

Opetussuunnitelman perusteiden toteuttaminen yläkoulun musiikinopetuksessa

Tutkielma (Maisteri)

27.8.2025

Sami Arvonen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Opetussuunnitelman perusteiden toteuttaminen yläkoulun musiikinopetuksessa	74
Tekijän nimi	Lukukausi
Sami Arvonen	syksy 2025
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää musiikin opetussuunnitelman perusteiden toteutumista opetuksen sisällön ja työtapojen osalta yläkoulun kaikille yhteisessä musiikinopetuksessa seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla. Koska opettajilla on laaja pedagoginen autonomia opetussuunnitelman perusteiden tulkinnessa ja toteutuksessa, oli mielenkiintoista tutkia, millaisia valintoja musiikinopettajat tekevät ja millä perusteilla. Tutkimuksen kohdistaminen yläkoulun seitsemännelle ja kahdeksannelle luokalle ja kaikille yhteiseen musiikin oppimäärään perustui siihen, että tuolloin Suomessa oppivelvollisuutta suorittavat oppilaat opiskelevat musiikkia viimeisen kerran koko ikäluokan kattavana joukkona.</p> <p>Tutkimuksen pääkysymys oli:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyt musiikinopetuksen sisältöalueita toteutetaan yläkoulun musiikinopetuksessa? <p>Pääkysymystä tarkennettiin seuraavien alakysymysten avulla.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Mitä musiikkia opetuksessa tarkastellaan, toteutetaan ja tuotetaan? 1.2 Mitkä kriteerit ohjaavat ohjelmistovalintoja ja miten opettajat perustelevat niitä? <p>Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä olivat opetussuunnitelmatutkimus ja opettajan autonomia. Opetussuunnitelmatutkimuksesta tuotiin esiin sen historiaa ja opetussuunnitelmatyötä Suomessa. Opettajan autonomiaa käsiteltiin autonomiana suhteessa opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden ja sisältöjen toteuttamiseen.</p> <p>Tutkimuksen aineisto tuotettiin musiikinopettajille osoitetun kartoittavan kyselytutkimuksen ja kolmen puolistrukturoidun haastattelun avulla.</p> <p>Saadut tutkimustulokset ovat pitkälti linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa. Musiikinopetus näyttäytyi yhteismusisointiin perustuvana toiminnallisena oppiaineena. Opetussuunnitelman perusteiden sisältöalueet toteutuivat pääasiassa hyvin, eli musiikinopetus oli monipuolista. Opetuksen ohjelmistot olivat monipuolisia erityisesti kuunteluohjelmiston osalta. Luovan tuottamisen sisällöt toteutuivat vaihtelevasti, eli opettajakohtaiset erot opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisessa olivat tällä osalla alueella suuria. Voimassa olevien vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden ajalta ei ole tehty yläkoulun musiikinopetuksen sisältöihin tai työtapoihin liittyvää tutkimusta, joten tämä tutkimus tuotti uutta ja tarpeellista tietoa musiikkikasvatuksen alalle.</p>	
Hakusanat	
opetussuunnitelman perusteet, opetussuunnitelmatutkimus, yläkoulu, opettajan autonomia, monimenetelmätutkimus	
Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään	
27.8.2025	

1 Johdanto	5
2 Opetussuunnitelma teoriana ja opetuksen ohjauksen välineenä	9
2.1 Opetussuunnitelma teoriana	9
2.2 Koulutuksen ohjausjärjestelmä ja opetussuunnitelmatyö Suomessa.....	14
2.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet musiikissa.....	17
2.4 Opettajan autonomia opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisessa.....	19
2.5 Musiikinopettaja opetussuunnitelman perusteiden toteuttajana.....	24
3 Tutkimusasetelma	27
3.1 Tutkimustehtävä	27
3.2 Menetelmälliset valinnat	27
3.3 Aineiston analyysi	33
3.4 Tutkimusetiikka.....	35
4 Kyselytutkimuksen tulokset.....	37
4.1 Miten musiikissa toimitaan (S1).....	38
4.2 Mistä musiikki muodostuu (S2)	39
4.3 Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa (S3).....	40
4.4 Ohjelmisto (S4)	42
4.5 Kyselytutkimuksen yhteenveto	45
5 Haastattelujen tulokset	47
5.1 Miten musiikissa toimitaan (S1).....	47
5.2 Mistä musiikki muodostuu (S2)	54
5.3 Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa (S3).....	55
5.4 Ohjelmisto (S4)	56
5.5 Haastattelututkimuksen yhteenveto.....	62
6 Pohdinta.....	63
6.1 Tulosten tarkastelua.....	63
6.2 Johtopäätökset	67

6.3 Luotettavuustarkastelu.....	70
6.4 Tulevia tutkimusaiheita	73
Lähteet.....	75
Liite	82

1 Johdanto

Tässä maisterintutkielmassa tarkastellaan yläkoulun musiikinopettajien tekemiä musiikinopetuksen sisältö- ja ohjelmistovalintoja suhteessa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Opetussuunnitelman perusteet antavat opettajalle paljon pedagogista vapautta opetuksen suunnitteluun ja musiikinopetus voikin näyttäytyä eri opettajilla hyvin erilaisina käytännön toteutuksina (esim. Sahlberg 2015, 165–166).

Tämän tutkimuksen kohteena olivat yläkoulun luokat 7 ja 8, koska niiden aikana suomalaista oppivelvollisuutta suorittavat oppilaat opiskelevat musiikkia viimeisen kerran koko ikäluokan kattavana kaikille yhteisenä oppiaineena. Musiikkia opiskellaan yläkoulussa kaksi vuosiviikkotuntia ja opetuksen toteuttajat päättävät paikallisesti, jaetaanko musiikinopetus kahdelle vuodelle vai järjestetäänkö kummatkin vuosiviikkotunnit yhden vuoden aikana.

Koko maan kattavaa tutkimusta musiikinopetuksesta kouluissa on vähän. Opetussuunnitelman perusteiden määrittelemien oppimisen tavoitteiden toteutumista on tutkittu oppimistuloksia arvioivassa raportissa vuonna 2011 (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011). Tutkimuksen kohteena olivat musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa ja arvioinnin perustana tuolloiset vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Oppimistulosten arvioinnin lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin myös opetuksen toteutuksen valintoja. Musiikinopetuksen sisältöjä ja työtapoja ovat vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden valossa tutkineet myös Muukkonen (2010), Kallio (2015) ja Partti (2016).

Muukkonen väitöstutkimuksen konteksti oli yläkoulun ja lukion musiikinopetus ja tutkimuksessa selvitettiin teemahaastattelujen avulla musiikin aineenopettajien näkemyksiä ja ajatuksia työnsä käytännöistä (Muukkonen 2010, 4). Tutkimus toi esiin musiikinopetuksen historiallista ulottuvuutta ja työnkuvan laajentumista Suomessa, erityisesti 1990-luvulta lähtien. Tutkimuksen mukaan musiikinopetuksen käytäntöjä yhdisti yhteinen ammatillinen moraalinen, niin sanottu monipuolisuuden eetos, joka tuli esiin niin opetussuunnitelmateksteissä kuin opettajien haastatteluissa. Muukkonen mukaan ammattikunnalla oli yhteisiä eettisiä periaatteita, vastuita ja sitoumuksia, jotka rakensivat opetustyön käytäntöjä. (Muukkonen 2010, 225.) Tälle maisterintutkielmalle Muukkonen

väitöstutkimus tarjosi arvokasta näkökulmaa opetussuunnitelman perusteiden ja musiikinopetuksen historiaan Suomessa.

Kallio (2015) selvitti väitöstutkimuksessaan musiikinopetuksen populaarimusiikin ohjelmistovalintoja suomalaisissa yläkouluissa. Tutkimus keskittyi erityisesti siihen, mitä ohjelmistoja opetukseen ei sisällytetty ja millä perusteilla valintoja tehtiin. Tulosten mukaan sosiaalinen vuorovaikutus ja ryhmän sisäinen keskustelu tekivät joistain musiikin lajeista ongelmallisia ja tällainen arvottaminen määritteli opettajan päätöksentekoa. Kallio argumentoi, että syntynyt tilanne oli sensuuriprosessi, joka samaan aikaan oikeutti osan musiikin lajeista moraalirajoja vahvistavina ja tuomitsi muun musiikin sopimattomana. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että musiikinopettajan työtä ohjasivat koulun sensuurikehykset, jotka olivat laaja ja eriytynyt sosiaalisten narratiivien joukko, eikä vakiintuneita ja eettisesti kestäviä populaarimusiikin valintaperusteita ollut. (Kallio 2015.) Tässä maisterintutkielmassa Kallion väitöstutkimus antoi perspektiiviä opetussuunnitelman perusteissa kuvatun ohjelmiston sisältöalueen hahmottamiseen.

Musiikinopetuksen ohjelmistovalinnoista ei ole kattavaa tutkimustietoa, mutta alan tutkimuksissa viitataan usein populaarimusiikin hegemoniseen asemaan opetuksessa. Populaarimusiikin käyttöä koulun musiikinopetuksessa perustellaan myös oppijälähtöisyyden lisäämisen näkökulmasta. (Esim. Koskela 2022; Kallio 2015; Westerlund 2006). Tämä tutkimus pyrki tuottamaan lisätietoa musiikinopetuksen ohjelmistovalinnoista.

Partin (2016) tutkimus selvitti luovan ja laaja-alaisen muusikkouden kehittymisen mahdollisuuksia Suomen kouluissa. Kyselytutkimukseen osallistui 618 peruskoulun ja lukion musiikkia opettavaa luokanopettajaa ja musiikin aineenopettajaa ja heidän vastauksistaan kävi ilmi, että luovan tuottamisen työmuodot, kuten improvisointi, säveltäminen, sovittaminen ja musiikkiteknologia, toteutuivat musiikinopetuksessa satunnaisesti tai harvoin. (Partti 2016, 10, 13.) Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat musiikin luovan tuottamisen opettamisen haasteeksi ja toivoivat lisäkoulutusta (Partti 2016, 16–17). Vaikka Partin tutkimus keskittyi musiikin luovan tuottamisen sisältöihin opetuksessa, kyselytutkimus valotti kokonaiskuvaa musiikinopetuksen sisällöistä ja työtavoista. Tämä maisterintutkielma asettuu osaksi jatkumoa, jossa pyritään selvittämään musiikinopetuksen sisältöjen ja työtapojen kokonaisvaltaista kuvaa.

Tällä hetkellä käytössä olevien vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden ajalta musiikinopetukseen liittyviä valintoja käsittelevää tutkimusta ovat tehneet kattavasti vain

Björk, Juntunen, Knigge, Pape ja Malmberg (2019). Heidän tutkimuksensa konteksti oli musiikinopetus ruotsinkielisten peruskoulujen alaluokilla 1–6 ja tutkimuksen tulokset osoittivat puutteita opetussuunnitelman perusteiden toteutumisessa. (Björk ym. 2019.) Alaluokilla musiikinopetuksesta vastaavat yleensä luokanopettajat, ja heidän koulutuksessaan musiikkia on vain vähän.¹²

Tämän tutkimuksen keskiössä ovat vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja erityisesti musiikin oppiaineen kuvaus. Opetussuunnitelman perusteet jäsentyy niin, että asiakirjan alussa on koko perusopetusta koskeva yhteinen yleinen osa, jossa esimerkiksi määritetään valtakunnallisesti opetuksen arvoperusta ja oppimiskäsitys. Yleisen osan jälkeen opetussuunnitelman perusteet esittelee jokaisen peruskoulun oppiaineen sekä oppiainekohtaiset tehtävät ja tavoitteet. Oppimisen tavoitteet on määritelty asteikolla T1–T15 ja ne ovat oppiainekohtaisia, eli kullekin opetettavalle aineelle spesifejä. Nämä tavoitteet linkittyvät sekä oppiaineen omiin sisältöalueisiin että kaikille oppiaineille yhteisiin laaja-alaisen osaamisen alueisiin. Oppiainekohtaisesti on myös määritelty arvioinnin perusteet opetuksessa ja päättöarvioinnissa. Arviointi linkittyy oppimisen tavoitteisiin T1–T15 siten, että jokaisen tavoitealueen yhteydessä on kuvaus arvosanaa 5, 7, 8 ja 9 vastaavasta osaamisesta kyseisen tavoiteoppimäärän päättyessä. (POPS 2014.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet edustaa konstruktivistista oppimiskäsitystä, mikä näkyy erityisesti oppijälähtöisen oppimisen korostumisena tekstissä (POPS 2014, 17). Opetussuunnitelman perusteiden ohjaavuus muodostuu kaikkia oppiaineita koskevan yleisen osan linjauksista ja laaja-alaisesta osaamisesta sekä oppiainekohtaisista tavoitteista ja sisällöistä. Opetussuunnitelmateksti ei ohjaa tarkasti määriteltyjen sisältöjen tai menetelmien kautta, vaan jättää vastuun opetuksen toteutuksesta opettajalle. Opetussuunnitelman perusteiden väljyys perustuu Suomessa vallalla olevaan näkemykseen opettajan pedagogisesta autonomiasta ja vapaudesta toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla opetussuunnitelmatekstin perusteella (Heimonen 2023, 149; Sahlberg 2015, 144). Musiikin aineenopettajien pedagogisia valintoja on mielekästä tutkia, koska musiikin aineenopettajakoulutuksessa syvennyttään

¹ Luokanopettajan yliopistokoulutuksessa musiikkia opiskellaan muiden opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien joukossa monialaisina opintoina 5–15 opintopisteen verran (Koskela 2023, 358; Heimonen 2023, 155; OY 2024).

² Musiikkia opettavan luokanopettajan valinnoista, kyvykkyydestä ja kokemuksista ovat kirjoittaneet mm. Suomi (2019), Heimonen (2023), Partti (2016) ja Taipale (2021).

opetussuunnitelman perusteisiin ja niiden laatimiseen. Aineenopettajilla tulisi siis koulutuksensa takia olla pedagoginen käsitys laadukkaan ja monipuolisen opetuksen toteuttamisesta opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti.

Opetussuunnitelmatekstin sisällön ja luonteen analysoimisen lisäksi tässä tutkielmassa tarkastellaan perusopetuksen ohjausjärjestelmää. Opetuksen ohjausjärjestelmä muodostuu opetussuunnitelman perusteiden suhteesta toisaalta lainsäädäntöön ja toisaalta käytännön opetustilanteeseen. Suomessa opetuksen ohjaavuus muodostuu valtioneuvoston säätämistä laeista ja asetuksista, Opetushallituksen muodostamista opetussuunnitelmien perusteista, kaupunkien ja kuntien laatimista paikallisista opetussuunnitelmista ja lopulta koulujen omista vuosittaisista lukuvuosisuunnitelmista (Johnson 2021, 15).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia valintoja opettajat tekevät opetuksen sisällön ja työtapojen suhteen yläkoulun musiikinopetuksessa. Kyselytutkimuksella ja haastatteluilla tuotetulla aineistolla pyrittiin saamaan tietoa musiikinopetuksen käytännön toteutuksista. Tätä tietoa analysoitiin suhteessa opetussuunnitelman perusteiden sisältöihin ja tavoitteisiin.

Kandidaatintutkielmassani (Arvonen 2022) analysoin vuoden 2019 lukion opetussuunnitelman perusteiden konstruktivistista luonnetta ja opetussuunnitelmatekstin perustelemlia mahdollisuuksia käyttää populaarimusiikkia lukion musiikinopetuksessa. Tässä maisterintutkielmassa syvennyn opetussuunnitelmateoriaan ja opettajan autonomiaan. Kysely- ja haastattelututkimuksen yhdistelmällä pyrin tuottamaan tietoa yläkoulun musiikinopetuksen sisällöistä ja työtavoista.

2 Opetussuunnitelma teoriana ja opetuksen ohjauksen välineenä

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostavat opetussuunnitelmatutkimus ja opettajan autonomia. Tässä maisterintutkielmassa opetussuunnitelmateoria jäsenyy erityisesti Kellyn mukaan laajana kasvatuksen kehikkona, joka on muotoutunut ja muotoutuu aina uudelleen yhteiskunnan muutoksen mukaan (Kelly 2004). Opettajan autonomia ymmärretään tässä maisterintutkielmassa opettajan vapautena toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla väljien kansallisten opetussuunnitelman perusteiden pohjalta (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 71).

2.1 Opetussuunnitelma teoriana

Opetussuunnitelmatutkimus on jakautunut kahteen perusparadigmaan, jotka ovat paikallisina versioina levinneet ympäri maailmaa. Nämä ovat angloamerikkalainen curriculum-traditio (*curriculum studies*) ja saksalainen Bildung-traditio. (Autio 2017, 21.) Suomessa muodostui 1950-luvulta eteenpäin koko maailman näkökulmasta ainutlaatuinen yhdistelmä curriculum- ja Bildung-traditioita (Sahlberg 2015, 23).

Curriculum studies viittaa opetussuunnitelmateorian angloamerikkalaiseen perinteeseen, joka sai Suomessa jalansijaa 1940-luvun jälkeisinä vuosikymmeninä ja etenkin peruskoulu-uudistuksen yhteydessä 1970-luvulla (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 76; Hakala, Maaranen & Riitaoja 2017, 165). Yhdysvalloista tulleita vaikutteita edelsivät Suomessa saksalaisen kasvatustilfilosofian, Bildung-tradition, ajatukset, joissa korostuivat erityisesti kasvatuksen erillisyys yhteiskunnan taloudellisista ja poliittisista ulottuvuuksista, demokraattisuuden vaaliminen sekä opettajan asema sivistyneenä ihannekansalaisena. Kasvatus tarvitsi autonomiaa, jotta se saatiin pysymään erillään ailahtelevasta päivänpolitiikasta ja juuri autonomia onkin Bildung-tradition tunnusomainen tekijä. (Saari ym. 2017, 62–64; Autio 2017, 45).

Bildung on suomennettu sivistykseksi ja traditio on vahvassa yhteydessä kansallisen identiteetin ja kulttuurihistorian vaalimiseen (Autio 2017, 41, 45; Saari ym. 2017, 63–65). Bildung-traditiossa on olennaista tuntea kansallista kulttuuria, sen nykyhetkeä ja historiaa ja pyrkiä yksilötasolla ymmärtämään yksilön asema tässä traditiossa. Valistusajan Saksassa syntynyt Bildung-traditio on merkittävä osa eurooppalaista

kasvatuksen, älyllisyyden ja politiikan historiaa. Sivistyksen tavoitteena on valmistaa yhteiskuntaan yksilö, joka suhtautuu itseensä, toisiin ja maailmaan tiedostavasti ja vastavuoroisesti ja joka kykenee ja uskaltaa ilmaista vapauttaan, tietoaan, älyään sekä esteettistä ja moraalista arvostelukykyään. (Autio 2017, 45, 52; Saari ym. 2017, 65; Salminen & Sääntti 2017, 124.)

Sivistystraditioon kuuluu olennaisesti didaktiikan käsite, jota pidetään joskus myös *Bildungin* synonyyminä (Autio 2017, 21). Sivistysteoreettisen didaktiikan keskiössä ovat opetuksen sisältö ja opetustilanteen aikaansaama transformaatio sekä oppijassa että opettajassa. Sisältöjen painottaminen liittyy olennaisesti saksalaiseen Lehrplan-traditioon, joka suomentuu opetussuunnitelmaksi (Autio 2017, 18). Sivistyksen ainedidaktinen monialaisuus, yksilön kokonaisvaltaisen kasvun tavoite ja kasvatuksen autonomia johtavat siihen, että opettaja järjestää opetuksensa vapaasti väljän kansallisen opetussuunnitelman pohjalta. Opettajan menetelmällistä vapautta toteuttaa opetusta perustellaan kasvatustieteen korkeakouluopinnoilla ja opetuksen teorian vahvalla osuudella siinä. (Saari ym. 2017, 71; Krokfors 2017, 259.) Lehrplan-traditiossa oppiaineet ja niiden tuntimäärät määritellään tarkasti ja tämä jäsennys otettiin olennaisena osana mukaan Suomen peruskoulu-uudistuksessa (Autio 2017, 45; Salminen & Sääntti 2017, 125; Krokfors 2017, 249–250).

Sivistysteoria marginalisoitui suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa 1960–1970-luvuilla, kun angloamerikkalaisen kasvatustieteen vaikutukset alkoivat vaikuttaa Suomessa (Saari ym. 2017, 78). Suomeen syntyi globaalista näkökulmasta ainutlaatuinen yhdistelmä Bildung- ja curriculum-teoriaa, jossa didaktiikan rooli nähtiin ensisijaisesti opettajan ja oppijan välisenä vuorovaikutuksena. Didaktisesti ajattelevan opettajan tavoitteeksi tuli pystyä havainnoimaan kriittisesti luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja ohjata sitä. (Saari ym. 2017, 79.) Autio tuo esiin, että Bildung-tradition didaktiikan ydin, sisältöjen nostaminen metodien ja käytäntöjen yläpuolelle, on ratkaisevasti erilainen metodikeskeisen nykydidaktiikan kanssa (Autio 2017, 50).

Toisin kuin Bildung-traditiossa, jossa kasvatus nähdään päivänpolitiikasta irrallisena yhteiskunnallisena tekijänä, angloamerikkalaisessa curriculum-traditiossa politiikka, koulukasvatus ja pedagoginen tieto ovat lähtökohtaisesti yhteydessä toisiinsa. Koulutuksen avulla haluttiin ylläpitää yhteiskunnallista järjestystä 1800-luvun ja 1900-luvun alun Yhdysvalloissa, jolloin maassa koettiin valtava siirtolaisaalto. Koulutuksen tehtäväksi tuli yhtenäistää yhteiskuntaa, jossa yhdistyi monenlaisia arvoja, identiteettejä

ja ideologioita. (Saari ym. 2017, 64; Autio 2017, 24.) Koulutuksella haluttiin ratkaista yhteiskunnallisia ongelmia ja luoda hallintoon sujuvuutta, minkä vuoksi curriculum-traditiossa huomio kiinnittyy täsmällisiin tavoitteisiin, opetusmenetelmiin ja arvioinnin muotoihin (Autio 2017, 22–23; Saari ym. 2017, 65). Empiirisesti todennetuilla, käytännössä testeihin perustuvilla totuuksilla saadaan aikaan pragmaattista tehokkuutta, mutta arviointi ja testaaminen tuovat koulutuksen järjestämiseen ulkoisen kontrollin vaatimuksen ja sen jatkuvan läsnäolon (Autio 2017, 32–33). Tämä pienentää opettajan autonomiaa ja pahimmassa tapauksessa tyypistää opettajan roolin testejä varten opettavaksi ”opetusteknikoksi” (Komulainen & Rajakaltio 2017, 226; Autio 2017, 39; ks. Sahlberg 2015, 166–167).

Curriculum-tradition keskiössä ovat opetuksen organisointi, metodit ja pragmaattisuus (Komulainen ym. 2017, 224–225). Tässä mallissa opettaminen nähdään teknisenä ja lineaarisena prosessina, jossa tavoitteiden, menetelmien ja arvioinnin määrittämisellä saadaan tuotettua tehokasta oppimista. Tätä opetussuunnitelmateoriaa kutsutaan Tylerin rationaaliksi yhdysvaltalaisen kasvatustieteilijän Ralph Tylerin (1902–1994) mukaan. Tylerin rationaalissa olennaisena on ajatus siitä, että ihmisen käyttäytymistä voi yleistää tutkimuksen avulla, ja tätä tutkimustietoa voi ennakoita. Yleistyksen ja ennakoimisen pohjalta on mahdollista rakentaa massakoulutusjärjestelmä. (Autio 2017, 31–32; Saari ym. 2017, 65; Hakala, Maaranen & Riitaoja 2017, 165; Komulainen ym. 2017, 224–225.) Autio näkee tehokkuusajattelun, kasvatopsykologisen painotuksen ja yhdysvaltalaisen koulutuspolitiikan litistävän kasvatuksen ja koulutuksen käyttäytymiseksi ja oppimiseksi (Autio 2017, 34).

Curriculum-traditiolla on vahva vaikutus opetussuunnitelmatutkimuksessa. Autio (2017) tuo esiin, miten 1970-luvulla Margaret Thatcherin ja Ronald Reaganin johtaessa läntistä maailmaa yhdysvaltalainen tehokkuuteen ja arviointiin perustuva koulutuksen ajattelutapa valtasi alaa. Autio liittää kehityksen kylmän sodan jälkeiseen maailmantilanteeseen, jossa Yhdysvaltojen yhteiskuntajärjestelmä näyttäytyi muita etevämpänä. (Autio 2017, 35.) Opetussuunnitelmatutkimuksessa Tylerin jälkeisiä merkittäviä kansainvälisiä tutkijoita ovat olleet englantilainen A. V. Kelly (1931–2010) ja yhdysvaltalais-kanadalainen William Pinar (1947–). Heidän jäsenyyksessään opetussuunnitelmatutkimuksen keskiössä on kasvatuksellinen kokemus (*educational experience*), joka tutkimuksen näkökulmasta yhdistää filosofisia, psykologisia ja sosiologisia ilmiöitä. (Autio 2017, 17–18; Krokfors 2017, 250). Suomessa opetussuunnitelmatutkimuksen Bildung- ja curriculum-traditioiden yhteenliittämiseen on

vaikuttanut erityisesti Matti Koskenniemi (1908–2001) (Autio 2017, 78). Suomalaisen opetussuunnitelman historiaa käsitellään tarkemmin luvussa 2.2.

Bildung-tradition mukaisessa opetussuunnitelmateoriassa keskitytään kansallisen kulttuurin ymmärtämiseen historian ja politiikan konteksteissa, kun taas curriculum-traditiossa keskitytään käyttäytymistieteelliseen tavoitteiden, opetusmenetelmien ja arvioinnin muotoilemiseen (Saari ym. 2017, 65). Tässä maisterintutkielmassa keskitytään angloamerikkalaiseen curriculum-traditioon, koska se on vaikuttanut Suomen peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksiin voimakkaasti.

Kellyn klassikkoteoksen *The Curriculum. Theory and Practice* (2004) mukaan opetussuunnitelman tehtävänä on linjata kasvatuksellisesti merkittävät teemat, jotka läpäisevät kaiken opetuksen. Kasvatuksen linjaukset ovat osa evoluutiota, jossa muuttuva yhteiskunta vaikuttaa koulutukseen ja sen järjestelmiin. Kun yhteiskunta kehittyi sosiaalisesti, moraalisesti ja poliittisesti, näkyy muutos myös kasvatuksessa. Kellyn mukaan kasvatuksessa tämä muutos on nähtävissä erityisesti etuoikeuksien ja epätasa-arvon purkamisena. (Kelly 2004, 1–2.) Opetussuunnitelmatyön keskittyminen yhteiseen poliittiseen päätöksentekoon on ollut osa yhteiskunnan luonnollista evoluutiota, mutta opetuksen järjestelmien kannalta se on ollut myös vallankumouksellista (Kelly 2004, 2).

Opetussuunnitelmia voi tutkimuksessa tarkastella eri näkökulmista. Kapeasti määriteltynä opetussuunnitelmassa kerrotaan, mitä opettaminen ja ohjaaminen ovat tai mitä niiden merkitykset ja tavoitteet ovat. Kapeassa määritelmässä opetussuunnitelma rinnastuu oppimäärään (*syllabus*), joka on lista asioista, jotka halutaan välittää oppijoille jonkin ajanjakson kuluessa (Kelly 2004, 2, 4). Tällöin on kyse oppiainekohtaisista sisällöistä ja niiden ajoituksista. Kelly tekee selvän eron opetussuunnitelman (*curriculum*) ja oppimäärän (*syllabus*) välille ja määrittelee opetussuunnitelman toimivan yksittäisten oppiaineiden yläpuolisella tasolla (Kelly 2004, 4). Opetussuunnitelman tarkoituksena on linjata kasvatuksellisia teemoja, jotka ovat yhteisiä kaikille oppiaineille. Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tämä yleinen osuus on noin sata sivua tekstiä ennen oppiainekohtaisia kuvauksia (POPS 2014).

