

JOENSUUN YLIOPISTON
KASVATUSTIETEELLISIÄ
JULKAISUJA

UNIVERSITY OF JOENSUU
PUBLICATIONS IN
EDUCATION

N:o 113

Terhi Vesioja

**LUOKANOPETTAJA
MUSIIKKIKASVATTAJANA**

Esitetään Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen salissa A118, Kuninkaankartanonkatu 5, perjantaina 9.6.2006, klo 12.

Vastaväittäjä: professori Leena Hyvönen, Oulun yliopisto
Kustos: professori Jorma Enkenberg

Julkaisija Joensuun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Publisher University of Joensuu
Faculty of Education

Julkaisutoimikunta

Editorial Staff Chair Prof., PhD Marja-Liisa Julkunen
Editor Senior Assistant Päivi Harinen
Members Professor Eija Kärnä-Lin
Professor Pertti Väisänen
Secretary BBA Mari Eerikäinen

Vaihdot Joensuun yliopiston kirjasto / Vaihdot
PL 107, 80101 JOENSUU
puh. (013) 251 2677, fax (013) 251 2691
email: vaihdot@joensuu.fi

Exchanges Joensuu University Library / Exchanges
P.O. Box 107, FIN-80101 Joensuu, FINLAND
tel. +358-13-251 2677, fax +358 13 251 2691
email: vaihdot@joensuu.fi

Myynti Joensuun yliopiston kirjasto / Julkaisujen myynti
PL 107, 80101 JOENSUU
puh. (013) 251 2652, fax (013) 251 2691
email: joepub@joensuu.fi

Sales Joensuu University Library / Sales of publications
P.O. Box 107, FIN-80101 Joensuu, FINLAND
tel. +358-13-251 2652, fax +358 13 251 2691
email: joepub@joensuu.fi

ISSN 0781-0334
ISBN 952-458-809-9

Joensuun yliopistopaino
Joensuu 2006

Terhi Vesioja
LUOKANOPETTAJA MUSIIKKIKASVATTAJANA

Joensuu 2006. 299 s. ja 44 s. liitteitä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 113.

ISSN 0781-0334
ISBN 952-458-809-9

Avainsanat: musiikkikasvatus, musiikkikasvattajan ammatillinen kompetenssi, luokanopettaja, minäpystyvyys, asiantuntijuus, luokanopettajakoulutus, musiikin opetussuunnitelma

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisiksi musiikkikasvattajiksi 1980-luvulla opiskelleet luokanopettajat arvioivat itsensä toimittuaan opettajina n. 10–12 vuotta. Tutkimuksen taustalla on kirjoittajan pro gradu -tutkielma musiikkia päättöharjoittelussa opettaneiden luokanopettajaopiskelijoiden musiikin opetustaidon arvosanan taustatekijöistä ja koulutuskokemuksista. Tutkimus on kasvatustieteen, musiikkikasvatuksen ja psykologian alueille sijoittuva tapaustutkimus, jossa pääosin laadullisin menetelmin etsittiin vastausta kysymykseen, miten luokanopettaja arvioi itseään musiikkikasvattajana. Tutkimuksella oli myös praktisia tarkoituksia: tavoitteena oli saada näkökulmia opettajakoulutuksen musiikin opintojen kehittämistä varten.

Tutkimuksen teoriataustassa valotetaan sitä, miksi koulussa tulisi opettaa musiikkia, mitä sen pitäisi sisältää ja kenen sitä tulisi opettaa. Erääksi näkökulmaksi tutkimukseen valittiin minäpystyvyysteoria. Minäpystyvyydellä viitataan ihmisen käsityksiin siitä, miten hän uskoo selviytyvänsä tietystä tehtävästä. Tutkimusongelmat koskivat opettajien näkemyksiä ja arvioita peruskoulun alaluokkien musiikinopetuksen edellyttämästä ammatillisesta kompetenssista, musiikinopetuksessa koetusta minäpystyvyydestä ja musiikkikasvattajuudesta, musiikkikasvatuksen toteutuksesta ja merkityksestä sekä 1980-luvun opettajakoulutuksesta ja sen musiikin opinnoista. Opettajien toimintaa tarkasteltiin myös eksperttinäkökulmasta. Tutkimusmenetelmänä oli teemahaastattelu, ja haasteltaviksi valittiin pro gradu -tutkielman 40 tutkimushenkilön

joukosta kaksitoista musiikilliselta taustaltaan erilaista luokanopettajaa, joista puolet oli erikoistunut musiikkiin.

Tutkimustulokset osoittivat, että kokeakseen olevansa musiikkikasvattaja opettajalla tulee olla riittävä aineenhallinta. Heikot musiikillis-didaktiset valmiudet saavat aikaan epävarmuutta ja innostumattomuutta ja vaikeuttavat musiikinopetuksen suunnittelua, monipuolisten työtapojen käyttöä, eriyttämistä, arviointia ja oppilaiden innostamista. Edes monivuotinen kokemus musiikin opettajana tai viihtyminen opettajan työssä ei nostanut tutkittavien arvioita itsestään musiikkikasvattajana, mikäli aineenhallinta koettiin heikoksi. Musiikkikasvattajuuteen liitettiin myös kyky saada oppilaat harrastamaan musiikkia koulun ulkopuolella. Toisaalta vahvatkaan musiikilliset taidot eivät saa opettajaa kokemaan itseään musiikkikasvattajaksi, jos hän on stressaantunut, kyllästynyt luokanopettajan työhön tai turhautunut luokan heterogeenisuuden tai passiivisuuden, tuntien vähyyden tai esimerkiksi soittimiston ym. resurssien puuttumisen takia. Pitkä opettajakokemus ei nostanut näitäkään arvioita. Itsensä vahvasti musiikkikasvattajiksi kokevat opettajat viihtyivät työssään hyvin, olivat erityisen kiinnostuneita kasvattamisesta, pitivät opettajan työtä arvokkaana ja haasteellisena ja olivat musiikillisesti suhteellisen taitavia. Heissä oli erotettavissa myös eksperttiopettajan piirteitä.

Tutkittavat pitivät 1980-luvun opettajankoulutuksen suurimpana heikkoutena sitä, ettei se antanut tarpeeksi valmiuksia ns. koulunpitoon: koulun arkipäivän ja vuorovaikutustilanteiden hallintaan, kouluyhteisössä toimimiseen, yhteistyöhön vanhempien kanssa tai hallinnollisiin tehtäviin. Myönteisinä oli koettu erikoistumisopinnot ja harjoitteluista erityisesti kenttäharjoittelu. Musiikin perusopinnoissa oli koettu hyödyllisiksi kaikki didaktiikkaan, laulamiseen, soittamiseen ja musiikkiliikuntaan liittyvät asiat. Pianonsoittoa, koulusoitinten soittoa, musiikin opetusharjoittelua ja didaktiikkaa olisi saanut olla enemmän. Erikoistumisopinnoihin olisi voinut sisältyä enemmän bändisoittoa, sovitusten tekemistä ja didaktiikkaa.

Terhi Vesioja
THE CLASS TEACHER AS A MUSIC EDUCATOR

Joensuu 2006. 299 pp. and 44 appendix pages. University of Joensuu.
Publications in Education No. 113.

ISSN 0781-0334
ISBN 952-458-809-9

Keywords: music education, competence of music educator, class teacher, self-efficacy, expertise, teacher education, music curriculum

Abstract

The purpose of this study was to find out how the class teachers who had studied in the 1980's assess themselves as music educators after working in the field for 10 – 12 years. This doctoral thesis is a follow-up study to my master's thesis, in which I examined the music teaching skills and study experiences of student-teachers who taught music in their final teaching-practice session. It is a qualitative case study combining elements of general education, music education and psychology, and it also has a concrete, practical aim to develop music studies in teacher education.

The theoretical background of the study lists reasons why music should be taught at school, how it should be taught, and by whom. The main theoretical approach is the theory of self-efficacy. The concept of self-efficacy refers to people's conceptions of how good they are at certain tasks. The research problems focused on

1. the kind of professional competence required for music teaching in lower grades,
2. the teachers' perception of their self-efficacy in music teaching,
3. their self-image as music educators,
4. the significance of music education and the way it is carried out at school, and
5. the teachers' opinions on teacher education and music studies in teacher education in the 1980's.

Teachers' work was also observed from the point of view of professional expertise.

The method used to collect material for the study was thematic interview, and the interviewees (N = 12), who had different musical backgrounds, were selected from among the 40 informants of my master's thesis.

The result showed that, to consider themselves as music educators, class teachers must have sufficient musical and didactic skills. Poor musical and didactic skills lead to a lack of confidence and motivation. Insufficient skills make planning, differentiating, grading and motivating at school difficult. Even those teachers who had a long experience in teaching and enjoyed doing their work didn't consider themselves as music educators if they felt that their knowledge and skills in music were insufficient. A part of a music educator's job is deemed to be motivating pupils to go in for music in their free-time, and the interviewees with poor skills didn't think they could do this. On the other hand, even teachers with good musical skills and a long experience of teaching didn't think of themselves as competent music educators, if they were stressed, tired of teaching or frustrated because of the heterogeneity or passivity of pupils, or the scarcity of music lessons and instruments. Those teachers who considered themselves competent music educators enjoyed their work, were interested in their work and valued it, and their knowledge and skills in music were relatively good. They could be characterized as exponents of professional expertise.

The interviewees thought that the greatest weakness of the 1980s teacher education was that it did not provide student-teachers with proper tools for the administrative paperwork at school and running the day-to-day interaction with pupils, parents and colleagues. They found that its strengths were the study of the minor subjects (the subjects taught at school) and the teaching practice session in the field. In the basic studies of music they found useful everything that had to do with didactics, singing, playing an instrument and moving to music. They would have liked to study more the piano and other school instruments, and didactics. They also said that they would have liked to do more student-teaching in music and that the minor subject studies should have included more playing in a band, doing arrangements for various instruments, and didactics.

Esipuhe

Musiikinopettajan polkuni on kulkenut musiikkileikkikoulun, musiikkiopiston, peruskoulun ala- ja yläasteen sekä lukion kautta opettajankouluttajaksi. Näillä kaikilla musiikinopetuksen alueilla olen viihtynyt hyvin ja kokenut musiikkikasvattajan työn antoisaksi ja merkitykselliseksi. Opettajankouluttajana olen myös voinut monin tavoin hyödyntää aiempaa kokemustani eri ikäisten lasten ja nuorten opettajana.

Eräässä suhteessa työ yliopistossa on kuitenkin poikennut muista. Akateeminen ympäristö ja useita eri tieteenaloja edustavat työtoverit ovat alusta pitäen innostaneet opiskelun ja tutkimuksen pariin. Kasvatustieteen cum laude -opintoja seurasi 1980-luvulla opiskelu musiikin maisteriksi Sibelius-Akatemiassa. Olin toiminut musiikinopettajana neljännesvuosisadan, kun Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen kasvatustieteen professorien kannustamana aloitin kasvatustieteen jatko-opinnot. Nyt käsillä oleva tutkimusraportti on niiden päätepiece. Tutkimusprosessi on ollut sekä haastava että palkitseva. Se on johdattanut pohtimaan yleensä taidekasvatuksen ja erityisesti musiikkikasvatuksen perusteita ja avannut musiikinopetuksen uusia näkökulmia, joista on ollut apua työssäni opettajankouluttajana.

Monet henkilöt ovat olleet opastajina tutkimusmatkallani. Kiitän lämpimästi dosentti Tuomo Jämsää ja KT Kari Ahosta asiantuntevasta ja kannustavasta ohjauksesta liseniaattityötä tehdessäni. Professori Pirjo Nuutinen on valottanut jatko-opiskelijoille innostavasti kvalitatiivisen tutkimuksen maailmaa. Kiitän häntä tutkimukseni empiiristä toteuttamista koskeneista osuvista kommenteista. Liseniaattityöni tarkastajia, professori Heikki Ruismäkeä ja KT Mikko Anttilaa kiitän arvokkaista neuvoista ja ehdotuksista, joista on ollut paljon hyötyä väitöskirjaa valmistellessani. Suuret kiitokset esitän väitöskirjatyöni ohjaajalle, professori Jorma Enkenbergille, joka jo tutkimusprosessia aloitellessani johdatti minut tutkimukseni kannalta keskeisen kirjallisuuden pariin. Väitöskirjaa tehdessäni hän on antanut oivallisia ohjeita ja avannut aineistooni innovatiivisia näkökulmia. Väitöskirjani esitarkastajat, professori Leena Hyvönen ja professori Heikki Ruismäki, ovat paneutuneet tutkimukseeni syvällisesti ja kommentoineet sitä asiantuntevasti. Kiitän heitä arvokkaista ajatuksista.

Tutkimusprosessini on kestänyt usean vuoden ajan. Keskustelut tutkimusseminaarilaisten ja työtovereiden kanssa ovat näinä vuosina olleet todella antoisia ja vieneet prosessia eteenpäin. Monet tutkimukseen

liittyvät ongelmakohdat ovat tuntuneet helpommilta ratkaista, kun niitä on voinut jakaa toisten kanssa. Erityiskiitokset osoitan musiikinopettajakollegoilleni, joiden rohkaisu ja tuki on ollut ensiarvoisen tärkeää. Olen tehnyt tutkimusta pääasiassa oman työni ohella. Vaikka opetustyön ja tutkimuksen yhdistäminen on ajoittain tuntunut raskaalta, on töihin tullessaan voinut aina olla varma, että joku lähimmäistä kollegoista jaksaa kuunnella tutkijan huolia ja on valmis auttamaan eteenpäin. Kiitän myös ystäviäni taustatuesta ja kiinnostuksesta työtäni kohtaan.

Olen syvästi kiitollinen kahdelletoista luokanopettajalle, joiden ansiosta tämä tutkimus on olemassa. Te suostuitte auliisti haastateltavikseni ja valotitte rehellisesti ja avoimesti toimintaanne musiikin opettajina ja kasvattajina. Kiitos, että pääsitte minut kurkistamaan elämäänne!

Tutkimukseni tiivistelmän englanninkielisestä asusta kiitän FM Pekka Koposta, tietoteknisestä avusta KM Heli Kososta ja työn taittamisesta FM Tarja Makkosta. Lämmin kiitos myös atk-keskukselle, monistamolle ja kirjastolle sujuvasta palvelusta. Tutkimustyöni taloudellisesta tukemisesta osoitan kiitokset Joensuun yliopistolle, Suomen Kulttuurirahastolle ja Etelä-Savon taidetoimikunnalle.

Perheeni on kärsivällisesti jakanut tutkijan taipaleeni nousut ja laskut. Kiitän äitiäni ja veljeäni lämpimästi mukana elämisestä tutkimusprosessissäni. Olen kiitollinen myös edesmenneelle isälleni, joka lapsuudestani asti painotti opiskelun merkitystä ja oli aina kiinnostunut tekemisistäni. Sydämelliset kiitokset lapsilleni Ilkalle ja Ilarille sekä Pirkko-Liisalle, Hannalle, Petrille ja Henrikille myötäelämisestä, antoisista keskusteluista ja avartavista ajatuksista. Suurimmat kiitokset kuuluvat elämäkumppanilleni Tapanille, joka on joutunut viettämään monia yksinäisiä iltoja ja siitä huolimatta jaksanut väsymättä kannustaa ja rohkaista tutkimuksen ääreen välillä uupunutta tutkijaa.

Tutkimusprosessin kuluessa jälkikasvullemme on syntynyt kolme lasta. Lämpimimmät halaukset annankin perhekuntamme pienimmille, Venlalle, Kaislalle ja Kuutille, jotka vastustamattomalla tavallaan ovat vetäneet tutkijan tieteellisistä sfääreistä Puuha-Peten ja muumien maailmaan. Te olette omalla vilpittömällä olemuksellanne osoittaneet, mikä tässä elämässä loppujen lopuksi on tärkeintä.

Savonlinnassa pääsiäisenä 2006

Terhi Vesioja

Sisältö

Tiivistelmä	iii
Abstract	v
Esipuhe.....	vii
1 JOHDANTO.....	1
2 KOULUN MUSIIKKIKASVATUS	6
2.1 Musiikin opetuksesta musiikkikasvatukseen	6
2.2 Taidekasvatuksen asema peruskoulussa.....	9
2.3 Perusteluja koulun musiikkikasvatukselle.....	13
2.2.1 Filosofinen näkökulma	13
2.3.2 Arvonäkökulma	17
2.4 Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmallinen perusta	22
2.4.1 Praksiaalinen musiikkikasvatus	22
2.4.2 Esteettinen musiikkikasvatus	26
2.4.3 Vertailua ja muita näkökulmia	28
2.5 Musiikin opetussuunnitelman kehittyminen Suomessa	33
2.5.1 Kansakoulusta peruskouluun	33
2.5.2 Tavoitteena koulukohtaiset opetussuunnitelmat	35
2.5.3 Vuoden 1994 musiikin opetussuunnitelman perusteiden arviointia	39
2.6 Yhteenveto	41
3 MUSIIKKI LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSESSA	43
3.1 Akateemisen luokanopettajakoulutuksen alkuvaiheet	43
3.2 Musiikin perus- ja erikoistumisopinnot 1980-luvulla.....	44
3.3 Koulutuksen arviointia.....	46
3.3.1 Opiskelijoiden kokemuksia 1980-luvun koulutuksesta	46
3.3.2 Musiikin opintojen arviointia	50
3.4 Luokanopettajakoulutus ja sen musiikin opinnot 2000-luvun alussa	51
3.5 Tulevaisuuden näkymiä	53
3.6 Yhteenveto	56
4 MUSIIKKIKASVATTAJUUS	58
4.1 Musiikkikasvattajan ammatillinen kompetenssi	58
4.1.1 Kompetenssi ja kvalifikaatio	59

4.1.2	Opettaja ja asiantuntijuus	62
4.1.3	Opettaja muusikkona, kasvattajana ja asiantuntijana	68
4.1.4	Muita näkökulmia musiikkikasvattajuuteen	75
4.2	Aineenhallinnan merkitys musiikinopetuksessa	77
4.2.1	Luokanopettajien ja musiikin aineenopettajien musiikinopetus tutkimuksen kohteena	77
4.2.2	Tapaustutkimus neljän ala-asteen musiikkikasvatuksesta	83
4.2.3	Luokan- ja aineenopettajan yhteistyöstä	85
4.3	Yhteenveto	88
5	OPETTAJAN PYSTYVYYS	90
5.1	Minäkäsitys	91
5.1.1	Musiikillinen minäkäsitys	93
5.1.2	Opettajan ammatillinen minäkäsitys	94
5.2	Minäpystyvyys	95
5.2.1	Minäpystyvyyden lähteet	97
5.2.2	Opettajan pystyvyys tutkimuksen kohteena	99
5.2.3	Integroitu malli opettajan pystyvyydestä	101
5.2.4	Tutkimuksia minäpystyvyydestä	106
5.3	Yhteenveto	107
6	TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN	109
6.1	Tutkimuksen tausta ja tarkoitus	109
6.2	Tutkimuksen lähtökohtia	112
6.3	Tutkimusongelmat	116
6.4	Tutkimusmenetelmä	119
6.5	Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston keruu	124
6.6	Aineiston analyysi ja tulkinta	131
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	138
7.1	Opettajien musiikillinen tausta	138
7.2	Peruskoulun 1.–6. luokkien musiikinopetuksen edellyttämä kompetenssi	139
7.3	Musiikillis-didaktisissa valmiuksissa koettu pystyvyys	143
7.3.1	Perusteluja koetulle pystyvyydelle	145
7.3.2	Pystyvyyсарvioiden muodostumisesta	174
7.4	Itsensä kokeminen musiikkikasvattajaksi	177

7.4.1	Musiikillis-didaktisissa valmiuksissa koettu pystyvyys ja itsensä kokeminen musiikkikasvattajaksi	178
7.4.2	Elämäntilanteen ja työyhteisön merkitys	185
7.4.3	Yhteenvetoa pystyvyys- ja musiikkikasvattajuusarvioista	187
7.4.4	Musiikinopetuksessa koettu pystyvyys minäpystyvyysteorian valossa	190
7.5.	Musiikinopetuksen toteutus	195
7.5.1	Musiikin opetussuunnitelman merkitys ja käyttö.....	195
7.5.2	Musiikinopetuksen sisältö ja oppimateriaalin käyttö	199
7.5.3	Vahvimmat ja vaikeimmat alueet musiikinopetuksessa .	205
7.5.4	Opettajakokemuksen yhteys musiikin opettajana kehittymiseen	208
7.5.5	Täydennyskoulutuksen tarve	211
7.6	Koulun musiikkikasvatuksen merkitys	212
7.6.1	Musiikki aineena muiden joukossa	213
7.6.2	Omat tavoitteet ja toiminta musiikkikasvattajana	214
7.6.3	Motivoituminen musiikkikasvatukseen	218
7.6.4	Musiikin käyttö yleensä koulutyössä	220
7.6.5	Vaikeita tilanteita ja kohokohtia	221
7.7	Musiikkikasvattajien muotokuvat	225
7.8	Eksperttinäkökulma musiikkikasvattajuuteen	227
7.9	Musiikkikasvattaja lähikuvassa	230
7.10	Luokanopettajakoulutuksen ja sen musiikin opintojen anti	238
7.10.1	Luokanopettajakoulutuksen arviointia	239
7.10.2	Musiikin opintojen ja valmistumisvaiheen haastatteluvastausten arviointia	241
7.11	Yhteenvetoa ja tulosten tarkastelua.....	245
7.11.1	Tutkittavien arviot itsestään musiikin opettajina ja musiikkikasvattajina	245
7.11.2	Musiikinopetuksen toteutus.....	250
7.11.3	Koulun musiikkikasvatuksen merkitys.....	258
7.11.4	Luokanopettajakoulutuksen ja sen musiikin opintojen arviointi	262
8	POHDINTA	265

LÄHTEET

LIITTEET

1 Johdanto

Musiikin opetuksella on Suomessa pitkät perinteet. Musiikki kuului laulu-nimisenä oppiaineena alusta pitäen kansakoulun opetusohjelmaan samanarvoisena muiden aineiden kanssa. Myös kansakoulunopettajia valmistavissa seminaareissa musiikin opinnoilla oli vankka asema. Vuoden 1863 seminaariasetuksen mukaan opettajaksi pyrkivällä tuli olla ”taipumus lauluun tahi ainakin musikaalinen korva”. Näiden puuttuminen saattoi estää pääsyn opettajankoulutukseen. Laulun ja soiton opiskeluun varattiin seminaareissa suuri tuntimäärä, ja pitkä koulutus mahdollisti taitojen kehittämisen opintojen aikana. Laulutaitoa pidettiin perusvaatimuksena, jonka ajateltiin ennustavan myös soittotaidon kehittymistä, ja soittamisen katsottiin itsestään selvästi kuuluvan kansakoulunopettajan taitoihin. Taideaineilla oli opetussuunnitelmassa merkittävä asema, koska opettajia koulutettiin paitsi koulunpitoon myös yhteisönsä kulttuurisiksi vaikuttajiksi. Niinpä opiskelemaan pyrkivien tuli jo valintakokeissa osoittaa taitonsa taideaineissa. (Hyry & Hyvönen 2002, 74–75; Hyvönen 2005.)

Vielä 1960-luvun loppupuolella oli esimerkiksi kuorolaulu Helsingin va. opettajakorkeakoulussa kaikille opiskelijoille kuuluva oppiaine. Koulutukseen valituista sadasta opiskelijasta muodostettiin neliääninen sekakuoro, jolla oli kunnianhimoinen ohjelmisto ja joka esiintyi useita kertoja vuodessa. Korkeakouluissa taideaineiden asema oli siis edelleen vahva, mutta siirryttäessä kouluttamaan peruskoulunopettajia musiikin opintojen merkitys väheni huomattavasti. Niukimmillaan ne olivat kolmivuotisessa peruskoulunopettajakoulutuksessa vuosina 1968–1979. Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä musiikinopetus väheni myös kouluissa.

Ylempään korkeakoulututkintoon johtavassa yliopistollisessa opettajankoulutuksessa musiikin opintoja aluksi lisättiin, mutta erityisesti 1990-luvun kuluessa ne joutuivat jälleen supistuksen kohteeksi. Tähän vaikutti yliopistojen tiukentunut taloudellinen tilanne, mutta siinä tuli yleisemminkin esiin taidekasvatuksen alhainen arvostus suomalaisessa yhteiskunnassa. Opettajankoulutuslaitosten musiikin opinnot vähenivät 1980-luvun viidestä tai kuudesta opintoviikosta neljään tai kolmeen – joissakin laitoksissa jopa yhteen tai kahteen – ja mahdollisuus musiikinäytteen antamiseen valintakokeissa on poistettu lähes kaikissa opettajankoulutuslaitoksissa. Soittotaidoton opiskelija on joissakin tapauksissa voinut valmistua luokanopettajaksi saamatta yhtäkään tuntia

pianonsoiton opetusta. Tutkintotodistuksen mukaan hän on kuitenkin pätevä opettamaan musiikkia peruskoulun 1.–6. luokille.

Tätä kirjoittaessani on yliopistoissa aloitettu kaksiportaisen tutkintorakenteen toteuttaminen. Tällä hetkellä näyttää siltä, etteivät musiikin opinnot ole luokanopettajakoulutuksessa ainakaan määrällisesti lisääntyneet. Haluamatta palata menneeseen ja saada vanhaa seminaarilaitosta takaisin on kuitenkin pakko todeta, että taideaineiden arvostus oli tuolloin aivan toisella tasolla kuin nykyisessä luokanopettajakoulutuksessa. Tosin musiikin sivuaineopinnot – joita niitäkään ei ole mahdollista valita kaikissa opettajankoulutuslaitoksissa – antavat osalle opiskelijoista mahdollisuuden syventää musiikillisia taitoja ja valmiuksia. Ongelmallisin tilanne syntyy silloin, kun aiemmin musiikkia harrastamattomien opiskelijoiden tulisi mahdollisesti vain yhden tai kahden opintoviikon laajuisten musiikin perusopintojen aikana saavuttaa valmiudet musiikin opettamiseen. Hyvösen (2005) tavoin voi ihmetellä, miten opettaja kykenee ohjaamaan oppilaita musiikin ja muiden taiteiden kokijoiksi ja tekijöiksi, ellei hänellä itsellään ole kokemuksia taiteellisesta ilmaisusta.

Huolimatta musiikin kasvatuksellista merkitystä painottavien tahojen puheenvuoroista musiikinopetuksen asemaa on jatkuvasti heikennetty myös koululaitoksessa. Vuosina 1998–2001 Suomessa toteutettiin osana valtioneuvoston vuosien 1995–2000 kehittämisohjelmaa Koulu ja kulttuuri -hanke, jonka tavoitteena oli kehittää koulun taide- ja kulttuurikasvatusta niin, että kulttuuri olisi elimellinen osa lasten ja nuorten elämää koulussa ja koulun ulkopuolella (Grönholm 2002). Kuitenkin heti hankkeen päättymisen jälkeen hyväksyttiin vuonna 2002 peruskoulun uudistamistyöryhmän esittämät muutokset koulun tuntijakoihin sekä valinnaiskursseihin kohdistuneet vähennykset. Musiikille ja kuvaamataidolle jäi yhä niukemmin tunteja erityisesti peruskoulun 7. ja 8. luokilla. Lisäksi tuntikehys antaa kouluille mahdollisuuden niin halutessaan sijoittaa musiikkia 1.–6. luokkien opetusohjelmaan vain yhden viikkotunnin verran. Viime vuosien aikana tapahtuneisiin muutoksiin kuuluu myös vuoden 1999 koululainsäädännön myötä toteutunut ala- ja yläasteen kynnyksen poistuminen. Opetushallitus vahvisti uudet opetussuunnitelman perusteet tammikuussa 2004, ja yhtenäiseen peruskouluun ollaan koko maassa siirtymässä vuoteen 2006 mennessä.

Musiikinopetuksen tuntimäärät ovat kovin vähäiset sekä peruskoulussa että opettajankoulutuksessa siihen nähden, mitä musiikinopetuksen tulisi uusimpienkin opetussuunnitelman perusteiden mukaan sisältää. Opetusneuvos Terhi Heinon (1998, 130) kanssa voikin olla yhtä mieltä siitä, että musiikinopetuksen ja sille koulussa varattujen tuntimäärien

välillä on ristiriita. Vaikka musiikinopetuksen painopisteen tulee opetussuunnitelman perusteiden mukaan olla aktiivisessa musiikin tekemisessä, pitäisi opetuksen kuitenkin toteutua pienimmillä mahdollisilla viikkotuntimäärillä. Ylijohtaja Kalevi Kivistö (2001, 6–7) toteaa edellä mainitun Koulu ja kulttuuri -hankkeen yhteistyöohjelmassa koulun tuntijaon olevan tärkeä opetuksen runko, mutta toivoo samalla koulun taidekasvatuksesta käydyn keskustelun saavan uusia ulottuvuuksia. Hän kaipaa laaja-alaisempaa näkemystä kulttuurista koulutyötä kehystävänä ja innostavana toiminnan perustana. On kuitenkin todettava, ettei erilaisilla projekteilla voi korvata koulun taideaineiden opetusta, vaikka kulttuurilaitosten ja koulujen yhteistyö onkin kannatettava kehittämiskohde.

Nykyään on myös yhä useammin tuotu esiin huoli suomalaisten laulutaidon ja äänenkäytön heikkenemisestä. Koska koulun musiikinopetukseen kuuluu laulamisen lisäksi monia muita toimintoja, pitäisi opetuksen tuntimääriä lisätä, jotta laulutaidon harjoittamiselle jäisi riittävästi aikaa. Koululaulun säilymisen kannalta on tietenkin ehdoton edellytys, että opettaja osaa sitä opettaa. Kun erityisesti laulutaidon heikkenemisestä ollaan huolestuneita, luokanopettajan tulisi saada koulutuksessaan sellaiset musiikilliset valmiudet, että hän pystyy laulattamaan ja säestämään oppilaita sekä musiikkitunneilla että muissa yhteyksissä. Jos musiikkia opettaa laulu- ja soittotaidoton henkilö, kenties vielä vastentahtoisesti, millaisia kokemuksia lapsi saa musiikista? Ellei lasta ohjata kotoakaan musiikkiharrastusten pariin, on mahdollista, että vain kaupallinen nuorisokulttuuri opettaa hänelle, mitä musiikki on.

Työskennellessäni luokanopettajakoulutuksen musiikinopettajana tein samanaikaisesti pro gradu -tutkielmaani 1980-luvun lopulla luokanopettajiksi valmistuneiden musiikin opetustaidosta ja koulutuskokemuksista. Nyt käsillä olevaan raporttiin johtaneen tutkimusprosessin alussa intressini kohdistui nimenomaan näihin opettajiin, silloisiin musiikin päättöharjoittelijoihin, jotka olivat opiskelleet samassa opettajankoulutuslaitoksessa ja työskennelleet tutkimustyötä aloittaessani yli kymmenen vuotta opettajina. Ensisijaisena tavoitteena oli tehdä seurantatutkimus siitä, miten eräät pro gradu -tutkielmani kohderyhmän opettajat toteuttavat musiikinopetustaan. Tutkimusprosessini alkuvaiheessa Suomessa keskusteltiin vilkkaasti musiikkikasvatuksen filosofiaan liittyvistä kysymyksistä. Eräänä tavoitteena oli tarkastella tutkittavieni musiikinopetusta myös praksiaalisena ja esteettisen musiikkikasvatustutkimuksen näkökulmasta. Tutkimusprosessin aikana jälleen kerran tapahtunut peruskoulun musiikinopetuksen tuntimäärien vähentäminen sai minut pohtimaan musiikinopetuksen tulevaisuutta ja merkitystä laajemminkin.

Miten saada päättävät tahot Suomessa ymmärtämään, miksi musiikinopetusta ja musiikkikasvatusta tarvitaan koulussa? Yhtenäisen peruskoulun toteutumisen myötä nousee väistämättä esiin kysymys myös siitä, kuka musiikinopetuksesta huolehtii. Kun tunteja on vähän, olisi ensiarvoisen tärkeää, että musiikkia opettava osaisi asiansa. Voivatko luokanopettajaopiskelijat saada opettajankoulutuksen vähenevien tuntimäärien puitteissa sellaiset musiikillis-didaktiset valmiudet, että he pystyvät opettamaan musiikkia peruskoulun ensimmäisestä luokasta kuudenteen asti? Jos musiikkikasvatus katsotaan tärkeäksi kasvatuksen alueeksi, mitä sen silloin tulisi sisältää? Tämän problematiikan pohdiskelu suuntasi tutkimuksen taustateoriaa kohti musiikkikasvatuksen filosofiaa sekä musiikinopetuksen tavoitteita, sisältöjä, opetussuunnitelmia ja musiikin opettajan ammatillista kompetenssia käsittelevää kirjallisuutta.

Tämän tutkimuksen eräänä tarkoituksena oli siis selvittää, miten luokanopettaja arvioi itseään musiikkikasvattajana. Näkökulma kohdistui nimenomaan opettajien omiin näkemyksiin – tavoitteena ei ollut tutkia, millaisia oppimistuloksia luokissa syntyy, vaan antaa ääni kentällä musiikkikasvatustyötä tekeväille opettajalle. Valmistumisvaiheessa tehdyissä haastatteluissa erityisesti vain vähän musiikkia harrastaneet opiskelijat suhtautuivat epäillen kykyihinsä selviytyä viidennen ja kuudennen luokan musiikinopetuksesta. Olivatko heidän huolensa osoittautuneet aiheellisiksi? Millaisen lähtökohdan 1980-luvun musiikin opinnot olivat antaneet musiikin opetukseen? Millaisia musiikkikasvattajia musiikillisilta taustoiltaan erilaisista luokanopettajista oli tullut? Millaisena he näkivät musiikkikasvatuksen merkityksen lapselle? Näitä kysymyksiä selvitin teemahaastatteluilla, joiden kohteina oli kaksitoista erilaisista musiikillisista lähtökohdista opetustyön aloittanutta luokanopettajaa eri puolilla Suomea.

Tutkimusraportin teoriataustassa pyrin musiikkikasvatuksen osalta tuomaan vastauksia kysymyksiin "miksi?", "mitä?", "miten?" ja "kuka?". Aluksi esitän perusteluja koulun musiikkikasvatukselle ja käsittelem sen sisällöllistä ja opetussuunnitelmallista perustaa eri näkökulmista. Erityisesti 1980-luvun luokanopettajakoulutuksen ja sen musiikinopin-tojen arviointia koskevan luvun jälkeen valotan musiikkikasvattajan ammatillista kompetenssia ja opettajan pystyvyyden tunteen muodostumista. Nämä teema-alueet sekä kokemukseni musiikinopettajana ja opettajankouluttajana ovat toimineet ajatuspohjana tutkimuksen empiiriselle toteuttamiselle. Empiirisessä osassa opettajat mm. arvioivat pystyvyyttään erilaisissa musiikillis-didaktisissa valmiuksissa sekä itseään musiikkikasvattajana. Lisäksi he kertovat musiikinopetuksen-

sa tavoitteista ja toteutuksesta, pohtivat koulun musiikkikasvatuksen merkitystä sekä arvioivat saamaansa luokanopettajakoulutusta ja sen musiikin opintoja.

Tällä tapaustutkimuksella oli myös praktisia tarkoituksia. Näitä kokeneita opettajia haastatteleminen oli mahdollista saada tietoa, jota voidaan hyödyntää opettajankoulutuksen musiikin opintojen kehittämisessä. Lisäksi tutkimus auttaa ymmärtämään, millainen merkitys musiikilla on koulun oppiaineena sekä osana opettajan työtä.

2 Koulun musiikkikasvatus

Miten määritellään musiikin opetuksen ja musiikkikasvatuksen välinen suhde? Miksi musiikin tulisi olla oppiaineena koulussa? Mitkä ovat ne päämäärät, jotka tekevät musiikista opettamisen arvoisen aineen? Tässä luvussa tuon esiin näkökulmia taidekasvatuksen ja erityisesti musiikkikasvatuksen merkitykseen ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta suositeltuihin musiikinopetuksen sisältöihin. Tarkastelen myös musiikin opetussuunnitelman kehittymistä Suomessa.

2.1 Musiikin opetuksesta musiikkikasvatukseen

Onko musiikin opetus koulussa aina myös musiikkikasvatusta? Vuoden 1985 ja 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa puhutaan musiikkikasvatuksen tehtävästä, mutta vastaavassa asiakirjassa vuodelta 2004 musiikkikasvatus on syystä tai toisesta muuttunut musiikin opetuksiksi. Tulevat musiikin aineenopettajat opiskelevat musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa, ja englanninkielinen ilmaisu ”*music education*” suomennetaan yleensä musiikkikasvatukseksi. Toisaalta puhutaan musiikin opetussuunnitelmasta, ei musiikkikasvatussuunnitelmasta. Musiikkikasvatusta toteutetaan tietenkin myös koulun ulkopuolella monissa eri yhteyksissä, ”kehdosta hautaan”. Tässä tutkimuksessa tarkoitan musiikkikasvatuksella nimenomaan koulussa tapahtuvaa toimintaa.

Kasvatusta on määritelty monin eri tavoin. Kasvatuksen välttämättömiin tuntomerkkeihin on Lahdeksen (1986) mukaan kuitenkin aina kuulunut jokin tarkoitus. Toiminnalla on pyritty päämääriin ja niistä johdettuihin kasvatustavoitteisiin. Myös kasvatuksen ja opetuksen suhdetta on määritelty usealla tavalla. Lahdes toteaa opetusteknologisen näkökulman saattaneen rajata opetuksen koskemaan vain opetusprosessia, jolloin tavoitteet ja arviointi ovat jääneet ulkopuolelle. On myös esitetty, että kasvatus kohdistuisi oppilaan persoonallisuuden syviin kerroksiin, tajunnan tunne- ja tahtoalueisiin, ja opetus vain kapea-alaisten kognitiivisten toimintojen hankkimiseen. Aineenopettaja olisi nimenomaan opettaja ja luokanopettaja myös kasvattaja. Lahdes ei kuitenkaan erota kasvatus- ja opetuskäsitteitä koulukasvatuksessa toisistaan siten, että niillä olisi eri tarkoitus. Tietoisesti tapahtuva, tavoitteellinen kasvatuksellinen vuorovaikutus ulottuu hänen mukaansa ihmisen tajunnan kokonaisuuteen. Opettaja on aina myös kasvattaja. (emt., 18; ks. myös Jussila

& Saari 1999, 98; Luukkainen 2005, 80; Patrikainen 1999, 34.) Lahdes (1986, 20) on muotoillut opetuksen määritelmän seuraavasti:

”Opetus on kasvatustavoitteiden suuntaista suunniteltua ja tavoitteellista vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on olosuhteita ohjailemalla saada aikaan tietoista ja mielekästä oppimista.”

Luukkainen (2005, 23, 76) toteaa kasvattajan olevan maailman tulkki, joka avaa kasvavalle maailmaa dialogissa. Hän määrittelee opetuksen yhdeksi kasvatuksen keinoksi. Opetus on kuitenkin mm. Patrikaisen (1999) mukaan laaja-alaisempi käsite kuin opettajan toteuttama opettaminen. Opetus sisältää sekä opettamisen että oppimisen. Patrikainen toteaa kasvatuksen (*education*) ja opetuksen (*instruction*) olevan ontologisessa mielessä opettajan intentionaalista toimintaa, joka sisältää opettamisen (*teaching*) didaktisine ratkaisuihin, opiskelun ja mahdollisen oppimisen. (emt., 33, 75; ks. myös Atjonen 2004, 20.) Opetusta ja kasvatusta ei myöskään Atjosen (emt., 18–19) mielestä tule pääsääntöisesti erotella. Käsitelmäärittelyn yhteydessä Atjonen kuitenkin toteaa, että opetuksen tarkoituksena on luoda oppilaalle edellytykset saavuttaa tavoitteet oppimisen avulla. Kasvatuksella taas tarkoitetaan edellytysten luomista monipuoliselle kasvulle ja kehitykselle. Hyvä opettaja on Skinnarin (2004) mukaan ammattilainen, joka hallitsee oppisisällöt ja opetus-tekniiset yksityiskohdat; opettajuuden ydin löytyy kuitenkin aidosta kiinnostuksesta – rakkaudesta – oppilaita kohtaan. Kasvatuksen tulee auttaa kasvavia kokemaan elämänsä tarkoitukselliseksi ja korvaamattomaksi. (emt., 13, 22.)

Kasvatus on sidoksissa yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Se on siis aina aikakautensa näköistä, ja se kohdistuu arvokkaana pidettyyn, mikä muistuttaa pedagogisen etiikan tärkeydestä. (Atjonen 2004, 18.) Kasvatus syntyy vain kasvatettavan ja kasvattajan kohdatessa. Kasvatuksen pääaspekteiksi on tyypillisesti määritelty kolme prosessia: kasvatuksen tulee mahdollistaa yksilöllistyminen, sosiaalistuminen ja sivistyminen. Atjonen määrittelee kasvatuksen olevan systemaattista pedagogista vaikuttamista identiteetti-, sosialisatio- ja sivistystehtävän toteuttamiseksi. Hän toteaa opettajan vastuulla olevan institutionaalisen kasvatuksen eroavan lasten huoltajille kuuluvasta informaalisesta kasvatuksesta siten, että opettamisella on jokin pedagoginen tarkoitus, se on suunnitelmallista ja tietoista, organisoitua ja ammatillista. (emt., 19–20.)

Edellä esitetyn perusteella musiikkikasvatus on siis laaja-alaisempi käsite kuin musiikin opetus. Musiikkikasvatus voidaan määritellä kasvatustoiminnaksi, johon musiikin opetus sisältyy. Väkevä (1999a)

esittää, että musiikkikasvatuksella voidaan tarkoittaa sekä musiikin avulla tapahtuvaa kasvatusta, musiikin opetusta että musiikkipedagogista tutkimusta. Käsitteeseen musiikkipedagogiikka ajatellaan usein sisältyvän varsinaisen opetuksen lisäksi myös sen kasvattava puoli. Väkevän mukaan musiikkipedagogiikka viittaa sekä musiikkikasvatustoimintaan että sen tutkimukseen. Termi musiikinopetus on hänen mukaansa selkeämmin tavoitteista opetusvuorovaikutusta, musiikkikasvatus taas kasvattavaa – ja siten myös opettavaa – toimintaa.

Milloin sitten musiikin opetus on myös musiikkikasvatusta? Mitä muuta musiikkikasvattaja tekee kuin opettaa musiikin oppisisällöt? Musiikkikasvatuksen voi määritellä haasteelliseksi kasvatustyöksi, jota tekevä ymmärtää musiikin arvon ja kasvatuksellisen merkityksen ja sitoutuu pitkäjänteiseen kasvatettaviensa musiikilliseen ohjaamiseen. Atjonen (2004, 19) toteaa kasvatuksen olevan pitkäaikaista, koska kasvu on hidasta ja monitasoista. Opettajan on kasvattaakseen myös osattava ottaa kasvatusvastuuta. Mm. Jussilan ym. (1999), Lahdeksen (1986), Patrikaisen (1999) ja Luukkaisen (2005) mukaan ei voi olla opettaja olematta kasvattaja. Luukkainen toteaaakin opettajan työn olevan jatkuvia arvovalintoja, joiden perustana on opettajan omaksuma ihmiskäsitys. Opettajan on yhä enemmän pohdittava omaa kasvatustilanteensa ja tiedostettava, miten kasvatustilanteensa, etiikka, didaktiikka ja kasvatustilanteensa kietoutuvat toisiinsa koulun todellisissa tilanteissa. Opettajalla on siis oltava taito etsiä opetukselle suunta, johon pyrkiä. (emt., 80, 82.)

Näkemyistä opettajasta kasvattajana voi soveltaa myös musiikkia opettamaan opettajaan. Hän on aina myös oppilaidensa musiikkikasvattaja, halusipa hän sitä tai ei, ja olivatpa hänen musiikilliset valmiutensa heikot tai vahvat. Hänen musiikkiin liittyvät asenteensa ja arvonsa heijastuvat opetukseen, ja musisoijana hän toimii oppilailleen esimerkkinä. (Ks. myös Juvonen 2004, 333.) Hän voi toiminnallaan vahvasti vaikuttaa siihen, mikä merkitys musiikilla tulee olemaan oppilaan elämässä. Tämän takia tässäkin tutkimuksessa käytetään termejä musiikkikasvatus ja musiikkikasvattaja. Atjosen (2004) esittämät kasvatuksen pääaspektit – yksilöllistyminen, sosiaalistuminen ja sivistyminen – sopivat erinomaisesti myös musiikkikasvatuksen tavoitteiksi. Musiikkikasvatus voi omalta osaltaan olla mukana rakentamassa oppilaan subjektiivista identiteettiä, sopeuttamassa häntä yhteiskunnan jäseneksi ja sivistämässä häntä – auttamassa häntä edistyneempää ja parempaa maailmaa ja elämää. (emt., 19; ks. myös Luukkainen 2005, 81–82; Skinnari 2004, 83.)

