

Peppi Mälkiä

LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN USKOMUKSIA MUSIIKIN OPETTAMISESTA ALAKOULUSSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Toukokuu 2020

TIIVISTELMÄ

Peppi Mälkiä: Luokanopettajaopiskelijoiden uskomuksia musiikin opettamisesta alakoulussa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto-ohjelma, luokanopettaja
Toukokuu 2020

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden uskomuksia musiikin opettamisesta alakoulussa. Tavoitteena oli saada tietoa siitä, millaista musiikin opettamisen uskotaan olevan ennen työelämästä karttunutta kokemusta musiikin opettamisesta, sillä aikaisempien tutkimusten mukaan uskomukset voivat muuttua yksilön kokemus- ja havaintomaailman kautta. Lisäksi tavoitteena oli selvittää luokanopettajaopiskelijoiden mainitsemien uskomusten taustalla olevia mahdollisia tekijöitä.

Tutkimuksen kohderyhmäksi valikoitui Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijat, sillä tutkimuksen yksi tavoitteista oli myös tuoda esiin sellaista tietoa, jota voitaisiin mahdollisesti hyödyntää yliopiston musiikin opintokurssien kehittämiseen. Tutkimukseni oli kvalitatiivinen tutkimus. Keräsin tutkimusaineistoni maaliskuussa 2020 Microsoft Forms -kyselylomakkeen avulla. Lomake sisälsi kysymyksiä koskien opiskelijoiden taustatietoja sekä musiikin opetukseen liittyviä uskomuksia ja niiden taustalla olevia tekijöitä. Kyselyyn vastasi 20 Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijaa. Tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimuskysymykseni olivat seuraavat: millaisia uskomuksia Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoilla on musiikista ja sen opettamisesta alakoulussa sekä mihin luokanopettajaopiskelijoiden mainitsemat uskomukset perustuvat. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehityksessä määrittelen musiikkikasvatuksen käsitteen, esittelen Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutukseen kuuluvat musiikin opintojaksot sekä määrittelen uskomukset ja niiden yhteyden opettajan ammatilliseen identiteettiin.

Tutkimukseni tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijoiden uskomukset musiikin opettamisesta alakoulussa koskivat musiikin opettajaa, oppilaita, opettamista, oppimisympäristöä sekä henkilökohtaisia asioita. Uskomusten takana olevia tekijöitä tuotiin esiin useita, muun muassa luokanopettajaopiskelijan omat kokemukset peruskoulusta, media, muiden kertomat kokemukset ja opiskelijan oma musiikin harrastuneisuus. Tutkimukseni tuloksia voitaisiin mahdollisesti hyödyntää luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojaksojen kehittämiseen niin, että opiskelijoiden mahdolliset uskomukset itseään ja kyseistä oppiainetta kohtaan tulisivat tunnistetuiksi ja uskomusten kriittinen tarkasteleminen tulisi tuetuksi jo opiskeluvaiheessa.

Avainsanat: uskomukset, luokanopettajaopiskelija, musiikki, musiikkikasvatus, musiikin opetus, alakoulu

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	MUSIIKKIKASVATUS	6
2.1	MUSIIKKIKASVATUS JA MUSIIKIN OPETUS	6
2.2	MUSIIKIN OPINNOT YLIOPISTOSSA	7
3	USKOMUKSET	11
3.1	USKOMUSTEN LUONNE JA RAKENNE	11
3.2	USKOMUS JA TIETO	13
3.3	USKOMUKSET OPETTAJAKSI KASVUN YHTEYDESSÄ.....	14
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	17
4.1	METODOLOGISET VALINNAT	17
4.2	AINEISTON HANKINTA	19
4.3	AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA.....	22
5	TULOKSET	25
5.1	LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN USKOMUKSET MUSIIKIN OPETTAMISESTA ALAKOULUSSA 25	
5.2	TEKIJÄT LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN ILMAISEMIEN USKOMUSTEN TAKANA.....	29
6	POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET	34
6.1	LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN USKOMUKSET MUSIIKIN OPETTAMISESTA ALAKOULUSSA 34	
6.2	LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN MUSIIKIN OPETTAMISTA KOSKEVIEN USKOMUSTEN TAUSTALLA OLEVAT TEKIJÄT	36
6.3	TUTKIMUKSEN VAHVUUDET JA RAJOITUKSET	37
6.4	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	39
6.5	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	41
6.6	JOHTOPÄÄTÖKSET	41
7	LÄHTEET	43

1 JOHDANTO

Luokanopettajan kelpoisuuteen kuuluu muiden oppiaineiden ohella musiikin opettamisen pätevyys (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998 4§). Opintoihin kuuluu yliopistosta riippuen noin 5 opintopistettä musiikin opintoja, joiden perusteella on tarkoitus antaa opiskelijalle valmiudet musiikin opettamiseen (esim. Jyväskylän yliopisto 2020; Turun yliopisto 2020; TUNI 2019a). Olenkin mielenkiinnolla seurannut ja osallistunut opintojeni aikana keskusteluun siitä, millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutuksen musiikin kurssit antavat musiikin opettamiseen alakoulussa. Koettu koulutuksesta saatu pätevyys musiikin opettamiseen on usein koettu heikoksi, varsinkin jos henkilökohtaista musiikillista harrastuneisuutta ei ole. Moni valmistunutkin luokanopettaja voi kokea musiikin opettamisen haastavaksi, ainakin ennen monen vuoden kokemusta kyseisen oppiaineen opettamisesta.

Tutkimuskentältä löytyy tutkimuksia koetusta pätevyydestä opettaa eri oppiaineita alakoulussa (esim. Vesioja 2006; Suomi 2019). Kirjallisuudessa vaikuttaa kuitenkin olevan selkeä tutkimusaukko siinä, millaista musiikin opettamisen uskotaan olevan opiskeluvaiheessa ennen työelämään siirtymistä tai ennen sieltä karttunutta musiikin opetuksen kokemusta.

Luokanopettajaopinnoissa merkittävä osa on perusopetuksessa opetettavien aineiden monialaisia opintoja. Nämä kurssit ovat juuri niitä, jotka antavat valmiuksia opettaa eri oppiaineita alakoulussa. Tämän vuoksi olisikin hyvä, että kursseja kehitettäisiin jatkuvasti opiskelijoilta kerättävän palautteen perusteella. Kurssikohtaisten palautteiden lisäksi koen, että olisi tärkeää saada kokonaisvaltaisempaa tietoa kurssien antamista valmiuksista sen jälkeen, kun kursseista on vierähtänyt hetki aikaa ja opiskelija on ehtinyt pohtia ja tarkastella oppimiaan asioita syvällisemmin. Tutkimukseni tavoitteena on syventää musiikin opettamiseen liittyvää keskustelua ja tutkia, millaisia uskomuksia luokanopettajaopiskelijoilla on musiikin opettamiseen liittyen. Koska kohdennan

tutkimukseni erityisesti luokanopettajaopiskelijoiden uskomuksiin musiikin opettamisesta ennen työelämän antamaa kokemusta, tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen pääkäsitteeksi muodostui uskomukset. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on edellä mainittujen tavoitteiden lisäksi tuoda esiin opiskelijoiden mielessä olevia asioita musiikin opettamisesta. Luokanopettajaopiskelijoiden esille nostamien asioiden avulla voitaisiin mahdollisesti kehittää Tampereen yliopiston musiikin opintokursseja. Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa aineistonkeruumenetelmänä käytin sähköistä kyselylomaketta ja aineiston analyysimetodina aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

2 MUSIIKKIKASVATUS

2.1 Musiikkikasvatus ja musiikin opetus

Suomen laissa on säädetty Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 2§). Perusopetuksen osalta luokanopettajan kelpoisuus määräytyy kasvatustieteen maisterin tutkinnon, vähintään 60 opintopisteen laajuisten perusopetuksessa opetettavien aineiden monialaisten opintojen sekä vähintään 60 opintopisteen laajuisten opettajan pedagogisten opintojen pohjalta (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 2§). Musiikki on yksi perusopetuksessa opetettavista aineista ja sen opetus alkaa jo alakoulun ensimmäiseltä luokalta (Opetushallitus 2014). Luokanopettajan kelpoisuuden omaava henkilö on siis kelpoinen opettamaan myös musiikkia alakoulussa.

Käsitteet opetus ja kasvatus sekä niiden keskinäisen suhteen määrittelyminen voi olla moniselitteistä ja niitä onkin määritelty monista eri näkökulmista (ks. esim. Luukkainen 2005, 23, 75–76, 80; Atjonen 2004, 18–20; Skinnari 2004, 13). Opetuksen ja kasvatuksen määrittelyminen yleisesti ei ole tämän tutkimuksen kannalta olennaista tutkimuksen keskittyessä musiikin oppiaineeseen, joten jätän sen vähemmälle huomiolle. Opetuksen ja kasvatuksen määrittelyminen koskee kuitenkin myös musiikin oppiainetta, sillä käsitteinä voidaan käyttää musiikkikasvatusta tai musiikin opetusta, joten keskityn tarkemmin opetuksen ja kasvatuksen määrittelymiseen musiikin oppiaineen kohdalla. Tämän hetkessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) puhutaan musiikin opetuksesta, mutta Vesioja (2006, 6) huomauttaa, että esimerkiksi musiikin aineenopettajien koulutusohjelman nimike on musiikkikasvatus. Myös englanninkielinen termi ”music education” käännetään tavallisesti suomen kielessä käsitteeksi musiikkikasvatus. (Vesioja 2006, 6.) Suomessa musiikkikasvatus voidaan

hahmottaa muun muassa koulun, musiikkiopistojen tai yksityisten tahojen järjestämäksi toiminnaksi, sillä musiikin alue on levittäytynyt laajasti eri instituutioihin ja tehtäviin (Huhtinen-Hildén 2013, 131). Tässä tutkimuksessa tarkoitan käsitteellä musiikkikasvatus erityisesti koulun toteuttamaa opetusta, joten tutkimuksessa musiikin opetus ja musiikkikasvatus voidaan ymmärtää synonyymeina.

Vaikka on olemassa monia eri näkökulmia siihen, mitä musiikkikasvatuksella tavoitellaan ja miten sitä lähdetään toteuttamaan, keskityn tässä tutkimuksessa erityisesti Juvosen ja Anttilan (2003, 274) näkemykseen kokonaisvaltaisesta musiikinopetuksesta, johon Anttila (2004, 321) on myöhemmin lisännyt muutamia huomioita. Opettajan on tärkeä huomioida oppilaiden musiikillisten tietotaitojen lisäksi oppilaan henkisiä oppimisen edellytyksiä sekä oppimisen sosiaalista luonnetta (Juvonen & Anttila 2003, 274). Henkisiin edellytyksiin kuuluvat muun muassa oppilaan oma minäkäsitys, itseluottamus, opiskelumotivaatio, informaation prosessointitavat ja oppimistyyli, joita opettajan pitäisi musiikillisten tietotaitojen ohella edistää. Oppimisen sosiaaliseen luonteeseen sisältyy muun muassa yhteiset arvot ja opiskelutilanteen tunneilmapiiri. Lisäksi opettajan tulisi huomioida oppisisällön liittäminen oppijan omaan kulttuuriin. (Juvonen & Anttila 2003, 274.) Anttila (2004, 321) tiivistääkin, että opettajan tulisi pyrkiä kehittämään oppilaan tietoja musisoimisen ja musiikinopiskelun alueella, oppilaan itseensä liittyviä tietotaitoja musiikinopiskelijana sekä oppilaan tietoja sosiaalisesta ympäristöstään.

2.2 Musiikin opinnot yliopistossa

Tutkimukseni kohteen Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutukseen kuuluu 5 opintopistettä musiikin opintoja osana perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja (TUNI 2019b). Tampereen yliopiston musiikin opintokokonaisuuden opetussuunnitelman (TUNI 2019b) mukaan musiikin opintokokonaisuuteen kuuluu luentoja, kirjallisia töitä, oppituokion suunnittelemista ja sen toteuttamista sekä pianotunteja. Musiikin opintojakson aikana käsitellään muun muassa musiikin peruskäsitteitä, musiikkipedagogiikan opetusmenetelmiä ja musiikkia laajempänä ilmiönä. Lisäksi opintojakso sisältää opiskelijan äänenkäyttämiseen ja laulamiseen liittyvää pohdintaa sekä

kuuntelukasvatukseen ja musiikkiliikuntaan tutustumista. Opintojakson tavoitteena on, että opiskelija osaa muun muassa antaa arvoa musiikille oppiaineena ja taidemuotona, tunnistaa musiikin antamat mahdollisuudet lapsen kehitymiselle, hyödyntää musiikillisia valmiuksiaan opetuksessa sekä käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä ja työtapoja. Lisäksi tavoitteena on, että opiskelija osaa suunnitella ja toteuttaa toiminnallisen musiikkitunnin, osaa käyttää opetusmateriaalia monipuolisesti ja kosketinsoittimia osana opetusta. (TUNI 2019b.) Tampereen yliopistossa on perusopetuksessa opetettavien aineiden monialaisiin opintoihin kuuluvan musiikin opintokurssin lisäksi mahdollisuus opiskella musiikkia vapaavalintaisina opintoina 25 opintopisteen kokonaisuus (TUNI 2019c). Vapaavalintaisten opintojen tavoitteena on luoda ymmärrys musiikkikasvatuksen luonteesta taito- ja taideaineena sekä kehittää opiskelijan tiedollista ja taidollista pätevyyttä toimia musiikkikasvatuksen asiantuntijana (TUNI 2019c).

Kuten edellä esitellyistä opetussuunnitelman kirjauksista (TUNI 2019b) voi huomata, on viiden opintopisteen pakollisiin opintoihin kuuluvalla jaksolla monia erilaisia sisältöjä ja tavoitteita. Jokainen opiskelija tulee kursseille omien kokemusten, tietojen ja taitojen kanssa. Opintojaksojen myötä opiskelijan yksilöllinen ammatillinen kasvu kohti opettajuutta rakentuu. Luokanopettajakoulutukseen kuuluvien musiikin kurssien antamia valmiuksia opettaa musiikkia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti on tarkasteltu eri tutkimuksissa (esim. Vesioja 2006; Huhtinen-Hildén 2012; Suomi 2019). Huhtanen ja Hirvonen (2013) ovat käsitelleet musiikkikasvattajan ammatilliseen identiteettiin liittyviä asioita etenkin siinä vaiheessa, kun ammatillisuuden rakentuminen alkaa. He keskittyvät enemmän soitinopetuksen kontekstiin, mutta ammatillisen identiteetin rakentumisen kuvaus on rinnastettavissa myös koulukontekstiin ja luokanopettajan ammatillisen identiteetin rakentumiseen jokaisessa oppiaineessa. Koulutuksen tulisi tukea opiskelijoita ammatillisen identiteetin rakentumisessa ja antaa opiskelijoille valmiuksia ja välineitä, joilla he pystyisivät refleктоimaan omaa ammatillista identiteettiään. (Huhtanen & Hirvonen 2013, 50.) Erityisesti kasvatus- ja opetuslalla ammatillisen identiteetin rakentumisen taustalla ovat opiskelijan omat henkilökohtaiset kokemukset ja historia siitä, miten häntä on kohdeltu oppilaana ja millaisena oppijana hän itsensä kokee. Kasvattajaksi kasvaminen

vaatii oman historian kohtaamista, jotta osaa ottaa huomioon sen mahdollisen vaikutuksen tulevassa työtehtävässä. (Huhtanen & Hirvonen 2013, 46–50.)

