

Peruskoulun musiikinopettaja oppilaan hyvän musiikkisuhteen tukijana

Tutkielma (kandidaatti)
29.04.2020

Nuppu Sihvo
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia

| | |
|---|------------------|
| Tutkielman nimi | Sivumäärä |
| Peruskoulun musiikinopettaja oppilaan hyvän musiikkisuhteen tukijana | 36 |
| Tekijän nimi | Lukukausi |
| Nuppu Sihvo | kevät 2020 |
| Aineryhmän nimi | |
| Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma | |
| Tiivistelmä | |
| <p>Tässä tutkimuksessa tarkastelin oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymistä ja musiikinopettajan merkitystä tämän prosessin tukemisessa. Halusin selvittää, miten musiikinopettajan ominaisuudet ja hänen tekemänsä pedagogiset valinnat ovat yhteydessä oppilaan musiikkisuhteen kehittymiseen. Käytin teoreettisena viitekehysenä oppilaslähtöisyyttä, koska sen kautta oli mahdollista painottaa yksilöllisyyttä ja prosessinomaisuutta, jotka ovat musiikkisuhteelle ominaisia.</p> <p>Musiikkisuhde on moniulotteinen käsite, jonka määrittelyssä tarkastelin myös sen lähikäsitteitä, kuten musiikkiminä ja musiikillinen minäkuva. Käsitteiden merkityserot eivät ole suuria, ja ne ovat osittain päällekkäisiä.</p> <p>Toteutin tutkimukseni systemaattisena kirjallisuuskatsauksena, ja tutkimuskysymykseni oli:</p> <p style="padding-left: 40px;">Millä tavoin musiikinopettaja voi tukea oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymistä oppilaslähtöisyyden näkökulmasta?</p> <p>Tutkimuksessani selvisi, että opettajan pedagogisilla valinnoilla, ominaisuuksilla ja arvioinnilla on suora yhteys oppilaan musiikkisuhteen kehittymiseen. Hyvää musiikkisuhdetta tukiessaan opettajan on hyvä olla empaattinen ja aito, ja välittää vilpittömästi oppilaistaan. Hyvillä musiikillisilla kokemuksilla, esimerkiksi onnistumisen kokemuksilla, on oppilaan hyvän musiikkisuhteen rakentumisessa merkittävä asema. Turvallinen ilmapiiri ja opettajan valmius tehdä valintoja oppilaan yksilöllisestä hyödyistä käsin antavat pohjan hyvän musiikkisuhteen kehittymiselle. Myös arvioinnilla on merkitystä hyvän musiikkisuhteen syntymisessä, koska arviointi vaikuttaa mm. ilmapiiriin, motivaatioon ja oppilaan kuvaan itsestä. Tutkimukseni on musiikkikasvatuksen kentälle tärkeä, sillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) asettaa musiikinopetukselle tavoitteen tukea oppilaan musiikkisuhdetta. Tutkimusta musiikkisuhteesta on kuitenkin vähän. Musiikkisuhteen tutkiminen erilaisista näkökulmista peruskouluympäristössä on siten jatkossakin perusteltua.</p> | |
| Hakusanat | |
| musiikkisuhde, musiikkikasvatus, arviointi, oppilaslähtöisyys | |
| Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään | |
| 23.04.2020 | |

Sisällys

| | |
|--|----|
| 1 Johdanto | 1 |
| 2 Käsitteellinen viitekehys | 3 |
| 2.1 Musiikkisuhteen määritelmä | 3 |
| 2.1.1 Musiikkisuhteen kehittyminen ja ilmeneminen | 5 |
| 2.1.2 Käsitteet musiikkisuhteen ympärillä | 5 |
| 2.2 Oppilaslähtöisyys | 7 |
| 3 Tutkimusasetelma | 9 |
| 3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys | 9 |
| 3.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus | 9 |
| 3.3 Tutkimusprosessi | 11 |
| 3.4 Tutkimusetiikka | 12 |
| 4 Tulokset ja johtopäätökset | 13 |
| 4.1 Musiikinopettaja oppilaan hyvän musiikkisuhteen tukijana | 13 |
| 4.1.1 Musiikinopettajan pedagogisten valintojen merkitys | 15 |
| 4.1.2 Musiikinopettajan ominaisuuksien merkitys | 18 |
| 4.1.3 Arvioinnin yhteys musiikkisuhteeseen | 20 |
| 4.2 Musiikkisuhteen rakentuminen musiikkikasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä | 23 |
| 4.3 Johtopäätökset | 26 |
| 5 Pohdinta | 28 |
| 5.1 Yhteenveto | 28 |
| 5.2 Luotettavuustarkastelu | 31 |
| 5.3 Jatkotutkimusaiheita | 33 |
| Lähteet | 34 |

1 Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikinopetukselle annetaan tavoite tukea ja vahvistaa oppilaan myönteisen musiikkisuhteen kehittymistä. Musiikkisuhte vahvistuu opetussuunnitelman mukaan musiikillisen osaamisen kehittymisen myötä. Samalla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet muistuttaa siitä, että jokainen oppilas tekee musiikkia omalla, ainutlaatuisella tavallaan. Musiikki voi parhaimmillaan yhdistää ja antaa ilon kokemuksia. (POPS 2014, 141.) Koska opetussuunnitelman perusteissa puhutaan yksilöllisestä musiikkisuhteesta ja asetetaan sen kehittymisen tavoitteeksi (em., 141), on tarkoituksenmukaista lähestyä aihetta yksilöllisyyden huomioivasta oppilaslähtöisyydestä käsin. Tämän tutkimuksen tarkoitus on selvittää, millä tavoin musiikinopettaja pystyy tukemaan oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymistä peruskouluympäristössä oppilaslähtöisyyden näkökulmasta.

Perehdyn tässä tutkimuksessa musiikkisuhteeseen (relationship to music). On huomionarvoista, että musiikkisuhteen ympärillä esiintyviin osittain päällekkäisiin käsitteisiin, kuten esimerkiksi musiikkiminä, musiikki-identiteetti ja musiikillinen minäkuva, törmää varsinkin englanninkielisissä tutkimuksissa useammin kuin musiikkisuhte -termiin. Teroitan kuitenkin, että useat aiemmat tutkimukset ovat käytännössä käsitelleet musiikkisuhdetta juuri näiden useiden päällekkäisten käsitteiden kautta. Avaan myös niiden merkityksiä muun muassa Tulamon (1993) tutkimuksen kautta, jotta näiden käsitteiden ero suhteessa musiikkisuhteeseen olisi selvä.

Tarkastelen musiikkisuhteen muodostumista muun muassa professori ja psykoterapeutti Kari Kurkelan (1993, 1997) näkemysten valossa. Björk (2016) käsittelee musiikkisuhdetta musiikkiopiston opettajien toiminnan kautta mukaillen Kurkelan näkemyksiä. Musiikkisuhdetta käsitteleviä tutkimuksia, joissa esiintyisi nimenomaan musiikkisuhte käsitteenä, on tehty verrattain vähän. Karilainen (2011) on tutkinut peruskoulun yhteyttä musiikkisuhteen kehittymiseen. Piiran (2019) tutkimus käsittelee musiikkisuhdetta ja turvallisuuden tunteen syntymistä viulunopetuksessa, ja Salosen (2018) tutkimus musiikkiopistossa opiskelevan lapsen suhdetta musiikkiin. Juvosen (2008) tutkimus taas painottuu luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhteeseen.

Lähestyn aihetta omien kokemusteni innoittamana. Kouluhistoriani on useiden muutosten takia pirstaleinen, minkä takia minulla on ollut kuusi musiikinopettajaa ala-asteelta lukioon. Koen, että musiikkisuhteeseeni ovat vaikuttaneet myös vanhempani, muu lähipiiri ja lukuisat soitonopettajat. Tiettyjen ihmisten ja ympäristöjen vaikutusta voi olla hankala määritellä tarkalleen. Lehtonen (2004) korostaakin, että sekä opettajan että vanhemman musiikkisuhteet vaikuttavat lapsen ajatuksiin ja asenteisiin (Lehtonen 2004, 30). Opiskeltuani muutaman vuoden ajan musiikkikorkeakoulussa huomasin pohtivani usein suhdettani musiikkiin. Musiikkisuhteeni on muuttunut tänä aikana hyvin monella tapaa, enkä olisi välttämättä musiikkisuhteesta käsitteenä tietoinen, ellei muutosta olisi tapahtunut. Nämä huomioidut herättivät mielenkiintoni aihetta ja sen tutkimista kohtaan.

Opettajan rooli opetussuunnitelman asettamaa tehtävää tarkastellessa on hyvin olennainen. Opetussuunnitelmassa todetaan, että opettaja vaikuttaa pedagogisilla valinnoillaan ryhmän toimintaan, oppimiseen ja hyvinvointiin. (POPS 2014, 34.) Kurkela (1997) toteaa, että musiikkikasvatus luo yleisesti hyvää elämää musiikkisuhteen kehittymistä tukevana (Kurkela 1997, 189). Voidaan siis päätellä, että opettajan pedagogiset valinnat ovat yhteydessä sekä yleisesti oppilaan hyvinvointiin, että musiikkisuhteen syntyyn. Musiikinopettajan tietoisuuden omasta musiikkisuhteesta voidaan sanoa olevan edellytys sille, että hän voi tarkoituksenmukaisesti tukea oppilaidensa hyvän musiikkisuhteen kehittymistä. Ajattelen, että musiikinopettajan tärkein tehtävä on välittää oppilaalle palo ja rakkaus musiikkia kohtaan. Kokemukseni mukaan hyvä musiikkisuhte on tärkeintä, mitä musiikin parissa toimiessa voidaan saavuttaa.

Tutkimukseni on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Perehdyn siihen, kuinka opettaja pystyy ominaisuuksillaan ja pedagogisilla valinnoillaan tukemaan oppilaan hyvän musiikkisuhteen syntymistä olemassa olevien tutkimusten valossa. (Salminen 2011, 9.) Teoreettinen viitekehyseni on oppilaslähtöisyys. Avaan ensin tutkielman keskeisiä käsitteitä, joita ovat musiikkisuhte ja sen lähikäsitteet. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimusasetelman ja -kysymyksen. Tulosluvussa vastaan tutkimuskysymykseeni huomioiden opettajan ominaisuudet, pedagogiset valinnat, arvioinnin ja opettajan työn haasteet oppilaan musiikkisuhteesta tukevana, ja esittelen johtopäätökset tuloksien pohjalta. Viimeisessä luvussa keskityn pohdintaan, tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta ja esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Käsitteellinen viitekehys

Tässä luvussa esittelen tutkielmani keskeiset käsitteet. Tarkastelen ensin musiikkisuhdetta ja käsitteitä, jotka ovat sille osittain päällekkäisiä. Lopuksi avaan oppilaslähtöisyyden merkitystä.

2.1 Musiikkisuhteen määritelmä

Musiikkisuhdetta käsitteenä ei ole määritelty tieteellisesti, vaikka se on yleinen termi opetussuunnitelmassa ja musiikkikasvatuksen kirjallisuudessa. Vaikka tieteellinen määritelmä puuttuu, voidaan sanoa, että jokaiselle ihmiselle muodostuu musiikkisuhde. Ajatus ihmisen ja musiikin välisestä suhteesta on yleinen musiikkikasvatuksen tutkijoiden keskuudessa (Björk 2016, 57). Musiikkisuhde on ihmisen ja musiikin välinen suhde siinä mielessä, että ihminen voi musisoidessaan, ”palvellessaan taidetta”, kokea saavansa musiikilta jotakin ikään kuin vastalahjana. Musiikkisuhteella on sekä ihmisen sisimpään että ulkopuoliseen maailmaan liittyvä olemus. (em., 67.)

Kurkela (1997) jättää musiikkisuhteen käsitteenä tarkoituksella määrittelemättä käsitteen moniulotteisuuden ja yksilöllisen luonteen vuoksi (Kurkela 1997, 286). Myös Björk (2016) määrittelee hyvän musiikkisuhteen ”avoimeksi filosofiseksi käsitteeksi”, jonka merkitys ei ole yksiselitteinen (Björk 2016, 3). Björkin tutkimus on yksi ainoita englanninkielisiä tutkimuksia, joissa tutkimukseni kannalta keskeisin termi, musiikkisuhde (*a good relationship to music*), esiintyy. Hyvää musiikkisuhdetta tulisi Björkin mukaan tarkastella laajemmasta, historiallisesta ja tieteellisestä näkökulmasta, eikä niinkään vain rakkauden, motivaation tai positiivisen asenteen kautta, kuten hyvää musiikkisuhdetta käsitteenä stereotyyppisesti lähestyttäisiin (em., 58; vrt. Kauppinen 2010, 129-130). Juvonenkin (2008) jättää musiikkisuhteen määritelmän osittain lukijan tulkinnan varaan. Hän lähestyy sitä enemmänkin muun muassa musiikillisen orientaation ja kyvykkyyden kautta. (Juvonen 2008, 10.)

