

”Musiikissa on huutava pula oppimateriaalista!”

**Kyselytutkimus musiikin oppimateriaalien
laadusta ja saatavuudesta**

Tutkielma (Maisteri)
23.10.2023
Sirja Kylmälä
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Sibelius-Akatemia
Taideyliopisto

Tutkielman nimi ”Musiikissa on huutava pula oppimateriaalista!”: Kyselytutkimus musiikin oppimateriaalien laadusta ja saatavuudesta	Sivumäärä 90+5
Tekijän nimi Sirja Kylmälä	Lukukausi Syksy 2023
Aineryhmän nimi Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tutkielmassani tarkastelen musiikinopettajien näkemyksiä musiikin oppimateriaalien laadusta ja saatavuudesta sekä materiaalien tekemiseen ja valmisteluun kuluvaan työ- ja vapaa-ajasta. Tutkielmani tavoitteena on esittää tuloksia ja niihin perustuvia päätelmiä, joiden pohjalta musiikin oppimateriaaleja voitaisiin kehittää ja siten musiikinopetuksen yhdenvertaisuutta voitaisiin vahvistaa niin opettajien kuin oppilaiden näkökulmasta.</p> <p>Käsitteellisessä viitekehityksessäni tarkastelen arvopohjaa, jolle suomalainen musiikkikasvatus on rakentunut, sillä nämä lähtökohdat ohjaavat musiikinopetuksen ja musiikin oppimateriaalien arvoperustaa. Käsitteellisen opettajuutta ammatillisen toimijuuden ja autonomian näkökulmista, sillä nämä vaikuttavat merkittävästi opettajan valintoihin ja päätöksiin, joihin kuuluvat myös oppimateriaaliin ja työtapoihin liittyvät valinnat. Opettajan pedagogiseen päätöksentekoon vaikuttavat ja oppimateriaaliin liittyviä valintoja ohjaavat myös valtakunnallinen opetussuunnitelma sekä piilo-opetussuunnitelma, sillä ne määrittelevät, mitä ja miten koulussa opetetaan.</p> <p>Tutkimusaineistoni kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella ja siihen vastasi 121 suomalaista musiikinopettajaa. Kyselylomake koostuu oppimateriaaleihin liittyvistä väittämistä, joihin vastattiin neliportaisella Likertin asteikolla. Aineiston analyysin menetelminä käytettiin t-testiä ja Kruskal-Wallis testiä. Tulosten perusteella musiikinopettajat ovat tyytymättömiä musiikin oppimateriaalien laatuun ja saatavuuteen, ja työaika koetaan riittämättömänä suhteessa musiikintuntien suunnitteluun kuluvaan aikaan. Alakoulun musiikinopettajat ovat musiikin oppimateriaalien laatuun ja saatavuuteen tyytyväisempiä kuin yläkoulun ja lukion musiikinopettajat. Tutkimukseni tulosten mukaan 53,4 % musiikinopettajista on täysin tai jonkin verran eri mieltä, että saatavilla oleva musiikin oppimateriaali tukee valtakunnallisten opetussuunnitelmien asettamien tavoitteiden toteutumista. Musiikinopettajien vastausten analyysin pohjalta voitiin muodostaa neljä pääkategoriaa musiikin oppimateriaalin kehittämiseksi: tekninen toteutus, sisältö, pedagogiset käytänteet ja opettajan työn sujuvoittaminen.</p> <p>Tulokset kertovat musiikinopettajien tyytymättömyydestä oppimateriaaleihin, mikä vaikuttaa musiikinopettajien työhyvinvointiin merkittävästi, ja heijastuu sitä kautta opetukseen ja oppilaisiin. Aineiston analyysissä havaitsin oppimateriaalin puutteen aiheuttaman kierteen, joka koskettaa monien musiikinopettajien arkea: (1) laadukasta oppimateriaalia ei ole saatavilla tarpeeksi tai (2) sitä ei osin puutteellisen koulutuksen vuoksi osata hyödyntää tarpeeksi, joten (3) oppimateriaalia on tehtävä itse, mutta (4) työaika ei riitä materiaalin tekemiseen ja opetuksen suunnitteluun, mikä (5) vaikuttaa musiikinopettajien jaksamiseen, työhyvinvointiin ja opetuksen laatuun. Musiikin oppimateriaaleja tulisi monipuolistaa, jotta ne tarjoaisivat musiikinopettajille selkeämpiä, johdonmukaisempia ja monipuolisempia käytänteitä musiikinopetukseen; erityisesti nykytilanteessa, jossa luokanopettajakoulutus ei tarjoa riittäviä taitoja laadukkaaseen musiikinopetuksen toteuttamiseen. Myös opettajankoulutusta tulisi muuttaa niin, että se valmistaisi musiikinopettajia nykytilanteeseen, jossa valmiita musiikin oppimateriaaleja ei ole. Koska materiaalia on tehtävä itse ja työaika ei riitä siihen, resursseista tulee keskustella ammatillisesta näkökulmasta. Monipuoliset ja laadukkaat musiikin oppimateriaalit voisivat kehittää musiikinopettajan työtä työhyvinvoinnin näkökulmasta kestävämmälle pohjalle. Jos musiikin oppimateriaalit eivät olisi enää opettajan jaksamisesta kiinni, se tekisi musiikinopetuksesta yhdenvertaisempaa.</p>	
Hakusanat Musiikinopettaja, musiikin oppimateriaali, opetussuunnitelma, oppimateriaali, työhyvinvointi, yhdenvertaisuus	
Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään 20.10.2023	

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Musiikkikasvattajana toimiminen koulukontekstissa	6
2.1 Musiikkikasvatusfilosofian kehityskulkuja	6
2.2 Musiikinopettajan musiikkiopinnot ja ammatillisuus pedagogisten valintojen pohjalla	10
2.2.1 Musiikinopettajan koulutuksen musiikillisten opintojen laajuus	10
2.2.3 Opettajan autonomia ja ammatillinen toimijuus suhteessa oppimateriaalin käyttöön	14
3 Musiikin oppimateriaalit ja opetussuunnitelmat osana musiikinopettajan työtä	17
3.1 Musiikin oppimateriaalit osana opetuksen suunnittelua	17
3.1.1 Oppimateriaalien merkityksistä koulukontekstissa	18
3.1.2 Musiikin oppimateriaalien laatu ja saatavuus	20
3.2 Formaali- ja piilo-opetussuunnitelma pedagogisen toiminnan lähtökohdانا	23
3.2.1 Opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma oppimateriaalin perustana	23
3.2.2 Piilo-opetussuunnitelma osana oppimateriaalin kehittämistyötä	26
4 Tutkimusasetelma	29
4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset	29
4.2 Metodologiset lähtökohdat	30
4.3 Aineistonkeruumenetelmät ja prosessi	31
4.4 Aineiston analyysin menetelmät ja prosessi	35
4.5 Tutkimusetiikka	39
5 Tulokset	43
5.1 Musiikin oppimateriaalin laatu, saatavuus ja opetussuunnitelmien toteutus eri luokka-asteilla	43
5.1.1 Musiikin oppimateriaalin saatavuus eri luokka-asteilla	43
5.1.2 Saatavilla olevan musiikin oppimateriaalin laatu sekä opetussuunnitelman toteutuminen eri luokka-asteilla	45
5.2 Musiikin oppimateriaalien tekemiseen kuuluva työaika suhteessa työkokemukseen ja opetettavaan luokka-asteeseen	50
5.3 Musiikinopettajien käsityksiä laadukkaasta oppimateriaalista	53
5.3.1 Tekninen toteutus	53
5.3.2 Sisältö	55
5.3.3 Pedagogiset käytänteet	57
5.3.4 Opettajan työn sujuvoittaminen	60
6 Päätelmät ja pohdinta	62
6.1 Päätelmät	62
6.2 Luotettavuustarkastelu	70
6.3 Tulevia tutkimusaiheita	73
Lähteet	76
Liitteet	91

Kuviot

KUVIO 1. Digitaalisen materiaalin osuus lukion oppimateriaalin myynnistä vuosina 2018–2021 Suomen kustannusyhdistyksen vuositilaston sekä oppimateriaalikustantamojen kyselyn (2021) pohjalta (Suomen kustannusyhdistys 2023).....	20
KUVIO 2. Tutkittavan joukon eli Suomen musiikinopettajien jakautuminen opetusvuosien määrän mukaan (N=121).....	36
KUVIO 3. Tutkittavan joukon eli Suomen musiikinopettajien jakautuminen opetettavan luokka-asteen mukaan (N=121).....	38
KUVIO 4. Musiikinopettajien käsitykset saatavilla olevan musiikin oppimateriaalin antamasta tuesta valtakunnallisten opetussuunnitelmien asettamien tavoitteiden toteutumiseen vastausten lukumääränä (N) sekä vastausten prosentuaalisena osuutena (%)	49
KUVIO 5. Musiikinopettajien oppimateriaalin tekemisen säännöllisyys keskiarvoina opetettavan luokka-asteen mukaan luokiteltuna (N=119, sillä kaksi vastaajaa vastasivat “en osaa sanoa”).....	51
KUVIO 6. Musiikin oppimateriaalien puutteen aiheuttama kierre musiikinopettajien (N=121) näkökulmasta	65
KUVIO 7. Musiikinopettajien käsityksiä laadukkaasta oppimateriaalista suhteessa Heinosen (2005) laadukkaan oppimateriaalin viiteen piirteeseen	68

Taulukot

TAULUKKO 1. Suomessa luokanopettajakoulutusta tarjoavat yliopistot, musiikin osuus perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa ja mahdollisuudet musiikin sivuaineopintoihin vuonna 2023	12
TAULUKKO 2. Vuosiluokille 1–6 julkaistut musiikin oppikirjat Suomessa vuosina 2010–2023	21
TAULUKKO 3. Musiikin oppimateriaalin saatavuuteen liittyvien väittämien vastausten lukumäärä, keskiarvo ja keskihajonta jaoteltuna opetettavan luokka-asteen mukaisesti (N=121) sekä väittämien vastausten summien keskiarvo, joka edustaa musiikin oppimateriaalin saatavuuden tilannetta musiikinopettajien näkökulmasta.....	44
TAULUKKO 4. Saatavilla olevan musiikin oppimateriaalin laatuun liittyvien väittämien vastausten lukumäärä, keskiarvo ja keskihajonta jaoteltuna opetettavan luokka-asteen mukaisesti (N=121) sekä väittämien vastausten summien keskiarvo, joka edustaa saatavilla olevan musiikin oppimateriaalin laadun tilannetta musiikinopettajien näkökulmasta	47
TAULUKKO 5. Laadukkaan musiikin oppimateriaalin tekninen toteutus musiikinopettajien näkökulmasta, mainintojen määrä (N) ja lainauksia avoimista vastauksista (N=121).....	54
TAULUKKO 6. Laadukkaan musiikin oppimateriaalin sisällölliset osa-alueet musiikinopettajien näkökulmasta, mainintojen määrä (N) ja lainauksia avoimista vastauksista (N=121)	56
TAULUKKO 7. Laadukkaan musiikin oppimateriaalin pedagogiset käytänteet musiikinopettajien näkökulmasta, mainintojen määrä (N) ja lainauksia avoimista vastauksista (N=121).....	58
TAULUKKO 8. Laadukkaan musiikin oppimateriaalin opettajan työn sujuvoittaminen musiikinopettajien näkökulmasta, mainintojen määrä (N) ja lainauksia avoimista vastauksista (N=121).....	60

1 Johdanto

Musiikinopettajat pyrkivät vahvistamaan oppilaiden musiikkisuhdetta sekä kehittämään oppilaiden osaamista ja ymmärrystä monipuolisesti musiikin eri tyylilajeista, musiikkikulttuureista, instrumenteista, musiikinhistoriasta, musiikkiliikunnasta, musiikillisesta luovuudesta, kehollisuudesta ja monista muista aiheista, mitä musiikillinen toiminta voi pitää sisällään. Musiikinopetuksen käytäntöä linjaavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ja Lukion opetussuunnitelman perusteet (2019) sekä paikalliset opetussuunnitelmat. Vaikka opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opetusta, ne jättävät opettajalle laajalti autonomiaa toteuttaa opetusta haluamallaan tavoin; opettajan autonomia ulottuu Suomessa esimerkiksi oppimateriaalien ja pedagogisten työtapojen valintaan (Opetushallitus 2020; Lapinoja & Heikkinen 2006). Ammatillinen autonomia tukee laadukkaan opetuksen toteutumista, sillä se jättää tilaa muun muassa oppilaslähtöiselle opetukselle ja oppilaantuntemukselle. Ammatillinen autonomia antaa myös opettajalle vastuuta; opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman toteuttaminen sekä moniulotteisten oppimistavoitteiden saavuttaminen vaatii musiikinopettajalta huomattavasti oppimateriaalin valmistelua. Joskus materiaalin valmistelua vaaditaan liikaa suhteessa opetukselle ja sen valmistelulle allokoituihin ajallisiin resursseihin (vrt. Mäkilammi 2018; Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2022–2025) – näin voi päätellä perustuen musiikinopettajien sosiaalisen median yhteisöjen keskusteluihin, joita käydään esimerkiksi “Mitä tehdä musatunnilla...” -Facebook-ryhmässä. Kyseiseen ryhmään kuuluu yli 12 500 musiikinopettajaa, ja oppimateriaalit ovat yksi ryhmän yleisimmistä keskustelunaiheista niiden puutteen vuoksi¹.

Oppimateriaaleja kustannetaan vähemmän kuin 2000-luvun alussa (Finna-hakupalvelu 2023; vrt. Pietiäinen 2013, 3), mikä heijastuu myös uusien musiikin oppimateriaalien saatavuuteen. Monilla aineenopettajilla ja luokanopettajilla on käytössään oppikirjoja tai sähköisiä materiaaleja (esim. Sanoma Pro), joissa on saatavilla valmiita oppimateriaaleja

1 “Olisiko jollain antaa hyviä vinkkejä 5. luokan musiikinopetukseen? Pitäisi keksiä jotain kivaa ja innostavaa, mutta pää lyö aivan tyhjää”, ”Yläkoulun opetusmateriaali. Onko sellaista olemassa? Yritin kirjoja etsiä, löysin ainoastaan saman joka oli itsellä ylä-asteella käytössä...”, ”Olis kiva löytää lähinnä tämän tai edes viime vuosikymmenen suosituimpia biisejä nuottina, ehkä komppiesimerkeillä. Teettekö kaiken itse vai mistä löytyy?”, ”Olisko vinkkejä hyvistä sähköisistä materiaaleista alakoulun (1–6) musiikinopetukseen.” (Mitä tehdä musatunnilla..., 2022–2023.)

pitkälti sellaisenaan käytettäväksi. Usein näistä materiaaleista opettaja saa myös valmiita runkoja vuosiluokalla käytävien aiheiden oppiaineen oppituntien rakentamiseksi ja vuosisuunnitelman sekä opetussuunnitelman toteuttamisen tueksi². Valmiit, saatavilla olevat oppimateriaalit tarjoavat käytänteitä tunnin etenemiseen, mutta opettaja voi käyttää pedagogista luovuuttaan ja lisätä oman mielensä mukaan valmiisiin tuntikaavoihin omia ideoitaan tai soveltaa jo olemassa olevia materiaaleja.

Valmiiden oppimateriaalien hyödyntämisen sijaan monet musiikinopettajat etsivät oppimateriaaleja tuleville musiikintunneille internetistä eri verkkosivustoilta ja tekevät niitä oletettavasti myös runsaasti itse. Jatkuva oppimateriaalien tekeminen tai etsiminen eri verkkosivustoilta saattaa aiheuttaa haasteita esimerkiksi opettajan jaksamisen, aikataulutuksen tai työajan riittävyyden kanssa (mm. Nilsson 2017; Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006), mutta laadukkaat oppimateriaalit sekä toimivat käytänteet ovat olennaisia työn tavoitteiden – laadukkaan ja monipuolisen opetuksen – saavuttamiseksi. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n lakimies Hietanen-Tanskanen (2022) muistuttaa oppivelvollisuusudistuksen hallituksen esityksen sisällöstä: ”Opettajien koulutukseen ja työnkuvaan ei lähtökohtaisesti kuuluisi oppimateriaalien tekeminen”, joten valmistellut oppimateriaalit voivat auttaa opettajaa jaksamaan työssään. Työssäjaksamisen näkökulma on erittäin olennainen oppimateriaalien tarjonnasta puhuttaessa siksi, että työmäärä on suurempi, jos materiaalia ei ole saatavilla. Jos työmäärä on suurempi, työ on kuormittavampaa. Laadukasta ja opetussuunnitelman toteuttamista tukevaa musiikin oppimateriaalia tulisi olla saatavilla eri luokka-asteille, sillä se voisi yhdenvertaistaa musiikinopetusta Suomessa. Sitä ennen on tärkeää saada tutkimukseen perustuva käsitys, millaista oppimateriaalia musiikinopettajat toivoisivat julkaistavan.

Musiikinopetukseen on tarjolla vuosia, ellei jopa vuosikymmeniä vanhoja oppikirjasarjoja (esim. Musikantti 1996–2000; Musiikin mestarit 2002–2005). Näistä oppikirjoista löytyy monia opetukseen sopivia harjoituksia ja kappaleita, mutta ainoastaan niitä seuraamalla opettaja saattaa sivuuttaa tämän päivän opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman osa-alueita, sillä monet oppikirjat on tehty vastaamaan aiemmissa opetussuunnitelman perusteissa julkaistuihin tavoitteisiin. Musiikinopettaja ei siis voi seurata edes viitteellisesti vain yhtä kirjasarjaa, toisin kuin monet muut aineenopettajat tekevät. Musiikin oppimateriaalien heikko saatavuustilanne

² Esimerkiksi: ”Tällä viikolla matematiikassa käydään läpi funktioita ja ensi viikolla lukujonoja.”

voi vaikuttaa esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) ja Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) toteutumiseen musiikin oppiaineen osalta. Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) linjataan seuraavaa: “Musiikin opetuksessa ja työskentelyn suunnittelussa otetaan huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet.” Miten musiikin opetuksessa voidaan ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet ja mielenkiinnonkohteet, jos oppimateriaalit eivät ota niitä huomioon? Oppimateriaalien laadun ja saatavuuden tarkasteleminen on ajankohtaista, sillä oppimateriaalit ovat viime vuosien aikana kehittyneet ja monipuolistuneet esimerkiksi digitalisaation myötä. Monikanavaiset oppimateriaalit ovat käytännössä arkipäivää oppiaineiden tunnilla, kun animaatiot, videot ja muut monikanavaiset oheismateriaalit ovat tulleet olennaiseksi osaksi oppimateriaaleja. Tästä huolimatta monikanavaista materiaalia ei ole tarjolla musiikinopettajille.

Oppimateriaaleja ei ole aiemmin tutkittu musiikin oppimateriaalien laadun tai saatavuuden näkökulmasta Suomessa. Törnroos (2004) analysoi väitöstutkimuksessaan vuosiluokkien 5–7 matematiikan oppikirjojen ja opetuksen sisältöjä suhteessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (1994). Tutkimuksessa hyödynnetään kansainvälisen TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) 1999-tutkimuksen aikana kerättyä aineistoa, jonka avulla analysoidaan 7. luokan opettajien antamia tietoja opetuksensa sisällöistä ja tarkastellaan 7. luokan oppilaiden oppimistuloksia suhteessa käytettyihin oppikirjoihin ja opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin. Heinosen (2005) väitöskirjassa analysoidaan oppimateriaalien vaikutuksia paikallisiin opetussuunnitelmiin opetussuunnitelmien perusteiden (1994) pohjalta. Ilomäen (2012) Opetushallituksen tukemassa tutkimusartikkelissa tutkitaan e-oppimateriaalin hyödyntämismahdollisuuksista opetuksessa. Karvonen, Tainio ja Routarinne (2017, 39) huomauttavat, että oppikirjojen käyttöön liittyvä tutkimus on huomattavasti vähäisempää kuin oppikirjojen sisältöihin liittyvä tutkimus. Musiikinopetuksen kontekstissa Muukkonen (2010, 14) kuvailee, että koulua ja opettajan työtä on tutkittu verrattain paljon Suomessa useista näkökulmista, mutta musiikin aineenopettajat sekä musiikinopetuksen käytännöt ovat kuitenkin jääneet kasvatustieteiden tutkimuskentässä melko vähälle huomiolle. Musiikin oppimateriaalien laatua ja saatavuutta on tärkeää tarkastella, sillä se voi vaikuttaa opetussuunnitelman perusteiden toteutumiseen, musiikinopetuksen laatuun, lasten ja nuorten musiikkisuhteen syventymiseen sekä oppilaiden ja musiikinopettajien hyvinvointiin.

Tutkielmassani tarkastelen musiikinopettajien (N=121) näkemyksiä musiikin oppimateriaalien laadusta ja saatavuudesta sekä materiaalien tekemiseen ja valmisteluun kuluvaan työ- ja vapaa-ajasta. Vastausten pohjalta analysoin musiikin oppimateriaalien laatua ja saatavuutta sekä opettajan työajan riittävyyttä suhteessa musiikin oppimateriaaleihin. Tutkielmani tavoitteena on esittää tuloksia ja niihin perustuvia päätelmiä, joiden pohjalta musiikin oppimateriaaleja voitaisiin kehittää ja siten musiikinopetuksen yhdenvertaisuutta voitaisiin vahvistaa sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta.

Luvussa kaksi esittelen tutkimukseni käsitteellisen viitekehyksen, jossa tarkastelen suomalaisen musiikkikasvatuksen filosofoiden kehityskulkuja. Nämä lähtökohdat ohjaavat musiikin opetuksen ja musiikin oppimateriaalien arvopohjaa ja perustaa. Tämän jälkeen tutkin musiikinopettajan kelpoisuuksiin valmistavia koulutuspolkuja ja analysoin luokanopettajakoulutuksen sekä musiikin aineenopettajakoulutuksen musiikkiopintojen laajuuteen liittyviä eroja. Nämä erot heijastuvat musiikinopetuksen laatuun, mutta ne vaikuttavat myös musiikinopettajien näkemyksiin oppimateriaaleista. Käsitelen opettajan autonomiaa ja ammatillista toimijuutta, sillä nämä vaikuttavat merkittävästi opettajan valintoihin ja päätöksiin, joihin kuuluvat myös oppimateriaaliin ja työtapoihin liittyvät valinnat. Luvussa kolme analysoin oppimateriaalin käsitettä, pohdin oppimateriaalien asemaa opettajan työssä sekä tarkastelen musiikin oppimateriaalien kehitystä Suomessa. Lisäksi tarkastelen musiikin oppimateriaalien saatavuutta ja oppimateriaalien laadun käsitettä, joka liittyy olennaisesti tutkimukseni käsitteistöön. Käsitelen opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman käsitteitä sekä sitä, miten formaali ja implisiittinen piilo-opetussuunnitelma toimivat oppimateriaalien sisältöjä ja tavoitteita ohjaavina mekanismeina. Luvussa neljä esittelen tutkimustehtäväni ja -kysymykseni. Tämän jälkeen kerron tutkimukseni metodologisista lähtökohdista, valitsemistani aineistonkeruu- ja analyysimetoodeista sekä tutkimusprosessista ja pohdin tutkimukseni eettisiä näkökohtia. Luvussa viisi esittelen tutkimukseni keskeisimmät tulokset, jotka nojaavat luvussa neljä esitettyihin aineistonkeruun ja analyysin metodeihin ja vastaavat tutkimuskysymyksiini. Aluksi analysoin vastausten pohjalta musiikin oppimateriaalien laatua ja saatavuutta. Tämän jälkeen tutkin musiikinopettajan työajan riittävyyttä suhteessa musiikin oppimateriaaleihin ja pohdin musiikin oppimateriaalien kehittämismahdollisuuksia musiikinopettajien käsitysten pohjalta. Luvussa kuusi pohdin tutkimuksessa muodostettuja tuloksia tuoden niiden rinnalle luvuissa kaksi ja kolme esittelemääni tutkimuskirjallisuutta, ja esitän tulosten pohjalta päätelmiä ja yhteenvetoja.

Tämän jälkeen pohdin tutkimukseni luotettavuutta menetelmäkirjallisuuteen nojaten. Lopuksi esittelen tutkimusprosessin aikana syntyneitä jatkotutkimuksellisia ajatuksia.

2 Musiikkikasvattajana toimiminen koulukontekstissa

Tässä pääluvussa käsittelen musiikkikasvatusta ja musiikkikasvattajana toimimista koululaitoksissa. Alaluvussa 2.1 tarkastelen musiikkikasvatuksen lähtökohtia musiikkikasvatusfilosofian näkökulmista suhteessa musiikkikasvatukselliseen arvopohjaan, jolle suomalaisen musiikkikasvatuksen järjestelmä ja pedagoginen käytäntö on rakentunut. Nämä filosofiset lähtökohdat ohjaavat musiikinopetuksen – ja sitä kautta myös musiikin oppimateriaalien – arvopohjaa ja perustaa. Tämän jälkeen tarkastelen alaluvussa 2.2 musiikinopettajien koulutusta, jonka yhteydessä tutkin luokanopettajakoulutuksen musiikkiopintojen määrää osana alakoulun musiikinopettajan kelpoisuuden tuottavaa koulutusta, sillä musiikkiopintojen määrä voi vaikuttaa olennaisesti käsityksiin musiikin oppimateriaaleista. Lopuksi alaluvussa 2.3 tarkastelen opettajan autonomiaa ja ammatillista toimijuutta, sillä nämä vaikuttavat merkittävästi opettajan tekemiin valintoihin esimerkiksi oppimateriaaleihin tai pedagogisiin työtapoihin liittyen.

2.1 Musiikkikasvatusfilosofian kehityskulkuja

Musiikkikasvatuksen³ filosofia on perinteisesti jaettu kahteen pääsuuntaukseen: praksiaaliseen ja esteettiseen. Praksiaalista suuntausta ovat kansainvälisessä keskustelussa edustaneet Thomas A. Regelski (esim. 1981, 2005, 2023) ja David J. Elliott (esim. 1995, 2014) ja esteettistä suuntausta Bennett Reimer (1989) ja Keith Swanwick (esim. 1987, 1994, 1996, 1999). Nämä rinnakkaiset, mutta myös merkittävästi vastakkaiset musiikkikasvatuksen filosofian pääsuuntaukset ovat edelleen vahvasti mukana musiikkikasvatusta käsittelevissä tutkimuksissa ja filosofisessa keskustelussa (esim. Westerlund 2003; Vesioja 2006; Westerlund & Väkevä 2006; Suomi 2019).

Suomessa peruskoulun opetussuunnitelmissa musiikin oppiaine sijoitettiin esteettisen kasvatuksen alueelle vuodesta 1970 lähtien. Ilmaisuu ja elämyksellisyys nähtiin motivaation perustana, ja siksi esteettisten arvojen ja kauneuden kokemista haluttiin korostaa. (Laitinen 1996, 4.) Esteettisessä musiikkikasvatuksen filosofian näkökulmassa

³ Tässä tutkielmassa tarkastelen koululaitoksessa tapahtuvaa musiikinopetusta, mutta filosofinen arvopohja kaikessa musiikkikasvatuksessa nojaa varsin samoihin lähtökohtiin.

musiikkikasvatus nähdään esteettisenä kasvatuksena, ja sen keskiössä on saavuttaa merkityksellisiä ja elämyksellisiä kokemuksia oppilaiden tunnetasolla tärkeisiin ja taiteellisiin musiikillisiin objekteihin (Swanwick 1987, 6, 58). Elämyksellisten kokemusten kautta korostuvat tunteiden sekä taiteellisen herkkyyden kasvattaminen. Lisäksi elämyksellisen säveltaiteen kautta voidaan saavuttaa tunnekokemuksia. (Reimer 1989, 53.) Esteettisyyden käsitettä pidettiin pitkään ongelmallisena esteettisessä filosofisessa suuntauksessa (Lindström 2009, 197), mihin viitaten Honkanen (2001, 28) nostaa esiin kysymyksen; miten musiikkia voidaan opettaa “esteettisesti”? Swanwickin (1987, 28–30) mukaan esteettinen kokemus koostuu tunnekylläisyydestä (*feelingful*) ja merkityksellisyydestä (*meaningful*). Tällaista esteettistä tunnekylläisyyden ja merkityksellisyyden kokemusta ei voida suoraan opettaa, mutta oppilaita voidaan opastaa sen äärelle (Swanwick 1994, 1). Käytännössä esteettisen musiikkikasvatuksen filosofian keskiössä opetuksessa on välitön kontakti musiikkiin, ja musiikin esteettisyyden löytäminen kokemisen, tekemisen ja tutkimisen kautta.

1990-luvun alussa esteettisen musiikkikasvatuksen filosofian rinnalle tarjottiin toimintakeskeistä musiikkikasvatusfilosofiaa, praksiologista suuntausta. Samaan aikaan kansallinen opetussuunnitelma oli muuttunut avoimempaan, joustavampaan ja käytännöllisempään suuntaan, ja erilaisten musiikkikäytäntöjen merkitys musiikinopettajakoulutuksessa alettiin tiedostaa yhä selvemmin (Westerlund & Väkevä 2009, 93–94). Elliotin (1996, 8) mukaan praksiolaisen musiikkikasvatusfilosofian peruslähtökohtana on se, mitä musiikkikasvatus pohjimmiltaan on. Tämän musiikkikasvatusfilosofian perusajatus pohjautuu John Deweyn näkemyksiin tekemällä oppimisesta (*learning by doing*), jossa korostuu aktiivinen toimijuus musiikin tekemisessä (Louhivuori 2003, 255). Musiikillinen toiminta (*praxis*) muodostuu tekijän, tuotoksen ja toiminnan ulottuvuuksista sekä siitä tietyistä kontekstista, jossa toimitaan (Elliot 1996, 8). Elliotin näkemyksen mukaan musiikki on toimintaa, joten musiikillinen tieto on toiminnallista tietoa (Elliot 1996, 8). Elliott (1995, 112–116) korostaa, että musiikki toimii itsetuntemuksen kehityksen mahdollistajana haasteiden ja niiden saavuttamisesta koetun ilon kautta. Ruokonen (2016) esittää, että suomalaisissa kouluissa musiikkikasvatus on luonteeltaan enemmän praksiologista, sillä korostuvat arvot musiikkikasvatuksessa ovat aktiivinen musisointi sekä yhteisöllinen tekeminen. Myös musiikin esteettiset arvot kuitenkin huomioidaan, mutta ne eivät ole keskiössä. (Ruokonen 2016, 10.)

Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian peruslähtökohdat ovat varsin erilaiset verrattuna perinteiseen esteettiseen musiikkikasvatusfilosofiaan; praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa korostuvat musiikin välineelliset arvot, kun esteettinen näkökulma painottaa sisäisiä arvoja (Vesioja 2006, 18). Fenomenologisesta näkökulmasta praksialismi näyttäytyy liian oppiainekeskeisenä, sillä praksialismi on sitoutunut liian vahvasti ”eksperttityden” normeihin ja vakiintuneisiin musiikillisiin käytäntöihin, ja jättää näin huomioimatta subjektiivisen kokemuksen ulottuvuuksia (Westerlund & Väkevä 2009, 96). Suuntausten välistä erottelua on kritisoitu kyseisiä musiikkikasvatusfilosofioita edustavien teoreetikkojen taholta (Lindström 2009, 197). Regelskin (1996, 23) mukaan esteettisessä musiikkikasvatusfilosofiassa musiikin olemusta ja arvoa on pidetty ensisijaisesti esteettisenä. Elliott (1995, 32–33) täsmentää, ettei musiikki ole vain kokoelma kuunneltavia objekteja. Swanwick (1996) kyseenalaistaa Elliottin (1995) esittämän kritiikin ja toteaa sen liioittelevan Reimerin (1989) näkemyksiä väittäessään musiikin olevan esteettisen musiikkikasvatusfilosofian näkökulmasta ainoastaan kokoelma kuunneltavia teoksia (Swanwick 1996, 41–45). Molemmat teoreetikot ovat yhtä mieltä siitä, että musiikki on voimakas ilmaisun muoto, joka pystyy ylittämään ajan, paikan ja ihmismielen rajoitukset (Vesioja 2006, 16).

Westerlundin ja Väkevän (2009, 94) käsityksen mukaan musiikkikasvattajat eivät kuitenkaan koskaan jakautuneet yksioikoisesti praksialismin kannattajiin ja vastustajiin. Westerlundin ja Väkevän (2009) tutkimus käynnisti pragmatistisen painotuksen suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Elliottin (1995) praksialismin pragmatistinen rekonstruktio sitoutuu sosiaaliseen konstruktionismiin (Westerlund & Väkevä 2009; sosio-konstruktivismiin määritelmistä ks. Lave & Wenger 1991; Bereiter & Scardamalia 1993; Bruner 1996). Kyseinen tulkinnan tapa korostaa oppimisen prosessin kokemuksellisuutta (Westerlund & Väkevä 2009, 99). Westerlund ja Väkevä (2009, 99) selittävät, että ”oppimisen prosessi lähtee liikkeelle oppijan situationaalisten tarpeiden ja oppivan yhteisön kulttuurisen kontekstin välisestä dynamiikasta.” Pragmatismi hyväksyy musiikillisten merkitysten praksiaalisen luonteen, mutta ei johda sitä muusikoiden käytäntökohtaisesta ymmärryksestä (mm. Määttänen 1996; Väkevä 2004; Westerlund & Väkevä 2009). Sen sijaan pragmatismissa olennaista on oppimiskokemuksen ymmärtäminen (Westerlund & Väkevä 2009, 99).