Vesiojan (2006) tutkimus osoittaa, että luokanopettajat kokevat aineenhallinnan olevan yksi tärkeimmistä edellytyksistä oman ammatti-identiteetin kokemiseen musiikkikasvattajana. Musiikissa aineenhallinta painottuu Vesiojan (2006) tutkimuksen mukaan erityisesti soitto- ja laulutaitoon. Samankaltaisen huomion on tuonut esiin myös Mäkinen ja Juvonen (2017) tutkiessaan opettajaopiskelijoiden näkemyksiä ideaalista musiikinopettajasta. Hyvän musiikinopettajan ajateltiin omaavan monipuoliset musiikkitaidot ja kyky soittaa jotakin soitinta (Mäkinen & Juvonen 2017). Vaikka opettajalla oli Vesiojan (2006) tutkimuksen mukaan monen vuoden kokemus musiikin opettamisesta, ei kokemus itsestä musiikkikasvattajana ollut vahvistunut aineenhallinnan ollessa heikkoa. Opettajan kokemat heikot valmiudet musiikin opettamiseen näyttivät aiheuttavan opettajissa epävarmuutta ja innostumattomuutta sekä vaikeuttavan opetuksen suunnittelua, monipuolisten työtapojen käyttöä, eriyttämistä ja arviointia. Myös opettajan oman innostuneisuuden tärkeyttä painotettiin oppilaiden innostamiseksi musiikin harrastamiseen myös vapaa-ajallaan. (Vesioja 2006, 265.) Osittain samankaltaisia tutkimustuloksia esittävät myös Juvonen ja Anttila (2003) Suomen ja Viron musiikinopettajaopiskelijoita koskevassa tutkimuksessaan. Musiikinopettajuus koettiin opiskelijoiden keskuudessa arvokkaaksi ja monien opiskelijoiden itseluottamus opettajana oli vahva, mikä osaltaan vaikutti musiikin opettamisesta pitämiseen. Osa opiskelijoista piti kuitenkin omaa musiikillista opettaja- ja kasvattajaidentiteettiään puutteellisena, jonka myötä opiskelijat toivat esiin mahdollisuuksia hakeutua muihin kuin opetustöihin. Pelottavaksi ja raskaaksi koettiin oppilaiden kanssa työskenteleminen sekä opettajan mahdollinen kapea didaktinen opetusnäkemys, jonka takia toimivan vuorovaikutuksen rakentaminen opettajan ja oppilasryhmän välille koettiin olevan mahdollisesti vaikeaa. (Juvonen & Anttila 2003, 284.)

Mäkisen ja Juvosen (2017) tutkimukseen osallistuvista opettajaopiskelijoista lähes puolet kokivat pelokkuutta musiikin opettamisen suhteen. Suurin syy pelokkuuden tunteelle osoittautui olevan se, että pianoa tai kitaraa ei koettu osaavan soittaa, minkä myötä musiikin opettamisen koettiin olevan jopa mahdotonta. Myönteistä oli kuitenkin se, että monet opettajaopiskelijat ajattelivat musiikkitaitojensa kehittyvän koulutuksen aikana.

Tutkijat pohtivatkin musiikin kurssien kehittämistä ja ehdottavat, että yliopistokaupunkien välistä yhteistyötä musiikin opettamisen alueella olisi edistettävä. Lisäksi olisi tärkeää tarjota laajemmin musiikin opintokursseja, jotta opiskelijat saattaisivat entistä enemmän innostua opiskelemaan soittamista ja laulamista ja saisivat siten myös enemmän rohkeutta opettaa musiikkia. (Mäkinen & Juvonen 2017, 59.) Saman näkökulman jakaa myös Anttila (2004) toteamalla, että yliopiston luokanopettajakoulutukseen tulevien opiskelijoiden musiikkitaidot ovat hyvinkin vaihtelevat, jonka myötä musiikin kursseilla ei ole järkevää vaatia kaikilta samoja asioita esimerkiksi kurssien tavoitteiden tai oppimisen suhteen. Tarpeellisempaa olisikin tarjota opiskelijoille laajempia mahdollisuuksia valita musiikin kursseja opiskelijan oman lähtötason mukaan, jotta oma kehittyminen musiikillisesti olisi mahdollisimman tuotteliasta. (Anttila 2004, 330.)

3 USKOMUKSET

3.1 Uskomusten luonne ja rakenne

Uskomuksia on tarkasteltu jo useiden vuosien ajan, erityisesti ajattelun ja tietojärjestelmien yhteydessä (esim. Dewey 1933; Abelson 1979; Pajares 1992). Kasvatustieteen kentällä uskomusten tutkiminen on painottunut pääasiassa hyvän opettajan määrittelyn yleisiin uskomuksiin, opettajaopiskelijoiden opintoihinsa kohdistamiin uskomuksiin sekä eri oppiaineisiin kytkeytyviin uskomuksiin opettajien keskuudessa (esim. Kangasniemi 2000; Furinghetti & Pehkonen 2002; Soro 2002; Mäkinen & Juvonen 2017). Uskomusten tutkimisen haasteena on käsitteen monitulkintaisuus ja erilainen merkitys eri tieteenalan tutkijoille. Pajares (1992, 309) onkin pohtinut tätä dilemmaa toteamalla, että uskomuksen käsite voi jäädä muiden käsitteiden, kuten esimerkiksi asenne, arvo, perusoletus, mielipide, ideologia, käsitys tai mielikuva, varjoon. Tästä syystä jätin tutkimuksestani pois käsitteen mielikuva, vaikka se esiintyykin kyselylomakkeen kysymyksissä. Mielikuvan käsitteen määritelmä on hyvin samankaltainen uskomuksen käsitteen määritelmän kanssa ja ne voidaan käsittää synonyymeiksi. Mielikuvan käsitteen määrittelemisen ja sen tarkempi käsitteleminen tutkimuksessani ei ole siis tarpeen. Uskomuksen käsitteen monitulkintaisuuden lisäksi uskomuksen käsite kytkeytyy merkitykseltään esimerkiksi opettajan henkilökohtaisen käyttöteorian, opetusorientaation tai käytännön tiedon piiriin (Pajares 1992, 309).

John Dewey (1933) on luonnehtinut ajattelua, uskomuksia ja tiedonkäsittelyä jo 1900-luvulla. Keskittyessämme pääasiassa uskomuksiin, Dewey (1933) ehdottaa uskomusten olevan käytännössä synonyymi ajattelun kanssa. Uskomukset ovat hänen mukaansa sellaisia, joista ei ole varmaa tietämystä, mutta niitä pidetään todellisina asioina. Näitä asioita voidaan kuitenkin kyseenalaistaa tulevaisuudessa. Perinteet, ohjeet ja jäljitteleminen ovat

vastuussa uskomuksista, jolloin uskomukset voivat tiedostamattaan kasvaa suuremmiksi ja vankemmiksi. (Dewey 1933.)

Uskomusten vahvuus riippuu siitä, kuinka varma yksilö on tietyn asian tietyistä ominaisuuksista (Block & Hazelip 1995), eli yksilö voi uskoa johonkin uskomukseen voimakkaammin kuin toiseen (Abelson 1979). Opettajalla voi olla vahvoja uskomuksia esimerkiksi oppimisesta tai oppilaista ja näiden uskomusten muuttaminen voi olla hyvin haastavaa (Block & Hazelip 1995).

Pajares (1992) kuvailee uskomusten pysyvyyttä niiden muodostumisen kautta. Varhaisessa vaiheessa muodostuneet uskomukset ovat vaikeimpia muuttaa, sillä nämä uskomukset vaikuttavat havainnoimiseen ja siihen, miten yksilö käsittelee uutta tietoa. Uusimmat uskomukset ovat täten herkimpiä muutoksille, mutta ajan kuluessa nekin vahvistuvat. Yksilöillä on taipumus pitää uskomuksistaan kiinni, vaikka niiden tilalle esitettäisiinkin uusia tieteellisiä perusteluita. (Pajares 1992, 317.) Vaikka uskomukset ovat melko pysyviä, niillä on kuitenkin mahdollisuus muuttua (Furinghetti & Pehkonen 2002).

Uskomusten luonne voi vaihdella sen mukaan, mistä ne ovat peräisin. Uskomukset voivat olla kuvailevia, pääteltäviä tai informatiivisia (Block & Hazelip 1995). Kuvailevat uskomukset, jotka ovat peräisin henkilökohtaisista havainnoista ja kokemuksista, ovat vastustuskykyisimpiä muutoksille. Nämä uskomukset ovat juuri niitä, joihin opettajien uskomukset ja uskomusjärjestelmät perustuvat. Pääteltävät uskomukset ovat päätelmiä erilaisista havainnoista ja informatiiviset uskomukset muodostuvat ulkopuolisten lähteiden tuomasta informaatiosta. (Block & Hazelip 1995, 25.)

Uskomuksilla on myös ryhmittymisen luonne. Uskomukset alkavat vähitellen muodostaa järjestelmää tai verkkoa, ja kun tällainen kokonaisuus uskomuksista on muodostunut, esimerkiksi yksittäistä opettajan uskomusta voi olla vaikeaa, jopa mahdotontakin muuttaa ilman koko järjestelmän muuttamista. (Block & Hazelip 1995, 25.) Uskomusjärjestelmän sisällä voi olla keskenään ristiriitaisia uskomuksia (Abelson 1979).

Reflektiivinen ajattelu ja toiminnan arvioiminen ovat Deweyn (1933) mukaan uskomusten aktiivista ja perusteellista tarkastelemista. Uskomukset vaativat perusteidensa tutkimista, jotta ne voidaan tiedostaa (Dewey 1933).

3.2 Uskomus ja tieto

Tiedon ja uskomuksen suhdetta katsotaan olevan mahdotonta määritellä täysin yksimielisesti ja aukottomasti (Furinghetti & Pehkonen 2002). Tutkijat ovat kuitenkin tuoneet esiin tiedon ja uskomuksen luonnetta kuvaavia määritelmiä, joiden avulla niiden luonnetta pystytään myös erottelemaan (esim. Abelson 1979; Furinghetti & Pehkonen 2002).

Furinghetti ja Pehkonen (2002) tutkimuksessa matematiikan koulutuksen asiantuntijat toivat esiin omia näkemyksiään yhdeksästä annetusta uskomuksen määritelmästä. Tutkimuksessa huomattiin uskomuksen ja tiedon käsitteen monitulkintaisuus. Osa asiantuntijoista oli sitä mieltä, että uskomukset eivät ole osa tietoa, kun taas muutama asiantuntija piti tietoa ja uskomusta synonyymeina. Toisaalta uskomusten määrittelyn katsottiin riippuvan tiedon määritelmästä. (Furinghetti & Pehkonen 2002.)

Abelson (1979) esittää seitsemän uskomusten piirrettä, joilla uskomukset voidaan mahdollisesti erottaa tiedosta. Nämä piirteet ovat uskomusten episodinen rakenne, epäyhdenmukaisuus, olemassaoloa ja vaihtoehtoisuutta koskevat ominaisuudet, uskomusten affektiivinen ja arvioiva luonne, rajattomuus tai avoimuus ja varmuusasteen vaihtelevuus. Uskomusten episodinen luonne tarkoittaa sitä, että uskomuksiin liittyy runsaasti henkilökohtaisia kokemuksia tai tapahtumia, jotka ovat muodostuneet kulttuurista, esimerkiksi kansanperinteestä. Tieto puolestaan perustuu yleisiin tosiasioihin ja periaatteisiin. (Abelson 1979, 358–359.) Epäyhdenmukaisuuden ja olemassaolon piirre sisältää loogisen ristiriidan uskomusjärjestelmissä. Uskomuksen omaava yksilö yleensä tietää, että muilla yksilöillä voi olla erilaisia uskomuksia. Sen sijaan tietojärjestelmät eivät sisällä tällaisia ristiriitoja, sillä tieto on kaikille yksilöille samaa. Abelson (1979) havainnoi tätä ristiriitaa kulttuuristen uskomusjärjestelmien esimerkillä. Jos jokainen samaan kulttuuriin kuuluva yksilö uskoo esimerkiksi noitiin ja he kaikki tietävät noidista, heidän näkökulmastaan kyse on tietojärjestelmästä. Sen sijaan antropologi, joka tutkii tätä kulttuuria ja on tietoinen muistakin kulttuureista, käyttää kyseisen kulttuurin käsitejärjestelmästä määritelmää uskomusjärjestelmä. (Abelson 1979, 356–357.) Uskomusten vaihtoehtoisuuden ominaisuuden Abelson (1979, 357) määrittelee siten, että yksilöllä voi olla vaihtoehtoinen tai ihanteellinen kuva jostakin asiasta, johon todellisuutta

verrataan ja johon perustuen toiminnalle asetetaan päämäärät. Affektiivisuus ja arvioiva luonne tarkoittaa uskomusten kohdalla sitä, että ne sisältävät paljon muun muassa tunteita ja subjektiivista arviointia, joiden perusteella yksilö kohdistaa toimintaansa. Tieto puolestaan voidaan erottaa siihen liittyvistä tunteista. (Abelson 1979, 358.) Abelsonin (1979) esittämistä seitsemästä uskomuksen ja tiedon erottamasta piirteestä uskomusten avoin luonne näkyy sen rajaamattomuudessa ja siinä, että uskomukset liittyvät aina yksilöön itseensä. Tietojärjestelmät sulkevat tavallisesti yksilön itsensä pois ja ne voivat keskittyä johonkin tiettyyn, rajattuun ongelmaan. (Abelson 1979, 359–360.)

Furinghetti ja Pehkonen (2002) puolestaan tarkastelevat uskomusten ja tiedon eroa niiden varmuuden kautta. Heidän mukaansa on olemassa kahdenlaista tietoa; objektiivista ja subjektiivista. Objektiivinen eli virallinen tieto on yhteisön hyväksymää tietoa, kun taas subjektiivinen tieto on henkilökohtaista tietoa, johon uskomukset kuuluvat. Uskomukset ovat siis yksilölle totta, mutta niiden varmuustaso vaihtelee. Tieto taas on aina täysin sataprosenttisesti varmaa, mikä erottaa uskomukset tiedosta. (Furinghetti & Pehkonen 2002, 43.)

3.3 Uskomukset opettajaksi kasvun yhteydessä

Uskomukset ovat osa ajatteluamme. Opettajan ja opettamisen näkökulmasta olisi tärkeää huomioida uskomusten osuus ja tiedostaa omat uskomukset, jotta voi opettajana kehittää itseään sekä toimintaansa. Esimerkiksi Kauppisen (2010, 184) tutkimuksen mukaan opettajuus on kiinni niin yksilön kuin yhteisönkin uskomusrakenteissa. Koro (1998, 132) esittää, että opettajan ammatilliseen kuvaan liittyy kestäviä mielikuvia hyvästä opettajuudesta, mitkä Väisänen ja Silkelän (2003, 32) mukaan ovat muodostuneet aikaisempien kokemusten kautta. Nämä mielikuvat ovat ajan myötä muodostuneet yhteisön yleiseksi uskomusrakenteiksi hyvän opettajan piirteistä. Tämä voi osaltaan vaikuttaa omaa ammatillisuuttaan rakentavan uuden opettajan ajatteluun ja olla samalla esteenä koko opettajuuden muutokselle. (Koro 1998.) Varsinkin koulutuspolun alussa opiskelijoilla on opettajana toimimisesta yleisiä uskomuksia, jotka vaikuttavat opiskeluun ja myöhemmin toimintaan opettajana (Väisänen ja Silkelä 2003, 32). Mielikuvien ja uskomusten varaan rakennetun opettajuuden vaarana on epäaitous ja uskomuksista kopioitu opettajuuden malli ammatillista identiteettiään

rakentavan yksilön oman persoonan sijaan (Koro 1998). Opettajan työ on inhimillistä ja täynnä kohtaamisia erilaisten ihmisten kanssa, joten uskomuksiin perustuvan opettajuuden ylläpitäminen voi käydä raskaaksi ja viedä resursseja oppilaiden kanssa työskentelemiseltä (Koro 1998, 132).

