ja sinnikkyyttä, jotta oppilaat saa voitettua puolelleen ja jotta alun kankeudesta päästään itse tekemiseen. Luokanopettajat ja muut opettajat ovat hyödyntäneet jonkin verran myös vierailijoita opetuksessaan. Luokanopettajien mahdollisuutena aineenopettajiin verrattuna on usein yhteistyö muiden musiikkia opettavien opettajien kanssa. Näin myös vierailijoiden kutsuminen on helpompaa ja vierailija saattaa olla myös koko koulun yhteinen vieras.

Opetustavoissa on pieniä eroja työkokemusvuosien näkökulmasta tarkastellen. Improvisoinnin mukaantulo opetustapana tapahtuu 10–12 työvuoden kohdalla. Muiden opetustapojen kohdalla tällaista selkeää linjaa ei ollut havaittavissa, eikä tuloksia voi tietenkään pitää vertailukelpoisina, koska opettajat eivät jakaudu tasaisesti työkokemusrhyymiin. On kuitenkin mielenkiintoista, ettei improvisointia mainitse kukaan alle 10 vuotta työelämässä olleista opettajista. Improvisointi ei ole helpoin mahdollinen työtapo koulussa, ja ehkä rohkeus improvisoinnin käyttöön kasvaa työkokemuksen karttuessa ja käytännön työ antaa välineitä toteuttaa tämän tyyppistä opetusta. Improvisoinnin käyttämiseen liittyvistä haasteista kerrottiin myös luvussa 4.2. Näistä esimerkiksi luovaan toimintaan kannustavien työtapojen käyttö voi olla opettajille haasteellista. Opettajien omassa koulutuksessa (esitely luvussa 5) ei luova toiminta ja improvisaatio juuri saanut sijaa opetussuunnitelmissa. Jos opettajille ei ole itselleen annettu opetusta improvisaation ja omasta päästä soittamisen saralla, ei voida olettaa, että musiikkia opettavat opettajat kuitenkin hyödyntäisivät kyseistä työtapaa omassa työssään.

Pääpaino opettajien kansanmusiikin opetuksessa on näiden vastausten perusteella selkeästi laulamisella ja soittamisella ja muut työtavat, joita esiteltiin luvussa 4.1 jäävät vähäisemmälle käytölle. Kantele ja kalevalaiset laulut ovat suosittuja, ja myös leikkejä ja tanssia on mukana opetuksessa. Opetustuntien määrän vähäisyys näyttää vaikuttavan joidenkin opettajien opetukseen ja myös opetussisältöihin. Erityisesti kansanmusiikin osa-alueiden opetuksesta kartoittaneessa kysymyksessä tulee ottaa huomioon, että jokainen vastaajista määrittelee suomalaisen kansanmusiikin omasta kontekstistaan, koska tutkimuksessa ei tuotu esille yhtä yhtenäistä kansanmusiikin määritelmää. Näin ollen jollekin opettajalle, ehkä omista taustoistaan johtuen, suomalainen kansanmusiikki määrittyy suppeampana kuin toiselle opettajalle, ja näin jonkin opettajan vastauksesta jää jotakin sellaista puuttumaan, minkä hän olisi henkilökohtaisessa tai ryhmähaastattelussa osannut kertoa. Opettajien koulutustausta näyttäytyy pieninä eroina opettajaryhmien

välillä. Luokanopettajat ja muut käyttävät usein aineenopettajia enemmän suomalaisen kansanmusiikin opetukseen vuosittain tunteja, ja heidän opetuksessaan laulamisen ja soittamisen lisäksi tulee esille myös liikkuminen ja tanssiminen. Sen sijaan tiedollisempi opetus on aineenopettajilla yleisempää.

8.1.2 Opettajien näkemys oppilaiden asennoitumisesta ja tietämyksestä

Opettajia (n=49) pyydettiin kertomaan miten **oppilaiden suhtautumisesta suomalaiseen kansanmusiikkiin** musiikin oppitunneilla (kysymys 9). Opettajien vastauksista nousi esille viisi erilaista näkemystä oppilaiden suhtautumisesta.

23 (47 %) opettajaa on sitä mieltä, että suomalainen kansanmusiikki kiinnostaa oppilaita. Heidän mukaansa oppilaat pitävät lauluista, soittimista ja muutaman opettajan mukaan suomalainen kansanmusiikki on oppilaille täysin itsestään selvä aihealue. Hyvin sovitettujen ja valittujen kappaleiden katsotaan lisäävän kiinnostusta, tai pitävän sitä ainakin paremmin yllä.

V9: Oppilaat ovat kiinnostuneita soittimista ja tekevät mielellään esim. ruokopillin mehupillistä jne.

V13: Kun sitä käytämme alusta asti (1.luokka), se ei oppilaille ole mikään "irrationaalinen" tai "erikoinen" musiikkilaji. Laulavat ihan niin kuin mitä tahansa laulua.

V30: Hyvät laulut kiinnostavat aina, ei tarvitse erikseen korostaa, että tämä on nyt sitten kansanlaulu.

Kuuden (12,2 %) opettajan mielestä oppilaita kiinnostaa suomalainen kansanmusiikki, mutta he näkevät opettajan osuuden merkittävänä tässä kiinnostuksessa. Nämä opettajat korostavat opettajan osaamisen, asenteen ja innokkuuden merkitystä.

V12: Jos opetus suunnitellaan toiminnalliseksi ja painotetaan soitto/laulu-osastoa niin oppilaat ottavat mielestäni kansanmusiikin vastaan samalla tavalla kuin muunkin musiikin.

V14: oppilaat ovat kiinnostuneita, ja yleensä ottaen ainakin ala-asteella oppilaat innostuvat melkein mistä vaan, kunhan ope on itsekkin innostunut!! Näyttelen Väinämöistä ym. sankareita ja he kyselevät Kalevalasta...

Näiden opettajien näkemykset ovat hyvin samansuuntaisia Ahosen (2004) ja Jaakkolan (1998a) kanssa (ks. luku 4.2). Opettajan omalla asennoitumisella on merkitystä.

Ikäryhmän vaikutus kiinnostukseen on 8 (16,3 %) opettajan mielestä merkittävä. Opettajien mielestä oppilaita kiinnostaa suomalainen kansanmusiikki, mutta oppilaiden ikä vaikuttaa kiinnostukseen. Alakoulussa pienemmät oppilaat ovat opettajien mukaan kiinnostuneita mutta 5.-6.luokalla oppilaiden kiinnostus saattaa jo vähetä. Yläasteikäisiä opettajien mukaan suomalainen kansanmusiikki ei juuri kiinnosta. Lukiolaisia suomalaisen kansanmusiikin katsotaan taas innostavan.

V11: Nuoremmat ennakkoluulottomasti, ei enää niin kiinnostavaa luokilla 5-6.

V20: 7lk:lla varsinkaan poikia ei kummenkin kiinnosta,tyttöjä ehkä vähän enemmän.

Seitsemän (14,3 %) opettajan mielestä oppilaita suomalainen kansanmusiikki ei juuri kiinnosta. Tässä ryhmässä opettajien mielipiteet vaihtelevat aina kovin huonosta suhtautumisesta kohtalaiseen, mutta jokainen opettaja tuo esille sen, ettei suomalainen kansanmusiikki ei herätä oppilaissa innostusta.

V23: hyväksyvästi, ei kiinnosta kuitenkaan kovasti

V26: Suomalainen kansanmusiikki on samassa tilanteessa kuin taidemusiikki: vaikka toimin musiikkipainotteisessa koulussa, oppilaiden mielenkiinto johtuen markkinoiden painostuksesta ja musiikinopetuksen tämänhetkisestä tilasta Suomessa suuntautuu melkein ainoastaan ja vain angloamerikkalaisessa musiikibisneksessä tuotettuun viihdemusiikkiin (luen tähän kuuluvaksi myös rokkensrollin!). Ainakaan vanhalla opettajalla ei enää riitä puhtia tämän asenne- vammaan korjaamiseen.

Viisi (10,2 %) opettajaa nostaa esille oppilaiden ennakkoluulot. Tämän vuoksi opettajien vastaukset on luokiteltu omaksi ryhmäkseen. Näiden opettajien mielestä oppilailla on ennakkoluuloja ja monesti ensireaktiot ovat negatiivisia. Huomionarvoista on kuitenkin, että harvoin ennakkoluulot pysyvät vahvoina, vaan opetuksen myötä oppilaiden negatiivisuus kääntyy kiinnostukseksi ja innostukseksi.

VI7: ehkä ensi reaktio on negatiivinen, mutta oikea asiaan johdattelu auttaa

V47: Alku on usein kankeaa. Mutta kun on itse innostunut usein myös oppilaat innostuvat. Erityisesti kanteleen soitto voi tuottaa yllättävän positiivisia tuloksia, kun oppilaat huomaavat oppivansa nopeasti. Ja soitto kuulostaa mukavalta.

Tarkasteltaessa kysymystä opettajien koulutustaustan mukaan voidaan huomata, että aineenopettajista pienempi osa ajatteli oppilaiden pitävän suomalaisesta kansanmusiikista. Heidän mielestään oppilaita ei juuri kiinnosta suomalainen kansanmusiikki, tai oppilailta on ainakin ennakkoluuloja sitä kohtaan. He myös korostavat opettajan merkitystä suomalaisen kansanmusiikin vastaanottamisen kohdalla. Luokanopettajat tuovat erityisesti esille ryhmien ja ikäluokkien vaikutuksen. Heidän mukaansa pienemmät oppilaat ottavat suomalaisen kansanmusiikin vanhempia oppilaita paremmin vastaan. Ryhmän muut opettajista kukaan ei ollut sitä mieltä että oppilailta olisi ennakkoluuloja tai että oppilaiden ikätasolla olisi merkitystä. Työkokemuksen mukaan tarkasteltuna opettajien näkemyksissä ei ole havaittavissa eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä.

Opettajat (n=48) arvioivat, mitä **oppilaat tietävät suomalaisesta kansanmusiikista** (kysymys 10). Myös tässä opettajien vastausten pohjalta luotiin luokitukset, jotka esitellään seuraavaksi.

Puolet vastanneista opettajista (24) on sitä mieltä, että oppilaat eivät tiedä mitään tai tietävät hyvin vähän. Kalevala nähtiin oppilaille tutuimpana, ja se mainittiin asiana, jonka oppilaat saattavat tietää.

V17: no eipä paljoa varsinkaan ala-asteen jälkeen he eivät käytännössä osaa muita kansanlauluja kuin taivas on sininen ja valkoinen ja kaleval. melodian. Mutta eipä yläasteen kirjoissakaan kovin paljon ole kansanlauluja, pitäisi olla enemmän ?

V49: Aika vähäiset ovat tiedot, jotkut soittimien nimet ovat tuttuja ja kalevalainen runomitta.

Lähes yhtä monen opettajan (22: 45,8 %) mielestä oppilaat tietävät jonkin verran tai ainakin joitakin asioita suomalaisesta kansanmusiikista. Opettajien mukaan oppilaat tunnistavat suomalaisia kansanlauluja, tietävät kalevalaisia lauluja ja kanteleen soittimena ja osa oppilaista tietää myös kansanmusiikin synnystä ja peruspiirteistä.

V24: Tunnistavat joitakin kappaleita kansanmusiikiksi, mutta on paljon sävelmiä, joita eivät tunnista, vaikka osaavatkin laulaa. Kalevalaisen rytmin tunnistavat hyvin, myös joikuperinne tunnistetaan ja paljon erilaisia leikkilauluja! He tietävät myös, ettei kansansävelmille ole pystytty nimeämään säveltäjää, koska ne ovat muovautuneet ajan kuluessa eikä tarkkaa alkuperää ole pystytty selvittämään. Kysyin asiaa oppilailta ja eräs vastasi: "Niitä on vaan laulettu ajankuluks silloin, kun ei ollut vielä telkkariä, tietsikoita tai edes sähköä. Sit lapset on kuullu niitä ja laulanut taas omille lapsilleen. Ja jos ei oo

muistanu ihan miten se meni, ni on sit laulanu jotain sinne päin. Sillee ne on sit välil vähän muuttunu."

V8: Osaavat muutaman kansanlaulun, mutta eivät tiedä kovin laajasti asioita. Peruseriänteen, että yleensä kansansävelmien tekijöitä ei tiedetä. Kantele-Suomen kansallissoitin

Kaksi opettajaa (4,2 %) kertoo oppilaiden tietävän heidän mielestään suomalaisesta kansanmusiikista paljon. Kumpikin näistä opettajista käyttää itse kansanmusiikin opetukseen yli 10 tuntia vuodessa, joten tämä suurehko tuntimäärä voi jo sinällään vaikuttaa opettajien näkemykseen asiasta. Oppilaat tietävät paljon, koska suomalaista kansanmusiikkia on opetuksessa runsaasti ja monipuolisesti.

V27: Muiden koulujen oppilaat käsittääkseni ei paljon mitään. Meidän oppilaat ovat jo melko pitkällä ymmärtää, että se on toisenlainen sävelmaailma, kuin esimerkiksi wieniläismusiikki, tyyliltään, sävellajiltaan, tahtilajiltaan, äänenmuodostukseltaan, rakenteiltaan, ym. He ovat valmiita ymmärtämään muita sävelmaailmoja.

V33: Musiikkiluokkien säveltapailuopetus pohjautuu kansansävelmiin, joten sitä kautta oppilaamme tutustuvat aika laajasti kansanmusiikkiimme alkaen helpoista SO-MI lauluista vaikeimpiin melodioihin

Opettajien vastausten tulkinnassa vaikeutena oli se, että jokainen opettaja määritteli itse itselleen rajan vähäisestä, keskiverrosta ja hyvästä tietämyksestä. Näin ollen toisen opettajan vähäinen tietämys saattaa olla toisen hyvää tietämystä. Opettajien odotukset tietämyksestä esimerkiksi alakoulun jälkeen voivat erota suuresti toisistaan. Toisaalta opettajien vastauksista näkyy, että vähäinen tietämys oli ymmärretty melko samalla tavoin kuten myös keskivertotietämys ja hyvä tietämys.

Aineenopettajista suurin osa on sitä mieltä, että oppilaat eivät tiedä suomalaisesta kansanmusiikista juuri mitään, tai ainakin hyvin vähän. Luokanopettajissa määrä on hieman vähäisempi. Tämä ero saattaa johtua siitä, että aineenopettajat opettavat usein yläkoulun puolella, jolloin oppilailla on vähintään kuuden vuoden musiikinopetus takanaan. Näin aineenopettajat saattavat odottaa suurempaa tietotasoja, kun taas esimerkiksi 1.luokkaa opettava luokanopettaja ei edes oleta oppilaiden tietävän juuri mitään, ja näin vähäisenkin tieto tuntuu paljolta.

Toisaalta oppilaiden tietomäärä ”kasvaa” opettajien työkokemuksen mukana. Ryhmissä 13–15 vuotta ja yli 15 vuotta opettajat näkevät oppilaiden osaavan jonkin verran ja yli 15

vuotta ryhmässä jopa paljon. Toki muissakin ryhmissä oppilaiden katsotaan osaavan jonkin verran asioita, mutta ei samassa määrin. Ovatko syynä opettajien odotukset ja toisaalta realismisuus? Voi olla, että kokeneemmat opettajat osaavat suhteuttaa oppilaiden taidot tämän hetkisiin tuntimääriin ja pitkään kokemukseensa ja näin määrittelevät tietomäärän eri tavoin kuin vähemmän aikaa työssä olleet opettajat. Onko nuorilla opettajilla liian kovat odotukset oppilaiden tietomäärän suhteen?

Opettajien näkemysten mukaan oppilaat ovat pääosin kiinnostuneet suomalaisesta kansanmusiikista, mutta ikä ja opettajan oma asenne vaikuttavat tähän kiinnostukseen. Lindström (2007) huomasi pro gradu-tutkielmassaan, että 9.luokan oppilaiden asenteet olivat melko neutraaleja, mutta itse tekemiseen ja toimintaan suhtauduttiin negatiivisemmin. Tämä tulos saattaa olla selitettävissä opettajien huomiolla, että ikä vaikuttaa oppilaiden asennoitumiseen ja suhtautumiseen. Mukava huomio oli se, että opettajien mielestä oppilaiden negatiiviset ensireaktiot ja ennakkoluulot vähenivät ja muuttuivat positiivisemmiksi opetuksen myötä ja opettajan oman panoksen avulla.

Oppilaiden katsotaan tietävän suomalaisesta kansanmusiikista vain vähän tai jonkin verran. Lindströmin (2007) tuloksissa oppilaiden tietämys suomalaisesta kansanmusiikista ei ollut kovin hyvää. Tämä tulos on samansuuntainen opettajien huomioiden kanssa. Oppilaat tietävät irrallisia asioita ja tunnistavat tutuimpia kansanlauluja, mutta kokonaisvaltaisempaa tietämystä on harvemmalla, ainakin tämän tutkimuksen opettajien mukaan.

8.1.3. ”Minä suomalaisen kansanmusiikin opettajana” – opettajien näkemyksiä

Opetuksen kuvailun ja oppilaiden arvioinnin lisäksi opettajien haluttiin kertoa heistä itsestään suomalaisen kansanmusiikin opettajina. Opettajia pyydettiin kertomaan **millaisia suomalaisen kansanmusiikin opettajia he omasta mielestään ovat** (kysymys 11). Opettajien vastauksista nousi esille neljä erilaista luokkaa, joihin opettajat itsensä olivat sijoittaneet. Opettajista kuusi jätti vastaamatta, jolloin n=44.

Vaativammiksi opettajiksi itsensä mieltää 7 (15,9 %) opettajaa. He eivät kokeneet olevansa kovin taitavia, eivät nähneet itseään asiantuntijoina eikä aihealue välttämättä kiinnostanut heitä kovasti.

V20: Ei ole minun musiikkiani varsinaisesti...mutta kuitenkin opsin mukaisesti hoidamme homman

V39: En varmasti ole mikään asiantuntija, mutta opeoppaiden avulla selviää..

V45: Olen suht heikoilla jäillä.

Kansanmusiikista pitäväksi ja kansanmusiikin merkityksen ymmärtäjiksi itsensä luokittelee 10 (22,7 %) opettajaa. Nämä opettajat kertovat itse pitävänsä suomalaisesta kansanmusiikista ja he kokevat sen opetuksen mukavaksi. Osa opettajista on myös itse kokenut pienimuotoisen asennemuutoksen: alussa he ovat itse vierastaneet aihetta mutta työn myötä ovat mieltyneet aiheeseen itsekin.

V40: Aluksi vierastin ajatusta kansanlauluista. Olen sen ajan ihminen, että kansanmusiikki ei ollut mitenkään muodikas juttu. Huomasin, että homma toimii. Siitä nousi positiivinen vire opetukseen ja olen kokenut sen rikkautena ja hienona perinteen siirtona.

V14: Pidän asiaa tärkeänä, joten valan heihin intoa asiaan ja kerron, että meidän tulee tietää myös omasta mus.perinteestä.

Innostajiksi itsensä kokee 21 (47,7 %) opettajaa. Sanat kuten kannustava, iloinen, elämyksellinen, innostava, räväkkä ja omiin juuriin tutustuttaja nousevat esille opettajien vastauksissa. Opettajat näkevät monipuolisen kansanmusiikin opetuksen tärkeänä ja tuovat esille opettajan oman innostuksen merkityksen. Opetuksen sisältöjä pohditaan mahdollisimman mielekkäiksi, opettajat tekevät erilaisia sovituksia ja tuovat tunneille soittimia.

