

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Elämässä on tärkeää muukin, kuin matematiikka.”

Kvalitatiivinen tutkimus luokanopettajien näkemyksistä musiikista
koulukontekstissa.

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro-gradututkielma
MERI-HELMİ LAAKSONEN
EMILIA LATVALA
Kevät 2010

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

MERI-HELMI LAAKSONEN JA EMILIA LATVALA: ”Elämässä on tärkeää muukin, kuin matematiikka.”: Kvalitatiivinen tutkimus luokanopettajien näkemyksistä musiikista koulukontekstissa.

Pro-gradu-tutkielma, 82 sivua, 5 liitesivua

Tammikuu 2010

Koulu on kodin ohella lapsen tärkein musiikillinen kasvuympäristö. Tutkimuksessa tarkasteltiin millaisia käsityksiä musiikkia opettavilla luokanopettajilla on musiikista koulukontekstissa. Pyrimme selvittämään millaisia ajatuksia ja kokemuksia opettajilla on musiikin merkityksestä, koulumusiikin tehtävistä, musiikin oppimisesta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä sekä eritasoisista musiikin oppijoista.

Tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Aineistoa tulkittiin sisällönanalyysin avulla. Aineisto kerättiin syys- lokakuussa 2009 teemahaastattelun avulla, ja siihen osallistui kuusi musiikkia opettavaa luokanopettajaa Pirkanmaalla sekä Kanta- ja Päijät-Hämeessä sijaitsevista oppilaitoksista. Haastattelut litteroitiin ja tulkittiin teemoittain. Tutkimustuloksia ei pyritty yleistämään tämän tutkimusjoukon ulkopuolelle, mutta niillä saattaa olla suuntaa-antava merkitys.

Tutkimustulosten mukaan luokanopettajien käsitykset musiikista ja sen merkityksestä erilaisten oppijoiden kasvattajana olivat hyvin vaihtelevia ja perustuivat opettajien kokemuksiin. Opettajat kokivat musiikilla olevan yksilön tunne-elämää, ilmaisukykyä ja persoonallisuutta kehittävä sekä elämää rikastuttava merkitys. Musiikilla oppiaineena nähtiin olevan yleissivistävän ja taiteellisen merkityksen lisäksi muita aineita tukeva sekä koulupäivään vaihtelua tuova sisältö. Myös kulttuuriperinnön välittäminen, sosiaalisten taitojen oppiminen, elämysten, kokemusten ja musiikillisten taitojen tarjoaminen sekä harrastuksen herättäminen miellettiin musiikin opetuksen sekä kasvatuksen merkittäviksi tehtäviksi. Opettajat korostivat opettajan toiminnan merkitystä musiikin oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Kiinnostuksen, motivaation ja perimän lisäksi he painottivatkin ympäristön, opetuksen suunnittelun sekä erilaisten oppijoiden huomioimisen ja opettajan innostavuuden merkitystä. Lapsen musiikillisen minäkäsityksen nähtiin kehittyvän vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Sen muodostumisessa korostui kodin asenteiden ja arvojen lisäksi koulun ja opettajan vahva merkitys muun muassa palautteen ja kannustuksen antajana. Opettajat jakoivat erilaiset musiikin oppijat kahteen ääripäähän: turhautuneisiin, passiivisiin oppilaisiin ja lahjakkaisiin, motivoituneisiin oppilaisiin. Oppilaiden välisten tasoerojen nähtiin johtuvan oppilaan motivaatiosta, perintötekijöistä, toimintaympäristöstä, temperamenttieroista sekä virikkeistä.

Avainsanat: musiikki, musiikin merkitys, musiikin oppiminen, musiikillinen minäkäsitys, motivaatio, lahjakkuus, alisuoriutuminen

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	MUSIIKIN MERKITYS KOULUOPETUKSESSA	7
2.1	KOULU KASVATTAJANA	7
2.2	MUSIIKIN MERKITYKSESTÄ	8
2.3	MUSIIKINOPETUKSEN TEHTÄVIÄ ALAKOULUSSA	10
3	ERILAISIA KÄSITYKSIÄ MUSIIKIN OPPIMISESTA	12
3.1	MUSIIKIN OPPIMISEN MÄÄRITTELYÄ	12
3.2	BEHAVIORISTINEN OPPIMISKÄSITYS	13
3.3	KOGNITIIVINEN OPPIMISKÄSITYS.....	14
3.4	SITUATIIVINEN OPPIMISKÄSITYS.....	15
4	LAPSEN MUSIIKILLINEN KEHITYS	17
4.1	MUSIIKKI LAPSEN ELÄMÄSSÄ	17
4.2	SWANWICKIN JA TILLMANIN MALLI	18
4.3	GARDNERIN MALLI	19
4.4	MUSIIKILLINEN MINÄKÄSITYS.....	20
5	MUSIIKIN OPPIMISEEN YHTEYDESSÄ OLEVIA TEKIJÖITÄ	22
5.1	SOSIAALISET TEKIJÄT	22
5.2	HARJOITTELU	23
5.3	MUSIKAALISUUS	23
5.4	MOTIVAATIO	26
5.5	MOTIVAATIO KOULUOPETUKSESSA	27
6	LAHJAKKAAT JA ALISUORIUTUJAT	30
6.1	LAHJAKKUUS.....	30
6.2	MUSIKAALINEN LAHJAKKUUS	32
6.3	LAHJAKKUUDEN TUNNISTAMINEN.....	33
6.4	MUSIKAALISUUDEN TUNNISTAMINEN.....	34
6.5	LAHJAKKAIDEN OPETUS	35
6.6	ALISUORIUTUMINEN.....	37
	6.6.1 Alisuoriutumisen ilmenemismuodot	38
	6.6.2 Itsetunto ja minäpystyvyyys.....	40
7	TUTKIMUKSEN METODIT JA METODOLOGIA	42
8	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA AINEISTON ANALYYSI	44
9	TUTKIMUKSEN TULOKSET	46
9.1	MUSIIKIN MERKITYS.....	46
	9.1.1 Musiikilla on yksilön tunne-elämää rikastuttava merkitys	46
	9.1.2 Musiikki on merkittävä ilmaisukeino.....	47
	9.1.3 Musiikki elämään sisältää tuovana ja koko persoonaa kehittävänä asiana.....	48
9.2	MUSIIKIN MERKITYS OPPIAINEENA.....	48
	9.2.1 Musiikilla yleissivistävä, taiteellinen ja muita aineita tukeva merkitys	49
	9.2.2 Musiikki rikastuttaa ja tuo vaihtelua oppitunneille.....	49
9.3	MUSIIKIN OPETUKSEN TEHTÄVÄT ALAKOULUSSA	50
	9.3.1 Elämysten, kokemusten ja musiikillisten valmiuksien tarjoaminen sekä harrastuksen herättäminen.....	50
	9.3.2 Kulttuuriperinnön välittäminen ja sosiaalisten taitojen oppiminen.....	51
9.4	MUSIIKIN OPPIMISEN SUHDE MUUHUN OPPIMISEEN	52
	9.4.1 Musiikin oppiminen perustuu kuuloon sekä tekemiseen ja toimintaan	53
	9.4.2 Musiikillinen kehitys ei ole yhteydessä muiden taiteellisten taitojen kehitykseen.....	54

9.5	LAPSEN MUSIIKILLINEN MINÄKÄSITYS	54
9.6	OPPIMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT.....	56
9.6.1	<i>Kiinnostus ja motivaatio</i>	56
9.6.2	<i>Perimä ja ympäristö.....</i>	57
9.6.3	<i>Opettajan innostavuus ja opetuksen monipuolisuus</i>	59
9.6.4	<i>Opetustilanteet ja – menetelmät.....</i>	59
9.6.5	<i>Oppilaan tason huomioiminen ja riittävän haastavien tehtävien tarjoaminen</i>	61
9.7	TASOEROT MUSIIKIN OPPIMISESSA	63
9.7.1	<i>Tasoerojen syyt</i>	64
9.7.2	<i>Musikaalinen lahjakkuus</i>	65
9.7.3	<i>Musikaalisuuden tunnistaminen ja tukeminen</i>	66
9.7.4	<i>Alisuoriutuminen ja alisuoriutuvan oppilaan tukeminen</i>	69
10	POHDINTA	73
	LÄHTEET	79
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

KOTOINEN LEHTO

*”Kuuntelen laulua lauhaa kotoisen lehdon.
Näin sinä lauloit jo lapselle äärellä kehdon.*

*Tänne sun puittesi juureen hiljaa ma hiivin.
Täältä ma lehtohon lähden sävelten siivin.*

*Kotoinen lehto, latvoissas tohina tuulen.
Sinä kun laulat, äitini ääneks sen luulen.*

*Täällä mä näen kauneinta, kirkkainta unta.
Lapsuuden lehto, oi onneni valtakunta.”*

Immi Hellén

Musiikilla on valtavan suuri vaikutus jokapäiväisessä elämässämme - se on osa meitä. Victor Zuckerkandl'n (1973) mukaan ihminen on punoutunut yhteen musiikin kanssa. Hänen mukaansa ihminen ilman musiikkia ei olisi ihminen eikä maailma, jossa ei olisi musiikkia, olisi meidän maailmamme. Musiikista on tullut eräänlainen elämämme välttämättömyys, joka kulkee mukanaamme sukupolvelta toiselle, yli kulttuurirajojen. (Tuovila 2003 40.)

Koulu yhdessä kodin kanssa on avainasemassa lapsen musiikillisen kasvun tukijana. Lapsen saavuttaessa kouluiän hänen musiikilliseen suuntautumiseensa ja harrastuneisuuteensa vaikuttavat eniten opettaja ja ikätoverit. Yhtenä koulun musiikin opetuksen tärkeimpänä tehtävänä on tukea ja edesauttaa oppilaan persoonallisuuden monipuolista kehitystä, edistää myönteistä asennetta musiikkia

kohtaan ja auttaa yksilöä omaksumaan musiikki osaksi jokapäiväistä elämäänsä. (Juvonen 2000, 12; Tulamo 1993, 10.)

Musiikki tutkimusaiheena kiinnosti meitä molempia hyvin paljon. Musiikki on kuulunut vahvana osana elämäämme aina varhaislapsuudesta tähän päivää saakka. Kiinnostus musiikin merkitykseen kouluopetuksessa heräsi musiikin sivuaineopintojen myötä oivallettuamme opettajan merkittävän roolin musiikin mahdollisuuksien tarjoajana oppilaiden tarpeiden ja taitotason mukaan. Täten päätimmekin kohdistaa tutkimuksemme koskemaan opettajien käsityksiä musiikista koulukontekstissa, koska koemme opettajien käsitysten olevan vahvasti yhteydessä siihen, miten he toteuttavat opetus- ja kasvatustyötään. Tutkimuksessamme pyrimmekin selvittämään, millaisia käsityksiä ja kokemuksia opettajilla on musiikin merkityksestä, koulumusiikin tehtävistä, musiikin oppimisesta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä sekä eritasoisista musiikin oppijoista.

2 MUSIIKIN MERKITYS KOULUOPETUKSESSA

2.1 Koulu kasvattajana

Koulu ei ole oppilaille vain työympäristö, vaan myös kehitys- ja oppimisympäristö (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 95). Lapset ja nuoret viettävät yhä enemmän aikaa kouluissa (Miettinen & Väänänen 2000, 67). Koulusta onkin tullut yksi merkittävimmistä lapsen ja nuoren arkielämään ja elämäntulkun vaikuttavista instituutioista (Laine 1999, 118). Pulkkinen (2002, 21) lainaa Kellamin ja hänen työryhmänsä tutkimuksen tuloksia kertoessaan opettajan kasvatuksellisen tyylin vaikuttavan oleellisesti lapsen kehitykseen ja sopeutumiseen. Tutkimuksen mukaan opettajan kasvatustyyli jättävät pysyvän vaikutuksen lapsiin. Jos koulu on turvallinen, tehokas ja järjestyksessä ja mikäli se omaa opetuksellisen johdon, korkeat tavoitteet ja asiantuntevat, oppilaiden kehityksestä kiinnostuneet opettajat, sillä on valtava, positiivinen merkitys lasten ja nuorten kehitykseen. (Pulkkinen 2002, 22–23.)

Kehityopsykologian kannalta yksi koulun merkittävimmistä tehtävistä on auttaa oppilasta selviämään mahdollisimman rakentavalla tavalla kehitystehtävistään ja täyttämään pätemisentarpeensa (Kääriäinen ym. 1990, 95). Koulun tehtävänä on kasvattaa lapsia ja nuoria ottamaan vastuuta ja hoitamaan velvollisuuksia (Gordon 1999, 99). Lahelman (1999, 88) haastatteleminen opettajien mielestä tärkeimpiä koulun kasvatustavoitteita ovat toisten huomioiminen, auttaminen, suvaitsevaisuus ja hyvät tavat. Koulun tavoitteena on siis edistää lapsen sopeutumista yhteisönsä jäseneksi opettamalla hänelle arvoja, jotka ovat tärkeitä toimittaessa muiden ihmisten kanssa. Koulun tulee sosiaalistaa lapsi yhteiskunnan velvoitteisiin, normeihin ja arvoihin ja samalla tukea lapsen kasvua itsenäiseksi, autonomiseksi yksilöksi (Lahelma 1999, 81). Koulun keskeisenä tehtävänä on tietysti myös opettaa lapsille uutta tietoa ja antaa yleissivistyksen eväitä tulevaa elämää varten.

Uusikylä ja Atjonen (1999, 9) toteavat opetuksen olevan muutakin kuin opetustekniikkaa. Se on heidän mukaansa ennen kaikkea koko ihmiseen vaikuttavaa kasvatusta (Uusikylä & Atjonen 1999, 9).

Uusikylä ja Atjonen (1999, 15) lainaavat Erkki Lahdeksen määritelmää kouluopetuksesta: ”Opetus on kasvatustavoitteista johdettavaa tarkoituksellista ja suunniteltua opettajan ja oppilaiden välistä sosiaalista, vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka tarkoituksena on luoda oppilaalle edellytykset, oppimisen avulla, tavoitteiden saavuttamiseen”. Hän toteaaakin kouluopetuksen olevan oikeastaan koulukasvatusta (Uusikylä & Atjonen 1999, 15).

2.2 Musiikin merkityksestä

Musiikki on kieli, joka ylittää syvemmälle ja kauemmas kuin puhe tai kirjoitus – se on olemukseltaan lähes mystistä, elävää taidetta. Siinä on sen tunteisiin vaikuttava voima. (Suzuki 1983, 118.)

Beethovenin mukaan musiikki on korkeampi ilmiö kuin filosofia tai viisaus milloinkaan (Tarasti 2005, 151). Musiikin luonteeseen ja perimmäiseen olemukseen kätkeytyy jotain mystistä ja selittämätöntä, joka yhä uudelleen haastaa ja puhuttaa ajattelijoita ympäri maailmaa. Sen myös koetaan koskettavan juuri niitä alueita ja ulottuvuuksia, joita myös filosofit pohdiskelevat. (Tarasti 2005, 151; Varto 1990, 13.)

Musiikin olemuksen määrittelemisen onkin äärimmäisen haastavaa. Varto (1990, 13) toteaa, että on tarkoituksen mukaisempaa pohtia, mitä kaikkea musiikki saattaa olla. Toisaalta musiikki voidaan ymmärtää yksinkertaisesti vain ääni-ilmiöksi. (Varto 1990, 13.) Tämä ei kuitenkaan anna selitystä sille, miksi musiikilla on niin voimakas vaikutus ihmisiin. Huovinen ja Kuitunen (2008) muotoilevatkin kysymyksen musiikin olemuksesta uudelleen muotoon, mitä ovat tällaiset äänet, jotka vaikuttavat ihmiseen näin voimakkaasti. Voidakseen kuulla erilaiset äänet musiikkina yksilön tulee ymmärtää äänet tietyllä tavalla. Muutoin yksilön on vaikea mieltää kuulemansa äänet musiikiksi. (Huovinen & Kuitunen 2008, 9—13.)

Toisaalta musiikkia voidaan pitää eräänlaisena havaitsemisen ja kokemisen tapana. Tällöin äänet toimivat vain musiikillisen ilmaisun välikappaleina. Käsitteellä musiikki voidaan tarkoittaa myös kaikkea, mitä ”normaalisti” pidetään musiikkina tai mitä tietyssä kulttuurisessa kontekstissa kutsutaan musiikiksi. (Huovinen & Kuitunen 2008, 11 — 13.) Packalén (2008) puolestaan määrittelee musiikin tarkoittavan organisoitua ja tarkoituksellisesti muodostettua ääntä, joka ei kuitenkaan ole pelkästään puhetta tai signaalisia merkkejä. (Packalén 2008, 99.)

Musiikin vaikutus yksilön elämässä on paljon suurempi kuin usein tullaan ajatelleeksi. Zuckerkandl'n mukaan ilman musiikkia ihminen ei olisi ihminen eikä maailma, jossa elämme, olisi se maailma, jollaiseksi sen nyt käsitämme. Musiikilla on voima avata mieleemme ja huomiomme pois ”arki-itsestämme” näkemään ja havaitsemaan, mitä kaikkea ympärillämme olevassa maailmassa ja meissä itsessämme on (Tuovila 2003, 40, 47). Jokaisella lapsella tulisi olla oikeus ja mahdollisuus taiteen antamiin elämyksiin sekä nautinnon ja luovuuden kokemuksiin. Yksilölle on äärimmäisen tärkeää voida ilmentää itseään, tunteitaan ja ympäröivää maailmaa esimerkiksi musiikin keinoin. Musiikki tarjoaa myös välineitä oman minäkäsityksen ja maailmankuvan rakentamiseen. (Ruokonen 2006, 11—12.)

Musiikki osana lapsen jokapäiväistä elämää tukee yksilön kokonaisvaltaista kehitystä (Kouluhallitus. 1987, 1; Ruokonen 2006, 16). Musiikkikasvatuksen avulla voidaan edistää lapsen persoonallisuuden monipuolista kehitystä, auttaa häntä kasvamaan sekä tunne-elämän että sosiaalisten taitojen osa-alueilla ja antaa välineitä ongelmien psyykkiseen käsittelemiseen (Lehtonen 2007, 21; Ruokonen 2006, 16; Tulamo 1993, 10). Musiikilla on henkisesti uudistava vaikutus. Yksilö voi musiikin avulla kerta toisensa jälkeen palata lapsuudesta tuttuun mielikuvitus- ja fantasiamaailmaan. Musiikilla on eheyttävä, uudistava ja tunne-elämää vahvistava voima. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1993, 17; Lehtonen 2007, 21.) Musiikki on oikeastaan vain joukko erilaisia ääniä, joille yksilö itse antaa tunnenerkityksen ja tekee kuulemastaan musiikkia. Musiikin avulla voidaan kokea monia erilaisia tunteita aina ilosta ja riemusta suruun ja ahdistukseen. (Ruokonen 2006, 16.) Musiikki antaa mahdollisuuden käsitellä kokemuksia ja tunteita rakentavasti sekä keinon purkaa mieltä painavia ajatuksia. (Anttila & Juvonen 2006, 120; Hongisto-Åberg ym. 1993, 17).

Koulu on kodin ohella lapsen tärkein taiteellinen kasvuympäristö. Koulun tärkein tehtävä on tarjota oppilailleen turvallinen oppimisympäristö, joka on suotuista erilaisille oppijoille. Näin jokaisella lapsella on mahdollisuus päästä kokemaan onnistumisen ja oppimisen elämyksiä. Koulun musiikinopetuksella voidaan tasoittaa lasten erilaisista taustoista johtuvia kokemuseroja ja toisaalta tunnistaa piilossa olevaa musiikillisen lahjakkuuden potentiaalia sekä tukea oppilaiden harrastuneisuuden löytymistä. Jotta koulu pystyisi edistämään oppilaiden itsetunnon ja positiivisen minäkäsityksen kehittymistä sekä luomaan lämpimän ja turvallisen kasvuilmapiirin, tulisi opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen olla mahdollisimman aito ja läheinen. (Ruokonen 2006, 15—17.)

2.3 Musiikinopetuksen tehtäviä alakoulussa

Peruskoulun musiikinopetuksen tehtävänä on edesauttaa oppilaan persoonallisuuden monipuolista kehittymistä. Tämä tavoite voidaan pilkkoa pienempiin osiin huomioiden samalla lapsen kognitiiviset, affektiiviset ja psykomotoriset tarpeet. Tällöin musiikinopetuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden luovan ilmaisun kykyä, tarjota lapsille musiikin perustietoja ja -taitoja sekä edistää valinta- ja arviointitaitojen kehittymistä. Lisäksi musiikinopetuksen tulisi edistää myönteistä asennetta musiikkia kohtaan, kehittää oppilaiden valmiuksia toimia yhdessä muiden kanssa sekä tukea pysyvän harrastuksen kehittymistä. (Tulamo 1993, 10.) Suorannan (2004, 174) mukaan paljon tärkeämpää, kuin musiikin historian, nuottikielen, rakenteen tai soittotaidon oppiminen, on musiikin merkityksen ymmärtäminen. Lehtonen (2007, 22) nimeää koulun musiikkikasvatuksen tärkeimmiksi tavoitteiksi innostaa lapsia monipuolisen musiikin harrastuksen pariin ja luoda oppilaille aktiivinen suhde musiikkiin.

Koulun musiikinopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille yksilöllisiä haasteita kunkin omalla lähikehityksen vyöhykkeellä ja näin tukea lapsen musiikillista kehitystä ja oppimista. Vaikeustasoltaan oikeanlaisten ja tarkoituksenmukaisten musiikkitehtävien antaminen edellyttää opettajalta hyvää oppilaan tuntemusta. Mikäli musiikillisen toiminnan suunnittelussa on kunnioitettu lapsen erilaisia ominaisuuksia ja aktiivisuutta, hän motivoituu helposti ja lähtee innolla mukaan toimintaan jo pelkän luonnollisen uteliaisuutensa vuoksi. (Ruokonen & Grönholm 2005, 86, 91.) Musiikinopetuksen sisältöjä ja oppiainesta valittaessa tulisikin ottaa huomioon oppilaan ikä, kehitystaso ja yksilölliset mieltymykset (Tulamo 1993, 11).

Lehtonen (2007, 21) ottaa voimakkaasti kantaa musiikkikasvatuksen asemaan peruskoulussa. Hänen mukaansa musiikin asema on jatkuvasti heikentynyt ja jäänyt suorituspainotteisten ”välineaineiden” jalkoihin. Musiikki koetaan liian usein vain kevennykseksi muusta koulutyöstä ja vastuu musiikillisesta kasvatuksesta siirretään musiikkioppilaitosten harteille. Koulun musiikinopetuksen tulisi toimia ihmisyyden tukijana ja olemassaolon vahvistajana antamalla kaikille mahdollisuuden luovan ja moniarvoisen musiikkisuhteen kehittämiseen. (Lehtonen 2007, 21, 24.)

Myös Ruokonen (2006, 19) on huolestunut taidekasvatuksen määrän pienentämisestä oppivelvollisuuskouluissa. Hänen mukaansa taidekasvatuksen tulisi kuulua jokaisen lapsen perusoikeuksiin niin kotona, päivähoitossa kuin koulussakin, jolloin esteettinen maailma rikkauksineen ja mahdolluuksineen voisi olla kaikkien ulottuvilla (Ruokonen 2006, 19). Suorannan

(2004, 175) mielestä ei voida tuudittautua siihen ajatukseen, että lapset saavat riittävästi musiikkikokemuksia koulun ulkopuolelta. Koulumusiikin mahdollisuutena on kasvattaa lapsista musiikin monimuotoisia kuuntelijoita, tulkitsijoita ja tekijöitä yhdistämällä omalle kulttuurille ominainen musiikki ja musiikinopetuksen moninaiset käytännöt. Suorannan (2004, 175) mukaan yleisessä koulukeskustelussa olisi huomioitava musiikin mahdollisuudet voimavarana, joka auttaa yksilöä jaksamaan elämän epävarmuuden keskellä. (Suoranta 2004, 175.)

3 ERILAISIA KÄSITYKSIÄ MUSIIKIN OPPIMISESTA

3.1 Musiikin oppimisen määrittelyä

Laajasti ymmärrettynä oppimisella tarkoitetaan yksilön sopeutumista ympäristöönsä. Tällöin oppiminen edellyttää määrätietoista ja tavoitteellista harjoittelua. Perinteisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ymmärretään kokemusten aikaansaamiseksi muutoksiksi yksilön käyttäytymisessä. Muutokset voivat kohdistuvat yksilön tiedon tai taidon määrään ja laatuun sekä tunnereaktioihin. Musiikin näkökulmasta pysyviä muutoksia tapahtuu yksilön musiikkikäyttäytymisessä, kuten musiikin kuuntelussa, nuottien lukemisessa, laulamissa, soittamisessa, musiikin analysoimisessa, improvisoimisessa, säveltämisessä sekä musiikin mukaan liikkumisessa. (Ahonen 2004, 13—14.)

Musiikin oppiminen on hyvin moniulotteinen ilmiö, joka vaihtelee aikakausi-, kulttuuri- ja yksilökohtaisesti. Monimuotoisuus ilmenee myös kunkin musiikkitoiminnon edellyttämien valmiuksien vaihteluna. Esimerkiksi laulajan tulee kehittää erilaisia valmiuksia kuin rumpalin tai jazz-tanssijan. Olipa kyse millaisesta musiikkitoiminnosta tahansa, jokainen niistä edellyttää oppimisprosessia, jossa oppija käsittää jotakin musiikin rakenteiden järjestymisestä. Tämän seurauksena yksilö oppii yhä tarkoituksenmukaisemmin havainnoimaan, tulkitsemaan ja jäsentämään musiikkia. (Ahonen 2004, 14.)

Suuri osa musiikin oppimisesta tapahtuu kouluopetuksen ulkopuolella implisiittisen eli automaattisen ja tiedostamattoman oppimisen kautta (Tuovila 2003, 67; Ruokonen & Grönholm 2005, 85—86). Yksilö sopeutuu omaehtoisesti ympäristön antamiin ääniärsykkeisiin. Näin ollen tietynlaiset musiikilliset rakenteet on helpompi myöhemmin omaksua. Tämän kaltainen mukautuminen jatkuu läpi yksilön elämän. Sen sijaan eksplisiittinen, tietoisia ponnistuksia vaativa oppiminen tapahtuu koulussa opetussuunnitelman ohjaamana. Eksplisiittinen oppiminen rakentuu hyvin pitkälti implisiittisesti omaksuttujen taitojen varaan. Sen avulla yksilön havaintokykyä kehitetään

tarkoituksenmukaisemmaksi, ohjataan yksilöä suuntaamaan tarkkaavaisuutensa keskeisiin asioihin, opetellaan kuvaamaan musiikin symboleja ja nimeämään sen elementtejä. (Ahonen 2004, 14—15.)

Myöhemmin tapahtuva oppiminen rakentuu lapsuudessa ja kouluiässä koetun ja opitun varaan (Tuovila 2003, 44). 1900-luvulla esitetyt oppimisen psykologiaan perustuvat teoriat antavat hyvin moninaisen ja värikkään kuvan oppimisesta. Kukin niistä pystyy selittämään jotakin oppimiseen liittyvää osa-aluetta, mutta yksikään ei kykene kattamaan koko oppimisen alaa. Teoriat voidaan jaotella sen perusteella, millainen suhde niillä on tietoon. (Ahonen 2004, 16—17.)

3.2 *Behavioristinen oppimiskäsitys*

Behavioristisen näkökulman mukaan oppiminen on mekaaninen prosessi, jossa pyritään vahvistamaan toivottuja reaktioita ja sammuttamaan ei-toivottuja (Ahonen 2004, 17). Keskeiseksi käsitteeksi behavioristisessa oppimiskäsityksessä muodostuu ehdollistaminen. Yksilön oppiminen perustuu palautteeseen, jota hän saa johdonmukaisesti reagoituaan annettuun ärsykkeeseen. Ratkaisevaa on toiminnasta saadun palautteen laatu. Reaktion vahvistaminen positiivisella palautteella ja palkkioilla parantaa oppimista, toisin kuin rangaistukset ja negatiiviset seuraamukset. (Leino & Leino 1995, 47.) Palautteen lisäksi oppimisessa on tärkeää toisto, tavoitteiden asettaminen, olosuhteiden järjestelyn tarkka suunnittelu sekä opittavan sisällön paloittelu sopiviksi osakokonaisuuksiksi (Kääriäinen ym. 1990, 96). Behavioristisen tutkimuksen kohteena ovat ulkoisesti havaittavissa olevat ilmiöt, kuten käyttäytyminen ja ympäristötekijät. Yksilö nähdään passiivisena oppijana, jota ympäristö säätelee ja motivoi sekä palkintojen että rangaistusten avulla. Behavioristiselle oppimiskäsitykselle on tyypillistä myös opettajakeskeisyys ja suoraan opettamisen malli. (Ahonen 2004, 17—18; Kouluhallitus 1991, 22; Kääriäinen ym. 1990, 96.)

Musiikin oppiminen ymmärretään behavioristisen näkökulman mukaan pääosin kuuloaistiin perustuvaksi mekaaniseksi kopioitumiseksi. Oppimiseen vaikuttaa enemmän ympäristö kuin yksilö itse. Lisäksi musiikin oppiminen yhdistetään helposti vain ulkoisesti havaittavaksi musiikkikäyttäytymiseksi. Useilla toistoilla, palkitsemisella, korjauksilla ja opettajan näyttämän mallin avulla pyritään kohti täydellistä suoritusta. (Ahonen 2004, 18—22.)