Mäkinen ja Juvonen (2017) nostavat uskomuksen käsitteen esiin tutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden musiikin opettamiseen liittyvien pelkojen, toiveiden ja oman koetun musiikillisen kyvykkyyden yhteydessä. Vaikka opettajaopiskelijat pohtivat musiikin opettamista pedagogisesta näkökulmasta siten, että opettajan musiikilliset tiedot ja taidot eivät ole tärkeämpää kuin pedagoginen osaaminen, perinteinen uskomus taitavan muusikkouden ja onnistuneen musiikin opetuksen yhteydestä oli edelleen vallitseva useiden opettajaopiskelijoiden keskuudessa. (Mäkinen & Juvonen 2017, 58.) Tästä syystä onkin tärkeää tarkastella opettajaopiskelijoiden ja jo työelämässä olevien opettajien vallitsevia uskomuksia tarkemmin ja pohtia, kuinka ne vaikuttavat ajatteluun ja toimintaan opetus- ja kasvatustyössä.

Opettajilla on teoreettisen tiedon lisäksi paljon sellaista tietoa, joka on peräisin esimerkiksi omista tai kollegoiden kokemuksista, ja se pohjautuu pitkälti uskomuksiin (Kangasniemi 2000, 9). Koska opettajan työssä tulee eteen paljon sellaisia tilanteita, joihin ei ole valmista teoriaa suoraan käytettäväksi, opettaja toimii parhaaksi katsomallaan tavalla uskomusten ohjatessa hänen tulkintaansa ja toimintaansa. Tämä tarkoittaa sitä, että uskomusten pohjalta opettaja tekee päätelmiä itse opetustilanteesta sekä kaikesta siihen liittyvästä toiminnasta ja tavoitteista. (Kangasniemi 2000, 9.) Myös Speer (2008) on tutkimuksessaan todennut, että opettajan toimintaa luokassa ja opetustilanteissa voidaan selittää uskomusten avulla. Väisänen ja Silkelä (2003) ottavat puolestaan esiin näkemyksen, jonka mukaan opiskelijoiden koulutuspolun aikaiset uskomukset ja mielikuvat olisi hyvä kytkeä koulutuksen edustamiin uskomuksiin ja käsityksiin. Tämän tavoitteena olisi välttää opiskelijoiden ja opettajankoulutuksen tarjoamien tietojen ja teorioiden yhteentörmäykset, jotta opiskelija voisi itse arvioida omia uskomuksiaan ja päättää, jäsentääkö hän tietonsa uudelleen. Ammatillisen kehityksen ja henkilökohtaisten käyttöteorioiden kehittyminen edellyttää jatkuvaa omien uskomusten reflektointia. (Väisänen & Silkelä 2003.) Henkilökohtainen käyttöteoria on Luukkaisen (1998, 32) mukaan opettajan oma tiedostettu toimintamalli, jota opettaja itselleen rakentaa ja jota hänen tulee reflektoida

jatkuvasti muokata. Tähän toimintamalliin tukeutuen opettaja tekee työssään päätöksiä. (Luukkainen 1998.)

Uskomusten olemassaolo olisi hyvä tiedostaa myös oppijoiden näkökulmasta, sillä oppilailla on uskomuksia niin oppiaineesta kuin itsestäänkin oppijana (Kangasniemi 2000). Oppilasta itseään koskevat uskomukset sisältävät myös kyseisen oppilaan suhteen kuhunkin oppiaineeseen (Kangasniemi 2000, 14). Opettajan tulisikin ottaa huomioon se, miten hänen opetuksensa, muun muassa pedagogiset menetelmät, palvelevat lapsen oppimista sekä käsitystä oppiaineesta ja vaikuttavatko opettajan omat uskomukset hänen valitsemiinsa opetusmenetelmiin (Huhtinen-Hildén 2013, 141). Onkin perusteltua tutkia uskomuksia ja ottaa ne huomioon jo opettajuuden rakentumisen alkuvaiheessa, sillä opettajuus on yksi koulun toiminnan kulmakivistä (Kauppinen 2010, 184).

Tutkimukseni teoriakatsauksen mukaan uudempaa teoriaa uskomusten varsinaisesta luonteesta ei vaikuta juuri olevan, vaan uusimpien tutkimusten uskomusteoria tukeutuvat pääosin edellä esiteltyihin teorioihin. Tästä syystä selvitan uskomusten ymmärtämisen myös edellä mainittujen näkökulmien valossa. Tutkimuksessani uskomuksilla tarkoitetaan jokaisen henkilökohtaisia rakenteita, jotka ovat kehittyneet muun muassa yksilön kokemus- ja havaintomaailman kautta. Uskomusten luonteeseen kuuluu, että ne vaihtelevat vahvuudeltaan ja varmuudeltaan. Uskomukset ovat jokseenkin pysyviä, vaikkakin muutokset ovat mahdollisia. Uskomukset muodostavat uskomusjärjestelmiä, joiden sisällä voi esiintyä ristiriitaisiakin uskomuksia. Tämän lisäksi uskomukset ymmärretään irrallaan tiedon käsitteestä. (Abelson 1979; Pajares 1992; Block & Hazelip 1995; Furinghetti & Pehkonen 2002.) Opiskelun ja ammatillisen identiteetin rakentamisen näkökulmasta uskomukset tuovat niihin oman osansa, mutta tiedostamalla uskomusten olemassaolo opiskelija voi vaikuttaa ammatillisen identiteettinsä rakentumisen perusteisiin. (Koro 1998; Väisänen & Silkelä 2003; Kauppinen 2010.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia luokanopettajaopiskelijoiden uskomuksia siitä, millaista musiikin opettaminen on alakoulussa. Tutkimus kohdistuu uskomuksiin ennen oppiaineen varsinaisesta opettamisesta kertynyttä kokemusta, sillä tutkimuksen teoriakatsauksen mukaan uskomukset voivat muuttua erilaisten kokemusten myötä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia uskomuksia luokanopettajaopiskelijoilla on musiikin opettamisesta alakoulussa ennen varsinaista opetuskokemusta kyseisestä oppiaineesta ja mistä kyseiset uskomukset ovat mahdollisesti peräisin. Teoriakatsauksen mukaan aikaisemmasta kirjallisuudesta näyttäisi puuttuvan tutkimustietoa opiskelijoiden uskomuksista erityisesti musiikin opettamista kohtaan. Tätä pyrin selvittämään seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

1. Millaisia uskomuksia Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoilla on musiikista ja sen opettamisesta alakoulussa?
2. Mihin luokanopettajaopiskelijoiden mainitsemat uskomukset perustuvat?

4.1 Metodologiset valinnat

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2014) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan todellista elämää ja tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus voidaan mieltää joukoksi erilaisia tutkimuksen lajeja, suuntauksia tai lähestymistapoja, joilla kaikilla on kuitenkin myös selkeitä yhtäläisyyksiä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2014) esittelevät kvalitatiivisen tutkimuksen yleisiä piirteitä kooten niitä keskeisestä kirjallisuudesta (esim. Bodgan & Biklen 1982, 39–48; Borg & Gall 1989, 385–387; Maykut & Morehouse 1994, 43–47; Patton 1983, 40–41 ja Silverman 1994, 23–29). Kvalitatiivisen tutkimuksen yleisiä piirteitä ovat kokonaisvaltainen tiedonhankinta luonnollisista ja todellisista tilanteista, ihmisen suosiminen aineiston keruun välineenä, aineiston analysoiminen aineistolähtöisesti teorialähtöisyyden sijasta, aineiston hankkiminen laadullisten metodien avulla, kohdejoukon valitseminen tarkoituksenmukaisesti,

tutkimussuunnitelman eläminen tutkimuksen aikana sekä tapausten käsitteleminen ainutlaatuisina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 164.) Perustelen laadullisen tutkimusmenetelmän käyttämistä omaan tutkimukseeni edellä mainittuihin piirteisiin nojaten, sillä kyseisen tutkimusmenetelmän avulla pääsen parhaiten lähestymään kohti asettamiani tutkimusongelmia eli luokanopettajaopiskelijoiden uskomuksia musiikin opettamisesta sekä näiden uskomusten taustalla mahdollisesti olevia tekijöitä.

Tutkimuksessani on piirteitä fenomenologiasta, sillä Laineen (2018) mukaan fenomenologiseen ajatteluun kuuluu jokaisen yksilön oman suhteen merkitys eri asioihin, esimerkiksi toisiin ihmisiin, tapahtumiin tai ympäröivään tilaan. Suhteet ja niille annetut merkitykset voivat olla toisistaan poikkeavia, sillä jokaisen oma kokemusmaailma on rakentunut yksilön aikaisempien kokemusten, käsitysten, arvojen ja tuntemisen tapojen pohjalta. Laine (2018) lisää, että kaikki yksilön kokemukset merkitsevät yksilölle jotakin, joten maailma näyttäytyy merkityksinä. Hermeneutiikka tuo fenomenologiseen ajatteluun tulkinnallisen olemuksen, jonka myötä fenomenologishermeneuttinen tutkimus pyrkii ymmärtämään kohdejoukossa vallitsevaa merkitysmaailmaa. Itse hermeneuttisen tutkimuksen huomio on ihmisten välisessä kommunikaatiossa ja erityisesti tulkinnan kohde on ilmaisut, jotka sisältävät merkityksiä. (Laine 2018.) Hermeneuttinen ja fenomenologinen tutkimus sisältävät kaksitasoisuuden luonteen, jossa ensimmäisellä tasolla on tutkittavan koettu elämä sellaisena kuin tutkittava sen tuo tutkijalle ilmi ja toisella tasolla on itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. (Laine 2018.) Tutkimuksessani erityisesti fenomenologishermeneuttista perinnettä edustaa ajatus siitä, että pyrin tuomaan näkyväksi piilossa olevia ja tiedostamattomiakin uskomuksia, jolloin niitä on helpompi tietoisesti käsitellä.

Aineiston analyysiin katsoin parhaimmaksi sisällönanalyysin, sillä fenomenologisesta analyysistä poiketen tarkoitukseni ei ole etsiä merkityskokonaisuuksia (Laine 2018) eikä analyysiani ohjaa teoreettinen asetelma (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tarkoitukseni on tuoda esiin tutkimukseni kohdejoukon erilaisia uskomuksia ja niiden alkulähteitä.

4.2 Aineiston hankinta

Aineiston hankintaan valitsin menetelmäksi kyselylomakkeen. Kyselylomakkeen avulla pystyin saavuttamaan luokanopettajaopiskelijoiden keskuudesta suuremman kohdejoukon kuin esimerkiksi haastattelujen avulla. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2014, 193–194) mukaan kysely on usein standardoidun tutkimusaineiston hankintamenetelmä ja se tunnustetaan paremmin kvantitatiivisen tutkimusotteen, erityisesti survey-tutkimuksen, piirissä. Myös Alasuutari (2011) näkee lomaketutkimuksen kvantitatiiviseen tutkimusotteeseen kuuluvaksi ja tuo esiin, että lomaketutkimuksessa havaintojen määrää rajoittaa jo lomakkeen suunnittelussa kysymyksenasettelu ja vastausvaihtoehdot. Tämä ilmiö sivuaa laadullisen tutkimuksen luonnetta siinä, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa havaintojen ja aineiston määrää rajataan esimerkiksi haastatteluja teemoittelemalla. Haastattelussa teemoittelun avulla tehty aineiston rajaaminen tapahtuu jälkikäteen, mikä poikkeaa lomaketutkimuksesta. (Alasuutari 2011, 50–51.)

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2014) tuovat esiin kyselylomakkeen luonnetta kyselyn muodon, kysymysten sisällön ja muodon sekä lomakkeen laadinnan kautta. Lomake on toimiva metodi silloin, kun halutaan tutkia käyttäytymistä, toimintaa, tietoa, arvoja tai asenteita sekä uskomuksia tai käsityksiä. Lomakkeissa tutkija voi edellä mainittujen lisäksi avoimien kysymysten avulla kysyä perusteluja annettuihin vastauksiin. (Hirsjärvi ym. 2014, 197.) Kysymysten muotoilu on tärkeässä osassa kyselylomakkeella tapahtuvassa aineiston hankinnassa, sillä kysymysten suunnittelu etukäteen vaikuttaa vastaamiseen ja täten tutkimuksen onnistumiseen. Tavallisimpia kyselylomakkeen kysymyksiä ovat avoimet kysymykset, monivalintakysymykset ja eri mitta-asteikkoihin perustuvat kysymykset. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2014) mukaan eri tutkijat suosivat eri kysymystyyppejä ja tuovat niistä eri asioita perusteluiksi valinnalleen. Avoimia kysymyksiä voidaan perustella esimerkiksi sillä, että ne luovat vastaajalle mahdollisuuden sanoa asiat omalla tavallaan, kun taas monivalintakysymysten luonne rajaa vastauksia tiettyihin teemoihin ja vaihtoehtoihin. Vastausten rajaaminen mahdollistaa kuitenkin analyysivaiheessa helpomman tilanteen vastausten koodaukseen. (Hirsjärvi ym. 2014, 198–201.)

Loin oman kyselylomakkeeni Microsoft Forms -työkalun avulla. Kyselylomake kokonaisuudessaan esitetään **Liitteessä 1** (LIITE 1). Teemoittelin lomakkeen kolmeen pääteemaan, jotka olivat seuraavat:

Teema 1: tarvittavat taustatiedot

Teema 2: musiikin opettamista koskevat uskomukset ja mielikuvat

Teema 3: musiikin opettamista koskevien uskomusten ja mielikuvien taustalla olevat tekijät.

Teeman 1 sisällä kysyttiin vastaajan vuosikurssia, musiikin monialaisten opintojen suoritusta sekä musiikin opetuskokemusta monivalintakysymyksiin. Teema 2 sisälsi avoimen kysymyksen tutkimuksen isoimman tutkimuskysymyksen ongelmasta, joka oli opiskelijan uskomukset ja mielikuvat musiikin opettamisesta alakoulussa. Teeman 3 avulla halusin keskittyä tarkemmin alatutkimuskysymyksen ongelmaan eli opiskelijan uskomusten ja mielikuvien taustalla oleviin tekijöihin. Teemaan kuului kaksi avointa kysymystä ja yksi Likert-asteikon tyyppinen kysymys. Vallin (2018) mukaan Likert-mittarissa voidaan käyttää viisi-, seitsemän- tai yhdeksänportaista asteikkoa, joissa mitta-asteikon keskellä on usein vaihtoehto ”en osaa sanoa”. Näin vastaaja saa mahdollisuuden olla ottamatta kantaa kyseiseen asiaan niin halutessaan. Tämä ”en osaa sanoa” -valinta asteikon keskellä muuttaa Likert-asteikon kuitenkin kohtuullisesta välimatka-asteikollisesta mitta-asteikosta vaatimattomammaksi ja puhtaasti järjestysasteikolliseksi mitta-asteikoksi. Asteikon vaihtoehdot on aina hyvä selittää, jotta tulkinnan mahdollisuus jää mahdollisimman pieneksi. (Valli 2018.) Tähän tukeutuen halusin ottaa mukaan ”en osaa sanoa” -vaihtoehdon, jonka lisäksi muut mittarin vaihtoehdot muotoituivat kysymyksenasettelun ja tutkimuskysymyksen mukaan. Vaihtoehdot kyselylomakkeeni Likert-tyyppisessä asteikossa järjestyksessään olivat ”ei lainkaan vaikutusta”, ”hyvin vähän vaikutusta”, ”en osaa sanoa”, ”jonkin verran vaikutusta” ja ”paljon vaikutusta”.