V1: Pyrin olemaan iloinen ja kannustava. Aina on tärkeää, jos lapset keksivät jotain omaa ja tekevät uusia löytöjä... Enemmänkin saisi olla nimenomaan kansanmusiikkiin suunniteltuja ja valmisteltuja tunteja...

V7: Innostava ja yritän kannustaa rohkeuteen ja mokaamisen oikeuteen.

Tietoa jakavaksi opettajaksi itseään kuvailee 6 (13,6 %) opettajaa. Suomalaisten yhteydet muihin kansoihin ja kansanmusiikin eri vaiheet halutaan tuoda opetuksessa esille.

V34: Yritän liittää musiikkia osaksi kansamme vaiheita ja valaista uudempien tekijöiden myötä myös sen "trendikkäämpää" puolta, ja ettei kaikki kansanmusikki ole tanhuamista

V41: Tiedon jakaja. Musisointi tietämys heppoinen

Opettajien koulutustaustalla näyttää olevan merkitystä siinä, millaisiksi suomalaisen kansanmusiikin opettajiksi he itsensä mieltävät. Luokanopettajista useampi kokee olevansa kansanmusiikinopettajana vaatimaton eikä taitava, kun verrataan aineenopettajiin. Aineenopettajat kuvailevat itseään hieman useammin innostajiksi ja mukana eläjiksi kuin luokanopettajat. Tiedonjakajia on kummassakin ryhmässä lähes yhtä monta. Niin sanotuista muista opettajista kukaan ei koe olevansa vaatimaton kansanmusiikin opettaja. Työkokemuksen näkökulmasta tarkasteltaessa voidaan tuloksista huomata, että tietoa jakava opettajatyyppejä tulee esille ensimmäisen kerran 7-9 työvuoden jälkeen, tätä aikaisemmin opettajat eivät kuvaile itseään tiedon jakajiksi.

Opettajat saivat kertoa **onko suomalainen kansanmusikki heidän omaa alaansa, ja heille luontaista** (kysymys 12). Opettajien (n=47) vastauksista nousi esille kolme luokkaa, jotka esittelen seuraavassa.

Opettajista 16 (34 %) kokee suomalaisen kansanmusiikin omaksi alakseen. Oma mieltymys suomalaiseen kansanmusiikkiin nähtiin yhtenä syynä. Opettajat myös toteavat, ettei kansanmusiikin opettamisen mielekkyydestä huolimatta lisäoppi itselle olisi koskaan pahitteeksi, aina voisi oppia lisää.

V49: Kyllä, vaikkakin kaikkia osa-alueita mielellään opiskelisi lisää, jos vain aikaa olisi.

V32: Sopii minulle hyvin.

Yhtä monta opettajaa, 16 (34 %) taas kertoo, ettei suomalainen kansanmusikki ole heidän ominta aluettaan. Erästä opettajaa häiritsee toisesta kulttuurista kotoisin oleminen, toinen opettaja taas ei osannut sukeltaa aiheeseen tarpeeksi syvälle.

V43: Ei intohimoisesti.

15 opettajaa (31,9 %) luokittelee itsensä näiden kahden ääripään välille. Heillä suomalainen kansanmusikki menee muun opetuksen mukana, ja lisäkoulutus nähtiin hyvänä asiana. Nämä opettajat eivät koe olevansa asiantuntijoita, mutta pitävät

suomalaisesta kansanmusiikista ja sen opettamisesta. Osasyys opetuksesta pitämiseen on suomalaisen kansanmusiikin tärkeys.

V12: En tiedä onko ominta alaani, mutta suhtaudun myönteisesti ja opetan mielelläni rajallisten resurssien puitteissa.

V21: No en ole mikään kansanmuusikko, mutta koen tietäväni asiasta tarpeeksi paljon opettaakseni sitä peruskoulussa ja lukiossa.

Tässä suhteessa opettajat ovat hyvin yksimielisiä koulutustaustasta riippumatta. Niin aineenopettajat, luokanopettajat kuin muutkin kokevat kansanmusiikin olevan omaa alaansa yhtä paljon. Myös lisäoppia haluaisi aineenopettajista ja luokanopettajista lähes yhtä moni. Toisaalta aineenopettajista ja luokanopettajista yhtä suuri osa kokee, ettei suomalainen kansanmusiikki kuulu heidän vahvuusalueisiinsa. Myöskään työkokemuksen määrä ei näy opettajien tuntemuksissa. Riippumatta työvuosista jokaisesta opettajaryhmästä löytyy niin suomalaisen kansanmusiikin omakseen kokevia kuin niitä, jotka erään vastaajan sanojen mukaan eivät ”*osaa sukeltaa asiaan riittävän syvälle*” (V9).

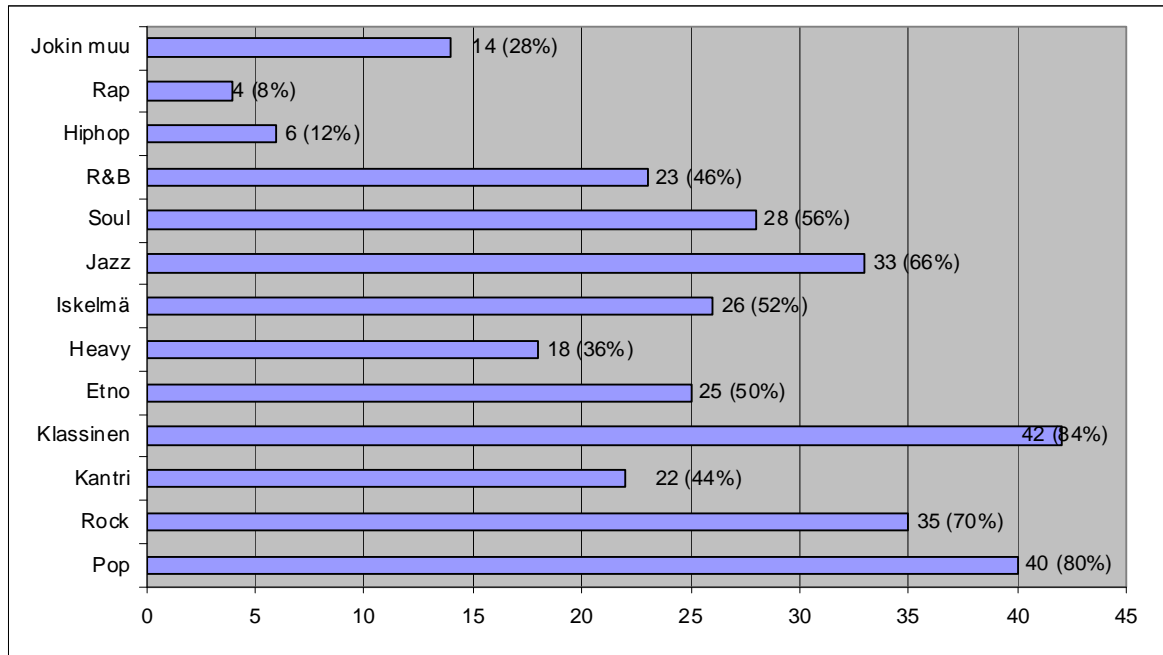
Vain harva opettaja siis kokee olevansa vaatimaton opettaja, tai mieltää osaamistasonsa todella vähäiseksi. Suomalaista kansanmusiikkia ei välttämättä mielletä omaksi vahvuusalueeksi, mutta opettajilla on selkeästi vahva tarve ’pärjätä’ tunneilla ja tuoda myös suomalaista kansanmusiikkia esille. Opettajien vastauksista käy ilmi, ettei opettajan tarvitse olla ekspertti jokaisella alalla, vaan opettajan innostus ja oma asennoituminen vievät opetusta eteenpäin.

8.2 Opettajien omien taustojen merkitys suomalaisen kansanmusiikin opetukseen

Opettajien suomalaisen kansanmusiikin opetuksen kuvailun lisäksi tutkimuksessa halutaan selvittää opettajien omaa musiikkimakua ja käsitystä, jotka heijastelevat mahdollisesti opettajien suomalaiselle kansanmusiikille antamaa arvoa. Tämän lisäksi opettajat arvioivat, millä tavoin heidän oma koulutuksensa tai harrastuksensa auttaa suomalaisen kansanmusiikin opetuksessa.

8.2.1 Opettajien musiikkimaku ja -käsitykset

Opettajat saivat valita valmiiksi annetuista vaihtoehdoista, **millaista musiikkia he kuuntelevat** (kysymys 13). Nämä käyvät ilmi kuviosta 7.

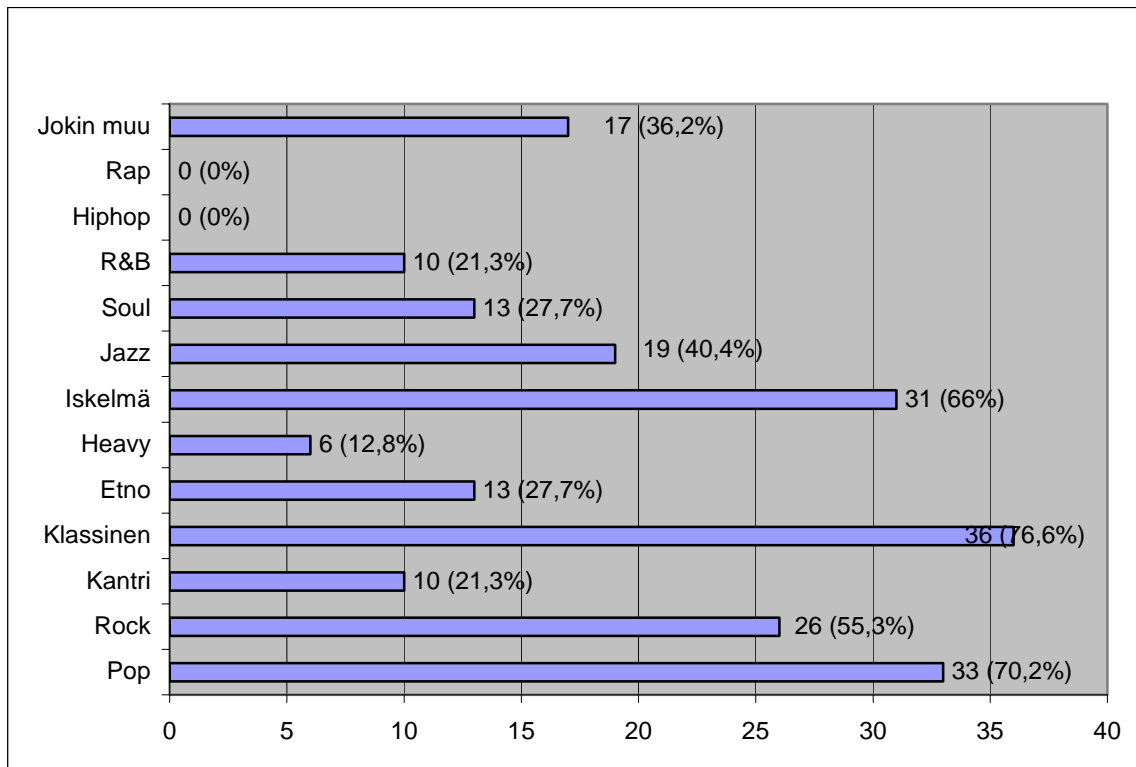


n=50

KUVIO 7 Opettajien kuuntelemat musiikinlajit

Kuviosta 7 voidaan huomata, puolet opettajista kertoo kuuntelevansa etnomusiikkia, johon mitä luultavimmin kuuluu myös suomalainen kansanmusiikki. Ylivoimaisesti suosituimpia musiikinlajeja opettajien keskuudessa olivat popmusiikki sekä klassinen. Myös rock, soul ja jazz ovat paljon kuunneltuja. 14 opettajaa kertoi kuuntelevansa myös jotakin muuta. Tällaisia musiikinlajeja olivat gospel ja muu hengellinen musiikki, lastenlaulut ja lastenmusiikki, kuoromusiikki, syntetisaattorimusiikki (esimerkiksi Vangelis) ja trance-musiikki.

Opettajia pyydettiin myös valitsemaan vaihtoehdoista, **mitä musiikinlajeja he itse soittavat tai laulavat** (kysymys 14). Opettajien valinnat näkyvät kuviosta 8.



n=47

KUVIO 8 Opettajien harrastamat musiikinlajit

Omassa musisoinnissa pop- ja rockmusiikki yhdessä klassisen kanssa ovat suosittuja. Iskelmämusiikki on suositumpaa itse musisoituna kuin musiikinkuuntelussa. Tässä on huomattavissa myös etnomusiikin suosion väheneminen: vaikka puolet opettajista kuuntelee etnomusiikkia, vain vajaa kolmannes kertoo itse harrastavansa sitä. Muita musiikinlajeja, joita opettajat kertoivat itse soittavansa tai laulavansa olivat muun muassa kuoromusiikki, salsa ja lattarimusiikki, lastenlaulut, hengellinen musiikki ja gospel sekä puhallinsoitinmusiikki.

Voidaankin huomata, että opettajat kuuntelevat musiikkia monipuolisesti, ja musisoidessaan ovat lähes yhtä kaikkiruokaisia. Etnomusiikkia kyllä kuunnellaan, mutta omassa soitto- tai lauluharrastuksessa etnomusiikki ei ole niin yleistä ohjelmistoa.

Opettajat saivat arvioida, **onko jokin musiikinlaji heille itselleen merkityksellisempi tai läheisempi kuin muut** (kysymys 15). Opettajien vastauksista nousi esille 3 erilaista luokkaa. Opettajista 34 vastasi kysymykseen, 16 jätti vastaamatta.

Opettajista 12 (35,3 %) on sitä mieltä, ettei mikään musiikinlaji ole heille muita merkityksellisempi. Musiikkimakua kuvaillaan sanalla kaikkiruokainen, ja oman tunnetilan ja tietyn tilanteen katsotaan vaikuttavan siihen, mikä musiikki milloinkin miellyttää. Opettajat perustelevat ajatuksiaan näin:

V40: Kuuntelen ja soitan ihan fiilispohjalta eli mielialan mukaan olen musiikissa mukana.

V29: vähän vastustan tätä lajiajattelua...koulussa saa pään niin täyteen musaa, että vapaa-ajalla on kyllä tosi tarkka siitä mitä haluaa kuunnella. Vaikea vetää raja-aitoja. Kunhan ei ole taustamusiikkia.

Klassinen musiikki on 10 (29,4 %) opettajan mielestä muita musiikinlajeja merkityksellisempää. Klassisen musiikin nähdään monessa vastauksessa olevan perustana kaikelle muulle musiikille, ja muutamalle opettajalle klassinen musiikki on läheisintä harrastuksen pohjalta. Muutama opettaja mainitsee myös klassisen musiikin muita tärkeämmäksi kouluopetuksen näkökulmasta: erään opettajan mielestä oppikirjat ovat täynnä pop- ja rockmusiikkia ja toisen mielestä oppilaat eivät klassista musiikkia juuri kuule.

V26: Klassinen (?) musiikki (siis eurooppalaispohajainen taidemusiikki). Se on ehdottomasti tärkein länsimaisen identiteettimme takia. Se on yhteinen musiikkikulttuurinen pohja eurooppalaisille tämän päivän maailmassa. Jos osaamme arvostaa sitä, osaamme arvostaa muiden upeiden taidemusiikkikulttuureiden luomistyötä ympäri maailman.

V37: Klassinen ehdottomasti. Taiteeseen voi kasvattaa vain taiteen avulla, muut voi oppia taidemusiikin ouhjalta.

Viiden opettajan (14,7 %) vastauksissa pop- ja rockmusiikki nousevat muita merkityksellisemmiksi. Eräälle opettajalle tämä musiikki on oman nuoruuden musiikkia ja siksi merkityksellistä.

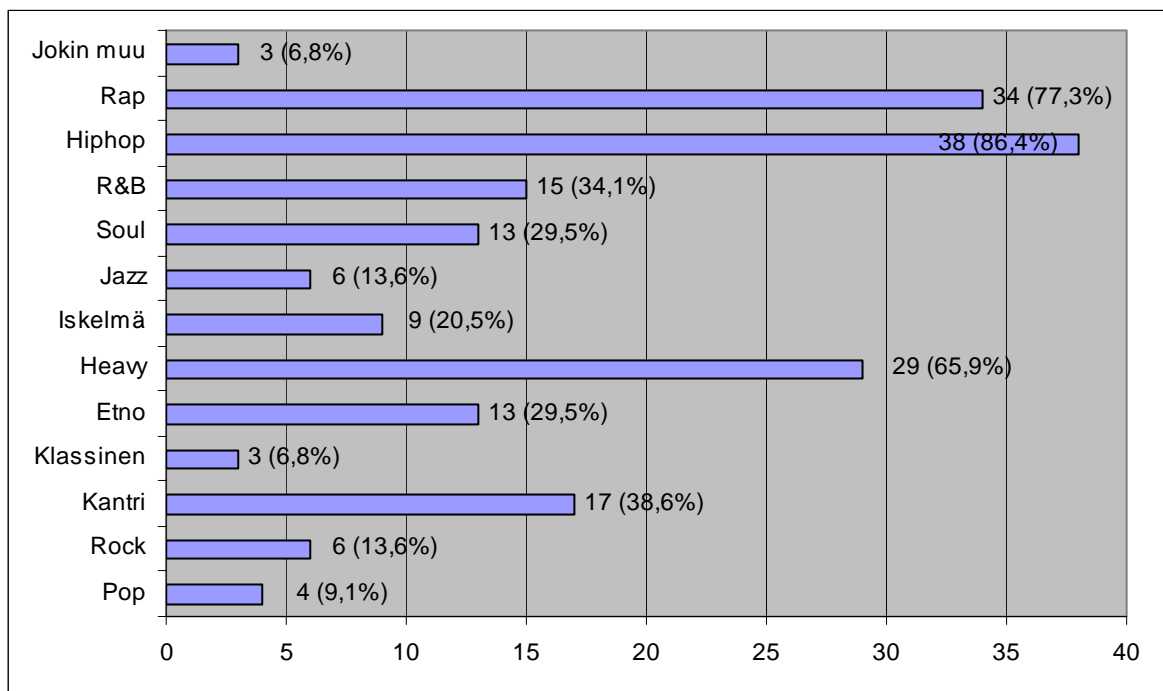
V42: Klassinen, rock, country, soul, perinteinen jazz. Kaunis, melodinen ja selkeästi rytmisen musiikki vetoavat minuun.

Opettajien vastauksissa merkityksellisiä musiikkeja ovat myös hengellinen musiikki (2 opettajaa), jazzmusiikki (3 opettajaa), etnomusiikki (1 opettaja), lastenlaulut (1 opettaja) sekä kuoromusiikki (1 opettaja).

On hyvä huomata, että suuri osa opettajista pitää musiikkia opettavan opettajan tärkeänä ominaisuutena kaikkiruokaisuutta ja monipuolisuutta. Mielenkiintoista on, että 10 opettajan mielestä klassinen musiikki on tärkeämpää ja klassisen musiikin rooli muun musiikin perustana ja pohjana tuodaan esille.

Mielestäni tämä heijastelee hierarkkista musiikkikäsitystä: taidemusiikki nostetaan muun musiikin yläpuolelle, ja nähdään tärkeämpänä. Toki tämä on jokaisen opettajan oma mielipide, mutta ainakin muutamat opettajat toivat tämän näkökulman esille juuri kouluopetuksen kannalta. Tässä saattaa piillä ongelma, jonka Anttila & Juvonen (2002) tuovat esille (luku 6.1.1). Voidaankin pohtia, missä määrin nämä klassisen musiikin kannattajat ottavat muita musiikin tyyliä esille omassa musiikinopetuksessaan tai painottavatko he klassista musiikkia muiden musiikin tyyliä kustannuksella.