Yarbrough ja Price (1981) ovat kehittäneet kolmevaiheisen palautteen merkitystä korostavan musiikin opettamisen mallin, jossa korostetaan vahvistamista. Ensimmäisessä vaiheessa opettaja esittelee tehtävän tai näyttää mallin ja toisessa vaiheessa oppilaat vastaavat ja reagoivat siihen. Kolmas vaihe muodostuu opettajan antamasta palautteesta, joka pyrkii positiivisen vahvistamisen

kautta ohjaamaan oppilaan suoritusta. (Ahonen 2004, 18.) Vahvistamista on käytetty apuvälineenä erityisesti musiikin ryhmäopetustilanteissa. Tällaisissa tilanteissa käytetään opetusmenetelmänä usein yhteistä harjoitusta, joka koostuu oppilaiden aktiivisesta ja näkyvästä tekemisestä musiikin parissa sekä opettajan antamista ohjeista ja palautteesta koskien suorituksen etenemistä. Palautteen jälkeen suoritusta kokeillaan välittömästi uudelleen, jolloin palautteella on välitön vaikutus oppimisprosessin tukijana. (Ahonen 2004, 19.)

3.3 Kognitiivinen oppimiskäsitys

Piaget esitti konstruktivistisen näkökulmansa oppimiseen jo 1930-luvulla, mutta hänen ajatuksensa ovat ajankohtaisia tänäkin päivänä. Sen sijaan, että keskityttäisiin tutkimaan, miten ulkoiset asiat vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen, kognitiivisen tutkimuksen lähtökohdaksi nousi ihmisen mieli ja sen toiminnan selvittäminen. Havaittiin, että ihmisen mieli toimii tietokoneen tavoin: suorittaa operaatioita, varastoi, palauttaa ja ratkaisee ongelmia. (Ahonen 2004, 20; Kääriäinen ym. 1990, 101.)

Kognitiivisen käsityksen mukaan oppiminen on ennen kaikkea tiedon ymmärtämistä ja omaksumista. Oppiminen aiheuttaa muutoksia yksilön tietorakenteissa ja nämä puolestaan ovat havaittavissa muutoksina yksilön käyttäytymisessä. (Ahonen 2004, 20–21.) Ihminen nähdään aktiivisena, tavoitteellisena ja palautetta hakevana yksilönä, joka on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Kääriäinen ym. 1990, 103, 118; Tulamo 1993, 28–29). Näin ollen kognitiivinen psykologia korostaa myös oppijan omaa aktiivisuutta osana oppimisprosessia. Yksilön odotetaan olevan aktiivinen sellaisenaan, ilman ulkoisia ärsykeitä. (Kääriäinen ym. 1990, 102.) Motivaatio oppimiseen syntyy yksilön sisältä. Oppija pystyy itse säätämään, tarkkailemaan ja tarvittaessa korjaamaan omaa oppimistaan metakognition avulla. (Ahonen 2004, 21; Kääriäinen ym. 1990, 104; Tulamo 1993, 29.)

Kognitiivisen ihanteen mukaan opetuksen tulisi olla oppilaskeskeistä ja epäsuoraa. Opettaja ei voi suoraa siirtää tietoa oppilaaseen, vaan oppilas itse konstruoi ja tulkitsee saamansa informaation kognitiivisten prosessien avulla. Aluksi yksilö valitsee informaation suuntaamalla tarkkaavaisuutensa olennaiseen. Tämän jälkeen seuraa tiedon organisointi eli valitusta tiedosta muodostetaan kokonaisuus. Viimeiseksi yksilö integroi organisoimansa tiedon vanhaan jo olemassa olevaan tietoon. (Ahonen 2004, 21–22.) Tieto omaksutaan joko sulauttamalla vanha tieto uuteen ja sen rinnalle tai mukauttamalla vanha tieto osaksi uutta tietoa. Piaget'n mukaan ihmisen ajattelu kehittyy juuri assimilaation ja akkommodaation avulla. (Kääriäinen ym. 1990, 102.)

Kognitiivinen psykologia muutti käsitystä musiikin oppimisesta. Musiikin oppimista ei enää nähty kuuloaistiin perustuvana, suoraviivaisena ja mekaanista kopioitumisena. Ymmärrettiin, että oppiminen edellyttää aktiivista mielensisäistä tiedonkäsittelyä. Aistimusten lisäksi musiikin oppiminen vaatii hahmottamista, tulkitsemista, muistamista, kuvittelua, päättelyä ja ongelmanratkaisua. Sen sijaan, että oppimista käsiteltäisiin vain ulkoisesti havaittavana taitavana suorituksena, huomio suunnataan mielensisäisten tietorakenteiden kehittymiseen. (Ahonen 2004, 22—23; Kääriäinen ym. 1990, 103.)

3.4 Situatiivinen oppimiskäsitys

L.S. Vygotskin ajatuksiin perustuva situatiivinen näkökulma on vasta viime aikoina noussut haastamaan muita oppimisen teorioita (Ahonen 2004, 23). Situatiivisen näkemyksen mukaan keskeisintä oppimisessa on sosiaalinen vuorovaikutus (Tuovila 2003, 33). Se tuottaa tietoa toiminnan välityksellä. Tieto on jakaantunut siihen ympäristöön, jossa ihminen toimii. Oppiminen tapahtuu kanssakäymisessä muiden ihmisten sekä fyysisten ja teknologisten ympäristöjen kanssa. Konstruktivistien käsitysten rajoituksessa tutkimaan vain yksilöä situatiivinen tutkimus laajentaa näkökulmansa koskemaan kulloisiakin toimintaympäristöjä, joissa yksilö toimii ja niiden vaikutusta yksilön maailmankuvaan ja identiteettiin. (Ahonen 2004, 17, 24.)

Oppimisen lähtökohtana on situatiivisen näkemyksen mukaan enkulturaatio eli yksilön kasvaminen osaksi sitä kulttuuria, jossa hän elää. Oppiessaan yksilö omaksuu tietoa ympäröivästä kulttuurista, instituutioista ja arvoista sekä jakaa sitä sosiaalisissa tilanteissa myös muille. (Ahonen 2004, 27.) Opittava tieto on hajautunut kulttuurisiin artefakteihin eli konkreettisiin tai käsitteellisiin ajattelun apuvälineisiin. Yksi merkittävimmistä artefakteista on kieli, jonka avulla yksilö jäsentää maailmaa. (Ahonen 2004, 24.)

Situatiivista näkemystä noudattavassa opetuksessa käytetään yleensä kognitiivista oppipoikamenetelmää, jossa edetään yhteisön reuna-alueelta kohti keskustassa olevaa taitavan toimijan roolia. Oppija seuraa aluksi sivusta taitavaa suoritusta ja vähitellen siirtyy kokeilemaan itse, miten tehtävästä suoriutuu. (Ahonen 2004, 24—25.)

Kulttuuri muokkaa yksilön käsityksiä siitä, miltä musiikin tulisi kuulostaa ja millaista sen tulisi olla (Ahonen 2004, 27). Enkulturoitumisesta johtuen yksilöiden väliset erot oppimistuloksissa voivat olla merkittäviä. Oppimisen tasoon vaikuttaa, millaiseen ympäristöön ja traditioihin yksilö on sopeutunut sekä kuinka paljon ja millaista musiikkia hän on kohdannut. Vähitellen lapsi oppii

tunnistamaan omalle kulttuurille tyypillisen musiikin vieraasta musiikista ja havaitsemaan millaisista ominaisuuksista se koostuu. Omaksuessaan musiikin säveljärjestelmään kuuluvia arvoja, käsitteitä ja periaatteita yksilö samalla rakentaa musiikillista maailmankuvaansa. (Ahonen 2004, 25—26)

Situatiivinen näkemys korostaa oppimisessa oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta. Musiikkitunneilla suositaan paljon yhteistoiminnallisia opetusjärjestelyitä. Ikätoverien välisellä vuorovaikutuksella ja jaetulla asiantuntijuudella on todettu olevan suosiollisia vaikutuksia yksilölliseen oppimiseen. Onnistunut opetustilanne kannustaa oppilaan toimimaan omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. (Ahonen 2004, 26.)

4 LAPSEN MUSIIKILLINEN KEHITYS

4.1 Musiikki lapsen elämässä

Musiikki on osa meitä ja sillä on suuri vaikutus elämässämme. Se liittyy yksilön osaksi maailmaa. Musiikki voidaan ymmärtää universaaliksi ja kaikille mahdolliseksi hyvän elämän aspektiksi. Sille on kuitenkin ominaista kulttuurisidonnaisuus, joka ilmenee muun muassa musiikin tekotavoissa ja musiikkiin liitettävissä arvoissa. (Tuovila 2003, 40.)

Lapset ovat pienestä pitäen keskellä yhteisönsä musiikkia (Tuovila 2003, 40). Musiikin peruselementtejä, kuten ääntä, liikkeitä ja rytmiä, yksilö harjoittelee jo ennen syntymäänsä aistiessaan äidin sydämen sykkeen, äänen tai äänen painoja. Tästä johtuen vastasyntynyt lapsi tunnistaa esimerkiksi äidin äänen tai useita kertoja sikiöaikanaan kuulemansa laulun. (Ahonen 2004, 143; Tuovila 2003, 41; Hongisto-Åberg ym. 1993, 52—54.)

Pienet lapset harjoittavat omassa tahdissaan ja omasta halustaan spontaania laulamista ja loruamista sekä mahdollisuuksien mukaan myös soitantaa. Tutkittaessa varhaislapsuutta on todettu vanhemman ja lapsen välillä tapahtuvan musiikin ja puheen olevan osa samaa vuorovaikutusprosessia. (Ahonen 2004, 143; Tuovila 2003, 42—43.) Jokeltelut ja loruilut kuuluvat tärkeänä osana sekä kielen että musiikin oppimiseen (Tuovila 2003, 42—43). Lapselle vähitellen 2—3 ikävuoden aikana kehittyvän musiikillisen erottelukyvyn on todettu sävelkulun ja rytmin ymmärtämisen lisäksi olevan yhteydessä lapsen kielelliseen kehitykseen ja lukutaidon oppimiseen (Hongisto-Åberg ym. 1993, 67—68). Hermeneuttisen lähestymistavan mukaan elintärkeä prosessi lasten musiikillisen kasvun kannalta on lasten taito sukeltaa leikeissään mielikuvituksen maailmaan. (Tuovila 2003, 42—43.)

Lasten siirtyessä koulutielle he ottavat askeleen kohti aikuisten jäsentämää maailmaa. Koulun musiikinopetus kuitenkin tarjoaa tilaa lasten omalle ilmaisulle ja pyrkii säilyttämään tärkeän yhteyden musiikin, minän ja leikin välillä. (Tuovila 2003, 47.) Elämyksellisten ja leikinomaisten harjoitusten kautta lapset omaksuvat vähitellen myös musiikin peruskäsitteitä (Ruokonen & Grönholm 2005, 86). Kouluun tullessaan lapset osaavat jo hahmottaa ympäristönsä äänimaisemaa (Anttila & Juvonen 2002,

55). He taitavat pienestä asti harjoittamansa improvisoivan vastavuoroisen musiikilla leikkimisen (Tuovila 2003, 43).

Keskilapsuudessa lapsi kokeilee erilaisia musiikkityylejä, soitto- ja laulutapoja samalla, kun hän tutustuu moniin muihinkin uusiin ilmiöihin. 9—12-vuotiaana lapsi siirtyy varhaislapsuuden intuitiivisen musiikin kehityksen vaiheesta musiikin ajattelun symboliseen vaiheeseen ja kohti keskilapsuuden seesteistä ikävaihetta. Tämän vaiheen aikana lapset omaksuvat sekä elinpiiristään että mediasta tulevan musiikin vaikutuksia ja kasvavat kulttuurinsa ja ympäristönsä musiikkityyleihin. (Ruokonen & Grönholm 2005, 85—86; Juvonen 2000, 11—12.) Kokeilevan oppimisen myötä yksilölle selviää monet asiat, kuten omalle sukupuolelle sopivat roolit. Sukupuoli-identiteetin kehittymisen myötä lapsi oppii myös omalle sukupuolelle tyypilliset musiikin tekemisen tavat. (Tuovila 2003, 43.) 9-vuotias osaa jo paneutua tarkemmin musiikin peruskäsitteistöön, kuten rytmiin, sointiväriin, melodiaan ja dynamiikkaan. Hän kykenee harjoittamaan harmoniantajuansa soittamalla sointuja ja laulamalla äänissä. Hän osaa myös tunnistaa musiikista erilaisia muotorakenteita. (Ruokonen & Grönholm 2005, 86.)

Lapsi kantaa omaa musiikkia sisällään. Cambelin tutkimuksen (1998) mukaan koulussa tapahtuva ohjattu musiikinopetus rakentuu lapsen luontaisesti oppiman ja kokeman musiikin pohjalle. Jaqualine Wigginsin (1995 ja 1999) tutkimus osoittaa, että lapsilla on sisällään valtavasti musiikillisia taitoja ja osaamista, jotka on mahdollista saada näkyväksi opetustilanteen joustavuudella ja antamalla tilaa kyseiselle toiminnalle. (Tuovila 2003, 44—45.)

4.2 Swanwickin ja Tillmanin malli

Swanwickin ja Tillmanin (1986) lapsen musiikillista kehitystä kuvaavan vaiheteorian lähtökohtana on Piaget'n teoria lapsen kognitiivisesta kehityksestä. Piaget'n teorian mukaan yksilön kognitiivinen kasvu perustuu loogisen ajattelun kehitykselle, josta se etenee kohti yhä abstraktimpaa ajattelua. Älykkyyden ytimenä Piaget piti loogis-matemaattista ajattelua, johon kaikki kognitiivinen toiminta loppujen lopuksi perustuu. (Ahonen 2004, 52—53.)

Swanwickin ja Tillmanin (1986) teorian perusajatuksena on käsitys, että leikki on lapsen keino ottaa selvää ympäristöstään ja ymmärtää sitä. Leikin avulla lapsi muokkaa todellisuutta omiin tarpeisiinsa sopivaksi ja harjoittelee taiteellista toimintaa. (Paananen 2003, 52—53.) ”Leikin kehittymisen vaiheet ovat näin ollen ohjaamassa lapsen musiikillista kehitystä” (Ahonen 2004, 54).

Kehitys tapahtuu neljässä päävaiheessa:

- 1) hallinta
- 2) jäljittely
- 3) kuvitteluleikki ja
- 4) metakognitio

Kolme ensimmäistä vaihetta on nimetty Piaget'n leikin teorian mukaan. Neljänneksi lisätyllä metakognitiolla tarkoitetaan lapsen kykyä hahmottaa ja tiedostaa omat musiikkia koskevat ajatteluprosessinsa. Vaiheet ovat erillisiä ja riippuvat pääasiallisesti yksilön iästä. Yksilö etenee vaiheesta toiseen säännönmukaisessa järjestyksessä. Muutos on kuitenkin luonteeltaan epäjatkuvaa eli edellinen taso eroaa seuraavasta laadullisesti. (Ahonen 2004, 54; Paananen 2003, 53.) Ahosen (2004, 54) mukaan *”kehitys johtaa yksilöllisestä, egosentrisestä musiikin tuottamisesta kohti yleistä, sosiaalistunutta ilmaisua.”*

Hallinnan elementti liittyy läheisesti soittamiseen. Yksilöllä tulee soittaessaan olla tieto siitä, miten toteuttaa jokin kuuntelussa havaittu vaikutelma. Jäljittelyssä lapsen täytyy mukautua kohteeseensa. Jäljittelyä esiintyy pääasiassa kuuntelemisessa, laulamissa ja musiikin mukaan liikkumisessa. Se ei ole suoranaista kohteen toiminnan kopioimista vaan sisältää aina toimijan päätöksen siitä, miten teos ilmaistaan yksityiskohtien tasolla. Kuvitteluleikeissä puolestaan keskitytään musiikin rakenteen ymmärtämiseen ja musiikillisten tapahtumien välisiin suhteisiin. (Paananen 2003, 53.)

4.3 Gardnerin malli

Amerikkalainen tutkija Howard Gardner laati empiiristen havaintojensa perusteella teorian ihmisen seitsemästä, suhteellisen itsenäisestä älykkyyden muodosta (Ahonen 2004, 55):

- 1) kielellinen
- 2) loogis-matemaattinen
- 3) avaruudellinen
- 4) musiikillinen
- 5) kehollis-kinesteettinen
- 6) interpersonaalinen
- 7) intrapersonaalinen

Eri älykkyydet kehittyvät yksilössä rinnakkain itsenäisinä alueinaan. Gardnerin mukaan varhaisimmassa vaiheessa kehityksensä aloittaa musiikillinen älykkyys. (Paananen 2003, 51.) Sen sijaan, että kaiken toiminnan taustalla olisivat Piaget'n käsityksen mukaisesti loogis-matemaattiset

ajatteluoperaatiot, Gardner haluaa painottaa toiminta-alueiden eriytynyttä ja aluespesifiä luonnetta. Gardnerin mukaan kielen, matematiikan, sosiaalisten suhteiden ja taiteiden alueilla tarvittavat kognitiiviset operaatiot eivät ole samanlaisia. Näin ollen myös musiikillinen älykkyys on oma erityinen alueensa, joka kehittyy riippumattomana muiden alueiden kehityksestä. Musiikillisella kehityksellä ei myöskään ole yhteyttä muiden taiteiden kehitykseen. (Ahonen 2004, 55; Paananen 2003, 51.)

Eri älykkyudet ovat syntyneet ympäristö- ja biologisten tekijöiden välisen jatkuvan vuorovaikutuksen seurauksena. Ne ovat koulutettavissa olevia kykyjä, jotka muuttuvat kokemusten ja oppimisen kautta. Yksilöt eroavat toisistaan älykkyysalueilla esiintyvien vahvuuksien ja heikkouksien perusteella. (Ahonen 2004, 56.) Gardnerin mukaan oppiminen on tehokkainta kouluiässä, jolloin lapset harjoittelevat erilaisia taitoja ja tekniikoita sekä harjoittelevat tarkkaa mallien jäljittelyä. Energian suuntautuessa sääntöjen oppimiseen mielikuvituksen osuus kuitenkin pienenee. 7-ikävuoteen mennessä lapsi saavuttavat kyvyt, joiden avulla hän voi toimia musiikin parissa, ymmärtää ja nauttia siitä. 10-vuotiaana lapsi tunnistaa erilaisia musiikin muotoja ja ymmärtää, että musiikki muiden taiteen lajien tavoin kopioi ympäröivää todellisuutta. (Ahonen 2004, 57; Paananen 2003, 52.)

4.4 Musiikillinen minäkäsitys

Minä sisältää yksilön käyttäytymisen ja toimintojen kokonaisuuden – sen mitä ihminen on (Tulamo 1993, 13). Musiikillisten taitojen oppimisella on merkittävä vaikutus lapsen käsitykseen musiikista ja omasta itsestä. Raimo Silkelä (1999) on tutkinut luokanopettajiksi opiskelevien oppimiskokemuksia. Tutkimuksen mukaan useilla haastateltavilla oli tunnepitoisia, pääosin kielteisiä, musiikin opiskeluun liittyviä muistoja. (Tuovila 2003, 47–48.) Tulamo (1993, 51) kuvaa musiikillista minäkäsitystä seuraavasti:

Musiikillinen minäkäsitys on yksilön tietoinen ja subjektiivinen käsitys musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnastaan sekä mahdollisuuksistaan. Käsitys muodostuu omakohtaisten kokemusten pohjalta erilaisissa musiikkiin liittyvissä ja muissa tilanteissa, vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Tulamo 1993, 51.)

Lapsille syntyy musiikin opiskelun myötä tietoisuus omista musiikillisista mahdollisuuksista ja taidoista sekä musisoimisen kriteereistä (Tuovila 2003, 48). Lapselle vähitellen syntyvä musiikillinen minäkäsitys eli yksilön kokemus omasta musikaalisuudesta, itsestä oppijana ja osajana, vaikuttaa ratkaisevasti halukkuuteen opiskella musiikkia (Hongisto-Åberg ym. 1993, 15; Tuovila 2003, 48).

Opettajalla on merkittävä tehtävä ymmärtää ja tukea oppilaan minäkäsityksen ja musiikillisten taitojen kehittymistä musiikillisen tekemisen ja rehellisen, myönteisesti kannustavan palautteen kautta (Ruokonen & Grönholm 2005, 91).

Minäkäsityksen ja oppimishalukkuuden välillä on tutkimusten mukaan havaittu selvä yhteys. Mikäli musiikin opiskelu koetaan mielekkäänä, niin myös lapsen minäkäsitys on positiivinen. Sitä vastoin jos musiikin opiskelu koetaan vastenmieliseksi tai turhauttavaksi, myös kokemus omasta itsestä on kielteinen. (Tuovila 2003, 48—50.) Usein opiskeluhaluttomuuden ja opitun avuttomuuden taustalla on oppilaan käsitys siitä, että epäonnistumiset johtuvat hänen omista kyvyistään ja huonosta panostuksestaan. Pahimmassa tapauksessa oppilas voi tulkita musikaalisuutensa ja musiikkitaitojensa olevan muuttumattomia ominaisuuksia ja pysyvästi heikkoja. (Tuovila 2003, 49.)

Kirsi Tulamon (1993) tutkimuksen mukaan alakoulun neljäsluokkalaisten musiikillisen minäkäsityksen laatuun vaikuttivat tuntien mielekkyys ja sekä opettajan että vanhempien suhtautuminen. Haastateltavista oppilaista lähes neljänneksellä oli kielteinen minäkäsitys. Negatiiviseen käsitykseen omasta musiikillisesta suoriutumisesta vaikuttivat oppilaiden vapaiden musiikin tuntia koskevien kuvausten mukaan suorituspainotteisuus ja omien taitojen puute. Valtaosa kuvauksista oli negatiivisia. (Tulamo 1993, 237—251.) Juha Alanteen (1997) helsinkiläisen alakoulun oppilaiden musiikillista minäkäsitystä koskevassa tutkimuksessa ilmeni, että minäkäsitykseen vaikuttaa suhde opettajaan, opettajan antama palaute, esiintymisjännitys tunneilla, oma soittotaito, omien taitojen suhde vertaisryhmän taitoihin ja tunti yhteistyön laatu. (Tuovila 2003, 50—51.)

5 MUSIIKIN OPPIMISEEN YHTEYDESSÄ OLEVIA TEKIJÖITÄ

5.1 Sosiaaliset tekijät

Yksilölliset erot musiikkitaidoissa vaihtelevat keskimääräistä enemmän kuin muissa oppiaineissa. Oppilaiden väliset erot johtuvat hyvin pitkälti niistä ympäristöistä, joissa lapset ovat kasvaneet. (Ahonen 2004, 142; Ruokonen & Grönholm 2005, 90.) Varhaislapsuudessa huomattavin vaikutus yksilön musiikilliseen kasvuun on vanhemmilla ja kotiympäristöllä. Ahonen (2004, 143, 146) pitääkin vanhempia lapsensa ensimmäisenä musiikinopettajana. Myöhemmin lapsen saavuttaessa kouluun musiikkiin suuntautumiseen ja harrastamiseen vaikuttavat eniten opettajat ja ikätoverit. (Ahonen 2004, 142–143, 146–147; Juvonen 2000, 12.)

Lehtosen (2007, 18) tutkimuksen mukaan voimakkaimmin lapsen musiikin harrastuksen syntyyn ja kehitykseen vaikuttavat kodin musiikkisuhde ja koulun musiikkikasvatuksen tarjoamat virikkeet. Tutkimustulosten mukaan myös ”*musiikinopetuksen ja yleensä taideopetuksen asemalla opetussuunnitelmassa on huomattava yhteys musiikinharrastuksen laadulliseen ja määrälliseen vaihteluun*” (Lehtonen 2007, 18). Lapsi tuo kouluun tullessaan mukanaan ”*perimänsä ja temperamenttinsa lisäksi ne kulttuuri- ja kotiympäristönsä musiikillisiin tietoihin, taitoihin ja asenteisiin liittyvät vaikutukset, joilla lapsen musiikillista kasvua on tuettu tai oltu tukematta*” (Ruokonen & Grönholm 2005, 90).

Oppilaan oman panoksen lisäksi musiikin oppimiseen vaikuttavat ratkaisevasti opettajan odotukset, opetusmenetelmät ja vanhempien tarjoamat mahdollisuudet (Tuovila 2003, 49). Jotta oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta ja mielekäästä, koulun musiikinopetuksen pitäisi antaa tilaa oppilaan luovuudelle sekä arvostaa erilaisia tulkintamahdollisuuksia ja tulkitsijoita. Opettajan tulisi opetuksessaan ottaa huomioon lasten aikaisemmat musiikkikokemukset sekä osata kytkeä uusi

oppiaines jo olemassa olevaan tietoon ja taitoon. Näin oppilaiden opiskelumotivaatio säilyy ja he kokevat opetuksen mielekkääksi. (Tuovila 2003, 47.)

5.2 Harjoittelu

Ahosen (2004, 142) mukaan merkittävin ja tehokkain musiikillisten taitojen kehitykseen vaikuttava tekijä on harjoittelu. Harjoitellessaan oppilas kehittyy teknistaidollisten, tulkinnallisten ja kognitiivis-tiedollisten taitojen osa-alueilla. Varhain aloitettu harjoittelu sekä lähipiirin esimerkki, tuki ja kannustus takaavat parhaat tulokset musiikin oppimisessa (Ahonen 2004, 149; Ruokonen & Grönholm 2005, 90.)

Harjoittelu on paljon muutakin kuin vain motoristen taitojen ja tekniikoiden omaksumista. Rinnalla kehittyvät ja muuttuvat musiikillisten suoritusten sekä ymmärtävän musiikin kuuntelun kannalta välttämättömät kognitiiviset valmiudet. Harjoittelun myötä kehittyvät myös tulkinnalliset taidot ja yksilön metakognitio, jonka avulla hän pystyy itse ohjaamaan ja säätämään oppimisprosessiaan. Toisin sanoen itsesäätelytaitojensa kautta yksilö kykenee tunnistamaan tehtävän vaatimukset, mukauttamaan harjoittelunsa niiden mukaisesti ja arvioimaan saavuttamia tuloksia. (Ahonen 2004, 149—151, 153.)

Harjoittelun määrällä ja säännöllisyydellä on todettu olevan selkeä vaikutus yksilön saavuttamaan taitotasoon. Lehman (1997) on tutkinut musiikillista kompetenssia eli pätevyyttä ja jakanut sen kolmeen osaan: perus-, amatööri- ja eksperttitasoon. Ensimmäinen, perustaso saavutetaan enkulturoitumisen ja koulun musiikinopetuksen kautta, mutta jälkimmäiset kaksi tasoa, ammattimaiset musiikin taidot opitaan koulun ulkopuolisissa musiikkioppilaitoksissa ja niiden saavuttaminen edellyttää määrätietoista omaehtoista harjoittelua. (Ahonen 2004, 14, 149.)

5.3 Musikaalisuus

Musikaalisuus on hyvin laaja, moniulotteinen ja jokseenkin myös epämääräinen käsite. Karman (1986, 43) mukaan musikaalisuuden käsite on sopimuksenvarainen. Sille löytyy yhtä monta määritelmää kuin on määrittelijöitäkin ja monet määritelmät ovat hyvin ristiriitaisia ja epä johdonmukaisia (Karma 1986, 43; Hongisto-Åberg ym. 1993, 15). Ahonen (2004, 30) puolestaan

esittää musikaalisuuden olevan sukua lahjakkuuden käsitteelle. Siinä painottuu ajatus synnynnäisestä ja perinnöllisestä kyvystä sen sijaan, että painotettaisiin harjoittelun ja oppimisen vaikutusta. (Ahonen 2004, 30).

Karman (1986, 54) mukaan periytyviksi ominaisuuksiksi mielletään usein sellaiset, jotka ilmaantuvat jo lapsen kehityksen varhaisessa vaiheessa. Sitä vastoin piirteet, jotka ilmenevät vasta myöhemmin, ajatellaan hankituiksi ominaisuuksiksi. Tällainen ajatusmalli voi osittain pitää paikkansa, mutta ei ole täysin aukoton, sillä periytyvätkin ominaisuudet voivat ilmetä vasta verrattain myöhään. Karma esittääkin näkemyksen, jonka mukaan perimä määrittää rajat yksilön mahdollisuuksille antamatta kuitenkaan valmiita kykyjä, jotka ilman koulutusta ja harjoitusta olisivat heti olemassa. (Karma 1986, 55.)

Carl Seashore (Ahonen 2004, 37) julkaisi vuonna 1919 ensimmäisen standardoidun musikaalisuutestin, Seashore Measures of Musical Talents. Seashoren Testin taustalla oli Galtonin teoria, jonka mukaan älykkyys on sensorista erottelukykyä eli aistien merkitystä tiedon hankinnassa ja älykkyudessa. Galton kehittäikin erilaisia sensorisen tarkkuuden testejä, joiden avulla saataisiin selville aistien sensorinen erottelukyky. Testeihin sisältyi muun muassa korvan erottelukykyä mittaavia osioita. Galtonin ajatus kuitenkin oli, että nämä testit mittasivat nimenomaan älykkyyttä, ei siis musikaalisuutta. Seashoren mukaan testi on kuitenkin pätevä myös musikaalisuuden mittaamisessa. Tällöin musikaalisuus määrittyykin sen mukaan, mitä hienopiirteisimpiä eroja kuulija pystyy testimateriaalista kuulemaan. Testimateriaalina hän käytti tarkasti mitattavissa olevia ääniä, ei oikeata musiikkia. (Ahonen 2004, 37–38.)