Kyselylomakkeessa uskomusten rinnalla esiintyi käsite mielikuva, jonka päätin kuitenkin tutkimukseni teoriakatsauksen ja analyysivaiheen perusteella jättää tutkimuksestani pois. Käsitteen mielikuva määritelmä voidaan ymmärtää synonyymina uskomusten määritelmälle, joten tutkimuksen tulosten kannalta mielikuvan käsitteellä ei ollut suurta merkitystä.

Kyselylomakkeen yhteyteen kirjoitin saatekirjeen (LIITE 1), jossa avasin tutkimuksen aiheen ja tarkoituksen sekä kirjasin ohjeita vastaajille. Toin esiin ehdottoman anonymiteetin suojaamisen sekä sen, että vastaukset tallentamalla ja lähettämällä vastaaja hyväksyy vastauksien käyttämisen osana opinnäytetutkimusta. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2014, 204) kutsuvat saatekirjettä lomakkeen lähetekirjelmäksi ja esittävät, että siinä tulisi kertoa kyselyn tarkoituksesta ja merkityksestä, jonka lisäksi sen tulisi rohkaista koehenkilöä vastaamaan. Vastauksista kiittäminen on edellä mainittujen asioiden lisäksi tärkeää. (Hirsjärvi ym. 2014, 204.) Tutkimukseni kyselylomakkeen saatekirjeessä kerroin toivovani vastaajiksi opiskelijoita, jotka ovat suorittaneet yliopiston perusopetuksessa opetettavien aineiden monialaisten opintojen osalta musiikin kurssin kokonaisuuden, mutta eivät ole ehtineet vielä opettaa musiikkia alakoulussa. Täsmensin toivetta siten, että opetuskokemusta omaava vastaaja pyrkisi erittelemään juuri musiikin opetukseen liittyviä uskomuksiaan ennen opetuskokemuksen antamaa kuvaa oppiaineen opettamisesta. Tätä perustelen sillä, että tutkimukseni kohdistuu uskomuksiin, jotka tutkimukseni taustateorian mukaan voivat olla peräisin yksilön havainto- ja kokemusmaailmasta ja joiden katsotaan olevan suhteellisen pysyviä (Abelson 1979; Pajares 1992; Väisänen & Siikela 2003). Uskomukset voivat vaikuttaa ammatillisen identiteetin ja tässä tutkimuksessa erityisesti opettajuuden rakentumiseen, jonka lisäksi ne voivat muuttua uusien kokemusten myötä.

Lähetin kyselylomakkeen linkin saatekirjeineen Tampereen luokanopettajaopiskelijoiden ainejärjestön OKA ry:n keskusteluryhmään Whatsapp-keskusteluapplikaatiossa, ja lisäksi samaan applikaatioon luotuun, vuonna 2017 opintonsa aloittaneiden keskusteluryhmään. Kaikki vuonna 2017 opintonsa aloittaneet opiskelijat eivät ole liittyneet koko ainejärjestön keskusteluryhmään, joten kyselyn lähettäminen molempiin ryhmiin mahdollisti suuremman joukon tavoittamisen. Whatsapp-applikaation hyödyntämisen lisäksi lähetin saatekirjeeni ja kyselylomakkeeni OKA ry:n viestintävastaavalle, joka lisäsi tutkimukseni kyselylomakkeen saatekirjeineen sähköpostitse ainejärjestön jäsenille lähetettävään viikkokirjeeseen. Kyselylomake oli auki vuoden 2020 maaliskuussa kaksi viikkoa, jonka aikana vastauksia tuli 20 kappaletta.

Aineiston riittävyys ilmenee saturaation eli kylläntymisen kautta (Eskola & Suoranta 1998). Saturaatiolla tarkoitetaan tilannetta, kun aineisto ei tuo enää

tutkimuskysymysten kannalta uutta tietoa. Ajatus on siinä, että laadullisen tutkimuksen aineiston määrä on tutkimuskohtainen, jolloin vastauksia tarvitaan vain aiheen kannalta välttämätön määrä. Tutkimuskohtaisesti määritelty määrä aineistoa riittää ilmentämään tutkimuskohteesta saatavan teoreettisen perusidean. (Eskola & Suoranta 1998.) Tutkimuksessani saturaatio ilmeni saamieni vastausten määrän kautta, sillä vastauksista ei enää ilmennyt uusia asioita tutkimuskysymysteni kannalta. Saturaation saavuttaminen vaatii tutkijalta selkeää kuvaa siitä, mitä hän aineistostaan hakee (Eskola & Suoranta 1998). Saturaatiopisteen voi määritellä etukäteen tai vaihtoehtoisesti tutkimusta tehdessä, mutta tutkija itse määrittelee, milloin aineistoa on riittävästi kattamaan tutkimusongelman (Eskola & Suoranta 1998). Seurasin kyselylomakkeeni vastauksia ja peilasin vastausten määrää tutkimuskysymysteni kannalta olennaisiin asioihin. Samanaikaisesti arvioin, onko ennalta määrittämäni kahden viikon aika riittävä kyselylomakkeen vastaamiseen saturaation kannalta. Totesin kahden viikon vastausajan ja 20 vastauksen riittävän tutkimusongelmieni kattamiseksi.

4.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi tarkoittaa dokumenttien sisällön kuvausta sanallisesti ja sillä pyritään etsimään tekstin merkityksiä. Laadullista aineistoa voidaan lähteä analysoimaan kolmesta eri lähtökohdasta, joita ovat aineistolähtöinen, teoriasidonnainen ja teorialähtöinen analyysi (Eskola 2018). Analysoin tutkimukseni aineistoa aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä analysoitavat asiat valitaan aineistosta tutkimuskysymysten mukaan. Aineistolähtöisellä analyysillä pääsin syvemmälle aineiston vastauksiin ja kohti tutkimuskysymysteni problematiikkaa.

Aloitin aineiston analysoimisen kiinnittämällä huomion tutkimuskysymysteni kannalta tärkeisiin asioihin aineiston läpilukemisen jälkeen. Sisällönanalyysin vaiheet ovat nähtävissä tarkemmin kaaviona **Liitteestä 2**. Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittelevät yhdysvaltalaisen laadullisen tutkimuksen perinteeseen viitaten aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheita, joista ensimmäisenä on aineiston datan pelkistäminen tutkimuksen kannalta epäolennaisten asioiden karsimisella.

Oman tutkimukseni aineiston osalta keskityin tutkimuskysymysteni kannalta tärkeisiin tekijöihin värikoodaamalla vastauksia. (LIITE 2.) Kuten Tuomi ja Sarajärvin (2018) huomauttavat useampien kuin yhden ilmaisun löytymisen yhdestä vastauksesta, myös oman tutkimukseni aineiston vastauksista löytyi monia ilmauksia, joista värikoodasin jokaisen. Pelkistämisen jälkeen aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheena on aineiston ryhmittely. Tällöin aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja mahdollisesti myös eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä, jotka ryhmitellään luokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tarkastelin värikoodauksen jälkeen koodattuja ilmaisuja ja ryhmittelin ne ylä- ja alaluokiksi mainintojen kohteen mukaan. (LIITE 2.) Aineistolähtöisen sisällönanalyysin viimeinen vaihe on nimeltään käsitteellistäminen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Analyysissäni yläluokat muodostivat käsitteet ja alaluokat tarkensivat näitä yläkäsitteitä.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski yleisesti alakoulun musiikin opettamiseen liittyviä uskomuksia, joten lähdin erottelemaan aineistosta esiin tuotuja ilmaisuja uskomuksista. Kyselylomakkeen (LIITE 1) neljännessä kysymyksessä vastaajat saivat kuvailla musiikin opettamiseen liittyviä uskomuksia esimerkiksi opetuksen tai yksittäisten oppituntien näkökulmista. Värikoodasin jokaisesta vastauksesta selkeästi uskomuksiin liittyvät ilmaisut ja ryhmittelin ne luokiksi. Uskomuksista löytyi 5 luokkaa, jotka olivat opettajaan liittyvät uskomukset, oppilaaseen liittyvät uskomukset, opettamiseen tai oppisisältöihin liittyvät uskomukset, oppimisympäristöön liittyvät uskomukset ja henkilökohtaiset uskomukset. Nimesin nämä pääluokiksi, jonka jälkeen jaottelin pääluokat vielä alaluokkiin. Näitä olivat opettajaan liittyvien uskomusten pääluokassa opettajan musiikilliset ominaisuudet, pedagogisuus ja kiinnostus musiikkia kohtaan. Oppilaaseen liittyvien uskomusten pääluokassa alaluokkia olivat oppitunteihin osallistuminen, oppitunneilla käyttäytyminen ja musiikin tunteista pitäminen. Opettamiseen ja oppisisältöihin liittyvien uskomusten pääluokasta löytyi alaluokiksi oppituntien aihe sekä opetusmenetelmät. Oppimisympäristön pääluokkaan liittyviä ilmaisuja oli vain muutamia, joten niitä ei ollut järkevää alkaa luokitella alaluokkiin. Henkilökohtaisiin uskomuksiin alaluokiksi tulivat oma kokemus ja uskomukset itsestä musiikin opettamisen toimijana.

Toinen tutkimuskysymykseni koski tekijöitä, joiden myötä uskomukset ovat mahdollisesti syntyneet. Kyselylomakkeessa (LIITE 1) selvitin tekijöitä avoimella kysymyksellä (kysymys viisi), jonka jälkeen Likert-tyyppisen asteikon oli tarkoitus tarkentaa, millä mahdollisilla tekijöillä saattaisi olla yhteyttä uskomusten syntymiseen. Avoimen kysymyksen vastausten analysoiminen tapahtui kuten edellä selitetty uskomusten vastausten analysoiminen, värikoodaamalla tutkimuskysymyksen kannalta oleelliset ilmaisut ja luokittelemalla ne. Katsoin parhaimmaksi luokitella uskomusten takana olevien tekijöiden ilmaisut pelkästään yläluokkiin, sillä alaluokkien muodostaminen ei selventänyt käsitteellistämistä enää lisää. Tämän lisäksi ilmaisujen määrän pystyi jo yläluokkien avulla laskemaan. Luokiksi muodostui opiskelijan omat kokemukset peruskoulusta, monialaiset opinnot yliopistossa, media ja sosiaalinen media, opiskelijan oma musiikin harrastuneisuus ja musiikkitausta, muilta kuullut kokemukset, opiskelijan oma asenne, opiskelijan omat tämänhetkiset taidot sekä muut maininnat, joihin kuuluivat muun muassa itseän musiikin opettajana liittyvät uskomukset ja musiikin opettamiseen liittyvien pelkotilojen kuvaus.

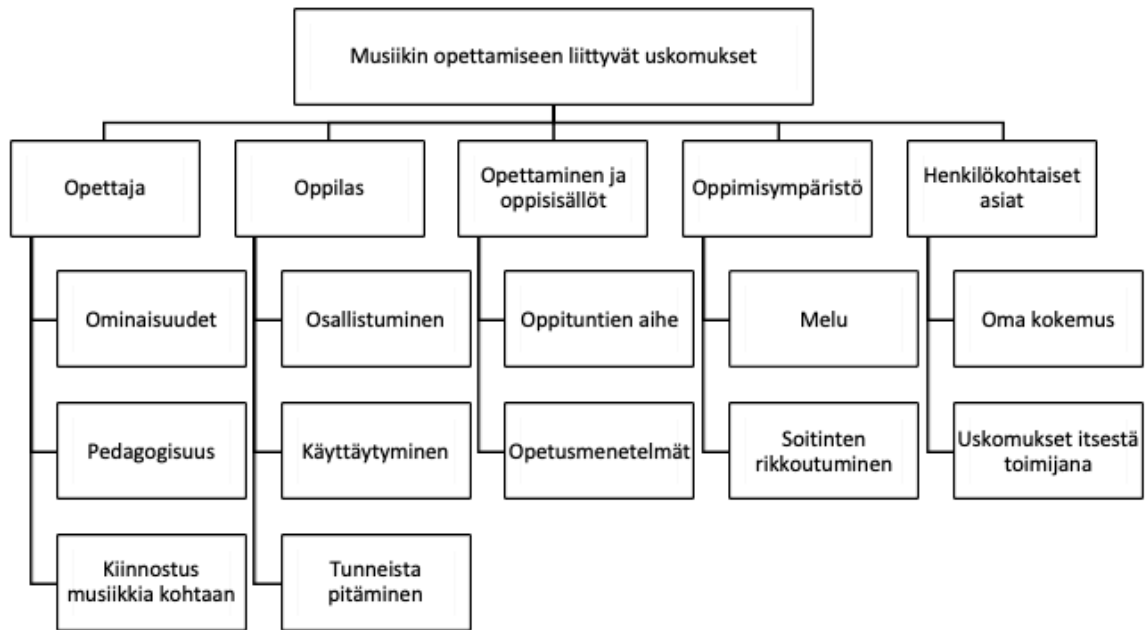
Likert-tyyppisen asteikon analyysiin käytin Forms-työkalun valmista vastausten analyysimenetelmää. Forms-työkalu laski jokaisen Likert-asteikon muuttujan kohdalta vastausprosentit, joiden perusteella koostin ne tutkimukseni tuloksiin.

5 TULOKSET

Tutkimukseni kyselylomakkeeseen vastasi Whatsapp-ryhmien ja ainejärjestön viikkokirjeen linkin kautta yhteensä 20 Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijaa. Heistä suurin osa (N=13; 65 %) oli kolmannen vuosikurssin opiskelijoita ja loput vastaajista muiden, paitsi neljännen vuosikurssin opiskelijoita. Vastaajista muutamaa lukuun ottamatta suurimalla osalla heistä (N=17; 85 %) musiikin monialaiset opinnot oli suoritettu. Musiikin opettamisen kokemukset jakautuivat vastaajien osalta niin, että suurimalla osalla vastaajista ei ollut lainkaan kokemusta musiikin opettamisesta alakoulussa (N=12; 57 %). Muutamalla vastaajalla oli kokemusta musiikin opettamisesta opettajan sijaisuuksien kautta (N=4; 19 %) ja opetusharjoitteluiden kautta (N=5; 24 %).

5.1 Luokanopettajaopiskelijoiden uskomukset musiikin opettamisesta alakoulussa

Luokanopettajaopiskelijoiden mainitsemat musiikin opettamiseen liittyvät uskomukset esitetään **Kuviossa 1**. Tutkimukseni aineiston mukaan luokanopettajaopiskelijoiden uskomukset musiikin opettamisesta alakoulussa koskivat opettajaa, oppilasta, oppimisympäristöä, oppisisältöjä sekä henkilökohtaista pystyvyyttä.



KUVIO 1. Luokanopettajaopiskelijoiden mainitsemat musiikin opettamiseen liittyvät uskomukset

Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden uskomukset musiikin opettajaan liittyen kohdistuivat opettajan musiikillisiin ominaisuuksiin, pedagogisuuteen sekä kiinnostukseen musiikkia kohtaan (Kuvio 1). Opettajan omiin ominaisuuksiin liittyen luokanopettajaopiskelijat mainitsivat, että musiikin opettajan uskotaan osaavan laulaa ja soittaa jotakin soitinta. Tämän lisäksi musiikin opettajan uskottiin omaavan hyvän rytmitajun sekä olevan yleisesti musikaalinen. Myös musiikin opettajan mielikuvitus mainittiin yhtenä musiikin opettajaan liitettyä ominaisuutena. Luokanopettajaopiskelijoiden uskomusten mukaan pedagogisesta näkökulmasta musiikin oppiaineen opettajalta edellytetään hyvää organisointikykyä, jotta toiminta musiikin tunnilla pysyisi hallinnassa. Tässä yhteydessä mainittiin myös se, että organisointikyky kattaa musiikin tunneilla soittamisesta ja toiminnallisuudesta aiheutuvien desibelien hallinnan. Opettajan uskottiin olevan kykenevä antamaan palautetta oppilaiden laulamisesta. Monissa vastauksissa tuli ilmi, että opettajan uskotaan omaavan laaja pedagoginen tietotaito musiikista. Tähän katsottiin kuuluvan oppituntien suunnittelun lisäksi tietämyksen eri soittimista ja nuoteista, sävellajien hallinnan, soitinten huoltamisen, laajan materiaalipankin omistamisen sekä opetuksen

palastelemisen, jonka tulkitseen tässä yhteydessä opetuksen jäsentelemiseksi luokka-asteelle sopivaksi. Kiinnostus musiikin opettamiseen ilmeni luokanopettajaopiskelijoiden uskomuksissa opettajan intohimona ja rakkautena musiikin opettamiseen, sillä musiikin opettamisen mainittiin olevan kutsumustyötä.