Musiikkisuhde pohjautuu muun muassa yksilön ajatukseen siitä, miten hän selviytyy musiikin parissa (Juvonen 2008, 96). Hyvä musiikkisuhde tarkoittaa tätä vasten sitä, että ihmisellä on myönteinen käsitys itsestään musiikillisena toimijana (Numminen 2005, 246). Käsitteeseen itsestä suhteessa musiikkiin kuuluu muun muassa yksilön

käsitys omasta musikaalisuudestaan (Juvonen 2008, 139). Hyvään musiikkisuhteeseen kuuluvat vuorovaikutus musiikin kanssa, musiikki osana itseä ja ihmisenä olemista sekä mahdollisuus itseilmaisuun, itsensä tutkimiseen ja itsensä hyväksymiseen. Jos yksilöllä on hyvä musiikkisuhde, hän ajattelee pystyvänsä kehittymään musiikillisesti, ja ymmärtää, etteivät hyvät suoritukset ole musiikin tekemisessä keskeisiä. Keskeisintä on se, miten arvokkaana yksilö pitää itseään suhteessa musiikkiin. Musiikki antaa täten mahdollisuuden tunneilmaisuun ja vuorovaikutukseen. (vrt. hyvän laulusuhteen määritelmä, Numminen 2005, 246.)

Musiikkisuhde rakentuu musiikillisista kokemuksista elämänmittaisena prosessina (Karilainen 2011, 128). Musiikkisuhde tulisi siis musiikkikasvatuksen kontekstissa ymmärtää staattisen tilan sijaan jatkuvana prosessina (Salonen 2018, 35; Piira 2019, 43) musiikin parissa tapahtuvan jatkuvan opettelun ja musiikkiin tutustumisen vuoksi (Salonen 2018, 35). Musiikkisuhteen olemus ei ole pysyvä, koska sen muotoutumiseen vaikuttavat useat tekijät, kuten se, missä, milloin, miten, ja kenen kanssa musiikkia koetaan (Björk 2016, 35). Musiikkisuhde ilmentää siis jokaista sellaista tilannetta, jossa musiikki ja ihminen ovat olleet vuorovaikutuksessa (Lehtonen 2004, 18), ja sitä tulisi tarkastella huomioiden näiden tilanteiden sosiaalinen ulottuvuus (Salonen 2018, 17). Saadut musiikilliset kokemukset taas ovat yhteydessä siihen, millaisen merkityksen musiikki saa yksilön elämässä (Juvonen 2008, 96). Musiikkisuhde on luonteeltaan kuva läsnä olevasta ajasta ja siinä vallitsevasta kulttuurista (Salonen 2018, 11), ja siinä näkyvät ihmisen sisäinen maailma, minuus ja asenne elämää kohtaan (Lehtonen 2004, 18).

2.1.1 Musiikkisuhteen kehittyminen ja ilmeneminen

Musiikkisuhde kehittyy monien tekijöiden vaikutuksen seurauksena (Karilainen 2011, 132). Musiikkisuhde on herkkä, todella henkilökohtainen asia, jossa ilmenevät osin tiedostamattomat minuuteen liittyvät asiat (Anttila & Juvonen 2006, 118). Juvonen (2008) mukaan jokaisella yksilöllä on vähintäänkin passiivinen musiikkisuhde, joka voi olla positiivinen, neutraali tai negatiivinen. Musiikkisuhteen luonne voi myös muuttua, esimerkiksi positiivisesta negatiiviseksi tai neutraalista positiiviseksi. (Juvonen 2008, 14.) Musiikinopettajan tavoitteena täytyisi olla tällaisten positiivisten muutosten tavoittelemisen. Juvonen (2008) toteaa, että musiikkisuhde kehittyy vähi-

tellen erilaisista tekijöistä, joita ovat esimerkiksi musiikillinen minäkuva (-minäkäsitys), musiikillinen maailmankuva, musiikkimaku, musiikilliset muistot, musiikkikokemukset, musiikkiharrastukset ja musiikillinen kompetenssi (em., 10, 21).

Musiikkisuhte ilmenee musiikillisena käyttäytymisenä sekä tiedostettuna ja tiedostamattomana asennoitumisena musiikkia kohtaan (Karilainen 2011, 128). Juvonen (2008) lisää, että musiikkisuhte ilmenee arvojen ja asenteiden lisäksi jokapäiväisen musiikillisen toiminnan kautta (Juvonen 2008, 62). Musiikinopettaja kohtaa opetuksessaan oppilaat, joilla jokaisella on hyvin erilaisia kokemuksia musiikkiin liittyvistä tilanteista. Lapsuudenaikaiset ja kouluaikaiset kokemukset ovatkin musiikkisuhteen kehittymisen kannalta olennaisia (Juvonen 2008, 11). Musiikille altistuminen alkaa jo lapsen ollessa kohdussa. Jotta musiikillisia kokemuksia voi syntyä, yksilön elämässä on täytynyt olla aiemmin hetkiä, joissa hän on altistunut musiikin kuulemiselle. (Anttila & Juvonen 2006, 171.) Greenin (1988) mukaan lapsen varhaisimmatkin musiikkikokemukset linkittyvät sosiaaliin merkityksiin; menneeseen, tulevaan ja lähipiiriimme (ks. Björk 2016, 35). Jos lapsen saamat musiikkikokemukset ovat olleet jostain syystä usein negatiivisia, voi lapselle jäädä negatiivinen miellejyhtymä musiikkiin (Anttila & Juvonen 2006, 174).

Positiiviset musiikilliset kokemukset tukevat hyvän musiikkisuhteen kehittymistä (TPM 2017, 41). Hyvä musiikkisuhte ilmenee esimerkiksi aktiivisena ja jopa tavoittehakuksena musiikinkuuntelemisena ja -tekemisenä, voimavarana, ja siinä, että musiikki on elämässä jatkuvasti läsnä (Karilainen 2011, 131; Kurkela 1997, 285; Piira 2019, 42). Musiikkisuhte voi kehittyä myös negatiiviseksi vähäisten, negatiivisten musiikillisten kokemusten seurauksena (Karilainen 2011, 128). Se, näkeekö oppilas itsensä musikaalisena, vaikuttaa olennaisesti hänen asenteeseensa musiikkia kohtaan (Juvonen 2008, 139). Musiikinopettajan tulisi pyrkiä tarjoamaan oppilailleen positiivisia musiikillisia kokemuksia tukeakseen hyvän musiikkisuhteen kehittymistä.

2.1.2 Käsitteet musiikkisuhteen ympärillä

Koska musiikkisuhteen määrittely on monien olemassa olevien näkökulmien vuoksi haastavaa, on tarpeellista tarkastella myös niitä musiikkisuhteen käsitteen ympärillä olevia käsitteitä, jotka esiintyvät musiikkisuhteesta kertovassa kirjallisuudessa. Ylei-

simpiä, osittain samaa tarkoittavia käsitteitä musiikkisuhteen ympärillä ovat esimerkiksi musiikkiminä, musiikki-identiteetti, musiikillinen minäkäsitys, musiikkiasenne, musiikillinen orientaatio ja musiikillinen maailmankuva (esim. Tulamo 1993, Juvonen 2008). Tämän tutkimuksen puitteissa en perehdy identiteettiteorioihin, mutta niissäkin keskeistä on prosessinomaisuus ja jatkuva muutos.

Musiikki-identiteetin, musiikkiminän, musiikillisen minäkäsityksen ja musiikkisuhteen eroja on hankala täsmentää. Oppilaalla musiikillinen minäkäsitys kertoo käsityksestä musiikillisesta minästään ja omista musiikillisista mahdollisuuksistaan opiskelijana (Juvonen 2008, 27; Tulamo 1993, 108). Onkin selvää, että musiikkisuhde on kiinteästi yhteydessä musiikilliseen minäkäsitykseen, koska termit ovat niin lähellä toisiaan. Tulamo (1993) määrittelee musiikkiminän ja musiikillisen minäkäsityksen eron niin, että musiikkiminään sisältyvät eri elämänvaiheiden sekä tiedostetut että tiedostamattomat musiikilliset ominaisuudet, kun taas musiikillinen minäkäsitys käsittää vain tietoisien puolen (Tulamo 1993, 51-53). Sen sijaan Lehtosen (2004) mukaan musiikilliseen minäkäsitykseen kuuluvat sekä tiedostettu että tiedostamaton puoli (Lehtonen 2004, 118). Musiikkiasenne on käsitteenä hyvin lähellä musiikkisuhteen käsitettä. Se ymmärretään yksilön asenteena musiikkia kohtaan. (Tulamo 1993, 51-53.)

Tulamo (1993) kirjoittaa lisäksi minäkuvasta, mutta pitää minäkäsitystä käsitteenä dynaamisempana (Tulamo 1993, 108); Juvosen (2008) mukaan minäkuvaa ja minäkäsitystä käytetäänkin helposti päällekkäin (Juvonen 2008, 22). Muita aineistossa usein esiintyneitä käsitteitä ovat muun muassa musiikillinen maailmankuva ja musiikillinen orientaatio. Yksilöä tarkastellessa nämä ja musiikillinen minäkäsitys ovat vahvasti toisiinsa linkittyneitä ja vaikuttavat toisiinsa (em., 17). Musiikillinen orientaatio tarkoittaa yksilön kohdalla sitä, millä tasolla hän on musiikista kiinnostunut, ja kuinka tämä kiinnostus näkyy käytännössä (em., 11). Yleinen maailmankuva tarkoittaa tiivistetysti yksilölle merkityksellisiä arvoja ja asenteita (em., 34). Nämä arvot ja asenteet heijastuvat myös musiikilliseen maailmankuvaan, jossa näkyvät prosessit, jotka tapahtuvat yksilön havainnoissa musiikkia (em., 27). Prosessien merkityksen painottaminen kuuluu myös olennaisesti oppilaslähtöisyyteen (esim. Rogers, Lyon & Tausch 2014, 61-62).

2.2 Oppilaslähtöisyys

Musiikkisuhteen yksilöllisen ja prosessinomaisen luonteen vuoksi on perusteltua lähestyä sitä oppilaan yksilöllisyyttä ja oppimisen prosessinomaisuutta painottavan oppilaslähtöisyyden kautta. Oppilaslähtöisyys on holistinen näkökulma oppimiseen (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 5). Se juontaa juurensa humanistiseen psykologiaan, joka syntyi 1970 -luvulla vastaiskuna behaviorismille ja freudilaisuudelle. Näiden suuntausten ei nähty ottavan huomioon ihmismielen tietoisuutta terapiakäytännölle sopivalla tavalla. (Rogers, Lyon & Tausch 2014, 77). Oppilaslähtöisyyttä kuvataan useilla samaa tarkoittavilla käsitteillä. Näitä ovat esimerkiksi oppijalähtöinen opettaminen (learner-centered teaching), oppimislähtöinen (learning-centered), oppilaslähtöinen oppiminen (student-centered learning), oppilaslähtöinen opettaminen (student-centered teaching) ja yksilölähtöinen kasvatus (person-centered education). (Weimer 2013, johdanto s.7; Rogers ym. 2014) Weimer (2013) määrittelee oppilaslähtöisyyden seuraavasti:

Oppilaslähtöinen opettaminen on: 1. Opettamista, joka saa oppilaat näkemään vaivaa oppiakseen, 2. Opettamista, joka motivoi oppilaita antamalla heidän hallita oppimisprosessejaan, 3. Oppimista, joka kannustaa yhteistyöhön ja tunnustaa luokan yhteisöksi, jossa jaetaan sama oppimisen agenda, 4. Opettamista, jossa oppilaat reflektivat sitä, miksi ja miten he oppivat, 5. Opettamista, joka sisältää selkeät ohjeet oppimaan oppimista varten. (Weimer 2013, 15.)

Oppilaslähtöinen menetelmä eroaa ”perinteisistä” menetelmistä monilla tavoilla. Se on yksilö-, ei sisältökeskeistä. Oppiminen lähtee oppilaista, ei opettajasta. Oppiminen on demokraattista ja oppilaskeskeistä, ei hierarkista ja opettajakeskeistä. Se keskittyy prosessiin (miten?), ei sisältöön (mitä?). Oppilaslähtöisyys korostaa oppilaan omaa aktiivisuutta ja sekä oppilaan ja opettajan että oppilaiden välisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen tärkeyttä. (Rogers ym., 36.) Tähän vuorovaikutukseen kuuluu oppilaan mielenkiinnon kohteiden, tarpeiden ja tiedonhalun kohtaaminen opettajan ammattitaidon, resurssien ja oppimiseen valjastavan asenteen kanssa (em., 61). Voidaan päätellä, että toteutuakseen oppilaslähtöinen opetus on vaativaa.