Luukkaisen (2005, 21) tavoin voi todeta opettajan olevan kasvattaja ja rohkaisija, jonka ensimmäinen tehtävä on kasvattaa oppilaista hyviä, tasapainoisia ja elämänhaluisia ihmisiä. Opettajan tulisi näin ollen ymmärtää, mikä merkitys musiikilla voi tässä kasvatustilanteissa olla. Sisäistettyään edellä mainitun näkemyksen voi hänen musiikinopetuksensa muuttua musiikkikasvatukseksi. Ruismäki (1999, 20) ilmaisee asian siten, että musiikkikasvattaja ymmärtää opettamansa asian eli musiikin yhteyden elämään ja nimenomaan hyvään elämään. Hyvä elämä taas on itsekunnioitusta, toisten hyväksymistä ja hyväksytyksi tulemistä. Ihmisellä tulisi myös olla mahdollisuus toteuttaa omia taipumuksiaan ja kykyjään – olla hyvä jossakin. Oman elämän hallinta ja itsenäisten valintojen ja ratkaisujen tekeminen kuuluvat niin ikään hyvään elämään. Nämä puolestaan kehittyvät ihmisen kasvun myötä vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin ja muuhun elämään. (Patrikainen 1999, 153; ks. myös Skinnari 2004, 186.) Sitoutunut, kasvatustilanteita ottava musiikkikasvattaja voi omalta osaltaan toimia hyvään elämään johdattelijana.

2.2 Taidekasvatuksen asema peruskoulussa

Taidekasvatuksen perusta luodaan varhaiskasvatuksessa ja koko ikäluokkaa koskevassa peruskoulussa. Lukio jatkaa tätä kasvatustehtävää. Jos kouluopetus on monimuotoista, rikasta ja runsasta, se luo kysyntää myös muulle taidekasvatukselle (Korkeakoski 1998a, 14). Lasten ja nuorten taidekasvatukseen peruskoulussa ja lukiossa kohdistettiin vuonna 1998 mittava arviointi (emt.), johon sysäyksen antoi mm. huoli taideaineiden arvostuksesta ja pienistä tuntimääristä. Raportissa kartoitetaan laajimmin musiikin ja kuvaamataidon opetusta ja hieman suppeammin muiden taidekasvatuksen alueiden, sanataiteen, ilmaisutaidon ja käsityön opetusta. Tuntimäärien lisäämistä pidettiin yhtenä keskeisimmistä musiikinopetuksen kehittämiskohteista. Musiikkikasvatuksen kokonaisvaltaiselle kehittämiselle ei katsottu olevan riittävästi edellytyksiä, mikäli oppilaille järjestetään musiikinopetusta sekä ala- että yläasteella vain minimituntimäärä eli yksi tunti viikossa. Synnä vähimmäisviikkotuntimäärään todettiin olevan, ettei ole käytettävissä kelpoisia opettajia tai että musiikinopetus ei kiinnosta kaikkia luokanopettajia. (emt., 4.)

Kolme vuotta edellä mainitun raportin julkaisemisen jälkeen Perusopetuksen uudistamistyöryhmä jätti 4.5.2001 muistionsa (OPM 11:2001) peruskoulun tuntijaon muutosehdotuksineen ja valinnaiskursseiden vähentämisehdotuksineen. Taidekasvatuksen asema peruskoulussa ei ole

ollut vahva aiemminkaan, mutta useiden kannanottojen mukaan tilanne huonontuisi nyt ratkaisevasti, mikäli muutosehdotus hyväksyttäisiin. Puhuttiin jopa tavoitteellisen musiikin ja kuvataiteen opetuksen alasajosta ja loppumisesta yleissivistävässä koulussa. Aiheeseen reagoivat niin suuri yleisö kuin taidekasvattajat, filosofit ja professorit innostumalla pohtimaan koulun taidekasvatuksen merkitystä. Lukuisten taidekasvatuksen puolestapuhujien ja erityisesti Koulujen musiikinopettajat ry:n sekä Kuvataideopettajaliitto ry:n voimakkaista kannanotoista huolimatta tuntijaon muutosehdotus hyväksyttiin tammikuussa 2002. Musiikille ja kuvaamataidolle tulisi ehdotuksen mukaan jäämään entistä vähemmän tunteja erityisesti 7. ja 8. luokilla. Korkeakosken (1998a) raportin kehittämissuhteilla ei näyttänyt olevan mitään painoarvoa.

Peruskoulun uudistamistyöryhmän muistion julkistamisen jälkeen taideaineiden asemaa pohdittiin eri medioissa monista näkökulmista. Yleissivistävän opetuksen roolia käsiteltiin useissa kirjoituksissa ja koulun taidekasvatuksen todettiin olevan sivistyneen hyvinvointivaltion kulmakiviä.

Koulun ja kasvatuksen olisi Airaksisen (2001) mukaan varmistettava nuorten ihmisten elämän edellytykset muuttuvassa maailmassa tai ainakin autettava nuoria sopeutumaan kulttuurin muutokseen. Koululla voisi filosofisesti ajatellen olla kolme tehtävää: välineellinen, sopeuttava ja sivistävä. Välineellinen tehtävä on kyseessä silloin, kun todetaan kansainvälistyvän Suomen vaativan tekniikan ja vieraiden kielten osaajia. Koululla on oma sopeuttamistehtävänsä, jota kirjoittajan mukaan sanottiin ennen kurinpidoksi. Sopeuttava koulu taas haluaa tuottaa kansalaisia, joista ei ole harmia.

Airaksisen mielestä koulun ihanteellinen tehtävä on sivistävä. Hän pohdiskelee, missä on yleissivistyksen paikka ja mihin taideaineet kaaviossa sijoitetaan (ks. myös Korkeakoski 1998a, 13; Sarjala 1998, 9). Airaksinen muistuttaa, että Suomi on tasa-arvoon perustuva hyvinvointiyhteiskunta, jossa jokainen nuori saa yhtäläisen perusopetuksen. Kaikille tarjotaan samanlainen mahdollisuus kasvaa ihmisyyteen, omien edellytystensä mukaan. Välineellinen opetus sopisi Airaksisen mielestä hyvin erityiskouluihin, joista valmistuisi erityisosaajia. Ongelma on siinä, että tietoa ja sen vaatimuksia on niin paljon, ettei kukaan hallitse mistään kuin murto-osan. Opetettavaa ainesta olisi käsittämättömän paljon. Mitä tässä tilanteessa tulisi opettaa? Airaksinen vastaa: sitä, mistä on eniten hyötyä oppilaan tulevaisuudelle, kansantaloudelle ja oman maan kulttuurille. Kuka vain enää osaa määrittää nuo alat? Tässä on hänen mielestään yleissivistävän opetuksen perustelun mahdollisuus: vain yleissivistys

tarjoaa mahdollisuudet oppia oppimaan, olemaan luova ja kriittinen ja valmistautua tulevaan. Tällöin taideaineiden asemaa voi puolustaa niiden oman oikean arvon perusteella, opetuksena, joka mahdollistaa nuoren ihmisen aidon, monipuolisen kasvun. Toisaalta taideaineet voisi Airaksisen mukaan saada ”myydyksi” sanomalla tulevaisuuden talouden ja tekniikan menestyjien tarvitsevan sellaiset välineet, jotka vain taidekasvattaja osaa antaa. Hän toteaa taideaineiden olevan nyt näiden kahden näkemyksen välisessä puristuksessa.

Taidekasvatuksen asemaa vertailtiin myös muihin maihin. Kun yhteisen koulun tehtäväksi voidaan katsoa kaikilla taiteenaloilla vaadittavan yleissivistyksen tarjoamisen, on Suomi huonossa lähtöruudussa muihin maihin nähden (Puurula 2001). OECD:n laatiman vertailun perusteella saa suomalaisesta kulttuurikasvatuksesta kauhistuttavan kuvan. Vain kolmessa Euroopan maassa on taideaineiden opetusta vähemmän kuin Suomessa. Puurula vaatii taideaineisiin selkeästi nykyistä enemmän tunteja ja parempaa yhteisymmärrystä siitä, mihin näillä aineilla tähdätään.

Koulutussuunnittelun todellista arvomaailmaa mietittiin monissa kannanotoissa. Kysyttiin, millaiset arvot ohjaavat peruskoulun uudistamistyötä ja sitä kautta koko yhteiskunnan kulttuurista kehitystä (Piironen, Sava & Varto 2001, 57). Kirjoittajat paheksuvat uudistamistyöryhmän muistion liitteessä rehtorien vastuulle pantua nimitystä ”hörhöaineet” ja arvelevat arvovaltaisen työryhmän tekemän asiakirjan kielivän sen laatijoiden asenteista. Muistio osoittaa heistä dramaattista näköalattomuutta jo suhteessa hallituksen hyväksymiin kulttuurisiin painotuksiin.

Neurofysiologiallakin perusteltiin taidekasvatuksen tärkeyttä. Edellisten kirjoittajien tavoin Bergström, Mertjärvi ja Pyykölä (2001) toteavat koko koulutusjärjestelmämme arvojen olevan vääristymässä. He pitävät käsittämättömänä, että peruskoulun uusi tuntijakoesitys ei edes yritä korjata nykyisen opetuksen tunneköyhyyttä, vaikka nykyaikana tiedetään jo neurofysiologian tarkkuudella, että aivojen kokonaisorganisaatiossa tieto ja tunne toimivat toisiaan täydentäen. Kirjoittajat määrittelevät musiikin peruskoulun herkimmäksi oppiaineeksi, joka kykenee vaikuttamaan silloinkin, kun sanat, asenteet ja roolimallit estävät lasta tai murrosikäistä muuten ilmaisemasta tunteitaan. Musiikin opiskelun tärkeimmät vaikutukset, ihmisen itsetuntemuksen lisääntyminen ja tunne-elämän vahvistuminen, näkyvät vasta vuosien kuluttua.

Monet kirjoittajat paheksuivat silloisen opetusministerin televisiossa 19.6.2001 antamaa lausuntoa, jonka mukaan kouluun on saatava enemmän tilaa ”ruisleivälle”, koska taiteet ja taidot ovat vain harrastamista.

Hyvönen (2001) muistuttaa, että taito- ja taideaineet ovat juuri niitä aineita, joiden kautta lapsi oppii saamaan kontaktin omaan kehoonsa ja käyttämään aistejaan. Näiden aineiden avulla lapsi saa valmiuksia, joita hän tarvitsee luodakseen suhteen maailmaan, luontoon ja toisiin ihmisiin. Taideaineissa opitaan luovaa ja suvaitsevaa ajattelua, ja ne voivat myös antaa työkaluja vaikeiden aiheiden käsittelemiseen sekä eettisen kasvun puitteiden luomiseen (Seiskari & Unkari 1999).

Syksyn 2001 aikana käydyssä keskustelussa nostettiin esiin taideaineiden kannalta tärkeitä näkökohtia kuten koulutuksellinen tasa-arvo, kulttuuriperinnön säilyttäminen ja toisaalta uuden luominen, viestintä- ja mediakasvatus, ilmaisutaidot, opiskelumotivaatio ja kouluviihtyvyyt. Taideaineiden merkitystä kokonaispersoonallisuuden kasvuille painotettiin. Syyksi taidekasvatuksen aseman jatkuvaan heikentämiseen koulussa nähtiin myös se, ettei taidekasvatuksen syvälle kokonaispersoonallisuuden kasvuun ulottuvaa vaikutusta ymmärretä (Kuoppamäki 2001; ks. myös Korkeakoski 1998a, 13.) Kuoppamäki mainitsee monen lahjakkuustutkijan peräänkuuluttavan luovan ja analyyttisen ajattelun synteisiä. Koulu on se paikka, joka tavoittaa jokaisen lapsen ja nuoren. Sen vuoksi Kuoppamäki katsoo koulun itsestään selväksi tehtäväksi taata kaikille oppilaille peruspaketti, joka mahdollisimman kokonaisvaltaisesti tukee sekä luovan että analyyttisen ajattelun kehittymistä. Hän painottaa, että taideaineilla on tässä oma tärkeä tehtävänsä, se on osa kokonaisuutta.

Ruismäen (1999, 20–21) mukaan on syytä miettiä, miksi musiikinopetuksen asema on heikentynyt vuosituhannen viimeisinä vuosikymmeninä. Hän kysyy, emmekö osaa tarpeeksi perustella päättäjille, mikä musiikissa on niin arvokasta, että sitä kannattaa opettaa kaikille lapsille ja nuorille. Miten esimerkiksi musiikki ja musiikkikasvatus voisivat auttaa tilanteessa, jossa henkinen pahoinvointi on jatkuvasti lisääntynyt? Musiikkikasvattajan onkin olennaista ymmärtää opettamansa asian, tässä tapauksessa musiikin, yhteys elämään ja nimenomaan hyvään elämään. Musiikinopettajaa voidaan pitää hyvän elämän opettajana. Ruismäki korostaa painoalueena ihmissuhteita konesuhteiden sijaan ja kysyy, näemmekö pirstaloituneen opetuksen keskellä sitä oppilasta, joka yhä suuremmissa määrin kaipaa huolenpitoa, välittämistä ja rakastamista. Musiikki on osa sisintämme, ja on tärkeää, että ihminen voi välitöntä hyötyä arvostavassa maailmassa rakentaa itseään musiikin avulla.

Musiikkikasvatuksen puolesta puhuu myös Esa-Pekka Salosen (1993) julistus:

Musiikki on minulle alusta saakka merkinnyt vapautta, ajatusten ja tunteen riippumattomuutta arkipäivästä, laeista ja asetuksista. Musiik-

ki on vastarintaa. Musiikin avulla voi kyseenalaistaa latteuksia, joita meille joka päivä syötetään. Sanoilla voi valehdella, alistaa ja orjuuttaa. Musiikki puhuu aina totta. Musiikkia ei voi omistaa. Se on kaikkien omaisuutta.

2.3 Perusteluja koulun musiikkikasvatukselle

2.2.1 Filosofinen näkökulma

Musiikki on kuulunut 1860-luvulla tapahtuneesta kansakoululaitoksen perustamisesta lähtien Suomen koulujen opetussuunnitelmiin, tosin ennen vuotta 1970 laulu-nimisenä oppiaineena. Laulamista ja laulujen oppimista pidettiin kansakoulussa tärkeänä, ja kristinuskoon sekä isänmaallisuuden liittyviä arvoja vaalittiin laulutunneillakin. Uno Cygnaeus korosti laulun sivistävää vaikutusta ja sen merkitystä opetustyössä. Hän luonnehti musiikin opetuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi persoonallisuuden kehittämisen. Cygnaeuksen mielestä kansakoulussa ei opittu laulamaan vain tulevaisuutta varten vaan myös sen takia, että koulussa vietettävä aika olisi lapselle mielen virkistykseksi ja jalostamiseksi. Laulujen sanat olivat tärkeitä ja niitä opeteltiin ulkoa. Musiikinopetus sisälsi aina 1950-luvulle asti pääasiassa laulamista. Sen jälkeen on soittamista, kuuntelua, liikuntaa ja luovuutta edistäviä harjoituksia otettu vähitellen opetukseen mukaan. (Hyry & Hyvönen 2002, 66–68; Hyvönen 1995, 11–12; Pajamo 1976, 221; Piha 1958, 124.)

Peruskoulun opetussuunnitelmissa musiikki on sijoitettu vuodesta 1970 lähtien esteettisen kasvatuksen alueelle. Esteettisten arvojen ja kauneuden kokemista sekä elämysten saamista on pidetty jokaisen lapsen perusoikeutena. Motivaation perustan on nähty olevan ilmaisussa ja elämyksissä. Muutosta on kuitenkin tapahtunut vuosikymmenten mittaan, ja nykyään puhutaankin taidekasvatuksesta ja taiteenaloille ominaisten prosessien ja materiaalien opiskelusta, taitojen oppimisesta, harjoittelusta sekä muusta toiminnallisen tiedon omaksumisesta. Korostetaan, että taiteissa on kysymys paljosta muustakin kuin kauneuselämyksistä. Musiikin maailmankuva on laajentunut ja monimuotoistunut. Lisäksi käsitys ihmisestä oppijana on kognitiivisen psykologian johdosta aivan erilainen kuin 1970-luvulla. (Laitinen 1996, 4.)

Musiikkikasvattajat joutuivat peruskoulun opetussuunnitelman (1994) suhteen uuden tilanteen eteen, kun keskusjohtoisesta suunnittelusta oli enää raamit jäljellä. ”Ylhäältä” ei enää sanella ihanteita, tavoitteita, opetustapoja tai oppisisältöjä. Samanaikaisesti musiikinopetuksen

määrä on koulussa jatkuvasti vähentynyt. Laitisen tavoin voi todeta, että musiikkikasvattajien onkin nykyään pystyttävä perustelevaan itselleen, rehtoreille, oppilaiden vanhemmille ja rahoittajille, miksi musiikkia yleensä opetetaan. Opettajat ovat joutuneet uudella tavalla pohtimaan työnsä perimmäisiä perusteita, eivätkä he voi suunnitella opetustaan ilman omaa näkemystä arvoista ja päämääristä. (Laitinen 1996, 4–5.)

Laitinen arveli vuonna 1996, että musiikkikasvatuksen filosofiaa koskeva vakavasti otettava keskustelu olisi Suomessa vasta alkamassa ja viittasi tällä siihen kritiikkiin, jota David J. Elliott (1995) on esittänyt perinteistä esteettistä musiikkikasvatusta kohtaan. Musiikkikasvatus-lehden ensimmäisen numeron teemana vuonna 1996 olikin musiikkikasvatuksen filosofia. Kirjoittajiksi oli saatu kolme tunnettua suunnannäyttäjää, Elliottin lisäksi Thomas A. Regelski ja Keith Swanwick. Julkaisun seuraavissa numeroissa keskustelu jatkui, ja musiikkikasvatusfilosofiset kysymykset ovat siitä lähtien olleet esillä monissa eri yhteyksissä musiikkikasvatusta ja sen merkitystä pohdittaessa.

Mitä musiikkikasvatusfilosofia sitten pohjimmiltaan on? Väkevä (1999a) määrittelee sen pitkäjänteiseksi, systemaattiseksi ja perustelluksi musiikkikasvatuksen ja musiikin oppimisen perusideoiden ja ideaalien tarkasteluksi. Sen tehtävänä on tuoda esiin musiikkikasvatuksen ja sen tutkimuksen lähtökohtia, tavoitteita, periaatteita, näkökulmia, edellytyksiä, uskomuksia, rajoja, arvoja, merkitystä ja olemusta. Se sijoittuu tieteenalana musiikki- ja kasvatustieteen alueille.

Angloamerikkalaisessa musiikkikasvatusfilosofiassa ja musiikkikasvatuksessa on esteettinen paradigma ollut vallitsevana 1960-luvulta 1990-luvulle asti. Esteettisen käsitteelle rakentava musiikkikasvatusfilosofia sai alkunsa 1700- ja 1800-luvuilla syntyneestä estetiikan tutkimusalueesta. (Westerlund, 1997, 30). Tätä suuntausta edustavat erityisesti Bennett Reimer ja Keith Swanwick, jotka ovat 1970-luvulta asti olleet keskeisiä vaikuttajia musiikkikasvatusta koskevassa keskustelussa. Reimer (1989) pitää musiikinopetuksen tärkeimpänä tehtävänä kehittää jokaisen oppilaan luonnollista herkkyyttä ja vastaanottokykyä säveltaidetta kohtaan. Hän nimittää esteettistä näkökulmaansa absoluuttiseksi ekspressionismiksi, jonka hän on omaksunut Meyeriltä (ks. esim. 1956). Lähtökohtana on myös Langerin (1953) taideteoria, jossa musiikki nähdään tunteiden ilmaisijana. Reimerin mukaan taiteet ovat kouluopetuksessa ainutlaatuisia ja korvaamattoman tärkeitä kaikille oppilaille. Taiteet tarjoavat sellaisia kognitiivisia kokemuksia, joita ei voi saada millään muulla tavalla ja jotka ovat välttämättömiä kaikille ihmisille. Taideopetuksen tärkein tehtävä on auttaa ihmisiä kokemaan taiteellisia kvaliteetteja; siten se voidaan

nähdä tunteiden kasvatuksena (*education of feeling*). Kehittäessään äänen ekspressiivisten kvaliteettien vastaanottokykyä on musiikinopetuskin tunteiden kasvatus. Musiikinopetuksen syvin arvo on elämänlaadun rikastaminen inhimillisiä tunnekokemuksia kehittämällä. (Reimer 1989, 27, 53; ks. myös Stubley 1992, 7.)

Esteettiselle musiikkikasvatusfilosofialle tarjottiin vaihtoehdoksi 1990-luvun alussa toimintakeskeistä musiikkikasvatusfilosofiaa, jonka arveltiin paremmin sopivan aikamme musiikkimaailman hahmottamiseen ja moniarvoisen musiikkikasvatuksen perustaksi. Musiikinopettajien ajateltiin sen avulla saavan välineitä oppiaineensa uhatun aseman parantamiseksi ja yleisen musiikinopetuksen käytäntöjen selkeyttämiseksi. (Väkevä 1999a.) Elliott (1995), jonka ajatukset musiikkikasvatuksesta ovat herättäneet Suomessakin laajaa keskustelua 1990-luvulla, nimittää näkemyksiään toimintakeskeisestä musiikkikasvatuksesta praksiaaliseksi musiikkikasvatusfilosofiaksi. Tämän filosofian taustalla vaikuttavat mm. aristoteelinen traditio sekä varhaisten pragmatistien, William Jamesin, C. S. Peircen ja John Deweyn, tuotanto. Kaikki esteettistä paradigmaa kritisoineet filosofit eivät kuitenkaan lue itseään praksiaalisen filosofian edustajiksi. Keskustelua näistä kahdesta musiikkikasvatusfilosofiasta on käyty erityisesti angloamerikkalaisissa tutkijapiireissä. (Westerlund 1997, 28; ks. myös Väkevä 2004, 342–357; Westerlund 2002.)

Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian peruslähtökohdat eroavat perinteisestä esteettisestä musiikkikasvatusfilosofiasta. Elliott on esittänyt Reimerin ja Swanwickin näkemyksiä kohtaan voimakasta kritiikkiä. Hän arvostelee erityisesti sitä, ettei perinteisen esteettisen musiikkikasvatusfilosofian keskeisenä tavoitteena ole kehittää jokaisen oppilaan muusikkoutta (*musicianship*), vaan siinä korostetaan kykyä kuunnella musiikkia tietyllä tavalla, esteettisesti. Musiikki ei kuitenkaan ole kokoelma kuunneltavia objekteja. (Elliott 1995, 32–33.) Praksiaalisen lähtökohdan on nähty perustuvan pitkälti konstruktivistisen opetus–oppimis-paradigman näkemyksiin sovellettuna musiikkikasvatukseen (Juvonen & Anttila 2003, 267). Elliott näkee musiikillisen tiedon toimintatietona ja musiikin inhimillisenä toimintana, jonka avulla saavutetaan sellaisia yleisiä elämänarvoja kuin henkinen kasvu, itsetunnon ja itseluottamuksen vahvistuminen sekä ilon ja nautinnon kokeminen. Oleellista on tarjota jokaiselle oppilaalle sopivia haasteita, musiikillisia ongelmanratkaisutilanteita, suhteessa heidän muusikkoutensa tasoon. Vieraiden kulttuurien musiikkeihin tutustuttamalla musiikkikasvatus voidaan sitoa humanistisen kasvatuksen laajempiin arvoihin. (Elliott

1996, 6–16; ks. myös Juvonen 2004a; Määttänen 1996; Stublely 1992, 10; Väkevä 1997, 1999b.)

Elliotin näkemyksiä tukemaan on asettunut esimerkiksi Regelski (1998, 7–37), joka arvostelee esteettistä näkökulmaa siitä, ettei siihen perustuva musiikkikasvatus hyödytä oppilaiden musiikillista elämää koulun jälkeen eikä todennäköisesti johda musiikin elinikäiseen harrastamiseen. Kun musiikkikasvatuksen sisältyminen koulun opetusohjelmaan kuitenkin perustuu sille käsitykselle, että oppilaiden tulee saada yleissivistys, ei esteettisille näkemyksille perustuva musiikkikasvatus sovi 1900-luvun kasvatukseen. Regelski pitää tärkeänä praksialaisen musiikkikasvatusfilosofian praktisia painotuksia, musisointia, tekemistä ja tuottamista, ja toteaa sen tuovan musiikin kaikkien oppilaiden ulottuville edistämään hyvää elämää. (Ks. myös Regelski 1996.)

Praksiainen näkökulma on herättänyt myös vastakritiikkiä 1990-luvun lopulla (ks. esim. Väkevä 1999). Muun muassa Swanwick (1996, 41–45) torjuu Elliottin esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa kohtaan esittämän kritiikin ja toteaa Elliottin esittävän karikatyyrin Reimerin näkemyksistä tämän väittäessä musiikin olevan esteettisessä musiikkikasvatusfilosofiassa kokoelma objekteja tai teoksia. Toisaalta hän ymmärtää Elliottin vaatimukset esittämisen keskeisestä asemasta ja arvelee tämän näkemyksen olevan sopusoinnussa Pohjois-Amerikan koulujen musiikillisen käytännön, soittokuntien ja kuorojen, kanssa. Swanwick muistuttaa, että koulu on vain yksi tekijä lapsen musiikkikasvatuksessa. Luokkahuoneen ulkopuolellakin tapahtuu musiikillista kanssakäymistä. Swanwick toteaa, että koulumusiikkia voidaan pitää jopa outona alakulttuurin muotona, joka joutuu kilpailemaan mm. musiikkiteollisuuden kanssa. Musiikki on kuitenkin opettamisen arvoista, ja Swanwick on Elliottin kanssa samaa mieltä siinä, että musiikki on voimakas ilmaisun muoto, joka ylittää ajan, paikan ja ihmismielen rajoitukset. Se on tärkeä ja universaali säie vuosisataisessa inhimillisessä kanssakäymisessä.

Kurkela (1994b) toteaa musiikin voivan olla portti uusiin henkilökohtaisiin maailmoihin. Musiikista voi tulla oppilaan elämää rikastuttava ja sille sisältöä antava tekijä, josta saa voimaa ”elämän välttämättömyksistä suoriutumiseen”. Kurkelan näkemyksessä koulun musiikkikasvatuksen merkityksestä voi nähdä piirteitä sekä praksialaisesta että esteettisestä musiikkikasvatusfilosofiasta. Kirjoittaja painottaa tekemisen ja sitä kautta saatavien myönteisten kokemusten merkitystä, mutta tähdentää myös syvien musiikillisten kuuntelukokemusten tärkeyttä.

Kurkelan mukaan musiikinopiskelu on musiikillisten periaatteiden omaksumista. Kulttuuriaineena se sisältää sekä taidollisia että tiedollisia

aineksia. Oleellisena Kurkela pitää musiikin kykyä tuottaa kokemuksia: musiikinopetuksen tulisikin aina selkeästi palvella musiikillisten kokemusten syntymistä. Koulun musiikinopetuksen mahdollisuus on siinä, että se tarjoaa oppilaille uusia musiikillisen kokemuksen välineitä – periaatteita – niistä lähtökohdista, jotka oppilailla entuudestaan on. Elliottin (1995) tavoin Kurkela toteaa periaatteiden juurtuvan oppilaan mieleen sellaisen tekemisen kautta, joka tuottaa aitoja ja myönteisiä kokemuksia.

Kurkela muistuttaa, että musiikki on paitsi tietoa ja taitoa myös tunnetta. Myönteinen tunne syntyy ja itseluottamus lisääntyy silloin, kun kokee hallitsevansa jotakin ja saavuttavansa uutta. Myönteisenä voi kokea myös sen, että kykenee ilmaisemaan itseään tai tuntee tulleen ymmärretyksi. Musiikin ymmärtäminen ja tuottaminen antavat tyydytystä erityisesti silloin, kun niiden kautta tuntuu tulevan ilmi jotakin henkilökohtaisesti tärkeää.

Kurkelan näkemys kuuntelemisen merkityksestä on samansuuntainen esteettisen musiikkikasvatusfilosofian kanssa. Kuunteleminenkin edellyttää musiikillisten periaatteiden omaksumista. Kirjoittaja arvelee, että syvät musiikilliset kuuntelukokemukset ovat välttämätön kokemus sille, että voi motivoitua musiikin tuottamiseen tarvittavien taitojen ja tietojen hankintaan. Hän toteaa, että innostus aktiiviseen musiikin kuunteluun tuo oppilaan elämään korvaamattoman ulottuvuuden. (Kurkela 1994b, 9–10.)

2.3.2 Arvonäkökulma

Musiikin ja musiikkikasvatuksen merkitystä voidaan tarkastella myös musiikin välinearvojen ja sisäisten arvojen näkökulmasta. Kurkela (1994a) määrittelee välinearvon siten, että musiikki toimii välineenä jonkin tärkeämmäksi ajatellun tavoitteen saavuttamisessa. Mitä paremmin jokin musiikki johtaa haluttuun päämäärään, sitä suurempi sen välinearvo on. Täten musiikkia voidaan käyttää esimerkiksi myynnin edistämiseen, työtehon lisäämiseen, yhteishengen luomiseen, taisteluun innostamiseen, kansan identiteetin ja maan imagon luomiseen sekä lasten kasvattamiseen (ks. myös Reimer 1989, 121). Kurkela toteaa, ettei välinearvo kuitenkaan vaikuta riittävältä selittämään musiikin olemassaoloa ja merkitystä. Toisaalta ajatus siitä, ettei musiikilla ole mitään erityistä merkitystä vaikuttaa epäuskottavalta. Kurkelan mukaan on hyväksyttävä se, että musiikki on yhtaikaa sekä väline että päämäärä – keino saavuttaa jotakin ja samalla itseisarvoista. Koska musiikilla on kuitenkin ihmiselle syvä merkitys, ihminen ilmeisesti tarvitsee musiikkia

tai jotain vastaavaa ilmiötä elämässään. Kurkela määrittelee musiikin psyykkisesti merkittäväksi tekemisen ja olemisen tavaksi ihmiselle. Musiikki suo tavan olla olemassa niin kuin leikki tai peli. Elämänilmauksena musiikillinen toiminta – säveltäminen, esittäminen ja kuunteleminen – voidaan käsittää päämääräksi sinällään. Kurkela kiteyttää:

”Musiikin kautta voi toteuttaa elämänsä ja itseään – olemassaoloon. Siinä mielessä se on elämää itseään, ja siten sillä on itsetarkoitus samassa mielessä kuin elämällä yleisemminkin.” (Kurkela 1994a, 28–29, 57–58.)

Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian todetaan usein painottavan musiikin välineellisiä arvoja vastakohtana esteettisen näkökulman korostamille sisäisille arvoille. Aelwyn ja Lesley Pugh (1998, 1–14) tarkastelevat koulun musiikkikasvatuksen merkitystä välinearvojen ja sisäisten arvojen näkökulmasta. Kirjoittajat tekevät katsauksessaan yhteenvetoa useista tutkimuksista, joissa valotetaan antiikin ajoista lähtien esitettyjä perusteluja musiikkikasvatukselle ja sen kuulumiselle koulun opetusohjelmaan. Musiikkikasvatuksen välinearvoihin Pugh ja Pugh sisällyttävät kulttuurin siirtämisen, sosiaalisen ja eettisen kasvatuksen sekä älyllisen, fyysisen ja kielellisen kehityksen. Sisäisiä arvoja edustavat ihmisyyden kehittyminen, musiikin ymmärtäminen kielenä sekä musiikin ja tunteiden välinen suhde. Seuraavassa tuon esiin sekä Pughin ja Pughin katsauksen että eräiden muiden tutkimusten arvonäkökulmaan liittyviä näkökohtia.

Musiikin merkitys kulttuurin siirtämisen välineenä on kirjoittajien mielestä keskeinen. Tunne kulttuurisesta jatkumosta tekee yhteiskunnan mielekkääksi. Pugh ja Pugh viittaavat käsitteeseen kulttuurikasvatus ja Elliottin (1995) tavoin painottavat myös muiden kulttuurien esittelemisen tärkeyttä koulussa.

Välineellisiin näkökohtiin liittyy kirjoittajien mukaan monenlaisia lapsen kehitykseen suotuisasti vaikuttavia tekijöitä. Musisointi yhdessä muiden kanssa tarjoaa tilaisuuksia sosiaaliselle kehittymiselle vastuuntunnon, itsekurin ja johtamistaitojen kasvun myötä. Musiikki toimii myös ilon ja mielihyvän lähteenä. Tätä ei tule kuitenkaan esittää ainoaksi perusteeksi musiikinopetukselle, koska musiikista nauttiminen tulisi nähdä pikemminkin keinona kuin lopputuloksena. Tässä Pugh ja Pugh ovat samoilla linjoilla Elliottin (1995) kanssa, jonka mukaan musiikista nauttiminen ja onnistumisen ilo johdattavat muihin musiikkikasvatuksen arvoihin ja tavoitteisiin.

Pugh ja Pugh viittaavat moniin tutkimuksiin, joissa korostetaan musiikkikasvatuksen merkitystä lapsen älyllisen, fyysisen ja kielellisen

kehityksen sekä eettisen kasvatuksen kannalta. He toteavat, että Platonin ja Pythagoraan ajoista alkaen musiikin on uskottu voivan stimuloida älyllistä kehittymistä. Renessanssin aikana musiikki nähtiin keinona harjoittaa abstraktia ajattelua. Jaques-Dalcroze oli vakuuttunut kehittämänsä musiikkipedagogisen metodin positiivisesta vaikutuksesta havaitsemiseen, muistamiseen ja käsitys- sekä analysointikykyyn. Kirjoittajat viittaavat myös unkarilaisiin tutkijoihin, joiden mukaan Kodály-metodiin perustuva musiikinopetus kehittää sekä älyllisiä ja fyysisiä toimintoja että sosiaalisuutta.

Pugh ja Pugh uskovat, että musiikki tukee lapsen kielellistä kehitystä kuuntelemisen, puhumisen ja kirjoittamisen alueilla. He toteavat olevansa hämmästyneitä siitä, miten vähän kouluissa hyödynnetään musiikkia lukemaan opettamisessa. Musiikin myönteinen vaikutus lapsen fyysiseen kehittymiseen näkyy koordinaation ja motoristen taitojen alueella. Myös hengitystekniikka paranee, ja lihasten rentouttaminen musiikin avulla hyödyttää jännittyneitä lapsia. Musiikki auttaa näkö- ja kuulovammaisia lapsia, ja musiikkiterapia hyödyntääkin musiikkia monin eri tavoin.

Pugh ja Pugh toteavat, että Platonin aikana musiikki nähtiin keinona kehittää sielun luontaista taipumusta hyvään. Tätä antiikin kreikkalaisten uskomusta tukivat myöhemmin myös keskiajan ja renessanssin ihmiset, Comenius 1600-luvulla sekä Pestalozzi, Fröbel, Spencer ja Dewey 1800- ja 1900-luvuilla. Viktoriaanisessa Englannissa musiikki nähtiin moraalin kannalta hyödyllisenä. Viime vuosina on Englannissa vaadittu kouluja osoittamaan, miten ne suunnittelevat oppilaiden eettistä, sosiaalista ja kulttuurikasvatusta. Kirjoittajat viittaavat rehtoreille osoitettuun ohjeistoon, jossa musiikin on nähty tässä suhteessa olevan merkittävässä roolissa. Musiikkikasvatuksen hyödyllisyyttä voidaan perustella myös työelämän tarpeiden, esimerkiksi musiikkiteollisuuden näkökulmasta.

Pugh ja Pugh muistuttavat, että musiikin välinearvoja tarkasteltaessa voidaan väittää samoja hyötyarvoja saavutettavan koulun muidenkin oppiaineiden avulla. He pitävät tärkeänä määritellä, mikä musiikissa on sillä tavalla uniikkia, että sitä ei saavuteta muiden oppiaineiden avulla. Tällöin puhutaan musiikin sisäisistä arvoista.

Musiikin voidaan katsoa olevan osa ihmisenä olemisen ainutlaatuisuutta. Tämä ilmenee esimerkiksi siinä, mikä merkitys musiikilla on ollut antiikin Kreikassa, Roomassa, keskiajalla, renessanssin aikana sekä 1800-luvun kasvatusuudistuksissa. Sillä on ollut arvostettu asema myös Kiinan ja Intian perinteisessä kasvatuksessa. Pugh ja Pugh toteavat lastenlaulujen ja leikkien kuuluvan kaikkiin kulttuureihin. Jos kasvatuksen

tarkoituksena on auttaa kehittämään ihmisyyttämme, silloin musiikin täytyy olla välttämätön osa tätä prosessia.

Musiikin sisäisistä arvoista puhuttaessa on kirjoittajien mukaan tarkasteltava myös niitä ristiriitaisia mielipiteitä, joita musiikin ymmärtäminen kieleksi on tuottanut. Jotkut tutkijat väittävät, että kielellä tulee olla sanasto ja sanoilla merkitykset, jotka voidaan määritellä sanakirjassa, tai että kielellä täytyy olla lauseopilliset säännöt ja se täytyy olla käännettävissä. Pugh ja Pugh viittaavat Swanwickiin, joka on varoittanut pitämästä musiikkia kommunikaatiokoodina säveltäjän ja kuuntelijan välillä. Swanwickin mukaan kyseessä on kompleksinen vuorovaikutus säveltäjän, musiikin, kuuntelijan ja esittäjän välillä. Ne tutkijat taas, jotka väittävät musiikin olevan kieli, analysoivat tiettyjä kuvioita ja intervaleja antaen niille sellaisia merkityksiä kuin ilo, ahdistus tai viha. Katsauksen kirjoittajat toteavat, että käsitys musiikista kielenä on ylipäättään paljon monimutkaisempi kysymys kuin usein on ymmärretty.

Pugh ja Pugh määrittelevät toiseksi musiikin sisäisiin arvoihin liittyväksi kiistanalaiseksi kysymykseksi musiikin ja tunteen välisen suhteen. Kun väitetään, että tunteita voi siirtää ihmisiin taiteen avulla – kuten esimerkiksi Tolstoi ajatteli – kohdataan useita ongelmia. Jos se, mitä taiteilija tekee, on yritys ilmaista tunteita, miksi hän ei tee sitä suoraan? Kirjoittajat viittaavat Langeriin, joka toteaa, ettei taiteilijan tarvitse olla epätoivoinen pystyäkseen tuottamaan tragediaa, ja arvelevat tunteiden ja taideesteosten välisen suhteen olevan paljon monimutkaisempi kuin Tolstoi väittää. He toteavat Deweyn esittäneen, ettei maalauksen tai musiikin avulla ilmaistavia tunteita voida ilmaista sanoin. Heinen mukaan musiikki alkaa siitä, missä sanat loppuvat. Musiikki saa meissä aikaan sellaisen syvällisen taidekokemuksen, johon sanat eivät pysty. Koska äänet ovat abstraktimpia kuin muiden taiteiden materiaalit, musiikki on sitäkin tärkeämpi keino tunteiden kokemisessa. Tämä on sellainen sisäinen arvo, jolla kirjoittajien mukaan voitaisiin erityisesti perustella musiikin kuulumista koulun opetussuunnitelmaan. Esteettisen musiikkikasvatusfilosofian lähtökohtana on nimenomaan tunteiden kasvatusta.

Pugh ja Pugh toteavat, että koulukohtaisen päätäntävällän lisääntyessä voi syntyä ongelmia, koska näkemykset musiikin tärkeydestä oppiaineena vaihtelevat eri kouluissa. Tämän vuoksi olisi määriteltävä, mikä siinä on ehdottoman arvokasta ja mitä painotetaan lyhyemmän aikavälin tavoitteina. Kaikki se, mitä musiikista opetetaan ensimmäisinä vuosina, tulee voida sijoittaa laajempaan kontekstiin. Mitä laajempi kasvatusnäkemys on, sitä paremmin voidaan vaikuttaa yksityiskohtiin.

Musiikin tuloa koulun oppiaineeksi perusteltiin USA:ssa 1800-luvulla sen suotuisilla vaikutuksilla fyysiseen terveyteen, itsekuriin, isänmaallisiin tunteisiin ja yhteistyöhön. Lisäksi musiikin uskottiin saavan aikaan valppaan mielen. Tämän tapaisilla välineellisillä näkökohdilla puolustettiin musiikkikasvatuksen kuulumista kouluun yli sadan vuoden ajan. (Austin & Reinhardt 1999.) Nämä kirjoittajat toteavat, että musiikin sisäisiin arvoihin liittyvät perustelut, jotka painottivat musiikin ainutlaatuisuutta, lisääntyivät USA:ssa 1960-luvulla ja olivat vallitsevia musiikkikasvatusfilosofiassa. He viittaavat esteettiseen ja praksialiseen musiikkikasvatusfilosofiaan mainitessaan debatin musiikin sisäisiin arvoihin ja välinearvoihin luettavien perusteluiden välillä yhä jatkuvan. Kirjoittajien mukaan Reimer on muistuttanut, että tilaa on myös välineellisille näkökohdille, mutta että ne pitäisi luokitella kuuluviksi pikemminkin musiikkikasvatuksen tärkeyden perusteluihin kuin filosofiaan. (emt., 18–30.)

Austinin ja Reinhardtin (1999) tutkimuksen kohteena olivat musiikin opettajaopiskelijoiden käsitykset siitä, miksi koulun musiikkikasvatus on heistä itsestään tärkeää sekä siitä, millä näkökohdilla he perustelisivat kouluasioista päättävälle sen kuulumista koulun opetusohjelmaan. Opiskelijoiden oli otettava kantaa tiettyihin musiikkifilosofiin näkemyksiin, yleisiin esteettisiin ja utilitaristisiin musiikkikasvatuksen perusteluihin sekä musiikkikasvatusta puolustaviin lausumiin. Tärkeimpiä perusteluja – viisi ensimmäistä 36:sta – opiskelijoiden mielestä olivat: 1) musiikkikasvatus tarjoaa hyvän yleissivistyksen, 2) laajentaa oppilaan näkemyksiä, 3) on keino itseilmaisuuksiin, 4) lisää esteettistä tietoisuutta ja sensitiivisyyttä ja 5) vahvistaa iteluottamusta. Musiikkikasvatuksen puolesta puhumiseen opiskelijat käyttäisivät seuraavia perusteluja: musiikkikasvatus 1) edistää luovuutta, 2) opettaa tiimityötä, 3) tarjoaa hyvän yleissivistyksen, 4) kehittää uskoa omaan itseensä ja 5) on keino itseilmaisuuksiin. Yleissivistystä ja itseilmaisua arvostetaan molemmissa listoissa, mutta opiskelijoiden itsensä mielestä ei kahdentoista tärkeimmän joukkoon kuulu sellaisia perusteluja kuin itsekurin kehittyminen, onnistumisen elämysten tuottaminen tai oppilaan lahjakkuuden kehittämismahdollisuus, jotka taas nähdään kahdentoista ensimmäisen joukkoon kuuluviksi perusteltaessa musiikkikasvatuksen tärkeyttä päättäjille. Toisaalta sellaisia perusteluja kuin esteettisen tietoisuuden ja sensitiivisyyden lisääntyminen, mielikuvituksen kehittyminen tai oppilaan saaminen ymmärtämään musiikkia ei pidetty tarpeellisina esittäjäille. Hämmästyttäen herättää etenkin viimeisen kohdan – oppilaan saaminen ymmärtämään musiikkia – puuttuminen päättäjille tarkoitetusta listasta. Näyttää siltä, ettei musiikin sisäistä

arvoa katsottu kyllin hyödylliseksi näkökohdaksi musiikkikasvatuksen tarpeellisuutta perusteltaessa.