”– vaatii opettajalta hyvää organisointikykyä, että toiminta ja desibelit pysyvät hallinnassa” (V1)

”Musiikin opettaminen vaatii paljon tietämystä eri soittimista ja nuoteista sekä osaamista soitinten soveltamisesta eri sävellajeihin. Rytmistä huolehtiminen ja opetuksen palasteleminen osiin vaatii ammattitaitoa.” (V5)

”Musiikin opetus on mielikuvissani kutsumustyötä: opettaja vetää tunteja intohimolla ja rakkaudesta musiikkiin.” (V6)

”Musiikin opettaja on musiikin moniosaaja, joka sujuvasti säestää ja laulaa samaan aikaan. Soittimella ei väliä, ope taitaa kaikki.” (V10)

Oppilaaseen liittyvät uskomukset olivat alaluokiltaan musiikin oppitunteihin osallistuminen, musiikin oppitunneilla käyttäytyminen sekä musiikin tunneista pitäminen (Kuvio 1). Musiikin oppitunteihin osallistumiseen liittyvät uskomukset tulivat esiin luokanopettajaopiskelijoilla niin, että lahjakkaiden oppilaiden uskottiin osallistuvan musiikin tunteihin, mutta sen rinnalla uskottiin oppilaiden osallistumattomuuteen. Musiikin oppitunneilla käyttäytymiseen liittyvät uskomukset koskivat sitä, että luokanopettajaopiskelijat uskoivat oppilaiden käytöksen olevan levotonta varsinkin musiikin oppiaineen toiminnallisen luonteen takia sekä sitä, että oppilaiden uskottiin tottelevan ja kuuntelevan tunneilla oppimisenhalun seurauksena. Näiden lisäksi luokanopettajaopiskelijat toivat esiin uskomuksia siitä, kuinka paljon oppilaat tykkäävät musiikin oppitunneista. Kyseinen uskomus ilmaistiin potentiaalisena musiikista pitämisestä, oppilaiden mahdollisena tykkäämisestä musiikin tunneista.

”Oppilaat ehkä tykkäävät musiikin tunneista.” (V2)

”– mikä aiheuttaa oppilaissa usein levotonta käytöstä.” (V3)

”Tunneilla oppilaat eivät välttämättä osallistu tai osallistujat ovat vain heitä, jotka ovat lahjakkaita.” (V7)

Luokanopettajaopiskelijoiden uskomukset kohdistuivat opettajan ja oppilaan lisäksi musiikin opettamiseen ja musiikin opetuksen oppisisältöihin. Tämän pääluokan alaluokkina olivat oppituntien aihe sekä opetusmenetelmät (Kuvio 1). Uskomukset tuntien aiheista kohdistuivat siihen, että musiikin tuntien uskottiin pitävän sisällään musiikin teorian opetusta, laulamista, soittamista ja kuuntelemista. Opetusmenetelmiin liittyvät uskomukset pitivät sisällään uskomuksia musiikin tuntien toiminnallisuudesta, leikillisyydestä, opettajajohtoisuudesta ja yksityiskohtaisena uskomuksena laulukokeiden pitämisestä. Tämän lisäksi muiden oppiaineiden integrointi mainittiin osana musiikin oppituntien opetusmenetelmiä.

”Paljon toiminnallisuutta, ei istuta pulpettien takana vaan lattialla – paljon soittamista ja laulamista, – jokainen tunti pitäisi olla loppuun asti hiottu ja suunniteltu hieno pedagoginen kokonaisuus, erilaisiin soittimiin tutustuminen ja niiden soittaminen yhdessä.” (V3)

”– opetus voi olla paljon muutakin kuin pelkkää laulamista. Erilaiset musiikkileikit ja muiden oppiaineiden integrointi nousi vahvemmin esille.” (V10)

”– alkuopetuksessa korostuu leikki ja liike musiikin opetuksessa. Opettaja säästää ja lapset laulavat tai osallistuvat säestykseen joillakin ´helpoilla soittimilla´ –. Hyvin opettajajohtoisesti siis mennään. – Ehkä ylemmillä luokilla (4-6) voidaan tuoda mukaan muita bändisoittimia, joita oppilaat pääsevät itsekin testaamaan.” (V14)

Uskomukset musiikin oppimisympäristöstä mainittiin metelinä ja soitinten rikkoutumisena (Kuvio 1). Näistä uskomus metelistä ja sen hallitsemattomuudesta nousi luokanopettajaopiskelijoiden vastauksissa esiin useamman kerran.

”Uskon että musiikin opettamiseen liittyy melko paljon meteliä –.” (V1)

”– kaikki soittaa yhtä aikaa ja soittimia menee rikki.” (V19)

Henkilökohtaisiin asioihin liittyvät uskomukset jaoin alaluokkiin oma kokemus ja uskomukset itsestä musiikin opettajana toimimisena (Kuvio 1). Oman kokemuksen alaluokan uskomuksista näkyi se, että kokemus on isona osana uskomusten syntyemisessä ja uskomusten mahdollisessa muuttumisessa. Koska tutkimuskysymyksen kohdistui nimenomaan musiikin opetusta koskeviin uskomuksiin ennen oppiaineen opetuskokemusta, jätän oman kokemuksen

alaluokan tulokset vähemmälle huomiolle niiden jäädessä epäolennaiseksi kyseessä olevan tutkimuskysymyksen kannalta. Sen sijaan tuon esiin henkilökohtaisten asioiden toisen alaluokan, uskomukset itsestä musiikillisena toimijana, sillä ne liittyvät olennaisesti ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Osa luokanopettajaopiskelijoista ilmaisi uskovansa, että oma musikaalisuus, heikko soittotaito ja hatara ymmärrys musiikista ovat esteenä musiikin oikeanlaiseen opettamiseen. Tämän myötä kynnys musiikin opettamiseen koettiin olevan korkea, opettamisen koettiin olevan suuri haaste ja siitä koettiin jopa painetta tai pelon tunnetta.

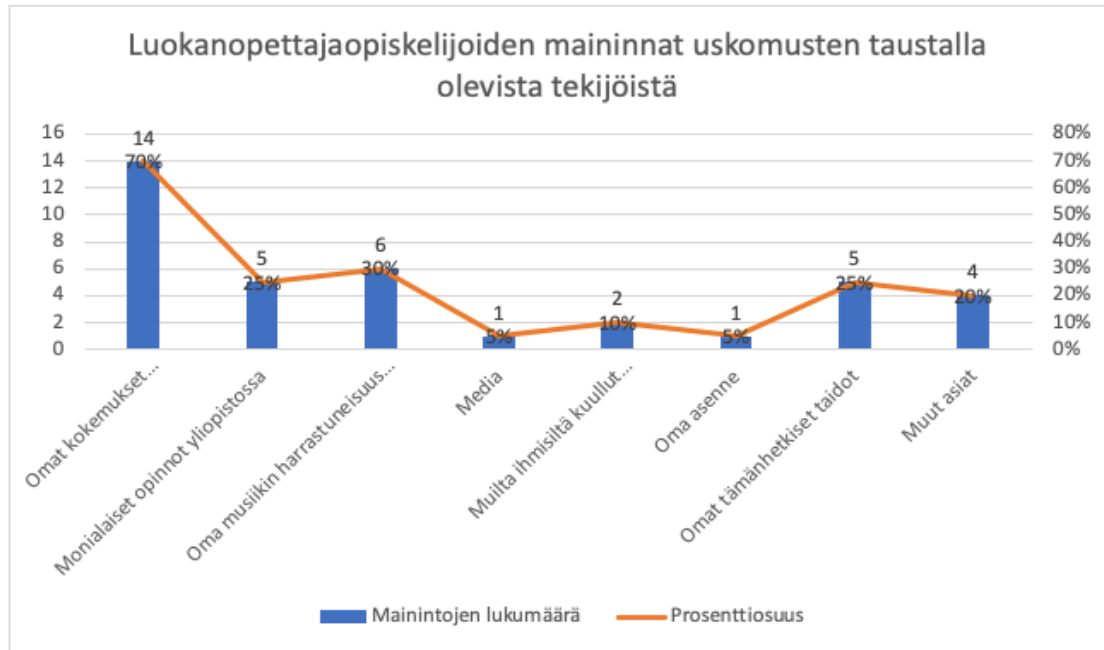
”– Ylipäättään ymmärrys ja käsitys musiikin opettamisesta on melko hatara.” (V1)

”– melkein vähän ehkä jopa painetta – Itseltä löytyy kyllä intoa ja soitto/laulutaitoa, mutta en usko osaavani tehdä niin hienoja oppitunteja, mitä ‘oikeassa työssä’ tarvitsee olla ja kynnys musiikin opettamiselle on melko korkea. – Paljon on kaikkea, mitä pitäisi osata, mutta johon oma musikaalisuus ei tunnu riittävän –.” (V3)

”– musiikin opettaminen itselle aika iso haaste, jopa pelko –.” (V15)

5.2 Tekijät luokanopettajaopiskelijoiden ilmaisemien uskomusten takana

Luokanopettajaopiskelijoiden mainitsemat tekijät uskomusten taustalla esitetään **Kuviossa 2**. Uskomusten takana olevia tekijöitä kartoitin avoimen kysymyksen ja Likert-tyyppisen asteikon avulla. Avoimen kysymyksen vastauksissa esiintyi eniten omien peruskoulukokemusten vaikutus uskomuksiin (N=14; 70 %). Muita esiin tulleita mahdollisia tekijöitä alakoulun musiikin opettamisen uskomusten takana oli musiikin monialaisten opintojen vaikutus, mediasta luetut asiat hyvästä opettajasta, opiskelijan oma musiikin harrastuneisuus ja musiikkitausta, muilta ihmisiltä kuullut kokemukset, opiskelijan oman asenteen vaikutus, opiskelijan omien tämänhetkisten musiikkitaitojen vaikutus sekä pelot ja muut opiskelijaan itseensä liittyvät uskomukset. Alla oleva kuvio (Kuvio 2) osoittaa ilmaisujen lukumäärät ja prosentuaaliset määrät vastauksissa. Taulukossa esitelty ilmaisut muodostavat yläluokat, joita pyrin seuraavaksi avaamaan.



KUVIO 2. Luokanopettajaopiskelijoiden mainitsemat tekijät uskomusten taustalla

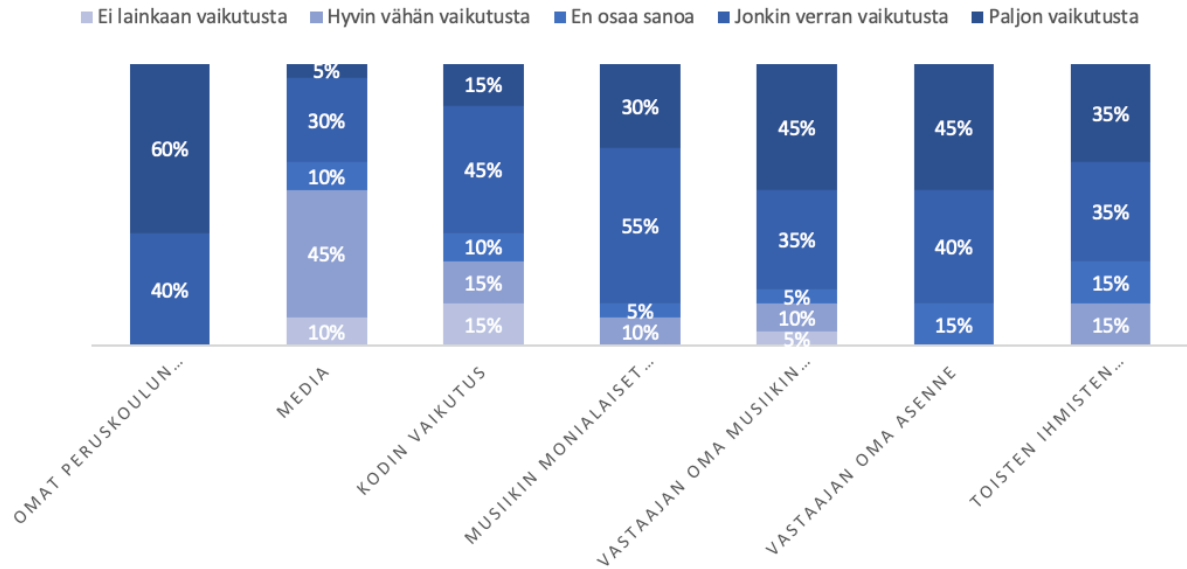
Luokanopettajaopiskelijat perustelivat omien peruskoulukokemusten vaikuttavan musiikin opettamiseen liittyviin uskomuksiin, sillä kokemukset peruskoulusta ovat opiskelijoiden viimeisimpiä vahvasti mieleen jääneitä kokemuksia musiikin oppiaineesta. Lisäksi luokanopettajaopiskelijat ilmaisivat peruskoulun musiikin opettajan jääneen mieleen ja vaikuttavan uskomuksiin siitä, millainen heidän itsensä tulisi musiikin opettajana olla. Myös omien peruskoulun musiikin tuntien sisältöjä tuotiin esiin perusteluina sille, millaisina musiikin tuntien usko nykyäänkin olevan.

Yliopiston perusopetuksessa opettavien aineiden monialaisten opintojen musiikin oppiaineen kokonaisuus nähtiin luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa tuoneen näkemystä musiikin opettamiseen, mikä osaltaan luo tai muokkaa uskomuksia. Opiskelijat kokivat, että he ovat saaneet yliopiston musiikin opintokursseilta käytännön työkaluja musiikin opettamiseen alakoulussa, sillä musiikin opintokursseilla opiskelijat ovat tehneet samoja harjoituksia mitä he opettaisivat oppilailleen. Opiskelijat pohtivat kuitenkin todellisen kuvan musiikin opettamisesta muovautuvan vasta työelämässä tapahtuvan musiikin opettamisen kautta.

Luokanopettajaopiskelijat toivat esiin oman musiikin harrastuneisuuden ja musiikkitaustan vaikuttavan uskomuksiin siitä, millaisena ajattelee musiikin opettamisen alakoulussa sekä millaisena ajattelee itsensä musiikin opettajana. Harrastuneisuuden ja musiikkitaustan uskottiin olevan lähes kokonaan tae sille, että musiikkia osaa itse opettaa. Omia tämänhetkisiä taitoja luokanopettajaopiskelijat toivat esille musiikin harrastuneisuuden ja pelkotilojen yhteydessä ja niillä perusteltiin omalta osaltaan uskomuksia musiikin opettamisesta ja itsestä musiikin opettajana.

Edellä esiteltyjen tekijöiden lisäksi luokanopettajaopiskelijat mainitsivat uskomusten takana olevan median tuoman kuvan hyvästä opettajasta, työuralla olevilta kollegoilta kuullut kokemukset ja mielipiteet, oman asenteen ja innostuksen sekä tunteiden, muun muassa pelon tai epävarmuuden, kokemukset.