Oppilaslähtöisyyden ajatus on ohjata oppilas itseohjautuvuuteen, valjastamaan potentiaalinsa oppia mahdollisimman laajasti käyttöön ja ottamaan vastuun oppimisesta itselleen. (Weimer 2013, 10-11; Rogers ym., 91.) Opettajalle itselleen tärkeän asian opettaminen niin, että vastuu oppimisesta olisi ensisijaisesti oppilaalla, vaikuttaa haastavalta ajatukselta – sisällöstä voi tulla helposti oppijaa tärkeämpää. Oppilaslähtöisyyteen kuuluu olennaisena osana oppimisen ymmärtäminen prosessina, jota ei voi ennalta määrittää. Prosessi on tässä mielessä oppimisen sisältöä. (Rogers ym., 61-62). Musiikinopetuksen tulisi siis tästä näkökulmasta painottua ensisijaisesti oppijan oppimisprosessien tukemiseen ennalta määritettyjen tavoitteiden sijaan. Onkin syytä pohdita, millä tavoin opetussuunnitelman perusteiden valossa oppilaslähtöisyyttä pystytään toteuttamaan.

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tutkimustehtävän ja -kysymyksen. Tutkimukseni on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Kerron tutkimusprosessini vaiheista, lähdeaineiston keräämisestä ja kirjallisuuden valintakriteereistä. Avaan myös tutkimukseni eettisiä näkökulmia.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tutkin musiikinopettajan roolia oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymisen mahdollistajana. Tarkastelen musiikinopettajan oman musiikkisuhteen merkitystä pedagogisten valintojen taustalla, ja sitä, kuinka opettaja pystyy näillä valinnoilla, ominaisuuksillaan ja arvioinnilla luomaan oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymiselle otolliset puitteet. Tutkimukseni tarkoitus on hahmottaa tutkimuskirjallisuuteen ja siitä tehtyihin johtopäätöksiin perustuen niitä tapoja, joilla musiikinopettajalla on peruskouluympäristössä mahdollisuus tukea oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymistä.

Tutkimuskysymykseni on:

Millä tavoin musiikinopettaja voi tukea oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymistä oppilaslähtöisyyden näkökulmasta?

3.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Toteutan laadullisen tutkimukseni systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Laadullisessa tutkimuksessa teoreettisuus on kaiken tutkimuksen lähtökohta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 19). Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on siis myös luonteeltaan teoreettista tutkimusta, jossa tutkimusta tehdään jo tehdyistä tutkimuksista ja tiivistetään tekstiin aiheen kannalta olennaisin tieto. Kirjallisuuskatsauksesta tekee systemaattisen se, että lähteitä tarkastellaan kriittisesti ja tutkimuksia keskustelutetaan etsien niille yhteisiä tартtumapintoja. (Salminen 2011, 4-5.) Tämän tutkimusmetodin tarkoituksena on avata aiempien tutkimuksien näkökulmia ja tutkimusmetodeja sekä osoittaa, miten tehtävä tutkimus on yhteydessä aiempiin

tutkimuksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 115). Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on tehokas tapa syventää tietämystä ilmiöistä, joita on tutkittu aikaisemmin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 120).

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus menetelmänä on ennalta määrätty metodi kandidaatintutkielmassa musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Se mahdollistaa tutkimustulosten tiiviin tarkastelun ja niiden johdonmukaisuuden arvioinnin. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen kautta tutkimustulosten puutteet ja mahdolliset jatkotutkimusaiheet ovat helposti selvitettävissä. (Salminen 2011, 9.) Ennalta määritetty tutkimusmetodi on kuitenkin tutkimusprosessin vaiheiden kannalta ristiriitainen asia. Tutkimuksen tekeminen tulisi alkaa aiheen valitsemisella ennen tutkimusmetodin valitsemista. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen toimivuudesta metodina tulee ennalta määritettynä helposti itsetarkoitus. (Hirsjärvi ym. 1997, 64.)

Pyrin tutkimuksessani lähestymään tutkimustuloksia mahdollisimman kriittisesti, ymmärrettävästi ja objektiivisesti, ja vastaan niiden avulla tutkimuskysymykseeni. Yhdistän saadut tutkimustulokset omaan päätöksentekooni, ja rajaan lähteet niin, että ne ovat tutkimuskysymykseni kannalta merkittäviä. Käytän tutkimuksessani mahdollisimman uutta tutkimustietoa ja vain suomen- ja englanninkielisiä lähteitä. (Hirsjärvi ym. 1997, 25-26; Salminen 2011, 9-10.) Osoitan tutkimuksessani sen ajankohtaisuuden ja tarpeellisuuden musiikkikasvatuksen kentällä ja tarkastelen lähteitäni huolellisesti lisätäkseeni tutkimukseni luotettavuutta. Pyrin käyttämään pääasiassa sellaisia lähteitä, jotka ovat jo ikään kuin tuttuja toisilleen muiden tutkimusten kautta. (Salminen 2011, 11.)

Tutkimusotteeni on hermeneuttinen. Hermeneuttinen tutkimus tarkoittaa ilmiöiden merkityksellisyyden ymmärtämistä. Hermeneutiikan kautta pyritään luomaan tutkimuksessa tarpeelliselle tulkinnalle sääntöjä, joiden kautta voitaisiin todeta, mitkä tulkinnat ovat vääriä tai oikeampia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34-35.)

3.3 Tutkimusprosessi

Aloitin tutkimukseni tekemisen aiheen valitsemisella ja tutkimuskysymyksen ensimmäisen hahmotelmaversion asettamisella. Seuraavaksi keräsin aineistoa kirjaston lisäksi erilaisista tietokannoista (Finna, Ebook Central, EBSCO, ProQuest ja Google Scholar) hakusanoilla ”relationship to music”, ”relationship with music”, ”music education”, ”music teacher”, ”teaching” ja ”learning”. Suurin osa lähteistä löytyi etsimällä suomenkielisistä tietokannoista (Finna, Helka) hakusanoilla ”musiikkisuhde”, ”musiikkikasvatus” ja ”musiikinopettaja”. Edellä mainittujen hakusanojen avulla löysin lähteitä, joiden lähdeluetteloista löysin huomattavan määrän käyttämiäni keskeiseksi osoittautuneita tutkimuksia. Myös tutkijakollegoilta saamani ehdotukset ovat auttaneet tutkimustani eteenpäin.

Tekemäni aineistonkeruun perusteella, ja varsinkin aihetta koskevan englanninkielisten lähdemateriaalien vähäisyyden vuoksi, tutkimuksessani on tarpeellista esitellä myös musiikkisuhteen ympärillä liikkuvia käsitteitä. Yksi olennaisimmista rajauksista tutkimuksessani onkin ollut musiikkisuhteen erottaminen muista samankaltaisista käsitteistä. Aineistonkeruussa kävi nopeasti ilmi, että musiikkisuhde on musiikkitutkimuksessa jokseenkin uusi termi. Englannin kielessä vastaavaa vakiintunutta termiä ei ole, ja sekä suomen- että englanninkielisissä aiemmissä tutkimuksissa musiikkisuhdetta kuvataan mahdollisesti muilla käsitteillä. Yleisempiä, osittain samaa tarkoittavia käsitteitä musiikkisuhteen ympärillä ovat esimerkiksi musiikkiminä, musiikki-identiteetti, musiikillinen minäkuva ja musiikkiasenne. Aineistonkeruuvaiheen alussa löysinkin paljon tutkimuksia, jotka liittyivät edellä mainittuihin käsitteisiin, mutta joihin en halunnut tutkimuksessani paneutua.

Pyrin valitsemaan lähteeni niin, että aineistooni sisältyisi sekä pidemmällä aikavälillä merkityksellisiä teoksia, että uudempia aihetta koskevia tutkimuksia. Löytämäni aineiston perusteella hahmotelin teemoja, jotka ovat tutkimukseni kannalta olennaisia. Teemat määrittyivät sen mukaan, kuinka laajasti tai usein ne tulevat lähdekirjallisuudessa esille. Pidän asianmukaisista lähdeviittauksista huolta koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimusprosessin vaiheet ovat edenneet asianmukaisessa järjestyksessä ja osittain päällekkäin. Ensimmäinen vaihe, eli aiheen valitseminen ja aineiston kerääminen, kesti suunnilleen syyslukukauden ajan. Palasin aineistonkeruuseen myös myöhemmissä vaiheissa tutkimuskysymykseni tarkentuessa ja tulosluvun hahmottuessa.

Aineistooni kuuluu väitöskirjojen, maisterintutkielmien ja muiden tutkimusteosten lisäksi myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka linkittää aiheeni opetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Aineiston analysoiminen jatkui koko tutkimusprosessin ajan, ja kirjoitusvaihe kesti noin neljä kuukautta. Kirjoittamisen ja otsikoiden hahmottelemisen kautta luonteva tapa jäsenellä tekstiä löytyi nopeasti.

3.4 Tutkimusetiikka

Pyrin tutkielmassani laadukkaaseen, hyvän tieteellisen käytännön mukaiseen tutkimukseen opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman tutkimuseettisen lautakunnan ohjeiden mukaan. Hyvän tutkimuksen täytyy olla eettisesti kestävä ja johdonmukainen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 124). Tavoitteenani on päästä luotettavaan, helppolukuisen ja vakuuttavaan lopputulokseen ja olla tutkijana rehellinen ja huolellinen (Hirsjärvi ym. 1997, 267-269; TENK 2012, 6). Olen pyrkinyt hankkimaan, tutkimaan ja arvioimaan tietoa tavoilla, jotka ovat eettisesti kestäviä. Käytän ensisijaisesti vertaisarvioituja teoksia lähteinäni. Tavoittelen tutkimuksessani avoimuutta ja vastuullisuutta, viittaan lähteisiin asianmukaisesti ja teen työtäni pyrkien muiden tutkimusten kunnioittamiseen. (TENK 2012, 6.) Pidän tutkimusaiheeni merkittävänä, koska se on linjassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden kanssa. Kuitenkin maininnat musiikkisuhteesta tutkimuksessa ovat verrattain vähäiset. Näiden huomioiden nojalla pyrin johtopäätöksieni tueksi löytämään mahdollisimman olennaista ja monipuolista tutkimustietoa sekä määrittelemään keskeiset käsitteet huolellisesti ja ymmärrettävästi.

Hyvän tieteellisen tekstin piirteisiin kuuluu myös kriittisyys tutkimustuloksia kohtaan (Hirsjärvi ym. 1997, 29). Pyrin havaitessani tuomaan esiin aiemmissä tutkimuksissa esiintyviä vastakkaisia näkökulmia, ristiriitoja ja puutteita (em., 25, 115). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat olennaisesti selkeät lähdeviittaukset, joiden kautta oma ajatteluni ja muiden tutkijoiden ajattelu ja saavutetut tulokset erottuvat selvästi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 130.) Ymmärrän tutkimusta tehdessäni, että kaikki tekemäni valinnat, myös aiheen valinta, ovat eettisiä valintoja, ja että saamani tutkimustulokset vaikuttavat mahdollisesti eettisiin ratkaisuihin (em., 122, 125). Hyvää tieteellistä käytäntöä noudattamalla saavutetaan uskottavuus, joka kulkee käsi kädessä eettisten valintojen kanssa (em., 129).

4 Tulokset ja johtopäätökset

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymykseen ja esittelen tutkimustulokset ja johtopäätökset perustuen analysoimaani aineistoon. Anttila ja Juvonen (2006) muistuttavat, että kasvatustieteellinen tutkimus jää tavallisesti sille tasolle, että puhutaan yhteyksistä ilmiöiden välillä ”määrittelemättä sitä, mikä johtuu mistäkin” (Anttila & Juvonen 2006, 144). Syy-seuraussuhteiden esittäminen on siis vaikeaa. Tämä huomio pätee tietysti myös musiikkikasvatuksen kentällä. Tiedostan tutkimusta tehdessäni syy-seuraussuhteiden määrittämisen haastavuuden. Pyrin kuitenkin parhaani mukaan luomaan johdonmukaisen kuvan saamistani tutkimustuloksista.

4.1 Musiikinopettaja oppilaan hyvän musiikkisuhteen tukijana

Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaaseen hyvin monessa suhteessa sekä ominaisuuksiensa että pedagogisten valintojensa kautta (Georgii-Hemming 2011, 206-208). Onnistumisen kokemusten tarjoaminen oppilaalle on todella tärkeää (Kurkela 1993, 184.) Onnistumisen kokemusten voidaan ajatella kuuluvan hyviin musiikillisiin kokemuksiin, ja sitä kautta hyvän musiikkisuhteen kehittymiseen. Hyviin musiikillisiin kokemuksiin kuuluu myös kokemus siitä, että musiikilliset taidot ovat musiikkia tehdessä kasvaneet. Kun oppilas saavuttaa sisäisen motivaation oppimista kohtaan, tahto musiikillisten taitojen kehittymiseen löytyy ilman pakon tai velvollisuuden tunteita (em., 379). Björk (2016) kuvailee opettajan työtä oppilaan hyvää musiikkisuhdetta tukiessa ikään kuin musiikin sovittamiseksi ja miksaamiseksi, eli päätökseksi siitä, että tärkeimmät ja hyödyllisimmät ”äänet” saavat tarpeeksi tilaa (Björk 2016, 173). Opettajan tulisi oppilaslähtöisesti pyrkiä välittämään oppilaille rakkaus ja ilo oppimista kohtaan (Weimer 2013, 11).