Opettajia pyydettiin myös valitsemaan ja/tai kertomaan itse, **mitä musiikinlajeja he eivät itse kuuntele tai harrasta** (kysymys 16). Nämä musiikinlajit ovat esillä kuviossa 9.



n=44

KUVIO 9 Musiikinlajit, joita opettajat eivät itse kuuntele tai harrasta

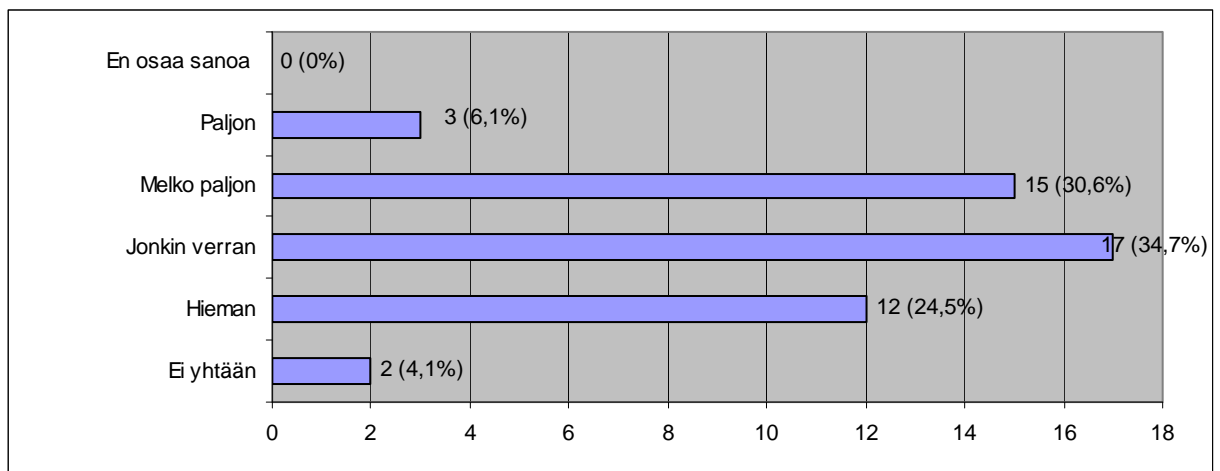
Kuten kuviosta 9 voidaan huomata, opettajista suurin osa ei kuuntele tai harrasta rap-musiikkia, hiphopia tai heavy-musiikkia. Jokainen valmiiksi annettu musiikinlaji kuitenkin

sai valintoja osakseen, josta voidaankin päätellä, että ainakin jokaisella tämän tutkimuksen opettajalla on sekä musiikinlajeja joista he pitävät kuin musiikinlajeja, joita he eivät niin mielellään kuuntele. Kohdassa jokin muu mainittiin musiikinlajina jumputus-disko. Eräs opettajista pohti, mitä se R ja B musiikki on, mutta totesi suluissa että tuskin hän kuuntelee sitäkään. Eräs opettaja vastasi tässä kohdassa seuraavalla tavalla:

V19: *Etnoakin opetan tunnilla*

Kommentti tuo erittäin hyvin esille musiikkia opettavan opettajan ajatusmaailman erityispiirteen. Huolimatta omasta mieltymyksestä ja harrastuneisuudesta opettaja tuo myös etnomusiikin esille musiikintunneillaan.

Opettajia pyydettiin vielä pohtimaan, **kuinka paljon heidän omat musiikkimieltymyksensä ohjaavat heidän kappalevalintojaan musiikintunneilla** (kysymys 18). Opettajien arviot käyvät ilmi kuvioista 10.



n=49

KUVIO 10 Kuinka paljon oma musiikkimieltymys ohjaa musiikkivalintoja

Opettajat myös perustelivat omia arvioitaan. Kuten kuvioista 10 voidaan huomata, kaksi opettajaa kokee, etteivät heidän oma musiikkimieltymyksensä ohjaa musiikkivalintoja. Toisen opettajan mielestä joidenkin kappaleiden on vain oltava opetuksessa, halusipa opettaja itse niitä tai ei. Toisen opettajan mielestä opetus on kokonaisuus ja kaikki lajit tulisi olla esillä.

Ne opettajat, jotka kokevat omien mieltymysten ohjaavan kappalevalintoja hieman, perustelevat arviotaan esimerkiksi oppilaiden osaamisen tasolla, ja kokemuksella siitä, mikä onnistuu ja mikä ei. Toisaalta myös itselle tuttu ja omille taidoille sopiva musiikki pääsi helpommin tunnille. Opettajat nostavat myös esille opetussuunnitelman sekä käytettävät kirjat, joiden mukaan tunneilla edetään.

V24: Valitsen mieluummin sellaisen kappaleen, jonka osaan soittaa...

V37: Pitkän opettajakokemuksen perusteella tietää, mitkä onnisuvat ja mistä lapset pitävät. Soitamme ja laulamme aina osia kuunnelluista teoksista.

V18: Musiikinkirja ohjaa eniten

Yli kolmannes opettajista arvioi, että heidän omat mieltymyksensä ohjaavat kappalevalintoja jonkin verran. Myös nämä opettajat kertovat itselle tutun musiikin opettaminen olevan helpompaa. Opettajan innostuksen näkyminen itselle mieluisan musiikin opettamisessa tuodaan esille. Toisaalta myös opetussuunnitelman koetaan rajaavan musiikkivalintoja. Musiikkivalintoja rajaa myös kappaleiden vaikeustaso, kaikki kappaleet eivät sovellu opetuskäyttöön.

V26: Mieltymykseni pohjaavat arvomaailmalleni ja osaamiselleni; on vakuuttavampaa kertoa ja harjoittaa musiikkia, joka varmasti on arvokasta ja jonka pohjalta voi antaa oppilaille elämyksiä oman kokemisen pohjalta! Moraalinen velvollisuus on valita myös muunlaista musiikkia ja tarjota sitä yhtä täysipainoisesti musiikin- opettajan ammattitaidolla.

V47: Tottakai on kivempi opettaa soittamaan kappaleita, joista itse pitää. Mutta se ei saa liikaa ohjata valintoja. Välillä valintoihin vaikuttaa myös se, että tiedän oppilaiden pitävän kappaleesta.

V32: Itselle uudet laulu-tyt vaativat aina opettelun. Aika pula. Yritän tarjota monipuolista laulustoa. Vuoden kierto ja muiden oppiaineiden sisällöt vaikuttavat paljon.

15 opettajaa kokee omien musiikkimieltymyksiensä ohjaavan melko paljon kappalevalintoja. Näiden opettajien vastauksissa musiikin tuttuus nousee vahvasti esille. Tutun musiikin soittaminen on mukavaa ja itselle tutun musiikin avulla opettajat pystyvät paremmin innostamaan oppilaita. Musiikin ideattomuutta haluttiin myös välttää.

V13: Tietenkin, enkä usko, että kukaan muukaan musiikinopettaja rehellisesti voi väittää, etteivätkö ohjaisi.

V50: Jos en itse jostain tykkää, en valitse sitä tunnille ainakaan pitkään harjoiteltavaksi kappaleeksi. Välillä on tietenkin hyvä ottaa vaikka oppilaiden omia valintoja ja ehdotuksia. Mutta aika itsevaltiaana opena olen tuntieni sisällöt suunnitellut.

Kolme opettajaa arvioi omien mieltymystensä ohjaavan musiikkivalintoja paljon. Heistä kaksi opettajaa on sitä mieltä, että opettajan oma innostus ja motivaatio heijastuu myös oppilaille, jotka näin lähtevät helpommin mukaan. Kolmas opettajista toteaa, että opettaa sitä mitä osaa.

V35: Teen sitä mitä osaan.

V44: Jos olen kiinnostunut esim. irlantilaisesta musiikista, tottakai olen huomattavan motivoitunut myös opettamaan sitä oppilaille. Ja opettajan innostus tarttuu helposti myös oppilaisiin.

Oppikirjojen ja OPS:n ohjaavuus tulee esille niiden opettajien vastauksissa, jotka kokivat omien mieltymystensä vaikuttavan hieman musiikkivalintoihin. Myös kokemuksen tuoma tieto toimivista kappaleista ohjaa opettajien valintoja musiikintunneilla. Sekä luokassa hieman että jonkin verran tulee esille se, että opettaja kokee tärkeimmäksi seikaksi oman soitto- ja laulutaitonsa musiikkikappaleiden valinnassa. Uuden opettelun kanssa saattaa iskeä aikapula. Etenkin luokassa jonkin verran opettajat kokevat oman innostuksensa ja kiinnostuksensa musiikkiin olevan tärkeää opettaessa ja näin omat musiikkimieltymykset ohjaavat valintoja. Myös musiikkituntien monipuolinen ohjelmisto tuodaan esille. Ne opettajat, joiden musiikkimaku vaikuttaa melko paljon musiikintuntien valintoihin, tuovat vielä korostetummin esille sen, että heidän oma mieltymyksensä todella vaikuttaa musiikin valitsemiseen. Itselle tutun musiikin toteuttaminen nähdään helpompana ja sen avulla opetuksen katsotaan sujuvan parhaiten. Omien musiikkimieltymysten vaikuttaessa paljon musiikkivalintoihin opettajat kokevat vahvasti oman motivaation ja kiinnostuksen heijastuvan myös oppilaisiin. Opettajien vastauksissa on samanlaisia perusteita kuin Anttilan & Juvosen (2003) tutkimuksen tuloksissa, jotka esiteltiin luvussa 6.2.2. Esille nousevat monipuolisuus ja opettajan motivaatio. Anttilan & Juvosen mainitsema tekemisen tärkeys ja siihen sopivan musiikin löytäminen on tässä tutkimuksessa tuotu esille tunneilla toimivan musiikin ja kappaleiden vaikeustason huomioimisen kautta.

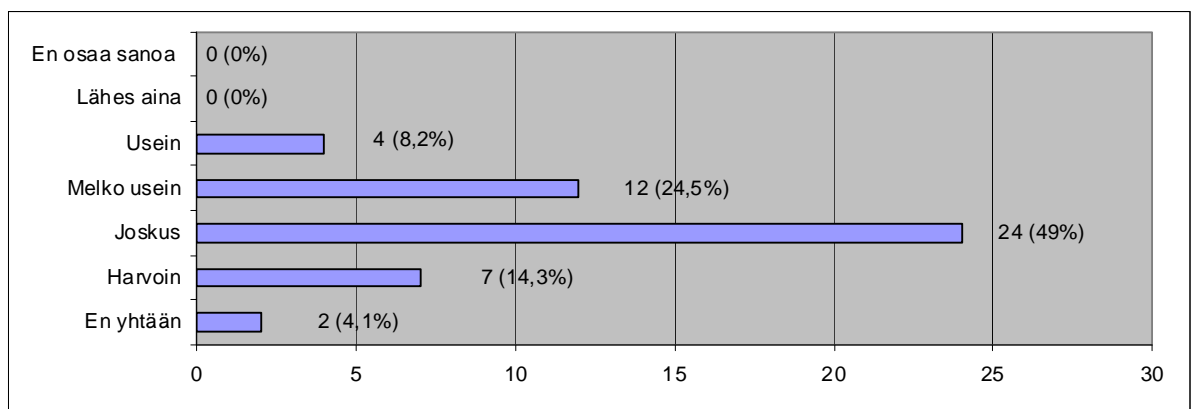
Yhden opettajan vastaus ei ollut kirjautunut itse taulukkoon, mutta hän oli kuitenkin perustellut vastaustaan. Hänen valintojaan ohjaavat ensisijaisesti oppilaat, sillä hän ei katso

oppilaiden olevan tiedoiltaan ja taidoiltaan valmiita vastaanottamaan hänen omaa mielimusiikkiaan, kuten Bartokia tai Chopinia. Hän haluaa myös opettaa sellaista musiikkia, johon hän itse uskoo ja näin näkee sen arvokkaaksi.

V27: Kappalevalintojani määräävät ensisijaisesti oppilaat. Kuuntelisin mielelläni esimerkiksi Bartokin Tanssisarjaa, tai Chopinia, mutta oppilaani eivät ole siihen henkisesti/kyvyiltään/taidoiltaan valmiita. Kokeilujeni mukaan Beethovenin teokset ovat jo heille liian pitkiä. Oppilaiden lisäksi tietysti opetan sitä, mihin uskon. Sen puutteessa, mitä musiikkikirjallisuudesta ja -tieteestä tiedän, mistä olen vakuuttunut, että se on arvokasta, siihen oppilaiden on hyvä tutustua ja saada tuntumaa ja elämystä.

Tämän vastauksen voi katsoa kuvaavan hierarkkista musiikkikäsitystä (ks. luku 6.1.1). Hän kokee tietynlaisen musiikin olevan arvokasta, ja haluaa välittää tätä edelleen oppilailleen, kun he ovat siihen valmiita.

Opettaja pyydettiin arvioimaan, **kuinka paljon oppilaiden mielipiteet** (kysymys 22) vaikuttavat musiikkivalintoihin tunneilla. Tätä haluttiin kysyä opettajilta erityisesti siksi, että saataisiin selville, minkälaisen arvon he antavat oppilaiden valitsemaalle musiikille ja kuinka tärkeäksi he kokevat oppilaiden mielimusiikin – ehkä jonkin muun musiikinlajin kustannuksella. Kuvioista 11 käy ilmi opettajien arviot oppilaiden mielipiteiden vaikutuksesta.



n=49

KUVIO 11 Oppilaiden mielipiteiden merkitys oppituntien sisältöihin

Kuten kuvioista 11 voidaan huomata, lähes puolet opettajista kysyy ainakin joskus oppilaiden mielipidettä tuntien sisältöihin. Seuraavassa on esitelty opettajien perusteluita vastausluokittain.

Kaksi opettajaa ei kysy koskaan oppilaiden mielipiteitä musiikkivalintojen suhteen. Nämä opettajat kokevat, että oppilaiden lähellä oleva musiikki ei ole tarpeeksi tasokasta, jotta sitä voitaisi kuunnella ja laulaa koulussa. Heidän mielestään oppilaat kuulevat itselleen tutuinta musiikkia tarpeeksi kouluajan ulkopuolella.

V7: Nykyrytkettä kuuntelevat itse kaikkine tekniikoineen aivan tarpeeksi.

Harvoin oppilaiden mielipiteitä kysyvät opettajat kertovat kyselemisen olevan erään vastaajan sanoin ”loputon suo:). Tunteja on rajallinen määrä, ja yhteisen suosikkilaulun löytäminen on vaikeaa. Yksi opettaja kertoo mielipiteiden kyselemisen olevan vaihtoehto, jos opettajan omat valinnat eivät tunnu olevan oppilasryhmän mieleen. Erään opettajan mielestä lähdetään levyraati-linjalle, jos kysellään oppilaiden mielipiteitä.

V12:loputon suo:) Opetussuunnitelmaa tulisi kuitenkin noudattaa. Yleensä oppilaat eivät pääse asiasta yhteisymmärrykseen. Toisekseen suosikkibändin kappale on monesti liian vaikea soitettavaksi/laulettavaksi varsinkin alakoulussa. Omat bändit on juttu erikseen. Yleisesti ottaen oppilaat ovat tykänneet opettajankin valinnoista, ns. omien biisien vinkuminen on harvinaista.

V26: Miksi kysellä. Käytän musiikkiesimerkkejä tukemaan opettamaani asiaa. Oppilailla ei yleensä (vrt aiempi viittaukseni musiikkimarkkinoihin) minkäänlaisia näkemyksiä asiaan. Ollaan levyraatilinjalla, jos aletaan kysellä!

Valtaosa vastanneista opettajista kysyy oppilaiden mielipiteitä ainakin joskus. Oppilaiden toiveita toteutetaan mahdollisuuksien mukaan. Oppilaiden toiveet ovat usein melko vaikeita ja hankalia toteuttaa oppilaiden taidoilla. Toisaalta osa opettajista kuvailee oppilaiden mielipiteitä kuitenkin mielenkiintoisiksi ja raikkaiksi, ja toivelaulut motivoivat oppimistilanteita.

V10: Yleensä oppilailla ei ole käsitystä, mitkä kappaleet ovat soitettavissa heidän taidoillaan ja jotkut oppilaat "heittelevät" biisivalintoja kohellusmiehellä ilman ajatustakaan siitä, että ko. kappale laulettaisiin/soitettaisiin (eivät esim. tunne koko kappaletta). Asialliset ehdotukset otan huomioon.

V48: Isommilta oppilailta 5.-6. -luokkalaisilta, koska heidän helpompi motivoitua tunneille, jos siellä soitetaan/lauletaan mieluisia kappaleita.

12 opettajan mielestä he huomioivat oppilaiden mielipiteitä melko usein. Näiden opettajien vastauksissa sana motivaatio esiintyy usein. Mielipiteiden huomiointi motivoi oppilaita

osallistumaan, ja eräs opettaja mainitsee, että kaikki mihin oppilas voi itse vaikuttaa, on aina parempaa kuin ulkopuolelta tulevat ohjeet. Muutama opettaja kokee, että he esittelevät musiikkia oppilaiden kanssa toisilleen puolin ja toisin.

V41: Motivaatiokysymys

V16: Esittelemme puolin ja toisin ja valitsemme sitten yhdessä

Neljä opettajaa huomioi oppilaiden mielipiteet usein. Perusteluina opettajat kertovat hyvin samanlaisia asioita kuin melko usein oppilaiden mielipiteitä kysyvät opettajat. Mielipiteiden kertominen ja huomioon ottaminen on oppilaille keino osallistua. Yksi opettajista perustelee asian näin:

V11: Musiikkitunnit ovat oppilaita varten tietyin reunaehdoin.

Jälleen yhden opettajan vastaus oli jäänyt kirjautumatta itse kuvion tuloksiin, mutta hän antoi kuitenkin sanallisen vastauksen. Tästä vastauksesta voidaan huomata, että hänellä on melko lapsilähtöinen näkemys, ja voidaankin olettaa hänen kysyvän oppilaiden mielipiteitä melko usein tai usein.

V27: Teoksien laulujen valintani riippuu oppilaista. Minulla on takana 25 vuoden kokemus oppia, mistä lapset pitävät, mitä on turhaa yrittää opettaa. En opeta mitään sellaista, josta olisin huomannut, että he eivät sitä tee mielellään.

Luokassa ”En yhtään” opettajat kokevat, että nykyaikainen nuorten musiikki valtaa oppilaiden elämästä jo tarpeeksi tilaa, eikä sitä tulisi tarjota enää koulussa. Oppilaita ympäröivää musiikkia ei nähdä tasokkaana, vaan tasokasta musiikkia voi tarjota koulussa opetuksen avulla. Koulun musiikin ja oppilaiden oman musiikin väliin alkaa siis muodostua eräänlainen kuilu, josta muun muassa Ahonen (2004) sekä Anttila & Juvonen (2002) ovat kirjoittaneet (ks. luku 4.2). Opettajat näkevät oppilaiden musiikin vähemmän arvokkaana, ja jättävät sen mieluusti pois opetuksesta. Näin opettajat kuitenkin saattavat menettää keinon löytää ”yhteisen sävelen” oppilaiden kanssa.