Miten musiikkikasvatus hyödyttää sekä kasvatusta yleensä että sitä yhteiskuntaa, johon se kuuluu – tämä on Stowasserin (1993) mukaan keskeinen kysymys puhuttaessa musiikkikasvatuksen tulevaisuudesta. Kirjoittaja painottaa, että mikäli musiikkikasvatuksen halutaan säilyvän kouluissa 2000-luvulla, on tultava praktiselle tasolle ja osattava vastata, *miksi* musiikkikasvatus on tärkeää. Stowasserin mukaan on korostettava, että musiikin oppimiseen sisältyy analyttistä ja kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisua, luovuutta, kielellisiä taitoja, informaation prosessointia, psykomotorista koordinoitua sekä teknologian taitoja. Monenlaisten musiikillisten oppimiskokemusten avulla kehitetään kognitiivisia, psykomotorisia, sosiaalisia ja affektiivisia taitoja.

2.4 Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmallinen perusta

2.4.1 Praksiaalinen musiikkikasvatus

Jos musiikkikasvatuksen katsotaan kuuluvan koulun opetusohjelmaan, mitä sen silloin tulisi sisältää? Mitä oppilaiden tulisi musiikkitunneilla oppia? Elliottin (1995) esittämät ajatukset musiikkikasvatuksesta ovat herättäneet Suomessakin vilkasta keskustelua erityisesti 1990-luvun puolenvälin jälkeen. Tästä syystä selostan hänen näkemyksiään sekä musiikinopetuksen sisällöistä ja tavoitteista että musiikkikasvattajuudesta muita tarkemmin. Elliott kritisoi perinteistä esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa mm. siitä, että musiikin kuuntelemista pidetään siinä keskeisessä asemassa. Oppilaita ei tällöin nähdä aktiivisina musiikin tekijöinä, tulevaisuuden musiikin harrastajina, vaan musiikin kuluttajina. Elliott tähdentää, että musiikin esittämisen (*musical performing*) tulisi olla keskeinen opetuksellinen tavoite kaikille oppilaille. (emt., 32–33.)

Elliott pitää lähtökohtana musiikkikasvatusfilosofiassaan kysymystä siitä, mitä musiikki on. Pohjimmiltaan musiikki on jotakin, mitä ihmiset tekevät, siis inhimillistä toimintaa. Tällöin tarvitaan tekijä, tuote ja toiminto, ja näiden lisäksi konteksti, koska tuote tehdään aina tietyssä kontekstissa. Musiikki on siis vähintään nelidimensionaalinen käsite. Elliott nimittää musiikin tekijää musisoijaksi (*musicer*), musiikillista tekemistä musisoimiseksi (*musicing*) ja tuotetta musiikiksi. Musisointiin hän sisällyttää viisi musiikin tekemisen muotoa: esittämisen (*performing*),

improvisoinnin (*improvising*), säveltämisen (*composing*), sovittamisen (*arranging*) ja johtamisen (*conducting*) (emt., 260).

Hyvönen (1995, 26–27) toteaa musiikillisiin aktiviteetteihin liittyvien englanninkielisten käsitteiden eksaktin suomentamisen tuottavan vaikeuksia. Hän määrittelee käsitteen *performing* tarkoittavan kaikkea musiikin mukana tai sen kautta tapahtuvaa esittämistä. Laulaminen ja soittaminen ovat sen keskeisimpiä alueita, mutta se sisältää myös musiikin mukaan liikkumisen ja omien tuotosten esittämisen. Hyvösen mukaan suomalaisen opetussuunnitelman käsite luova toiminta on hyvin lähellä termin *composing* merkitystä. Siihen kuuluu alkeellisella tasolla sävelten ja sävelhahmojen kanssa työskentelyä, niiden valintaa, yhdistelyä ja järjestämistä. *Improvising*, *arranging* ja *conducting* ovat alueita, jotka myöhemmin kouluttavat musiikillisen materiaalin hallintaan ja musiikilliseen ilmaisuun.

Elliott pitää musisointia tärkeänä ja muistuttaa, että monissa kulttuureissa musiikki nähdään yhä edelleen jonakin, mitä ihmiset tekevät. Niinpä kysymykseen siitä, mitä musiikki on, liittyy läheisesti kaksi muuta kysymystä: mitä musisointi on luonteeltaan ja mitä merkitsee olla musisoija. Musisointi musiikin esittämismielessä on erityinen intentionaalisen inhimillisen toiminnan muoto. Musiikillisia toimintoja voidaan pitää ajattelun ja tietämisen nonverbaaleina muotoina; musiikin esittäminen on ajatuksella ja tietoisesti toimimista, ja se edellyttää olennaisesti proseduraalista tietoa. Elliott nimittää neljää muuta musisoinnissa tarvittavaa tiedon muotoa Bereiterilta ja Scardamalialta (1993) peräisin olevan jaottelun mukaan formaaliksi, informaaliksi (kokemusperäistä tietoa), impressionistiseksi (lähellä intuitiivista tietoa) ja ohjaavaksi (metatason tietoa). Nämä viisi musiikillisen tiedon muotoa tulevat ilmi muusikkoudessa. Se on moniulotteinen tietämyksen muoto, joka on myös kontekstisidonnaista. (Elliott 1995, 39–49, 50–54.)

Musiikin kuuntelu liittyy Elliottin mukaan kaikenlaiseen musisointiin. Musiikin tekijä kuuntelee, mitä hänen toimintansa tuottaa ja mitä muut musisoijat tekevät. Jokaiseen musiikilliseen käytäntöön kuuluu ryhmä ihmisiä, jotka toimivat kuuntelijoina. Siten musiikin kuuntelu on side musisoijien, musisoinnin ja musiikillisten teosten välillä. Musiikin kuuntelu vaatii meitä tulkitsemaan ja konstruoimaan auditiivista informaatiota suhteessa persoonalliseen ymmärtämiseen ja uskomuksiin. Kuuntelu on toiminnallisen ajattelun ja tietämyksen peitetty (*covert*) muoto. Musiikin kuunteluun liittyvät monin eri tavoin samat viisi musiikillisen tiedon muotoa kuin musiikin tekemiseen. (emt., 78–81.)

Elliotin käyttämä termi *listenership* voitaneen kääntää kuuntelutaidoksi. Elliott toteaa lasten alkavan ymmärtää kulttuuriinsa kuuluvia musiikin ääniä jo varhain ja ilman muodollista koulutusta. Useimmat lapset näyttävät saavuttavan kuuntelutaidon noviisitason toistuvien, sattumanvaraistenkin musiikillisten kontaktien seurauksena, mutta musiikin kuuntelutaidon eksperttitaso vaatii kuitenkin edellä mainittuja viittä musiikillisen tiedon muotoa. Jotta oppilaat oppisivat kuuntelemaan musiikkia syvällisesti ja ajatuksella, on heidän opiskeltava musiikkia musiikillisten käytäntöjen kautta, reflektiivisinä musiikillisina praktikkoina. Artistinen kuuntelu – sen kuunteleminen, mihin musiikillisesti pyritään – on musiikkikasvatuksen ensisijainen kuuntelun muoto. Elliott kritisoi esteettisen musiikkikasvatusfilosofian edustajia siitä, että he vaativat kuuntelua – Elliottin mielestä omituista tapaa kuunnella nimenomaan äänitteitä – musiikin opetusohjelmien keskeiseksi elementiksi. Hän väittää, että pystyäkseen rakastamaan ja arvostamaan musiikkiesityksiä, täytyy tuntea musiikin esittävä, tulkitseva ja sosiaalinen luonne. Parasta valmentautumista tulevaisuuden musiikkiesitysten kuuntelua varten on osallistuminen musiikin tekemiseen nyt. Musiikin kuuntelua, joka on kompleksinen ajattelun ja tietämisen muoto, voidaan opettaa ja oppia, mutta se vaatii oppilaiden muusikkouden kehittämistä esittämisen, improvisoinnin, säveltämisen, sovittamisen ja johtamisen alueilla. (emt., 94–106.)

Mitä musiikin opetussuunnitelman sitten pitäisi sisältää? Elliott väittää musiikkikasvatuksen tärkeimmäksi kysymykseksi sen pohtimisen, mikä musiikissa on eniten opettamisen ja oppimisen arvoista. Omana vastauksenaan hän toteaa, että musiikillisen ymmärtämisen kehittämiseksi on musiikin tekeminen asetettava musiikinopetuksessa keskeiseksi. Musiikkikasvattajan on johdatettava jokainen oppilas aktiiviseen ja autenttiseen musiikin tekemiseen. Ensisijaisina osa-alueina Elliott pitää esittämistä ja improvisointia ja mahdollisuuksien mukaan säveltämistä (luovaa musiikin tekemistä, ks. Hyvönen 1995, 27), sovittamista ja johtamista. Oppiakseen musiikin kuuntelemista on oppilaiden opiskeltava musiikkia musiikillisten käytäntöjen ”sisältä”. Kun opettaja vaatii oppilaita kuuntelemaan musisointiaan artistisesti, he oppivat, miten erilaiset musisoinnin ja kuuntelemisen aspektit liittyvät toisiinsa. Artistinen kuuntelu johdattaa oppilaita musiikilliseen ongelmanratkaisuun. Kun musiikinopetuksessa keskeisessä asemassa pidetään musisointia, tarjotaan oppilaille niitä mahdollisuuksia ja haasteita, joita he tarvitsevat kehittääkseen kriittisyyttä ja intuitiivisuutta erilaisia musiikillisia käytäntöjä varten. (Elliott 1996, 9–11.)

Mitä musiikkia koulussa pitäisi opettaa? Elliott määrittelee MUSIIKIN (yläkäsité) inhimilliseksi käytännöksi. Siksi musiikkikasvatuksen tulisi sisältää musiikkia laajalta alueelta. Musiikkikasvattajilla onkin hyvä syy kysyä, miten musiikkia tulisi valita. Elliott toteaa, ettei mikään musiikillinen käytäntö, Musiikki (MUSIIKIN alalaji), ole parempi kuin toinen. Tosin on syytä tehdä valikointia tietyn musiikillisen käytännön sisällä, sillä jotkut Musiikit saattavat olla kasvatuksen kannalta sopivampia kuin toiset. Opettajilla ei myöskään ole aikaa opettaa kaikkia Musiikkeja kaikille oppilaille. Elliott suosittaa opetettavaksi musisointia ja kuuntelua lasten omassa kulttuurisessa kontekstissa. Tällöin esimerkiksi Suomessa on luontevaa opettaa sekä länsimaista klassista musiikkia että suomalaisia musiikkitraditioita. Musiikkikasvattajien olisi kuitenkin mahdollisuuksien mukaan yritettävä saada opetukseensa myös vieraampia musiikkikulttuureja, koska niiden opettaminen yhdistää musiikkikasvatuksen arvot humanistisen kasvatuksen arvoihin. Silloin kun aika ja voimavarat ovat rajoitettuja, suosittelee Elliott opetuksessa painotettavan mieluummin musiikillista syvyyttä kuin leveyttä. (emt., 11–13.)

Jotta saavutettaisiin musiikkikasvatuksen arvot ja tavoitteet – henkinen kasvu, itsetunto, itseluottamus ja nautinto – tulisi muusikkoutta jatkuvasti syventää yhä haasteellisempien tehtävien parissa. Kun muusikkouden taso ja tehtävän vaikeusaste ovat sopivassa suhteessa, voi oppilas kokea onnistumisen iloa ja nautintoa, jota Elliott kutsuu Csikszentmihalyin (1990) mukaan nimellä *flow* tai optimaalinen kokemus (*optimal experience*). Onnistumisen ilo johdattaa muihin musiikkikasvatuksen tavoitteisiin ja arvoihin. Elliott tiivistää, että musiikkikasvatuksen ensisijainen tehtävä on kehittää jokaisen oppilaan muusikkoutta progressiivisen musiikillisen ongelmanratkaisun avulla. (Elliott 1996, 14–15.)

Elliott ottaa kantaa myös niihin näkemyksiin, joiden mukaan koulun musiikkikasvatus olisi hyödyllistä, koska sen avulla voidaan parantaa oppilaiden koulumenestystä. Hän toteaa tutkimusten olevan niukkoja, ja siteeraa Gardneria (1983), jonka mielestä musiikki ansaitsee tulla arvostetuksi itsenäisenä maailmanaan. Vaikka musiikin tekemiseen ja kuunteluun sisältyy useita sellaisia ajattelun muotoja – kriittinen reflektointi, muodollinen ajattelu, luova tuottaminen - joita ilmenee muidenkin oppiaineiden alueella, eroavat sisällöt, kontekstit, päämäärät ja tulokset kuitenkin perusteellisesti muiden aineiden vastaavista. Jos muusikkouden kehittymisen ja koulumenestyksen välillä on jokin merkittävä suhde, se johtuu pikemminkin musiikkikasvatuksen arvoista. Elliott vetoaa Csikszentmihalyihin (1993), joka on todennut, että *flown* usein kokevilla ihmisillä on parempi itseluottamus kuin niillä, jotka ko-

kevat sen harvoin. Elliott ei myöskään suosittele musiikin integroimista muihin aineisiin tai sen sijoittamista monitaiteiseen opetukseen, koska siten vain estetään muusikkouden kehittyminen. Silloin ei saavuteta sellaisia musiikkikasvatuksen tavoitteita, jotka saattaisivat hyödyttää muita aineita. (Elliott 1996, 16–17.)

Musiikin opetussuunnitelman merkitystä pohtiessaan Elliott toteaa, että erinomainen opetussuunnitelma on pääasiassa taitavan musiikin-opettajan varassa. Tällainen opetussuunnitelma heijastelee sellaisten opettajien omistautumista, joilla on sekä musiikillista, pedagogista, filosofista, psykologista että poliittista ymmärrystä. (Elliott 1995, 309.) Hän viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan taitavat opettajat eivät suunnittele opetustaan tavoitepohjaisia malleja käyttäen, vaikka tämä onkin eniten opetettu käytäntö opettajankoulutuksessa. Tavoitteet tulevat esiin itse opettamis–oppimis-tilanteessa. Opettajan informaalinen, mentaalinen valmistautuminen näyttää olevan paljon tärkeämpää kuin kirjoitetut suunnitelmat. Taitavat opettajat pohtivat reflektiivisesti monia eri asioita, aineenhallintaa, resursseja, oppilaiden kykyjä, tunnin tavoitteita, opettamistapoja ja arviointia. Elliott toteaa perinteisen opetussuunnitelman painottavan liikaa opettamisen verbaalia erittelyä ja liian vähän opettamisen proseduraalista ja tilanteeseen liittyvää luonnetta. Perinteisen opetussuunnitelman sijaan hän esittää praktista opetussuunnitelmaa (*practical curriculum*), jota toteuttaessaan opettaja paneutuu mieluummin spesifeihin opettamis–oppimis-tilanteisiin kuin valmiisiin opetussuunnitelmiin. Hänen ratkaisunsa perustuvat tällöin tilannekohtaiseen harkintaan. Elliott näkee opettajan opetussuunnitelmatyön keskeisenä vaikuttajana, reflektiivisenä praktikkona. (emt., 250–254.)

Pohtiessaan praksialaisen musiikkikasvatusfilosofian antia käytännön pedagogiikalle, Väkevä (1999a) arvelee vastuun ideoiden soveltamisesta siirtyvän opettajalle. Hän toteaa Elliottin maininnee, ettei kyseisen filosofian tehtävänä ole antaa suoria didaktisia toimintaohjeita, vaan herättää keskustelua. Musiikkikasvattajaa kehoitetaan rakentamaan oma opetusfilosofiansa esitettyjen edellytysten pohjalta, kokeilemaan sitä työssään ja muuttamaan sitä tarvittaessa.

2.4.2 Esteettinen musiikkikasvatus

Reimerin (1989) mukaan taide on ilmaisevaksi järjestettyä materiaalia. Reimer pitää taideopetuksen tärkeimpänä tehtävänä auttaa ihmistä kokeemaan taiteellisia kvaliteetteja, ja musiikinopetuksen syvin arvo onkin

elämänlaadun rikastaminen inhimillisiä tunnekokemuksia kehittämällä. (emt., 94, 53.)

Miten musiikkia tulisi opettaa, jotta saavutettaisiin perimmäinen tavoite? Reimerin mukaan opetuksessa tulee käyttää hyvää musiikkia ja valita mahdollisimman monipuolista ja rikasta materiaalia, jotta oppilaan käsitys vastaanottokyvyn mahdollisuuksista laajenisi. Reimer suosittelee musiikkituntien sisältöihin jazzia, folkia, rockia, konsertt musiikkia, etnisten ryhmien musiikkia sekä vanhaa ja uutta musiikkia. Opettajan on huomioitava kaikki mahdollisuudet, jotta oppilaat tuntisivat musiikin ekspressiivisen voiman ja kehittyisivät yhä sensitiivisemmiksi musiikin elementtien suhteen. Opettajan tulee auttaa oppilaita omaksumaan monia musiikkityylejä pyrkimällä osoittamaan, miten musiikki juuri näissä tyyliissä on ekspressiivistä. Opettajan käyttämän kielen tulee olla tarkoituksenmukaista; se voi olla kuvailevaa, mutta ei milloinkaan tulkitsevaa. Sanoilla ei ole tarkoitus synnyttää tunnekokemusta, koska vain musiikki voi herättää reaktion. Opettaja ei saa asettua musiikin ja kuulijan väliin. (emt., 54, 132).

Musiikinopetuksessa tulisi Reimerin mukaan antaa oppilaille mahdollisimman paljon tilaisuuksia luovaan toimintaan (*”being musically creative”*), jota voidaan harjoittaa kuuntelemalla, säveltämällä ja esittämällä. Kuuntelun on usein ajateltu olevan passiivinen toiminto, mutta näin on ainoastaan silloin, kun musiikkia käytetään rauhoittavana keinona. Aktiivinen kuuntelija käyttää luovuuttaan ja muokkaa kuulemastaan oman kokemuksen. Reimer korostaa säveltämisen merkitystä, vaikka toteaaakin musiikinopetuksen suuntautuneen esittämiseen. Uusi teknologia voi kuitenkin tarjota säveltämisen alueella helpompia toimintatapoja. Esittämisessä tulisi luovuus ottaa huomioon niin, ettei painotettaisi taitavuutta ja ulkonaista etevyyttä, vaan nimenomaan esitykseen liittyvää luovaa aspektia. Menetelmät ja tekniikat eivät saisi muodostua esteeksi oppilaiden ja taiteellisten kvaliteettien välille. Reimer ei hyväksy musiikin kuvittamista, koska tällöin tarkkaavaisuus itse sävellystä kohtaan on mahdollisimman vähäinen. Opettajan ei pidä myöskään kielen avulla estää tai häiritä musiikin omaksumista. Emootiota kuvaavien sanojen käyttö on musiikin luovan omaksumisen arvon väheksymistä. (emt., 70–74.)

Reimerin näkemyksiä tukemaan asettunut Swanwick (1996) toteaa, ettei musiikkikasvatus sinänsä ole ongelma – sellaiseksi se saattaa muodostua vasta koulussa. Musiikkia voi harrastaa ilman, että on tarvetta perustaa opetussuunnitelmakomitea. Swanwick väittää, että koulun musiikkikasvatuksesta tulee helposti suljettu järjestelmä, ja viittaa tällä

esimerkiksi orffsoitinten tuloon kouluihin 1950-luvulla. Orffsoittimilla soitettiin lapsille suunniteltua musiikkia, jolla Swanwickin mukaan oli hyvin vähän yhteyksiä muualle. Hän kritisoi myös 1960-luvun modernismia, jonka innoittamina opettajat teettivät lapsilla äänikollaaseja ja muotoiluttivat graafisia partituureja. Swanwickin mielestä ei ole kahta musiikin lajia, toista aikuisille ja toista lapsille. Hän nimittää Pohjois-Amerikan koulujen soittokuntiakin (*High School Band*) koulumusiikin alakulttuuriksi ja arvelee, ettei moni oppilas jatka tätä toimintaa koulun jälkeen. Kuoroja hän arvostelee siitä, että pääasiana näyttää usein olevan pikemminkin esitysten valmistaminen kuin rikkaiden musiikillisten kokemusten tuottaminen oppilaille. Swanwick olettaa, että se debatti, jossa esteettinen kasvatus ja esittäminen on asetettu vastakkain, nousee siitä poleemisesta taustasta, kun koulumusiikin ja muun musiikin painotuksia määritellään. (emt., 41–42.)

Mistä sitten musiikissa on todella kysymys? Swanwick vastaa, että siinä on kysymys äänimateriaalista, tietyistä tuntemisen tavasta ja tietyistä näkökulmasta sekä muusikkojen vakuuttuneisuudesta, että musiikki on voimakas ilmaisun muoto, joka ylittää ajan, paikan ja ihmismielen rajoitukset. Jos edellinen tarkoittaa esteettistä filosofiaa, Swanwick sanoo seisovansa mielellään sen takana. Hän väittää Elliottin tulkitsevan väärin esimerkiksi esteettisen kuuntelemisen ja arvelee sanojen *aesthetic* ja *artistic* välillä vallitsevan sekaannuksen. Swanwick kiistää muitakin Elliottin väitteitä esteettisestä musiikkikasvatusfilosofiasta. (emt., 44.)

Ideaalina musiikin opetussuunnitelmaa pohtiessaan Swanwick toteaa olevansa Elliottin kanssa samaa mieltä siitä, että säveltämisen, esittämisen, johtamisen, improvisoinnin ja sovittamisen välillä on sisäisiä riippuvuuksia. Hän haluaa korostaa esittämisen lisäksi erityisesti säveltämistä. Säveltämisen ei kuitenkaan tulisi olla ensisijainen muusikkouden kehittämisen muoto, vaan oppilaiden olisi sitä ennen tutustuttava musiikkiteosten luonteeseen. Swanwick ehdottaakin säveltämisen ottamista mukaan esittämisen ja improvisoinnin kautta. Hän toteaa, että sekä säveltäminen että esittäminen rajoittuvat kuitenkin siihen, mitä oppilaat osaavat soittaa tai laulaa. Swanwick lisäisi opetussuunnitelman työmuotoihin kuuntelun (*audience-listening*). (emt., 44–45.)

2.4.3 Vertailua ja muita näkökulmia

Vertailtaessa Elliottin, Reimerin ja Swanwickin musiikkikasvatusfilosofioita voi Reimerin ja Swanwickin ajatukset tiivistää näkemykseen, että he lähestyvät musiikkia ensisijaisesti estetiikan näkökulmasta (ks. esim.

Kauppinen 1999, 77). He käyttävät toistuvasti sellaisia ilmaisuja kuin esteettinen kokemus, esteettinen vastaanottaminen, esteettinen herkkyyttä, esteettinen objekti, esteettinen havainnointi ja arvostaminen. Elliottin käsitystä musiikista Kauppinen nimittää käytännölliseksi, laaja-alaiseksi ja suvaitsevaiseksi ja toteaa Elliottin verbalisoivan sellaisia ajatuksia, jotka jokainen itse musiikkia tehnyt tietää.

Elliottin esittämät musiikinopetuksen päämäärät poikkeavat Reimerin ja Swanwickin näkemyksistä, koska Elliottin teorian taustalla vaikuttavat viimeisimmät kognitiivisen psykologian tutkimukset ihmisen tietoisuudesta. Reimerin käsitys musiikista on teospainotteisin ja länsimaisen musiikkitradition etusijalle asettava. Vaikka sekä Swanwick ja Elliott korostavat musiikinopetuksen monipuolisuutta, voi Swanwickin ja Reimerin ajattelun taustalla kuitenkin havaita näkemyksen, jonka mukaan musiikki on ensisijaisesti länsimaisen taidemusiikin teoksia. (Kauppinen 1999, 79–80; ks. myös Anttila & Juvonen 2002, 12–26.)

Elliottin, Reimerin ja Swanwickin esittämät musiikinopetuksen päämäärät ovat monilta osin tuttuja suomalaisille musiikinopettajille. Musiikin opetussuunnitelmissa on esitetty tavoitteita, jotka vastaavat näiden kolmen filosofin näkemyksiä. Musisointi, laulaminen ja soittaminen, on jo kauan kuulunut Suomen koulujen musiikinopetukseen, ja toiminnallisuuteen on musiikin didaktiikan oppikirjoissa kehoitettu vuosikymmenten ajan (ks. esim. Juvonen & Anttila 2003, 275). Esteettiseen näkökulmaan on Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 97–98) yhteyksiä esimerkiksi seuraavilla luonnehdinnoilla: musiikki tunne-elämän kehittäjänä, musiikki esteettisen kasvatuksen alueena sekä teoksen havainnointi ja vastaanottaminen. Lähtökohtana pidetään kuuntelukasvatusta, jonka avulla harjoitetaan keskittymistä, rentoutumista, ääniympäristön havainnointia sekä kuunneltavan musiikin omaa valintaa ja arviointia. (ks. esim. Kauppinen 1996, 54; 1999, 81.)

Toisaalta praksialaisen musiikkikasvatusfilosofian esiin tuomat näkökulmat tuntuivat 1990-luvun puolivälissä joiltain osin myös uusilta. Musiikkikasvatuksen kentällä on mm. niiden ansiosta virinnyt mielenkiintoisia keskusteluja, ja useita kehittämiskelpoisia ajatuksia on noussut esille. Juvonen ja Anttila (2003, 274, 323; ks. myös Anttila 2004b) ennustavatkin uusien, entistä avarampien musiikkikasvatuksen filosofioiden tekevän tuloaan. Kirjoittajien mukaan nämä tarjoavat vaihtoehtoja myös sellaisille musiikkikasvattajille, jotka ovat omassa musiikki-ilmaissussaan orientoituneet johonkin yksittäiseen tyyliin. Juvonen ja Anttila peräänkuuluttavat myös kokonaisvaltaista musiikinopetuksen yhtenäisteoriaa, jonka mukaan musiikinopettaja pyrkii kehittämään oppilaiden

musiikillisten tietojen ja taitojen lisäksi myös sellaisia henkisiä oppimisen edellytyksiä kuin minäkäsitystä, itseluottamusta, opiskelumotivaatiota, informaation prosessointitapoja ja oppimistyytlejä. Opettajan tulisi kiinnittää huomiota myös opiskelun sosiaalisiin edellytyksiin: yhteisiin arvoihin, opiskelutilanteen tunneilmapiiriin ja musiikin liittämiseen oppijan omiin kulttuureihin. Viimeksi mainittuun näkökohtaan liittyy myös Suorannan (2004, 187) ehdotus ns. osallistavasta musiikkikasvatuksesta, jossa eräänä lähtökohtana on, ettei musiikkikasvatuksessa tulisi olla viimeistä piirtoa myöten valmista ajatusta opetuksen ja opiskelun sisällöstä. Sisällön pitäisi syntyä osaksi sen pohjalta, mitä osallistujat itse pitävät kiinnostavana ja tärkeänä (ks. myös Juvonen 2004d, 344). Suoranta (emt., 175) pitää osallistavaa musiikkikasvatusta elinikäisen musiikin harrastamisen edellytyksenä ja tähdentää musiikin kuuluvan kaikille. Hän asettaa musiikkikasvatuksen tavoitteeksi sellaisen musiikin taitavan käytön, jossa ihminen oppii tekemään musiikillisia valintoja ja tunnistaa musiikin käyttöyhteydet, oman makunsa ja sen kehittämisen merkityksen.

Kaikki praksialaisen näkökulman edustajat eivät Westerlundin (1997, 37) mukaan edellytä esteettisen täydellistä hylkäämistä, mutta ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että autonomisten taideteosten tutkiskelu taustaoletuksineen on käynyt ahtaaksi näkökulmaksi tämän päivän monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Toisaalta Westerlund (2002) esittää kritiikkiä sekä Reimerin että Elliottin musiikkikasvatusfilosofioita kohtaan, koska ne eivät kiinnitä riittävästi huomiota musiikkikasvatuksen sosiaaliseen kontekstiin. Westerlund pitää Reimerin käsitystä esteettisestä kokemuksesta yhteensopimattomana tämän käyttämien Deweyn holististen ajatusten kanssa. Elliott puolestaan ei ota tarpeeksi huomioon tuntevaa ja aistivaa kehoa, oppilaan näkökulmaa ja aktuaalista oppimiskontekstia. Westerlund etsiikin holistisempaa lähestymistapaa musiikkikasvatukseen.

Monikulttuurinen musiikkikasvatus on käsite, joka Suomessakin on herättänyt viime vuosina yhä enemmän keskustelua. Linder (1998) painottaa jokaisen oppilaan oikeutta saada tietää ja kokea, että musiikki on paljon muutakin kuin länsimainen taidemusiikki tai tämän viikon listahitti. Hän toteaa koulussa tehtävän musiikin olevan osa kulttuuriamme, jota monikulttuurisuudella voidaan rikastuttaa. Linder peräänkuuluttaa sellaista kasvatusta, jonka taustalla on monikulttuurisuuden filosofia. Tämä sitoo ihmiset omiin kulttuuriin juuriinsa sekä opettaa kohtaamaan muita kulttuureita ja antamaan niille tilaa. Linder pohtii autenttisuuden vaatimusta, josta esimerkiksi Elliott musiikkikasvatus-

filosofiassaan puhuu. Linder mainitsee autenttisuuden tarkoittavan ehdottomimmillaan sitä, ettei musiikkia voida erottaa siitä kulttuurista ja niistä ihmisistä, joiden parissa se on syntynyt. Autenttisuus koulussa tarkoittaa Linderin mielestä kuitenkin materiaalin kriittistä valintaa ja kulttuurisensitiivisen materiaalin etsimistä. Opettajalla on myös oikeus opettaa sitä, mitä hän kokonaisvaltaisimmin pystyy opettamaan. Huomioon on otettava myös saatavilla oleva opetus- ja oheismateriaali sekä soittimet. Musiikin monikulttuurisen opettamisen tärkeimpänä syynä Suomessa Linder ei pidä ulkomaalaisten määrää tai vieraiden musiikkikulttuurien runsautta vaan kulttuurisen avautumisen tarvetta ja musiikin monikulttuurista ominaisuutta. (emt., 31–35; ks. myös Westerlund 1998, 1999.)

Moisala (1995a, 1995b, 1999) vaatii kaikille musiikkikasvattajille etnomusikologista koulutusta ja pitää tärkeänä musiikin opettamista kulttuurina, ”kontekstisensitiivisesti”. Moisala toteaa, että musiikkiin tulisi saada uudenlainen lähestymistapa ja pohtii, millä tavoin länsimaisen klassisen musiikin taustan omaavan opettajan olisi mahdollista opettaa monikulttuurista musiikkia. Hän suosittelee kaikille musiikkikasvattajille kenttätyötä jossain vieraassa musiikkikulttuurissa, koska kokemuksen kautta oppiminen on tehokkainta. (Ks. myös Skelton 2004.)

Eräänä näkökulmana musiikkikasvatukseen voi tuoda esille Lehtosen (1995, 78–84) näkemyksen terapeuttisesta musiikkikasvatuksesta. Lehtosen mielestä musiikkikasvatuksen keskeisin tarkoitus on johdattaa kasvatettavat musiikillisen ajattelun alkulähteille, jolloin heille syntyy elävä kontakti musiikkikokemuksen edustamaan sisäiseen todellisuuteensa. Tämä suhde merkitsee kykyä kokea ja jäsenellä omia tunteita ja ajatuksia musiikin kautta. Terapeuttisesti suuntautuneen musiikinopettajan tulisi sopivasti taka-alalla toimien houkutellessa esille oppilaiden musiikillinen ilmaisu ja sen taustalla oleva musiikillinen ajattelu. Musiikkikasvatuksen päämääränä tulisi olla musiikillisen, sisäisen kasvuprosessin käynnistäminen ja ylläpitäminen. Toimiva musiikkikasvatus voisi suotuisissa olosuhteissa varustaa oppilaat elinikäisellä valmiudella käsitellä oman elämänsä problematiikkaa musiikin kieltä käyttämällä. Musiikkikasvatuksen ennalta ehkäisevä terapeuttinen vaikuttavuus voisi myös olla argumenttina kamppailtaessa musiikkikasvatuksen puolesta koventuvan kilpailun ja kovien arvojen täyttämässä koulussa. Elliottin (1995) tavoin Lehtonen korostaa musiikissa saatujen myönteisten kokemusten merkitystä oppilaan itsetunnolle. Taulukkoon 1. on koottu tiivistetysti joitakin edellä mainittujen musiikkikasvatusfilosofioiden ja näkökulmien tavoitteita.

TAULUKKO 1. Musiikkikasvatuksen tavoitteita eri näkökulmista

Praksiaalinen musiikkikasvatus Elliott, Regelski	Henkinen kasvu, itsetunnon ja itseluottamuksen vahvistuminen, ilon ja nautinnon kokeminen, oppilaan muusikkouden kehittäminen progressiivisen musiikillisen ongelmanratkaisun avulla.
Esteettinen musiikkikasvatus Reimer, Swanwick	Taiteellisten kvaliteettien kokeminen, elämänlaadun rikastaminen tunnekokemusten avulla, taiteellisen herkkyyden ja vastaanottokyvyn kehittäminen säveltaidetta kohtaan, tunteiden kasvatus.
Arvonäkökulma musiikki- kasvatukseen Pugh & Pugh	Välineelliset arvot: kulttuurin siirtäminen, sosiaalinen kasvatus, älyllinen, fyysinen ja kielellinen kehitys, eettinen kasvatus. Sisäiset arvot: ihmisyyden kehittyminen, musiikin ymmärtäminen kielenä, musiikin ja tunteiden välinen suhde.
Monikulttuurinen musiikkikasvatus Moisala, Linder	Musiikinopetuksen rikastaminen monikulttuurisuudella. Kasvatuksen taustana monikulttuurisuuden filosofia. Musiikin opettaminen kulttuurina, kontekstisensitiivisesti valitsemalla materiaalia kriittisesti ja kulttuurisensitiivisesti.
Terapeuttinen musiikkikasvatus Lehtonen	Musiikillisen sisäisen kasvuprosessin käynnistäminen ja ylläpitäminen. Ennalta ehkäisevä terapeuttinen vaikuttaminen. Musiikillisen ajattelun alkulähteille johdattaminen tavoitteena kasvatettavien kyky kokea ja jäsenellä omia tunteita ja ajatuksia musiikin kautta.
Kokonaisvaltainen musiikkikasvatus Anttila, Juvonen	Musiikillisten tietojen ja taitojen, minäkäsityksen, itseluottamuksen, opiskelumotivaation, informaation prosessointitapojen ja oppimistyylien kehittäminen. Sosiaalisten edellytysten (yhteisten arvojen, opiskelutilanteen tunneilmapiirin) huomioiminen. Musiikin liittäminen oppijan omiin kulttuureihin.
Osallistava musiikkikasvatus Suoranta	Tavoitteena elinikäinen musiikin harrastaminen. Musiikkia kuuntelemalla ja tekemällä opitaan tekemään musiikillisia valintoja, tunnistetaan oman maun ja sen kehittämisen merkitys ja käsitetään musiikki osaksi niitä merkityksiä, joista arkielämä muodostuu. Sisältö syntyy osaksi sen pohjalta, mitä osallistajat pitävät tärkeänä ja kiinnostavana.

2.5 Musiikin opetussuunnitelman kehittyminen Suomessa

2.5.1 Kansakoulusta peruskouluun

Millaisia suuntaviivoja opetussuunnitelmat ovat vuosikymmenten mittaan antaneet koulun musiikinopetukselle Suomessa? Musiikinopetuksessa on tapahtunut 1950-luvulta alkaen suuri muutos, joka on merkittävästi vaikuttanut musiikkituntien sisältöihin. Laulaminen miltei yksinomaista toimintana on antanut tilaa soittamiselle, kuuntelulle, liikunnalle ja erilaisille musiikillista luovuutta kehittäville harjoituksille. Lisäksi kansakoulun opetussuunnitelmissa aineen nimi oli laulu. Vasta peruskoulun kehittelyyn liittyvissä asiakirjoissa oppiaineen nimenä esiintyy musiikki. Opetussuunnitelmatasolla edellä kuvattu kehitys vakiinnutettiin vuonna 1970 julkaistussa Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä I–II. (Hyvönen 1995, 11–12.) Musiikinopetuksen avuksi julkaistiin 1970-luvulla kouluhallituksen oppaita, niin sanottuja POPS-oppaita. Ensimmäinen ilmestyi jo vuonna 1970 (Musiikki 1970) ja toinen, yläasteen täydennysosa, vuonna 1976 (Musiikki 1976). Musiikin opetussuunnitelmatyöryhmän muistiossa (Musiikki 1977) annetaan ala-asteen perusoppiaineuksen valintaa koskevia ohjeita. Viihdemusiikin opas julkaistiin vuonna 1979 (Musiikki 1979).

Peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa eri oppiaineita käsittelevät osuudet olivat laajoja ja sisälsivät runsaasti didaktisia ohjeita. Hyvönen siteeraa Lappalaista (1985), jonka mukaan opetussuunnitelmaajattelussa siirryttiin herbartilaisesta Lehrplan-tyyppisestä opetettävien asioiden kronologisesta esityksestä kohti deweyläistä curriculum-tyyppiä, jossa mukana olivat myös opetusmenetelmälliset kysymykset. Musiikin osalta opetussuunnitelmassa käsitellään tavoitteita, oppiaineuksen jakautumista eri luokka-asteilla sekä työtapoja. (Hyvönen 1995, 13–14.)

Ensimmäisessä POPS-oppaassa (Musiikki 1970, 1) varoitetaan, ettei musiikinopetusta saa rajoittaa laulamiseen, vaan siihen tulee sisältyä myös soitinmusiikkia, kuuntelua, liikuntaa, luovaa ilmaisua jne. Lauluohjelmisto ei saa sisältää ainoastaan isänmaallisia lauluja, virsiä ja kotimaisia kansanlauluja, vaan kaikki tyyli on otettava huomioon, vanhimmista tunnetuista lauluista päivän popsävelmiin.

Myös opetussuunnitelman struktuurin ja termistön uudistaminen kävi tarpeelliseksi. Sisältö ja ne toiminnot, joiden kautta sisältöä opetettiin, erotettiin toisistaan. Ala-asteella sisältö jäsennettiin musiikin elementtejä vastaaviksi sisältöalueiksi, joita ovat dynamiikka, sointiväri, rytmi, me-

lodia, harmonia ja muoto. Nimitys työtapana annettiin niille toiminnoille, joiden kautta sisältöjä opetettiin. (Hyvönen 1995, 20.)

Musiikin opetussuunnitelmatyöryhmän muistiossa (Musiikki 1977) käytetään musiikinopetuksen ohella myös termiä musiikkikasvatus. Työryhmä esittelee musiikinopetuksen perus- ja osatavoitteet eri luokka-asteille, oppiaineen ja työtapojen valintaan vaikuttavia tekijöitä, kokonaisvaltaista musiikkikasvatusta (lapsen kehittäminen musiikin avulla psykomotorisella, sosiaalis-emotionaalisella ja kognitiivisella alueella), eheyttämistä, eriyttämistä ja arviointia. Viihdemusiikin oppaassa (Musiikki 1979, 2) painotetaan, että viihdemusiikkikasvatuksen tulisi olla luonteva osa musiikinopetusta. Tavoitteena nähdään harrastamisen herättämisen lisäksi oppilaan kriittisen arvioinnin ja valintakyvyn kehittäminen.

Linnankivi, Tenkku ja Urho (1981) nimeävät työtavoiksi laulun, soiton, liikunnan, kuuntelun ja luovan toiminnan. Uudistetussa painoksessa (1988) kuuntelu on erotettu työtavoista kuuntelukasvatus-otsikon alle. Sisältöalueiksi määritellään kummassakin teoksessa jo aiemmin mainitut dynamiikka, sointiväri, rytmi, melodia, harmonia ja muoto. Hyvönen (1995, 22) toteaa musiikin opetussuunnitelmien yleisstruktuurin säilyneen Linnankiven ym. tekemän ratkaisevan käsitteellisen selkeyttämisen jälkeen samanlaisena, vaikka vaihtelua onkin ilmennyt kuuntelun ja luovan toiminnan sijoittamisessa.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ilmestyi vuonna 1985. Peruskoulun opetus- ja kasvatustyön tavoitteet oli siihen asti määrätty kansakoululaissa ja peruskoulun opetussuunnitelmakomitean ensimmäisessä osamietinnössä. Nyt tavoitteet säädettiin peruskoululaissa. Uudessa koululainsäädännössä (Peruskoululaki 476/83) vahvistettiin ja selkiinnytettiin opetussuunnitelman asemaa koulun toiminnassa. Kunnat saivat entistä suuremmat mahdollisuudet omiin opetussuunnitelmallisiin ratkaisuihinsa, mutta myös velvollisuuden kehittää peruskoulun opetussuunnitelmaa. Oppiaineen sisällön pohjana tuli olla valtakunnallisessa oppimäärässä määritellyt tavoitteet ja sisällön valinnan perusteet. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 7–10.)

Musiikinopetuksen osalta käsitellään edellä mainitussa ohjeistossa tavoitteita, sisällön valinnan perusteita, eri vuosiluokkien oppiainesta sekä opetusjärjestelyjä. Kyseessä ei ole niinkään didaktinen vaan kunnille avuksi tarkoitettu hallinnollinen asiakirja. Musiikinopetuksen työtapoja ei esitellä erikseen, mutta tavoitteiden osalta mainitaan, että oppilaiden musiikin taitoja tulee kehittää kuuntelemisen, laulamisen, soittamisen ja liikunnan yhteydessä. Opetusjärjestelyiden kohdalla sisältöjen toteutta-

mistavoiksi esitetään laulamista, joka todetaan keskeiseksi työtavaksi, sekä soittamista, kuuntelua, liikuntaa ja musiikin keinoin tapahtuvaa tuottamista. Oppiaines perustuu musiikkikäsitteisiin dynamiikka, rytmi, tempo, melodia, harmonia ja muoto, joista jokaisen kohdalla mainitaan eri vuosiluokilla opetettava aines. (emt., 8, 191–199.)

Peruskoulun opetuksen oppaassa (1987) tuodaan laulun, soiton, kuuntelun ja liikunnan rinnalle täysin uusina alueina ATK sekä sanallinen ilmaisu lähinnä yläasteella. Hyvönen arvelee, että taustana sanallisen ilmaisun tulolle työtapojen joukkoon on saattanut olla halu täydentää työtapojen kokonaisuus vastaamaan Regelskin (1975) musiikinopetuksen teorian avoimia käyttäytymistapoja, jotka on jaettu verbaalisiin, toiminnallisiin ja esittäviin. Regelskiläinen ajattelu oli todennäköisesti takana myös siinä muutoksessa, jonka Linnankivi ym. (1988) tekivät musiikinopetuksen rakenteeseen jättämällä kuuntelun pois työtapojen joukosta. He perustelivat sitä toteamalla, että koko opetuksen lähtökohta on kuulohavainto. (Hyvönen 1995, 23.)

2.5.2 Tavoitteena koulukohtaiset opetussuunnitelmat

Koko peruskoulun olemassaolon ajan on kehitys opetussuunnitelmien osalta edennyt kohti suurempaa paikallista ja koulukohtaista vapautta. Tämä on näkynyt valtakunnallisten opetussuunnitelmien väljentyminenä, mikä koskee erityisesti vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet -asiakirjaa.

1990-luvulla oli tultu vaiheeseen, jossa koulutuksen nähtiin pohjautuvan koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun sekä näkemykseen opettajasta oman työnsä kehittäjänä. Kuntien oli viime kädessä vastattava siitä, että kouluilla oli opetussuunnitelma. Uudistuksen tarvetta perusteltiin konstruktivistisellä oppimiskäsityksellä, jossa oppilas nähdään ”aktiivisena tietorakenteensa jäsentäjänä” (konstruktivismin pedagogisten seurausten ja opetussuunnitelma-ajattelun yhteydestä ks. esim. Patrikainen 1999, 59–60). Yksilöllisten opiskeluohjelmien tuli olla mahdollisia lahjakkuuden, harrastuneisuuden tai oppimisvaikeuksien perusteella. Opettajan roolin nähtiin olevan muuttumassa yhä enemmän ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi.

Koulu yhteisön kokonaisvaltainen arviointi nostettiin entistä tärkeämmäksi. Oppilasarviointi voitiin toteuttaa neljällä ensimmäisellä luokalla joko numeroarvosteluna tai sanallisena arviointina, joka saattoi täydentää numeroarvostelua myös muilla vuosiluokilla. Sanallisen arvioinnin

todettiin olevan merkittävää sen yksilöllisyyden vuoksi. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9–24.)