Opettajan olisi hyvä toimia innostajana, musiikillisen maailman avaajana, ja siten mahdollistaa hyvän musiikkisuhteen kehittyminen (Kauppinen 2010, 135). Opettaja voi kannustaa oppilasta esimerkiksi aktiiviseen musiikin kuuntelemiseen. Musiikin kuuntelu voi sytyttää parhaimmillaan kipinän musiikkia ja sen harrastamista kohtaan, joten sen merkitys onnistuneen musiikkikasvatuksen kannalta on hyvin tärkeä. (Kari-lainen 2011, 131.) Musiikin kuunteleminen voi olla parhaimmillaan yhteisöllistä – yksilö voi päästä mukaan johonkin joukkoon, jossa mieltymykset musiikin suhteen

kohtaavat. Yhteenkuuluvuus taas lisää turvallisuuden ja täyttymyksen tunteita. (Kurkela 1993, 412.) Voidaan päätellä, että koska musiikin kuuntelemisella on yhdistävä voima, voi se myös pahimmillaan aiheuttaa niiden oppilaiden eristäytymistä, joilla on erilaiset mieltymykset kuin valtavirralla. Myös Anttila ja Juvonen (2002) mainitsivat musiikkimakuun liittyvän sosiaalisen kontrollin. Ympäröivän kulttuurin vaikutus musiikkimakuun on ilmeinen. (Anttila & Juvonen 2002, 46.)

Opettaja voi myös oppilaan musiikkisuhdetta ja hyvää elämää tukieessaan kannustaa koulun ulkopuoliseen musiikin harrastamiseen. On hyvä, että musiikkiharrastuksen aloittaminen näyttäytyy oppilaalle musiikkikasvatuksen kautta mahdollisuutena. (Kauppinen 2010, 133.) Salonen (2018) kertoo, että erityisesti ne hetket, joissa lapsi musisoi yksin, vaikuttavat lapsen musiikillisiin mieltymyksiin (Salonen 2018, 36). Täten harrastamiseen kannustaminen näyttäytyy musiikkisuhteen kannalta tärkeänä. Musiikkiharrastuksella on parhaimmillaan terapeuttinen, mielenterveyttä edistävä ja ongelmia ennalta ehkäisevä vaikutus (Lehtonen 2004, 134), ja sillä voi olla lapselle mielihyvää aiheuttava vaikutus, samoin kuin leikillä tai pelillä (Kurkela 1993, 185). Näin ollen olisikin jopa yhteiskunnallisesti merkittävää, että musiikki-instituutiot onnistuisivat kannustamaan oppilaitaan monipuolisen musiikin harrastamisen pariin.

Hyvän musiikkipedagogin täytyy hallita sekä musiikin teoriaa että käytäntöä niin, että näiden soveltaminen keskenään onnistuu. Musiikinopettajan on tarjottava oppilailleen musiikillisia elämyksiä, joiden kautta oppilas voi kasvaa ja kehittyä. (Lehtonen 2004, 13.) Juuri nämä opettajan luomat musiikillisten elämysten hetket ovatkin tärkeässä roolissa oppilaan musiikkisuhteen kehittymisessä. Karilaisen (2011) tutkimuksessa selvisi, että useat musiikinopettajat kokevat työssään musiikillisiin taitoihin liittyviä riittämättömyyden tunteita. Tutkimuksen kohteena olleet opettajat pitivät kokemuksen myötä kasvattajuuteen liittyviä taitoja tärkeämpinä kuin musiikillisia taitoja. (Karilainen 2011, 131). Herääkin kysymys siitä, kuinka hyvin opettaja pystyy tukemaan oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymistä, jos hän kokee musiikilliset taitonsa riittämättömiksi. Toisaalta opettajan hyväksyessä riittämättömyyden tunteensa ja opettaessa musiikkia niin, että opettamisesta huokuu rakkaus musiikkiin, voi oppilaalle olla tärkeää kokea, ettei musiikkia täydy osata täydellisesti voidakseen nauttia siitä.

Musiikinopettajan täytyy olla tietoinen omista mahdollisista pettymyksistään musiikin parissa, koska käsittelemättömillä pettymyksillä on vääjäämättä vaikutus ihmisen toimintaan (Lehtonen 2004, 50). Opettajan omilla pettymyksen kokemuksilla on siis yhteys siihen, miten hän opettaa musiikkia. Musiikin tekeminen voi olla pelottavaa, koska se voi paljastaa itsestä vajavaisuuksia (Kurkela 1993, 314). Musiikinopettajan täytyykin olla tässä suhteessa hyvin sensitiivinen ja pyrkiä aistimaan sitä, millaisena oppilaat kokevat musiikin tekemisen luokkatilanteessa. Voidaan sanoa, että omien vajavaisuuksien esille tuleminen voi olla esimerkiksi turvattomassa ilmapiirissä todella pelottavaa ja aiheuttaa negatiivisia musiikillisia kokemuksia. Ideaalitalanteessa opettajan ja oppilaan välinen suhde perustuu luottamukseen – oppilas voi tässä tapauksessa luottaa siihen, että hänen kehittymisensä on myös opettajan intressi (em., 338). Toisaalta, jotta opiskelu voi tuottaa ryhmätilanteessa tulosta, oppilaiden täytyy pystyä kohtaamaan sekä epävarmuuden että uteliaisuuden tunteita. Jokainen ryhmän jäsen vaikuttaa opiskeluilmapiiriin. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 31.)

4.1.1 Musiikinopettajan pedagogisten valintojen merkitys

Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018) esittävät, että musiikinopettaminen itsessään voidaan nähdä oppilaan musiikkisuhteen tukemisena (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 9). Hyvä musiikkisuhde ei kuitenkaan kehity missä tahansa olosuhteissa, joten opettajan valinnoilla on merkitystä. On paradoksaalista, että opettajan tulee opettaessaan käyttäytyä ikään kuin tietäen etukäteen, millaisia tarpeita jokaisella oppilaalla on yksilönä samalla ymmärtäen, ettei parhaimmillaan menetelmillä välttämättä saavuteta parhaita tuloksia. Björk (2016) toteaa, että koska musiikkisuhde on käsitteenä niin avoin, se auttaa hyväksymään tämän paradoksin. Ammattitaitoinen opettaja ymmärtää, mitä missäkin tilanteessa on viisasta tehdä, ja käsittää, että musiikkisuhteen ja sen syntymisen mahdollistavien olosuhteiden määrittäminen ei ole vain hänen tehtävänsä, vaan hänen ja oppilaan yhteinen tehtävä. (Björk 2016, 73.) Musiikkisuhteen käsitteen avoimuus on täten sekä haaste että mahdollisuus – se haastaa opettajaa huomiomaan oppilaan yksilönä ja mahdollistaa yhteisen aiheen tutkimisen ja sitä kautta opettajan ja oppilaan suhteen lähentymisen.

Suomalainen koululaitos tarjoaa opettajalle mahdollisuuden toimia luokassa todella vapaasti (Anttila & Juvonen 2006, 149), joten opettajalla on valta toteuttaa opetussuunnitelmaa parhaaksi näkemällään tavalla (em., 124). Voidaan sanoa, että vallan

kanssa käsi kädessä kulkee vastuu siitä, että oppilaat oppivat sen, mikä on olennaista oppia. Se, mitä opettaja pitää oppimisen kannalta olennaisena, näkyy hänen valinnoissaan siinä, mitä ja miten hän opettaa. Opettaja tekeekin useita valintoja, jotka koskevat oppilasta ja hänen oppimistaan. Samalla opettajan olisi hyvä painottaa oppilaan vastuuta omasta oppimisestaan ja tukea oppilasta yksilönä löytämään hänelle itselleen sopivat keinot oppimiseen (Weimer 2013, 15). Näin opetus lähtee oppilaslähtöisesti oppilaan yksilöllisen hyödyn tavoittamisesta. Oppilaan yksilöllisyyden huomioimisen voidaan sanoa olevan hyvän musiikkisuhteen kehittymisen keskiössä.

Jos musiikinopettaja onnistuu tukemaan oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymistä, hänen menetelmänsä vaikuttavat luultavasti myös elämään yleisemmällä tasolla – esimerkiksi kaverisuhteisiin, luovuuteen, uteliaisuuteen ja yhteenkuuluvuuteen (Björk 2016, 193). Musiikinopettaja on tärkeässä asemassa, koska hänen valintansa viestittävät oppilaille ja koko kouluyhteisölle, mitkä musiikinopetuksen tavoitteet ovat. Opettajan pedagogiset valinnat kumpuavat jossain määrin henkilökohtaisista musiikillisista kokemuksista, mutta eivät ole niiden ensisijaisia vaikuttajia. Opettajan musiikillinen historia näkyy tunneilla muun muassa siinä, millaisia työkentelytapoja hän painottaa sen mukaan, millaisten musiikillisten kokemusten kautta hän on itse kokenut täyttymystä. (Georgii-Hemming 2011, 206-208.) Opettajan on kuitenkin otettava huomioon, etteivät ne asiat, jotka ovat toimineet hänen kohdallaan, toimi välttämättä oppilaille. Oppilaan musiikillisten tarpeiden ja omien tavoitteiden huomioiminen onkin yksi ammattitaitoisen musiikinopettajan perusvalmiuksista (Kurkela 1997, 286).

Lehtonen (2004) korostaa, että sekä opettajan että vanhemman musiikkisuhteet vaikuttavat lapsen ajatuksiin ja asenteisiin (Lehtonen 2004, 30). Tukeakseen oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymistä musiikinopettajan tulisi siis tiedostaa oma musiikkisuhteensa, ja pohtia, ottavatko hänen käyttämänsä menetelmät oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymisen huomioon. Oppilaan omaksumat asenteet ja arvot ohjaavat musiikkisuhteen kehittymistä positiiviseksi tai negatiiviseksi (Juvonen 2008, 36). Opettajan täytyykin haastaa itseään esimerkiksi musiikkityyleihin liittyvissä valinnoissa laajentaakseen oppilaan musiikillista maailmankuvaa ja tukeakseen oppilaan kiinnostusta ja kriittistä ajattelua (Anttila & Juvonen 2002, 8). Opettaja ei voi siis lähteä liikkeelle aina vain itselleen läheisestä musiikista, ja hänen täytyy varoa

levittämästä tarpeettomia asenteita tai uskomuksia liittyen tietynlaisiin musiikkeihin. Esimerkiksi ”vain tytöt soittavat viulua” -tapaisten stereotyyppisten ajatusmallien levittäminen voi olla hyvinkin haitallista (Björk 2016, 186-187).

Yksi tärkeimmistä hyvää musiikkisuhdetta tukevista tekijöistä on oppituntien turvallinen ilmapiiri. Turvallisuuden tunne ei siis suoraan luo hyvää musiikkisuhdetta, vaan auttaa sen kehittymiseen onnistumisen kokemusten ja ilon kautta. (Piira 2019, 6.) Turvallisuuden tunne syntyy siitä, että oppilas kokee hallitsevansa tilanteen, ja se on omiaan aiheuttamaan positiivisia kokemuksia, mielihyvää ja iloa. (Kurkela 1993, 65-66.) Siihen, millaiseksi opetustilanteen tunneilmapiiri muodostuu, vaikuttavat opettajan persoona ja se, miten hän on vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa (Anttila & Juvonen 2002, 125; Anttila & Juvonen 2006, 59). Esimerkiksi huumori voi luoda hyvän vuorovaikutussuhteen oppilaan ja opettajan välille (Anttila & Juvonen 2006, 144). Voidaan siis päätellä, että opettajan persoona ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat oppitunnin ilmapiiriin, ja siten oppitunnilla saatujen musiikillisten kokemusten pohjalta musiikkisuhteen kehittymiseen. Turvallisen oppimisilmapiirin luominen olisi ensisijaisen tärkeää – ikään kuin alusta hyvien musiikillisten kokemusten saavuttamiselle. Opettajan pedagogiset valinnat ja didaktiset mallit toimivat vain myönteisessä ilmapiirissä (em., 144). Turvallisen ilmapiirin saavuttaminen on siis tässäkin mielessä hyvin olennaista.