Harvoin oppilaiden mielipiteitä kysyvät opettajat ajattelevat, etteivät oppilaat välttämättä löydä yhteistä suosikkiaan, ja lopulta ollaan jatkuvalla toivelaululinjalla. Opettajat tuovat myös esille, että opetussuunnitelman noudattaminen ja opetettavan asian tukeminen

kappalein on tärkeää, ja tähän oppilailla ei riitä näkemystä. Tähän liittyy myös erään vastaajan mainitsema oppituntien rajallinen määrä, jonka vuoksi kaikkea ei voida toteuttaa. Luokituksessa ”Joskus” tulee myös esille kappaleiden merkitys opetettavan asian käsittelyssä. Oppilailla ei näiden vastaajien mukaan välttämättä ole käsitystä omista soittotaidoistaan, jolloin kappaleiden toteuttaminen on vaikeaa. Oppilaiden toiveet nähdään osin myös yksipuolisina, jolloin esimerkiksi klassinen ja kansanmusiikki jäävät taka-alalle. Toisaalta oppilaiden toiveiden huomiointi nähdään motivointi- ja aktivointikeinona, mutta pääasiassa opettaja on luokan musiikillinen pomo. Sekä luokituksissa ”Melko usein” että ”Usein” oppilaiden mielipiteiden kuunteleminen nähdään motivointikeinona. Kaksi opettajaa tuo myös esille sen, että oppilaiden mielipiteiden ja toivekappaleiden avulla he pysyvät ajan hermolla, ja tutustuvat itsekin uusiin kappaleisiin. Toisin kuin harvoin oppilaiden mielipiteitä kuuntelevat opettajat, nämä opettajat näkevät oppilaiden oman musiikin rikkautena ja lisänä. Opettajat kokevat oppivansa oppilailta, jolloin oppimistilanne luokassa ei ole vain opettajan sanelema, ja näin ollen opettajan oma musiikkikäsitys noudattelee kulttuurista näkökulmaa, jota esiteltiin luvussa 6.1.3. Erilainen musiikki on eri ihmisille arvokasta, eikä toisen arvokas musiikki ole vähempiarvoista. Oppilailtaan oppivien opettajien kohdalla heidän oma musiikkimakunsa saattaa muuttua työuran aikana olosuhteiden ja mahdollisuuksien myötä (ks. luku 6.2.2). Tähän yhtenä tekijänä on ollut juuri työskentely oppilaiden kanssa, jotka ovat tuoneet opettajalle myös omaa musiikkiaan.

Opettajien valintoja musiikintunneille siis ohjaa ainakin jonkin verran se, millaisesta musiikista he itse pitävät ja mitä he itse harrastavat. Opettajien vastauksissa etnomusiikin, johon tässä tutkimuksessa sisällytetään suomalainen kansanmusiikki, kuuntelijoita on puolet opettajista ja itse harrastavia kolmannes. Toisaalta yksi kolmannes ilmoittaa, ettei kuuntele etnomusiikkia. Ehdottomasti suosituimpia musiikkityylejä ovat pop ja rock, klassinen musiikki sekä iskelmä. Nämä musiikin tyylit varmasti joko opettajien tietosten tai tiedostamattomien valintojen kautta siirtyvät myös opetukseen, jolloin voidaankin kysyä, mikä on muiden musiikinlajien asema. Monille opettajille monipuolisuus on kuitenkin tärkeää kappalevalinnoissa omasta musiikkimausta huolimatta. On myös muistettava, että tässä tutkimuksessa opettajille esitetyt musiikin tyylilajit ovat laajasti ilmaistuja, ja opettajat ovat itse määritelleet itselleen, mihin tyylilajiin mikäkin musiikki kuuluu.

Paitsi opettajien musiikkimakua ja -käsitystä, pyrittiin muutaman kysymyksen avulla myös selvittämään opettajien suomalaiselle kansanmusiikille antamaa arvostusta. Nämä kysymykset eivät kuitenkaan selvitä pelkästään opettajien arvostusta, vaan tuovat myös esille piirteitä opettajien musiikkikäsitteistä: minkä he kokevat arvokkaaksi ja tarpeelliseksi.

Opettajia pyydettiin pohtimaan **mitä he toisivat musiikintunneilla esille ja mitä jättäisivät pois musiikintunneilta jos olisi pakko** (kysymys 17). Kysymykseen ei vastannut 6 opettajaa, jolloin n=44. Opettajien vastauksista muodostui kuusi erilaista luokkaa, jotka kuvaavat oppituntien sisältöjä opettajien kertoman mukaan.

Seitsemän opettajaa (15,7 %) ei jättäisi mitään pois ja yksi vastaajista kuvaa opetusta kokonaisuutena. Toisen opettajan sanoin opetus on sillisalaattia ja kolmas kertoo raapivansa asioita sieltä täältä.

V28: Pyrin rakentamaan sillisalaattia kaikesta, mitä voisi jättää pois?

V19: Vaikea vastata. Kaikkia lajeja tulee jossakin yhteydessä esiin.

Kolme opettajaa (6,8 %) määrittelee tuntiensa sisällön opetussuunnitelman ja oppikirjojen perusteella. Heidän mukaansa oppikirjat ja opetussuunnitelmat on mitoitettu niin, että kaikki tarpeellinen tulee esille. Myös kirjojen kappalevalintoja pidetään tarpeeksi edustavina.

V32: Jätän valinnat kirjantekijöiden harteille, alaluokkien kirjoissa on mielestäni hyvä ja riittävän kattava valikoima erityyppistä musiikkia. Ajankohtaisuus ja muualta mediasta tutuus on joskus hyvä, mutta musiikissa tulee vain muutama laulu/ biisi lukuvuodessa, joten usein käytettävissä oleva materiaali ratkaisee valinnat.

Seitsemän opettajan (15,7 %) tuntien sisällöissä oppilaille tuttu musiikki jää vähemmälle huomiolle. Tähän opettajilla on erilaisia perusteita. Muutama opettaja on sitä mieltä, ettei nuorille läheinen musiikki kehitä laulutaitoa, koska laulut eivät ole laullisesti haastavia. Sen sijaan soittotaitoa kyseiset kappaleet vaativat usein enemmän kuin mitä oppilailta on. Eräs opettaja perustelee oppilaille tutun musiikin poisjättämistä sillä, että hän itse ei tunne musiikkia niin hyvin kuin oppilaat, eikä näin ollen voi opettaa sitä musiikin omille ”asiantuntijoille”. Myös laulujen sanoituksia eräs opettaja hieman kritisoi. Toisaalta

nuorten musiikin katsottiin olevan tuttua jo vapaa-ajalta eikä sitä näin ollen tarvitse ottaa koulun musiikin tunneille.

V14: ala-asteen aineopettajana jättäisin kyllä(ja olen jättänyt) heavyt,hipHopit ja rockit taka-alalle.Ne tulevat sitten väellä ja voimalla ylä-asteella. Esim.laulun kannalta ne mus.lajit eivät hoida ja kehitä sen ikäisen laulamista.Lisäksi katson ,että laulujen sanat pitäisi olla eettisesti korkeatasoisia,eikä 10v pidä vielä luritella lemmetuskaa ja eroa, ja näitkin lauluja löytyy valitettavasti jo ala-asteen kirjoista. Tämä paatos tulee kohta 30v kokemuksesta ja laulunopettajan näkökulmasta!

V29: ehkä sellaisen popin ja rokin, mitä nuoriso jokatapauksessa kuuntelee. yrittäisin valita niistä klassikkoja. makuasioita tietty.

”Tuttua ja tuntemattomampaa jostakin luopuen” on 11 (25 %) opettajan kuvaus musiikintuntien sisällöistä. Oppilaille tuttua musiikkia moni opettaja kertoo käyttävänsä motivointikeinona, josta opetusta laajennetaan oppilaille vieraampiin musiikinlajeihin. Kaksi opettajaa mainitsee sanan ”yleissivistys” puhuessaan monipuolisista musiikintuntien sisällöistä. Muutama opettaja tuo esille myös suomalaisen kansanmusiikin osana opetusta. Toisaalta erään opettajan vastauksessa musiikin laatu tyylilajista huolimatta koetaan tärkeäksi. Hänen mukaansa ” turhanpäiväinen renkutusmusa” saisi jäädä musiikintuntien ulkopuolelle ja hän määrittelee musiikinlajeja määreellä ”hyvä”.

V44: Musiikinopetuksen tehtävä on laajentaa oppilaiden musiikin tuntemusta ja antaa kokemuksia ja elämyksiä musiikista. Lähtisin liikkeelle siitä, mitä oppilaat osaavat; useimmiten se on pop/rock-musiikkia. Laajentaisin jazziin, etnoon, kansanmusiikkiin, klassiseen. Pois jättäisin tarvittaessa rockmusiikin lajeja, jotka joka tapauksessa oppilaat tuntevat; heavy, hiphop, rap, soul; sekä iskelmä, joka ei musiikillisesti mielestäni tarjoa paljoa kouluikäisille.

V17: päivän pop on tärkeää, koska se innostaa oppilaita. Klassista olisi hyvä myös ainakin vähän tarjota samoin kansanmusiikkia. Hengellinen musiikki tahtoo jäädä jalkoihin. Kansanmusiikissa ehdottomasti myös muuta kuin suomalaista

Kuusi opettajaa (13,6 %) ilmoittaa selkeästi musiikinlajin, jonka jättäisi pois omilta tunneiltaan. Kaksi opettajaa haluaisi jättää heavy-musiikin pois, yksi opettajista olisi valmis luopumaan viihdemusiikista. Erään opettajan vastauksissa myös kantri ja jazz saisivat väistyä musiikintunneilta. Yhden opettajan mielestä bändi-soittoa voisi vähentää ja korostaa laulua. Myös konemusiikista ja klassisesta musiikista oli kaksi opettajaa valmiita luopumaan.

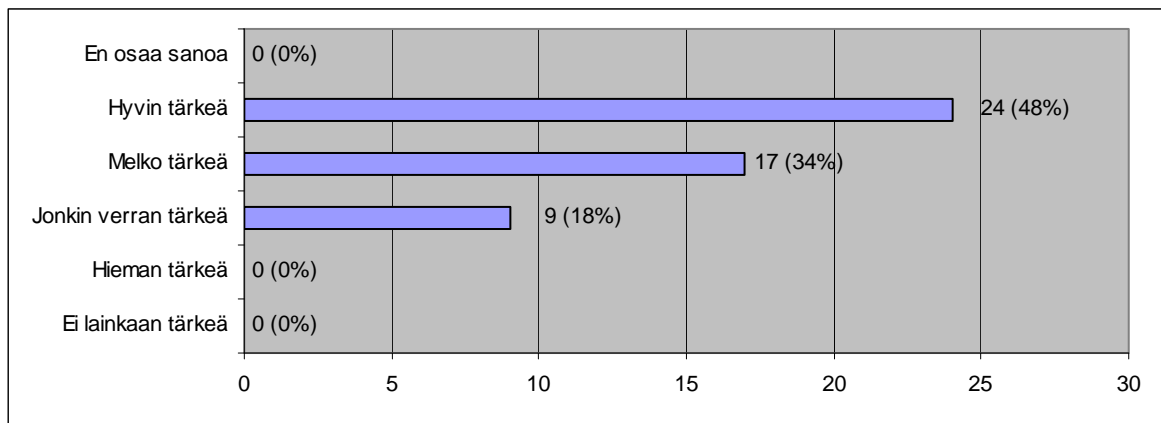
10 opettajaa (22,7 %) määrittelee musiikintuntien sisällön sillä, mitä he ainakin ottaisivat tunneille. Näitä olivat klassinen ja kansanmusiikki. Klassinen musiikki mainittiin monen opettajan vastauksissa perustana muulle musiikille, ja kansanmusiikki nähtiin kansallisen identiteetin rakentajana. Erään opettajan vastaus painotti musiikin olevan taideaine, johon ei kuulu viihde. Hän kuvaili asiaa näin:

V27: Musiikki on taideaine. joten minulla - käsittääkseni - ei ole oikeutta käyttää musiikkituntia viihteeseen saati sellaisen musiikin kuunteluun, joka poltaa lasten sielun herkkyyttä. James Bond:in elokuva voi olla hauska, hyvin tehty, mutta se ei - käsittääkseni - kuulu kirjallisuuden opettamiseen. Pidän tärkeänä, että lapsi pystyy erottamaan viihdettä ja taidetta. Sehän on sielumme kaksi aivan erilaista toimintaa. Riittäkö näin? (Kirjoittelin siitä aika paljon siellätäällä.)

Tämä vastaus heijastelee hierarkkista musiikkikäsitystä, jossa musiikinlajeja arvotetaan dikotomiolla taide-viihde. Yksi musiikinlaji nähdään muita merkityksellisempänä, eikä niin sanottua huonompaa musiikkia saisi ottaa osaksi opetusta. Myös muutaman muun samaan luokkaan sijoittuneen opettajan vastauksista on nähtävillä klassisen musiikin tietty ylivalta ja korkeampi asema muihin musiikinlajeihin verrattuna. Opettajan oma musiikillinen näkemys vaikuttaa siis tuntien sisältöön, vaikka samainen opettaja aikaisemmin kertoi tuntien sisällön määräytyvän ensisijaisesti oppilaiden näkökulmasta.

Tuttua ja tuntemattomampaa musiikkia tunneilla käyttävät opettajat ymmärtävät toisaalta oppilaiden oman musiikin merkityksen, kuin myös oppilaiden musiikillisen maailman laajentamisen. Opettajien ajatusmaailma onkin lähellä opetussuunnitelmien näkökulmaa, jossa kaikki musiikinlajit ovat keskenään tasa-arvoisia ja kaikilla niillä on mahdollisuus tulla esille. Tästä periaatteesta huolimatta myös tässä luokassa monien opettajien tunneilla klassisella musiikilla on melko vahva rooli. Tällaisessa ajattelumallissa on piirteitä autonomisesta musiikkikäsituksesta (ks. luku 6.1.2), kuten Anttila & Juvonen (2002) kuvailevat. Musiikkia otetaan esille monipuolisesti, mutta taidemusiikki nousee muiden musiikinlajien yläpuolelle.

Opettajat saivat arvioida **kuinka tärkeää suomalaisen kansanmusiikin opetus** heidän mielestään on (kysymys 21). Kuviosta 12 käy selville opettajien vastaukset.



n=50

KUVIO 12 Suomalaisen kansanmusiikin opetuksen tärkeys perusopetuksessa

Kuten kuvioista 12 voidaan huomata, yksikään opettaja ei näe asiaa merkityksettömäksi tai vain hieman tärkeäksi. Jonkin verran tärkeäksi suomalaisen kansanmusiikin opetuksen kokevat opettajat nostavat esille rajallisen tuntimäärän, jonka vuoksi yksi musiikinlaji ei voi nousta muiden yli. Omien taustojen, juurien ja historian tunteminen koetaan tärkeäksi.

V12: Oppiaines on laaja ja nykyisillä resursseilla on pakko tehdä valintoja. Pääpaino opetuksessa tulisi mielestäni olla musisoinnissa ja laulussa. Erilaiset teemat sopivat em. hyvin, mutta kovin paljon ei pysty yhteen asiaan (esim kansanmusiikki) käyttämään aikaa.

V34: Omat juuret pitää tuntea myös globalisoituvassa maailmassa

Melko tärkeäksi suomalaisen kansanmusiikin opetuksen arvioi yli kolmannes opettajista. Näistä opettajista jokainen pitää kansanmusiikin opetusta osana suomalaisen kulttuuriperinnön välittämistä edelleen oppilaille. Kansanmusiikki nähdään osana suomalaisuutta, ja jokaisen suomalaisen tulisi osata suomalaisia kansanlauluja.

V24: Alakouluissa minusta vielä tärkeämpää, sillä on hyvä juurruttaa itsensä oman kansan kulttuuriperintöön. Musiikin kautta oppii ymmärtämään myös kansan historian vaihteita ja suomalaista ihmistyyppejä. Lisäksi kansanlaulut ovat useiin rakenteeltaan helppoja (esim. vuorolaulut) ja ne sopivat siksi hyvin alakoulujen ohjelmistoon.

V49: On hyvä tuntea "musiikilliset juurensa", se on osa yleissivistystä.

Hyvin tärkeäksi suomalaisen kansanmusiikin opetuksen kokee lähes puolet opettajista, mikä jo sinällään on hieno asia suomalaisen kansanmusiikin nykyhetken ja tulevaisuuden kannalta. Oman kulttuurin ja perinteen välittämistä sukupolvelta toiselle pidetään tärkeänä, ja kansanmusiikin ajatellaan sopivan hyvin erilaisiin tilanteisiin. Kansanmusiikista on muutaman opettajan mukaan helppo aloittaa musisointi ja itse musiikin tekemiseen

päästään helposti käsiksi. Suomalaista kansanmusiikkia, kuten muitakin kansanmusiikkeja, verrataan myös musiikillisen äidinkielen oppimiseen, joka näin ollen on yhtä tärkeää kuin oman äidinkielen oppiminen yleensä.

V14: Kuka opettaa lapsillemme oman maan kans.mus.perinteestä ellemme me mus.opettajat kysyy nimimerkki ennenkin asiaa ihmeteltyt!!

V10: Suomalainen kansanmusiikki on osa suomalaista perinnettä ja jo yleisivistyksenkin vuoksi koen opetuksen tärkeäksi. Lisäksi kansalaulut ovat melodisesti mukavia laulettavia ja usein myös soinnutukseltaan tarpeeksi yksinkertaisia koulussa opetettavaksi ja soitettavaksi.

On hienoa huomata, että opettajat arvostavat suomalaisen kansanmusiikin asemaa opetuksessa. Kuten eräs opettajistakin sanoo, kuka (kotien lisäksi) välittäisi lapsille suomalaista kulttuuriperintöä, elleivät opettajat? Tässä näkökulmasta opettajat toteuttavat opetussuunnitelmaa, varsinkin jos heidän ajatuksensa ja tekonsa ovat samansuuntaisia.

Opettajat saivat myös kuviilla, mikä on **suomalaisen perusopetuksen musiikin opetuksen tehtävä eri musiikin lajien esille tuomisessa** (kysymys 23) heidän mielestään. Kysymykseen jätti vastaamatta 2 opettajaa, jolloin n=48. Opettajien vastauksista muodostui 5 erilaista luokkaa.

Opettajista 30 (62,5 %) kertoo musiikinopetuksen tärkeimmän tehtävän tai piirteen olevan monipuolisuus. Opettajien mielestä kaikkea mahdollista olisi hyvä tuoda esille lähtien oppilaille tutusta edeten kohti tuntemattomampaa. Tässä kohdin yksi opettaja tosin nostaa esille musiikin maailman laajuuden ja toisaalta tuntimäärän rajallisuuden. Tästä johtuen monien musiikkilajien kohdalla tutustuminen on erittäin pinnallista.

V29: kaikkea mahdollista, oppilaat harvoin tajuavat (edes lukiolaiset) mikä aarreaitta musiikin maailma on. On tosi sääli, että musiikkimaku latistuu esim.yhden radiokanavan varaan.

V21: Sekä että. Tutulla musiikilla luodaan sidettä opettajan ja oppilaiden välille, jolloin he yleensä jaksavat paremmin myös oudomman materiaalin.

Tuntemattomamman musiikin esittelyn tärkeäksi tehtäväksi kertoo 11 (22,9 %) opettajaa. Opettajat mainitsevat jälleen käsitteen yleisivistys, jonka vuoksi tulee tietää muustakin

kuin itselle tutusta musiikista. Eräs opettaja sanoo tuntemattomamman musiikin esille tuonnin laajentavan oppilaiden tietämää musiikillista kirjoa.