Musiikkikasvatuksen arvopohjaan ja perustaan kytkeytyy myös muita näkökulmia, kuten musiikkikasvatuksen poliittisuus: yhdenvertaisuus ja laadukas opetus ovat koulutuspolitiikan ydinkysymyksiä, ja ne haastavat myös musiikin koulutusjärjestelmää (Laes, Westerlund, Sæther & Kamensky 2021, 27). Elliott ja Silverman (2015, 41) kiteyttävät: ”musiikkikasvatuksen perustaa pohdittaessa on huomioitava se, että emme voi sulkeistaa politiikkaa ja sen vaikutusta pois, mutta voimme harkitun ja syvällisen ajattelun avulla yrittää löytää keinoja lievittää harhaanjohtavan koulutuspolitiikan tuhoisia seurauksia kasvatukselle.” (suom. Kovanen 2019, 14). Musiikkikasvatuksen haasteet kuitenkin vievät myös eteenpäin uusia innovatiivisia ratkaisuja ja merkittäviä yhteistöitä, jotka kehittävät musiikkikasvatuksen osaamiskulttuuria (Laes, Westerlund, Sæther & Kamensky 2021, 27).

Muutosta musiikkikasvatusfilosofisissa suuntauksissa on siis tapahtunut runsaasti vuosikymmenten aikana, ja yhä enemmän puhutaan taidekasvatuksesta sekä eri taiteenaloille ominaisten käytänteiden sekä sisältöjen opiskelusta, taitojen oppimisesta, harjoittelusta, harjaantumisesta sekä muista tyypillisesti toiminnallisten tietojen omaksumisesta (Vesioja 2006, 13). Näiden suuntausten kautta halutaan korostaa, että taiteisiin liittyy paljon muutakin kuin kauneuselämyksiä, ja käsitys musiikista on nykyään laajempi ja monimuotoisempi (Laitinen 1996, 4). Musiikkikasvatuksellisen toiminnan taustalla vaikuttavia filosofisia kehityskulkuja on tämän tutkielman kannalta tärkeää tarkastella, jotta voidaan käsitellä musiikinopetusta sekä oppimateriaaleja ymmärtäen musiikkikasvatuksen perimmäistä tarkoitusta.

Westerlund ja Väkevä (2009, 94) toteavat, että musiikkikasvatuksen keskustelussa on Suomessa haettu erilaisia välittäviä, kokonaisvaltaisia lähtökohtia, jotka auttaisivat musiikkikasvattajia hahmottamaan laajemmin musiikillisen kokemuksen ja käytännön monimuotoisuutta. Sutela, Juntunen ja Ojala (2019, 12) huomauttavat, että musiikkikasvatus keskittyy edelleen liian usein instrumenttitaitojen kehittämiseen ja virtuoosia korostavaan kokonaisvaltaiseen kehitykseen musiikin eri oppimistapojen sijaan. Musiikkikasvatusfilosofisia lähtökohtia olisi siksi tärkeää huomioida musiikin oppimateriaalien kehittämistyössä; esimerkiksi Sutelan, Juntusen ja Ojalan (2019) esittämät näkemykset painottavat musiikin eri oppimistapoja, mistä syystä musiikin oppimateriaalien tulisi pyrkiä tarjoamaan keinoja näiden toteuttamiseksi. Musiikkikasvatuksen filosofiset lähtökohdat ohjaavat musiikinopetusta ja vaikuttavat näin musiikin oppimateriaalien arvopohjaan ja perustaan. Mikäli musiikinopettaja ei

tunnista erilaisia musiikkikasvatuksen filosofian suuntauksia ja muodosta itselleen omaa, henkilökohtaista kasvatuksellista näkemystä ja arvopohjaa, hänen on vaikeampaa perustella miksi ja miten hän opettaa musiikkia.

2.2 Musiikinopettajan musiikkiopinnot ja ammatillisuus pedagogisten valintojen pohjalla

Musiikinopettajaksi voi kouluttautua Suomessa kahta reittiä: luokanopettajan tutkinnon suorittanut saa kelpoisuuden opettaa musiikkia alakoulussa, ja musiikin aineenopettajan tutkinnon suorittanut pätevöittää yläkoulun ja lukion musiikinopettajana toimimiseen. Aluksi tarkastelen luokanopettajakoulutuksen musiikkiopintojen monivaiheista kehitystä viime vuosikymmenten ajalta tähän päivään ja musiikin osuutta nykypäivän luokanopettajakoulutuksessa sekä musiikin aineenopettajuuden polkua. Lopuksi tarkastelen musiikinopettajan ammatillisuutta opettajan autonomian ja ammatillisen toimijuuden käsitteiden kautta.

2.2.1 Musiikinopettajan koulutuksen musiikillisten opintojen laajuus

Akateeminen luokanopettajakoulutus on muuttunut valtavasti vuosikymmenten saatossa – ja musiikin oppiaineen asema kyseisessä koulutuksessa sitäkin enemmän. Musiikin oppiaineella oli luokanopettajakoulutuksessa vahva ja arvostettu asema 1950- ja 1960-luvulla, jolloin pääosin nelivuotisiin seminaarien luokanopettajaopintoihin sisältyi musiikinopetusta yli 300 tuntia koko koulutuksen aikana (Ahonen 2009, 215; Suomi 2019, 27). Tuo määrä olisi nykypäivän opintopisteinä⁴ ilmaistuna noin 11 opintopistettä. Opintorakenteeseen tuli vähitellen muutoksia, kun peruskoulu-uudistus käynnistettiin Suomessa 1970-luvulla ja 1980-luvulla useimmissa opettajankoulutuslaitoksissa musiikin osuus opinnoista oli laajuudeltaan enää vain 5–6 opintoviikkoa (Vesioja 2006, 43–45). Tämä vastaisi noin 7,5–9 opintopistettä. Musiikin oppiaineen asema luokanopettajakoulutuksessa horjui entisestään, kun yhteiskunnan heikentyneen taloustilanteen aiheuttamat koulutuspoliittiset linjaukset kohdistuivat erityisesti taide- ja taitoaineisiin, jolloin luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen tuntimäärä väheni

⁴ Yleinen opintojen mitoituksen peruste suomalaisissa korkeakouluissa on opintopiste (op), joka vastaa keskimäärin 27 tuntia opiskelijan työtä osaamistavoitteen saavuttamiseksi sisältäen myös opiskelijan itsenäisen työskentelyn (mm. Taideyliopiston koulutussääntö 2022).

kolmeen tai neljään opintoviikkoon oppilaitoksesta riippuen. (Ahonen 2009, 218–219.) Tämä vastaisi nykypäivän korkeakoulussa noin 4,5–6 opintopistettä. Ylempään korkeakoulututkintoon johtavaan viisivuotiseen luokanopettajakoulutukseen siirryttiin liki 30 vuotta sitten vuonna 1995, ja tutkinnon nimikkeeksi tuli kasvatustieteen maisteri. Tuolloin otettiin käyttöön käsite monialaiset opinnot, joilla tarkoitetaan koulussa opetettaviin aineisiin liittyviä opintoja. (Vesioja 2006, 51–52.)

Opettajien kelpoisuuksista säädetään asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998). Luokanopettajan kelpoisuuden voi saavuttaa kolmella tapaa: (1) suorittamalla kasvatustieteen maisterin tutkinnon luokanopettajan opintosuunnassa tai (2) valinnaisina opintoina suoritettavilla monialaisilla opinnoilla tai (3) täydentämällä aikaisempaa ylempää korkeakoulututkintoa erikseen määritellyillä luokanopettajan kelpoisuuden antavilla erillisillä opintokokonaisuuksilla. Luokanopettaja on kelpoinen opettamaan musiikkia perusopetuksessa vuosiluokilla 1–6. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998; Helsingin yliopisto 2023.)

Tällä hetkellä luokanopettajakoulutusta tarjoavat Suomessa Helsingin yliopisto, Itä-Suomen yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Lapin yliopisto, Oulun yliopisto, Tampereen yliopisto, Turun yliopisto ja Åbo Akademi (Luokanopettajan monialaiset opinnot 2023–2024, Helsingin yliopisto; Opinto-Opas 2023–2024, Itä-Suomen yliopisto; Opinto-opas 2020–2023, Jyväskylän yliopisto; Opinto-opas 2023–2024, Lapin yliopisto; Opinto-opas 2023–2024, Oulun yliopisto; Opinto-opas 2022–2023, Tampereen yliopisto; Opinto-opas 2022–2024, Turun yliopisto; Studiehandbok 2022–2024, Åbo Akademi). Olen koonnut edellä mainitsemieni yliopistojen opinto-oppaiden mukaiset tiedot musiikin osuudesta perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa sekä mahdollisuudet musiikin sivuaineisiin taulukkoon 1.

TAULUKKO 1. Suomessa luokanopettajakoulutusta tarjoavat yliopistot, musiikin osuus perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa ja mahdollisuudet musiikin sivuaineopintoihin vuonna 2023

Luokanopettajakoulutusta tarjoava yliopisto	Musiikin osuus perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa opintopisteinä <i>1 op (=opintopiste) vastaa noin 27 tuntia työskentelyä</i>	Mahdollisuudet musiikin sivuaineopintoihin (valinnaisia opintoja, eivät osana pakollisia opintoja)
Helsingin yliopisto (Helsinki)	Musiikki 5op	Musiikin sivuaine 30op
Itä-Suomen yliopisto (Joensuu)	Musiikkia ei itsenäisesti määritelty, vaan opinto-ohjelmassa TATA 1–3 (Taito- ja taideaineet; musiikki, kuvataide, liikunta, käsityö, soiton opetus) -kurssit. TATA 1: yht. 5op, josta musiikkia suuryrhmässä musiikkia 2h ja harjoituksia 6h (yht. alle 1op) TATA 2: yht. 8op, josta musiikkia 2h ja harjoituksia 32h sis. soiton opetuksen (yht. alle 1op, mutta todennäköisesti sisältyy myös soiton opetukseen liittyvää itsenäistä harjoittelua, jolloin voidaan ajatella kurssin olevan 2op musiikkia) TATA 3: yht. 8op Harjoituksia musiikissa 29h sisältäen soiton opetuksen (noin 1 op, mutta myös tässä sis. itsenäistä harjoittelua, jonka vuoksi voidaan pyöristää musiikin osuudeksi 2op) Yht. 4–5op	Musiikin sivuaine 25op
Jyväskylän yliopisto (Jyväskylä, Kokkolassa luokanopettajan aikuiskoulutuksen maisteriohjelma)	Musiikki 4op (Jyväskylä) Musiikki 5op (Kokkola)	Musiikkikasvatuksen perus- ja aineopinnot 60 op (Jyväskylä) Musiikin valinnainen jakso 3op (Kokkola)
Lapin yliopisto (Rovaniemi)	Musiikki 5op, lisäksi pakollisiin opintoihin sisältyy musiikin monialainen projekti 1op	Ei valittavissa musiikin sivuainetta
Oulun yliopisto (Oulu)	Musiikkia ei itsenäisesti määritelty, vaan opinto-ohjelmassa Taide- ja taitokasvatus -kurssit, joissa musiikki mukana seuraavissa: Taide- ja taitokasvatus 2, josta musiikki 2op Taide- ja taitokasvatus 3, josta musiikki 2-3op (opintopisteitä vaikeaa määritellä) Taide- ja taitokasvatus 4, josta musiikki 2op Yht. 6-7op	Musiikkikasvatuksen perus- ja aineopinnot 60 op
Tampereen yliopisto (Tampere)	Musiikki 5op	Musiikin sivuaine 25 op
Turun yliopisto (Turku, Rauma)	Musiikki 6op (Turku ja Rauma)	Musiikkikasvatuksen perus- ja aineopinnot 60op (Turku) Musiikkikasvatuksen perusopinnot 25op (Rauma)
Åbo Akademi (Turku)	Musik 5op	Ei valittavissa musiikin sivuainetta

Musiikin kurssien nimet vaihtelevat yliopistoissa, mutta selkeyden vuoksi kirjasin taulukkoon 1 musiikin kurssin nimeksi “Musiikki”, ellei ole pakollista eritellä kurssin nimeä tarkemmin opintopisteiden vuoksi. Taulukosta 1 voi havaita, että musiikin osuus perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa vaihtelee jonkin verran. Luokanopettajan kelpoisuuteen johtavaan tutkintoon kuuluvat pakollisina musiikin opintoina ainoastaan keskimmäiseen sarakkeeseen kirjatut opintopisteet, ja tällä koulutuksella on kelpoinen opettamaan musiikkia perusopetuksessa vuosiluokilla 1–6. Luokanopettajien musiikkiopintojen osuus ilman pitkää sivuainetta on tällä hetkellä keskimäärin 4–5 opintopistettä (ks. taulukko 1), kun 1960-luvulla se on ollut

noin 11 opintopistettä (vrt. Ahonen 2009, 215; Suomi 2019, 27) eli yli kaksinkertainen nykyiseen verrattuna.

Musiikkiopintojen laajuutta ja laatua luokanopettajan kelpoisuuteen johtavassa tutkinnossa on kritisoitu laajasti (esim. Tereska 2003; Vesioja 2006; Suomi 2019). Tereska (2003, 176–178) osoitti noin kolmanneksen Suomen luokanopettajaopiskelijoista (N=590) kokevan musiikilliset valmiutensa riittämättömiksi etenkin soittamisessa ja musiikin johtamisessa. Vesiojan (2006, 265) väitöstutkimuksessa luokanopettajat (N=40) pitivät mahdollisena saavuttaa perusopetuksessa vaadittavaa säästystaitoa, jos opiskelijalla ei ollut soittoharrastustaustaa. Suomen (2019, 221) väitöstutkimuksessa 60 % luokanopettajaopiskelijoista (N=392) kokivat olevansa epäpäteviä musiikin opettamiseen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Tästä huolimatta luokanopettajaopintojen musiikkiopintojen osuutta ei ole nostettu (ks. taulukko 1).

Yläkoulussa aineenopetusta antavalta opettajalta vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto, 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot sekä jokaisessa opetettavassa aineessa vähintään 60 opintopisteen laajuiset perus- ja aineopinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998). Taulukon 1 mukaisesti 60 opintopisteen laajuisia perus- ja aineopintoja tarjoavat Jyväskylän yliopisto, Oulun yliopisto sekä Turun yliopisto. Lisäksi musiikkikasvatuksen perus- ja aineopinnot voi suorittaa Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa Musiikkikasvatuksen aineryhmässä osana Musiikin maisterin tutkintoa, mutta Sibelius-Akatemia ei tarjoa luokanopettajan kelpoisuuteen johtavaa koulutusta, jonka vuoksi sitä ei ole kirjattu taulukkoon 1.

Lukiossa aineenopetusta antavalta opettajalta vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto, 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot, yhdessä opetettavassa aineessa vähintään 120 opintopisteen laajuiset perus-, aine- ja syventävät opinnot ja kaikissa muissa aineissa vähintään 60 opintopisteen laajuiset perus- ja aineopinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998). Musiikkikasvatusta pääaineena voi opiskella Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa (Musiikin maisteri), Jyväskylän yliopistossa (Filosofian maisteri) sekä Oulun yliopistossa (Kasvatustieteen maisteri), jotka tarjoavat 120 opintopisteen laajuiset perus-, aine- ja syventävät opinnot. Lukiossa voi kuitenkin toimia musiikin aineenopettajana opiskeltuaan jonkin muun opetettavan aineen vähintään 120 opintopisteen laajuiset perus-, aine- ja syventävät opinnot ja musiikista vähintään 60 opintopisteen laajuiset perus- ja aineopinnot edellä mainittuun tapaan.

Musiikinopettajien koulutuksen musiikillisten opintojen laajuudessa on eroja, mitkä voivat heijastua oppimateriaalien käyttöön tai taitoihin hyödyntää saatavilla olevia oppimateriaaleja. Jos musiikinopettaja kokee olevansa epäpätevä opettamaan musiikkia (Suomi 2019, 221) tai kokee musiikilliset valmiutensa riittämättömiksi (Tereska 2003, 176–178), on musiikillisten oppimateriaalien hyödyntäminen haastavaa vähäisten musiikillisten opintojen (ks. taulukko 1) pohjalta. Musiikinopettajan musiikkiopintojen laajuuden sekä niiden antaman ammattitaidon voidaan nähdä vaikuttavat siihen, miten musiikinopettaja osaa valmistella ja hyödyntää oppimateriaaleja opetuksessaan.

2.2.3 Opettajan autonomia ja ammatillinen toimijuus suhteessa oppimateriaalin käyttöön

Opettajakoulutuksen yksi päätavoitteista on kouluttaa opettajista tutkimustietoa hyödyntäviä, reflektiivisiä ja autonomisia opettajia (Toom, Kynäslähti, Krokfors, Jyrhämä, Byman, Stenberg, Maaranen & Kansanen 2010, 333). Opettajan autonomia ja ammatillinen toimijuus vaikuttavat keskeisesti opettajien valintoihin, joita he tekevät tiedostaen tai tiedostamattaan päivittäin kouluympäristössä. Ne heijastuvat opetustapojen sekä oppimateriaalien valintaan, valmisteluun ja käyttöön, joihin liittyy paljon oppimateriaalin näkökulmasta merkittäviä valintoja.

Lapinojan (2006, 28) mukaan opettajan autonomiaa käsittelevässä kirjallisuudessa autonomian käsite ja merkitykset rajataan usein suppeasti kouluun tai luokkahuoneeseen, esimerkiksi vapaudeksi valita tietyt opetusmenetelmät tai opetettavien asioiden käsittelyjärjestys. Autonomialla tarkoitetaan henkilön oikeutetta määrätä itseensä liittyvistä asioista. Tarkemmin ammatillinen autonomia voidaan nähdä ammatillisten henkilöiden oikeutena tehdä itsenäisiä päätöksiä omaan ammattiinsa ja työhönsä liittyvissä asioissa. (Lapinoja & Heikkinen 2006, 144.) Suomalaisilla opettajilla on laaja autonomia ja valta päättää, mitä ja miten he opettavat (Sitra 2015, 7). Opettajat saavat itse päättää, millaisia pedagogisia työtapoja he käyttävät (Opetushallitus 2014) huomioiden kuitenkin opetussuunnitelman perusteet, jota peruskoululaki velvoittaa noudattamaan (Peruskoululaki 476/1983). Uusikylä ja Atjonen (2000, 46) huomauttavat, että vaikka opettajalla on vapaus valita opetuksessa käytettävät työtavat, opetussuunnitelman perusteissa otetaan silti kantaa myös opetusmenetelmiin. Suomessa opettajat saavat itse päättää, mitä oppimateriaaleja he käyttävät (Opetushallitus 2014) – jos he päättävät ylipäätään käyttää oppimateriaaleja. OAJ:n järjestöasiamies Mäkelälämmi (2018) toteaa, että opettaja päättää itse, kuinka paljon käyttää aikaa oman opetuksensa suunnitteluun ja

jälkitöihin. Oppituntien lisäksi opettajan työaikaan kuuluvat opetuksen suunnittelutyöt, arviointi, välituntivalvonnat, yhteissuunnitteluajat sekä opinto- ja suunnittelupäivät (Mäkelälampi 2018; Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2022–2025). Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimuksessa (2022–2025) ei ole määritelty tarkkaa opettajan työajan määrää opetuksen suunnitteluun ja opetukseen tarvittavien materiaalien valmisteluun. Tämä saattaa johtua siitä, että oppimateriaalien tekeminen ei lähtökohtaisesti kuulu opettajien työnkuvaan (Hietanen-Tanskanen 2022).

Erss (2017, 193) kuvailee opettajien autonomian koskevan opettajien toiminta-alueen ja valtion roolin välisiä suhteita tarjoamalla resursseja ja määräyksiä, jotka joko laajentavat tai rajoittavat tätä toiminta-aluetta. Kivijärvi (2021, 84) huomauttaa, että vaikka yksittäisellä opettajalla on tunnustetusti autonomiaa, opintojen yksilöllisyyden ja soveltuvuuden ei tulisi olla ainoastaan yksittäisten opettajien vastuulla. Opettajan autonomia on monimutkainen ilmiö, jolla on filosofisia, psykologisia, sosiologisia, historiallisia ja poliittisia ulottuvuuksia (Erss 2017, 193; Parker 2015).

Toisin kuin autonomia, joka merkitsee itsenäisyyttä ja vapautta ulkoisesta vaikutuksesta ja valvonnasta, ammatillinen toimijuus kattaa rakenteellisesti sidotut työtehtävät, jotka vaikuttavat ammatilliseen identiteettiin ja ympäristöön (Vähäsantanen, Paloniemi, Räikkönen & Hökkä 2020, 32). Ammatillinen toimijuus nousee esiin silloin, kun ammatilliset yksilöt tai yhteisöt tekevät päätöksiä, käyttävät mahdollisuuksiaan vaikuttaa asioihin tai ottavat kantaa keinoin, jotka vaikuttavat heidän työhönsä sekä ammatillisiin identiteetteihinsä (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013, 62). Pappa, Moate, Ruohotie-Lyhty ja Eteläpelto (2017, 2) määrittelevät, että ammatillinen toimijuus sisältää pätevyyden materiaalien valintaan ja käyttöön, yhteisöllisen oppimisympäristön rakentamisen yhdessä oppilaiden kanssa, omien opetuskäytänteiden pohdinnan sekä erilaisten opetusstrategioiden toteuttamisen. Toisaalta opettajan toimijuudessa korostuvat opettajan autonomia sekä opettajan aktiivinen rooli ja sen merkitys opettajan työtä koskevien asioiden päätöksenteossa (Toom, Pyhältö, Pietarinen & Soini 2021, 165).

Heikonen (2020, 28) kuvailee ammatillista toimijuutta väitöskirjassaan seuraavasti: haluan oppia, pystyn oppimaan, osaan oppia ja opin (*I want, I am able to and I do*). Patrizio (2012, 145) jatkaa, että oppilaiden oppimisen tukeminen edellyttää opettajien oppimisen tukemista. Opettajien oppiminen parantaa ratkaisevasti opettajien sitoutumista ammatillisen kehityksen sekä koulun kehityksen jatkamiseen (Toom, Pyhältö, Pietarinen & Soini 2021, 165). Aktiivinen oman sekä oppilaiden toiminnan reflektointi on

yhteisöllisen oppimisympäristön rakentaminen yhteistyössä oppilaiden kanssa ovat luokkahuonetoimintaa, jossa ammatillinen toimijuus näyttyy (Heikonen 2021, 11–12).

Ammatillisuuden käsite laajenee luokkahuoneen ulkopuolelle, kun ammatillisuuteen liitetään yhä enemmän yhteiskunnallisia vaikutusalueita (Gaunt & Westerlund 2021, xxiii). Opettaminen on luovaa ja ihmiskeskeistä toimintaa, jossa korostuu opettajien aktiivinen sitoutuminen tarvittavien työtapojen ja olosuhteiden luomiseen merkityksellisen kasvatuksen aikaansaamiseksi (Lau, Vähäsantanen & Collin 2022, 2). Pietarinen, Soini ja Pyhältö (2008, 244) kuvailevat opetustyön olevan vaativaa ihmissuhdetyötä, johon liittyy vahvasti kaksoistavoite: tulee mahdollistaa sisältöjen ja taitojen oppiminen sekä tukea kasvamista ja kehittymistä oppijana ja ihmisenä. Sekä opettajan autonomia että ammatillinen toimijuus vaikuttavat myönteisesti opettajien opetusmotivaatioon ja opetukseen sitoutumiseen (Silva & Mølsted 2020, 115), ja heijastuvat sitä kautta myös oppimateriaaleja koskevaan viitekehykseen; opettajan autonomia sekä ammatillinen toimijuus ovat vahvasti kytköksissä siihen, mitä oppimateriaaleja opettaja päättää oppitunneillaan käyttää ja millä tavoin.

3 Musiikin oppimateriaalit ja opetussuunnitelmat osana musiikinopettajan työtä

Tässä pääluvussa analysoin oppimateriaalin käsitettä ja tarkastelen oppimateriaalien asemaa opettajan työssä sekä musiikin oppimateriaalien kehitystä Suomessa. Lisäksi käsittelen musiikin oppimateriaalien laadun ja saatavuuden käsitteitä, jotka liittyvät olennaisesti tutkimukseni käsitteistöön. Lopuksi käsittelen opetussuunnitelmaa ja piilo-opetussuunnitelmaa, jotka ohjaavat oppimateriaalien sisältöjä ja tavoitteita merkittävästi.

3.1 Musiikin oppimateriaalit osana opetuksen suunnittelua

Oppimateriaaleilla tarkoitan tässä tutkielmassa perusopetuksessa tai lukiossa käytettäviä oppimateriaaleja. Oppimateriaaleja voi olla oppikirjassa, sähköisessä muodossa, tulostettavina monisteina, laulukirjassa tai muulla tavoin saavutettavissa olevassa muodossa. Toisaalta itse tuotetut tai kollegalta saadut opetuskäyttöön tarkoitetut materiaalit voidaan katsoa oppimateriaaleiksi. Tässä tutkielmassa käsittelen kuitenkin vain opettajan ammatissa työskentelevien saavutettavissa olevia valmiita oppimateriaaleja. Hirsjärvi (1978, 125) kuvailee oppimateriaaleja näin: ”Oppimateriaaleja ovat kaikki ne materiaalit, jotka välittävät oppilaille niitä tietoja, taitoja ja asenteita, jotka normatiivisessa suunnittelussa on asetettu koulutuksen tavoitteiksi.” Karvonen (2019, 43) määrittelee väitöstutkimuksessaan oppimateriaalit ”opetustilanteissa opetus- ja opiskelutarkoituksiin käytetyiksi materiaaleiksi.”

Oppimateriaaleista puhuttaessa käytetään myös *opetusmateriaalin* käsitettä (esim. Sajaniemi & Kopponen 1997; Hankala 2011), mutta havaitsin aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa käytettävän enemmän *oppimateriaalin* käsitettä (esim. Heinonen 2005; Ekonoja 2011; Ilomäki 2012; Karvonen, Tainio & Routarinne 2017). Oppimateriaali ja opetusmateriaali ovat tutkimuskirjallisuudessa toistensa synonyymeja; sekä oppimateriaali että opetusmateriaali ovat yhtä lailla niin opetusta kuin oppimistakin varten. Oppimateriaalin yksi osa-alue ovat oppikirjat, joita ei nimitetä opetuskirjoiksi, vaan juuri oppikirjoiksi. Oppimisen näkökulma siis painottuu oppimiseen ja opetukseen tarkoitettujen materiaalien käsitteistössä. Näistä syistä valitsin käyttäväni oppimateriaalin käsitettä opetusmateriaalin sijaan tässä tutkielmassa.

3.1.1 Oppimateriaalien merkityksistä koulukontekstissa

Heinosen (2005, 29) mukaan oppimateriaaleista vanhin ja usein keskeisin väline on oppikirja. Viiri (2000, 44) toteaa opettajien tukeutuvan voimakkaasti opetuksessaan oppikirjoihin. Myös Karvonen, Tainio ja Routarinne (2017, 39) painottavat oppikirjojen ja oheismateriaalin olevan olennainen osa peruskoulun opettajien ja oppilaiden arkea. Törnroos (2005, 33) muistuttaa, että oppikirjan käyttämiseen liittyy myös ongelmia; oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa tunnilla käsiteltyihin asioihin pienenevät.

Joissakin maissa oppikirjoilla on hyvin virallinen asema ja niiden yhtenevyyttä opetussuunnitelman kanssa valvotaan tarkasti (Törnroos 2005, 31). Ennen vuotta 1991 Suomessa oppikirjat olivat viranomaisten tarkastuksen ja hyväksynnän alaisia (Karvonen 1995, 12). Nykyään yksityiset kustantajat tulkitaan opinto-ohjelman koulutusresursseiksi (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012, 3). Törnroos (2005, 31) toteaa oppikirjojen olevan Suomessa nykyään puhtaasti kaupallisia kustantajien tuotteita, jonka tarjonnasta koulut voivat valita mieleisensä. Broady (1986, 12) kärjistää, että kustantamot tuottavat keskenään hyvin samankaltaisia ”keskustelukirjoja”, jotka esittävät visioita tulevaisuuden kouluista ja toisaalta toimivat vastaan julkituotuja tavoitteita ja suuntaviivoja, joita opetussuunnitelma esittää. Opetushallitus (2020, 18) huomauttaa, että opettajalla tulisi olla edelleen mahdollisuus valita käyttöön haluamansa oppimateriaalit; keskitetty ja kilpailutettu oppimateriaalin hankinta ei välttämättä tue opettajan autonomiaa.

Heinosen (2005, 147) väitöskirjassa todetaan, että opettajat saavat tukea opetuksen suunnitteluun enemmän oppimateriaaleista kuin opetussuunnitelmasta. Myös Niemen (2004, 143) tutkimuksessa saatiin tulos, jonka mukaan noin puolet luokanopettajista kokivat saavansa oppimateriaaleista enemmän apua opetuksensa suunnitteluun kuin opetussuunnitelmasta. Toki kyseiset lähteet perustuvat vuosiin 2004 ja 2005, jolloin opetussuunnitelman asema on mahdollisesti ollut erilainen kuin nykypäivänä.

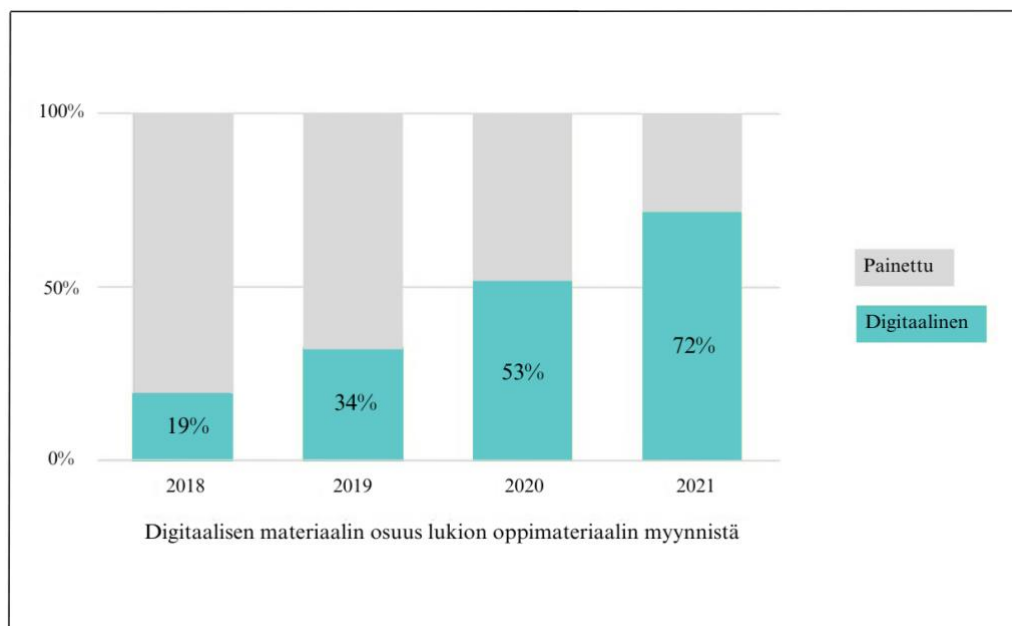
Yliraudanjoki (2013) julkaisi selvityksen akateemisten suomenkielisten oppikirjojen nykytilanteesta Suomessa, jossa Pietiäinen (2013) toteaa kustannusalan olevan murroksen tilassa; kirjojen keskilevikit ovat laskeneet, minkä vuoksi kustantamisen riskit ovat nousseet, mikä taas heijastuu tieto- ja oppikirjojen julkaisemisen mahdollisuuksien kaventumiseen. Tilanne on huolestuttava; kuten aiemmin totesin, oppikirjalla on ollut pitkään hyvin vahva asema kouluympäristössä ja koulun arjessa (Viiri 2000; Heinonen 2005; Karvonen, Tainio & Routarinne 2017).

Nykypäivänä oppimateriaalit eivät ole ainoastaan painettuja tehtävä- ja tekstikirjoja, joissa on tekstiä ja kuvia; oppimateriaalit ovat monipuolisia kokonaisuuksia, joihin voi sisällyttää ääniä, videoita ja pelillisiä elementtejä (Suomen kustannusyhdistys 2023). Kustantajat julkaisevat tällä hetkellä kouluympäristöön tarkoitettua oppikirjamateriaalia niin painetussa kuin sähköisessä muodossa. Sinko ja Lehtinen (1998, 214) korostavat, että digitaalisilla oppimateriaaleilla on mahdollista toteuttaa asioita, jotka eivät muuten olisi toteutettavissa. Oppimateriaalien on mahdollista olla uudella tavalla autenttisia, ja ne voivat tarjota monia eri näkökulmia käsiteltävään ilmiöön. Tällä tavoin ne tukevat vahvemmin erilaisia oppijoita. Käsiteltävää ilmiötä voidaan simuloida, ja sitä kautta tarjota tilaisuus aktiiviseen vuorovaikutukseen tiedon kanssa. (Sinko & Lehtinen 1998, 214; Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen 2008, 64.)