Opettajan työn haasteet valintojen maailmassa

Pedagogisten valintojen tekeminen ei ole aina yksinkertaista. Lehtonen (2004) toteaa, että musiikkikasvatus on todella haastavaa, koska siinä ollaan – toisin kuin useimmissa muissa aineissa – tekemisissä hienovaraisella tasolla tunteiden ja tunneilmaisun kanssa (Lehtonen 2004, 15-16). Opettajalta vaaditaan tässä suhteessa erityistä tahdikuutta ja herkkyyttä oppilaiden ja opetuksen suhteen. Opetustyötä hankaloittaa myös se, että opettaja ja oppilaat elävät monesti erilaisissa kulttuureissa, minkä takia opettaja ei välttämättä käsitä sitä todellisuutta, jossa oppilaat elävät (Anttila & Juvonen 2006, 123). Musiikinopettamisen hienovaraisuuden ja erilaisten kulttuurien oppilaiden ja opettajan välillä voidaan sanoa hankaloittavan valintojen tekemistä.

Kauppisen (2010) tutkimuksessa opettajien haastatteluissa tuli esiin opettajan työhön liittyviä haasteita, joiden voidaan sanoa olevan kiinteästi yhteydessä oppilaiden musiikkisuhteen muodostumiseen. Liian vähäinen aika, jatkuva kiire ja liian isot luokkakoot aiheuttavat ongelmia. Koska opettajan työ on aikatauluun sidottua ihmissuhdetyötä ja vaatii opettajan täyden läsnäolon, se tuntui haastatelluista opettajista raskaalta. (Kauppinen 2010, 137-138.) Voidaankin päätellä, että myös oppilaslähtöisten metodien toteutuminen isoissa luokkakoissa on todella haastavaa. On huomioitava, että ammattitaitoinen opettaminen on ikään kuin tila, johon pyritään jatkuvasti – ei sellainen, johon jossain vaiheessa saavutaan (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 7).

Musiikinopetuksessa ongelmat vievät aikaa, eikä siksi musiikkiin, eli ”itse asiaan” pystytty opettajien kokemusten mukaan keskittymään tarpeeksi (Kauppinen 2010, 141). Myös opettajien kokemukset musiikinopetuksen asemasta, kollegoiden vähättelevät puheet ja tuntien vähyys vähensivät heidän voimavarojaan tehdä työtään mahdollisimman hyvin (em., 143). Näiden edellä mainittujen musiikinopettajien kokemusten valossa on selvää, että myös se, että musiikinopettajat kokevat työnsä raskaaksi, vaikuttaa opettajan olemukseen ja toimintatapoihin opetustilanteessa. Voidaan sanoa, että opetustilanne vaikuttaa olennaisesti siihen, millaisen pohjan oppilas saa koulu- maailmasta musiikkisuhteensa kehittymiselle.

Aiemmin mainittu oppilaan yksilöllisen kohtaamisen tärkeys tulee myös haastatteluissa esiin. Opettajat kokivat, että opetusryhmien koko ja tilat rajoittivat kohtaamisen mahdollisuutta. (Kauppinen 2010, 147-148.) Musiikinopettajat kokivat myös musiikilliset taitonsa vajavaisiksi (em., 151). Kokemus omista vajavaisista musiikillisista taidoista voi ohjata tekemään valintoja tästä kokemuksesta käsin. Kauppinen (2010) mainitsee vielä, että opettajuuden erityisyys perustuu siihen, että se on vahvasti yhteydessä ”yksilön ja yhteisön uskomus- ja valtarakenteisiin” (em., 184). Voidaan päätellä, että opettajan työ on useiden tavoitteiden ja vaatimusten valossa hyvää tilannetajua, ihmistuntemusta, itsensä tuntemista, stressin- ja epätäydellisyyden sietokykyä sekä lukuisia muita ominaisuuksia vaativaa työtä.

4.1.2 Musiikinopettajan ominaisuuksien merkitys

Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaan musiikilliseen maailmaan myös ominaisuuksiensa kautta (Georgii-Hemming 2011, 206-208). Musiikinopettajan täytyy

pystyä ilmaisemaan itseään luovasti ja monipuolisesti musiikin kautta sekä ymmärtää oppilaiden yksilöllisyys musiikillisina toimijoina sekä ilmaisussa että musiikkima-kunsa kautta (Lehtonen 2004, 13). Voidaan väittää, että jotta opettaja pystyy tuke-maan oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymistä, hänen on ymmärrettävä, että jo-kainen oppilas on ainutlaatuinen, ja sitä kautta myös heidän musiikkisuhteensa ovat yksilöllisiä. Lehtonen (2004) lisääkin, että musiikinopettajan täytyy tuntea sekä it-sensä, että olla hyvä ihmistuntija (em., 13).

Björk (2016) kertoo Mooren, Burlandin ja Davidsonin (2003) tutkimuksesta, jossa selvisi, että muun muassa opettajan persoonallisuus oli yksi tärkeimmistä tekijöistä siihen nähden, miten motivoitunut ja sitoutunut oppilas oli musiikilliseen tekemiseen (ks. Björk 2016, 68). Hyvä opettaja on huumorintajuinen, rehellinen, avoin, välittävä ja nöyrä – valmis oppimaan itsekin. Myös kärsivällisyys, luontevuus, mielikuvituk-sellisuus ja leikkisyys ovat tärkeitä ominaisuuksia. (em., 184.) Björk painottaa, että edellä mainitut opettajan ominaisuudet voidaan nähdä osana niitä olosuhteita, joissa hyvä musiikkisuhde voi syntyä (em., 187).

On selvää, että oppilaalle on aina hyväksi tuntea, että opettaja on hänestä vilpittö-mästi kiinnostunut ja haluaa tukea ja auttaa oppilasta kulkemaan omia päämääriä ja oppimista kohti. Oppilaan huomioiminen yksilönä on myös ensisijaisen tärkeää. (Anttila & Juvonen 2002, 147.) Hyvää musiikkisuhdetta tukiessa opettajan on hyvä olla kiinnostunut oppilaan taustoista, persoonasta ja jopa terveydentilasta (Björk 2016, 186-187). Hyvä opettaja auttaa oppilaitaan saavuttamaan haasteellisiakin ta-voitteita ja rohkaisee heitä pyrkimään saavutuksissaan korkealle. Opiskelun tukemi-nen syntyy luontaisesti sitä kautta, että opettaja välittää oppilaistaan. (Rogers, Lyon & Tausch 2014, 31.)

Opettajan olisi siis tärkeää pyrkiä aitouteen – inhimillisyyteen heikkouksine ja vah-vuuksineen – eikä hänen tarvitse ottaa kaikkietävää roolia. Opettajan tulisi pyrkiä erityisesti empaattisuuteen eli kykyyn katsoa maailmaa oppilaiden näkökulmasta, ja oppilaiden arvostamiseen ainutlaatuisina yksilöinä. Näiden ominaisuuksien kautta opettajan on mahdollista saavuttaa oppilaidensa luottamus. (Rogers, Lyon & Tausch 2014, 51.) Aspy & Roebuck havaitsivat tutkimuksessaan, että jos opettaja on empaat-tinen, häneltä löytyvät hyvin todennäköisesti myös edellä mainitut muut ominaisuu-det. Oppilaat menestyivät tutkimuksen mukaan paremmin ja olivat tyytyväisempiä

empaattisen kuin epäempaattisen opettajan ohjauksessa. (ks. em., 52.) Opettajan tulisi siten oppilaan hyvää musiikkisuhdetta tukiessaan pyrkiä erityisesti empaattisuuteen.

4.1.3 Arvioinnin yhteys hyvään musiikkisuhteeseen

Perusopetuslaki velvoittaa opettajan arvioimaan oppilaan oppimista ja työskentelyä monipuolisesti. Arvioinnin tarkoitus on koulutuksen kehittämisen tukeminen ja oppimisen edellytysten parantaminen, ja sen tulee tähdätä oppilaan opiskelun kannustamiseen ja itsearvioinnin kehittämiseen. Oppilaan oppimisen arvioimisen lisäksi perusopetuslaki velvoittaa opettajan arvioimaan myös antamaansa koulutusta. (Perusopetuslaki 628/1998, 21§, 22§.) Opetussuunnitelman perusteet lisää, että arvioinnin tehtävä on tukea oppilaan oppimista. Perusopetuslaissa mainittujen asioiden lisäksi opetussuunnitelmassa kehoitetaan arvioinnin eettisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen. (POPS 2014, 47.) On huomionarvoista, ettei arviointi tarkoita arvostelua (Juntunen & Westerlund 2013, 73).

Arvioinnin tulisi tukea oppilaan hyvää musiikkisuhdetta (Karilainen 2011, 131; Törmänen 2016, 66-67). Arvioinnin tulisi myös tukea positiivisten musiikillisten elämysten ja kokemusten saavuttamista (Törmänen 2016, 66-67). Täten arviointi on hyviä musiikillisiä kokemuksia mahdollistaessaan suoraan yhteydessä musiikkisuhteeseen, joka rakentuu musiikillisista kokemuksista. Törmänen (2016) havaitsi luokanopettajaopiskelijoita koskevassa tutkimuksessaan, että opiskelijoiden ensisijainen toive oli pystyä arvioinnin kautta kannustamaan oppilasta koulun ulkopuoliseen musiikin harrastamiseen pariin (em., 45, 67). Arvioinnilla tulee täten olla samalla realistista ja kannustavaa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että koulu ylittäänsä ja erityisesti arviointi vaikuttavat siihen, millainen kuva itsestä oppijana ja ihmisenä yksilölle muodostuu (POPS 2014, 47). Palauteen antamisen tapa ja se, millaista palautetta saa, vaikuttavat Nummisen (2005) mukaan ilmapiiriin, motivaatioon ja itse-tuntoon ja siihen, miten palaute otetaan vastaan (Numminen 2005, 85). Oppilaille pienikin myönteinen palaute voi olla todella merkityksellinen (Törmänen 2016, 23). Törmänen (2016) lisääkin, että positiivinen palaute edistää oppimista ja parantaa parhaimmillaan luokan ilmapiiriä (Törmänen 2016, 52).

Arvioinnin kuuluisi tukea itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin taitoja (POPS 2014, 47). Törmänen (2016) lisää, että opettajalla on rinnakkaisia arviointimenetelmiä käyttäessään mahdollisuus vaikuttaa oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymiseen (Törmänen 2016, 72). Sen lisäksi opettajan on arvioinnin kautta mahdollista havaita opetuksessaan kehittämistä vaativia asioita ja oppilaan yksilöllisiä tarpeita (POPS 2014, 47). Arvioinnin täytyy siis painottua täysin oppimisen arvioimiseen monipuolisesti yksilöllisenä tapahtumana. Yksilöllisyyden huomioidessaan arvioinnin on mahdollista tukea paremmin myös hyvän musiikkisuhteen kehittymistä.

Arviointi ei saa kohdistua oppilaan ominaisuuksiin tai persoonaan, eikä oppilaita ja heidän suorituksiaan saa vertailla keskenään (POPS 2014, 48; edu.fi). Myös Anttila ja Juvonen (2006) teroittavat, ettei musiikkia voida arvioida sen perusteella, millainen luonne tai sosiaaliset taidot oppilaalla ovat (Anttila & Juvonen 2006, 132-133). Törmäsen (2016) tutkimuksessa selvisi, että luokanopettajaopiskelijat pelkäsivät arvioinnin vaikuttavan oppilaan musiikkisuhteeseen negatiivisesti. Heidän huolenaiheensa oli, että oppilaat eivät välttämättä ymmärrä, ettei arviointi kohdistu heidän persoonaansa. (Törmänen 2016, 62.) Edellä mainittujen asioiden valossa voidaan päätellä, että oppilaat ovat voineet kokea, että arviointi on kohdistunut heidän persooniinsa. Luonteen arvioiminen tekee arvioinnista epäreilun asetelman, joka tuskin tukee hyvän musiikkisuhteen kehittymistä. Arvioinnin tulisikin perustua muun muassa siihen, kuinka aktiivisesti oppilaat osallistuvat tunneilla tapahtuvaan musiikki-toimintaan (em., 68).

Onnistuakseen arvioinnilla on luonnollisesti myös haasteensa. Jos oppimisympäristön ilmapiiri ei ole turvallinen tai oppilaalla on haasteita suhteessa opettajaan, hänen voi olla vaikeaa ilmaista itseään (Anttila & Juvonen 2006, 133). Opettaja saattaa tulkita tällaista käyttäytymistä välinpitämättömyytenä, mikä saattaa osaltaan vaikuttaa arviointiin. Arvioinnista tekee haastavan myös se, että opettajalla ja oppilailla on luultavasti hyvin erilaiset musiikilliset taustat, jotka vaikuttavat käsityksiin siitä, mikä musiikki tai musisointi on hyvää (Anttila & Juvonen 2006, 135). Suuret ryhmäkoot ja puutteellinen oppilaantuntemus hankaloittavat arviointia. Myös musiikin tekemisen herkkyys ja oppilaan negatiivinen asennoituminen musiikkia kohtaan ovat omiaan luomaan haasteita. (Juurinen 2015, 38-40.) Yksilöllisen arvioimisen voidaan

siis sanoa olevan sitä haastavampaa, mitä huonommin opettaja tuntee oppilaat. Hyvää musiikkisuhdetta tukeva arviointi siis vaatii opettajalta hyvää oppilaantunte-
musta.