Kuuloaistin liittäminen musikaalisuuteen on sinänsä aivan loogista, mutta todellisuudessa hienojen fyysikaalisten erojen kuulemisella ei ole paljonkaan merkitystä musikaalisuuden kannalta. Tärkeämpää sen sijaan on laajojen kokonaisuuksien, rakenteiden ja hahmojen tunnistaminen sekä niiden suhteuttaminen toisiinsa. (Ahonen 2004, 38.) Tätä samaa ajatusta tuki myös James Mursell väittäessään musiikin ymmärtämisen riippuvan korvan sijaan ennen kaikkea mielen toiminnoista. Tällä tarkoitetaan sitä, että ihmismieli muokkaa ja luo hahmon kuulemalleen. Tällöin kokonaisuuden merkityksestä tuleekin tärkeä osa musikaalisuutta. Mursell lisää kuitenkin, että kokonaisuuden lisäksi myös jotkin diagnostiset merkit kertovat musikaalisuudesta. Tällaisia merkkejä ovat muun muassa tonaalisrytmisten muotojen ja sävelhahmojen tiedostaminen ja niihin reagoiminen. Nämä eivät siis riipu sensorisesta erottelukyvystä, vaan puhtaasti tonaalisten suhteiden havaitsemisesta. (Ahonen 2004, 39–40.)

Kai Karma (Ahonen 2004, 41) on tutkinut pitkään musikaalisuutta. Hänen tutkimusprojektinsa lähtökohtana on ollut sellaisen testin kehittäminen, joka todella mittaa pelkästään musikaalisuutta jättäen esimerkiksi erottelukyvyn ja tunne-elämykset taka-alalle. Karman mukaan musikaalisuus on henkilökohtainen ominaisuus, primaari tekijä, jota tarvitaan musiikin harjoittamisessa, mutta jonka pohjalta ei täysin voida musiikkisuorituksia selittää. Kulttuurisidonnaisuus, harjoitus ja koulutus rakentuvat musikaalisuudeksi ja tätä kautta henkilökohtaiseksi ominaisuudeksi. Karman (Ahonen 2004, 41) mukaan musikaalisuus on äänten strukturointikykyä. Tällä tarkoitetaan kykyä huomata äänten väliset suhteet ja niistä muodostuvat rakenteet. Testissä tätä kykyä mitataan äänisarjoilla, jolloin painottuukin rakenteiden hahmottamiskyky absoluuttisten erojen sijaan. (Ahonen 2004, 41.)

Musikaalisuuden tutkimisen vaikeus piilee siinä, että sille ei ole selkeää ja testattavaa teoriarakennelmaa, joka toimisi käsitteen taustana ja suuntaisi tutkimusta (Karma 1986, 43). Teorioita tarvitaan käsitteidenperusteluissa ja tutkimuksen suuntaajina. Jos testi ei perustu millekään teorialle, tulokset eivät ole määriteltävissä luotettavasti ja yleisesti. Suomalainen tutkija Kai Karma pohtii, onko musikaalisuus erilaisten osa-alueiden summa vai kokonaisuus, joiden osien välillä on tietynlainen riippuvuussuhde. Taustalla vaikuttavat niin atomistinen kuin hahmopsykologinenkin käsitys. Atomistinen näkemys puoltaa musiikin erilaisia osa-alueita, kun taas hahmopsykologinen käsitys painottaa kokonaisvaltaisuutta. (Karma 1986, 44.)

Karman (1986, 44) mukaan ristiriita näkemysten välillä johtuu musikaalisuuden määritelmän puutteesta. Koska musikaalisuuteen kuuluvia ominaisuuksia ei ole määritelty, eri näkemysten edustajat ajattelevat musikaalisuuteen kuuluvan erilaisia kykyjä, painottaen näin ollen erilaisia ominaisuuksia. Atomistinen tutkija saattaa esimerkiksi pitää musikaalisuudessa tärkeänä rytmitajua ja hyvää motoriikkaa. Hahmotuspsykologi puolestaan painottaa hahmotuskykyä sekä kykyä huomata kertaukset tai muunnokset. (Karma 1986, 44–45).

Karma kritisoi musikaalisuuteen liittyvää terminologiaa siitä, että usein yksilön suoritukset käytännössä sekä yksilön psyykkiset ominaisuudet asetetaan liian suoraan ja selkeään yhteyteen keskenään. Tällöin esimerkiksi henkilöllä, joka selviytyy hyvin rytmitapailusta, sanotaan olevan hyvä rytmitaju. Mikäli ihminen siis kykenee johonkin tehtävään, nähdään hänellä olevan sitä varten oma kykynsä. Karma (1986, 48) painottaakin, että olisi tarpeellista tutkia millaisille perusominaisuuksille tällaiset taidot rakentuvat. Hän pitää esimerkiksi sävellajitajua tai harmoniatajua taitoina, jotka syntyvät jo olemassa olleiden kykyjen, harjoituksen sekä ympäristön vaikutuksen yhteistuloksena. (Karma 1986, 46–48.)

Karma (1986, 46) kirjoittaa, miten musikaalisuus-käsitteen tulkinnassa nousee esiin käytännön hankaluuksia, jos sen piiriin lasketaan kuuluvaksi kaikki sellaiset ominaisuudet, joita musiikin alalla tarvitaan. Esimerkiksi tunteita ja haluja Karma ei sisällyttäisi musikaalisuuteen, koska tunteet ja halu ovat hyvin vaikeasti mitattavissa. Lisäksi niitä on helppo teeskennellä. Karman (1986, 46) mukaan esimerkiksi erilaiset emootiot ovat pikemminkin seurauksia musikaalisuudesta, kuin syitä tähän ominaisuuteen. Esimerkiksi yksilö, joka on musikaalinen, tulkitsee tunteensa musiikin avulla, kun taas toisella yksilöllä on siihen toinen keino. Karma (1986, 46) ehdottaakin, että musikaalisuus rajoitettaisiin koskemaan kykyä. Tällä hän tarkoittaa sitä, minkälaisiin suorituksiin henkilö halutessaan pystyy. Kyvyt ovat selkeämmin mitattavissa kuin tunteet ja tarpeet. (Karma 1986, 46).

Musikaalisuutta ominaisuutena ei siis voida havainnoida samalla tavalla kuten esimerkiksi ihmisen pituutta tai painoa. Tässä tapauksessa mittauksen kohteesta ollaan harvoin yksimielisiä ja tuloksia ei voida ilmoittaa standardoiduin mittayksiköin. Voidaan olettaa, että musikaalisuuden taustalla vaikuttaa jokin perustavampi ominaisuus. Tällaista oletettua eli hypoteettista ominaisuutta kutsutaan teoreettiseksi käsitteeksi eli konstruktioksi. Musikaalisuuden mittaamisen haasteena on se, millainen menettelytapa tai testitehtävä tulisi valita, jotta tämän konstruktion määrittelemät ominaisuudet saataisiin empiirisesti havaittaviksi. Tämän jälkeen musikaalisuuden käsite laitetaan mitattavaan muotoon eli operationalisoidaan laatimalla sellaisia tehtäviä, joilla musikaalisuuden arvellaan tulevan parhaiten ilmi. (Ahonen 2004, 36—37.)

5.4 *Motivaatio*

Motivaatio on moniulotteinen psyykinen prosessi, joka saa yksilön käytöksen suuntautumaan kohti asetettua tavoitetta. Intentiot eli toiminnan tavoitteet ja päämäärät ohjaavat motivoituneen yksilön toimintaa. (Byman 2002, 26.) Motivoitunutta käyttäytymistä säätelevät ensisijaisesti yksilön arvokäsitykset ja menestymisen odotukset (Anttila & Juvonen 2006, 32—33).

1900-luvun alussa behavioristisen motivaatiotutkimuksen mukaan yksilön toimintaa säätelivät ulkoiset tekijät kuten palkkiot ja rangaistukset (Ahonen 2004, 154). Käsitys ulkoisesta motivoinnista motivaation kehittämiskeinona on selvästi vanhentunut, mutta nämä niin kutsutut opitut tarpeet ovat yhä läsnä koulun arjessa arvosanojen ja erilaisten rangaistus- tai palkitsemismenetelmien muodossa. Ulkoisella motivoinnilla voidaan saavuttaa nopeita tuloksia, mutta sen aikaan saamat vaikutukset ovat usein hyvin lyhytaikaisia. Lisäksi oppilas saattaa keskittää kaikki odotuksensa palkinnon saamiseen

sen sijaan, että nauttisi itse toiminnan aikaan saamasta mielihyvästä. (Kääriäinen ym. 1990, 190—191.) Ulkoisesti motivoitunut käyttäytyminen perustuu mielenkiinnon sijaan esimerkiksi toisten ihmisten yllytykseen, arvostuksen kerjäämiseen tai haluun matkia muita. (Byman 2002, 34).

Myöhemmin kognitiivinen tutkimus toi ulkoisen motivaation rinnalle sisäisen motivaation käsitteen (Ahonen 2004, 154, Byman 2002, 27). Sisäinen motivaatio syntyy toiminnan itsensä aikaan saaman tyydytyksen, sisäisen palkitsevuuden tai riemun tunteen kautta. Yksilö ei odota toiminnastaan aineellista palkintoa vaan ryhtyy mielekkääksi kokemaansa toimintaan omasta halustaan ja uteliaisuutensa innoittamana. Sisäinen motivaatio ilmenee keskittyneisyytenä, sitoutuneisuutena ja kiinnostuneisuutena opittavaa asiaa kohtaan. (Byman 2002, 27—28.)

Koulua on moitittu siitä, että se tukee oppilaiden vääränlaisen motivaation kehittymistä ja sammuttaa yksilön luontaisen uteliaisuuden. Ulkoinen motivaatio herättää helposti kielteisiä mielikuvia ja se mielletäänkin usein pelkästään sisäisen motivaation vastakohtaksi. Koulussa oppiminen perustuu kuitenkin sekä sisäiseen että ulkoiseen motivaatioon. Bymanin (2002, 34) mielestä on täysin epärealistista olettaa, että oppilailla olisi sisäistä motivaatiota tavoitella kaikkia opetussuunnitelman asettamia tavoitteita. Kysymys kuuluukin, miten saada opetussuunnitelman tavoitteista myös oppilaiden tavoitteita. (Byman 2002, 29, 32—34.)

5.5 Motivaatio kouluopetuksessa

Motivaatiolla on merkittävä vaikutus niin musiikin kuin muidenkin asioiden oppimiseen. Motivoitunut oppilas pystyy tekemään valintoja, jotka auttavat häntä saavuttamaan tavoitteensa. Lisäksi hän kykenee keskittämään tarkkaavaisuutensa intensiivisesti kiinnostuksen kohteisiin, tarttumaan vaativiinkin haasteisiin sekä työskentelemään pitkäjänteisesti ja sitkeästi tulosten saavuttamiseksi. Musiikinopetuksen tärkein tehtävä onkin välittää positiivisia asenteita musiikkia kohtaan ja herättää pitkäaikainen kiinnostus musiikin parissa toimimiseen. (Ahonen 2004, 154.)

Kotiympäristön rinnalla koulu ja taiteen perusopetus luovat pohjan yksilön musiikilliselle harrastuneisuudelle tai jopa ammatille sekä ennen kaikkea musiikilliselle motivaatiolle. Opettajan tehtävänä on musiikkikasvatuksen keinoin tasoittaa oppilaiden erilaisista kotitaustoista aiheutuvia tasoeroja sekä lasten vanhempien ohella tunnistaa, kannustaa ja ohjata lahjakkaita oppilaita musiikkiluokille tai –oppilaitoksiin. (Ruokonen & Grönholm 2005, 91.)

Useiden tutkijoiden mukaan lasten motivaatio ja luonnollinen uteliaisuus vähenevät tasaisesti ensimmäisen kahdeksan kouluvuoden aikana. Erään näkemyksen mukaan muutokset alkavat jo kolmannen ja kuudennen luokan välillä. Yksiselitteistä ratkaisua tilanteen muuttamiseksi ei ole, mutta tutkimukset ovat osoittaneet, että kiinnittämällä opetuksessa huomiota erinäisiin seikkoihin, kuten esimerkiksi opiskeluolosuhteisiin, oppilaiden koulu- ja opiskelumotivaatiota voidaan parantaa. (Byman 2002, 29—30.)

Tutkimusten mukaan opiskeluolosuhteilla on merkittävä vaikutus sisäisen motivaation edistäjänä. Luomalla lasten oppimiselle sisäisen motivaation kehitystä edesauttavat olosuhteet, on havaittu olevan yhteyttä myös luovan ajattelun, autonomian tunteen, abstraktin oppimisen ja oppimisen laadun lisääntymiseen. Epämuodollinen oppimisympäristö, joka tarjoaa riittävästi haasteita ja virikkeitä, mahdollistaa itsemääritetyn sisäisen motivaation synnyn. Lisäksi oppilaan sisäistä motivaatiota voidaan kohentaa ja oppimista tehostaa lisäämällä yksilön autonomian tunnetta. Tutkimusten mukaan vähäinkin valinnanvapauden mahdollisuus vaikuttaa positiivisesti opiskelumotivaatioon. Muun muassa Reeven ja Cain tutkimukset osoittavat, että autonomiaa suosivan opettajan luokassa oppilaat ovat sisäisesti motivoituneempia ja itsetunnoltaan vahvempia kuin kontrolliorientoituneen opettajan luokassa. (Byman 2002, 30—31.)

Musiikin tunneilla epämuodollisten oppimisolosuhteiden aikaan saaminen on huomattavasti helpompaa kuin monissa lukuaineissa. Musiikinopetustilanteet antavat myös opettajalle mahdollisuuden suosia sellaisia menetelmiä, jotka antavat riittävästi tilaa oppilaan itseilmaisulle ja -määrittelylle. Edellä mainitut kriteerit toteutuvat esimerkiksi musiikkiprojektissa, jonka aiheen ja sisällön oppilaat saavat itse suunnitella. Luokan yhteisenä tavoitteena on saada projekti esityskuntoon tiettyyn määräpäivään mennessä ja jokaisella on tavoitteen saavuttamiseksi oma, riittävän haastava vastuualueensa. Musiikkiosuuksien harjoittelu ei toteuta perinteistä musiikinopetuksen kaavaa, vaan harjoittelu voi tapahtua esimerkiksi pienryhmissä.

Kuten jo edellä mainitsimme (ks. 5.4) yksilön motivoitunutta käyttäytymistä ohjaavat yksilön arvokäsitykset ja menestymisen odotukset. Arvokäsityksillä tarkoitetaan yksilön tulkintaa tehtävän ja sen tulosten merkittävydestä. Menestymisen odotukset puolestaan sisältävät yksilön uskomukset itsestä oppijana, käsitykset omista taidoista ja siitä, ovatko tulokset mahdollisia saavuttaa. Menestymisen odotuksiin vaikuttavat yksilön attribuutiokokemukset eli se, millainen käsitys yksilöllä on menestyksensä tai epäonnistumisensa syistä. On merkittävää, kokeeko oppija epäonnistumisten johtuvan sisäisistä syistä, kuten omista kyvyistään vai ulkoisista syistä, kuten esimerkiksi opettajan

toiminnasta. Motivaatiolle eduksi on menestyksen liittäminen sisäisiin syihin. Sen sijaan haitallisinta on menestyksettömyyden yhdistäminen pysyviin tekijöihin, joita ei voi kontrolloida, kuten esimerkiksi opettajan taitojen puutteellisuuteen ja opetuksen huonoon laatuun. (Anttila & Juvonen 2006, 32—35.)

6 LAHJAKKAAT JA ALISUORIUTUJAT

6.1 Lahjakkuus

Lahjakkuus on askarruttanut ihmisiä aikojen alusta aina näihin päiviin saakka. Jo pelkästään käsitteenä lahjakkuus on mielenkiintoinen, mutta samalla myös hyvin hankala. Lahjakkuus on aina yhteydessä yhteiskunnassa vallitseviin arvoihin ja täten myös aikaan. Tämän vuoksi sen tutkiminenkin on niin vaikeaa. (Uusikylä 1994, 10.) Kuten Freeman (1985, 12) toteaa, on lahjakkuuden määrittäminen usein kiinni myös ihmisen näkökannasta ja omasta elämästä.

Usein kuulee puhuttavan älykkyystesteistä ja tätä kautta älykkyysosamäärän mittaamisesta, jolla voitaisiin todistaa ihmisen lahjakkuus. Lahjakkuus ja älykkyys onkin hyvin pitkään samaistettu yhteen (Uusikylä 1994,36). Älykkyys on edelleen tavalla tai toisella mukana lahjakkuuden määritelmässä, mutta lahjakkuus-käsitettä ollaan kuitenkin laajentamassa perinteisten älykkyystestien mittaaman älykkyyden ulkopuolelle. (Uusikylä 1994, 44) Älykkyystestien luotettavuutta sekä niiden mittaamien asioiden kapea-alaisuutta emme lähde tässä tutkimuksessamme sen enempää arvioimaan, mutta todettakoon se, että mielestämme lahjakkuus sisältää todella paljon muutakin kuin pelkästään älykkyyden.

Tannenbaumin (Uusikylä 1994, 54) mukaan tarvitaan viisi tekijää, ennen kuin lapsesta tulee aikanaan todella lahjakas. Ensimmäinen asia on korkeatasoinen yleinen älykkyys, ja toinen asia erityiskyvykyys jollain alueella. Tarvitaan myös oikeanlainen sekoitus nonintellektuaalisia piirteitä kuten esimerkiksi temperamentti ja motivaatio. Lapsella tulisi olla myös haasteita tarjoava ympäristö sekä hyvä onni tietyissä kriittisissä elämänvaiheissa. Tannenbaum (Uusikylä 1994, 54) toteaa, että jokaista viittä osaa tarvitaan lahjakkuuden ilmentymiseen, ne tosin painottuvat eri tavoin eri yksilöillä. Luovuudesta Tannenbaum puhuu lahjakkuuden synonyymina. Hänen mukaansa luovuuden kautta saavutetaan harvinaisia ja arvostettuja saavutuksia. Täten luovuus onkin vaihtoehtoinen termi lahjakkuudelle (Uusikylä 1994, 55).

Uusikylä (1994, 79) kirjoittaa, miten luovuutta on vaikea määrittää ja tutkia. Tämä on varmasti totta, mutta luovuudellekin tulisi kouluopetuksessa antaa sijansa, mahdollisuutensa tulla esille, koska luovuus itsessään on niin monimuotoinen ilmiö. Kuten Uusikylä (1994, 83) toteaa, eroaa matemaattinen luovuus näyttelijän luovuudesta, muusikon luovuus kirjailijan luovuudesta. Luovuuden lajit ja sovellusalueet ovat miltei rajattomat (Uusikylä 1994, 83). Meille opettajille tämä luovuuden monimuotoisuus tarjoaa ainoastaan mahdollisuuksia. Toinen oppilas pystyy ilmaisemaan itseään luovasti kuvataiteen, toinen musiikin ja toinen kirjoittamisen kautta. Opettajina meidän tulisi vain, jälleen kerran, tarjota tähän mahdollisuus.

Sir Francis Galton otti käyttöön luonnonlahjakkuuden käsitteen 1800-luvun loppupuolella. Hänen mukaansa luonnonlahjakkuus tarkoittaa synnynnäistä suorituskyykyä, joka kehittyy ilman harjoittelua ja säilyy muuttumattomana läpi elämän. Hän totesi myös henkisten ominaisuuksien periytyvän fyysisten ominaisuuksien tavoin. Galton tutki elämäkertojen avulla eri alojen suurmiesten, myös muusikoiden kuten Mozartin ja Bachin, sukutaustoja, joiden pohjalle hän rakensi teorian musikaalisen lahjakkuuden periytyvyydestä. Galton jätti kuitenkin huomioimatta ympäristön vaikutuksen niin kutsuttujen musiikin lapsinerojen elämässä. Heistä jokainen sai kasvaa musiikkia arvostavassa ja virikkeitä tarjoavassa ympäristössä. Onkin äärimmäisen hankalaa erottaa toisistaan yksilöön kohdistuvia perimän ja ympäristön vaikutuksia, jotka tutkimusten mukaan ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. (Ahonen 2004, 30—31; Karma 1986, 53.)

Lahjakkuuden kehittymiseen vaikuttavat siis perimä, ympäristö, yksilön omat kyvyt sekä motivaatio. Kodin vaikutus on tässä ratkaiseva, koska tasapainoinen koti, joka tukee lapsen omaa motivaatiota, tuottaa yleensä parhaan lopputuloksen. (Uusikylä 1994, 106.) Perimän ja ympäristön vaikutuksia musiikkitaitoihin on pyritty selvittämään kaksostutkimuksen avulla. Vertailemalla identtisten ja erimunaisten kaksosten samankaltaisuutta on todettu, että musiikilliset taidot ovat merkittävästi yhteydessä ympäristön antamien virikkeiden ja harjoittelun kanssa. Perimällä on myös vaikutuksia, mutta ympäristön vaikutukset ovat melkein aina suuremmat. Tähän tutkimustulokseen ovat päätyneet muun muassa tutkijapari Coon ja Carey (1989). Perimän vaikutuksia puolustavan kannan tueksi ei ole esitetty Galtonin tutkimuksia vakuuttavampia tuloksia. Sen sijaan perimän, ympäristön ja harjoittelun yhteisvaikutuksen tueksi on runsaasti tutkimustietoa. (Ahonen 2004, 31—33; Karma 1986, 52—53.)

6.2 Musikaalinen lahjakkuus

Musikaalisesta lahjakkuudesta puhutaan tarkemmin kappaleessa 5.3. Sen sijaan näemme tarpeelliseksi avata käsitettä ”epämusikaalisuus”, koska jonkun ihmisen luokittelu musikaaliseksi edellyttää oletuksen siitä, että olemassa on myös vastakkainen luokittelu: joku on epämusikaalinen (Anttila & Juvonen 2006, 125).

Anttilan ja Juvosen (2006, 130) mukaan peräti joka kolmas lapsi tai nuori opetetaan kokemaan ja ajattelemaan epämusikaalisen ihmisen tavoin eli opetetaan olemaan epämusikaalinen. Oppilaiden opettaminen epämusikaaliseksi on seurausta piilo-opetussuunnitelmasta, joka koostuu useista tekijöistä opettajan ajattelussa toiminnassa ja oppituntien ilmapiirissä. Varsinaisessa opetussuunnitelmassa sanotaan, että musiikinopettajan tehtävä on tukea jokaisen oppilaan oppimista ja musiikillista kasvua. Opettaja ei siis saisi edes mielessään jakaa oppilaita musikaaliseksi tai epämusikaaliseksi, lahjakkaiksi tai lahjattomiksi. (Anttila & Juvonen 2006, 130–131.) Tärkeää sen sijaan olisi tarjota kaikille oppilaille mahdollisuus musiikillisiin kokemuksiin huolimatta siitä, osoittavatko oppilaat erityisiä musikaalisia taipumuksia.

Anttila ja Juvonen (2006, 130) toteavatkin, että kaikkien oppilaiden ei tarvitse kehittyä huippumuusikoiksi, mutta olisi tärkeää löytää jokaiselle oppilaalle mielekästä ja mielenkiintoista tekemistä musiikin parissa. Näin oppilas saa myönteisiä kokemuksia sekä musiikista että oppimisesta. Muistettava on myös se, että opetuksen suuntaamisen taustalla on jo itsessään musikaalisuuden ja musikaalisten taitojen määrittely eli yksilö on aina musikaalinen tai epämusikaalinen jonkin ympäristön suhteen. (Anttila & Juvonen 2006, 131.) Tämä tarkoittaa sitä, että jossain toisessa ympäristössä epämusikaalinenkin ihminen saattaa olla musikaalinen ja toisinpäin. Esimerkiksi koulussa musikaalisuus määritellään usein oppilaan kykynä suoriutua opettajan antamista tehtävistä opettajan asettamilla kriteereillä. Näin ollen oppilas, joka saattaa pystyä hienoihin tuotoksiin rajojen ulkopuolella, oppii koulussa tiettyjen rajojen sisällä toimiessaan olevansa epämusikaalinen. (Anttila & Juvonen 2006, 131.)

Opettajan näkemykset musikaalisuudesta vaikuttavat suoraan opettajan toimintaan. Käsitys musikaalisuudesta vaikuttaa esimerkiksi siihen, mitä odotuksia hän kohdistaa oppilaisiinsa ja siihen, miten hän suunnittelee opetustaan. Yleinen ennakkokäsitys musikaalisuuden ja älykkyyden yhteydestä näkyy monien opettajien suhtautumisessa oppilaisiinsa. Musikaaliset oppilaat vaikuttavat muutenkin lahjakkaammilta ja menestyvät koulussa. (Anttila & Juvonen 2002, 67–68.)

6.3 Lahjakkuuden tunnistaminen

Lahjakkuuden tunnistaminen on varmasti yksi haasteellisimpia asioita opettajan työssä. Monella opettajalla on varmasti myös oma mielipiteensä siitä, onko lahjakkuuden tunnistaminen todellakin niin tärkeää kuin annetaan ymmärtää. Vanhemmat ja opettaja saattavat lisäksi olla eri mieltä lapsen lahjakkuudesta, koska lapsen käytös ei välttämättä ole samanlaista kotona ja koulussa. Freemanin (1985, 101) mukaan lahjakkuuden tunnistamisen saattaakin tehdä vaikeaksi juuri se, että oppilaat pyrkivät usein miellyttämään opettajaa koulussa ja täten he tekeytyvät sellaiseksi, kuin kuvittelevat opettajan haluavan.

Lahjakkuus voi ilmentyä monella eri tavalla ja aina sen havaitseminen vaatii tietynlaista herkkävaistoisuutta. On kuitenkin olemassa joitakin ominaisuuksia, joiden tarkkaileminen saattaa auttaa opettajaa lahjakkaan oppilaan tunnistamisessa. Renzulli (Uusikylä 1994, 205) jaottelee lahjakkuuden kymmeneen eri osa-alueeseen, jotka sisältävät edelleen tarkennettuja ominaisuuksia. Nämä kymmenen osa-alueita, ja samalla lahjakkaiden ominaispiirrettä ovat nopea oppiminen, motivaatio, luovuus, johtavuus, taiteellisuus, musikaalinen lahjakkuus, kommunikoinnin ilmeikkyys, draamanteon taito, kommunikaation tarkkuus sekä hyvät suunnittelukyvyt. Tarkennettuja ominaisuuksia ovat Renzullin mukaan muun muassa epätavallisen laaja sanavarasto, suuren tietomäärän omaaminen, nopea oppimiskyky, innokas havainnointi, epätavallinen kiinnostus erilaisiin asioihin sekä täydellisyyteen pyrkiminen. Lisäksi hyvä ongelmanratkaisu- ja organisointikyky, johtajaominaisuudet, ilmaisun rikkaus sekä herkkymätön itseluottamus kertovat epätavallisesta lahjakkuudesta. (Uusikylä 1994, 205.)

Lahjakkaat lapset kyllästyvät myös helposti rutiinitehtäviin, työskentelevät mielellään yksin sekä ovat kiinnostuneita yhteiskunnallisista asioista nuoresta iästään huolimatta. Heille on tyyppillistä myös luotettavuus ja vastuuntuntoisuus, aktiivinen harrastuneisuus sekä hyvät yhteistyökyvyt ja sosiaaliset taidot. (Uusikylä 1994, 205.) Annemarie Rooper (Uusikylä 1994, 209) kirjoittaa, miten lahjakas lapsi saattaa usein pelätä esimerkiksi kuolemaa, koska tajuaa sen väistämättömyyden. He ovat myös usein riippuvaisempia aikuisista kuin muut lapset, sillä he ymmärtävät omien taitojensa rajallisuuden. Lahjakkaat lapset huomaavat nopeasti vilpin mahdollisuuden. He myös vihaavat ja pelkäävät sotaa, kaikenlaista vääryyttä ja väkivaltaa. (Uusikylä 1994, 209.)

Lahjakkuudesta kertovia ominaisuuksia on useita ja osa niistä liittyy suoraan tietyn alan lahjakkuuteen kuten musikaalisuuteen tai liikunnallisuuteen. Täytyisi kuitenkin muistaa, että kaikki

lahjakkuus ei näy yhtä selvästi, kuin esimerkiksi juuri edellä mainittu musikaalinen lahjakkuus. (Uusikylä 1994, 205.) Kasvattajan tulisikin pystyä tarjoamaan oppilaille monipuolisia tilaisuuksia osoittaa kykynsä ja lahjansa. Toisen oppilaan lahjakkuus kun saattaa tulle esille luokan näytelmää tehdessä, toisen taas ainekirjoituksen yhteydessä. Oppilas tarvitsee vain väylän, jota kautta pääsee taitojaan ja kykyjään purkamaan. Tämän oikean väylän löytäminen onkin mielestämme yksi opettajuuden suurimmista ja hienoimmista haasteista.

6.4 Musikaalisuuden tunnistaminen

Musikaalisuuden tunnistamista ja sen erilaisia muotoja käsitellään myös aikaisemmin kappaleessa 5.3. Seuraavassa nostamme tarkemmin esiin musikaalisen lahjakkuuden kautta ilmentyviä kykyjä, jotka on mahdollista havaita myös koulun musiikinopetuksessa.

Gardnerin (1983, 99) mukaan musiikillinen lahjakkuus on kaikista lahjakkuuden lajeista varhaisimmin havaittavissa. Hän toteaa musikaalisuuden olevan muun muassa teknistä taituruutta, äärettömän hyvää musiikillista muistia tai luovuutta, joka ilmenee muun muassa säveltämisen muodossa. Gardner (1983, 99-100) lisää, että jokaisen musiikillisesti lahjakkaan lapsen tausta sekä polku lahjakkuuden syventämiseen voi olla hyvinkin erilainen, ja sen vuoksi lahjakkuuden tunnistaminen on erityisen tärkeää.