Kustantajien kustantamien sähköisten oppikirjojen lisäksi sähköisiä oppimateriaaleja on saatavilla muualla verkossa; verkkosivut ovat nykyään täynnä opetuskäyttöön soveltuvaa materiaalia, jota opettajat oman harkintansa mukaan enemmän tai vähemmän käyttävät opetustilanteissa (Opetushallitus 2014). Ilomäki (2012, 5) pohtii termien käyttöä verkosta saataville oppimiseen tarkoitetuille aineistoille, mutta toteaa, ettei vakiintunutta käytäntöä termien käyttöön ole. E-oppimateriaaleista käytetään monia ilmaisuja, kuten verkko-oppimateriaalit, sähköiset oppimateriaalit sekä digitaaliset oppimateriaalit. Tällaisista digitaalisessa muodossa, verkossa saatavilla olevista oppimateriaaleiksi tarkoitetuista sisällöistä Opetushallitus (2012) on linjannut käyttävänsä käsitettä e-oppimateriaalit. Käytän verkossa saatavista oppimateriaaleista e-oppimateriaalien käsitettä itsekin tässä tutkielmassa.

Ilomäki (2012, 7) nostaa esiin e-oppimateriaalien ongelman; vaikka verkossa tarjotaan runsaasti monipuolista opetukseen soveltuvaa materiaalia, hyvin harvalla opettajalla on aikaa ja kiinnostusta etsiä kaiken internetin suuren ja sekalaisen materiaalin joukosta omaa opetusta palvelevaa materiaalia. Sinko ja Lehtinen (1998, 229) ehdottavat, että Suomeen luotaisiin valtakunnallisia kouluille tarkoitettuja oppimateriaalien verkkopalveluja, joiden opetusmateriaalit olisivat pedagogisesti harkittuja ja perusteltuja. Lisäksi materiaalihankkeen tai -palvelun rahoituksen tulisi olla kestäväällä pohjalla. Ilomäki (2012, 7) jatkaa, että monipuolisia e-oppimateriaaleja on tuotettu jo vuosia niin kaupallisesti kuin harrastajapohjaisesti, mutta tästä huolimatta e-oppimateriaalien puute on edelleen ongelma tietotekniikan opetuskäytössä. Ilomäen kommentti on vuodelta 2012, ja kehitystä on tapahtunut huomattavasti; Suomen kustannusyhdistyksen (2023)

mukaan lukion oppimateriaalien myynnistä e-oppimateriaalien osuus on kasvanut 19 %:sta 72 %:iin vuosien 2018–2021 aikana (kuvio 1).



KUVIO 1. Digitaalisen materiaalin osuus lukion oppimateriaalin myynnistä vuosina 2018–2021 Suomen kustannusyhdistyksen vuositilaston sekä oppimateriaalikustantamojen kyselyn (2021) pohjalta (Suomen kustannusyhdistys 2023)

Muutosta on siis tapahtunut runsaasti muutamien viime vuosien aikana; e-oppimateriaali on noussut lukiossa painettua materiaalia yleisemmäksi oppimateriaalin muodoksi.

3.1.2 Musiikin oppimateriaalien laatu ja saatavuus

Vaikka e-oppimateriaalit ovat yleistyneet huomattavasti, oppikirjakustantajat eivät ole julkaisseet perusopetuksen musiikinopetukseen e-oppimateriaaleja lainkaan (ks. taulukko 2). Tämä tarkoittaa, että kustantajien kustantamia perusopetuksen e-oppimateriaaleja musiikin oppiaineeseen ei ole saatavilla lainkaan. Musiikin oppimateriaaleja peruskouluun ei ole julkaistu painetun oppikirjan muodossa vuoden 2019 jälkeen, eli neljään vuoteen (ks. taulukko 2; WSOY 2010; Otava 2010–2019).

TAULUKKO 2. Vuosiluokille 1–6 julkaistut musiikin oppikirjat Suomessa vuosina 2010–2023

Julkaisu- vuosi	Oppikirjan nimi	Tekijät/kirjoittajat	Kustantaja
2010	Soi 1–2	Henna Mikkonen, Taina Räsänen, Päivi Salminen, Timo Leskelä (nuotinkirjoitus), Liisa Kallio (kuvitukset)	WSOY
2010	Soi 1–2 Opettajan vinkkipankki	Henna Mikkonen, Taina Räsänen, Päivi Salminen	WSOY
2010	Musiikin mestarit 3–4 Opettajan kirja	Juha Haapaniemi, Elina Kivelä-Taskinen, Mika Mali, Virve Romppainen	Otava
2011	Musiikin mestarit 5–6 Opettajan kirja	Mika Mali, Tuuli Puhakka, Tarja Rantaruikka, Kari Sainomaa	Otava
2011	Saa laulaa! 3	Aila Arola, Raili Honkanen, Taina Huttunen, Hannu Jokelainen, Ismo Koskela, Nessu Marttila	Otava
2012	Saa laulaa! 4	Aila Arola, Raili Honkanen, Taina Huttunen, Hannu Jokelainen, Ismo Koskela, Nessu Marttila, Marja Viskari (valokuvat), Sari Inandik (kansi)	Otava
2013	Saa laulaa! 5	Aila Arola, Raili Honkanen, Taina Huttunen, Hannu Jokelainen, Ismo Koskela, Nessu Marttila, Harri Tarkka (kuvitukset), Sari Inandik (kansi)	Otava
2014	Saa laulaa! 6	Aila Arola, Raili Honkanen, Taina Huttunen, Hannu Jokelainen, Ismo Koskela, Nessu Marttila, Harri Tarkka (kuvitukset), Sari Inandik (kansi)	Otava
2016	Saa laulaa! 1–2	Aila Arola, Taina Huttunen, Hannu Jokelainen, Ismo Koskela, Harri Tarkka (kuvitukset)	Otava
2016	Saa laulaa! 1–2 Opettajan opas	Aila Arola, Taina Huttunen, Hannu Jokelainen, Ismo Koskela, Harri Tarkka (kuvitukset)	Otava
2017	Saa laulaa! 4 Opettajan opas	Aila Arola, Raili Honkanen, Taina Huttunen, Hannu Jokelainen, Ismo Koskela, Nessu Marttila	Otava
2018	Saa laulaa! 3 Opettajan opas	Aila Arola, Raili Honkanen, Taina Huttunen, Hannu Jokelainen, Ismo Koskela, Nessu Marttila	Otava
2019	Saa laulaa! 5 Opettajan opas	Aila Arola, Raili Honkanen, Taina Huttunen, Hannu Jokelainen, Ismo Koskela, Nessu Marttila	Otava
2019	Saa laulaa! 6 Opettajan opas	Aila Arola, Raili Honkanen, Taina Huttunen, Hannu Jokelainen, Ismo Koskela, Nessu Marttila	Otava

Musiikin oppimateriaalia on julkaistu Suomessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) julkaisemisen jälkeen vuosiluokille 1–6 yhden kirjasarjan verran: ”Saa laulaa!” (Otava 2010–2019). Perusopetuksen painettujen musiikin oppikirjojen saatavuus on siis hyvin niukkaa (taulukko 2). Osa ”Saa laulaa!” -sarjan kirjoista on julkaistu jo ennen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) julkaisemista (ks. taulukko 2), minkä vuoksi ne eivät voi kaikilta osin nojata opetussuunnitelmaan.

Yläkoulun ja lukion painettuja oppikirjoja on julkaistu vuoden 2010 jälkeen kaksi: ”Musa soi 7 työvihko” ja ”Musa soi 8–9” (Sanoma Pro 2013). Lukioon ei ole julkaistu painettuja oppikirjoja ollenkaan vuoden 2010 jälkeen (esim. Finna-hakupalvelu 2023). Painettujen musiikin oppikirjojen saatavuus on nykypäivänä hyvin niukkaa opetettavasta luokkasteetta riippumatta. Kustannusyhtiö Studeo (2021) on sen sijaan julkaissut e-oppimateriaalit ”MU1 – kaikki soimaan” ja ”MU2 – soiva ilmaisu”, jotka nojaavat Lukion opetussuunnitelman perusteisiin (2019). Opetushallitus (2020) muistuttaa, että

opettajalla tulisi olla mahdollisuuksia valita käyttämänsä oppimateriaalit. Musiikin oppiaineen kohdalla tämä ei tällä hetkellä ole mahdollista oppikirjojen vähäisen saatavuuden vuoksi (ks. taulukko 2; Sanoma Pro 2013, Finna -hakupalvelu 2023; Studeo 2021).

Oppimateriaalien laadun kehittäminen vaatii oppimateriaalien tuotantokoneiston kehitystä sekä materiaalien tuottajien pedagogisen ajattelun monipuolisuutta (Sinko ja Lehtinen 1998, 228). Musiikin oppimateriaalin laatuun kiinnittyy esimerkiksi se, että musiikin oppimateriaali nojaa opetussuunnitelmaan (esim. Heinonen 2005). Pingel (2010, 16) esittää, että oppikirjojen tulee tarjota käyttäjälleen monia eri näkökulmia käsiteltäviin aiheisiin. Heinonen (2005, 132) määrittelee väitöskirjatutkimuksessaan viisi laadukkaan oppimateriaalin piirrettä. Tutkimuksen mukaan laadukkaan oppimateriaalin tulisi: (1) olla selkeä, (2) innostaa ja motivoida, (3) auttaa riittävästi eriyttämisessä, (4) tukea monipuolisesti erilaisten opetusmenetelmien käyttöä ja (5) helpottaa opettajan työtä. Pingel (2010, 16) lisää, että aiheiden mahdollisten kansallisten tai kulttuurillisten näkemyserojen tulee olla esillä ”läpinäkyvästi”. Voisi siis todeta, että oppimateriaalin laatu määrittyy sen kautta, miten hyvin materiaali kytkeytyy suomalaisen koulutusjärjestelmän perusarvoihin (vrt. Heinonen 2005; Pingel 2010).

Suomessa musiikkiopistoverkoston taiteellista laatua on osoitettu pitkään suomalaisten klassisten muusikoiden menestystarinoiden kautta, mikä ei nykyajan yhteiskunnassa perustele enää musiikkiopistojen olemassaoloa itsessään, vaan tavoitteena on, että kaikki saisivat yhdenvertaisesti laadukasta musiikkikoulutusta (Laes, Westerlund, Sæther ja Kamensky 2021, 17). Tätä voitaisiin hyvin verrata musiikin oppimateriaalin laadun tilanteeseen; materiaalin määrä tai laajuus ei voi olla musiikin oppimateriaalin laatua määrittävä tekijä, vaan sen on oltava yhdenvertaista, lainvoimaista ja kaikille musiikkikasvattajille saatavissa olevaa. Näin ollen musiikin oppimateriaalin laatu näyttäytyy esimerkiksi oppimateriaalin joustavuutena (Heinonen 2005), oppijalähtöisyytenä (Bandura 2006) ja sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuvana kasvatuksena (Lave & Wenger 1991; Bereiter & Scardamalia 1993; Bruner 1996).

3.2 Formaali- ja piilo-opetussuunnitelma pedagogisen toiminnan lähtökohtana

Opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma ohjaavat opetusta niin sisältöjen, tavoitteiden kuin pedagogisten käytänteiden näkökulmasta, ja perusopetuslaki velvoittaa opettajaa toteuttamaan opetussuunnitelmaa. Näin opetussuunnitelmat ohjaavat myös oppimateriaalien sisältöjä hyvin vahvasti – tai ainakin niiden pitäisi ohjata. Opetussuunnitelmien laatimisesta ja uudistamisesta on käyty kriittistä keskustelua koskien opetussuunnitelman poliittista asemaa koulutusjärjestelmässä. Myös piilo-opetussuunnitelma ohjaa opetusta; koulun arjessa opitaan paljon asioita, joita ei ole kirjattu opetussuunnitelman virallisiksi tavoitteiksi, kuten oman vuoron odottamista, omaan tekemiseen keskittymistä tai muita totuttuja käytänteitä. Nämä asiat määrittävät opetuksen tiedollista ja toiminnallista pohjaa, ja vaikuttavat sitä kautta musiikin oppimateriaalien kehittämiseen.

3.2.1 Opetussuunnitelman perusteet ja paikallinen opetussuunnitelma oppimateriaalin perustana

Suomessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) on Opetushallituksen (2014) antama kansallinen määräys. Perusopetuksen opetussuunnitelma määrittää yleiset rakenteet ja ohjeet, joita kunnat ja koulut käyttävät apuna paikallisen opetussuunnitelman laatimisessa. Opetussuunnitelman perusteet sisältää keskeisimmät sisällöt ja tavoitteet jokaisesta kouluaineesta sekä oppimista, hyvinvointia ja arviointia edistävän opetuksen ja oppimisen tuen pääpiirteet. (Opetushallitus 2014; Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012.)

Uudet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) otettiin käyttöön vuonna 2016 vuosiluokilla 1–6 ja sen jälkeen asteittain vuodesta 2017 alkaen vuosiluokilla 7–9. Perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksen keskeisinä tavoitteina oli vahvistaa oppilaan aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta, lisätä opiskelun merkityksellisyyttä ja mahdollistaa entistä laaja-alaisempi oppiminen sekä onnistumisen kokemukset jokaiselle oppilaalle. Lisäksi lapsia ja nuoria haluttiin ohjata ottamaan vastuuta opiskelustaan ja tarjota jokaiselle oppilaalle tukea opinnoissaan; uusimmassa opetussuunnitelmassa oppilas asettaa tavoitteita, ratkaisee ongelmia ja arvioi oppimistaan tavoitteiden pohjalta. Myös oppilaan kokemukset, tunteet, kiinnostuksen kohteet ja vuorovaikutus toisten kanssa luovat enemmän pohjaa oppimiselle. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa opettajan tehtävänä on opettaa ja ohjata oppilaita elinikäisiksi oppijoiksi ottamalla

huomioon oppilaiden yksilölliset tavat oppia. (Opetushallitus 2022; Kauppi, Vesa, Kurki, Olin, Aalto & Ervasti 2022, 9.)

Lukion opetuksen opetussuunnitelman perusteet (2019) otettiin käyttöön syksyllä 2021. Uuden lukion opetussuunnitelman keskeisinä tavoitteina oli tarjota opiskelijoille entistä kattavampaa ja pitkäkestoisempaa opinto-ohjausta sekä erityistä tukea sitä tarvitseville. Lisäksi opetussuunnitelmassa korostettiin yhteyksiä ympäröivään maailmaan, jonka johdosta etenkin korkeakoulu-, kansainvälisyys- sekä työelämä- ja yrittäjyysyhteistyö painottuivat entistä enemmän. (Opetushallitus 2019.) Olennaisimmat muutokset olivat laaja-alaisen osaamisen osa-alueet, jotka muodostivat oppiaineiden yhteisiä tavoitteita. Lisäksi opintopisteinä määriteltävät opintojaksot muuttuivat eri laajuisiksi ja ne voivat olla oppiaineiden yhteisiä. Myös 75:n kurssin muotoisista opinnoista siirryttiin opintopisteisiin, joiden laajuudeksi tuli 150 opintopistettä.

Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ovat monien päätöksiä tekevien hallinnollisten tasojen muotoilemia koulutusmekanismeja. Ne toimivat osana kasvatuksen ohjausjärjestelmää, ja niillä on pedagoginen tehtävä toimia ohjeistavina määräyksinä opettajille. (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012, 2.) Lain mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta (Perusopetuslaki 642/2010 § 30).

Pinar, Reynolds, Slattery ja Taubman (1995, 248) korostavat, että valtakunnallinen, formaali opetussuunnitelma on poliittinen dokumentti; se on kiinteä osa byrokraattista ja johtavaa koulun hallintoa, joilla oppilaat saatetaan noudattamaan hallitsevia ideologioita ja yhteiskunnallisia käytäntöjä, jotka ovat sidoksissa vaikutusvaltaan, käytökseen ja moraaliin. Koulutuspoliittisesti yhdenvertaisuus ja laadukas opetus ovat keskiössä haastamaan koulutusjärjestelmää (Laes, Westerlund, Sæther & Kamensky 2021, 27). Erss (2017, 199) korostaa, että sekä opettajat että oppilaat ovat opetussuunnitelman vastaanottavassa päässä; he toimivat käytännössä kasvatustieteiden vastaajina. Kun opetussuunnitelma kehitetään instituutioissa ja luovutetaan opettajille toteutettavaksi ja oppilaille vastaanotettavaksi, opetussuunnitelma antaa instituutioiden panoksen arviointi- ja vastuuvollisuusmittausten sekä teknologisten ja metodologisten ratkaisujen kehittämisestä. (Erss 2017, 199.) Joskus oppiaineita priorisoidaan opetussuunnitelmassa vahvojen perinteiden tai historiallisesti merkittävien asioiden vuoksi. Näin voi tapahtua myös silloin, jos opetussuunnitelmalla halutaan edistää tai toteuttaa tiettyjä asioita; esimerkiksi Yhdysvallat ja Euroopan maat pyrkivät vahvistamaan matematiikan ja

luonnontieteiden asemaa opetussuunnitelmassa, jotta olisivat kilpailukykyisempiä kansainvälisesti. (OECD 2020, 37.)

Erss (2017, 199) esittää, että koulutusta kehitetään jatkuvasti voimaannuttavampaan ja liberaalimpaan suuntaan oppilaan näkökulmasta. Norrena (2021, 120) kuvailee valtakunnallisen opetussuunnitelman kertovan ”opetuksen tavoitteet vallalla olevien ihanteiden mukaisesti”. Näin ollen musiikkikasvatuksen filosofinen perusta vaikuttaa opetussuunnitelman kehitykseen (ks. alaluku 2.1). Erss (2017, 199–200) jatkaa pohtimalla, pitäisikö opettajienkin olla voimaantuneempia ja liberaalimpia sen sijaan, että he pyrkivät toteuttamaan ja täyttämään näitä tehtäviä?

Vitikka, Krokfors ja Hurmerinta (2012) toteavat, että valtakunnallisen opetussuunnitelman luominen on prosessina demokraattisesti jäsenelty ja hierarkkinen, mutta ei kuitenkaan ainoastaan hallintoelimien määräyksessä. Koulutuksen ja kasvatuksen ammattilaisia sekä laajalti muita asiantuntijoita on mukana prosessissa, ja heidän näkemyksensä otetaan huomioon (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012, 3). Suomi (2019, 37) esittää, että opetussuunnitelman valmistelu- ja suunnitteluvaiheen päämääränä ovat selkeät päätökset opettamisen ja oppimisen lähitavoitteista ja etätavoitteista. Mäkinen ja Kujala (2017, 269) vastaavat tähän seuraavaa:

Viime kädessä opetussuunnitelma otetaan käyttöön koulun ja sen opettajien kasvatustyössä. Se, miten opetussuunnitelmaa tulkitaan ja toteutetaan koulutyön arjessa, riippuu sille annetuista merkityksistä. Keskeistä merkitysten annossa on erityisesti opettajien taidot ja mahdollisuudet tulkita paitsi itse opetussuunnitelmatekstiä, myös yhteiskunnallisia ja poliittisia ilmiöitä ja näihin sisältyviä jännitteitä. Vaikka korkeasti koulutettu, autonominen opettaja onkin suomalaisen kasvatus- ja koulutus kontekstin keskeinen toimija, hänen on tärkeää laajentaa ymmärrystään oman subjektiviteettinsa äänettömistä sitoumuksista säilyttääkseen autonomiansa myös suhteessa opetussuunnitelmaan.

Useassa maassa on havaittu, että valtakunnallisen opetussuunnitelman tiivis ja lyhyt sanamuoto voivat luoda ylikuormitusta sekä epä johdonmukaisuutta opetuksessa; kun yksityiskohtia sumennetaan tai ne puuttuvat kokonaan, ei ole niin selkeää, mitä tulisi opettaa, miten paljon asiaan tulisi syventyä ja millaista kehitystyötä pitäisi tehdä (OECD 2020, 34). Etenkin taitavalla opettajalla opetus tapahtuu reflektiossa, kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa (Suomi 2019, 37), ja esimerkiksi opettajan henkilökohtainen kasvatusnäkemys vaikuttaa opetuksen käytänteisiin (vrt. Westerlund & Väkevä 2009, 94). Uusikylä ja Atjonen (2005, 50–52) luonnehtivat opetussuunnitelmaa kehikseksi, jossa on tilaa yksilöllisyydelle ja opetuksellisille ratkaisuille.

Opetussuunnitelma usein osoittaa osa-alueita, joissa opettajalla on vapauksia tehdä valintoja joko itsenäisesti tai kollektiivisesti. Nämä opetussuunnitelman liikkumavarat voidaan ajatella opettajan autonomiana. (Erss 2017, 193.)

Opettajat saavat mahdollisesti edelleen tukea opetuksensa suunnitteluun ja toteutukseen opetussuunnitelmien lisäksi oppimateriaaleista, kuten totesin alaluvussa 3.1.1 (Heinonen 2005, 147; Niemi 2004, 143). Tästä syystä on tärkeää, että oppimateriaalit tukevat opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutumista (mm. Heinonen 2005). Jos formaalin opetussuunnitelman yksinkertaistettu ohjeistus rajoittaa opetuksen tavoitteiden täsmällistä ymmärrystä opettajien osalta, se voi luoda opetukseen epäjohtonmukaisuutta (OECD 2020, 34). Musiikinopettaja on hyvin hankalassa tilanteessa, jos valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden sisällöt tuntuvat suurpiirteisiltä; on epäselvää, mitä tulisi opettaa (OECD 2020, 34), eivätkä peruskoulun saatavilla olevat musiikin oppimateriaalit nojaa näihin ohjeistuksiin (ks. alaluku 3.1.2).

3.2.2 Piilo-opetussuunnitelma osana oppimateriaalien kehittämistyötä

Usein aloitteleva, ammattiinsa omistautunut opettaja käy läpi kriisin muutamien ensimmäisten työvuosiensa aikana (Broady 1986, 9). Tätä kriisiä Broady (1986, 9) kutsuu ”käytäntöshokiksi”, joka syntyy henkilökohtaisten ihanteellisten pedagogisten mallien ja todellisten käytösmallien välisestä ristiriidasta; kun opettaja huomaa jatkuvasti toimivansa vastoin omia ihanteitaan, hän kokee ne herkästi henkilökohtaisina tappioina. Broady (1986, 9) kuvailee ilmiön vakavuutta seuraavasti:

Tarvitaan tietoa, ettei ihanteen ja todellisuuden välinen pakottava ristiriita repisi meitä hajalle. Samoin tarvitaan tietoa niistä syistä, jotka pakottavat opettajan toimimaan aivan muulla tavoin kuin hän todella haluaa ja tietoa siitä, miksi oppilaat käyttäytyvät kuten käyttäytyvät.
(suom. Kämäräinen, Neste & Rostila 1986, 9–10).

Levinson (2015, 32) kuvaa samankaltaista ilmiötä moraaliseksi vaurioksi (*moral injury*), joka on verrattavissa traumaan. Moraalinen vaurio syntyy, kun ihminen toimii omaa tahtoaan vastoin moraalisesti väärin muita kohtaan (Levinson 2015, 32). Levinson (2015, 1) toteaa, ettei mikään lähestymistapa anna opettajille mahdollisuutta välttää täysin moraalista vauriota: ”jokainen lähestymistapa oikeuden toteuttamiseen on jollain tapaa huono vaihtoehto vallitsevan epäoikeudenmukaisuuden olosuhteissa”. Broady (1986, 10) osoittaa, että ihanteen ja todellisuuden ristiriidan tarkasteluun sekä sen ratkaisemiseen piilo-opetussuunnitelman käsite voisi olla hyödyllinen. Piilo-opetussuunnitelma on hyvin

tiivisti kiinni oppimateriaalissa, sillä Broodyn (1986, 9) kuvaamassa ”käytäntöshokissa” ihanteellinen oppimateriaali kaikkine mahdollisuuksineen sekä todelliset käytetyt materiaalit joko suoraan kirjasta tai itse nopeasti tehtynä voivat olla hyvin vahvasti ristiriidassa, mikä voi aiheuttaa opettajalle epäonnistumisen tunteita. Opettajille ”ihanteellinen” voi tarkoittaa eri asioita; käsitys ihanteellisesta opetuksesta tai oppimateriaalista syntyy opettajan henkilökohtaisista kasvatuksellisista näkemyksistä ja arvopohjasta (vrt. Westerlund & Väkevä 2009, 96).

Piilo-opetussuunnitelman (*hidden curriculum*) käsite nousi 1970-luvulla tärkeäksi teoreettiseksi lähestymistavaksi, kun opetussuunnitelmaa tutkittiin poliittisesta näkökulmasta (ks. edellinen alaluku; Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 1995, 248). Piilo-opetussuunnitelman käsitteen suosio nousi Jacksonin (1968, 1970) julkaisuista. Jacksonin (1968) julkaisu ”*Life in Classrooms*” keskittyy 60-luvun alkuvuosien havainnointitutkimukseen Chicagon ja Kalifornian koululuokissa. Tutkimuksen avulla Jackson pyrki selvittämään, mikä tekee koulusta erityisen muihin paikkoihin verrattuna tarkastelemalla koulun fyysisiä ominaispiirteitä. Jackson (1968) havaitsi, että esimerkiksi pulpetit, liitutaulu ja kirjat eivät selittäneet yksinomaan tätä ainutlaatuisuutta, vaan siihen sisältyi esimerkiksi odottamisen taidon opettelu, jatkuva oman työn keskeyttäminen, itselle epäkiinnostavan tai tarkoituksettoman asian tekeminen, alistuminen sekä ympärillä olevien kavereiden huomiotta jättäminen. Jacksonin (1968) julkaisu siis toi esiin asioita, joita koulussa opetetaan ja opitaan, vaikka ne eivät ole kirjattuina formaalin opetussuunnitelman virallisiksi tavoitteiksi.

McLaren (1989, 183–184) kuvailee, että piilo-opetussuunnitelma määrittää, millaisille tieto- ja käytäntöpohjille opetus rakentuu. Linnankivi, Tenkku ja Urho (1988, 9) näkevät, että piilo-opetussuunnitelma nojaa vahvasti formaaliin opetussuunnitelmaan, mutta kuitenkin muovautuu vahvemmin jokaisen opetettavan ryhmän näköiseksi kokonaisuudeksi yhteisessä jatkuvassa vuorovaikutuksessa, ja tukee juuri sen ryhmän oppilaiden oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Näin onkin parhaassa tapauksessa; kuitenkin piilo-opetussuunnitelmaa ei voida muuttaa vain hyvällä tahdolla ja loistavilla pedagogisilla ideoilla (Broady 1986, 15). Broady (1986, 15) jatkaa, ettei piilo-opetussuunnitelma muodostu opettajan tietoisista pyrkimyksistä vaan koulutyön ehdoista, kuten oppitunnin pituudesta, ainejaosta, koulun hierarkiasta, todistusjärjestelmästä, koulutyön sisällön ja oppilaiden kokemuksen välisestä kuilusta sekä opettajien ja oppilaiden sosiaalisesta taustasta.

Piilo-opetussuunnitelmaa ei voida poistaa käytöstä, koska se ei ole opetuksesta irrallinen ilmiö; se on tiukasti riippuvainen opetusjärjestelyistä ja opetuksen perinteistä, oppimiskäsityksistä, koulusta instituutiona, opettajien ja oppilaiden tarpeista sekä koulun yhteiskunnallisista funktioista (Broady 1986, 123). Piilo-opetussuunnitelma ei ole ainoastaan kielteinen ilmiö; koulun piilo-opetussuunnitelmaan nojaavat pedagogiset käytänteet voivat ohjata oppilaita myönteisinä pidettyjen, opetussuunnitelmaan kirjaamattomien toimintatapojen ja arvostusten oppimiseen (Uusikylä & Atjonen 2005, 55–56), esimerkiksi oman vuoron odottamiseen tai kärsivällisyyteen (vrt. Jackson 1968). Broady (1986, 20–21) ehdottaa, ettei piilo-opetussuunnitelmasta kannattaisi pyristellä eroon, vaan sen sijaan se kannattaisi tuoda tietoisesti näkyviin.

Koulussa opetetaan ja opitaan siis paljon asioita, joita ei ole kirjattu formaaliin opetussuunnitelmaan, kuten totuttuja toiminnan ja käyttäytymisen tapoja, asenteita tai puhetapoja. Näistä asioista piilo-opetussuunnitelman voidaan katsoa muodostuvan (vrt. Jackson 1968; Broady 1986; Uusikylä & Atjonen 2005). Koska piilo-opetussuunnitelma määrittää opetuksen tiedollista ja toiminnallista pohjaa (McLaren 1989, 183–184), piilo-opetussuunnitelma kannattaisi huomioida oppimateriaalin suunnittelussa; pedagogisiin toimintatapoihin liittyvät ratkaisut sisältyvät opettajan autonomiaan (Opetushallitus 2020), mitä kautta oppimateriaalit voivat tukea opettajaa tekemään opetuksessa käytettävien toimintatapojen valintoja sekä perustelemaan niitä.

4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen aluksi tutkimustehtäväni ja -kysymykseni. Tämän jälkeen kerron tutkimukseni metodologisista lähtökohdista ja aineistonkeruuprosessistani. Lopuksi avaam valitsemiani aineiston analyysimenetelmiä, analyysiprosessiani sekä tutkimusetiikan näkökulmia, jotka tässä tutkimuksessa on otettu huomioon.

4.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkielmani tehtävänä on tarkastella, kokevatko musiikinopettajat, että musiikin oppimateriaalia on saatavilla riittävästi opetussuunnitelman ja laadukkaan musiikinopetuksen toteuttamiseksi. Analysoin, kuinka paljon kyselyyn vastanneet musiikinopettajat tekevät oppimateriaalia itse ja riittääkö heidän työaikansa laadukkaan oppimateriaalin tekemiseen. Tutkin myös, millainen käsitys musiikinopettajilla on nykypäivän laadukkaasta oppimateriaalista ja pohdin, miten musiikin oppimateriaalia voitaisiin tulevaisuudessa kehittää.

Tutkimuskysymykset:

1. Onko laadukasta ja opetussuunnitelman toteuttamista tukevaa musiikin oppimateriaalia tarpeeksi saatavilla eri luokka-asteilla?
2. Riittääkö musiikinopettajan palkallinen työaika laadukkaan opetuksen suunnitteluun ja materiaalien valmisteluun?
3. Millainen käsitys musiikinopettajilla on nykypäivän laadukkaasta musiikin oppimateriaalista?

Hypoteesini on, että musiikinopettajat tekevät itse oppimateriaalia enemmän ensimmäisinä työvuosinaan, ja vähitellen itse tehtyä oppimateriaalia ja opetuskokemuksia kertyy, jolloin musiikintuntien suunnittelu helpottuu. Toinen hypoteesini on, että alakoulun musiikinopettajat ovat tyytyväisempiä musiikin oppimateriaalin saatavuuteen, sillä heille on julkaistu enemmän materiaalia verrattuna yläkouluun ja lukioon. Palaan hypoteeseihini, kun esittelen tutkimuksesta saatuja tuloksia luvussa 5.

4.2 Metodologiset lähtökohdat

Vastatakseni tutkimuskysymyksiini, on saatava tietoon ilmiön laajuus ja yleisyys. Laajalla otannalla tehty laadullinen tutkimus esimerkiksi haastattelemalla olisi ollut resursseiltaan valtava, ja tähän tutkielmaan sopivalla otannalla tehty tutkimus taas ei antaisi dataa ilmiön laajuudesta. Tästä syystä päädyin keräämään aineistoni kvantitatiivisin menetelmin. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa keskiössä ovat erilaiset luokittelut, kuten syy- ja seuraussuhteet, vertailut ja numeerisiin tuloksiin perustuvan ilmiön selittäminen (Lähdesmäki, Hurme, Koskimaa, Mikkola & Himberg 2009). Koska tässä tutkielmassa haluttiin tarkastella ilmiön laajuutta ja yleisyyttä (”onko - - tarpeeksi” ja ”riittääkö - - työaika”), numeerisesti esitetty aineisto vastaa parhaiten näihin kysymyksiin.

Tutkimukseni aineisto kerättiin sähköisesti strukturoidulla kyselylomakkeella. Kyselytutkimuksen avulla voidaan kerätä ja analysoida tietoa muun muassa erilaisista yhteiskunnan ilmiöistä, ihmisten toiminnasta, mielipiteistä, asenteista ja arvoista (Vehkalahti 2019, 11–13). Kyselytutkimusta käytetään laajalti erilaisissa tilanteissa, kuten markkinatutkimuksissa menetelmänä tiedon keräämiseen ja analysointiin (Leavy 2017, 100–101). Yleisesti kyselytutkimus on määrällisen tutkimuksen menetelmä, jossa käytetään tilastollisia menetelmiä tiedon analysoimiseksi (Vehkalahti 2019, 13); kyselyn avulla kerätyn aineiston vastauksille annetaan jokin arvo, joka on useimmiten numero tai kirjain (Vilka 2007, 15). Kyselytutkimuksessa kysymykset esitetään usein sanallisesti, mutta vastaukset ilmaistaan numeerisesti. Joissakin tapauksissa kysymysten esittäminen numeroina voi olla epäkäytännöllistä tai vaikeaa, ja sanalliset vastaukset tarjoavat täydentävää tietoa tai antavat mahdollisuuden monipuolisempiin ja yksityiskohtaisempiin vastauksiin. (Vehkalahti 2019, 11–13.)