Arvioinnin kriteerien tulee olla selvät sekä opettajalle että oppilaalle (Karilainen 2011, 131). Anttilan ja Juvosen (2006) tutkimuksessa paljastui, että oppilaiden käsitkset siitä, millaisin kriteerein heitä arvioidaan, vaihtelivat suuresti (Anttila & Juvonen 2006, 132). Heidän tutkimuksessaan selvisi, että musiikinopettajalla oli ”lähes jumalallinen valta antaa oppilaille mitä tahansa arvosanoja sellaisilla perusteilla, jotka vain hän itse tietää” (em., 139). Myös Juntunen ja Westerlund (2013) avaavat arvioinnin haasteita. Heidän mukaansa kriteerit saattavat olla oppilaskohtaisia, ja toisaalta oppilaat voivat olla tietämättömiä kriteereistä. Myös koulukuntaerot tuovat arviointiin haasteita. (Juntunen & Westerlund 2013, 71.) Voidaankin sanoa, että yhteiset, selvät kriteerit ovat edellytys sille, että arvioinnin kautta on mahdollista tukea oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymistä.

Onnistunut, eli monipuolinen ja rohkaiseva arviointi kannustaa oppilasta omien tavoitteiden asettamisessa (edu.fi), eli vie siten vastuun oppimisesta vähitellen oppilaalle. Omien tavoitteiden asettaminen ja vastuun ottaminen oppimisesta vievät opiskelua oppilaslähtöisempään suuntaan (Weimer 2013, 10-11). Juntusen ja Westerlundin (2013) mukaan musiikkikasvatuksen kentällä voidaan havaita vallitseva pyrkimys siihen, että arviointi olisi suorituskeskeisyyden sijaan aina vain oppilaskeskeisempää. Tällöin arvioinnin tavoite on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. (Juntunen & Westerlund 2013, 72; Törmänen 2016, 66.)

Arviointi on jokaisen oppimisprosessin kannalta tärkeää. Arvioinnin kuuluisikin olla jatkuvaa. (edu.fi.) Siten sen on mahdollista huomioida oppimisen ja hyvän musiikkisuhteen kehittymisen prosessinomaisuus. Arvioinnin täytyy ottaa huomioon oppilaan onnistumiset ja kehitys suhteessa aiempaan taitotasoon sekä erilaiset tavat oppia (POPS 2014, 48; Anttila & Juvonen 2006, 134.) Erilaisten oppimistapojen huomioimisen voidaan todeta kuuluvan yksilöllisyyden huomioimiseen ylipäätään. Opettajan täytyy arvioida oppimista ja sen etenemistä ja antaa palautetta vastuullisesti.

Anttila ja Juvonen (2006) kritisoivat musiikin numeroarvostelua. Heidän mukaansa vain musiikkia muutenkin harrastavat oppilaat, joilla on vahva musiikillinen käsitys

itsestään, saavat hyviä numeroita. Muut oppilaat oppivat siten pitämään itseään epämusikaalisia, ja heidän halunsa musiikinopiskelua tai koulun ulkopuolella tapahtuvaa musisointia kohtaan häviää. (Anttila & Juvonen 2006, 138.) Kielteinen palaute saattaa johdattaa oppilaan sellaiseen päätelmään, ettei musiikki ole häntä varten (em., 137). Siten on selvää, että kielteinen palaute vaikuttaa myös oppilaan musiikkisuhteeseen. Tässä kappaleessa esille tulleiden asioiden valossa on syytä väittää, että arvioinnilla todella suuri merkitys oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymiseen. Musiikinopettajalla on valta ja vastuu arvioida ja antaa palautetta niin, että se tukee hyvän musiikkisuhteen kehittymistä.

4.2 Musiikkisuhteen rakentuminen musiikkikasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä

Musiikkisuhteen kehittyminen edistää opetussuunnitelman keskeisiä tavoitteita ja arvoja ja vastaa siten kasvatuksen ja instituutioiden tarpeisiin (Salonen 2018, 57-58). Instituution, eli tässä tapauksessa peruskoulun, mukana tulevat tietyt raamit, rutiinit ja paineet, jotka täytyy ottaa hyvän musiikkisuhteen tukemisessa huomioon (Björk 2016, 186-187). Oppilaan yksilöllisen hyvän musiikkisuhteen kehittymisen tukeminen täytyy olla musiikkikasvatuksen keskeinen pyrkimys. Musiikkikasvatus pyrkii siten tukemaan yleisellä tasolla hyvää elämää ja onnen syntymistä. (Kurkela 1997, 289.) Huhtinen-Hildén ja Pitt (2018) täsmentävät, että hyvän elämän syntymisen täytyisi olla nimenomaan musiikin opetuksen johtavana tavoitteena. Musiikki soveltuu taideaineena erityisen tehokkaasti tähän tarkoitukseen. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 8.)

Mielekkään musiikinopetuksen tehtävänä ei siis ole vain aineen opettaminen tai taidollisten ja taidollisten tavoitteiden saavuttaminen, vaan yleisesti elämän tasolla olevien tavoitteiden, asenteiden, arvojen ja musiikkisuhteen syntyminen ja kehittyminen (Anttila & Juvonen 2002, 11, 25). Jos musiikkikasvatus on onnistunutta eikä keskity musiikin osalta epäolennaiseen, se antaa pohjan hyvän musiikkisuhteen syntymiselle (Kurkela 1997, 286). Salonen (2018) taas huomauttaa, että hyvälle musiikkisuhteelle pohjan luomisen sijaan opetussuunnitelmassa olisi mielekkäämpää puhua hyvän musiikkisuhteen säilyttämisestä. Hänen mukaansa edellytykset hyvään musiikkisuhteeseen ovat ”musiikissa ja lapsessa jo itsessään”. Täten se, mitä hyvä tässä suhteessa

tarkoittaa, määrittäisikin sen mukaan, millaiset lähtökohdat oppilaalla on. (Salonen 2018, 62.)

Björk (2016) täsmentää tavat, joilla musiikkikasvatuksen ajatellaan tuovan hyvyttä yksilön elämään. Musiikkikasvatuksen kautta oppilaalla on mahdollisuus kokea, ilmaista ja arvostaa musiikkia, ja tehdä sitä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Musiikkikasvatus on yhteydessä mielekkääseen elämään ja oppilaan onnellisuuteen. Sillä on positiivinen vaikutus oppilaan kehitykselle, oppilaan ja hänen lähipiirinsä väliselle vuorovaikutukselle sekä yhteisölle, jonka jäsen oppilas on. (Björk 2016, 40-41.) On huomioitava, että edelliset elämään hyvyttä tuovat elementit ovat onnistuneen musiikkikasvatuksen kautta mahdollisia – ne eivät toteudu automaattisesti. Ihanteellisessa tilanteessa koulu pystyisi antamaan oppilaille monipuolista musiikkikasvatusta, ”joka palvelisi yhtä hyvin tiedollisia, taidollisia kuin kuluttajakasvatuksellisia tai muita yleisemmällä elämän tasolla liikkuvia tavoitteita” (Anttila & Juvonen 2002, 25). On huomionarvoista, että ylipäätään hyvän ja onnistuneen musiikkikasvatuksen tavoitteet voidaan lukea myös hyvän musiikkisuhteen saavuttamisen tavoitteiksi.

Jokainen ihminen on elämänsä aikana kohdannut sekä onnistunutta että epäonnistunutta musiikkikasvatusta. Kummallakin on väijäämättä yhteys musiikkisuhteeseemme. (Lehtonen 2004, 17.) Negatiivisen musiikkisuhteen saavat aikaan muun muassa vähäiset musiikilliset kokemukset, jotka ovat olleet negatiivisia. Lapsuuden negatiiviset musiikkikokemukset voivat vaikuttaa musiikkisuhteeseen leimaavasti vielä aikuisuudessa. (Karilainen 2011, 128; Juvonen 2008, 11.) Lehtonen (2004) täsmentää, että kokemus omasta kyvyttömyydestä tukahduttaa, ja laskee itsetuntoa (Lehtonen 2004, 78). Negatiivisia musiikkikokemuksia saaneet yksilöt eivät todennäköisesti hakeudu musiikintekemisen pariin vapaaehtoisesti (Karilainen 2011, 86), eli lapsuuden kokemukset estävät tai jäädyttävät mahdollisuuden hyvän musiikkisuhteen kehittymiseen. Musiikkisuhte voi jopa traumatisoitua esimerkiksi suorituksiin ja kilpailuun keskittyvässä ilmapiirissä (Lehtonen 2004, 48). Olisikin ensisijaisen tärkeää, että peruskoulu pystyisi tarjoamaan oppilailleen myönteisiä musiikkikokemuksia, jotta jokaisen oppilaan oma musiikkisuhte voisi kehittyä myönteiseksi.

Vaikka hyvä musiikkisuhte voi ilmetä vakuuttavana osaamisena ja huippusuorituksina, se ei edellytä kumpaakaan näistä. Hyvä musiikkisuhte tuottaa kuitenkin ajallaan

näkyviä lopputuloksia ”ikään kuin kaupanpäällisiksi”. (Kurkela 1997, 287.) Myös Numminen (2005) kirjoittaa, ettei musiikillisten tehtävien suorittaminen ole hyvän musiikkisuhteen kannalta keskeistä. Keskeisintä on oppilaan oma kokemus arvostaan suhteessa musiikkiin, ja tämän arvon tunteen kokemuksen syvenemistä musiikkikasvatuksen tulisi kaikin tavoin tukea. Jokaisella on oltava vapaus ilmentää ja toteuttaa hyvää musiikkisuhdettaan tekemällä musiikkia millä tahansa tavalla. (Numminen 2005, 246.) Musiikkikasvatuksen täytyisi täten painottua suorituskeskeisyyden sijaan musiikin tekemisestä nauttimiseen, mitä kautta myös hyvän musiikkisuhteen kehittyminen mahdollistuu.

Jos musiikin tekeminen menettää leikinomaisen puolen, se ei pysty tarjoamaan lapselle kaikkea sitä, mitä musiikki parhaimmillaan on. Musiikkikasvatuksen täytyisi pystyä tarjoamaan lapselle turvan ja vapauden, ei riittämättömyyden, pakon tai syyllisyyden tunteita. (Kurkela 1993, 185-186.) Lehtonen (2004) kritisoikin suomalaisen luonteen kuulumaa ilottomuutta ja vakavamielisyyttä, täydellisyyden tavoittelua ja kilpailuhenkisyyttä, epäonnistumisen halveksuntaa ja oman itsensä pönkittämistä – nämä kaikki vaikuttavat musiikkikulttuuriimme (Lehtonen 2004, 78). Ihmisyyteen kuuluu perustavanlaatuisesti musiikin kautta läheisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteiden tunteminen. Siksi ryhmässä oppiminen voi olla todella hedelmällistä ja kiinnostavaa. (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 33.) Voidaan sanoa, että musiikkikulttuurillemme olisi hyväksi päästä Lehtosen listaamista asioista eroon, jotta myös peruskoulu voisi olla sellainen ympäristö, jossa musiikin oppiminen ja siitä nauttiminen ryhmässä voisi olla luontevaa ja palkitsevaa.

Koulun musiikkikasvatus on siksi erityisessä asemassa, että se pystyy parhaimmillaan tarjoamaan oppilaalle oppimisen kokemuksia jokaisen omista lähtökohdista. Musiikillisten kokemusten saavuttaminen on luontevinta, kun ne rakentuvat yksilön kokemusmaailmasta käsin. Tätä kautta musiikin on mahdollista saavuttaa oppilaan elämässä jopa elinikäisen ystävän asema. (Kurkela 1997, 287-288.) Musiikkikasvatus ei saavuta tavoitteitaan, jos se sortuu yksiulotteisesti vain ”lahjakkaiden” yksilöiden valikointiin ja kasvattamiseen. Valikoiminen vaarantaa oppilaan persoonallisuuden kokonaisvaltaisen kasvamisen mahdollisuuden ja tekee musiikkikasvatuksesta suorituskeskeistä. Tavoitteena on kuitenkin tarjota kaikille oppilaille mahdollisuus kokea olevansa riittävän taitava ja osoittaa että musiikki on heitä jokaista varten. (Lehtonen 2004, 9.)