Renzulli (ks. 6.3) on määritellyt lahjakkuuden kymmeneen eri osa-alueeseen, joista yksi on musikaalisuus. Renzullin (Uusikylä 1994, 206) mukaan musikaalinen lahjakkuus ilmenee muun muassa seuraavista seikoista. Musikaalinen oppilas etsii tilaisuuksia kuunnella ja luoda musiikkia. Hän havaitsee nyansseja, muistaa helposti melodioita sekä toistaa niitä tarkasti. Lisäksi hän osallistuu innokkaasti musiikkiharrastuksiin. Hyvin usein musikaaliset oppilaat soittavat jotakin instrumenttia tai ainakin osoittavat voimakasta halua siihen. Musikaalinen oppilas on myös sensitiivinen musiikin rytmille ja vastaa rytmiin ruumiinliikkein. Hän myös tuntee paljon erilaisia melodioita ja sävelmiä. (Uusikylä 1994, 206.)

6.5 Lahjakkaiden opetus

Uusikylä (1994, 169) kirjoittaa, että lahjakkaiden opetuksessa on yksinkertaisesti kysymys siitä, että opetus eriytetään vastaamaan lahjakkaiden kykyjä ja tarpeita. Parhaimmassa tapauksessa opettajalla on siis luokassaan useampi eriytettävä oppilas. Toiset ovat taitotasoltaan heikompia, toiset puolestaan lahjakkaampia. Lahjakkaat oppilaat viihtyvät usein huonosti normaaliopetuksessa. Heidän oppimiskykynsä on tavanomaista parempi, joten he tarvitsevat erityisjärjestelyjä kykyjensä kehittämiseksi. Kronologinen ikä ei ole tässä vaiheessa merkityksellinen, joten opetuksen nopeuttaminen on lahjakkaille oppilaille yksi hyvä vaihtoehto. (Uusikylä 1994, 171)

Me näemme opetuksen nopeuttamisen erittäin hyvänä ja positiivisena asiana motivaation ylläpitämistä ajatellen. Kuten Freemankin (1985, 103) toteaa, eivät monet lahjakkaat oppilaat ole motivoituneita opiskeluun. Kun heidän käyttäytymisensä on urautunut siten, että etteivät he menesty edellytyksiään vastaavasti, ei tilanne myöskään korjaannu itsestään. Asiaan on puututtava. Oppilaille ei voi tehdä hyvää toimia jatkuvasti kykyjensä alarajoilla. Kun on olemassa vaihtoehtoja, niihin tulisi myös rohkeasti tarttua. Uusikylä (1994, 171) toteaa oppilaiden tunne-elämän ongelmien olevan pienempi paha, kuin jatkuva alisuoriutuminen. Lapset sopeutuvat ja kasvavat uusiin tilanteisiin. Tunne-elämän ongelmat eivät siis Uusikylän (1994, 171) mukaan ole niin vahingollisia kuin koulun maistuminen puulta jo ensimmäisiltä luokeilta alkaen.

Uusikylän (1994, 172) mukaan lahjakkaille oppilaille tulisi tarjota mahdollisuus kehittää heille tyypillisiä johtajakykyjään. Jos heidät epäkypsempinä siirretään vanhempien oppilaiden ryhmiin, ei johtajaominaisuuksien vahvistaminen ole mahdollista. Opetuksen nopeuttamisessa on muitakin riskejä. Lapset tarvitsevat aina aikaa oppimiseen. Tällöin liiallinen nopeuttaminen saattaa aiheuttaa puutteita ajattelun ja luovuuden kehityksessä. Opiskelusta tulee suorituskeskeistä, eikä oppimiselle tarpeellista ajatteluprosessia tapahdu ollenkaan. Oppilas ei myöskään pääse kehittämään luovuuttaan, koska opiskelu on niin kiireistä ja pinnallista. Uusikylä (1994, 172) toteaaakin, kuinka älyllisesti korkeatasoinen kehitys ei välttämättä merkitse samaa kuin monipuolinen kehittyneisyys kaikilla osa-alueilla. Lahjakkaat oppilaat ovat siis ehkä älyllisesti tavallista kypsempiä, mutta sosiaalisella ja emotionaalisisella tasolla jopa ikätovereitaan alemmalla tasolla. Tämä tulisikin huomioida tehtäessä ratkaisuja oppilaan koulunkäyntiä koskien.

Uusikylä (1994, 211) kirjoittaa, että opettajan täytyisi aina arvostaa lasta sellaisena kuin hän on, ja lapsen on annettava asettaa itselleen omat tavoitteensa. Opettaja ei saisi antaa valmiita vastauksia tai

ratkaisumalleja, koska tämä voi masentaa lasta. Tärkeää on myös osata asettua oikealla hetkellä takalalle, ja antaa lapsen nauttia omista saavutuksistaan. Lahjakas lapsi voi olla hyvin kriittinen itseään kohtaan. Opettaja ei saa mitätöidä näitä lapsen tunteita, mutta ei myöskään rohkaista liialliseen täydellisyyteen pyrkimiseen. Tärkeää olisikin muistaa, että myös lahjakkaat lapset tarvitsevat selvät rajat ja säännöt elämäänsä. Heille se on elintärkeää sisäisen turvallisuuden takia. Lahjakkaidenkin lasten on osattava elää tässä yhteiskunnassa tiettyjen sääntöjen mukaan ja pystyttävä selviytymään elämän perusasioista. (Uusikylä 1994, 209, 211.) Kuten Freeman (1985, 139) toteaa, ei lahjakkuus ole mikään aihe huonoon käytökseen. Lahjakkaat lapset oppivat kyllä nopeasti pelin säännöt, ja ennen kaikkea tavan kiertää noita sääntöjä, joten opettajan on pysyttävä erityisen tiukkana heidän kanssaan.

Uusikylä (1992, liite 2, 17) suosittelee lahjakkaiden opetukseen joitakin pääperiaatteita. Hän suosittelee muun muassa käyttämään itsenäisiä työtapoja sekä syventävää opiskelua oppilaiden itse valitsemasta aiheesta. Myös monimutkaisten ja abstraktien ajattelutaitojen kehittäminen on tärkeää. Uusikylän mukaan moniin aineisiin integrointi sekä tutkimustaitojen vahvistaminen motivoi oppilaita. Opettajan rohkaisu uusiin toimintatapoihin sekä omien kykyjen huomaamiseen on myös erityisen tärkeää. Opettajan tulisi uskaltaa vaatia oppilailtaan lisäksi korkeampaa ajattelua perustaitojen sijaan. Roeperin (Uusikylä 1994, 209) mukaan lahjakkaat tarvitsevat lisäksi paljon ymmärrystä, sillä he tiedostavat erilaisuutensa ja kärsivät tästä. Tämä onkin mielestämme tärkeä näkökulma opetustyötä ja opettajan toimintaa ajatellen.

Opettajina olemme suurten päätösten ja valintojen edessä. Ratkaisuillamme saatamme vaikuttaa sekä negatiivisella että positiivisella tavalla oppilaiden loppuelämään. Kuten Uusikylä (1994, 190) kirjoittaa, tärkeintä kasvatuksessa kuitenkin on, että aikuinen on lapselle kypsä malli, joka osoittaa välittävänsä lapsesta. Aikuinen osaa säätää lapsen toiminnalle sopivat rajat tukahduttamatta tämän itsenäisyyttä ja luovuutta. Yhteenvedona voidaankin sanoa, että lahjakkaiden lasten kasvatuksessa pätevät samat periaatteet kuin kaikkien lasten kasvatuksessa. (Uusikylä 1994, 190) Mielestäni kaikesta huolimatta meidän opettajien tärkein tehtävä on luoda oppilaille ympäristö, jossa heistä kaikista kasvaisi tasapainoisia, kyvykkäitä ja itsenäisiä yksilöitä. (Uusikylä 1994, 190; Freeman 1985, 135.) Tähän me pyrimme, mitä tahansa ratkaisuja se sitten toteutuakseen vaatiikin.

6.6 Alisuoriutuminen

Älykäs ja taitava oppilas, joka ei kykene ottamaan valmiuksiaan käyttöön, ei välttämättä menesty koulussa odotetulla tavalla. Tällöin hänen potentiaalinsa ja suorituksensa välillä on merkittävä ero. Tästä ilmiöstä voidaan käyttää käsitettä alisuoriutuminen. (Mandel, Marcus & Dean 1995, 6.)

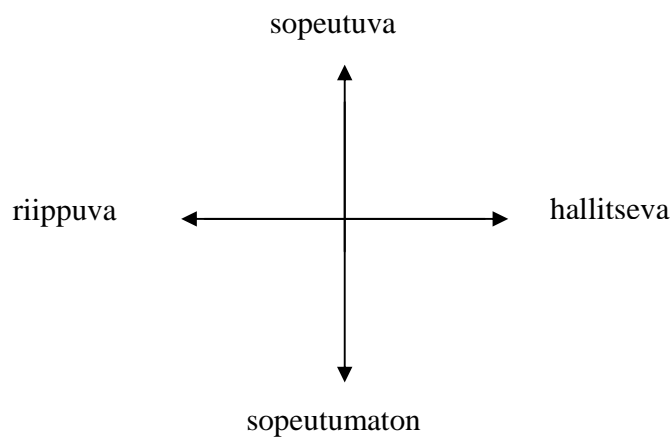
Ihminen ei pysty käyttämään jatkuvasti koko kykyrepertuaariaan erilaisissa suoritustilanteissa. Nyky-yhteiskunnassa yksilö on kuitenkin jatkuvan arvioinnin kohteena. Lapsi sovittaa koko kasvuikänsä omaa toimintaansa ympäristön odotuksiin ja vaatimuksiin. Tämä suhde ympäristön ja lapsen välillä onkin ratkaiseva tekijä siinä, kuinka hyvin lapsi uskaltaa tuoda esille omat kykynsä. (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 14–15.) Näin ollen alisuoriutuminen liittyykin kiinteästi ihmissuhteisiimme ja ilmenee erilaisissa vuorovaikutustilanteissa (Kiianmaa 2002, 139; Mandel ym. 1995, 7).

Kasvattajat asettavat lapsille toiminnallaan monenlaisia odotuksia ja vaatimuksia. Lapselle tällainen merkitsee tietynlaista arvostelua. Mikäli lapsi ei toimi kasvattajan - vanhempien tai opettajan - toiveiden mukaan hän ei saa osakseen kaipaamaansa hyväksyntää ja kiitosta. Lapsella on luontainen kyky havaita kasvattajiensa toiveet, mikä onkin erityisen tärkeää hänen selviytymisensä kannalta. Toimiessaan vastoin kasvattajan odotuksia lapsi jää vaille huomiota tai saa kielteistä palautetta. (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 14–15.)

Edellä mainitut asiat kertovat, että jo varhaislapsuuden kokemukset heijastuvat alisuoriutumiseen myöhemmässä elämässä. Kasvattajien asettamat vaatimukset johtavat miellyttämispyrkimykseen ja tällöin lapsi joutuu luopumaan asioista, joita tekisi mielummin. Tällöin lapsen oma minä jää varjoon, koska lapsi pyrkii toimimaan miellyttääkseen aikuisia. Vähitellen lapset sisäistävät aikuisten arvostelun ja alkavat toimia itseään kohtaan vaativasti. Voimme siis puhua ulkoapäin ohjautuvista perfektionisteista. Kun aikuisten vaatimukset tuntuvat liian kovilta, saattaa lapsi ryhtyä kapinoimaan. Kun lapsi toimii odotusten mukaan tai kapinoi niitä vastaan hänen itsetuntonsa laskee, koska hän ei voi toimia omien tarpeiden ja pyrkimystensä mukaan. Kun yksilö ei saa omia kykyjään käyttöönsä voidaan puhua alisuoriutumisesta. Alisuoriutuminen toimii eräänlaisena kilpenä kasvattajien ”arvostelua” vastaan. (Kiianmaa 2002, 138; Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 14–15.)

6.6.1 Alisuoriutumisen ilmenemismuodot

Alisuoriutuminen ilmenee monella eri tavalla. Siitä kärsivä oppilas voi olla suorituspaineita kokeva jännittäjä, vetäytynyt ja passiivinen tai kapinoiva ja sopeutumaton. Tutkimustietojen mukaan noin puolessa koululaisista on nähtävissä selkeitä alisuoriutumisen piirteitä. Viidesosa näistä oppilaista jää selvästi alle kykyjensä, mikä voi myöhemmin aiheuttaa syrjäytymistä. Alisuoriutumisen vastakohtana ei kuitenkaan ole tehokas ja innokas suorittaja, jota nyky-yhteiskunta ihannoi. Sen sijaan nuorista tulisi kasvattaa luovia ja itseensä luottavia yksilöitä, jotka tiedostavat itse omat tarpeensa. (Kiiänmaa 2002, 139.)



KUVIO 1 Alisuoriutumisen luokat Rimm'n mukaan (Kontoniemi 2003, 21)

Yllä olevan Rimm'n luokittelun avulla opettaja pystyy tarkastelemaan oppilasryhmäänsä sekä pyrkimään sellaisen käyttäytymisen erotteluun, joka altistaa alisuoriutumiselle. Passiiviset ja hyperaktiiviset oppilaat ovat helpoiten eroteltavissa. Samoin helppo on löytää valittavat ressurkit tai herkästi riitelevät oppilaat. Sen sijaan vaikeinta on löytää perfektionismiin taipuvainen oppilas, joka yrittää aina tehdä kaiken oikein ja huolella. Samoin haastavaa on tunnistaa alisuoriutujat, jotka ovat oppineet taitavaan manipuloimiseen. (Kontoniemi 2003, 21.)

Mandel ym. (1995, 7—8) mainitsee myös muita alisuoriutumiseen johtavia syitä. Näihin kuuluvat muun muassa fyysiset tekijät kuten erilaiset sairaudet, joiden vuoksi oppilas joutuu olemaan poissa koulusta ja jää näin ollen jälkeen opetuksesta. Myös Kontoniemi (2003, 35—36) mainitsee

fyysisten tekijöiden roolin alisuoriutumisessa. Hän mukailee Rimm`n (1995) käsitystä varhaislapsuuden sairastelun ja lapsen kroonisen sairauden, kuten astman, diabeteksen, vakavan allergian, sydänsairauden ja epilepsian, vaikutuksesta alisuoriutumiseen. Kontoniemi (2003, 36) toteaa tutkimuksessaan, että opettajat eivät useinkaan tule ajatelleeksi sitä mahdollisuutta, että oppilaan levottoman käytöksen tai heikon keskittymiskyvyn taustalla voisi vaikuttaa allergiasta aiheutuva kutina, lievä astma-kohtaus tai lääkitys.

Mandel ym. (1995, 8) nostaa lisäksi esille huonot ruokailutottumukset, koulun vaikutukset sekä sen tosiasian, että oppilas ei voi olla yhtä hyvä jokaisessa oppiaineessa. Myös emotionaaliset tekijät kuten esimerkiksi erilaiset konfliktitilanteet kotona tai koulussa, vanhempien väliset ongelmat, kuolemantapaukset, perheväkivalta tai vanhempien päihdeongelmat saattavat näkyä oppilaan koulutyössä. Mandel ym. (1995, 8—9) sisällyttävät emotionaaliin tekijöihin myös kulttuurishokin kohdanneet maahanmuuttajaoppilaat sekä saman kulttuurin sisällä muuttamaan joutuneet lapset. Molemmissa tapauksissa lapsi joutuu sopeutumaan uuteen ympäristöön sekä kestämään olosuhteiden muutoksen.

Myös erilaiset psyykkiset ja älylliset tekijät, kuten oppimisvaikeudet, vaikuttavat oppilaan alisuoriutumiseen (Mandel ym. 1995, 9). Oppimisvaikeuksia ovat muun muassa lukivaikeudet, dysfasia, tarkkaavaisuushäiriö, lievä aivovaurio, aivojen toimintahäiriö sekä neurologiset syyt. Kaikki nämä tekijät voivat aiheuttaa sen, että lapsi ei saa kykyjään käyttöönsä. (Kontoniemi 2003, 36; Mandel ym. 1995, 9.)

Koulussa alisuoriutuminen näkyy selvimmin innokkuuden ja koulutyytyväisyyden laskuna kolmannelta luokalta alkaen (Kontoniemi 2003, 37). Myös Mandel ym. (1995, 11) ottavat kantaa tilapäiseen koulumenestyksen laskuun 4.—6. luokan välissä, jolloin koulun vaatimukset kasvavat. Kontoniemi (2003, 42) kyseenalaistaakin kouluarvioinnin suhteettoman suuren osuuden tämän päivän kouluissa. Hänen mukaansa arvioinnin tulisi olla kannustavaa, mutta eri oppilaita kannustavat eri asiat. Opettajan tulisi tiedostaa kunkin yksilön henkilökohtaiset tuen tarpeet sekä sen, millaista palautetta kukin yksilö pystyy vastaanottamaan ja sisäistämään. (Kontoniemi 2003, 42.)

Lapsen erilaiset selviytymiskeinot voivat aiheuttaa alisuoriutumista muun muassa kouluopiskelussa. Vaikka lapsen toiminta on mielekästä tietyssä tilanteessa, johtaa alisuoriutuminen usein uusiin ongelmiin. Kasvattaja voi toimia alisuoriutumista vastaan tukemalla lapsen minää. Tukemisella ei tässä tarkoiteta suorituskeskeistä palautteen antoa. Sen sijaan kasvattajan tulisi kuulla lasta ja hänen tarpeitaan sekä hyväksyä lapsi aidosti. Jokaisen kasvattajan tulisi näin ollen tarkastella

omaa toimintaansa alisuoriutumisen lisääjänä tai vähentäjänä. (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 16–17.)

6.6.2 Itsetunto ja minäpystyvyys

Alisuoriutuminen on läheisesti yhteydessä itsetunnon kehitykseen (Kiianmaa 2002, 141). Itsetunnolla tarkoitetaan omiin kykyihin luottamista, mutta myös realistista käsitystä noista kyvyistä. Voidaankin sanoa, että itsetunto sisältää käsityksen itsestä kokonaisena ihmisenä (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 20). Itsetunnolla on ratkaiseva merkitys kouluopiskelussa. Kasvattajina on tärkeä muistaa myönteisen palautteen merkitys vastaanottajan itsetunnon kannalta. Kielteinen palaute puolestaan murentaa käsitystä omasta itsestä. Kasvattajan toimiminen itsetunnon kohottajana johtaa siihen, että lapsi pystyy luopumaan alisuoriutumisesta. Lapsen elämässä tärkeää on toki rajat ja säännöt, mutta niiden noudattaminen on helpompaa, mikäli taustalla ei vaani jatkuva epäonnistumisen pelko.

Itsetunto liittyy kiinteästi yksilön minän toimintaan. Se ilmentää yksilön käsitystä oman minän tilasta. Pääasiassa sillä tarkoitetaan itsekunnioituksen tasoa, jota voidaan tarkastella positiivisuus-negatiivisuus näkökulmasta. Yksilö antaa itselleen sellaisen arvon, jonka on tuntenut oppimiskokemustensa perusteella itselleen parhaiten sopivaksi. Kalliopuskan (1984) mukaan itsearvostukseen läheisesti liittyviä tuntemuksia ovat muun muassa itsekunnioitus, itserakkaus, itsensä hyväksyminen, oman itsen mitätöiminen ja pätevöittäminen. (Kalliopuska 1984, 9.)

Huonon itsetunnon omaaville ihmisille on tyypillistä häilyvä itsekäsitys, haavoittuvuus ja herkkyyys omaan itseen kohdistuvaa kritiikkiä kohtaan. He saattavat kokea itsensä yksinäisiksi ja olla riippuvaisia siitä, mitä muut ihmiset ajattelevat heistä. Arkipäivän haasteista itsetunnon heikkö yksilö selviää usein erilaisten roolien avulla. Pahimmassa tapauksessa huono itsearvostus voi aiheuttaa stressin lisäksi tilanteita, jotka johtavat vaikean ahdistukseen. (Kalliopuska 1984, 12.)

Yksilö joutuu elämänsä aikana useisiin koviinkin tilanteisiin, joissa hän joutuu testaamaan itsearvostustaan. Hän tulee kohtaamaan runsaasti haasteita pyrkiessään säilyttämään käsityksen omasta itsestään mahdollisimman vakaana. Tällöin ihmisen tulisi olla kyllin vahva ja rohkea voidakseen vastustaa ”ympäristönsä manipuloivaa tyrkytystä”. (Kalliopuska 1984, 12.)

Yksilön käsityksiin omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan liittyy kiinteästi myös minäpystyvyyden käsite. Minäpystyvyys tarkoittaa yksilöllä olevaa tiettyyn tilanteeseen tai tehtävään

liittyvää itseluottamusta. Yksilöllä on olemassa tietyt ennako-oletukset tulevista tehtävistä, ja odotukset voivat olla joko kielteisiä tai myönteisiä koetun minäkäsityksen mukaisesti. Korkean minäpystyvyyden omaavat ihmiset käyttävät tehokkaampia opiskelustrategioita, ponnistelevat sitkeästi ja sietävät paremmin epäonnistumisia. Näkemykset omasta minäpystyvyydestä ovat merkittäviä motivaation kehittymisen kannalta. Minäpystyvyys vaikuttaa motivaation kehittymiseen valinta-, kognitiivisten ja tunneprosessien kautta. Minäpystyvyys vaikuttaa myös siihen, miten ihminen suunnittelee toimintaansa pyrkimyksensä välttää negatiivisia ja saavuttaakseen positiivisia kokemuksia. (Anttila & Juvonen 2006, 73.)

Anttila & Juvonen (2006, 57) lisäävät, että minäpystyvyyšnäkemyksen mukaan keskeinen pystyvyyden tunteeseen positiivisesti vaikuttava asia on oman edistymisen havaitseminen. Tämä tekijä motivoi uusien haasteiden kohtaamiseen, toimintaan panostamiseen, tarkoituksenmukaisten toimintastrategioiden valitsemiseen, pitkäjänteiseen työskentelyyn ja näiden kautta entistä parempiin oppimistuloksiin. (Anttila & Juvonen 2006, 57.)

7 TUTKIMUKSEN METODIT JA METODOLOGIA

Metodin eli menetelmän käsitettä voidaan selittää monella tavalla. Yleisesti sen voidaan ajatella olevan sääntöjen ohjaama keino, jonka avulla pyritään ratkaisemaan ongelmia sekä tavoitellaan ja etsitään tietoa. Metodologialla puolestaan tarkoitetaan metodien tutkimusta ja metodien taustalla vaikuttavien oletusten ja lähtökohtien selvittämistä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 183—184.)

Empiirisessä tutkimuksessa metodit ovat merkittävässä osassa. Keskeistä on myös olemassa olevien menetelmien tuntemus sekä taito soveltaa niitä. Tutkimuksessa käytettävä menetelmä ja tutkimusongelma ovat läheisessä yhteydessä toisiinsa. Menetelmän valinta riippuu siitä, millaista tietoa kulloinkin etsitään ja millaiselle kohderyhmälle tutkimus on osoitettu. (Hirsjärvi ym. 2009, 184.)

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen tavoitteena on todellisen elämän ja moninaisen todellisuuden kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152). Laadullisen tutkimuksen pyrkimys on selittää jokin ilmiö kokonaisvaltaisesti ja tehdä se näin mahdollisimman ymmärrettäväksi (Alasuutari 2001, 237). Aineisto kootaan todellisissa ja mahdollisimman luonnollisissa tilanteissa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ovat läsnä tutkijan arvot ja asenteet. Nämä arvolähtökohdat vaikuttavat tutkijan valintoihin ja siihen, miten hän pyrkii ymmärtämään tutkimaansa ilmiötä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei olekaan mahdollisuutta saavuttaa täydellistä objektiivisuutta, koska sekä tutkija että tutkimuskohde ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Tavoitteena on löytää johonkin paikkaan ja aikaan rajoittuvia ehdollisia selityksiä, ja näin ollen olemassa olevien totuuksien todentamisen sijaan tuoda esille tai paljastaa tosiasioita. (Hirsjärvi ym. 2005, 152.)

Ihminen on useimmiten kvalitatiivisen tutkimuksen kohteena. Tiedonhankinnassa luotetaan mieluummin tutkittavien kanssa käytyihin haastatteluihin ja keskusteluihin kuin mittaaviin testeihin. Täydentävässä tiedonhankinnassa lomakkeiden ja testien käyttö on kuitenkin mahdollista. (Hirsjärvi ym. 2005, 155.)

Haastattelutyyppiä on useita. Strukturoidussa haastattelussa kysymykset, niiden muotoilu ja järjestys ovat vastaajille tismalleen samat. Tämä pätee myös vastausvaihtoehtoihin. Puolistukturoitu haastattelu puolestaan eroaa strukturoidusta haastattelusta siinä mielessä, että valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole käytössä, vaan haastateltava vastaa kysymyksiin omin sanoin. Teemahaastattelussa sen sijaan haastattelun teema-alueet ovat ennalta suunnitellut. (Eskola & Vastamäki 2007, 25–27) Kysymyksillä ei kuitenkaan ole tarkkaa muotoa ja järjestystä, vaan ne muodostuvat haastattelutilanteessa toimien haastattelijan muistilistana ja keskustelua ohjaavana yksikkönä. Teema-alueet tulee jättää väljiksi, jotta tutkittavan ilmiön moninaisuus tulee mahdollisimman hyvin esille. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 41–42.) Teema-alueet käsitellään jokaisen haastateltavan kanssa, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastateltavien kesken (Eskola & Vastamäki 2007, 25–26).

Teemahaastattelu on laadullisen aineiston keruussa Suomessa käytetyistä menetelmistä suosituin. Sen tavoitteena on keskustelu, jossa pyritään vuorovaikutuksen kautta selvittämään haastateltavilta asioita, jotka kuuluvat tutkimuksen aihepiiriin. Keskustelunomaisempiin haastattelutilanteisiin siirtyminen tarjoaa haastateltaville mahdollisuuden tuoda esille mielipiteensä. Haastattelu on myös väylä kertoa omista kokemuksistaan. (Eskola & Vastamäki 2007, 27.)

Kvalitatiivisin keinoin kerättyä tutkimusmateriaalia voidaan tutkia sisällönanalyysin avulla. Tällöin tutkitaan kuitenkin vain tutkimusaineistoa haastateltavan käyttäytymisen sijaan. Tällä menetelmällä saadaan hankittu aineisto organisoitua yhteenvetoa varten, vaikkakaan pelkästään sen avulla ei yhteenvetoa voi suorittaa. Sitä vastoin aineiston sisältöä analysoimalla saadaan materiaali teoreettiseen pohdintaan. Itse pohdinta tapahtuu kuitenkin tutkijan oman järjellisen ajattelun keinoin. (Grönfors 1982, 161.)

Kvalitatiivinen lähestymistapa oli tutkimuksessamme tarkoituksenmukaisin vaihtoehto, sillä pyrimme kuvaamaan todellista elämää pohjautuen opettajien omiin kokemuksiin ja käsityksiin. Pyrimmekin haastattelun kautta paljastamaan ja löytämään tosiasioita. Teema-alueet eivät sitoneet meitä valmiisiin kysymyksiin, jolloin saimme paremmin selville haastateltavien mielipiteitä ja kokemuksia. Puolistrukturoidun haastattelun etuna oli puolestaan se, että haastateltavat saivat kertoa omin sanoin ajatuksistaan kunkin teeman kohdalla. Sisällönanalyysi puolestaan soveltui tutkimuksemme analyysimenetelmäksi, koska sen avulla pystyimme tekemään järjestetystä aineistosta mielekkäitä johtopäätöksiä saaden näin selville opettajien asenteita, kokemuksia ja käsityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.)

8 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA AINEISTON ANALYYSI

Tutkimustehtäväksemme muodostui selvittää millaisia käsityksiä musiikkia opettavilla opettajilla on musiikista koulukontekstissa. Pyrimme siis selvittämään, millaisia ajatuksia ja kokemuksia opettajilla on musiikin merkityksestä, koulumusiikin tehtävistä, musiikin oppimisesta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä sekä eritasoisista musiikin oppijoista.

Aineiston keruumenetelmämme sisälsi osia sekä puolistrukturoidusta että teemahaastattelusta. Olimme määritelleet etukäteen haastattelun teema-alueet. Kysymykset olivat kaikille samat, mutta niiden tarkka muoto ja järjestys vaihteli haastattelusta toiseen. Suoritimme haastattelut Pirkanmaalla sekä Kanta- ja Päijät-Hämeessä sijaitsevissa oppilaitoksissa, joissa haastattelimme yhteensä kuutta musiikkia opettavaa luokanopettajaa. Jaoin haastattelun neljään pääteemaan: Musiikin merkitykseen, käsitykseen musiikin oppimisesta, oppimiseen vaikuttaviin tekijöihin sekä tasoeroihin musiikin opetuksessa. Jokaisen teeman alle kuului joukko tarkentavia kysymyksiä. Suoritimme haastattelut syys-lokakuun 2009 aikana. Haastattelujen jälkeen litteroimme äänitetyn materiaalin tekstimuotoon. Litteroitua aineistoa ja haastatteluäänitteitä säilytetään Meri-Helmi Laaksosen ja Emilia Latvalan kotiarkistoissa.

Haastateltavat opettajat olivat kaikki naisia ja iältään 27–50-vuotiaita. Opettaja A on 2.-3.yhdysluokan opettaja, joka on ollut työelämässä vuoden opettaen musiikkia 2.-4.luokkalaisille. Hän ei ole opinnoissaan erikoistunut musiikkiin. Opettaja B opettaa 1.-3.yhdysluokkaa. Hänellä on viisi työvuotta takanaan, joiden aikana hän on opettanut musiikkia 1.-5.luokkalaisille. Hän ei myöskään ole erikoistunut musiikin opetukseen opintojensa aikana. Opettaja C on ollut alalla viisitoista vuotta ja toimii tällä hetkellä 3.luokan opettajana. Hän on erikoistunut musiikkiin ja onkin koulunsa ainoa musiikinopettaja opettaen musiikkia 3.-6.luokkalaisille. Opettaja D on ollut virassa 25 vuotta. Hän on opinnoissaan erikoistunut musiikkiin ja opettanut työvuosiensa aikana musiikkia niin ala- ja yläkoululaisille kuin lukiolaisillekin. Opettaja E on opinnoissaan erikoistunut musiikkiin, ja on

työskennellyt musiikkiluokan opettajana reilun vuoden. Opettaja F on puolestaan juuri työuransa aloittanut opettaja, jolla on työkokemusta takanaan vajaa vuosi. Hän ei ole koulutuksessaan erikoistunut musiikin opetukseen, mutta opettaa musiikkia kuitenkin omalle 6.luokalleen.