Curriculum on monitulkintainen käsite ja angloamerikkalaisessa traditiossa se tarkoittaa paljon muuta kuin vain kouluun ja opetussuunnitelmaan liittyviä teemoja (Autio 2017, 18). Kelly jäsentää opetussuunnitelmateoriaa käsitteiden kasvatuksellinen opetussuunnitelma (*educational curriculum*), kattava opetussuunnitelma (*total curriculum*), piilo-opetussuunnitelma (*hidden curriculum*), suunniteltu

opetussuunnitelma (*planned curriculum*), koettu opetussuunnitelma (*received curriculum*), formaali opetussuunnitelma (*formal curriculum*) ja informaali opetussuunnitelma (*informal curriculum*) kautta (Kelly 2004, 2–8). Opetussuunnitelmat määrittyvät näkökulmien mukaan: näkökulma voi olla esimerkiksi opetussuunnitelmaa laativien suunnittelijoiden ja opettajien näkökulma, oppijan näkökulma tai pakollisen opetuksen näkökulma.

Bildung-traditiossa käytetään termiä *Lehrplan*, joka kääntyy suomeksi opetussuunnitelmaksi. *Lehrplan* on curriculum-termiä konkreettisempi ja se käsittää oppiaineiden ja niiden tarkkojen tuntimäärien määrittelyn. Oppisisältöjen ja -määrien listaamiseen keskittyvä *Lehrplan*-traditio perustuu opettajan autonomiaan ja didaktiikan ymmärtämiseen. (Autio 2017, 18; Salminen ym. 2017, 125; Krokfors 2017, 249).

Kellyn opetussuunnitelmateorian laajassa näkökulmassa huomio keskittyy kasvatukseen ja sen mahdollisimman hyvään oikeutukseen (Kelly 2004, 3). Oikeutus liittyy edellä mainittuun yhteiskunnan evoluutioon ja erityisesti moraalisiin ja sosiaalisiin vaateisiin. Kasvatus ja kasvatuksellisuus (*educational*) ovat vahvasti yhteydessä moraalin käsitteeseen, jolloin monitulkintaisuus on aina läsnä. Oikeudellisuus on tärkeässä asemassa opetussuunnitelmatyötä, koska tässä yhteydessä ollaan aina tekemisissä moraalikäsitteiden kanssa. Demokraattisessa yhteiskunnassa moraalikäsitteistä täytyy olla mahdollisuus keskustella, joten opetussuunnitelman täytyy perustella itsensä selkeästi. (Kelly 2004, 2–3.)

Kasvatuksellinen opetussuunnitelma on Kellyn jäsenyyksessä opetussuunnitelmateorian tärkein muoto ja siinä näkyvät yhteiskunnallisesti ja moraalisesti tärkeinä pidetyt ideaalit (Kelly 2004, 2–3). Opetussuunnitelman kasvatukselliset ideaalit ovat edistää vapautta, itsenäistä ajattelua, sosiaalista ja poliittista voimaantumista, toisten vapauden kunnioittamista, mielipiteenvapautta ja jokaisen yhteiskunnan jäsenen elämän kunnioittamista. Vaikka moraalikäsitteistä ja opetussuunnitelmasta täytyy keskustella, Kellyn mukaan edellä mainittuja ideaaleja vastustavat näkökulmat täytyy yksiselitteisesti sulkea pois opetussuunnitelmatyöstä. (Kelly 2004, 3–4.)

2.2 Koulutuksen ohjausjärjestelmä ja opetussuunnitelmatyö Suomessa

Koulutuksen ohjausjärjestelmä

Koulutuksen ohjausjärjestelmällä tarkoitetaan systeemiä, jolla opetus toteutetaan suunnitelmasta käytäntöön asti. Seuraava systeemin kuvaus on jäsenetty Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) mukaan ja se koskee esi- ja perusopetuksen toteuttamista. Korkeimmalla tasolla koulutusta ohjataan lainsäädännön muodossa ja tätä tekevät eduskunta, valtioneuvosto sekä EU- ja OECD-maiden yhteiset säädökset. Seuraavalla tasolla ovat asetukset perusopetuksesta, varhaiskasvatuksesta ja perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta, ja näistä vastaa valtioneuvosto. Seuraavalla tasolla laaditaan esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet, joista vastuussa on Opetushallitus. Tämän jälkeen koulutusta ohjataan paikallisilla opetussuunnitelmilla opetuksen järjestäjien toimesta, minkä jälkeen esiopetusyksiköt ja koulut vastaavat vuosittaisista ja lukuvuoden suunnitelmista sekä opetuksen varsinaisesta toteuttamisesta. (Johnson 2021, 15; ks. Heimonen 2023, 153.) Heimonen jäsentää ohjausjärjestelmää hierarkia-käsitteen avulla, jolla tarkoitetaan sitä, ettei alempana oleva säädös saa olla ristiriidassa ylemmän säädöksen kanssa (Heimonen 2023).

Valtio pyrkii ohjaamaan koulutusta pitkäjänteisesti noin kymmenen vuoden välein toteutettavilla esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksilla. OPS-uudistukset ovat peruskoulujärjestelmän kehittämistä alkaen pyrkineet painottamaan tasa-arvoideologiaa. Valtiojohtoinen koulutuksen ohjaus on luonut järjestelmän, jossa opetussuunnitelma luodaan kahteen tasoon: kansalliset opetussuunnitelman perusteet ja paikalliset opetussuunnitelmat. Kuten edellä esitetystä ohjausjärjestelmän portaista voi tulkita, paikalliset opetussuunnitelmat luodaan kansallisten opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. (Johnson 2021, 12, 16).

Koulutuksen sääntely on vaihdellut vuosikymmenittäin. Kansallista opetussuunnitelmaa, jota noudatettaisiin samanlaisena koko maassa, ei ole ollut 1980-luvun jälkeen ja sen jälkeen opetussuunnitelmien perusteiden ohjauksen aste on vaihdellut vahvasta sääntelystä laajaan autonomiaan. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet edustavat opetuksen järjestäjien laajaa päätösvaltaa eli opettajan autonomiaa. (Muukkonen 2010; Sahlberg 2015; Johnson 2021.)

Opetussuunnitelmatyö Suomessa

Ennen peruskoulu-uudistusta Suomen kansa- ja oppikoulujen kasvatustieteellinen perustui saksalaiseen didaktiikan traditioon, jossa opettajan autonomia ja kasvatustieteellinen sivistys korostuivat (Salminen ym. 2017, 125). Bildung-traditio vaikutti voimakkaasti oppikouluopettajien yliopistokoulutuksessa, jossa oppiainelähtöinen pedagogiikka ja ainedidaktinen tutkimus olivat olennainen osa koulutusta. Oppikoulujen opetus- tai lukusuunnitelmat perustuivat edellisessä luvussa esiteltyyn niin ikään saksalaiseen Lehrplan-traditioon, joka vaikuttaa opetussuunnitelma-ajattelussa vielä nykyäänkin. Bildung-tradition ainedidaktiikan painotus on näkynyt Suomessa erityisesti luokanopettajakoulutuksen opetusharjoittelussa, joiden tavoitteena on harjoitella eri oppiaineita ja niiden opettamista. (Salminen ym. 2017, 125.)

Vuosina 1937–1954 Helsingin yliopiston ensimmäisenä kasvatustieteiden ja opetusopin professorina toimi Juho August Hollo (1885–1967), joka linjasi kasvatustieteen asemaa Suomessa. Hollon mukaan kasvatustiede oli alisteista psykologialle tai osa filosofiaa, eikä missään nimessä eksaktia tiedettä, jota voisi tutkia luonnontieteellisen kvantitatiivisesti. (Saari ym. 2017, 70.) Turun yliopiston filosofian ja kasvatustieteen professori Jalmari Edvard Salomaa (1891–1960) jakoi saksalaisen tradition näkemyksen ja korosti opettajan asemaa. Salomaan mukaan kasvatustiede toteutetaan niin, että ammattitaitoinen opettaja järjestää opetuksensa väljän kansallisen opetussuunnitelman mukaan. (Saari ym. 2017, 70–71.)

1900-luvun alussa yhdysvaltalaiset empirian ja positivistisen kasvatustieteen ajatukset saapuivat Suomeen erityisesti Mikael Soinisen (1860–1924) avustuksella (Saari ym. 2017, 74). Soininen oli aikansa merkittävä vaikuttaja, sillä hän toimi Heinolan seminaarin johtajana, kasvatustieteen professorina, kouluhallituksen ylijohtajana ja opetusministerinä ja vaikutti olennaisesti oppivelvollisuuslain syntyyn. Soininen korosti psykologian asemaa ja oppijälähtöistä pedagogiikkaa. (Saari ym. 2017, 74–75, 93.)

Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä 1960-luvun lopulta alkaen yhdysvaltalaisen curriculum-tradition opetussuunnitelma-ajattelu työnsi sivistysteoreettisen filosofisen kasvatustieteen marginaaliin ja erityisesti Tylerin rationaali sai tukevaa jalansijaa. (Saari ym. 2017, 76; Salminen ym. 2017, 126; Hakala ym. 2017, 165). Ensi vaiheessa tämä näkyi siinä, että kasvatustieteen tehtävä haluttiin pilkkoa yksityiskohtaisiin ala- ja osatavoitteisiin. Ainedidaktiikkaan ja opetusharjoitteluun suhtauduttiin niin, että luonnontieteellisellä tutkimuksella ja jäljittämällä pyrittiin ratkaisemaan opetustilanteen

rakenne mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Koulu ja kasvatusta nähtiin rationaalisen ja hallittavana järjestelmänä ja näkökulmaksi tuli yksilön tavoitteellinen oppiminen, jota määriteltiin psykologian käsitteillä. (Salminen ym. 2017, 126; Saari ym. 2017, 76; Saari 2019, 265.)

Sivistysteorian marginaalisesta asemasta huolimatta se vaikutti yhä curriculum-ajattelun rinnalla. Suomessa syntyiikin progressiivisen kasvatustaajattelun muoto, joka yhdisti saksalaista ja yhdysvaltalaisista traditioita. Tämän ajattelun takana oli Matti Koskenniemi (1908–2001), jota Saari ym. pitävät 1900-luvun vaikutusvaltaisimpana suomalaisena kasvatustieteilijänä. (Saari ym. 2017, 78; ks. Sahlberg 2015, 37.) Psykologiasta kiinnostuneen Koskenniemen opetussuunnitelma-ajattelussa yhdistyivät empiirinen tieto, sosiaalinen pedagogiikka ja autonominen opettaja. Hänen mukaansa oppimisen pääfokuksena tuli olla opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutus sekä opettajan autonomia, joka perustuu sivistykseen ja ymmärrykseen toteuttaa valtiollista opetussuunnitelmaa parhaaksi katsomallaan tavalla. (Saari ym. 2017, 78–79.)

1990-luvulla kasvatustaopsykologia ja luokanopettajakoulutuksen muutokset pyrkivät muuttamaan kasvatusta oppijälähtöisempään ja oppiaineita integroivampaan suuntaan. Oppimisympäristöt ja -yhteisöt nousivat fokuksena ja konstruktivismi-termiä alettiin käyttää kuvaamaan vallitsevaa oppimiskäsitystä. (Salminen ym. 2017, 127–128.)

Peruskoulu-uudistuksen jälkeinen suomalainen opetussuunnitelma-ajattelu keskittyi mittaamiseen, ennustamiseen ja hallitsemiseen (Saari ym. 2017, 77; Hakala ym. 2017, 165). Curriculum-traditio näkee edellä mainittuihin tekijöihin keskittymisen keinona arvioida oppimistuloksia ja jatkuvasti tehostaa koulutustaajattelua. (Saari ym. 2017, 77.) Kasvatusta tehtävä pilkottiin hyvin yksityiskohtaisesti ala- ja osatavoitteisiin ja liike-elämästä lähtöisin oleva (julkis)johtaminen alkoi vaikuttaa myös koulutustaajattelussa (Salminen ym. 2017, 126; Komulainen ym. 2017, 227). Innovaatiot, kilpailukyky ja tehokkuus tulivat osaksi koulutustaajattelun sanastoa. Mittaamisen ja oppimistulosten arvioinnin korostumisen takia edellä mainitut päämäärät ovat johtaneet luku- ja laskutaidon sekä luonnontieteiden korostumiseen opetussuunnitelmissa. Kansainvälisessä vertailussa Suomen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on kuitenkin yhä poikkeuksellisen laaja-alainen. (Komulainen ym. 2017, 227.)

Vaikka suomalaisen opetussuunnitelma-ajatteluun otettiin paljon yhdysvaltalaisia vaikutteita 1900-luvun puolivälin tienoilla, tuo Autio (2017) kuitenkin esiin, että Suomessa yhdysvaltalaiseen kasvatustaopsykologiaan suhtauduttiin suuremmalla

varauksella kuin esimerkiksi Ruotsissa ja Saksassa, joissa sivistysteorioille perustuneet koulutusjärjestelmät laitettiin uusiksi standardoinnin, testaamisen ja koulutuksen yksityistämisen muodossa. Muutokset ovat johtaneet 2010-luvulla mm. opettajapulaan, testitulosten heikkenemiseen ja koulushoppailuun. (Autio 2017, 41–44; Komulainen ym. 2017, 226). Myös Isossa-Britanniassa koulutuspolitiikka on muuttunut suorituskeskeiseksi ja välineelliseksi (Komulainen ym. 2017, 226). Aution (2017) mukaan sivistysteorioille perustuneissa koulutusjärjestelmissä didaktiikka ei ole pysynyt ajan tasalla, ja curriculum-tradition käsitys didaktiikasta on siksi täyttänyt sen paikan. Nykykäsitys jäsentää didaktiikan yleispäteväksi ainerajat ylittäväksi opetuksen tekniseksi valmisteluksi. (Autio 2017, 50; Salminen ym. 2017, 129.)

2.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet musiikissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet linjaa, että musiikinopetuksen tärkeimpiä tehtäviä ovat edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Oppilaita pyritään ohjaamaan niin, että he tunnistavat musiikin merkityksiä eri kulttuureissa ja vahvistavat omaa myönteistä musiikkisuhdettaan. Musiikillisen osaamisen laajentuessa ymmärrys kulttuurisesta monimuotoisuudesta vahvistuu. (POPS 2014, 422.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan musiikin oppiminen tapahtuu yhteisen toiminnallisuuden kautta, minkä ansiosta musiikinopetuksella on vuorovaikutustaitoja parantava vaikutus. Musiikin monipuolisessa opiskelussa opitaan toimimista äänen ja musiikin parissa, säveltämistä ja luovaa tuottamista, ja prosessissa ilmaisun ja ajattelemisen taidot kehittyvät. Opetuksessa harjoitellaan jäsentämään musiikkiin liittyviä tunteita ja kokemuksia ja toisaalta myös tunnistamaan kriittisesti, millaisia vaikuttamiskeinoja musiikilla voi olla. Musiikinopetuksella pyritään tarjoamaan mahdollisuudet elinikäiseen musiikin harrastamiseen. (POPS 2014, 422.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet edustavat konstruktivistista oppimiskäsitystä ja ajatus oppijälhtöisestä oppimisesta on tekstissä vahvasti läsnä. Musiikin oppiainekuvauksessa konstruktivismi näkyy parhaiten seuraavassa virkkeessä:

Oppilaiden toimijuutta ja ajattelua vahvistetaan kertaamalla ja syventämällä aiemmin opittuja musiikillisia taitoja. (POPS 2014, 422.)

Oppilaita ohjataan suunnittelemaan ja arvioimaan omaa oppimistaan, mikä myös edustaa konstruktivistista oppimiskäsitystä. Oppijälähtöisyys näkyy pyrkimyksenä vahvistaa jokaisen oppilaan henkilökohtaista musiikkisuhdetta ja huomioida kaikkien oppilaiden musiikillisia kiinnostuksenkohteita. Musiikillisina työtapoina mainitut säveltäminen ja luova tuottaminen sekä ilmaisutaitojen kehittyminen edustavat myös oppijälähtöisyyttä. (POPS 2014, 422.)

Kuten on jo aiemmin tullut esiin, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antaa opetuksen toteuttajalle paljon päätäntävaltaa, eli opetussuunnitelma ei ole tarkan ohjeistava. Musiikin oppiainekuvauksessa tämä näkyy siinä, että vaikka musiikinopetuksessa pyritään toiminnalliseen oppimiseen, ei käytännön ohjeistusta toiminnallisen opetuksen toteuttamisesta ole. Opetuksen työtavat nimetään, mutta niiden toteuttaminen ja painotukset ovat opettajan päätettävissä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nimeää musiikin työtavoiksi äänenkäytön, laulamisen, soittamisen, yhteismusisoinnin, musiikkiliikunnan, kuuntelemisen, keskustelemisen, improvisoinnin, sovittamisen, säveltämisen, taiteidenvälisen työskentelyn ja musiikin tallentamisen (POPS 2014, 422–423).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nimeää enemmän musiikinopetuksen työtapoja kuin instrumentteja tai muita opetuksen työkaluja, joilla työtapoja voisi toteuttaa. Kuvauksessa esiin tuodaan keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimet, tieto- ja viestintäteknologia luovan ilmaisun välineenä sekä musiikin käsitteet ja terminologia keskustelun välineinä (POPS 2014, 422–423). Instrumentit esitellään laajojen yläkäsitteiden kautta, joten tässäkin tapauksessa painotus, esimerkiksi vahvistettujen ja akustisten soitinten suhteen, on täysin opettajan päätettävissä.

Yhteismusisoinnin ja kuuntelun ohjelmistoissa on vaalittava kulttuuriperintöä, huomioitava oppilaita innostavat teokset ja tehtävät sekä käytettävä ohjelmistoa, joka edesauttaa musiikillisten taitojen oppimista (POPS 2014, 423). Kulttuuriperinnön merkitys tuodaan esiin jo perusteiden alussa, kun luvussa 2.2 Perusopetuksen arvoperusta linjataan perusopetuksen rakentuvan moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle (POPS 2014, 16). Moninaisen suomalaisen kulttuuriperinnön vaaliminen vaatii opettajalta aktiivisuutta ja ajankohtaisuutta, sillä ohjelmistovalintojen on elettävä yhteiskunnan muutosten ja oppijoiden toiveiden mukaan (vrt. luku 2.1 *bildungin* kuvaus).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei listaa musiikkigenrejä, joita ohjelmistossa olisi oltava, mutta nimeää kuitenkin kaksi:

- - monipuolisesti eri kulttuurien ja aikakausien musiikkia kansanmusiikista taidemusiikkiin ajankohtaiset musiikilliset ilmiöt huomioiden. (POPS 2014, 423.)

Nimeltä mainitut genret kansanmusiikki ja taidemusiikki³ voivat luoda mielikuvan siitä, että erityisesti nämä genret täytyisi sisällyttää opetukseen, vaikka todennäköisesti opetussuunnitelmatekstin laatijat viittaavat tällä ohjelmiston mahdollisimman suureen monipuolisuuteen.⁴ Ohjelmiston suunnittelu vaatii opettajalta laajaa genreosaamista ja kykyä havainnoida yhteiskunnan muutoksia, oppijoiden toiveita ja taitoja.

2.4 Opettajan autonomia opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisessa

Opettajan autonomia muodostuu sekä opettajan vapaudesta tehdä opetustaan koskevia päätöksiä ilman valvontaa että eettisestä vastuusta työn toteuttamisessa ja kehittämisessä (Salminen & Annevirta 2014; Lennert da Silva & Mølsted 2020; Sahlberg 2015). Tässä maisterintutkielmassa opettajan autonomiaa tarkastellaan opetuksen ja ohjelmiston sisältövalintojen kautta sekä suhteessa opetussuunnitelman perusteiden toteuttamiseen.

Suomessa ajatus autonomisesta opettajasta on kuulunut olennaisena osana koulutusjärjestelmään puhtaan Bildung-tradition ajoista lähtien, jolloin autonomia ei viitannut pelkästään opettajan toimenkuvaan, vaan myös kasvatuksen autonomisuuteen suhteessa muihin tieteesiin ja yhteiskuntaan (Saari ym. 2017, 63–64, 73). Shamsuddinova ja un Nisa (2021) kirjoittavat opettajan käytännön työnkuvaan liittyvän autonomian alkaneen Suomessa vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukana, jolloin tiukka pedagoginen sitovuus hölleni ja opetussuunnitelman perusteet asettivat suunnan opettajan autonomialle. Autonomisuuskehityksen huippuna pidetään vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, joissa opetuksen paikallisille järjestäjille, kouluille ja opettajille, annettiin paljon päätäntävaltaa opetuksen toteuttamiseen ja lisäksi opetuksen järjestämisen ulkoisesta arvioinnista luovuttiin. (Shamsuddinova & un Nisa 2021, 118; ks. Muukkonen 2010, 49–50.) Autonomian

³ Termit vaativat tarkennusta. OPS-tekstissä tarkoitettaneen suomalaista tai Suomen kansanmusiikkia ja länsimaista klassista taidemusiikkia.

⁴ Näkökulmasta riippuen näitä genrejä voidaan pitää esimerkiksi suomalaisen musiikin genrejanan ääripäinä: toinen perustuu tarkkoihin notaatioihin ja esityskäytäntöihin, toinen vapaaseen tulkintaan ja korvakuulolta musisointiin.

lisääntyessä vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa opettajat otettiin tärkeänä tekijänä mukaan paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön (Shamsuddinova ym. 2021, 116, 118–119; Muukkonen 2010, 47). Haapaniemi, Venäläinen, Malin ja Palojoki (2021) kirjoittavat, että opettajien osallistuminen paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen on Bildung-perinteen mukaista didaktiikkaa olennaisesti, sillä opettajien didaktista ja pedagogista ammattitaitoa päästään hyödyntämään. Haapaniemi ym. tuo myös esiin, että opettajien osallistuminen opetussuunnitelmien kehittämiseen lisää opettajien omistajuutta ja kokonaisvaltaista ymmärrystä opetussuunnitelmasta. (Haapaniemi ym. 2021, 551.) Shamsuddinova ym. viittaavat itsemääräämisoikeuden teoriaan ja kirjoittavat, että autonomia on kaikille ihmisille perustavanlaatuinen tarve. He esittävät, että tämän näkemyksen mukaan autonomisuus toimii voimakkaana motivaattorina opettajille tehdä työnsä hyvin. (Shamsuddinova ym. 2021, 117; ks. Erss 2017, 195.)

Bildung-traditiossa opettajan autonomia perustuu ajatukseen siitä, että jokainen opettaja on sivistynyt opetussuunnitelmateoreetikko ja kasvatusfilosofi (Saari ym. 2017, 80). Curriculum-traditio taas painottaa empiiristä tietoa ja psykologista ymmärrystä oppijasta, ja opetusta jäsennetään standardisoitujen testausten avulla. Curriculum-traditiossa opettajan autonomia hahmottuu pedagogisena vapautena toteuttaa opetusta, kunhan määritellyt oppimistulokset saavutetaan. (Erss 2018, 244–245.) Erss kirjoittaa, että curriculum-traditiossa sekä oppilaat että opettajat nähdään opetussuunnitelman vastaanottajina ja että keskusjohtoisella opetuksen hallinnoinnilla pyritään luomaan mahdollisimman standardoitua opetusta (Erss 2017, 199–200).

Suomessa opettajankoulutuksen siirtyessä akateemiseksi yliopistokoulutukseksi vuonna 1979, pyrkimyksenä oli kouluttaa autonomisia, tutkivia opettajia, jotka ovat tieteellisesti koulutettuja käytännön ja teorian osajia (Sitomaniemi-San 2017, 145; Haapaniemi ym. 2021, 551; Sahlberg 2015, 148). Ajatuksena oli, että autonominen opettaja hallitsee ja ymmärtää kasvatuksellista ja kasvatustieteellistä tietoa, joiden pohjalta hän osaa ohjata toimintaansa. Tutkimusdiskurssissa opettajan työ teoriaa ja käytäntöä yhdistelevänä toimintana nähdään tutkimuksellisenä työnä, johon ulkopuolelta tuleva ohjaus tai päätöksenteko ei kuulu. Tutkimusperustaisen opettajankoulutuksen tavoitteena on sitouttaa opettajat jo opiskeluaikana tutkimustyöhön, osallisuuteen, vastuullisuuteen ja aktiivisuuteen. (Sitomaniemi-San 2017, 146; ks. Sahlberg 2015, 151.) Käytäntö ja teoria kohtaavat, kun koulutuksessa sekä perehdytään oppiainekohtaiseen pedagogiikkaan että

kirjoitetaan kasvatustieteellinen maisterintutkielma (Shamsuddinova ym. 2021, 119; ks. Sahlberg 2015, 146).

Perusopetuksen opettaja voi tulkita opetussuunnitelman perusteita melko vapaasti, sillä opetussuunnitelman perusteet eivät anna yksityiskohtaisia ohjeita opetuksen työtapoihin tai sisältöihin. Erss kirjoittaa suomalaisen opettajan autonomian perustuvan pedagogiikan ammattilaisuuteen ja että siihen luottavat niin opetuksen järjestäjät kuin oppilaiden vanhemmatkin (Erss 2018, 240, 252). Haapaniemi ym. (2021) tuovat esiin ohjauksen ja autonomian kaksijakoisuuden ja antavat tästä esimerkin: Suomessa opettajan autonomia on lisääntynyt 1980-luvulta lähtien mutta toisaalta kahden viime vuosikymmenen aikana perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin on tullut velvoittavana osana oppiainerajat ylittävä opetus. Opettajan on toteutettava oppiaineita integroivaa opetusta työssään, mutta keinot autonomisen ammattilaisen tulee ratkaista itse. (Haapaniemi ym. 2021, 546–547.) Esimerkissä opettajan autonomia määrittyy käytännön opetuksen ratkaisuisissa, joita tehdään velvoittavan opetussuunnitelmatekstin perusteella. Haapaniemi ym. (2021) kirjoittavat myös opettajan autonomian teoreettisesta kaksijakoisuudesta, joka jäsentyy yleisen autonomian (*general autonomy*) ja opetussuunnitelmallisen autonomian (*curriculum autonomy*) suhteesta. Yleinen autonomia on käytännön opetuksen ratkaisuja ja opetussuunnitelmallinen autonomia laajempaa opetuksen sisältöjen valitsemista, painottamista ja aikatauluttamista. (Haapaniemi ym. 2021, 548; ks. Shamsuddinova ym. 2021, 116.)

Shamsuddinova ym. (2021) esittävät, että perinteinen näkemys opettajan autonomiasta täysin itsenäisenä ja eristettynä toimintana on syytä korvata ajatuksella yhteistyöllisestä ja kollegiaalisesta päätöksenteosta. Yhteistyöhön perustuva autonomia tehostaa ja yhtenäistää opetussuunnitelmatyötä ja pienentää yksittäisen opettajan vastuita ja riskejä. (Shamsuddinova ym. 2021, 116; ks. Sahlberg 2015, 135–136.) Erss kirjoittaa yhteistyöllisen autonomian myönteisiä vaikutuksia olevan esimerkiksi opetukseen liittyvä kollegojen ajatustenvaihto mutta tuo esiin, että yhteistyön lisääminen on usein vähentänyt yksittäisen opettajan henkilökohtaista autonomiaa (Erss 2018, 241). Salokangas, Wermke ja Harvey (2020) kuitenkin esittävät, että tutkimuksen mukaan yksittäisiltä opettajilta kollegiaalisuuden nimissä pois viety autonomisuuden osa koetaan usein positiivisena asiana (Salokangas, Wermke & Harvey 2020, 338). Paulsrud ja Wermke (2020) jäsentävät suomalaisen ja ruotsalaisen opettajan autonomian eroja ja esittävät, että kollegiaalinen autonomia – joka on Ruotsissa yleisempää kuin Suomessa – toteutuu käytännössä aktiivisten ja valvutuneiden opettajien toimesta, jotka jakavat

opetussuunnitelmätietoa kollegoilleen. Paulsrud ja Wermke toteavat, että vaikka opetuksen autonomia ikään kuin rakentuu opettajakollegion ammattitaidon perusteella, tosi asiassa opetusta ohjaa ulkopuolinen ja keskusjohtoinen opetuksen hallinnointi. (Paulsrud & Wermke 2020, 724.)