4.3 Johtopäätökset

Tutkimusta tehdessä hahmottui nopeasti, että peruskoulun musiikinopettajalla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaidensa hyvän musiikkisuhteen kehittymiseen ja syntymiseen todella monella eri tavalla. Opettajan asenteet, arvot, ominaisuudet ja pedagogiset valinnat ovat tuloksieni perusteella kiinteästi yhteydessä oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymiseen. Keskeistä olisikin hyvän musiikkisuhteen kehittymiselle otollisten olosuhteiden luominen huomioiden oppilaiden yksilöllisyys. Yksilöllisyyden huomioiminen on suurissa luokkakoissa haastavaa, mutta tavoittelemisen arvoista. Oppilaslähtöisyys ja hyvän musiikkisuhteen kehittyminen tuntuivat loksautuvan yhteen tutkimuksen edetessä yhä luontevammin. Hyvän musiikkisuhteen kehittyminen tulisi olla opettajan ja oppilaan yhteinen intressi.

Kuten aiemmin on mainittu, hyvät opetusmenetelmät vaativat turvallisen ilmapiirin toimiakseen (Anttila & Juvonen 2006, 144). Opettajan on tehtävä paljon työtä oppituntien ilmapiirin ja yleisen toimivuuden eteen pystyäkseen keskittymään oppilaiden yksilöllisyyteen ja hyvän musiikkisuhteen syntymiseen. Hyvää musiikkisuhdetta tukevat seikat, kuten positiiviset musiikilliset kokemukset, koulun ulkopuolinen musiikin harrastaminen, musiikin kuunteleminen, motivaatio ja onnistumisen kokemukset on siis mahdollista saavuttaa turvallisen ilmapiirin kautta. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde kertoo myös siitä, kokeeko oppilas tuntien ilmapiirin turvalliseksi.

Tutkimukseni edetessä huomasin nopeasti, että keräämässäni aineistossa toistui arvioinnin merkitys musiikkisuhteen kehittymisessä. Monipuolisella, oppimisprosessin huomioivalla arvioinnilla, joka ei kohdistu oppilaan persoonaan, on mahdollista tukea oppilaan hyvää musiikkisuhdetta. Epäonnistuneella arvioinnilla ja palautteella voi pahimmillaan saada oppilaan uskomaan, ettei musiikki ole häntä varten. Lehtonen (2004) painottaakin, että musiikkikasvatuksen tehtävänä on saada jokainen oppilas tuntemaan, että musiikki kuuluu myös hänelle (Lehtonen 2004, 9). Jotta arviointi on toimivaa, sen kriteerien tulee olla sekä opettajalle että oppilaille selvät. Törmäsen (2016) tutkimuksessa toistuu ajatus siitä, että arvioinnin kautta voisi mahdollistaa hyvää musiikkisuhdetta tukevia tekijöitä kuten hyviä musiikillisiä kokemuksia tai koulun ulkopuoliseen musiikin harrastamiseen kannustamista (Törmänen 2016, 45, 66-67).

Tutkimusta tehdessä kävi myös selväksi, että opettajan työssä on monenlaisia haasteita. Musiikinopettamisesta erityisen tekee sen herkkä ja tunnemaailmaan sidoksissa oleva puoli. Musiikinopettaminen vaatii siis opettajalta erityistä tahdikkuutta. Muun muassa kiire, liian isot luokkakoot, opettajan riittämättömyyden tunteet ja rajalliset resurssit kohdata oppilaat yksilöinä tuovat opetustyöhön ja oppilaslähtöisien metodien toteutumiseen haasteita. Oppilaslähtöisyys vaatii toteutuakseen opettajalta paljon, eikä siten vähennä opettajan roolin merkitystä.

Hyvän musiikkisuhteen kehittymisen tulisi olla musiikkikasvatuksen ja koulun intressi. Hyvä musiikkisuhde on verrattavissa hyvään elämään ja onneen ylipäätään, ja siksi sen saavuttaminen on erityisen tärkeää. Musiikkikasvatus on onnistunutta, kun se pystyy tukemaan hyvän musiikkisuhteen kehittymistä. Jokainen ihminen on todennäköisesti kohdannut elämänsä aikana sekä hyvää että huonoa musiikkikasvatusta, ja musiikkisuhde on voinut pahimmillaan traumatisoitua. Suorituskeskeisyyden sijaan musiikkikasvatuksen olisikin hyvä keskittyä tarjoamaan jokaiselle oppilaalle arvokkuuden tunteita musiikin tekemisen parissa, ja kokemuksen siitä, että musiikki on jokaista ihmistä varten.

5 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin saamieni tutkimustulosten merkitystä. Kerään yhteen tulokset, johtopäätökset ja teoreettisen viitekehyksen. Analysoin tutkimukseni luotettavuutta ja esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.1 Yhteenveto

Tutkimustehtävänäni oli selvittää, miten musiikinopettaja voi tukea oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymiseen oppilaslähtöisyyden näkökulmasta. Tutkimuksessani selvisi, että hyvin monet asiat vaikuttavat musiikkisuhteen kehittymiseen. Näin ollen myös musiikinopettajalla on suuri rooli kaikkien pedagogisten valintojensa, ja jopa ominaisuuksiensa kautta siinä, millaiseksi oppilaan musiikkisuhde peruskouluaikana kehittyy. Musiikkisuhteen kehittymisestä peruskoulussa musiikinopettajan tukemana ei löydy aiempaa tutkimusta. Pidän siksi omaa tutkimustani erittäin tärkeänä, ja haluan jatkaa aiheen tutkimista maisterintutkielmassani. Tutkimusta ylipäättään musiikkisuhteestakin löytyy verrattain vähän, ja se tutkimus, mitä aiheesta on tehty, on suhteellisen uutta. Koska suomalainen koulusysteemi pyrkii kohti oppilaslähtöisyyttä, pitäisi tietoisuuden musiikkisuhteesta olla sen luonnollinen seuralainen musiikkikasvatuksessa.

Musiikkisuhteen merkitys paljastui heti tutkimukseni alussa hyvin moniulotteiseksi. Ymmärsin kuitenkin lähdeaineistoani tutkiessa, miksi tieteellisen määritelmän antaminen sen kaltaiselle termille on todella haastavaa. Musiikkisuhdetta voidaan tieteellisen määritelmän puuttuessa tarkastella monesta eri näkökulmasta. Näiden tasojen voidaan tutkimukseni perusteella sanoa olevan filosofinen taso – hyvin avoin ulottuvuus – jossa yritetään ymmärtää musiikkisuhteen olemusta, sosiokulttuurinen, yhteisöllinen puoli sekä yksilöllinen, ikään kuin tunnetason puoli. Tämän tutkimuksen puitteissa olisi ollut miltei mahdotonta ottaa jatkuvasti nämä kaikki puolet huomioon. Ymmärrän, että näkökulmani kumpuaa omista kokemuksistani, eli pääasiassa musiikkisuhteen yksilöllisestä tunnetason näkökulmasta, eikä ole siksi täysin objektiivinen. Rajaus yksilölliseen näkökulmaan on muovautunut luonnostaan tutkimuksen edetessä.

Tässä tutkimuksessa musiikkisuhde on näyttäytynyt laajempaan, moniulotteisempaan ja dynamisempaan kuin esimerkiksi mainitsemani musiikillinen minäkuva, musiikki-

identiteetti tai musiikkiminä. Tämän tutkimuksen pohjalta väittäisin, että musiikkisuhteeseen tavallaan sisältyvät kaikki näistä aiemmin mainitsemistani käsitteistä. Siksi sen vakiinnuttaminen ja tieteellinen määrittelemine olisi hyvin perusteltua – tutkimus aiheesta jää useiden päällekkäisten käsitteiden takia pinnalliseksi ja vaikeasti ymmärrettäväksi. Väitän, että musiikkisuhte -käsitteen käyttäminen laajemmin avaisi sen merkitystä ja moniulotteisuutta, mikä olisi myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden etu. Musiikkisuhteen laajempi käyttäminen ja määritelmä mahdollistaisivat myös opettajien laajemman tietoisuuden aiheesta – siten se vastaisi koulujen tarpeisiin.

Tutkimuksessani tulee ilmi, kuinka haastava musiikinopettajan ammatti on. Opetustyöhön kuuluu monia ulottuvuuksia, ja se, että jokaisella tunnilla pystyttäisiin keskittymään itse asiaan, eli musiikinopetukseen, ei ole itsestään selvää. Tuntuukin siltä, että voidakseen ottaa huomioon oppilaan musiikkisuhteen kehittyminen, opettajan täytyy tehdä paljon ennakoivaa, olosuhteiden muokkaamiseen liittyvää työtä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti musiikkikasvatuksen päämääränä on tukea oppilaan hyvän musiikkisuhteen kehittymistä. Löytämieni tutkimustulosten valossa voidaan todeta, ettei tehtävä ole helppo. Mitä enemmän lähteitä luin, sitä enemmän myös aloin hahmottaa musiikkikasvatuksen moniulotteisuutta. Voidaan todeta, että hyvin monet asiat ovat kytköksissä musiikkisuhteeseen, mutta tämän tutkimuksen perusteella väitän, että sellaisen listan tekeminen on hyvin haastavaa, missä otettaisiin huomioon aivan jokainen siihen (musiikkisuhteeseen) vaikuttava asia. Tutkimuksen tekeminen musiikkisuhteesta on kuitenkin todella tarpeellista, jos tunnustetaan, että musiikkikasvatuksen tulisi ensisijaisesti tukea sen kehittymistä. Ilman tieteellistä määritelmää tutkimus aiheesta ei voi kuitenkaan käsittääkseni syventyä tarpeeksi.

Anttilan ja Juvosen (2002) mukaan musiikkikasvatuksen tulisi tukea tiedollisia, taidollisia, kuluttajakasvatuksellisia ja muita yleisemmällä tasolla elämään liittyviä tavoitteita (Anttila & Juvonen 2002, 25). Ajattelen, että hyvän musiikkisuhteen tukeminen on parhaimmillaan myös näiden edellä mainittujen tavoitteiden tavoittelemista. Uskon, että hyvään musiikkisuhteeseen kuuluu sekä tietoja että taitoja; ja kuten tutkimuksessani selvisi, jos musiikkisuhteen tukemisessa onnistutaan, tuetaan samalla myös

yleisellä tasolla hyvää elämää. Väitän tutkimukseni tulosten perusteella, että musiikkisuhteen tukeminen tulisi olla musiikkikasvatuksen tärkein ja tiedostettu tehtävä. Musiikilla on monella tapaa parhaimmillaan hyvinvointia edistävä vaikutus.

Ideaalitilanteessa opettaja, joka nauttii musiikista ja sen opettamisesta, pyrkisi jokaisen oppilaan yksilölliseen huomioimiseen, hyvän musiikkisuhteen syntymiselle otollisten olosuhteiden luomiseen, turvallisen ilmapiirin rakentamiseen, ja tiedostaisi, että muun muassa näiden kautta hänen oppilaansa voivat saada paljon ja rakkauden musiikkia ja sen tekemistä kohtaan. Oppilaat ymmärtäisivät, että hyvän musiikkisuhteen syntyminen on heidän etunsa, ja osaisivat määritellä, mitä se heille kullekin henkilökohtaisesti merkitsee. Opettaja ymmärtäisi oman historiansa musiikin parissa, sekä mieltymyksensä ja pettymyksensä, ja pyrkisi niistä huolimatta musiikin monipuoliseen käyttämiseen ja oppilaiden musiikillisten kulttuurien huomioimiseen. Hän myös panostaisi erityisesti turvalliseen ilmapiiriin, koska ymmärtäisi, että se on pohja hänen opetusmenetelmiensä toimivuudelle ja aidolle vuorovaikutukselle. Turvallisuuden tunne onkin nähdäkseni hyvin olennainen tekijä ylipäättäänkin kaikessa oppimiseen tähtäävässä työssä. Jos oppilas kokee olonsa turvattomaksi, hän ei ole avoin haasteille ja riskien ottamiselle, joita oppiminen vaatii.

Oppilaslähtöisien metodien toteutuminen vaikuttaa varsinkin opettajan työn haasteiden valossa haastavalta. Luokkakoot ovat usein isoja, ja aikaa menee paljon muuhun kuin itse aiheen opettamiseen. Opettajien tulisi oppilaslähtöisyyden näkökulmasta tuntea oppilaansa hyvin, ja pyrkiä tukemaan heidän jokaisen henkilökohtaisia pyrkimyksiä oppimisen suhteen. Musiikkisuhteen kehittymisen tukemisen voidaan sanoa tästä samasta syystä olevan varsin haastavaa. Jos ajatellaan, että jokaisen ihmisen täytyy itse määritellä, mitä hyvä musiikkisuhte hänelle merkitsee, opettajan työ tuntuu tässä suhteessa jokaisen yksilön yksilöllisen musiikkisuhteen tukijana lähes mahdottomalta. Kuitenkin, jos opettaja välittää vilpittömästi sekä musiikista että oppilaistaan, uskon, että oppilaille välittyy paljon musiikin tekemistä kohtaan. On myös syytä pohtia, kuinka oppilaslähtöisyys toteutuu, jos opettaja opettaa itselleen läheistä ja rakasta asiaa – onko silloin keskiössä enemmän opetettava aine kuin oppija? Kuten musiikkisuhteen kehittymisen tukemisen mahdollisuus, niin myös oppilaslähtöisten metodien toteutuminen vaatii opettajalta paljon pohjatyötä esimerkiksi ilmapiiriin ja auktoriteetin suhteen.