Luokanopettajaopiskelijoiden vastaukset uskomusten taustalla oleviin tekijöihin esitetään **Kuviossa 3**. Likert-tyyppisen asteikon vastaukset antoivat asteikon muuttujien osalta mahdollisesti hieman syvempää ymmärrystä luokanopettajaopiskelijoiden musiikin opettamista koskevien uskomusten taustalla olevista tekijöistä. Likert-asteikon valmiiksi annetut muuttujat olivat opiskelijan omat peruskoulun kokemukset, yliopiston monialaisten opintojen musiikin opintojakso, media, kodin vaikutus, opiskelijan oma musiikin harrastuneisuus, toisten ihmisten kertomat kokemukset musiikin opettamisesta sekä opiskelijan oma asenne musiikin opettamista kohtaan.



KUVIO 3. Luokanopettajaopiskelijoiden vastaukset uskomusten taustalla oleviin tekijöihin

Likert-asteikon muuttujista opiskelijoiden omat peruskoulun kokemukset olivat selkein vaikuttava tekijä luokanopettajaopiskelijoiden uskomusten takana, sillä vastaukset olivat kyseisessä muuttujassa yksimielisimmät. Opiskelijoista 40 % oli sitä mieltä, että omilla peruskoulun kokemuksilla on jonkin verran vaikutusta uskomuksiin ja 60 % vastasi niillä olevan paljon vaikutusta. Median vaikutus uskomuksiin puolestaan jakoi vastauksia enemmän, sillä 10 % opiskelijoista oli sitä mieltä, että media ei vaikuta lainkaan uskomusten muodostumiseen. 45 % opiskelijoista vastasi, että medialla on hyvin vähän vaikutusta, 10 % ei osannut sanoa median vaikutuksesta uskomuksiin, 30 % opiskelijoista mielsi, että medialla on jonkin verran vaikutusta ja 5 % vastasi median vaikuttavan paljon uskomuksiin.

Kodin vaikutus musiikin opettamiseen liittyviin uskomuksiin jakoi vastauksia median lailla, sillä 15 % opiskelijoista oli sitä mieltä, että koti ei vaikuta lainkaan uskomuksiin ja saman verran opiskelijoista sitä mieltä, että kodin vaikutus uskomuksiin on hyvin vähäistä. ”En osaa sanoa” -vastauksia muuttujaan kodin vaikutus oli 10 % ja 45 % opiskelijoista mielsi kodilla olevan jonkin verran vaikutusta uskomuksiin. 15 % puolestaan vastasi, että kodilla on paljon vaikutusta musiikin opettamiseen liittyviin uskomuksiin.

Musiikin monialaiset opinnot vaikuttivat luokanopettajaopiskelijoiden mielestä jonkin verran (55 %) uskomuksiin musiikin opettamisesta. Opiskelijoista 30 % oli sitä mieltä, että musiikin monialaisilla opinnoilla on paljon vaikutusta uskomuksiin. 10 % puolestaan vastasi, että musiikin monialaiset opinnot vaikuttavat uskomuksiin hyvin vähän ja 5 % ei osannut sanoa niiden vaikutusta uskomuksiin.

Opiskelijoiden oma musiikin harrastuneisuus nähtiin vaikuttavan musiikin opettamiseen liittyviin uskomuksiin jonkin verran (35 %) tai paljon (45 %). Kuitenkin opiskelijoista 10 % mielsi, että omalla musiikin harrastuneisuudella on hyvin vähän vaikutusta ja 5 % vastasi, että sillä ei ole lainkaan vaikutusta uskomuksiin. 5 % ei osannut sanoa, onko omalla musiikin harrastuneisuudella vaikutusta uskomuksiin.

Luokanopettajaopiskelijoiden omalla asenteella katsottiin olevan jonkin verran (40 %) tai paljon (45 %) vaikutusta musiikin opettamiseen liittyviin uskomuksiin. 15 % opiskelijoista ei osannut sanoa, onko omalla asenteella vaikutusta.

Toisten ihmisten kertomilla kokemuksilla oli opiskelijoiden mielestä hyvin vähän (15 %), jonkin verran (35 %) ja paljon (35 %) vaikutusta. Opiskelijoista 15 % ei osannut sanoa, onko tällä muuttujalla vaikutusta uskomuksiin musiikin opettamisesta.

6 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millaisia uskomuksia luokanopettajaopiskelijoilla on musiikista ja sen opettamisesta alakoulussa ennen varsinaista opetuskokemusta. Lisäksi tavoitteena oli saada tietoa luokanopettajaopiskelijoiden mainitsemien uskomusten taustalla olevista tekijöistä.

Tutkimukseni tavoitteena tutkimusongelmien selvittämisen lisäksi oli tuoda esiin luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta tekijöitä, joiden avulla Tampereen yliopiston musiikin kursseja voitaisiin mahdollisesti kehittää. Tämän tutkimuksen käytännöllisen merkityksen näkökulmasta musiikin opintokursseilla olisi tärkeää pohtia opiskelijoiden mahdollisia oppimiseen ja opettamiseen yhteydessä olevia uskomuksia. Opiskelijoiden omien uskomusten tiedostaminen kurssien aikana voisi mahdollisesti auttaa opiskelijaa henkilökohtaisessa musiikillisessa oppimisessa sekä ammatillisen identiteetin kehittymisen tukemisessa. Näiden tekijöiden avulla opiskelijoiden tunnetta musiikin oppiaineen hallinnasta voitaisiin mahdollisesti saada paremmin tuettua.

6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden uskomukset musiikin opettamisesta alakoulussa

Luokanopettajaopiskelijoiden uskomukset musiikin opettamisesta liittyivät musiikin opettajaan, oppilaisiin, opettamiseen ja oppisisältöihin, oppimisympäristöön sekä opiskelijoiden henkilökohtaisiin uskomuksiin itsestään musiikin opettajana. Musiikin opettajaan liittyvät uskomukset koskivat opettajan musiikillisia ominaisuuksia, pedagogisuutta ja kiinnostusta musiikkia kohtaan. Vahvimmin esiin nousi uskomus siitä, että musiikin opettajan uskotaan omaavan monipuolisen soitto- ja laulutaidon sekä rytmitajun. Lisäksi yleinen musiikillinen tietotaito ja materiaalin hallinta nousi esiin musiikin opettajaan liittyvissä uskomuksissa. Oppilaisiin kohdistuvat uskomukset liittyivät oppilaiden

käyttäytymiseen musiikin tunneilla sekä musiikista pitämiseen oppiaineena. Luokanopettajaopiskelijat uskoivat, että lahjakkaat oppilaat osallistuvat musiikin tunteihin aktiivisesti, mutta oppiaineen toiminnallinen luonne saa oppilaissa aikaan levotonta käytöstä. Musiikin opettamiseen ja oppisisältöihin liittyvät uskomukset luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa koskivat oppituntien aiheita sekä opetusmenetelmiä. Luokanopettajaopiskelijat ilmaisivat, että he uskovat musiikin tuntien aiheiden olevan soittamiseen, laulamiseen ja musiikin teoriaan liittyviä sisältöjä. Opetusmenetelminä musiikin tunneilla uskottiin käytettävän toiminnallisuutta, erilaisten oppiaineiden integrointia sekä opettajajohtoisia työtapoja. Luokanopettajaopiskelijoiden esiin tuomat musiikin oppimisympäristöön liittyvät uskomukset painottuivat oppituntien melutasoon sekä siihen, että soittimia voi mennä rikki oppituntien aikana. Luokanopettajaopiskelijoiden esiin tuomat henkilökohtaiset asiat koskivat omakohtaisia kokemuksia ja uskomuksia siitä, millaisia opiskelijat itse olisivat musiikin opettajina tai miten he siitä mahdollisesti suoriutuisivat. Luokanopettajaopiskelijat korostivat omaa heikkoa soittotaitoaan ja musiikin opettamisen korkeaa kynnystä jopa pelkotiloihin asti. Opiskelijat uskoivat, että oma musikaalisuus tai käsitys musiikista ei riitä musiikin opettamiseen.

Tutkimukseni tuloksista luokanopettajaopiskelijoiden uskomus itsestä musiikin opetuksen toimijoina on samankaltainen Mäkisen ja Juvosen (2017) tutkimustulosten kanssa. He toteavat, että opettajaopiskelijoiden keskuudessa esiintyy edelleen uskomus siitä, että taitava muusikkous on yhteydessä onnistuneeseen musiikinopetukseen (Mäkinen & Juvonen 2017). Tämän tutkimuksen tulokset luokanopettajaopiskelijoiden uskomuksista itse musiikin opettajina näyttäisivät olevan linjassa Mäkisen ja Juvosen (2017) esiin tuoman ilmiön kanssa, sillä tutkimuksessani luokanopettajaopiskelijoiden ilmaisuissa yhdistyi oma heikko musiikillinen osaaminen ja musiikin opettamiseen liittyvät pelot tai paineet. Tutkimukseni tulokset luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtaisista uskomuksista itsestä musiikin opetuksen toimijana vaikuttaisivat olevan yhteneväisiä myös Vesiojan (2006) tutkimuksen tulosten kanssa. Vesiojan (2006) tutkimus osoittaa, että jo työelämässä olevat luokanopettajat kokevat musiikin aineenhallinnan olevan tärkeässä osassa ammatillisen identiteetin kokemiseen musiikkikasvattajana. Aineenhallinta tutkimuksessa painottui soitto- ja laulutaitoon. Koetut heikot valmiudet musiikin

opettamiseen aiheuttivat työelämässä olevissa luokanopettajissa epävarmuutta ja innottomuutta musiikin opettamista kohtaan sekä vaikeutta suunnitella musiikin oppitunteja, eriyttää opetusta ja arvioida oppilaiden musiikin oppimista. (Vesioja 2006.)

Tutkimukseni tulosten mukaan näyttäisi siltä, että opettajaopiskelijoiden uskomukset yhden oppiaineen osalta liittyvät hyvinkin moninaiisiin asioihin henkilökohtaisten uskomusten lisäksi, mikä puolestaan vaikuttaisi olevan uusi löydös tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen verraten. Toisaalta on mahdollista, että aikaisemmissa tutkimuksissa on tietoisesti perehdytty ainoastaan opiskelijaan tai opettajaan liittyviin uskomuksiin, jolloin päästään syvemmälle esimerkiksi henkilökohtaisen ammatillisen identiteetin rakentumiseen.

6.2 Luokanopettajaopiskelijoiden musiikin opettamista koskevien uskomusten taustalla olevat tekijät

Eniten esille uskomusten takana oleviin tekijöihin luokanopettajaopiskelijoiden ilmaisuissa nousi omat peruskoulusta saadut kokemukset, joiden luokanopettajaopiskelijat arvioivat vaikuttavan uskomuksiin jonkin verran tai paljon. Tämä tulos vaikuttaisi olevan samansuuntainen Väisäsen ja Silkelän (2003) huomioon siitä, että uskomukset hyvästä opettajasta ja opettajuudesta ovat peräisin yksilön aikaisemmista kokemuksista. Tutkimuksessani muita luokanopettajaopiskelijoiden esiin tuomia tekijöitä uskomusten takana olivat opiskelijan oma musiikin harrastuneisuus ja musiikkitausta, omat tämänhetkiset taidot, monialaisten opintojen musiikin opintojakso yliopistossa, muilta ihmisiltä kuullut kokemukset sekä oma asenne musiikin opettamiseen. Luokanopettajaopiskelijoiden oman asenteen katsottiin vaikuttavan jonkin verran tai paljon musiikin opetusta koskeviin uskomuksiin. Lisäksi mainittiin median ja erityisesti sosiaalisen median vaikutus musiikin opettamiseen liittyviin uskomuksiin. Myös oman asenteen vaikutus ja musiikin opettamista kohtaan koettujen pelkotilojen tai opiskelijan henkilökohtaisesti kokeman epävarmuuden vaikutus ilmaistiin uskomusten taustoiksi.

Likert-tyyppisen asteikon tulosten mukaan omien peruskoulukokemusten ja oman asenteen muuttujia lukuun ottamatta mikään muuttuja ei ollut selkeästi tai

yksimielisesti uskomusten taustalla uskomuksiin yhteydessä olevia tekijöitä, sillä vastaukset vaihtelivat suurimmilta osin ”en osaa sanoa” ja ”ei lainkaan vaikutusta” -vastauksista ”paljon vaikutusta” -vastauksiin. Kaikilla muuttujilla katsottiin kuitenkin olevan edes jonkin verran yhteyttä musiikin opettamiseen liittyviin uskomuksiin.

6.3 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset

Kyselylomaketutkimuksella on etuja ja haittoja (Hirsjärvi ym. 2014). Kyselylomakkeella voidaan saavuttaa suuriakin vastaajajoukkoja säästämällä tutkijan sekä tutkittavien aikaa. Tämän lisäksi hyvin suunnitellulla lomakkeella voidaan tutkia monia eri asioita useiden kysymysten avulla ja aineisto voidaan analysoida suhteellisen vaivattomasti. Nämä asiat Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2014) esittävät kyselytutkimuksen etuina. Tutkijat luetteloivat myös mahdollisia heikkouksia tai haittoja, joita tuon seuraavaksi esiin ja peilaan mahdollisiksi ilmenneiksi haitoiksi myös omassa tutkimuksessani. Vastaajien asennoitumista vastaamiseen on mahdoton varmistaa. Ei voida tietää, kuinka huolellisesti vastaajat ovat lukeneet kysymykset ja vastanneet niihin. (Hirsjärvi ym. 2014, 195.) Omassa tutkimuksessani Microsoft Forms-työkalu näytti keskimääräisen vastauksiin käytetyn ajan, mutta siitä ei suoranaisesti voida päätellä vastaajan syventymistä kyselylomakkeeseen ja sen aihepiiriin. Seuraavaksi Hirsjärvi ja kollegat (2014) ottavat esiin väärinymmärrysten huomioon, mikä liittyy pääasiassa monivalintakysymyksiin. On mahdollista, että valmiiksi laaditut vastausvaihtoehdot ovat olleet vastaajien mielestä monitulkintaisia, jolloin ei voida varmistua siitä, kuinka todenmukaisia vastaukset oikeasti ovat. (Hirsjärvi ym. 2014, 195.) Tätä heikkoutta pohdin jo etukäteen lomaketta luodessani. Pyrin siihen, että kyselylomakkeessani valmiiden vastausvaihtoehtojen alla oli avoin kohta, johon vastaaja pystyi lisäämään tai antamaan oman huomionsa valmiiksi laadituista vastausvaihtoehdoista. Kyseinen ratkaisu on nähtävillä kyselylomakkeessani kysymyksessä 3 vaihtoehtona ”jokin muu” sekä asteikkoon perustuvan kysymyksen jälkeen kysymyksessä 7. (LIITE 1). Avoin kysymys tarkennuksia tai lisäyksiä varten ei silti täysin varmista esimerkiksi kyselylomakkeeni Likert-tyyppisen asteikon muuttujien tulkintaa. Voi olla mahdollista, että muuttujia on tulkittu monesta eri

näkökulmasta ja eri tavoin, mikä osaltaan voi vaikuttaa vastauksiin. Yksi vastaajista olikin huomionnut tämän kommentoimalla, että oman asenteen mahdollista vaikutusta uskomuksiin oli vaikeaa erotella, sillä ei tiedetä, tarkoitetaanko tässä asteikossa huonoa vai hyvää asennetta ja miten ne erotellaan toisistaan tuloksissa. Samankaltainen huomio oli tehty myös kodin vaikutuksen muuttujasta, jossa ei eroteltu vaikutuksen negatiivisuutta tai positiivisuutta.