Opettajan autonomiaan liittyvää osallistumista opetussuunnitelmatyöhön on syytä tarkastella luokkahuonetta ylemmältä tasolta, jossa mukaan tulevat opettajan työtä ohjailevat tavoitteet ja käytänteet (*policy*⁵). Tavoitteet ja käytänteet ovat moninainen joukko opettajan työhön vaikuttavia asioita, kuten ideoita, vakiintuneita toimintatapoja tai lainsäädäntöä. Schmidt ja Colwell jäsentävät opetukseen vaikuttavia käytäntöjä niin, että ne ovat sekä formaaleja ja informaaleja että implisiittisiä ja eksplisiittisiä (Schmidt & Colwell 2017, 1–2). Määritelmän epätasällisyyteen liittyy Schmidtin mukaan ajatus siitä, että jotta opettajien osallisuutta opetussuunnitelmatyöhön saadaan lisää, täytyy kapeita ja rajoittavia määritelmiä välttää (Schmidt 2017, 12).

Kuten englannin *policy*-sana antaa ymmärtää, on tavoitteilla ja käytänteillä läheinen suhde politiikkaan. Figueredo näkee poliittisuuden tässä yhteydessä niin, että koska politiikka on yhteisten asioiden hoitamista, politiikka on yhteiskunnan jokaisen kansalaisen velvollisuus, ja koska koulutus on yhteiskunnallinen toimi, on julkisessa keskustelussa otettava kantaa ja osallistuttava (Figueredo 2017, 125–126). Autonomian ja osallistumisen lisäämisellä on mahdollisuus saada aikaan ajattelutavan muutos siitä, että politiikka ei ole sitä, mitä yhteiskunnasta erillään olevat poliitikot tekevät kansalaisille, vaan että kaikki voivat osallistua yhteisten asioiden hoitamiseen (Figueredo 2017, 124). Erss kirjoittaa, että lisääntynyt autonomia voimaannuttaa opettajia omassa työssään ja sitä kautta rohkaisee heitä sosiaalisen muutoksen tekemiseen ja poliittiseen toimintaan (Erss 2018, 241–242).

Poliittisesti säädetyt linjaukset edustavat näiden linjausten säätöhetkellä vallassa olevaa politiikkaa. Horsley (2017) argumentoi, että linjausten säätäjät pyrkivät perustelemaan tekemiään ratkaisuja ”terveellä järjellä” (*common sense*), jotta niitä ei kyseenalaistettaisi tai haastettaisi. Horsley jatkaa, että tämän päivän opettajan tehtävänä on osallistua tavoitteiden ja käytänteiden säätöprosessiin, tuoda äänensä kuuluviin ja tarvittaessa vastustaa perusteettomia muutoksia. Olennainen asia on poliittisen diskurssin ymmärtäminen ensiksi siitä näkökulmasta, että vallassa oleva hallinto pyrkii säätämään

⁵ *Policy* suomennettu *tavoitteiksi* ja *käytänteiksi* Laesta (2023) mukaillen. Muita suomenkielisiä käännössanoja voisivat olla *käytäntö*, *linjaus* tai *toimintaperiaate*.

linjauksia, jotka tukevat heidän ideologiaansa ja toiseksi siitä, että linjaukset ja käytänteet vaihtelevat syklisesti. Nämä poliittiset ulottuvuudet sisäistettyään opettaja voi paremmin osallistua säädettyjen linjausten kommentointiin. (Horsley 2017, 168–169.) Haapaniemi ym. kirjoittavat, että yksi nykyaikaisen opetussuunnitelmatutkimuksen keskeisistä näkökulmista on hahmottaa opetussuunnitelma poliittisena tekstinä sekä näkemysten vaihtona ja keskusteluna siitä, mitä ajatukset ideaalikansalaisesta ja tulevaisuuden tarvittavista taidoista ovat (Haapaniemi ym. 2021, 548).

Vaatus aktiivisesta osallistumisesta opetuksen suunnitteluun ja yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen voi tuntua suurelta suhteutettuna opettajan työn perusvaatimuksiin ja jopa siltä, ettei opetustilanteen ulkopuoliseen työhön ole aikaa tai energiaa (ks. Schmidt 2017, 13, 16; Cutietta 2017, 262–263; Johnson 2021, 12; Paulsrud & Wermke 2020, 709). Tutkijoiden mukaan muutos tarvitaan opettajankoulutukseen, jotta tulevat opettajat sisäistävät aktiivisen osallisuuden roolin omassa opettajan identiteetissään. Aktiivisen osallistumisen osuus ja opetus opettajankoulutuksessa on hyvin vähäistä, joten tarvitaan sekä tutkimusta että koulutusta osallisuuden lisäämiseksi. (Schmidt 2017, 13; Jones 2017, 241–242, 249.)

Horsley (2017) kirjoittaa, että opettajan toimijuutta ja osallistumista opetussuunnitelmatyöhön on alettu käsitellä enenevässä määrin 2000-luvun pedagogisessa kirjallisuudessa. Kehityksen juuret ovat 1900-luvun jälkipuoliskolla länsimaissa yleistyneissä edistyneissä koulutusjärjestelmissä, joissa alettiin antaa enemmän valtaa opettajille. Sitovista opetussuunnitelmista, ulkoopettelemisesta ja testauksen vaatimuksista siirryttiin kohti oppijälähtöisyyttä ja erilaisten tukien tarpeita demokraattisen ja tasa-arvoisen maailman rakentamisen hengessä. (Horsley 2017, 157.) Demokraattiseen siirtymään liittyi myös ajatus siitä, että opettaja edustaa yhteiskunnan aikuista kansalaista, jollainen myös oppijasta tulee (Jordhus-Lier, Karlsen & Nielsen 2023, 3). Opettajalla alettiin nähdä olevan mahdollisuuksia vaikuttaa omalla työllään yhteiskuntaan ja esimerkiksi ympäristöasioihin (Schmidt 2017, 13). Opettajan vapauden lisääntyessä alkoi vahvistua myös ajatus siitä, että koulutuksen tavoitteiden ja käytänteiden muutosten tulee lähteä lokaalista tasosta ja että opetusta toteuttavat henkilöt ovat parhaita osallistumaan uusien linjausten tekemiseen (Horsley 2017, 157).

Salokangas ym. (2020) kirjoittavat paikallisten tavoitteiden ja käytänteiden olevan opettajan työssä hallinnollisia, kasvatuksellisia, sosiaalisia ja kehityksellisiä toiminnan muotoja. Yleinen esimerkki on koulukohtainen käytössäännöstö, joka on luotu

kansallisten ohjeiden ja lainsäädännön perusteella mutta koulun omien painotusten mukaisesti. Käytössäännöstö antaa opettajalle selkeän toimintaympäristön kaikkeen kouluun liittyvään toimintaan. (Salokangas ym. 2020, 334; 338.) Paikallisesti laaditut tavoitteet ja käytänteet edustavat jo aiemmin mainittua kollegiaalista autonomiaa, joka toisaalta rajaa yksittäisen opettajan autonomiaa mutta helpottaa käytännön työtä. Salokangas ym. tuovat tutkimuksessaan myös esiin opettajan autonomian mahdollistaman liiallisen itsenäisyyden, joka näyttäytyy ”suljetun oven käytäntönä” (*closed door policy*). Tutkimuksen mukaan opettajayhteisön toiminta muuttuu haastavaksi, jos osa opettajista ei toimi yhdessä ja jaa tietoa muiden kanssa. (Salokangas ym. 2020, 336.)

Opettajien aktiivinen osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön ja yhteiskunnalliseen toimintaan jakaa tutkijoiden näkemyksiä. Cutietta (2017) kirjoittaa, että on epärealistista odottaa työssä olevien opettajien ajavan muutosta opetuksen suunnittelussa. Nykyisten opettajien ideologinen ja koulutuksellinen polku on johtanut heidät siihen systeemiin, joka on ollut vallalla heidän aloittaessaan työnsä opettajana ja tuossa systeemissä menestyminen perustuu ylläpitäviin, ei radikaaleihin toimiin omassa työssä. (Cutietta 2017, 262–263.) Cutietta ei usko opettajien joukkovoimaan, vaan näkee, että koulutuksen linjausten muutoksissa tärkeimmässä asemassa ovat johtajat, kuten rehtorit ja dekaanit (Cutietta 2017, 264). Erss (2018) kirjoittaa opettajien olevan tietoisia heihin kohdistuvista odotuksista osallistua aktiivisesti yhteiskunnan toimintaan ja kutsuu tilannetta ”opitun avuttomuuden syndroomaksi” (*learned helplessness syndrome*), jossa opettajien on vaikeaa toteuttaa heihin kohdistuvia odotuksia. Erss kirjoittaa yksittäisen opettajan kokevan avuttomuuden tunnetta, jos henkilökohtaiset ja institutionaaliset arvot eivät kohtaa tai jos opettajakoulutuksessa ei ole saanut riittävästi kasvatuksellista näkemystä. (Erss 2018, 243.)

2.5 Musiikinopettaja opetussuunnitelman perusteiden toteuttajana

Autio argumentoi, että taito- ja taideaineissa opettajan autonomia on erityisen tärkeä, koska curriculum-traditiossa ja Tylerin rationaalissa korostuva testaamisen ja tulosten arviointi soveltuu lähinnä luonnontieteellisiin oppiaineisiin (Autio 2017, 36–37). Kiinnostavasti curriculum-tradition vaikutuksen kasvaessa suomalaisessa opetussuunnitelmatyössä esimerkiksi musiikinopetuksesta on vähitellen poistunut

taitojen systemaattinen testaaminen ja arvosanojen antaminen esimerkiksi laulukokeesta. Taito- ja taideaineet ovat saavuttaneet aseman peruskoulun oppiaineiden joukossa, mutta välttyneet mittaamiseen ja oppimistulosten arvioimiseen perustuvalta tehokkuuden määrittelyltä.

Curriculum-tradition korostama oppijalähtöinen pedagogiikka sopii musiikinopetukseen hyvin, sillä luovaan tekemiseen ja ilmaisuun perustuva toiminta on lähtökohtaisesti yksilöllisesti vaihtelevaa. Musiikin oppiaineen voi katsoa hyötyneen konstruktivistisista opetussuunnitelmista, joissa oppijan omalle ilmaisulle ja luovalle toiminnalle annetaan tilaa. Sutela (2023) tuo kuitenkin esiin, että opettajien täytyy kehittyä yhä pidemmälle oppijalähtöisessä opettamisessaan, kun oppijoiden luovat ja ilmaisulliset mahdollisuudet lisääntyvät kouluopetuksessa. Tämä kehitys haastaa myös musiikinopettajien koulutusta, jonka pitää pystyä vastaamaan opetussuunnitelmien muuttumiseen. (Sutela 2023, 314.)

Vaikka musiikin aineenopettajan yliopistokoulutus pyrkii takaamaan kaikille tuleville opettajille samat edellytykset työhön, on jokaisella opettajalla omia mielenkiinnon tai erikoistumisen kohteita, jotka vaikuttavat käytännön työhön. Esimerkiksi opettajan monipuolisella genreosaamisella on suora yhteys opetuksen monipuolisuuteen (Jordhus-Lier ym. 2023, 2). Saarikallio tuo myös esiin, että musiikinopettajan oma suhde musiikkiin tulee musiikintunneilla helpommin näkyviin kuin muissa opetettavissa aineissa (Saarikallio 2023, 141–142).

Opettajan autonomia on musiikinopetuksessa erityisen vahva, koska opetussuunnitelman perusteet antavat paljon liikkumavaraa varsinkin opetuksessa käytettävän musiikin osalta. Oppikirjojen ja -materiaalien, erityisesti painettujen, tarjonta ja kysyntä ovat vähentyneet 2000-luvulla, minkä vuoksi musiikinopettajalla on aiempaa enemmän valinnanvaraa opetuksen sisältöjen ja ohjelmistojen valitsemisessa (ks. Sankila 2015; Partti 2016, 14).

Opetussuunnitelman perusteiden väljien vaatimusten takia musiikinopetus voi toteutua varsin erilaisena opettajakohtaisesti. Paikallinen opetussuunnitelma perustuu kansallisiin opetussuunnitelman perusteisiin, ja lisäksi opetussuunnitelman perusteet jakautuvat yleiseen ja oppiainekohtaiseen osaan. Opettajan pitää pystyä suhteuttamaan oma opettamisensa näihin kaikkiin opetusta ohjaaviin näkökulmiin. (Johnson 2021, 17–18.)

Opetussuunnitelman perusteiden edustaman oppijalähtöisen pedagogiikan toteutuminen on suurelta osin opettajan vastuulla. Tutkimusten mukaan oppijalähtöisyys on tärkeä

tavoite opettajien arvomaailmassa ja pedagogisissa pyrkimyksissä mutta käytännöt eivät aina kohtaa ideaaleja (esim. Jordhus-Lier ym. 2023, 8).

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä keskeisiä ratkaisuja ja periaatteita, jotka muodostivat perustan työn luotettavuudelle ja läpinäkyvyydelle. Aluksi määritellään tutkimustehtävä, joka ohjaa koko prosessia ja rajaa tarkastelun kohteet. Tämän jälkeen esitellään menetelmälliset valinnat, joilla aineisto on tuotettu. Aineiston analyysissä kuvataan analyysiprosessin vaiheet ja esitellään käytetyt analyysimenetelmät. Lopuksi käsitellään tutkimusetiikkaa, eli niitä eettisiä näkökulmia ja käytäntöjä, jotka on otettu huomioon tutkimuksen toteuttamisessa.

3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tehtävänä oli tuottaa tietoa siitä, miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita toteutetaan yläkoulun musiikinopetuksessa. Tutkimus rajautui tarkastelemaan opetuksen sisältöjä ja käytännön toteutusta koskevia valintoja.

Tutkimuksen pääkysymyksenä oli:

1. Miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä musiikinopetuksen sisältöalueita toteutetaan yläkoulun musiikinopetuksessa?

Koska opetussuunnitelman perusteet eivät ohjaa käyttämään minkään tietyn aikakauden tai tyylin musiikkia, vaan ainoastaan ohjaavat musiikilliseen monipuolisuuteen (POPS 2014, 422–423), oli mielenkiintoista tutkia, millaisia ohjelmistovalintoja opettajat tekevät ja millä perusteilla. Tästä syystä pääkysymystä tarkentavia kysymyksiä olivat:

- 1.1 Mitä musiikkia opetuksessa tarkastellaan, toteutetaan ja tuotetaan?
- 1.2 Mitkä kriteerit ohjaavat ohjelmistovalintoja ja miten opettajat perustelevat niitä?

3.2 Menetelmälliset valinnat

Tutkimuksen aineisto tuotettiin kahdessa osassa, ensin yläkoulun musiikinopettajille suunnattuna kartoittavana kyselytutkimuksena ja sen jälkeen kolmen musiikinopettajan haastatteluina. Haastattelujen tavoitteena oli tuottaa kyselyä yksityiskohtaisempaa ja laadullisesti rikkaampaa aineistoa.

Sekä kyselylomake että haastattelurunko perustuivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden musiikin sisältöalueisiin S1–S4 (POPS 2014, 423). Sisältöalueiden kuvaukset on tiivistetty seuraavaan taulukkoon.

Taulukko 1. Musiikin sisältöalueet.

sisältöalueen nimi	lyhenne	keskeiset sisällöt
Miten musiikissa toimitaan	S1	musiikillisten ilmaisutaitojen monipuolinen kehittäminen luova tuottaminen äänenkäytön ja soittamisen kehittäminen ja syventäminen yhteismusisoinnin muodossa
Mistä musiikki muodostuu	S2	musiikin käsitteet, merkintätavat ja niiden syventäminen musisoinnin yhteydessä tulkinna ja sen merkityksen huomioiminen musiikillisessa ilmaisussa
Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa	S3	oppilaiden esiin tuomat aihepiirit, kokemukset ja havainnot kuluttamisen ja kestävän hyvinvoinnin näkökulmat suhteessa musiikkiin yhteyksien rakentaminen sekä musiikin ja muiden oppiaineiden että musiikin ja yhteiskunnallisten ilmiöiden välille musiikin merkitysten miettiminen ja kriittinen arviointi elämän eri tilanteissa ja eri aikoina
Ohjelmisto	S4	yhteismusisoinnin ja kuuntelun ohjelmistossa tulee olla monipuolisesti eri kulttuurien ja aikakausien musiikkeja äänenkäytön ja laulamisen harjoittelu sekä yksi- että moniäänisesti laulamista sekä yhteislauluina että soololaulamisena äänenkäytön harjoittelu erilaisten kokeilujen ja ääniharjoitteiden avulla ohjelmiston valinnassa tulee vaalia kulttuuriperintöä, ottaa mukaan oppilaita innostavia teoksia ja tehtäviä sekä huomioida musiikillisia taitoja kehittävä ohjelmisto ohjelmistossa on oltava myös oppilaiden tuotoksia ja sävellyksiä

Soololaulaminen ja moniääninen laulaminen, jotka opetussuunnitelman perusteissa kuuluvat Ohjelmisto-sisältöalueeseen, liitettiin kyselyssä osaksi Miten musiikissa toimitaan -sisältöaluetta, koska musiikilliseen toimintaan liittyvät kysymykset oli luontevaa kysyä peräkkäin. Kyselyn osioissa S1 ja S2 oli musiikinopetuksen sisältöihin

liittyviä lisäkysymyksiä, joilla tarkennettiin opetussuunnitelmatekstin määritelmiä esimerkiksi käytettävien instrumenttien ja musiikin merkintätapojen osilta.

Kyselyn toteutus

Kyselyn avulla pyrittiin tuottamaan tietoa siitä, mitä opetuksen sisältöön liittyviä valintoja musiikinopettajat tekevät yläkoulun musiikinopetuksessa suhteessa opetussuunnitelman perusteissa määriteltyihin sisältöalueisiin. Kyselytutkimus perustui monivalintakysymyksiin, joissa vastaajien piti arvioida, kuinka usein jotakin tiettyä musiikin sisältöaluetta toteutetaan oppitunneilla ja laittaa erilaisia ohjelmistovalinnan kriteerejä tärkeysjärjestykseen (ks. liite 1). Kysymykset muodostettiin opetussuunnitelman perusteiden musiikin oppiaineen sisältöalueiden S1–S4 pohjalta tiiviissä muodossa, jotta vastaamisaika pysyisi mahdollisimman lyhyenä ja vastaamismotivaatio korkeana (ks. Vehkalahti 2014, 48). Kyselylomake on kokonaisuudessaan tutkielman liitteenä (liite 1).

Kyselytutkimus toteutettiin sähköisellä Surveypal-kyselytyökalulla keväällä 2024. Vastaajia kontaktoitiin sosiaalisen median ryhmien ja henkilökohtaisten viestien avulla. Kyselylomakkeelle laadittiin saate, joka kertoi kyselyn tarkoituksesta ja tärkeydestä musiikkikasvatukseen alalle. Saatteen avulla vastaajia pyrittiin rohkaisemaan osallistumaan tutkimukseen (vrt. Hirsjärvi 2009, 204; Vehkalahti 2014, 47–48).

Kyselyn aukioloaikana huhtikuun puolivälistä toukokuun puoliväliin vastauksia kertyi 45. Suuremman vastausmäärän toivossa kysely avattiin uudelleen syyskuussa 2024, jolloin vastausten lukumäärä kasvoi 66:een. Vastausten määrä edustaa hieman alle kymmentä prosenttia Suomen ylä- ja yhtenäiskouluista.⁶

Kyselyn saatteessa vastaamisajan ilmoitettiin olevan noin viisi minuuttia. Aika-arvio perustui yhden testivastaajan kyselyyn käyttämään aikaan. Kyselystä saadun datan perusteella vastaajat käyttivät kyselyyn aikaa keskiarvolla 13,5 minuuttia. Lyhin vastausaika oli viisi minuuttia ja pisin 52 minuuttia.

⁶ Tilastokeskuksen StatFin-tietokannan mukaan Suomessa oli vuonna 2024 toiminnassa 1975 peruskoulua, joista yläkouluja oli 178 ja yhtenäiskouluja 505 (Tilastokeskus 2025). Musiikinopettaja saattaa työskennellä useammassa kuin yhdessä koulussa, joten aineenopettajien tarkkaa lukumäärää on vaikeaa arvioida.

Kysely oli anonymi eivätkä vastaajat jättäneet itsestään henkilötietoja. Yksittäisen osallistujan vastauksia ei yhdistetty toisiinsa eli vastauksista ei pyritty luomaan kuvaa yksittäisestä vastaajasta tai muodostamaan syy–seuraus-suhteita.

Kyselylomake muodostui monivalintakysymyksistä, joiden avulla selvitettiin sitä, kuinka usein opetussuunnitelman perusteiden musiikin sisältöalueita toteutettiin musiikinopetuksessa. Ajallista toistuvuutta selvitettiin seitsemästä vastausvaihtoehdosta muodostetulla asteikolla, jossa pienin arvo oli 4 ”ei koskaan” ja suurin 10 ”lähes joka tunti” (ks. liite 1). Kouluarvosanojen mukainen vastausvaihtoehtojen muotoilu perustui Laitisen, Hilmolan ja Juntusen vuoden 2011 oppimistulosten arviointiraporttiin, jossa käytettiin samaa vastausvaihtoehtojen skaalaa (Laitinen ym. 2011, 41). Lomakkeen osioissa S1–S3, joissa selvitettiin opetussisältöjen ajallista yleisyyttä, vastausvaihtoehdot 4–10 pysyivät koko ajan samoina, jotta vastaajan ei tarvinnut hahmottaa uusia vastaamisen tapoja eri osioiden välillä (vrt. Vehkalahti 2014, 38).

Lomakkeen viimeisessä osiossa kysyttiin musiikinopetuksen ohjelmistovalinnan kriteerejä, joita selvitettiin viidestä vastausvaihtoehdosta muodostetulla asteikolla. Tässä osiossa vastausvaihtoehtojen pienin arvo oli 1 ”ei lainkaan tärkeä” ja suurin 5 ”erittäin tärkeä”. Tällainen viisiportainen järjestysasteikko edustaa tyypillistä Likertin asteikkoa (esim. Vehkalahti 2014, 35; Valli 2010; 118; Hirsjärvi 2009, 200; ks. luku 6.3).

Haastattelujen toteutus

Kyselyaineistoa täydennettiin ja syvennettiin musiikin aineenopettajien puolistrukturoitujen haastattelujen avulla. Kyselytutkimuksen lopussa esitettiin kutsu osallistua haastattelututkimukseen ja tähän kutsuun vastasi yksi opettaja. Koska kyselyssä esitettyyn haastattelukutsuun saatiin vain yksi vastaus, kaksi muuta haastateltavaa etsittiin harkinnanvaraista otantaa soveltaen tiettyjen kriteerien pohjalta (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2006, 87–88). Kriteerejä olivat sijainti maantieteellisen edustettavuuden saavuttamiseksi ja työkokemus sekä käytössä olevista että edeltävistä opetussuunnitelman perusteista. Kriteerit täyttäneillä opettajilla oli vähintään 10 vuotta opetuskokemusta ja työkokemusta useampien opetussuunnitelmien perusteiden kanssa toimimisesta. Kokemus nähtiin arvokkaana tekijänä opettajan oman pedagogiikan ja opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden ja sisältöjen suhteen

hahmottamisessa. Haastateltavilla opettajilla tuli myös olla musiikin aineenopettajan kelpoisuus.

Tutkimukseen haluttiin haastateltavia, jotka eivät olleet musiikin painotetun oppimäärän eli musiikkiluokkien opettajia. Tutkimuksen merkityksen kannalta oli tärkeää muodostaa kuvaa yleisestä musiikinopetuksesta Suomessa. Rajaus yleiseen musiikinopetukseen liittyi myös tutkimuksen alkua ohjanneeseen pohdintaan siitä, millaista musiikinopetusta kaikki Suomessa oppivelvolliset oppilaat opiskelevat.

Kolmas merkittävä kriteeri haastateltaville oli maantieteellinen hajonta. Koska alueelliset erot voivat olla suuria, tutkimustietoa haluttiin saada eri puolilta Suomea. Kolmen haastattelun aineistolla ei ollut tarkoitus tuottaa koko musiikkikasvatuksen kenttään yleistettävää tietoa, mutta maantieteellinen hajonta antaa jonkinlaista käsitystä musiikinopetuksesta Suomessa.

Edellä kuvattujen kriteerien pohjalta kontaktoidut opettajat suostuivat osallistumaan tutkimukseen. Haastatellut olivat Pirkanmaan, Pohjois-Pohjanmaan ja Uudenmaan alueiden yläkouluissa työskenteleviä musiikin aineenopettajia.

Ennen haastattelua opettajille lähetettiin sähköpostilla lomakkeet, joissa ilmoitettiin tietosuojasta sekä kysyttiin taustatietoja ja suostumusta tutkimukseen (vrt. Kuula–Luumi 2021). Haastateltavat lähettivät lomakkeet takaisin täytettyinä ja allekirjoitettuina. Taustatiedot, joita kysyttiin, olivat valmistumisvuosi, opetuskokemus eri koulutasoilta, työkokemus vuosina, työpaikan sijainti, ikä, sukupuoli ja musiikin oppimäärä, jota opettaa. Ikää ja työkokemusta ei kysytty tarkkoina vuosimäärinä eikä työpaikan sijaintia kysytty kaupungin mukaan, vaan maakunnittain.

Tutkimuksen haastatteluun osallistuneet opettajat olivat:

1. 35–44-vuotias nainen, joka opetti Pirkanmaalla. Hän opetti musiikin pakollista oppimäärää ja oli haastattelun aikaan toista lukuvuotta nykyisessä koulussaan töissä. Hänellä oli työkokemusta 11–15 vuotta.
2. 45–54-vuotias mies, joka opetti Pohjois-Pohjanmaalla. Hän opetti sekä pakollisia että valinnaisia musiikintunteja ja oli haastattelun aikaan ensimmäistä syksyään uudessa koulussa töissä. Hänellä oli työkokemusta 16–20 vuotta.

3. yli 55-vuotias nainen, joka opetti Uudellamaalla. Hän opetti musiikin pakollista oppimäärää ja oli ollut koulussaan jo vuosia töissä. Hänellä oli työkokemusta yli 20 vuotta.

Haastattelut toteutettiin etäyhteydellä videopuheluin lokakuussa 2024. Haastattelut äänitettiin etäyhteyssovelluksen omalla äänentallentimella sekä erillisellä sanelimella ja äänitiedostot säilöttiin ulkoiselle USB-muistille. Opettajat osallistuivat haastatteluihin oppituntiansa välissä kouluillaan. Haastattelun oli kerrottu kestävän noin tunnin, mutta heitä pyydettiin varaamaan aikaa varmuuden vuoksi 90 minuuttia. Haastattelut kestivät 48, 76 ja 88 minuuttia.

Haastattelut toteutettiin Hyvärisen, Suonisen ja Vuoren (2021) jäsenyyksen mukaisesti puolistrukturoituina haastatteluina ja kaikille haastateltaville esitettiin samat haastattelurungon kysymykset (ks. liite 2). Haastattelurungon käyttämisellä varmistettiin, että kaikki etukäteen olennaisiksi suunnitellut teemat tulevat käsitellyiksi. (Hyvärinen ym. 2021.) Haastateltavat olivat vastanneet kyselytutkimukseen ja tiesivät, että haastattelussa syvennytään samaan teemaan eli musiikinopetuksen sisältövalintoihin tarkemmin.