Tieteellistä kyselyä laadittaessa tutkijan tulee ottaa laaja-alaisesti huomioon vastaajien aika, halu sekä taidot vastata kyselyyn. Kyselytutkimuksen lomakkeen suunnittelu ja testaus ovat erittäin tärkeitä tekijöitä tutkimuksen onnistumisen kannalta. (Borg 2021.) Myös Vehkalahtien (2019, 20) mukaan koko tutkimuksen onnistuminen riippuu suuresti lomakkeesta; hyvässä kyselylomakkeessa toteutuvat niin sisällölliset kuin tilastolliset näkökohdat. Kyselytutkimusta tehdessä on hyvin tärkeää, että kysely laaditaan huolellisesti ja kysymykset asetellaan tarkoituksenmukaisesti. Vilkan (2007, 199) mukaan ongelmallisen usein kyselylomakkeessa kysytään samassa kysymyksessä kahta asiaa, jolloin vastaaja ei tiedä, kumpaan kysymykseen hänen tulisi vastata.

Tutkimuskyselylomaketta laadittaessa käsiteltävää ilmiötä operationalisoidaan ja strukturoidaan. Operationalisoinnilla tarkoitetaan ilmiön muuttamista kysymyksiksi tai väittämissä kielelliseen muotoon, jonka osallistuja varmasti ymmärtää sisällöllisestä näkökulmasta. Strukturointi sen sijaan tarkoittaa asian ilmaisemista yksiselitteisesti, jotta jokainen vastattava ymmärtää kysymyksen täysin samalla tavalla. (Vilka 2007, 15.) Yksiselitteisen lomakkeen avulla vältytään turhilta tulkinnoilta (Valli 2018b, 261). Borgin (2021) mukaan sanalliset skaalat sekä sanallistettuja vaihtoehtoja vastaavat numerot antavat enemmän mahdollisuuksia tutkimustulosten kuvailuun. Tämä toteutuu esimerkiksi Likert-asteikossa, josta kerron tarkemmin luvussa 4.3.

Nummenmaan, Konttisen, Kuusisen ja Leskisen (1997, 201) mukaan kyselytutkimuksessa tarkastelun kohteena olevan aiheen mittauksen luotettavuus ja pätevyys ovat yleisiä metodologisia ongelmia: miten varmistaa, että tutkimustulokset mittaavat luotettavasti tutkittavaa asiaa, eivätkä ole seurausta satunnaisista tai epäolennaisista tekijöistä (*validiteetti*). Validiteettia tarkastellaan jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa (Vilka 2007, 360). Toinen metodologinen ongelma on, että tuloksista tehdyt päätelmät ja tulkinnat ovat varmasti päteviä (*reliabiliteetti*) (Nummenmaa ym. 1997, 201). Tämä tarkoittaa, että mikäli mittaus toistettaisiin, tulokset olisivat saman henkilön kohdalla täsmälleen samat tutkijasta riippumatta (Vilka 2007, 361). Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti varmistetaan tarkkuudella, perusteellisuudella ja tulosten yhteneväsyydellä (Leavy 2017, 154).

4.3 Aineistonkeruumenetelmät ja prosessi

Tutkimuksen tutkittavana joukkona toimivat Suomen musiikinopettajat sekä musiikinopettajaksi opiskelevat, joilla on musiikinopetuksesta kokemusta (N=121). Tämä ryhmä valikoitui tutkittavaksi ryhmäksi, koska kyseisen ammatillisen ryhmän kokemukset musiikin oppimateriaaleista ovat tutkimuskysymykseen vastaamisen kannalta erittäin relevantteja. Pohdin musiikinopettajaksi opiskelevien pois sulkemista tutkittavasta joukosta, mutta päädyin ottamaan heidät mukaan tutkimukseen, koska heilläkin on laaja näkemys musiikin oppimateriaaleista koulutuksensa kautta.

Keräsin tutkimukseni aineiston strukturoidulla kyselylomakkeella (liite 1), jonka loin sähköiseen, internet-pohjaiseen SurveyPal-tiedonkeruuhjelmaan. SurveyPal-ohjelma on hyödyllinen, sillä tässä ohjelmassa data on saatavilla monessa eri tiedostomuodossa. Vehkalahden (2019, 48) mukaan verkkolomakkeet ovat yleistyneet huomattavasti.

Niiden etuna on vastausten valmis tallentaminen sähköiseen muotoon, jolloin niitä ei tarvitse erikseen tallentaa. Surveypal-ohjelmasta oli mahdollista siirtää kerätty aineisto suoraan käyttämäni tiedonkäsittelyohjelmaan, josta kerron tarkemmin luvussa 4.4.

Ennen kyselylomakkeen julkaisemista lähetin lomakkeen muutamille tuntemilleni musiikinopettajille testattavaksi. Lisäksi keräsin musiikinopettajaopiskelijoista koostuvan tutkijayhteisömme seminaarissa palautetta kyselylomakkeesta. Tämän jälkeen he antoivat lomakkeesta palautetta, jonka avulla sain vielä hiottua kyselyä ennen sen julkaisemista. Esimerkiksi Borg (2021) suosittelee lomakkeen testaamista ennen sen julkaisua, jotta voidaan varmistua väitteiden tai kysymysten yksiselitteisyydestä. Valli (2018b, 263) toteaa, että lomakkeen suunnittelussa kannattaa tehdä yhteistyötä tulevan kohderyhmän kanssa. Julkaisin kyselyn 31. maaliskuuta Surveypal-ohjelmassa. Jaoin kyselylomakkeen linkin ”Mitä tehdä musatunnilla...” -Facebook-ryhmään, ”Pedaali ry” -Facebook-ryhmään JaSeSoi ry:n sähköpostilistalle, omille henkilökohtaisille sosiaalisen median kanavilleni sekä monille musiikinopettajille henkilökohtaisesti. Vastausaikaa oli kolme viikkoa, jonka aikana vastauksia saatiin yhteensä 121.

Tutkimuskyselylomakkeeni (ks. liite 1) alussa kysyttiin taustatietoja vastaajista: vastaajan musiikinopettajana toimimisen työkokemusvuosista ja luokka-asteesta, jota vastaaja opettaa. Työkokemusvuodet määriteltiin kymmeneen luokkaan: 1–100 pidettyä musiikin oppituntia, 1–3 vuotta, 4–6 vuotta, 7–9 vuotta, 10–12 vuotta, 13–15 vuotta, 16–18 vuotta, 19–20 vuotta, 22–24 vuotta ja 25 tai enemmän. Koska kysely julkaistiin keväällä, oli opettajilla meneillään keskeneräinen lukuvuosi, mikä oli otettava huomioon kysymyksen muotoilussa. Tästä syystä ohjeistin lomakkeessa pyöristämään vastauksen kokonaisluvun ylöspäin: ”jos tämä on 4. työvuotesi, vastaa 4–6 vuotta, vaikka lukuvuotesi ei ole vielä täysin kokonainen”. Näin vastaukset eivät olleet epä johdonmukaisia toisiinsa nähden. Borgin (2021) mukaan lomakkeeseen kannattaa aina merkitä mahdollisimman yksityiskohtaisia vastausohjeita.

Luokka-asteesta kysyttäessä vaihtoehtoina olivat alakoulu, yläkoulu ja lukio. Lisäksi vaihtoehtona oli ”jokin muu, mikä?” siltä varalta, että jokin olennainen vastausvaihtoehto jostain syystä puuttuisi. Halusin tämän avulla varmistua, ettei kyselyyn vastaa epähuomiossa tutkittavan joukon ulkopuolinen vastaaja. Tämä oli monivalintakysymys, eli vastaaja sai valita vastausvaihtoehtoista yhden tai useamman vaihtoehdon.

Tämän jälkeen kyselylomakkeessa kysyttiin, kuinka usein vastaaja tekee musiikin oppimateriaalia omaan opetukseensa itse. Tällä halusin selvittää musiikinopettajan käyttämää aikaa oppimateriaalien tekemiseen, ja toisaalta selvittää oppimateriaalien tekemiseen kuluva työmäärää. Tämä kysymys orientoi vastaajaa pohtimaan, kuinka tyytyväinen hän on yleisesti valmiiseen musiikin oppimateriaaliin. Seuraavaksi kysyttiin, kuinka paljon musiikinopettajat käyttävät musiikin oppikirjoja, e-oppimateriaalia tai yleisiä laulu- ja nuottikirjoja. Näissä kohdissa vastaajan tuli määritellä 1 (en lainkaan) - 4 (lähes aina), kuinka usein hän on löytänyt näistä materiaaleista käytettävää oppimateriaalia opetukseensa. Kysymyksen jälkeen oli kohta “jokin muu, mikä?”, jotta saan lisää tietoa siitä, mistä musiikinopettajat löytävät käyttämäänsä oppimateriaalia.

Seuraavaksi lomakkeessa kysyttiin, minä vuonna käytettävä oppikirjallisuus on julkaistu. Tämän kysymyksen avulla halusin selvittää, onko käytetty oppikirjallisuus tehty valtakunnalliseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) ja Lukion opetussuunnitelman perusteisiin (2019) nojaten vai tukeeko se vanhaa, jo pois käytöstä jäänyttä opetussuunnitelmaa.

Koska tutkimustehtävässäni käsitellään “laadukasta oppimateriaalia”, lomakekyselyn luomisprosessissa oli tärkeää määritellä laadukas oppimateriaali, jotta sitä voidaan tutkia. Tässä käytin apunani viittä Heinosen (2005) väitöskirjassa esiin nousutta laadukkaan oppimateriaalin piirrettä (ks. alaluku 3.1.2). Heinosen (2005) piirteissä oli kuitenkin eräs kohta, joka vaati mielestäni tarkempaa avaamista: selkeä oppimateriaali. Koska Heinosen (2005) piirteiden julkaisemisen jälkeen teknologia on kehittynyt valtavasti, koin tässä vaiheessa hyväksi lisätä juuri tähän väitteeseen monikanavaisuuden käsitteen. Tätä väitettä täydentämään käytin Klemolan, Ikäheimon & Hämäläisen (2019) valtakunnallisen saavutettavuuskriteeristön kriteeriä: “Saatavilla oleva musiikin oppimateriaali on monikanavaista ja selkeää sekä visuaalisesti että kielellisesti (esim. sähköisiä, paperisia, videoita, verkkomateriaaleja)”, ja päädyin käyttämään tätä väitettä kyselylomakkeessani täsmentämään Heinosen (2005) selkeän oppimateriaalin piirrettä.

Nämä Heinosen (2005) piirteet muotoilin kielellisesti väittämämuotoihin, kuten: “Saatavilla oleva musiikin oppimateriaali on...”, jolloin vastattavan tuli vastata neliportaisella Likertin asteikolla 1 “täysin eri mieltä”, 2 “jonkin verran eri mieltä”, 3 “jonkin verran samaa mieltä” tai 4 “täysin samaa mieltä”. Lisäksi vaihtoehtona oli 0-kohta “en osaa sanoa”, jonka sijoitin skaalan (1–4) loppuun viimeiseksi. “En osaa sanoa”-vastausvaihtoehtoa ei kuuluisi tarjota vastaajille liian herkästi, ja siksi sitä käytetään

tavallisesti vastausvaihtoehtojen viimeisenä, jolloin se kerää vähemmän vastauksia kuin keskelle sijoitettuna. Joissain kyselyissä kyseistä vaihtoehtoa ei tarjota ollenkaan, mutta tällöin riskinä on vastausten reliabiliteetin näennäinen kohottaminen ja vastaajien turhautuminen. (Borg 2021.)

Heinosen (2005) osoittamat laadukkaan oppimateriaalin piirteet tukevat osin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) sekä Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) keskeisiä tavoitteita, sillä musiikin oppiaineessa opetussuunnitelman perusteissa korostetaan musiikkiin innostamista ja motivointia, eriyttämisen tärkeyttä sekä erilaisten opetusmenetelmien käyttöä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019). Lisäksi eräs piirre on ”helpottaa opettajan työtä”, mikä on itse opetussuunnitelman yksi tärkeä tehtävä.

Jatkoin kyselyä muutamalla itse muodostamallani väittämällä, joiden avulla halusin selvittää, tukeeko saatavilla oleva musiikin oppimateriaali valtakunnallisten opetussuunnitelmien (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019) tavoitteiden toteutumista (väittämä 12.) ja onko sellaisenaan käyttöön valmista musiikin oppimateriaalia tarpeeksi (väittämä 13.). Lisäksi halusin selvittää, käyttävätkö musiikinopettajat oppimateriaalin tekemiseen tai valmisteluun enemmän aikaa kuin heidän työaikaansa kuuluisi (väittämä 14.), sillä opettajien työaika suhteessa opetuksen suunnitteluun tai oppimateriaalin valmisteluun ei ole määritelty Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimuksessa (2022–2025; ks. alaluku 2.2.3). Valli (2018a, 93–94) mainitsee, että kyselylomakkeessa olisi hyvä aloittaa helpommista ja neutraalimmista kysymyksistä ja siirtyä vähitellen kohti hankalampia ja herkempiä aiheita, mikäli sellaisia on tulossa. Tämä auttaa vastaajia rentoutumaan ja avautumaan aiheista, joita saattavat pitää arkaluonteisina (Valli 2018a 93–94). Tässä tutkimuksessa arkaluontoisin aihe oli varmasti työajan riittävyys, joka esiintyi väittämistä viimeisenä.

Asteikon asetin neliportaiseksi, jotta vastattavan on päätettävä, onko asiasta jonkin verran eri tai samaa mieltä. Näin tilastollisesti saadaan selkeämmät vastaukset joko puolesta tai vastaan (Vehkalahti 2019, 35–36). Pohdin semanttisen differentiaalinen käytettävyyttä, jossa vastakkaiset adjektiiviparit sijoitettaisiin janan ääripäihin, ja mittari olisi seitsenportainen (Osgood 1952). Tässä jälleen keskimäinen vaihtoehto olisi neutraali, eli vastaukset eivät välttämättä jakautuisi selvästi kumpaankaan suuntaan. Koin, ettei semanttinen differentiaali palvele tutkimuskysymystäni yhtä hyvin kuin neliportainen

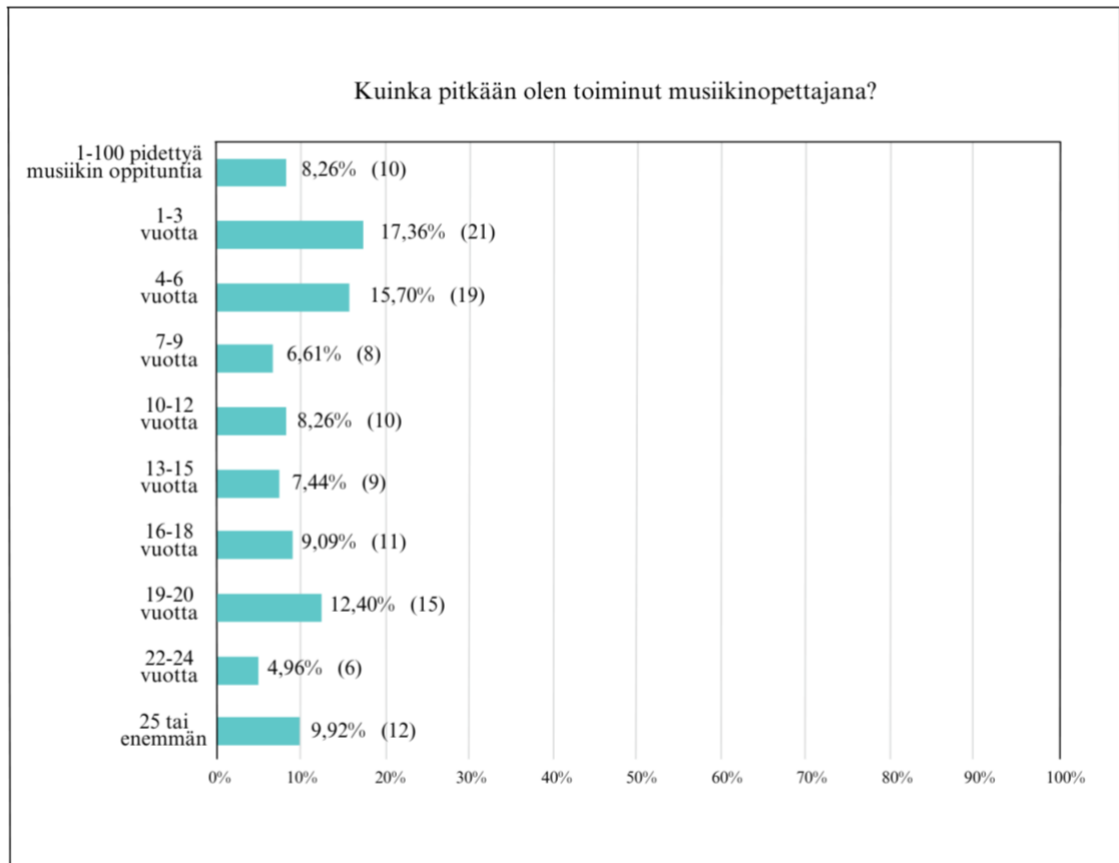
asteikko; seitsenportainen asteikko väistämättä vähentäisi ääripäihin (1 ja 7) vastaamista, eli se lieventäisi osallistujien vastauksia lukuihin 2 ja 6. Siksi päätin käyttää Likertin neliportaista asteikkoa tutkimuskyselyssäni. Kyselyssä käytetään standardisoituja järjestysasteikoita, joita voidaan analysoida tilastollisesti (Leavy 2017, 100–101), kuten asennemittauksia (Vehkalahti 2019, 35), joihin Likertin asteikko lukeutuu (Paaso 2021). Likert (1932) kehitti tämän asteikon dikotomisesta asteikon rinnalle, jonka avulla ”kyllä” tai ”ei” vastauksia antaviin kysymyksiin voitiin saada monimuotoisempia vastauksia; jotain siltä väliltä. Likertin asteikko antaa huomattavasti todennäköisemmin normaalijakauman kuin dikotominen asteikko (Likert 1932, 21).

Kyselyn loppuun päätin asettaa muutaman avoimen kysymyksen, joiden avulla halusin saada selville musiikinopettajien näkemyksiä laadukkaasta musiikin oppimateriaalista (avoin kysymys 14.) ja millaista oppimateriaalia musiikinopettajat toivoisivat lisää (avoin kysymys 15.). Vehkalahden (2019, 25) mukaan avoimia kysymyksiä kannattaa käyttää etenkin tilanteissa, joissa vaihtoehtoja ei ole mahdollista rajata riittävästi esimerkiksi niiden liiallisuuden vuoksi. Loppuun asetin avoimen kysymyksen, johon vastaajat saivat kommentoida mitä tahansa aiheeseen liittyvää (avoin kysymys 16.). Avointen kysymysten tavoitteena on saada vastaajilta spontaaneja mielipiteitä, joissa vastaamista rajataan vain vähän (Vilkkä 2007, 196). Vehkalahti (2019, 25) toteaa, että avoimien kysymysten avulla on mahdollisuuksia saada tutkimuksen kannalta tärkeitä tietoja, jotka voisivat jäädä muuten kokonaan havaitsematta.

4.4 Aineiston analyysin menetelmät ja prosessi

Siirsin Surveypal-tiedonkeruuhjelmassa luodusta kyselystä kerätyn aineistoni SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) -tietojenkäsittelyn ohjelmistoon. Kyseinen ohjelmisto on datan käsittelyyn ja analysointiin tarkoitettu hyvin monipuolinen ohjelmisto (Valtari 2004, 2).

Aloitin aineiston analyysin tarkastelemalla taustamuuttujien frekvenssejä. Tutkimuskyselyni tutkittavana joukkona toimivat Suomen musiikinopettajat sekä musiikinopettajaksi opiskelevat, joilla on musiikinopetuksesta kokemusta (N=121). Tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat olivat opettaneet musiikkia vastaushetkellä kuvion 2 mukaisesti. Kyselylomakkeessa opetusvuosista kysyttäessä vastausvaihtoehdot jaettiin tasaisesti vuosittain (ks. alaluku 4.2). Kokosin opetusvuosien jakauman kuvioon



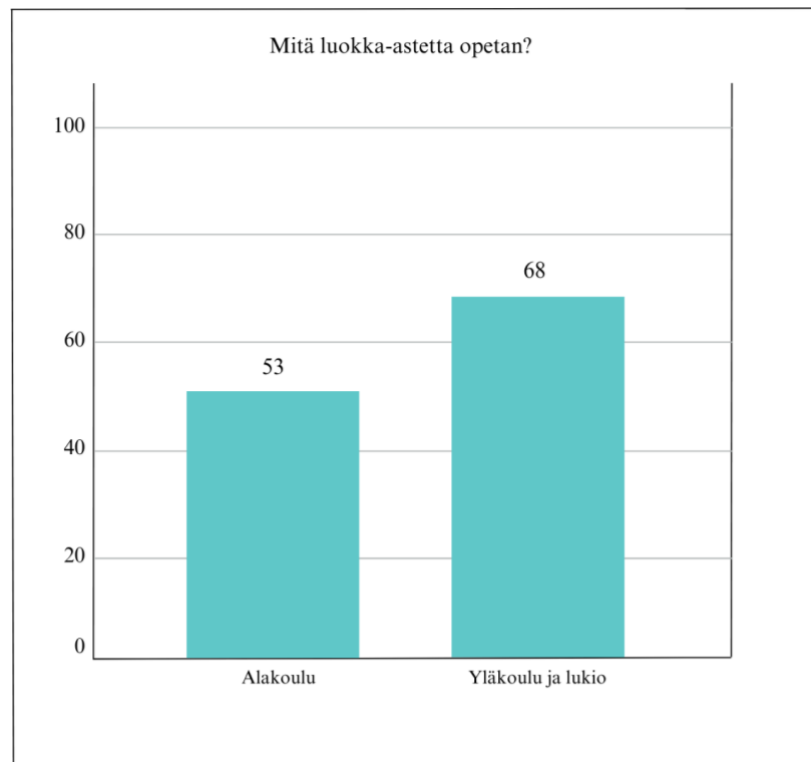
KUVIO 2. Tutkittavan joukon eli Suomen musiikinopettajien jakautuminen opetusvuosien määrän mukaan (N=121)

Opetusvuosien keskiarvoksi tuli 5,09 vuotta, mikä tarkoittaa jakauman painotuksen olevan vähemmän aikaa työskennelleiden musiikinopettajien suunnassa. En voinut muodostaa kyseistä ryhmittelevää muuttujaa uudelleen normaalijakauman suuntaan suurentamalla luokkia, sillä ryhmän jakauma oli hyvin vahvasti 1–6 vuotta opettaneiden ryhmittymässä (ks. kuvio 2). Tästä syystä en voinut analyysivaiheessa käyttää tämän muuttujan kohdalla normaalijakaumaa vaativia parametrisia analyysimenetelmiä, kuten varianssianalyysia. Tämän sijaan käytin Kruskal-Wallisin testiä määrittämään opetusvuosien tilastollista riippuvuutta tarkasteltaviin muuttujiin; kyseinen non-parametrinen testi ei vaadi jakauman normaalisuutta (mm. Metsämuuronen 2006, 906–907). On aina varmempaa valita parametrinon menetelmä, mikäli epäilee klassisten menetelmien (esim. t-testi, F-testi tai yleisesti varianssianalyysi) oletusten jäävän toteutumatta (Valli 2018b, 279–280). Tämän muuttujan kohdalla oli selvää, ettei normaalijakauma ole mahdollinen sen erisuuruisten luokkien vuoksi, joten parametrittoman menetelmän valinta oli välttämätön.

Tämän jälkeen kyselylomakkeessa selvitettiin, mitä luokka-astetta vastanneet musiikinopettajat opettavat. Kysymys oli monivalintakysymys, eli vastausvaihtoehdoista

sai vastata yhden tai useamman. Vastausvaihtoehtoina olivat alakoulu, yläkoulu ja lukio. Näiden lisäksi lisäsin vastausvaihtoehdoksi “jokin muu, mikä?” siltä varalta, että kyselyyn vastaa tutkittavan joukon ulkopuolinen tai jokin olennainen vaihtoehto olisi jostain syystä puuttunut. Näin ei kuitenkaan ollut, joten jätin tämän viimeisimmän vaihtoehdon huomiotta. Muutama vastaaja oli täydentänyt kyseiseen kohtaan opettavansa myös kouluinstituutioiden ulkopuolisissa opistoissa. Näitä ei kuitenkaan huomioitu tässä tutkimuksessa, sillä tässä keskityn tarkastelemaan peruskoulun ja lukion musiikinopettajia. Yksi vastaaja oli kuitenkin vastannut “jokin muu, mikä?” -kysymykseen olevansa vastavalmistunut, eikä tiedä tästä syystä opetettavaa luokkaansa. Lisäsin tämän vastaajan kaikkiin kolmeen ryhmään, jolloin hänen vastauksensa ei vaikuta suoraan tiettyyn luokka-asteeseen.

Koska kysymys oli monivalintakysymys, saatujen vastausten määrä oli enemmän kuin vastaajien lukumäärä ($N > 121$). Kysymyksestä saatiin kahdeksan vastausyhdistelmää: 1=alakoulu, 2=yläkoulu, 3=lukio, 4=alakoulu ja yläkoulu, 5=alakoulu ja lukio, 6=yläkoulu ja lukio, 7=alakoulu, yläkoulu ja lukio, 8=muu, mikä? Kyseinen luokittelu ei kuitenkaan ole kannattava sellaisenaan, sillä ryhmät eivät edusta haluttuja ryhmiä eli eri luokka-asteita, ja osa ryhmistä on vastausmäärältään hyvin pieniä. Usein on tarpeen joko luokitella muuttujia uudelleen tai muodostaa kokonaan uusia muuttujia, ja joskus on tarpeen yhdistellä luokkia, joissa on hyvin vähän tapauksia (Mamia 2005, 26). Luokittelin vastausyhdistelmistä saadut ryhmät kahteen luokkaan: 1=alakoulu ($N=53$), 2=yläkoulu ja lukio tai kaikki luokka-asteet ($N=68$), jotka ovat esillä kuviossa 3.



KUVIO 3. Tutkittavan joukon eli Suomen musiikinopettajien jakautuminen opetettavan luokka-asteen mukaan (N=121)

Luokittelun avulla kysymykseen vastanneiden kokonaissummaksi (N) saatiin 121. Päädyin tästä edes käyttämään ”yläkoulu ja lukio tai kaikki luokka-asteet” -muuttujasta nimitystä ”yläkoulu ja lukio” tekstin sujuvoittamiseksi.

Tutkimuskyselylomakkeeseen (ks. liite 1) saaduista vastauksista eli aineistosta voitiin jaotella väittämät saatavuuteen (väittämät 6. ja 13.) ja laatuun (väittämät 7.–12.) liittyen, ja niistä voitiin tarkastella aritmeettista keskiarvoa (M) ja keskihajontaa (SD). Keskiarvon avulla voidaan tarkastella kaikkien vastausten keskimääräistä tulosta. Keskihajonta kuvaa, kuinka kaukana yksittäiset vastaukset eli muuttujan arvot ovat keskimäärin muuttujan aritmeettisesta keskiarvosta (Mattila 2021). Materiaalin tekemisen säännöllisyyttä ja siihen käytettyä aikaa tutkittiin väittämien 3. ja 14. avulla.

SPSS-ohjelman avulla tutkin taustamuuttujien (opetettava luokka-aste ja työkokemusvuodet) suhdetta musiikin oppimateriaalin laatuun, saatavuuteen sekä materiaalin tekemiseen käytettyyn aikaan. Selvitin tilastollisia testejä hyödyntämällä, selittävätkö taustamuuttujat vastausten välisiä eroja. Tilastollisina testeinä käytettiin t-testiä ja Kruskal-Wallis testiä.

Lopuksi analysoin avoimista kysymyksistä saatuja vastauksia sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysiin on sekä määrällisiä että laadullisia lähestymistapoja (Leavy 2017,

159), ja näistä käytin määrällistä sisällönanalyysin menetelmää. Avoimet kysymykset voidaan käsitellä numeraalisesti (Vilkkä 2007, 197), mutta tämä edellyttää vastausten analysointia ja luokittelemista ryhmiin (Valli 2018b, 249). Määrällisessä sisällönanalyysissa kiinnitetään erityisesti huomiota merkityksellisiin tulkintoihin sekä teemojen tunnistamiseen (Leavy 2017, 159). Kävin kaikki avoimet vastaukset huolellisesti useita kertoja läpi, ja pyrin löytämään niistä yhdistäviä sisältöjä. Valli (2018a, 212) toteaa, että laadullisen aineiston analyysissa aineistojen tehtävä on perinteisesti hypoteesien testaaminen, mutta toisaalta voidaan nähdä, että aineistot voivat mahdollistaa myös hypoteesien keksimisen. Analysoin aineistoani taulukon avulla, johon kokosin vähitellen erilaisia otsikoita, joiden alle keräsin niihin liittyvää aineistoa. Valli (2018a, 212) jatkaa painottamalla, että aineiston tehtävänä ei ole todentaa sitä, mitä tutkija on etukäteen konstruoinut; analyysissa tutkijan tulee ottaa vastaajien vapaasti tuotettuja vastauksia tarkasti huomioon. Otsikoita oli aluksi kymmenittäin, ja vähitellen löysin yhdistäviä laajempia otsikoita seuraavaan sarakkeeseen. Vallin (2018b, 249) mukaan luokitteluvaiheessa ei kannata pyrkiä liian pikaisesti pieneen määrään luokitteluvaihtoehtoja, sillä niiden pienentäminen on huomattavasti helpompaa kuin jako takaisin yksityiskohtaisempiin luokkiin. Kirjasin taulukon yhteen sarakkeeseen vastausten lukumäärää, jotta näin selkeästi, mitkä teemat esiintyivät analysointivaiheessa aineistossa eniten. Tämän jälkeen muodostin eniten esiintyneet osa-alueet taulukoihin neljään eri pääluokkaan.

4.5 Tutkimusetiikka

Olen perehtynyt Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) hyvän tieteellisen käytännön ohjeistukseen sekä Taideyliopiston eettiset periaatteet (2023) tutkimustyön tekemiselle - ohjeistukseen, ja olen sitoutunut noudattamaan molempia ohjeistuksia tutkielmanprosessissani. Heti tutkimusprosessin alusta alkaen, kun tutkija valitsee tutkittavaa aihetta, eettisten näkökohtien tarkastelu on mukana tutkimusprosessissa (Leavy 2017, 25). Tutkimusaiheen valintaprosessin aikana tutkija pohtii, miksi ryhtyy tutkimukseen ja kenen ehdoilla se toteutetaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 24–25). Vuori (2021) lisää, että tutkimusta suunnitellessa tulee pohtia, miten juuri tämä tutkimus on hyödyllistä ja kenen kannalta.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023, 13) ohjeistus hyvästä tieteellisestä käytännöstä ohjeistaa ilmoittamaan tutkijan mahdollisesta sidonnaisuudesta tutkittavaan

aiheeseen; olen tällä hetkellä mukana musiikin oppimateriaalin kustantamiseen liittyvässä kaupallisessa projektissa, ja tutkielmani tehtävänä on tarkastella, kokevatko musiikinopettajat, että musiikin oppimateriaalia on saatavilla riittävästi opetussuunnitelman ja laadukkaan musiikinopetuksen toteuttamiseksi. Tutkimuksen aihe sekä tämä projekti asettavat minut siis tutkijana jossain määrin sidonnaiseen asemaan suhteessa tämän tutkimuksen tavoitteisiin. Tutkimuksen aihe ei kuitenkaan ole valikoitunut kyseisen projektin pohjalta, sillä mahdollisuus osallistua tähän projektiin on tullut tämän tutkielman kautta ja tutkimuksen ollessa jo hyvin pitkällä. Tutkimukseen ei ole saatu minkäänlaista ulkopuolista rahoitusta eikä tutkimustyö ja oppimateriaalin kustannusprojekti liity toisiinsa muutoin kuin oman tutkijan positioni näkökulmasta. Toki tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan todennäköisesti hyödyntää joiltain osin musiikin oppimateriaalin kehittämistyössä. Tutkimusaiheen valintaan liittyvät tutkijan oma arvomaailma, ymmärrys siitä, mitä on tärkeää tutkia sekä tutkimuksen mahdollisuudet vaikuttaa asioihin (Leavy 2017, 25). Koen tutkimusaiheeni erittäin tärkeäksi kehitysalueeksi musiikinopettajien jokapäiväisessä työssä, minkä vuoksi halusin alun perin lähteä tutkimaan kyseistä aihetta, ja nyt tutkimustyön jälkeen pyrin konkreettisiin tekoihin musiikin oppimateriaalin laadun ja saatavuuden kehittämiseksi.