9 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Seuraavassa tarkastelemme haastattemiemme opettajien vastauksia ja peilaamme niitä jo aikaisemmin käsiteltyyn teoriaan. Vastaukset olemme jaotelleet haastattelukysymyksistä muodostuneiden teemojen mukaan, mutta olemme nostaneet esille myös haastatteluissa ilmi tulleita ajatuksia ja asioita.

9.1 Musiikin merkitys

Kuten jo aikaisemmin toimme esille (ks. 2.2) musiikilla on todella suuri merkitys yksilön elämässä. Zuckerkandl'n mukaan ilman musiikkia maailma olisikin hyvin toisenlainen, kuin se maailma, jossa nyt elämme. (Tuovila 2003, 40, 47.) Musiikki antaa ihmiselle mahdollisuuden kokea nautinnon ja luovuuden kokemuksia sekä ilmentää itseään, tunteitaan ja ympäröivää todellisuuttaan. (Ruokonen 2006, 11–12.) Tämän vuoksi musiikillisten elämysten ja kokemusten saaminen onkin yksilölle erityisen tärkeää.

9.1.1 Musiikilla on yksilön tunne-elämää rikastuttava merkitys

Musiikin avulla yksilöllä on mahdollisuus käsitellä erilaisia tunteita ja kokemuksia. Sillä on myös tunne-elämää vahvistava vaikutus. Musiikkikasvatus onkin tärkeässä roolissa tukien lapsen tunne-elämän eri osa-alueiden kehitystä. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 17; Lehtonen 2007, 21; Ruokonen 2006, 16.) Myös kaikki haastattemamme opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että musiikilla on yksilön elämässä suuri merkitys. Opettajista neljä koki vahvasti, että musiikilla on erityisesti yksilön tunne-elämää rikastuttava vaikutus.

Musiikilla on sellainen merkitys, että se, että sen avulla ihminen voi niinkun omia tunteitansa peilata ja niinkun semmosia kokemuksia, sillä on semmonen emotionaalinen merkitys. (Opettaja A)

9.1.2 Musiikki on merkittävä ilmaisukeino

Kaksi opettajaa kuudesta nosti esille musiikin tärkeyden ilmaisukeinona. Tulamon tutkimuksen mukaan yhtenä koulumusiikin opetuksen tavoitteena onkin kehittää oppilaiden luovan ilmaisun kykyä. (Tulamo 1993, 10). Lisäksi musiikinopetuksen tulisi antaa riittävästi tilaa lasten omalle ilmaisulle (Tuovila 2003, 47). Haastattelemiemme opettajien mielestä yksilö voi musiikin kautta ilmaista erilaisia tunteita. Musiikki voi myös toimia kanavana erilaisille muutoin vaikeasti ilmaistaville tunteille. Lehtonen (2007, 21) on heidän kanssaan samaa mieltä todetessaan musiikin olevan arvokasta, tasapainoista tunne-elämää kehittävää sekä psyykkisten ongelmien käsittelykykyä vahvistavaa.

Mä koen sen niin, että musiikilla on ennen kaikkea siis elämää rikastuttava, siis niin se on niin kun elämää rikastuttava asia, joka voi niinku parhaimmillaan esimerkiksi auttaa selviytymään jostain tilanteesta tai helpottaa jonkun asian käsittelyä tai ylipäänsä auttaa ilmaisemaan jotakin tunnetta tai ajatusta, mikä, mikä lapsella jo on. Ja se voi siis olla semmonen esimerkiksi kanava myöskin, mistä saa purettua niitä asioita, mitä ei muilla keinoilla pystyis sanomaan. (Opettaja E)

Että saa ilmasta itseänsä ja saa sen pahan olonsa vaikka purkaa soittamiseen tai laulamiseen, ja siinä näkee musta sen, että musiikki kaiken kaikkiaan sekä kuuntelu että tekeminen hoitaa. Se hoitaa ihmistä ja sen on ikään kuin helpompi olla. (Opettaja D)

Se on niinkun monelle lapselle sellanen ilmaisukanava, et sen kautta voi ilmasta sellasia asioita joita ei välttämättä muuten pysty ilmaisemaan ja sit se, että sen kautta laps voi niinkun löytää ittestään uusia puolia. Se voi olla myös rohkasu jollekulle. Ja sit on siinä musiikissa ja sanoissakin sellanen psykologinen, et ne sanat voi lohduttaa tai ne voi ahdistaa. (Opettaja C)

Opettaja B otti esille myös musiikin merkityksen yksilön henkisen hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden vahvistajana.

Aika iso merkitys, koska se on yksi ilmaisukeino. Ja musiikki itsessään mahdollistaa sen, et sä pystyt ilmaisemaan itseäs monipuolisesti. Musiikin rytmin tai sävyn tai minkä tahansa kautta. Ja mä ite aattelin niin, että se on meissä jotenkin sisään rakennettu ilmaisumuoto. Niin sen merkitys yksilölle on äärettömän tärkeä sekä sen henkisen hyvinvoinnin kannalta että yhteisöllisyyden kannalta. (Opettaja B)

9.1.3 Musiikki elämään sisältöä tuovana ja koko persoonaa kehittävänä asiana

Peruskoulun musiikinopetuksen tehtävänä on edesauttaa oppilaan persoonallisuuden monipuolista kehittymistä (Tulamo 1993, 10). Kolme opettajaa toi esille musiikin sisällöllisen ja kehittävän merkityksen yksilön elämässä. Erityisesti musiikki nähtiin sisältönä niiden ihmisten elämässä, jotka harrastavat musiikkia. Yksi opettaja toi esille myös näkökulman, jonka mukaan musiikin puuttuminen köyhdyttää elämän sisältöä.

Musiikillahan on ihan hirmusen suuri merkitys hyvin monella eri tavalla. Semmonen koko persoonaa kehittävä merkitys ja sekä ihan sille kokonaisuudelle että ajattelulle sekä tunteille että tahdolle että keholle. Kaikille saa musiikin kautta harjoitusta, ihan sille kokonaiselle persoonalle. (Opettaja D)

Ja sitten sillä on ehkä niille, jotka harrastaa sitä tai tekee työkseen sitä niin on sellainen niinkun merkitys tottakai, että se on tärkeitä. Niin se voi olla sun koko elämäs sisältö ylipäänsäkin. (Opettaja A)

Mutta tota, joillekin se on ihan henki ja elämä ja... Emmä osaa tähän enempää sanoo, mutta se, että se voi jollekin olla todella tärkeä ja jos se puuttuu jostain syystä, niin ihminen on niinkun jotain vailla. Et se on vaan osa sitä mitä on. (Opettaja C)

9.2 Musiikin merkitys oppiaineena

Koulun tehtävänä on tarjota jokaiselle oppilaalle mahdollisuus taiteelliseen kehitykseen myös musiikin kautta. Koulun on lisäksi pystyttävä tarjoamaan sellainen oppimisympäristö, joka on suotuista vastaamaan jokaisen yksilön tarpeisiin, ja näin mahdollistaa myönteisten kokemusten ja onnistumisen elämysten saamisen. (Ruokonen 2006, 15–17.) Haastattelemamme opettajat olivatkin vahvasti sitä mieltä, että musiikintunnit tuovat vaihtelua teoreettisten oppiaineiden rinnalle sekä saattavat parhaimmillaan tukea muiden aineiden oppimista.

9.2.1 Musiikilla yleissivistävä, taiteellinen ja muita aineita tukeva merkitys

Neljä opettajaa koki musiikilla olevan yleissivistävän ja taiteellisen merkityksen. Opettaja B ottaa esille myös musiikin opetuksen tehtävän suomalaisuuden ja perinteiden välittäjänä. Musiikilla onkin tärkeä rooli yksilön kulttuurisen identiteetin rakentajana. Musiikki kehittää yksilön käsitystä itsestä ja omasta paikastaan maailmassa. (Lehtonen 2007, 23.) Vähitellen yksilö oppii tunnistamaan omalle musiikkikulttuurille tyypilliset piirteet ja havaitsemaan, millaisista ominaisuuksista se koostuu (Ahonen 2004, 25–26). Kaksi opettajaa ajatteli musiikin myös tukevan ja eheyttävän kaikkea muuta oppimista.

No musiikki ainakin tukee kaikkia muita aineita siinä mielessä, että rytmitaju ja tämmönen on myöskin tietysti, auttaa hahmottamaan asioita eli hahmotuskykyä kehittää. (Opettaja A)

Se on yleissivistävää. Täytyy niinku osata tai tietää mitkä on sen kulttuurin tavat, mitkä on niinkun ne ilmasun keinot mitä joskus on otettu. Ja sehän on älyttömän iso taiteen laji, taideteoksia mitä siä on tehty. Niin sanotaan, että yleissivistävä vaikutus totta kai. (Opettaja B)

Sitten se on tietysti, se on sinänsä niinkun taideaine, tulee se taidepuoli, mutta se on, se on myös oppiaine, joka eheyttää kaikkia muita oppiaineita sen lisäksi, että se kehittää sitä persoonaa. (Opettaja D)

9.2.2 Musiikki rikastuttaa ja tuo vaihtelua oppitunneille

Neljä opettajaa kertoi, että musiikki tuo vaihtelua ja kevennystä tavallisen koulupäivän keskelle. Opettaja B totesi myös, että lapsella on musiikin kautta mahdollisuus oppia koulussa ilmaisumahdollisuuksia, joiden oppiminen muilla oppitunneilla tai kotona ei välttämättä olisi mahdollista. Myös Ruokonen (2006, 11–12) toteaa musiikin parhaimmillaan tarjoavan väylän taiteellisten elämysten, nautinnon ja luovuuden kokemusten saamiseen. Jokaisella yksilöllä tulisikin olla oikeus saavuttaa nämä mahdollisuudet lähtökohdistaan riippumatta.

--se tuo vaihtelua siihen arkeen. (Opettaja E)

Se on sellanen mikä luo vähän erilaista, pääsee vähän niinkun (.) eri aalloille, ettei aina vaan niitä jotain tämmösiä (.) näitä tota (.) lukuaineita. (Opettaja A)

Sit se, että oppilas pääsee toteuttamaan itse itseensä ja näkee sen, että elämässä on tärkeitä muitakin, kun pelkästään se, et sä osaat matematiikkaa. Et kun monesti aatellaan, että koulu on oppimista elämää varten ja siellä opitaan ne tärkeet taidot, et jos täältä jätettäis musiikki tai kuvataiteet pois, niin meidän yhteiskunta köyhtyis hirmusesti. Et kun voi olla et niitä mahdollisuuksia kohdata monipuolisesti musiikkia ei tarjota sitten vapaa-ajalla kotielämässä. (Opettaja B)

9.3 Musiikin opetuksen tehtävät alakoulussa

Musiikin opetus tarjoaa valmiudet erilaisten musiikillisten perustietojen ja – taitojen oppimiseen sekä niiden soveltamiseen käytännössä kuten esimerkiksi harrastuksessa. Lisäksi musiikin opetuksen avulla voidaan kehittää oppilaiden valmiuksia toimia yhdessä muiden kanssa. (Tulamo 1993, 10.) Yhtenä musiikin opetuksen tärkeimpänä tehtävänä on kuitenkin kasvattaa lapsista monimuotoisia kuuntelijoita, tulkitsijoita ja tekijöitä yhdistämällä omalle kulttuurille ominainen musiikki ja musiikin opetuksen moninaiset käytännöt (Suoranta 2004, 175).

9.3.1 Elämysten, kokemusten ja musiikillisten valmiuksien tarjoaminen sekä harrastuksen herättäminen

Neljän opettajan mielestä musiikin kautta saadaan erilaisia ja monipuolisia elämyksiä sekä kokemuksia. Kolmen opettajan mukaan musiikin opetuksen tehtävänä on puolestaan musiikillisten valmiuksien antaminen oppilaalle. Kaksi opettajaa olikin sitä mieltä, että nämä valmiudet auttavat lasta innostumaan ja herättävät hänessä halun musiikin harrastamiseen. Myös Ruokonen (2006, 15–17) toteaa, että musiikin opetuksen avulla voidaan tunnistaa piilossa olevia musikaalisia kykyjä ja näin ollen ohjata oppilas mahdollisesti harrastuksen pariin. Ruokonen painottaa lisäksi musiikin merkitystä erilaisista lähtökohdista johtuvien tasoerojen kaventamisessa oppilaiden välillä. (Ruokonen 2006, 15–17.)

Ainakin kokemuksia, onnistumisen kokemuksia. Ja sitten myöskin se, että saisi ne tietyt musiikin valmiudet niin, että jos haluaisitte harrastaa sitä, niin tietää niistä musiikin

osa-alueista tarpeeks, eli voi niinkun herättää ikäänkuin tällaisen harrastuksen, innon siinä oppilaassa. Jokaisen pitäis saada ne. (Opettaja A)

No tietysti se antaa elämyksiä. Ja sit perusasiat pitää käydä läpi. (Opettaja C)

Opettaja C:n mielestä opettajan tehtävänä ei kuitenkaan ole kantaa vastuuta oppilaan taitojen syventämisestä. Lehman (ks. 5.2) on asiasta samaa mieltä todetessaan musiikin perustason saavutettavan koulun musiikin opetuksessa ja jälkimmäiset kaksi tasoa koulun ulkopuolisissa musiikillisissa instituutioissa (Ahonen 2004, 14, 149). Ruokonen ja Grönholm (2005, 91) tuovat sen sijaan esille vastakkaisen näkökulman todetessaan koulun ja taiteen perusopetuksen olevan kotiympäristön ohella pohja lapsen musiikilliselle harrastuneisuudelle tai jopa ammatille.

Et sit jos sellasia oppilaita jotka haluaa harrastaa ja ammattilaiseks tavallaan lähtee, niin se on musiikkiopiston tehtävä. Koska tommosella ryhmäkoolla mitä meilläkin on, niin. Kyllähän sitä teoriaakin pitää käydä, mut se, että enemmän se on niinkun sillä, et kokeillaan ja kuunnellaan ja koetaan ja tehdään yhdessä sitä musiikkia. (Opettaja C)

9.3.2 Kulttuuriperinnön välittäminen ja sosiaalisten taitojen oppiminen

Kaksi opettajaa nimesi musiikin opetuksen tehtäviksi kulttuuriperinnön välittämisen sekä sosiaalisten taitojen oppimisen. Myös situatiivisen oppimiskäsityksen mukaan keskeisintä kaikessa oppimisessa on sosiaalinen vuorovaikutus, joka tuottaa tietoa toiminnan välityksellä (Tuovila 2003, 33). Tieto on osana ympäristöä, jossa elämme ja toimimme. Näin ollen yksilön elinympäristö, musiikilliset tottumukset sekä traditiot vaikuttavat oppimisen tasoon. Vähitellen yksilö oppii tunnistamaan oman kulttuurinsa musiikin ominaispiirteet. (Ahonen 2004, 25–26.)

Koulun musiikinopetuksella on tehtävänä antaa kattava kuva länsimaisesta musiikista, raottaa mun mielestä ovia muihin kulttuureihin näissä mittakaavoissa missä pystytään-- (Opettaja B)

Taidon välittämistä, kulttuuriperinnön välittämistä, ihan sitä sivistystä kaiken kaikkiaan, semmosen välittämistä. Mutta, mutta sen lisäksi mitä mä äsken sanoin siitä sen yksilön kehittämisestä. Myös sosiaalisia merkityksiä hirmu paljon. (.) Musiikki on niin sosiaalinen aine, kun tehdään yhdessä asioita, niin se liittyy myöskin siihen koko yhteisöön, musiikki voi liittää meidät sen kulttuuriperinnön kautta. (Opettaja D)

9.4 Musiikin oppimisen suhde muuhun oppimiseen

Neljän opettajan mielestä yhteyksiä muuhun oppimiseen löytyy selkeästi. Opettajista kaksi näkee yhteyden kielten oppimiseen. Musiikillisen erottelukyvyn, sävelkulun ja rytmin ymmärtämisen onkin todettu olevan yhteydessä lapsen kielelliseen kehitykseen ja jopa lukutaidon omaksumiseen (Hongisto-Åberg ym. 1993, 67–68). Kaksi opettajaa puolestaan näkee yhteyden matematiikan ja musiikin välillä. Tämä ajatusmalli mukaileekin Swanwickin ja Tillmanin teoriaa (ks. 4.2) lapsen musiikillisesta kehityksestä, jonka perustana on loogis-matemaattinen ajattelu. Myös filosofit ovat pohtineet musiikin yhteyttä matematiikkaan. Yhden vanhimman filosofisen koulukunnan mukaan luvut hallitsevat niin musiikkia, matematiikka kuin koko kosmostakin. Esimerkiksi keskiajalla muusikkoa ei pidetty säveliä tuottavana musikanttina, vaan sävelsuhteilla spekuloiavana teoreetikkona. (Tarasti 2005, 161.) Yksi opettaja mainitsee lisäksi liikunnan ja musiikin välisen yhteyden.

Se on tutkittukin mun mielestäni, että esimerkiksi kielellinen oppiminen ja musiikillinen oppiminen kulkee hyvin käsi kädessä ja musiikin avulla voidaan kielellistä oppimista tosi paljon auttaa, vaikka lukemaan ja kirjottamaan oppimista, hahmottamista ja tämmöstä näin. Mutta siellä on myöskin hirmusen paljon samoja asioita kuin matematiikassa. Siellä on paljon samoja asioita kuin liikunnassa. Ja sitten taas sisältöpuolelta tulee ihan mihin tahansa oppiaineeseen sekä sisältöä että semmosta ajattelulle virikettä. (Opettaja D)

Kaksi opettajaa painotti, että musiikin oppiminen on yhteydessä muuhun oppimiseen muun muassa mallioppimisen kautta. Ahonen (2004, 24–25) toteaaakin oppipoikamenetelmän olevan tyypillistä situatiivista näkemystä noudattavassa opetuksessa. Hieman tarkemmin mallioppimisesta puhutaan aikaisemmassa kappaleessa 3.4. Opettaja D korosti lisäksi musiikin ja muiden aineiden välistä yhteyttä nimenomaan oppimisvaikeuksien paljastajana.

Mutta siis onhan sillä tosi paljon kyllä yhteyksiä muihin oppiaineisiin, mutta myöskin se, että samallailla sitä ikäänkun opitaan sekä sen mallioppimisen kautta että sitä ihan niinkun itse luomalla -- (Opettaja A)

No esimerkiksi musiikin, musiikin avulla selviää, paljastuu monet oppimisvaikeudet, jos ajatellaan niin päin, niin niin sieltä näkyy et jos on jossakin muussa oppiaineessa vaikeuksia vaikka rytmiikan avulla, niin siinä sen oppilaan tuntemus tulee hyvin esille. (Opettaja D)

9.4.1 Musiikin oppiminen perustuu kuuloon sekä tekemiseen ja toimintaan

Neljä opettajaa korosti kuulon merkitystä musiikin oppimisessa. Opettajien käsitystä tukee näin ollen behavioristinen oppimiskäsitys, josta puhutaan kappaleessa 3.2. Opettaja C lisää, että opetellessa musiikin teoriaa mukaan tulee myös visuaalisuus. Kolmen opettajan mielestä musiikin oppiminen eroaa prosessina muusta oppimisesta työtapojensa eli tekemisen ja toiminnan kautta. Kuten Byman (2002, 27—28) toteaa, saa toiminta ja tekeminen itsessään aikaan yksilön sisäisen motivaation heräämisen. Tämä puolestaan herättää kiinnostuksen opittavaa asiaa kohtaan, jolloin oppiminen helpottuu huomattavasti. (Byman 2002, 27—28.)

Sillai, että musiikin oppiminen perustuu mun mielestä hirveesti kuuloon. Et tota alkuunhan kun laps lähtee opiskelemaan musiikkia, niin se on kuulo, se ensimmäinen aisti. Et sit kun opetellaan nuotteja ja muita, niin sit tietysti tulee mukaan visuaalisuus. (Opettaja C)

Matematiikassa sä et niinkun kuulon avulla.. Et tossa (musiikin oppimisessa) sulla on se, että sä näet ja sä kokeilet ja sä aina kuulet sen ihan eri tasolla, kun mitään muuta mitä opetetaan. (Opettaja A)

No joo, siis kun musiikin työtavat on niin erilaiset, että öö, se on niin elämyksellinen, kun se on sen toiminnan ja tekemisen kautta, että harvassa muussa oppiaineessa ne keskeiset työtavat on laulaminen, soittaminen, liikkuminen, kuunteleminen. Ne on musiikissa niin erilaiset, että toki se prosessi on erilainen. (Opettaja D)

Opettaja B painottaa mielen sisäisiä prosesseja kuulonvaraisen oppimisen sijaan. Tällä hän tarkoittaa sitä, että opettaja ei voi pelkästään siirtää tietoa oppilaaseen, vaan oppilaan on itse käsiteltävä saamansa tieto kognitiivisten prosessien avulla. Tästä käsityksestä voidaankin näin ollen löytää kognitiiviselle oppimiskäsitykselle (ks. 3.3) tyypillisiä piirteitä. Lisäksi opettaja B nosti esille perimän merkityksen musiikin oppimisessa. Hänen mukaansa muissa oppiaineissa perimä ei vaikuta niin voimakkaasti kuin musiikissa.

Et tottakai jos aatellaan et se tulis pelkästään kuulemisesta, se musiikin oppiminen, niin mun oppilaat olis hirvittävän musikaalisia jos mä syöttäisin pelkkää sitä melodiaa, rytmitietoo kokoajan niinkun vaan korvan kautta. Et kyl siä niinkun täytyy olla aikaa käsitellä sitä oppimista. - - Sit mä väitän että geenitkin vaikuttaa. Elikä jotkut lapset on syntyessää musikaalisia ja totta kai sitten niille jotka, jolla tää ominaisuus on, niin niitten on helpompi oppia. (Opettaja B)

9.4.2 Musiikillinen kehitys ei ole yhteydessä muiden taiteellisten taitojen kehitykseen

Kolme opettajaa ei näe yhteyttä musiikin ja muiden taiteellisten taitojen välillä. Kaksi opettajaa sen sijaan toteaa joitakin samankaltaisuuksia löytyvän. Yksi opettaja ei osaa ilmaista kantaansa. Neljän opettajan mielestä taideaineet ovat spesifejä alueitaan, jotka kehittyvät irrallaan muista taideaineista. Tätä käsitystä tukee Gardnerin aikaisemmin mainittu teoria (ks. 4.3) ihmisen seitsemästä älykkyyden muodosta.

Et niinkun mä en yhdistäis kahta asiaa välttämättä rinnakkain, et ne on niinkun, sanotaan se tekninen puoli molemmissa niinkun on kenties opittavissa tiukan harjottelun puolelta. Mutta se, että hyvä muusikko ei välttämättä ymmärrä sitten sitä, että mikä on niinkun visuaalisesti kaunista, hyvää minkäkin kulttuurin mukaan. (Opettaja C)

Eli jos mä harjottelen soittaaan, niin se ei tee musta hyvää piirtäjää vielä. Että ne on ihan erillisiä taitoja kuitenkin. Tai kärrynpyörä täytyy harjotella erikseen, että pianoo harjottelemalla mä en opi kärrynpyörää, että se on ihan näin. (Opettaja D)

Opettaja A tuo puolestaan esille näkemyksen, jonka mukaan kuvataiteista ja musiikista on löydettävissä paljon yhtäläisyyksiä. Samalla opettaja D korostaa kokonaisvaltaisen taiteellisen näkemyksen kehitystä myös muiden taideaineiden suuntaan.

Piirrustuksessahan myöskin rytmin ymmärtäminen on tärkeätä ja se semmonen osakokonaisuuksien hahmottaminen on tärkeätä ja sitten tietysti se tunnepuoli. Että sä pystyt käsittelemään tunteita ja sä pystyt ilmasemaan. Onhan siinä se luovuus. Erityisesti se, että sä pystyt luomaan itse jotakin uutta. Niin on siinä varmaan niinkun yhteys. (Opettaja A)

Mutta että varmaan se niinkun se taiteellinen näkemys kehitty kyllä musiikissa sitten moneen muuhun suuntaan (.) ja semmonen kokonais, että kyllä mä itte ajattelen niin (.) kannatan sellasta taiteitten välistä integraatioo, että ne tukee toinen toisiaan hirveen hyvin. (Opettaja D)

9.5 Lapsen musiikillinen minäkäsitys

Koulu muokkaa erilaisten arviointien sekä opettajien ja koulutovereiden antaman palautteen perusteella jo ennen kouluikää palkintojen tai rangaistusten kautta kehittynyttä minäkäsitystä (Kontoniemi 2003, 26). Kaikki haastattelemamme opettajat korostavat palautteen ja kannustuksen tärkeyttä musiikillisen minäkäsityksen kehityksessä. Ruokonen ja Grönholm (2005, 91) tukevat tätä

ajatusta todetessaan opettajan rehellisen, mutta myönteisesti kannustavan palautteen olevan merkittävässä roolissa oppilaan minäkäsityksen kehittymisessä. Opettajista kolme toteaa musiikillisen minäkäsityksen ehtineen kehittyä jo hyvin pitkälle ennen koulun alkua. Musiikin peruselementit opitaan jo kohdussa, ja kouluun tullessaan lapsilla on taito hahmottaa ympäristönsä äänimaisemaa. (Ahonen 2004, 143; Anttila ja Juvonen 2002, 55.)

Viiden opettajan mielestä ympäristöllä sekä kodin asenteilla ja arvoilla on erittäin suuri merkitys lapsen musiikillisen minäkäsityksen kehittymisessä. Kuten Ruokonen ja Grönholm kirjoittavat, on lapsella kouluun tullessaan jo olemassa omaan kulttuuriinsa ja kotiympäristöönsä sidoksissa olevat tiedot, taidot ja asenteet sekä niihin liittyvät vaikutukset, joilla lapsen musiikillista kasvua on tuettu tai oltu tukematta (Ruokonen & Grönholm 2005, 90).

Jos aattelee, että siinä vaiheessa kun laps tulee kouluun, niin musiikillinen minäkäsitys on ehtinyt jo hyvin vahvasti kasvaa. Elikä jos aattelee, et kuinka se pienenä lähtee kokeilemaan niitä omia rajoja ja jo siinä luodaan se pohja. Joko sitä kannustetaan, että tosi hieno juttu tai sanotaan oo nyt hiljaa kun et sä kuitenkaan osaa tai voisitko laulaa hieman hiljempaa, että ei jakseta nyt kuunnella ihan. Niin kyl niinkun tota siinä vaiheessa kun tullaan kouluun, niin kyl lapsella on aika vahva käsitys siitä, että mitä mä osaan ja mitä en. (Opettaja B)

Musiikillinen kehitys lähtee kyllä ihan sieltä varhaislapsuudesta ja kaikki musiikilliset kokemukset vaikuttaa siihen. Esimerkiks muskari, tai lauletaanko tai soitetaanko kotona. Eli ihan se koko ympäristö. (Opettaja F)

No siinä on varmasti ihan sieltä juurista nousee siis ihan sieltä suvun asenteista ja arvoista nousee aika paljon. Minkälainen käsitys on siellä kodissa luotu, meidän suku on musikaalista tai ei ole ja ylipäätään arvotetaanko ja arvostetaanko sitä musiikkia ja miten paljon se lapsi on saanu sitä myönteistä tukea siihen, paljoko on saanu virikettä, paljoko on tullu niitä onnistumisia, niin tää vaikuttaa ihan valtavan paljon siihen minäkäsitykseen. (Opettaja D)

Edellä mainitun (ks. 4.4) Tulamon tutkimuksen mukaan oppituntien mielekkyys sekä opettajan ja vanhempien suhtautuminen ovat merkittävässä roolissa oppilaan musiikillisen minäkäsityksen rakentumisessa (Tulamo 1993, 237—251). Haastattelemistamme opettajista neljä korostaakin opettajan ja koulun merkitystä musiikillisen minäkäsityksen kehittymisessä. Opettajan antama palaute jää myös pysyvästi lapsen mieleen. Opettajan rooli saattaakin olla ratkaiseva joko kannustavana tai lannistavana auktoriteettina.

Et kyllä niinkun opettajalla on varmasti iso merkitys siihen, et minkälainen musiikillinen minäkäsitys lapselle tulee. Et helposti sitä tulee tietysti (.) varmaan tulee siis sellasia tilanteita, että tyrmää, että et sä oo tarpeeks hyvä esiintymään tai jotain muuta. (Opettaja C)

Ja sitten koulussa tietenkin, niin ihan hirveen tärkeä on se, ne onnistumiset ja se palaute siellä, että saa sitä palautetta ja että saa ylipäättänsä niitä elämyksiä, että ite tuntuu hyvältä. Jos ei tuu sitä kokemusta koskaan, sitä hyvänolon tunnetta, niin ei se paljon sitä itsetuntoo sitten ruokikaan. (Opettaja D)

Se mitä opettaja sanoo voi oikeesti säilyä niinkun lapsen mielessä siis vuosia – Kun kattoo Idolsia tai jotain näitä esimerkiksi. Eli voi jäädä jopa väärä minäkäsitys siitä, että mitä mä osaan, sen perusteella, että oot joskus saanut semmosia kehuja, joihin oot tarttunut tosi vahvasti, että ”Mä osaan, mulle on sanottu!” Eli se on tosi tärkeätä se muitten antama palaute. (Opettaja A)

9.6 Oppimiseen vaikuttavat tekijät

Yksilöiden väliset tasoerot näkyvät selkeämmin musiikkitaidoissa kuin muissa oppiaineissa. Tasoeroihin vaikuttavat Ahosen (2004, 30—35, 142—155) mukaan muun muassa ne ympäristöt, joissa lapset ovat eläneet ja kasvaneet, perimä, harjoittelu ja motivaatio. Haastattelemamme opettajat nostavat esille kiinnostuksen ja motivaation, perimän ja ympäristön, opettajan innostavuuden ja opetuksen monipuolisuuden, opetustilanteet ja – menetelmät sekä oppilaan tason huomioimisen ja haasteiden tarjoamisen oppimiseen merkittävimmin vaikuttavina tekijöinä.