Kuten kyselyssä, myös haastattelun kysymykset oli jaettu opetussuunnitelman perusteiden musiikin sisältöalueiden S1–S4 mukaisesti. Nämä osa-alueet käytiin läpi jokaisessa haastattelussa samassa järjestyksessä. Haastateltaville annettiin aikaa vastata kysymyksiin vapaasti assosioiden ja näkemyksiään puhuessaan muodostaen. Kysymykset mukailivat opetussuunnitelman perusteiden muotoiluja ja tavoitteena oli saada yksityiskohtaista tietoa siitä, miten musiikinopettajat työssään tulkitsevat opstekstiä. Haastateltavien annettiin vastata kysymyksiin vapaasti ja johdattelemattomasti. (ks. Saaranen-Kauppinen ym. 2006; Hyvärinen ym. 2021; Tuomi ym. 2006, 75.)

Alla oleva esimerkki kuvaa sitä, miten opetussuunnitelman perusteiden teksti muutettiin haastattelukysymykseksi.

Musiikillisten taitojen ja tietojen ohella opetuksessa käsitellään oppilaiden esille tuomia aihepiirejä sekä heidän musiikkiin liittyviä kokemuksiaan ja havaintojaan. (POPS 2014, 423.)

Miten opetuksessa käsitellään oppilaiden esille tuomia aihepiirejä? Miten käsitellään heidän musiikkiin liittyviä kokemuksiaan ja havaintojaan? (Liite 2. Haastattelurunko.)

Opetussuunnitelman perusteiden muotoilujen mukaiset haastattelukysymykset pitivät huolen siitä, että ops-konteksti oli koko ajan läsnä ja opettajat joutuivat refleктоimaan omaa opetustaan opetussuunnitelman perusteiden linjaamiin tavoitteisiin. Haastateltavien oli vaikeaa ymmärtää joitain kysymyksiä ja he pyysivät ajoittain tarkennusta tai esimerkkejä vastaamisensa tueksi. Haastateltaville tarjottiin näissä tilanteissa esimerkkejä ja kysymyksen uudelleensanoittamista, mutta pääasiallisesti kysymykset kysyttiin siinä muodossa kuin ne oli haastattelurunkoon kirjattu. Kysymysten tarkentaminen ja uudelleenmuotoilu ovat puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillisiä piirteitä (Hyvärinen ym. 2021).

Esiin tulleet ymmärtämisen vaikeudet ja tarkentavien esimerkkien pyytäminen liittyivät opetussuunnitelmatekstin tulkitsemiseen ja tutkimuksen kontekstiin. Haastateltavat pyysivät esimerkiksi tarkennusta hankaliin termeihin tai niiden sanoittamista toisin. Tutkimuksen konteksti rajasi haastateltavien vastaukset koskemaan ainoastaan yläkoulun yleistä musiikinopetusta, minkä takia haastateltavilla, jotka opettivat eri luokka-asteilla tai myös valinnaista musiikkia, oli välillä haasteita muodostaa yleistettävää tiivistystä opetuksensa käytännöistä.

3.3 Aineiston analyysi

Kysely

Kyselytutkimuksen vastaukset tallennettiin SurveyPal-kyselytyökalusta ulkoiselle USB-muistille tekstimuodossa, jotta dataa oli mahdollista käsitellä eri ohjelmistoissa ja tehdä siitä erilaisia visualisointeja (vrt. Vehkalahti 2014, 50). Tuotettua aineistoa oli luontevaa analysoida tutkimuksen sisältöalueiden S1–S4 mukaisesti ja analyysi alkoi eri osioiden pintapuolisella tarkastelulla. Tässä vaiheessa kirjattiin ylös kiinnostavia huomioita, mutta ei vielä paneuduttu aineistoon syvällisesti.

Pintapuolisen tarkastelun jälkeen kyselyn yksittäisiin osa-alueisiin tutustuttiin tarkemmin ja varsinainen analyysi alkoi. Tässä vaiheessa etsittiin jokaisen sisältöalueen eniten ja vähiten toteutetut opetussisällöt ja ne kirjattiin muistiinpanoihin. Tämä työvaihe antoi ensimmäisen alustavan käsityksen kyselytutkimuksen tuloksista.

Kyselyn aineistosta muodostettiin erilaisia graafisia versioita, mutta lopulta pääasialliseksi esittämisen tavaksi valittiin taulukointi sen tarjoaman havainnollisen ja

tiivin tavan esittää tuloksia takia (esim. Vehkalahti 2014, 68, 71; Remes 2009, 322). Kyselylomake oli laadittu niin, että osallistujan oli vastattava jokaiseen kysymykseen päästäkseen kyselyssä eteenpäin. Tästä syystä jokaisessa tulosluvun taulukossa vastaajien määrä on 66, eikä sitä ole erikseen kirjattu taulukkojen yhteyteen.

Taulukoilla pyrittiin esittämään tiivistetysti musiikinopetuksen eniten ja vähiten toteutettuja sisältöjä ja tulosten selittämiseen valittiin keskiarvo, joka kuvasi yksittäisen muuttujan keskimääräistä arvoa. Keskiarvo sopi tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sen avulla oli mahdollista esittää tuloksia tiiviissä muodossa (vrt. Vehkalahti 2014, 54). Keskiarvot pyöristettiin yhden desimaalin tarkkuudelle.

Keskiarvovastauksen rinnalle tuotiin asteikon ääripäiden vastausten määrä, jotta vastauksista saatiin esitettyä laajempi kuva (vrt. Vehkalahti 2014, 54). Pelkkien 4- ja 10-vastausten lisäksi raportoinnissa tuotiin esiin yhden asteikkovälin verran laajennetut ääripäät eli 4- ja 5-vastausten osuus ja 10- ja 9-vastausten osuus. Keskiarvovastauksen, asteikon ääripäiden vastausten ja asteikon laajennettujen ääripäiden vastausten esittämisellä yksittäisestä kysymyksestä saatiin välitettyä tiivis mutta laaja kuva (vrt. Partti 2016, 15).

Haastattelut

Haastatteluaineiston tuottaminen ja järjesteleminen oli työläämpää kuin kyselyaineiston, jossa tietokone teki suuren osan aineiston järjestelemisestä (vrt. Hirsjärvi 2009, 222). Kyselyaineistosta välittyi jo pintapuolisella tarkastelulla suuntaa-antavia tuloksia musiikinopetuksen sisällöistä, esimerkiksi suurina 10- tai 4-vastausten määrinä, mutta verrattain pitkistä haastatteluista ei hahmottunut yhtä nopeasti selviä tuloksia. Aineistojen erilaiset muodostamisen, käsittelyn ja analyysin tavat edustivat tyypillistä kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen eroa (vrt. Hirsjärvi 2009, 222; Hakala 2010, 17–18; Tuomi & Sarajärvi 2006, 67).

Haastatteluaineiston analyysi alkoi litteroinnilla, jonka avulla puhuttu aineisto muutettiin tekstin muotoon (Hirsjärvi 2009, 222). Litterointivaiheessa ei tehty aineiston rajausta, vaan haastattelut litteroitiin kokonaan. Tämä mahdollisti sen, ettei äänitiedostoihin tarvinnut enää litteroinnin jälkeen palata, sillä kaikki aineisto oli tekstin muodossa (vrt. Eskola & Vastamäki 2010, 43). Haastattelut litteroitiin puheen sisällön tasolla, eli

tarkkoja vuorovaikutuksen tai diskurssin yksityiskohtia ei kirjattu tekstin muotoon. Litteroinnin tarkkuuden valinta perustui siihen, että haastattelujen huomio oli opettajien kertomissa kokemuksissa ja näkemyksissä (vrt. Kallio 2021; Eskola ym. 2010, 42).

Jo litteroinnin aikana aineistosta tehtiin alustavasti kiinnostavina pidettyjä huomiota ja niitä kirjattiin muistiin. Samoihin aihealueihin liittyvät huomiot eri haastatteluissa merkittiin samoilla korostusväreillä, joiden ansiosta pitkistä litteraateista oli mahdollista löytää nopeasti värikoodatut aihealueet. Valmiit litteraatit olivat 13, 14 ja 19 sivua pitkiä.

Aineistoa oli luontevaa alkaa analysoida haastattelurungon (liite 2) mukaisesti, eli opetussuunnitelman perusteiden musiikin sisältöalueiden mukaan. Jokaisesta osiosta selvitettiin, mikä on tutkimuksen kannalta kiinnostavaa ja nämä asiat eroteltiin muusta aineistosta (vrt. Tuomi ym. 2006, 94–95).

Vaikka haastatteluissa selvitettiin yksittäisten opettajien musiikinopetuksen sisällöllisiä valintoja ja niiden perusteluja, ei tulosten selittämisessä pyritty luomaan kuvaa yksilöistä, vaan heidän kauttaan musiikinopetuksesta laajemmin (vrt. Tuomi ym. 2006, 110).

3.4 Tutkimusetiikka

Tämä tutkimus noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan linjaamia hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteita, joita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (TENK 2023, 11–12; ks. Hirsjärvi 2009, 23–24). Nämä periaatteet ovat olleet läsnä tutkimuksen aiheen valitsemisesta julkaisemisen jälkeiseen aikaan asti (Hirsjärvi 2009, 25, 77–78; Vuori 2021).

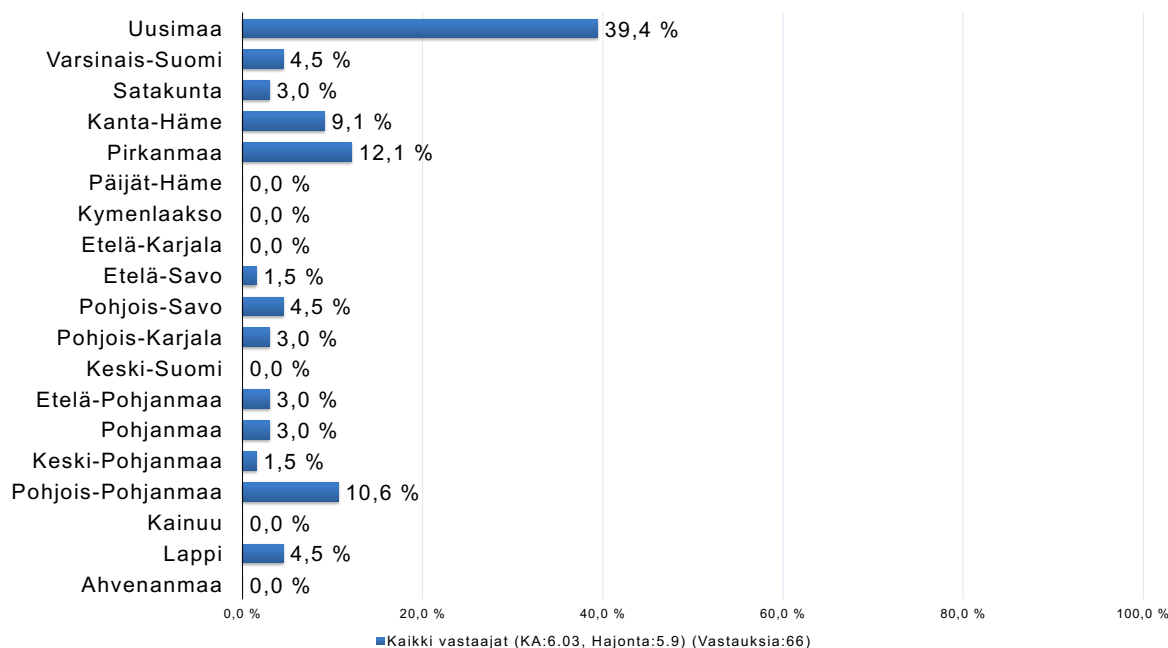
Hyvässä tieteellisessä käytännössä tutkittavien ihmisarvon kunnioittaminen on olennaista, mikä oli otettava huomioon erityisesti haastattelututkimuksessa. Haastateltavien ihmisarvoa kunnioitettiin tekemällä tutkimuksen vaiheita ja sisältöjä läpinäkyviksi, pyytämällä asianmukaisia haastattelulupia ja tietosuojasuostumuksia sekä siteeraamalla heitä oikein. (vrt. Hirsjärvi 2009, 25; TENK 2023, 13; Vuori 2021.) Haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti eikä osallistumisesta maksettu heille palkkioita tai tarjottu muita kompensatioita. Haastateltavista käytettiin litterointivaiheesta alkaen nimimerkkejä ja heidän asuinpaikkojensa ja opetuskohteidensa tarkat nimet jätettiin pois aineistosta.

Tässä tutkimuksessa noudatettiin Vuoren esittämiä tutkimuseettisiä lähtökohtia, joiden mukaan kaikki haastateltavilta saatu tieto on arvokasta ja että tutkijan ja haastateltavan mahdolliset näkemys- tai mielipide-erot eivät saa vaikuttaa tutkimuksen tulkintoihin (Vuori 2021). Kaikista haastatteluista pyrittiin luomaan mahdollisimman lämminhenkisiä ja mukavia tilanteita ja haastateltavien näkemyksiä ja vapaaehtoista osallistumista kunnioitettiin (vrt. Hirsjärvi 2009, 25; Vuori 2021).

Tutkielmassa on pyritty tuomaan yksiselitteisesti esiin kirjoittajan omat ja muilta lainatut ajatukset ja tältä osin kunnioittamaan muiden tiedeyhteisön jäsenten työtä asianmukaisesti (vrt. TENK 2023, 14). Tutkimustyössä on pyritty kriittisyyteen ja myös omien valintojen ja näkökulmien arvioimiseen ja kyseenalaistamiseen (vrt. Hirsjärvi 2009, 22).

4 Kyselytutkimuksen tulokset

Kyselytutkimukseen vastasi 66 opettajaa, joista 51 oli naisia, 14 miehiä ja yksi muunsukupuolinen. Vastauksia tuli eri puolilta Suomea ja niistä suurin osa Uudeltamaalta, josta vastaajia oli 26. Kuviossa 1 kyselytutkimuksen osallistujat on esitetty maakunnittain.



Kuvio 1. Työpaikan sijainti.

Kyselyyn vastanneista opettajista 38 (57,6 %) ilmoitti koulussaan opetettavan pakollisen musiikinopetuksen toteutuvan kahtena vuosiviikkotuntina seitsemännellä luokalla. Vastaajista 28 (42,4 %) ilmoitti pakollisen musiikinopetuksen toteutuvan yhtenä vuosiviikkotuntina seitsemännellä ja yhtenä vuosiviikkotuntina kahdeksannella luokalla. Verrattain tasaisesti jakautunut pakollisen oppimäärän toteutuminen seitsemännellä ja kahdeksannella luokalla kertoo koulujen paikallisesta autonomiasta ja mahdollisuudesta jakaa tunnit haluamallaan tavoilla.

Kyselytutkimuksen 66 vastaajasta seitsemän ilmoitti opettavansa ainoastaan musiikin pakollista oppimäärää. Tämän tutkimuksen valossa on siis yleistä, että Suomen yläkouluissa on tarjolla musiikin valinnaista opetusta. Kahdella vastaajalla ei ollut musiikin aineenopettajan kelpoisuutta.

Kyselytutkimuksen yksityiskohtaiset tulokset esitellään jaoteltuina neljään alalukuun. Nämä alaluvut vastaavat opetussuunnitelman perusteiden musiikin sisältöalueita S1–S4,

joiden mukaisesti myös kyselylomake toteutettiin (liite 1; ks. luku 3.2). Kyselylomakkeen osioissa S1–S3 asteikon vastausvaihtoehdot olivat 4 = ei koskaan, 5 = 1–2 kertaa lukuvuodessa, 6 = 2–5 kertaa lukuvuodessa, 7 = keskimäärin joka toinen kk, 8 = kerran kuussa, 9 = joka toinen vko ja 10 = lähes joka tunti.

4.1 Miten musiikissa toimitaan (S1)

Kyselyn vastauksista kävi ilmi, että soitusoitimien soittaminen oli vastanneiden opettajien opetuksessa kaikkein yleisin musiikillinen toimintatapa. Vaihtoehdot 10 ja 9 edustivat 93,9 prosenttia kaikista vastauksista ja muuttujan keskiarvovastaus oli erittäin korkea 9,7. Toiseksi yleisin musiikintuntien aktiviteetti oli bändisoittimien soittaminen, jonka kohdalla 87,9 prosenttia vastanneista valitsi vaihtoehdon 10 tai 9. Musiikin kuunteleminen oli myös suosittu sisältö, sillä 10- ja 9-vastaukset edustavat 83,3 prosenttia kaikista vastauksista. Sisältöalueen kolme eniten toteutettua työtappaa on esitetty taulukossa 2.

Taulukko 2. Musiikinopetuksen eniten toteutetut työtavat.

tunneilla...	4- vastausten lukumäärä	10- vastausten lukumäärä	keskiarvovastaus	4- ja 5-vastausten osuus kaikista vastauksista	10- ja 9-vastausten osuus kaikista vastauksista
soitetaan soitusoitimia (piano, akustinen kitara, ukulele)	0	48	9,7	0,0 %	93,9 %
soitetaan bändisoitinta (sähkökitara, basso, rummut, kosketinsoittimet)	0	43	9,5	0,0 %	87,9 %
kuunnellaan musiikkia	0	40	9,4	0,0 %	83,3 %

Vähiten toteutettuja sisältöjä olivat vastausten mukaan moniääninen laulaminen, musiikin tallentaminen ja säveltäminen. Vastaajista 15 ilmoitti, ettei toteuta moniäänistä laulamista opetuksessaan koskaan ja 22 vastasi, että sitä on 1–2 kertaa lukuvuodessa. Moniäänisessä laulamiseksi nämä vastausvaihtoehdot 4 ja 5 edustivat 56 prosenttia kaikista vastauksista ja keskiarvovastaus oli 5,6. Musiikin tallentamisessa vastausvaihtoehdot 4 ja 5 muodostivat 39,4 prosenttia kaikista vastauksista ja säveltämisessä 34,9 prosenttia. S1-sisältöalueen kolme vähiten toteutettua työtappaa on esitetty taulukossa 3.

Taulukko 3. Musiikinopetuksen vähiten toteutetut työtavat.

tunneilla...	4- vastausten lukumäärä	10- vastausten lukumäärä	keskiarvovastaus	4- ja 5-vastausten osuus kaikista vastauksista	10- ja 9-vastausten osuus kaikista vastauksista
lauletaan moniäänisesti	15	1	5,6	56,0 %	3,0 %
sävelletään	5	0	6,1	34,9 %	0,0 %
tallennetaan musiikkia	8	0	5,9	39,4 %	1,5 %

Kyselyn tuloksista selvisi, että osa musiikinopetuksen sisällöistä on sellaisia, jotka eivät toteutuneet koskaan joidenkin opettajien työssä. ”Ei koskaan” eli 4-vastauksia tuli sisältöihin soolojen laulaminen, moniäänisesti laulaminen, soittaminen kehorytmiikkaa hyödyntäen, melodiasoitteimien soittaminen, musiikkiliikunnan toteuttaminen, kirjoittaminen, improvisoiminen, säveltäminen, musiikin sovittaminen, musiikin tallentaminen ja musiikkiteknologian käyttäminen. Erityisesti moniääninen laulaminen korostui, sillä 4-vastauksia oli reilu viidennes kaikista vastauksista. Taulukossa 4 on esitetty ne musiikinopetuksen työtavat, joita osa opettajista ei koskaan toteuta opetuksessaan.

Taulukko 4. S1-työtavat, joita ei toteuteta.

tunneilla...	4- vastausten lukumäärä	10- vastausten lukumäärä	keskiarvovastaus	4- ja 5-vastausten osuus kaikista vastauksista	10- ja 9-vastausten osuus kaikista vastauksista
lauletaan sooloja	3	1	6,8	30,3 %	18,2 %
lauletaan moniäänisesti	15	1	5,6	56,0 %	3,0 %
soitetaan kehorytmiikkaa hyödyntäen	1	9	7,6	15,1 %	33,3 %
soitetaan melodiasoitteimia	5	5	6,9	24,3 %	18,2 %
toteutetaan musiikkiliikuntaa	6	3	6,8	21,2 %	21,2 %
kirjoitetaan	4	5	6,7	25,8 %	16,7 %
improvisoidaan	2	0	6,4	28,8 %	1,5 %
sävelletään	5	0	6,1	34,9 %	0,0 %
sovitetaan musiikkia	8	1	6,2	39,4 %	10,6 %
tallennetaan musiikkia	8	0	5,9	39,4 %	1,5 %
käytetään musiikkiteknologiaa	1	6	7,3	12,1 %	25,8 %

4.2 Mistä musiikki muodostuu (S2)

Mistä musiikki muodostuu -sisältöalueen vastauksissa ei ollut yhtä suurta ääriavasteiden hajontaa kuin edellisen sisältöalueen vastauksissa, eli opetussuunnitelman perusteissa mainittuja sisältöjä toteutettiin vastausten perusteella tässä osa-alueessa melko tasaisesti. Vastausten perusteella musiikinopetuksen yleisimpiä sisältöjä olivat musiikillisten käsitteiden käyttäminen, nuottien lukeminen ja musiikillisten merkintätapojen oppiminen. Vähiten toteutettuja sisältöjä olivat musiikin historian opiskeleminen,

musiikin teorian laajempi opiskeleminen ja tulkinnan harjoittelu. Taulukko 5 esittää sisältöalueen kaikki vastausvaihtoehdot ja vastausten jakauman.

Taulukko 5. S2-sisältöalueen vastausjakauma.

tunneilla...	4- vastausten lukumäärä	10- vastausten lukumäärä	keskiarvovastaus	4- ja 5-vastausten osuus kaikista vastauksista	10- ja 9-vastausten osuus kaikista vastauksista
opiskellaan musiikin historiaa	0	1	7,0	9,1 %	13,6 %
analysoidaan musiikkia (esim. genre, fysikaaliset ominaisuudet, muoto)	0	4	7,7	4,5 %	30,3 %
opetellaan musiikillisia merkintätapoja (esim. reaalisointumerkki, kertausmerkki, nuottiviivasto)	0	19	8,1	6,1 %	45,5 %
teoriaa laajemmin (esim. sävellajit, asteikot, harmonia, nuotit)	6	1	6,1	42,4 %	9,1 %
käytetään musiikillisia käsitteitä (esim. dynamiikka, tahtilaji, sointukierto)	0	31	8,8	9,1 %	65,2 %
luetaan nuotista (muuta kuin sanat, esim. rakenne, dynamiikka, tahtilaji, sointumerkinnot)	1	20	8,2	10,6 %	51,5 %
musisoinnissa harjoitellaan tulkintaa	4	6	7,3	16,7 %	21,2 %

Opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu tulkinnan merkitys musiikillisessa ilmaisussa jäi vastausten perusteella neljältä opettajalta täysin toteuttamatta opetuksessa. Musiikin teorian laajempi opiskelu tuotti myös 4-vastauksia, mutta se oli kyselylomakkeeseen lisätty tarkentava kysymys, jolla haluttiin selvittää musiikin teorian roolia koulun musiikinopetuksessa. Kysymys ei siis suoraan edusta opetussuunnitelman perusteiden linjauksia, sillä opetussuunnitelman perusteissa ei musiikin oppiainekuvauksessa mainita sanaa teoria.

4.3 Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa (S3)

Tämän osion sisältöjä toteutettiin vastausten perusteella vähemmän kuin kahden edellisen osa-alueen sisältöjä. Eniten 10- ja 9-vastauksia – 42,4 prosenttia kaikista vastauksista – sai musiikin käytäntöihin liittyvän yleistiedon opetteleminen. Eniten 4- ja 5-vastauksia – 45,4 prosenttia kaikista vastauksista – sai kuluttamisen ja kestäväen hyvinvoinnin

näkökulmien tarkastelu musiikissa. Alla oleva taulukko 6 esittää sisältöalueen kaikki vastausvaihtoehdot ja vastausten jakauman.

Taulukko 6. S3-sisältöalueen vastausjakauma.

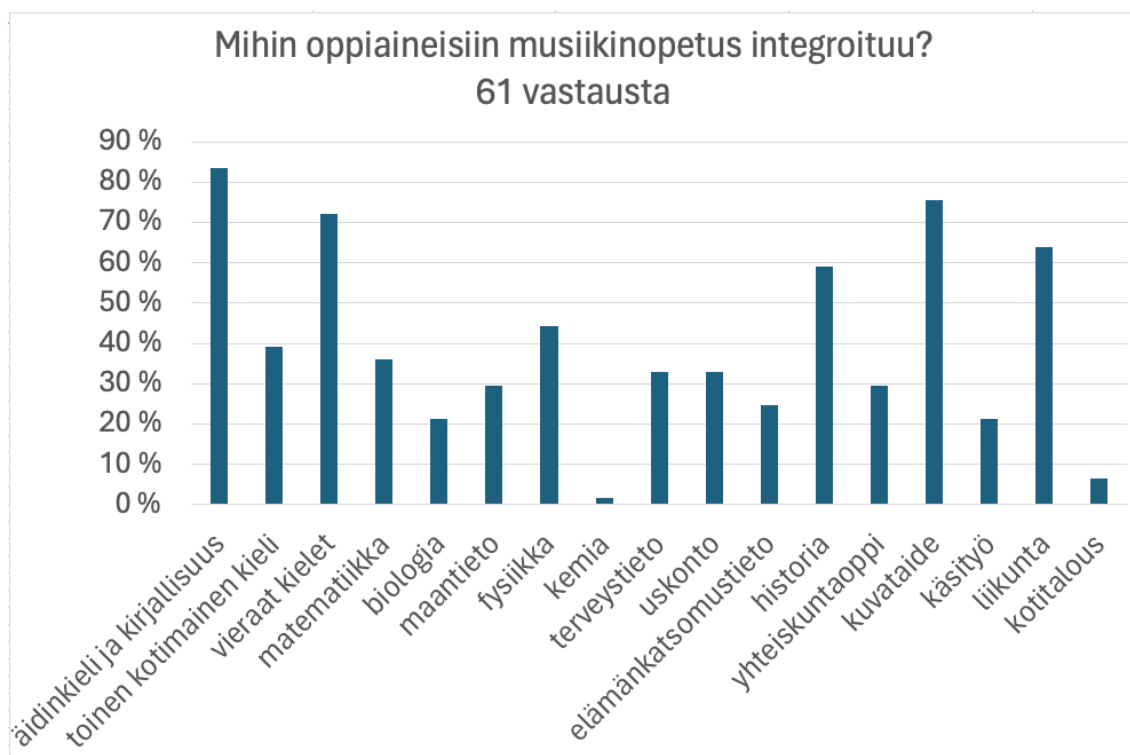
tunneilla...	4-vastausten lukumäärä	10-vastausten lukumäärä	keskiarvovastaus	4- ja 5-vastausten osuus kaikista vastauksista	10- ja 9-vastausten osuus kaikista vastauksista
opetellaan musiikin käytäntöihin liittyvää yleistietoa (esim. kuulonsuojelu, laitteiden käyttö, instrumenttien kohtelu, muusikon työnkuva)	0	15	8,12	4,5 %	42,4 %
tarkastellaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin	0	2	7,41	4,5 %	19,7 %
tarkastellaan kuluttamisen ja kestävän hyvinvoinnin näkökulmia musiikissa	2	1	6,06	45,4 %	3,0 %
rakennetaan yhteyksiä eri oppiaineiden välillä	1	4	6,82	21,2 %	15,2 %
tarkastellaan musiikin suhdetta yhteiskuntaan/yhteiskunnallisiin ilmiöihin	1	1	6,89	18,2 %	10,6 %
tehdään yhteistyötä muiden oppiaineiden opettajien kanssa	5	0	5,91	44,0 %	3,0 %

Osa-alueen kuudesta sisällöstä neljä oli sellaisia, joita osa vastaajista ei toteuta opetuksessaan koskaan. Näitä olivat kuluttamisen ja kestävän hyvinvoinnin näkökulmien tarkasteleminen musiikissa, eri oppiaineiden välisten yhteyksien rakentaminen, musiikin ja yhteiskunnallisten ilmiöiden suhteen tarkasteleminen sekä yhteistyön tekeminen muiden oppiaineiden opettajien kanssa.

Kyselylomakkeessa avautui tekstikenttä niille, jotka vastasivat tarkastelevansa opetuksessaan musiikin suhdetta yhteiskuntaan tai yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Avovastauksella haettiin tietoa siitä, mitä ilmiöitä tunneilla käsitellään ja miten. Vastauksia tuli 38 kappaletta ja niissä nousivat toistuvina teemoina esiin tasa-arvon ja eriarvoisuuden käsitteleminen, ympäristö- ja ilmastoteemat, kaupallisuus musiikissa sekä sodan ja rauhan pohtiminen.