Tutkimuksessa tärkeässä roolissa ovat osallistujat sekä eettisestä näkökulmasta heidän oikeutensa; tutkimuksessa tulee kunnioittaa osallistujien ihmisarvoa, yksityisyyttä, itsemääräämisoikeutta ja muita oikeuksia (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019). Tutkimukseen osallistuneita tiedotettiin tarkasti tutkimuksen tietosuojalainsäädäntöön ja tutkimusaineistoon liittyvistä asioista. Kuula (2006, 99) korostaa, että on tärkeää informoida osallistujia tutkimukseen liittyvistä asioista niin tietosuojan kuin tutkimusaineiston säilyttämisen näkökulmista. Tutkimuskyselylomakkeessani kerroin vastaajilleni selkeästi, että olen sitoutunut noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. Tutkimukseen osallistuneiden itsemääräämisoikeutta kunnioitettiin kaikissa tutkimuksen vaiheissa; tutkimukseen osallistuminen perustui täysin vapaaehtoisuuteen, ja kaikilta tutkimukseen osallistuneilta henkilöiltä pyydettiin tutkimuslupa ennen tietojen käyttämistä tutkimusaineistona. Kerroin osallistujille lomakekyselyssäni, etten kerää lomakkeessa suoria henkilötietoja, eikä julkaistavasta tutkielmasta voi tunnistaa yksittäisiä vastaajia. Toin esiin, että mikäli avoimissa kysymyksissä joitakin tunnistetietoja nousisi esiin, ei julkaistavaan tutkielmaan päädy tietoja, joista vastaaja voitaisiin tunnistaa. Kerroin, että tällaiset henkilötiedot poistettaisiin heti, kun se

tutkimuksen kannalta olisi mahdollista. Tällaisia tunnistettavia henkilötietoja ei kuitenkaan noussut avoimissakaan kysymyksissä, joten tutkimusaineistossa ei ollut osallistujien minkäänlaisia suoria henkilötietoja. En tutkijana tiennyt vastaajien henkilöllisyyttä, enkä aineistoa läpikäydessäni tunnistanut vastauksista yhtäkään vastaajaa. Tulosten raportoinnissa vastaajien anonymiteettia ei siis varsinaisesti tarvinnut suojella, mutta vastaajia ei voi tunnistaa tuloksista, sillä vastauksissa ei ilmene lainkaan vastaajien henkilökohtaiseen elämään liittyviä tunnisteita. Leavy (2017, 38) muistuttaa, että vaikka tutkija pyrkisi huomioimaan kaikki tutkimuksen puitteissa mahdolliset seikat, kaikkea ei voi aina ennakoida täysin. Siksi on tärkeää tunnustaa, että huolimatta tutkijan parhaista pyrkimyksistä ennakoida tutkimusprosessin etenemistä, osallistujalla voi olla odottamattomia kokemuksia tutkimuksesta (Leavy 2017, 38). Ilmoitin kyselyssäni, että vastaajilla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, mikäli heidän tietojensa on käsitelty vastoin tietosuojalainsäädäntöä.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistus (2023) eettisesti kestävästä ja hyvästä tieteellisestä käytännöstä kohdistuu kaikkiin tutkimuksen osa-alueisiin, myös tutkimustekstiin. Oikeaoppinen ja vastuullinen viittaus osoittaa toisten tutkijoiden saavutusten huomioon ottamista (Vilka 2007, 73). Lähdekirjallisuuteen viitatessani käytin eettisesti kestäviä, Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023, 16–18) määrittelemiä menetelmiä huolellisesti. Tämä näkyy tutkimustekstissäni huolellisina, ohjeistuksen mukaisina viittausmerkintöinä jokaisen lähdeviitteen kohdalla. Valitsin ensisijaisesti vertaisarvioituja sekä aiheeni kannalta asianmukaisia julkaisuja lähdekirjallisuudeksi. Vakimo (2010, 82–86) muistuttaa, että tuloksia vääristelevä, osallistujien oikeuksia loukkaava tai muutoin epäeettinen toiminta tutkimuksen parissa voi haitata saman kohderyhmän tai aiheen parissa tutkimusta tekevien työtä pitkään. Hyvä tieteellinen käytäntö tarkoittaa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta kaikissa tutkimuksen vaiheissa (Vuori 2021; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Tutkimuksessani olin hyvin tarkka aineistonkeruussa ja aineistonanalyysissä, jotta tulokset olisivat mahdollisimman luotettavia, eivätkä esimerkiksi millään tapaa vääristeltyjä. Tutkimukseni luotettavuutta pohdin lisää luvussa 6.2. Tutkimuksessani olin tarkka osallistujien oikeuksista koko tutkimusprosessin ajan esittämällä aineistonkeruuvaiheessa osallistujille ohjeistukset, joita olen sitoutunut noudattamaan. Lisäksi aineistonanalyysissä olin tarkka, ettei osallistujia voida tunnistaa julkaistavasta tutkimuksesta. Kuten muutoinkin edellä olen esittänyt, olen ollut rehellinen, huolellinen

ja tarkka kaikissa tutkimuksen vaiheissa niin tutkimuksen osallistujien kuin julkaistavan tutkimuksenkin kanssa.

5 Tulokset

Tässä luvussa käsittelen aineiston analyysiin perustuvia tuloksia, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiini (ks. alaluku 4.1). Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen musiikin oppimateriaalin laadusta, saatavuudesta sekä opetussuunnitelman toteuttamisen tuesta saatuja tuloksia. Toisessa alaluvussa analysoin musiikinopettajien oppimateriaalin tekemiseen kuluvaan työaikaan suhteessa työkokemukseen ja opetettavaan luokka-asteeseen. Kolmannessa alaluvussa tutkin musiikinopettajien käsityksiä laadukkaasta oppimateriaalista. Analysoitu aineisto perustuu sähköiseen kyselyyn, joka on liitteenä 1.

5.1 Musiikin oppimateriaalin laatu, saatavuus ja opetussuunnitelmien toteutus eri luokka-asteilla

Tutkimustehtävästäni johdettiin tutkimuskysymys, jonka pohjalta tavoitteena oli tutkia, onko laadukasta ja opetussuunnitelman toteuttamista tukevaa musiikin oppimateriaalia tarpeeksi saatavilla eri luokka-asteiden musiikinopettajille. Koska tarkastelun kohteena ovat laatu ja opetussuunnitelman toteutus sekä saatavuus, käsittelen näitä ulottuvuuksia kahdessa osassa. Tässä alaluvussa tutkin oppimateriaalien saatavuutta, jonka jälkeen esitän tuloksia koskien oppimateriaalien laatua alaluvussa 5.1.2.

5.1.1 Musiikin oppimateriaalin saatavuus eri luokka-asteilla

Saatavuuden tutkimiseen käytettiin väittämiä 6. ja 13., joissa musiikinopettajat saivat osoittaa käsityksensä musiikin oppimateriaalin saatavuudesta. Taulukkoon 3 on koottu musiikin oppimateriaalien saatavuuteen liittyvät väittämät, joihin vastattiin asteikolla yhdestä (täysin eri mieltä) neljään (täysin samaa mieltä). Taulukossa 3 on esillä väittämän vastausten lukumäärä (N), aritmeettinen (M) sekä keskihajonta (SD). Lisäksi taulukkoon 3 on liitetty vastaajan opetettava luokka-aste. Väittämistä 6. ja 13. saatujen pisteiden summasta voitiin laskea keskiarvo, joka edustaa musiikin oppimateriaalien saatavuuden tilannetta musiikinopettajien näkökulmasta. Myös tämä on nähtävillä taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Musiikin oppimateriaalin saatavuuteen liittyvien väittämien vastausten lukumäärä, keskiarvo ja keskihajonta jaoteltuna opetettavan luokka-asteen mukaisesti (N=121) sekä väittämien vastausten summien keskiarvo, joka edustaa musiikin oppimateriaalin saatavuuden tilannetta musiikinopettajien näkökulmasta

Väittämät musiikin oppimateriaalin saatavuudesta	Opetettava luokka-aste	Vastausten lukumäärä (N)	Keskiarvo (M)	Keskihajonta (SD)
6. Musiikin oppimateriaalia on helposti saatavilla.	Alakoulu	53	2,7 2=jonkin verran eri mieltä 3=jonkin verran samaa mieltä	.841
	Yläkoulu ja lukio	68	2,0 2=jonkin verran eri mieltä	.854
13. Sellaisenaan käyttöön valmista musiikin oppimateriaalia on tarpeeksi.	Alakoulu	53	1,7 1=täysin eri mieltä 2=jonkin verran eri mieltä	.885
	Yläkoulu ja lukio	68	1,3 1=täysin eri mieltä 2=jonkin verran eri mieltä	.638
Väittämien vastausten summien keskiarvo =Musiikin oppimateriaalien saatavuuden tilanne	Alakoulu	53	2,2 2=jonkin verran eri mieltä 3=jonkin verran samaa mieltä	.756
	Yläkoulu ja lukio	68	1,6 1=täysin eri mieltä 2=jonkin verran eri mieltä	.671

Taulukossa 3 ensimmäisenä esiintyvän väittämän (6.) keskiarvo ilmaisee, ovatko musiikinopettajat sitä mieltä, että musiikin oppimateriaalia on helposti saatavilla. Alakoulun musiikinopettajat olivat enemmän sitä mieltä, että musiikin oppimateriaalia on helposti saatavilla (M = 2.72, SD = .841) kuin yläkoulun ja lukion musiikinopettajat (M = 2.04, SD = .854). Keskiarvojen erojen merkitsevyyden testaamiseksi suoritettiin riippumattomien ryhmien t-testi, jonka mukaan opetettava luokka-aste osoittautui tilastollisesti merkitseväksi $t(121) = .490$, $df = 119$, $p = .001$, 2-suuntainen.

Taulukossa 3 esitetään myös väittämä 13., joka osoittaa, onko sellaisenaan käyttöön valmista musiikin oppimateriaalia tarpeeksi. Alakoulun musiikinopettajat olivat myös tämän väittämän suhteen enemmän sitä mieltä, että sellaisenaan käyttöön valmista musiikin oppimateriaalia on tarpeeksi (M = 1.72, SD = .885) kuin yläkoulun ja lukion musiikinopettajat (M = 1.26, SD = .638). Riippumattomien ryhmien t-testin mukaan opetettava luokka-aste on tilastollisesti merkitsevä $t(121) = 14.871$, $df = 119$, $p = .001$. On kuitenkin huomionarvoista, että keskimäärin kaikki musiikinopettajat vastasivat olevansa jonkin verran tai täysin eri mieltä sellaisenaan käyttöön valmiin musiikin oppimateriaalin määrästä.

Väittämistä 6. ja 13. saatujen pisteiden summan keskiarvo edustaa musiikin oppimateriaalin saatavuutta. Alakoulun musiikinopettajien keskiarvo on 2,2 eli jonkin verran eri mieltä (2), mutta osin jonkin verran samaa mieltä (3) ($SD = .756$, $N = 53$) ja yläkoulun sekä lukion musiikinopettajien keskiarvo on 1,65, eli jonkin verran eri mieltä (2), mutta melko vahvasti täysin eri mieltä (1) ($SD = .671$, $N = 68$). Aineiston analyysi osoittaa, että alakoulun musiikinopettajat ovat jonkin verran tyytymättömiä musiikin oppimateriaalin saatavuuteen. Yläkoulun ja lukion musiikinopettajat taas ovat jonkin verran tai täysin tyytymättömiä musiikin oppimateriaalin saatavuuteen. Yläkoulun ja lukion musiikinopettajat osoittautuivat analyysin perusteella alakoulun musiikinopettajia tyytymättömmiksi musiikin oppimateriaalin saatavuuteen.

Musiikin oppimateriaalin saatavuuden haasteet tulivat vahvasti ilmi myös kyselyn lopussa esitettyjen avointen kysymysten (ks. alaluku 4.3) vastauksissa, kuten ”Musiikissa on huutava pula oppimateriaalista” ja ”Käytännössä sitä [oppimateriaalia] ei ole saatavilla lainkaan.” Lisäksi vastattiin: ”Ihan mitä tahansa. Kun nyt olisi edes jotain.”, kun kysyttiin toiveista tulevaisuuden oppimateriaaleihin liittyen. Myös ”Muuta kommentoitavaa aiheeseen liittyen” -kohtaan tuli lukuisia saatavuuteen liittyviä vastauksia, kuten: ”On aivan käsittämätöntä, että musiikkiin ei tehdä oppimateriaalia” ja ”Koen jo etukäteen raivoa, kun kirjaesittelijä saapuu koululle, eikä hänellä koskaan ole mitään musiikkiin tarjota.” Analyysin perusteella voidaan siis todeta musiikinopettajien olevan osin tyytymättömiä musiikin oppimateriaalin saatavuuteen.

5.1.2 Saatavilla olevan musiikin oppimateriaalin laatu sekä opetussuunnitelman toteutuminen eri luokka-asteilla

Kuten aiemmin totesin, ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni vastaamalla tavoitteena oli selvittää, onko laadukasta ja opetussuunnitelman toteuttamista tukevaa musiikin oppimateriaalia tarpeeksi saatavilla eri luokka-asteiden musiikinopettajille. Tähän vastatakseni käsittelin alaluvussa 5.1.1 musiikin oppimateriaalin saatavuutta, ja tässä luvussa tarkastelun kohteena ovat musiikin oppimateriaalin laatu ja opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamisen tuki.

Musiikin oppimateriaalin laadun tutkimiseen apuna käytettiin kyselylomakkeen väittämiä 7.–12. (ks. liite 1). Laadukkaan musiikin oppimateriaalin määrittelyssä käytettiin Heinosen (2005) viittä osin modifioitua (ks. alaluku 4.3) laadukkaan oppimateriaalin piirrettä (väittämät 7.–11.), joiden avulla haluttiin selvittää, onko

saatavilla oleva musiikin oppimateriaali laadukasta. Näiden piirteiden lisäksi laadukasta oppimateriaalia tarkasteltaessa otettiin mukaan väittämä 12., sillä oppimateriaalin laadukkuutta tutkittaessa voidaan nähdä olennaisena tekijänä, että oppimateriaali tukee Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) sekä Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) asettamien tavoitteiden toteutumista. Toki Heinosen (2005) piirteet nojaavat tietyltä osin valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin (ks. alaluku 4.3).

Taulukossa 4 on esitetty oppimateriaalin laatuun liittyvien väittämien (7.–12.) vastausten lukumäärä (N), aritmeettinen keskiarvo (M) sekä keskihajonta (SD). Lisäksi taulukossa 4 on esillä opetettava luokka-aste sekä väittämien vastausten summan keskiarvo, joka edustaa musiikin oppimateriaalien laadun tilannetta musiikinopettajien näkökulmasta.

TAULUKKO 4. Saatavilla olevan musiikin oppimateriaalin laatuun liittyvien väittämien vastausten lukumäärä, keskiarvo ja keskihajonta jaoteltuna opetettavan luokka-asteen mukaisesti (N=121) sekä väittämien vastausten summien keskiarvo, joka edustaa saatavilla olevan musiikin oppimateriaalin laadun tilannetta musiikinopettajien näkökulmasta

Väittämät saatavilla olevan musiikin oppimateriaalin laadusta	Opetettava luokka-aste	Vastausten lukumäärä (N)	Keskiarvo (M)	Keskihajonta (SD)
7. Saatavilla oleva musiikin oppimateriaali on monikanavaista ja selkeää sekä visuaalisesti että kielellisesti (esim. sähköisiä, paperisia, videoita, verkkomateriaaleja).	Alakoulu	53	2,2 2=jonkin verran eri mieltä 3=jonkin verran samaa mieltä	.770
	Yläkoulu ja lukio	68	1,9 1=täysin eri mieltä 2=jonkin verran eri mieltä	.794
8. Saatavilla oleva musiikin oppimateriaali on oppilaita innostavaa ja motivoivaa.	Alakoulu	53	2,7 1=täysin eri mieltä 2=jonkin verran eri mieltä	.732
	Yläkoulu ja lukio	68	2,4 2=jonkin verran eri mieltä 3=jonkin verran samaa mieltä	.670
9. Saatavilla oleva musiikin oppimateriaali on eriyttämistä helpottavaa (oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet voidaan ottaa huomioon).	Alakoulu	53	2,1 2=jonkin verran eri mieltä 3=jonkin verran samaa mieltä	.795
	Yläkoulu ja lukio	68	1,8 1=täysin eri mieltä 2=jonkin verran eri mieltä	.940
10. Saatavilla oleva musiikin oppimateriaali on monipuolisesti erilaisten opetusmenetelmien käyttöä tukevaa.	Alakoulu	53	2,6 2=jonkin verran eri mieltä 3=jonkin verran samaa mieltä	.840
	Yläkoulu ja lukio	68	2,1 2=jonkin verran eri mieltä 3=jonkin verran samaa mieltä	.869
11. Saatavilla oleva musiikin oppimateriaali on opettajan työtä helpottavaa.	Alakoulu	53	3,0 3=jonkin verran samaa mieltä	.650
	Yläkoulu ja lukio	68	2,6 2=jonkin verran eri mieltä 3=jonkin verran samaa mieltä	.888
12. Saatavilla oleva musiikin oppimateriaali tukee valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) sekä lukion opetussuunnitelman (LOPS 2019) perusteiden asettamien tavoitteiden toteutumista.	Alakoulu	53	2,8 2=jonkin verran eri mieltä 3=jonkin verran samaa mieltä	.753
	Yläkoulu ja lukio	68	2,2 2=jonkin verran eri mieltä 3=jonkin verran samaa mieltä	.981
Väittämien vastausten summien keskiarvo =Saatavilla olevan musiikin oppimateriaalin laadun tilanne	Alakoulu	53	2,6 2=jonkin verran eri mieltä 3=jonkin verran samaa mieltä	.597
	Yläkoulu ja lukio	68	2,1 1=täysin eri mieltä 2=jonkin verran eri mieltä	.602

Taulukossa 4 korkeimman keskiarvon sai viidentenä esiintyvä väittämä 11., joka esittää saatavilla olevan musiikin oppimateriaalin olevan opettajan työtä helpottavaa. Alakoulun musiikinopettajat olivat väittämästä 11. jonkin verran samaa mieltä (M = 3,0, SD = .650), kun taas yläkoulun ja lukion opettajat olivat jonkin verran samaa mieltä, mutta osin eri

mieltä ($M = 2,6$, $SD = .888$). Keskiarvoja testattiin riippumattomien ryhmien t-testillä, jossa opetettava luokka-aste osoittautui tilastollisesti merkitseväksi $t(121) = .155$, $df = 119$, $p = .001$, 2-suuntainen. Tuloksen mukaan alakoulun musiikinopettajat ovat siis yläkoulun ja lukion musiikinopettajia tyytyväisempiä saatavilla olevan oppimateriaalin helpottavuuteen opettajan työssä.

Taulukossa 4 molempien ryhmien osalta matalimman keskiarvon sai väittämä 9., jonka mukaan saatavilla oleva musiikin oppimateriaali on eriyttämistä helpottavaa (oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet voidaan ottaa huomioon). Alakoulun musiikinopettajat olivat väittämästä 9. jonkin verran eri mieltä (2) ja pieniltä osin samaa mieltä (3) ($M = 2,1$, $SD = .795$) ja yläkoulun ja lukion musiikinopettajat jonkin verran eri mieltä (2) ja osin täysin eri mieltä (1) ($M = 1,8$, $SD = .940$). Tässä opetettava luokka-aste ei kuitenkaan osoittautunut keskiarvoja testattaessa tilastollisesti merkitseväksi riippumattomien ryhmien t-testillä $t(121) = .105$, $df = 119$, $p = .178$, 2-suuntainen. On kuitenkin huomionarvoista, että molemmat keskiarvot olivat verrattain matalia eriyttämisen suhteen. Aineiston analyysi osoittaa, että musiikinopettajat ovat yhteisesti sitä mieltä, että saatavilla oleva musiikin oppimateriaali ei joiltain osin edistä eriyttämistä.

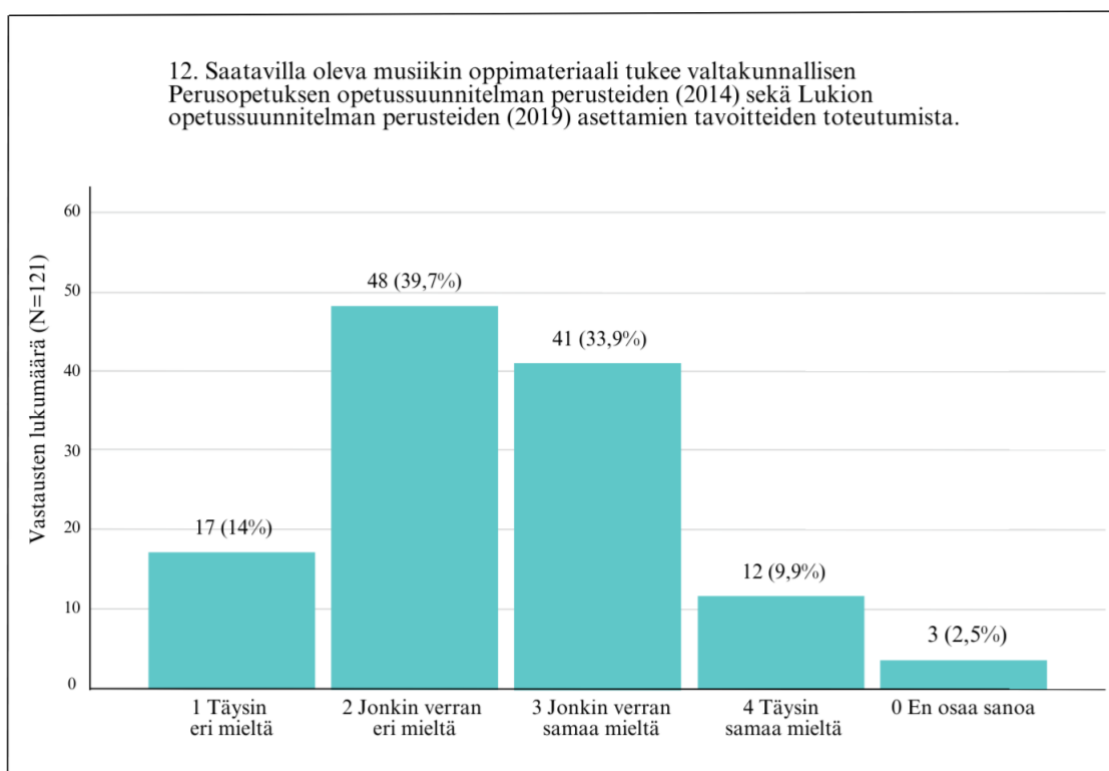
Taulukossa 4 tarkastellaan väittämien 7.–12. vastausten summien keskiarvoja, jotka edustavat saatavilla olevan musiikin oppimateriaalin laadun tilannetta musiikinopettajien näkökulmasta. Alakoulun musiikinopettajien keskiarvo on 2,6, eli jonkin verran samaa mieltä (3), mutta osin jonkin verran eri mieltä (2) ($SD = .597$, $N = 53$), kun taas yläkoulun opettajien keskiarvoksi tuli 2,1, eli he ovat jonkin verran eri mieltä (2) ja pieniltä osin jonkin verran samaa mieltä (3) ($SD = .602$, $N = 68$). Opetettava luokka-aste testattiin riippumattomien ryhmien t-testillä, ja se osoittautui tilastollisesti merkitseväksi $t(121) = 3,961$, $df = 119$, $p < .001$. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että alakoulun musiikinopettajat olivat yläkoulun ja lukion musiikinopettajia tyytyväisempiä musiikin oppimateriaalin laatuun; alakoulun musiikinopettajat ovat jonkin verran tyytyväisiä, kun taas yläkoulun ja lukion musiikinopettajat jonkin verran tyytymättömiä.

Hypoteesini oli, että alakoulun musiikinopettajat olisivat tyytyväisempiä musiikin oppimateriaalin saatavuuteen, sillä alakouluun on julkaistu enemmän musiikin oppimateriaalia (ks. alaluku 3.1.2). Alakoulun musiikinopettajat olivat toki tyytyväisempiä, mutta eivät täysin tyytyväisiä hekään. Hypoteesini kuitenkin piti

paikkaansa, sillä alakoulun musiikinopettajat olivat yläkoulun ja lukion musiikinopettajia tyytyväisempiä musiikin oppimateriaalin saatavuuteen.

Kuten aiemmin totesin, Heinosen (2005) laadukkaan oppimateriaalin piirteet nojaavat monilta osin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) sekä Lukion opetussuunnitelman perusteisiin (2019) (ks. alaluku 4.3). Tästä huolimatta haluan analysoida vielä väittämää 12. ”Saatavilla oleva musiikin oppimateriaali tukee valtakunnallisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) sekä Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) asettamien tavoitteiden toteutumista” erikseen. Tämän väittämän avulla voidaan tutkia musiikinopettajien käsitystä musiikin oppimateriaalin tuesta valtakunnallisten opetussuunnitelmien toteutumiseen.

Tarkastelen aluksi väittämän 12. vastausten jakaumaa ilman taustamuuttujia, sillä jakauma on sellaisenaankin varsin mielenkiintoinen. Väittämän 12. vastausten jakauma esiintyy kuviossa 4.



KUVIO 4. Musiikinopettajien käsitykset saatavilla olevan musiikin oppimateriaalin antamasta tuesta valtakunnallisten opetussuunnitelmien asettamien tavoitteiden toteutumiseen vastausten lukumääränä (N) sekä vastausten prosentuaalisena osuutena (%)

Kuviossa 4 on nähtävillä, että tutkimukseen osallistuneista musiikinopettajista (N=121) 39,7 %:a oli jonkin verran eri mieltä siitä, että saatavilla oleva musiikin oppimateriaali tukee valtakunnallisten opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutumista. Tätä vastausta oli

vastattu vastausvaihtoehdoista eniten. Täysin samaa mieltä väittämästä oli 9,9 %:a. On kuitenkin huomionarvoista, että 53,4 % musiikinopettajista (N=121) vastasivat olevansa täysin tai jonkin verran eri mieltä, että saatavilla oleva musiikin oppimateriaali tukee valtakunnallisten opetussuunnitelmien asettamien tavoitteiden toteutumista. Seuraavaksi tarkastelen, selittääkö joku taustamuuttujista musiikinopettajien käsityksiä musiikin oppimateriaalin tuesta valtakunnallisten opetussuunnitelmien toteutumiseen.

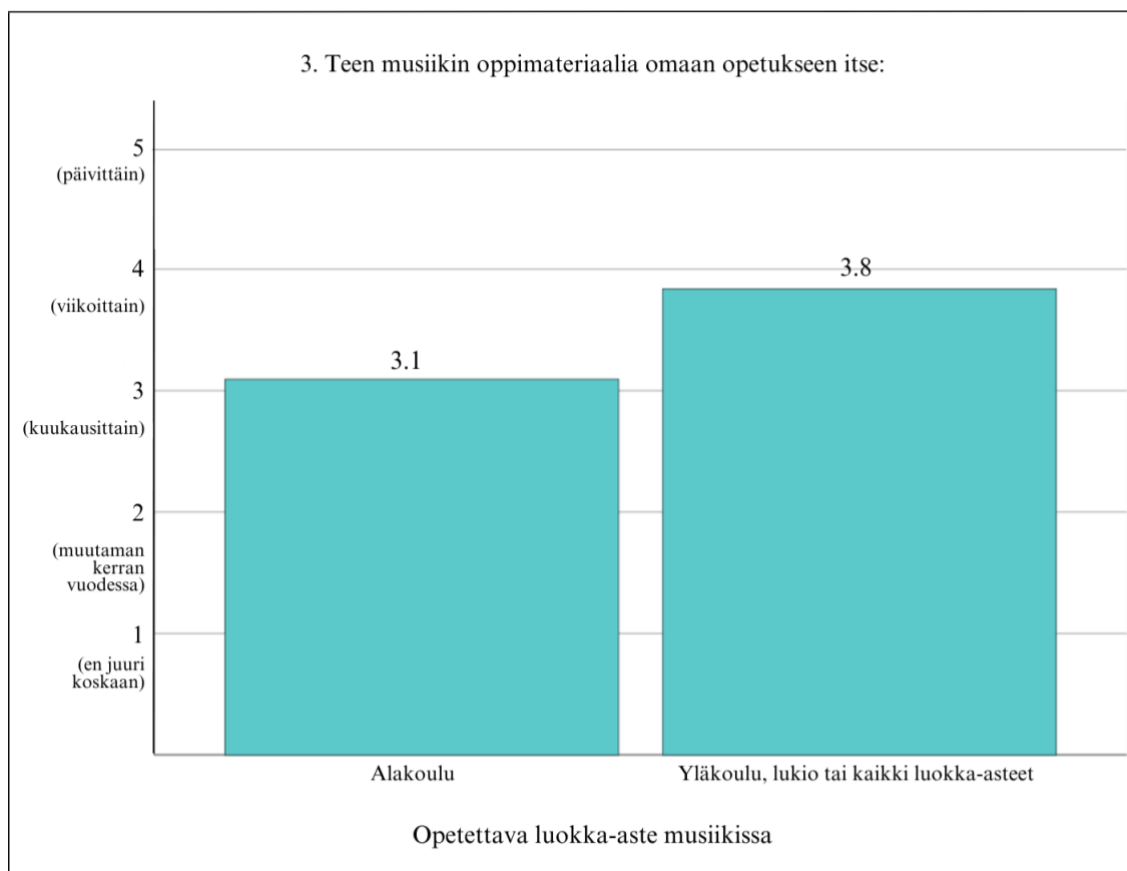
Työkokemus ei ollut Kruskal-Wallis testin mukaan tilastollisesti merkitsevä tekijä selittämään musiikinopettajien käsitystä saatavilla olevan musiikin oppimateriaalin antamasta tuesta valtakunnallisten opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutumiseen $X^2(4, 121) = 2,990, p = .559$. Aineiston analyysin mukaan työkokemus ei vaikuta musiikinopettajien käsityksiin musiikin oppimateriaalin tuesta valtakunnallisten opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutumiseen.

Opetettava luokka-aste oli riippumattomien ryhmien t-testillä mitattuna tilastollisesti merkitsevä tekijä selittämään musiikinopettajien käsitystä saatavilla olevan musiikin oppimateriaalin tuesta valtakunnallisten opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutumiseen liittyen $t(121) = 3,924, df = 119, p < .001$. Alakoulun musiikinopettajien keskiarvo ($M = 2,83$) oli lähimpänä vaihtoehtoa ”jonkin verran samaa mieltä”, kun yläkoulun ja lukion musiikinopettajien keskiarvo ($M = 2,19$) oli lähimpänä ”jonkin verran eri mieltä” -vaihtoehtoa. Alakoulun musiikinopettajat ovat aineistonanalyysin perusteella tyytyväisempiä musiikin oppimateriaalin tukeen valtakunnallisten opetussuunnitelmien tavoitteiden toteutumiseen liittyen ($M = 2,83, SD = .753, N = 53$) kuin yläkoulun ja lukion musiikinopettajat ($M = 2,19, SD = .981, N = 68$).

5.2 Musiikin oppimateriaalien tekemiseen kuluva työaika suhteessa työkokemukseen ja opetettavaan luokka-asteeseen

Toisena tutkimuskysymyksenäni on: ”Riittääkö musiikinopettajan palkallinen työaika laadukkaan opetuksen suunnitteluun ja materiaalin valmisteluun?”. Tähän vastatakseni tarkastelen, kuinka usein musiikinopettajat tekevät oppimateriaalia (väittämä 3.), käyttävätkö he enemmän aikaa oppimateriaalien tekoon kuin heidän työaikaansa kuuluisi (väittämä 14.) ja liittyvätkö opetettava luokka-aste tai työkokemuksen määrä oppimateriaalin tekemisen määrään.

Väittämään 3. vastattiin asteikolla yhdestä (en juuri koskaan) viiteen (päivittäin). Kuviossa 5 on esitetty vastausten keskiarvot opetettavan luokka-asteen mukaan.



KUVIO 5. Musiikinopettajien oppimateriaalin tekemisen säännöllisyys keskiarvoina opetettavan luokka-asteen mukaan luokiteltuna (N=119, sillä kaksi vastaajaa vastasivat “en osaa sanoa”)

Alakoulun musiikinopettajat tekevät keskimäärin kuukausittain musiikin oppimateriaalia (M = 3,09, SD = .925) ja yläkoulun ja lukion musiikinopettajat keskimäärin viikoittain tai pieniltä osin kuukausittain (M = 3,8, SD = .932). Kaksi vastaajaa vastasi väittämään 14. “en osaa sanoa”, joten väittämässä käsiteltyjä vastauksia on 119. Keskiarvojen välisten erojen merkitsevyyttä testattiin riippumattomien ryhmien t-testillä, jonka mukaan opetettava luokka-aste osoittautui tilastollisesti merkitseväksi $t(121) = .754$, $df = 117$, $p = .001$, 2-suuntainen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että yläkoulun ja lukion musiikinopettajat tekevät useammin musiikin oppimateriaalia itse kuin alakoulun musiikinopettajat.

Tämän rinnalla voidaan tarkastella väittämää 14., johon vastattiin asteikolla yhdestä (täysin eri mieltä) neljään (täysin samaa mieltä). Alakoulun musiikinopettajat ovat jonkin verran samaa mieltä (3) tai pieniltä osin täysin samaa mieltä (4), että he käyttävät musiikin oppimateriaalin (muiden tuottamien materiaalien täydentämiseen tai muokkaamiseen)

valmisteluun tai tekemiseen enemmän aikaa kuin mitä heidän työaikaansa sisältyy ($M = 3,1$, $SD = .993$) ja yläkoulun ja lukion musiikinopettajat olivat täysin samaa mieltä (4) ja osittain samaa mieltä (3) väittämän 14. suhteen ($M = 3,8$, $SD = .912$). Väittämän 14. kohdalla opetettava luokka-aste ei osoittautunut tilastollisesti merkitseväksi riippumattomien ryhmien t-testillä testattaessa $t(119) = .851$, $df = 117$, $p = .078$, 2-suuntainen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opetettavasta luokka-asteesta riippumatta musiikinopettajat kokevat käyttävänsä jonkin verran tai hyvin paljon enemmän aikaa musiikin oppimateriaalin valmisteluun ja tekemiseen kuin mitä heidän työaikaansa sisältyy.