9.6.1 Kiinnostus ja motivaatio

Viisi opettajaa korostaa kiinnostuksen ja motivaation merkitystä musiikin oppimisessa. Opettajien vastauksissa nousee esille sisäisen motivaation tärkeys. Sisäisesti motivoitunut oppilas tyytyy toiminnan itsensä aikaan saamaan mielihyvään sen sijaan että tavoittelisi ulkoista palautetta ja palkintoa. Vaikka opettajilla on pyrkimys motivoida oppilaita sisäisesti, ovat ulkoiset motivointikeinot kuitenkin läsnä koulun arjessa muun muassa arvosanojen muodossa. (Byman 2002, 27—29, 32—34.) Kolme opettajaa nostaa esille myös aiempien kokemusten vaikutuksen oppimiseen.

No siihen vaikuttaa hyvin pitkälti se oma kiinnostus ja oma motivaatio. Musiikki on sellanen aine, että, että tota siihen tarvii sen, että joitain ei vois vähempää kiinnostaa ja ei ne sitä myöskään silloin yleensä opi, eikä ne mitään siellä silloin tunneilla tee. Se on hyvin paljon omasta motivaatiosta kiinni-- Ja toki sit tietenki koulumaailmassa kun annetaan arvosanoja, niin kyllä siinä arvosanassa näkyy, niin sit voi kannustaa sillä, antamalla hyvän arvosanan. (Opettaja E)

Motivaatio yhtenä tärkeimpänä. Innostus. Kai se on sitä motivaatioo kanssa, mutta se, että niinkun jos aattelee, et sisäinen motivaatio, mikä on omat taidot ja kokemukset -- Mut sitten musiikki, siihen vaikuttaa hirvittävästi se aikasempi eletty elämä ja perhetausta, kotitausta mitenkä siellä on suhtauduttu musiikkiin—(Opettaja B)

No siihen vaikuttaa ainakin se, miten paljon musiikkia on soitettu kotona ja ihan se varhaislapsuus jo vaikuttaa siihen myöhempään musiikin oppimiseen. (Opettaja F)

9.6.2 Perimä ja ympäristö

Kuten edellä on mainittu, ympäristö on ratkaisevassa roolissa musiikillisten taitojen oppimisessa. Musiikilliset taidot ovat merkittävästi yhteydessä ympäristön antamien virikkeiden ja harjoittelun kanssa. Myös perimä vaikuttaa musiikillisten taitojen oppimiseen, mutta ympäristön vaikutukset ovat melkein aina suuremmat. Perimä ja ympäristö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään, minkä vuoksi niiden erillisiä vaikutuksia on vaikea erottaa toisistaan. (Ahonen 2004, 30—33; Karma 1986, 52—52.)

Viiden opettajan mielestä perimällä on suuri merkitys musiikin oppimisessa. Ahosen (2004, 30) mukaan ajatus synnynnäisestä ja periytyvästä musikaalisesta kyvystä on sukua lahjakkuuden käsitteelle. Tällöin painopiste on harjoittelun ja ympäristön merkityksen sijaan geneilla ja perintötekijöillä. Opettaja D pitää perimän vaikutusta voimakkaampana kuin ympäristön. Sitä vastoin opettaja F on sitä mieltä, että perimä ei vaikuta musiikin oppimiseen lainkaan.

-- ja toki varmaan jollainlailla myös siis toi geneettinenkin tausta.-- kyllähän siihen vaikuttaa ihan siis, että jotkut vaan osaa, joillakin se rytmi ja semmonen taju tulee sieltä jostain syvältä ilman, että välttämättä ees tarvii opettaa, vaan että se tulee jostain luontasesti, kumpuaa tuolta kun sä annat rummut käteen, niin sitten sieltä tulee sitä omaa juttua eikä sen tarvi välttämättä liittyä mitenkään siihen opetukseen. (Opettaja A)

Kyllä meillä taipumuksia ihan perimässäkkin on, se on ihan selvä, niinkun missä tahansa asiassa myös musiikissa että joku oppii nopeemmin, joku hitaammin. (Opettaja D)

Mun mielestä geneeillä ei voi olla vaikutusta siihen, opitko musiikkia ja kuinka hyvin opit. Jotenkin näkisin, että ei ole olemassa huonoa matikkapäätä tai hyvää musiikkipäätä ikäänkuin itsestään, geenien määräämänä. Kun taas ympäristön vaikutus kaikkeen oppimiseen on valtava. Opit musiikkia varmasti paremmin, jos jo raskausaikana äiti on soittanut sikiölle musaa ja musiikki on aktiivisesti lapsen elämässä mukana. Myös ympäristön suhtautuminen musiikkiin vaikuttaa lapseen. Jos ympäristö suhtautuu innostuneesti ja positiivisesti musiikkiin, perii lapsikin todennäköisesti positiivisen ajattelutavan musiikkiin. (Opettaja F)

Kolme opettajaa on sitä mieltä, että ympäristön vaikutus musiikin oppimiseen on voimakkaampi kuin perimän. Kaksi opettajaa kannattaa perimän ja ympäristön yhteisvaikutusta. Tässä yhteydessä opettajat nimesivät ympäristöiksi kodin, koulun ja muut ulkopuoliset oppimisympäristöt sekä ystäväpiirin vaikutuksen. Kolme opettajaa tuo esille myös ympäristön mahdollisuuden tukahduttaa yksilön musikaalisuus.

Siinä tulikin jo aikasemmin, niin kyl mä, öö, kyl mä väittäisin, että sillä on (.) sillä on suurikin merkitys. Varsinkin just sillä ympäristöllä, et onko se semmonen kannustava ja miten siinä koetaan se musiikki ja tosiaan jos siellä paljon siellä ympäristössä on sitä musiikkia, niin kyllä mä uskon, et se jollain tavalla tarttuu siihen lapseen. Ja kyllä mä sanoisin perimälläkin sen pohjalta, että, että tota (.) etä jos nyt on saanu vaikka tämmöset musiikilliset lahjat sieltä perittyä, niin (.) kai sun on kenties helpompi oppia ja olet motivoituneempi oppimaan, kuin taas sitten et jos nyt ajatellaan, että vanhempi on vaikka täysin rytmitajuton ja nuottikorvaton, niin jos se periytyy sille lapsellekin, niin hirmu vaikeehan sen on oppia, vaikka se kuinka yrittäis ja kuinka se haluis. (Opettaja E)

Kukaan haastattelemistamme opettajista ei ottanut esille harjoittelun merkitystä yksilön musiikin oppimiseen vaikuttavana tekijänä. Selvää lienee kuitenkin se, että uusien asioiden ja tekniikoiden harjoittelua tapahtuu musiikin tunnin aikana joka tapauksessa.

9.6.3 Opettajan innostavuus ja opetuksen monipuolisuus

Kolmen opettajan mielestä opettajan oma innostuneisuus vaikuttaa ratkaisevasti musiikin oppimisen. Elliot (2005, 12) toteaaakin, että opetustaidot ja opettajan oma suhde musiikkiin ovat vahvassa yhteydessä toisiinsa. Voidakseen opettaa musiikkia tehokkaasti, opettajan tulisi tuntea oma oppiaineensa sekä ilmentää omalla toiminnallaan omaa musiikkisuhdettaan antaen tätä kautta oivan esimerkin oppilailleen. Neljä opettajaa puolestaan pitää opetuksen monipuolisuutta tärkeänä. Myös Lehtonen (2007, 21, 24) painottaa monipuolista musiikinopetusta luovan ja moniarvoisen musiikkisuhteen luoja.

--että kyl niinku opettajan pitää olla innostunu siitä mitä se siellä tekee, että se saa ne oppilaat innostumaan ja motivoitumaan siihen, siihen toimintaan mukaan. --saako opettaja kannustettua oppilaat innostumaan asiasta. Ja ylipäänsä se, että mitä (.) mitä sen musiikin parissa tehdään, et mitä asioita siellä tehdään, onko se monipuolista, onko se pelkkää laulamista vai soitetaanko välillä ja ehkä liikutaan tai mitä tahansa. (Opettaja E)

--mutta just se, että opettaja vaikuttaa ihan älyttömästi. Jos sä (opettaja) oot ite innostunut siitä, sä saat lapset mukaan. (Opettaja A)

Sit tulee tietysti se opetuksen innostavuus ja se et mitkä mahdollisuudet se antaa niinkun oppimiseen. (Opettaja B)

Kyllä siihe oppimiseen vaikuttaa myös se millasta opetusta saa. Eli se opettajan oma innostuneisuus ja motivaatio. Niin, kyllähän se näkyy niissä lapsissakin. (Opettaja F)

Joo. Ja sitten ihan siellä koulussa juuri se monipuolisuus, kuinka monipuolista se tekeminen on. (Opettaja D)

9.6.4 Opetustilanteet ja – menetelmät

Opettajalla on opetusmenetelmien luoja ratkaiseva rooli. Tutkimusten mukaan lasten motivaatio ja luonnollinen uteliaisuus vähenevät jo ensimmäisten kahdeksan kouluvuoden aikana. Kiinnittämällä huomio esimerkiksi opiskeluolosuhteisiin oppilaiden koulu- ja opiskelumotivaatiota voidaan parantaa. Opettajalla onkin mahdollisuus erilaisten menetelmien kautta antaa tilaa oppilaan itseilmaisulle ja –

määrittelylle. (Byman 2002, 29–30.) Tulamon (1993, 11) mukaan musiikin opetuksen sisältöjä ja oppiainesta valitessa tulisi huomioida aina myös oppilaiden yksilölliset mieltymykset sekä oppilaan ikä- ja kehitystaso.

Myös haastattelemamme opettajat kokevat opetustilanteiden ja -menetelmien valinnan sekä suunnittelun hyvin merkittäväksi tekijäksi oppilaiden musiikin oppimisen kannalta. Neljä opettajaa korostaa oppilaiden osallistumisen ja itse tekemisen tärkeyttä oppitunneilla. Neljä opettajaa nostaa lisäksi esille monipuolisten ja luovien menetelmien käytön opetuksessa. Mikäli opettaja sallii ja rohkaisee oppilaita tekemään luovia ratkaisuja sekä opettaa heille tarvittavat musiikilliset elementit, kaikki oppilaat voivat oppia luoviksi musiikin tekijöiksi (Elliot 2005, 7).

No nimenomaan semmoset, että missä oppilas pääsisi tekemään mahdollisimman paljon (.). Ja että ne menetelmät olisi monipuolisia ja joku vanha kansa sanoo, että pitäis olla joka tunnilla vähän niinku, vähä kaikenlaista, vähän kuuntelua ja vähän laulamista ja vähän soittamista ja mun mielestä se on aika hyvä semmonen perusohje, että aika monipuolista ja se sitten taas palvelee niitä erilaisia oppijoita ja niitä erilaisia mielenkiinnon kohteita, et jos siellä on vaihtelevia, vaihtelevia menetelmiä. Opetustilanteet niin, avoimet ja siis sellaset innostavat--. (Opettaja E)

Et soittaminen on mun mielestä hirveen semmonen hyvä motivaatio niinkun mun, mun oppilaille ollu aina. Et tota.. Ja sit se, että niinkun pääsee tekemään. Et ei se, että puhutaan ja muuta, vaikka se tavallaan o helppoo sit, että istut siinä ja.. Mutta se, että tekemällä motivoituu. (Opettaja C)

Pulpettivapaat tilanteet -- tai sitten vapaa improvisaatio. Esimerkiks jonkun taustanauhan kanssa, missä on niinku jonkinlainen tuki, et se ei oo vaan sitä, että ravisutan tässä tätä helistintä kun en muutakaan keksi. (Opettaja B)

Kaksi opettajaa kritisoi koulumusiikin laulupainotteisuutta. Lisäksi opettaja B ottaa kantaa sävelpuhtauden vaatimukseen musiikin tuottamisessa. Jokaisen kasvattajan tulisikin tarkastella omaa toimintaansa positiivisen ja kannustavan musiikin oppimisen edistäjänä. Pelkkä suorituskeskeinen palautteenanto ei riitä, vaan kasvattajan tulisi kuulla lasta ja hänen tarpeitaan sekä hyväksyä lapsen kaikki ominaisuudet puutteineen. Tällöin ympäristöstä muodostuu lapsen musiikillista kasvua vahvasti tukeva osa-alue. (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 16–17.)

Mut sit mä mietin sitä ympäristön vaikutusta, että jotkut ympäristöt saattaa tukahduttaa sen.-- Et laulu on kauheen isossa osassa, koska sitähan musiikin opetus valitettavasti aika paljon on. Mut sitten niinkun hienoo olis sitten tietysti jos pystyttäs löytään se rytmi

tai joku muu sieltä semmonen missä se oppilas onnistuu hyvin, mikä taas korjais sitä, et se ei oo pelkästään tätä laulamista (Opettaja B)

Mä en tiedä minkä verran on vielä niinkun nykysissä musiikinopettajissa sellasta, että niinkun pelkästään lauletaan. Mä en halveksi laulamista ollenkaan, pitää laulaa. Mutta ei me tykätä kaikki lenkillä käymisestä eikä jalkapallosta niin pitää musiikin tunnilla tehdä muutakin kuin pelkästään laulaa. Että koska laulaminen on kuitenkin sillä tavalla, et ei kaikki pysty laulamaan, niin ei sit huvita, jos joku sanoo vieressä, et sä laulat väärin, niin eipä kyllä paljon laulata sen jälkeen. (Opettaja C)

Opettaja D:n mukaan arviointi voi myös toimia musiikin oppimisen tukahduttajana tappamalla oppilaan luovuuden. Toisaalta avoin ilmapiiri taas mahdollistaa luovuuden. Myös Maitra (1991) muistuttaa, että arvioinnin tulisi toimia oppilasta rohkaisevana, eikä masentavana tekijänä (Kontoniemi 2003, 42).

Mutta sitten siihen oppimiseen vaikuttaa kyllä hirveen paljon myöskin minkälaisessa ilmapiirissä tehdään, ihan ratkasevan tärkeä, että se lapsi uskoo itteensä ja uskaltaa niinkun paineettomassa tilassa tehdä. Se avoin, sanotaan se moneen kertaan on jossakin yhteydessä sanottu, se avoin, uhaton ilmapiiri. Se mahdollistaa sen luovuuden ja sen lapsen yrittämisen ja se ei lähde pelkäämään virheitä. Ja se semmonen arvioinnin pelko pois siitä. Arviointi helposti sitä luovuutta kyllä tukahduttaa ja sammuttaa. (Opettaja D)

9.6.5 Oppilaan tason huomioiminen ja riittävän haastavien tehtävien tarjoaminen

Koulun musiikin opetuksessa on tärkeää huomioida jokaisen oppilaan taitotaso, jotta jokainen oppilas saisi mahdollisuuden työskennellä omalla lähikehityksen vyöhykkeellään. Vaikeustasoltaan oikeanlaiset tehtävät motivoivat oppilasta, mutta niiden antaminen edellyttää opettajalta hyvää oppilaantuntemusta. (Ruokonen & Grönholm 2005, 86—91.) Oppilaan tason huomioimisen puolesta puhui haastattelemistamme opettajista kolme. Haasteiden tarjoamista kannattaa myös kolme opettajaa. Näiden kahden opettajan esimerkeissä korostuu lisäksi luovuuden käyttö opetusmenetelmänä.

Mä luulen, että riittävän haastava, tasolle sopiva, vapaa, omaa luovuutta esiintuova olis semmonen mikä motivois siihen oppimiseen. Ettei aseteta rajoja liian korkeelle mut ei myöskään pidetä niitä matalalla, et semmonen tosissaan on kolmen vanhasta istunu musiikkiopistossa, niin jos sille lyödään kapulat käteen ja sanotaan, että siitä vaan

ensimmäisellä iskulla kopautat, niin se saattaa tylsistyä. Et niinkun kaikissa aineissa niin oppilaan taso huomioiden. (Opettaja B)

Ja lapsesta lähtevät, että siitä lapsesta itestä, että ne..lähtis niinkun niin pienin askelin, jottei sen lapsen täydy hypätä maasta puunlatvaan suoraan, vaan että se etenee siinä järjestyksessä, että on helppo mennä eteenpäin. Ja, öö, nää menetelmät mitkä nyt onkin siis, ja (.) sanosin, että luovat menetelmät. Ne takais sen, että silloin me tavoitetaan jokainen lapsi. Se, se on mahdollista lähtee silloin niin, että siitä lapsen lähtökohdista lähtien, eikä niin että annetaan valmiita malleja sun pitää tää tavoittaa, vaan että se lapsi vois myöskin kokeilla itse siltä omalta tasoltaan, mennä, lähtee siitä portaalta missä hän on. (Opettaja D)

Opettajat ottavat lisäksi esille oppilaiden omien mielipiteiden huomioimisen tuntien suunnittelussa ja toteutuksessa. Vähäiselläkin valinnanvapaudella ja yksilön autonomian tunteen lisäämisellä on tutkimusten mukaan mahdollisuus vaikuttaa opiskelumotivaatioon positiivisella tavalla. Tällöin oppilaan sisäinen motivaatio kohenee ja oppiminen tehostuu. (Byman 2002, 30—31.) Kaksi opettajaa huomioi oppilaiden toiveet ja pitää niiden toteuttamista tärkeänä opetusmenetelmänä. Kolme opettajaa puolestaan kertoo huomioivansa oppilaiden toiveita vain jonkin verran. Yksi opettaja ei sen sijaan huomioi oppilaiden toiveita lainkaan. Opettaja B ottaa esille myös ajankäytön opetuksen suunnitteluun vaikuttavana tekijänä. Tällä hän tarkoittaa sitä, että mikäli aikaa ei ole, silloin toiveita ei voida myöskään kuunnella.

--motivaatioon nimenomaan vaikuttaa tosi paljon se, että paljonko lapsi voi ite vaikuttaa siihen. Voi (.)... Nimenomaan luovat työtavat, niin voi ite tehdä niitä ratkasuja, ongelmaratkasua tavallaan. Se lapsi saa ratkasta itse, se voi jonkin verran toivoo, mutta että aikuinen ohjailee sitä oikeisiin suuntiin, mutta että motivaatioon nimenomaan vaikuttaa se oma valinta.(Opettaja D)

Kyllä se oppilasryhmä määrää sen, miten ne tavoitteet kuitenkin toteutuu. Jos mulla on paljon aikaa ja mä paneudun siihen aiheeseen, niin silloin se on enemmän oppilaslähtöistä, mutta sitten jos mä meen ”ovenkahvapedagogiikalla”), niin silloin se on vahvasti opettajalähtöistä. Mutta että kyllä niinku pyrkimys on aina siihen, et oppilaat tekee ja tuottaa, niin itsensä kautta ne oppii ne asiat. Et sit löytyy siinä se mielekkyyski.(Opettaja B)

Opettaja A:n mielestä koulun tarjoama välineistö vaikuttaa merkittävästi opetustilanteisiin ja -menetelmiin sekä oppilaiden oppimiseen. Opettaja D ei sitä vastoin korosta välineistön merkitystä vaan painottaa ilmapiirin ja avoimen asenteen vaikutusta oppimiseen. Myös Ruokonen (2006, 15—17)

korostaa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen merkitystä lämpimän ja turvallisen kasvuilmapiirin luojana.

Ja myöskin mun mielestä vaikuttaa ihan musiikin oppimiseen sellaset tekijät toki, että kuinka paljon koulussa on niinkun esimerkiks soittimia. Meidän koulussa ei esimerkiks oo ollenkaan bändisoittimia muutakun rummut, mikä siis tottakai vaikuttaa siihen, että oppiiks ne vai ei. (Opettaja A)

Ja sitten tietenkä niin, emmä kauheesti korostais sitä välineistöä ja muuta, kun sitä välineistöä on tässä ympärillä ihan hirveesti mun mielestäni, sen oman kehon ympärillä, että se ei oo niin paljon siitä kalliista välineistöä kiinni, kuin siitä ilmapiiristä ja semmosesta avoimesta asenteesta. Sitten siitä monipuolisuudesta ja lapsesta lähtee. (Opettaja D)

9.7 Tasoerot musiikin oppimisessa

Haastattelemamme opettajat jakoivat musiikinoppijat kahteen ääripäähän. Toiseen kuuluvat musiikin harrastamisen pariin pakottamisesta turhautuneet tai muuten passiiviset oppilaat.

Sitten mä oon kohdannut niitä, jotka on pakotettuja musiikin harrastamiseen. Se oma innostus on vähäistä ja silloin se on oikeestaan niinkun... Sen näkee sitä lapsesta, että mä osaan nää jo ja mua ei kiinnosta. Et se on kaikista kurjinta. (Opettaja B)

Mut sitten (.) mun luokalla on paljon sellaisia oppilaita, jotka on niin sanotusti passiivisia. Ne kyllä tykkää musiikista ja ne osallistuu tietylläläilla, mutta ne on niin ujoja, että musiikki kuitenkin vaati aika paljon semmosta niinkun esiintymistä ja irrottelua ja luovuutta että sitten se semmonen, jos on kauheen ujo, niin sit siitä kuoresta on tosi vaikee päästä varsinkin kun laulu ääni ja... Se on hirveen henkilökohtanen asia ihmisille. Ja sitä on tosi vaikee tehdä muitten kuullen. (Opettaja A)

--ja sitten on tullu sellasia, just näitä, että ei kiinnosta niinku pätkän vertaa, et musiikki on tyhmää, en tee mitään. (Opettaja E)

Sitä vastoin toisessa ääripäässä ovat musiikkia harrastavat, todella lahjakkaat ja motivoituneet oppilaat. Keskelle sijoittuu ryhmä niin sanottuja perusoppilaita. Ensimmäiset kaksi esimerkkiä kertovat musiikkiin myönteisesti suhtautuvista oppilaista, toiset kaksi puolestaan ”perusoppilaista”.

Tämä hurjan työuran aikana on tullut vastaan itse asiassa kyllä aika monenlaisia, et on niinku semmosia, jotka on ihan yltiöinnokkaita ja tekee kaiken, niinku tämä nykyinen porukka-- (Opettaja E)

Sekä lahjakkuudeltaan että mulla on ollu erityislapsia ja on ollu aivan huippulahjakkaita myös sellasia, jotka on pitkälle ollu harrastaneita.(Opettaja D)

Ja sitten on sellasia (.) sanoisinko niinkun, semmosia tasasia porukoita, mitkä tekee sen mitä pyydetään, mutta ei välttämättä niinku ihan suurella innolla, mut ettei niin etteivät missään nimessä haluaiskaan tehdä.(Opettaja E)

--mun luokalla on ehkä enemmän tällisiä perusoppilaita, eli ei niinkään hirveesti lahjakkaita.(Opettaja A)

9.7.1 Tasoerojen syyt

Tasoerojen syyksi nousee haastattelujen perusteella hyvin pitkälti samat tekijät, jotka ovat vaikuttamassa musiikin oppimiseen (ks. 9.6). Viisi opettajaa pitää oppilaan motivaatiota ja kiinnostusta suurimpana syynä oppilaiden välisiin tasoeroihin. Lisäksi neljä opettajaa mainitsee perintötekijöiden osuuden tasoerojen syntymisessä. Kaikki opettajat pitävät myös ympäristöä vahvana vaikuttajana. Opettaja D korostaa lisäksi temperamenttierojen sekä virikkeiden vaikutusta oppilaiden eritasoisuuteen.

Perimä, motivaatio, motivaatioon taas kannustus ja sitten opetus. (Opettaja B)

No kiinnostus on yks. Et on oppilaita, joita ei musiikki, koulumusiikki kiinnosta pätkäkään. Jos se ei oo heviä, niin sit se ei oo mitään musiikkia. Et se on kiinnostukseen... Mut sitten myös tota mun mielestä perhetaustalla on iso vaikutus. Et jos tota perheessä harrastetaan musiikkia, ja minkälaista musiikkia, niin se kyllä vaikuttaa siihen lapseen. Et miten musikaalinen se on. Ja sitten tota perintötekijät. (Opettaja C)

No niistä geeniperimistä, myöskin siis niistä ympäristötekijöistä tietenkin, niistä motivaatiotekijöistä. No sitten siitä, niin niistä virikkeistä mitä on saanu että (.) ihmiset on niin erilaisia, ja temperamenttieroista tietenkin myöskin. (Opettaja D)

9.7.2 Musikaalinen lahjakkuus

Viisi opettajaa on vakuuttuneita siitä, että musiikin oppiminen on mahdollista kaikille. Opettaja B pohtii lisäksi, onko musikaalisuus myös muulle luomakunnalle luontaista. Ainoastaan opettaja C toteaa musikaalisuuden olevan niin sisäsyntyistä, että yksilössä joko on sitä tai ei. Tällöin esimerkiksi ympäristötekijät eivät vaikuta musiikin oppimiseen. Viisi opettajaa on kuitenkin sitä mieltä, että kaikilla on mahdollisuus oppia musiikkia. Lehtonen (2007, 22) kuvailee musiikkia kaikille mahdolliseksi inhimilliseksi perustarpeeksi. Tuovila (2003, 40) lisää musiikkitaitojen olevan kaikkien saavutettavissa, mutta huippusuoritukset edellyttävät sen sijaan kovaa työtä sekä toimintaa tukevaa ympäristöä. Hän korostaa myös musiikin universaalia ja kaikille yksilöille mahdollista luonnetta. (Tuovila 2003, 40.)

Mutta tota (.) mä uskon niin, et kaikilla on mahdollisuus oppia musiikkia. Oppia soittaa, oppia laulamaan. Kaikki osaa laulaa. --Voin sanoa sillä lailla, että musikaalisuus on mahdollista kaikille ihmisille, kaikki ihmiset tuottaa ääntä ja rytmiä ja... Se on mun mielestä semmonen tavallaan sisään rakennettu tarvekin, ilmaista itseään. Mutta ihan samahan on luonnossa kaikkialla. Et ei sitä musiikkia voi sulkee pelkästään ihmisten niinkun tuottamaks tai ihmisten asiaks, että kyllä se on niinkun...Koskee niin eläimiä ja. Sit jos laitettas nauhuri johonkin kosken viereen niin me takuulla kuultais siitakin musiikkia, jotka sen haluaa kuulla. (Opettaja B)

Mut musikaalisuus on sisäsyntyistä. Mun mielestä sitä tavallaan on tai ei. Tää on tämmönen karkee yleistys. Kyllähän sitä voi tiettyyn rajaan asti opettaa, mut sit se on tavallaan päälle liimattua, sit se ei oo se oma juttu. (Opettaja C)

No musikaalisuus on kyllä semmonen inhimillinen ominaisuus, et jokaisella sitä on jollain tasolla, uskon. Mut se, että miten se sitten tulee niinkun esille, niin se ei välttämättä tuu niissä asioissa, mitä opettajat ja opetussuunnitelma vaatii, vaan se voi olla jotain muuta. (Opettaja E)

Lähes kaikki opettajat kokevat musiikillisen älykkyyden kehittyvän sekä itsenäisesti omana osa-alueenaan että yhteydessä muiden älykkyysalueiden kanssa. Näin ollen opettajien vastauksista löytyy aineksia sekä Swanwickin ja Tillmanin (ks. 4.2) että Gardnerin (ks. 4.3) musiikillisen kehityksen teorioista. Opettaja D kallistuu vastauksessaan enemmän Gardnerin älykkyysteorian puoleen todetessaan, että eri älykkyysalueet voivat kehittyä erillään, mutta ne kuitenkin tukevat toisiaan. Opettaja B:n mielipide puolestaan mukailee enemmän Piagetin teoriaan pohjautuvaa Swanwickin ja Tillmanin mallia. Opettajan mielestä nimittäin loogis-matemaattinen älykkyys tukee musiikillisen älykkyyden kehitystä esimerkiksi nuottien lukutaidon osalta. Vain yhden opettajan mielestä musikaalisuus liittyy selkeästi muiden älykkyysalueiden kehitykseen.