Musiikin osalta valtakunnallisen opetussuunnitelman ohjaavan roolin vähentyminen näkyy edellä mainitussa asiakirjassa esimerkiksi siinä, että ohjeiston antamiseen ala- ja yläasteille riittää vajaa kaksi sivua. Sisältöjä tai oppiainesta ei ole enää määritelty luokka-asteittain. Ominia kappaleinaan käsitellään musiikkikasvatuksen tehtäviä, tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä sekä opiskelun luonnetta ja lähtökohtia. Tämä opetussuunnitelma on ollut tutkimusprosessini aikana koulujen musiikinopetuksen ohjenuorana, joten tarkastelen sen sisältöä yksityiskohtaisemmin.

Musiikki nähdään esteettisen kasvatuksen alueena, joka eheyttää koulun taidekasvatusta. Eri tyyppisiä tehtäviä, tavoitteita, lähtökoh-
tia ja sisältöjä ryhmittelemällä voi tehdä esimerkiksi seuraavanlaiset luettelot, jotka selkiyttänevät sitä, mihin opetussuunnitelmalla (emt., 97–98) tähdätään:

Yleisluonteisia tavoitteita

- tunne-elämän, minäkäsityksen ja luovuuden kehittyminen
- sosiaalisen kasvatuksen tukeminen
- arviointikykyisten kulttuurikansalaisten kasvattaminen
- valmiuksiltaan eritasoisten oppilaiden kokonaisvaltaisen musiikillisen kehittymisen tukeminen
- oppilaan persoonallisuuden kehityksen eheyttäminen
- myönteisen asenteen ja musiikinrakkauden kehittyminen kokemusten ja elämysten saamisen avulla
- luovan musiikillisen ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittyminen
- toiminnallisuuden virittäminen, leikinomaisen toiminnan avulla oppiminen, iloinen yhdessäolo ja ryhmässä olemisen harjoittelu
- pysyvään musiikin harrastamiseen ohjaaminen

Oppisisältöihin ja niiden suunnitteluun liittyviä tavoitteita ja lähtökohtia

- musiikillisen ilmaisun perustietojen ja -taitojen saavuttaminen
- tietojen ja taitojen harjaannuttaminen monipuolisilla työtavoilla
- oppilaan tulisi ymmärtää musiikin merkitys yksilölle ja yhteisölle, kansalliselle ja kansainväliselle kulttuurille
- musiikillisen aineksen tulee kattaa mahdollisimman monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueita
- kuuntelu on musiikkikasvatuksen lähtökohta, jonka avulla harjoitetaan keskittymistä ja rentoutumista sekä ohjataan ääniympä-

ristön havainnointiin ja kuunneltavan musiikin omaan valintaan ja arviointiin

- laulamisessa, soittoharjoituksissa ja musiikkiliikunnassa ovat keskeisiä toimintatapoja musiikillinen ilmaisu ja keksintä
- musiikin peruskäsitteiden ja nuottikirjoituksen opettamisen avulla kehitetään valmiuksia esimerkiksi sävelmien sepittämiseen
- ajanmukaisella teknologialla ja soittimistolla annetaan valmiuksia musiikin vastaanottamiseen ja tuottamiseen

Tässä ohjeistossa herättää huomiota jo edellä mainittu opetussuunnitelman ohjaavan roolin vähentyminen erityisesti siinä mielessä, että työtapojen ja sisältöjen esittely on niukahkoa ja osittain epäjohdonmukaista sen suhteen, mikä katsotaan sisällöksi ja mikä työtavaksi. Sen sijaan musiikkikasvatuksen tehtäviä, tavoitteita ja lähtökohtia on runsaasti. Tosin monet niistä ovat niin yleisluonteisia, että ne sopisivat koko peruskoulukasvatuksen tavoitteiksi. Konstruktivistinen oppimiskäsitys heijastunee siinä opetuksen lähtökohdassa, jossa korostetaan tutkivan asenteen herättämistä musiikillisen ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittymisen edellytyksenä. Kansainvälisen kulttuurin merkityksen ymmärtämistä korostettaessa viitattaneen monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen.

Opetussuunnitelman perusteisiin sisällytetyillä tavoitteilla, lähtökohdilla, tehtävillä, sisällöillä ja työtavoilla voi todeta olevan yhtymäkohtia sekä praksiaaliseen että esteettiseen musiikkikasvatukseen. Jos tarkastellaan ohjeistoa Pughin ja Pughin (1998) raportissaan esiin tuomien musiikkikasvatuksen välineellisten ja sisäisten arvojen näkökulmasta, on siitä löydettävissä myös näihin arvoihin liittyviä tavoitteita. Luvussa 2.3.3 esiteltiin monikulttuurisen musiikkikasvatuksen lisäksi terapeutista, kokonaisvaltaista ja osallistavaa musiikkikasvatusta. Opetussuunnitelman perusteissa on nähtävissä joitakin viitteitä näihin näkökulmiin.

Vuoden 1994 musiikin opetussuunnitelman perusteiden tyyppistä lähestymistapaa on myös kritisoitu. Esimerkiksi Ahonen (1996, 239; 1997, 16; 2000, 305–306) toteaa, että tavoitekuvauksen lähtökohtana tulisi olla itse musiikin ilmiöt eivätkä niiden oppimisprosessista mahdollisesti seuraavat sivuvaikutukset. Musiikinopetuksen tavoitteeksi tulisi entistä selkeämmin määritellä omaa kulttuuriamme hallitsevien musiikillisten lainalaisuuksien oppiminen – tonaalisuuden periaatteiden hallinta. Selkeästi määritellyt tavoitteet mahdollistaisivat myös arvioinnin ja arviointikeinojen kehittämisen. Ahonen pitääkin 1990-luvulla musiikinopetusta pohtivassa keskustelussa esitettyjä tavoitteita ylimalkaisina. Hän toteaa Elliottin ehdottamien minän kasvun, itsetuntemuksen ja mielihyvän

olevan oppilaan kaikenpuoliseen suotuisaan kehitykseen liittyviä arvoja, jotka sopisivat minkä oppiaineen yhteyteen hyvänsä.

Uusien opetussuunnitelmien laatiminen ja käyttöönotto on tätä tutkimusta tehdessä tullut jälleen ajankohtaiseksi. Opetushallitus asetti maaliskuussa 2002 peruskoulun kehittämisverkoston, jossa oli tarkoituksena vuosiluokilla 1–2 tapahtuneen kokeilun jatkona aloittaa kokeilu luokilla 3–9. Kokeilussa käytettäviä, uusiin opetussuunnitelman perusteisiin pohjautuvia koulukohtaisia opetussuunnitelmia voitiin käyttää 1.8.2003–31.7.2004 välisenä ajanjaksona. (Opetushallituksen päätös 5/420/2002.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) hyväksyttiin 16.1.2004, ja ne otetaan käyttöön kaikissa peruskouluissa viimeistään 1.8.2006.

Koska uusista perusteista on vasta vähän kokemuksia, niihin ei paneuduta tässä yhteydessä yksityiskohtaisesti. Erona edelliseen opetussuunnitelmaan voi kuitenkin todeta olevan esimerkiksi sen, että perusteet on nyt tehty vuosiluokille 1–4 ja 5–9. Nivelkohta on siis asetettu alemmaksi kuin edellisessä suunnitelmassa, joissa se oli 6. ja 7. luokan välissä. Tavoitteenahan on yhtenäinen perusopetus 1. luokasta 9. luokkaan. Uusi asiakirja näyttää musiikin osalta onnistuneemmalta kuin vuoden 1994 suunnitelma, koska musiikinopetuksen tavoitteet on ilmaistu tiiviisti, sisältöalueita on lisätty ja rakennetta kaikin puolin selkiytetty. Edelliseen asiakirjaan verrattuna korkealentoisia, yleisluonteisia ja ympäripyöreitä ilmaisuja on karsittu. Oppilaslähtöisempi ote näkyy esimerkiksi musiikin osuuden ensimmäisessä lauseessa: ”Musiikin opetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisun välineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuun.” Tärkeänä pidetään oppilaan musiikillisen identiteetin muodostumista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 150.)

Musiikkia ei uudessa suunnitelmassa enää nimetä esteettisen kasvatuksen alueeksi; toisaalta tavoitteista on jätetty pois konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen viittaavat ilmaisut ”tutkivan asenteen herättäminen” ja ”ongelmanratkaisukyvyyn kehittyminen”. Uusia asioita opetussuunnitelmassa ovat mm. sisältökuvaukseen liitetyt maininnat keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimien käytöstä. Vuoden 1994 asiakirjan mukaan oppilaat tuli perehdyttää vähintään yhden soittimen soittamiseen. Uutta on myös se lauluohjelmiston yhteydessä ilmaistu toteamus, että osa lauluista tulisi osata ulkoa. Lisäksi opettajalle annetaan nyt arviointiohjeet, sillä perusteisiin sisältyvät kuvaukset oppilaan hyvästä osaamisesta 4. luokan päättyessä sekä päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8.

Edellinen opetussuunnitelma oli käytössä noin kymmenen vuoden ajan. Millaisen avun vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on antanut kouluissa musiikin opetussuunnitelmaa tehneille ja sitä toteuttaneille? Koska tutkimusintressini kohdistui myös siihen, miten tutkimukseni kohderyhmä käyttää musiikin opetussuunnitelmaa, esittelen seuraavassa joitakin tutkimuksia aiheesta.

2.5.3 Vuoden 1994 musiikin opetussuunnitelman perusteiden arviointia

Opetusministeriön ja opetushallituksen vuoden 1997 tulossopimukseen sisältyi lasten ja nuorten taidekasvatuksen arviointi. Opetushallituksen toteuttama, peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen painotuksia, taideaineiden opettajien pätevyyskyselyä ja taideaineiden kehittämistarpeita koskeva kysely lähetettiin jokaiselle Suomen 452 kunnalle. Vastauksen palautti 382 kuntaa (85,5 %). Kysely toimitettiin kunnan koulutoimesta vastaaville. (Korkeakoski 1998a, 17.)

Musiikin osalta kyselyt osoitettiin taustatietojen saamiseksi koulujen rehtoreille tai koulunjohtajille. Musiikin opetusta koskeviin kysymyksiin vastasivat musiikkia opettavat opettajat. Kyselyssä opettajat arvioivat asteikolla 4 (heikko)–10 (erittäin hyvä) mm. sitä, millaisen pohjan Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on antanut musiikin opetussuunnitelman laadinnalle. Lähes puolet (43 %) piti perusteiden antamaa pohjaa tyydyttävänä, vähän yli neljäsosa (27,5 %) hyvänä, 11,4 % heikkona, 7,6 % välttävänä ja 7,1 % kiitettävänä. (Heino 1998, 74, 83.)

Korkeakoski tekee kyseisessä raportissa seuraavan johtopäätöksen: vaikka paikallisella opetussuunnitelmatyöllä on ollut myönteistä vaikutusta musiikin opetuksen suunnitteluun, opetussuunnitelman perusteet eivät nykyisellään tue riittävän hyvin ainekohtaisten opetussuunnitelmien laatimista. Tähän viittaa se, että 19 % kyselyn opettajista piti ohjeistoa musiikin osalta heikkona tai välttävänä. Tavoitteet ehkä ilmaistaan liian yleisellä tasolla ja erilaisiin tulkintoihin johtavalla tavalla. Jos opettajan musiikillinen kokemus- ja koulutustausta on niukka, saatetaan opetussuunnitelmallinen tuki kokea tarpeellisempänä. (Korkeakoski 1998a, 284.)

Lasten ja nuorten taidekasvatuksen valtakunnalliseen arviointiin liittyy Korkeakosken (1998b) toimittama osaraportti, jossa tapaustutkimuksen avulla täydennetään kuvaa musiikin ja kuvaamataidon opetuksesta. Musiikin osalta tutkimusraportin tehnyt Jaakkola (1998, 102) toteaa opetussuunnitelman perusteissa säädettyjen lähtökohtien sisältävän

ongelmia erityisesti tavoitteiden ja arvioimisen näkökulmasta. Hän kysyy, voidaanko ylipäättään arvioida, miten oppilaan rakkaus musiikkiin ilmenee tai milloin hän ymmärtää musiikin merkityksen yksilölle ja yhteisölle. Onko koko musiikkikasvatuksen tulos arvioitavissa edes kymmeniä vuosia sen jälkeen, kun oppilas on lähtenyt koulusta?

Jaakkolan tutkimuksessa oli mukana neljä erityyppistä ala-astetta ja 24 musiikkia opettavaa opettajaa, joita haastateltiin mm. opetussuunnitelmaan liittyvillä kysymyksillä. Tuloksista käy mielenkiintoisella tavalla ilmi, miten perusteita on tulkittu. Jaakkolan mukaan koulujen musiikin opetussuunnitelmat olivat hyvin sisältöpainotteisia. Tavoitteiden puuttuminen tuntui aiheuttavan erityisesti oppilasarviointia koskevia ongelmia. Ne opettajat, jotka olivat tehneet musiikin osuuden yksin tai osallistuneet tiiviisti työryhmään, käyttivät opetussuunnitelmaa jokapäiväisessä työssään. Osa opettajista piti taito- ja taideaineiden opetussuunnitelmaa pakollisena välttämättömyytenä, jota tarvitaan vasta virikkeiden loputtua. Oppikirjasta muodostuukin helposti opetussuunnitelma, jos opettaja ei ole osallistunut opetussuunnitelman tekemiseen eikä ole aktiivinen musiikinharrastaja. (Jaakkola 1998, 127.)

Opetushallitus suoritti perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 myös opetuksen laadun vertailevan arvioinnin Aineiston keruussa käytettiin kyselyä rehtoreille (N = 287) ja kuudennen luokan opettajille (N = 290). Kyselyaineiston tietoja täydennettiin auditoimalla otoksesta satunnaisesti valittujen 26 koulun toimintaa. (Korkeakoski, Hannén, Lamminranta, Niemi, Pernu & Uurto 2001, 3). Raportin koosteessa todetaan, ettei opetussuunnitelma juurikaan ohjaa opetusta vaan oppimateriaalit määrittelevät edelleen vahvasti oppitunnin kulkua. Noin 60 % opettajista piti koulun opetussuunnitelman päivittäiselle työlle antamaa tukea vähäisenä. Korkeakosken mukaan olisikin pohdittava, millaiset opetussuunnitelman perusteet palvelisivat opettajia parhaiten ja mitä pitäisi tehdä, että opetussuunnitelman perusteiden mukainen ajattelu ja opetuskulttuuri yleistyisivät. Elleivät opettajat tunne opetussuunnitelmaa, sillä ei ole edes teoriassa merkitystä. Opetussuunnitelma saattaakin kaivata rinnalleen sitä tukevan laajemman toimintasuunnitelman. Raportissa tuodaan esille sitä voimakasta kritiikkiä, mitä opetussuunnitelman perusteiden laadintaprosessia kohtaan on esitetty. (emt., 159–162; ks. myös Lahdes 1997, 59.)

2.6 Yhteenveto

Musiikin tärkeyttä oppiaineena ja sen sisällyttämistä koulun opetusohjelmaan on aikojen kuluessa perusteltu monin eri tavoin ja useista eri näkökulmista. Musiikkikasvatuksella on pitkä traditio, ja sillä on historiansa aikana nähty olevan monenlaisia lapsen kehitykseen suotuisasti vaikuttavia välineellisiä ja sisäisiä arvoja. Näkökulmasta riippuen musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmalliseen perustaan on ehdotettu niin Suomessa kuin muissa maissa lukuisia tavoitteita, oppisisältöjä ja painotuksia. Esteettisen ja praksiaalisen näkökulman lisäksi musiikkikasvatusta voidaan tarkastella esimerkiksi monikulttuurisesta ja terapeuttisesta perspektiivistä tai korostaa sen kokonaisvaltaista luonnetta.

Suomalaiseen musiikinopetukseen on 1950-luvulta alkaen kuulunut monenlaisia aktiviteetteja: laulamisen lisäksi opetusohjelmaan on sisällytetty soittamista, kuuntelua, liikuntaa ja luovuutta kehittäviä harjoituksia. Opetussuunnitelmien osalta kehitys on edennyt koko peruskoulun olemassaolon ajan kohti suurempaa paikallista ja koulukohtaista vapautta. Tämä on näkynyt valtakunnallisten opetussuunnitelmien ohjaavan roolin vähentymisenä, mikä koskee erityisesti vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet -asiakirjaa.

Edellä mainitussa ohjeistossa voi nähdä yhtymäkohtia sekä esteettiseen että praksiaaliseen musiikkikasvatukseen, ja havaittavissa on myös joitakin monikulttuurisen, terapeuttisen, kokonaisvaltaisen ja osallistavan musiikkikasvatuksen korostamia näkökohtia. Siirryttäessä yhtenäiseen peruskouluun ovat uudet opetussuunnitelmalliset perusteet (2004) tulleet ajankohtaisiksi. Koska vuoden 1994 perusteita on kritisoitu runsaasti, on uudessa asiakirjassa esimerkiksi musiikinopetukseen lisätty sisältöalueita ja selkiytetty sen rakennetta. Musiikkia ei myöskään enää nimetä esteettisen kasvatuksen alueeksi. Tässä haluttaneen korostaa musiikinopetuksen toiminnallista luonnetta. Luokanopettajan arvioinnin tueksi on asiakirjaan liitetty kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta 4. luokan päätyessä.

Vaikka Suomessa on monin eri tavoin korostettu musiikkikasvatuksen merkitystä, on peruskoulun musiikin tuntimääriä siitä huolimatta jatkuvasti vähennetty. Viimeksi näin tapahtui vuonna 2002, kun Perusopetuksen uudistamistyöryhmän ehdotukset tuntijaon muutoksista ja valinnaiskurssien vähentämisestä hyväksyttiin. Voimakkaat kannanotot taidekasvatuksen puolesta ja perustelut sen tärkeydestä eivät auttaneet – tuntimäärät vähenivät musiikissa ja kuvaamataidossa erityisesti peruskoulun 7. ja 8. luokilla. Pessimistisimmät tahot ovat puhuneet tavoit-

teellisen musiikin ja kuvataiteen opetuksen alasajosta ja loppumisesta yleissivistävässä koulussa. Kun samalla myös luokanopettajakoulutuksen musiikin opintoja on 1990-luvulta lähtien jatkuvasti supistettu, ei musiikkikasvatuksen tulevaisuus näytä Suomessa kovin valoisalta.

3 Musiikki luokanopettajakoulutuksessa

3.1 Akateemisen luokanopettajakoulutuksen alkuvaiheet

Peruskoulu käynnistyi Suomessa 1970-luvun alussa, ja uuden koulun katsottiin vaativan entistä parempia opettajia. Niinpä Suomessa ryhdyttiin 1970-luvulla valmistelemaan luokanopettajakoulutuksen laajamittaista uudistamista, joka vuonna 1979 johti kasvatustieteiden kandidaatin tutkintoon tähtäävään koulutukseen. Lahdeksen (1987, 1) mukaan se, että luokanopettajakoulutuksessa siirryttiin suoraan ylempään korkeakoulututkintoon johtavaan koulutukseen (eikä 1960-luvun lopussa ”ilmassa” olleeseen HuK-tutkintoon) johtui suuressa määrin alkavasta korkeakoulujen tutkinnonuudistuksesta.

Kehitys kohti akateemista luokanopettajakoulutusta tapahtui asteittain. Seminaariin pyrkivien pohjakoulutustasoa nostettiin ja ylioppilas-pohjainen koulutus muuttui kolmivuotiseksi vuonna 1968. Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa, Joensuun korkeakoulussa sekä Helsingin ja Turun va. opettajakorkeakouluissa järjestetty kolmivuotinen luokanopettajakoulutus tähtäsi alkamassa olevan peruskoulun opettajien kouluttamiseen. Kansakoulunopettajia valmistaneiden seminaarien toiminta lopetettiin ja luokanopettajakoulutus muutettiin kokonaan ylioppilas-pohjaiseksi. Kolmivuotiseen opettajankoulutukseen otettiin opiskelijoita vuosina 1968–1978. Vuosina 1973 ja -74 yliopistoihin perustettiin opettajakoulutusyksiköt ja Helsingin ja Turun va. opettajakorkeakoulut lopetettiin vuonna 1974. Luokanopettajakoulutusta monin tavoin muuttavaa tutkinnonuudistusta ryhdyttiin toteuttamaan syksystä 1979. (Ks. esim. Lahdes 1987, 1; Yrjönsuuri 1987, 5–6.)

Luokanopettajien ja aineenopettajien koulutusta pyrittiin uudistuksen myötä yhtenäistämään. Luokanopettajien opinnot pidentyivät nelivuotisiksi, ja perustutkinnon laajuudeksi tuli 160 opintoviikkoa. Opiskelijat saivat kelpoisuuden sekä peruskoulun ala-asteen opettajan tehtäviin että kasvatustieteellisiin jatko-opintoihin yliopistossa. (Asetus kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista 530/78.) Koska luokanopettajan tutkinnosta tuli nyt akateeminen perustutkinto, tieteellisten opintojen osuus lisääntyi. Koulutuksen päävastuisen tieteen, kasvatustieteen, tuli antaa teoreettinen perusta opettajan tehtävien hoitamiseksi. Varsinaisia sivuaineita koulutusohjelmassa ei ollut; sen sijaan opiskelijat suorittivat esimerkiksi Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa laajat,

37 opintoviikon mittaiset eri oppiaineiden perusopinnot sekä kaksi 15 opintoviikon opintokokonaisuutta. Koulutusohjelma jakautui kolmeen opintotyyppiin: yleis-, aine- ja syventäviin opintoihin. Aineopintoihin sisältyivät perus- ja erikoistumisopinnot. Erikoistumisopinnot suoritettiin kahdessa opetettavassa aineessa tai yhdessä opetettavassa aineessa ja alkuopetuksessa tai erityisopetuksessa. Syventävät opinnot jakautuivat kahteen laajempaan kokonaisuuteen, opetusharjoitteluun ja kasvatustieteen syventävään opintokokonaisuuteen.

Opetusharjoittelua oli Savonlinnassa sisällytetty jokaiseen opiskeluvuoteen. Päätösharjoittelu suoritettiin neljännen opiskeluvuoden kevätlukukaudella kahtena tai kolmena opetusvuorona, joiden aikana opetettiin yhteensä kuutta eri oppiainetta. Tästä harjoittelusta opiskelijalle annettiin palaute koulutustavoitteiden saavuttamisesta opetustaidon arvosanana. (Ks. esim. Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajan koulutusohjelman opetussuunnitelma 1982.)

Luokanopettajakoulutuksen valintamenettely oli 1980-luvulla kuten nykyäänkin kaksivaiheinen. Opiskelijavalinnan yksityiskohtainen selvitys sisältyi opetusministeriön asiakirjassa Peruskoulun luokanopettajien, erityisopettajien ja opinto-ohjaajien peruskoulutuksen opiskelijavalinnat (1982) antamiin ohjeisiin ja suosituksiin, joiden mukaan valintakokeissa pyrittiin mittaamaan hakijan pedagogista koulutettavuutta ja sosiaalista soveltuvuutta opettajankoulutuksen ja opettajan työn kannalta. Soveltuvuuden toteamisen menettelytapoina voitiin käyttää haastattelua ja joko opetustuokiota, jäsentely- ja esittelytilannetta tai jäsentely- ja ryhmäkeskustelutilannetta. Myös erillinen teoskuulustelu sekä näytteet musiikissa ja piirtämisessä olivat mahdollisia.

3.2 Musiikin perus- ja erikoistumisopinnot 1980-luvulla

Tutkimukseeni liittyvänä ajanjaksona, vuosina 1982–1987, oli peruskoulun ala-asteella käytössä vuoteen 1985 asti peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II). Koulun musiikinopetuksen avuksi julkaistiin 1970-luvulla myös kouluhallituksen oppaita täydentämään varsinaista opetussuunnitelmaa (ks. luku 2.5.1).

Luokanopettajakoulutukseen sisältyvien musiikin opintojen taustalla vaikuttaa koulun musiikinopetussuunnitelma, ne tavoitteet ja sisällöt, joita koulukasvatuksen eri vaiheissa on pidetty keskeisinä ja tärkeinä.

Musiikin perusopintojen pääperiaatteet sisältyivät Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintöön (1975:75, 97–98) sekä musiikin asiantuntijaryhmän raporttiin (1975, 9–12). Viimeksi mainitussa esitetään musiikin perusopintojen tavoitteet seuraavasti:

- opiskelijan oman kiinnostuksen herättäminen koko musiikin alueeseen ja myönteisen asennoitumisen edistäminen musiikin opetukseen
- perehdyttäminen oppilaan mielenterveyttä edistäviin asenteisiin ja työtapoihin musiikkikasvatuksessa
- peruskoulun ala-asteen musiikin opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamista edellyttävien perustaitojen ja -tietojen antaminen
- perehdyttäminen peruskoulun ala-asteen musiikin didaktiikan keskeisiin periaatteisiin ottamalla huomioon käytännön sovellukset, musiikin opetuksen eriyttäminen ja cheyttäminen

Musiikin perusopintojen tavoitteet tiivistettiin Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa (1982) seuraavasti:

Tavoitteena on vahvistaa myönteistä asennetta musiikin opetukseen ja antaa peruskoulun ala-asteen musiikin opetussuunnitelman toteuttamiseen tarvittavat perustiedot ja -taidot, erityisesti laulun ja säestämisen edellyttämät valmiudet.

Musiikin perusopinnot olivat 1980-luvulla useimmissa opettajankoulutuslaitoksissa 5–6 opintoviikon laajuiset. Savonlinnassa musiikinopintojen sisällöiksi mainittiin laulustoon perehtyminen, säveltapailu, kuuntelu, koulusoittimien käyttö, musiikkitieto, musiikin didaktiikka sekä pianonsoitto. Musiikin historiaa, teoriaa ja didaktiikkaa käsitelleiden luentojen lisäksi opintoihin kuului harjoitustunteja, joilla tutustuttiin ala-asteen laulumateriaaliin, kuuntelukasvatukseen ja musiikkiliikuntaan, opiskeltiin säveltapailua unkarilaisen metodin mukaan ja soitettiin erilaisia koulusoittimia, mm. nokkahuilua. Tavoitteena oli sekä opiskelijan musiikillisten valmiuksien kehittäminen että musiikin didaktiikkaan perehdyttäminen. (Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 1982.)

Pianonsoiton opetuksen tavoitteita luonnehti musiikin asiantuntijaryhmä (Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan asiantuntijaryhmän raportteja 1975, 11) seuraavasti:

Pianonsoiton opetus tähtää opiskelijan oman säestystaidon kehittämiseen. Peruskurssiin kuuluu opiskelijan tasosta riippuen pianotekniikan alkeita, soitumerkeistä soittamista sekä helppojen säestyskuvioiden hallintaa.

Kolmantena opiskeluvuonna alkaneisiin musiikin erikoistumisopintoihin pääsyn edellytyksenä oli esimerkiksi Savonlinnassa musiikin perusopintojen suorittaminen vähintään arvosanalla 2 (arvostelu tapahtui asteikolla 1–3). Erikoistumisopintojen tavoitteena oli kehittää ja syventää opiskelijan tietoja ja taitoja sekä musiikillisissa valmiuksissa että opetusmenetelmien ja didaktisten periaatteiden hallinnassa. Savonlinnassa erikoistumisopintojen osa-alueita olivat laulu- ja soittotaito, musiikkitieto ja musiikin didaktiikka. Laulutaitoon sisältyi sekä yksinlaulua että kuorolaulua ja -pedagogiikkaa. Pianonsoiton lisäksi opetusta oli mahdollista saada urkujen, kitaran ja valinnaisen orkesterisoittimen soitossa. Musiikkitietoon kuului säveltäpäilyä, kenraalibasson kirjoitusta sekä musiikin historiaa.

3.3 Koulutuksen arviointia

Ylempään korkeakoulututkintoon tähtäävä luokanopettajakoulutus käynnistyi vuonna 1979. Koulutuksen tilasta käytiin jo 1980-luvun lopulla vilkasta keskustelua. Samanaikaisesti todettiin peruskoulun ala-asteilla vallitseva opettajapula ja ehdotettiin opiskelijoiden määrän huomattavaa lisäämistä kaikissa opettajankoulutusyksiköissä. Kriittisimmissä kannanotoissa puhuttiin jopa opettajankoulutuksen hätätilasta ja väitettiin yliopistojen ja korkeakoulujen epäonnistuneen sekä opiskelijavalinnoissa että koulutusten kestojen ja sisältöjen määrittelyssä (ks. esim. Numminen 1987). Arvostelun kohteina olivat myös liian tiivis opiskelutahti, opintojen hajanaisuus ja pirstaleisuus, teorian ja käytännön kohtaamattomuus, kokonaisnäkemysten ja tieteellisyyden puute sekä pro gradu -tutkielman irrallisuus muusta opiskelusta (ks. esim. Jussila & Saari 1999; Opettajankoulutus kaipaa uudistusta, 31.10.1987). Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksia, joissa 1980-luvun opettajankoulutusta on kartoitettu opiskelijoille osoitettujen kyselyjen ja haastattelujen avulla.

3.3.1 Opiskelijoiden kokemuksia 1980-luvun koulutuksesta

Akateemista luokanopettajakoulutusta suunniteltaessa pidettiin tärkeänä, että sen onnistumista arvioitaisiin myös tutkimustiedon varassa (Lahdes 1987, 25). Seurantaprojekteja toteutettiin esimerkiksi Helsingissä (Uusikylä, 1983; 1990), Oulussa (Jussila 1981; Hakala 1992), Raumalla (Aho 1984; 1986), Turussa (Lahdes 1987) ja Jyväskylässä (Korpinen

1993). Myös useiden eri opettajankoulutuslaitosten opiskelijoita koskevia tutkimuksia tehtiin (ks. esim. Aho 1982).

Lahdeksen (1987) seurantaraportin pohjalla ovat Turun opettajankoulutuslaitoksessa vuosina 1983–1986 valmistuneet opinnäytetyöt. Määttä (1989) pitkittäistutkimuksessa on aiheena opettajaksi opiskelien kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa. Koehenkilöinä oli 302 Lapin korkeakoulun kasvatustieteiden osastossa opettajaksi opiskellutta henkilöä. 1980-luvun opettajankoulutusta sivutaan myös Yrjönsuuren (1990a) tutkimuksessa, jossa peruskoulun eri ikäiset opettajat kertovat käsityksiään koulutuksensa riittävydestä. Luokanopettajan työn kokemista ja työorientaatiota käsittelevän Räisäsen (1996) tutkimuksen kohderyhmä opiskeli 1970- tai 1980-luvulla. Opettajan ammatillista kehitystä on tutkinut mm. Niemi (1995), jonka kysely- ja haastattelututkimuksessa mukana olevat opettajat ovat valmistuneet 1980-luvun lopulla. Yhteenvedoa 1980-luvulla tehdyistä seurantaraporteista on luettavissa esimerkiksi Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietinnöstä (1989). Seuraavassa selostan tarkemmin Uusikylän (1990), Niemen (1995), Räisäsen (1996) ja Yrjönsuuren (1990a) tutkimuksia.

Seurantatutkimuksensa kohteena Uusikylällä (1990) oli ensimmäinen akateeminen luokanopettajakoulutukseen valittu kurssi (N = 78) Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vuosina 1979–1983. Viimeinen lisäkysely tehtiin vuonna 1989. Tutkimustulosten mukaan opiskelijat arvostivat erityisesti opetusharjoitteluja, koska he kokivat niistä olevan eniten hyötyä tulevaisuuden ammatin kannalta. Kritiikkiä kohdistettiin kuitenkin päättöharjoittelua kohtaan, koska se oli koettu stressaavaksi, eikä sen arvostelupainotteisuudesta pidetty. Negatiivista palautetta saivat myös perusopinnot, joita pidettiin sirpalemaisina runsaslukuisine opintojaksoineen. Positiivisina koettiin opettajan työhön liittyvät käytännölliset opintojaksot ja opetusmuodot. Erikoistumisopinnot oli koettu motivoivampina ja mielenkiintoisempina kuin perusopinnot. Pro gradu -tutkielman tekeminen jakoi opiskelijoiden mielipiteet voimakkaasti.

Niemen (1995) opettajien ammatillista kehitystä käsittelevässä tutkimuksessa oli mukana 129 luokan- ja aineenopettajaa, jotka olivat valmistuneet 1980-luvun lopulla ja joilla oli noin kolmen vuoden työkokemus. Luokanopettajia oli mukana 66. Kaikista opettajista suurin osa tunsu saaneensa hyvät valmiudet opettajan didaktiseen tehtävään, suunnitteluun, arviointiin sekä erilaisten opetusmenetelmien käyttöön. Heikoimmat valmiudet oli saatu koulu yhteisössä toimimiseen sekä hal-

linnollisiin tehtäviin. Kovin paljon valmiuksia ei saatu myöskään yhteistyöhön vanhempien kanssa, oppilashuoltoon, oppituntien ulkopuolisiin tehtäviin, vuorovaikutustilanteiden hallintaan, koulun arvopäämääriin liittyviin tehtäviin tai oppilaan koko persoonallisuuden huomioon otavaan kasvatukseen. Opettajankoulutuksen todettiin kaiken kaikkiaan valmentaneen riittämättömästi opettajan koko työn kohtaamiseen. Eniten aktiivista oppimista oli tapahtunut tutkielmaopinnoissa ja opetusharjoittelussa.

Niemen tutkimuksen luokanopettajista noin puolet oli tyytyväisiä kasvatustieteen opintoihin. Epätarkoituksenmukaisina kasvatustieteen opintoja piti kolmannes ja arvosteli niitä pinnallisuudesta, irrallisuudesta ja liiasta teoreettisuudesta. Neljä viidesosaa luokanopettajista antoi tutkielmaopinnoista hyvin positiivisia arvioita. Tutkielman tekeminen oli koettu mm. merkittäväksi kognitiiviseksi prosessiksi, jossa oli opittu kriittisyyttä ja ajattelutaitoja. Negatiiviset arviot liittyivät lähinnä tutkimusaiheen valintaprosessiin. Opetusharjoittelusta tuotiin esiin sekä hyviä että huonoja puolia. Hyvinä puolina pidettiin tuntityön harjoittelua, didaktisia ohjeita, opetusmenetelmien, välineiden ja materiaalien kokeilua sekä kenttäharjoittelua. Kritiikkiä saivat osakseen mm. harjoittelun tiukka koordinointi sekä päättöharjoittelun numeroarvostelu. Harjoitteluun toivottiin enemmän vapautta ja kokeilua, aitoja tilanteita, todellista vastuuta, pidempiä opetusjaksoja ja enemmän kenttäharjoittelua. Vähiten aktiivista oppimista oli tapahtunut eri aineiden perusopinnoissa sekä ainedidaktisissa opinnoissa, joiden Niemi toteaa tutkimustulostensa perusteella näyttävän luokanopettajakoulutuksen heikoimmalta kohdalta. Positiivisissa arvioinneissa korostui käytännön hyöty. Kuitenkin vain neljäsosa luokanopettajista piti ainedidaktisia opintoja tarkoituksenmukaisina; yli kolmasosa oli kokenut ne epätarkoituksenmukaisiksi hajanaisuuden, pinnallisuuden, päällekkäisyyden ja tarpeettoman kertauksen vuoksi.

Räisäsen (1996) luokanopettajan työn kokemista ja työorientaatiota käsittelevässä tutkimuksessa haastatellaan 1970- ja -80-luvuilla opiskelleita opettajia. Osa 35 opettajasta oli käynyt 3-vuotisen opettajankoulutuksen ja osa kasvatustieteen kandidaatin tutkintoon johtavan koulutuksen. Tässä tutkimuksessa useimmat opettajat kritisoivat kasvatustieteellisiä opintoja. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittaneet haastateltavat olivat kokeneet turhauttavimpina tutkimuksen tekemiseen liittyvät syventävät opinnot. Monet opettajat korostivat olevansa kiinnostuneita käytännöllisistä asioista ja hakeutuneensa sen takia käytännön työhön.

Ongelmallisimmaksi asiaksi koulussa oli Räisäsen tutkimuksen mukaan todettu vaikeat oppilaat ja ennustamattomat tilanteet. Koulutuksen suurimpana puutteena tuotiinkin esiin ihmissuhdetaitojen ja psykologisen tiedon vähäisyys. Ihmissuhdetaitojen puute oli vaikuttanut luokan vuorovaikutustilanteiden hallintaan sekä yhteistyöhön vanhempien ja työyhteisön jäsenten kanssa. Puutteeksi oli koettu myös taitoaineiden opettamiseen tarvittavien ammatillisten valmiuksien heikkous. Erityisesti musiikin ja liikunnan opettaminen oli ollut vaikeaa. Tyytyväisiä opettajat olivat opetusharjoitteluun ja erikoistumisaineiden opiskeluun. Kaiken kaikkiaan opettajat olivat sitä mieltä, että koulutuksessa opiskeltiin paljon sellaista, mistä työssä ei ole ollut hyötyä ja paljon sellaista jäi oppimatta, mitä työssä tarvitaan.

Yrjönsuuren (1990a) tutkimuksessa peruskoulun eri-ikäiset opettajat toivat esiin käsityksiään koulutuksensa riittävyudesta käytännön työssä. Kyselytutkimus kohdistui 30-, 40- ja 50-vuotiaisiin ala- ja yläasteen opettajiin (N = 482). Opettajan ammattitaidon ulottuvuuksiksi määriteltiin tässä tutkimuksessa 1) aineenhallinta, kasvatustieto ja koulutyöntuntemus, 2) didaktinen taito, evaluointitaito ja opetusmenetelmien hallinta sekä 3) vuorovaikutustilanteiden hallinta. Ala-asteen ja yläasteen opettajien erot olivat selvästi havaittavia ja merkitseviä. Luokanopettajien vahvoja alueita olivat kasvatustieto ja opetusmenetelmien hallinta, yläasteen opettajien vahva alue oli aineenhallinta. Didaktinen taito arvioitiin keskimäärin erittäin hyvin riittäväksi, opetusmenetelmien hallinta keskimäärin riittäväksi, oppilasarvostelun ja suunnittelun taidot hyvin riittäviksi. Sen sijaan koulutyöntuntemuksen useimmat opettajat arvioivat riittämättömäksi, ja myös vuorovaikutustilanteiden hallinta arvioitiin keskimäärin melko alas. Suuri osa opettajista arvioi taitonsa tälläkin alueella täysin riittämättömäksi.

Yrjönsuuren tutkimukseen osallistuneet 30-vuotiaat opettajat olivat opiskelleet 1980–90-lukujen taitteessa. He arvioivat opetusmenetelmien hallinnan paremmaksi kuin muut, kun taas 40-vuotiaat aineenhallinnan ja 50-vuotiaat vuorovaikutustilanteiden hallinnan. Eri-ikäisistä opettajista 40-vuotiaat (1960- ja -70-lukujen taitteessa opiskelleet) pitivät koulutuksen antamia taitoja parempina kuin muut. Yrjönsuuri toteaa erojen johtuvan koulutuksen erilaisuudesta eri vuosikymmenillä, mutta myös eri-ikäisten opettajien erilaisista työkokemuksista ja erilaisesta elämäntilanteesta.

3.3.2 Musiikin opintojen arviointia

1980-luvun opettajankoulutusta koskevissa seurantatutkimuksissa arvioidaan myös musiikin perusopintoja (ks. esim. Aho 1982; Aho 1984; Uusikylä 1983). Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillista minäkäsitystä käsittelevässä kyselytutkimuksessa (Tereska 2003) ovat mukana suomenkielisissä opettajankoulutuslaitoksissa vuonna 1989 toisella vuosikurssilla olleet opiskelijat (N = 590).

Ahon (1982) aineenhallinnallisia ja ainedidaktisia opintoja koskevassa tutkimuksessa oli mukana 288 toisen opiskeluvuoden opiskelijaa seitsemästä opettajankoulutuslaitoksesta. Heiltä kerätyn aineiston avulla selviteltiin mm. sitä, miten perusopinnot olivat opiskelijoiden mielestä toteutuneet. Musiikki sijoittui kolmen mielekkäimmäksi koetun aineen joukkoon esimerkiksi siitä syystä, ettei musiikin perusopintoihin liittynyt tarpeetonta kertausta tai päällekkäisyyttä muiden aineiden kanssa. Opiskelijoiden mielestä tulisi lähes kaikkien taitoaineiden perusopintojen opintoviikkomääriä nostaa. Musiikki osoittautui muiden taitoaineiden ohella myös suosituimpiin erikoistumisaineisiin kuuluvaksi. (emt., 34–38, 53.)

Ahon (1984) tutkimuksessa käsitellään opettajankoulutukseen haakeutuneiden opiskelijoiden ominaisuuksia, koulutuksen aikaisia muutoksia sekä opiskelijoiden kokeman opiskelun mielekkyyttä. Tutkimus aloitettiin Rauman opettajankoulutuslaitoksessa syksyllä 1981 ja siinä oli mukana 64 opiskelijaa. Ensimmäisen opiskeluvuoden kokemusten perusteella opiskelijat pitivät aineopintoja matematiikkaa lukuun ottamatta mielekkäinä. Aineopintojen määrää pidettiin yleensä sopivana; niitä tulisi kuitenkin mieluummin lisätä kuin vähentää (poikkeuksena matematiikka). Musiikin opintojaksoa pidettiin vaikeusasteeltaan sopivana ja sen katsottiin sisältävän sekä vanhaa että uutta tietoa. Se koettiin kiinnostavaksi ja myös tarpeelliseksi sekä opiskelun että ammatin kannalta. Musiikin opintojakson sisällön arveltiin olevan myös sovellettavissa. (emt., 104–107, 120.)

Uusikylä (1983) on kuvannut ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoiden opiskelukokemuksia Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa lukuvuonna 1981–1982 (N = 123). Tutkimus koski sekä opettajankoulutuslaitoksen opiskelua yleisesti että eri opintojaksojen merkitystä. Opiskelijat arvioivat kaikkia ko. lukuvuoden opintojaksoja tiettyjen kriteerien mukaan sijoittaen ne paremmuusjärjestykseen. Ensimmäisellä vuosikurssilla oli 26 ja toisella 23 opintojaksoa. Eniten arvostusta saivat opinnot, jotka liittyivät selkeästi opetustoimintaan.

Näihin kuului mm. alkuopetuksen, kansainvälisyyskasvatuksen, suullisen esityksen ja matematiikan ohella myös musiikki. (emt., 58.)

Tereska (2003) toteaa, että hänen tutkimuksensa vastaajien arviot musiikkivalmiuksiensa riittävydestä jäivät aikaisempia tutkimustuloksia alhaisemmiksi. Vaikka opiskelijoiden yleisluonteiset kokemukset musiikin perusopinnoista olivat myönteisiä, lähes kolmannes tutkimusjoukosta ilmoitti, ettei halua tulevaisuudessa opettaa musiikkia omalle luokalleen. Opiskelijat arvioivat pystyvänsä parhaiten ohjaamaan musiikin kuuntelua ja musiikkiliikuntaa, mutta näitä heikommin arveltiin selvidyttävän laulamisen opettamisesta sekä luokkasoiton ohjaamisesta. Opintojen sisältöalueista tärkeimpinä pidettiin laulua ja äänenmuodostusta sekä didaktiikkaa. Laulamista ja erityisesti oman äänen kehittämistä olikin monien opiskelijoiden mielestä ollut liian vähän, samoin pianonsoiton opintoja. Negatiivisiksi seikoiksi mainittiin lisäksi mm. tasoryhmien puuttuminen ja aikapula. Henkilökohtaisen lähtötason heikkouden vuoksi tasoryhmät olisivat olleet välttämättömiä, erityisesti musiikin teorian opiskelussa. Musiikin perusopintoja pidettiin kuitenkin tarpeellisina. Erikoistumisopintoihin aikovat suhtautuivat musiikin opettamiseen muita myönteisemmin. (emt., 169–185.)

Räisäsän (1996) tutkimuksen 1970- ja -80-luvuilla opiskelleiden luokanopettajien arvioidessa saamaansa opettajankoulutusta kävi ilmi, että erääksi puutteeksi oli koettu taitoaineiden opettamiseen saatujen ammatillisten valmiuksien heikkous. Erityisesti musiikin ja liikunnan opettaminen todettiin vaikeaksi. Kuten Tereskan myös Räisäsän tutkimuksessa kolmasosa opettajista ilmaisi haluavansa välttää musiikinopetusta riittämättömien valmiuksien takia.