Kyselylomakkeen (LIITE 1) kysymykset viisi ja kuusi koskivat luokanopettajaopiskelijoiden musiikin opettamiseen liittyvien uskomusten taustalla olevia tekijöitä. Kysymys viisi oli avoin kysymys ja kysymys kuusi oli Likert-asteikkoon perustuva kysymys, jossa oli annettu valmiit kysymysmuuttujat. On mahdollista, että vastaajat ovat vastanneet avoimeen kysymykseen Likert-asteikon muuttujien perusteella, vaikka avoin kysymys oli näistä kahdesta kysymyksestä ensimmäisenä. Jos vastaaja ei ole keksinyt avoimeen kysymykseen uskomusten takana olevia tekijöitä, on vastaaja mahdollisesti voinut katsoa valmiiksi annettuja tekijöitä kyselylomakkeen seuraavan kysymyksen kohdalta. Tämä on mahdollisesti voinut vaikuttaa vastauksiin ja täten Likert-asteikon ja avoimen kysymyksen välisiin yhteneviin tuloksiin.

Tutkimukseni tuloksiin on mahdollisesti voinut vaikuttaa myös uskomuksen käsitteen monitulkintaisuus. Uskomuksen käsite voi sekoittua muun muassa käsitteiden käsitys, mielikuva tai mielipide kanssa (Pajares 1992), mikä ilmeni luokanopettajaopiskelijoiden vastauksista. Uskomuksen käsitteen tulkinta voi vaikuttaa vastaajan pohdintaan omista musiikin opettamiseen liittyvistä uskomuksista ja täten edelleen kyselylomakkeen vastauksiin sekä tutkimuksen tuloksiin. Pyrin kuitenkin ottamaan tämän huomioon mahdollisimman tarkasti niin, että käsitteellistin selkeästi kokemuksiin liittyvät ilmaisut omaksi yläluokakseen luokanopettajaopiskelijoiden musiikin opettamiseen liittyvissä uskomuksissa.

Tutkimukseni käsitteli luokanopettajaopiskelijoiden uskomuksia ennen työelämästä karttunutta kokemusta musiikin opettamisesta. Kyselylomakkeeni mukaan osalla vastaajista oli kuitenkin hieman sijaisuuksista tai opetusharjoittelusta karttunutta opetuskokemusta. Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen mukaan uskomukset voivat muuttua yksilön saamien kokemusten myötä (Abelson 1979; Väisänen & Silkelä 2003), joten tutkimukseni yhteydessä

voi pohtia, onnistuivatko vastaajat täysin refleктоimaan alkuperäisiä uskomuksiaan. Tämä on voinut mahdollisesti vaikuttaa tutkimukseni tuloksiin.

6.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija pohtii tekemiään ratkaisuja läpi koko tutkimusprosessin, jolloin hän samanaikaisesti arvioi työn luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998). Koska tutkija on laadullisessa tutkimuksessa suuressa roolissa, myönnetään usein tutkijan asema tutkimuksensa keskeisenä tutkimusvälineenä (Eskola & Suoranta 1998), mikä osaltaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuden pohdintaan (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuksessani pyrin avoimuuteen ja läpinäkyvyyteen koko tutkimusprosessin ajan, mikä antaa lukijalle mahdollisuuden tutkimukseni arvioimiseen. Luotettavuutta olisi mahdollisesti lisännyt kyselylomakkeessa käytettyjen käsitteiden tarkka määrittelemine n vastaajille tai toisen aineistonkeruumenetelmän käyttäminen kyselylomakkeen rinnalla. Toisen aineistonkeruumenetelmän käyttäminen rajasin kuitenkin pois, sillä tutkimukseni on laajuudeltaan kandidaatintutkielma ja olen itse tutkijana oman tutkimuspolkuni alkuvaiheessa. Kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä mahdollisti esimerkiksi haastatteluja laajemman otannan. Tutkimukseni tulokset näyttäisivät olevan linjassa aikaisempien tutkimusten tulosten kanssa, joten tutkimustulosten vahvistuvuus tuo tutkimukseeni luotettavuutta. Vahvistuvuudella tarkoitetaan tehtyjen tulkintojen tukeutumista toisiin samaa ilmiötä koskeviin tutkimuksiin (Eskola & Suoranta 1998).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK 2012) on määrittelyt hyvän tieteellisen käytännön periaatteet, joita pyrin omassa tutkimuksessani noudattamaan tarkoin koko tutkimusprosessin ajan. Hyvän tieteellisen käytännön periaatteita ovat muun muassa tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattaminen, tutkimuksen avoimuus ja vastuullisuus sekä muiden tutkijoiden työn kunnioittaminen. Näiden lisäksi tutkimus tulee suunnitella ja toteuttaa tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti ja huolehtia tarvittavien tutkimuslupien hankinnasta ennen tutkimuksen aloittamista. (TENK 2012, 6.) Tutkimukseni kohdistuessa ihmiseen huomioon oli otettava myös Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2019) ohjeistus ihmiseen

kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista. Niihin kuuluu muun muassa se, että tutkimuksesta ei aiheudu tutkittaville mitään riskejä, vahinkoja tai haittoja. Tutkittavalla henkilöllä on oikeus osallistua tutkimukseen vapaaehtoisesti ja keskeyttää osallistuminen missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Tutkittavan tulee myös saada tietoa tutkimuksen sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä ja tutkimuksen toteutuksesta. (TENK 2019, 8–9.) Henkilötietojen käsittelyä varten tutkijan tulee laatia suunnitelma, josta ilmenee henkilötietojen käsittelyn lainmukaisuus, tutkimusaineiston rekisterinpitäjä, henkilötietojen käyttötarkoitus sekä tunnistettavien tietojen säilyttäminen suojatusti (TENK 2019, 12). Pohdin tutkimukseni eettisyyttä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012; 2019) ohjeistuksien ja periaatteiden pohjilta. Koska tutkimuskohteeni olivat yli 18-vuotiaita, tieto ja päätös tutkimukseen osallistumisesta oli tutkittavilla itsellään. Ennen tutkimuksen aloittamista hain tutkimusluvan Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan dekaanilta, sillä tutkimukseni kohdistui tiedekunnan toimintaan ja opiskelijoihin. Henkilötietojen osalta tutkimukseni kannalta ainoa välttämätön henkilötieto tutkimukseen osallistuvilta oli se, että tutkimukseen osallistuvat ovat Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoita. Tutkimukseni aineistonkeruu tapahtui sähköisellä kyselylomakkeella, josta ei pysty tunnistamaan vastaajia eikä heidän mitään henkilökohtaisia tietojaan. Kyselylomakkeen saatekirjeeseen kirjoitin avoimesti tutkimuksen tarkoituksen, tavoitteen ja tiedon siitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Lisäksi saatekirjeestä tuli ilmi, että vastaaminen tapahtuu anonymisti eikä vastauksia voida yhdistää vastaajiin. Tutkimukseen osallistuvilla oli tiedossa, että aineisto hävitetään tutkimuksen päätteeksi.

Tutkimusprosessin aikana huomioin muiden tutkijoiden työn viittaamalla ja merkitsemällä lähteet työhöni. Pysin avoimuuteen tuomalla esiin jokaisen vaiheen tutkimusprosessistani ja kuvaamalla mahdollisimman tarkoin tekemäni valinnat. Aineiston kanssa pohdin tarkoin vastausten käsittelyä ja analysointia, samalla kuitenkin pitäen mielessä tutkimuksen avoimuuden. Huolehdin, että vastauksista ei voi millään tunnistaa vastaajaa eikä vastausten siteeraamisesta koidu vastaajille minkäänlaista haittaa.

6.5 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimukseni kohdistui uskomuksiin ennen työelämästä karttunutta kokemusta musiikin oppiaineen opettamisesta alakoulussa. Tutkimukseni taustateorian mukaan uskomusten ollessa suhteellisen pysyviä, ne voivat kuitenkin muuttua esimerkiksi uusien havaintojen ja kokemusten myötä (Abelson 1979; Väisänen & Silkelä 2003). Jatkotutkimusehdotuksena mielenkiintoista olisikin tutkia sitä, miten uskomukset ovat muuttuneet käytännön opetuskokemuksen myötä. Tämän lisäksi jatkotutkimuksena voisi olla uskomusten ja yliopiston musiikin opintojaksojen aikaisen oppimisen tutkiminen siitä näkökulmasta, onko musiikin opetusta koskevilla uskomuksilla yhteyttä musiikin oppimiseen. Musiikin opetusta koskevien uskomusten tutkiminen laajemmin yliopisto-opintojen aikana olisi varmasti hyödyllistä ja mielenkiintoista opiskelijan näkökulmasta.

Tein tutkimukseni analyysi- ja tulosvaiheessa huomion, että luokanopettajaopiskelijoiden ilmaisemat uskomukset musiikin opettamisesta ja itsestään musiikin opettajina olivat melko negatiivissävytteisiä. Koska tutkimukseni ei kohdistunut yksinomaan musiikin opettamiseen liittyviin pelkoihin, kiinnostava jatkotutkimus olisikin tutkimus musiikin opettamiseen liittyvistä pelon ja jännityksen tunteista opiskeluvaiheessa. Mielenkiintoista olisi selvittää, mistä opiskelijoiden pelon tai jännityksen tunteet kumpuavat ja miten eri tavoin niistä voisi päästä eroon. Tällaisella tutkimuksella olisi mahdollista saada keinoja siihen, miten tukea opiskelijoita pelottavalta tuntuvien oppiaineiden opettamisen kanssa.

6.6 Johtopäätökset

Luokanopettajaopiskelijoiden uskomuksia musiikin opettamisesta alakoulussa oli tärkeää tutkia, sillä musiikin opettaminen voidaan kokea jännittävänä tai peräti pelottavana jopa jo työelämässä olevien luokanopettajien keskuudessa. On tärkeää tietää, liittyykö pelkotiloihin mahdollisesti vääristyneitä tai syvälle juurtuneita uskomuksia siitä, millaista musiikin opettaminen on. Tutkimukseni tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että luokanopettajaopiskelijoilla on paljon erilaisia uskomuksia musiikista sekä sen opettamisesta, sillä tulosten mukaan uskomukset koskivat musiikin opettajaa, oppilaita, musiikin opettamista,

oppimisympäristöä sekä opiskelijoiden henkilökohtaisia tekijöitä. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikin opettamiseen liittyvät uskomukset näyttäisivät tutkimukseni mukaan kumpuavan monista eri tekijöistä, muun muassa opiskelijan omista peruskoulun aikaisista kokemuksista, mediasta, muiden kertomista kokemuksista ja opiskelijan omasta musiikin harrastuneisuudesta. Tutkimukseni tuloksia voitaisiin mahdollisesti hyödyntää luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojaksojen kehittämiseen siitä näkökulmasta, että opiskelijoiden mahdolliset uskomukset oppiainetta ja itseään kohtaan tulisivat tunnistetuiksi ja niiden kriittinen tarkasteleminen tuetuksi. Tutkimukseni kiinnittyy alakoulun musiikin opettamista ja yliopistotason musiikin opintoja koskevaan keskusteluun.

7 LÄHTEET

- Abelson, R. P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3(4), 355-366. doi:10.1016/S0364-0213(79)80013-0
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. painos). Tampere: Vastapaino.
- Anttila, M. (2004). Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.), *Osaava opettaja: Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. (s. 319–332). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986 (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Atjonen, P. (2004). Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.), *Osaava opettaja: Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. (s. 15–30). Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Block, J. H. & Hazelip, K. (1995). Teachers' Beliefs and Belief Systems. Teoksessa L. W. Anderson (toim.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2. painos, s. 25–28). Oxford: Pergamon.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington: D. C. Heath.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Furinghetti, F., & Pehkonen, E. (2002). Rethinking characterizations of beliefs. Teoksessa G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (toim.), *Beliefs: A hidden*

- variable in mathematics education?* (s. 39–57). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/0-306-47958-3_3
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2014). *Tutki ja kirjoita*. (19. painos). Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. & Hirvonen, A. (2013). Muusikon polkuja musiikkikasvattajuuteen. Teoksessa M. Juntunen, H. M. Nikkanen, & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. (s. 38–52). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Huhtinen-Hildén, L. (2012). *Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huhtinen-Hildén, L. (2013). Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla. Teoksessa M. Juntunen, H. M. Nikkanen, & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. (s. 130–149). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Juvonen, A. & Anttila, M. (2003). *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Jyväskylän yliopisto. (8.5.2020). Luokanopettajan kandidaattiohjelma. Opetussuunnitelma. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-kandidaattiohjelma#perusopetuksessa-opetettavien-aineiden-ja-24259>
- Kangasniemi, E. (2000). *Opettajan uskomukset ja opetusmenetelmät sekä oppilaiden oppimistulokset matematiikassa*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kauppinen, E. (2010). *Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi; Musiikin ja matematiikan aineenopettajien opettajuus ja elämäntilanne*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Koro, J. (1998). Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Tulevaisuuden tekijät: Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. (s. 124–147). Jyväskylä: Atena.
- Laine, T. (2018). Miten kokemuksesta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos, s. 29–50). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Luukkainen, O. (1998). Uuteen huomiseen. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Tulevaisuuden tekijät: Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. (s. 12–40). Jyväskylä: Atena.
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkinen, M., & Juvonen, A. (2017). Can I survive this? Future class teachers' expectations, hopes and fears towards music teaching. *Problems in Music Pedagogy*, 16(1), 49-61. <https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://search-proquest-com.libproxy.tuni.fi/docview/1922445221?accountid=14242>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus: Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Soro, R. (2002). *Opettajien uskomukset tytöistä, pojista ja tasa-arvosta matematiikassa*. Turku: Turun yliopisto.
- Speer, N. (2008). Connecting Beliefs and Practices: A Fine-Grained Analysis of a College Mathematics Teacher's Collections of Beliefs and Their Relationship to His Instructional Practices. *Cognition and Instruction*, 26(2), 218-267. www.jstor.org/stable/27739881
- Suomi, H. (2019). *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- TUNI. (2019a). Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, 180 op. <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/tutkinto-ohjelmat/otm-0b005a51-0e9f-4e8b-a675-14e98a81412e?year=2019&activeTab=1>
- TUNI. (2019b). KASALM09 Musiikki, 5 op. Opintotiedot. <https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/opintojaksot/otm-b5b151db-b32d-495f-8da8-b1d53c8985f0?year=2019>

- TUNI. (2019c). EDUMMU Musiikki 0–25 op. Opintokokonaisuus.
<https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/opintokokonaisuudet/otm-3903ed0f-5d66-486d-8b54-d5b2d458436f?year=2019>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turun yliopisto. (8.5.2020). Luokanopettaja (KK). Opinto-opas.
<https://opas.peppi.utu.fi/fi/tutkinto-ohjelma/7630>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa*. Helsinki: TENK.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 113. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. (2003). Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen. Teoksessa R. Silkelä (toim.), *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja No 1*. (s. 27–42). Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
<http://sokl.uef.fi/verkojulkaisut/ohjaus/images/vuosikirja.pdf>

Saatekirje ja kyselylomake

Uskomukset ja mielikuvat musiikin opettamisesta alakoulussa

Olen kolmannen vuoden luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta ja tutkin kandidaatintutkielmassani Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden uskomuksia ja mielikuvia musiikin opettamisesta alakoulussa. Tutkimuksen lomakkeen vastaajiksi toivon opiskelijoita, jotka ovat suorittaneet musiikin monialaisten opintojen kokonaisuuden, mutta eivät ole vielä ehtineet opettaa musiikkia alakoulussa. Jos kuitenkin olet opettanut musiikkia hieman esimerkiksi harjoitteluissa tai sijaisuuksissa, pyydän merkitsemään tämän kysymyksen 3. ja erittelemään avoimiin vastauksiin nimenomaan uskomuksia ja mielikuvia ennen opetuskokemuksen antamaa kuvaa. Vastaathan huolellisesti jokaiseen kohtaan. Vastaamalla hyväksyt, että vastauksiasi käytetään osana tutkimuksen aineistoa. Vastaaminen tapahtuu anonymisti ja vastauksia ei voida yhdistää sinuun. Aineisto hävitetään tutkimuksen päätteeksi asianmukaisesti. Kiitos jo etukäteen vastauksistasi sekä ajastasi! Jos ilmenee kysyttävää tai palautetta, voit olla yhteydessä sähköpostilla: peppi.malkia@tuni.fi

1. Vuosikurssi

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- n.