Niille, jotka vastasivat tekevänsä yhteistyötä muiden oppiaineiden opettajien kanssa, avautui yläkoulun oppiaineiden lista, johon oli mahdollista merkitä kaikki ne oppiaineet, joiden kanssa vastaaja on tehnyt yhteistyötä. Jokaiseen oppiaineeseen tuli ainakin yksi

vastaus. Yleisimmät musiikinopetukseen integroituneet oppiaineet olivat äidinkieli ja kirjallisuus sekä kuvataide, harvinaisimmat kemia ja kotitalous. Kuviossa 2 esitetään kaikki vastausvaihtoehdot ja vastausten jakauman.



Kuvio 2. Musiikinopetukseen integroituvat oppiaineet.

4.4 Ohjelmisto (S4)

Ohjelmiston sisältöalueessa kysyttiin opetuksessa käytettäviä musiikkigenrejä, oppilaiden ehdottaman ja tuottaman ohjelmiston osuutta opetuksessa ja ohjelmistovalinnan kriteerejä. Vastausten perusteella musiikinopetuksen ohjelmiston suosituimmat genret olivat suomalainen pop- tai iskelmämusiikki, rock-musiikki ja länsimainen klassinen musiikki. Vähiten toteutetut genret olivat kirkko- tai gospelmusiikki, jazz ja elektroninen populaarimusiikki. Taulukossa 7 esitetään kyselylomakkeen 13:sta genrevaihtoehdosta kolme suosituinta ja kolme vähiten suosittua vastausvaihtoehtoa ja niiden vastausjakauma.

Taulukko 7. Eniten ja vähiten käytetyt genret.

Oppitunneilla lauletaan/soitetaan/kuunnellaan/sävelletään...	4- vastausten lukumäärä	10- vastausten lukumäärä	keskiarvovastaus	4- ja 5-vastausten osuus kaikista vastauksista	10- ja 9- vastausten osuus kaikista vastauksista
länsimaista klassista musiikkia	2	0	6,8	21,2 %	12,1 %
kirkko- tai gospelmusiikkia (sis. virret, hengelliset laulut)	19	0	5,1	68,2 %	0,0 %
jazzia	8	0	5,7	46,9 %	3,0 %
elektronista populaarimusiikkia (dance, house, tekno)	10	0	5,8	45,5 %	1,5 %
rock-musiikkia (esim. prog. rock, metalli, punk)	0	4	7,7	10,6 %	28,8 %
suomalaista pop- tai iskelmämusiikkia	0	8	8,3	3,0 %	51,5 %

Vastauksista ilmeni, että musiikinopetuksessa oli mukana oppilaiden ehdottamaa ohjelmistoa ja sitä käytettiin varsin usein. 10- ja 9-vastauksia oli 24 (36,3 %) ja keskiarvovastaus oli 8 (kerran kuukaudessa). Sen sijaan oppilaiden tuottama tai säveltämä musiikki ei juuri toteutunut vastaajien opetuksessa. 4- ja 5-vastauksia oli 36 (54,6 %) ja keskiarvovastaus oli 5,6 (1–2 kertaa lukuvuodessa).

Opetussuunnitelman perusteissa ei luetella opetukseen sisällytettäviä musiikkigenrejä muuten kuin lavealla ”kansanmusiikista taidemusiikkiin” -ilmauksella (ks. luku 2.3). Kyselylomakkeessa haettiin tietoa 13 spesifistä genrestä kokonaiskuvan hahmottamiseksi, eli 4-vastaukset yksittäisissä kysymyksissä eivät tarkoita opetussuunnitelman perusteiden vastaista opetuksen toteutusta. Koska opetussuunnitelman perusteissa on kuitenkin mainittu nimeltä genret kansanmusiikki ja taidemusiikki, on syytä huomioida niihin viittaneet 4-vastaukset. Kysymykseen suomalaisesta kansanmusiikista tuli yksi 4-vastaus, kysymykseen länsimaisesta klassisesta musiikista kaksi 4-vastausta ja kysymykseen näyttämömusiikista (musiikkiteatteri, ooppera, operetti) yksi 4-vastaus.

12 opettajaa vastasi, että oppilaiden tuottama tai säveltämä ohjelmisto ei ollut koskaan ollut osa heidän musiikinopetustaan. Ohjelmisto-sisältöalueen kuvauksessa sanotaan, että oppilaiden omat luovat tuotokset ja sävellykset kuuluvat opetukseen, joten myös nämä 4-vastaukset edustavat opetussuunnitelman perusteiden puutteellista toteutusta.

Kyselylomakkeen 13 genren lisäksi vastaajilla oli mahdollisuus kertoa mahdollisista muista heidän opetuksessa käyttämistään musiikkigenreistä. Avovastauksista nousivat

erityisesti esiin pelimusiikki ja ulkomainen popmusiikki.⁷ Vastauksissa myös selvennettiin, että pakollisten ja valinnaisten opintojaksojen välillä on suuria eroja ja siksi eri genrejen yleisyyttä tai toistuvuutta opetuksessa on vaikeaa määritellä yksiselitteisesti.

Ohjelmistovalinnan kriteereitä selvitettiin vastausvaihtoehdoilla 1–5, joissa vaihtoehto 1 oli ”ei lainkaan tärkeä” ja vaihtoehto 5 ”erittäin tärkeä”. Kriteereistä selkeästi tärkeimpänä pidettiin ohjelmiston soveltuvuutta taitotasolle, sillä 56 vastaajaa (84,8 %) piti sitä erittäin tärkeänä valintakriteerinä. Vain hieman vähemmän tärkeänä kriteerinä pidettiin ohjelmiston soveltuvuutta luokkamusisointiin, jota 51 vastaajaa (77,3 %) piti erittäin tärkeänä valintakriteerinä.

Vähiten tärkeät kriteerit olivat ohjelmiston tunnettavuus ja ohjelmiston ”tuoreus”, jolla viitattiin ajankohtaiseen musiikkiin. Tunnettavuuden ja tuoreuden lisäksi myös oppilaiden toivoma ohjelmisto sai yhden 1-vastauksen, eli yksi vastaaja ei pitänyt sitä lainkaan tärkeänä ohjelmistovalinnan kriteerinä. Kyselylomakkeessa oli yhdeksän vastausvaihtoehtoa ohjelmistovalinnan kriteerien selvittämiseen ja taulukko 8 esittää kolmen suosituimman ja kolmen vähiten suosituksen valintakriteerin vastaukset ja niiden vastausjakauman.

Taulukko 8. Tärkeimpinä ja vähiten tärkeinä pidetyt ohjelmiston valintakriteerit.

ohjelmiston...	1- vastausten lukumäärä	5- vastausten lukumäärä	keskiarvovastaus	1- ja 2-vastausten osuus kaikista vastauksista	5- ja 4-vastausten osuus kaikista vastauksista
soveltuvuus oppilaiden taitotasolle	0	56	4,9	0,0 %	100,0 %
soveltuvuus luokkamusisointiin	0	51	4,8	0,0 %	100,0 %
sopivuus ikätasolle	0	35	4,4	3,0 %	90,9 %
käyttö koulun juhliissa/tapahtumissa	0	9	3,5	16,7 %	54,5 %
tunnettavuus	3	1	3,1	25,7 %	34,8 %
"tuoreus"	1	3	3,2	21,2 %	42,4 %

Kyselylomakkeessa myös ohjelmiston valintakriteereihin oli mahdollista kirjoittaa lisäyksiä ja muita huomioita. Avovastauksia tuli 15 kappaletta ja niistä nousi esiin ohjelmiston sovitettavuus eri kokoonpanoille, soitto-ohjeiden ja harjoittelumateriaalin

⁷ Erityisesti ulkomaisen popmusiikin puuttumisen kyselylomakkeen genrevaihtoehtoista voidaan katsoa olleen kyselyn laatimisessa tapahtunut virhe.

riittävän vaivaton valmistaminen tai löytäminen sekä kappaleen nopea oppiminen lyhyen oppitunnin aikana.

Kyselylomakkeen lopussa oli vapaan sanan osio, johon tuli 16 vastausta. Niissä vastaajat kertoivat resurssien (aika, opetusmateriaalit, tilat) vähäisyyden vaikutuksesta musiikinopetukseen, yhteismusisoinnin tärkeydestä, valinnaisen ja pakollisen musiikinopetuksen suurista eroista sekä kyselyyn vastaamisen haasteista. Vastaajat myös kirjoittivat pitävänsä tutkimusta tärkeänä ja ilmaisivat kiinnostuksensa tutkimuksen tuloksia kohtaan.

4.5 Kyselytutkimuksen yhteenveto

Miten musiikissa toimitaan (S1) -sisältöalueen vastausten perusteella musiikintuntien toteutetuimmat sisällöt olivat sointu- ja bändisoittimien soittaminen sekä musiikin kuunteleminen. Vähiten toteutettuja sisältöjä olivat mukaan moniääninen laulaminen, musiikin tallentaminen ja säveltäminen.

Mistä musiikki muodostuu (S2) -sisältöalueen vastauksista selvisi, että musiikillisten tietojen, merkintätapojen ja käsitteiden sisällöt toteutuivat opetuksessa melko tasaisesti. Vähiten toteutettuja sisältöjä olivat musiikin historian opiskeleminen ja tulkinnan harjoittelu.

Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa (S3) -osion sisällöt toteutuivat vastausten perusteella harvemmin kuin kahden edellisen osion sisällöt. Musiikin käytäntöihin liittyvää yleistietoa, kuten kuulonsuojelua, laitteiden käyttöä ja instrumenttien kohtelua, opetettiin varsin aktiivisesti. Vähiten toteutettu sisältö oli kuluttamisen ja kestävä hyvinvoinnin näkökulmien tarkastelu musiikissa. Musiikkia integroidaan aktiivisesti muihin oppiaineisiin, sillä kyselyn 66 vastaajasta 61 oli tehnyt yhteistyötä toisen oppiaineen opettajan kanssa. Vastausten perusteella musiikin kanssa parhaiten integroituvat äidinkielen ja kirjallisuuden ja kuvataiteen oppiaineet.

Kyselyn S1-osion 18 opetussisällöstä 11 oli sellaisia, joita osa opettajista ei koskaan toteuttanut opetuksessaan. S2-sisältöalueen seitsemästä opetussisällöstä vastaavia, joillain opettajilla toteutumatta jääneitä sisältöjä oli kolme ja S3-sisältöalueen kuudesta opetussisällöstä neljä. Osioiden S1–S3 yhteensä 31:een kysymykseen tuli siis 18 ”ei

koskaan” -vastausta, mikä on hieman yli puolet kaikista opetussisältöjä selvittäneistä kysymyksistä.

Ohjelmisto (S4) -sisältöalueen tuloksista selvisi, että musiikinopetuksen ohjelmiston suosituimmat genret olivat suomalainen pop- tai iskelmämusiikki, rock-musiikki ja länsimainen klassinen musiikki. Koska opetussuunnitelman perusteissa ei ole eritelty musiikinopetuksessa käytettäviä genrejä, kyselylomakkeeseen listatut genret olivat kokoelma tunnettuja musiikkigenrejä, joilla pyrittiin saamaan käsitys ohjelmistojen monipuolisuudesta. Genrejen nimet ja luokittelut olivat tulkinnanvaraisia eikä lomakkeen vastausvaihtoehtojen lista ollut täydellinen esitys musiikin genreistä, mikä tuli esiin avovastauksiin kirjoitetuista lisäyksistä.

5 Haastattelujen tulokset

Haastatteluaineisto vastasi sekä tutkimuksen pääkysymykseen että sitä täydentäviin kysymyksiin. Haastatteluilla haettiin vastauksia erityisesti toiseen täydentävään kysymykseen, jolla selvitettiin ohjelmistovalinnan kriteereitä ja valintojen perusteluja.

Kuten kyselytutkimuksen tulokset, myös haastattelujen tulokset on esitetty haastattelurungon (liite 2) mukaisesti neljässä alaluvussa, jotka noudattavat musiikin oppiainekuvauksen sisältöalueita S1–S4. Tulosluvun lopussa on yhteenveto jokaisen sisältöalueen keskeisistä tuloksista. Sisältöalueiden kuvaukset ja haastatellut opettajat on esitelty luvussa 3.2. Tulosten tarkastelussa haastateltuihin opettajiin viitataan pseudonyymeillä Opettaja 1, Opettaja 2 ja Opettaja 3.

5.1 Miten musiikissa toimitaan (S1)

Soittaminen oli yhteismusisoinnin yleisin toteutustapa haastateltavien opetuksessa ja se toteutui pääasiassa bändisoittimia soittamalla. Yhteismusisoinnin harjoittelemisen lähtökohta oli se, että kaikki oppilaat voivat aluksi soittaa samaa asiaa. Soittaminen aloitettiin yleensä kitarasta, ukulelesta tai rummuista, koska näitä soittimia oli tarpeeksi koko ryhmälle. Opettaja 3 kertoi aloittavansa rumpujen soiton opettamisen ilma- ja kehorummutuksella, Opettaja 2:n koulussa oli luokkarumpuja lähes jokaiselle oppilaalle.

Soittotekniikoiden perusteiden opettamiseen käytettiin alaspäin eriyttämistä, esimerkiksi kitaralla helpotettuja kolmen kielen sointuja tai kosketinsoittimella yhdellä tai kahdella sormella soittamista. Soittoharjoitteluun käytettiin mahdollisuuksien mukaan myös eri opetustiloja, joissa oppilaat pystyivät kuulemaan omaa soittoaan tarkemmin kuin koko ryhmän ollessa samassa tilassa. Yhteismusisoinnin tukena käytettiin myös iReal Pro -sovellusta, jonka kerrottiin helpottavan erityisesti uuden kappaleen harjoittelemisen alkuvaihetta.

Laulamisen osuus yhteismusisoinnissa oli hieman pienempi kuin soittamisen, mutta painotuksissa oli eroja. Opettaja 1:n opetuksessa uusiin kappaleisiin tutustuminen alkoi aina ensin laulamisen kautta ja hän koki tärkeäksi sisällyttää paljon laulamista opetukseensa. Opettaja 3:n tunneilla yhteismusisoinnin perustilanne taas oli se, että oppilaat soittavat ja opettaja laulaa. Hänen kokemuksensa mukaan oppilaita oli vaikeaa saada laulamaan.

Opettaja 2 oli haastatelluista ainoa, joka järjesti soitto- ja laulukokeita. Hänen kitarakokeessaan perusvaatimuksena oli osata vaihtaa sointua oikeassa kohdassa kappaletta, ja laulukoe suoritettiin laulamalla ryhmässä mikrofoneihin. Laulut äänitettiin moniraitaäänityksinä ja opettaja arvioi laulunäytteet kuuntelemalla tallenteelta yksittäisiä lauluraitoja.

Haastateltujen musiikinopetuksessa laulaminen oli pääasiassa yksiäänistä eikä kuorotoimintaa ollut. Yhteismusisointitilanteissa stemmoja ja sooloja lauloivat musiikkia harrastavat tai laulamisesta innostuneet oppilaat joko yksin tai pienissä ryhmissä. Opettaja 2:n tunneilla oli tyypillistä, että kaksi tai kolme oppilasta lauloivat kappaleen säkeistöt solisteina ja koko luokka lauloi kertosäkeet yhdessä. Opettaja 1, jonka koulussa ei ollut valinnaista musiikinopetusta, pyysi musiikista kiinnostuneita oppilaita esiintymään koulun juhlissa, minkä ansiosta juhliin saatiin moniäänistä laulua ja laulusolisteja.

Kuorotoiminnan puuttumisen syitä olivat ajanpuute ja oppilasaineksen laatu. Moniääninen laulaminen vaatisi harjoitusta, eikä haastateltavilla ollut musiikinopetuksen rajallisilla tuntimäärillä siihen mahdollisuutta. Opettaja 1 ja Opettaja 2 saivat oppilaat kuitenkin laulamaan kaanonissa, kun käyttivät harjoitteluun paljon aikaa. Opettaja 1 hyödynsi musiikkiteknologiaa, jos kaanonissa laulaminen ei onnistunut määräajassa.

Mä oon vähän sitä mieltä, että se olisi tosi siistiä, mutta näillä resursseilla niin siihen ei voi kauheasti käyttää aikaa. Että muutaman kerran kokeillaan ja sitten jos ei onnistu niin sitten mun oli pakko just ottaa toi musiikkiteknologia mukaan ja ratkaista sillä, että sitten kaanon nauhoitettiin moneen kertaan eli neljästä eri paikasta ja sitten kuunneltiin miltä se pitäisi kuulostaa. (Opettaja 1)

Opettaja 3:lla oli aiemmin kuoroja ja esityksiä koulun juhlissa, mutta viime vuosien aikana yläkoulun oppilaat eivät enää suostuneet esiintymään. Joidenkin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vanhemmat olivat erikseen ilmoittaneet Opettaja 3:lle viestillä, että heidän lapsensa eivät saaneet uskonnollisten syiden takia tanssia tai soittaa tiettyjä soittimia.

Haastatellut opettivat ja tekivät äänenkäytön harjoituksia oppilaiden kanssa, mutta niitä tehtiin vähän eivätkä ne olleet säännöllisiä tai systemaattisia. Äänenkäytön opetuksessa esimerkiksi haettiin ja tutkittiin oppilaiden äänenkorkeuksien ääripäitä, katsottiin opetusvideoita eri äänityypeistä ja -efekteistä, opetettiin puhe- ja laulurekisterien eroja

sekä opetettiin äänihuulten ja laulamisen anatomiaa. Yhteismusisoinnin ohjelmistossa olleiden kappaleiden tekstejä käytettiin äänenkäytön apuvälineinä esimerkiksi niin, että kappaleesta irrotettiin tekstipätkä, josta tehtiin ääniharjoitus eri äänenkorkeuksille. Tekstiä ja artikulaatiota käytettiin laulunopetuksen välineenä myös siten, että huomion kohdistaminen tekstiin ja artikulointiin säveltasojen tai ilmaisun sijaan loi rentoutta, joka koettiin tärkeäksi tekijäksi laulamissa.

Käytännössä mä oon todennut sen että jos miettii ihan vaan artikulointia niin sillä melkein saa helposti sitä ääntä sitten enemmän helpoiten jonka seurauksena oppilaat sitten oppii, uskaltaa sitten heittäytyä vielä enemmän. Se niin helposti tarttuu, kun muuttuu se yhteinen meininki aika nopeasti sitä kautta jotenkin isommaksi, niin se sitten saattaa innostaa niitä epävarmempia tyyppisiä ja sitä kautta sitten syntyy sitä rentoutta, mikä sitten kuitenkin on se tärkein juttu. (Opettaja 2)

Opettaja 2 koki, ettei hänellä ollut taitoa opettaa edistynyttä laulutekniikkaa ja oli siksi päättänyt lähestyä laulamista rentouden kautta. Harrastuneet oppilaat, etenkin valinnaisryhmissä, lämmittelivät ja tekivät ääniharjoituksia itsenäisesti ja oma-aloitteisesti.

Kuuntelu oli haastateltujen musiikinopetuksessa aktiivisesti mukana. Keskittyneen kuuntelun arvioitiin olevan oppilaille hankalaa, mutta pedagogisesti tarpeellista. Keskittyntä kuuntelemista pyrittiin tukemaan tekemällä jotain lisäaktiviteettia samaan aikaan kuuntelun kanssa. Tällaisia olivat esimerkiksi luokan lattialle levitetyillä matoilla istuminen tai makaaminen, piirtäminen, tajunnanvirtatekstin kirjoittaminen ja silmien kiinni pitäminen. Kuunteluohjelmistoon vaikuttivat vuodenajat, tapahtumat, juhlapäivät, oppilaiden toiveet ja ajankohtaiset ilmiöt, ja musiikinopetuksen yhdeksi tavoitteeksi nähtiin mielenkiinnon herättäminen erilaisia musiikkityylejä kohtaan. Opettaja 3 kertoi vältäneensä musiikinopetuksessa rapmusiikkia, sillä hänen oppilaansa kuuntelivat sitä niin paljon omalla ajallaan. Toisaalta hänellä oli myös oppilaita, jotka eivät uskonnollisten syiden vuoksi kuunnelleet lainkaan musiikkia.

Opettaja 2:lla oli paljon erilaisia kuunteluun liittyviä tehtäviä ja ”kuuntelemista vain kuuntelemisen vuoksi” tapahtui ainoastaan oppilaiden toivomissa levyraadeissa. Hänen käyttämässään kuuntelutehtävissä kysyttiin esimerkiksi soittajan tunnetilan sanallistamista, soolosoittajan seuraavalle solistille antaman merkin havaitsemista, soittimien tunnistusta, kappaleen maantieteellistä sijoittamista, länsimaisen taidemusiikin

aikakausien tunnistamista tai perussykkeen ja harmonian tunnistamista. Kuuntelun avulla Opettaja 2 harjoitutti myös yhteismusisointia, sillä sykkeen tunnistamisen avulla oppilaat oppivat hyppäämään takaisin kappaleen kyytiin, jos tippuivat pois kesken soiton.

Musiikkiliikunta oli haastateltujen opetuksessa varsin vähän läsnä. Opettaja 1:n opetuksessa musiikkiliikuntaa oli paljon ja hän oli suunnitellut remontista valmistuvat uudet opetustilansa sellaisiksi, joissa musiikkiliikuntaa olisi mahdollisimman hyvä toteuttaa. Hänen mukaansa musiikkiliikuntaa olisi hyvä toteuttaa opetustilassa, jossa on peiliseinä, parkettilattia, helposti pois siirrettävät tuolit ja sen myötä runsaasti tilaa. Opettajat 2 ja Opettaja 3 arvioivat toteuttaneensa musiikkiliikuntaa liian vähän opetuksessaan mutta kertoivat opettaneensa tanssiaskelia eri musiikkityylien yhteyksissä.

Improvisointi toteutui haastateltujen opetuksessa varsin hyvin. Improvisoimista harjoiteltiin koko ryhmän yhtäaikaaisella soitolla ja oppilaita rohkaistiin improvisointiin antamalla mahdollisimman yksinkertaisia soitto-ohjeita. Tällaisia olivat esimerkiksi soittaminen ainoastaan pianon valkoisilla tai mustilla koskettimilla tai soittaminen pentatonisen asteikon viidellä sävelellä. Improvisoitua soittamista eriytettiin ylöspäin esimerkiksi antamalla halukkaille henkilökohtaisia sooloja ja ohjaamalla oppilaita luomaan omia toistuvia rytmikuvioita. Strukturoitua matalien vaatimusten improvisointia pidettiin tärkeänä, koska silloin oppilaiden ei tarvinnut jännittää, soittivatko he oikein tai väärin.

Improvisoimalla luotiin myös materiaalia yhteismusisointiin. Opettaja 2 muodosti oppilaiden ehdottamista soinnuista sointukierron, jota soitettiin yhdessä. Opettaja 2 koki, että oppilaat motivoituivat soittotekniikan harjoitteluun, kun soitettava materiaali oli heidän itse tuottamaansa.

Se on yllättävän motivoivaa soittaa sitä soitinta kun tulee se omistajuus siihen kappaleeseen. (Opettaja 2)

Säveltäminen⁸ toteutui opetuksessa sekä yksittäisten oppituntien yhteismusisoinnin materiaalina että tallennettuina teoksina äänen tai nuottikuvan muodoissa. Yhteismusisoinnin materiaalia tuotettiin esimerkiksi kanteleilla niin, että oppilaat kirjoittivat kanteleen kielten numeroihin perustuvia numerosarjoja, merkitsivät

⁸ Sävellys- ja säveltäminen-sanat aiheuttivat haastatelluissa jonkin verran pohdintaa musiikintuntien tekemisen laadusta ja voiko sitä kutsua säveltämiseksi.

numerosarjojen päälle rytmi-informaatioita ja sitten kappaleita soitettiin koko ryhmän voimin. Sävellysten nuotintamista harjoiteltiin musiikin valinnaisessa opetuksessa Musescape-ohjelmalla, jolla oppilaat sävelsivät ja kirjoittivat muistiin oman sointukierron ja siihen sopivan melodian. Valmiista sävellyksistä Opettaja 2 valitsi muutaman koko ryhmän yhteissoittoon.

Opettaja 3 näki perustasoisen yhteismusisoinnin olevan musiikinopetuksen ensisijainen prioriteetti eivätkä improvisointi ja säveltäminen siksi olleet kovin paljon läsnä hänen opetuksessaan. Hän kertoi saaneensa tunneillaan parhaan työrauhan ja motivaation, kun ohjasi itse aktiivisesti musiikillista toimintaa ja piti sen yksinkertaisena niin, että kaikki pääsivät osallistumaan. Hän myös arvioi, ettei ollut itse riittävän perehtynyt improvisointiin ja säveltämiseen, jotta olisi voinut opettaa niitä.

Musiikkiteknologia oli varsin aktiivisesti läsnä haastateltujen opetuksessa. Yhteismusisoinnin tukena käytettiin iReal Pro -sovellusta ja oppilaille opetettiin musiikkiteknologian käyttöä sekä tietokoneilla että tableteilla. Musiikkiteknologian tehtäviä olivat esimerkiksi radiomainoksen tekeminen, kauppakeskuksen äänimaiseman tallentaminen ja sen muokkaaminen kappaleeksi sekä omien elokuvien tekeminen tableteilla ja niihin omien musiikkien äänittämistä. Musiikkiteknologian haasteita olivat esimerkiksi Garageband-sovelluksen liian suuri säätövaihtoehtojen määrä suhteessa tuntitehtävän laajuuteen ja epävarmuus eri sovellusten käyttömahdollisuuksista. Työnantajien henkilötietolinjausten takia jotkin ulkoiset palvelut ja sovellukset olivat poistuneet käytöstä, koska ne vaativat oppilailta henkilökohtaista kirjautumista.

Opettaja 3 käytti satunnaisesti iPadin *Garagebandia* tunneillaan, mutta ei muuten hyödyntänyt musiikkiteknologiaa opetuksessaan.

Mä oon enemmän kuitenkin tämmöinen kädentekijä ja semmoinen konkreettitekijä. - - En juuri katso mitään garagebändijuttuja tai semmoisia että me tehdään ihan oikeilla soittimilla sitten mieluummin. (Opettaja 3)

Hän arvioi olevansa ikänsä vuoksi väliinputoaja, jolle teknologia oli haaste, johon ei saanut riittävästi tukea. Kaupunki ei ollut tarjonnut hänelle täydennyskoulutusta ja hän koki, että koulutuksen puutteen takia hänelle ei ollut kehittynyt kiinnostusta tai motivaatiota musiikkiteknologiaa kohtaan.

Kouluissa järjestettiin musiikkiesityksiä ainakin kevät- ja joulujuhlissa, ja musiikkiesitykset koettiin sekä perinteiden tuomiksi velvollisuuksiksi että kouluyhteisön toiveiksi. Musiikin valinnainen opetus vaikutti esitysten määrään koulun tapahtumissa ja opettajan työmäärään, sillä valinnaisista ryhmistä oli helppoa saada esiintyjä ja esityksiä oli mahdollista harjoitella valinnaisen musiikinopetuksen tunneilla. Ilman valinnaisia musiikintunteja esitysten valmistaminen vaati opettajan omaa aikaa ja valmistautumista, sillä mahdollisia esiintyjä piti ensin etsiä ja kysyä mukaan, minkä jälkeen sovitukset ja nuotit piti valmistaa sille kokoonpanolle, jonka oli saanut kasaan. Opettaja 1 korosti, että esitykset olivat opettajan aktiivisuudesta kiinni ja että sovitusten täytyi olla niin yksinkertaisia, että ne saatiin harjoiteltua nopeasti.

Aikamoinen seppä saa olla kun ei ole niitä valinnaisryhmiä. (Opettaja 1)

Opettaja 3:n musiikin valinnaisryhmä alakoulusta esiintyi myös yläkoulun juhlissa, koska yläkoulun pakollisen musiikinopetuksen resurssit eivät riittäneet esitysten valmistamiseen.