V12: Mielestäni molemmat asiat ovat tärkeitä. Oppilaille tuntemattomaankin musiikkiin pitäisi uskaltaa sukeltaa. Alakoulu on tässä suhteessa ihanteellinen paikka, koska oppilaat ovat vielä vastaanottavaisia. Esim länsimaisen musiikin historia uppoaa yllättävänkin helposti kuutosluokkalaisiin.

Musiikinopetuksen ensisijaiseksi tehtäväksi motivoinnin ja kannustamisen kertoo 3 (6,3%) opettajaa. Erään vastaajan sanoin musiikinopetuksen tulisi olla sellaista, että ”*oppilas saisi iloa ja energiaa musiikista*” (V17).

Monipuolisuutta korostavat myös 3 (6,3 %) opettajaa, jotka kuitenkin kohottivat jonkin musiikintuntien sisällön muita tärkeämmäksi. Klassinen musiikki, kansanmusiikki ja laulaminen olivat näiden vastaajien mielestä tärkeimpiä.

Luokkaan Muut sijoittui 1 vastaaja, joka ei vastannut itse kysymykseen vaan kommentoi tutkimusta.

Opettajien oma musiikkimaku on pääosin melko laajaa, ja he haluavat ottaa tunneille mukaan monipuolista musiikkia. Joillakin opettajilla musiikkikäsitys on hyvin lähellä hierarkkista musiikkikäsitystä, ja musiikin tyyllilajeja arvotetaan. Tämä arvottaminen näkyy myös opetuksen sisältöjen valitsemisessa. Joidenkin opettajien opetuksessa eri musiikinlajeja esitellään, mutta monesti klassinen musiikki nousee muita tärkeämmäksi. Opettajien omat musiikkimieltymykset ohjaavat tuntien sisältöjä, mutta osa opettajista ottaa vinkkejä vastaan oppilailtaan ja näin muokkaavat omaa musiikkimakuaan työssään.

Opettajat arvostavat suomalaista kansanmusiikkia. Kukaan ei jättäisi sitä pois musiikintunneilta, mutta suomalainen kansanmusiikki ei silti nouse opetukselliseen keskiöön, vaan se koetaan yhtenä musiikinlajina muiden joukossa. Musiikintuntien tärkeimmäksi piirteeksi näyttää nousevan monipuolisuus kansanmusiikkia unohtamatta. Tämän tyyppinen ajattelu tuntien sisällöstä on samansuuntainen opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa. Toisaalta voidaan kyseenalaistaa, ovatko opettajat olleet täysin rehellisiä kyselyyn vastatessaan. Ehkä kysely suomalaisesta kansanmusiikista on myös saanut opettajat herkemmin korostamaan suomalaisen kansanmusiikin merkitystä.

8.2.2 Opettajien koulutustaustan ja harrastusten merkitys opetustyöhön

Jokaisella opettajalla on omanlaisensa polku koulutuksellisessa mielessä, ja näin opettajien saamat valmiudet koulutuksen kautta ovat erilaiset. Tästä huolimatta tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisia valmiuksia opettajat kokevat saaneensa koulutuksestaan ja toisaalta harrastuksistaan. Tässä tutkimuksessa ei ole eroteltu peruskoulutusta ja jatkokoulutusta, koska opettajienkin saattaa olla vaikeata erottaa oman peruskoulutuksensa ja jatkokurssitusten tarkkaa antia.

Opettajia pyydettiin pohtimaan, kuinka paljon valmiuksia he ovat omasta koulutuksestaan saaneet suomalaisen kansanmusiikin opettamiselle (kysymys 19). Kysymykseen jätti vastaamatta 2 opettajaa, jolloin $n=48$. Opettajien vastauksista muodostui kolme erilaista luokkaa.

Vain vähän tai ei yhtään tukea koulutuksestaan kokee saaneensa 15 (31,3 %) opettajaa. Opettajat kertovat oppineensa enemmän kursseilta, kollegoilta, työn kautta tai oman kiinnostuksensa kautta. Koulutuksessa suomalaisen kansanmusiikin osuus on näiden opettajien mielestä ollut vähäinen, yksi opettajista myös viittaa koulutuksensa ajankohtaan, jolloin työkaluja opettamiseen ei juuri annettu.

V37: Yliopistosta ei mitään hyötyä. Kodaly instituutti ja muut kurssit antaneet eväät.

V39: Koulutukseni todella vähäinen!

Jonkin verran ja/tai riittävästi koulutuksestaan tukea on saanut 17 (35,4 %) opettajaa. Nämä opettajat kokevat saaneensa tarpeeksi tukea, mutta moni opettaja mainitsee kuitenkin lisäkurssituksen. Eräs opettaja toteaa, että koulutuksessa saa perusteet, joiden lisäksi opettaja jatkokoulutuksen kautta hakee lisäoppia. Peruskoulutuksen antamien valmiuksien tasoon vaikuttavat myös opettajankouluttajan tiedot ja taidot, kuten yksi opettajista kertoo.

V14: Jonkin verran ,mutta kyllä opettaja on myös itse vastuussa jatkokoulutuksesta. Kaikkea ei voi opiskeluaikana saada, eikä kerkiäkään.

V25: Jonkin verran materiaalia.

Paljon tukea omaan työhönsä koulutuksesta kokee saaneensa 16 (33,3 %) opettajaa. Moni opettaja mainitsee nimeltä omia entisiä opettajiaan koulutuksestaan, ja kiittää hyvistä opetuksesta. Useampi opettaja myös kertoo hyvistä kansanmusiikkijaksoista, joita opiskeluissa on ollut tarjolla. Kaksi opettajaa on soittanut opiskeluaikana perustetuissa kansanmusiikkiyhtyeissä, joiden kanssa on myös keikkailtu.

V32: Hyvin. OKL:ssa oli kansanmusiikkiryhmä, johon opiskelijatkin olivat tervetulleita. Lehtorin oma kiinnostus ja osaaminen vaikuttivat. Mielestäni sain sopivat eväät tutustuttaa "lajiin".

V20: Tietenkin siitä on ollut paljon apua sekä tiedossa että taidossa. Valitettavasti en ole ollut useampaan vuoteen kansanmusiikin kurssilla.

Opettajat jakautuvat näihin kolmeen luokitukseen melko tasaisesti. Aineenopettajista vain kaksi koki saaneensa vähän tukea omasta koulutuksestaan, kun taas luokanopettajista peräti 10 koki koulutuksen antaneen vain vähän tukea. On sääli, että 1.-6.-luokkalaisten musiikinopetuksesta vastaavien opettajien koulutus ei ainakaan näitä kymmentä opettajaa ole tukenut riittävästi suomalaisen kansanmusiikin opetuksessa. Luokanopettajankoulutuksen erilaiset opintopistemäärät ja tätä kautta opetustuntien määrät näkyvät myös luokanopettajien vastauksissa. Suomalaista kansanmusiikkia ei juuri mainita luokanopettajankoulutusten opetussuunnitelmissa ja opinto-oppaissa (ks.luku 5.1). Vaikka opinto-oppaat kertovat vain tämän hetkisen tilanteen, voidaan opettajien vastauksista päätellä, ettei kansanmusiikilla ole aikaisemminkaan ollut kovin vahvaa asemaa luokanopettajankoulutuksessa.

Paljon tukea koulutuksestaan saaneista opettajista moni mainitsee oman opettajansa nimeltä, mikä kertoo ehkä siitä, että persoonalla on vahva merkitys siinä, miten paljon opinnoista saa itselleen eväitä tulevaisuutta varten. Toisaalta nämä mainitut opettajat ovat myös henkilöitä, joilla on osaamista ja intoa erityisesti suomalaisen kansanmusiikin opetukseen ja ovat oman innostuksensa avulla saaneet opiskelijat mukaansa ja pystyneet siirtämään tietoa ja taitoa eteenpäin ehkä enemmän kuin joku muu opettaja olisi saanut samoille oppilaille välitettyä. Paljon tukea koulutuksestaan saaneet opettajat ovat jo opiskeluaikanaan voineet olla musiikillisesti lahjakkaita ja kiinnostuneita. Näin ollen koulutus on tukenut heitä, vaikka koulutus ehkä olisi ollut vähäisempääkin. Opettajan oma musiikillinen tausta jo ennen koulutukseen menoa varmasti näkyy myös siinä, paljonko

opettaja kokee koulutuksesta tukea saavansa. Tästä asiasta ovat kirjoittaneet muun muassa Ahonen (2009) ja Juvonen (2006), joiden näkemyksiä asiasta esiteltiin luvussa 4.2.

Opettajat arvioivat oman harrastustaustansa vaikutuksia omaan opetustyöhönsä, ja sitä ovatko he mahdollisesti saaneet harrastuksistaan sellaisia apuvälineitä, joita koulutus ei ole heille tarjonnut (kysymys 20). Opettajien vastauksista muodostui kuusi luokkaa, jotka esittelen seuraavassa. Seitsemän opettajaa jätti vastaamatta, jolloin n=43.

13 (29,5 %) opettajaa on sitä mieltä, etteivät heidän harrastuksensa ole tukeneet heitä opetustyössään. He eivät löytäneet mitään yhteyttä omien harrastustensa ja työn väellä. Kaksi (4,5 %) opettajaa kokee saaneensa harrastuksistaan vähän apua.

V42: Eipä ole juuri ollut tukea

V36: vähän, laulaminen kansanmusiikkiyhtyeessä auttaa

Jonkin verran tukea harrastuksistaan on mielestään saanut 5 (11,4 %) opettajaa. Harrastusten katsottiin auttavan muun muassa lauluohjelmiston valinnassa. Eräs opettaja on jonkin verran tehnyt kansanmusiikista sovituksia, ja toinen opettaja arvioi klassisen musiikin harrastajan olevan helpompaa tarttua kansanmusiikkiin kuin esimerkiksi rock-musiikin harrastajan.

V14: Ehkä laulupuolella jotain uutta ohjelmistoa

Selkeästi tukea harrastuksistaan on saanut 21 (47,7 %) opettajaa. Monella opettajalla suomalainen kansanmusiikki on osana lauluohjelmistoa joko yksinlaulussa tai kuorossa. Erilaiset soittoharrastukset ovat myös opettajien mainitsemia tukikeinoja. Yksi opettajista on tanhunnut ennen lastensa syntymää ja toinen opettaja kertoo Kaustislaisten sukujuurtensa vaikuttavan asiaan.

V28: Kyllä, koska laulaminen on ihmisen mukana aina. Siihen ei tarvita erityisiä välineitä ja piuhojen säätämisiä.

V22: On ollut, varsinkin bändi ja kuoromusiikki.

Kaksi opettajaa (4,5 %) ei osannut arvioida, onko oma harrastustausta auttanut opetustyössä. Toinen opettajista kertoo, ettei ole harrastanut varsinaisesti kansanmusiikkia, eikä ilmeisesti kokenut, että muu musiikin harrastaminen on auttanut häntä tässä asiassa.

Opettajien vastauksista voidaan huomata, että omilla harrastuksilla on noin puolelle opettajista apua. Onkin vaikeaa arvioida, kuinka paljon opettajan työssä on selkeästi koulutuksen antamaa oppia, ja kuinka paljon opettajien omat taustat ovat osana opettajien ammattitaidossa suomalaisen kansanmusiikin, tai minkä tahansa musiikin opettamisessa.

Koulutuksen ja harrastusten välille olisi hyvä löytää jokin yhteys. Olisi tärkeää että opettajankoulutuslaitokset hyödyntäisivät enemmän opiskelijoiden vahvuuksia ja tukisivat harrastuneisuutta, jotta opiskelijat saisivat paremmat valmiudet opettajantyöhönsä. Partanen (2009) toteaa artikkelissaan, että musiikinäytteiden poistuminen opettajankoulutuslaitosten pääsykokeista on saattanut vaikuttaa musiikillisesti lahjakkaiden hakijoiden luokanopettajakoulutukseen pääsemiseen. Voidaankin pohtia, pitäisikö harrastuneisuutta ja osaamista kartoittaa jo pääsykoevaiheessa. (Partanen 2009, 67.)

8.3 Opetussuunnitelmat opettajien arjessa

Kolmannen tutkimusongelman avulla haluttiin selvittää, mitä opettajat ajattelevat opetussuunnitelmasta, ja erityisesti suomalaisen kansanmusiikin asemasta opetussuunnitelmissa. Lähtökohdaksi ei otettu koulujen omia opetussuunnitelmia sinänsä, vaan opettajilta kysyttiin opetussuunnitelmasta yleisellä tasolla. Osa opettajista hahmotti kysymyksen selkeästi koulun omaa opetussuunnitelmaa koskevaksi, toiset taas vastasivat enemmän opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Kysymyksen 24 avulla haluttiin siis selvittää opettajien näkemyksiä opetussuunnitelmasta.

Ensimmäiseksi opettajilta kysyttiin, tietävätkö **he mitä valtakunnallisessa ja/tai koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa kerrotaan musiikin opetuksen osalta** (kysymys 24a). Opettajista 42 (84 %) kertoo tietävänsä, ja 8 (16 %) opettajaa ilmoittaa, ettei tiedä mitä opetussuunnitelma sisältää musiikin opetuksen osalta.

Seuraavaksi opettajia pyydettiin arvioimaan, **kuinka hyvin suomalainen kansanmusiikki on huomioitu opetussuunnitelmassa** (kysymys 24b). Opetussuunnitelman tuntevat opettajat vastasivat tähän kysymykseen, jolloin n=42. Opettajien vastauksista muodostui kolme luokkaa.

Viiden (11,9 %) opettajan mielestä suomalainen kansanmusiikki on huomioitu opetussuunnitelmassa huonosti tai sitä ei ole huomioitu ollenkaan. Eräs opettajista tuo tässä kohdin myös esille, että opettajankoulutuksessa lehtorit ovat afromusiikkiin enemmän erikoistuneita, joka hänestä vaikuttaa myös opetussuunnitelmiin.

V25: Valtakunnallisen tunnen huonommin, joten en muista. -koulukohtaisessa ehkä liian vähän huomioitu.

19 opettajaa (45,2 %) toteaa, että suomalainen kansanmusiikki on mainittu opetussuunnitelmissa. Näistä opettajista moni käyttää ilmaisua ”ympäripyöreä” kertoessaan opetussuunnitelman musiikin sisällöistä. Eräs opettaja kertoo tässä kohdin aihekokonaisuuksista ja kansallisen identiteetin tukemisesta suomalaisen kansanmusiikin avulla. Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelmassa katsotaan suomalaisen kansanmusiikin tulevan esille väljästi, yleisellä tasolla. Opetussuunnitelman maininta suomalaisesta kansanmusiikista johtuu yhden opettajan mielestä siitä, että musiikin tunteja on niin rajallisesti, jolloin yhtä musiikin tyyliä ei voi korostaa liikaa.

V13: Mielestäni koko musiikinopetussuunnitelma on niin ympäröivästi kirjoitettu, että on mahdollisuus tulkita sitä ihan miten itse tahtoo. Onhan kansanmusiikkikin siellä mainittu, mutta toteutuksena riittää hyvin vähäinen huomio sille, muutama tunti Kalevalan päivän aikoihin.

V38: Koulukohtainen OPS antaa opettajalle melko vapaat kädet toteuttaa itseään. Vaatimuksena on kylläkin tuoda esille erilaisia musiikkityylejä.

Suomalainen kansanmusiikki on 18 (42,9 %) opettajan mielestä esillä hyvin opetussuunnitelmissa. Muutama vastaajista kertoo, että ainakin koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa kansanmusiikki on hyvin esillä. Neljä opettajista käyttää tässä kohtaa määrittelyssään sanaa ”riittävästi”.

V24: Kaupungin OPS:ssa on huomioitu suomalainen kansanmusiikki osittain hyvin. Tekstissä on todettu, että musiikin opetuksen tärkeänä perustana on suomalainen kulttuuri.

Yksi musiikinopetuksen tavoitteista on, että oppilas ymmärtää musiikin olevan erilaista eri aikoina ja että se on myös ajallisesti ja paikallisesti muuntuvaa. OPS:ssa on nimettyä esim. Taivas on sininen ja valkoinen -laulu ulkoa opeteltavaksi. Lisäksi on mainintoja: Oppilas tutustuu tai oppilas laajentaa ja syventää tuntemustaan musiikin eri lajeihin (kansanmusiikki, klassinen,...)

V26: Se on mainittu osana eurooppalaista musiikkiperintöä. Mielestäni siis huomioitu riittävästi niin, että jos on intressiä painottaa sitä, onnistuu. Joska tapauksessa ei voi ohittaa, koska on mainittu.

Opettajien vastauksista huomaa, että ainakin näiden opettajien mielestä suomalainen kansanmusiikki on huomioitu ainakin joiltakin osin tai hyvin. Moni kokee opetussuunnitelmien tekstin ja sisällöt hyvin väljiksi. Tämä väljyys saa joidenkin opettajien vastauksissa hieman negatiivisen sävyn (kuten termi ”*sanahelinä*”) mutta toisaalta osa opettajista kokee tämän väljyyden opettajan omaksi työskentelymahdollisuudeksi, jonka turvin opettaja voi poimia opetukseensa sopivat asiat.

Opetussuunnitelmaa lähestyttiin myös toteuttamisen näkökulmasta. Opettajia pyydettiin arvioimaan, **onko opetussuunnitelma sisältöineen ja tavoitteineen mahdollista toteuttaa** (kysymys 24c). Opettajista 8 jätti vastaamatta, jolloin n=42.

Viiden (11,9 %) opettajan mielestä opetussuunnitelmaa ei ole mahdollista toteuttaa tai toteutus sujuu heikosti. Opetussuunnitelman tavoitteet ja käytettävissä oleva tuntimäärä eivät kohdanneet opettajien mielestä. Yksi opettajista on myös sitä mieltä, että opetussuunnitelma tulisi pikimmiten uusia, koska musiikkitieteen saralla on tapahtunut niin paljon uusia löytöjä.

V2: ei, aika ei riitä. Oppilasryhmät aivan liian isoja, jotta olisi mahdollista saada valtakunnalliset tavoitteet täyteen.

V26: Opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt ovat vaikeasti toteutettavissa. Joko häslätään sieltä täältä, että voi todeta asioita käsitellyiksi... Tai toteuttaa omaa näkemystään perustellusti piittaamatta normatiivisuuksista sun muista.

Osittain opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt kokee toteutettaviksi 15 (35,7 %) opettajaa. Toteutus riippuu useista eri tekijöistä: oppilasryhmästä, ryhmäkoosta, oppimateriaaleista, käytettävänä olevasta tuntimäärästä ja opettajasta itsestään. Yksi opettaja nostaa esille myös opettajien työsuhteet. Hänen mielestään opettajien määräaikaiset työsuhteet eivät mahdollista esimerkiksi yläkoulun puolella pitkäjänteistä

työskentelyä ja opetuksen toteutusta. Opetussuunnitelman ei aina koettu huomioivan tuntimääriä tai suuria ryhmäkokoja. Osa opettajista käyttää opetussuunnitelman toteuttamisen kohdalla sanoja kuten *karsien* tai *valikoidusti*. Tämä kertoo siitä, että opetussuunnitelman kohdalla opettajan on tehtävä valintoja, mitä tunneilla käydään läpi ja mitä jätetään pois.

V49: Jos ylipäättään ajatellaan kaikkia tavoitteita, mitä musiikinopetukselle on asetettu, saa olla melkoinen ihmeiden tekijä, jos ne saavuttaa. Tuntimäärät ovat minimaaliset ja ryhmäkoot suuret.