3.4 Luokanopettajakoulutus ja sen musiikin opinnot 2000-luvun alussa

Ylempään korkeakoulututkintoon johtavan luokanopettajakoulutuksen alkamisesta on kulunut yli 20 vuotta. Tutkintonimikkeeksi tuli vuonna 1995 kasvatustieteen maisteri, ja asetuksen 576/95 mukaan yliopiston oli järjestettävä koulutus siten, että maisterin tutkinnon saattoi suorittaa viidessä lukuvuodessa. Avainsanoja 1990-luvun ja 2000-luvun alun luokanopettajakoulutuksessa ovat olleet mm. itsearviointi, oman työn tutkiminen ja kehittäminen, konstruktivistinen oppimiskäsitys, kestävä kehityksen periaate, opettajan oma kasvatustilafilosofia sekä tieto- ja viestintäteknologian hallinta.

Vuoden 1995 tutkintoasetuksen tultua voimaan ei opettajankoulutuslaitoksissa ole enää käytetty nimitystä erikoistumisopinnot, vaan niiden tilalle ovat tulleet sivuaineopinnot. Myös termi monialaiset opinnot, joilla tarkoitetaan koulussa opetettaviin aineisiin liittyviä opintoja, juontaa juurensa edellä mainitusta asetuksesta. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos profiloitui 1990-luvun alussa taito- ja taideaineisiin, jonka seurauksena opiskelijat ovat voineet vuodesta 1992 lähtien suorittaa musiikissa 35 opintoviikon laajuiset sivuaineopinnot. Myös kuvataiteessa, teknisessä työssä ja tekstiilityössä on opiskelijoille tarjottu vastaavaa mahdollisuutta. Profilaation seurauksena opiskelijoilla on ollut valintakokeissa tilaisuus mm. musiikinäytteen antamiseen, sillä kokeeseen sisältyvässä ryhmätilanteessa hakijan on pitänyt osallistua yhteen valitsemaansa taitoon – musiikkiin, kuvataiteeseen, tekstiilityöhön, tekniseen työhön tai liikuntaan – pohjautuvaan tilanteeseen.

Kun vertailee 1980-luvun ja 2000-luvun alun musiikin perusopintoja Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa, voi todeta tavoitteiden pysyneen samansuuntaisina, vaikka säästötoimenpiteet ovatkin vähentäneet kontaktiopetusta, erityisesti pianonsoitossa. Musiikin perusopintojen laajuus oli vuoteen 2005 asti 5 opintoviikkoa. Supistukset eivät olleet Savonlinnassa yhtä rajuja kuin joissakin muissa opettajankoulutuslaitoksissa, joissa musiikin perusopinnoista jäi jäljelle vain 1–2 opintoviikkoa.

Vaikka opiskelija on voinut valita musiikissa 35 opintoviikon sivuaineopinnot, on solististen aineiden tuntimääriä jouduttu jatkuvasti vähentämään. Sekä perus- että sivuaineopintojen rakenne oli 2000-luvun alussa saman tyyppinen kuin 1980-luvulla, mutta esimerkiksi sellaisten uusien osa-alueiden kuin bändisoiton, yhtyelaulun, musiikkiteknologian, studiotekniikan, taidepedagogiikan ja orkesteritoiminnan sisällyttäminen opetusohjelmaan muuttivat musiikin opintojen luonnetta. (Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas 2002–2005.)

Luokanopettajiksi opiskelevien arvioinnissa on Suomessa vähitellen tapahtunut suuri muutos. Päättöharjoittelun opetustaidon arviointi muuttui esimerkiksi Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa syventävän harjoittelun harjoittelutoimintojen arvostelemiseksi. Arvioinnissa käytettiin 1980-luvulla yleisesti asteikkoa 1–5, ja pääarvioinnin lisäksi saatettiin antaa arviot myös tietyissä osataidoissa. 1990-luvulla siirryttiin asteikolla 1–3 tapahtuvaan opetustaidon arviointiin, ja kevästä 2000 on vihdoin Savonlinnassakin käytetty syventävän harjoittelun yhteydessä ilmaisia hyväksyty, hylätty tai täydennettävä. Uusikylä (2001, 26) toteaa opetustaidon arvosanan kertoneen vain opetusharjoittelussa menestymisestä, ei siitä, miten hyvä opettaja on arjen työssä. Hän

arvelee useimpien opettajankouluttajien pitävän opiskelijoita nykyään nuorempina kollegoina, joita autetaan opettajaksi kasvamisen tiellä. Opiskelijoita ei nähdä enää ”kärelevinä opetustaidon arvosanoina” vaan ihmisinä. Uusikylän mukaan suorituksia voi ja pitää arvioida, mutta se on eri asia kuin tulevan opettajan luokitteluinen hyväksi, huonoksi tai keskinkertaiseksi.

3.5 Tulevaisuuden näkymiä

Kun kasvatustieteen kandidaatin/maisterin tutkintoon johtavassa luokanopettajakoulutuksessa on menossa kolmas vuosikymmen, kulkee keskustelu edelleen osittain samoilla linjoilla kuin 1980-luvun lopulla. Miten opiskelijavalinta tulisi toteuttaa? Miten vältetään työntästä opiskelijoita tiukkaan ”opiskeluputkeen”? Miten poistetaan opintoja vaivaava pirstaleisuus? Miten saadaan syventävien opintojen tutkielma liittymään luontevasti muihin opintoihin? Miten koulutus voisi paremmin valmistaa opiskelijoita kohtaamaan koulun arjen? Suomessa esitetystä kritiikistä huolimatta on kansainvälisten vertailujen yhteydessä kuitenkin todettu, että yliopistomme antavat korkeatasoista opettajankoulutusta ja että siitä myös käydään Suomessa jatkuvasti avointa keskustelua (Jussila & Saari 1999, 98).

Enkenbergin (2002, 88–89) mukaan kasvatustieteen tutkijoiden jatkuvan mielenkiinnon kohteena on viimeisten kahdenkymmenen vuoden ajan ollut kysymys siitä, miten opettajaksi kehitytään ja kasvetaan. Nykyisen yliopistollisen opettajankoulutuksen kehityksessä voidaan erottaa kolme aikakautta, jotka ilmentävät erilaisia ja keskenään kilpailevia tulkintoja koulutuksen ideaaleista. Nämä ovat positivistiseen traditioon pohjaava malli, progressiivinen sekä postmodernismin ilmentämä opettajankoulutusmalli.

Enkenberg toteaa 1980-luvun alkupuolella käydylle opettajankoulutuskeskustelulle olleen ominaista sen pohtiminen, mitä kaikkea opettaja tarvitsee pystyäkseen toimimaan opettajan työssä. Koulutuksen tehtävänä oli tuottaa opiskelijoille varasto, josta työssä on mahdollista ammentaa teoreettista tietoa ja taitoa. Progressiivinen malli nousi positivistisen paradigman haastajaksi 1980-luvun puolivälissä. Koulutuksessa pyrittiin painottamaan opiskelijan oman tiedonhankinnan kehittämistä ja hänen omiin tarpeisiinsa, odotuksiinsa ja tavoitteisiinsa perustuvaa toimintaa. Viime vuosina ovat esiin nousseet uudet haasteet: kehittyvä teknologia, monikulttuurisuus, sukupuoleen liittyvät kysymykset sekä globaali

perspektiivi. Tämä postmoderniksi ristitty paradigma on nostanut esiin kysymyksen, miten opettajia tulisi kouluttaa, jotta he sen seurauksena kykenevät kohtaamaan eteen tulevia, muuttuvia ja monimutkaisia ongelmatilanteita. (emt., 89–90.)

Enkenbergin mainitsemista 1990-luvulla tapahtuneista opettajakoulutuksen kehittämisyhtymyksistä huolimatta on opintoja kuitenkin vielä vuosituhannen vaihteessa vaivannut pirstaleisuus. Tämä todetaan korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisemassa raportissa (Jussila & Saari 1999), jossa myös tuodaan esiin opiskelijoiden yhä edelleen toistuvat väitteet teorian ja käytännön heikosta kohtaamisesta. Asiantilan arvellaan viittaavan opiskelijoiden vaikeuksiin hahmottaa teoreettisen tiedon asemaa ja merkitystä opetustyössä. Opettajankoulutuksen arvioinneissa on kiinnitetty huomiota myös siihen, että opettajan työssä yhä useammin kohdattavat ongelmat, työrauhahäiriöiden, mielenterveysongelmien, huumeiden ja rikollisuuden kohtaaminen, jäävät kovin taka-alalle. (emt., 37–39.)

Tätä tutkimusta tehdessä on niin luokanopettajakoulutuksessa kuin koko yliopistomaailmassa käyty läpi ns. Bologna-prosessista alkunsa saanut suunnittelutyö kaksiportaisen tutkintorakenteen aikaansaamiseksi. Kandidaatin tutkinto on tulevaisuudessa tarkoitus suorittaa kolmessa ja maisterin tutkinto viidessä vuodessa. Korkeakoulujen arviointineuvoston ehdotukset kiteytetään Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa (2001). Tulevaisuus näyttää, toteutetaanko uudessa tutkintorakenteessa esimerkiksi seuraavia edellä mainituissa asiakirjoissa tarpeellisiksi arvioituja uudistuksia ja näkökohtia:

Opettajankoulutuksessa tulisi

- sisällyttää opettajan työn perusteiden (ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys) käsittely kaikkien opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen
- keskeisen tavoitteen olla työstään ja sen merkityksestä tietoinen opettaja
- kouluttaa kelpoisuudeltaan laaja-alaisia opettajia
- voimistaa opettajakoulutuksen yhteyksiä työelämään
- muistaa sosiaalisen ja eettisen kasvatuksen tärkeys: ei voi olla opettaja olematta samalla kasvattaja
- sisällyttää kaikkien opiskelijoiden opintoihin erityispedagogiikkaa ja yhteiskuntatieteitä
- kehittää opiskelijoiden kansainvälisyyteen, monikulttuurisuuteen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen liittyviä valmiuksia
- kehittää opiskelijan suunnittelu- ja arviointitaitoja sekä tieto- ja viestintäteknisiä valmiuksia

- ottaa huomioon useita oppiaineita käsittävät aihekokonaisuudet sekä opettajan omaa jaksamista, motivaatiota ja ammattitaidon kehittämistä ylläpitävät valmiudet
- kehittää opiskelijavalintoja siten, että niissä korostetaan pyrkijöiden soveltavuuden, motivoituneisuuden ja sitoutuneisuuden arvioinnin merkitystä (Jussila & Saari 1999; Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2001)

Asiakirjoissa suositellaan myös luokanopettajakoulutuksen profiloitumista ja pidetään asianmukaisena, ettei jokaisen opiskelijan tarvitsisi välttämättä opiskella kaikkia peruskoulussa opetettavia aineita. Tärkeämpää olisi harjoittaa syvällisempiä opintoja keskittymällä joihinkin aineisiin tai aineryhmiin, jolloin opintojen pirstaleisuutta voitaisiin vähentää. (Jussila & Saari 1999, 98.) Uuden tutkintorakenteen nykyvaiheessa näyttää kuitenkin siltä, että luokanopettajan tehtävänsuoraan tulee tulevaisuudessakin kuulumaan kaikkien oppiaineiden, myös musiikin, opettaminen.

Opettajankoulutuksen sisällöllisiä kysymyksiä pohdittaessa on toisaalta tuotu esiin myös koulutuksen rajalliset mahdollisuudet sisällyttää siihen eväitä opettajan koko työuraa varten. Odotukset on viritetty korkealle, mutta niiden ja vaatimattomien mahdollisuuksien välillä on kuilu. Täydennyskoulutuksen luominen sellaiseksi, että se tukisi aloittelevan opettajan ammatillista kehittymistä ja mahdollistaisi elinikäisen oppimisen, olisikin todella tärkeää. Täydennyskoulutuksen toteutuminen edellyttää kuitenkin tiivistä yhteistyötä yliopiston, kuntien ja oppilaitosten kesken. (Ks. esim. Eloranta & Virta 2002, 152; Luukkainen 2005, 171–176; Nissilä 2004.)

Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry on julkaissut omat tavoitteensa opettajankoulutukselle (SOOL ry 2004). Raportissa tuodaan esiin hyvin samankaltaisia näkökohtia kuin edellä mainituissa arvioinneissa ja kehittämisohjelmissa, mutta ei kuitenkaan suositella Jussilan ja Saaren (1999) raportin tapaan vain joihinkin aineisiin tai aineryhmiin keskittyvää luokanopettajakoulutusta. Sen sijaan SOOL ry määrittelee laadukkaana koulutuksen monipuoliseksi ja laaja-alaiseen osaamiseen tähtääväksi. Koulutuksen tulisi antaa valmiudet myös oman työn tieteelliseen tarkasteluun ja kehittämiseen sekä käytännön työn haasteiden kohtaamiseen. SOOL ry painottaa laadun merkitsevän mahdollisuutta saavuttaa opettajan professio: laadukas koulutus on prosessi, jossa tieteellisyys ja kokemus kohtaavat mahdollistaen asiantuntijuuden kehittämisen.

3.6 Yhteenveto

1980-luvun luokanopettajakoulutuksesta tehtyjä raportteja lukiessa ei voi välttyä ajatukselta, että lähes kaikkea, mitä voidaan kritisoida, on vuosien mittaan myös kritisoitu. Arvostelun kohteena ovat olleet niin opiskelijavalinnat, perusopintojen sirpaleisuus, opintojen hajanaisuus ja päättöharjoittelun arviointi kuin liian tiivis opiskelutahti, teorian ja käytännön kohtaamattomuus, pro gradu -tutkielman irrallisuus ja tieteellisyyden sekä kokonaisnäkemysten puute.

Kuten Niemi (1995, 213) toteaa, on lukuisissa opettajankoulutusta koskevilla kysely- ja haastattelututkimuksissa tullut esiin saman tyyppisiä tuloksia: opettajat ovat kokeneet saaneensa heikot valmiudet erityisesti koulu yhteisössä toimimiseen, hallinnollisiin tehtäviin, vuorovaikutus-tilanteiden hallintaan ja opettajan koko työn kohtaamiseen (ks. myös esim. Räisänen 1996; Yrjönsuuri 1990a). Hyvät valmiudet on sen sijaan saatu opettajan didaktiseen tehtävään, ja myös opetusharjoittelua sekä erikoistumisaineita on kiitetty (ks. esim. Niemi 1995; Räisänen 1996; Uusikylä 1990; Yrjönsuuri 1990a). Kasvatustieteen syventävät opinnot ja pro gradu -tutkielman tekeminen ovat jakaneet mielipiteitä. Kun esimerkiksi Niemen tutkimuksen kohderyhmä on kokenut aktiivista oppimista tapahtuneen eniten opetusharjoittelussa ja tutkielman teossa, toteavat Räisäsen haastateltavat syventävien opintojen olleen kaikkein turhauttavimpia.

Koska tutkimukseni kohderyhmä on opiskellut 1980-luvulla, olen tarkastellut tässä yhteydessä nimenomaan ko. vuosikymmenen opettajakoulutukseen kohdistuneita tutkimuksia. Kuva koulutuksen onnistumisesta saattaisi jonkin verran muuttua, jos mukana olisi myös 1990-luvun koulutusta koskevia tutkimuksia. Toisaalta Jussilan ja Saaren (1999) raportissa tuodaan esiin opintoja yhä edelleen vaivaava pirstaleisuus sekä teorian ja käytännön kohtaamattomuus. Laineen (2004, 244) tutkimuksen 1990-luvulla opiskelleen kohderyhmän mainitsevat koulutuksen puutealueet liittyivät psykologiseen tietämykseen ja erityisistä oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden opettamiseen. Kuten 1980-luvulla opiskelleiden, myös -90-luvun opiskelijoiden mielestä koulutuksessa tulisi ottaa paremmin huomioon se tehtävä, jossa opettaja toimii sekä tehtävään liittyvät vaatimukset.

Kaikesta kritiikistä huolimatta on yliopistojemme antaman opettajakoulutuksen todettu kansainvälisissä vertailuissa olevan korkeatasoista. OECD on toteuttanut vuodesta 2000 alkaen kolmen vuoden välein Pisa-tutkimuksen, jossa selvitetään 15-vuotiaiden osaamista lukutaidon,

matematiikan ja luonnontieteiden sisältöalueilla. Suomalaisnuoret ovat menestyneet näissä tutkimuksissa erinomaisesti. Tämän on katsottu osaltaan olevan ylempään korkeakoulututkintoon johtavan luokanopettajakoulutuksen ansiota.

1980-luvun musiikin perusopinnot on useissa tutkimuksissa arvioitu kiinnostaviksi, tärkeiksi ja tarpeellisiksi (ks. esim. Aho, 1982; Aho 1984; Tereska 2003; Uusikylä 1983). Tästä huolimatta jopa kolmasosa opiskelijoista tai valmistuneista opettajista haluaa välttää musiikinopetusta riittämättömien musiikillisten valmiuksiensa vuoksi (Räisänen 1996; Tereska 2003). Musiikin perusopintojen opintoviikkomäärät olivat 1980-luvulla suurempia kuin nykyään. Opettajankouluttajana onkin vuosien mittaan ollut turhauttavaa seurata musiikin opintojen jatkuvaa vähenemistä. Jos jo 1980-luvulla toivottiin musiikin opintojen lisäämistä, millaiset musiikilliset valmiudet saavatkaan ne 2000-luvun opiskelijat, joiden musiikin opinnot ovat kutistuneet 1–2 opintoviikkoon? Toisaalta arviointiraporteissa (Jussila & Saari 1999) suositellaan opettajankoulutuslaitosten profiloitumista – tulevaisuus näyttää, onko esimerkiksi Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa mahdollista säilyttää taito- ja taideaineprofilaaatio. Toiveita herättävää profilaation säilymisen kannalta on se seikka, että uudessa tutkintorakenteessa Savonlinnan luokanopettajakoulutus eriytyy kaikille yhteisten kandidaatin opintojen jälkeen kolmeen maisterisuuntautumisalaa: koulupedagogiikkaan, tietoyhteiskuntakasvatukseen ja taide- ja taitokasvatukseen. Toisaalta on huolestuttavaa, että musiikin perusopintojen laajuus on uudessa opetussuunnitelmassa vähentynyt viidestä noin neljään opintoviikkoon (kuuteen opintopisteeseen). Positiivista taas on, että opiskelijat voivat edelleen valita musiikissa laajat sivuaineopinnot. Toiveikkautta musiikin opintojen tulevaisuuden suhteen antaa myös viritteillä oleva yhteistyö Sibelius-Akatemian kanssa. Vuoden 2005 aikana on käyty neuvotteluja mahdollisuudesta kouluttaa muutamia musiikin laajat sivuaineopinnot valinneita luokanopettajaopiskelijoita myös musiikin aineenopettajiksi.

4 Musiikkikasvattajuus

Luvussa 2 esitetyjä kysymyksiä ”miksi koulussa tulisi opettaa musiikkia?” ja ”mitä musiikinopetuksen pitäisi sisältää?” seuraa loogisesti kysymys ”kenen sitä tulisi opettaa?”

Peruskoulun kuuden ensimmäisen luokan musiikinopetuksesta vastaa- vat Suomessa pääsääntöisesti luokanopettajat. Kun tässä tutkimuksessa käytän termiä musiikin opettaja, viittaan sillä musiikkia opettavaan henkilöön, esimerkiksi luokanopettajaan. Muodollisesti päteviä musiikinopettajia peruskoulun yläluokille ja lukioon koulutetaan tällä hetkellä Sibelius-Akatemiassa sekä Jyväskylän ja Oulun yliopistoissa. Sekaannuk- sen välttämiseksi pyrin sekä suomalaisten että ulkomaisten tutkimusten yhteydessä käyttämään muodollisesti pätevästä musiikinopettajasta tarvittaessa nimitystä musiikin aineenopettaja. Musiikkikasvattajaksi taas voidaan edellisten lisäksi sanoa sellaistaakin musiikkia opettavaa henkilöä, jolla ei ole työhönsä muodollista pätevyyttä, mutta joka on saattanut tehdä jopa ansiokkaan elämäntyön musiikkikasvatuksen paris- sa. Tässä tutkimuksessa tarkoitan musiikkikasvattajalla luokanopettajaa tai musiikin aineenopettajaa.

Neljännessä luvussa tarkastelen eri näkökulmista musiikkikasvattajana toimimista, musiikkikasvattajuutta. Tuon esiin näkemyksiä musiik- kikasvattajan ammatillisesta kompetenssista, tutkimuksia luokan- ja aineenopettajien musiikinopetuksesta sekä ehdotuksia opettajien yh- teistyömuodoiksi koulun musiikinopetuksessa.

4.1 Musiikkikasvattajan ammatillinen kompetenssi

Luokanopettajat ovat ajankohdasta ja opiskelupaikasta riippuen saaneet koulutuksissaan laajuudeltaan ja sisällöiltään erilaista musiikinopetusta (ks. luku 3). Myös heidän musiikilliset taustansa ja lähtökohtansa ovat erilaiset. Luokanopettajakoulutuksessa opiskelijoille pyritään kehittä- mään monipuoliset taidot käytännön kasvatustyöhön, kun taas musiikin aineenopettajakoulutuksessa painottuvat erityisesti solistiset taidot (ks. esim. Juvonen 2004c; Juvonen & Anttila 2003; ks. myös Yrjönsuuri 1990a, 177).

Mitä musiikkia opettavan opettajan ja erityisesti luokanopettajan sitten tulisi osata? Mitä on musiikkikasvattajan ammattitaito tai am- matillinen kompetenssi? Musiikin aineenopettajan ohella myös luo-

kanopettaja on mitä suurimmissa määrin musiikkikasvattaja, koska suurin osa musiikkikasvatuksesta annetaan Suomessa oppilaan kuuden ensimmäisen kouluvuoden aikana. Koulun opetussuunnitelmista sekä erilaisten opettajankoulutusten opetusohjelmista voi saada käsityksen siitä, millaisia taitoja ja valmiuksia musiikkikasvattajan työtä tekevän arvioidaan tarvitsevan. Seuraavissa luvuissa esittelen musiikkikasvatuskirjallisuudessa ilmaistuja näkemyksiä musiikkikasvattajuudesta. Sitä ennen tarkastelen kuitenkin, mitä käsitteillä kompetenssi, kvalifikaatio ja eksperttiys ymmärretään ja miten ne liittyvät esimerkiksi opettajan ammattitaitoon.

4.1.1 Kompetenssi ja kvalifikaatio

Ammattitaitoa kuvataan usein kompetenssi- ja kvalifikaatiokäsitteillä. Kompetenssilla viitataan yleensä kyvykkyyteen, pätevyteen ja osamiseen, kvalifikaatiolla taas virallisiin ammattipätevyysvaatimuksiin. Ruohotien (2002, 14, 16) mukaan näiden käsitteiden käyttö on kuitenkin horjuvaa. Merkitysisältöjen osalta ei ole löydetty konsensusta, vaikka kompetenssia ja kvalifikaatiota käsittelevää tieteellistä kirjallisuutta on julkaistu runsaasti. Esimerkiksi kompetenssilla on tarkoitettu joko yksilön ominaisuutta tai se on voitu määritellä työtehtävien asettamien vaatimusten suunnasta. Lisäksi kompetenssi ymmärretään eri maissa eri tavoin.

Luukkainen (2000, 43) toteaa kompetenssin olevan sama kuin pätevyys ja tarkoittavan työntekijän valmiuksia – kykyjä ja ominaisuuksia – suoriutua tietyistä tehtävistä. Kompetenssi siis ilmenee käytännön toiminnoissa ja liittyy ammattitaitoon työntekijän näkökulmasta. Kvalifikaatiota, ammattitaitoa ja pätevyyttä voidaan pitää myös synonyymeina, jolloin kvalifikaatiot muodostavat joko työn tai työnantajan määrittämän ammattitaidon.

Ruohotie (2002, 14, 27) esittelee artikkelissaan useita eri tutkijoiden kehittämiä, työelämässä tarvittavien kvalifikaatioiden ja kompetenssien luokituksia. Hän viittaa mm. Ellstömin (1994) kompetenssi-käsitteelle antamaan sisältöön: kompetenssi on yksilön tai yhteisön potentiaalinen kapasiteetti käsitellä menestyksellisesti tiettyjä tilanteita tai suoriutua tietystä tehtävästä tai työstä. Kapasiteettia taas määrittävät seuraavat viisi tekijää: motoriset taidot, kognitiiviset tekijät, affektiiviset tekijät, persoonallisuuden piirteet sekä sosiaaliset taidot. Ammatillinen kompetenssi voidaan Ruohotien mukaan määritellä edellä sanotun perusteella esimerkiksi a) yksilöllisen tai yhteisöllisen kapasiteetin ja tietyn tilanteen

tai tehtävän asettamien vaatimusten vastaavuutena, b) tietoina ja älyllisinä taitoina, c) kapasiteettina, joka on edellä luetellun viiden kompetenssiryhmän funktio ja d) potentiaalisena kyvykkyytenä eli kapasiteettina, jota tosiasiaassa käytetään vain tietyin edellytyksin, esimerkiksi haasteellisen tehtävän yhteydessä.

Työssä vaadittavaa osaamista eli osaamistarpeita voidaan nimittää kvalifikaatiovaatimuksiksi. Esimerkiksi opettajan kvalifikaatiovaatimukset nousevat arkityöstä ja ilmenevät opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa, opettajakelpoisuuksia koskevassa asetuksessa ja viranhakuilmoituksissa. (Luukkainen 2005, 42.) Ellström (2001) määrittelee kvalifikaation kompetenssiksi, jota työtehtävä tosiasiallisesti vaatii ja/tai joka määräytyy yksilön ominaisuuksista. Ammatillista kompetenssia voidaan tällöin valottaa kolmesta näkökulmasta: 1) kompetenssin ymmärtäminen työn vaatimuksina, jolloin voidaan painottaa joko virallisia pätevyysvaatimuksia tai työn edellyttämää todellista pätevyyttä, 2) kompetenssin ymmärtäminen yksilön ominaisuuksina, jolloin voidaan korostaa formaalista tai yksilön todellista pätevyyttä ja 3) kompetenssin ymmärtäminen pätevyudeksi, jota yksilöllä on tosiasiallisesti mahdollisuus hyödyntää ja kehittää työssään.

Opettajan ammattitaitoa on luonnehdittu ja määritelty monin eri tavoin ja monista eri näkökulmista. Opetusministeriön julkaiseman Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman (2001, 11) mukaan opettajan ammattitaidossa yhdistyvät sisällölliseen ja tiedolliseen osaamiseen opetuksen ja ohjauksen taidot. Opettajan tulee hallita hyvin opetussisällöt ja tietää, miten oppiainetta parhaiten opitaan. Yrjönsuuri (1990, 39) puhuu opettajan pätevydestä ja määrittelee siihen kuuluviksi ne valmiudet, tiedot ja taidot, jotka on hankittu yleissivistävässä peruskoulutuksessa, opettajankoulutuksessa ja jatko-opintojen suorituksilla ja joiden olemassaolon voi osoittaa todistuksilla. Edellisten lisäksi Yrjönsuuri sisällyttää pätevyyteen ne kokemuksen ja täydennyskoulutuksen avulla saadut tiedot ja taidot, joiden olemassaoloa ei voi osoittaa todistuksilla. Kirjoittaja toteaa, ettei todistusten osoittama koulutuksen antama pätevyys aina takaa tietojen ja taitojen riittävyttä opettajan työssä.

Jos ammatillinen kompetenssi ymmärretään Ellströmin (2001) ja Luukkaisen (2005) tavoin työn vaatimuksiksi, on mahdollista painottaa joko virallisia pätevyysvaatimuksia tai työn edellyttämää todellista pätevyyttä. Kuten Yrjönsuuri (1990a, 39) ja Luukkainen (2005, 43–44) toteavat, voivat todistukset osoittaa opettajan työhönsä päteväksi, vaikka hänellä ei olisikaan työn edellyttämää todellista pätevyyttä. Tilanne on tietysti mahdollinen myös toisinpäin: vailla muodollista pätevyyttä oleva

henkilö voi osoittautua käytännössä päteväksi opettajaksi eli hänellä on työn edellyttämää todellista pätevyyttä. Luokanopettajatutkinnon suorittanut henkilö on tutkintotodistuksen mukaan pätevä opettamaan kaikkia peruskoulun alaluokilla opetettavia aineita, mutta onko tilanne käytännössäkin näin?

Opettajan ammattitaidon pääulottuvuuksiksi Yrjönsuuri (1990a, 173–175) mainitsee aineenhallinnan sekä opetusmenetelmien ja vuorovaikutustilanteiden hallinnan. Kirjoittajan mukaan näistä ulottuvuuksista ei voi yhtäkään jättää pois saattamatta kyseenalaiseksi sitä, onko kysymys opettajan toiminnasta. Kun opettaja työskentelee koulussa, institutionalisoituneessa organisaatiossa, hänen on otettava huomioon myös sekä tietoyhteisön että poliittisen ja moraalisen kontekstin näkökohdat ja opetustapahtuman sosiaalis-organisatorinen luonne. Nämä seikat vaativat Yrjönsuuren mukaan ammattitaidon tarkastelua mainittuja kolmea ulottuvuutta laajemmin. Niinpä hän päätyy Kerrin (1981) ja Shulmanin (1987) ajatteluun nojautuen sisällyttämään opettajan ammattitaitoon seuraavat seitsemän ulottuvuutta: aineenhallinta, kasvatustieto, koulutyöntuntemus, opettavien aineiden didaktinen taito, evaluointitaito sekä opetusmenetelmien ja vuorovaikutustilanteiden hallinta. Yrjönsuuri toteaa aineenhallinnan ulottuvuuden erottavan opettajan ammattia muista ammateista sekä myös eri oppiaineiden ja eri kouluasteiden opettajien ammatteja toisistaan. Nimenomaan opettajan ammatille ovat ominaisia myös pedagogiset ja didaktiset taidot.

Ammattitaitovaatimusten muuttuva luonne ja 2000-luvun näkökulma opettajan ammattitaitoon tuodaan myös esiin Opettajankoulutuksen kehittämisohjelmassa (2001). Siinä pidetään päivitettyä ja kehittyvää ammattitaitoa tärkeänä opettajan työn muutosten vuoksi ja nähdään täydennyskoulutus jokaisen opettajan oikeutena ja velvollisuutena (ks. myös Luukkainen 2005, 50). Ammattitaidon kehittämisen kannalta ajankohtaisina aiheina ohjelmassa mainitaan mm. tieto- ja viestintätekniikka, erityispedagoginen osaaminen, maahanmuuttajaopetus ja työelämäyhteistyö. (Ks. myös Enkenberg 2002, 89–90.)

Luukkainen (2005, 25) toteaa ammatillisesti ajan tasalla olevan opettajan tuntevan oman alansa, ottavan vastaan haasteellisia ja riskialttiita tehtäviä, osoittavan kriittisyyttä ongelmien ratkaisussa sekä käyttävän hyödykseen työstään saamaansa palautetta. Opettajankoulutuksessa olisi pohdittava, mitkä ovat ne avainkvalifikaatiot eli ydintaidot (ks. myös Ruohotie 2002), joihin opettajan on työssään vastattava. Opettajaksi oppimisessa ja opettajana kasvamisessa on kyse ihmisen persoonallisuutta koskevasta, monimutkaisesta ammatillisen kehittymisen prosessista,

joka alkaa jo ennen opettajankoulutusta ja jatkuu koko työuran ajan (Luukkainen 2005, 50.)

4.1.2 Opettaja ja asiantuntijuus

Jatkuvasta ammatillisesta kehittämisestä on tullut 1900-luvulla keskeinen vaatimus eri ammateissa. Kun eri aloilla toimivien ihmisten tiedot, taidot ja kokemukset karttavat, he saavuttavat alansa asiantuntijuutta. Tällöin voidaan opettajankin ammatillisessa kehityksessä katsoa olevan kyse asiantuntijuuden kehittämisestä. (Väisänen & Silkelä 2000, 21.)

Tässä yhteydessä ei paneuduta yksityiskohtaisesti erilaisiin teorioihin opettajan ammatillisesta kehityksestä ja kasvusta, joita on tutkimuksissa lähestytty useista eri näkökulmista (ks. esim. Huberman 1992; Kelchtermans, G. & Vandenbergh, R. 1994; Laine 2004; Luukkainen 2005; Meriläinen 1999; Niemi 1995; Patrikainen 2000; Silkelä 1996; Väisänen & Silkelä 2000). Niikon (1998) raportissa selvitetään, millaisilla vaihe-, oppimis- ja sosiaalisilla teorioilla opettajaksi kehittymistä on kuvattu. Erilaisten teorioiden esittelyn sijasta tarkastelen lähemmin joitakin näkemyksiä asiantuntijuudesta ja siitä, mitä sillä opettajuuden yhteydessä tarkoitetaan. Kirjallisuudessa käytetään asiantuntijasta puhuttaessa myös termejä ekspertti ja taitava ammattilainen. Tässä tutkimuksessa tarkoitan näillä kolmella eri nimityksellä samaa asiaa. Käytän sanoja asiantuntija ja asiantuntijuus ja toisaalta ekspertti ja eksperttiys niissä yhteyksissä, joissa suomalaiset kirjoittajat itsekin niitä käyttävät. Englanninkielisen kirjallisuuden termin *expert* suomennan ekspertiksi. Suomenkielisessä kirjallisuudessa puhutaan esimerkiksi opettajan ammatillisen kehittymisen yhteydessä noviisi–ekspertti-jatkumosta, joten tietyissä tilanteissa on luontevaa käyttää tätä ilmaisua.

Asiantuntija-ammatteja tarkastellaan usein professiona, joka käsitteenä on moniselitteinen. Luukkainen (2005, 27–29) valottaa kirjassaan eri tutkimuksissa esiin tuotua profession tunnusmerkistöä. Hän pohdiskelee opettajan ammattia professiona todeten sen olevan yksi tarkimmin määriteltyjä sekä kelpoisuuksien että koulutuksen suhteen. Opettajat ammattikuntana katsovat ammattiinsa liittyvän sellaista ammatillista tietoa, joka on vain ekspertin saavutettavissa. He myös korostavat profession eettistä näkökulmaa: tavoitteena on pyrkiä lapsen ja nuoren sekä yhteiskunnan parhaaseen. Mm. näiden piirteiden perusteella opettajan ammattia voidaan pitää professiona. Professionaalisuuden Luukkainen määrittelee vahvaksi asiantuntijuudeksi.

Opettajan kehittymistä asiantuntijaksi on tarkasteltu esimerkiksi ekspertti–noviisi-jatkumon avulla, joka on Niemen (1995, 18) mukaan tullut tunnetuksi erityisesti Berlinerin (1988) nuoren ja kokeneen opettajan toiminnan eroja kuvaavasta tutkimuksesta (ks. myös esim. Berliner 1992). Opettaja-asiantuntijuuden kehittymistä kuvattaessa on usein käytetty Dreyfusilta ja Dreyfusilta (1986) ja Berlineriltä peräisin olevaa viisiportaista mallia, jossa kehitys etenee noviisista kehittyneen aloittelijan, osaavan suorittajan ja taitavan suorittajan kautta ekspertiksi (vrt. esim. Meriläinen 1999, 29–32). Tätä viisiportaista teoriaa eksperttiyden kehittymisestä käyttää mm. Elliott (1995) jäsentäessään muusikko- ja kasvattajaeksperttiyteen harjaantumisen kulkua (ks. esim. Väkevä 1999a).

Berliner (2001) on tehnyt kognitiiviseen näkökulmaansa sisältyvistä ajatuksista synteesin, jossa hän toteaa opettajaeksperttiyden määrittelyn vaikeuden johtuvan tutkijoiden erilaisista käsityksistä lahjakkuuden, käytännön harjoituksen ja kontekstin merkityksestä eksperttiyden kehittymisessä. Kontekstin merkitystä on usein väheksytty, mutta Berliner korostaa opettajan työympäristön ja työskentelyolosuhteiden vaikuttavan voimakkaasti eksperttiyden kehittymiseen. Hänen mukaansa määrittely on ongelmallista myös sen takia, että opettajaeksperttiys ymmärretään eri kulttuureissa ja eri aikoina eri tavoin.

Opettajaeksperttiyden määrittelyn helpottamiseksi on julkaistu myös kriteeristöjä. NBPTS:n (*National Board of Professional Teacher Standards*) kriteeristö ilmestyi vuonna 1994. Tarkoituksena oli kehittää tarkat standardit sille, mitä taitavan opettajan tulisi tietää ja osata ja saada aikaan kansallinen, vapaaehtoisuuteen perustuva arviointijärjestelmä. Arviointi perustuu opettajien portfolioihin, videoituihin oppitunteihin sekä laajaan arviointikeskuksessa tapahtuvaan testaukseen. Berlinerin (2001) mukaan on esitetty epäilyjä, toimivatko tällä tavoin eksperteiksi todetut opettajat luokassa todella ekspertin tavoin ja vaikuttavatko he oppilaiden suoriutumiseen positiivisesti. Epäilyjä hälventääkseen Berliner viittaa tutkimuksiin, joissa NBPTS:n sertifioimat opettajat ovat erilaisissa testeissä menestyneet paremmin kuin muut kokeneet ja taitavina pidetyt opettajat. Berliner toteaa useissa eri tutkimuksissa tulleen esiin seuraavia, myös NBPTS:n kriteeristössään huomioon ottamia, eksperttiopettajalle tyypillisiä ja heitä noviiseista erottavia piirteitä:

- eksperttiopettajat kunnostautuvat pääasiassa omalla alueellaan ja tietyssä kontekstissa
- toistuvissa toiminnoissa ilmenevä automaattisuus vapauttaa heidät käyttämään kognitiivisia prosesseja muihin, korkeamman tason

toimintoihin

- eksperttiopettajat ovat noviiseja mukautuvampia ja joustavampia opetuksessaan
- he ovat ongelmia ratkaistessaan noviiseja sensitiivisempiä tehtävän vaatimuksille ja sosiaaliselle tilanteelle
- he esittävät ongelmat laadullisesti eri tavoin kuin noviisit
- heidän oivalluskykynsä on noviiseja nopeampi ja tarkempi
- he havaitsevat noviiseja enemmän merkityksellisiä asioita alueilla, joilla ovat kokeneita
- he saattavat alkaa ratkaista ongelmia noviiseja hitaammin, mutta käyttävät ratkaisemiseen rikkaampia ja persoonallisempia informaation lähteitä

Bransford, Derry, Berliner, Hammerness ja Beckett (2005) esittelevät käsitteen joustava eksperttiys (*adaptive expertise*) vastakohtana rutiininomaiselle eksperttiydelle (*routine expertise*). Kun rutiininomaisesti toimiva ekspertti käyttää keskeisiä kompetenssejaan koko elämänsä ajan yhä suuremmalla tehokkuudella, joustava ekspertti on innovatiivinen ja laajentaa jatkuvasti eksperttiytensä leveyttä ja syvyyttä. (emt., 48–49.) Berliner (2001) toteaa käyttäneensä 1980-luvulla nimitystä ”*top expert*” sellaisista erityisen korkeatasoisista eksperteistä, jotka hän nyt määritteli joustaviksi eksperteiksi. Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan joustavaa eksperttiyttä (*fluid expertise*) käytetään uusien ja haasteellisten tehtävien yhteydessä. Kirjoittajat tuovat esiin myös käsitteen kristallisoitunut eksperttiys (*crystallized expertise*), jolla he tarkoittavat kokemuksen kautta läpikotaisin opittuja, tutuissa tehtävissä käytettäviä menettelytapoja (vrt. rutiininomainen eksperttiys).

Joustavaan eksperttiyteen liittyy käsite elinikäinen oppiminen, jolle koko opettajankoulutuksen tulisi eräiden tutkijoiden mukaan perustua. Kaikkia tarvittavia tietoja ja taitoja ei voi opettaa koulutuksen aikana, joten tulevia opettajia olisi jo opiskeluvaiheessa valmistettava innovatiivisen, joustavan eksperttiyden kehittymisen mahdollistavaan elinikäiseen oppimiseen. Oleellista joustavan eksperttiyden kehittymiselle on myös opettajien välinen tiimityö ja siinä tapahtuva oppiminen. (Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald & Zeichner 2005, 358–365.)

Ekspertiksi, taitavaksi ammattilaiseksi, kehittyminen ei Enkenbergin (1996, 76–78) mukaan ole mahdollista ilman systemaattista opiskelua ja merkittävää työkokemusta. Berlinerin (2001) tavoin Enkenberg toteaa taitavuuden olevan yksilöllinen ominaisuus, jonka kehittyminen on mitä suurimmassa määrin myös yhteisöllinen, sosiaalinen asia. Opettajaksi opiskeleva tulisi ottaa mahdollisimman varhain opettajayhteisön jäsenek-

si, koska taitavaksi ammattilaiseksi kehittymiseen tarvitaan tilaisuuksia osallistua kokonaisvaltaisesti opettajayhteisön työhön sen täysivaltaisena jäsenenä. Näin voidaan opiskelijalle välittää taitavien opettajien hiljaista tietoa sekä siihen sisältyviä arvostuksia ja arvoja. (Ks. myös Luukkainen 2005, 144–145, 163.)

Eksperttiyttä voidaan tarkastella myös muista kuin noviisi–eksperttinäkökulmasta. Esimerkiksi Schön (1983, 1988) on tutkinut eksperttiopettajaa reflektiivisenä ammattilaisena, jolle on ominaista kolmenlainen toimintatieto: hiljainen tieto toiminnassa (*knowing-in-action*), toiminnan aikainen reflektio (*reflection-in-action*) ja toimintaan kohdistuva reflektio (*reflection-on-action*) (ks. myös Väisänen & Silkelä 2000, 37). Mm. Elliott (1995) hyödyntää Schönin näkemyksiä kuvaillaessaan eksperttimusiikkikasvattajaa reflektiivisenä ammattilaisena.

Tässä yhteydessä esittelen lähemmin Sternbergin ja Horvathin (1995) sekä Smithin (2004) tutkimuksia, joissa he tuovat esiin ns. prototyypinäkökulman opettajan eksperttiyteen. Sternbergin ja Horvathin tutkimus pohjautuu kirjallisuudessa esitettyihin käsityksiin siitä, miten ekspertit eroavat ei-ekspersteistä. Tutkijat päätyvät hylkäämään noviisi–eksperttimallin (vrt. esim. Berliner 1988, 1992, 2001) ja suosittelevat toisenlaista tapaa ymmärtää opettajaeksperttiyttä: he ehdottavat sitä kuvattavan eksperttiopettajien samankaltaisuuden (*family resemblance*) pohjalta. Sternberg ja Horvath perustelevat tätä esimerkiksi sillä, että on hedelmällisempää etsiä tiettyjä yhtäläisyyksiä eksperttiopettajien keskeisissä toimintatavoissa kuin esitellä välttämättömien ominaisuuksien ja piirteiden kokoelmaa. Tutkijat määrittelevät tämän tarkastelukulman prototyypinäkökulmaksi (*prototype view of expert teaching*). Heidän mukaansa se tarjoaa perustan ymmärtää opettajaeksperttiyden yleisiä tekijöitä. Se myös antaa tilaa suurelle prototyypin määrälle, josta jokainen on erilainen näyte eksperttiopettajien joukosta.

Ne kolme aluetta, joilla opettajaa ja opettamista Sternbergin ja Horvathin mukaan tulee tarkastella ovat opettajan tietämys, opettajan tehokkuus ja opettajan ymmärrys. Tutkijat viittaavat niihin Shulmanin (1987) esittämiin tiedon muotoihin, joita tämä pitää eksperttiopettajalle välttämättöminä, eli sisältötietoon (tai sisällön hallintaan) (*content knowledge*), pedagogiseen tietoon (*pedagogical knowledge*) ja pedagogiseen sisältötietoon (*pedagogical content knowledge*). Sternberg ja Horvath päätyvät sisällyttämään tietämys-osioonsa sisältötiedon, pedagogisen tiedon ja käytännön tiedon (*practical knowledge*), joka käsittää eksplisiittistä ja hiljaista tietoa (*tacit knowledge*). Tehokkuudessa (*efficiency*) arvioidaan automatisoituneita toimintoja, käytännön järjestelykykyjä

sekä kognitiivisten resurssien hyödyntämistä uusissa tilanteissa. Ymmärrys (*insight*) taas näkyy ongelmien havaitsemisessa, kekseliäissä ratkaisuisissa ja kyvyssä soveltaa ratkaisumalleja eri konteksteissa. Toimintatavat näillä alueilla siis määrittävät eksperttiyttä. Eksperttiopettajan prototyyppi edustaa eksperttikategorian kaikkien esimerkkien – opettajien – toimintatavat. Mitä enemmän arvioitavan opettajan toiminnalla on yhtäläisyyttä prototyyppiin, sitä suurempi mahdollisuus hänellä on kuulua kategoriaan.