Kruskal-Wallis -testin mukaan työkokemus ei ollut tilastollisesti merkitsevä tekijä selittämään sitä, kuinka usein musiikinopettajat tekevät itse musiikin oppimateriaalia (väittäjä 3.) $X^2(9, 121) = 9,539$, $p = .389$ eikä oppimateriaalien tekemiseen käytettyä työaika (väittäjä 14.) $X^2(9, 121) = 12,075$, $p = .209$. Työkokemus ei tutkimuksen tulosten mukaan näytä vaikuttavan siihen, kuinka paljon musiikinopettajat tekevät musiikin oppimateriaalia itse. Hypoteesini oli, että musiikinopettajat tekevät itse oppimateriaalia enemmän ensimmäisinä työvuosinaan, ja opetusvuosien kartuttua musiikin oppimateriaalia on kertynyt ja oppimateriaalien suunnittelu on sujuvampaa. Aineiston analyysi osoittaa, että näin ei kuitenkaan ole. Tätä tukevat myös lausunnot, joita saatiin kyselylomakkeen lopussa “muuta kommentoitavaa aiheeseen liittyen”:

Musiikin opetusta tarvitaan kouluun lisää! Laadukkaan, uudistuvan oppimateriaalin olemassaolo, sen tuottaminen ja päivittäminen on perusedellytys oppiaineen arvostukselle. Näillä oppituntimäärillä etenkin pienillä kouluilla on iso haaste tarjota pätevää musiikinopetusta. Kun aineeseen ei löydy edes selkeää, opetussuunnitelman mukaista opetusmateriaalia, kuinka voidaan odottaa, että oppilaat saisivat kyseisessä aineessa asianmukaista, motivoivaa ja tasa-arvoisesti erilaiset oppijat huomioivaa opetusta?

Vastauksia työajan riittämättömyydestä oppimateriaalin tekemiseen liittyen tuli yhteensä 39, vaikka avoimessa kysymyksessä sai vapaasti kommentoida mitä tahansa aiheeseen liittyvää. Tämä tarkoittaa, että 32 % vastaajista halusi korostaa vielä vapaan sanan kentässä työajan riittämättömyyttä suhteessa musiikin oppimateriaalin tekemiseen. Eräs vastaaja totesi avoimessa kysymyksessä musiikin oppimateriaalin tekemisestä: “Työllistävä ja kuormittava vaikutus suoraan musiikinopettajan arkeen!” Musiikinopettajat painottivat erityisesti oppimateriaalien heikkoa saatavuutta ja kohtuutonta työmäärää oppimateriaalin itse tekemisessä laadukkaan opetuksen

järjestämiseksi: ”Oppimateriaalien tilanne on surkea! On kohtuutonta, että musiikinopettajalla kuluu niin suuri määrä työtunteja materiaalien valmisteluun – ainakin, jos haluaa tarjota oppilailleen mahdollisimman motivoivia ja yhteiskunnallisesti/historiallisesti sensitiivisiä, tärkeitä ja ajankohtaisia sisältöjä.”

Vastauksissa korostettiin sitä epäkohtaa, että musiikinopettajat joutuvat tekemään oppimateriaalia itse paljon enemmän kuin muiden aineiden opettajat: “On väärin, että suureen osaan muista oppiaineista materiaalia on saatavilla, mutta musiikkiin ei”. Eräs vastaaja totesi, että on pöyristyttävää, että musiikinopettajien oletetaan tekevän materiaalinsa itse. Aineiston analyysi osoittaa, että työaika ei kaikilta osin riitä musiikin oppimateriaalien itse tekemiseen.

5.3 Musiikinopettajien käsityksiä laadukkaasta oppimateriaalista

Kolmantena tutkimuskysymyksenäni oli: “Millainen käsitys musiikinopettajilla on nykypäivän laadukkaasta musiikin oppimateriaalista?”. Tähän vastatakseni tarkastelin väittämiä 15. ja 16. Musiikinopettajat saivat vastata avoimiin kysymyksiin 15. "millaista on mielestäni laadukas oppimateriaali?" ja 16. “millaista oppimateriaalia toivoisin lisää?”. Näiden kysymysten vastauksissa nousi esiin erilaisia teemoja, jotka olen luokitellut neljään pääkategoriaan: materiaalin tekninen toteutus, sisältö, pedagogiset käytänteet ja opettajan tuki.

5.3.1 Tekninen toteutus

Ensimmäiseen pääkategoriaan olen kerännyt musiikin oppimateriaalin tekniseen toteutukseen liittyviä osa-alueita, jotka nousivat esiin avoimista vastauksista. Olen koonnut tähän pääkategoriaan kuuluvat osa-alueet sekä näihin liittyvien mainintojen lukumäärän vastauksissa taulukkoon 5. Lisäksi esitän taulukossa 5 suoria lainauksia musiikinopettajien vastauksista, joissa he avaavat tarkemmin, mitä tarkoittavat maininnallaan.

TAULUKKO 5. Laadukkaan musiikin oppimateriaalin tekninen toteutus musiikinopettajien näkökulmasta, mainintojen määrä (N) ja lainauksia avoimista vastauksista (N=121)

Oppimateriaalin tekninen toteutus	Mainintojen määrä (N)	Lainauksia vastauksista
Selkeys	18	"Eteenee johdonmukaisesti" "Selkeä ulkoasu" "Materiaalit ovat yhdenmukaisia (esim. värien käytössä yhtenäinen logiikka)" "Selkeästi kirjoitettua (ei liikaa tavaraa)" "Selkeä ja yhteen asiaan kerrallaan kohdistuva"
Muokattavuus	17	"Muokattavaa (esim. transponointi, stemmojen eriyttäminen)" "Muokattavuus auttaa soveltamaan ja antaa opettajalle vapautta ja oppilaantuntemukselle tilaa" "Muokattavissa erilaisille oppijoille ja ryhmille" "Jos oppimateriaali olisi sähköinen, toivoisin että biisit uusiutuisivat nopeammin"
Monikanavaisuus	16	"Ääni, video, kuva, teksti, nuotti" "Laadukkaat digimateriaalit" "Sisältää kirjallista materiaalia, videoita, kuunneltavaa" "Monimediaista" "Samaan tapaan kuin muissa oppiaineissa. Tietoa, kuuntelua ja musiikillisia kaikille sopivia tehtäviä"
Helppokäyttöisyys	14	"Helppoa ja nopeaa käyttää" "Riittävän helppoa ja yksinkertaista" "Helppokäyttöistä" "Helposti käytettävää" "Kokonaisuus on helppo heijastaa tai kopioida"
Visuaalisuus	12	"Visuaalisesti kivannäköinen" "Hyvät kuvat" "Visuaalisesti lapsille sopivaa eli kuvitukseltaan kivannäköistä" "Visuaalisesti soittamista helpottavia niksejä"

Musiikin oppimateriaalin teknisessä toteutuksessa esiintyvistä osa-alueista eniten musiikinopettajat vastasivat materiaalin selkeyteen liittyviä toiveita (N=18). Tätä avattiin niin sisällöllisestä kuin osin visuaalisestakin näkökulmasta (ks. taulukko 5). Johdonmukainen eteneminen, selkeä kirjoitustyyli ja yhteen asiaan kerrallaan kohdistuva materiaali koettiin selkeiksi tavoiksi tehdä oppimateriaalia. Lisäksi mainintoja saivat myös selkeä ulkoasu sekä materiaalien yhdenmukaisuus.

Muokattavuuden (N=17) yhteydessä mainittiin, että se antaa opettajalle vapauksia muokata ja soveltaa materiaalia, oppilaantuntemukselle tilaa ja mahdollisuuksia muokata materiaalia erilaisille oppijoille ja ryhmille. Lisäksi mainittiin, että voidaan transponoida ja eriyttää stemmoja. Yksi vastaaja nosti esiin, että sähköistä oppimateriaalia voitaisiin päivittää eli muokattavuus ei koskisiakaan ainoastaan opettajaa vaan myös oppimateriaalin tekijää tai kustantajaa.

Monikanavaisuutta (N=16) avattiin luettelemalla eri median formaatteja, joiden avulla musiikkia voisi opettaa. Näistä mainittiin ääni, video, kuva, teksti, nuotti, kirjallinen materiaali. Avoimissa kysymyksissä kaksi kertaa esiintyi "perinteinen kynä-paperi -

työskentely”. Lisäksi mainittiin, että halutaan materiaalia samaan tapaan kuin muissakin oppiaineissa; tietoa, kuuntelua sekä musiikin aihepiiristä kaikille sopivia tehtäviä.

Helppokäyttöisyys (N=14) mainittiin vastauksissa useita kertoja. Tätä avattiin eniten sanoin: “helposti käytettävää”, ja sitä ei juurikaan avattu tarkemmin vastauksissa. Se kuitenkin selittänee itse itsensä; vaikeakäyttöinen oppimateriaali tuskastuttaa helposti niin opettajaa kuin oppilaitakin. Yksi vastaajista kuitenkin ehdotti, että materiaalia voisi heijastaa taululle tai kopioida helposti.

Viimeisenä osa-alueena taulukossa 5 on visuaalisuus (N=12), jota musiikinopettajat avaavat osuvien kuvitusten ja yleisesti mielekkään ulkoasun näkökulmasta. Yksi vastaaja nosti esiin, että soittamista voisi helpottaa onnistuneella visualisoinnilla. Tutkimusten mukaan hyvä kuvitus tuo oppitunnilla käsiteltävään aiheeseen uusia näkökulmia täydentäen tekstiä ja sen vaikuttavuutta, mutta epäonnistuneella kuvituksella voidaan heikentää laadukkaankin tekstin toivottuja oppimisvaikutuksia (Pingel 2010, 48–49).

Aineiston analyysi osoittaa laadukkaan musiikin oppimateriaalin teknisen toteutuksen viiden osa-alueen olevan: muokattavuus, selkeys, monikanavaisuus, helppokäyttöisyys ja visuaalisuus.

5.3.2 Sisältö

Toisena musiikinopettajien (N=121) vastauksissa nousi esiin mainintoja laadukkaan musiikin oppimateriaalin sisältöön liittyvistä osa-alueista. Nämä osa-alueet, näiden mainintojen lukumäärät sekä mainintojen yhteydessä esitetyt sanalliset kuvaukset olen koonnut taulukkoon 6.

TAULUKKO 6. Laadukkaan musiikin oppimateriaalin sisällölliset osa-alueet musiikinopettajien näkökulmasta, mainintojen määrä (N) ja lainauksia avoimista vastauksista (N=121)

Sisältö	Mainintojen määrä (N)	Lainauksia vastauksista
Monipuolisuus	38	"Monipuolista musiikin opetuksen eri osa-alueet huomioiden" "Musiikillisesti laadukasta ja monipuolista" "Laajasti esitelty/käytetty kappaleita eri musiikkityyleistä" "Huomioi laajasti koko musiikin luonteen, ja mitä kaikkea siitä voi opettaa" "Materiaalia tasapuolisesti musiikinopetuksen eri osa-alueisiin"
Nuottimateriaali	35	"Huomioi sen että oppilaat eivät yleensä osaa lukea nuotteja" "Ikätasolle sopivaa lastenmusiikkia, pääosin suomenkielistä, johon helppo liittää rytmiikkaa, kehorytmejä, liikettä, tarinoita, mielellään runoa/ räppiä, yhteissoittoa" "Pohdittuja sovituksia oppilasystävällisissä sävellajeissa" "Valmiit sointupohjat ja komppilaput esim ukulele-sointuja ym."
Ajankohtaisuus	14	"Jatkuvasti päivittyvää kuten musiikkikin" "Ajantasalla nykypäivän kiinnostuksen kohteissa sekä teknisessä kehityksessä" "On ns. ajan hermolla" "Ajankohtaista, jossa silti otettaisiin huomioon eri musiikinlajit"
Kulttuurisensitiivisyys	7	"Eettistä" "On kulttuurisensitiivistä (esim. saamelaisia kohtaan)" "Nykyajan vaatimukset huomioon ottavia (rasismi, uskonto...)" "Sellaisia materiaaleja, joita voi turvallisesti käyttää tietäen, että näitä asioita tästä kulttuurista voidaan nostaa esiin ja jakaa eettisesti"
Maailman musiikkikulttuurit	6	"Hyviä paketteja esim. maailmanmusiikin ym. asiakokonaisuuksien opiskeluun (tehtäviä, soittokappaleita jne.)" "Ottaa huomioon koko maailman erilaiset musiikkityylit" "Eri musiikkikulttuureja"

Laadukkaan musiikin oppimateriaalin sisällöllisistä osa-alueista eniten mainittiin monipuolisuus (N=38), josta nostettiin esiin musiikin opetuksen eri osa-alueet, musiikillinen monipuolisuus sekä eri musiikkityylien monipuolisuus. Lisäksi vastattiin, että laadukas musiikin oppimateriaali ”huomioi laajasti koko musiikin luonteen, ja mitä kaikkea siitä voi opettaa”. Monipuolisuudesta mainittiin myös, että materiaalia tulisi olla tasapuolisesti musiikinopetuksen eri osa-alueisiin.

Nuottimateriaali (N=35) mainittiin vastauksissa lukuisia kertoja, ja avoimissa vastauksissa siitä annettiin hyvin spesifejäkin toivomuksia. Komppilaput todettiin toimivimmiksi kuudessa vastauksessa ja tähän liittyen tarkennettiin, että oppilaat eivät usein osaa lukea nuotteja. Sopivista sävellajeista mainittiin neljä kertaa. Vastauksissa tarkennettiin, että nuottimateriaalin tulisi olla ikätasolle sopivaa, suomenkielistä ja siihen olisi helppo liittää monipuolisesti erilaisia musiikillisia tai monitaiteellisia ulottuvuuksia. Muutama vastaajista mainitsi, että nuottimateriaalia on jo riittämiin: “Nimenomaan sitä muuta kuin laulumateriaalia varmaan kaivattaisiin lisää”.

Vastauksissa mainittiin ajankohtaisuus (N=14), jolla tarkoitettiin jatkuvasti päivittyvää, teknisesti ajantasaista ja nykypäivän kiinnostuksen kohteet huomioon ottavaa materiaalia. Lisäksi mainittiin, että ajankohtaisuus voisi esiintyä eri musiikinlajeja käsiteltäessä: “Populaarimusiikki saa jo liian paljon jalansijaa muutenkin joka paikassa.”

Kulttuurisensitiivisyys (N=7) esiintyi useita kertoja avoimissa vastauksissa laadukkaasta musiikin oppimateriaalista kysyttäessä. Tämän yhteydessä mainittiin, että eettisyys, rasismi ja uskonto tulisi ottaa huomioon oppimateriaalia laadittaessa. Lisäksi vastauksessa nostettiin esiin saamelaisten kulttuurin sensitiivisyys. Musiikin opetussisältöjä suunniteltaessa on olennaista ottaa huomioon, että kulttuurisia elementtejä käytettäessä niiden syvempien merkitysten ymmärtäminen on äärimmäisen tärkeää, sillä ymmärryksen puute voi johtaa vahingollisiin väärinkäytöksiin ja vääristyneen informaation levittämiseen (Saamelaiskäräjät 2018, 12). Yksi vastaaja toivoo musiikin oppimateriaaleja, joita voi turvallisesti esittää oppilaille kulttuurisensitiivisestä näkökulmasta.

Taulukossa 6 esiintyy maailman musiikkikulttuurit (N=6), joista toivottaisiin lisää asiakokonaisuuksiin liittyvää materiaalia. Mainitaan, että oppimateriaalin tulisi ottaa koko maailman eri musiikkityylit ja musiikkikulttuurit huomioon esimerkiksi tehtävien ja soittokappaleiden muodossa.

Aineiston analyysin pohjalta muodostettiin laadukkaan musiikin oppimateriaalin sisällölliset osa-alueet, jotka ovat: monipuolisuus, nuottimateriaali, ajankohtaisuus, kulttuurisensitiivisyys ja maailman musiikkikulttuurit.

5.3.3 Pedagogiset käytänteet

Laadukkaan oppimateriaalin sisältöön liittyvistä pääkategorioista kolmantena musiikinopettajien (N=121) vastauksissa nousi esiin mainintoja pedagogisista käytänteistä. Näihin liittyvät osa-alueet, mainintojen lukumäärät ja vastausten yhteydessä esitetyt sanalliset kuvaukset olen koonnut taulukkoon 7.

TAULUKKO 7. Laadukkaana musiikin oppimateriaalin pedagogiset käytännöt musiikinopettajien näkökulmasta, mainintojen määrä (N) ja lainauksia avoimista vastauksista (N=121)

Pedagogiset käytännöt	Mainintojen määrä (N)	Lainauksia vastauksista
Eriyttäminen	28	"Riittävästi materiaalia eritasoisille oppilaille" "Huomioi erilaiset ja eritasoiset oppijat" "Sellaista että se sopii sekä niille, jotka eivät harrasta musiikkia ja niille jotka harrastavat. Eli sitä voi muunnella tarpeen mukaan." "Samasta kappaleesta eritasoisia soittovaihtoehtoja" "Konkreettisia ideoita eriyttämiseen"
Elämyksellisyys	22	"Innostaa aidosti monipuolisuudellaan niin opettajaa kuin oppilaita" "Oppilaita motivoivaa ja musiikkiin innostavaa" "Lapsille elämyksellistä" "Inspiroivaa (niin opettajalle kuin oppilaallekin)" "Musiikin historiaan innostavan ja monipuolisen paketin" "Improvisointiin innostavat projektit ja tehtäväkokonaisuudet"
Erilaiset työtavat	9	"Monipuolisia musiikinopetuksen työskentelytapoja sisältävää" "Mahdollistaa erilaisia työtapoja saman aihepiirin opiskeluun" "Eri oppimistyyliä tukevaa" "Toteutustavoiltaan monipuolista" "Erilaisuutta kunnioittavaa"
Luova työskentely	9	"Luovaa tekemistä" "Musiikin luovaan tuottamiseen liittyvää materiaalia" "Ohjeita luovaan musiikkiliikuntaan" "Luovaan tuottamiseen innoittavia soittotehtäviä"
Oppilaslähtöisyys	8	"Oppilaslähtöisesti liikkeelle" "Lapsilähtöistä" "Vahvuuksista ammentavaa" "Heidän kokemusmaailmastaan ammentavaa" "Oppilaslähtöistä"
Toiminnallisuus	7	"Esim. joku maailmanmusiikin ilmiö, josta olisi inspiroiva tietopaketti ja erilaisia hahmotus- ja soittotehtäviä, joiden kanssa pääsisi suoraan tekemään" "Sellaisille tunneille materiaalia missä ei soiteta" "Toiminnallisia tehtäviä esim. musiikin teoriaan liittyen" "Musiikin teorian opetuksen toiminnallista ja pelillistä materiaalia"

Taulukossa 7 esiintyvistä pedagogisista käytännöistä eniten mainittiin eriyttäminen (N=28), jossa tuotiin esiin eri tasoisten oppilaiden tarpeet oppimateriaalin suhteen. Vastauksissa nousi esiin musiikkia harrastavien ja harrastamattomien erot, jotka tulisi ottaa huomioon laadukkaassa musiikin oppimateriaalissa. Eräs vastaaja toivoi ”konkreettisia ideoita eriyttämiseen”. Vastauksissa korostui hyvin vahvasti musiikin oppimateriaalin haasteellisuus eriyttämisessä, mutta vastauksista ei noussut käytännön tai konkreettisen tason toiveita, miten tätä voitaisiin kehittää. Tämä ilmiö vahvistaa, miten haasteellista eriyttämisen huomioon ottaminen musiikin oppimateriaalin kehittämisessä on. Toisaalta mainintojen määrä eriyttämisestä oli niin suuri, että se itsessään osoittaa, kuinka tärkeä osa-alue tämä on musiikin oppimateriaalin kehitystyössä.

Toiseksi eniten vastauksissa nostettiin oppimateriaalin mahdollistamaa elämyksellisyyttä (N=22). Tähän sisältyvät innostamiseen liittyvät maininnat, sillä ne liittyivät niin vahvasti

toisiinsa, että niitä oli mahdotonta erottaa toisistaan. Musiikinopettajat (N=121) vastasivat laadukkaan musiikin oppimateriaalin innostavan ja inspiroivan niin oppilaita kuin opettajaakin. Tähän vastattiin, että oppimateriaalin tulisi olla oppilaille elämyksellistä, motivoivaa ja innostavaa. Lisäksi toivottiin musiikin historiaan innostavaa oppimateriaalia sekä improvisointiin innostavia projekteja.

Lisäksi painotettiin erilaisia työtapoja (N=9), joilla tarkoitettiin niin erilaisten oppijoiden huomiointia kuin myös monipuolisia työskentelytapoja pedagogisesta näkökulmasta. Toisaalta korostettiin oppimateriaalin monipuolisia toteutustapoja. Erilaisia työtapoja toivotaan siis niin oppimateriaalin, opettajan kuin oppilaidenkin kannalta. Eräs vastaaja toivoi, että samaa aihepiiriä voisi käsitellä ja opiskella monenlaisilla työtavoilla. Myös ”erilaisuutta kunnioittavaa” oppimateriaalia nostettiin esiin, minkä tulkitsein tarkoittavan oppilaalle turvallisia työtapoja, ja mahdollisesti erilaisia vaihtoehtoja tunnin sisältöjen toteuttamiseen oppilaiden henkilökohtaisten toiveiden ja tarpeiden mukaisesti.

Luova työskentely (N=9) esiintyi useamman kerran vastauksissa. Monet vastaukset olivat lyhyitä ja yksiselitteisiä: ”luovaa tekemistä”. Eräs vastaaja toivoi ohjeita luovaan musiikkiliikuntaan, ja lisäksi luovaan tuottamiseen innostavaa musiikin oppimateriaalia peräänkuulutettiin.

Vastauksissa korostui oppilaslähtöisyys (N=8). Tällä tarkoitettiin, että oppimateriaalin tulisi ammentaa oppilaiden kokemusmaailmasta ja vahvuuksista tuntien sisältöön. Suurin osa vastauksista mainitsi vain oppilaslähtöisyyden käsitteen.

Lisäksi vastauksissa mainittiin toiminnallisuus (N=7), jolla tarkoitettiin konkreettista tekemistä ja toimintaa. Toivottiin, että käsittelyssä olisi jokin ilmiö, josta olisi tietopaketti ja erilaisia hahmotus- ja soittotehtäviä, joiden avulla tunnilla päästäisiin heti tekemisen pariin. Lisäksi toivottiin oppimateriaalia tunneille, joilla ei soiteta. Kaksi vastaajaa mainitsivat musiikin teorian toiminnalliset mahdollisuudet, ja näistä vastauksista toisessa toivottiin myös pelillisyyttä.

Tutkimuksen tuloksista voitiin muodostaa laadukkaan musiikin oppimateriaalin pedagogiset osa-alueet, jotka ovat: eriyttäminen, elämyksellisyys, erilaiset työtavat, luova työskentely, oppilaslähtöisyys ja toiminnallisuus.

5.3.4 Opettajan työn sujuvoittaminen

Viimeisenä laadukkaan oppimateriaalin sisältöön liittyviin pääkategorioihin liitettiin opettajan työn sujuvoittaminen, joka esiintyi musiikinopettajien (N=121) vastauksissa monin eri tavoin. Tähän liittyvät osa-alueet, mainintojen lukumäärät ja vastauksista poimitut suorat lainaukset löytyvät taulukosta 8.

TAULUKKO 8. Laadukkaan musiikin oppimateriaalin opettajan työn sujuvoittaminen musiikinopettajien näkökulmasta, mainintojen määrä (N) ja lainauksia avoimista vastauksista (N=121)

Opettajan työn sujuvoittaminen	Mainintojen määrä (N)	Lainauksia vastauksista
Opetussuunnitelma	22	"Sisältäisi läpikäytynä kaikki opsin tavoitteet" "OPS:in sisältöjen mukaista ja tavoitteita tukevaa" "Lähestyy opsia myös muista lähtökohdista kuin soittaminen/laulaminen" "Materiaalin pitää huomioida opsin tavoitteet, mm. musiikkiliikunnan ja musiikillisen keksimisen"
Arviointi	15	"Jos olisi valmiita oppimiskokonaisuuksia selkeässä muodossa, helpottaisi arviointia paljon" "Kokonaisuudet sisältäisivät myös arviointimateriaalia sekä opettajaa, oppilasta että verta-arviointia silmällä pitäen" "Arvioinnin tukea" "Jokin seurantatyökalu olisi niin ikään toivottu arvioinnin yhteyteen"
Opettajan kannalta mietitty toteutus	9	"Apuvälineitä opettamiseen" "Opettajan helppo omaksua" "Sisältää selkeän opettajan materiaalin" "Sellaista, että olisi opettajan kannalta helppoa opettaa soittimen soittoa" "Opettajalle ohjeita luovaan musiikkiliikuntaan"
Erillaiset "osiot" tunnin kulkuun	9	"Lämmittelyleikit" "Hyvät pohjat, mutta ei tarvitse olla kokonaista tuntisuunnitelmaa" "Tunneille on selkeä rakenne ja ohjeita alkuun, soittoon, lopetukseen" "Ideoita tarjoavaa" "Tuntirungoista saisi ideoita omaan toteutukseen"

Laadukkaasta musiikin oppimateriaalista kysyttäessä musiikinopettajat vastasivat opettajan työn sujuvoittamiseen liittyen eniten opetussuunnitelmaan liittyviä asioita (N=22). Tällä tarkoitettiin valtakunnallisen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) sekä Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) toteuttamiseen liittyviä sisältöjä ja tavoitteita sekä niiden toteutumista. Useat vastaajat (N=9) vastasivat, että laadukas musiikin oppimateriaali on opetussuunnitelman mukaista. Eräs vastaaja totesi, että musiikin oppimateriaalin tulisi lähestyä opetussuunnitelmaa myös muista lähtökohdista kuin soittamisen tai laulamisen näkökulmista. Toinen vastaaja esitti, että laadukas musiikin oppimateriaali huomioi kaikki opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet, kuten musiikkiliikunnan ja musiikillisen keksimisen.

Arviointi esiintyi vastauksissa melko usein (N=15), ja niissä toivottiin arviointia tukevaa materiaalia. Tuotiin esiin, että selkeät oppimiskokonaisuudet helpottaisivat opettajan

arviointia. Valmista materiaalia arviointiin toivottiin, ja tuotiin esiin vertaisarviointi, itsearviointi sekä opettajan arviointi. Eräs vastaaja ehdotti, että oppimateriaalissa voisi olla arvioinnin seurantaan tehty työkalu.

Vastauksissa tuotiin esiin, että laadukkaan musiikin oppimateriaalin tulisi olla opettajan kannalta mietittyä (N=9). Tällä tarkoitettiin esimerkiksi sitä, että oppimateriaalin tulisi olla opettajan kannalta helposti omaksuttavaa. Eräs vastaaja ehdotti selkeää opettajan materiaalia. Toisaalta vastauksissa esitettiin apuvälineitä opettamiseen ja soitonopetusta helpottavaa materiaalia. Myös luovaan musiikkiliikuntaan toivottiin selkeitä ohjeita opettajalle.

Erilaiset ”osiot” tunnin kulussa esiintyivät vastauksissa (N=9). Näillä tarkoitettiin pieniä osioita tuntiin, joita voidaan tehdä esimerkiksi tunnin alussa tai lopussa yhteisesti. Esimerkiksi lämmittelyleikkejä toivottiin tunnin alkuun virikkeiksi. Lisäksi mainittiin erilaiset osiot tietyn aihepiirin tunneille; miten tunti alkaa ja miten sen voisi lopettaa. Toivottiin myös tuntirunkoja ja ideoita, joista saa inspiraatiota. Eräs vastaaja totesi, ettei oppimateriaalissa välttämättä tarvitse olla kokonaista tuntisuunnitelmaa.

Aineiston analyysin tuloksena laadukkaan musiikin oppimateriaalin neljänneksi kategoriaksi muodostettiin opettajan työn sujuvoittaminen, jonka neljä osa-aluetta ovat: opetussuunnitelma, arviointi, opettajan kannalta mietitty toteutus ja erilaiset ”osiot” tunnin kulkuun.

6 Päätelmät ja pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen saatuja tuloksia ja teen niistä päätelmiä. Pohdin myös tutkimuksen luotettavuutta ja tulosten laatua. Lopuksi esittelen jatkotutkimusaiheita, joiden avulla musiikin oppimateriaalin puutteen aiheuttamiin haasteisiin voitaisiin syventyä enemmän ja tätä kautta saada lisää tietoa koulutuksen kehittämiseksi yhdenvertaisuuden suunnassa.

6.1 Päätelmät

Tutkielmani tehtävänä oli tarkastella, kokevatko musiikinopettajat, että musiikin oppimateriaalia on saatavilla riittävästi opetussuunnitelman ja laadukkaan musiikinopetuksen toteuttamiseksi. Aiemmin alaluvussa 5.1 analysoin, kuinka paljon kyselyyn vastanneet musiikinopettajat tekevät oppimateriaalia itse ja alaluvussa 5.2 tutkin, riittääkö musiikinopettajien työaika laadukkaan oppimateriaalin tekemiseen ja opetussuunnitelman toteuttamiseen. Alaluvussa 5.3 analysoin, millainen käsitys musiikinopettajilla on nykypäivän laadukkaasta oppimateriaalista ja sen pohjalta tarkastelin, miten musiikin oppimateriaalia voitaisiin tulevaisuudessa kehittää. Tulosten perusteella musiikinopettajat olivat tyytymättömiä musiikin oppimateriaalien laatuun ja saatavuuteen, ja lisäksi työaika koettiin riittämättömänä suhteessa musiikintuntien suunnitteluun kuluvaan aikaan. Opetettavalla luokka-asteella oli osin merkitystä tyytymättömyyden tasoon.

Tutkimustehtävästäni johdin ensimmäisen tutkimuskysymyksen: onko laadukasta ja opetussuunnitelman toteuttamista tukevaa musiikin oppimateriaalia tarpeeksi saatavilla eri luokka-asteilla. Ensimmäisenä analysoin musiikin oppimateriaalien saatavuutta. Tulokset osoittavat, että alakoulun musiikinopettajat ovat yläkoulun ja lukion musiikinopettajia tyytyväisempiä musiikin oppimateriaalin saatavuuteen (ks. alaluku 5.1.1). Oli oletettavaa, että musiikin oppimateriaalin saatavuuteen tyytyväisempiä olivat alakoulun musiikinopettajat, sillä musiikin oppimateriaalia on tuotettu huomattavasti enemmän alakouluun käytettäväksi verrattuna yläkouluun ja lukioon (ks. alaluku 3.1.2). Tutkimuksen tulos nojaa vahvasti siihen, että alakoulussa oppimateriaalia on saatavilla enemmän.

On hämmästyttävää, että musiikin oppiaineeseen ei kustanneta oppimateriaalia samaan tapaan kuin moniin muihin oppiaineisiin. “Oppikirjat oheismateriaaleineen ovat kiinteä

osa peruskoulun opettajien ja oppilaiden arkea”, toteavat Karvonen, Tainio ja Routarinne (2017, 39). Yläkoulun ja lukion musiikinopettajat olivat osin täysin tyytymättömiä musiikin oppimateriaalin saatavuuteen, joten oppimateriaali ei ole niin kiinteä osa musiikinopettajien arkea, mikä on valitettavaa; Heinosen (2005, 147) tutkimuksessa saatiin selville, että opettajat saavat tukea opetuksen suunnitteluun enemmän oppimateriaaleista kuin opetussuunnitelmasta. Oppimateriaalit mahdollisesti edelleen vaikuttavat siihen, mitä ja miten oppitunneilla asioita opetetaan. Musiikin oppimateriaaleja tulisi olla saatavilla opetettavasta luokka-asteesta riippumatta kaikille musiikinopettajille, jotta musiikinopetus olisi kaikille yhdenvertaista.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen perusteella tutkin musiikin oppimateriaalin laatua ja opetussuunnitelman toteutumista. Alakoulun musiikinopettajat olivat myös oppimateriaalin laatuun yläkoulun ja lukion musiikinopettajia tyytyväisempiä. Tähän yhtenä syynä saattaa olla koulutus – Suomessa alakoulussa musiikkia opettavien luokanopettajien musiikkiopintojen osuus on keskimäärin 4–5 opintopistettä, kun yläkoulussa ja lukiossa musiikin aineenopettajien opintojen määrä on vähintään 60 opintopistettä (ks. alaluku 2.2.1). Opettajat, jotka ovat opiskelleet enemmän musiikkia ovat kriittisempiä materiaalia kohtaan, mitä kautta musiikkiopintojen määrä hyvin todennäköisesti näyttäytyy käsityksissä musiikin oppimateriaalin – ja sitä kautta myös opetuksen – laadusta. Eräs vastaaja totesi “muuta kommentoitavaa aiheeseen liittyen” - osiossa seuraavaa: “Musiikin alakoulun materiaali on pitkälti laadukasta (Saa laulaa, Soi...) mutta vaatii käyttäjältään silti vähintään musiikin sivuaineen käymistä, jotta sitä voi tehokkaasti hyödyntää.” Tätä musiikin sivuainetta ei kuitenkaan ole kaikissa luokanopettajakoulutusta tarjoavissa yliopistoissa edes mahdollista suorittaa (ks. alaluku 2.2.1). Onkin todennäköistä, että musiikin oppimateriaalin laadun kohottaminen ei itsessään ole vielä tarvittava muutos kohti laadukkaampaa opetusta; lisäksi tarvitaan syvemmin perehdyttävää koulutusta kaikille musiikkia opettaville opetettavasta luokka-asteesta riippumatta. Puutteelliseen musiikinopettajakoulutukseen viittaa esimerkiksi se, että vastauksissa viisi musiikinopettajaa toivoi lisää materiaalia soittotaidottomalle musiikinopettajalle. Tuntuu käsittämättömältä, että meillä on soittotaidottomia musiikinopettajia. Vika ei oletettavasti ole opettajissa, vaan luokanopettajakoulutuksen musiikkiopintojen riittämättömyydessä. Luokanopettajakoulutuksen musiikkiopintojen kehittämistarpeita tukee Suomen (2019, 221) väitöstutkimus, jossa 60 % luokanopettajaopiskelijoista (N=392) kokivat olevansa epäpäteviä musiikin opettamiseen perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Marjanen (2009, 168) toteaa, että yksi

merkittävimmistä opetuksen perustaa ohjaavista tekijöistä on musiikinopettajan oma musiikkisuhde. Miten musiikkisuhde syntyy luokanopettajalla, joka opiskelee keskimäärin neljästä viiteen opintopistettä musiikkia opinnoissaan (ks. alaluku 2.2.1)? Mistä näiden opettajien tulisi ammentaa opetukseensa, jos musiikkisuhde jää hyvin suppeaksi ja musiikinopiskelu irralliseksi osaksi opintoja?