V8: Kyllä on, mutta niitä jotuu silti aika paljon karsimaan. musiikkiluokillakaan aika ei riitä läheskään kaikkeen, vaiika tuntimäärä on paljon suurempi kuin normaaliluokilla.

Opetussuunnitelman toteuttamisen mahdolliseksi arvioi 22 (52,4 %) opettajaa. Näistä opettajista muutama on ollut itse tekemässä oman koulunsa opetussuunnitelmaa, ja toteavat sen huomioivan tuntiresurssit ja muut mahdolliset rajoittavat tekijät. Moni opettaja myös mainitsee, että on opettajasta kiinni, pystyykö opetussuunnitelmaa toteuttamaan. Tässä kohdin myös opetussuunnitelman väljyys tulee esille. Opetussuunnitelma antaa tilaa erilaisille ratkaisuille.

V42: Itse olen musiikkiluokan opettaja. Pystyn melko hyvin toteuttamaan opsin monia vaatimuksia, mutta mielestäni siellä on liikaa tavaraa.

V43: On. Pätevä opettaja.

Pääosin opetussuunnitelma on opettajien mielestä toteutettavissa. Rajoittaviksi tekijöiksi koettiin oppilaiden taidot, ryhmäkoot ja tuntimäärät. Opettajien pätevyys ja omat taidot taas nähdään opetussuunnitelman toteuttamisen mahdollistajiksi, toteuttaminen on siis opettajasta itsestään kiinni. Opetussuunnitelman ilmaisumuoto antaa opettajille mahdollisuuksia toteuttaa opetussuunnitelmaa eri tavoin mutta kuitenkin tavoitteiden ja sisältöjen mukaisesti.

Lopuksi opettajia pyydettiin kertomaan, minkälaisia **muutoksia opetussuunnitelmaan tulisi tehdä suomalaisen kansanmusiikin osalta, vai pitäisikö muutoksia yleensä tehdä** (kysymys 24d). Kysymykseen jätti vastaamatta 13 opettajaa, jolloin n=37. Opettajien vastauksista muodostui neljä luokkaa, jotka on esitelty seuraavaksi.

Kuusi (16,2 %) opettajaa ei osannut ottaa kantaa asiaan. Opettajat eivät osanneet sanoa, tarvitaanko muutoksia. Yksi opettaja kuitenkin jatkoi vastaustaan, jossa hän tuo esille mahdolliset tarkennukset.

VI: No en osaa sanoa. Varmaan jotain tarkennuksia vois tehdä, kuten musiikkiliikunnan ja monen muunki asian kohdalla...

12 (32,4 %) opettajan mielestä tarvetta muutoksille ei ole. Opettajat ovat pääosin tyytyväisiä tämän hetken tilanteeseen. Yksi opettajista toivoo, kansanmusiikin pysyvän tulevaisuudessakin opetuksessa mukana bändisoiton ja muun musiikin mukana. Eräs opettajista esittää seuraavanlaisen vastakysymyksen:

V5: AUTTAISIKO se asiaa?

Kansanmusiikin roolia vahvistaisi 11(29,7 %) opettajaa. Opettajista muutama kaipaa selkeää opetuspakettia, didaktisia ohjeita ja esimerkkejä opetuksen toteuttamiseen. Opettajat toivovat myös tarkennuksia suomalaisen kansanmusiikin osalta.

V32: Voisihan sitä täsmentää. Mutta sitten kai joku monikulttuurisuus-nisti älähtää. Mielestäni on tärkeintä se, että musiikkia opetetaan sydämellä ja ammattitaidolla. OPSit vaikuttaa loppujen lopuksi vain vähän. Valitettavasti..

V41: Tarkennuksia ja opetusmateriaalin saatavuus.

Muutoksia muualle kuin opetussuunnitelmaan kaipaa 9 (24,3 %) opettajaa. Muutosta kaivataan musiikin opetukseen käytettävissä tuntimäärissä. Toisaalta myös ympäröivän median ja muun maailman tarjoaman musiikkimaailman nähdään vaikuttavan oppilaisiin niin paljon, ettei pelkillä opetussuunnitelman muutoksilla kansanmusiikin roolia paranneta. Opettajien koulutukseen tehtävillä muutoksilla on myös merkitystä. Opetussuunnitelman muutoksilla ei nähdä kuitenkaan suoraa yhteyttä opetuksen muutoksiin.

V13: Mielestäni se pelkästään ei riitä, että opsiin lisätään sanoja. Musiikkiin ei varmasti koskaan saada mitään yhtenäistä ja yksiselitteistä oppisisältö ja arviointi kriteeristöä. Tähän voisi tulla parannus, jos sekä luokanopettajien että aineopettajien koulutuksessa kansanmusiikki painoittuisi enemmän.

V49: En usko, että muutos OPS:ssa välttämättä muuttaa opettajien opetusta. Opetukseen pitäisi voida vaikuttaa lisäkoulutuksen ja asennemuokkauksen kautta.

Opettajien mielestä suomalainen kansanmusiikki on pääosin hyvin esillä opetussuunnitelmissa. Muutokset opetussuunnitelmaan olisivat lähinnä tarkennuksia. Opetussuunnitelma koetaan melko väljäksi ja sisällöt ovat laajasti käsitettäviä. Tämä väljyys tulee esille myös luvussa 3.2, jossa esiteltiin valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteita. Opetussuunnitelman väljyys on sekä voimavara, että haaste. Toisaalta liian tarkkojen määritelmien puuttuminen antaa opettajalle vapauden toteuttaa itsensä näköistä musiikinopetusta.

Kaikkia opettajia opetussuunnitelman väljyys ei kuitenkaan tue musiikinopetuksen toteuttamisessa. Osa opettajista kaipaa selkeitä didaktisia ohjeita ja valmista materiaalia opetuksen tueksi. Myös oppikirjoihin opettajat kaipaavat lisää suomalaista kansanmusiikkia. Ehkä opettajilta puuttuu käytännön työkaluja suomalaisen kansanmusiikin opetukseen, tai he ehkä kaipaavat lisämateriaalia. Opettajien työn jatkuvasti muuttuessa hektisemmäksi ja kuntien rahatilanteen tiukentuessa opettajien mahdollisuudet täydennyskoulutukseen ja lisäkurssitukseen ovat monin paikoin vähentyneet. Opettajat kaipaavat ehkä itselleen uutta materiaalia, koska työn lomassa lisämateriaalin tekeminen itse voi olla liian työlästä ja aikaa vievää. Tässä on haaste tulevaisuuden opetussuunnitelmatyön ja oppikirjojen tekijöille. Heidän tulisi jatkuvasti laajentuvassa musiikin maailmassa antaa opettajille lisää välineitä opettaa suomalaista kansanmusiikkia, ja myös muita musiikinlajeja.

9 ”Aivoni ajattelevi” – tulosten tarkastelu ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten suomalaista kansanmusiikkia opetetaan peruskouluissa, miten opettajat tämän asian kokevat ja mitkä asiat vaikuttavat suomalaisen kansanmusiikin opetukseen.

Tutkimuksen tuloksista on nähtävillä, että suomalainen kansanmusiikki on esillä tämän päivän peruskouluissa. Opettajat käyttävät opetukseen keskimäärin 4-6 tuntia ja tuovat esille laulu- ja soittoperinnettä. Asiaan perehtyneimmät käyttävät myös leikkejä, tansseja sekä improvisointia. Oppilaat he saavat omasta mielestään innostumaan asiasta, vain vähemmistö opettajista koki, etteivät oppilaat ole kiinnostuneita. Opettajan oma innokkuus ja asiaan perehtyminen nähtiin tärkeänä seikkana oppilaiden innostuksen herättelemisessä. Tiedollisesti oppilaiden ei katsottu olevan kovin hyvin perehtyneitä suomalaiseen kansanmusiikkiin.

Opettajat itse näkevät itsensä melko positiivisina kansanmusiikin opettajina. Moni kuvailee itseään innostajaksi tai ainakin kansanmusiikin tärkeyden ymmärtäjäksi. Sen sijaan omaksi alakseen aivan niin moni ei koe suomalaista kansanmusiikkia. Opettajien vastauksissa näkyy eroja, kun asioita tarkasteltiin työkokemuksen ja koulutustaustan mukaan. Työkokemuksen lisääntyessä opettajat ottavat rohkeammin käyttöön erilaisia työtapoja, kuten improvisointia. Oppilaiden tietomäärää arvioitaessa työkokemusta enemmän omaavat opettajat kokevat oppilaiden tietävän suomalaisesta kansanmusiikista enemmän. Toisaalta oppilaat tietävät aineenopettajien mielestä vähemmän kuin luokanopettajien mielestä ja heidän mielestään harvempi oppilas pitää suomalaisesta kansanmusiikista.

Opettajan ammattiin valmistutaan nykypäivänä yliopistosta. Yhteiskunnassa saattaa olla vallalla myös ajattelumalli, jossa opettajan katsotaan olevan valmis opettaja, kun hän aloittaa työuran opiskeluidensa päätyttyä. Tämän tutkimuksen tuloksista voidaan kuitenkin huomata, että työkokemus tuo monelle opettajalle varmuutta kokeilla uusia asioita ja lisää myös ymmärrystä oppilaiden tiedollisia ja asenteellisia erilaisuuksia kohtaan.

Luokanopettajien ja aineenopettajien työnkuvan erilaisuus on myös esillä näissä tuloksissa. Aineenopettajat opettavat pääosin yläkoulun ja lukion puolella, kun taas luokanopettajat työskentelevät perusopetuksen luokilla 1.-6. Yläkoulun puolella oppilaiden kehityksessä on menossa murrosikä, jonka vuoksi kaikkien musiikillisten asioiden opettaminen ei ole yhtä helppoa kuin se ehkä alakoulun puolella on. Monen oppilaan asennoituminen muuttuu yleisesti koulua kohtaan, eikä opettajan ole niin helppo tuoda tunnille oppilaiden mielestä epäkiinnostavaa musiikkia. Mikäli opettaja on asiastaan innostunut ja kiinnostunut (ks. luku 4.2), hän saa myös oppilaat mukaansa. Usein oppilaat ovat kiinnostuneita ja haluavat oman tekemisen kautta oppia mahdollisimman paljon. Näin ollen kansanmusiikin kohdalla luokanopettajilla on suuri vastuu: heidän tulisi luoda pohja opetukselle, ja herättää mielenkiinto mahdollisimman montaa eri musiikin osa-aluetta kohtaan. Tälle pohjalle rakentuva musiikinopetus saisi yläkoulun puolella jatkumon, jonka avulla suomalaista kansanmusiikkia ja myös muita musiikinlajeja voisi opettaa ja oppilaiden tietämystä laajentaa edelleen. Tällainen työskentely kaipaakin myös yhteistyötä ala- ja yläkoulun musiikkia opettavilta opettajilta. Yhteistyö kouluasteiden välillä yhdessä oppiaineessa lienee vielä harvinaista, mutta musiikista saattaisi tulla uranuurtaja tässä suhteessa. Yhteiset projektit ala- ja yläkoulujen välillä voisivat lisätä musiikin kiinnostavuutta, ja myös eri musiikinlajien näkyvyyttä ja kuuluvuutta kouluopetuksessa. Tällaista yhteistyötä opettajat kaipasivat Jaakkolan (1998b, 130) tutkimuksessa, jossa sekä ylä- että alakoulun opettajat peräänkuuluttivat yhteistyötä koulujen välillä. Tällainen yhteistyö vaatii koulujen fyysistä läheisyyttä, jotta yhteistyö sujuu parhaalla mahdollisella tavalla. Tässä myös rehtoreiden tulisi ottaa vastuuta. Yhteistyöhön koulujen välillä tulisi tulla ohjausta ja kannustusta myös esimiestasolta.

Opettajien omat taustat näkyvät opetuksessa jonkin verran. Opettajat kokevat musiikkimakunsa vaikuttavan jonkin verran musiikkivalintoihin, mikä lienee itsestään selvää. Huomionarvoista on, että tässä tutkimuksessa opettajia ei pyydetty kertomaan tarkemmin, millä tavoin nämä heidän musiikkimakunsa vaikutukset tuntien sisältöihin tulevat esille. Opettajat voivat opetuksessaan kaikesta tarjolla olevasta musiikista valita itselleen mieluisimmat, mikä olisi tilanteena melko hyvä. Opetuksessaan he voivat hyödyntää itselleen mieluista ja itseä motivoivaa musiikkia, jolloin opettajan oma asenne ja innostus varmasti välittyy oppilaille. Toisaalta opettajat saattavat oman musiikkimakunsa ja -mieltymistensä perusteella jättää jonkin musiikin tyylin kokonaan pois tunneilta, ja korostaa ehkä tarpeettomasti jotakin muuta tyyliä. Tällaista saattaa tapahtua esimerkiksi

niiden opettajien kohdalla, joiden vastaukset heijastelivat hierarkkista musiikkikäsitystä. Jos nämä opettajat pitävät tiukasti kiinni klassisen musiikin paremmuudesta, ja jättävät tämän vuoksi muita musiikin tyylilajeja pois, he toimivat myös opetussuunnitelman vastaisesti (ks. luku 6.1.1). Oman musiikkimaun lisäksi opettajat kertoivat oppikirjojen ja opetussuunnitelman ohjaavan tunteja, mikä lienee melko yleinen tapa. Jaakkola (1998b) toi omassa tutkimuksessaan esille samanlaisia näkemyksiä. Hänen mukaansa osa opettajista menee lähes kokonaan oppikirjan ehdoilla eteenpäin. Tässä tapauksessa opettajan oma näkemys asioista ei tule näkyville, vaan hän luottaa oppikirjaan. (Jaakkola 1998b, 127.)

Oppikirjoihin tukeutuva opetustapa luo melkoiset odotukset oppikirjan tekijöille. Oppikirjan tekijöiden omat mieltymykset ovat esillä koulujen musiikin oppikirjoissa. Oppikirjojen sisällöt heijastelevat varmasti myös sitä, millaista perusopetuksen musiikinopetuksen tulisi oppikirjan tekijöiden mielestä olla. Jos opettaja käyttää opetuksessaan vain yhtä kirjaa, hän perustaa koko opetuksensa tiettyjen tekijöiden näkemykseen siitä, millaista suomalaisen musiikinopetuksen tulisi olla. Jos tekijä on jättänyt suomalaisen kansanmusiikin vähemmälle, on sen osuus myös opetuksessa vähäisempi. Toisaalta oppikirjat ovat opettajan tukena tilanteissa, joissa opettajan oma osaaminen ei ole vahvinta. Ilman opettajanoppaita ja oppikirjoja epävarmemmat opettajat saattaisivat jättää jotakin kokonaan opettamatta. Opettajanoppaat tarjoavat didaktisia neuvoja, ja käytännön ohjeita niille opettajille, jotka kaipasivat itselleen materiaalia.

Opettajien vastauksista näkyy selkeä arvostus suomalaista kansanmusiikkia kohtaan, ja valtaosa opettajista on ymmärtänyt oman roolinsa suomalaisen kulttuuriperinnön välittäjinä. Useimmat kokevat saaneensa tukea koulutuksestaan ja harrastuksistaan. Merkittävää on, että luokanopettajista useampi on jäänyt ilman tukea koulutuksensa taholta suomalaisen kansanmusiikin opetuksen osalta. Luokanopettajien merkittävä rooli musiikinopetuksen perustan rakentamisessa ei voi onnistua ilman hyvää koulutusta ja sen antamia välineitä ja tukea. Tämä onkin yksi ongelma, jota sivuttiin myös luvussa 4.2. Opettajien, erityisesti luokanopettajien saama koulutus ei ole riittävää, jotta kaikki valmistuvat luokanopettajat voisivat toimia hyvinä musiikinopettajina. Opettajien harrastustaustalla on näin ollen suuri merkitys, erityisesti luokanopettajien koulutuksen kohdalla.

Jaakkola (1998b) nosti esille omassa tutkimuksessaan luokanopettajien ajatuksia musiikin opetuksesta. Luokanopettajien mielestä musiikki oli yksi vaikeimpia aineita opettaa. Heidän mukaansa oppilaiden väliset erot ovat suuria ja opetettava aine vaatii paljon opettajalta. (Jaakkola 1998b, 129.) Luokanopettajien koulutusta ja osaamista tarkasteltaessa tulee kuitenkin muistaa, että luokanopettajien koulutukset ovat nykyään hyvin erilaisia eri yliopistojen välillä. Toiset yliopistot tarjoavat laajan monialaisten opintojen musiikin opetuksen ja tämän lisäksi mahdollisuuden musiikin perus- ja aineenopintoihin. Toisissa yliopistoissa musiikin määrä opetuksessa on hyvin pieni, eikä sivuainemahdollisuuksia välttämättä ole (ks. luku 5.1).

Opetussuunnitelman opettajat tuntevat melko hyvin. Heidän mielestään suomalainen kansanmusiikki on huomioitu opetussuunnitelmassa ainakin osin ja opetussuunnitelman koettiin olevan myös toteutettavissa. Opetussuunnitelmaan opettajat eivät tekisi suuria muutoksia, vaan tarkentaisivat suomalaisen kansanmusiikin asioita. Tässä kohdin eräs opettajista toteaa, etteivät muutokset opetussuunnitelmaan riitä, jos ne eivät muuta opettajien tekemää työtä. Jaakkolan tutkimuksessa opetussuunnitelman huomattiin olevan osalle opettajista ”välttämätön paha”. Opettajat tarttuivat opetussuunnitelmaan vasta, kun omat ideat ja ajatukset tuntien sisältöihin olivat lopussa. (Jaakkola 1998b, 127.) Tästä näkökulmasta katsoen muutokset opetussuunnitelmaan eivät auta. Sanojen lisääminen tai poistaminen ei tuo muutosta, jos kukaan ei tutustu muutoksiin.

Kaiken kaikkiaan tässä tutkimuksessa suomalaisen kansanmusiikin asema suomalaisessa perusopetuksessa on hyvä. Opettajat näkevät sen arvon ja haluavat välittää kulttuuriperintöämme edelleen oppilaille. Tuntimäärien vähyys, resurssit kouluissa sekä oppilasryhmien suuri koko rajoittavat opettajien työtä ja arjen osana onkin valintojen teko eri musiikin lajien välillä.

Koko tutkimusta tarkasteltaessa luotettavuuden kannalta voidaan todeta, että kaiken kaikkiaan tutkimus on suoritettu hyviä tutkimustapoja noudattaen, joita esiteltiin luvussa 7.

Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa sisäinen ja ulkoinen validius ovat arvioinnin kohteena. Sisäinen validius tarkoittaa tulosten totuusarvoa eli tulokset ovat seurausta tutkimuksen menettelytavoista. Ulkoisella validiudella tarkoitetaan tuloksien yleistettävyyttä ja siirrettävyyttä. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa reliabelius merkitsee

samana pysymistä: tulokset pysyisivät samana, mikäli tutkimus toistettaisiin samalle tutkimusryhmälle tai sitä vastaavalle. (Soininen 1995 121–122.) Tämän tutkimuksen kohdalla näitä seikkoja on pyritty pitämään yllä sekä tutkimuksen toteutuksen että aineiston analysoinnin vaiheissa. Sisäinen validius toteutuu tässä tutkimuksessa, mutta ulkoista validiutta ei tällä tutkimuksella ensisijaisesti tavoiteltu. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut löytää yleistettäviä näkemyksiä suomalaisen kansanmusiikin opetuksesta, vaan tarkastella sitä näiden 50 opettajan näkökulmasta. Tutkimuksen reliabeliutta ei tarkistettu, koska tutkimusta ei ollut mahdollista toistaa tai teettää toisella joukolla.