Sternberg ja Horvath toteavat, etteivät kaikki kokeneet opettajat ole prototyyppinäkökulmasta katsottuna eksperttejä (ks. myös Berliner 2001). Toisaalta erilaisten eksperttien kirjo voi heidän mukaansa olla suuri – esimerkiksi aineenhallinnan puutteesta kärsivää opettajaa ei useinkaan pidetä eksperttinä, vaikka hänellä olisi korkeatasoista, kokemuksen mukanaan tuomaa hiljaista tietoa. Siten myös esimerkiksi ala- ja yläluokkien ja lukion opettajien tai toisaalta taideopettajien ja matematiikan opettajien eksperttiyden prototyypit ovat keskenään erilaisia.

Sternbergin ja Horvathin prototyyppinäkökulmaa on soveltanut mm. Smith (2004) tutkiessaan kolmen amerikkalaisen eksperttiopettajan toimintaa. Tutkija valitsi opettajat NBPTS:n sertifoimien taitavien opettajien joukosta. Hänen tapaustutkimuksensa tavoitteena oli selvittää, missä määrin näillä opettajilla oli toiminnassaan yhteisiä piirteitä. Aineistoa kerättiin mm. observoimalla, videoimalla oppitunteja ja haastattelemalla. Tulosten Smith arveli auttavan ymmärtämään opettamiseksiopettajien kompleksisuutta. Eksperttiys ei opettajan toiminnasta puhuttaessa ole kapeaa huippuosaamista, jollaiseksi eksperttiys joillakin aloilla ymmärretään, vaan opettajan työn eri alueiden vahvaa hallintaa. Tutkimiansa opettajien toiminnasta Smith löysi kuusi näille kaikille kolmelle yhteistä ”keskeistä tendenssiä” (*central tendencies*; viittaa tässä yhteydessä opettajien toimintatapoihin, pyrkimyksiin, tavoitteisiin ja ominaisuuksiin). Esittelen seuraavassa näiden tendenssien keskeiset sisällöt (Smith 2004, 365–369):

1. tendenssi

- opettajat luottavat itseensä (jo ennen opettajan uralle lähtemistä) ja ammattitaitoonsa
- opettajilla on voimakas pystyvyyden tunne sekä persoonallisella tasolla että opettamisessa
- epätsekkäät motiivit, vahva tunne kutsumustehtävästä (*strong sense of mission*)

2. tendenssi

- tapa puhua luokasta: luokka on oppimisyhteisö

- oppilaat osallistuvat päätöksentekoon ja heille annetaan vastuuta
- opettajan selkeät menettelytavat
- 3. tendenssi**
- suhteet oppilaisiin erittäin tärkeitä
- opettajien halu tietää paljon oppilaista ja heidän oppimiseensa yhteydessä olevista asioista, mm. kotioloista
- 4. tendenssi**
- oppilaskeskeisyys opettamisessa: opettaja ottaa vastuun oppimisesta ja pyrkii ymmärtämään jokaista oppilasta yksilönä
- opettajat eivät maininneet arvosanojen antamista: pääpaino oppilaiden oppimisessa
- tärkeänä tavoitteena saada oppilaat näkemään yhteyksiä eri asioiden välillä; tätä varten käytetään mm. integraatiota eri aineiden välillä
- 5. tendenssi**
- vahva mukanaolo koulua koskevassa kehittämistyössä – vastuuhenkilönä, kouluttajana ym.
- 6. tendenssi**
- opettavien sisältöjen vahva hallinta
- ammattitaidon jatkuva kehittäminen osallistumalla täydennyskoulutukseen ja tekemällä yhteistyötä muiden opettajien kanssa
- opettajat ovat kyvykkäitä diagnosoimaan oppilaiden oppimisvaikeuksia ja keksimään niihin ratkaisuja

Kuten Sternberg ja Horvath (1995) myös Smith viittaa Shulmanin (1987) käsitteeseen pedagoginen sisältötieto kuudenteen tendenssiin liittyvän opettavien sisältöjen vahvan hallinnan yhteydessä. Pedagogista sisältötietoa Shulman pitää opettajan työhön liittyvistä tiedon lajeista tärkeimpänä. Keskeistä pedagogiselle sisältötiedolle on Shulmanin mukaan myös transformaation käsite, joka on osa opettajan ajattelua ja pedagogista päättelyä hänen valitessaan, mitä hän opettavasta aineksesta opettaa. Shulman toteaa sisältöjen vahvan hallinnan näkyvän siinä, että opettaja kykenee a) valmistamaan opetuksensa analysoiden, b) käyttämään vaikeiden asioiden ymmärtämiseksi analogioita, metaforia, esimerkkejä, havainnollistamiskeinoja ja selityksiä, c) valitsemaan sopivat opetusjärjestelyt ja -menetelmät ja d) soveltamaan opetuksensa ottaen huomioon oppilaiden käsityskyvyn, ennakkoluulot, kielen, kulttuurin, motivaation, iän, sukupuolen, lahjakkuuden jne. (Shulman 1987, 7–8, 14–16; Smith 2004, 369; ks. myös Grossman, Schoenfeld & Lee 2005, 204–207). Syrjäläinen (2003, 77–78) kuvaa pedagogista sisältötietoa muodonmuutoksen kokeneeksi perustiedoksi, tieteelliseksi tiedoksi

ja sivistystiedoksi, joka on suodattunut kasvatus- ja oppimistilanteen ehtojen ja lainalaisuuksien kautta. Lisäksi jokaiseen oppiaineeseen tai opetettavaan aiheeseen liittyy oma erityinen pedagoginen sisältötietonsa. Syrjäläinen toteaa oppisisällön transformaatioon liittyvän erityisesti taitoaineissa myös malliksi asettumisen strategioita.

4.1.3 Opettaja muusikkona, kasvattajana ja asiantuntijana

Kuten luvussa 4.1.1 kävi ilmi, on käsitteitä ammattitaito, kompetenssi, pätevyys ja kvalifikaatio luonnehdittu monin tavoin. Musiikkikasvattajan ammatillisesta kompetenssista puhuessani tarkoitan tässä tutkimuksessa niitä valmiuksia, joita musiikkia opettava opettaja tarvitsee pystyäkseen opettamaan musiikkia. Ellströmin (2001) ja Luukkaisen (2005) mukaan kompetenssi voidaan ymmärtää työn vaatimuksiksi, jolloin on mahdollista painottaa joko virallisia pätevyysvaatimuksia tai työn edellyttämää todellista pätevyyttä. Luokanopettaja täyttää koulutuksensa perusteella viralliset pätevyysvaatimukset eli on pätevä opettamaan musiikkia, mutta mitä sitten on musiikkikasvattajan työn edellyttämä todellinen pätevyys, kompetenssi? Mitä luokanopettajan tulee osata pystyäkseen opettamaan musiikkia? Millaaisia taidollisia valmiuksia musiikinopetus vaatii?

Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian edustaja Elliott (1995, 262) vastaa edellisiin kysymyksiin tarkastelemalla musiikkikasvattajan ammatillista kompetenssia käsitteiden muusikkous (*musicianship*) ja kasvattajuus (*educatorship*) näkökulmasta. Hän ei määrittele erikseen luokanopettajalta tai aineenopettajalta vaadittavaa kompetenssia vaan toteaa, että musiikin opettaminen vaatii opettajalta ehdottomasti sekä muusikkoutta että kasvattajuutta. Toinen ilman toista on riittämätön. Musiikkia opettavan tulee pystyä ilmentämään muusikkoutta ja olemaan itse esimerkkinä, koska oppilaat eivät opi käskemällä vaan toimimalla musiikillisesti taitavien opettajien kanssa vuorovaikutuksessa.

Musiikin tekeminen edellyttää Elliottin mukaan olennaisesti proseduraalista, *knowing-how* -tyyppistä tietämystä (ks. esim. Ryle 1963), joka tulee esiin käytännön toiminnoissa. Muita muusikolle välttämättömiä tietämyksen muotoja Elliott nimittää Bereiterilta ja Scardamialialta (1993) peräisin olevan jaottelun mukaan formaaliksi, informaaliksi, impressionistiseksi sekä ohjaavaksi eli metatason tiedoksi. Formaali tietämys sisältää verbaalisia faktoja, käsitteitä, kuvauksia ja teorioita; se on sen tyyppistä informaatiota, josta käytetään myös nimityksiä propositionaalinen, deklaratiivinen tai *knowing-that*-tietämys (ks. esim. Ryle 1963). Informaalilla musiikillisella tietämyksellä tarkoitetaan sel-

laista kokemusperäistä tietoa, jota on vaikea hankkia kirjoista. Impressionistinen tietämys on lähellä intuitiota, kun muusikko tuntee, mikä toimintatapa on muita parempi. Ohjaava eli metatason tieto merkitsee muusikon kykyä säädellä musiikillista ajatteluaan sekä toiminnassa että pitkän tähtäimen kehityksessään. Edellä kuvatuista tietämyksen muodoista neljä eli proseduraalinen, informaalinen, impressionistinen ja ohjaava tieto ovat olennaisesti ei-verbaaleja ja tilannesidonnaisia. (Elliott 1995, 53–68.)

Kuten muusikkous myös kasvattajuus edellyttää Elliottin mukaan viittä tietämyksen muotoa. Kasvattajuus on rakenteeltaan muusikkouden kaltaista joustavaa ja tilannekohtaista, proseduraalista toimintatietoa. Formaali musiikkikasvattajan tietämys sisältää tietoa mm. musiikkikasvatuksen filosofiasta, kasvatopsykologiasta, opetus suunnitelmista ja lapsen kehityksestä eli teoreettista tietoa opettamisesta ja oppimisesta. Informaali tietämys on sellaista tietoa, jota asiantunteva musiikkikasvattaja pitää itsestään selvänä opettaessaan musiikillisessa kehityksessään eri vaiheissa olevia oppilaita. Ongelmanratkaisu autenttisisissa opetus tilanteissa on informaalin tiedon tärkein lähde. Opettaja tarvitsee tätä tietämystä pystyäkseen tekemään meneillään olevissa opetus tilanteissa ennusteita, arviointeja ja päätöksiä. Impressionistinen tietämys on affektiivisen tiedon muoto, jonka avulla musiikkikasvattaja ”tuntee”, mitä on paras tehdä tai välttää tekemästä. Tämä tietämys perustuu kokemuksen kautta syntyneisiin käsityksiin opettamisesta ja oppimisesta. Ohjaava, metatason tietämys mm. mahdollistaa muiden tietalueiden soveltamisen. (Elliott 1995, 262–263.)

Sekä muusikkoudessa että kasvattajuudessa voi Elliottin (emt., 70–71, 263) mukaan kehittyä noviisista ekspertiksi. Tätä kehittymistä kuvatesaan Elliott käyttäen eksperttitutkimuksista (ks. esim. Dreyfus & Dreyfus 1986) peräisin olevaa viisiportaista asteikkoa. Asteikko etenee noviisista eksperttiin seuraavien vaiheiden kautta: noviisi, edistynyt aloittelija (*advanced beginner*), kompetentti (*competent*) muusikko, etevä (*proficient*) muusikko ja ekspertti (*expert, artist*) (suomennokset Väkevän 1999a). Myös mm. Hämäläinen (1997) kuvailee musiikinopettajan asiantuntijuuden kehittymistä viisiportaisella asteikolla. Hän toteaa hyödyntävänsä Rantalaihon ja Ekolan teorioita opettajaeksperttiyden kehittymisestä ja nimeää tasot seuraavasti: kokematon noviisi, koulukeskeinen selviytyjä, pätevä osaja, oppimiskeskeinen taitaja ja mestarillinen ekspertti. (Soittamisen eksperttiyden kehittymisestä ks. esim. Maijala 2003.)

Seuraavassa esittelen lyhyesti Elliottin (1995, 70–71) luonnehdintoja eri kehitysvaiheissa olevista muusikoista. Elliott ei määrittele teokses-

saan kasvattajuuden kehitysvaiheiden sisältöjä, mutta muusikkouden noviisi–ekspertti-jatkumolla voi ajatella olevan yhteyksiä vastaavaan, kasvattajuuden kehittymistä koskevaan jatkumoon.

1. Noviisi

- jonkin verran formaalia tietoa musiikista
- musiikillinen ajattelu ei tapahdu vielä toiminnassa, vaan yrityksen ja erehdyksen kautta
- vähän tai ei ollenkaan informaalia, impressionistista ja metatason tietoa, koska ei ole ehtinyt harjaantua musiikillisissa käytänteissä
- ei riitä huomiokykyä musiikillisten ongelmien ratkaisemiseen
- musisointi ei ole luotettavaa eikä reflektoitua.

2. Edistynyt aloittelija

- jonkin verran musiikillista tietoa kaikilla muusikkouden osa-alueilla
- on alkanut soveltaa tietämystä toimintaansa

3. Kompetentti muusikko

- tietämystä kaikilla muusikkouden osa-alueilla
- pystyy refleктоimaan toiminnassaan
- kykenee ratkaisemaan musiikillisia ongelmia, mikäli opettaja osoittaa ne hänelle

4. Etevä muusikko

- pystyy ajattelemaan ja refleктоimaan sujuvasti toiminnassaan
- informaallinen, impressionistinen ja ohjaava tietämys käytössä sävellyksiä esitettäessä ja tulkittaessa

5. Ekspertti

- syvää tilannekohtaista musiikillista ymmärrystä
- tunnusomaista musiikillisen tietämyksen kaikkien muotojen yhdistyminen
- ei ainoastaan ratkaise musiikillisia ongelmia, vaan myös etsii ja löytää yhä hienovaraisempia mahdollisuuksia artistiseen ilmaisuun

Muusikkouteen sisältyy Elliottin mukaan sellaista musiikkikasvattajalle välttämätöntä ainesisältötietoa (*subject matter knowledge*), jota opettaja tarvitsee pystyäkseen toimimaan musiikkikasvattajana. Väkevä (1999a) toteaa Elliottin sisällyttävän muusikkouteen sekä musiikin opetus-suunnitelman sisältötiedon että opetettavan sisällön. Hän arvelee, että suomalaisessa musiikkikasvatustutkimuksessa olisi käytetty termejä aineenhallinta ja opetustaito suunnilleen vastaavassa merkityksessä kuin Elliott tarkoittaa puhuessaan muusikkoudesta ja kasvattajuudesta.

Mitä sitten on aineenhallinta musiikin opettamisesta puhuttaessa? Aineenhallinnalla viitataan usein pelkän oppiaineuksen hallintaan, tietä-

mykseen oppiaineesta, mutta Laitisen (1989, 48–51) mukaan musiikinopettajan aineenhallinta voidaan sellaisenaankin käsittää valmiudeksi soveltaa taitoja ja tietoja käytännön opetustyöhön. Musiikinopettaja on siis kasvattaja, joka asettaa muusikkoutensa oppilaiden käyttöön. Muusikkouden voidaan tässä yhteydessä olettaa sisältävän sellaisia musiikillisia taitoja kuten laulamista ja soittamista, joita opettaja tarvitsee pystyäkseen opettamaan musiikkia. Laitinen tuo raportissaan esiin tutkimuksia, joiden mukaan alaluokkien opetuksessa painottuvat vapaan säestämisen taidot, hyvä lauluääni ja improvisoinnin perusvalmiudet vähintäänkin rytmisoittimin.

Laitinen arvelee musiikinopetuksessa onnistumisen saattavan kytkeytyä riittävän korkeatasoiseen ja monipuoliseen aineenhallintaan selvemmin kuin tapahtuu joissakin ns. lukuaineissa ja toteaa, ettei tavoitteinen musiikinopetus voi toteutua ilman musiikkitaitoja. Tietoja voi nopeastikin täydentää, mutta taidollis-taiteellisten valmiuksien saavuttaminen vaatii aikaa. Kirjoittaja toteaa edelleen, että onnistuneen kokonaisuuden syntymiseksi tarvitaan tietty perustaso sekä aineenhallinnassa että yleisten opetuksen taitojen alueella. Hän pitää mahdollisena, että kohtuullisen hyvän aineenhallinnan jälkeen alkavat opettamisen taidot vaikuttaa ratkaisevammin oppilaan oppimiseen kuin pelkän aineenhallintatason kohottaminen. (emt., 48, 56, 203.) Ruismäki (1999, 21) puolestaan määrittelee musiikinopettajan pedagogiseksi aineenhallitsijaksi, joka kykenee ennakoimaan ja rakentamaan haasteita oppilaille ja itselleen, on laaja-alainen ja jonkin erityisalueen hallitseva.

Shulmanin (1987) mukaan eksperttiopettajalle välttämättömiä tietämyksen muotoja ovat sisältötieto, pedagoginen tieto ja pedagoginen sisältötieto; Sternberg ja Horvath (1995) nimeävät viimeksi mainitun tilalle käytännön tiedon. Jos vertaa edellä lueteltuja tietämyksen muotoja Elliottin näkemyksiin, voi niiden todeta sisältyvän muusikkouden ja kasvattajuuden muodostamaan kokonaisuuteen. Koska jokaiseen oppiaineeseen liittyy oma erityinen pedagoginen sisältötietonsa, tulee musiikkikasvattajalla olla yleisen pedagogisen tietämyksen lisäksi musiikillista aineenhallintaa sekä tietoa siitä, miten juuri musiikkia opetetaan. Shulmanin esittelemä käsite transformaatio on niin ikään sovellettavissa muusikkouteen ja kasvattajuuteen: opettajan tulee osata suodattaa opetettava musiikillinen aines kasvatus- ja oppimistilanteiden ehdoilla (ks. myös esim. Syrjäläinen 2003, 77).

Elliottin (1995, 252–253) mukaan opettaja voi edistää oppilaiden muusikkoutta ja musiikillista luovuutta sitä paremmin, mitä enemmän hänellä itsellään on muusikkoutta. Jos hänellä ei ole riittävää ainesisäl-

tötietoa, aineenhallintaa, saattaa musiikkitunteihin sisältyä vääränlaisia, ainoastaan oppilaan viihdyttämiseen tähtäviä aktiviteetteja. Elliott ei myöskään hyväksy sellaisia opetussuunnitelmia, joiden pääasiallisena tavoitteena on tukea epäpätevää opettajaa. Hänen mukaansa tällaiset opetussuunnitelmat yllyttävät jatkamaan ei-musiikillista opetusta. Tavoitteeksi pitäisikin asettaa sen lisäksi, että jokainen lapsi saisi opiskella musiikkia, myös musikaalisten opettajien saaminen kaikille lapsille. Elliott edellyttää opettajalta kaikissa musiikinopetustilanteissa, sekä lapsia että aikuisia opettaessa, muusikkoutta ja kasvattajuutta.

Elliott (emt., 134, 252) näkee musiikkia opettavan opettajan reflektiivisenä ammattilaisena, joka tietää, miten oppilaille annetaan sopivia musiikillisia haasteita suhteessa heidän muusikkouteensa tasoon. Taitava musiikkikasvattaja osaa kehittää oppilaiden muusikkoutta niin, että henkinen kasvu ja onnistumisen elämykset ovat mahdollisia. Tällaiseen musiikkikasvattajuuteen sisältyy monenlaista ei-verbaalia ja verbaalia tietoa: diagnosointia, valmennusta, arviointia, ohjaamista, mallina olemista, tilannetajua ja rohkaisua. Siihen kuuluu myös kyky saada oppilaat kokemaan iloa ja nautintoa tarjoamalla sopivia musiikillisiä ongelmia ja haasteita, ohjaamalla oppilaiden huomio uusiin tavoitteisiin ja antamalla rakentavaa palautetta. Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian musiikkikasvattajuuden käsitteeseen kuuluu seuraavia näkökohtia (ks. Väkevä 1999a):

- muusikkouden ja kasvattajuuden tulee olla mahdollisimman laaja-alaista, vakaata, tilanneherkkää ja joustavaa
- musiikkikasvattaja kykenee sijoittamaan oppimisen mahdollisimman autenttisiin musiikillisiin käytäntöihin – hänellä on tietoa musiikkikulttuureista sekä kykyä toimia artistisesti niiden sääntöjen mukaan
- opettaja kykenee omaksumaan oppilaan näkökulman – oppilaantuntemus keskeistä
- musiikkikasvattajalla tulee olla sellaiset aineenhallinnalliset-pedagogiset valmiudet, että hän kykenee tukemaan oppilaiden musiikillista kehitystä
- formaalia kasvattajuutta voidaan oppia verbaalisesti, mutta kaikki muut kasvattajuuden dimensiot edellyttävät toiminnassa reflektointia
- musiikkikasvattajuus edellyttää eksperttiyttä sekä musiikin että kasvatuksen alalla
- ekspertin tason saavuttaminen edellyttää kaikkien muusikkouden ja kasvattajuuden osa-alueiden proseduralisoimista; tämä

tapahtuu vain musiikkikasvattajan toimintaa harjoittamalla ja siinä refleктоimalla

- muusikkous ja kasvattajuus sulautuvat saumattomasti yhteen musiikkikasvattajan ammatilliseksi kompetenssiksi

Mikäli musiikkikasvattaja ei hallitse opettamiensa musiikillisten käytäntöjen toimintatapoja, hän ei Väkevän mukaan kykene opettamaan musiikkia niin kuin se käsitetään praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Koska musiikkikasvatus on Elliottille kognitiivis-loogisella tasolla musiikillisten ongelmanratkaisutaitojen kehittämistä, tämä edellyttää opettajalta mahdollisimman kehittyneitä muusikkoutta. Opettaja on sekä passiivinen malli, muusikko että aktiivinen tukihenkilö, joka johdattaa oppilaan itseohjautuvaan reflektiiviseen oppimisprosessiin.

On helppo olla Väkevän (1999a) kanssa samaa mieltä siitä, ettei musiikin opettaja voi olla hyvä kaikkien musiikillisten käytäntöjen parissa, vaikka hänellä olisikin yleistä musiikkipedagogista kompetenssia. Elliottan mainitsee parhaaksi musiikinopettajaksi eksperttimusiikon kulloinkin opetettavassa musiikillisessa käytännössä. Väkevä toteaa musiikkikasvattajan olevan väistämättä ”muusikkoutensa armoilla”. Hän ehdottaa ratkaisuksi musiikkikasvattajuuden käsitteen joustavampaa tulkintaa. Vaikka musiikkikasvattaja voi olla ekspertti vain muutaman, kenties yhden, musiikkikäytännön alueella, hän voi silti ymmärtää musiikin oppimisen yleisiä periaatteita. Ne taas heijastuvat samanlaisina musiikin oppimisprosessissa eri musiikkikäytännöissä. Hämäläinen (1997, 50, 57) nimeääkin asiantuntijaksi oppimiskeskeisen taitajan, joka edustaa hänen noviisi–ekspertti-jatkumonsa neljättä tasoa. Kaikki musiikinopettajuuden osa-alueet – ammatillisen minäkäsityksen lisäksi taidot, tiedot, tehtävät ja ominaisuudet – hallitsevaa opettajaa ei Hämäläisen mukaan voi kutsua ekspertiksi, koska eksperttiys on kapealle alueelle keskittyvää huippuosaamista. Ekspertin tasolla musiikin opettaja saattaa jo menettää laaja-alaisuutta ja muutosvalmiutta.

Musiikkikasvattajan eksperttiyttä on mielenkiintoista tarkastella myös Sternbergin ja Horvathin (1995) esittelemän prototyypinäkökulman valossa (ks. luku 3.1.2). Näkökulmaa on soveltanut mm. Smith (2004) opettajaeksperttiyttä tutkiessaan. Tätä menetelmää käyttäen tutkittaisiin taitavien musiikkikasvattajien samankaltaisuutta eli kartoitettaisiin heidän toiminnalleen yhteisiä piirteitä. Prototyypinäkökulma antaisi mahdollisuuden löytää suuren määrän taitavia musiikkikasvattajia, eräänlaisia prototyyppejä, joista jokainen olisi erilainen näyte eksperttimusiikkikasvattajien joukosta. Erilaisten eksperttien kirjo saattaisi siis

olla suuri, ja näin voitaisiin ymmärtää musiikkikasvattajuuteen liittyvän eksperttityden yleisiä tekijöitä.

Wigginsin ja Bodoinin (1998) tapaustutkimus koskee amerikkalaisen eksperttiopettajan musiikinopetusta. Kyseessä on ns. ”*general music teacher*”, joka opettaa musiikkia alaluokilla. Tutkimuskohteena oli hänen toimintansa toisen luokan musiikinopettajana. Tutkimushenkilöä kuvailaan eksperttimusisiojaksi, jolla on erittäin sujuva laulu- pianonsoittotaito. Hän käyttää monenlaisia opetusstrategioita, mm. ongelmanratkaisua, ja osaa tukea oppilaita yksilöllisesti suuressa ryhmässä. Hän hallitsee luokkarutiinit, saa oppilaat syventymään toimintaan, osaa ennakoida ongelmat ja tarttua tarvittaessa työrauhaan liittyviin asioihin. Opettaja tietää, milloin tulee reagoida johonkin asiaan ja milloin olla välittämättä. Opetustapa on hyvin oppilaskeskeinen ja ilmapiiri positiivinen. Tutkimuksessa esiin nousseet teemat muistuttavat paljon Smithin (2004) määrittelemiä, eksperttiopettajille tyypillisiin tendensseihin sisältyviä ominaisuuksia ja toimintatapoja. Jos taas arvioi tutkimuksen kohteena olevan opettajan toimintaa praksiällisen musiikkikasvatusfilosofian näkökulmasta, voi todeta opettajalla olevan myös muusikkoutta ja kasvattajuutta Elliottin tarkoittamalla tavalla.

Musiikkikasvattajana toimivan luokanopettajan kannalta ovat praksiällisen musiikkikasvatusfilosofian edellyttämät musiikilliset valmiudet vaativia. Kun Elliott edellyttää musiikkikasvattajalta eksperttityttä sekä musiikin että kasvatuksen alalla, hän asettaa luokanopettajan haasteellisen tehtävän eteen. Koulutuksensa puolesta luokanopettaja on asiantuntija kasvattajuuden alueella, mutta Kauppisen (1999, 81) lailla voi pohtia, mikä on riittävä määrä muusikkoutta nimenomaan luokanopettajalle. Kauppinen toteaa myös Swanwickin painottaneen, että opettajan on oltava muusikko sanan laajimmassa merkityksessä. On aiheellista kysyä, missä määrin opettajilla on musiikillista ammattitaitoa osatakseen arvioida ja valita sopivan haasteellisia tehtäviä oppilaiden muusikkouden kehittämiseksi.

Elliottin näkemykset johdattavat tarkastelemaan suomalaista luokanopettajakoulutusta ja sen opiskelijavalintoja. Jos ihanteellisena musiikkikasvattajana pidetään eksperttimuusikon ja eksperttikasvattajan yhdistelmää, edellyttää se opiskelemaan pyrkiviltä aivan toisenlaisia musiikillisia valmiuksia kuin nykyään. Toinen vaihtoehto on tietenkin se, ettei odotetakaan jokaisen luokanopettajan pystyvän opettamaan musiikkia. Tällöin opettajan työnkuva voisi muuttua siten, ettei kaikkien opettajien tarvitsisi opettaa kaikkia aineita, jolloin myös opettajankoulutuksessa ja opettajien pätevyysvaatimuksissa tulisi tapahtua muutoksia.

4.1.4 Muita näkökulmia musiikkikasvattajuuteen

Musiikin aineenopettajilta edellytetyjä taitoja ja pätevyysvaatimuksia sekä opettajien aineenhallintaa suhteessa didaktiseen soveltamiseen kartoitetaan mm. Laitisen (1989) tutkimuksessa. Kirjoittaja toteaa, että pätevyteen johtavilta koulutusohjelmilta edellytetään yleensä musiikkikoulutuksen lisäksi opiskelijoiden omakohtaisten kasvatusnäkemysten tai musiikinopetusnäkemysten edistämistä. Näiden näkemysten ajatellaan ohjaavan, mitä ja miten opetetaan ja kytkeytyvän siten musiikillisiin taitoihin. Pätevyysmäärittelyksissä on yleensä mukana myös opettajan persoonallisten ominaisuuksien luetteloita, joissa saatetaan mainita esimerkiksi ihmissuhdetaidot, kyky innostaa, halu uudistaa ja uudistua jne. Musiikin aineenopettajien ammattitaitoa tarkastellessaan Laitinen painottaa, etteivät pedagogina kasvaminen ja itsensä taiteellinen toteuttaminen saisi olla ristiriidassa keskenään. Hän arvelee, että ratkaisevaa näiden yhteensovittamisessa on se, miten arvokkaaksi musiikinopettajan työ koetaan. (emt., 48–49; ks. myös Abeles, Hoffer & Klotman 1984.)

Musiikkikasvatuksen kokonaisvaltaisuutta käsittelevissä tutkimuksissa painotetaan musiikkikokemuksen kasvatuksellisuutta (ks. esim. Tait & Haack 1984, 56–163). Kirjoittajat toteavat opetuksen perustuvan oppilaantuntemukseen. Opettajan tulee opettaa sekä ainetta että lasta. Tait ja Haack määrittelevät musiikkia opettavan ammattitaitoon kuuluviksi alueiksi oppilaantuntemuksen lisäksi aineenhallinnan, jossa minimivaatimuksina ovat laulu- ja soittotaito sekä teoria- ja historia-tietämys, arviointi- ja organisointikykyyn sekä taidon yhdistää musiikki mielekkäästi muihin elämän ilmiöihin. Opettajan on itse rakastettava musiikkia, pystyttävä ilmaisemaan sitä myös sanoin ja kyettävä jakamaan musiikilliset tuntemuksensa oppilaiden kanssa. Opettajan on luotava tasapaino vaatimusten ja vapauden, kontrollin ja luovuuden välillä, ja tätä varten hänen on paneuduttava huolelliseen suunnitteluun, opetuksen ja arviointiin.

Musiikkikasvatuksen kokonaisvaltaisuuden merkitystä korostavat myös Peters ja Miller (1982), jotka Taitin ja Haackin tavoin pitävät tärkeänä opettajan kykyä osata liittää musiikkitunnin tapahtumat maailmaan ja elämään yleensä. ”Ensin on opettaja ja vasta sitten musiikinopettaja.” Opettajan on oltava esimerkkinä oppilaille sekä sivistyneenä henkilönä että muusikkona. Hyvä musiikinopettaja etsii jatkuvasti uutta tietoa, perustelee valintansa, etenee johdonmukaisesti, on kriittinen sekä arviointi- ja yhteistyökykyinen. Kehittääkseen toimintaansa hän etsii uusia ja kekseliäitä opetustapoja.

Musiikkia opettavan toimintaa voidaan tarkastella myös persoonallisten tekijöiden, musiikillisten kykyjen ja ammatillisten tekijöiden yhdistelmänä (Abeles, Hoffer & Klotman (1984, 323–327). Persoonallisiin ominaisuuksiin kuuluu esimerkiksi kyky osata inspiroida muita. Opettajan tulee olla empaattinen, humaani, suvaitsevainen, joustava, älyllisesti utelias ja luova. Hänen pitää pystyä herättämään oppilaiden mielenkiinto ja tuomaan esiin oma musiikinrakkautensa. Persoonallisista tekijöistä tärkein on suhtautuminen lapsiin. Opettaja on kiinnostunut lapsista ja musiikkikasvatuksen vaikutuksista heihin. Musiikillisten kykyjen alueella Abeles ym. edellyttävät opettajan pystyvän esiintymään musikaalisesti ja teknisesti taitavasti: laulamaan, säestämään, johtamaan sekä arvioimaan. Musiikkitietämyksen on oltava monipuolista ja laaja-alaista; tärkeää on myös positiivinen asenne teknologiaan. Ammatillisista tekijöistä kirjoittajat pitävät keskeisenä opettajan kommunikointitaitoa. Kaiken kaikkiaan opettajalla tulee olla oma musiikki- ja kasvatustilosophia. Abeles ym. korostavat myös tieteellisten metodien sekä musiikin ja muiden taiteen- ja tieteenalojen suhteiden tuntemista.

Postmoderniksi musiikkipedagogiikaksi määrittelemässään näkökulmassa Lehtonen (2004) tarkastelee musiikkipedagogin toimintaa kolmesta suunnasta: musiikilliset tiedot ja taidot, ihmistuntemus sekä yhteiskunnallisten ja sosiaalisten lainalaisuuksien tunteminen. Kirjoittajan näkemyksissä voi havaita piirteitä sekä praksiaalisesta että esteettisestä musiikkikasvatustilosophiasta. Praksiaalisen musiikkikasvatustilosophian tavoin Lehtonen näkee musiikkipedagogiikan käytännön toimintana, jota voidaan oppia ja harjoittaa. Esteettiseen taas viittaa musiikkikasvatuksen ymmärtäminen tunteiden käsittelyksi ja tunnekasvatukseksi (ks. Reimer 1989).

Koska musiikkipedagogiikka sijoittuu taiteen ja tieteen välimaastoon, olisi musiikkipedagogin Lehtosen mukaan hallittava sekä laajaa teoriakenttää että osattava soveltaa sitä käytännön toimintaansa. Monien muiden musiikkikasvattajan ammattitaitoa määrittelevien kirjoittajien tavoin myös Lehtonen painottaa musiikkipedagogin monipuolisen ja luovan musiikki-ilmaisun tärkeyttä. Tämän lisäksi opettajan tulisi ymmärtää oppilaidensa musiikki-ilmaisua ja musiikkimakua.

Lehtosen mukaan musiikkipedagogin olisi tunnettava toimintansa kohteena oleva ihminen (ks. myös Abeles, Hoffer & Klotman 1984; Anttila 2004b; Juvonen & Anttila 2003; Peters & Miller 1982; Tait & Haack 1984). Hänen tulisi tarkastella ihmistä kokonaisuutena, jossa psyykkiset, fyysiset sekä elämäntilanteeseen liittyvät sosiaaliset puolet ovat tasapainoisesti mukana. Koska musiikinopiskeluun saattaa kytkeytyä

runsaasti tiedostamattomia tuntemuksia, mielikuvia ja assosiaatioita, kirjoittaja nostaakin musiikkipedagogin kompetenssin keskeiseksi vaatimukseksi ihmisen ja ihmisyyden syvällisen filosofisen ja psykologisen ymmärryksen. (Lehtosen näkemystä terapeuttisesta lähestymistavasta musiikkikasvatukseen selostan tarkemmin luvussa 2.3.3.) Musiikkipedagogin tulee olla monipuolisesti sivistynyt ja ”käytännöllisesti viisas”, kuten Lehtonen Toiskalliota (1993) siteeraten toteaa.

Keskeistä pedagogiselle kehittymiselle on itsetuntemuksen lisääntyminen, koska ihmisen aito ja kokonaisvaltainen kohtaaminen musiikissa ei toteudu, ellei opettaja tunne syvällisesti itseään. Musiikkipedagogin on Lehtosen mukaan ymmärrettävä työssään myös kriittistä yhteiskunta-teoriaa, jotta hän voisi sijoittaa oman toimintansa oikeisiin historiallisiin yhteiskunnallisiin puitteisiin. (Lehtonen 2004, 13–14.)

4.2 Aineenhallinnan merkitys musiikinopetuksessa

Musiikkikasvattajan ammatillista kompetenssia käsittelevässä ulkomaisessa kirjallisuudessa ei aina eritellä, minkä koulu- tai luokka-asteen opettajan musiikinopetuksesta on kyse. Musiikin aineenopettajan ohella myös luokanopettajaa voi pitää musiikkikasvattajana mitä suurimmassa määrin, erityisesti nyt, kun valtaosa peruskoulun musiikinopetuksesta tapahtuu luokilla 1–6. Seuraavissa luvuissa tuon esille eri maissa tehtyjä luokan- ja musiikin aineenopettajien musiikinopetusta käsitteleviä tutkimuksia sekä joitakin näkemyksiä siitä, millainen opettajankoulutus musiikkia opettavalla tulisi olla. Suomen koululaitoksessa nimitykset yläaste ja ala-aste ovat muuttuneet ylä- ja alakouluiksi. Käytän edellisiä termejä kuitenkin silloin, kun tutkimus on tehty aikana, jolloin kyseiset nimitykset olivat voimassa tai kun se esimerkiksi ulkomaisia tutkimuksia käsiteltäessä on selvyden vuoksi tarpeellista.

4.2.1 Luokanopettajien ja musiikin aineenopettajien musiikinopetus tutkimuksen kohteena

Amerikkalaisissa, englantilaisissa ja australialaisissa luokan- ja aineenopettajien musiikinopetusta koskevissa tutkimuksissa on kartoitettu esimerkiksi opettajien mielipiteitä musiikinopetuksen merkityksestä sekä musiikinopetuksen kannalta hyödyllisistä taidoista ja valmiuksista. Tutkimus on kohdistunut myös siihen, miten opettajat ovat ottaneet

käyttöön kansallisen musiikin opetussuunnitelman. Tutkijat ovat lisäksi vertailleet luokan- ja aineenopettajien musiikinopetuksen laatua.

Australialaisessa musiikkikasvatuksen asemaa koskevassa tutkimuksessa kartoitettiin 400 opettajan käsityksiä koulun musiikinopetuksen merkityksestä ja resursseista, koulun johdon, oppilaiden ja vanhempien suhtautumista musiikinopetukseen sekä oppilaiden musiikkitaitojen kehittymistä (Russell-Bowie 1993; amerikkalaisesta musiikkikasvatuksen asemaa käsittelevästä tutkimuksesta ks. esim. Chenault 1998; Lord 1998).

Lähtökohtana Russell-Bowien tutkimukselle oli vuosikymmeniä kestänyt musiikinopetuksen tehottomuus ala-asteen kouluissa. Uusista opetussuunnitelmista huolimatta ei musiikinopetuksen taso näyttänyt nousevan. Tutkimustulokset osoittivat musiikinopetuksen olevan yleisesti ottaen edelleen tehotonta. Musiikkikasvatuksen sisältöön vaikuttivat voimakkaasti sosioekonomiset, kieli- ja kulttuuriset tekijät, koulun sijainti, opettajan ikä ja sukupuoli sekä luokka-aste. Musiikkikasvatuksen priorisointi luokissa oli vähäistä. Luokanopettajien musiikinopetus oli epäyhtenäistä ja epätydyttävää. Kaksi suurinta ongelmaa olivat ajanpuute sekä opettajien persoonallisten musiikillisten kokemusten puute. Opettajat kaipasivat musiikin aineenopettajan tukea sekä opetusoppaiden antamaa suunnittelu- ja opetusapua.

Russell-Bowien tutkimustulosten mukaan sekä opettajien, koulun johdon, henkilökunnan, vanhempien että oppilaiden käsitykset musiikkikasvatuksesta olivat merkittävästi yhteydessä sosioekonomisiin tekijöihin. Musiikkikasvatusta arvostettiin enemmän kaupungeissa kuin maaseudulla, vanhemmat opettajat arvostivat sitä enemmän kuin nuoremmat, naisopettajat enemmän kuin miesopettajat ja nuorempien lasten opettajat enemmän kuin vanhempien lasten opettajat. Kirjoittaja toteaa, että samoin kuin 1960- ja -70-luvuilla tehdyissä tutkimuksissa, tässäkin tutkimuksessa opettajat tunsivat itsensä epäpäteviksi opettamaan luokalleen musiikkia. Syinä olivat epätydyttävät musiikin kurssit opettajankoulutuksessa sekä tuen puute nykyisessä musiikinopetuksessa. Opettajat ilmaisivat tarvitsevansa säännöllistä musiikinopettajan apua. Vain harvat opettajat käyttivät musiikin opetussuunnitelmaa, ja minimaalisen pieni osa opettajista tarjosi oppilailleen lapsen kehityksen kannalta systemaattisesti suunniteltua musiikinopetusta. Tutkija toteaaakin, että huolimatta pitkästä opetussuunnitelmaprosessista näytti opetussuunnitelman sisällöllä olevan hyvin vähän vaikutusta musiikinopetukseen. Hän vaatii luokanopettajille lisää koulutusta ja musiikin aineenopettajien apua kouluihin.

Myös Whitaker (1998) tähdentää, että musiikinopetus onnistuu, kun luokanopettajat saavat tukea musiikin aineenopettajalta. Tuen tulee olla pitkäaikaista ja se täytyy suunnitella koulu yhteistyön erityistarpeisiin. Opettajia tuetaan yhteistyömenetelmillä ja luovilla opetusmenetelmillä, jotka vastaavat juuri tietyn luokan, luokka-asteen ja koulun tarpeisiin.

Musiikinopetuksen kannalta hyödyllisiä taitoja ja valmiuksia kysyttiin amerikkalaisilta luokanopettajilta (Saunders & Baker 1991) ja musiikin aineenopettajilta (Teachout 1997). Ballantynen ja Packerin (2004) tutkimuksessa tarkastellaan australialaisten muutamia vuosia työelämässä olleiden musiikin aineenopettajien käsityksiä koulutuksensa tehokkuudesta. Tässä yhteydessä esittelen lähemmin Saundersin ja Bakerin luokanopettajiin kohdistunutta tutkimusta.

Tutkimuksen tekijät halusivat tietää, mitä musiikillisia valmiuksia opettajat pitivät hyödyllisinä – riippumatta siitä, oliko niitä opetettu opettajankoulutuksessa. Tutkijat toteavat, että opiskelijoille pyritään antamaan opettajankoulutuksessa sellaisia valmiuksia, joista kouluttajat arvelevat olevan hyötyä tulevaisuudessa. Opettajille osoitetussa kysymyssarjassa mainittiin 18 musiikillista taitoa tai valmiutta, joita tuli arvioida. Tuloksista kävi ilmi, että ensimmäisen luokan opettajista suurin osa opetti itse musiikkia, kun taas viidennen luokan opettajista 75% antoi luokkansa musiikinopetuksen musiikin aineenopettajan hoitettavaksi. Kolmannesta luokasta lähtien yhä suurempi osa opettajista oli riippuvainen musiikin aineenopettajasta.

Saundersin ja Bakerin tutkimuksessa useimmat luokanopettajat arvioivat olevansa musiikillisilta valmiuksiltaan keskitasoisia. Tavallisia sisältöalueita opettajankoulutuksessa olivat olleet musiikin teoria ja historia, laulu, rytmisoitinten soitto ja musiikkiliikunta. Opettajat arvioivat, etteivät opettajankoulutuksessa opiskellut taidot ja valmiudet olleet välttämättä osoittautuneet hyödyllisiksi luokassa. Yli puolet opettajista piti hyödyllisimpinä seuraavia: musiikin käyttäminen muiden oppiaineiden tukena, elämysten ja kokemusten tuottaminen, sopivan lauluston valinta, musiikkiliikunta, sopivien äänitteiden valinta, kuuntelutuokioiden pito, laulujen opettaminen, lasten äänenkäytön ohjaus sekä pianonsoitto.