Koulun tilaisuuksissa oli enemmän musiikkia, jos koulussa tarjottiin valinnaista musiikinopetusta. Esiintymisiä oli joulu- ja kevätjuhlien lisäksi pienimuotoisemmissa tapahtumissa kuten pikkujouluissa ja ystävänpäivän aulakonsertissa. Valinnaisilla musiikintunneilla oppilaat myös esiintyivät ryhmän sisällä toisilleen. Opettaja 2 ja Opettaja 3, joilla molemmilla oli yli 20 vuotta työkokemusta, kertoivat että aiemmin oppilaat esiintyivät myös koulun järjestämissä kirkollisissa tilaisuuksissa, kuten koululaisjumalanpalveluksissa ja joulu- ja pääsiäiskirkoissa. Viime vuosina kirkollisia tilaisuuksia ei ollut enää järjestetty tai vain osa oppilaista osallistui niihin, joten oppilaiden musiikkiesityksiä ei enää toteutettu.

Musiikinopettajat tekivät yhteistyötä paikallisten kulttuuritoimijoiden kanssa, mutta selvästi vähemmän kuin menneinä vuosina. Koulujen ja kulttuuritoimijoiden välistä yhteistoimintaa olivat esimerkiksi musiikkiopiston soitonopettajan ryhmäsoittotunnit musiikintunnin aikana, konserttikäynnit, oppilaiden säveltämä musiikki taidemuseon teoksiin, vuosittainen kaupungin kaikkien yläkoulujen yhteinen konsertti, musiikin ammattiopiskelijoiden koululaiskiertue ja Suomen lastenkulttuuriliiton Taidetestaajatoiminta. Yhteistyötä kulttuuritoimijoiden kanssa hankaloittivat koulun sijainti, oppilaiden maksuhalukkuus, koulun tarjoama rahallinen tuki sekä kulttuurikäynneistä sopiminen muiden opettajien kanssa, kun oppilaat olivat heidän tunneiltaan pois.

Yhteistyö paikallisten kulttuuritoimijoiden kanssa oli hedelmällistä, jos musiikinopettajalla oli henkilökohtainen suhde kulttuuritoimijaan. Opettaja 1 oli ollut töissä paikallisessa musiikkiopistossa ja edesauttanut hanketta, jossa soitonopettaja kävi kerran viikossa musiikintuntin aikaan opettamassa pienryhmiä. Musiikkiopiston opettajat ja Opettaja 1 myös suunnittelivat yhteistä kannanottoa valinnaisen musiikinopetuksen käynnistämiseksi, jotta jo yläkoulun aikana olisi mahdollista valmistautua musiikin ylioppilaskoetta varten. Läheinen suhde musiikkiopiston kanssa myös auttoi saamaan tietoa musiikkia harrastavista oppilaista, joita saattoi pyytää esiintymään koulun tilaisuuksissa.

Yhteistyöhön paikallisten kulttuuritoimijoiden kanssa vaikuttivat myös koulun sijainti ja raha. Kaupungin keskustassa sijaitsevasta koulusta oli mahdollista käydä sinfoniaorkesterin konsertissa, kun matkaa tai kuljetusta ei tarvinnut erikseen suunnitella. Toisaalta keskeinen sijaintikaan ei auttanut, jos oppilaat eivät olleet valmiita maksamaan kulttuurikäynneistä. Opettaja 3 kertoi, että aiemmin oppilaat olivat valmiita maksamaan osan esityksen lipun hinnasta itse koulun maksaessa loput, mutta hänen arvionsa mukaan maksuttoman peruskoulun idea oli alettu viime vuosina ottaa tosissaan eikä ylimääräisiä aktiviteetteja enää toteutettu. Haastateltavat myös arvioivat, että kouluilla oli aiemmin enemmän rahaa käytettävissään ja silloin kouluille tilattiin enemmän ulkopuolisia esiintyjä.

Keskeinen tulos Miten musiikissa toimitaan (S1) -sisältöalueen vastauksista oli, että valinnainen musiikinopetus vaikutti musiikkiesitysten määrään koulun tilaisuuksissa. Valinnaisen musiikinopetuksen puuttuminen lisäsi opettajien työmäärää esitysten valmistamiseksi. Musiikintuntien yhteismusisoinnissa käytettiin paljon bändisoittimia ja soittoharjoittelun lähtökohta oli se, että kaikki oppilaat soittivat ensin samaa asiaa. Yhteismusisoinnissa soittaminen oli hieman yleisempää kuin laulaminen, ja ainoastaan yksi haastatelluista järjesti soitto- ja laulukokeita. Musiikin kuuntelu oli aktiivisesti läsnä opetuksessa ja kuunteluun liittyi joko erilaisia tehtäviä tai refleктоivaa keskustelua. Musiikkiliikunnan, säveltämisen, improvisoinnin ja musiikkiteknologian toteutumiseen vaikuttivat opettajan pedagogiset pyrkimykset ja näkemykset, opettajan kyvykkyys sisältöjen opettamiseen ja oppilasaines. Opettaja 3:n vastauksissa erottuivat haasteet maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettamisessa, koska musiikissa toimimisen käytännöt olivat usein ristiriidassa hänen oppilaidensa uskonnollisten rajoitusten tai toimintatapojen kanssa. Opettajien vastauksista selvisi, että yhteistyötä kulttuurialan

toimijoiden kanssa oli aiemmin enemmän ja vähentymisen merkittäväksi syyksi esitettiin koulun tarjoaman rahallisen tuen pienentyminen.

5.2 Mistä musiikki muodostuu (S2)

Opettajat käyttivät musiikinopetuksessa vain sellaisia musiikkitermejä, joita tarvittiin yhteismusisointiin ja kappaleen rakenteen tai soitto-ohjeen lukemiseen. Tällaisia termejä olivat esimerkiksi *kertaus-* ja *pomppamerkit*, *maalit*, *tauot* ja *tahtilajit*. Musiikin teoriaan syvennyttiin valinnaisessa opetuksessa ja vain jos oppilaat esittivät kiinnostusta aiheeseen. Opettaja 2 kuvasi musiikin teorian ja musiikkitiedon osuutta omassa pedagogiikassaan vähäiseksi:

Ajat sitten mä oon sillä lailla määritellyt että musiikin opetus, kun puhutaan aina taito- ja taideaineet näin, niin mun mielestä se on taito-, taide- ja sitten vasta tietoaaine. Että mihin se aika käytetään ja mihin painotetaan. (Opettaja 2)

Tulkinta oli läsnä musiikinopetuksessa lähinnä kuunteluesimerkeissä ja niistä keskustelemisessä. Tulkinta-sana koettiin myös haasteelliseksi ja Opettaja 2 käytti mieluummin termiä *taiteellinen näkemys*. Hänen opetuksessaan se tuli esiin oppilaiden omissa tai tunneilla ryhmänä tehdyissä sävellyksissä ja laulamissa, etenkin soolo- ja pienryhmälaulamissa. Opettaja 3 koki, että tulkinta oli perustekemistä korkeampi taso tai tavoite, johon ei musiikintunneilla päästy.

Ehkä se harvemmin tuolla itse soittaessa laulaessa ainakaan nyt tulee. Ei päästä niin pitkälle siinä tunteiden tulkinnoissa, että ehkä se menee kuitenkin semmoiseen käytännön opettelemiseen, soittamiseen ja tekemiseen. (Opettaja 3)

Keskeisiä tuloksia Mistä musiikki muodostuu (S2) -sisältöalueen vastauksista olivat kaikkien opettajien yhteinen näkemys käytännönläheisten musiikkitermien käyttämisestä yhteismusisoinnin yhteydessä. Musiikkitieto oli vähemmän tärkeää kuin käytännön musiikillinen toiminta ja siksi musiikin termistö tai teoria ei saanut suurta roolia opetuksessa. Tulkinnan opettaminen koettiin haasteellisena tai resursseihin nähden liikaa aikaa vievänä toimintana ja siksi tulkintaa käsiteltiin pääasiassa kuunteluesimerkkien yhteydessä.

5.3 Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa (S3)

Oppilaiden esille tuomat aihepiirit olivat musiikintunneilla esillä etenkin oppilaiden toiveina soitettavista ja kuunneltavista kappaleista sekä ajankohtaisia aiheita käsittelevissä keskusteluissa. Keskustellessa musiikista tai sen merkityksistä opettajat ohjasivat oppilaita kannustamaan toisiaan ja antamaan laaja-alaisempaa palautetta kuin vain ”hyvä” tai ”huono”. Positiivisella palautteenannolla ja lämmittely- ja ryhmäytymisharjoituksilla pyrittiin lisäämään oppilaiden rohkeutta yrittää ja onnistua. Kannustava ilmapiiri nähtiin tärkeäksi, jotta palautetta uskallettaisiin vastaanottaa ja antaa.

Mä yritän saada tasoitettua niitä statuksia ja sitä ryhmää että mä saisin ne uskaltaa yrittää. Sitten kun uskaltaa yrittää, niin sitä kautta voi myös saada niitä onnistumisia ja sitä kautta voisi saada sitä palautettakin. (Opettaja 2)

Kuluttamisen ja kestävän hyvinvoinnin näkökulmat olivat opetuksessa esillä erityisesti soittimien kestävyuden ja niiden hyvän käsittelyn muodossa. Kuluttamisen ja kestävän hyvinvoinnin näkökulmat eivät olleet erityisiä opetuksen aihepiirejä, mutta ne tulivat esiin ohimennen muun opetuksen yhteydessä ja opettajan oman esimerkin kautta. Opettaja 1 käytti kuluttamisesta ja kestävästä hyvinvoinnista termiä *ekososiaalinen sivistys* ja esimerkiksi opetti ryhmätöiden yhteydessä, ettei toisia oppilaita pitänyt nähdä kilpailijoina, vaan jokaisella oli niissä omanlaistaan annettavaa.

Yhteistyötä muiden oppiaineiden opettajien kanssa tehtiin lähinnä juhlien ja muiden koulun tapahtumien yhteydessä. Yhteistyötä oli tehty ainakin käsityön, liikunnan, kuvataiteen ja äidinkielen opettajien kanssa ja yhteistyöprojekteja olivat olleet esimerkiksi musiikin tekeminen kuvataiteen teoksiin ja toisinpäin, muotinäytöksen järjestäminen käsityön opettajan kanssa sekä musiikin, äidinkielen ja kuvataiteen yhdistetty valinnaiskurssi. Yhteistyön tekeminen oli koulun kulttuurista ja henkilökemioista kiinni ja sen aloittaminen vaati aktiivisuutta ja energiaa. Vuosiakin jatkunut yhteistyöprojekti saattoi loppua, kun toinen opettaja vaihtoi työpaikkaa. Opettaja 3 koki olevansa yksin oppiaineensa kanssa ja että yhteistyö muiden opettajien kanssa vaati oma-aloitteisuutta, johon hänellä ei perustyoensä lisäksi ollut energiaa.

Mä oon ainakin aika huono tyrkyttämään itseäni myöskään, että mielelläni teen kyllä yhteistyötä, mut ehkä se on lähinnä tuolla juhlien yhteydessä sitten. Eipä sitä hirveästi kyllä ole tullut tehtyä. Se on vähän harmi juttu toisaalta, mutta jos ei se tule jotenkin pakottomasti, vähän itsestään tai sillä tavalla, niin ei se käytännössä oikeen oo toteutunut. (Opettaja 3)

Yhteiskunnallisista ilmiöistä keskusteltiin musiikintunneilla. Opettajien ei erityisesti tarvinnut nostaa ajankohtaisia aiheita esiin opetuksessa, sillä oppilaat halusivat itse keskustella niistä. Ajankohtaisten aiheiden keskustelua yhdistettiin median sisältöihin ja uutisia ja maailman tilannetta pyrittiin yhdistämään musiikin kuunteluun ja keskusteluun.

Tämän sisältöalueen kysymykset olivat haastatelluille muita osioita haastavampia. He miettivät vastauksiaan pidempään ja kysyivät tarkentavia kysymyksiä ennen vastauksiaan. Opetussuunnitelman perusteiden kieli aiheutti lieviä ymmärrysongelmia tai monitulkintaisuutta, erityisesti kestävän hyvinvoinnin ja yhteiskunnallisten ilmiöiden määrittelemisessä. Keskeisin tulos sisältöalueen Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa (S3) vastauksista oli muiden opettajien kanssa tehtävän yhteistyön vähäisyys. Haastatellut kertoivat, että yhteistyön tai yhteisopettajuuden järjestäminen vaati opettajan omaa aktiivisuutta tai koululta resursseja, joita heillä ei ollut niin paljon kuin toivoivat.

5.4 Ohjelmisto (S4)

Yhteismusisoinnin ohjelmistovalinnan merkittävä kriteeri oli yksinkertaisuus, jotta kaikki oppilaat pääsivät osallistumaan musisointiin. Yksinkertaisuuteen liittyviä tekijöitä olivat kappaleen helppo rakenne, sointujen vähäinen määrä, sointujen yksinkertaistaminen, useiden kappaleiden soittaminen samoilla soinnuilla ja opettajan kokemuksellaan hyväksi havaitsemat kappaleet. Hyvinä pidettiin sellaisia kappaleita, jotka yhdistelivät edellä mainittuja tekijöitä ja kehittivät instrumenttitekniikkaa. Opettaja 3:n mukaan yksinkertaisuus oli niin tärkeä ohjelmistovalinnan kriteeri, että kappaleen yksitoikkoisuus ei haitannut, jos kappale oli sellainen, että kaikkien oli mahdollista osallistua sen soittamiseen.

Oppilaiden ehdotuksia otettiin mukaan yhteismusisoinnin ohjelmistoon, mutta pääsääntöisesti vasta seitsemännen luokan kevätlukukaudella. Syksyn aikana opettaja muodosti käsityksen kunkin ryhmän taitotasosta, jonka jälkeen ohjelmistotoiveet saattoi

toteuttaa taitotasoihin suhteutettuina. Oppilaiden ehdotuksissa korostuivat ajankohtainen ja uusi musiikki, eikä tyylilajin katsottu olevan yhteismusisoinnin este, jos edellä esitetyt kriteerit täyttyivät toivotun kappaleen kohdalla. Toivekappaleiden yhteismusisointimateriaalien tekemiseen ei kuitenkaan saanut kulua liikaa aikaa. Oppilaiden kappaletoiveiden sopivuutta yhteismusisointiin arvioitiin erityisesti sointimaailman ja laulun ambituksen kautta. Esimerkiksi elektroniseen sointiin perustuva musiikki koettiin haastavana, koska oppilaat olivat tottuneet alkuperäisen kappaleen sointiin mutta sen jäljittely musiikkiluokassa oli vaikeaa. Laulun ambitus vaikutti ohjelmistovalintoihin siten, ettei laulumelodia saanut olla teknisesti liian vaikea yläkoululaisille.

Opettaja 3:n oppilaat eivät erityisesti toivoneet kappaleita yhteismusisointiin. Hän arvioi tämän ainakin osin johtuneen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suuresta lukumäärästä ja heidän varautuneesta suhtautumisestaan musiikinopetukseen. Opettaja 3:n musiikintunnit olivat opettajajohtoisia, koska oppilaat eivät osoittaneet innostusta tai kiinnostusta musiikkiin.

Tää on aika *haram* aine tää musiikki, ei sieltä välttämättä tule [toiveita].

Kuunteluosastolla kyllä ehkä enemmän saattaa tulla, mutta en mä tiedä. Seiskat on jotenkin, jos puhutaan nyt ihan tämän päivän seiskoista, - - niin joku luokka on että siellä ei tule yhtään mitään, ei kysymystä. Mä joudun menee kuuntelee, katsoo että hengittääkö noi lähinnä tuolla ollenkaan että sieltä ei tule mitään.

Ihan turha yrittää yksinpuhelia tai yrittää viritellä mitään hauskoja juttuja.

Sitten vaan tehdään asioita ja sitten se on vähän semmoista opettajajohtoista.

(Opettaja 3)

Yhteismusisoinnin ohjelmistoa haettiin vanhoista musiikin oppikirjoista ja toivelaulukirjoista ja opettajien arvioiden mukaan oppilaat pitivät vanhojen kappaleiden laulamisesta ja soittamisesta. Eri luokka-asteille tarkoitettuja musiikin oppikirjoja käytettiin vapaasti soveltaen, esimerkiksi alakoulun kirjoja yläkoulun tunneilla. Joidenkin yläkouluryhmien kohdalla alakouluun tarkoitettu ohjelmisto vastasi hyvin yläkoululaisten taitotasoa.

Oppilaiden ehdottamaa ja valitsemaa musiikkia kuunneltiin musiikintunneilla, esimerkiksi levyraatien muodossa. Opettajat suorittivat esitarkastuksen ja päättivät kappaleen sopivuudesta ennen koko ryhmän yhteistä kuuntelua. Oppilaiden ehdottamissa kappaleissa saatettiin esimerkiksi pilailta opettajan kustannuksella ehdottamalla

tekoälyllä tehtyjä kappaleita, jotka olivat sisällöltään arveluttavia. Koulukontekstiin sopivan kappaleen tärkein kriteeri oli sanoituksissa, joissa ei saanut olla kiroilua, rasismia tai muuta epäsovivaa kielenkäyttöä. Opettaja 2 arvioi, että englanninkielisessä musiikissa sopivuuden kynnyksellä oli hieman suomenkielistä musiikkia matalampi, ja tunneilla tai esimerkiksi pikkujouluissa voitiin suhtautua ohjelmistovalintoihin rennommin kuin koulun virallisissa tilaisuuksissa.

Jos on valinnaisryhmiä ja me mietitään biisejä kevätjuhlaan niin sieltä saattaa tulla monenlaista ideaa, niitten esille nostamia juttuja, niin sitten voidaan siinä vaiheessa jutella että miksi se ei sovellu kevätjuhlaan tai miksi se soveltuu että mikä siinä on. Kaikki ei sovi kaikkeen. Voidaan pikkujouluissa soittaa vähän vapaammin kaikkea. Mulla on ollut semmoinen karkea jako aikaisemmassa koulussa että pikkujoulussa voi vetää, varsinkin englanniksi, miten haluaa. Vaikka mitä jos ei se nyt aivan överii ole, mutta kuitenkin on enemmän semmoista löysää kuin suomen kielellä, koska siinä jotenkin se tunnelataus on voimakkaampi suomen kielellä kuin englanniksi. (Opettaja 2)

Sanoitukset eivät kuitenkaan olleet kaikilla haastatelluilla kuunteluohjelmiston tärkein kriteeri. Opettaja 3 tiedosti, etteivät sanoitukset merkitse hänelle itselleen paljoa, eikä siksi suhtaudu etenkin englanninkieliseen musiikkiin niin kriittisesti. Hän arveli, ettei hänen englannin kielen osaamisensa ollut samalla tasolla kuin oppilaiden ja sanoitukset saattoivat siksikin tuntua hänestä vähemmän merkityksellisiltä. Opettaja 3 piti musiikinopetuksen tärkeänä tavoitteena mielenkiinnon herättämistä erilaisia musiikkityylejä kohtaan ja kuunteluohjelmistossa hän pyrki erityisesti välttämään rapmusiikkia, sillä hänen mielestään oppilaat kuuntelivat sitä niin paljon jo valmiiksi omalla ajallaan.

Ajankohtaiset ilmiöt tulivat tunneilla esiin useimmiten oppilaiden aloitteista. Ohjelmistotoiveissa ja keskustelunaiheissa näkyivät sosiaalisen median ilmiöt ja trendit sekä nuoria mietityttävät aiheet. Oppilaiden esiin tuomia ajankohtaisia ilmiöitä ja musiikkitrendejä pyrittiin linkittämään historian tapahtumiin ja musiikin historiaan. Opettajien valitsema ajankohtainen sisältö näkyi erityisesti *Uuden musiikin kilpailun* ja *Euroviisujen* seuraamisessa. Oppitunneilla keskusteltiin kisakappaleista ja niille annettiin ääniä luokan sisäisissä äänestyksissä.

Koulun tilaisuuksissa esitettävä musiikki ja sen esityskelpoisuuden ratkaiseminen aiheutti opettajille lisähaasteita työhön. Yksittäisten opettajien päätöksen tueksi haettiin apua

rehtorilta tai koulun johtoryhmältä, jotka tekivät lopullisen ratkaisun kappaleen esittämisestä. Kouluissa oli käyty keskustelua *Suvivirren* sopivuudesta koulun tilaisuuksiin, mutta kaikkien haastateltujen kouluissa oli päätetty pitää se osana kevätjuhlaa. Kahden haastatellun kouluissa oli annettu linjaus, joka määräsi, että yksi virsi ei tehnyt tilaisuudesta uskonnollista, ja opettaja 1 aikoi pitää *Suvivirren* kevätjuhlan ohjelmistossa siihen asti, kunnes häntä ylemmältä taholta tulee käsky sen poistamiseksi. Opettaja 3:n koulussa oli yksi työyhteisön edustaja halunnut *Suvivirteen* uudet sanat, mutta koulun johtoryhmä oli päättänyt pitää laulun sanat entisellään. Hänen koulussaan *Suvivirrestä* oli kuitenkin päätetty viime vuosina laulaa vain kaksi ensimmäistä säkeistöä.

Kristinuskoon viittaavaa musiikkia käytettiin musiikinopetuksessa aiemmin enemmän. Esimerkiksi Opettaja 2:n tunneilla vielä noin 10 vuotta sitten laulettiin pääsiäisen aikaan virsiä, ja se oli hänen oppilaidensa mielestä hauskaa. Hän tunnisti yleisen ilmapiirin muuttuneen viime vuosina ja tiedosti vakaumuksettomuuden huomioimisen opetuksessa mutta jätti rehtorin päätettäväksi kristinuskoon viittaavan ohjelmiston roolin koulun tilaisuuksissa.

Maailma muuttuu ja pitää vaan olla silleen hereillä ja miettiä. Osa sitten on vähän niinku etukenossa niissä muutoksissa ja osa tulee vähän takaa. Jossain siinä välillä on se kultainen keskitie mikä pitäisi osata valita ja löytää tuommoisiin juhla- tämmöisiin tilaisuuksiin että ei niin kun aivan överisti tavallaan hylkää kaikkia perinteitä, koska on tämmöinen ilmiö, mutta ei myöskään sitten pidä kynsin hampain kiinni, 'koska aina on tehty näin, niin tätä ei saa ikinä muuttaa.' Eletään vähän tommoisia haastavia aikoja tommoisen uskonnollisuuden näkökulmasta. (Opettaja 2)

Opettaja 3:lle oli ehdottoman tärkeää, että musiikinopetus oli uskonnotonta. Hän kertoi tietoisesti välttävänsä erityisesti pääsiäisen ja joulun aikaan lauluja, joissa oli viittauksia kristinuskoon.

Se ei saisi millään tavalla näkyä, - - se uskonto, eikä se musan tunneilla todellakaan, en mä täällä laula pääsiäislauluja missä on vähän j- tai h-sanoja tai muuta. (Opettaja 3)

Juhlapyhien aikaan Opettaja 3:n tunneilla kuunneltiin J. S. Bachin *Jouluoratoriota* ja *Matteus-passiota*, mutta hän arveli, ettei teosten uskonnollisuus varsinaisesti avautunut oppilaille tai ärsyttänyt tai haitannut heitä. Opettaja 3:n koulussa oli paljon

maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja eri uskontojen edustajia, mutta hänen kokemuksensa mukaan uskonnotomat oppilaat ja heidän vanhempansa olivat vaativampia kristinuskon roolia kohtaan kuin muiden uskontojen edustajat.

Kulttuuriperintöä vaalittiin erityisesti suomalaisen kansanmusiikin kautta. Musiikintunneilla soitettiin kanteleita ja perehdyttiin kansanmusiikin syntymiseen ja säilymiseen. Kansanmusiikkiin tutustuttiin esimerkiksi musiikin korvakuulolta opettelemisen kautta ja kanteleilla improvisoiden ja säveltäen. Musiikinopetuksessa nähtiin tärkeäksi nostaa esiin suomalaista kansanmusiikkia ja tuoda tietoisuutta laajasti esiin.

Ajattelen että olen semmoinen kulttuurin eteenpäin viejä kaikilla saroilla tässä ammatissa. (Opettaja 3)

Kulttuuriperinnön vaalimisessa huomioitiin myös kevyen musiikin kulttuuriperintö, jota koettiin tärkeäksi tuoda esiin erityisesti musiikin historian muodossa. Opettaja 2 kiteytti, että kulttuuriperinnön vaalimista oli se musiikinopetus ja ohjelmisto, josta opettaja oman opetuksensa muodosti.

Jokainenhan haluaa sitä omaa kulttuuria, että mikä se nyt on sitten... Se on se sun kulttuuriperintö minkä sä jätät sitten, että mikä susta tuntuu tärkeältä.
(Opettaja 2)

Oppilaiden sävellykset, sanoitukset ja sovitukset olivat osa musiikinopetuksen ohjelmistoja sekä muistiin tallennettuina teoksina että yksittäisen oppitunnin yhteismusisoinnin materiaaleina. Esimerkiksi Opettaja 2:n tunneilla sovitettiin ryhmänä kansanmusiikkikappale niin, että oppilaat yhteisesti ehdottivat ja sopivat musiikillisia tapahtumia ja sovituksellisia ratkaisuja. Syntynyttä sovitusta käytettiin instrumenttitekniikan harjoitteluun.

Länsimainen taidemusiikki oli osa musiikinopetusta erityisesti kuunteluohjelmistossa. Opettaja 1 koki tärkeäksi opettaa musiikkihistoriaa seitsemännellä luokalla, koska eri alakouluista tulevilla oppilailla ei välttämättä ollut hänen mielestään riittävää käsitystä länsimaisesta taidemusiikista. Opettaja 3 taas luotti siihen, että alakoulussa opetettuja suuria säveltäjiä ja tyylikausia ei tarvinnut enää opettaa yläkoulussa, eikä länsimainen taidemusiikki siksi ollut suuresti mukana hänen opetuksessaan.

Kuuntelun ja musiikkitiedon lisäksi länsimainen taidemusiikki oli myös osa yhteismusisoinnin ohjelmistoa. Taidemusiikkikappaleista soitettiin helpotettuja versioita, esimerkiksi kitaroilla tabulatuureista kaksi- tai kolmiäänisesti. Tällä tyyllillä soitettuja kappaleita olivat esimerkiksi *Greensleeves*, Bachin C-duuri preludi ja bourree sekä Beethovenin *Oodi ilolle* ja seitsemännen sinfonian toisen osan teema. Opettaja 2 arvioi, että soittamalla oppilaat saivat tyyliuunnasta konkreettisemmän käsityksen kuin vain kuuntelemalla.

Musiikinopetuksen ohjelmistoissa huomioitiin vähemmistöjen ja alkuperäiskansojen musiikkeja, joskin termit aiheuttivat myös monitulkintaisuutta. Esimerkiksi kuubalaisen musiikin osalta mietittiin, oliko se vähemmistön musiikkia ja mikä luokiteltaisiin alkuperäiskansan musiikiksi.

Tuo on oikein nyt paha että 'alkuperäiskansa'... Kaikki musa on jossakin vaiheessa ollut jonkun kansan, alkuperäiskansan alkuperäistä musiikkia.

(Opettaja 2)

Yhteismusisointi- ja kuunteluohjelmistoissa kerrottiin olevan ainakin kuubalaista, kelttiläistä, kreikkalaista sekä saamelaisten ja romanien musiikkia. Opettaja 1 teetti kahdeksannen luokan musiikinopetuksessa maailmanmusiikkiesitelmiä, joiden yhteydessä tutustuttiin sekä soittamalla että kuuntelemalla eri vähemmistöjen ja maiden musiikkeihin.