Edellä mainitut reliabelius ja validius luotettavuuden käsitteinä liitetään usein mittaamiseen. Nämä käsitteet eivät sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin suoraan. Reliabelius tarkoittaa toistettavuutta: samaa henkilöä tutkittaessa kahdella eri tutkimuskerralla saataisiin sama tulos. Määritelmä ei kuitenkaan sovellu tilanteisiin, joissa mitataan muuttuvia ominaisuuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185–186.) Tämänkin tutkimuksen kohdalla on todennäköistä, että opettajien käsitykset suomalaisen kansanmusiikin opettamisesta muuttuvat työuran aikana.

Laadullisessa tutkimuksessa reliabeliuden käsite liittyy lähinnä tutkijan toimintaan tutkittavien vastausten sijasta. Huomio kiinnittyy tutkijan tekemän analyysin luotettavuuteen. Tulosten luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa voi lisätä triangulaatiolla, eli yhdellä menetelmällä saatuja tuloksia vertaillaan muiden lähteiden tai muilla tutkimusmenetelmillä saatuihin tietoihin. Myös tutkijan tulkintojen ja tutkittavien tulkintojen välistä vastaavuutta voidaan pitää luotettavuuden mittarina laadullisessa tutkimuksessa. Tulkintojen vastaavuutta voidaan parantaa antamalla tutkittavien itsensä tutustua tutkijan tekemiin tulkintoihin. Tutkijan tulisikin aina kertoa, miten on tulokseen päätyttyä ja miten muut vaihtoehtoiset tulkinnat on suljettu pois. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 188–189.)

Soininen (1995) ehdottaa laadullisen tutkimuksen kohdalla luotettavuuden käsitteen korvaamista käsitteellä uskottavuus, joka koostuu neljästä osasta: totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalisuus. Näitä osia selvittävät vastaavuuden, siirrettävyyden, luotettavuuden ja vahvistettavuuden käsitteet. Vastaavuudella tarkoitetaan tutkijan rakentamien tutkittavien todellisuuksien ja alkuperäisten tutkittavien todellisuuksien vastaavuutta. Siirrettävyydessä kysymys on ympäristöstä: tulosten

siirrettävyys toiseen tilanteeseen riippuu tutkitun ja uuden tilanteen samanlaisuudesta. Luotettavuuden osoittamiseksi tutkijan on hyvä arvioida koko tutkimus. Luotettavuuden käsite on lähellä reliäabeliutta, mutta Soininen käsittelee reliäabeliuden käsitettä hyvin samalla tavoin kuin edellä Hirsjärvi & Hurme. Vahvistettavuuden käsitteellä Soininen tarkoittaa erilaisin menetelmin tutkimuksen totuusarvon ja sovellettavuuden varmistumisesta. (Soininen 1995, 123–124.)

Eskola & Suoranta (2001) käyttävät laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa termejä uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Näistä uskottavuus ja siirrettävyys vastaavat Soinisen määrittelemiä vastaavuutta ja siirrettävyyttä. Tutkimuksen varmuutta voidaan lisätä huomioimalla tutkijan mahdolliset ennako-odotukset. Vahvistuvuus on jälleen hyvin samoin määritelty kuin Soinisen vahvistettavuus. Eskolan ja Suorannan mukaan vahvistuvuudella tarkoitetaan tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen muista tutkimuksista saamaa tukea. (Eskola & Suoranta 2001, 211–212.)

Toinen tärkeä käsite kvalitatiivisen tutkimuksen kohdalla on objektiivisuus. Objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija ei anna omien uskomustensa, arvostustensa tai asenteidensa sekoittua tutkimuskohteeseen. Objektiivisuutta tavoitellaan subjektiivisuuden tunnistamisen kautta. Samalla se tarkoittaa myös omien ennakkokäsitysten tiedostamista. (Lehikoinen 2002, 57–58.) Voidaan kuitenkin kyseenalaistaa, poistaako subjektiivisuuden tiedostaminen omien uskomusten tai ennako-oletusten vaikuttamisen tutkimuksen tuloksiin. Objektiivisuus pyrittiin pitämään myös tämän tutkimuksen aineistoa analysoidessa mielessä.

On muutamia seikkoja, jotka saattavat alentaa tämän tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa opettajien kanssa ei päästy henkilökohtaiseen kontaktiin. Näin mahdolliset tulkinta- ja ymmärrysvirheet ovat jääneet selvittämättä. Opettajat ovat tulkinneet tutkimuslomakkeen kysymykset omalla tavallaan ja vastaavasti analyysivaiheessa opettajien vastaukset on tulkittu tutkijan näkökulmasta. Joitakin asioita ei ehkä ole ymmärretty samoin. Tutkimuslomakkeessa itsessään oli muutamia monitulkintaisia kysymyksiä. Opettajien musiikkimakua selvittäneissä kysymyksissä (esimerkiksi kysymys 13) musiikinlajeja oli lueteltu etukäteen. Nämä musiikinlajit ovat kuitenkin määriteltävissä eri tavoin ja tietty artisti tai musiikkikappale voidaan luokitella eri luokkaan riippuen siitä

kuka luokittelee ja mistä näkökulmasta. Näin ollen opettajien musiikkimakua ei voi ajatella absoluuttisena tuloksena, vaan enemmänkin suuntaa antavana.

Toinen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava asia on opettajien vastausten rehellisyys. Ovatko opettajat todella vastanneet kuten ovat asioista ajatelleet, vai ovatko he halunneet miellyttää tutkijaa tai luoda itsestään paremman kuvan? Tätä asiaa on mahdotonta selvittää, ja tuskin lopullista totuutta asiasta saisi selville edes haastattelujen avulla. Opettajat ovat voineet myös keskustella tutkimuksesta keskenään, ja työstää ajatuksiaan keskusteluissa. Tämä on ollut mahdollista, sillä jokaisesta kunnasta 4 koulua sai sähköpostilla tutkimuskutsun ja saman kunnan opettajat ovat saattaneet osallistua tutkimukseen. Keskusteluista johtuen opettajien vastaukset ovat ehkä muokkautuneet työkaverin näkemysten mukaisiksi tai jopa täysin vastakkaisiksi, vaikka ne eivät olisi tällaisia olleetkaan ennen tutkimukseen vastaamista.

Tutkimusjoukon valinta on myös voinut ohjata tutkimuksen tuloksia. Kaikkien opettajien taustoja ei tarkastettu ennen tutkimuskutsun lähettämistä, ja jokaiseen kuntaan lähetettiin kutsu neljään eri kouluun. Näistä kouluista ja opettajista on tutkimukseen mukaan voinut valikoitua kansanmusiikkiorientoituneimmat, ja kansanmusiikista vähemmän kiinnostuneet ovat voineet jättää tutkimuksen väliin. Näin tutkimustuloksissa on esillä kansanmusiikista kiinnostuneiden opettajien mielipiteet, mutta kansanmusiikkia vähän tai ei ollenkaan opetuksessaan käyttävien opettajien ajatukset jäivät tutkimuksen ulkopuolelle.

Tulosten analyysi pyrittiin suorittamaan huolellisesti. Analyysia tehtiin useammassa vaiheessa, jolloin mahdolliset luokitteluvirheet olisivat selvinneet ja ne voitaisiin korjata. Tutkimuksen aineiston analyysin teki kuitenkin vain yksi ihminen, eikä toista tutkijaa ollut mahdollista käyttää. Näin ollen analyysin tarkastelu on ollut yhden ihmisen huomiokyvyn varassa ja mahdollisia virheluokitteluja on voinut jäädä aineistoon.

Analyysivaiheessa tuli esille myös käsitteiden määrittelyn vaikeus. Opettajia pyydettiin arvioimaan paljonko oppilaat tietävät suomalaisesta kansanmusiikista. Tiedolle ei kuitenkaan ollut mitään yksiselitteistä määrittelyä, vaan jokainen opettaja, ja myös tutkija, määrittelivät itse itselleen tiedon määrän. Tämä näkyy varmasti myös analyysissa, koska opettajien vastauksista ei voi päätellä kuinka paljon tietoa on esimerkiksi jonkin verran.

Tämän vuoksi samoja sanamuotoja käyttäneet opettajat luokiteltiin samaan luokkaan, vaikka tosi asiassa heidän käsityksensä oppilaiden tiedon määrästä voi erota suuresti.

Tutkimustuloksista syntyi useita uusia kysymyksiä. Osa tutkimukseen osallistuvista opettajista kaipasi opetussuunnitelmasta kertoessaan selkeää didaktista ohjeistoa ja opetusmateriaalia kansanmusiikin tiimoilta. Tällaiselle kehitystyölle saattaisi olla tarvetta kouluissa laajemminkin. Toisaalta olisi mielenkiintoista kehittää opettajille täydennyskoulutuskursseja suomalaisen kansanmusiikin eri osa-alueista.

Opettajien tukeutuminen oppikirjoihin tuli esille tutkimuksen tuloksissa. Jatkotutkimukselle aihetta antavat myös oppikirjat ja niiden tekijät. Tutkimuksen kautta olisi hyvä selvittää, millä perusteilla oppikirjojen tekijät valitsevat musiikkimateriaalia ja erityisesti suomalaista kansanmusiikkia oppikirjoihinsa. Kekkosen (1991) tekemä tutkimus oppikirjojen kansanmusiikkimateriaalista (ks.luku 4.3) kaipaa päivitystä. Mikä on tilanne nykyään? Onko kansanmusiikin asemassa eroja ala- ja yläkoulun välillä?

Mielenkiintoista olisi myös selvittää, millaista koulujen musiikintunneilla tänä päivänä on, ja miten suomalainen kansanmusiikki on esillä siellä. Tässä tutkimuksessa pääpaino on ollut opettajien näkemyksillä ja kokemuksilla, jotka voivat poiketa siitä, miten esimerkiksi oppilaat kokevat oppitunnit. Oppilaiden asenteita tutkin aikaisemmassa pro gradu-työssäni, mutta nämäkään tulokset eivät kerro koulun arjesta, vaan oppilaiden sen hetkisistä ajatuksista ja mielipiteistä. Observoinnilla, toiminta- tai tapaustutkimuksella voisi selvittää suomalaisen kansanmusiikin todellisen tilan suomalaisissa peruskouluissa.

Myös opettajankoulutuksen kehittämisessä olisi tarvetta tutkimukselle. Opiskelijoiden omien harrastus- ja osaamistaustojen parempi hyödyntäminen jo opiskeluaikana voisi auttaa opintojen suunnittelua opettajankoulutuslaitoksissa. Toisaalta myös opettajankoulutuslaitosten resurssien selvittämisen kautta olisi mahdollista selvittää, miten musiikinopetusta voisi ja tulisi kehittää opettajankoulutuslaitoksissa. Ehkä opettajankoulutuslaitosten tulevaisuuden erikoistuminen tietynlaisten luokanopettajien kouluttajina olisi yksi vaikuttava tekijä siihen, millainen musiikin, ja suomalaisen kansanmusiikin asema on tulevaisuudessa.

LÄHTEET

Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Tammerpaino.

Ahonen, K. 2009. Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa T.Kotilainen, M.Manner, J.Pietinen & R.Tikkanen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä, 215–223.

Ala-Könni E. 1977a. Kansanmusiikkimme soittimet teoksessa A. Sonninen, E. Polas, P. Kiiski & U. Jokinen. Kansanmusiikki 2 soitinsävelmiä. Vantaa: Kunnallispaino, 9–21.

Ala-Könni E. 1977b. Suomen kansanmusiikki teoksessa A. Sonninen, E. Polas, P. Kiiski & U. Jokinen. Kansanmusiikki 1 laulusävelmiä. Vantaa: Kunnallispaino, 9–20.

Ala-Könni, E. 1986. Suomen kansanmusiikki. Tutkielmia neljältä vuosikymmeneltä. Kansanmusiikki-instituutin julkaisuja 20. Alajärvi: Kauhavan sanomalehti Oy.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2.painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino oy.

Alasuutari, P. 2009. Snobismista kaikkiruokaisuuteen: musiikkimaku ja koulutustaso. Teoksessa Liikkanen, M. (toim.) Suomalainen vapaa-aika. Arjen ilot ja valinnat. Helsinki: Hakapaino, 81–100.

Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Anttila, M. & Juvonen, A. 2003. Suomen ja Viron musiikkikasvatuksen koulutusta käsittelevä tutkimus. Teoksessa Anttila, M. & Juvonen, A. (toim.) Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 10–23.

Anttila, M. 2006. Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa Anttila, M. & Juvonen A. Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 15–163.

Asplund, A. 1981. Kalevalaiset laulut. Teoksessa A. Asplund & M. Hako (toim.) Kansanmusiikki. Suomalaisen kirjallisuuden Seuran toimituksia 366. Vaasa: Vaasa Oy, 18–43.

Asplund, A. 1981c. Riimilliset kansanlaulut. Teoksessa Asplund & M. Hako (toim.) Kansanmusiikki. Suomalaisen kirjallisuuden Seuran toimituksia 366. Vaasa: Vaasa Oy, 64–124.

Blacking, J. 1973. How Musical is Man? Seattle/London: University of Washington Press.

Blacking, J. 1981. Making artistic popular music: the goal of true folk. Teoksessa Middleton, R. & Horn, D. (toim.) Popular Music 1. Folk or Popular? Distinctions, Influences, Continuities. Cambridge: Cambridge University Press, 9–14.

Bourdieu, P. 1984. Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.

Brooks, W. 1982. On being tasteless. Teoksessa Middleton, R. & Horn, D. (toim.) Popular Music 2. Theory and Method. Cambridge: Cambridge University Press, 9–18.

Choksy, L. 1988. The Kodály-Method. Second edition. New Jersey: Prentice Hall.

Cohen, L. & Manion, L. 1994. Research methods in education. Fourth edition. London: Routledge.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 133–157.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Eynon, R., Fry, J. & Schroeder, R. 2008. The Ethics of Internet Research. Teoksessa Fielding, N., Lee, M. R. & Blank, G. (toim.) The Sage Handbook of Online Research Methods. Great Britain, Wiltshire: The Cromwell Press, 23–41.

Gans, H. 1967. Popular Culture in America: Social Problem in a Mass Society or Social Asset in a Pluralist Society? Teoksessa Becker, H.S. (toim.) Social Problems: A Modern Approach. Second edition. New York/London/Sydney: John Wiley & Sons, Inc, 549–620.

Gronow, P. 1981. Suomalainen kansanmusiikki osana maailman musiikkia. Teoksessa A. Asplund & M. Hako (toim.) Kansanmusiikki. Suomalaisen kirjallisuuden Seuran toimituksia 366. Vaasa: Vaasa Oy, 9–17.

Hakala, J. T., 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 10–23.

Heiniö, M. 1987. Taide- ja populaarimusiikki teoksessa Kurkela, V. & Pekkilä, E. (toim.) Etnomusikologian vuosikirja 1986. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura, 187–198.

Herndon, M. & McLeod, N. 1981. Music as culture. Second edition. Darby: Norwood Editions.

Hilander, J. & Saari, J. 1983. Suomalaisen kansanmusiikin opetus peruskoulun yläasteella. Purppuritanssi kansanmusiikin opetusjakson osana. Tutkielma musiikin kandidaatin tutkintoa varten, kevät 1983. Sibelius-Akatemia/Musiikkikasvatuksen osasto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hoffer, C. R. & Hoffer, M.L. 1982. Teaching music in the elementary classroom. New York: Harcourt Brace.

Hyvönen, L. 2006. Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) 2006. Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro. 39. Helsinki: Yliopistopaino, 46–59.

Hyvönen, L. 2009. Musiikkia Oulusta. Teoksessa T.Kotilainen, M.Manner, J.Pietinen & R.Tikkanen (toim.) 2009. Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä. 199–207

Hämäläinen, K., Kosonen, E. & Louhivuori, J. (2003). Musiikinopetusta Seminaarinmäellä - Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa Anttila, M. & Juvonen, A. (toim.) Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press Oy, 34–42.

Itäpelto, A. 1999. Omasta päästä. Kokemuksia kansanmusiikin alkuopetuksesta. Helsinki: Kyriiri Oy.

Jaakkola, E. 1998a. Näkökulmia peruskoulun musiikkikasvatuksen laadun arviointiin. Teoksessa E.Korkeakoski (toim.) Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus. Virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin. Opetushallitus, arviointi 1/1998. Helsinki: Yliopistopaino, 78–84.

Jaakkola, E. 1998b. Musiikin opetuksen tuloksellisuus peruskoulussa. Tapaustutkimus neljän ala-asteen ja kahden yläasteen musiikkikasvatuksesta. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997–1998. Opetushallitus, arviointi 3/98, 100–140.

Joensuun yliopisto 2008. Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuun kampus. Opinto-opas 2008-2009. Joensuu: Yliopistopaino.

Joensuun yliopisto 2009. Kasvatustieteiden tiedekunta. Savonlinnan kampus. Opinto-opas 2009-2010. Joensuu: Yliopistopaino.

Juntunen, M-L. 2009. Musiikin didaktiikka opettajankoulutuksessa. Teoksessa T.Kotilainen, M.Manner, J.Pietinen & R.Tikkanen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä, 208–214.

Juvonen, A. 2000. ...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja – kampa... Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. Jyväskylä studies in the arts 70. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Juvonen, A. 2006. Problems in Finnish Music Education – The teacher's point of view. Teoksessa Juvonen, A. & Anttila, M. (toim.) Challenges and visions in school music education: focusing on Finnish, Estonian, Latvian and Lithuanian music education realities. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 100. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 77–101.

Jyrhämä, R. 2004. Sisällön erittelyn mahdollisuuksia. Taulukkolaskentaohjelma analysoinnin apuna. Teoksessa P.Kansanen & K. Uusikylä (toim.) 2004. Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 223–237.

Jyväskylän yliopisto 2007. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2007–2009. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Kajaanin yliopistokeskus 2008. KYKOPAS. Kajaani: Kajaanin kirjapaino Oy.

Kalevala-seura 1968. Suomalainen kansanlaulu. Helsinki: Helsingin Liikekirjapaino Oy.

Kansanmusiikin keskusliitto ry. 1991. Kansanmusiikki 2000. Suomalaisen kansanmusiikkitoiminnan tavoiteohjelma. Hämeenkyrö: Hämeenkyrön Kirjapaino Veljekset Eloranta.

Karttunen, S. 1992. Musiikki kulttuurisessa tietoisuudessa. Kulttuuriset musiikkiskeemat musiikkikirjastonhoitajien puheessa. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja, julkaisu 35. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, offset.

- Kauppinen, E. 2009. Musiikki ja oppiminen koulutusta ohjaavissa asiakirjoissa. Teoksessa T.Kotilainen, M.Manner, J.Pietinen & R.Tikkanen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä, 50–58
- Kekkonen, R. 1991. Kansanmusiikki peruskoulun musiikin oppikirjoissa 1970–1985. Tutkielma musiikin kandidaatin tutkintoa varten, syksy 1991. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto/kansanmusiikki.
- Koiranen, A., Leisiö, T. & Saha, H. 2003. Kansanmusiikin tutkimus Suomessa. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.) Johdatus musiikintutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkitieteellinen seura, 113–130.
- Kouluhallitus, 1987. Peruskoulun opetuksen opas: musiikki. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kukkonen, P. 1997. Ilon ja surun sointu – folkloresta poplorean. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuula, A. 2006a. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kuula, A. 2006b. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Hallamaa, J. Launis, V. Lötjönen, S. & Sorvali, S. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino Oy, 124–140.
- Laaksonen, M. 2009. Omasta päästä soittaminen kansanmusiikin opetuksessa. Pro Gradu-tutkielma. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto.
- Laaksovirta, T.H. 1988. Tutkimuksen lukeminen ja tekeminen. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lahtinen, M. 1981. Näkökulmia saamelaiden musiikkiin Suomessa. Teoksessa P. Donner, V. Kurkela & M. Lahtinen (toim.) Suomen etnisten vähemmistöjen musiikki. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 9–18.