Yle uutisoi keväällä 2020 tekemästään kyselystä, joka koski hyviä ja huonoja musiikkiin ja sen opetukseen liittyviä kokemuksia. Vastaukset olivat opettajakeskeisiä sekä hyvässä että pahassa, mikä vaikuttaisi tukevan ajatusta siitä, että musiikinopettajalla on todella suuri vaikutus musiikkisuhteen synnyssä. Artikkelissa nostettiin esiin esimerkiksi laulukokeet, jotka ovat olleet monelle suomalaiselle traumatisoivia. Musiikintunneilta saatu epämusikaalisuuden leima aiheuttaa tunteen siitä, ettei ihmisellä olisi oikeutta tehdä musiikkia ja että musiikki ei ole kaikkia varten. Vastauksissa ihmeteltiin myös sitä, miksi laulua ollaan arvioitu, vaikka sitä ei olla opetettu musiikintunneilla. Muissakaan aineissa arviointi ei kohdistu taitoihin, joita ei opeteta. Tämä artikkeli kiteyttää varmasti monen suomalaisen kokemukset musiikista. Musiikkikasvatuksemme on liian kauan painottunut aiemmin mainittuun lahjakkaiden valikoimiseen, eikä musiikintunneilla olla välttämättä edes pyritty tarjoamaan musisoimisen mahdollisuutta jokaiselle.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Käyttämäni tutkimusmetodi, systemaattinen kirjallisuuskatsaus, on tehokas tapa syventää tietämystä ilmiöistä, joita on tutkittu aikaisemmin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 120). Musiikkisuhdetta on kuitenkin tutkittu verrattain vähän, mutta sitä koskeva tutkimus on selvästi lisääntynyt viime vuosien aikana. Lähitulevaisuudessa tehtäenkin lisää merkittäviä tutkimuksia. Ymmärsin pian tutkimuksen edetessä, että hyvää musiikkisuhdetta on syytä tarkastella hyvän musiikkikasvatuksen kautta, minkä takia pystyin kokoamaan tarvittavan aineiston. Aiheestani löytynyt vähäinen tutkimus osoittaa, ettei musiikkisuhteesta ilmiönä ole vielä olemassa tarpeeksi kattavaa tutkimustietoa. Musiikkisuhteen moniulotteisuus käsitteenä ja lähes samaa tarkoittavien käsitteiden lukuisa määrä näyttivät, kuinka tärkeää aiheen rajaaminen vain musiikkisuhteeseen oli.

Olen kirjannut tutkimusprosessini ja tutkimuseettiset lähtökohtani niin, että lukija on selvillä siitä, kuinka tutkimukseni on edennyt, ja voi arvioida tutkimukseni luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 138). Tutkimusta tehdessäni otin huomioon sen, että luotettavuuteen vaikuttaa ensisijaisesti tutkija itse omilla valinnoillaan. Vertaisarviointia tarjosi kuitenkin kandiseminaaristamme muodostunut tiedeyhteisö, jossa pohdimme useasti yhdessä tekemiämme valintoja kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin

liittyen. Tutkijan täytyy pyrkiä objektiivisuuteen, vaikka voidaan ajatella, että täydellistä objektiivisuuden tilaa on haastavaa, ellei jopa mahdotonta saavuttaa. Siksi tutkimusta tehdessä on myös tiedostettava se, että omat ennakko-oletukset, arvot ja asenteet ovat tutkimusta tehdessä vääjäämättä läsnä. Muun muassa siksi opponointi on tällaisen työskentelyn kannalta ensisijaisen tärkeää. Pyrin jatkuvasti tutkimusta tehdessäni parhaani mukaan objektiivisuuteen ja omien arvojeni, ennakko-oletusteni ja asenteideni tiedostamiseen.

Tutkimuksen lähtökohtana oli musiikkisuhde -käsite, jolle ei löydy yhdenmukaista määritelmää. Lähteitä etsiessäni ongelmalliseksi osoittautuivatkin musiikkisuhde -käsitteelle päällekkäiset tai melkein samaa tarkoittavat käsitteet. Erityisesti englanninkielisissä aineistoissa käytin erityistä tarkkaavaisuutta käsitteistön suhteen. Päädyin rajaamaan työni ulkopuolelle sellaiset, varsinkin englanninkieliset, lähdeaineistot, joissa musiikkisuhde ei esiintynyt joko suomeksi sellaisenaan tai englanniksi muodossa *relationship to music* tai *relationship with music*. Osa lähdeaineistoistani lähestyi musiikkisuhde -käsitettä esimerkiksi musiikkiminän, musiikillisen minäkäsityksen tai musiikillisen orientaation kautta. Pyrin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta erottelemalla selkeästi muiden hyvin samankaltaisten käsitteiden merkityksen verrattuna musiikkisuhteeseen. Vaikka Kurkelan (1993, 1997) ja Tulamon (1993) tutkimukset eivät sijoitukaan aivan viime vuosille, arvioin ne relevanteiksi siksi, että ne esiintyivät lukuisissa aihetta käsittelevissä uudemmissa tutkimuksissa (ks. Salminen 2011, 10).

Ymmärrän oman positioni tutkijana suhteessa tutkimustehtävään ja siihen vastaamiseen. Ottaessani selvää oppilaslähtöisyydestä huomasin, että on tarpeen estää oma mahdollinen tendenssi perustella ja puolustella siihen liittyviä toimintatapoja. Huomasin myös arvioivani sekä omaa opettamistyötäni että omien opettajieni pedagogisia valintoja aivan eri tavalla. Tutkimuksen tekemisen tavoitteena onkin herättää sekä tutkijoissa että tutkimukseen perehtyvissä ihmisissä kysymyksiä ja ajatuksia siitä, kuinka tutkimustuloksien valossa omaa toimintaa voisi kehittää. Siksikin tutkimusta tehdessä on ensisijaisen tärkeää varmistaa, että toimii eettisesti kestäville tavoille sekä luotettavuuteen että läpinäkyvyyteen tähdäten. Koen, että tutkimustehtäväni vastaaminen onnistui edellä mainituista haasteista huolimatta.

5.3 Jatkotutkimusaiheita

Tämän tutkimuksen tekeminen on herättänyt mielenkiintoni musiikkisuhteen tutkimiseen yksilötasolla. Tutkimukseni myös osoittaa, että jatkotutkimukselle on tarjolla paljon aiheita. Musiikkisuhteen tieteellinen määrittelyminen petaisi mahdollisuudet aiheen laajemmalle ja yksityiskohtaisemmalle tutkimukselle. Aion jatkaa tämän tutkimuksen pohjalta maisterintutkielmaani, jossa aion tutkia sitä, millaiseksi musiikkikasvatuksen opiskelijat Sibelius-Akatemiassa kokevat oman musiikkisuhteensa, ja mihin suuntaan he kokevat sen muuttuneen opintojensa aikana. Jatkotutkimus tämän aiheen kannalta on tärkeää myös siksi, että aiheeni kumpuaa opetussuunnitelman tavoitteesta tarjota oppilaille hyvän musiikkisuhteen kehittymisen mahdollisuus.

Oppilaslähtöisten metodien integroimisesta opetukseen on tehty tutkimusta (esim. Huhtinen-Hildén & Pitt 2018; Rogers, Lyon & Tausch 2014; Weimer 2013). Suomenkielistä tutkimusta aiheesta en löytänyt juurikaan. Tutkimustulosteni perusteella voidaan todeta, että musiikkisuhteen tutkiminen oppilaslähtöisyyden näkökulmasta voi olla jatkossakin perusteltua. Kummassakin painottuu oppilaan yksilöllisyys, oppimisen prosessiluonteisuus ja tietoisuus omasta oppimisesta. Tähän tutkimukseen liittyen kiinnostava tutkimusaihe olisi oppilaslähtöisten metodien toteutuminen suomalaisessa musiikinopetuksessa.

Tutkimuksen alkuvaiheessa en ymmärtänyt, kuinka moniulotteinen aihe musiikkisuhteen merkitys yksinäänkin on. Huomasin pian, että musiikkisuhdetta voisi tutkia hyvin rajatusti esimerkiksi vain arvioinnin, luokan sosiaalisen rakenteen tai luovuuden toteutumisen kautta. Tutkimukseni tuloksissa esille tulleita asioita, kuten turvallisuuden tunnetta, opettajan ja oppilaan välistä suhdetta tai opettajan ominaisuuksien merkitystä olisi syytä tutkia erikseen musiikkisuhteen vaikuttimina. Vähäinen tutkimus aiheesta näin rajatulla tasolla ei mahdollistanut tässä tutkimuksessa aiheen rajaamista esimerkiksi edellä mainittuihin seikkoihin.

Koen, että tätä tutkimusta tehdessäni olen käsittänyt musiikkisuhteen merkitystä laajemmin, kuin osasin tutkimusta aloittaessani odottaa. Toivon, että lukija voi saada kiinni niistä oivalluksista, joita tutkimusprosessin aikana koin. Odotan pääseväni lähivuosina lukemaan yhä laajempaa ja merkittävämpää tutkimusta musiikkisuhteesta ja sen kehittymisestä erilaisten vaikuttimien kautta.

Lähteet

- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta. Osa 1. Joensuu: Joensuu University Press.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2006. Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta. Osa 3. Joensuu: Joensuu University Press.
- Björk, C. 2016. In search of good relationships to music: Understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices. Turku: Åbo Akademis förlag. Doctoral Dissertation.
- Edu.fi Yleissivistävä koulutus. Taiteen perusopetus. Musiikki. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikki-taiteen-perusopetuksessa-2017> [luettu 26.3.2020]
- Georgii-Hemming, E. 2011. Shaping a music teacher identity in Sweden. Teoksessa L. Green (toim.) Learning, teaching and musical identity: Voices across cultures, 197-209. Bloomington: Indiana University Press, 200-208.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Huhtinen-Hildén, L. & Pitt, J. 2018. Taking a learner-centered approach to music education: Pedagogical pathways. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Juntunen, M-L. & Westerlund, H. 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen ja H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: Bookwell Oy, 71-92.
- Juurinen, I. 2015. Kriteereitä ja oppilaantuntemusta – Opettajien kokemuksia musiikin oppilasarvioinnista. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Juvonen, A. 2008. Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta. Osa 4. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. <https://docplayer.fi/4879107-Luokanopettajaopiskelijat-ja-musiikki-kohti-kolmannen-vuosituhatvuotisen-musiikkikasvatusta-osa-4.html> [luettu 6.2.2020]
- Karilainen, H. 2011. Kiinnostuksen kipinämiikkona – peruskoulun yhteys musiikkisuhteen kehittymiseen. Pro gradu -tutkielma. Turku: Turun yliopistopaino.
- Kauppinen, E. 2010. Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi. Musiikin ja matematiikan aineenopettajien opettajuus ja elämäntilanne. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynamiikka. Helsinki: Musiikin tutkimuslaitos. Sibelius-Akatemia.
- Kurkela, K. 1997. Musiikillisen edistymisen arviointiperusteista. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa, 277-293. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:73
- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi: tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia, Studia Musica 25.
- Opetushallitus. 2017. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taitteen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf [avattu 8.2.2020]
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [avattu 27.2.2020]
- Perusopetuslaki. (21.8.1998/628) Asetus oppilaan arvioinnista. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L5>
- Piira, T. 2019. Kohti hyvää musiikkisuhdetta. Viulunsoitonopettajien kertomuksia oppijan henkisen turvallisuuden tukemisesta dialogin keinoin. Pro gradu -tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Rogers, C., Lyon, H. & Tausch, R. 2014. On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon. London and New York: Routledge.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto.
- Salonen, S. 2018. Edellytykset hyvään: Musiikkiopistossa opiskelevan lapsen suhde musiikkiin. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.
- TENK 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf, luettu 7.2.2020.

- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä: tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Törmänen, S. 2016. Oppilasarviointi alakoulun musiikinopetuksessa luokanopettaja-opiskelijoiden näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Weimer, M. 2013. Learner-centered teaching: Five key changes to practice. San Francisco: Wiley & Sons.
- Yle. 2020. Laulukoe on suomalaisille tavallinen trauma. Saatavilla <https://yle.fi/uutiset/3-11239553> [luettu 21.4.2020]