Keskiarvot eivät olleet missään väittämässä kovinkaan korkeita etenkin yläkoulun ja lukion musiikinopettajien osalta, mikä kertoo musiikin oppimateriaalin heikosta laadusta ja saatavuudesta varsinkin ylemmillä opetettavilla luokka-asteilla. Kaikista kahdeksasta Likertin asteikolla mitatusta väittämästä, joilla analysoitiin laatua ja saatavuutta (väittämät 6.–13.) neljään saatiin yläkoulun ja lukion musiikinopettajilta keskiarvoksi alle 2,0, mikä tarkoittaa heidän olevan täysin eri mieltä tai jonkin verran eri mieltä musiikin oppimateriaalien tilanteesta laadun ja saatavuuden suhteen. Kuten jo todettua, alakoulun musiikinopettajat olivat yläkoulun ja lukion musiikinopettajia tyytyväisempiä musiikin oppimateriaalien laadun ja saatavuuden tilanteeseen, ja ainoastaan väittämä 13. ”Sellaisenaan käyttöön valmista musiikin oppimateriaalia on tarpeeksi.” laski keskiarvoltaan alle 2,0:aan. Tilastollisesti neliportaisen Likertin asteikon täsmällinen puoliväli on 2,5, eli keskimmäiset vastausvaihtoehdot jonkin verran eri mieltä (2) ja jonkin verran samaa mieltä (3) ovat yhtä kaukana toisistaan, jolloin keskiarvo ei ole puolesta eikä vastaan esitettyä väittämää. Alakoulun musiikinopettajat pääsivät tämän pisteen yli lähemmäs ”samaa mieltä” -vastausvaihtoehtoa väittämässä 6., 8., 10., 11. ja 12., eli hieman yli puolissa väittämistä. Yläkoulun ja lukion musiikinopettajilta lähemmäs ”samaa mieltä” -vastausvaihtoa päästiin ainoastaan väittämässä 11. ”Saatavilla oleva musiikin oppimateriaali on opettajan työtä helpottavaa.”, joka oli alakoulun musiikinopettajien keskuudessa kaikkein korkeimmalle yltänyt keskiarvo (3,0). Yläkoulun ja lukion musiikinopettajilta saadut matalat keskiarvot herättävät huolta musiikinopettajien työhyvinvoinnin tilanteesta, sillä oppimateriaalin puute vaikuttaa suoraan työmäärään ja sitä kautta työn kuormittavuuteen sekä opettajien jaksamiseen.

Toisena tutkimuskysymyksenäni oli, riittääkö musiikinopettajan palkallinen työaika laadukkaan opetuksen suunnitteluun ja materiaalin valmisteluun. Kuten totesin alaluvussa 2.2.3, opettajan palkalliseen työaikaan kuuluvat oppituntien lisäksi opetuksen suunnittelu- ja jälkityöt, opettajien yhteissuunnitteluajat sekä opinto- ja suunnittelupäivät (Mäkelälampi 2018; Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus). Tulokset osoittavat selkeästi, että musiikinopettajan työaika ei riitä laadukkaan opetuksen

suunnitteluun ja valmisteluun riippumatta opetettavasta luokka-asteesta tai työkokemuksen määrästä. Työajan puute jatkuvassa suunnittelussa ja materiaalien teossa vaivaa useita musiikinopettajia. Tämä on hälyttävä tulos, joka vaikuttaa suoraan musiikinopettajien jaksamiseen ja työhyvinvointiin – eräs vastaaja kertoi “muuta kommentoitavaa aiheeseen liittyen” -osiossa työajan puutteesta, tuntien suunnittelusta ja jaksamisestaan: “Teen musiikinopetustyötä luokanopetuksen rinnalla ja siksi aikaa ei oikein ole oman materiaalin valmistamiseen. Tämä näkyy suoraan opetuksen laadussa, pakko myöntää. Oma työaika on pakko rajata, jotta työssä jaksaa.” Tässä vastauksessa näyttäytyy hyvin vahvasti oppimateriaalin puutteen aiheuttama kierre musiikinopettajilla, joka korostui analysoitaessa. Vaikuttaisi siltä, että kyseessä on jonkinlainen katkeamaton kierre oppimateriaalin saatavuuden, alakoulun musiikinopettajien koulutuksen, materiaalin itsenäisen valmistelun, työajan riittämättömyyden ja jaksamisen ympärillä. Kuvaan musiikin oppimateriaalien puutteen aiheuttamaa kierrettä kuviossa 6.



KUVIO 6. Musiikin oppimateriaalien puutteen aiheuttama kierre musiikinopettajien (N=121) näkökulmasta

Kuviossa 6 havainnollistetaan oppimateriaalin puutteen aiheuttamaa kierrettä, joka koskettaa monien musiikinopettajien arkea: (1) laadukasta oppimateriaalia ei ole saatavilla tarpeeksi tai (2) sitä ei osin puutteellisen koulutuksen vuoksi (esim. Tereska

2003; Vesioja 2006; Suomi 2019) osata hyödyntää tarpeeksi, joten (3) oppimateriaalia on tehtävä itse, mutta (4) työaika ei riitä materiaalin tekemiseen ja opetuksen suunnitteluun, mikä (5) vaikuttaa musiikinopettajien jaksamiseen, työhyvinvointiin ja opetuksen laatuun.

Opettajilla on Suomessa laajalti autonomiaa opetuksen suunnittelussa (ks. alaluku 2.2.3). Tällä vapaudella on kuitenkin varjopuoli; koska opettajat saavat itse päättää, millaisia pedagogisia työtapoja tai oppimateriaaleja he käyttävät, heillä on myös vastuu toteuttaa opetusta, vaikka opetukseen sopivaa oppimateriaalia ei olisi saatavilla. Kivijärven (2021, 84, 100) näkemyksen mukaan oppilaitosten ja instituutioiden tulisi tukea opintojen soveltuvuutta ja yksilöllistämistä, mikä edistäisi koulutuksen yhdenvertaisuutta. Tällä hetkellä yksittäisen opettajan vastuulla on todennäköisesti liikaa järjestettäviä asioita, mikä heijastuu esimerkiksi opetuksen laatuun ja vaikuttaa yhdenvertaisuuteen heikentävästi. Ruuska (2015, 45) kuvaa opettajan työn kaoottista tilannetta osuvasti:

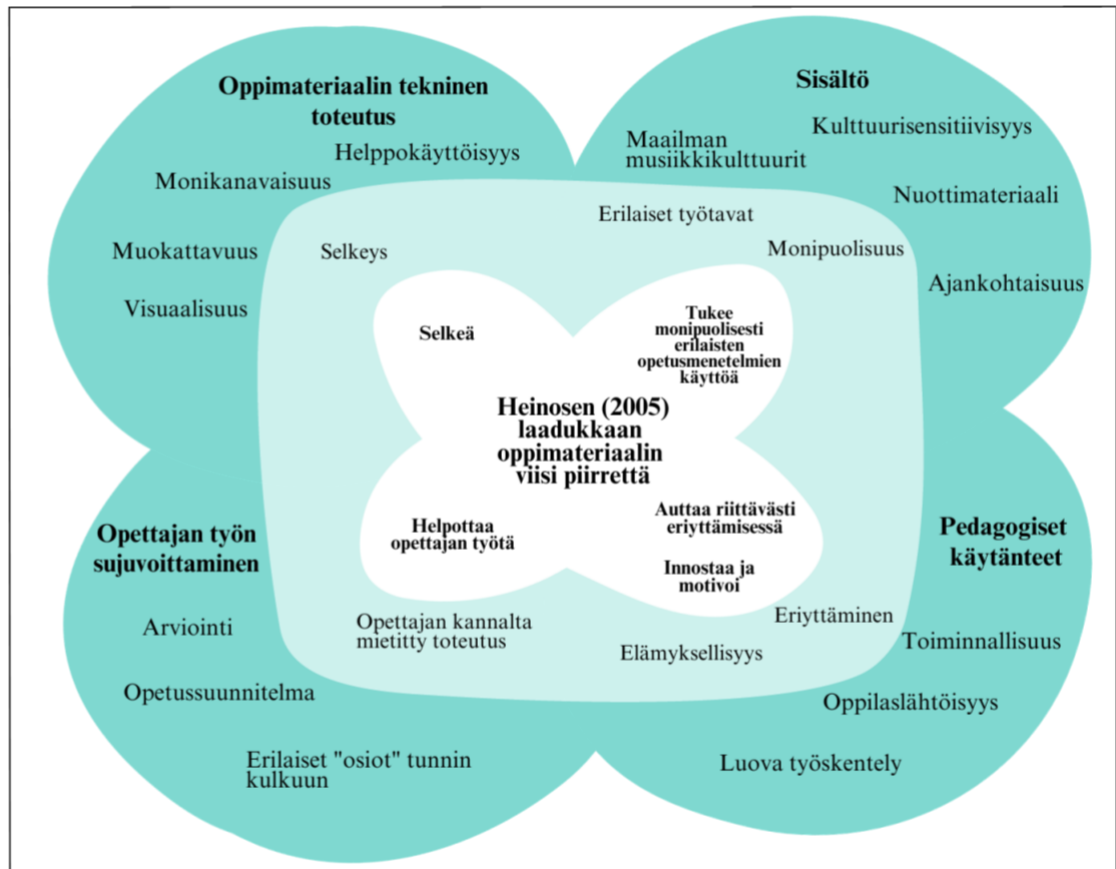
Erityisesti nuori opettaja tarvitsee oppimateriaaleja aloittaessaan uraansa, sillä opettajan työssä pitää opetella ensimmäisinä vuosina pitämään monta palloa yhtä aikaa ilmassa: omat oppilaat, kollegat, oppilashuolto, vanhemmat, koulun rutiinit, teemapäivät, juhlat... Pitää tehdä vuosi-, jakso-, viikko- ja tuntisuunnitelmat. Valmiit oppimateriaalit auttavat alkuun eikä jokaisen tarvitse keksiä pyörää uudestaan. Alkuhämmennyksen jälkeen opettaja kyllä löytää oman tyyliinsä opettaa ja tietää, millä työvälineillä opetuksensa hoitaa.

Tutkimukseni avoimissa kysymyksissä työhyvinvointiin ja työajan riittämättömyyteen liittyvien vastausten määrä oli suuri (ks. alaluku 5.2). Ruuskan (2015, 45) kuvaus musiikinopettajan työstä hengästyttää, ja siihen päälle huoli opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta horjuu oppimateriaalien puutteellisuuden vuoksi. Kuten olen jo todennut, laadukkaalle musiikin oppimateriaalille on tarvetta. Jos tähän tarpeeseen ei vastata, tulisiko musiikinopettajien saada enemmän työaika materiaalien valmisteluun? Mikäli työaika ei riitä työtehtävien täyttämiseen, tulisi joko työaika lisätä tai työmäärää vähentää.

Opettaja päättää itse, paljonko käyttää aikaa oman opetuksensa suunnitteluun ja jälkitöihin (Mäkelälampi 2018), jolloin opettaja saattaa joutua toisinaan valitsemaan laadukkaan, palkattoman opetuksen suunnittelun ja työajassa pysyvän niukan opetuksen suunnittelun väliltä. Opettajien jaksamiseen, työhyvinvointiin ja opetuksen laatuun liittyvä tyytymättömyys voivat linkittyä osittain Broadyn (1986, 9) ”käytäntöshokkiin” ja Levinsonin (2015, 32) moraaliseen vaurioon (ks. alaluku 3.2.2); jos opettaja toimii jatkuvasti arvojaan vastaan, hän kokee voimakkaita epäonnistumisen tunteita. Broady

(1986, 9) kuvailee, että opettajat eivät kestä sitä, etteivät voi antaa niin laadukasta opetusta kuin heidän mielestään ihanne olisi. Levinson (2015, 32) lisää, että kyseessä on traumaan verrattava reaktio. Jos opettaja joutuu jatkuvasti pinnistelemaan laadukkaan opetuksen aikaansaamiseksi, se koettelee jaksamista ja vaikuttaa heikentävästi työhyvinvointiin. Jotta työhyvinvointiin saataisiin muutoksia, opettajakoulutuksen tulisi valmistaa opettajia entistä enemmän tähän todellisuuteen; koska musiikin oppimateriaalia ei ole saatavilla, koulutuksen tulisi tarjota käytänteitä esimerkiksi käytettävissä olevista resursseista neuvotteluun tai ohjata vahvasti oppimateriaalittomaan opetukseen.

Kolmanteen tutkimuskysymykseeni “millainen käsitys musiikinopettajilla on nykypäivän laadukkaasta musiikin oppimateriaalista?” vastatakseni tutkin avoimia kysymyksiä, joita luokittelemalla saatiin nykypäivän laadukkaan musiikin oppimateriaalin neljä luokkaa: tekninen toteutus, sisältö, pedagogiset käytänteet ja opettajan tuki. Näiden pääluokkien alle jaoteltiin tarkemmin osa-alueita, joita avoimista kysymyksistä nousi esiin. Ne tukivat hyvin vahvasti Heinosen (2005) viittä laadukkaan oppimateriaalin piirrettä (ks. alaluku 3.1.2), sillä jokaiseen piirteeseen löytyi vastine neljän kategorian osa-alueista, ja jokaisesta kategoriasta löytyi vastineita Heinosen piirteille. Tätä havainnollistan kuviossa 7.



KUVIO 7. Musiikinopettajien käsityksiä laadukkaasta oppimateriaalista suhteessa Heinosen (2005) laadukkaan oppimateriaalin viiteen piirteeseen

Tutkimuksen tuloksina ja kuviossa 7 esittämäni neljä kategoriaa sekä niihin kiinnittyvät osa-alueet ovat nykypäivään päivitetty Heinosen (2005) laadukkaan oppimateriaalin piirteet. Esimerkiksi muokattavuus, monikanavaisuus sekä luovat työskentelymenetelmät ovat nousseet vasta Heinosen (2005) tutkimuksen jälkeen pinnalle digitalisaation ja opetussuunnitelmaudistusten myötä. Useat tekijät vaikuttavat oppimateriaalin laadukkuuteen, mutta laadukkaan oppimateriaalin tulisi ainakin (1) vastata opetussuunnitelman tavoitteisiin sekä perustua siinä esitettyyn käsitykseen oppimisesta, (2) tukea opettajan autonomiaa ja joustavaa ammatillista toimijuutta ja (3) huomioida oppijoiden diversiteetti. Nämä tekijät edustivat tutkimuksen tulosten perusteella eniten laadukasta oppimateriaalia. Myös kulttuurisensitiivinen näkökulma on korostunut uudella tavalla viimeisen vuosikymmenen aikana. Tämä voi olla hämmentävää musiikinopettajille, sillä osa painetusta oppikirjallisuudesta on kulttuurisensitiivisestä näkökulmasta hyvin vanhentunutta. Schippers (2010, 168–169) kehottaa musiikinopettajia pyytämään esimerkiksi kouluihin vierailijoita tai työpaikalleen täydennyskoulutusta tai hakeutumaan kiinnostavan musiikin pariin koulutuksen muodossa. Avoimessa kysymyksessä ”muuta kommentoitavaa aiheeseen liittyen” saatiin kaksi vastausta, joissa kehoitettiin hakeutumaan JaSeSoi ry:n musiikkikoulutuksiin:

”Sinne ovat tervetulleita kaikenlaisista taustoista tulevat ihmiset, jotka haluavat ammentaa musiikista lisää ja antaa omastaan muille”. Opettaja saa tunneilleen materiaaleja ja inspiraatiota myös kursseilta ja täydennyskoulutuksista, jotka tarjoavat myös hyviä mahdollisuuksia keskustella kollegion kesken esimerkiksi kulttuurisensitiivisyyteen liittyvistä aiheista.

Eräs vastaaja totesi avoimissa vastauksissa: ”Yhteinen, saatavilla oleva materiaali kenties myös yhdistäisi jossain määrin opetuksen laatua valtakunnallisesti.” Opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista (mm. Heinonen 2004) sekä siinä esitettyyn oppimiskäsitykseen nojaamista (vrt. Westerlund & Väkevä 2009), opettajan autonomiaa (Erss 2017), joustavan ammatillisen toimijuuden tukemista (Gaunt & Westerlund 2021) ja oppijoiden diversiteetin huomioimista (Laes, Westerlund, Sæther ja Kamensky 2021, 17) voidaan pitää eräänlaisena tienviittana tulevaisuuden musiikin oppimateriaaleille. Tarkoitin tienviitalla sitä, että oppimateriaalin tehtävä on osoittaa erilaisia reittejä opetuksen suunnitteluun. Alaluvussa 2.2.3 totesin opettajan ammatillisen toimijuuden sisältävän pätevyyden materiaalien valintoihin ja käyttöön, yhteisöllisen oppimisympäristön rakentamiseen yhteistyössä oppilaiden kanssa sekä omien opetuskäytänteiden pohdinnan ja erilaisten opetusstrategioiden toteuttamisen (Pappa, Moate, Ruohotie-Lyhty & Eteläpelto 2017, 2). Oppimateriaalin tarkoitus on tukea ja viitoittaa opettajan opettamista ohjaamatta sitä liikaa esimerkiksi pedagogisten työtapojen tai toimintakulttuurin suhteen.

Opettajien tulisi pohtia syvällisesti kasvatuksellisia näkemyksiä perustuen musiikkikasvatuksen alalla vaikuttaviin filosofisiin suuntauksiin; mitä haluaisi oppilailleen antaa opetuksellaan ja miksi. Tämä lisää opetustyön merkityksellisyyden tunnetta, mutta luo myös opettajalle vahvan pohjan perustella sitä, miten ja miksi opettaa. Opettajan ei siis pitäisi katsoa ainoastaan formaaleja opetussuunnitelmia tai oppimateriaaleja ja toteuttaa opetusta niiden ehdoilla vaan nojata omaan kasvatukselliseen näkemykseen ja tilannesidonnaisesti pohtia, mitä juuri nämä oppilaat kaipaavat ja mitä asioita heille olisi mahdollista antaa. Koska oppimateriaali todennäköisesti vaikuttaa opetuksen suunnitteluun (vrt. Niemi 2004; Heinonen 2005) myös oppimateriaalien tekijöiden tulisi tutustua musiikkikasvatuksen filosofioihin, sillä oppimateriaalin laadun voidaan nähdä ilmenevän sen perusteella, kuinka hyvin se kytkeytyy suomalaisen koulutusjärjestelmän perusarvoihin (ks. alaluku 3.1.2). Myös oppimateriaalin tekijän on pystyttävä perustelemaan, millaisia kasvatuksellisia näkemyksiä julkaistun oppimateriaalin taustalla vaikuttaa. Kasvatuksellisiin näkemyksiin

voi liittyä paljon erilaisia tekijöitä myös osin vastakkaisista filosofisista perinteistä (ks. alaluku 2.1) kuten elämyksellisyys (vrt. Swanwick 1987), toimintakeskeisyys (vrt. Elliott 1995), oppimisen kokemukset (vrt. Westerlund & Väkevä 2009) tai yhdenvertaisuus (vrt. Laes, Westerlund, Sæther & Kamensky 2021, 27).

Yhteiskunnallisiin, koulutusjärjestelmällisiin sekä oppimis- ja oppijakäsityksiin liittyviin muutoksiin vastatakseen oppimateriaalin on muututtava oppijoiden mukana. Sinko ja Lehtinen (1998, 214) korostavat, että digitaalisilla oppimateriaaleilla on mahdollista toteuttaa asioita, jotka eivät muuten olisi toteutettavissa. Oppimateriaalilla on mahdollisuus olla uudella tavalla autenttista, ja se voi tarjota monia eri näkökulmia käsiteltävään ilmiöön. Tällä tavoin se tukee myös vahvemmin erilaisia oppijoita. Käsiteltävää ilmiötä voidaan simuloida, ja sitä kautta tarjota tilaisuus aktiiviseen vuorovaikutukseen tiedon kanssa. (vrt. Sinko & Lehtinen 1998, 214.) On huomionarvoista, että edellä mainittu Singon ja Lehtisen toteamus on 25 vuotta vanha. Musiikin oppimateriaaleja tulisi monipuolistaa, jotta ne tarjoaisivat musiikinopettajille selkeämpiä, johdonmukaisempia ja monipuolisempia käytänteitä musiikinopetukseen; nykyinen luokanopettajakoulutus ei tarjoa riittäviä taitoja laadukkaan musiikinopetuksen toteuttamiseen (Tereska 2003; Vesioja 2006; Suomi 2019). Myös opettajankoulutusta tulisi muuttaa niin, että se valmistaisi musiikinopettajia nykytilanteeseen, jossa valmiita musiikin oppimateriaaleja ei ole. Koska materiaalia on tehtävä itse ja työaika ei siihen riitä, resursseista tulee keskustella ammatillisesta näkökulmasta. Monipuoliset ja laadukkaat musiikin oppimateriaalit voisivat kehittää musiikinopettajan työtä työhyvinvoinnin näkökulmasta kestävämmälle pohjalle. Jos musiikin oppimateriaalit eivät olisi enää opettajan jaksamisesta kiinni, se tekisi musiikinopetuksesta yhdenvertaisempaa.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Arvioin tulosteni ja päätelmieni laatua sekä tutkimuksen yleistä luotettavuutta jatkuvasti tutkimusprosessin kuluessa. Lähdekirjallisuutta valittaessa arvioin kirjallisuuden luotettavuutta, ja pyrin esimerkiksi valitsemaan ainoastaan vertaisarvioituja artikkeleita tai väitöskirjoja tutkielmani kirjallisuuskatsaukseen ja käsitteelliseen viitekehykseeni. Sajavaara (1997, 113) kehottaa tutkijaa pyrkimään tuoreiden lähteiden pariin, sillä aiemman tiedon katsotaan kumuloituvan uuteen tutkimustietoon. Toisaalta alkuperäislähteiden käyttöä suositellaan, sillä tieto on voinut muuttua moninkertaisten

tulkintojen ja lainausten ketjussa (Sajavaara 1997, 113). Valitsin tutkimukseni kirjallisuuskatsaukseen ja käsitteelliseen viitekehykseen ensisijaisesti vertaisarvioitua lähdekirjallisuutta monipuolisesti huomioiden niin alkuperäislähteet kuin uudet julkaisut. Olin koko kirjoitusprosessin ajan lähdeviitteissä hyvin huolellinen ja tarkka, jotta tekstistäni on selkeästi erotettavissa aihetta aiemmin tutkineiden tulokset, havainnot ja pohdinnat. Tutkimukseen tulee luoda mahdollisimman täydellinen lähdeluettelo, jotta se kunnioittaa käytettyjä lähteitä (Leavy 2017, 130–131).

Tutkimuksessani hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota, sillä tutkimukseni on tehty yhteisessä prosessissa Taideyliopiston Sibelius-Akatemian tutkielmaseminaareissa sekä tutkielmani ohjaajien kanssa. Tutkijatriangulaatio tarkoittaa, että useampi tutkija tutkii samaa aihetta ja vertailee löydöksiään (Hesse-Biber & Leavy 2011, 51). Tutkielmassani olin itse päävastuussa tutkimusprosessin edistämisestä, mutta tein tiiviisti yhteistyötä seminaarien tutkijayhteisöjen ja ohjaajieni kanssa. Yhteistyö tutkijoiden välillä edistää tutkimuksen etenemistä ja tuo tutkimukseen syvyyttä eri näkökulmista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 233).

Kuten totesin alaluvussa 4.2, valideiteetti on äärimmäisen tärkeää huomioida erityisesti tutkimuskyselylomakkeen laatimisvaiheessa (Nummenmaa ym. 1997, 201; Vilka 2007, 360). Pyrin parantamaan tutkimukseni valideiteettia tukeutumalla Heinosen (2005) väitöskirjassa havaittuihin laadukkaan oppimateriaalin piirteisiin, joiden avulla voitiin mitata oppimateriaalin laatua selkeästi rajattujen väittämien avulla. Tällöin oli mahdollista varmistua siitä, että väitteiden avulla mitattiin oppimateriaalien laatua, sillä näin oli aiemmassa tutkimuksessa todettu. Musiikin oppimateriaalin kenttä on hyvin moninainen ja tutkimuksen kohteena hyvin tuore, mistä syystä kyselylomakkeen laatiminen oli haastavaa ja sitä oli rajattava tarkasti. On mahdollista, että kyselylomakkeessa on jätetty joitain merkittäviä tekijöitä huomiotta, jotka olisivat voineet vaikuttaa tuloksiin. Osallistujat pääsivät kuitenkin kertomaan tällaisia tekijöitä lomakkeen lopussa olevassa avoimessa vastauksessa, joista päädyin tekemään oman alalukunsa tuloksiin. Halusin näin saada osallistujien äänen kuuluviin tässä tutkimuksessa.

Kyselylomakkeen aineisto oli siirrettävissä käyttämältäni SurveyPal -sivustolta suoraan SPSS-tietojenkäsittelyohjelmaan, joten tutkimuksen havaintomatriisia luotaessa satunnaisvirheitä tai näppäilyvirheitä ei voinut syntyä, mikä sellaisenaan lisää aineiston luotettavuutta. Määrällistä tutkimusta tehtäessä yleinen käytäntö on, että mikäli p-arvo on

suurempi kuin 0,05, riippuvuus ei ole tilastollisesti merkitsevä (mm. Mattila 2003, 81; Heikkilä 2014, 7). Noudatin tätä ohjetta tutkimuksessani. Tämä merkitsevyytaso ilmoittaa, kuinka suuri riski on, että saatu ero tai riippuvuus johtuu sattumasta (Heikkilä 2014, 7). Tilastollisen merkitsevyyden rajana 0,05 tarkoittaa, että on olemassa 5 %:n mahdollisuus saada virheellinen tulos. Vaikka kyseessä onkin yhteinen käytäntö, on tärkeää muistaa tämä hyvin pieni virheen mahdollisuus reliabiliteettia tarkasteltaessa.

Väittämissä apuna käytettiin Likertin asteikkoa (ks. alaluku 4.3), jossa tulee ottaa huomioon, että vastaajat tulkitsevat sanallisia vastauksia ja niiden vahvuutta eri tavoin; toiset vastaavat hanakammin ääripäihin, kun toiset suosivat hillittyjä keskivaihtoehtoja (Vehkalahti 2019, 35–36). Tämä voi aiheuttaa hieman hajontaa vastauksissa, sillä vastaajat saattavat vastata samaan väittämään eri tavalla, vaikka olisivat samaa mieltä. Lisäksi jaoin tutkimuskyselylomaketta internetissä monien eri kanavien kautta (ks. alaluku 4.3), joten ei ole varmuutta siitä, mitä kautta osallistujat ovat päätyneet vastaamaan kyselyyn. Koska kyselyä jaettiin eniten Facebook- ja Instagram-sovellusten kautta, on mahdollista, että kyselyyn on vastannut keskimäärin enemmän teknologiaan orientoituneet musiikinopettajat. Tämä voi joiltain osin vaikuttaa esimerkiksi musiikin oppimateriaalin saatavuutta koskevien väittämien vastauksiin. Jotkut vastaajat toivoivat kyselyä ruotsinkielisenä, mikä saattoi rajoittaa kyselyyn vastaamista. Tässä tutkimuksessa kysely oli mahdollista toteuttaa vain suomen kielellä.

Huolellisesta tutkimuskyselylomakkeen suunnittelusta ja lomakkeen testauksesta huolimatta havaitsin kahdessa väittämässä hieman ristiriitaa analyysivaiheessa. Väittämässä 11. ”Saatavilla oleva musiikin oppimateriaali on opettajan työtä helpottavaa” vastaaja voi ajatella, että jos olemassa olevaa materiaalia ei olisi lainkaan, niin musiikinopettajan työ olisi vielä haastavampaa. Toisaalta vastaaja voi myös tulkita väittämää näkökulmasta, onko oppimateriaali niin helpottavaa kuin se voisi olla tällä hetkellä. Tämä tulkintaero voi aiheuttaa hajontaa vastauksissa. On huomionarvoista, että väittämistä viimeinen eli 14. ”Käytän musiikin oppimateriaalin (muiden tuottamien materiaalien täydentämiseen tai muokkaamiseen) valmisteluun tai tekemiseen enemmän aikaa kuin mitä työaikaani sisältyy” on ”käänteinen”, eli myönteinen ja kielteinen ovat muihin väittämiin verraten toisin päin; kaikissa muissa väittämissä vastaus ”täysin eri mieltä” on oletettavasti kielteinen vastaus, mutta työajan käytössä onkin todennäköisesti vastaajan mielestä myönteistä, jos työaika ei ylity. Tämä saattaa aiheuttaa ristiriitaisia tunteita vastausvaiheessa, mutta se voi osiltaan myös parantaa reliabiliteettia;

oppimateriaalin tekemiseen käytetty aika oli molemmissa sitä mittaavissa väittämissä (3. ja 14.) hyvin korkea, jolloin nämä väittämät todellakin onnistuivat mittaamaan samaa asiaa ja olivat linjassa toistensa kanssa.

On tärkeää huomioida mahdollisuus, että Heinosen (2005) laadukkaan oppimateriaalin piirteet olivat vahvasti mukana avoimissa vastauksissa siksi, että niitä oli käyty läpi lomakkeessa ennen avoimiin kysymyksiin vastaamista. Siksi ei voida täysin erottaa, johtuivatko vastausten samankaltaisuudet Heinosen (2005) nimeämiin piirteisiin tästä. Olisi kuitenkin ollut epäjohdonmukaista avata kysely avoimilla kysymyksillä: ”millaista on mielestäsi laadukas musiikin oppimateriaali?” ja ”millaista musiikin oppimateriaalia toivoisit lisää?”, ja siksi strukturoidut vastausvaihtoehdot toimivat mielestäni hyvin herättämään ajatuksia musiikin oppimateriaaliin liittyen tästä huolimatta. Leavy (2017, 199) muistuttaa, että voi olla houkuttavaa jättää yksi tulosjoukko esittämättä, jotta tutkimuksen hypoteesit toteutuisivat. Eettiset käytännöt vaativat tulosten rehellistä esitystä (esim. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Olin rehellinen, tarkka ja huolellinen tulosten muodostamisprosessissa, jonka etiikkaa avasin tarkemmin luvussa 4.5. Tutkimukseni pysyi tutkimukselle asettamissani raameissa ja on yhtenäinen, perusteellinen ja tarkka kokonaisuus, mikä vahvistaa tutkimukseni validiutta ja reliabiliutta (vrt. Leavy 2017, 156).

Maisterin tutkielma on laajuudeltaan melko suppea ja tutkimukseni otanta (N=121) edustaa hyvin pientä joukkoa Suomen musiikinopettajista. Tässä tapauksessa ei voida siis puhua varsinaisesta otannasta, ja siksi tämä tutkimus ei välttämättä ole toistettavissa uudelleen riittävän samanlaisin tuloksin. Tästä huolimatta tutkimukseni tuloksista voidaan tehdä suuntaa antavia havaintoja tutkittavasta ilmiöstä ja sen yleisyydestä.

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että musiikin oppimateriaalien puute aiheuttaa tällä hetkellä haasteita musiikinopettajien jaksamisessa ja työhyvinvoinnissa. Taustalla on todennäköisesti muitakin työnkuvaan liittyviä haasteita, kuten laadukkaan musiikinopetuksen toteuttamiseen vaadittava välineistö tai kuuloon liittyvä rasitus. Näihin seikkoihin olisi äärimmäisen tärkeää ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta merkittävää tarttua, jotta musiikinopettajien työhyvinvointia voitaisiin edistää; Suomessa yli puolet opettajista kärsivät ohimenevästi tai jatkuvasti loppuunpalamisen oireista, joista yleisin on uupumus (Räsänen, Pietarinen, Soini, Väisänen & Pyhäntö 2022, 317).