Luokanopettajat kokivat olevansa erilaisessa roolissa kuin musiikin aineenopettajat. Luokanopettajat pitivät tärkeänä osata tukea muita kouluaineita musiikin avulla tai käyttää musiikkia virkistymiseen. Moni opettaja mainitsi käyttävänsä musiikkia väliaikoina siirryttäessä oppiaineesta toiseen. He eivät halunneet olla musiikin opetussuunnitelman laatijoita tai nuotinlukutaidon opettajia, vaan pitivät niitä musiikin

aineenopettajalle kuuluvina asioina. Saunders ja Baker mainitsevat eri tutkimuksissa tulleen ilmi, että luokanopettajat käyttävät musiikinopetuksensa työmuotoina useimmin laulua ja musiikkiliikuntaa, jos heillä ei ole mahdollisuutta saada aineenopettajan apua. Saundersin ja Bakerin tutkimustulosten mukaan luokanopettajat opettivat lauluja mieluummin äänitteiden kuin nuottien avulla. Yhteenvetona tutkijat toteavat, että koulutuksessa tulisi opettaa eri taitojen ja valmiuksien lisäksi musiikin integroimista, koska opettajat haluavat muita aineita rikastuttaakseen oppia yhdistämään niihin musiikillisia aktiviteetteja

Esikoulun opettajien näkemyksistä on Kelly (1998) tehnyt saman tyyppisen tutkimuksen kuin edellä esitetty luokanopettajia koskeva. Tämänkin tutkimuksen tulokset osoittivat, ettei opettajien tärkeinä pitämiä taitoja ja valmiuksia välttämättä opeteta koulutuksessa vaan taitoja haetaan muualta. Tärkeinä pidettyjä olivat esimerkiksi kitaransoitto, lasten äänenkäytön opetus, laulujen opettaminen, pianonsoitto ja tietokoneen käyttö opetuksessa. Turhiksi opiskelualueiksi mainittiin musiikin historia, nokkahuilun soitto, musiikin teoria, nuotinlukuharjoitukset ja – yllättävää kyllä – pianonsoitto. Koulutuksessa harjoitetuista valmiuksista hyödyllisimpinä pidettiin musiikkiliikuntaa, rytmisoitinten soittoa, laulujen opettamista, elämysten ja kokemusten tuottamista ja kuuntelutuokioiden pitoa.

Kelly piti hälyttävänä sitä, että suurin osa esikoulunopettajista oli tietämätön MENCin (*The National Association for Music Education*) vuonna 1994 USA:ssa julkaisemasta kansallisesta musiikin opetussuunnitelmasta. Tutkija toteaa, ettei koulutuksessa tulisi ainoastaan opettaa runsaasti taitoja ja valmiuksia vaan myös opastaa käyttämään niitä. Perinteisiä alueita kuten musiikin teoriaa, nuotinlukutaitoa ja historiaa ei pitäisi painottaa niin paljon vaan opettaa esimerkiksi musiikin integrointia muihin alueisiin. Koulutuksessa olisi myös valotettava musiikin opetussuunnitelmaa, jonka käyttöönotto voisi alkaa opettajille tutuimmilla toiminnoilla kuten liikunnalla, rytmisoitinten soitolla, laulujen opettamisella, luovilla toiminnoilla ja kuuntelulla.

Kansallisen opetussuunnitelman käyttäminen musiikinopetuksessa on ollut useiden amerikkalaisten tutkimusten kohteena. Opetussuunnitelman mukaan opetukseen tulisi kuulua laulua, soittoa, improvisointia, säveltämistä, nuotinlukutaidon opettamista, kuuntelua ja analysointia, musiikkiesitysten arviointia, musiikin ja muiden alojen suhteiden ymmärtämistä sekä musiikin ymmärtämistä historiaan ja kulttuuriin kuuluvana alueena. Byon (1999) tekemä tutkimus osoittaa, että luokanopettajat tunsivat olevansa kaikilla opetussuunnitelmassa määritellyillä alueilla

”vähemmän kotonaan” kuin musiikin aineenopettajat. Paradoksaalista oli, että aineenopettajat arvelivat olevansa kuuden opetusalueen kohdalla kyvyttömämpiä kuin heidän koulutuksensa edellytti, kun taas luokanopettajat tunsivat olevansa kaikilla alueilla kykenevämpiä kuin heidän koulutuksensa olisi edellyttänyt. Tutkija selittää mahdolliseksi syyksi aineenopettajien lisääntyneen vastuuntunnon ja suuremmat odotukset. Molemmat ryhmät olivat sitä mieltä, ettei heillä ollut aikaa opettaa mitään aluetta tehokkaasti. Luokanopettajat toivat esiin tarpeen tehdä yhteistyötä aineenopettajien kanssa, kun taas aineenopettajat eivät niinkään yhteistyötä kaivanneet.

Byo toteaa tutkimustulosten kertovan niistä ongelmista, joita vuoden 1994 kansallisesta opetussuunnitelmasta on seurannut, vaikka suunnitelma sinänsä on positiivinen asia. Luokanopettajan henkilökohtainen kiinnostus ja vastuuntunto vaikuttaa musiikin opetussuunnitelman tehokkaaseen käyttöön. Byon tutkimuksessa luokanopettajien vastauksista heijastui niukka tietämys opetussuunnitelman olemassaolosta, sisällöstä ja käyttöönnotosta. He kokivat, etteivät kykene yksin opettamaan vaa-dittuja sisältöjä. Muissakin tutkimuksissa on Byon mukaan suositeltu luokanopettajien ja musiikin aineenopettajien yhteistyötä. Tutkija sanoo tulostensa tukevan sellaista opetussuunnitelmaa, jossa vastuu on jaettu luokan- ja aineenopettajien kesken, koska aineenopettajat arvioivat pystyvänsä opettamaan kaikkia muita opetusalueita paitsi integraatioon liittyviä. Byo toteaa opettajan aineenhallinnan tason olevan oppilaiden oppimisen tärkein ennustaja. Luokanopettajien olisikin kirjoittajan mielestä saatava lisää koulutusta, koska he itsekkin ymmärtävät yhden lukukauden mittaisen musiikkikoulutuksen liian lyhyeksi. Aineenhallinnan kehittämisen tulisi olla opettajankoulutuksen tärkein alue.

Kansallisen opetussuunnitelman eri osa-alueiden sisältymistä opetukseen on tutkittu USA:ssa myös siitä näkökulmasta, kuinka paljon aikaa luokanopettajat käyttävät musiikkitunnilla eri toimintamuotoihin. Ormanin (2002) tutkimuksen kaikki 30 opettajaa olivat erikoistuneet musiikkiin, mutta siitä huolimatta kului jokaisella luokka-asteella puolet oppitunnin ajasta opettajan puhumiseen ja oppilaiden passiiviseen kuuntelemiseen. Orman toteaa samanlaisia tuloksia saadun useissa muissakin tutkimuksissa. Tosin hänen tutkimuksensa opettajien opetusohjelmaan sisältyi ainakin jonkin verran kaikkia kansallisen opetussuunnitelman osa-alueita, mutta vähiten oli otettu mukaan niitä, jotka edellyttivät luovuutta tai korkeatasoisia musiikillisia taitoja. Eniten ohjelmassa oli laulua, soittoa ja nuotinlukutaidon opettamista ja muita alueita huomattavasti vähemmän. Orman arvelee luovien toimintojen puuttumisen

erääksi syyksi ajan vähyuden: opettajilla ei ole aikaa opettaa kaikkia kansallisen opetussuunnitelman edellyttämiä sisältöjä. Byon (1999) tutkimuksessa opettajat totesivat, etteivät ehdi opettaa mitään aluetta tehokkaasti.

Aineenopettajan koulutuksen saanutta pidetään usein luokanopettajaa pätevämpänä opettamaan musiikkia. Mielenkiintoisia tuloksia on kuitenkin saanut musiikinopetuksen tasoa Englannin eri kouluasteilla tutkinut Mills (1997a). Hänen tutkimuksensa osoitti, että musiikinopetuksen taso oli korkeampi ala- kuin yläasteella. Vuoden 1995 kansallisen opetussuunnitelman mukaan musiikkia on opetettava 5–14-vuotiaille. Yläasteelle oppilaat siirtyvät 11-vuotiaina, ja useimmissa ala-asteen luokissa musiikkia opettaa luokanopettaja. Mills tarkasteli 60 ala- ja 94 yläasteen musiikinopetusta. Tuloksista ilmeni, että vaikka luokanopettajilta saattoi puuttua musiikillista itseluottamusta, he osasivat suhtautua tunnikulun muutoksiin joustavasti. Yläasteen opettajien tavoin luokanopettajatkin olivat suunnitelleet tunnin tarkasti, mutta yläasteilla painotettiin enemmän musiikillista suorittamista. Ala-asteiden tavoitteet eivät useinkaan olleet niin keskitettyjä kuin yläasteilla, mutta tunnin kuluessa syntyi selviä painotuksia opettajan tarkkaillessa oppilaita ja auttaessa apua tarvitsevia. Tutkija kysyykin, voisiko yläasteen opettaja joustaa suunnitelmistaan ja panna vähemmän painoa *musiikin* opettamiselle ja enemmän *oppilaan* opettamiselle.

Mills (1997b) on tutkinut myös, tulisiko 7–11-vuotiaiden lasten musiikinopettajana toimia luokanopettaja vai musiikin aineenopettaja. Tutkimus kohdistettiin kymmeneen ala-asteen kouluun. Kolmesta tehokkainta musiikinopetusta antavasta koulusta yhdessä musiikkia opetti aineenopettaja ja kahdessa luokanopettaja. Kaikki koulut huomioon ottaen tutkija ei havainnut eroja opettajien koulutustaustan ja opetuksen laadun välillä.

Edellä esiteltyjen tutkimusten lisäksi on luokanopettajien ja musiikin aineenopettajien musiikinopetusta valotettu muistakin näkökulmista. Tutkimuskohteina ovat olleet esimerkiksi kokeneiden musiikkia opettavien ala- ja yläasteen sekä lukion opettajien näkemykset opetusalan ja heidän oman opetuksensa muuttumisesta (Cutietta ja Thompson 2000), ansioituneen musiikinopettajan toimintatavat (King 1998) ja opettajan kehittyminen musiikinopettajana (DeVries 2000). Tutkimusraportteja on julkaistu myös musiikinopettajiksi opiskelevien oppimisprosessista (Campbell 1999; Schmidt 1998; Yourn 2000), aloittelevien musiikinopettajien kokemuksista heidän siirryttyään yliopistosta koulutyöhön (Roulston, Legerre & Womack 2005) ja tutkijaopettajan kokemuksista

hänen seurattessaan neljän kuukauden ajan musiikin opettamista ja oppimista yhdessä luokassa (Wiggins & Bodoïn 1998). Suomalaisista tutkimuksista mainittakoon Ruismäen (1991) tutkimus musiikinopettajien työtyytyväisyydestä, ammatillisesta minäkäsityksestä sekä uranvalinnasta. Luokanopettajaksi opiskeleviin kohdistuvat Anttilan (2000) tutkimus pianonsoiton opiskelumotivaatiosta ja soittotuntien tunneilmapiiiristä, Tereskan (2003) tutkimus opiskelijoiden musiikillisesta minäkäsityksestä sekä Oksasen (2000, 2003) tutkimukset tietokoneavusteisesta pianonsoiton opetuksesta. Juvosen ja Anttilan (2003) toimittamassa tutkimuksessa on kohteena nykyinen musiikin aineenopettajakoulutus. Joissakin luokanopettajan työtä koskevissa tutkimuksissa sivutaan myös musiikin opettamista (ks. esim. Räisänen 1996). Yksinomaan luokanopettajien musiikinopetusta käsittelevää tutkimusta ei Suomessa ole tehty kovin paljon. Jaakkolan (1998) raportti, jossa kartoitetaan neljän erilaisen ala-asteen koulun musiikinopetuksen tavoitteita, toimintatapoja ja arviointikäytäntöjä, sivuaa tutkimukseni aihepiiriä lähimmin. Tästä syystä selostan sen tuloksia muita tarkemmin.

4.2.2 Tapaustutkimus neljän ala-asteen musiikkikasvatuksesta

Jaakkolan (1998) tutkimus kohdistui kaksiohettajaiseen kyläkouluun, maalaispaikkakunnan kirkonkylän kouluun, pikkukaupungin keskuskouluun sekä maakuntakeskuksen kouluun. Viimeksi mainitussa koulussa oli myös musiikkiluokkatoimintaa. Koulujen oppilasmäärät vaihtelivat 23:sta 550:een, ja haastateltuja ohettajia oli 24. Tutkimuksessa tarkasteltiin luokan ja ohettajan tasolla muun muassa ohettajan käyttämiä työmuotoja sekä hänen näkemystään koulun musiikinopetukselle tarjoamista edellytyksistä. Ohettajia haastateltiin heidän musiikinopetuksensa keskeisimmistä tavoitteista ja työmuodoista, oppilasarvioinnin perusteista, musiikin koulutustilaisuuksiin osallistumisesta sekä musiikinopetuksen suurimmista ongelmista.

Jaakkola toteaa, että luokanohettajien hyvin erilaiset musiikkikasvatukselliset lähtökohdat heijastuivat musiikinopetuksen periaatteisiin ja toimintatapoihin. Monet luokanohettajat pitivät musiikkia yhtenä vaikeimmista opetettavista aineista, koska se vaatii sekä musiikillisia että didaktisia valmiuksia. Lisäksi oppilaiden taitoerot ovat huimat. Kahdella pienimmällä ala-asteella kaivattiinkin musiikkia ohettavaa ohettajaa. Niillä kahden suurimman ala-asteen ohettajilla, jotka ohettivat musiikkia muillekin kuin omalle luokalleen, oli vankka harrastustausta,

vahva musiikillinen itsetunto, voimakas motivaatio opettaa musiikkia ja halu kehittää omaa työtään. Suurin osa opettajista kaipasi parempaa säästystaitoa tai virikkeitä musiikinopetukseen.

Musiikinopetusta koskeviin koulutustilaisuuksiin eivät jotkut taitonsa heiveröisiksi kokevat opettajat olleet hakeutuneet, koska he arvelivat kokevansa itsensä ulkopuolisiksi muusikko-opettajien rinnalla. Hedelmällisempänä pidettiin opetussuunnitelman virikekansion kehittämistä ja oman koulun opettajien keskinäisiä koulutusiltapäiviä. Opetusmenetelmiä, opetusmateriaalia ja esimerkiksi rumpujensoiton perustaitoja haluttiin saada ”kierrätykseen”. Koulutusta olisi tarvittu yleensä soittamisessa, soitindidaktiikassa ja yhtyesoitossa.

Jaakkolan tutkimuksessa ilmeni suurten ryhmäkokojen vaikuttavan siten, että opettajat panostavat lauluun ja hylkäävät soittamisen lähes kokonaan. Yhtyesoittimia käyttivät yleensä alle 40-vuotiaat opettajat. Yksi viikkotunti musiikkia tuntui opettajista liian vähäiseltä, koska kouluviihtyvyyden parantamisessa on musiikilla tunne-, tekemis- ja elämyseskeisenä oppiaineena keskeinen rooli. Sekä opettajien käyttämät työtavat että heidän käyttämänsä ja kaipaamansa oppimateriaalit näyttivät olevan sidoksissa heidän musiikillisiin ja didaktisiin valmiuksiinsa ja mieltymyksiinsä. Nokkahuilun soitolla oli kaikilla tutkituilla ala-asteilla merkittävä rooli, ja monet opettajat kertoivatkin siihen liittyvistä positiivisista opettamiskokemuksista. Yleisimmät integrointitavat olivat jonkin muun oppiaineen asioihin liittyvät laulut ja taustamusiikin käyttö. Alkuopetuksessa musiikilla oli keskeinen rooli ja integraatio jatkuvaa.

Opettajien perusteet oppilasarvioinnissa olivat kirjavia. Musiikinopetusta vaikeimpana pitävät opettajat arvioivat laulamista ja musiikillisesti suuntautuneet ensisijaisesti harrastuneisuutta ja aktiivisuutta, toissijaisesti laulua ja soittoa. Suurin osa opettajista ei pitänyt musiikin numeroarvos- telua lainkaan tarpeellisena, koska se koettiin vaikeaksi, epäoikeuden- mukaiseksi ja lannistavaksi. Jaakkola päätelee oppilasarvioinnin olevan teennäistä, koska koulujen opetussuunnitelmat olivat sisältö- eivätkä tavoitepainotteisia. Arvioinnin tulisi kuitenkin perustua tavoitteisiin. Lähes kaikki opettajat pitivät musiikinopetuksen tärkeimpinä tavoitteina elämyksellisyyttä, iloa ja positiivista asennetta musiikkiin sekä musiik- kiharrastuksen kehittymistä ja vahvistumista. Ristiriitaisena Jaakkola näkeekin sen, että opetussuunnitelmissa lueteltiin musiikinopetuksen sisältöjä, kun taas opettajat toivat esiin opetuksensa tavoitteita.

Jaakkola tähdentää koulun opettajavalintojen tärkeyttä. Niissä olisi kiinnitettävä huomiota siihen, että pienellä koululla olisi edes yksi musiikinopetukseen suuntautunut opettaja. Tutkimuksen pienimmän

ala-asteen musiikinopetuksen vahvuudet ja heikkoudet kytkeytyivät ainoan musiikkia opettavan opettajan persoonaan ja taitoihin. Osalla opettajista oli valmiudet korkeatasoiseen, tavoitteelliseen ja monipuoliseen musiikinopetukseen. Jaakkola arvelee, että koulun musiikkikasvatusta voisi tehostaa joko panostamalla jokaisen musiikkia opettavan opettajan musiikillisiin valmiuksiin tai siirtämällä yhä enemmän opetusvastuuta musiikkikasvatuksellisesti suuntautuneille opettajille.

Koska suurin osa opettajista kaipasi parempaa säestystaitoa tai virikkeitä musiikinopetukseen, toteaa Jaakkola opettajankoulutuksella ja täydennyskoulutuksella riittävän tekemistä. Kirjoittaja kiteyttää, että musiikinopetuksesta vastaavalla opettajalla tulisi olla materiaaliset edellytykset, riittävä opetustuntien määrä ja vankka ammatillinen osaaminen – sekä henkilökohtainen rakkaus musiikkiin.

Jaakkolan näkemyksiin on helppo yhtyä. Tosin jonkin verran ristiriitaiselta vaikuttaa haastateltujen opettajien kommenttien valossa hänen toteamuksensa musiikillisten taitojen ja innostuksen suhteesta. Hän nimittäin arvelee, että vaikka taidot ja valmiudet vaikuttavat opettajan työhön, musiikinopetuksessa korostuvat erityisesti asenteiden ja motivaation osuus. Into ja rakkaus voivat Jaakkolan mukaan tarttua oppilaisiin, vaikka opettajan taidot eivät ehkä olisikaan riittäviä. Heikko soittotaito vaikeuttaa opetusta, mutta Jaakkola uskoo ennakkoluulottomuuden ja välittömyyden korvaavan taidollisia puutteita.

4.2.3 Luokan- ja aineenopettajan yhteistyöstä

Jaakkolan (1998) tutkimuksesta ilmeni musiikilliset valmiutensa heive-röisiksi kokeneiden luokanopettajien toivovan kouluihinsa opettajien keskinäisiä koulutusiltoja. Musiikinopetusta koskeviin koulutustilaisuuksiin oli heidän mielestään vaikea osallistua, koska he arvelivat tuntevansa itsensä ulkopuolisiksi taitavampien rinnalla. Opettajat toivoivat opetusmenetelmien, opetusmateriaalin ja erityisesti soittamiseen ja soitindidaktiikkaan liittyvien taitojen ”kierrätystä”. He arvelivat musiikinopetuksen onnistuvan paremmin, jos musiikillisilta taidoiltaan vahvemmat opettajat tekisivät koulussa heikompien kanssa yhteistyötä. Heinon (1998) tutkimus ala-asteiden musiikinopetuksesta osoitti, että kouluihin toivottiin lisää musiikkiin erikoistuneita opettajia. Myös musiikin aineenopettajien pätevyyttä haluttiin hyödyntää.

Luvussa 4.2.1 esitellyissä ulkomaisissa tutkimuksissa tuotiin esiin sama ajatus. Opettajat tunsivat olevansa epäpäteviä musiikin opettajina, koska koulutus oli ollut epätydyttävää ja tuen määrä kouluissa oli vähäistä

(Russell-Bowie 1993; Whitaker 1998). Byo (1999) viittasi tutkimuksiin, joissa opettajien yhteistyötä musiikinopetuksessa pidettiin kannatettavana ideana; tosin hänen omassa tutkimuksessaan luokanopettajat osoittautuivat musiikin aineenopettajia halukkaammiksi yhteistyöhön.

Vertailtaessa luokan- ja aineenopettajan rooleja luokanopettajan etuna voidaan pitää oppilaiden hyvää tuntemusta sekä mahdollisuutta integrointiin ja joustaviin opetusjärjestelyihin (Hoffer & Hoffer 1982). Luokanopettajan musiikkikoulutus ja kyvyt saattavat kuitenkin olla vaatimattomia. Oppilaiden musiikillisen lahjakkuuden tunnistaminen on tällöin vaikeaa. Aineenopettajan koulutus on monipuolisempi, mutta oppilaiden tuntemus jää heikommaksi ja ajan käyttö on rajoitetumpaa. Lapsiin kohdistetut odotuksetkin voivat olla liian korkeita. Myös Hoffer ja Hoffer esittävät ratkaisuksi mallia, jossa luokan- ja aineenopettaja tekevät yhteistyötä. Aineenopettajan vastuulla olisivat tällöin vaativimmat opetusasiat, ja varsinainen harjoittaminen ja kertaaminen tapahtuisi luokanopettajan johdolla. (emt., 15–23.)

Swanwick (1994, 2–7) on osallistunut Englannissa käytyyn musiikinopetuskeskusteluun ja vaatinut kouluihin luokanopettajia auttavia ainekoordinaattoreita. Koska opettajankoulutuksen musiikinkurssi on kirjoittajan mielestä liian lyhyt ja sisällöltään väärin painottunut – suuri osa opiskelijoiden musiikinopinnoista tapahtuu luokissa oppipoikakoulutuksena – on tarvetta koordinaattoreita kouluttaville kursseille. Musiikin uusi opetus suunnitelma on näyttänyt tuottavan luokanopettajille vaikeuksia, joten koordinaattorin tukea tarvittaisiin sekä opetuksen suunnittelussa että sen toteuttamisessa.

Englantilaisessa keskustelussa on ehdotettu myös sellaista opetusmuotoa, jossa luokan- ja musiikin aineenopettajat sekä musiikillinen koordinaattori työskentelisivät koulussa yhdessä (Glover & Ward 1994, 8–18). Kirjoittajien mukaan luokanopettajan panosta tarvitaan, koska hän on päävastuussa lapsen koko kasvatuksesta. Ainoastaan luokanopettajalla on ajan, tilan ja resurssien puitteissa mahdollisuus saada tarpeeksi tietoa lapsesta musiikinopetusta varten. Musiikin aineenopettaja voisi olla apuna erityisesti laulu- ja soittotaitojen alueilla. Musiikillinen koordinaattori puolestaan ottaisi vastuun yleisestä suunnittelusta, resursoinnista, jatkuvuudesta ja edistymisestä; hän olisi konsultti opettajien välillä.

Glover ja Ward edustavat näkemystä, jonka mukaan vahvat musiikkitaidot eivät ole musiikkia opettavalle oleellisia: jokaisella luokanopettajalla on joitakin musiikillisia valmiuksia, joihin hän voi yhdistää muut opettamisen taidot. Ainoastaan luokanopettajalla on mahdollisuus ottaa musiikki osaksi jokapäiväistä toimintaa, sillä aineenopettaja saattaa tavata

oppilaat vain kerran viikossa. Glover ja Ward korostavat musiikin lähes ainutlaatuista asemaa koulussa integroivana aineena. Kun he kuitenkin edellyttävät luokanopettajalta musiikillista esittämis- ja vastaanottokykyä, suunnittelutaitoa, musiikkitoimintojen johtamista, oppilaan musiikillista kehittämistä ja arviointikykyä, eivät kovin vaatimattomat musiikilliset valmiudet tähän toimintaan riitä.

Wardin (1994, 20–30) mielestä opettajan pätevyys muusikkona ei saisi määrittää lasten musiikinopetuksen laatua, vaikka musiikista vieläkin on vallalla käsitys eksperttiyttä vaativana aineena. Kirjoittaja arvelee aineenopettajien käytön vaikuttaneen siihen, etteivät luokanopettajat ole todella pyrkineet integroimaan musiikkia luokkatyöhön. Hän jatkaa, että vaikka koordinaattorin tehtävän perustamista pidettiin jo 1970-luvun lopulla hyvänä ideana, eivät musiikin aineenopettajat ole olleet kiinnostuneita tästä roolista. Useat työryhmät ovat suositelleet luokanopettajaa musiikista vastaavaksi henkilöksi. Wardin mukaan kouluihin tarvittaisiin nimenomaan musiikillisia koordinaattoreita aineenopettajien sijaan, koska aineenopettajat eivät pysty olemaan sensitiivisiä koulun jokaisen lapsen musiikilliselle kehitykselle.

Luokanopettajan sopivuutta musiikin opettajaksi puolustaa mm. Young (1994, 133), joka luonnehtii luokanopettajan roolia musiikkitunneilla virittäjäksi, tukijaksi, arvioijaksi, neuvojaksi ja neuvottelijaksi, malliksi, esimerkiksi ja organisaattoriksi. Young painottaa, ettei opettajan tarvitse olla muusikko, mutta hänen tulee toimia musikaalisesti. Opettaja antaa lapsille mallin keskittymisestä soittamiseen, laulamiseen, kuuntelemiseen ja liikkumiseen sekä mielihyvän saamiseen. Lisäksi opettaja tarvitsee organisointitaitoja järjestäessään musiikinopetukselle aikaa, tiloja ja laitteita.

Tässä esitetyjä näkemyksiä eivät suinkaan kaikki jaa: esimerkiksi Plummeridge (1991, 70–72) toteaa, että on väärin olettaa luokanopettajan osaavan automaattisesti opettaa musiikkia oppaiden ja tukimateriaalin avulla. Kirjoittajan mielestä luokanopettajat saattavat kyllä selviytyä musiikinopetuksesta ja myötävaikuttaa lasten musiikkikasvatukseen. Jos musiikin on kuitenkin tarkoitus olla todella merkityksellinen ja dynaaminen osa lasten kasvatusta, on musiikkikasvatuksen perustan oltava ensimmäisinä kouluvuosina vahva.

Joistakin edellä esittelemistäni ulkomaisista tutkimuksista käy ilmi, että luokanopettajan musiikin opinnot saattavat kestää vain yhden lukukauden. Tätä taustaa vasten ymmärtää opettajien kokeman tuen tarpeen ja halukkuuden yhteistyöhön musiikin aineenopettajien kanssa. Pohdintaa herättää kuitenkin, miten innokkaita aineenopettajat olisivat

pitkäaikaiseen ja säännölliseen avunantoon. Ratkaisu vaatii runsaasti resursseja, jos tuen tarve koskee kaikkia musiikin opetusalueita suunnittelusta lähtien. Onko luokanopettajilla aikaa ja voimia paneutua syvällisesti tarvittavien taitojen harjoittamiseen, mikäli musiikillinen tausta on hyvin vaatimaton?

4.3 Yhteenveto

Yhteenvetona luvuissa 4.1.3 ja 4.1.4 esitellystä kirjallisuudesta voi todeta, että musiikkia opettavalle opettajalle asetetaan poikkeuksetta korkeat vaatimukset – riippumatta siitä, millä luokka-asteella hän opettaa. Elliott sisällyttää musiikkikasvattajan ammatilliseen kompetenssiin muusikkouden ja kasvattajuuden ja edellyttää molemmissa eksperttityden tasoa. Muut kirjoittajat vaativat opettajalta sekä aineen- että opetustaidon hallintaa. Opettajalta odotetaan musiikillista kyvykkyyttä ja esimerkiksi kelpaavan taitavia musiikkisuorituksia, tietoa monilta musiikin osa-alueilta sekä erilaisten opetusmenetelmien tuntemusta. Lisäksi nykypäivän musiikkikasvattajan pitäisi ymmärtää, mitä on kokonaisvaltainen ja monikulttuurinen musiikkikasvatus. Persoonallisista tekijöistä korostetaan useimmin vuorovaikutus- ja kommunikointitaitoja, luovuutta, innostuneisuutta, kekseliäisyyttä, kokeilunhalua, joustavuutta ja empaattisuutta sekä esiintymiskykyä ja organisointitaitoja. Opettajan tulisi myös olla perehtynyt musiikin ja muiden taiteen- ja tieteenalojen välisiin yhteyksiin sekä musiikkikasvatukseen tieteenä. Hänen olisi ymmärrettävä musiikkikasvatuksen merkitys lapsen kehittymiselle ja osattava liittää musiikki-ilmiöt laajempiin kokonaisuuksiin ja muihin elämänilmiöihin.

Luvuissa 4.2.1 ja 4.2.2 toin esiin luokanopettajien ja musiikin aineenopettajien musiikinopetusta käsitteleviä tutkimuksia. Niistä kävi selvästi ilmi, millaisia ovat ne vaikeudet, joihin luokanopettaja saattaa musiikinopetuksessaan törmätä. Opettajat ovat kokeneet aineenhallinnallisten puutteiden aikaansaavan epäpätevyuden ja riittämättömyyden tunteita. Kompetenssi- ja kvaifikaationäkökulmasta katsottuna heidän voi todeta olevan virallisten vaatimusten mukaan päteviä opettamaan musiikkia, mutta käytäntö on osoittanut kompetenssin riittämättömäksi. Useissa yhteyksissä musiikin on mainittu olevan vaikein opettettava aine koulussa. Juvosen ja Anttilan (2003, 323) tavoin voi kuitenkin todeta, ettei pelkkä substanssiosaaminen riitä tekemään kenestäkään musiikkikasvattajaa. Tarvitaan myös pedagogisia valmiuksia ja osaamista,

jotka vaativat kypsytelyä ja harjoitusta. Luokanopettajakoulutuksen voi katsoa antavan vahvat valmiudet Elliottin (1995) kasvattajuudeksi nimeämällä alueella. Millaisilla toimenpiteillä olisi mahdollista saada opettajille lisää aineenhallintaa, musiikillisia valmiuksia, muusikkoutta – mm. tähän kysymykseen pyritään käsillä olevassa tutkimuksessa ottamaan kantaa.

Luvussa 4.2.3 esittelin näkökulmia opettajien väliseen yhteistyöhön koulun musiikinopetuksessa. Suomessakin on ajoittain käyty kiivasta keskustelua luokanopettajan ja musiikin aineenopettajan rooleista. Lakisääteinen esiopetus sekä yhtenäiseen peruskouluun siirtyminen tulevat todennäköisesti muuttamaan opettajien työnkuvaa. Erityisesti Koulujen Musiikinopettajat ry on kantanut huolta peruskoulun alaluokkien musiikinopetuksen tasosta. Useissa opettajankoulutuslaitoksissa on musiikin opintoja jatkuvasti supistettu, joten huoli on aiheellinen. Yläluokkien tuntimäärien vähentymisen takia päävastuu peruskoulussa annettavasta musiikinopetuksesta on luokilla 1–6. Vaikka kaikkiin kouluihin ei riitä musiikkikasvatuksellisesti suuntautuneita opettajia, lienee suomalaisissa kouluissa ainakin jossain määrin toteutettu ulkomaisessakin kirjallisuudessa ehdotettuja yhteistyömuotoja musiikkiin erikoistuneiden ja musiikilliset taitonsa heikoiksi kokevien opettajien välillä. Luokanopettajille suunnattua täydennyskoulutustakin on runsaasti saatavilla. Mikäli musiikin asemaa luokanopettajakoulutuksessa kuitenkin edelleen heikennetään ja musiikin opettaminen siitä huolimatta sisällytetään luokanopettajan virkavelvollisuuksiin, ei ole vaikea ymmärtää niitä tahoja, jotka vaativat musiikin aineenopettajia opettamaan myös peruskoulun alaluokille.

5 Opettajan pystyvyys

Jokaisella luokanopettajan opintoja aloittelevalla opiskelijalla on koulutukseen tullessaan omanlaisensa musiikillinen tausta. Siihen on saattanut kuulua monipuolista musiikin harrastamista: musiikkiopistossa suoritettuja opintoja ja kurssitutkintoja, kuoro-, orkesteri-, soittokunta- tai bänditoimintaa ja monenlaisia muita musiikillisia aktiviteetteja. Joidenkin opiskelijoiden musiikillinen tausta on hyvin niukka. Musiikin opiskelu on ehkä rajoittunut vain koulun musiikkitunteihin, jolloin esimerkiksi laulamista on saatettu harjoittaa viimeksi yläasteen seitsemännen luokan musiikinopetuksen yhden viikkotunnin puitteissa tai lukion ainoan yhteisen musiikkikurssin aikana.

Luokanopettajakoulutuksessa opiskelijalle pyritään antamaan valmiudet opettaa musiikkia peruskoulun kuudella alimmalla luokalla. Vaikka jokaisella on näissä valmiuksissa edistymismahdollisuus, on niiden kehittyminen sidoksissa opiskelijan musiikilliseen lähtötasoon. Luokanopettajat siis aloittavat toimintansa musiikilliselta taustaltaan ja valmiuksiltaan erilaisina musiikkikasvattajina.

Siihen, miten opettaja kokee onnistuvansa musiikkikasvatustyössään, voivat vaikuttaa monet tekijät. Musiikilliset valmiudet ovat niistä yksi, mutta tuskin ainoa tekijä. Opettajien työympäristöt vaihtelevat paikkakunnan, koulun koon, luokka-asteen, luokan oppilasmäärän, opetussuunnitelman, työyhteisön sekä koulun kulttuurin ja ilmapiiirin suhteen. Lisäksi opettajat elävät erilaisissa elämäntilanteissa erilaisine elämäkokemuksineen. Sitä, miten opettaja kokee menestyvänsä musiikkikasvattajana – miten pystyväksi hän itsensä musiikkikasvatustyössään tuntee – voidaan selittää esimerkiksi minäpystyvyyden näkökulmasta.

Minäpystyvyydellä viitataan ihmisen arvioihin omista kyvyistään suoriutua tietystä tehtävästä. Tässä luvussa esittelen mm. teorian syntyhistoriaa ja sen erilaisia sovelluksia. Koska minäpystyvyys on osa ihmisen minäkäsitystä, tarkastelen aluksi lyhyesti minään ja minäkäsitykseen liittyviä näkemyksiä. Laajasta minää ja minäkäsitystä käsittelevästä kirjallisuudesta otan esille vain muutamia ja erityisesti Tulamon (1993) kehittämän musiikillisen minäkäsityksen mallin taustalla olevia teorioita (ks. myös Tereska 2003). Opettajan musiikillinen minäkäsitys voidaan nähdä osana ammatillista minäkäsitystä, joka taas on osa yleistä minäkäsitystä. Opettajan musiikinopetuksessa kokema pystyvyyden tunne kietoutuu näihin kaikkiin edellä mainittuihin.

5.1 Minäkäsitys

Vaikka minä (*self, ego*) ja minäkäsitys (*self-concept*) ovat olleet vuosikymmeniä paljon käytettyjä käsitteitä psykologiassa, psykoterapiassa, sosiologiassa ja myös kasvatustieteessä – suomalaisessa kasvatustieteen tutkimuksessa erityisesti 1980-luvulta lähtien – liittyy minäkäsitteisiin problematiikkaa (ks. esim. Yrjönsuuri 1990b, 11, 15–16). Ristiriitaisten ja päällekkäisten käsitteiden määrä johtuu mm. Tulamon (1993, 17–18) mukaan siitä, että erilaisia lähestymistapoja on niin monia. Minää ja minäkäsitystä on lähestytty esimerkiksi sosiaalipsykologisesta, psykoanalyttisesta, fenomenologisesta ja kognitiivisesta näkökulmasta. Minäkäsityskirjallisuudessa luonnehditaan mm. minää, minäkuvaa, minäkäsitystä, itsearvostusta, itsetuntoa, itseluottamusta, itsensä hyväksymistä ja minäpystyvyyttä.

Korpinen (1990, 8) viittaa Harariin ja McDavidiin (1968) todeten, että minän voidaan ajatella sisältävän yksilön toimintojen ja käyttäytymisen kokonaisuuden, sen mitä henkilö on. Minäkäsitys taas on organisoitunut kognitiivinen struktuuri, joka on muodostunut yksilön kokemuksista itsestään. Burns (1982) toteaa minäkäsityksen koostuvan kaikista niistä uskomuksista ja arvioista, joita ihmisellä on itsestään. Nämä uskomukset ja arviot määrittelevät, kuka ihminen on, mitä hän ajattelee olevansa, mitä hän ajattelee osaavansa tehdä ja millaiseksi hän arvelee voivansa tulla. Banduran (1986, 356) mukaan yksilön minäkäsitys muodostuu itsearvioinnin kautta ja on yhteydessä itsetuntoon. Minäkuva (*self-picture, self-image*) taas on ihmisen kuvaus omista ominaisuuksistaan ja se on osa minäkäsitystä (Burns 1982, 1). Vaikka minäkäsitystä ja minäkuvaa määritellään varsinkin englanninkielisessä minää käsittelevässä kirjallisuudessa eri tavoin, käytetään niitä suomenkielisessä kirjallisuudessa usein synonyymeina.

Minäkäsitys kehittyi omakohtaisten kokemusten ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saadun palautteen kautta (Korpinen 1990, 15; Shavelson, Hubner & Stanton 1976, 411). Se on useiden yksilöllisten kehitysvaiheiden kautta rakentunut käsitys itsestä ja suhteellisen pysyvä, mutta kuitenkin erityisesti nuorella ihmisellä vielä merkityksellisten kokemusten kautta muokkautuva käsitysjärjestelmä (Korpinen 1987, 369).

Minäkäsityksen osa-alueista tärkein ja eniten tutkittu on Korpisen (1990, 15) mukaan itsearvostus. Kun yksilö arvioi todelliseksi kokemaansa minää ja ihanneminäänsä, muodostuu tämän arvioinnin ja vertailun tuloksena itsearvostus. Se on minäkäsityksen arvioiva näkökulma ja

yksilön käsitys siitä, millainen hän on, miten hyvä hän on ja miten arvostettu hän on.

Yleensä minää tarkastellaan jäsentyneenä ja rakenteeltaan hierarkkisenä kokonaisuutena (Korpinen 1987, 370; Shavelson ym. 1976, 413; Tulamo 1993, 30). Burns (1982, 25) hierarkkisen mallin huipulla on globaali minäkäsitys (*global self-concept*), joka on kaikkien niiden käsitysten kokonaisuus, joita ihmisellä itsestään on. Minäkäsitystä voidaan Burns mukaan tarkastella itseen kohdistuvana asennejärjestelmänä, jolloin minäkäsitysasenteissa voidaan erottaa seuraavat ulottuvuudet: tiedostettu minä (*cognized self*), normatiivinen minä (*other self*) ja ihaneminä (*ideal self*). Nämä kolme pääulottuvuutta koostuvat fyysisestä, sosiaalisesta, tiedollisesta ja emotionaalisesta osa-alueesta.

Shavelson ym. (1976) kuvaavat minäkäsitystä seitsemän piirteen avulla:

- a) organisoitunut
- b) moniulotteinen
- c) hierarkkinen
- d) vakaa
- e) kehittyvä
- f) arvioiva
- g) eriytyvä.

Minäkäsityksen hierarkkisuus muodostuu Shavelsonin ym. mallissa minäkäsityksen eri tahoista lähtien yksilön kokemuksista yksittäisissä tilanteissa hierarkian alimmilla tasoilla aina hierarkian huipulle, yleiseen minäkäsitykseen saakka. Yleinen minäkäsitys on vakaa, mutta laskeuduttaessa hierarkiassa alaspäin siitä tulee yhä tilannesidonnaisempi ja epävakaaampi. Yleinen minäkäsitys voidaan jakaa esimerkiksi akateemiseen ja ei-akateemiseen minäkäsitykseen. Akateeminen minäkäsitys jakautuu käsitykseen itsestä koulun eri oppiaineissa ja ei-akateeminen sosiaaliseen, emotionaaliseen ja fyysiseen minäkäsitykseen ja edelleen eri tahoihin. (emt. 411–415; ks. myös Korpinen 1990, 8–9; Tulamo 1993, 31–33; Yrjönsuuri 1990b, 12.)

Minäkäsityksen rakenteen havainnollistamista ns. ”laatikkomalleilla” on myös kritisoitu. Tällaiset mallit saattavat arvostelijoiden mukaan helposti johtaa sekä käsitteiden rajaamiseen erehdyttävällä tavalla että virhepäätelmiin niiden liittymisestä toisiinsa. Joidenkin näkemysten mukaan minäkäsityksen erilaisia tahoja ja ulottuvuuksia ei tulisi pitää toisistaan erillisinä, vaan sen mukaan hahmottuvina rakenteina, mistä näkökulmasta asiaa katsotaan. Minäkäsitystä olisi siis tarkasteltava

moniulotteisena ja monitahoisena kokonaisuutena. (Ks. esim. Yrjönsuuri 1990b, 15–16.)

5.1.1 Musiikillinen minäkäsitys

Suomalaisessa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa on tapahtunut sekä määrällistä että laadullista kasvua 1980-luvun loppupuolelta lähtien. Osaltaan tämä liittyy tutkinnonuudistuksen myötä Sibelius-Akatemiassa vuonna 1980 alkaneseen, musiikin kandidaatin (nykyään maisterin) tutkintoon johtavaan musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaan, johon alan tutkimus vasta varsinaisesti sisällytettiin. Tutkimuksen kasvun myötä myös musiikillinen minäkäsitys on noussut tutkimuskohteeksi. (Tereska 2003, 11.)

Koululaisen musiikillista minäkäsitystä kartoittava Tulamon (1993) tutkimus on muodostunut Suomessa eräänlaiseksi alan perusteokseksi, jonka metodologisia ratkaisuja ja mittareita muut tutkijat ovat hyödyntäneet (Tereska 2003, 11–15). Tulamon musiikillinen minäkäsitysmalli pohjautuu edellisessä luvussa esiteltyihin Shavelsonin ym. (1976) ja Burnsien (1982) minäkäsitysstruktuureihin. Musiikillinen minäkäsitys on Tulamon mukaan yksilön hierarkkisen ja moniulotteisen yleisen minäkäsityksen osa-alue. Yleisen minäkäsityksen välityksellä se on osa ihmisen maailmankuvasta. Tulamo määrittelee musiikillisen minäkäsityksen yksilön tietoiseksi ja subjektiiviseksi käsitykseksi musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnastaan sekä mahdollisuuksistaan. Käsitys muodostuu vähitellen omakohtaisten kokemusten pohjalta erilaisissa musiikkiin liittyvissä ja muissa tilanteissa, vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Se voi myös muuttua uusien kokemusten myötä. (Tulamo 1993, 39, 51, 76-77.)

Tulamon mukaan voidaan puhua spesifistä musiikillisesta minäkäsityksestä, joka on tiettyä erityisaluetta koskeva tietoinen musiikillinen minäkäsitys, sekä yleisestä musiikillisesta minäkäsityksestä, joka koostuu useista spesifeistä musiikillisista minäkäsityksistä. Spesifi musiikillinen minäkäsitys voi liittyä esimerkiksi kouluun tai muuhun musiikin opiskeluun, harrastuksiin tai ammattiin. Musiikkiminän (*musical self*) Tulamo määrittelee kokonaisuudeksi, joka muodostuu yksilöllä kulloisessakin elämänvaiheessa olevista musiikillisista ominaisuuksista ja mahdollisuuksista ja joka sisältää myös yksilön tiedostamattomia musiikillisia ominaisuuksia. (emt., 39, 51–52.)

Musiikillinen minäkäsitys rakentuu Tulamon mukaan kolmesta pääulottuvuudesta:

- tiedostettu musiikillinen minäkäsitys (millainen kokee olevansa)
- musiikillinen ihanneminäkäsitys (millainen haluaisi olla)
- musiikillinen toveriminäkäsitys (millaisena uskoo muiden havaitsevan hänet).