Ohjelmisto (S4) -sisältöalueen vastauksista keskeisiä tuloksia olivat yksinkertaisen ohjelmiston valitseminen yhteismusisointiin ja se, että soitto- ja kuunteluohjelmiston ajankohtaisuus muodostui oppilaiden ehdotuksista ja toiveista, joissa näkyivät hittikappaleiden ja sosiaalisen median vaikutus. Oppilaiden ehdottamat kappaleet tarkastettiin ennen yhteistä kuuntelua tai musisointia oppitunneilla, mutta koulun tilaisuuksiin suunnitellun tulkinnanvaraisen kappaleen sopivuus jätettiin rehtorin päätettäväksi. Ohjelmiston sopivuudessa koulukontekstiin oli pääasiallisena kriteerinä kappaleen sanoitus. Opetussuunnitelman perusteiden kieli aiheutti lieviä ymmärrysongelmia ja monitulkintaisuutta, kun puhuttiin vähemmistöjen ja alkuperäiskansojen musiikista sekä länsimaisesta taidemusiikista.

5.5 Haastattelututkimuksen yhteenveto

Tärkeänä yhteismusisoinnin lähtökohtana pidettiin sitä, että uuden instrumentin tai kappaleen harjoittelun alussa koko ryhmä soittaa aluksi samaa asiaa. Yksinkertainen ohjelmisto ja soitto-osuuksien helpottaminen esimerkiksi soittamalla soinnuista vain muutamia säveliä nousivat pedagogisina ratkaisuuksiin esiin. Soittamisen harjoittelu lähti kaikilla haastatelluilla liikkeelle kitarasta, ukulelesta tai rummuista, sillä näitä soittimia oli luokassa riittävästi koko ryhmälle.

Laulaminen toteutui haastateltujen opetuksessa erilaisina painotuksina. Opettaja 1 tutustutti oppilaat uusiin kappaleisiin aina ensisijaisesti laulamisen kautta, Opettaja 2 arveli toteuttavansa soittamista hieman enemmän kuin laulamista, Opettaja 3:n tunneilla oppilaat soittivat ja opettaja lauloi yksin.

Opettajien mukaan soitto-ohjeiden tai muun materiaalin tekemiseen ei saanut mennä liikaa aikaa. Yhteismusisointiohjelmiston lähteinä käytettiin muun muassa vanhoja musiikin oppikirjoja ja toivelaulukirjoja.

Haastatellut kertoivat tarkastavansa oppilaiden ehdottamat kappaleet ennen niiden hyväksymistä sekä musiikillisen vaikeustason että kappaleen sopivuuden kannalta. Musiikilliseen vaikeustason liittyviä asioita olivat esimerkiksi elektronisen sointimaailman toteuttaminen luokkasoittimilla tai laulun laaja ambitus. Kappaleen sopivuuteen liittyviä asioita olivat erityisesti kappaleen sanoitukset koulukontekstin näkökulmasta.

Opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu oppilaiden luova tuottaminen toteutui haastateltujen opetuksessa vaihtelevasti. Säveltäminen ja improvisoiminen toteutuivat opetuksessa varsin hyvin ja usein musiikkiteknologiaa hyödyntäen. Musiikkiteknologiaa käytettiin sekä kappaleiden tuottamiseen äänitys- tai nuotinkirjoitusohjelmilla että kappaleiden digitaaliseen tallentamiseen. Luovan tuottamisen puutteelliseen toteuttamiseen oli syynä koulutuksen ja täydennyskoulutuksen vähäisyys.

6 Pohdinta

Tässä luvussa arvioidaan tutkimuksen tuloksia, tarkastellaan niitä suhteessa aiempiin tutkimuksiin ja tehdään johtopäätöksiä tulosten merkityksestä musiikkikasvatuksen alalle. Tuloksia käsitellään opetussuunnitelman perusteiden musiikin sisältöalueiden S1–S4 mukaisessa järjestyksessä. Tulosten arvioinnin ja johtopäätösten lisäksi tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja tulevia tutkimusaiheita.

6.1 Tulosten tarkastelua

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nostaa musiikinopetuksen ensisijaiseksi tehtäväksi monipuolisen musiikillisen toiminnan ja aktiivisen kulttuuriin osallistumisen (POPS 2014, 422). Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää yläkoulun musiikinopetuksen sisältöjen toteutusta tutkimuskysymyksen ”miten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyt musiikinopetuksen sisältöalueita toteutetaan yläkoulun musiikinopetuksessa?” avulla. Tutkimuskysymykseen haettiin vastauksia kyselytutkimuksen ja puolistrukturoitujen haastattelujen avulla ja tulosten mukaan sisältöjä toteutetaan kokonaisuudessaan kattavasti eli musiikinopetus on monipuolista. Vaikka musiikinopetus on kokonaiskuvassa monipuolista, sen yleisin toteutustapa on yksinkertaisiin soitto- ja lauluosuuksiin perustuva populaarimusiikin yhteismusisoiminen.

Tulosten mukaan musiikinopetuksessa painottuu yhteismusisoiminen ja erityisesti soitto- ja bändisoittimien soittaminen. Tämän tutkimuksen tuloksista välittyvä kuva käytännönläheisestä ja toiminnallisesta musiikinopetuksesta on linjassa sekä Partin (2016) kyselytutkimuksen tulosten että Laitisen, Hilmolan ja Juntusen (2011) oppimistulosten arviointitutkimuksen tulosten kanssa. Partin tutkimuksen mukaan musiikinopetuksen työtavoista laulamista ja/tai soittamista toteutettiin jokaisella tai useimmilla oppitunneilla, Laitisen ym. tutkimuksessa yli puolet vastaajista ilmoitti oppilaiden laulaneen, osallistuneen yhteissoittoon tai soittaneen jotain soitinsoitinta lähes joka tunnilla. (Parti 2016, 12, 18–19; Laitinen ym. 2011, 45.)

Tutkimuksen mukaan musiikillisten tietojen, merkintätapojen ja käsitteiden sisällöt toteutuvat yläkoulun musiikinopetuksessa melko tasaisesti. Musiikin käytäntöihin liittyvää yleistietoa, kuten kuulonsuojelua, laitteiden käyttöä ja instrumenttien kohtelua,

opetetaan varsin aktiivisesti, mikä sopii tulosten muodostamaan kuvaan käytännönläheisestä ja yhteismusisointiin perustuvasta musiikinopetuksesta. Opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisemmat tavoitteet, kuten musiikin ja yhteiskunnan suhteen tarkasteleminen tai yhteistyö muiden oppiaineiden kanssa, jäävät tulosten mukaan opetuksessa vähälle huomiolle. Laaja-alaisia tavoitteita käsitellään toiminnallisen tekemisen yhteydessä. Tulosten perusteella musiikintunnit ovat vuorovaikutuksellisia ja keskustelulle annetaan paljon tilaa. Oppilaat nostavat yhteiskunnallisia ja ajankohtaisia aiheita yhteiseen keskusteluun.

Päätutkimuskysymystä tarkentavia kysymyksiä olivat ”mitä musiikkia opetuksessa tarkastellaan, toteutetaan ja tuotetaan?” ja ”mitkä kriteerit ohjaavat ohjelmistovalintoja ja miten opettajat perustelevat niitä?”. Tulosten mukaan yhteismusisoinnin ohjelmisto koostuu pääasiassa populaarimusiikista, mutta kuunteluohjelmistossa on monipuolisesti eri aikakausien ja tyylien musiikkeja. Ohjelmistovalinnan kriteerejä ohjaavat erityisesti käytännöllisyys, tehokkuus ja ohjelmiston soveltuvuus koulukontekstiin.

Tutkimuksen perusteella musiikinopetuksen ohjelmiston suosituimpia genrejä ovat suomalainen pop- tai iskelmämusiikki, rock-musiikki ja länsimainen klassinen musiikki. Pop-, iskelmä- ja rock-musiikin suosio sopii yhteen yhteismusisoinnin tulosten kanssa, sillä näitä genrejä on luontevaa soittaa soitin- ja bändisoittimilla. Musiikinopetuksen suosituin ohjelmisto vahvistaa vallalla olevaa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa usein esiin tuotua populaarimusiikin hegemoniaa (esim. Koskela 2022; Kallio 2015; Westerlund 2006).

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan musiikinopetuksen ohjelmiston tulisi olla monipuolista sekä genrejen että aikakausien puolesta, ja tutkimuksen tulosten mukaan etenkin musiikinopetuksen kuunteluohjelmisto on monipuolista. Populaarimusiikkia toteutetaan sekä yhteismusisoinnin että kuuntelun ohjelmistoissa, kun taas länsimaista taidemusiikkia, kansanmusiikkia ja muita maailman musiikkeja pääosin vain kuunteluohjelmistossa. Ajankohtainen ja tuore musiikki ovat osa ohjelmistoja pääasiassa oppilaiden ehdottamien kappaleiden muodossa.

Ohjelmiston tärkeimpiä valintakriteerejä ovat ohjelmiston soveltuvuus oppilaiden taitotasolle ja ohjelmiston soveltuvuus luokkamusisointiin. Kriteerit sopivat yhteen käytännönläheisen ja yhteismusisointiin perustuvan musiikinopetuksen kanssa. Etenkin taitotason huomioimisen voi nähdä viittaavan siihen, että ohjelmiston tulee olla riittävän helppoa kaikkien oppilaiden osallistumisen varmistamiseksi. Tulosten mukaan opettajat

eivät halua käyttää uuden ohjelmiston valmistelemiseen paljon aikaa, joten ohjelmistovalinnan yksi kriteeri on myös tehokkuus.

Tulosten mukaan musiikinopetuksen ohjelmistovalinnan vähiten tärkeitä kriteereitä ovat tunnettavuus ja ”tuoreus”. Opettajien valitsemaa ohjelmistoa on enemmän kuin oppilaiden ehdottamaa, mitä perusteltiin sillä, että kaikki oppilaiden ehdotukset eivät sovellu opetukseen ja sillä, että opettajan valitsemat kappaleet ovat pedagogisesti hyviksi havaittuja. Oppilaiden ohjelmistoehdotuksia poissulkevia kriteerejä ovat erityisesti kappaleen vaikeusaste suhteessa ryhmän musiikillisiin taitoihin ja kappaleen sopivuus koulukontekstiin sanoitusten näkökulmasta.⁹ Tuloksista käy myös ilmi, etteivät oppilaiden toiveet ole osalle opettajista lainkaan tärkeä ohjelmistovalinnan kriteeri ja että oppilailta ei välttämättä tule minkäänlaisia ohjelmistotoiveita.

Yhteismusisointiin perustuvan musiikinopetuksen perustasoa haastavimmat sisällöt, kuten säveltäminen, improvisointi, musiikkiliikunta, moniääninen laulaminen tai musiikkiteknologia, koettiin haasteellisiksi toteuttaa joko käytössä olevien resurssien, opettajan oman kyvykkyyden tai oppilasaineksen takia. Esimerkiksi musiikkiliikunnan toteuttaminen opetuksessa oli tutkimuksen mukaan haasteellista sekä huonosti soveltuvien tilojen, opettajan puutteellisen osaamisen että oppilaiden passiivisuuden takia.¹⁰

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, etteivät osaa opettaa tai toteuttaa kaikkia opetussuunnitelman perusteissa esitettyjä musiikinopetuksen sisältöalueita. Muukkonen tuo väitöstutkimuksessaan esiin, miten musiikinopettajan työ on historiallisessa kontekstissa aina laajentunut, erityisesti 1990-luvulta lähtien (Muukkonen 2010). Sekä edellisten että nykyisten opetussuunnitelman perusteiden aikana saadut tutkimustulokset osoittavat, että musiikinopetus on laaja opetettava kokonaisuus ja että opettajat kaipaavat täydennyskoulutusta (Laitinen ym. 2011; Partti 2016). Täydennyskoulutuksen tarve on tuotu esiin myös yleisessä opettajien ammatillista kehittymistä koskevassa keskustelussa (vrt. Sahlberg 2015, 163–164).

⁹ Sanoitukset musiikinopetuksen ohjelmistovalinnan poissulkevana kriteerinä ks. Kallio 2015.

¹⁰ Musiikkiliikunta-sana ei ollut käytössä vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa, joten on mahdollista, että se on musiikinopetuksen sisältönä osalle opettajista vieras. Vuoden 2004 perusteissa musiikin oppiainekuvauksessa puhutaan kuitenkin liikkumisesta ja liikkeestä (POPS 2004).

Joitain opetussuunnitelman perusteiden musiikin sisältöalueita toteutetaan musiikinopetuksessa vain harvoin tai ei koskaan. Näitä ovat erityisesti luovan tuottamisen sisällöt kuten moniääninen laulaminen, säveltäminen ja improvisoiminen. Tulosten mukaan sisältöjen toteutumiseen vaikuttavat riittämättömät resurssit kuten aika, raha, soveltuvat tilat tai opettajan kyvykkyys. Musiikinopetuksen heterogeenisyys näkyy siinä, että joillain opettajilla luovan työskentelyn sisällöt ovat aktiivinen osa opetusta, kun taas joillain opettajilla ne eivät toteudu opetuksessa koskaan. Aineenopettajan koulutuksen tavoitteena on taata kaikille tuleville musiikinopettajille samat edellytykset työn tekemiseen, mutta jokaisen opettajan omat mielenkiinnon tai erikoistumisen kohteet vaikuttavat suoraan käytännön työhön (esim. Jordhus-Lier ym. 2023; Saarikallio 2023). Luovan tuottamisen vähäisyys vastaa Laitisen ym. ja Partin tutkimusten tuloksia ja Partin vuoden 2016 argumentti vaikuttaakin pätevästi edelleen: ”Musiikillinen ilmaisu ja vuorovaikutus näyttävät rajoittuvan useimmiten jo olemassa olevan ohjelmiston esittämiseen, kuunteluun tai analyysiin” (Laitinen ym. 2011; Partti 2016, 19).

Oppilaiden osallisuuden lisäämisellä, esimerkiksi heidän toivomiensa kappaleiden yhteisellä kuuntelemisella, voisi olla opiskelumotivaatioon ja musiikinopetukseen sitoutumiseen liittyviä positiivisia vaikutuksia. Musiikin luovaan tuottamiseen liittyvät sisällöt, kuten säveltäminen, improvisoiminen, sovittaminen, tulkinnan harjoittelu ja musiikin tallentaminen, jotka tulosten mukaan ovat harvoin tai eivät koskaan osana joidenkin opettajien musiikinopetusta, voisivat niin ikään edistää oppilaiden osallisuutta ja merkityksellisyyden tunnetta. Voi myös pohtia, kaventaako tulkinnan harjoittelun vähäisyys tai sen toteuttamatta jättäminen oppilaiden ymmärrystä musiikin taiteellisesta ulottuvuudesta.

Tulosten mukaan opetussuunnitelman perusteiden musiikinopetuksen sisällöt toteutuvat kokonaisvaltaisimmin musiikin valinnaisessa opetuksessa, jossa aikaa on enemmän ja oppilaat harjaantuneempia. Tutkimustuloksista selviää, että esimerkiksi stemma- ja soololaulaminen sekä esitykset koulun tilaisuuksissa toteutuvat usein musiikkia vapaa-ajallaan harrastavien oppilaiden ansiosta. Kuten Partti argumentoi, myös musiikin yleisopetuksen pitäisi tarjota oppilaille mahdollisuuksia luovan ja laaja-alaisen muusikkouden kehittämiseen (Partti 2016).

Tulosten mukaan koulun juhlien ja tapahtumien musiikkiesitykset koetaan tärkeiksi (vrt. Nikkanen 2014) ja ne toteutuvat usein valinnaisen musiikinopetuksen resurssien ansiosta. Tutkimuksesta selvisi, että musiikkiesitykset toteutuivat ilman valinnaista

musiikinopetusta, jos musiikinopettaja aktiivisesti etsi esiintyjiä, valitsi ja sovitti sopivaa ohjelmistoa ja harjoitutti ryhmää oppituntien ulkopuolella. Vastaavaa opettajien aktiivisuutta tarvittiin myös oppiaineiden väliseen yhteistyöhön. Jos aktiivisuutta tai henkilökemiaa ei ollut, yhteistyötä ei tapahtunut. Paulsrud ym. argumentoivat, että kollegiaalisuus vaatii opettajien aktiivisuutta ja valveutuneisuutta toteutuakseen (Paulsrud ym. 2020).

Tutkimuksesta selvisi, että opettajilla oli työssään haasteita koulun juhlien tai tapahtumien musiikkiesitysten ohjelmiston suhteen. Yhteiskunnallisen keskustelun¹¹ myötä esimerkiksi *Suvivirren* laulaminen koulun tilaisuudessa koettiin arkaluonteiseksi asiaksi ja opettajat hakivat rehtorilta tukea ohjelmistopäätösten tekemiseen. Rehtorin rooli näyttäytyy sekä opettajan ja koulun linjan puolustajana että opetussuunnitelmateorian ja kasvatuksen asiantuntijana (vrt. Sahlberg 2015, 172, 166). Tulosten mukaan musiikinopettajilla on luokahuoneessa täysi autonomia toteutettaviin ohjelmistoihin, mutta koulun yhteisissä tilaisuuksissa päätösvalta ollaan valmiita antamaan rehtorille.

Tulosten perusteella opettajat kokevat työnsä merkitykselliseksi. Kyselytutkimukseen tuli runsaasti avovastauksia, minkä voi tulkita kertovan vastaajien voimakkaista tunteista työtään kohtaan (vrt. Hirsjärvi 2009, 201; ks. Sahlberg 2015, 144). Avovastauksissa myös ilmaistiin tällaisen tutkimuksen merkityksellisyys ja kiinnostus sen tuloksia kohtaan.

6.2 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen merkitys musiikkikasvatuksen alalle muodostuu erityisesti siitä, että yläkoulun musiikinopetuksesta ei ole kattavaa tutkimusta nykyisten opetussuunnitelman perusteiden ajalta. Vaikka tämän tutkimuksen otanta oli pieni eikä sillä pyritty tilastollisiin yleistyksiin, tuottaa tämä maisterintutkielma päivitettyä tietoa musiikkikasvatuksen tilasta. Parhaassa tapauksessa tästä tutkimustiedosta on hyötyä uusien perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden laatimisessa.

Tutkimuksen tulokset pääosin vahvistavat aiempia tutkimustuloksia (Muukkonen 2010; Laitinen ym. 2011; Partti 2016), joissa musiikinopetus näyttäytyi yhteismusisointiin

¹¹ Vuonna 2024 yhdenvertaisuusvaltuutetun toimisto ilmoitti, että ilmoitukset uskonnon roolista koulussa ovat viisinkertaistuneet viidessä vuodessa (YLE 2024).

painottuvana toiminnallisena tekemisenä. Tämän tutkimuksen tulosten valossa yläkoulun musiikinopetuksen keskiössä on musiikillinen toiminta, jonka yhteydessä käsitellään muita sisältöjä, kuten musiikkitietoa tai yhteyksiä yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Tulokset sopivat opetussuunnitelman perusteiden esittämään kuvaan musiikin oppiaineesta, joka näyttää taitoja ja ymmärrystä kehittävänä toiminnallisena opiskeluna (POPS 2014, 422).

Soittaminen on musiikinopetuksessa hieman yleisempää kuin laulaminen ja opettajat kokevat laulamisen opettamisen haasteelliseksi. Sekä Partin että Laitisen ym. tutkimuksissa laulaminen oli hieman soittamista yleisempi musiikinopetuksen työtapana (Partti 2016; Laitinen ym. 2011), mutta tämän tutkimuksen tulosten perusteella musiikinopetuksen toiminnallinen ydin on vaihtunut laulamiseen soittamiseen.

Tulosten mukaan yhteismusisoinnin lähtökohta ja instrumenttiharjoittelun perusta on yksinkertaisuus. Tämä koskee sekä ohjelmistoa että instrumenttiosuuksia. Yksinkertaisuudella pyritään siihen, että kaikilla oppilailla olisi mahdollisuus osallistua yhteismusisointiin ja käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että yhteismusisointi alkaa yksinkertaisista instrumenttiosuuksista, joita opettajat tarpeen tullen eriyttävät ylöspäin. Tästä näkökulmasta opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu perusopetuksen arvoperusta toteutuu musiikinopetuksessa hyvin, erityisesti oppilaiden osallisuuden ja tasa-arvon osilta (POPS 2014, 15–16).

Musiikinopetuksen ohjelmistot ovat monipuolisia, mutta sekä yhteismusisoinnin että kuuntelun ohjelmistoissa painottuu populaarimusiikki. Populaarimusiikin vahvaa asemaa musiikinopetuksessa on tuotu esiin myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Koskela 2022; Kallio 2015; Westerlund 2006). Populaarimusiikin on ajateltu sopivan kouluun, koska se tuo oppilaiden musiikin osaksi opetusta ja näin ollen lisää oppijälähtöisyyttä (Kallio 2015), mutta tulosten mukaan opettajat joutuvat tarkistamaan ja arvioimaan oppilaiden ehdottamia kappaleita ennen yhteistä musisointia, kuuntelua tai esitystä, erityisesti sanoitusten osalta. Tarkistaminen ja arviointi tuottavat opettajille lisää työtä ja pakottavat tekemään rajauksia: Mikä musiikki on sopivaa ja mikä ei? Jos jonkun oppilaan mielimusiikki jätetään sopimattomana pois musiikinopetuksen ohjelmistoista, ei oppijälähtöisyys toteudu yhdenvertaisesti (vrt. Kallio 2015).

Ohjelmistovalinnoissa opettajat välttävät uskonnollista sisältöä, mitä perusteltiin pyrkimyksenä pitää opetus tunnustuksettomana.¹² Tulosten mukaan uskonnollisen ohjelmiston määrä on vähentynyt 10 viime vuoden aikana ja yhteiskunnallisella keskustelulla on siihen suuri rooli. Musiikinopetuksen ohjelmistojen kokonaiskuvassa populaarimusiikkia suositaan ja uskonnollisia sisältöjä vältetään, mutta muiden genren suhteen opettajakohtaiset erot ja painotukset ovat suuria.

Tulosten perusteella luova työskentely, erityisesti säveltäminen ja sovittaminen, toteutuu musiikinopetuksessa vaihtelevasti. Luovan tuottamisen vähäistä toteutumista voi verrata Partin ja Laitisen ym. tutkimuksiin, joissa selvisi, että luovan tuottamisen työtapoja toteutetaan opetuksessa satunnaisesti, harvoin tai ei koskaan (Partti 2016, 13; Laitinen ym. 2011, 46–47). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan luovan tuottamisen sisältöjä toteutetaan kuitenkin enemmän kuin Partin ja Laitisen ym. tutkimusten aikaan. Tässä tutkimuksessa luovan työskentelyn vähäisyyttä perusteltiin koulutuksen ja täydennyskoulutuksen puutteella, mikä on niin ikään linjassa aiempien tutkimusten tulosten kanssa (Partti 2016, 16; Laitinen ym. 2011, 51–52).

Tulosten mukaan opettajan oman osaamisen rajoitteet kaventavat musiikinopetuksen sisältöjä ja opettajat toivovat täydennyskoulutusta työnsä tueksi. Musiikinopettajat kokivat, että heillä oli puutteita omissa taidoissaan joidenkin musiikinopetuksen sisältöjen suhteen ja että heitä ei ollut opettajakoulutuksessa valmistettu kaikkiin opetussuunnitelman perusteiden sisältöjen opettamiseen. Tämä on ymmärrettävää erityisesti nopeasti kehittyvän musiikkiteknologian osalta. Täydennyskoulutuksen huonon saatavuuden takia opettajat joutuivat perehtymään heille vieraisiin musiikinopetuksen sisältöihin omalla ajallaan (vrt. Sahlberg 2015, 163). Monipuolisen musiikinopetuksen toteuttaminen vaatii opettajalta sekä halua pysyä tietoisena musiikinopetuksen ja yhteiskunnan muutoksista että kykyä reflektoida muutoksia omaan opetukseensa (vrt. Partti 2016, 18). Sivistynyt, ajassa kiinni oleva ja omaa työtään refleктоiva opettaja edustaa bildung-ihannetta (Autio 2017) ja tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajat ovat hyvin tietoisia musiikin poliittisista ja kantaaottavista ulottuvuuksista ja tuovat näitä teemoja opetuksessaan esiin.

¹² Opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”opetus on oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamaton” (POPS 2014, 16).

Koska osa opetussuunnitelman perusteiden musiikin sisältöalueista on sellaisia, jotka toteutuvat opetuksessa harvoin tai ei koskaan, voi pohtia musiikinopetuksen tilaa. Ovatko oppiaineen tavoitteet ja sisällöt liian laajoja toteutettaviksi nykyisillä tuntimäärillä? Toteutuuko laaja-alainen ja monipuolinen opetus kaikille tarkoitetussa musiikin yleisessä oppimäärässä? Tutkimuksessa selvisi, että opettajat ovat usein voimattomia resurssien riittämättömyyden ja laajan opetussuunnitelmasisällön ristipaineessa (vrt. Laitinen ym. 2011, 45). Opetussuunnitelmateoreettisesta näkökulmasta tämä on mielenkiintoista, sillä opettajien tulisi olla mukana opetussuunnitelmien laatimisessa. Kokevatko musiikinopettajat voivansa vaikuttaa omaan työnkuvaansa? (Vrt. Cutietta 2017; Erss 2018; ks. luku 2.4.)

Tulosten mukaan opettajat kokevat vaalivansa kulttuuriperinnettä ja tekevänsä tärkeää kulttuurityötä. Sahlberg (2015) argumentoi, että opettajan työ on sidoksissa kansallisen kulttuurin ylläpitämiseen ja monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamiseen ja että yksi koulujärjestelmän tavoitteista on kulttuuriperinnön, arvojen ja tavoitteiden välittäminen sukupolvelta toiselle. (Sahlberg 2015, 138; ks. POPS 2014, 16, 423.) Opettajien asenteissa näkyy bildung-tradition vaikutus: opettaja on korkeakoulutuksensa ansiosta sivistynyt kansallisen identiteetin ja kulttuurihistorian tuntija, joka pyrkii valmistamaan tiedostavan ja ajatuksiaan ilmaisevan yksilön yhteiskuntaan (vrt. Autio 2017; ks. luku 2.1).

6.3 Luotettavuustarkastelu

Tämän tutkimuksen tulokset eivät pyri tilastolliseen yleistettävyyteen, sillä aineisto oli verrattain pieni, eivätkä tilastolliset yleistyksyet ole laadullisessa tutkimuksessa tavoitteenakaan (Tuomi & Sarajärvi, 87; Hirsjärvi 2009, 232). Tutkimuksen luotettavuustarkastelu kohdistuu erityisesti kyselylomakkeen laatimiseen ja kyselyn aineiston analyysiin.