Mä oon itte ajatellu niin, että matikassa on samaa loogisuutta kuin musiikissa esimerkiksi teoria-asioiden ymmärtämisessä. Että varmasti ne tukee toisiaan. Mutta tota voihan ne irrallaankin kehittyä ja sitten voi oivaltaa, kun toinen on kehittyny, niin voit siinä toisessa oivaltaa sitä samaa loogisuutta. Ihan yhtälailla. Niissä on hyvin paljon samanlaisia lainalaisuuksia. (Opettaja D)

Olen sitä mieltä, että sekä että. Et lähellä on tapaus, joka vastoin kaikkia kouluodotuksia on hyvinkin älykäs musiikissa. Jos ajatellaan, että matematiikka menee aivan päin honkia, kielet ei luonnista ja äidinkielen osa-alueet, jos me ihan näitä osa-alueita mietitään, niin ei toimi sillä asteikolla kun sanotaan, että on hyvä taito niissä. Mut musiikillinen lahjakkuus on taas jotakin sellasta, mitä ei pystytä käsittämään siinä, että kuinka se löytää sen ja kuinka se kuulee tuon. Mun mielestä se on erillinen, osittain erillinen alueensa, joka pystyy kehittymään ilman sitä, että ihmisen täytyis mulla tavalla olla äärettömän älykäs. Mutta aivan takuulla siitä on apua. Et jos sulla on vahvoja älykkyyden osa-alueita muuallakin, elikä jos sulla on vaikka nyt se loogis-matemaattinen, niin se helpottaa mielettömästi sun, nuottien lukutaito tulee sitä kautta, olettaisin näin. Siit on älytön tuki siihen. Mutta kun musiikki on muutakin, kun ne valmiit nuotit. Se on myös sitä tekemistä. (Opettaja B)

9.7.3 Musikaalisuuden tunnistaminen ja tukeminen

Opettajien vastaukset mukailevat osittain Renzullin mallia (ks. 6.4) musikaalisuuden ilmentymisestä. Neljän haastattelemamme opettajan mielestä musikaalisen oppilaan tunnistaa nopeasta oppimiskyvystä. Kaksi opettajaa pitää sävelkorvaa sekä rytmittäjua merkittävinä ominaisuuksina musikaaliselle oppilaalle. Muutama opettaja nosti myös esille luovuuden, innostuksen ja rohkeuden

kokeilla sekä tuottaa, taidon soveltaa opittua taitoa, musiikin hahmottamisen sekä sointiväriin tunnistamisen musikaalisen oppilaan ominaisuuksina. Opettaja C mainitsee kyvyn kuulonvaraisesta oppimisesta sekä motorisesta taidosta toteuttaa esimerkiksi erilaisia rytmejä omalla kehollaan. Opettaja D:n mielestä musikaalinen lahjakkuus ilmenee myös motorisena taipumuksena johonkin tiettyyn instrumentin soittamiseen. Kukaan opettajista ei kuitenkaan ottanut esille Renzullin mainitsemaa nyanssien tunnistamista, jonkin instrumentin taitamista tai suuren määrän erilaisten melodioiden tai sävelmien tuntemista (Uusikylä 1994,).

Haastattelemamme opettajat eivät ota lainkaan esille lahjakkaan oppilaan vaikeuksia sopeutua tavalliseen opetukseen. Heidän käsityksensä muodostama kuva lahjakkaasta oppijasta on kaikkea muuta, muun muassa innokas, rohkea ja luova. Uusikylä (1994, 171) ja Freeman (1985, 103) kuitenkin painottavat, että lahjakkaat oppilaat eivät useimmiten viihdy normaaliopetuksessa ja heidän opiskelumotivaationsa on heikko. Oppilas turhautuu joutuessaan jatkuvasti toimimaan kykyjensä alarajoilla. Tällainen oppilas tarvitsee opettajan tukea voidakseen kehittyä kykyjensä mukaan. (Uusikylä 1994, 171.)

Ja erityisesti sitten se, et kuinka helposti sä omaksut ne asiat. Ettö onko sun vaikea hahmottaa niitä juttuja. Ja sitten lahjakkuus myöskin tietysti ilmenee siinä että on intoa päästä tekemään lisää ja harjotella. Ja sitten luovuutena. Jos et sä osaa luoda sitä musiikkia itse, siitä jotain uutta, niin mun mielestä silloin siitä ei voi puhua vielä lahjakkuutena. Että kyllähän niinkun semmosen valmiin paketin pystyy opettamaan. Mutta sitten se, että pystyksi vielä siitä opitusta soveltamaan jotain ihan omaa, niin siitä huomaa sen, että ooksä oikeesti lahjakas. (Opettaja A)

Sellanen joka niinkun mun mielestä suht nopeesti oppii, sit niinkun kuulon varasesti. Et ei välttämättä tarvi niinkun osata nuotteja lukea, mutta kuulemalla oppii joko melodiat tai sitten rytmit. Ja sit se musiikin hahmottaminen on toisenlaista. Et se niinkun... No mä nyt ajattelen laulamista esimerkiks, et siinä niinkun musikaalinen lapsi ja ihminen niinkun hahmottaa sen säkeen jotenkin eritavalla kun sellanen ihminen, jolla ne vaan menee töks-töks-töks tosta tasasesti. Et musikaalinen ihminen löytää sieltä säkeestä mun mielestä sen olennaisen jutun sitten.-- Jos jotain rytmiä harjoitellaan niin toisissa se on heti ja ja tota, niinkun pystyy motorisesti niin, että molemmat kädet toimii eriaikaisesti ja jalatkin vielä sitten rummuttaa. Ja sitten joillekin saattaa olla hirveen vaikeeta semmonenkin taputus, että polvet-kädet-polvet-kädet. Et siinä niinkun näkyy aika selvästi se niinkun tämmönen aivojen kehittyminen ja semmonen niinkun, että mitkä alueet on tavallaan niinkun vahvoja. (Opettaja C)

Voi olla, että motorikka sopii johonkin tiettyyn instrumenttiin, että se nasahtaa heti se nokkahuilu käteen. Hoksaa, että tuo niinkun istuu tohon, että on taipumusta selkeesti. (Opettaja D)

Neljä opettajaa tukee lahjakkaaksi tunnistamaansa oppilasta verbaalisin keinoin. Opettaja D lisää sanalliseen palautteeseen myös eleet ja ilmeet. Viisi opettajaa kannustaa lahjakkaita oppilaita haastavammilla tehtävillä. Opettajan tulisi uskaltaa vaatia lahjakkaalta oppilaalta perustaitoja korkeampaa ajattelua. Uusikylä (1994, 209) suosittelee syventämään lahjakkaiden oppilaiden opiskelua heidän itse valitsemastaan aiheesta. Tällöin yksilö saa asettaa itse omat tavoitteensa ja hänen autonomian tunteensa voimistuu. (Uusikylä 1994, 209, 211.)

Neljä opettajaa painottaa vastuun antamisen ja asiantuntijuuden jakamisen merkitystä musikaalisen oppilaan tukemisessa. Uusikylän mukaan lahjakkaille oppilaille olisi ehdottoman tärkeää suoda mahdollisuuksia, joissa he voivat kehittää heille tyypillisiä johtajakykyjään (Uusikylä 1994, 172). Nämä tarpeet tulisi tyydytettyä muun muassa opetustilanteessa, jossa lahjakas oppilas toimii apuopettajana jakaen näin asiantuntijuuttaan muille oppilaille. Samalla hän joutuu ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan.

Muutama opettaja nosti esille myös harrastukseen tai koulunkerhoon ohjaamisen sekä yhteydenoton vanhempiin lapsen musikaalisuutta koskien. Myös Ruokosen ja Grönholmin (2005, 91) mielestä on äärimmäisen tärkeää, että lahjakkaat oppilaat ohjattaisiin musiikin harrastamisen pariin koulun musiikinopetuksen keinoin. Opettaja E korostaa lisäksi arvosanan merkitystä lahjakkaan oppilaan kannustajana. Kääriäinen ym. (1990, 190–191) kuitenkin huomauttaa, että ulkoisen motivoinnin aikaansaamat vaikutukset voivat olla nopeita, mutta useimmiten hyvin lyhytaikaisia.

Jos tiedän, että laps ei soita mitään, niin mä sanon, et käys pyrkimässä musiikkiopistoon ja tuon vaikka paperit, että minä päivänä on pääsykokeet ja sitten saatan tota, jos nään tai jos on ihan hirveen tärkeä asia niin soitan vanhemmille, että hei ootteks te huomanneet, että... Et jotenkin sit niinkun pyrkii ohjaamaan siihen niinkun harrastuksen pariin. (Opettaja C)

Kyllä mä oon pyrkiny sanomaan, että ”Jes” tai ”Hyvä” tai jollakin tavalla siis verbaalisesti tai eleillä, ilmeillä kannustaan, antaa palautetta, jos mä nään, että joku asia menee hyvin. (Opettaja D)

Ja toki sit tietenki koulumaailmassa kun annetaan arvosanoja, niin kyllä siinä arvosanassa näkyy, niin sit voi kannustaa sillä, antamalla hyvän arvosanan. (Opettaja E)

Opettaja D tuo esille erittäin tärkeän näkökulman kertoessaan lahjakkaiden oppilaiden huomioimisesta. Hänen mukaansa oppilaan liiallisella esille tuomisella ei ole välttämättä tarkoituksenmukaisia seurauksia. Sitä vastoin oppilaalle tulisi antaa vastuuta korostamatta liikaa oppilaan henkilökohtaista osaamista. Roeper toteaaakin, että lahjakkaat oppilaat usein tiedostavat eroavansa muista luokan oppilaista ja kärsivät erilaisuudestaan. Näin ollen opettajan toiminnalla, tilannetajulla ja ymmärtäväsyydellä on suuri merkitys lahjakkaan oppilaan kehityksessä. (Uusikylä 1994, 209.)

Mutta että en nostasi kuitenkaan liikaa jalustalle semmosta lahjakasta oppilasta, sillä on sit taas sitten muita vaikutuksia sitten niihin, jotka ei oo niin paljon lahjakkaita. Mieluummin siellä sisällä muitten joukossa, musta siihen luokkatilanteeseen mahtuu niin monenlaista lahjakkuutta, silti yhdessä tekemään, että se ei tarkoita, että otetaan sieltä erikseen ne lahjakkaat pois, vaan se on vielä rikkaampaa, jos me tehdään yhdessä. Hänelle voi antaa myöskin vastuunalasempia tehtäviä esimerkiksi stemman johtajana siinä jossakin soittotehtävässä tai kuorossa olla se, johonka toiset voi nojautua, ja hän saa silloin enemmän vastuuta. Mutta ei silti pääse välttämättä valokiilaan, jota hän ei kestä vielä. (Opettaja D)

9.7.4 Alisuoriutuminen ja alisuoriutuvan oppilaan tukeminen

Kun yksilö ei pysty toimimaan omien tarpeidensa mukaan, ja hyödyntämään kaikkia kykyjensä kokonaisvaltaisesti, voidaan puhua alisuoriutumisesta. Haastattelemistamme opettajista kaksi kokee tämän kaltaisen käyttäytymisen musiikin tunneilla yleiseksi. Opettaja B:n mukaan alisuoriutuminen on kuitenkin paljolti kiinni luokan ryhädynamiikasta. Myös opettaja D ottaa esille sallivan ilmapiirin tärkeyden alisuoriutumista ehkäisevänä tekijänä. Loppujen neljän opettajan näkemyksen mukaan alisuoriutuminen ei ole tavallista heidän tunneillaan.

Opettaja D tuo puolestaan esille näkemyksen, jonka mukaan nykyaika painostaa lapsia ja nuoria tuomaan itseään esille ja olemaan estradilla. Alisuoriutumiseen liittyy läheisesti itsetunnon käsite. Kalliopuska (1984, 18) korostaakin, että yksilön tulisi olla itsetunnoltaan vahva ja riittävän rohkea voidakseen vastustaa ympäristön painostavaa ja muokkaavaa vaikutusta.

On. Mutta sekin on mun mielestä niin paljon siitä luokasta kiinni, sen luokan dynamiikasta kiinni. Et mulla on ollut yks luokka semmonen, missä tytöt oli hiljaisia sen takia, kun ne pelkäs poikia.-- Niin, niin silloin kun se ryhmä toimii hyvin, et siellä on se luottamus olemassa, niin passiivisten oppilaitten osuus mun mielestä ihan selkeesti vähenee. Koska jokainen löytää itsestään sen musiikin jollain tavalla. Et jollekin se on se rytmi, minkä kokee mielusammaks, jos ei sitä melodiasa pysty niinkun sieltä tuottaan

tai joku muu taustajuttu. Joku haluaa sitten niinkun kehollaan, mun mielestä tanssikin on osittain musiikkia, ehkä äänetöntä sellasta. Mutta että väittäisin, että passiivisia on paljon, mutta ryhmadynamiikkaan vaikuttamalla niitten osuus vähenee. (Opettaja B)

Ja silloin se ilmapiirihän on hirveen tärkeä, että se on sellanen salliva ja hyväksyvä se luokan ilmapiiri ja musiikissa ennen kaikkea se on tärkeä, että me saadaan ne kaikki osallistumaan. (Opettaja D)

Se, mikä mulla on kokemus niin (.) on se, että passiivisuus ei oo kovin yleistä kuitenkään. Et suurin osa ainakin alakouluikäisistä lapsista, niin vielä tykkää laulaa ja ne tykkää soittaa ja touhuta sen musiikin parissa -- (Opettaja E)

Jostain kumman syystä tää aika on enemmän sitä, että haluaa olla esillä, halutaan olla sankareita. Että täytyy sitä himmata -- Mutta kyllä toisaalta musta vaatimattomuus on niin hieno piirre, että emmä sitä semmostakaan halua tukea, että kaikkien pitäis olla nyt estradilla. (Opettaja D)

Neljän opettajan mielestä alisuoriutuminen näkyy musiikin tunneilla selkeimmin flegmaattisuutena ja passiivisena käytöksenä. Muutama opettaja nostaa lisäksi esille aloitekyvyttömyyden, syrjään vetäytymisen ja yleisen häiriköinnin. Kalliopuskan (1984, 12) mukaan itsetunnon heikko yksilö on herkkä itseensä kohdistuneelle arvostelulle, haavoittuu helposti, on riippuvainen muiden ihmisten mielipiteistä sekä saattaa kokea itsensä yksinäiseksi. Tällainen henkilö vetäytyykin helposti syrjään esimerkiksi erilaisissa oppimistilanteissa. Lisäksi alisuoriutuminen voi ilmetä kapinointina lapsen kokiessa kykenemättömyyttä aikuisten vaatimusten edessä. Tämä puolestaan johtaa itsetunnon laskemiseen entisestään. (Kiiänmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 14–15.)

Että se ilmenee just semmosena vastarintana, semmosena hangotteluna ja vähä semmosena ujoutena ja semmoisena. (Opettaja A)

Ei oo koskaan oma-aloitteisesti, vaan haluaa jättäytyä sivuun ja antaa aina toisten valita ensin soittimet ja jättäytyy tavallaan sinne, vetäytyy toisten taakse. (Opettaja D)

Alisuoriutumiseen vaikuttaviin tekijöihin opettajat mainitsevat muun muassa musiikin opetuksen liian korkeat tavoitteet, musiikin maineen tyttöjen oppiaineena, laulupainotteisuuden, temperamenttieroit sekä kotona opitut asenteet. Myös palaute koetaan tärkeäksi tekijäksi passiivisuuden syntyyn. Kiiänmaan ja Trygg-Jouttijärven (2001, 16–17) mielestä alisuoriutumisen ehkäisemisessä on kuitenkin ehdottoman tärkeää lapsen minän tukeminen ja hänen tarpeidensa kuuleminen suorituskeskeisen

palautteenannon sijaan. Opettaja D ottaa lisäksi esille kiusaamistilanteen, joka saattaa aiheuttaa passiivisuutta eri oppiaineissa.

Siellä voi olla siis myöskin kiusaamistilanne siellä luokassa, että se on niin monesta asiasta kii, että mistä se johtuu ja tämmösiä asioita tietysti pitää pyrkiä selvittämään, että jos siellä taustalla on jotakin muuta kuin se musiikki. -- mutta oppilas voi olla passiivinen myöskin ihan sen takia, että hän on temperamentiltaan flegmaattinen elikkä sellanen hitaasti lämpiävä tai torjuva tai jotakin tällasta ja se nyt ei oo mikään vika ihmisessä, vaan hän tarvii sitten vähän enemmän aikaa. (Opettaja D)

Oon joskus miettiny, että onko meillä kuitenkin liian korkeet tavoitteet.-- musiikin maine ei välttämättä oo hirveen hyvä oppiaineena. Varsinkaan pojille. Musiikki on vähä semmonen tyttöjen aine. Paitsi sitten kun bändisoittimia mennään, sit tulee pojat mukaan.--) ja sitten tota et mä en tiedä minkä verran on vielä niinkun nykysissä musiikinopettajissa sellasta, että niinkun pelkästään lauletaan. Mä en halveksi laulamista ollenkaan, pitää laulaa. Mutta ei me tykätä kaikki lenkillä käymisestä eikä jalkapallosta niin pitää musiikin tunnilla tehdä muutakin kuin pelkästään laulaa. Että koska laulaminen on kuitenkin sillä tavalla, et ei kaikki pysty laulamaan, niin ei sit huvita, jos joku sanoo vieressä, et sä laulat väärin, niin eipä kyllä paljon laulata sen jälkeen. No sit se on myös arvostus kysymys, et jos perheessä ei arvosteta musiikkia niin eipä paljon lapseltakaan voi sitä odottaa (nauradus). (Opettaja C)

Ehkä ihan semmonen yleinen käsitys, mitä musiikillisuudesta puhutaan, että sä oot musikaalinen, jos sä soitat jotain instrumenttia-- Mutta varmaan aika vähän saa kotoo tai mistään muualta semmosta palautetta, että vähänkö sä oot musiikillisesti taitava! Et sä tee välttämättä sun arjessa, jos et sä harrasta mitään sellasta, mistä joku äiti tai kaveri vois huomauttaa, että täähän sujuukin hyvin. Että ehkä semmonen hirveen rajan veto, että sä oot joko täydellinen musiikissa tai sitten sä oot siinä ihan huono.(Opettaja A)

Opettajat kokevat voivansa tukea alisuoriutuvaa oppilasta parhaiten kannustuksen ja oikeatasoisten tehtävien avulla. Lisäksi opettaja B pitää tärkeänä pieniä ryhmäkokoja sekä hyvää oppilaantuntemusta, sitä että opettaja näkisi jokaisen oppilaan vahvuudet. Samalla hän myöntää, että alisuoriutuvan oppilaan kanssa on turvaututtava myös hyvin usein motivointiin pakottamisen avulla. Pakottaminen ei keinona kuitenkaan välttämättä johda hyviin tuloksiin, sillä se saattaa toimia enemmän oppilaan huonon itsetunnon vahvistajana kuin alisuoriutumisen ehkäisijänä. Pakotettu oppilas voi kokea omien tarpeidensa ja pyrkimystensä tulevan torjutuksi, eikä hän näin ollen kykene toimimaan omalla taitotasollaan (Kiianmaa & Trygg-Jouttijärvi 2001, 14–15).

Pienemmät ryhmät, vahvuuksien löytäminen, oppilaan tuntemus auttaa siinä. Et jos sä löydät siitä sen mikä on sillä vahva osa-alue tai tiedät ne taustat, miten sä houkuttelet sen osallistumaan.--Mun keino varmaan kaikista eniten kuitenkin on ollut passiivisten oppilaiden motivoinnissa pakottaminen. Kaikki osallistuu, kaikki tekee. Se ei oo kyllä se paras keino millään muotoa, mutta että, et sit kun on se mahdollisuus siihen, et kokeillaan pienemmissä ryhmissä kokeile itse, tuota itse eikä väliä, miten se menee.(Opettaja B)

Ensinnäkin pitää mun mielestä antaa lapselle sellanen tehtävä, joka on vaikeustasoltaan oikee sille oppilaalle. Että jos se on lahjakas, sä voit antaa haastavan tehtävän. Mutta jos se ei oo lahjakas ja on vähän epävarma niin sen täytyy olla tasapainossa sen oppilaan oikeiden taitojen kanssa. Että antaa aluks jotain helppoja tehtäviä, mistä se varmasti selviää, ei voi oikeesti tehdä väärin.-- Ja sit se, että myöskin mun mielestä pitää joillain tunneilla ottaa jokainen oppilas välillä niinkun, et nyt tällä tunnilla jokainen oppilas tekee tän asian eikä silleen, että vaan ne hyvät, vaan että vaikka se on siitä lapsesta ärsyttävää, että se joutuu tuleen sinne luokan eteen ja soittaa jotain, niin sitten kun sä annat sen tarpeeks helpon tehtävän ja se huomaa, et se onnistuu, niin sit se kantaa hedelmää myöhemmin, vaikka se tuntuu hirveeltä ja on noloo ja kamalaa. (Opettaja A)

Opettajista neljä on sitä mieltä, että niin sanotut neutraalit oppilaat jäävät opetuksessa lahjakkaiden ja alisuoriutujien varjoon opettajan huomion keskittyessä näihin kahteen ääripäähän. Opettaja A puolestaan totesi, että opetus on suunniteltu nimenomaan neutraaleja oppilaita silmällä pitäen. Hän sen sijaan kokee omassa opetuksessaan lahjakkaiden oppilaiden jäävän helposti vaille huomiota. Molemmissa tapauksissa opettaja voi tahattomasti edesauttaa myös neutraalien ja lahjakkaiden alisuoriutumisen kierrettä.

Mä kuitenkin luulen, että suurin osa musiikin tunnista on silti osoitettu näille keskitason oppilaille. Sä oot suunnitellu sen tunnin...et oo ajatellu pelkästään lahjakkaita tai pelkästään niitä heikkoja vaan sä oot suunnitellu sen perustunnin ja ne perusasiat keskitason mukaan.-- mulla jää, kaikista helpoiten huomioimatta lahjakkaat. Ehkä sen takia, että mä en ite ole, koe olevani musiikillisesti lahjakas vaikka koen olevani siinä ihan hyvä joiltain osin. (Opettaja A)

Niin silti ehkä niinkun pitää tärkeempänä sitä, että mä saisin oikeesti ne alisuoriutujat mukaan siihen ees vähän innostumaan, kuin sen, että mä vielä lisää annan niille lahjakkaille, koska lahjakkaat kuitenkin usein vielä harrastaa. Niin se, että sitten ajattelee, että kumpi on suurempi paha, se että ne syrjäytyneet syrjäytyy vielä enemmän vai se, että lahjakkaat ei saakaan ihan sitä niinkun tasoo, mitä ne nyt jo osaa. (Opettaja A)

10 POHDINTA

Haastattelemamme opettajat edustavat eri ikäryhmiä ja myös työssäoloaika vaihtelee, joten jossain määrin tutkimuksemme tuloksia voidaan yleistää. Kysymyksessä on kuitenkin kvalitatiivinen tutkimus, joka keskittyy tarkastelemaan yksittäistä ilmiötä. Näin ollen tuloksissa tuleekin ottaa huomioon vastaajien inhimilliset piirteet, omat kokemukset sekä henkilökohtainen suhde musiikkiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa myös tutkijoiden omat taustaoletukset ja kokemukset vaikuttavat tutkimustuloksiin. (Hirsjärvi ym. 2009, 231—233.)

Mielestämme onnistuimme tutkimuksessamme saamaan sellaista tietoa, joka vastasi laatimiimme tutkimuskysymyksiin. Tällöin tutkimuksemme validiteetti eli pätevyys toteutuikin kiitettävästi. Lisäksi olemme myös pyrkineet osoittamaan tutkimuksemme luotettavuuden eli reliabiliteetin raportoimalla mahdollisimman totuudenmukaisesti menetelmistämme, työvaiheistamme sekä saamistamme tuloksista. Tutkimuksemme myös täyttää mielestämme sisäisen johdonmukaisuuden kriteerit. (Grönfors 1982, 175.)

Tutkimuksemme osoitti, että koulun musiikin opetuksen erityisenä haasteena on eritasoisten oppilaiden yksilöllinen huomioiminen sekä heidän henkilökohtaisiin tarpeisiinsa vastaaminen. Samalla, kun opettajat pyrkivät opetuksen keinoin tuomaan musiikin merkityksen ja tehtävät oppilaiden ulottuville, on heidän huomioitava jokaisen oppilaan tausta, musiikkisuhde ja aikaisemmat kokemukset. Näistä tekijöistä muodostuu kokonaisuus, jonka kautta opettaja lähtee toteuttamaan kasvatusta musiikin keinoin erilaisten oppijoiden ominaisuudet huomioiden.

Tutkimuksemme mukaan musiikilla on yksilölle suuri merkitys niin oppiaineena kuin elämää rikastuttavana asianakin. Musiikin koettiin olevan merkittävä ilmaisukeino ja myös koko yksilön persoonaa kehittävä tekijä. Lisäksi musiikin nähtiin tukevan emotionaalista kehitystä sekä toimivan vaikeidenkin tunteiden ilmaisukanavana. Näin musiikilla todettiin olevan myös ennaltaehkäisevä sekä hoitava rooli psyykkisissä ongelmissa. Parhaimmillaan koulun musiikin opetus tarjoaa yllä mainitut asiat yksilöllisesti jokaiselle oppilaalle, mutta ne vaihtelevat sisällöllisesti erilaisten oppijoiden

kohdalla. Lisäksi niiden toteuttaminen edellyttää opettajalta aineistossammekin esille nousutta oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista.

Edellä mainittujen seikkojen valossa tuntuukin nurinkuriselta, että musiikin määrää kouluopetuksessa on vähennetty niinkin radikaalisti. Samanlaista huolta tuo esille Ruokonen (2006, 19), jonka mukaan musiikin opetuksen vähäisyys rikkoo yksilönoikeutta saada jokaisen oppilaan perusoikeuksiin kuuluvaa taidekasvatusta. Mielestämme olisikin äärimmäisen tärkeää, että tehokkuutta ja suorituskeskeisyyttä ihannoivassa yhteiskunnassamme lapsella olisi pienestä saakka mahdollisuus ilmentää tunteitaan ja ajatuksiaan musiikin keinoin ja ymmärtää musiikin mahdollisuudet voimavarana. Tätä ajatusta tukee Suorannan (2004, 175) näkemys musiikin voimaa antavasta vaikutuksesta, joka auttaa jaksamaan elämän epävarmuuden keskellä.

Musiikin koettiin tuovan vaihtelua ja piristystä tavalliseen koulupäivään. Kuten Lehtonen (2007, 21) toteaa, koetaan musiikin tunnit usein vain kevennykseksi kouluarjen keskellä. Tämä ajattelumalli tuntui nousevan esille myös aineistossamme. Tällaisessa ajattelumallissa on vaarana se, että musiikin kasvatustehtävä erilaisten oppijoiden tukijana jää sivuseikaksi. Musiikin syvimmän olemuksen ja merkityksen ymmärtäminen ja huomioon ottaminen kasvatuksellisesta näkökulmasta ei siis suinkaan ole itsestäänselvyys.

Ennako-oletuksissamme, jotka pohjautuvat aikaisempiin kokemuksiimme, korostui perimä musikaalisuuden ja musiikin oppimisen vahvana taustavaikuttajana. Tutkimuksessamme nousi kuitenkin esille ympäristön merkittävä vaikutus yksilön musiikillisen lahjakkuuden myötävaikuttajana. Ympäristön vaikutusten nähtiin olevan läsnä varhaislapsuudesta saakka. Musiikin oppimisen koettiin olevan mahdollista kaikille geneettisestä taustasta riippumatta. Tämän mahdollisuuden tarjoaminen erilaisille oppijoille vaatisi opettajilta kuitenkin syvää musiikin merkityksen ymmärtämistä, perusteellista oppilaan tuntemusta sekä monipuolisten menetelmien hallintaa.

Puretuessamme tutkimuksessamme musiikin merkityksen ja tehtävän ymmärtämiseen erilaisten oppijoiden kasvattajana koimme tärkeäksi myös selvittää, millaisia käsityksiä opettajilla on niistä syistä, jotka saavat aikaan oppilaiden eritasoisuuden. Aineistossamme painottuu ympäristön ja perimän merkitys musiikin oppimisessa. Tässä yhteydessä ei kuitenkaan noussut esille harjoittelun vaikutus oppimiseen. Tämä on sinänsä omituista, koska musiikki vaatii asioiden toistamista kunkin oppilaan omalla tasolla tiedollisten, taidollisten ja tulkinnallisten asioiden omaksumiseksi.

Ahosen (2004, 142, 149) mukaan harjoittelu, sekä sen määrä ja säännöllisyys, ovat kaikkein merkittävien ja tehokkain taitojen kehitykseen vaikuttava tekijä. Harjoittellessa kehittyvät myös yksilön itsesäätelytaidot eli metakognitio, jonka avulla oppilas kykenee itse ohjaamaan ja säätämään oppimisprosessiaan sekä arvioimaan saavuttamia tuloksia. (Ahonen 2004, 142, 149–153.) Harjoittelun merkitys onkin musiikin opetuksessa tärkeä, sillä sen kautta oppilaat voivat saavuttaa musiikin perustaidot, joita vaaditaan musiikin syvimmän olemuksen ymmärtämisessä. Ilman tätä ymmärrystä opettaja ei voi musiikin opetuksen kautta päästä toteuttamaan musiikin tärkeitä kasvatuksellisia tehtäviä. Kaikesta huolimatta lienee kuitenkin selvää, että musiikintuntien aikana tapahtuu erilaisten motoristen taitojen ja tekniikoiden harjoittelua ja omaksumista, vaikka haastatteluaineistostamme se ei ilmenekään.

Siitä huolimatta, että musiikin koettiin olevan mahdollista kaikille, tuloksissa ei tullut esille musiikin opetuksen tehtävää oppilaiden erilaisista taustoista johtuvien tasoerojen kaventamisessa. Sitä vastoin aineistosta kumpusi jonkinasteinen asenteellisuus, missä oppilaiden roolit joko lahjakkaina tai alisuoriutujina ovat pysyviä. Esille ei tullut mahdollisuutta muutokseen alisuoriutuvien oppilaiden kohdalla. Olisikin muistettava, että alisuoriutuva oppilas voi taidoiltaan olla lahjakas, mutta turhautuu liian helppojen tehtävien edessä. Tällöin hän alkaa käyttäytyä alisuoriutuvan oppilaan tavoin, vaikka omaa mahdollisuudet huippusuoritukseen. Tämän ajatuksen pohjalta voidaankin miettiä, tuleeko opettajien suhtautumistavasta itseään toteuttava ennuste eli alkavatko oppilaat toimia opettajan ennako-odotusten mukaisesti eli tässä tapauksessa alisuoriutujan tavoin. Tällaisessa tapauksessa opettaja sokeutuu oppilaan perustarpeille eikä kykene huomioimaan oppilaita heidän tarvitsemallaan tavalla. Tällöin musiikin opetus ei voi millään muotoa täyttää tehtäväänsä kasvattavana oppiaineena.