Ruotsissa Lärarförbundet (*Ruotsin Opettajien liitto*) (2015) osoitti sosiaaliturvatoimiston tilastoihin nojaten, että Ruotsissa peruskoulun opettajien sairauslomat nousivat 57 %:a vuosien 2010–2015 välisenä aikana ja lukion opettajien kesken kasvu on noussut 87 %:a. Opettajien työhyvinvointi on siis heikentynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana. Nilsson (2017, 24) toteaa, että työhyvinvointia voidaan tarkastella patogeenisestä ja salutogeenisestä näkökulmasta: patogeeninen näkökulma keskittyy riskitekijöiden tunnistamiseen ja ennaltaehkäiseviin toimenpiteisiin, kun taas salutogeeninen näkökulma keskittyy terveyden edistämisen näkökohtiin. Seinän (2009, 126) mukaan työhyvinvoinnin kehittämiseksi on arvioitava sekä yksilön omia että työyhteisön yhteisiä toimintatapoja, ja niiden pohjalta kehittää ja luoda uutta toimintakulttuuria yhdessä koko kouluyhteisön jäsenten kesken. Salutogeenistä näkökulmaa voisi siis tuoda esiin tulevaisuuden tutkimuksessa musiikinopettajien työhyvinvointiin liittyen, jotta voitaisiin keskittyä musiikinopettajien työhyvinvoinnin juuriongelmiin, eikä ainoastaan niistä johtuvien ongelmien oireiden ehkäisemiseen. Nilssonin (2017, 81) väitöstutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajat kokivat sisäistä palautumista ”kollegiaalisen reflektion” (*collegial reflection*) avulla, johon Nilsson (2017, 81) ehdottaa käytettävän enemmän aikaa kouluissa opettajien ammatillisen kehityksen sekä ammatillisen identiteetin tukemiseksi. Jatkotutkimuksellisesta näkökulmasta keskeisinä käsitteinä voisivat olla musiikinopettajan työhyvinvointiin, jaksamiseen ja stressin käsittelyyn liittyvät teemat, joiden avulla voitaisiin syventyä musiikinopettajan työnkuvaan liittyviin tekijöihin. Musiikinopettajien työhyvinvointia voitaisiin tarkastella joko kyselylomakkeella tai puolistrukturoidulla haastattelulla riippuen siitä, haluaako tutkija suunnata katseensa ilmiön laajuuteen vai ilmiön syvällisempään tarkasteluun ja sen taustalla oleviin moninaisiin tekijöihin. Haastattelussa voitaisiin käsitellä musiikinopettajan työhyvinvointiin, jaksamiseen ja stressiin liittyviä tekijöitä. Lisäksi osallistujilta voitaisiin kysyä konkreettisia keinoja, joiden avulla musiikinopettajien työtä tai työnkuvaa voitaisiin kehittää työhyvinvoinnin näkökulmista. Musiikinopettajien työhyvinvointi ansaitsisi oman tutkimuksensa, jossa musiikinopettajien työhyvinvointia voitaisiin tarkastella huomattavasti syvällisemmin.

Tässä tutkimuksessa korostuivat myös oppimateriaalin puutteet saatavuudessa. Heinosen (2005) väitöskirjatutkimuksessa todettiin, että oppimateriaali ohjaa opettajan opetusta enemmän kuin opetussuunnitelman perusteet tai paikallinen opetussuunnitelma. Myös Niemen (2004, 143) tutkimuksessa todettiin, että noin puolet luokanopettajista kokivat saavansa oppimateriaalista enemmän apua opetuksensa suunnitteluun kuin

opetussuunnitelmasta. Näihin tutkimustuloksiin nojaten olisi tärkeää tutkia, mitkä asiat tai tekijät musiikinopetusta tällä hetkellä ohjaavat eniten musiikinopettajien näkökulmasta (esim. valtakunnallinen tai paikallinen opetussuunnitelma ja oppimateriaalit vai opettajan omat taidot, koulutus, opettajan musiikkisuhde, opettajan tai oppilaiden kiinnostus tai opetukseen tarjottavat välineet). Tällaiseen tutkimukseen menetelmäksi ehdotan puolistrukturoitua teemahaastattelua, jolloin voitaisiin entistä tarkemmin syventyä niihin tekijöihin, jotka osallistujan näkemyksen mukaan ohjaavat musiikintuntien suunnittelutyötä. Heinonen (2005) kysyi väitöskirjatutkimuksensa teemahaastattelussa koulun opetussuunnitelman laatimisprosessista sekä uuden opetussuunnitelman vaikutuksista oppimateriaalin valintoihin; kun opetussuunnitelma muuttuu, muuttuuko opetus? Olisi tärkeää saada selville, mikä määrittää tällä hetkellä sen, mitä – ja ennen kaikkea miten musiikinluokassa opetetaan musiikkia. Haastattelussa voitaisiin käsitellä myös musiikin paikallista opetussuunnitelmaa, oppimateriaaleja ja esimerkiksi välineistön tilannetta sekä niiden merkityksiä opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle. Aihepiirin tarkastelu laadullisin menetelmin olisi olennaista musiikinopetuksen toteutuksen näkökulmasta – tulosten avulla voitaisiin kehittää musiikinopetusta sekä sitä ohjaavia tekijöitä selkeämmiksi, johdonmukaisemmiksi ja monipuolisemmiksi, mikä edistäisi musiikinopetuksen yhdenvertaisuutta.

Lähteet

- Ahonen, K. (2009). Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa T. Kotilainen, H. Ruismäki, P. Partanen, I. Ruokonen & KMO (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Jyväskylä: Kopijyvä, 215–223.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. Annettu Helsingissä 3.11.2005. Saatavilla 19.2.2023:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986?search%5Btype%5D=piika&search%5Bpika%5D=opetustoimen>
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science* 1(2), 164–180.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. La Salle, IL: Open Court.
- Borg, S. (2021). Kyselylomakkeen laatiminen. Teoksessa *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla 19.2.2023:
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/kyselylomake/laatiminen/>
- Broady, D. (1986). *Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Ekonoja, A. (2011). *Oppikirjan rooli tieto- ja viestintätekniiikan opetuksessa*. Jyväskylän yliopisto, matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters – A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Elliott, D. J. (1996). Music Education in Finland: A New Philosophical View. *Musiikkikasvatus* 1(1), 6–22.

- Elliott, D. J. (2014). Illuminating the transcriptome through the genome. *Genes* 5(1), 235–253.
- Elliott, D. J. & Silverman, M. (2015). *Music Matters. A Philosophy of Music Education*. Oxford: University Press.
- Erss, M. (2017). Curriculum as a Political and Cultural Framework Defining Teachers' Roles and Autonomy. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 193–222. Saatavilla 23.4.2023: https://www.researchgate.net/publication/324561642_Curriculum_as_a_Political_and_Cultural_Framework_Defining_Teachers'_Roles_and_Autonomy
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34(3), 202–214. Saatavilla 17.4.2023: <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Finna-hakupalvelu. (2023). Nuotti -nimikkeellä löytyvät musiikin oppimateriaalit. Saatavilla 3.10.2023: <https://www.finna.fi/>
- Gaunt, H., & Westerlund, H. (2021). *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education: A Changing Game*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43, 495–513. Saatavilla 8.2.2023: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/246.pdf>
- Hankala, M. (2011). *Sanomalehdellä aktiiviseksi kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanomalehtien lukijuuteen ja koulun sanomalehtiopetukseen*. Jyväskylän yliopisto, humanististen tieteiden laitos. Väitöskirja. Saatavilla 15.9.2023: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/25804>
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus* (9. painos). Helsinki: Edita.
- Heikonen, L. (2020). *Early-career teachers' professional agency in the classroom*. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Saatavilla 4.4.2023: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6547-3>

- Heikonen, L. (2021). Uransa alkuvaiheessa olevien opettajien ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa. *E-Erika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia* 1, 11–15. Saatavilla 5.1.2023: <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1587/1505>
- Heinonen, J.-P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja. Saatavilla 5.12.2022: <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/7a3c78f1-f8e0-4c0d-8d8f-a9366d3fd545/content>
- Helsingin yliopisto. (2023). Luokanopettajan kelpoisuus. Saatavilla 20.9.2023: <https://www.helsinki.fi/fi/kasvatustieteellinen-tiedekunta/opiskelu-ja-opetus/kelpoisuusvaatimukset-ja-kelpoisuuskoe/luokanopettajan-kelpoisuus>
- Hesse-Biber, S. N. & Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research* (2. painos). Los Angeles: SAGE.
- Hietanen-Tanskanen, I. (2022). Opettajan laatima oppimateriaali ei ole oppilaitoksen yhteistä omaisuutta. Opettajien ammatillinen liitto, 21.6.2022. Saatavilla 15.5.2023: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2022/opettajan-laatima-oppimateriaali-ei-ole-oppilaitoksen-yhteista-omaisuutta/>
- Hirsjärvi, S. (1978). *Kasvatustieteen sanasto*. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 73.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. painos). Helsinki: Tammi.
- Honkanen, T. (2001). *Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitykset*. Jyväskylän yliopisto, musiikkیتieteen laitos. Lisensiaatin tutkielma. Saatavilla 28.1.2023: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2001861934>
- Ilomäki, L. H. (2012). Laatu e-oppimateriaaleihin: E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa. Opetushallitus. Saatavilla 4.4.2023: http://www.oph.fi/julkaisut/2012/laatu_e_oppimateriaaleihin

- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. University of Chicago: Teachers College Press.
- Jackson, P. W. (1970). *Local Government*. London: Butterworth & Co Publishers.
- Karvonen, P. (1995). *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Karvonen, U. (2019). *Tekstit luokkahuonevuorovaikutuksessa. Oppimateriaalit toteutuvan opetussuunnitelman rakentamisessa*. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Karvonen U., Tainio, L & Routarinne, S. (2017). Oppia kirjoista: Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika* 11(4), 39–57.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A-L., Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. (2022). *Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa: Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana*. Työterveyslaitos. Vantaa: Punamusta.
- Kivijärvi, S. (2021). *Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Väitöskirja.
- Klemola, U. Ikäheimo, H. & Hämäläinen, T. (2019). Saavutettavuuskriteeristö: Väline korkeakoulun saavutettavuuden arviointiin. OHO! (Opiskelukykyä, hyvinvointia, osallisuutta) -hanke 2017–2019. Saatavilla 7.6.2023: <https://esok.fi/hankkeet/oho-hanke/julkaisut/saavutettavuuskriteeristo/view>
- Kovanen, T. (2019). *Musiikkikasvatus ja markkinahallinta*. Jyväskylän yliopisto, musiikin taiteen ja kulttuurin laitos. Väitöskirja. Saatavilla 3.10.2023: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65242>
- Kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus. (2022–2025). Saatavilla 14.9.2023: <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/2022>
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

- Laes, T., Westerlund, H., Saether, E., & Kamensky, H. (2021). Practicing civic professionalism through inter-professional collaboration: Reconnecting quality with equality in the Nordic music school system. Teoksessa H. Westerlund & H. Gaunt (toim.) *Expanding professionalism in music and higher music education—A changing game*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 16–29.
- Laitinen, M. (1996). Teemana filosofia. *Musiikkikasvatus* 1(1), 4–5.
- Lapinoja, K. (2006). *Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä*. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti: Kokkolan yliopistokeskus. Väitöskirja. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Lapinoja, K. & Heikkinen, H. (2006). Autonomia ja opettajan ammatillisuus. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 144–161.
- Lau, J., Vähäsantanen, K., & Collin, K. (2022). Teachers’ professional agency in a centralisation-decentralisation system and a hierarchical cultural context: The case of Hong Kong. *Pedagogy, Culture & Society*. Saatavilla 5.2.2023: <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2086606>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York: The Guilford Press.
- Levinson, M. (2015). Moral Injury and the Ethics of Educational Injustice. *Harvard Educational Review* 85(2), 203–228.
- Likert, R. (1932). *A Technique for the Measurement of Attitudes*. *Archives of psychology*. Saatavilla 27.11.2023: https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf
- Lindström, T. E. (2009). Ihmiskäsitys musiikkikasvatuksen filosofian kehystenä. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus –*

näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen musiikkikasvatusseura – FISME ry, 385–405.

Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (1988). *Musiikin didaktiikka*. Porvoo: WSOY.

Louhivuori, J. (2003). Musiikkikasvatuksen tutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.) *Johdatus musiikintutkimukseen*. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen seura, 251–257.

Luokanopettajan monialaiset opinnot. (2023–2024). Helsingin yliopisto. Saatavilla 4.4.2023: <https://studies.helsinki.fi/ohjeet/artikkeli/luokanopettajan-monialaiset-opinnot#paragraph-2295>

Lukion opetussuunnitelman perusteet. (2019). Helsinki: Opetushallitus.

Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä, soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L., & Himberg, T. (2009). *Menetelmäpolkuja humanisteille*. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. Saatavilla 3.3.2023: <http://www.jyu.fi/mehu>

Läroförbundet. (2015). Allt fler lärare sjukskrivs för stressrelaterade sjukdomar. Saatavilla 4.10.2023: <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/allt-fler-larare-sjukskrivs-for-psykisk-sjukdom>

Malinen, P. (1976). Valtakunnallisesta päätöksenteosta opettajien odotuksiin: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. *Kasvatus* 7(3), 127—131.

Mamia, T. (2005). *SPSS –alkeisopas. Statistical Package for Social Sciences*. Tampereen yliopisto, tieto- ja viestintätekniikka. Saatavilla 3.4.2023: http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE24_spss.pdf

Marjanen, K. (2009). Musiikkitoiminnan suunnittelu varhaisiän musiikinopetuksen näkökulmasta. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FISME ry, 385–405.

- Mattila, M. (2003). Hypoteesien testaus. Teoksessa A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka (toim.) *KvantiMOTV – Menetelmäopetus tietovaranto*. Saatavilla 19.7.2023: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/hypoteesi/testaus.html>
- Mattila, M. (2021). Hajontaluvut. *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampereen yliopisto, yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla 12.3.2023: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/hajontaluvut/hajontaluvut/>
- Mattila, P. & Miettunen, J. (2010). Luokkahuoneen evoluutio tulevaisuuden oppimisympäristöksi. Teoksessa K. Vähähyppä (toim.) *Koulu 3.0*. Helsinki: Opetushallitus, 27–39.
- McLaren, P. (1989). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Mitä tehdä musatunnilla... (2022–2023). Facebook-ryhmä. Saatavilla: <https://www.facebook.com/groups/124539822866>
- Muukkonen, M. (2010). *Monipuolisuuden eetos: Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Väitöskirja.
- Mäkelälampi, R. (2018). Uusi opettaja, tsekkaa mitä tehtäviisi kuuluu! *Opettaja* 8(2). Saatavilla 18.9.2023: <https://www.opettaja.fi/tyossa/uusi-opettaja-tsekkaa-mita-tehtaviisi-kuuluu/>
- Mäkinen, M. & Kujala, T. (2017). Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Curriculum Studies – Some Discussions of School and Teacher Education* (267–288). Tampere: Tampereen yliopistopaino. Saatavilla 10.7.2023: <https://core.ac.uk/download/pdf/250151794.pdf>
- Määttänen, P. (1996). Pragmaattista musiikin filosofiaa. David J. Elliott musiikista ja musiikkikasvatuksesta. *Musiikkikasvatus* 1(1), 47–51.

- Niemi, E. K. (2004). *Perusopetuksen oppimistulosten kansallinen arviointi ja tulosten hyödyntäminen koulutuspoliittisessa kontekstissa. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla vuonna 2000*. Turun yliopiston julkaisuja, Turku: Turun yliopisto.
- Nilsson, M. (2017). *Salutogenic Resources in the Everyday Lives of Teachers. Promoting workplace learning and well-being*. Department of Clinical Sciences, Malmö. Väitöskirja. Lund University: Faculty of Medicine.
- Norrena, J. (2021). *Opettajan vaikeat kysymykset*. Keuruu: PS-kustannus.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. (1997). *Tutkimusaineiston analyysi*. Porvoo: WSOY.
- OECD. (2020). *Curriculum Overload a Way Forward*. Paris: OECD Publishing.
- Opetushallitus. (2012). E-oppimateriaalin laatukriteerit. Saatavilla 5.2.2023:
<https://www.oph.fi/fi/julkaisut/e-oppimateriaalin-laatukriteerit>
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2020). Opetushallituksen lausunto hallituksen esityksestä oppivelvollisuuslaiksi ja eräiksi siihen liittyviksi laeiksi. Annettu 15.6.2020. Saatavilla 15.2.2023:
<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetushallituksen-lausunto-oppivelvollisuudesta.pdf>
- Opinto-opas. (2023–2024). Erilliset perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Itä-Suomen yliopisto. Saatavilla 6.6.2023: <https://opas.peppi.uef.fi/fi/ohjelma/119823?period=2023-2024>
- Opinto-opas. (2020–2023). Luokanopettajan kandidaattiohjelma. Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset (POM) opinnot 2020–2024. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla 6.6.2023: <https://opinto-opas.jyu.fi/2023/fi/tutkintoohjelma/luoka2020/>
- Opinto-opas. (2020–2024). Perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot luokanopettajille 2023–2024. Lapin

yliopisto. Saatavilla 6.6.2023: <https://opinto-opas-lay.peppi4.lapit.csc.fi/fi/ohjelma/24238>

Opinto-opas. (2023–2024). Luokanopettaja. Perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Oulun yliopisto. Saatavilla 6.6.2023: <https://opas.peppi oulu.fi/fi/ohjelma/34970?period=2023-2024>

Opinto-opas. (2022–2024). Perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Turun yliopisto. Saatavilla 6.6.2023: <https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/92630?period=2022-2024>

Opinto-opas. (2022–2023). Opiskelijan opas. Tampereen yliopisto. Saatavilla 6.6.2023: <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/opintojaksot/?year=2022°ree Programme=kask>

Osgood, C. E. (1952). The Nature and Measurement of Meaning. *Psychological Bulletin* 49(3), 197–237.

Otava. (2010–2019). Otava oppimisen palvelut: Musiikin oppimateriaalit. Finn Lectura. Saatavilla 2.10.2023: <https://otava.kauppakv.fi/sivu/alakoulu-musiikki/>

Paaso, E. (2021). Mittaaminen: muuttujien ominaisuudet. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla 25.8.2023: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/mittaaminen/ominaisuudet/>

Patrizio, K. M. (2012). Agency as Learning in Systems. Teoksessa R. Flessner (toim.) *Agency Through Teacher Education: Reflection, Community, and Learning*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education. Saatavilla 19.8.2023: <https://uniarts.finna.fi/Record/uniarts.995165390106249?sid=3189648093>

Pappa, S., Moate, J., Ruohotie-Lyhty, M., & Eteläpelto, A. (2017). Teachers' Pedagogical and Relational Identity Negotiation in the Finnish CLIL Context. *Teaching and Teacher Education* 65, 61–70. Saatavilla 3.5.2023: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.008>

- Parker, G. (2015). Postmodernist perceptions of teacher professionalism: A critique. *Curriculum Journal* 26(3), 452–467.
- Peruskoululaki 478/1983. Annettu Helsingissä 27.5.1983.
- Perusopetuslaki 642/2010. Annettu Naantalissa 24.6.2010.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (1994). Helsinki: Opetushallitus.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. (2008). Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjessa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 53–67.
- Pietiäinen, J. (2013). Suomenkielisten akateemisten oppikirjojen nykytilanne Suomessa. *Tieteessä tapahtuu* 31(6), 3. Saatavilla 3.3.2023:
https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/lomakkeet_julkaisut_tietokirjallisuuden-lajit/selvitys-suomalaisten-akateemisten-oppikirjojen-tilanteesta-virpi-yliraudanjoki.pdf
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd revised and updated edition*. Georg Eckert Institute for International Textbook Research. Paris: UNESCO & Braunschweig.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2015). *Teachers' professional agency and learning – from adaption to active modification in the teacher community*. Saatavilla 3.3.2023:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2014.995483>
- Regelski, T. A. (1981). *Teaching General Music*. New York: Schirmer Books.
- Regelski, T. A. (1996). Prolegomenon to a Praxial Philosophy of Music and Music Education. *Musiikkikasvatus* 1(1), 23–38.

- Regelski, T. A. (2005). Music and music education: Theory and praxis for 'making a difference'. *Educational Philosophy and Theory* 37(1), 7–27.
- Regelski, T. A. (2023). Idea Bank: Practice Makes Perfect: A Praxical Approach. *Music Educators Journal* 109(4), 15–17.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Ruokonen, I. (2016). *Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktikka*. Keuruu: Finn Lectura.
- Ruuska, H. (2015). Opettajan ei tarvitse tehdä työvälaineitään. Teoksessa H. Ruuska, M. Löytönen & A. Rutanen (toim.) *Laatua! Oppimateriaalit muuttuvassa tietoympäristössä*. Porvoo: Bookwell, 41–46.
- Saamelaiskäräjät. (2018). Vastuullisen ja eettisesti kestävä saamelaismatkailun toimintaperiaatteet. Hyväksytty Saamelaiskäräjien kokouksessa 24.9.2018. Saatavissa 28.8.2023: <https://www.samediggi.fi/saamelaismatkailun-eettiset-ohjeet/>
- Sajaniemi, J. & Kopponen, M. (1997). *Three-level teaching material and its implementation in teaching situation*. University of Joensuu.
- Sanoma Pro. (2013). Musiikin oppikirjakustantaja. E. Juutilainen & T. Kukkula (toim.) *Musa soi: 8–9*. Sanoma Pro.
- Sanoma Pro. (2023). Suomen oppimateriaalikustantaja. Saatavilla 10.10.2023: <https://www.sanomapro.fi/>
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Seinä, S. 2009. Stressistä työhyvinvointiin. Teoksessa J. Helander (toim.) *Ammatillisen opettajan käsikirja*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 125–150.
- Silva, A. L. L. & Mølsted, C. E. (2020). Teacher autonomy and teacher agency: a comparative study in Brazilian and Norwegian lower secondary education. *The Curriculum Journal* 31(1), 115–131.

- Sinko, M. & Lehtinen, E. (1998). Pysäkki 1998 tietoyhteiskuntatiellä. Teoksessa M. Sinko & E. Lehtinen (toim.) *Bitit ja pedagogiikka*. Tieto- ja viestintäteknikka opetuksessa ja oppimisessa, Opetus 2000. Jyväskylä: Atena Kustannus, 219–250.
- Sitra. (2015). *Maa, jossa kaikki rakastavat oppimista*. Helsinki: Erweko Oy.
- Studeo. (2021). LOPS 2021 -oppimateriaalit. Saatavilla 10.9.2023:
<https://www.studeo.fi/lops-2021-oppimateriaalit/>
- Studiehandbok. (2022–2024). Fristående behörighetsgivande studier inom FPV 2022-2024. Åbo Akademi. Saatavilla 6.6.2023:
<https://studiehandboken.abo.fi/sv/program/26073?period=2022-2024>
- Suomen kustannusyhdistys. (2023). Tilastot. Saatavilla 20.11.2022:
<https://kustantajat.fi/tilastot>
- Suomi, H. (2019). *Pätevä musiikinopettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto, humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Sutela, K., Juntunen, M.-L., & Ojala, J. (2019). Applying music-and-movement to promote agency development in music education: A case study in a special school. *British Journal of Music Education* 37(1), 71–85.
- Swanwick, K. (1987). *A Basis for Music Education*. London: The Nfer-Nelson Publishing Co.
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge – Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1996). Music Education: Is There Life Beyond School? A Response to David Elliott. *Musiikkikasvatus* 1(1), 41–46.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Taideyliopiston eettiset periaatteet. (2023). Julkaistu 18.12.2020, päivitetty 28.9.2023. Saatavilla 15.10.2023: <https://www.uniarts.fi/yleistieto/taideyliopiston-eettiset-periaatteet/>

Taideyliopiston koulutussääntö. (2022). Taideyliopiston hallituksen 15.6.2022 hyväksymä koulutussääntö. Saatavilla 25.9.2023: <https://www.uniarts.fi/uploads/2020/02/228876c0-taideyliopiston-koulutussaanto.pdf>

Tereska, T. (2003). *Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 243.

Toom, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R. Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: suggestions for future policies. *European Journal of Education* 45(2), 331–344.

Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2021). Professional Agency for Learning as a Key for Developing Teachers' Competencies? *Education Sciences* 11(7), 324. Saatavilla 4.7.2023: <https://doi.org/10.3390/educsci11070324>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: TENK. Saatavilla 3.3.2023: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. Helsinki: TENK. Saatavilla 14.4.2023: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Törnroos, J. (2004). *Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset – seitsemänn luokan matematiikan osaaminen arvioitavana*. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. Väitöskirja.

Uusikylä, K., & Atjonen, P. (2000). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Uusikylä, K., & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet* (3. painos). Porvoo: WSOY.

- Vakimo, S. (2010). Periaatteista eettiseen toimijuuteen: tutkimusetiikka kulttuurintutkimuksessa. Teoksessa J. Pöytä, H. Järviluoma, & S. Vakimo (toim.) *Vaeltavat metodit*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura, 79–113.
- Valli, R. (2018a). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. painos). Keuruu: Otava.
- Valli, R. (2018b). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos). Keuruu: Otava.
- Valtari, M. (2004). *SPSS-Opas: Perusteet*. Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta. Saatavilla 3.3.2023: http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE23_spss.pdf
- Vehkalahti, K. (2019). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsingin yliopisto. Saatavilla 3.4.2023: <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/bc1c2c8a-0eb8-4881-ba8f-510ce386b810/content>
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. Joensuun yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Viiri, J. (2000). *Vuorovesi-ilmiön selityksen opetuksellinen rekonstruktio*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 59. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Vilka, H. (2007). *Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Tammi.
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. (2012). The Finnish national core curriculum: Structure and development. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi toim.) *Miracle of education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense publishers, 83–96. Saatavilla 24.4.2023: https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum_Vitikka-et-al.-2011.pdf
- Vuori J. (2021). Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

Saatavilla 25.8.2023:

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/>

Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Räikkönen, E., & Hökkä, P. (2020). Professional agency in a university context: Academic freedom and fetters. *Teaching and Teacher Education* 89(103000), 1–44. Saatavilla 28.4.2023: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103000>

Väkevä, L. (2004). Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis. Saatavilla 19.9.2023: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514273109.pdf>

Westerlund, H. & Väkevä, L. (2006). Demokratian “metodi” musiikkikasvatuksessa. *Musiikkikasvatus* 9(1–2), 33–38.

Westerlund, H. & Väkevä, L. (2009). Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura – FISME r.y, 385–405.

Westerlund, H. (2003). Musiikki päämääränä ja välineenä. Deweyn kasvun ja kokemuksen käsitteet musiikkikasvatuksessa. *Musiikki* 4, 5–21.

Yliraudanjoki, V. (2013). Suomenkielisten akateemisten oppikirjojen nykytilanne Suomessa. *Tieteessä tapahtuu* 31(6), 1–59. Saatavilla 3.1.2023: https://www.suomentietokirjailijat.fi/media/lomakkeet_julkaisut_tietokirjallisuuden-lajit/selvitys-suomalaisten-akateemisten-oppikirjojen-tilanteesta-virpi-yliraudanjoki.pdf

Liitteet

LIITE 1. Kyselytutkimuslomake.



**TAIDE-
YLIOPISTO**

✕ SIBELIUS-AKATEMIA

Musiikin oppimateriaalien laadun ja saatavuuden näkökulmia suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin

Tervetuloa tutkimuskyselyyn!

Olen Sirja Kylmä, ja kerään tutkimusaineistoa maisterintutkielmaani Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa. Tämän kyselyn avulla kerään käsityksiä siitä, millä tavoin musiikinopettajat kokevat oppimateriaalien saatavuuden ja laadun suhteessa valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) toteuttamiseen.

Voit vastata kyselyyn, mikäli sinulla on opetuskokemuksia musiikin oppiaineesta ja käsityksiä saatavilla olevista opetusmateriaaleista. Vastaamiseen menee aikaa noin **3–5 minuuttia**.

Kiitos jo etukäteen vastauksestasi!

Olen sitoutunut noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita. En kerää lomakkeessa suoria henkilötietoja, eikä tästä julkaistavasta tutkielmasta voi tunnistaa yksittäisiä vastaajia. Kyselyn lopussa on kuitenkin mahdollista vastata avoimiin kysymyksiin, joissa vastaaja voi nostaa esiin henkilötietojaan. Tutkimuksen toteuttamiselle tarpeettomat henkilötiedot poistetaan heti, kun se on mahdollista. Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin sirja.kylmala@uniarts.fi

Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, jos tietojasi on mielestäsi käsitelty vastoin tietosuojalainsäädäntöä (ks. lisää [tietosuoja.fi](https://www.tietosuoja.fi)).

1. Mitä luokka-astetta opetan? *

Valitse yksi tai useampi vaihtoehto.

Alakoulu

Yläkoulu

Lukio

Jokin muu, mikä

2. Kuinka pitkään olen toiminut musiikinopettajana? *

Pyöristä vastauksesi ylöspäin. (Esim. jos tämä on 4. työvuotesi, vastaa 4-6 vuotta, vaikka lukuvuotesi ei ole vielä täysin kokonainen).

- 1-100 pidettyä musiikin oppituntia
- 1-3 vuotta
- 4-6 vuotta
- 7-9 vuotta
- 10-12 vuotta
- 13-15 vuotta
- 16-18 vuotta
- 19-21 vuotta
- 22-24 vuotta
- 25 tai enemmän

3. Teen musiikin oppimateriaalia omaan opetukseen itse: *

- Päivittäin
- Viikoittain
- Kuukausittain
- Muutaman kerran vuodessa
- En juuri koskaan

4. Näistä löydän materiaalia musiikintunneilleni: *

Voit halutessasi vastata "En osaa sanoa" valitsemalla oikealta kohdan "Leave answer empty". (Tietokoneella ja iPadilla tämä valinta on liukukytin asteikon päässä, puhelimella liukukytin asteikon alapuolella)

	En lainkaan				Leave answer empty
	1	2	3	4	Lähes aina
Musiikin oppikirjat (kuten Musikantti, Musa soi, Musiikin mestarit) *	<input type="range"/>				<input type="checkbox"/>
Verkkójulkaisut (kuten blogit, sosiaalinen media, Freed, Music Drive-In, musakirja.fi) *	<input type="range"/>				<input type="checkbox"/>
Laulu- ja nuottikirjat (ei suoraan kouluopetustarkoitukseen julkaistu) *	<input type="range"/>				<input type="checkbox"/>

Jokin muu, mikä?

5. Käyttämäni musiikin oppikirjallisuus on julkaistu: *

Valitse yksi tai useampi vaihtoehto.

- Vuosina 1980-1989 tai aiemmin
 Vuosina 1990-2013
 Vuosina 2014-2023

Olen luonut väittämät 7–11 Heinosen (2005) väitöskirjassa esiin nousseiden laadukkaan oppimateriaalin ominaisuuksiin nojaten.

Vastaa seuraaviin väittämiin: *

HUOM! Seuraavissa väittämässä saatavilla olevalla musiikin oppimateriaalilla tarkoitetaan valmista, muiden tuottamaa musiikin oppimateriaalia. Ei siis oppimateriaalia, jota olet tehnyt itse tai oppimateriaalia, johon olet itse tehnyt muutoksia.

	1 Täysin eri mieltä	2 Jonkin verran eri mieltä	3 Jonkin verran samaa mieltä	4 Täysin samaa mieltä	0 En osaa sanoa
6. Musiikin oppimateriaalia on helposti saatavilla. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Saatavilla oleva musiikin oppimateriaali on monikanavaista ja selkeää sekä visuaalisesti että kielellisesti (esim. sähköisiä, paperisia, videoita, verkkomateriaaleja). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Saatavilla oleva musiikin oppimateriaali on oppilaita innostavaa ja motivoivaa. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Saatavilla oleva musiikin oppimateriaali on eriyttämistä helpottavaa (oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet voidaan ottaa huomioon). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Saatavilla oleva musiikin oppimateriaali on monipuolisesti erilaisten opetusmenetelmien käyttöä tukevaa. *

11. Saatavilla oleva musiikin oppimateriaali on opettajan työtä helpottavaa. *

12. Saatavilla oleva musiikin oppimateriaali tukee valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) sekä lukion opetussuunnitelman (LOPS 2019) perusteiden asettamien tavoitteiden toteutumista. *

13. Sellaisenaan käyttöön valmista musiikin oppimateriaalia on tarpeeksi. *

14. Käytän musiikin oppimateriaalin (muiden tuottamien materiaalien täydentämiseen tai muokkaamiseen) valmisteluun tai tekemiseen enemmän aikaa kuin mitä työaikaani sisältyy. *

15. Millaista on mielestäni laadukas musiikin oppimateriaali?

16. Millaista musiikin oppimateriaalia toivoisin lisää?

17. Muuta kommentoitavaa aiheeseen liittyen:

17. Muuta kommentoitavaa aiheeseen liittyen:

En kerää lomakkeessa suoria henkilötietoja, eikä tästä julkaistavasta tutkielmasta voi tunnistaa yksittäisiä vastaajia.

Tutkimuslupa *

Annan luvan käyttää tässä lomakkeessa antamiani tietoja tutkimustarkoituksiin.

Kiitos vielä, että olit mukana vastaamassa kyselyyni!

Lähetä vastaukset

0%

Powered by SurveyPal 