Laitinen H. 1981. Saamelaisten musiikki. Teoksessa A. Asplund & M. Hako (toim.) Kansanmusiikki. Suomalaisen kirjallisuuden Seuran toimituksia 366. Vaasa: Vaasa Oy, 179–198.

Laitinen, H. 2003a. Kansanmusiikkia ensi vuosituhannella?! Muutamia mahdollisia näkökulmia. teoksessa H. Tolvanen & R-L. Joutsenlahti (toim). Iski sieluihin salama. Kirjoituksia musiikista. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 942. Helsinki: Hakapaino Oy, 341–349.

Laitinen, H. 2003b. Onko kansanmusiikilla tulevaisuutta? teoksessa H. Tolvanen & R-L. Joutsenlahti. Iski sieluihin salama. Kirjoituksia musiikista. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 942. Helsinki: Hakapaino Oy, 11–14.

Lapin yliopisto 2007. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2006–2008. Rovaniemi: Lapin yliopiston yliopistopaino.

LeCompte, M.D. & Preissle, J. 1993. Ethnography and Qualitive Design in Educational Research. Second edition. San Diego, California: Academic Press Inc.

Lehikoinen, A. 2002. Laadullinen tutkimuspraktikum ainepedagogisissa opinnoissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita N:o 31. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Leisiö, T. 1990. Musiikkikasvatuksen inhimilliset kehykset. Teoksessa Saastamoinen, I. Keiteleen oudompi nuottikirja. Johdatus luovaan musiikinopetukseen. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos. Sävelmiä ja tekstejä 4. Tampere: Jäljennepalvelu., 1–22.

Leisiö, T. 2005. The runo code. The Finnish epic folk song traditions in Finland. Teoksessa J. Jaakkola & A.Toivonen (toim.) Inspired by tradition. Kalevala poetry in Finnish music. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 41–55.

Liikkanen, M. 2009. Suomalaisen makukulttuurin erityispiirteitä. Teoksessa Liikkanen, M. (toim.) Suomalainen vapaa-aika. Arjen ilot ja valinnat. Helsinki: Hakapaino, 161–200.

- Lindblom, L. 1991. Suomalaisen kansanmusiikin opetus lukiossa. Tutkielma musiikin kandidaatin tutkintoa varten, syksy 1991. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto/kansanmusiikki.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Lindström, A. 2007. Onko kansanmusiikki nuorten juttu? – Tutkimus perusopetuksen 9.-luokkalaisten suhteesta suomalaiseen kansanmusiikkiin. Pro gradu-tutkielma. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos / Kasvatustieteiden laitos.
- Louhivuori, J. 2009. Musiikin opettajankoulutus Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa T.Kotilainen, M.Manner, J.Pietinen & R.Tikkanen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä. 195–198
- Maans, M. 1998. Folkmusikworkshop i Överesse skola. Rapport över pedagogiskt projektarbete. Sibelius-Akademin avdelning för folkmusik.
- Malinen, P.1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Metsämuuronen, M. 2006a. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 79–148.
- Metsämuuronen, M. 2006b. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 16–78.
- Mills, J. 2005. Music in the School. Great Britain: Biddles Ltd., King's Lynn, Norfolk.

Mäkelä, K. 1995. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 42–61.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Nenola-Kallio, A. 1981. Itämerensuomalaiset itkuvirret. Teoksessa A. Asplund & M. Hako (toim.) Kansanmusiikki. Suomalaisen kirjallisuuden Seuran toimituksia 366. Vaasa: Vaasa Oy, 44–52.

Oulun yliopisto 2008. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto-opas. Oulu: Rannikon Laatupaino.

Partanen, P. 2009. Suomalainen kansakoulunopettaja musiikkikasvattajana. Musiikkikasvatus-lehti 2009, Vol 12, 1, 60–68.

Pekkilä, E. (toim.) 1990. Hiljainen haltioituminen. A.O. Väisäsen tutkielmia kansanmusiikista. Suomalaisen kirjallisuuden Seuran Toimituksia 527. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Peterson, A.P. & Simkus, A. 1992. How Musical Tastes Mark Occupational Status Groups. Teoksessa Lamont, M. & Fournier, M. (toim.) Cultivating differences: symbolic boundaries and the making of inequality. Chigago: The University of Chigago Press, 152–186.

Puurula, A. 1998. Taidekasvatus luokanopettajan koulutusohjelmassa: uudelleenarvioinnin aika näkyvässä. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus. Virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin. Opetushallitus, arviointi 1/1998. Helsinki: Yliopistopaino, 7–16.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J & Soini T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9., uudistettu painos. Juva: WS Bookwell Oy.

Regelski, T.A. 1975. Principles and problems of music education. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.

Reimer, B. A philosophy of music education. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.

Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. *Jyväskylä studies in the arts* 37. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja Sisäsuomi Oy.

Ruismäki, H. & Väkevä, L. 2003. Kymmenen vuotta musiikinopettajakoulutusta Oulun yliopistossa. Teoksessa Anttila, M. & Juvonen, A. (toim.) Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 43–55.

Saastamoinen, I. 1990. Keiteleen oudompi nuottikirja. Johdatus luovaa musiikinopetukseen. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos: Sävelmiä ja tekstejä 4. Tampere: Jäljennepalvelu.

Salminen, K. 1990a. Musiikkimakujen muotoutuminen. Musiikkikulttuuriin soziaalistuminen ja enkultuuraation ongelmat. *Sarja B* 6/1989. Helsinki: Hakapaino Oy.

Salminen, K. 1990b. Nuorten musiikkimaku keväällä 1990. *Sarja B* 6/1990. Helsinki: Hakapaino 1990.

Salminen, K. 1991. Musiikin kokemisen eri sukupolvet. 20-75-vuotiaiden musiikkimaku. *Tutkimusraportti* 6/1991. Helsinki: Hakapaino Oy.

Salonen, T.K. 1990. Konserttimusiikin yleisö makujen kentällä. Jyväskylän yliopisto: Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja. Julkaisu 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, offset.

Sambell, K. & McDowell, L. 1998. The Construction and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education* vol. 23 no:4 1998, 391–402.

Saunio, I. 1987. Kansanmusiikki ja populaarimusiikki – saman mitalin kaksi puolta? Teoksessa Saunio, I. (toim.) *Kansanmusiikista populaarimusiikiksi. Aineistoa kansanmusiikin teemavuoden seminaarista 14 – 15.2.1987.* Keski-Pohjanmaan kirjapaino, 48–58.

Sibelius-Akatemia 2008. *Opinto-opas 2008-2009, opetussuunnitelmat.* Helsinki: Hakapaino Oy.

Sintonen, S. 2003. Yhteisöllisyyttä ja tulevaisuutta rakentamassa – näkökulmia Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolta. Teoksessa Anttila, M. & Juvonen, A. (toim.) *Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta, osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa.* Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 24–33.

Soininen, M. 1995. *Tieteellisen tutkimuksen perusteet.* Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43. Turku: Painosalama Oy.

Soininen, M. 1997. *Kasvatustieteellisen evaluaation perusteet. Kolmas, uudistettu painos.* Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:56. Turku: Painosalama Oy.

Sonninen, A., Polas, E., Kiiski, P. & Jokinen, U. 1977. *Kansanmusiikki 2 soitinsävelmiä.* Vantaa: Kunnallispaino.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos.* Rauma: Kirjapaino West Point Oy.

Söderholm, S. 1995. Musiikkimaun luonteesta. Teoksessa Koistinen, T. , Sevänen, E. & Turunen, R. (toim.) *Musta lamma.* Kirjoituksia populaari- ja massakulttuurista. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy, 166–175.

- Talja, S. 1998. Musiikki, kulttuuri, kirjasto. Diskurssien analyysi. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Tenhunen, A-L. 1996. Kanteleet kaapeista. Opas peruskoulujen, kerhojen ja esiopetuksen käyttöön. Helsinki: Helsingin Yrityspaino Oy.
- Toivonen, T. 1999. Empiirinen sosiaalitutkimus. Filosofia ja metodologia. Porvoo : WSOY – Kirjapainoyksikkö.
- Tikkanen, R. & Väkevä, L. 2009. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. Teoksessa T.Kotilainen, M.Manner, J.Pietinen & R.Tikkanen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä, 184–194
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 1.-4.painos.
- Turun yliopisto 2007. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Opinto-opas 2007–2009. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Uusitalo, H. 1995 Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Toinen painos. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 100–112.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 113. Väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta/Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Wren, J. 1999. School culture: Exploring the hidden curriculum. Adolescence Vol. 34 1999, 593–596.

Willis, P.E. 1984. Symboli ja käytäntö. Popmusiikin yhteiskunnallisesta merkityksestä. Teoksessa Alasuutari, P.(toim.) Keskustelua laadullisesta sosiaalitutkimuksesta. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Tampereen yliopisto, sarja C28/1984. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu, 137–160.

WWW-LÄHTEET

Helsingin yliopisto 2009. Weboodi.

<https://oodi-www.it.helsinki.fi/hy/frame.jsp?Kieli=1> (luettu 9.7.2009)

Jyväskylän yliopisto 2009. Musiikin laitos, opetussuunnitelmat.

<http://www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki/opiskelu/opetussuunnitelmat> (luettu 9.7.2009)

Kalevalan runomitta. Kalevalan kulttuurihistorian www-sivut.

<http://www.kalevalaseura.fi/kaku/index.php> (luettu 8.4.2010)

Kalevalaisen runokielen seura 2010.

http://www.karuse.info/index.php?option=com_content&view=article&id=578&Itemid=52
(luettu 22.1.2010)

Kaustinen Folk Music Festival. 2009. <http://www.kaustinen.net/> (luettu 13.6.2009)

Kihaus Folk. 2010. <http://www.kihaus.fi/> (luettu 22.2.2010)

Mahti ry. 2010. <http://www.mahtiry.com/2010/> (luettu 22.2.2010)

Opetushallitus 2001. Perusopetuksen tuntijako.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yleissivistaevae_koulutus/perusopetus/perusopetus/tuntijakotaulukko/tuntijako20122001.pdf (luettu 8.4.2010)

Opetushallitus 2010. Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistaminen.

http://www.oph.fi/hankkeet/perusopetuksen_yleisten_tavoitteiden_ja_tuntijaon_uudistaminen (luettu 8.4.2010)

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
(luettu 16.1.2010)

Sottiisi.net. 2010. <http://www.sottiisi.net/www/> (luettu 22.2.2010)

Tampereen yliopisto 2009.

<https://www10.uta.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?id=781&lang=fi&rid=1327> (luettu
9.7.2009)

Yleisradio. 2009. Etno is happening. <http://teema.yle.fi/ohjelmat/juttuarkisto/etno-is-happening> (luettu 1.2.2010)

Yleisradio 2009. Musiikin muisti – kansansoitinvideoita.

<http://teema.yle.fi/ohjelmat/juttuarkisto/musiikin-muisti-kansansoitinvideoita> (luettu
9.2.2010)

JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET:

Perkiö, S. 2010. Informanttihaastattelu suomalaisen kansanmusiikin opetuksesta ja työtavoista. 27.1.2010.

Tikkanen, R. 2010. Informanttihaastattelu suomalaisen kansanmusiikin opetuksesta ja työtavoista. 25.1.2010

Liitteet

1. Sukupuoli (rastita) Mies Nainen

2. Oletko (rastita)

a. musiikkia opettava luokanopettaja

b. musiikin aineenopettaja

c. jokin muu, mikä _____

* Missä maakunnassa opetat? (vetovalikko)

3. Kuinka kauan olet opettanut musiikkia koulussa? (rastita)

alle vuoden 1-3 vuotta 4-6 vuotta 7-9 vuotta 10-12 vuotta 13-15 vuotta yli 15 vuotta

4. Mikä on koulutustaustasi opettajantyöhön liittyen? Missä olet opiskellut (korkeakoululista)? Mainitse myös käymäsi kurssit, jos ne ovat olennaisesti vaikuttaneet osaamisesi työssä.

5. Millainen on musiikillinen taustasi? Miten musiikki on kuulunut ja kuuluu edelleen harrastuksiisi ja elämääsi?

6. Arvioi kuinka monta oppituntia käytät tavalla tai toisella suomalaisen kansanmusiikkiin lukuvuoden aikana opetustyössäsi. Jos tuntimäärät vaihtelevat luokka-asteittain, ilmoita tunnit yhden luokka-asteen mukaan ja kerro lisätietokenttään, miten tuntimäärät vaihtelevat.

0h 1-3h 4-6h 7-9h yli 10 h

Lisätietoja:

7. Mitä suomalaisen kansanmusiikin osa-alueita olet tuonut oppitunneilla esille? Mikä osa-alue on ollut enemmän esillä, mikä vähemmän?

8. Millä eri keinoilla olet opettanut suomalaista kansanmusiikkia? Voit valita useampia.

Kuuntelu

Soittaminen

Improvisointi

Laulaminen

Tanssiminen

Video/kuva

Kirjallisuus/lukeminen

Vierailijat

Muu, mikä?

9. Miten koet oppilaiden suhtautuvan suomalaisen kansanmusiikkiin ja sen opetukseen? Kiinnostaako se heitä, millä tavoin oppilaat ovat mukana kyseisillä tunneilla?

10. Mitä oppilaat mielestäsi tietävät suomalaisesta kansanmusiikista?

11. Kuvaile itseäsi suomalaisen kansanmusiikin opettajana musiikintunneilla.

12. Koetko suomalaisen kansanmusiikin opetuksen olevan ”omaa alaasi”?

13. Mitä musiikinlajeja kuuntelet? Voit valita alla olevista vaihtoehdoista ja/tai nimetä omia.

LIITE 1 (2/3)

Pop	Rock	Kantri	Klassinen
Etno	Heavy	Iskelmä	Jazz
Soul	R&B	HipHop	Rap
Jokin muu, mikä?			

14. Mitä musiikinlajeja soitat tai laulat itse? Voit valita alla olevista vaihtoehdoista ja/tai nimetä omia.

Pop	Rock	Kantri	Klassinen
Etno	Heavy	Iskelmä	Jazz
Soul	R&B	HipHop	Rap
Jokin muu, mikä?			

15. Onko edellä valituista musiikinlajeista yksi tai useampi musiikinlaji muita merkityksellisempää/tärkeämpää? Jos niin miksi?

16. Mitä musiikinlajeja et itse harrasta kuuntelemalla, soittamalla, laulamalla tai muulla tavalla? Voit valita alla olevista vaihtoehdoista ja/tai nimetä omia.

Pop	Rock	Kantri	Klassinen
Etno	Heavy	Iskelmä	Jazz
Soul	R&B	HipHop	Rap
Jokin muu, mikä?			

17. Musiikintunteja on rajallinen määrä, ja musiikkia valtavasti. Jos sinun pitäisi valita, mitä musiikinlajeja ottaisit musiikintunneilla esille, mitä taas pakon edessä jättäisit vähemmälle tai kokonaan pois? Perustele vastauksesi.

18. Arvioi, miten paljon omat musiikkimieltymyksesi ohjaavat kappalevalintojasi musiikintunneille. Perustele valintasi.

*Ei yhtään *Hieman *Jonkin verran *Melko paljon *Paljon *En osaa sanoa

Perustelut:

19. Miten koulutuksesi on tukenut suomalaisen kansanmusiikin opetusta työssäsi? Millaisia työkaluja sait sen opettamiseen koulutuksesta?

20. Onko harrastuksistasi ollut tukea suomalaisen kansanmusiikin opettamisessa? Jos, niin minkälaista?

21. Kuinka tärkeäksi koet suomalaisen kansanmusiikin opetuksen ala- ja yläkoulun musiikin opetuksessa? Ympyröi ja perustele.

*Ei lainkaan tärkeä *hieman tärkeä *Jonkin verran tärkeää *melko tärkeää *hyvin tärkeää

*en osaa sanoa

Perustelut:

LIITE 1 (3/3)

22. Kuinka paljon kyselet oppilailta toiveita kappalevalinnoissa, musiikkityyleissä?
Perustele.

*En yhtään *harvoin *joskus *melko usein *usein * lähes aina *en osaa sanoa

Perustelut:

23. Mikä on mielestäsi koulun musiikin opetuksen tehtävä musiikinlajien esilletuomisessa?
Millä perusteella musiikkia tulisi tunneilla käydä läpi? Onko tärkeämpää tuoda esille
oppilaiden lähellä olevaa musiikkia, heille tuntematonta musiikkia vai kaikkea
mahdollista?

24. Keskitytään hetkeksi vielä opetussuunnitelmaan.

a. Tiedätkö, mitä valtakunnallisessa ja/tai koulukohtaisessa
opetussuunnitelmassa kerrotaan musiikin opetuksen kohdalla?

Kyllä En
Jos vastasit kyllä niin,

b. Miten suomalainen kansanmusiikki on mielestäsi huomioitu OPS:ssa?
(valtakunnallisessa ja/tai koulukohtaisessa)

c. Onko opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt mielestäsi mahdollista
toteuttaa koulun musiikin opetuksessa? Perustele.

d. Pitäisikö opetussuunnitelman sisältöihin tehdä muutoksia suomalaisen
kansanmusiikin kohdalla? Millaisia muutoksia ne olisivat? Perustele.

KIITOS VASTAUKSISTASI JA ILOISTA KEVÄTTÄ.

Hyvä musiikkia opettava luokanopettaja tai aineenopettaja,

olen Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelija, ja teen pro gradu-työtäni suomalaisen kansanmusiikin opetuksesta perusopetuksen ja lukion musiikintunneilla. Jotta saan tutkimusmateriaalin kasaan, tarvitsen juuri sinun apuasi. Tutkimus tehdään kyselynä, johon voit vastata internetin kautta, haastatteluja tai lisäkyselyjä ei tehdä.

Kenenkään vastaajan henkilöllisyys tai muut tunnistetiedot eivät tule esille itse pro gradu-työssä, jokainen tutkimukseen vastannut numeroidaan juoksevilla numeroinnilla ja tätä tunnistetta käytetään koko tutkimuksen tulosten esittelyn ajan. Myöskään paikkakunnat tai koulut eivät tule missään vaiheessa esille.

Toivon, että vastaat kyselyyn viikon kuluessa. Mikäli et halua osallistua tutkimukseen, ilmoitathan siitä minulle mahdollisimman pian sähköpostitse, jotta voin hakea tutkimusjoukkooni lisää vastaajia.

Kyselyyn pääset oheisesta linkistä.

<http://www.webropol.com/P.aspx?id=324002&cid=42353151>

Kiitos jo etukäteen ja iloista kevättä!

Terveisin Anu Lindström

anu.lindstrom@siba.fi

0500 804 144

LIITE 3

Hyvä rehtori tai koulunjohtaja,

olen Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen opiskelija, ja teen pro gradu-työtäni musiikinopetuksesta ja kansanmusiikin osuudesta opetuksessa. Tutkimukseeni tarvitsen koulujen, ja erityisesti musiikkia opettavien luokanopettajien sekä musiikin aineenopettajien apua. Välittäisittekö tämän tutkimuskutsun koulunne musiikkia opettaville opettajille.

Keväisin terveisin

Anu Lindström
anu.lindstrom@siba.fi
0500 804 144