Kuten Valli toteaa, kyselylomakkeen kysymysten muotoilu on tärkeää, koska ne luovat perustan tutkimukselle ja sen onnistumiselle (Valli 2010, 103; 106). Tutkimuksen luotettavuuden kannalta erityisesti kyselyn vastausvaihtoehtojen muotoilu on syytä tuoda esiin. Sisältöalueita S1–S3 koskevissa kysymyksissä vastausvaihtoja oli seitsemän ja sisältöaluetta S4 koskevissa kysymyksissä viisi. Nämä ovat kyselylomakkeelle tyypillisiä yksittäisen muuttujan vastausvaihtoehtojen määriä (ks. Valli 2010, 118; Hirsjärvi 2009,

200), mutta lomakkeessa ei ollut ainuttakaan ”en osaa sanoa” -vastausvaihtoehtoa. Vallin (2010) mukaan Likertin asteikossa vastaajalla tulee olla mahdollisuus olla ottamatta kantaa kysymykseen ja siksi asteikon keskellä on ”en osaa sanoa” -vaihtoehto. Hän kuitenkin toteaa, ettei tämä eos-vaihtoehto ole välttämätön, jos vastaajalla on mahdollisuus jättää vastaamatta kysymykseen (Valli 2010, 118). Tämän tutkimuksen lomake oli laadittu niin, ettei vastaaja päässyt lomakkeen seuraavalle sivulle ennen kuin oli vastannut jokaiseen kysymykseen.¹³

Vehkalahti (2014) jäsentää vaihtoehtojen esittämistä niin, että ”en osaa sanoa” -vaihtoehto keskellä asteikkoa vääristää tutkimustietoa, sillä se mittaa eri asiaa kuin kysymys itsessään. Hänen mielestään eos-vaihtoehto olisi parempi sijoittaa asteikon ulkopuolelle omana kohtanaan, jolloin se ei vaikuta analyysissä asteikon keskiarvoon. Joka tapauksessa Vehkalahti mukaan neutraali vaihtoehto keskellä asteikkoa tai ”en osaa sanoa” omana kohtanaan asteikon ulkopuolella on tarpeellinen kyselylomakkeen vastausvaihtoehtoisissa. (Vehkalahti 2014, 36.)¹⁴

Kyselyn osioiden S1–S3 vastausvaihtoehdot olivat keskenään samanlaiset ja jokainen niistä oli selitetty auki. Viimeisessä osiossa S4, jossa vastausvaihtoehtoja oli viisi, oli kuitenkin sanoitettu vain arvot 1 ja 5. Vaihtoehtojen 1 ”ei lainkaan tärkeä” ja 5 ”erittäin tärkeä” välille jäi kolme sanoittamatonta vastausvaihtoehtoa, mikä jätti vastaajille enemmän tulkinnan mahdollisuuksia ja vähensi tutkimuksen luotettavuutta (vrt. Valli 2010, 118). Vaikka vastaajien voi olettaa mieltävän, että asteikon keskellä oleva vastausvaihtoehto 3 tarkoittaa neutraalia suhtautumista musiikinopetuksen ohjelmistovalintaan, ei luotettavaa tietoa vastauksista ole (vrt. Valli 2010, 118; Vehkalahti 2014, 36).

Kouluarvosanoihin perustuneet vastausvaihtoehdot 4–10 antoivat myös aiheita tutkimuksen luotettavuuden tarkastelemiselle. Vehkalahti (2014) kirjoittaa, että on tilastollisesti yhdenmukaista, minkä kohdan lukusuorasta valitsee asteikon arvoiksi, mutta kouluarvosanojen käyttöön liittyy sisällöllisiä ongelmia, eikä kouluarvosana-asteikkoa

¹³ Valli pohtii, että eos-vaihtoehdon puuttuminen ja lomaketeknisesti kaikkiin kysymyksiin pakollinen vastaaminen saattaa aiheuttaa tilanteen, jossa vastaaja ärsyyntyy, jos hänen on pakko muodostaa näkemys jokaiseen kysymykseen ja tämän takia keskeyttää kyselyyn vastaamisen (Valli 2010, 113).

¹⁴ Kyselylomakkeen asteikot järjestettiin tämän tutkimuksen kannalta merkittävien aiempien tutkimusten tapaan. Laitisen, Hilmolan ja Juntusen (2011) oppimistulosten arviointitutkimuksessa asteikko asetettiin kouluarvosanojen mukaan arvoihin 4–10 ja Partin (2016) kyselytutkimuksessa viisiportainen Likert-asteikko oli asetettu ilman ”en osaa sanoa” -vaihtoehtoa.

pitäisi hänen mielestään käyttää. Vehkalahti esittää, että kouluarvosanat tuovat mukanaan arvolatauksen, mikä vääristää mittaamista. Hänen mukaansa vastaajan koulumenestys vaikuttaa asteikon käyttöön, sillä vastaajalla on taipumus valita niitä arvosanoja, joita on itse koulussa saanut ja siksi asteikon koko laajuus jää käyttämättä. (Vehkalahti 2014, 38.) Tämän tutkimuksen kohderyhmä muodostui opettajista, joilla voi arvioinnin ammattilaisina kuitenkin olettaa olevan paras mahdollinen tuntemus kouluarvosana-asteikon käytöstä ja asteikon koko laajuudesta.

Kouluarvosana-asteikkoon liittyy myös toinen huomionarvoinen seikka. Asteikko ei ole pelkkä satunnainen seitsemän portaan kohta lukusuorasta, vaan tekemisen laatua kuvaavien arvosanojen joukko. Pitkässä kyselylomakkeessa vastaajalla on saattanut mennä sekaisin sisältöalueen yleisyyttä selvittävä ajan määre ja itsearvioinneista tuttu ”minkä arvosanan antaisit itsellesi tästä osuudesta” -tyylinen laadun selvittäminen. Kyselylomakkeen muotoilun takia ajankäyttöön liittyvät vastausvaihtoehtojen selitykset eivät olleet koko ajan näkyvillä, mikä saattoi vaikeuttaa vastaamista. On siis mahdollista, että kyselytutkimuksen vastaajat ovat tulkinneet kysymyksiä tai vastausvaihtoehtoja eri tavoilla kuin lomaketta laatiessa oli suunniteltu. Mittarien luotettavuuden arviointi kuuluu olennaisesti tutkimusprosessiin (vrt. Hirsjärvi 2009, 232; Partti 2016, 22–23).

Kyselytutkimusten 4 ”ei koskaan” -vastausten tai matalien keskiarvojen tulkinta ei ole yksiselitteistä, sillä kyselydata ei paljasta vastausten taustalla olevia syitä. Kuten kyselyn avovastauksista ja haastatteluista kävi ilmi, sisältöjen toteuttamatta jättäminen voi johtua ajan tai muiden resurssien vähäisyydestä, opetussuunnitelmatekstin ymmärtämishaasteista, sisältöjen opettamiseen vaaditusta erityisosaamisesta, motivaatiosta tai oppilasmateriaalista. Myöskään 10 ”lähes joka tunti” -vastausten ja korkeiden keskiarvojen tulkinta ei ole yksiselitteistä, sillä kaikkia opetussuunnitelman perusteissa kuvattuja musiikin sisältöalueita ei ole mahdollista toteuttaa joka tunti. Musiikinopetuksen monipuolisuutta ei voi siis arvioida pelkästään kyselytutkimuksen ääriarvojen tai keskiarvojen perusteella.

Kyselyn pituutta voi arvioida kriittisesti, sillä sähköinen kyselylomake oli 18-sivuinen. Valli argumentoi, että hyvä pituus kyselylomakkeelle on viisi sivua ja että sitä pidemmissä kyselyissä vastaajan keskittyminen alkaa vähentyä (Valli 2010, 106). Kyselytutkimuksella pyrittiin selvittämään opetussuunnitelman perusteiden sisältöalueiden toteutumista musiikinopetuksessa ja koska kaikista sisältöalueista oli tärkeää saada tietoa, tuli lomakkeesta pitkä. Tutkimukseen osallistuminen perustui

vapaaehtoisuuteen, joten vastaajilla saattoi olettaa olevan korkea vastausmotivaatio (vrt. Valli 2010, 105; Vehkalahti 2014, 48).

Haastattelujen luotettavuuden tarkasteluun liittyy erityisesti se, että vuorovaikutus tapahtui videon välityksellä. Tiedonsiirron viipeiden takia keskusteluun tuli muutamia tahattomia päällepuhumisia, mikä saattoi vaikuttaa ajatustenvaihdon sujuvuuteen. Samassa tilassa tapahtuva kasvokkainen haastattelu olisi voinut muuttaa keskustelun tunnelmaa välittömämmäksi. Toisaalta etäyhteys tarjosi kaikille osallistujille mahdollisuuden osallistua keskusteluun juuri sellaisesta paikasta kuin he halusivat. Haastateltavat saivat myös valita haastattelujen ajankohdat omien aikataulujensa mukaan.

6.4 Tulevia tutkimusaiheita

Kuten luvussa 3.2 kävi ilmi, kyselytutkimukseen ei ollut aivan yksinkertaista saada suurta osallistujamäärää. Kuten Partti (2016) toi oman kyselytutkimuksensa toteutuksessa esiin, musiikinopettajien perusjoukosta ei ole saatavana listaa, joten tämän tutkimuksen osallistujia tavoiteltiin sosiaalisen median kollegiaalisten verkostojen ja henkilökohtaisten viestien avulla. Tämä menettelytapa antoi arvokkaan näkökulman aineiston tuottamisen haasteista ja tulevassa tutkimuksessa osallistujien tavoittelemisen olisikin syytä tehdä esimerkiksi koulujen rehtoreiden kautta, kuten Partin ja Laitinen ym. tutkimuksissa (Partti 2016; Laitinen ym. 2011). Vehkalahti ja Hirsjärvi kirjoittavat, että korkean osallistujamäärän saaminen kyselytutkimukseen ei yleensä ole yksinkertaista (Vehkalahti 2014, 44; Hirsjärvi 2009, 196).

Tutkimuksen tuloksissa esiin tullut opettajien toive täydennyskoulutuksesta ohjaa katseen kohti yliopistojen opettajankoulutusta. Miten niiden opetussuunnitelmat huomioivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet? Miten perus- ja lukio-opetuksen opetussuunnitelmien perusteiden muutokset ovat näkyneet musiikin aineenopettajien koulutuksessa? Koska tämän tutkielman julkaisuajankohtana nyt käytössä olevien vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden julkaisusta on aikaa jo yli 10 vuotta,¹⁵ on kiinnostavaa tutkia, miten seuraavat perusteet vertautuvat tämänhetkisiin.

¹⁵ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat ilmestyneet noin 10 vuoden välein vuosina 1970, 1985, 1994, 2004 ja 2014 (Muukkonen 2010).

Tämän tutkimuksen kohteena olivat musiikin aineenopettajat, mutta tulevassa tutkimuksessa katse olisi syytä kohdistaa myös alakoulun musiikinopetukseen, josta vastaavat yleensä luokanopettajat. Miten musiikkia opetetaan ja kuinka monipuolista musiikinopetus alakoulussa on?

Erityisen kiinnostava ja ajankohtainen jatkotutkimuksen aihe on tulevan musiikin ylioppilaskokeen vaikutus musiikinopetukseen. Vuonna 2029 osaksi ylioppilastutkintoa liitettävä musiikin ylioppilaskoe aiheuttaa keskustelua taideaineen arvioinnin merkityksestä ja tärkeydestä. Miten musiikin oppiainekuvaus muuttuu lukion opetussuunnitelman perusteissa, kun musiikista tulee osa standardisoitua testausta? Sahlberg (2015) kirjoittaa, että ainoana kaikkia opiskelijoita koskevana standardisoituna testinä ylioppilastutkinto vaikuttaa huomattavalla tavalla lukion opetussuunnitelmiin ja lukio-opetukseen, sekä hyvässä että pahassa. Hän argumentoi, että koska ylioppilastutkinto kiinnittää huomion vahvasti kokeen mahdollisiin aihealueisiin ja ongelmiin, se vähentää opettajan autonomiaa työssään. (Sahlberg 2015, 167–168.)

Lähteet

- Arvonen, S. 2022. Populaarimusiikki lukio-opetuksessa. Kandidaatintutkielma. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Autio, T. 2017. Johdanto. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere University Press, 17–58.
- Björk, C., Juntunen, M.-L., Knigge, J., Pape, B. & Malmberg, L.-E. 2019. Musikundervisning förverkligas på ojämlika villkor i årskurserna 1–6 i Finlands svenskspråkiga skolor. *Musiikkikasvatus* 22, 2, 30–58.
- Cutieta, R. A. 2017. K-16 music education in a democratic society. Teoksessa P. Schmidt & R. Colwell (toim.) *Policy and the Political Life of Music Education*. Oxford University Press, 253–266.
- Erss, M. 2017. Curriculum as a political and cultural framework defining teachers' roles and autonomy. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press, 193–222.
- Erss, M. 2018. 'Complete freedom to choose within limits' – teachers' views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal* 29, 2, 238–256.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Figueredo, S. 2017. Policy and governmental action in Brazil. Teoksessa P. Schmidt & R. Colwell (toim.) *Policy and the Political Life of Music Education*. Oxford University Press, 123–139.
- Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A. & Palojoki, P. 2021. Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching – Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies* 53, 4, 546–562.
- Hakala, J. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–25.

- Hakala, L., Maaranen, K. & Riitaoja, A.-L. 2017. Opetussuunnitelmauudistus luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere University Press, 161–190.
- Heimonen, M. 2023. Musiikkioikeudet muuttuvassa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.) Musiikkikasvatus muutoksessa. DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 20. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, 148–180.
- Hirsjärvi, S. 2009 [1997]. Tieteelliselle tutkimukselle asetetut vaatimukset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 18–27.
- Hirsjärvi, S. 2009 [1997]. Tutkimustyypit ja aineistonkeruun perusmenetelmät. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 191–220.
- Hirsjärvi, S. 2009 [1997]. Aineiston analyysi, tulkinta ja johtopäätökset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 221–230.
- Horsley, S. 2017. Curriculum as policy. State-level music curriculum creation and reform. Teoksessa P. Schmidt & R. Colwell (toim.) Policy and the Political Life of Music Education. Oxford University Press, 155–172.
- Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. 2021. Haastattelut. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavissa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> Viitattu 19.11.2024.
- Johnson, P. 2021. Hidasta vai nopeaa? Opetussuunnitelmauudistus koulutuksen ohjausjärjestelmän ikiliikkujana. Teoksessa S. Venäläinen, J. Saarinen & M. Viitala (toim.) Näkökulmia OPS-arviointiin. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) Julkaisut 26:2021, 10–20.
- Jordhus-Lier, A., Karlsen, S. & Nielsen, S. G. 2023. Meaningful approaches to content selection and ways of working: Norwegian instrumental music teachers' experiences. *Frontiers in Psychology* 14, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1105572>

- Jones, P. M. 2017. Policy and higher education. Teoksessa P. Schmidt & R. Colwell (toim.) *Policy and the Political Life of Music Education*. Oxford University Press, 241–252.
- Kallio, A. 2021. Litterointi. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavissa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> Viitattu 19.11.2024.
- Kallio, A. A. 2015. Navigating (un)popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education. *Studia Musica* 65. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Kelly, A. V. 2004. *The Curriculum. Theory and Practice*. Lontoo: SAGE Publications Limited.
- Komulainen, K. & Rajakaltio, H. 2017. Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press, 223–246.
- Koskela, M. 2022. Middle-class music making? Social class, “race,” and their intersections in the practice of school popular music. *International Journal of Education & the Arts* 23, 7. <http://doi.org/10.26209/ijea23n7>
- Koskela, M. 2023. Kohti moniäänisempää musiikkiluokkaa intersektionaalisen ajattelun keinoin. Teoksessa M.–L. Juntunen & H. Partti (toim.) *Musiikkikasvatus muutoksessa. DocMus-tohtorikoulun julkaisu* 20. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, 355–372.
- Krokkfors, L. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press, 247–266.
- Kuula-Luumi, A. 2021. Tutkimuslupa, suostumus, informointi ja tietosuoja. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavissa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimuslupa-suostumus-informointi-ja-tietosuoja/> Viitattu 18.8.2025.

- Laes, T. 2023. Kestävää ikääntymistä tukeva musiikkikasvatus. Teoksessa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.) Musiikkikasvatus muutoksessa. DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 20. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, 331–352.
- Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M.-L. 2011. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Lennert da Silva, A. 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.
- Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos: musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. *Studia Musica* 42. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Nikkanen, H. M. 2014. Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. *Studia Musica* 60. Sibelius-Akatemia.
- Partti, H. 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus* 19, 1, 8–28.
- Paulsrud, D. & Wermke, W. 2020. Decision-making in context: Swedish and Finnish teachers' perceptions of autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research* 64, 5, 706–727.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tiedot>
- Remes, P. 2009 [1997]. Taulukot ja kuviot. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 322–348.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavissa: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>

- Saari, A. 2019. Selkeät tavoitteet, hallittu opetus. Opetussuunnitelma-ajattelun tavoitediskurssien historiaa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere University Press, 247–271.
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere University Press, 61–82.
- Saarikallio, S. 2023. Musiikin tunnekokemukset toimijuuden ja hyvinvoinnin rakentajina. Teoksessa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.) Musiikkikasvatus muutoksessa. DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 20. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, 135–148.
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Salminen, J. & Annevirta, T. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? Kasvatus 4/2014, 333–348.
- Salminen, J. & Säntti, J. 2017. Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere University Press, 111–136.
- Salokangas, M., Wermke, W. & Harvey, G. 2019. Teachers' autonomy deconstructed: Irish and Finnish teachers' perceptions of decision-making and control. *European Educational Research Journal* 19, 4, 329–350.
- Sankila, T. 2015. Näkökulmia oppimisen digitalisoitumiseen. Teoksessa M. Kaisla, T. Kutvonen-Lappi & M. Kankaanranta (toim.) Digitaalinen oppimateriaali koulun arjessa. Jyväskylän yliopisto, 25–29.
- Schmidt, P. 2017. Why policy matters. Developing a policy vocabulary within music education. Teoksessa P. Schmidt & R. Colwell (toim.) *Policy and the Political Life of Music Education*. Oxford University Press, 11–36.
- Schmidt, P. & Colwell, R. 2017. Introduction. Teoksessa P. Schmidt & R. Colwell (toim.) *Policy and the Political Life of Music Education*. Oxford University Press, 1–10.

- Shamsuddinova, S. & un Nisa, N. 2021. Curriculum designers: A critical analysis of the concept of teacher autonomy in the Finnish schooling system. *Journal of Advances in Humanities and Social Sciences* 7, 4, 115–123.
- Sitomaniemi-San, J. 2017. Tutkivan opettajan rakentuminen akateemisessa opettajankoulutuksessa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press, 137–160.
- Suomi, H. 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto.
- Sutela, K. 2023. Kehollinen toimijuus jokaisen oppilaan yhdenvertaisen osallisuuden edistäjänä. Teoksessa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.) *Musiikkikasvatus muutoksessa. DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 20*. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, 313–330.
- Taipale, O. 2021. Luokanopettajaopiskelijoiden rytmisen osaamisen yhteys musiikilliseen taustaan ja ajatuksiin musiikin opettamisesta. Jyväskylän yliopisto.
- TENK 2023 = Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023.
- Tilastokeskus 2025 = StatFin-tietokanta. Saatavissa: <https://pxdata.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/>, viitattu 13.8.2025.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2006 [2002]. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 103–127.
- Vehkalahti, K. 2014. *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Finn Lectura.
- Vuori, J. 2021. *Tutkimusetiikka ihmistieteissä*. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavissa: [https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/tutkimuseiikka/tutkimuseiikka-ihmistieteissa/](https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimuseiikka-ihmistieteissa/), viitattu 18.8.2025.

Westerlund, H. 2006. Garage rock bands: a future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education* 24, 2, 119–125.
<https://doi.org/10.1177/0255761406065472>

OY 2024. Oulun yliopiston opinto-opas. Saatavissa:
<https://opas.peppi oulu.fi/fi/ohjelma/41984?period=2024-2025>, viitattu 20.5.2024.

YLE 2024. Uskonnoton lapsi kuuli koulussa lauluja Jeesuksesta – nyt Hämeenlinna joutuu maksamaan 1500 euron hyvityksen. Saatavilla: https://yle.fi/a/74-20120235?utm_source=social-media-share&utm_medium=social&utm_campaign=ylefiapp , viitattu 25.8.2025.

Liite

Liite 1. Kyselylomake.

**TAIDE-
YLIOPISTO**

✘ SIBELIUS-AKATEMIA

Tällä kyselytutkimuksella kartoitetaan yläkoulun musiikinopetusta. Kysymyksillä pyritään saamaan tietoa musiikin oppituntien sisällöistä ja työtavoista.

Kyselyyn vastaaminen kestää noin 5 minuuttia. Vastaukset käsitellään anonyymisti ja niitä käytetään ainoastaan tutkimustarkoituksiin.

Yläkoulun musiikinopetuksen käytännöistä ja sisällöistä ei ole viimeaikaista tutkimusta, joten vastauksesi on tärkeä ja vastaamisella on suuri tutkimuksellinen arvo.

Kysely on osa Sami Arvosen Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen maisterin opinnäytettä.

Tuloksia raportoidaan maisterintutkielmassa ja mahdollisesti sitä seuraavassa tutkimusartikkelissa.

Lisätietoa: sami.arvonen@uniarts.fi

Työn ohjaaja: marja-leena.juntunen@uniarts.fi

Taustatiedot

Sukupuoli *

nainen

mies

muu

Opetatko musiikkia yläkoulussa? *

kyllä

ei

Onko sinulla musiikin aineenopettajan kelpoisuus? *

kyllä

ei

Miten musiikin pakollinen oppimäärä on jaettu koulussasi? *

2 t/vko 7. luokalla

1 t/vko 7.–8. luokilla

Mitä musiikin oppimäärää opetat yläkoulussa?*

Musiikin painotettu opetus (musiikkiluokat)

Pakollisia ja valinnaisia tunteja

Vain pakollisia tunteja

Vain valinnaisia tunteja

muu, mikä?

Työpaikan sijainti*

- Uusimaa
- Varsinais-Suomi
- Satakunta
- Kanta-Häme
- Pirkanmaa
- Päijät-Häme
- Kymenlaakso
- Etelä-Karjala
- Etelä-Savo
- Pohjois-Savo
- Pohjois-Karjala
- Keski-Suomi
- Etelä-Pohjanmaa
- Pohjanmaa
- Keski-Pohjanmaa
- Pohjois-Pohjanmaa
- Kainuu
- Lappi
- Ahvenanmaa

Seuraavassa on kysymyksiä OPS-perusteissa määriteltyihin, yläkoulun ns. pakollisen musiikinopetuksen (7–8 lk) sisältöalueisiin liittyen. Kyselyssä pyydetään arvioimaan, kuinka usein (keskimääräisesti) kyseistä asiaa tarkastellaan tai tehdään oppitunneilla. Jos jotakin osa-aluetta tehdään tiiviisti lyhyen ajanjakson aikana, suhteuta lukumäärä koko lukuvuoteen.

Vastausvaihtoehdot ovat:

4 ei koskaan

5 1–2 kertaa lukuvuodessa

6 2–5 kertaa lukuvuodessa

7 keskimäärin joka toinen kk

8 kerran kuussa

9 joka toinen vko

10 lähes joka tunti

Huom! Kyselyn asettelu ja vastausvaihtoehtojen kuvaukset näkyvät parhaiten tietokoneen selaimella. Puhelinta käyttäessäsi ottamalla kuvan yllä esitetyistä vastausvaihtoehtoista vältyt sivujen selaamiselta.

kuunnellaan musiikkia *

keskustellaan *

kirjoitetaan *

improvisoidaan *

sävelletään *

sovitetaan musiikkia *

tallennetaan musiikkia *

käytetään musiikkiteknologiaa *

Mihin yhteiskunnallisiin ilmiöihin tunteilla kiinnitetään huomiota ja miten?

Mihin oppiaineisiin musiikinopetus integroituu? *

äidinkieli ja kirjallisuus

toinen kotimainen kieli

vieraat kielet

matematiikka

biologia

maantieto

fysiikka

kemia

terveystieto

uskonto

elämäntietä

historia

yhteiskuntaoppi

kuvataide

käsityö

liikunta

kotitalous

S4 Ohjelmisto

4 (ei koskaan), 5 (1–2 kertaa lukuvuodessa), 6 (2–5 kertaa lukuvuodessa), 7 (keskimäärin joka toinen kk), 8 (kerran kuussa), 9 (joka toinen viikko), 10 (lähes joka tunti)

Oppitunneilla lauletaan/soitetaan/kuunnellaan/sävelletään...

	ei koskaan			lähes joka tunti			
	4	5	6	7	8	9	10
monipuolisesti eri kulttuurien musiikkia *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
monipuolisesti eri aikakausien musiikkia *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
länsimaista klassista musiikkia *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kirkko- tai gospelmusiikkia (sis. virret, hengelliset laulut) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
country- tai folk-musiikkia *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
blues-musiikkia *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
jazzia *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
rhythm and blues -pohjaista musiikkia (sis. funk, soul, hip hop) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
latinalaisamerikkalaista musiikkia *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
etno- tai maailmanmusiikkia *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

elektronista populaarimusiikkia (dance, house, tekno) *

rock-musiikkia (esim. prog. rock, metalli, punk) *

näyttämömusiikkia (musiikkiteatteri, ooppera, operetti) *

suomalaista kansanmusiikkia *

suomalaista pop- tai iskelmämusiikkia *

oppilaiden ehdottamaa ohjelmistoa *

oppilaiden tuottamaa/säveltämää musiikkia *

muuta, mitä?

S4 Ohjelmisto

Mitkä ovat ohjelmistovalinnan kriteerejä?

Arvioi asteikolla 1–5 kuinka tärkeitä seuraavassa esitetyt kriteerit ovat musiikinopetuksen sisältöjen valinnassa.

1 ei lainkaan tärkeä

2 hieman tärkeä

3 en osaa sanoa

4 melko tärkeä

5 erittäin tärkeä

Ohjelmiston...

	ei lainkaan tärkeä			erittäin tärkeä	
	1	2	3	4	5
soveltuvuus oppilaiden taitotasolle *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
soveltuvuus luokkamusisointiin *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sopivuus ikätasolle *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
käyttö koulun juhlissa/tapahtumissa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oppilaiden toivomukset *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tunnettavuus *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mahdollinen pitkäaikainen käyttö opetuksessa *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"tuoreus" *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
monipuolisuus *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Muita valintakriteerejä, mitä?

Vapaa sana

Kysely on päättynyt. Kiitos ajastasi ja vastauksistasi!

Jos haluat osallistua kyselyä syventävään haastatteluun (mahdollista tehdä etänä), lähetä yhteystietosi sami.arvonen@uniarts.fi

Kivaa kevättä!

**TAIDE-
YLIOPISTO**

✕ SIBELIUS-AKATEMIA

Liite 2. Haastattelurunko

S1

- 1.1 Miten musiikillinen toiminta käytännössä toteutuu opetuksessasi?
- 1.2 Mitä muuta tehdään kuin musisoidaan?
- 1.3 Kuinka paljon/usein oppilaat esiintyvät koulun tilaisuuksissa?
- 1.4 Kuinka paljon tehdään yhteistyötä muiden oppilaitosten tai kulttuurialan toimijoiden kanssa?

S2

- 2.1 Miten musiikkikäsitteistö on mukana opetuksessa?
- 2.2 Mitä käsitteitä on mukana, miten?
- 2.3 Miten niiden osaamista syvennetään musisointitilanteissa?
- 2.4 Miten tulkinta huomioidaan musiikillisessa ilmaisussa?

S3

- 3.1 Miten opetuksessa käsitellään oppilaiden esille tuomia aihepiirejä? Miten käsitellään heidän musiikkiin liittyviä kokemuksiaan ja havaintojaan?
- 3.2 Miten kuluttamisen ja kestäväen hyvinvoinnin näkökulmat ovat esillä?
- 3.3 Miten opetuksessa rakennetaan yhteyksiä
 - a) musiikin ja muiden oppiaineiden välille
 - b) musiikin ja erilaisten yhteiskunnallisten ilmiöiden välille?
- 3.4 Miten opetuksessa pohditaan ja arvioidaan kriittisesti musiikin merkityksiä elämän eri tilanteissa eri aikoina ja aikakausina?

S4

- 4.1 Miten musiikinopetuksen ohjelmisto valitaan? Miten otetaan huomioon
 - a) kulttuuriperinnön vaaliminen
 - b) oppilaiden toiveet
 - c) sopivuus taitotasolle; ikäryhmälle; koulukontekstiin
 - d) koulun tilaisuudet?
 - 4.2 Onko ohjelmistossa mukana oppilaiden sävellyksiä, sanoituksia tai sovituksia?
 - 4.3 Mitä kulttuureita ja aikakausia ohjelmistossa ainakin on? Onko ohjelmistossa
 - a) taidemusiikkia
 - b) vähemmistöjen musiikkia
 - c) alkuperäiskansojen musiikkia
 - d) kirkko- tai gospelmusiikkia
 - e) jazzia
 - f) suomalaista kansanmusiikkia?
 - 4.4 Miten ajankohtaiset ilmiöt näkyvät ohjelmistovalinnoissa?
 - 4.5 Teettekö äänenkäytön harjoituksia? Millaista lauluohjelmistoa harjoitellaan?
5. Mitä muuta haluaisit kertoa opetukseen sisältöön liittyvistä asioista?