2. Musiikin monialaiset opinnot

Suoritettu

Kesken

Ei suoritettu

3. Oletko opettanut musiikkia alakoulussa?

En ole.

Kyllä, sijaisuuksia tehdessäni.

Kyllä, harjoitteluissa.

4. Millaisia uskomuksia ja mielikuvia sinulla on musiikin opettamisesta alakoulussa? Voit kuvailla opetusta yleensä ja/tai konkreettisesti yksittäisiä oppitunteja.

5. Minkälaisilla tekijöillä luulet olevan vaikutusta siihen, millaisia uskomuksia ja mielikuvia sinulla on musiikin opettamisesta alakoulussa? Perustelethan vastauksesi!

6. Kuinka paljon arvelet seuraavilla tekijöillä olevan vaikutusta uskomuksiisi tai mielikuviisi musiikin opettamisesta alakoulussa? (Ei lainkaan vaikutusta, hyvin vähän vaikutusta, en osaa sanoa, jonkin verran vaikutusta, paljon vaikutusta)

Omat peruskoulun kokemukset

Media

Kodin vaikutus

Musiikin monialaiset opinnot yliopistossa

Oma musiikin harrastuneisuus

Oma asenne

Toisten ihmisten kertomat kokemukset

7. Onko jokin muu asia, jonka haluaisit lisätä edelliseen asteikkoon? Voit kirjoittaa tähän vapaasti mieleesi tulevia asioita.

Sisällönanalyysin vaiheet

Vaihe 1. Tutkimuskysymysten kannalta olennaiset ilmaisut

Vaihe 2. Ilmaisujen ryhmitteleminen

<p>Oma käsitykseni musiikin opettamisesta perustuu täysin omaan kokemukseeni alakoulusta. Pääasiassa siis lauloimme kirjasta lauluja ja välillä joku pääsi soittamaan kitaraa tai rumpuja. Jotain teoriaakin varmaan siellä täytyy opettaa. Nokkahuilu ja kuolashow kuuluu varmaan myös asiaan.</p> <p>Ylipäätään ymmärrys ja käsitys musiikin opettamisesta on melko hatara.</p> <p>Uskon että musiikin opettamiseen liittyy melko paljon meteliä ja se vaatii opettajalta hyvää organisointikykyä, että toiminta ja desibelit pysyvät hallinnassa.</p>	<p>Omaehtainen kokemus</p> <p>Opettaminen/oppisisällöt</p> <p>Henkilökohtainen uskomus itsestä</p> <p>Ympäristö</p> <p>Opettaja</p>
<p>Laulamista, soittamista esim. ukulele, bändisoittimet, nuotteihin tutustumista, tabulatuureilla/värikoodeilla tms soittamista, musiikin kuuntelua ka teoriaa.</p> <p>Oppilaat ehkä tykkäävät musiikin tunteista.</p> <p>Opettaja osaa soittaa pianoa tai kitaraa.</p>	<p>Opettaminen/oppisisällöt</p> <p>Oppilaat</p> <p>Opettaja</p>
<p>Paljon toiminnallisuutta, ei istuta pulpettien takana vaan lattialla (mikä aiheuttaa oppilaissa usein levotonta käytöstä), paljon soittamista ja laulamista, melkein vähän ehkä jopa painetta siitä, että jokainen tunti pitäisi olla loppuun asti hiottu ja suunniteltu hieno pedagoginen kokonaisuus, erilaisiin soittimiin tutustuminen ja niiden soittaminen yhdessä.</p> <p>Itseltä löytyy kyllä intoa ja soitto/laulutaitoa, mutta en usko osaavani tehdä niin hienoja oppitunteja, mitä "oikeassa työssä" tarvitsee olla ja kynns musiikin opettamiselle on melko korkea.</p> <p>Kaikkia hienoja rytmileikkejä ja muita pitäisi olla, mutta materiaalia niihin ei tunnu löytyvän mistään. Vähän kuin hatusta niitä pitäisi vain syntyä.</p> <p>Myös kokemus siitä, että opettajan pitäisi osata heti töiden alkaessa huoltaa soittimet, vaihtaa kieliä, hallita useampi eri soitin, omistaa paljon omaa materiaalia (kitaraotetaulukot, rytmimerkit yms), laulaa virheettömästi, uskaltaa laulaa ja soittaa koulun juhlassa, koska on musiikinopettaja...</p> <p>Paljon on kaikkea, mitä pitäisi osata, mutta johon oma musikaalisuus ei tunnu riittävän, vaikka soitan pianoa, ukulelea, nokkahuilua ja kitaran alkeet ja nuotissakin pysyn laulaessa suhteellisen hyvin.</p>	<p>Opettaminen/oppisisällöt</p> <p>Oppilaat</p> <p>Henkilökohtainen asia ja opettaminen/oppisisällöt</p> <p>Henkilökohtainen uskomus itsestä</p> <p>Opettaminen/oppisisällöt</p> <p>Opettaja</p> <p>Henkilökohtainen uskomus itsestä</p>

<p>Alakoulussa musiikin opetus tuntuu näyttäytyvän enemmän sellaisena asiana, jota opettajat välttelevät viimeiseen asti, jos ei ole tarpeeksi valmiuksia opettaa kyseistä ainetta.</p> <p>Tähän liittyen ehkä uskomus siitä, että, jos taitojen puutteesta huolimatta tulee opettaa ainetta, niin silloin liikutaan enemmän niin sanotusti teoriassa eikä soittamisessa.</p>	<p>Omaehtainen kokemus</p> <p>Opettaminen/oppisisällöt</p>
<p>Musiikin opettaminen vaatii paljon tietämystä eri soittimista ja nuoteista sekä osaamista soitinten soveltamisesta eri sävellajeihin. Rytmistä huolehteminen ja opetuksen palasteleminen osiin vaatii ammattitaitoa.</p>	<p>Opettaja</p>
<p>Mielestäni alakoulun musiikin opettamisen tulisi olla ennen kaikkea innostavaa. Olisi tärkeää, että oppilaat pääsisivät kokeilemaan erilaisia soittimia, harjoittelisivat esiintymistä ja oppisivat myös musiikin perusteoriaa, esim. nuottiviivaston, nuottikuviot, pianon koskettimet sekä kitaran kielet.</p> <p>Näen musiikin opettamisen käytännössä paljon suunnittelua ja osaamista vaativana työnä.</p> <p>Ryhmän täytyy olla hyvässä kontrollissa, jotta soitto- tai muut harjoitukset sujuisivat.</p> <p>Musiikin opetus on mielikuvissani kutsumustyötä: opettaja vetää tunteja intohimolla ja rakkaudesta musiikkiin.</p>	<p>Opettaminen/oppisisällöt</p> <p>Opettaja</p> <p>Opettaminen/oppisisällöt</p> <p>Opettaja</p>
<p>Mielikuvani olivat, että tunnit ovat toiminnan täyksiä ja meteli välillä kova.</p> <p>Tunneilla oppilaat eivät välttämättä osallistu tai osallistujat ovat vain heitä, jotka ovat lahjakkaita.</p>	<p>Opettaminen/oppisisällöt</p> <p>Ympäristö</p> <p>Oppilaat</p>
<p>Olen nähnyt musiikkia opettavan ollessani sijaisena, mutta olen ollut vain avustamassa - en siis opettajan roolissa. Näkemäni tunnit ovat olleet hyvin yksipuolisia ja hoputettuja. Tuntuu, ettei musiikkia oppiaineena pidetä yhtä tärkeänä kuin lukuaineita tai muita taito- ja taideaineita.</p> <p>Musiikin tunnit käytettiin aina joulujuhlaesityksen harjoitteluun tai muuhun musiikin opetuksen tavoitteiden kannalta epäedulliseen toimintaan.</p> <p>Oli kuin musiikin oppitunnit olisivat olleet joutavia käytettäväksi.</p>	<p>Omaehtainen kokemus</p>
<p>Uskoisin, että musiikin opettaminen on haastavaa, melko paljon työtä vaativaa ja jokseenkin hektistä.</p> <p>Musiikkiin liittyy myös paljon melua, mikä hieman jännittää, että miten pitää melutaso minimissä.</p> <p>Lisäksi oma heikko taito soittaa soittimia jännittää.</p>	<p>Opettaminen/oppisisällöt</p> <p>Ympäristö</p> <p>Henkilökohtainen uskomus itsestä</p>
<p>Musiikin opettaja on musiikin moniosaaja, joka sujuvasti säestää ja laulaa samaan aikaan.</p> <p>Soittimella ei väliä, ope taitaa kaikki. Musiikin tunnilla soittimien kanssa ollaan tosi tarkkoja, mutta muuten ehkä normaaliopetusta rennompia meininkiä.</p>	<p>Opettaja</p>

<p>Yliopiston monialaisten myötä ehkä vähän vapautuneempi kuva opettamisesta, sillä opetus voi olla paljon muutakin kuin pelkkää laulamista. Erilaiset musiikkileikit ja muiden oppiaineiden integrointi nousi vahvemmin esille.</p>	<p>Omakehtainen kokemus</p> <p>Opettaminen/oppisisällöt</p>
<p>Tuntuu hankalalta keksiä tehtäviä musiikin tunneille.</p> <p>On kovin meluisaa ja oppilaita on vaikeampi hallita.</p>	<p>Omakehtainen kokemus/uskomus itsestä</p> <p>Ympäristö</p> <p>Opettaminen/oppisisällöt</p>
<p>Pitää osata laulaa, pitää osata itse soittaa, pitää osata antaa palautetta oppilaiden laulamista, ei ole helppoa,</p>	<p>Opettaja</p> <p>Omakehtainen kokemus</p>
<p>Musiikin opetus on haastavaa, sillä luokanhallinnan keinot korostuvat silloin niin paljon. Tähän vaikuttaa oppiaineen vapaa luonne. Myöskin musiikin tunneilla on harvoin sellaista hiljaista työskentelyä ja tehtävien tekoa, joten se lisää haastetta.</p> <p>Siitä huolimatta henkilökohtaisesti pidän musiikin opettamisesta valtavasti, koska sillä tunnilla saa aika helposti kaikki mukaan ja koen myös eriyttämisen melko helpoksi.</p> <p>Muutenkin musiikin merkitys koulussa on valtavan suuri ja sitä voi käyttää opetusvälineenä muissakin aineissa.</p>	<p>Opettaminen/oppisisällöt</p> <p>Omakehtainen kokemus</p>
<p>Mielikuvat ovat sellaiset, että alkuopetuksessa korostuu leikki ja liike musiikin opetuksessa. Opettaja säestää ja lapset laulavat tai osallistuvat säestykseen joillakin "helppoilla soittimilla" esimerkiksi triangelilla, rytmikapuloilla, rytmimunalla ja pongorummuilla. Hyvin opettajajohtoisesti siis mennään.</p> <p>Open pitää osata ainakin pianoa soittaa ja jonkinlainen rytmitajukin olisi hyvä olla.</p> <p>Ehkä ylemmillä luokilla (4-6) voidaan tuoda mukaan muita bändisoittimia, joita oppilaat pääsevät itsekkin testaamaan. Esim peruskomppi ja yksinkertaisimmat jutut bassolla, kitaralla ja pianolla. Nokkahuilulla ehkä Ostakaa makkaraa johonkin väliin.</p>	<p>Opettaminen/oppisisällöt</p> <p>Opettaja</p> <p>Opettaminen/oppisisällöt</p>
<p>Musiikin opettaminen vaatii tietotaitoa, jota en itse esimerkiksi omaa (musiikin opettaminen itselle aika iso haaste, jopa pelko).</p> <p>Olen seurannut oppitunteja, joissa oppilaille opetetaan ensin rytmisiä tapuuksilla, sitten kerrataan laulua, nuotit ja lopuksi opettaja saa aikaan oppilaiden kanssa kokonaisuuden, jossa oppilaat soittavat ja laulavat yhdessä harjoitellun laulun läpi. Olen itse ollut ala-asteella oppitunneilla, joissa vaan yksinkertaisesti opettaja säestää pianolla ja oppilaat laulavat lauluja. Tiedän, että musiikin opettamisen ei tarvitse olla "rakettitiedettä" eli yksinkertaisillakin opetusrungoilla musiikintunti voi olla hyvinkin onnistunut.</p>	<p>Opettaja</p> <p>Henkilökohtainen uskomus itsestä</p> <p>Omakehtainen kokemus</p> <p>Opettaminen/oppisisällöt</p>
<p>Musiikin opetus riippuu paljon siitä, millaiselle luokalle opettaa. Mielikuva tunneista on sellainen,</p>	<p>Opettaminen/oppisisällöt</p>

<p>että soitetaan eri kappaleita bändisoittimilla tai lauletaan opettajan säestyksen kanssa. Opettajan omalla musikaalisuudella ja mielikuvituksella on myös varmasti paljon vaikutusta monipuolisten tuntien mahdollistamiseen.</p>	<p>Opettaja</p>
<p>Sellaisia uskomuksia, että musiikinopettajien täytyy olla todella musikaalisia, niiden pitää osata soittaa ainakin jotain soitinta. En osaisi vetää musiikintuntia. Ainut kokemus, mitä musatuntien pitämisestä minulla on sijaistamisesta, on sellainen, että pidin vain oppilaille levyraatia. Eli ei kovin autenttinen kokemus.</p>	<p>Opettaja Henkilökohtainen uskomus itsestä Omakehtainen kokemus</p>
<p>Hieman pelottaa/jännittää erityisesti uusien laulujen ja soitinten soittamisen opettaminen</p>	<p>Henkilökohtainen uskomus itsestä</p>
<p>Eroja on paljon, niin osallistumisessa kuin osaamisessa. Teoria vaikeaa, joko liikaa tai liian vähän painoarvoa. Mielikuva aika kaoottisistakin tunneista kun kaikki soittaa yhtä aikaa ja soittimia menee rikki. Toisaalta toisenlainen mielikuva kiltisti enkelikuorosta joka tottelee, kuuntelee ja on halukas oppimaan. Aika ääripää uskomuksia, ei oikein mitään kultaista keskietä eikä vielä myöskään konkreettista käsitystä. Aina vaikeaa myös käsittää minkälaiset tehtävät sopivat millekin luokka-asteelle ja että jo alkuopetuksessa voidaan soittaa tai säveltää.</p>	<p>Oppilaat Opettaminen/oppisisällöt Ympäristö Oppilaat Henkilökohtainen uskomus itsestä</p>
<p>Musiikin opetuksessa tutustutaan erilaisiin soittimiin sekä musiikki tyyleihin. Välillä myös tutustutaan musiikin teoriaan sekä historiaan. Perus musiikin tunti menee oppilaiden laulaessa ja opettajan säestäessä pianolla. Edelleen ilmeisesti pidetään laulukokeita.</p>	<p>Oppiminen/oppisisällöt</p>

Vaihe 3. Ylä- ja alaluokat

Opettaja

Musiikilliset ominaisuudet; Pedagogisuus; Kiinnostus musiikkia kohtaan

Oppilas

Oppitunneilla osallistuminen; Käyttäytyminen; Oppitunneista pitäminen

Opettaminen, sisällöt

Tuntien aihe; Opetusmenetelmät

Henkilökohtaiset asiat

Oma kokemus; Uskomukset itsestä musiikin opetuksen toimijana