Aineistomme pohjalta heräsi myös kysymys siitä, ovatko opettajien lahjakkaaksi tunnistamat oppilaat todellisuudessa lahjakkaita vai ovatko he pelkästään yksilöitä, jotka täyttävät opetussuunnitelman ja koulun vaatimukset. Tässä kohtaa korostuvatkin opettajien omat näkemykset musikaalisuudesta ja siitä, millaisia ominaisuuksia käsite musikaalisuus heidän mielestään pitää sisällään. Kuten Anttila ja Juvonen (2006, 131) muistuttavat, on opetuksen suunnittelun taustalla opettajan omat käsitykset musikaalisuudesta ja musikaalisista taidoista. Näin ollen yksilön musikaalisuus on riippuvainen siitä ympäristöstä, jossa hän kulloinkin toimii. Lahjakkuus ei välttämättä myöskään sitoudu tiettyyn alueeseen, vaan voi ilmentyä monella eri tavalla. Tämän huomioiminen opetuksessa onkin erityisen tärkeää ja vaatii opettajalta tietynlaista herkkävaistoisuutta oppilaan yksilölliseen huomioimiseen.

Koulun musiikinopetuksen tehtävien kohdalla oli haastatteluaineistostamme löydettävissä selkeitä ristiriitoja. Esille nousi kaksi erilaista näkökulmaa. Ensimmäisen mukaan koulun musiikinopetuksen tehtävänä on antaa lapselle riittävät musiikilliset valmiudet, joiden kautta lapsessa herää halu myös musiikin harrastamiseen. Toinen näkökanta puolestaan toi esille oppilaan musiikillisten taitojen syventämisen olevan musiikkioppilaitosten tehtävä koulun musiikinopetuksen sijaan. Musiikin tutkijatkaan eivät ole tästä asiasta yksimielisiä. Lehmanin (ks. 5.2) mukaan musiikin opetuksen tehtävänä on tarjota oppilaalle mahdollisuus musiikillisten perustaitojen saavuttamiseen. Näiden taitojen syventäminen on puolestaan musiikkioppilaitosten tehtävä. (Ahonen 2004, 14, 149.) Ruokonen ja Grönholm (2005, 91) sen sijaan toteavat koulun luovan kodin ohella pohjan lapsen musiikilliselle osaamiselle tai jopa ammatille.

Aineistossamme ilmenneen näinkin suuren näkemyseron voisi ajatella eriarvoistavan oppilaiden asemaa koulumusiikin oppimisessa. Opettaja, joka ei koe tehtäväkseen innostaa oppilasta musiikin harrastamisen pariin tai syvällisten taitojen omaksumiseen, saattaa antaa musiikista ja sen eri ulottuvuuksista hyvin pintapuolisen kuvan, ja pahimmassa tapauksessa sammuttaa oppilaan motivaation. Koska oppilaat ovat niin erilaisia, ei edellä mainittu ajatus voi mielestämme olla näin mustavalkoinen. Musiikin merkitys ja tehtävät ovat jokaisen oppilaan kohdalla kuitenkin hyvin yksilölliset. Opetuksen tulisikin lähteä lapsesta käsin, ei ulkoapäin ohjattuna.

Tähän liittyy lisäksi aineistossamme esille noussut merkittävä opetusmenetelmä, joka perustuu oppilaan toiveiden huomioimiseen musiikin opetuksen suunnittelussa. Tämän koettiin herättävän oppilaan kiinnostuksen opittavaa asiaa kohtaan sekä edesauttavan oppilaan sisäisen motivaation heräämistä. Tällainen toiminta palvelee myös kokonaisvaltaista, jokaisen oppijan huomioivaa kasvatusta.

Nyky-yhteiskunta asettaa odotuksia ja painostaa yksilöä olemaan estradilla ja mahdollisimman paljon esillä. Tässä yhteydessä aineistossamme korostui myös lapsen haavoittuvaisuus ja se, miten liian aikainen valokiilaan joutuminen saattaa olla erittäin vahingollista. Uusikylä huomauttaakin, miten lasta tulisi kasvattaa kokonaisuutena. Tällöin lahjakkaitakaan oppilaita ei saisi ”*grillata liian aikaisin raakeiksi*”. Näin näistä ihmisen aluista voisi kasvaa tasapainoisia ja itsevarmoja osaajia, jotka saisivat luottaa siihen, että kelpaavat sellaisina kuin ovat niin vanhemmilleen, opettajilleen kuin tuleville työnantajilleenkin. (Uusikylä 2000, 49–50.) Tutkimuksemme mukaan lahjakkaita oppilaita ei suinkaan jätetä huomiotta, vaan heille annetaan vastuuta vaivihkaa jatkuvan estradille nostamisen sijaan ja jokaisen oppilaan kestävyys huomioiden.

Tutkimuksessamme nousivat merkittävästi esille opettajan rooli ja vaikutusmahdollisuudet sekä oppilaan musiikillisten taitojen että musiikillisen minäkäsityksen tukijana. Opettaja voi omalla toiminnallaan joko herättää tai tukahduttaa oppilaan luovuuden ja innostuksen. Opettajan vastuu ulottuu aina opetuksen suunnittelusta jokaisen oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen. Olisikin erittäin tärkeää, että opettaja olisi herkkä aistimaan jokaisen oppilaan tarpeet ja heidän erilaisuutensa kyetäkseen vastaamaan niihin oppilaalle oikealla ja hänen minäkäsitystensä parhaiten tukevalla tavalla. Aineistomme mukaan opettajalta saatu negatiivinen tai positiivinen palaute voi säilyä oppilaan mielessä pysyvästi aiheuttaen joko vahinkoa tai kantaen yksilöä elämässä eteenpäin. Tästä kaikesta voidaankin päätellä opettajan vastuun olevan hyvin laaja ja moniulotteinen.

Opettajan vastuu on suuri, mutta tutkimuksemme osoitti myös varhaislapsuuden vahvan vaikutuksen yksilön minäkäsityksen, musiikkisuhteen sekä musikaalisuuden kehityksessä. Tämä osa-alue on täysin opettajasta riippumaton, mutta opettajan olisi hyvä tiedostaa sen vaikutus kaikkeen myöhempään oppimiseen. Näin ollen opettaja ei voi, eikä saakaan ottaa liikaa henkilökohtaista vastuuta yksilön musiikillisesta kehityksestä, sillä jokaisen oppilaan taustalla on asioita, joiden kulkuun opettaja ei pysty vaikuttamaan.

Edellä mainittu herätti kiinnostuksemme opettajan roolia kohtaan koulussa. Jatkotutkimusaiheena voisi ollakin, kuinka suuri merkitys opettajalla on lasten ja nuorten kokonaisvaltaisessa kehityksessä. Haastattelemiemme opettajien määrä tutkimuksessamme ei ollut riittävän laaja, jotta musiikkiin erikoistuminen tai työkokemus olisi aiheuttanut merkitsevää eroa opettajien vastauksissa. Kiinnostavaa olisikin tietää, millainen vaikutus näillä muuttujilla on opettajien käsityksiin ja asenteisiin musiikista kasvattavana oppiaineena.

Hyvin usein opettajat sortuvat asettamaan oppilaat muottiin, jolloin luokan hallinta helpottuu, mutta oppilaat eivät pääse toteuttamaan itseään. Luokassa on omat sääntönsä ja tietynlaisesta käytöksestä palkitaan. Lapset oppivatkin nopeasti toimimaan niin, että saavat kaipaamansa rohkaisun ja tuen opettajalta. Opettajan pitäisi sen sijaan pystyä luomaan turvallinen opiskeluympäristö tuttuineen sääntöineen ja rutiineineen, mutta samalla tuon ympäristön tulisi tarjota oppilaille mahdollisuuksia luovuuteen ja oman persoonan esilletuomiseen. Kaikenlaiselle lahjakkuudelle ja myös erilaisuudelle tulisi antaa tilaa tulla esille, jotta sen voi tunnistaa. Yksilöllisyyden ja persoonallisuuden huomioiminen korostuu myös aineistossamme. Vaikka opettajien käsitykset musiikista koulukontekstissa sekä menetelmät erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi ovat hyvin

erilaisia, voidaan hyviä tuloksia saada aikaan vain pystyttäessä ja osattaessa huomioida yksilön erityisyys sekä arvostaessa jokaisen oppijan ainutlaatuisuutta.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004.** Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.
- Alasuutari, P. 2001.** Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002.** Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2006.** Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Byman, R. 2006.** Voiko motivaatiota opettaa?. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota ja tunteita. Jyväskylä: PS-kustannus, 25—41.
- Elliot, D. J. 2005.** Introduction. Teoksessa D. J. Elliot (toim.) Praxial music education. Reflections and dialogues. New York: Oxford University Press, 3-18.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007.** Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25-43.
- Fredrikson, M. 1996.** Varhaislapsuuden musiikki tutkimuksen kohteena. Teoksessa J. Louhivuori & A. Sormunen (toim.) Musiikkikasvatuksen tutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 55—66.
- Freeman, J. 1985.** Lahjakas lapsi. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Gardner, H. 1983.** Frames of mind. The theory of multiple intelligences. New York: Basic Book, Inc., Publishers.
- Gordon, T. 1999.** Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 100–116.

- Grönfors, M. 1982.** Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme H. 1982.** Teemahaastelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005.** Tutki ja kirjoita. 11.uudistettu painos. Helsingin: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009.** Tutki ja kirjoita. 15.uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. 1993.** Musiikki varhaiskasvatuksessa. Hip hoi musisoi!. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Huovinen, E. & Kuitunen, J. 2008.** Johdanto. Teoksessa E. Huovinen & J. Kuitunen (toim.) Johdatus musiikkifilosofiaan. Tampere: Vastapaino, 9—31.
- Juvonen, A. 2000.** ...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja – kampa... Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Kalliopuska, M. 1984.** Itsetunto. Helsinki: kirjayhtymä.
- Karma, K. 1986.** Musiikki psykologian perusteet. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Kiianmaa, K. 2002.** Mika pystyisi parempaan. Teoksessa O. Ikonen, J. Juvonen & T. Ojala (toim.). Kohtaamisia koulupolulla. Kasvun ja oppimisen tukeminen. Jyväskylä; PS-kustannus. 137–157.
- Kiianmaa, K. & Trygg-Jouttijärvi, A-M. 2001.** Alis. Kyvyt käyttöön. Hämeenlinna: LK-Kirjat.
- Kontoniemi, M. 2003.** ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylä: University Printing House.
- Kouluhallitus. 1987.** Peruskoulun opetuksen opas: Musiikki. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus. 1991.** Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990.** Tutkiva ja muuttuva koulu. Helsinki: WSOY

- Lahelma, E. 1999.** Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 79–96.
- Laine, K. 1999.** ”Tunti vain”. Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 117–134.
- Lehtonen, K. 2007.** Musiikin symboliset ulottuvuudet. Suomen musiikkiterapiayhdistys ry.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1995.** Kasvatustieteen perusteet. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Mandel H.P., Marcus, S.I. with Loral Dean. 1995.** *Could Do Better. Why children underachieve and what to do about it*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Miettinen, S. & Väänänen, S. 2000.** Näkökulmia lapsuustutkimukseen. Teoksessa L. Laurinen (toim.) *Koti kasvattajana, elämä opettajana*. Juva: Atena, 67–81.
- Paananen, P. 2003.** Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatiotehtävissä ikävuosina 6-11. Jyväskylällä: Jyväskylän yliopiston kirjasto.
- Packalén, E. 2008.** Musiikkiteosten ontologia. Teoksessa E. Huovinen & J. Kuitunen (toim.) *Johdatus musiikkifilosofiaan*. Tampere: Vastapaino
- Pulkkinen, L. 2002.** Koti, koulu ja yksityinen elämämpiiri hyvän elämän ankkureina. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) *Perhe ja vanhemmuus: Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen*. Keuruu: PS-Kustannus, 14–29.
- Ruokonen, I. 2006.** Taide lapsen elämän ilmauksena. Teoksessa T. Tarkkonen & P. Sassi. (toim.) *Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta*. Helsinki: CULTURA OY. 11—19.
- Ruokonen, I. & Grönholm, M. 2005.** Musiikkikasvatus perusopetuksessa ja musiikki-luokilla – Kasvamista musiikkiin ja musiikin avulla. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.) *Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9—12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab. 85—100.
- Suoranta, J. 2004.** i Musiikki kuuluu kaikille! Teoksessa E. Kauppinen & S. Sintonen (toim.) *Musikaalinen elämä*. Vantaa: Dark Oy. 174—190.
- Suzuki, S. 2000.** Rakkaudella kasvatettu – Tie luonnolliseen oppimiseen musiikkikasvatuksessa. Rauma: LAI-NET Oy
- Tarasti, E. 2005.** Näkökulmia musiikin filosofiaan. Kohti transdentaalia analytiikkaa. Helsinki: Yliopistopaino.

Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsinki: Sibelius-Akatemia

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7—13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Helsinki: PB-Printing.

Uusikylä, K. 1992. Lahjakkuus ja kasvatus. Tampereen yliopisto.

Uusikylä, K. 1994. Lahjakkaiden kasvatus. Helsinki: WSOY.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 1999. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

Uusikylä, K. 2000. Liike-elämästä kasvatuksen tavoitteet? Teoksessa S. Wass (toim.) Onko peruskoulu romuttunut? Peruskoulu 25 vuotta. Helsinki: OKKA-säätiö, 48-50.

Varto, J. 1990. Mitä musiikki on? Huomioita musiikin merkityksestä. Teoksessa: J. Varto (toim.) Pohdin. Filosofinen aikakausikirja ajankohtaisin artikkelein. Tampereen yliopisto.

LIITE 1: HAASTATTELUKYSYMYKSET

MUSIIKIN MERKITYS

- Millainen merkitys musiikilla on ihmiselle?
- Millainen merkitys musiikilla on oppiaineena alakoulussa?
- Millaisia tehtäviä koulun musiikinopetuksella on? Mitä se tulisi tarjota jokaiselle oppilaalle?

KÄSITYKSIÄ MUSIIKIN OPPIMISESTA

- Onko musiikin oppiminen yhteydessä muuhun oppimiseen eli voidaanko sitä tarkastella yleiseen oppimisen psykologiaan perustuvien oppimisteorioiden valossa?
- Eroaako musiikin oppiminen (tapahtumana) muusta oppimisesta?
- Onko musiikillinen kehitys yhteydessä muiden taiteellisten taitojen kehitykseen?
- Miten lapsen musiikillinen minäkäsitys kehittyy ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat?

OPPIMISEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT

- Mitkä tekijät vaikuttavat musiikin oppimiseen?
- Mikä vaikutus perimällä ja ympäristöllä on musiikin oppimisessa?
- Millaiset opetustilanteet ja – menetelmät tukevat oppilaan motivoitumista musiikkiin?
- Huomioidaanko oppilaiden toiveet opetuksen suunnittelussa?

TASOEROT MUSIIKIN OPETUKSESSA: LAHJAKKAAT JA ALISUORIUTUVAT OPPILAAT

- Millaisia musiikin oppijoita olet kohdannut työurasi aikana?
- Kehittykö musikaalisuus itsenäisesti riippumatta muiden älykkyysalueiden kehityksestä? Vai onko se yhteydessä esimerkiksi loogis-matemaattisen älykkyuden kehittymisen kanssa?
- Onko musikaalisuus inhimillinen ominaisuus, joka on mahdollista kaikille?
- Mistä oppilaiden väliset tasoerot johtuvat?
- Miten musikaalinen lahjakkuus ilmenee?
- Miten tuet ja kannustat lahjakkaaksi tunnistamaasi oppilasta?

- Onko alisuoriutuminen musiikin tunneilla yleistä? Miten se ilmenee?
- Miten tuet alisuoriutuvaa oppilasta? Mitkä tekijät vaikuttavat oppilaan alisuoriutumiseen?
- Jäävätkö ns. musiikillisesti neutraalit helposti vaille huomiota opetuksessa?

LIITE 2: ESIMERKKI HAASTATTELUSTA

Sitten, millaisia musiikin oppijoita oot kohdannut työurallasi?

Ensimmäisenä tulee mieleen yks semmonen innokas..eikä kauheen lahjakas. Mutta se innokkuus vei niin lujaa sen voiton, että... Meillä oli tällöinen nokkisvaihe. Me mentiin sitten valmiin materiaalin pohjalta, jossa oli hienot taustamusiikit ja sieltä löytyi ensimmäisenä H-blues, missä sitten soitettiin tahdin verran niinkun aina sitten kokonuoilla H:ta. Ja se kuulosti hyvältä sen taustamusiikin kanssa. Ja tää oppilas innostui niin hirvittävästi siitä, et se oli pyytänyt äitiä ostamaan oman nokkahuilun ja se sai sen. Se pyysi multa nuotit siihen H-bluesiin, mä kopioin ja se soitti sen biisin yksissä juhlissa niin, että se innoissaan puhalsi sitä H:ta varmaan niinkun... Montakohan tahtia siinä sitten tuli?

Ilman sitä taustamusiikkia?

Ilman sitä taustamusiikkia. (naurua) Mutta se oli ylpee siitä. Se tuotti itse sen musiikin ja se aivan takuulla kuuli päässään, miltä se kuulosti sen taustamusiikin kanssa. Et se on mun mielestä kaikista paras (esimerkki) siitä, mitä musiikki voi antaa silloin, kun se soi tua sisälläkin. Sitten mä oon kohdannut niitä, jotka on pakotettuja musiikin harrastamiseen. Se oma innostus on vähäistä ja silloin se on oikeestaan niinkun... Sen näkee sitä lapsesta, että mä osaan nää jo ja mua ei kiinnosta. Et se on kaikista kurjinta. Sit on niitä, jotka laulaa ne pakotetut laulut ja kokeilee sit joskus vähän enemmän innolla ja vähemmän innolla, että sanotaan, että sitten tilanne siinä kun opiskellaan siinä ryhmässä ja luokassa ja on musiikin tunti, niin jotkut on sen verran arkoja, että sen tunnin aikana ne ei uskalla tuolla kokeileen mitään soitinta, ne mielummin kattoo. No sit kun tunti on ohi, niin sit ne jää näprään ja hiplaan sinne niitä soittimia ja vähän kokeilee, et mikä ääni tästä tulee. Niitä on tosi paljon. Et sitten, yhen kerran oon pystynyt pitään sillain, kun on ollut harjoittelijoita luokassa: yks soitti kitaraa ja toinen soitti pianoa. Et me jaettiin ne ryhmät, kun mä tiesin, että mulla on oppilaita, jotka on käyny rumputunneilla. Niin sitten peruskompin lisäksi sieltä katottiin jotain muita ja ne sai ohjata siellä ja sit kitaroita otettiin kaikille, pienelle ryhmälle siitä määrä ja sitten meillä... Onks meillä kolme syntikkaa siellä niin sitten katottiin sitä ja sitten mä opetin basson. Niin se oli mielekästä. Et siinä kaikki pääsi kokeileen kaikkee ja siinä näki nekin ne hiljaset, jotka innostu siitä, että”Hei tä on kiva juttu!” Et ne on noita bändisoittimia, mut onhan sitten kaikki kapulat ja muut, mitä jaetaan niin. Jollekin se on se, että se helistää sitä ja rytmistä viis, että kyllä se on niinkun mielialasta kiinni tosi paljon se osallistuminen kaikessa. No nyt meni aiheen vierestä... **Ei paljon.** (Naurua)

Onko sitten alisuoriutuvia oppilaita paljon, jotka ei halua osallistua, ei kiinnosta?

On. Mutta sekin on mun mielestä niin paljon siitä luokasta kiinni, sen luokan dynamiikasta kiinni. Et mulla on ollut yks luokka semmonen, missä tytöt oli hiljaisia sen takia, kun ne pelkäs poikia. Ja mä väitän, että se ei ollut tällä kertaa opettajasta kiinni, koska se sama meno jatkui vielä seuraavana vuonna. Mutta sitten kun tehtiin tyttöjen kanssa erikseen, ne oli älyttömän innostuneita. Ja pojat keskenään halus taas kokeilla. Mutta sit mulla on ollut sellanen sekaluokka... Mikähän se kysymys oli? (naurua) **Että onko niitä passiivisia oppilaita paljon?** Niin, niin silloin kun se ryhmä toimii hyvin, et siellä on se luottamus olemassa, niin passiivisten oppilaitten osuus mun mielestä ihan selkeesti vähenee. Koska jokainen löytää itsestään sen musiikin jollain tavalla. Et jollekin se on se rytmi, minkä kokee mielusammaks, jos ei sitä melodiaa pysty niinkun sieltä tuottaan tai joku muu taustajuttu. Joku haluaa sitten niinkun kehollaan, mun mielestä tanssikin on osittain musiikkia, ehkä äänetöntä sellasta.

Mutta että väittäisin, että passiivisia on paljon, mutta ryhmädynamiikkaan vaikuttamalla niitten osuus vähenee.

Mites sitten nää tämmöset alisuoriutuvat oppilaat niin, (.) mitkä tekijät siihen vaikuttaa ja miten opettaja pystys tukemaan vielä enemmän sitä, että ne ei jäis sinne syrjään?

Pienemmät ryhmät, vahvuuksien löytäminen, oppilaan tuntemus auttaa siinä. Et jos sä löydät siitä sen mikä on sillä vahva osa-alue tai tiedät ne taustat, miten sä houkuttelet sen osallistumaan. Et jos se on ainoostaan musiikissa pelkästään passiivinen, niin löytää niitä eri ulottuvuuksia siitä. Et musiikissa voi olla eri niinkun mahdollisuuksia, ei pelkästään se musiikin tuottaminen, vaan sen kuunteleminen ja

ilmaiseminen esimerkiksi maalaamalla. Et niinkun tavallaan yrittää ettiä siitä musiikista... Tai sit jos joku on oikeesti vaikka (.) niinkun joku asperger, jolle musiikki saattaa olla sitä rytmiä ja tavallaan sitä loogisuutta, niin miks ei tuoda sitä sitä kautta eikä löytää joku tietty säännönmukaisuus ja kuvio ja... Mun keino varmaan kaikista eniten kuitenkin on ollut passiivisten oppilaiden motivoinnissa pakottaminen. Kaikki osallistuu, kaikki tekee. Se ei oo kyllä se paras keino millään muotoo, mutta että, et sit kun on se mahdollisuus siihen, et kokeillaan pienemmissä (ryhmissä) kokeile itse, tuota itse eikä väliä, miten se menee. Et vaikka sä tulisit johtaan sitä orkesteria. Se on muuten ollut kauheen ihanaa! Että ne on ollut sitten niinkun, päässyt siihen sit määräämään, että mitkä soittimet soittaa milloinkin. Sillon heidän ei itse tarvi tuottaa sinänsä sitä niinkun oikeeseen rytmiin, vaan he pääsee tuottamaan sitä musiikkia niinkun kokonaisvaltaisesti. Niille se on oikeestaan aika hyvä, semmosille vähän hiljaisemmille. *[Mmm, aivan]*

No sitten, jos puhutaan lahjakkaista oppilaista, niin milläläilla musikaalinen lahjakkuus ilmenee ja mistä koet sen johtuvan?

Nyt tuli syvä hiljaisuus... Musikaalinen lahjakkuus. Jos mun pitäis arvioida, et millanen oppilas on musikaalisesti lahjakas, niin kyl mä kuitenkin aina käännyin sen tuottamisen puoleen. Elikä se, että sieltä löytyy se rytmitaju ja sävelkorva ja sit ehkä innostus ja rohkeuskin kokeilla erilaisia soittimia ja tavallaan löytää niitä ääniä. Musiikillisesti lahjakas oppilas niin tuottaa sitä musiikkia niin, että se kuulostaa siltä miltä pitäis. (naurahdus) Ja kyl mä uskon, että oppimisella on paljon tekemistä sen asian kaa, kannustuksella ja motivaatio on siinä isoin tekijä. Niin kuin se yks oppilas oppi sen H:n puhaltaan tosi hienosti ja puhtaasti (naurua) Mutta että, et kyl mä sanon et siin on paljon geeniperimääkin. Eli kyl siitä erottuu ne, joilla se on tuolla jossakin sisäkorvassa on semmonen omanlaisensa koukero, joka kuulee ja tuottaa ne äänet ja luo sitä musiikkia, et ei pelkästään toista niitä annettuja merkkejä, vaan löytää sen rytmin muutoksen tai sävyn siihen musiikkiin tai luo ihan ite, että väitän että se on vahvasti sisään rakennettuna se lahjakkuus. Kaikilla sitä ei oo. Musiikkia voi oppia, mutta se ei tulkinnaltaan varmasti ikinä pääse samalle tasolle, lahjakaskaan, kun semmonen, joka kuulee sen musiikin sisällään toisella lailla.

No miten tuet ja kannustat lahjakkaaksi tunnistamaasi oppilasta?

Saman lailla kuin heikkojakin. Niitä, jotka on vähän vähemmän lahjakkaita. Kaikki on aina hyvää, mitä tuotetaan. Ja sitten jos nään oppilaassa sen, että nää peruskaurat menee niinkun tosi hyvin ja tää on helppoa, niin sitten lisätään sitä haastetta. Elikä lähdetään hyppään seuraavalle tasolle. Ja jos musta ei oo sitä haastetta lisäämään, niin sitten ohjaan semmoteeseen paikkaan, että ”ootko miettinyt, että voisit mennä musiikkiopistoon?” tai ”voisitko vaikka esiintyä?” tai ”voisitko opettaa tän, minkä sä osaat nyt hyvin niin tolle tai voisitteko vaikka harjoitella yhdessä?” Et sellasta niinkun vahvistusta sille, että se

oppilas tietää, et se osaamistaso on niin hyvä, että hän vois tän näyttää seuraaville ja sit tavallaan et se vois jakaa sitä osaamista ja saada sitä positiivista palautetta sitäki kautta. Ei pelkästään opettajalta vaan myös muilta.

Joo. No onko opettajan tehtävänä tunnistaa sitä piilossa olevaa lahjakkuutta oppilaissa ja kannustaa harrastamaan? Esimerkiks, että aloita ihmeessä pianonsoitto, sä oot tosi hyvä. Kuuluuko se opettajan tehtäviin?

Mun mielestä kuuluu. Että niinkun... Tottakai me ollaan siellä sosiaalistamassa yhteiskuntaa, mutta kyllä mä näkisin, että opettajuuteen kuuluu se, että sä tuet sitä lapsen itsetuntoo, tuet sitä kasvua ja jos sä löydät ne lapsen vahvuudet, niin aina se positiivinen kannustus ja ohjaus, niin se vahvistaa itseluottamusta ja on se millä ehkä enemmän pärjää elämässä, kun noilla kaiken näköillä kaavoilla ja pilkkusäännöillä.

Kyllä. No kehittykö musiikillinen älykkyys itsenäisesti riippumatta muiden älykkyysalueiden kehityksestä vai onko se yhteydessä esimerkiks loogis-matemaattiseen kehitykseen? Mitä mieltä oot?

Olen sitä mieltä, että sekä että. Et lähellä on tapaus (aviomies), joka vastoin kaikkia kouluodotuksia on hyvinkin älykäs musiikissa. Jos ajatellaan, että matematiikka menee aivan päin honkia, kielet ei luonnista ja äidinkielen osa-alueet, jos me ihan näitä osa-alueita mietitään, niin ei toimi sillä asteikolla kun sanotaan , että on hyvä taito niissä. Mut musiikillinen lahjakkuus on taas jotakin sellasta, mitä ei pystytä käsittämään siinä, että kuinka se löytää sen ja kuinka se kuulee tuon. Mun mielestä se on erillinen, osittain erillinen alueensa, joka pystyy kehittymään ilman sitä, että ihmisen täytyis mulla tavalla olla äärettömän älykäs. Mutta aivan takuulla siitä on apua. Et jos sulla on vahvoja älykkyiden osa-alueita muuallakin, elikä jos sulla on vaikka nyt se loogis-matemaattinen, niin se helpottaa mielettömästi sun, nuottien lukutaito tulee sitä kautta, olettais in näin. Siit on älytön tuki siihen. Mutta kun musiikki on muutakin, kun ne valmiit nuotit. Se on myös sitä tekemistä. Että en mä osaa sanoo tohon niin selkeesti, että juu tai ei, et kyl mä niinkun väittäisin, että se pystyy kehittymään itsenäisesti ilman muita osa-alueita. Mut sit jos ottaa joku ääriesimerkki, että on niinkun lähestulkoon vihannes, pystyykö tuottamaan musiikkia? Niin ei, ei välttämättä sellasta musiikkia, et siitä voitais sanoa, et se ois vahvasti musiikillisesti älykäs, lahjakas. Et kyllä siihen tarvitaan pohja kaikesta muustakin, mutta älykkyytensä se pystyy kyllä kehittymään.

Onko musikaalisuus inhimillinen ominaisuus, joka on mahdollista kaikille?

Tarkoittaako nyt inhimillinen sitä, et se on ihmisille luontainen?

Juu.

Entäs jos mä sanon, että musikaalisuus on myös niinkun muulle luomakunnalle luontainen. [Mmm. Voit sanoa] Voin sanoa sillä lailla, että musikaalisuus on mahdollista kaikille ihmisille, kaikki ihmiset tuottaa ääntä ja rytmiä ja... Se on mun mielestä semmonen tavallaan sisään rakennettu tarvekin, ilmaista itseään. Mutta ihan samahan on luonnossa kaikkialla. Et ei sitä musiikkia voi sulkee pelkästään ihmisten niinkun tuottamaks tai ihmisten asiaks, että kyllä se on niinkun... Koskee niin eläimiä ja. Sit jos laitettas nauhuri johonkin kosken viereen niin me takuulla kuultais siitakin musiikkia, jotka sen haluaa kuulla.