Nämä pääulottuvuudet koostuvat kolmesta tai neljästä osa-alueesta:

- **musiikillisesta suoritusminäkäsityksestä** eli yksilön käsityksestä kyvyistään, pätevyystään ja suoriutumisestaan musiikin eri alueilla
- **sosiaalisesta musiikillisesta minäkäsityksestä** eli yksilön käsityksestä suhteistaan muihin ihmisiin erilaisissa musiikkiin liittyvissä tilanteissa
- **emotionaalisesta musiikillisesta minäkäsityksestä** eli yksilön käsityksestä tunteistaan ja temperamentistaan erilaisissa musiikillisissa tilanteissa; tähän liittyvät itseluottamus sekä sosioemotionaalinen ahdistuneisuus esiintymistilanteissa
- **fyysis-motorisesta musiikillisesta minäkäsityksestä** eli yksilön käsityksestä kehostaan ja sen ominaisuuksista erilaisissa musiikkiin liittyvissä tilanteissa; tähän liittyy myös yksilön käsitys motorisista ominaisuuksistaan (emt., 62, 65–66)

5.1.2 Opettajan ammatillinen minäkäsitys

Korpinen (1987) on tutkinut luokanopettajiksi opiskelevien minäkäsityksen kehitystä koulutuksen aikana. Tutkijan mukaan ammatillinen minäkäsitys on yksilön itselleen muodostama kuva siitä, millainen hän on kyseisen ammattialan edellyttämässä tehtävässä. Tämä ilmenee ammattiroolin omaksumisena, ja siihen sisältyvät ammatillinen itsearvostus, laaja-alainen yhteistyö ja kasvattajanrooli. Ammatilliseksi itsearvostukseksi voidaan Korpisen mukaan kutsua yksilön omaa käsitystä siitä, missä määrin hänen ominaisuutensa vastaavat tavoitteeksi asetettuja hyvän opettajan ominaisuuksia. Opettajaksi opiskelevan ammatillinen minäkäsitys muodostuu koulutusprosessin kuluessa, ja siihen vaikuttavat hänen yksilölliset ominaisuutensa eli minäkäsitys sekä aikaisemmat kokemukset, koulutuksen aikana hankitut kokemukset ja merkitykselliseksi koettu palaute. Korpinen toteaa tutkimustulostensa vahvistavan aikaisempien tutkimusten perusteella tehtyjä oletuksia minäkäsityksen monitasoisesta ja hierarkkisesta rakenteesta. Yleisminä on eriytynyt pohjarakennelmaksi, ja myös ammatillinen minäkäsitys on eriytynyt selkeästi. Sen rakenteessa kuvastuvat ammattiroolin erilaiset painotukset ja hyvän opettajan ominaisuuksiin liittyvät piirteet. (emt., 367–370.)

Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillista minäkäsitystä käsittelevässä tutkimuksessa Tereska (2003) esittää musiikillisen minäkäsityksen olevan osa opiskelijan opiskeluminäkäsitystä, joka edelleen on osa yleistä minäkäsitystä. Musiikillinen minäkäsitys voidaan nähdä myös osana ammatillista minäkäsitystä, yksilön käsitystä siitä, millainen hän on opettajan ammatissa. Tereskan kehittämä musiikillisen minäkäsityksen malli perustuu Shavelsonin, Hubnerin ja Stantonin (1976) sekä Burnsien (1982) minäkäsityksen hierarkkista rakennetta kuvaaviin malleihin ja Tulamon (1993) musiikillista minäkäsitystä kuvaavaan malliin. Tereska määrittelee luokanopettajaksi opiskelevan musiikillisen minäkäsityksen tietoiseksi käsitykseksi itsestään ja mahdollisuuksistaan opettajankoulutuksen musiikinopiskelijana, musiikinharrastajana ja tulevana musiikin opettajana. (Tereska 2003, 31.)

Musiikinopettajien työtyytyväisyyttä, ammatillista minäkäsitystä sekä uranvalintaa käsittelevässä tutkimuksessaan Ruismäki (1991, 49, 65) määrittelee ammatillisen minäkäsityksen työntekijän subjektiivisesti kokemaksi arvioksi omasta pätevydestään ja riittävydestään ammatityöntekijänä hänen itsensä tulkitsemana. Ammatillinen minäkäsitys muodostaa Ruismäen mukaan rajatun osa-alueen itsetunnosta, joka taas on suhteellisen pysyvä, subjektiivinen arvio omasta riittävydestä ja pätevydestä.

5.2 Minäpystyvyys

Ihmisen käsityksiä itsestään pidetään useimmissa motivaatio- ja käyttäytymisteorioissa keskeisenä elementtinä (Zeldin & Pajares 2000, 2). Näitä käsityksiä voidaan tarkastella esimerkiksi kognitiiviseen psykologiaan kuuluvan minäpystyvyysteorian (*theory of self-efficacy* tai *perceived self-efficacy*) näkökulmasta. Minäpystyvyys – tai pystyvyysodotukset – on keskeinen käsite Albert Banduran (1986, 1997) sosiokognitiivisessa teoriassa (*social cognitive theory*).

Ruohotien (2000, 115–116) mukaan sosiokognitiivinen teoria hyödyntää sekä behavioristisia että kognitivistisia näkemyksiä esittäessään, että ihmiset oppivat tarkkailemalla toisiaan sosiaalisessa ympäristössään. Vaikka observointiin perustuvaa oppimista oli tutkittu jo 1940- ja 1950-luvuilla, pääsi teoria kuitenkin vasta 1960-luvulla Banduran ansiosta irti behaviorismista.

Sosiokognitiivisen teorian mukaan yksilön käyttäytyminen, kognitiiviset ja muut persoonalliset tekijät sekä ympäristö ovat keskenään

jatkuvaan vuorovaikutusprosessissa säädellen toinen toisiaan. Teoria korostaa myös sijais- tai mallioppimisen merkitystä; ihmiset eivät opi ainoastaan tekemällä ja kokeilemalla, vaan myös havainnoimalla ympäristöä ja ottamalla mallia toisista ihmisistä. (Bandura 1986, 1992, 1997; ks. myös esim. Ormrod 1995.)

Sosiokognitiiviseen teoriaan liittyvä käsite minäpystyvyys viittaa ihmisen arvioihin selviytymisestään eri tilanteissa. Minäpystyvyyttä käsittelevässä englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään myös mm. seuraavia ilmaisuja: *self-efficacy beliefs*, *beliefs of personal efficacy*, *self-efficacy judgment*, *sense of personal efficacy*, *personal efficacy* ja *self-efficacy perceptions* (ks. myös Anttila 2000, 39). Pystyvyys voidaan määrittellä korkeaksi tai matalaksi (*high – low*) ja pystyvyyden tunteesta puhuttaessa vahvaksi tai heikoksi (*strong – weak*).

Minäpystyvyyden muodostumista Bandura kuvasi ensimmäisen kerran vuonna 1977 (1977a). Pajares (1997) hahmottelee kahden vuosikymmenen aikana tapahtunutta teorian kehitystä seuraavasti: 1980-luvulla Bandura (1986) sijoitti minäpystyvyyden osaksi sosiokognitiivista teoriaa, joka poikkesi silloisesta vallitsevasta kognitivismista, ja sisällytti kognitiivisen kehityksen osaksi sosiaalisesti rakentuvaa vaikutusten verkostoa. Pajares jatkaa, että Bandura yhdisti 1990-luvulla minäpystyvyyden persoonalliseen ja kollektiiviseen toimintaan, joka muiden sosiokognitiivisten tekijöiden kanssa ohjaa ihmisen hyvinvointia ja menestystä. Bandura osoitti minäpystyvyyden luonteen ja rakenteen, sen alkuperän ja vaikutukset sekä ne prosessit, joiden kautta pystyvyysodotukset syntyvät ja vahvistuvat. Lisäksi Bandura tarkasteli laajaa tutkimuskirjallisuutta, joka paneutui kuhunkin näistä aspekteista teorian erilaisissa sovelluksissa. (Pajares 1997, 1; ks. myös Pajares 2001a.)

Bandura (1997, 3) määrittelee minäpystyvyyden ihmisen käsityksiksi kyvykkyydestään toimia tietyssä tilanteessa ja tehtävässä. Pystyvyysodotukset vaikuttavat mm. tehtävän valintaan ja siihen, miten paljon ihminen jaksaa ponnistella pyrkimyksissään ja miten kauan yrittää vaikeuksista huolimatta. Ne vaikuttavat joustavuuteen epäonnistumisissa sekä siihen, miten paljon stressiä ja masennusta ihminen kokee yrittäessään selviytyä ympäristön asettamista vaatimuksista. Pystyvyysodotukset ovat inhimillisen toiminnan keskeinen elementti.

Minäkäsitys on minäpystyvyyttä laaja-alaisempi ja yleisempi käsite. Minäpystyvyys on itseluottamusta ja itsetuntoa lähellä oleva käsite ja eräs ulottuvuus ihmisen minäkäsityksessä. Minäkäsitys on ihmisen kokonaisvaltainen käsitys itsestään, minäpystyvyys taas vaihtelee tilanteen ja tehtävän mukaan. Se eroaa muista minään liittyvistä käsitteistä kuten

itsearvostuksesta, itsekunnioituksesta, itsetunnosta ja itseluottamuksesta nimenomaan sen tehtävä- ja tilannesidonaisuuden vuoksi. Banduran (1997, 11) mukaan minäpystyvyys liittyy kykyjen arviointiin, kun taas itsetunto ja itseluottamus itsearvostukseen. Ihminen voi pitää itseään kyvyttömänä johonkin tehtävään kärsimättä lainkaan itsetunnon puutteesta, koska kyseisellä tehtävällä ei ole merkitystä hänen itsekunnioitukselleen. Toisaalta taas taidoiltaan erinomainen henkilö saattaa nähdä itsensä negatiivisessa valossa, koska on asettanut vaatimuksensa korkealle. Huolimatta pätevydestään hän voi kyseenalaistaa itsekunnioituksensa, mikäli hänelle tärkeät ihmiset eivät arvosta hänen taitojaan. Näin käy myös siinä tapauksessa, että taidot tuottavat muille harmia tai jos hän kuuluu ryhmään, jota yhteisö ei arvosta.

Minäpystyvyydessä merkittävää on, että pikemminkin on kysymys ihmisen uskosta omaan pätevyteensä jossakin tehtävässä kuin pätevyden varsinaisesta tasosta. Tämä on tärkeä ero, koska ihmiset säännöllisesti yli- tai aliarvioivat kykynsä. Arvioinnit kyvyistä kuitenkin vaikuttavat tehtävän valintaan sekä siihen, miten paljon ihmiset ponnistelevat eri tehtävissä. Itseluottamuksen puutteen vuoksi voivat parhaatkin taidot jäädä käyttämättä. Useimmissa tapauksissa varsinaisten taitojen hienoinen yliarviointi vaikuttaa hyvin positiivisesti suorituksiin. (emt., 11, 35.)

5.2.1 Minäpystyvyyden lähteet

Ihminen muodostaa pystyvyyssodotuksensa neljästä eri lähteestä saatavan informaation avulla. Ensimmäisenä lähteenä ovat aikaisemmat onnistumis- ja epäonnistumiskokemukset (*mastery experiences*), jotka antavat tietoa kyvykkyydestä (*capabilities*). (Bandura 1997, 79.) *Mastery* voidaan kääntää myös mm. menestymiseksi, osaamiseksi ja hallinnaksi; Anttila (2000, 41) käyttää termejä menestymis- ja epäonnistumiskokemukset. Tässä tutkimuksessa käytän ilmaisua onnistumiskokemukset, vaikka joissakin yhteyksissä saattaisivat menestymis- tai osaamiskokemukset olla sanontoina osuvampia. Toisen lähteen muodostavat sijaiskokemukset (*vicarious experiences*), joita saadaan havainnoimalla muita ja vertaamalla itseä muihin. Kolmantena lähteenä ovat verbaalinen vakuuttelu (*verbal persuasion*) ja muut saman tyyppiset sosiaaliset tekijät ja neljäntenä fysiologiset ja tunnetilat (*physiological and affective states*). Tilanteesta riippuen pystyvyyssodotuksiin voi vaikuttaa yhdestä tai useammasta lähteestä saatu informaatio. (Bandura 1997, 79.)

Informaation saaminen ei kuitenkaan yksinään riitä vaikuttamaan pystyvyyssodotuksiin. Se tulee merkitykselliseksi vasta kognitiivisen

prosessoinnin kautta. Ihminen valikoi ja punnitsee informaatiota, jonka jälkeen persoonalliset, sosiaaliset ja tilannetekijät vaikuttavat siihen, miten hän informaation tulkitsee. Onnistumiskokemukset ovat pystyvyyssinformaation merkittävin lähde, koska niistä ihminen saa autenttista tietoa pystyvyydestään. Onnistuminen lisää pystyvyyssodotuksia, minkä seurauksena ihminen uskoo selviytyvänsä vastaavista tehtävistä myös tulevaisuudessa. Epäonnistuminen taas vähentää niitä, varsinkin jos epäonnistuminen tapahtuu ennen kuin pystyvyyden tunne on muodostunut vahvaksi. (emt., 79–80.)

Ihmisten muodostaessa käsitystä kyvyistään eivät omat kokemukset ole yksinomainen informaation lähde. Pystyvyyssarviointeihin vaikuttavat myös sijaiskokemukset. Ihmisten tarkkaillessa muiden suoriutumista eri tilanteissa he samalla arvioivat omaa kyvykkyyttään suhteessa muihin. Ihminen voi vakuuttaa itselleen, että jos muut selviytyvät tietyistä tehtävistä, hänellä pitäisi olla mahdollisuus samaan. Sijaiskokemukset eivät kuitenkaan yksinään ole kovin voimakas informaation lähde. (Bandura 1977b, 197; 1997, 86.)

Verbaalisella vakuuttelulla voidaan vahvistaa ihmisen uskoa omiin kykyihinsä, erityisesti jos sen tekee hänelle merkityksellinen henkilö. Myöskään tämä pystyvyyssinformaation lähde ei yksinään ole erityisen voimakas, mutta jos positiivinen palaute on realistista, se voi tukea pystyvyyssodotusten vahvistumista. Ihminen saattaa tällöin aloittaa uuden tehtävän, kokeilla uusia menettelytapoja tai ponnistella kovemmin tehtävässä onnistuakseen. (Bandura 1977a, 198; 1997, 101.) Verbaalinen vakuuttelu voi myös auttaa sellaisissa tilapäisissä takaiskuissa, jotka muuten olisivat johtaneet tehtävän keskeyttämiseen Mikäli halutaan tähdentää kykyjen puuttumista, voidaan verbaalisella vakuuttelulla saada pystyvyyssodotukset myös heikentymään. Verbaalisella vakuuttelulla onkin helpompi heikentää kuin vahvistaa niitä. (Bandura 1986, 400.)

Arvioidessaan kyvykkyyttään ihmiset luottavat osaltaan myös fysiologisista ja tunnetiloista saatuun somaattiseen informaatioon. He tulkitsevat stressaavissa tilanteissa tapahtuvan fysiologisen aktivoitumisen usein merkiksi herkkyydestään tehdä virheitä. Koska voimakas kiihtymys voi heikentää suoritusta, ihmiset ovat taipuvaisia odottamaan onnistumista, kun he eivät ole kireitä ja hermostuneita. (Bandura 1997, 106.) Stressi ja jännitys tulkitaan usein osoituksiksi epäonnistumisalttiudesta. Myös ihmisen mielentila vaikuttaa pystyvyyssodotuksiin siten, että optimismi ja positiivisuus vahvistavat pystyvyyden tunnetta, kun taas masennus, epätoivo tai alakuloisuus heikentävät sitä. (Zeldin & Pajares 2000.) Ahdistuksesta tai jännityksestä johtuva kiihtymys lisää onnistumisen

tai epäonnistumisen tunnetta riippuen siitä, miten kiihtymys tulkitaan. Jos onnistuminen tulkitaan johtuneeksi sisäisistä tai kontrolloitavista syistä kuten kyvykkyydestä tai ponnistelusta, minäpystyvyys lisääntyy. Jos taas onnistumisen katsotaan johtuneen onnesta tai muiden avusta, se ei lisääny. (Pintrich & Schunk, 1996.)

Pystyvyysodotusten lisäksi sosiokognitiiviseen teoriaan liittyy käsite tulosodotukset (*outcome expectations*). Kun pystyvyysodotukset tarkoittavat ihmisen käsitystä siitä, miten hän tulee selviytymään tiettyä kompetenssia vaativasta tehtävästä, viittaavat tulosodotukset niihin todennäköisiin seurauksiin, joita hän arvelee toiminnastaan aiheutuvan. (Bandura 1986, 391; Schunk 1989, 15.) Pystyvyysodotukset siis edeltävät tulosodotuksia ja auttavat muotoamaan niitä (Bandura 1986, 392; 1997, 22).

5.2.2 Opettajan pystyvyys tutkimuksen kohteena

Bandura esitteli minäpystyvyysteorian vuonna 1977, ja sen jälkeen teoriaa on sovellettu tutkimukseen monilla eri aloilla, esimerkiksi lääketieteessä, urheilussa, viestinnässä, psykologiassa, psykiatriassa ja kasvatustieteessä. Erityisen paljon teoriaa on käytetty kasvatukseen liittyvissä tutkimuksissa, esimerkiksi koulusaavutuksia, onnistumisten ja epäonnistumisten tulkintaa, tavoitteiden asettamista, opiskelumotivaatiota, sosiaalista vertailua, muistia, ongelmanratkaisua, urakehitystä ja opettamista sekä opettajankoulutusta käsittelevissä tutkimuksissa. (Pajares 1997, 2000.)

Opettajan pystyvyys on runsaasti tutkittu alue, jolla kuitenkin on vielä paljon ratkaisemattomia kysymyksiä. Onko opettajan pystyvyys yleisluonteinen ominaisuus vai onko se riippuvainen kontekstista? Mikä saa aikaan opettajan vahvan pystyvyyden tunteen? Miten pysyvä pystyvyyden tunne on? Vaihteleeko se opettajan uran eri vaiheissa ja ympäristöissä? Miten opettajan pystyvyyden tunne vaikuttaa hänen opetukseensa? Miten opettajan pystyvyyskäsitteet vaikuttavat oppilaiden käsityksiin ja oppimistuloksiin? Näihin kysymyksiin yritetään vastata Tschannen-Moranin, Woolfolk Hoyn ja Hoyn (1998) artikkelissa, jossa luodaan laaja katsaus opettajan pystyvyydestä (*teacher efficacy*) vuosina 1974–1997 tehtyihin tutkimuksiin (ks. myös Pajares 2000b). Artikkelin kirjoittajat esittelevät myös oman integroidun mallinsa opettajan pystyvyydestä ja sen syklisestä luonteesta.

Opettajan pystyvyyttä on tutkimuksissa tarkasteltu tavallaan kahdesta suunnasta. Käsite opettajan pystyvyys on tuotu esiin vuonna 1976, ja sen on silloin määritelty tarkoittavan, kuinka paljon opettaja uskoo itsellään

olevan oppilaan suoriutumiseen vaikuttavaa kapasiteettia. Opettajan pystyvyydellä tarkoitettiin myös sitä opettajan käsitystä, että hän voi vaikuttaa motivoitumattomienkin oppilaiden oppimiseen. Bandura edustaa toista näkökulmaa opettajan pystyvyyteen määriteltessään sen yhdeksi minäpystyvyuden muodoksi. Minäpystyvyysodotuksiin vaikuttavat neljä informaation lähdettä – onnistumis- ja epäonnistumiskokemukset, sijaiskokemukset, verbaalinen vakuuttelu sekä fysiologiset ja tunnetilat – voidaan nähdä myös opettajan pystyvyden tunteen kannalta keskeisinä tekijöinä. (Tschannen-Moran ym. 1998, 202–203.)

Opettajan pystyvyystutkimus on ollut pääasiassa kvantitatiivista. Pystyvyyttä on pyritty mittaamaan monella tavalla, mutta käsitteiden sekavuus on tehnyt sopivien mittareiden löytämisen vaikeaksi. Tutkijat ovat yrittäneet tehdä sekä yksinkertaisia ja yleisiä että pitkiä ja monimutkaisia mittareita, mutta missään nykyisistä mittareista ei ole löydetty balanssia yleisyyden ja spesifisyyden välille. Käsitteellisen epämääräisyyden keskellä Bandura on kuitenkin esitellyt oman mittarinsa opettajan pystyvyuden mittaamiseksi. Banduran (1997, 243) mukaan opettajan tunne pystyvydestään ei välttämättä ole samanlainen kaikissa opettajan tehtävissä. Kuten minäpystyvyysodotukset myös opettajan pystyvyysodotukset ovat tehtävisidonnaisia. Banduran ”Teacher Self-efficacy Scale” on 30-osioinen ja siinä on seitsemän alaosiota. Jokaista osiota mitataan 9-portaisella asteikolla. Kysymykset esitetään muodossa ”kuinka paljon voit vaikuttaa/tehdä/auttaa” ja vastaus valitaan sen tyyppisistä vaihtoehdoista kuin ”en yhtään”, ”hyvin vähän”, ”jonkin verran”, ”aika paljon”. Banduran mittarilla yritetään saada moni-ilmeinen kuva opettajan pystyvyysodotuksista. (Tschannen-Moran ym. 1998, 219.)

Sosiokognitiivisessa teoriassa Bandura (1986, 1997) toteaa, että yksilön käyttäytyminen, kognitiiviset ja muut persoonalliset tekijät sekä ympäristö ovat vuorovaikutusprosessissa keskenään. Tschannen-Moran ym. (1998, 220–221) tuovatkin katsauksessaan esiin tutkimuksia, joiden aiheina ovat vuorovaikutussuhteet koulukontekstin eli ympäristön ja opettajan pystyvyysodotusten eli persoonallisten tekijöiden välillä. Tutkimusalueina ovat olleet esimerkiksi oppilaiden ja luokan, kouluasteen, koulun rehtorin toiminnan sekä opettajien päätöksentekomahdollisuuksien vaikutukset opettajan pystyvyden tunteisiin. Tutkimuksissa on tullut esiin, että myös sellaisilla tekijöillä kuin rooli-odotukset, moraalit, palkkaus, opettajan status, opettajan työn arvostus ja ammatillinen eristyneisyys tai yhteisöllisyys on yhteys opettajan pystyvyden tunteisiin. Joidenkin tutkimusten kohteena on ollut kollektiivinen pystyvyys

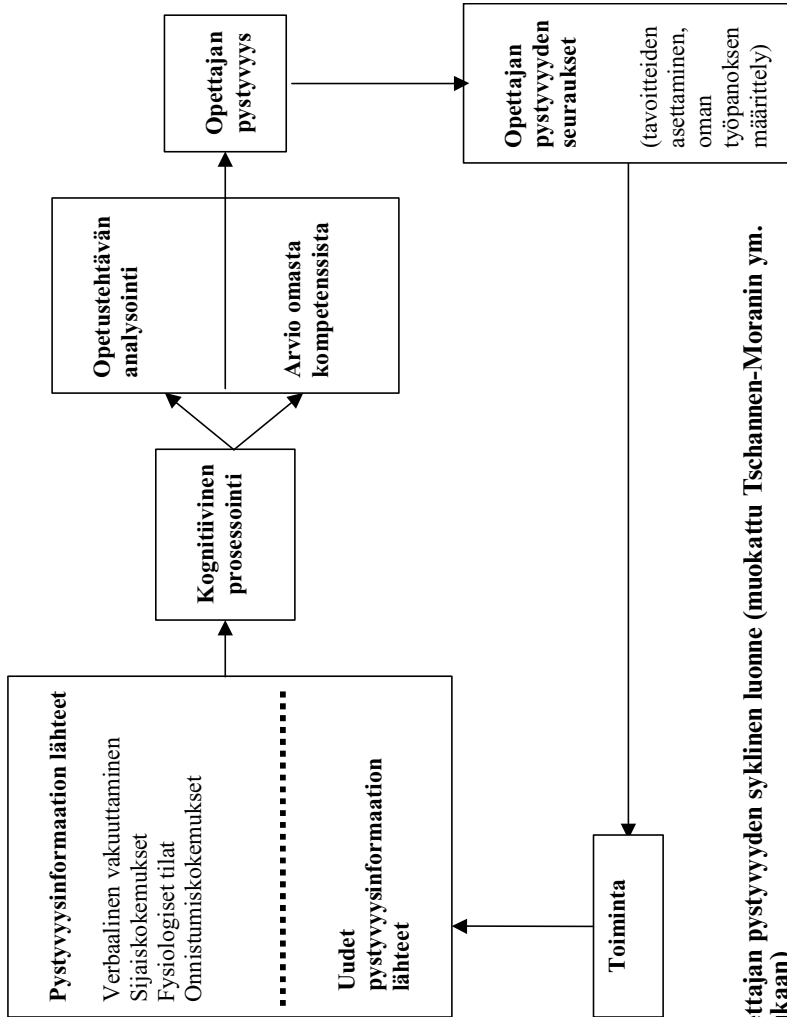
eli on tutkittu sitä, missä määrin opettajat jakavat koulussa vallitsevan pystyvyyden tunteen.

Useat tutkijat ovat Tschannen-Moranin ym. (emt., 222–223) mukaan osoittaneet, että opettajien pystyvyyssodotuksilla on suuri vaikutus oppilaiden oppimistuloksiin, motivaatioon ja pystyvyyssodotuksiin. Ne ovat yhteydessä myös opettajan toimintaan luokassa, tavoitteiden asettamiseen ja innostukseen opettaa. Niiden opettajien, joilla on voimakas pystyvyyden tunne, on todettu olevan avoimempia uusille ideoille ja halukkaampia kokeilemaan uusia metodeja. Myös heidän suunnittelunsa ja organisointinsa on tasokkaampaa. Pystyvyyden tunne vaikuttaa opettajan sinnikkyYTEEN ja joustavuuteen silloin, kun asiat eivät suju helposti. Voimakas pystyvyyden tunne saa opettajan suhtautumaan vähemmän kriittisesti oppilaiden virheisiin ja jaksamaan kauemmin vaikean oppilaan kanssa. Se vaikuttaa myös innostukseen opettaa sekä opettajan työhön sitoutumiseen. Opettajien kollektiivinen pystyvyyden tunne koulussa on yhteydessä positiiviseen kouluilmapiiriin.

Opettajan pystyvyyssodotuksia tutkittaessa on jatkuvasti löydetty kaksi eri dimensiota, vaikka niiden merkityksestä onkin noussut huomattava debatti. Ensimmäisestä tekijästä on tosin vallinnut yksimielisyys: se on henkilökohtainen opettamispystvyys (*personal teaching efficacy*), ja sillä tarkoitetaan opettajan tunnetta pystyvyydestään opettajana. Toinen tekijä on hankalampi, vaikka sitä usein kutsutaan termillä yleinen opettamispystvyys (*general teaching efficacy*). Sillä viitataan siihen, miten paljon opettaja uskoo voivansa vaikuttaa oppilaiden oppimiseen kotitaustasta, älykkyydestä tai koulun olosuhteista riippumatta. Jotkut tutkijat vastustavat tätä nimitystä ja sanovat sitä ulkoisiksi vaikutuksiksi (*external influences*) tai tulosodotuksiksi (*outcome expectancy*). Viimeksi mainittu termi edustaa myös Banduran sosiokognitiivisen teorian toista komponenttia, joka tarkoittaa yksilön arviota niistä todennäköisistä seurauksista, joita hänen toiminnastaan aiheutuu. (Tschannen-Moran ym. 1998, 223.)

5.2.3 Integroitu malli opettajan pystyvyydestä.

Tschannen-Moran ym. (1998, 227) esittävät oman ehdotuksensa opettajan pystyvyyttä kuvaavaksi malliksi. Tässä mallissa yritetään ottaa huomioon molemmat edellä esitetyt näkökulmat opettajan pystyvyyteen; sekä Banduran minäpystyvyyteen perustuva että opettajan pystyvyyden kahta dimensiota, henkilökohtaista opettamispystyvyyttä ja yleistä opettamispystyvyyttä korostava suuntaus. Pystyvyyssodotusten pääasiallisina



Kuvio 1. Opettajan pystyvyyden syklinen luonne (muokattu Tschannen-Moranin ym. 1998, 228 mukaan)

lähteinä oletetaan olevan attribuutioanalyysi eli yksilön tekemä tulkinta saamastaan informaatiosta sekä Banduran esittämät neljä minäpystyvyyden informaatiolähdettä. Opettajan pystyvyyden ajatellaan olevan tilannesidonnaista ja vaihtelevan olosuhteiden mukaan.

Arvio omasta kompetenssista tarkoittaa tässä mallissa opettajan arvioita itsestään sellaisilla alueilla kuin tiedot, taidot, opetusstrategiat tai persoonallisuuden piirteet. Opettaja punnitsee niitä tässä erityisessä opetustehtävässä. Näiden kahden komponentin, opetustehtävän analyysin ja kompetenssiarvion vuorovaikutuksessa, syntyy käsitys minäpystyvyydestä tässä nimenomaisessa opetustehtävässä. Pystyvyydinformaation lähteet vaikuttavat sekä opetustehtävän analyysiin että käsitykseen omasta pystyvyydestä – tosin eri tavoin. Esimerkiksi opettajan toimintaa observoitaessa saadaan informaatiota opetustehtävän luonteesta, mutta observointi vaikuttaa myös käsitykseen omasta kompetenssista observoijan verratessa itseään malliin.

Onnistumiskokemukset (*mastery experiences*) ovat opettajalle vahva tiedonlähde omasta kyvykkyydestä opettajana, mutta ne osoittavat myös opetustehtävän kompleksisuuden. Pystyvyydlähteistä saadun informaation merkitys riippuu kognitiivisesta prosessoinnista eli siitä, miten opettaja mieltää ja tulkitsee erilaiset kokemukset. Kaikki neljä lähdettä vaikuttavat opettajan käsityksiin kompetenssistaan, mutta suorimmin niihin vaikuttavat onnistumis- ja epäonnistumiskokemukset sekä niihin liittyvät fysiologiset ja tunnetilat. Jos opettaja kokee, että toiminta on ollut onnistunutta, pystyvyyduskokemukset vahvistuvat, ja tämä taas vaikuttaa hänen toimintaansa tulevaisuudessa. Onnistumiskokemukset eivät kuitenkaan vahvista pystyvyyden tunnetta, mikäli olosuhteet ovat olleet huomattavan suotuisat tai jos tehtävä on ollut helppo tai merkityksetön. Jos toiminnan koetaan epäonnistuneen, pystyvyyden tunne heikkenee.

Ne fysiologiset ja tunnetilat (*physiological and emotional states*), joita opettaja kokee opetustilanteessa, vahvistavat tai heikentävät käsitystä kompetenssista. Rentoutuneet ja positiiviset tuntemukset lisäävät itsetuottamusta ja uusien onnistumisten odotusta. Nopea sydämen syke, kiihkeä hengitys, vatsakivut, hikoilu tai vapina voidaan kokea joko positiivisesti jännitykseksi tai negatiivisesti stressiksi tai ahdistukseksi riippuen olosuhteista, opettajan henkilöhistoriasta ja yleisestä kiihtymyksen tasosta. Kohtuullinen kiihtymys voi edesauttaa toimintaa, kun huomio ja energia kohdistuvat tehtävään. Voimakas kiihtymys puolestaan saattaa estää opettajaa saamasta esiin parhaita taitojaan ja kykyjään. Jos taas tehtävä vaatii opettajan kaiken huomion, tunnetilat vaikuttanevat vain vähän kompetenssin tunteeseen.

Sijaiskokemukset (*vicarious experiences*), esimerkiksi muiden opettajien opetuksen observointi, auttaa opettajaksi opiskelevaa saamaan käsityksen opetustyön luonteesta. Näiden sijaiskokemusten avulla voi päätellä, kuinka paljon erilaisten oppilaiden on yleensä mahdollista oppia. Observoija voi myös todeta, että opettajat todella ovat erilaisia. Menestyvien opettajien malli voi vahvistaa hänen käsitystään siitä, että opetustyö yleensä on mahdollista. Oman itsensä vertailu muihin voi saada etenkin aloittelevat opettajat uskomaan, että heilläkin on mahdollisuuksia tulla menestyviksi opettajiksi samoissa olosuhteissa. Toisaalta opettajan epäonnistumisen näkeminen voi vaikuttaa observoijaan siten, että hän arvelee opetustehtävän olevan mahdoton, ellei usko olevansa mallia taitavampi.

Verbaalinen vakuuttelu (*verbal persuasion*) voi olla yleistä tai spesifiä, ja sen vaikutus riippuu vakuuttelijan uskottavuudesta ja asiantuntevuudesta. Se voi saada opettajan käyttämään uusia strategioita tai yrittämään lujasti onnistuakseen tehtävässä. Jos hänellä ei kuitenkaan ole taitoja suoriutua tehtävästä, laskevat kehotukset tehokkaampaan työntekoon pystyvyyden tunnetta. Ohjaajilta, muilta opettajilta ja oppilailta saatu spesifi palaute voi olla tärkeä informaation lähde opettajalle siitä, miten hyvin hänen taitonsa ja strategiansa sopivat tiettyyn opetustehtävään. Mikäli palaute ei ole rakentavaa ja spesifiä vaan ankaraa ja hyvin yleisellä tasolla, se saattaa heikentää opettajan käsitystä kompetensistaan.

Oleellista pystyvyysodotusten muodostumisessa on neljästä lähteestä saadun informaation tulkinta. Kognitiivinen prosessointi vaikuttaa siihen, miten informaatiolähteitä painotetaan ja miten lähteet vaikuttavat opetustehtävän analysointiin ja kompetenssin arviointiin. Vuorovaikutus tehtävän analyysin ja kompetenssikäsityksen välillä muovaa opettajan pystyvyyden tunnetta. Tschannen-Moranin ym. mallissa se arvio, jonka opettaja tekee kyvyistään, tarkoittaa hänen käsitystään kompetensistaan, kun taas opetustehtävän analyysi on arvio resursseista tiettyssä opetusympäristössä. Arvioidessaan minäpystyvyyttään opettaja punnitsee käsitystään kompetensistaan opetustehtävän oletettujen vaatimusten valossa. Käsitys siitä, mitä opettaja pitää hyvänä opettamisena, vaikuttaa siihen, miten nämä kaksi tekijää tulevat punnituiksi.

Opetustehtävän analyysiin kuuluvat mm. oppilaiden kykyjen ja motivaation, opetusstrategioiden, johtotehtävien, opetusmateriaalin, teknologian ja opetustilan arviointi. Kontekstuaalisiin tekijöihin kuuluvat rehtorin toiminta, kouluilmasto ja muiden opettajien tuki. Opetustehtävän analyysi on tyypillistä nuorille opettajille; kokeneet opettajat luottavat todennäköisesti enemmän opettamiskokemuksiinsa. Tschannen-Moran

ym. painottavat, että opettajan on kysyttävä itseltään, millaisia tuloksia hän haluaa, mitä onnistuminen tässä opetustehtävässä tarkoittaa ja mitä keinoja tämän tehtävän suorittamiseen tarvitaan. Opettajan on ensi sijassa harkittava niiden keinojen ja tulosten suhdetta, joka on spesifi juuri tässä opetustilanteessa.

Monet tutkijat yhdistävät opettajan henkilökohtaisen opettamispestyvyvyyden (*personal teaching efficacy*) minäpystyvyyteen. Koska minäpystyvyyttä pidetään tulevaisuusorientoituneena käsityksenä ihmisen kyvystä suoriutua erilaisista tehtävistä, ovat jotkut tutkijat sitä mieltä, ettei opettamispestyvyys voi olla nykyisen tilanteen arviointia eikä menneiden saavutusten kuvailua. Tschannen-Moran ym. kuitenkin toteavat, että opettamispestyvyys on testeissä yhdistetty osioihin, jotka sekoittavat nykyisen ja tulevan ajan. Heidän mallissaan käsitys opettamiskompetenssista (*teaching competence*) nähdään osana opettamispestyvyyttä (*teaching efficacy*). Käsitystä opettamiskompetenssista tulisivat heidän mukaansa arvioida sellaisilla kysymyksillä, jotka arvioivat nimenomaan nykyistä toimintaa, koska tämä vaikuttaa arvioihin pystyvyydestä tulevaisuudessa. Opettajan pystyvyyksikäsitteisiin vaikuttaa myös, arveleeko hän näiden kykyjen olevan muuttumattomia vai uskoko hän niiden tulevan paremmiksi harjoittelemalla ja kokemuksen myötä. Opettajalla, joka tiedostaa puutteet kyvyissään ja jolla on käsitys siitä, miten noihin puutteisiin tulee suhtautua, on joustava pystyvyyden tunne.

Tschannen-Moran ym. määrittelevät opettajan pystyvyyden opettajan käsitykseksi kyvystään organisoida ja toteuttaa vaadittua toimintaa tietyssä opetustehtävässä tietyssä kontekstissa. He toteavat voimakkaan pystyvyyden tunteen johtavan sitkeämpään yrittämiseen, mikä johtaa parempaan suoriutumiseen, jolloin pystyvyyden tunne vahvistuu. Joidenkin tutkimusten mukaan opettajat kehittävät kokemuksen myötä suhteellisen pysyvän uskomusjärjestelmän kyvystään. Uudet haasteet kuten uusi luokka-aste tai uusi opetussuunnitelma voivat saada aikaan pystyvyyden uudelleenarviointia. Tschannen-Moran ym. lisäävät, että jos tehtävä on rutiininomainen ja onnistunut monta kertaa aiemmin, sitä analysoidaan vain vähän. Pystyvyyden tunne perustuu tällöin aikaisempiin onnistumisiin. Kokemattomat opettajat luottavat enemmän tehtävän analysointiin ja sijaiskokemuksiin – siihen, mitä he uskovat muiden opettajien tekvän – arvioidessaan todennäköistä onnistumistaan eli pystyvyyttään tietyssä tilanteessa.

Tschannen-Moran ym. tuovat artikkelissaan esiin joitakin näkökohtia pystyvyyksikäsitteiden kehittymisestä ja muuttumisesta. He korostavat opettajankoulutuksen merkitystä opettajaksi opiskelevien pystyvyyksikäsi-

tysten muodostumisessa ja pitävät tärkeänä onnistumiskokemusten sekä rakentavan, spesifin palautteen saamista. He myös suosittelivat oppipoi-kakoulutus-tyyppisen järjestelmän kehittämistä opettajankoulutuksessa. Siitä, muuttuvatko vai jäähmettyvätkö pystyvyyskäsitteet opettajan uran eri vaiheissa, on kirjoittajien mukaan vain vähän tutkimuksia. Pystyvyyden tunteen kehittymisen on kuitenkin todettu vaikuttavan opettajan motivaatioon ja työpanokseen sekä joustavuuteen uran eri vaiheissa. (emt., 228–238.)

5.2.4 Tutkimuksia minäpystyvyydestä

Aiemmin tuli jo esiin, että minäpystyvyysteoriaa on sovellettu useilla eri aloilla. Opettajan pystyvyyteen liittyviä tutkimuksia on tehty runsaasti erityisesti USA:ssa. Pajaresin mukaan eri puolilla maailmaa on tekeillä myös joitakin musiikkiin ja minäpystyvyyteen liittyviä tutkimuksia. Niissä tutkitaan minäpystyvyyden merkitystä säveltämisessä, koulun instrumenttiopetukseen osallistumisessa tai lasten rytmitajun kehitykses-sä. Tietoa siitä, ovatko nämä tutkimukset valmistuneet, ei tällä hetkellä ole saatavissa. (Pajares 2000.)

Menetelmällisesti minäpystyvyydestutkimus on perinteisesti ollut pää-asiassa kvantitatiivista. Pajares (2001b) arvelee, että on olemassa ai-noastaan muutamia laadullisia minäpystyvyydestutkimuksia. Zeldinin ja Pajaresin (2000) mukaan kvantitatiiviset menetelmät eivät kuitenkaan mahdollista sellaista rikasta kuvausta, mitä saadaan esimerkiksi nar-ratiiveilla. Muutamia minäpystyvyydestutkijajia ovatkin pitäneet tärkeänä laadullisen tutkimuksen avulla saatavaa syvempää näkemystä. Tästä esimerkkinä on mm. Stagen ja Maplen (1996) tutkimus matemaattisen alan valinneiden naisten pystyvyyssodotuksista. Narratiivista lähestymis-tapaa käyttäen tutkijat kuvasivat seitsemän matemaatikon koulutusta ja uran kehittymistä.

Zeldin ja Pajares (2000) ovat tehneet tapaustutkimuksen viidentoista 27–53-vuotiaan matematiikkaan, luonnontieteisiin tai teknologiaan liittyvissä ammateissa toimivan naisen pystyvyyssodotusten vaikutuk-sesta heidän opiskelualan valintaansa ja menestymiseensä urallaan. Tutkimusmenetelmänä oli teemahaastattelu, jonka yhdeksän kysymystä oli muotoiltu minäpystyvyysteorian pohjalta ottaen huomioon neljä pystyvyyssodotusten lähdettä. Haastateltavia ei kuitenkaan suoraan johdateltu kertomaan nimenomaan pystyvyyssodotuksistaan. Tutkijoita kiinnosti erityisesti, mikä neljästä lähteestä osoittautuisi tärkeimmäksi

naisten opiskelualan valinnalle ja uralla menestymiseen vaikuttaneiden pystyvyysodotusten kehittymiselle.

Naisten pystyvyysodotusten tärkeimmiksi lähteiksi osoittautuivat sijaiskokemukset ja verbaalinen vakuuttelu. Perheeltä, ystäviltä ja erityisesti koulujen ja yliopistojen opettajilta saatu tuki ja luottamus koettiin merkityksellisenä, samoin ohjaajien ja johtajien antama palaute. Sijaiskokemuksista haastatellut saivat rohkeutta valita ammatin matematiikan tai teknologian alalta ja erityisesti sellaiselta alalta, joka on miesvaltainen. Tutkijat arvelevat, että juuri näiden lähteiden korostuminen johtuu nimenomaan siitä, että naispuolisten matemaatikkojen on menestyttävä miesvaltaisella alalla. Pystyvyysodotukset taas saivat aikaan yrittämistä, sinnikkyyttä ja joustavuutta, joita tarvittiin henkilökohtaisten, sosiaalisten tai akateemisten esteiden voittamiseksi.

Suomalaisista tutkimuksista, joissa minäpystyvyyttä on käytetty eräänä näkökulmana, mainittakoon Anttilan (2000) tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatiosta ja soittotuntien tunnelmapiiiristä. Puhakan (1995) tutkimuksen lähtökohtina olivat Banduran teoria pystyvyysodotusten kehittymisestä ja tämän teorian sovellukset ammatinvalintaan.

Anttilan (2000) tutkimuksen kohteena oli Joensuun, Jyväskylän ja Petroskoin luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelu. Tulosten perusteella sekä suomalaisilla että petroskoilaisilla opiskelijoilla oli keskimäärin korkea minäpystyvyys soitonopinnoissa. Menestymisen koettiin johtuvan enemmän yrittämisestä kuin kyvyistä, ja tärkeimmiksi menestymisen syiksi koettiin hyvä opetus, vahva oma kiinnostus ja yrittäminen. Tärkeimmäksi menestymättömyyteen johtaneista tekijöistä koettiin ajan puute. Ne opiskelijat, joilla oli soitonopiskelussa alhainen minäpystyvyys, kokivat itsensä muita useammin luokanopettajaopinnoissa kokonaisuudessaan huonosti menestyviksi ja epämusikaaliksi, ja he olivat muita harvemmin opiskelleet soittoa ennen luokanopettajakoulutusta. Korkean minäpystyvyyden opiskelijoilla oli myös soiton opiskelumotivaation intensiteetti erittäin merkitsevästi korkeampi kuin muilla.

5.3 Yhteenveto

Minäpystyvyysteoria (Bandura 1986, 1997) tarjoaa erään tarkastelukulman, kun tutkitaan, miten luokanopettaja arvioi itseään musiikkikasvatustajana. Minäpystyvyys on eräs ihmisen minäkäsityksen ulottuvuus ja sillä

viitataan hänen arvioihinsa kyvykkyydestään suoriutua tietystä tehtävästä. Vaikka minäkäsitystä pidetään monista eri lähestymistavoista johtuen problemaattisenakin käsitteenä, ajatellaan pystyvyysodotusten kuitenkin sijaitsevan minäkäsityksen hierarkkisen mallin (ks. esim. Shavelson ym. 1976) eri osa-alueilla ja olevan erilaisia eri alueilla. Kuten minäkäsityksen myös minäpystyvyyden mittaamiseen on kehitetty testistöjä.

Minäpystyvyyden lähteiksi määritellään onnistumis- ja epäonnistumiskokemukset, sijaiskokemukset, verbaalinen vakuuttelu sekä fysiologiset ja tunnetilat, joista voimakkaimpana lähteenä pidetään onnistumis- ja epäonnistumiskokemuksia. Keskeistä minäpystyvyydessä on se, että pikemminkin on kysymys ihmisen uskosta omaan pätevyyteensä jossakin tehtävässä kuin pätevyuden varsinaisesta tasosta. Tschannen-Moranin ym. (1998) esittelemä malli opettajan pystyvyyden syklistä luonteesta (ks. luku 5.2.3) antaa mahdollisuuden tutkia, miten pystyvyyden tunne musiikinopetuksessa kehittyy ja millainen merkitys opettajan kokemalla pystyvyydellä on musiikinopetuksessa sekä siinä, millaiseksi musiikkikasvattajaksi hän itsensä kokee.

Musiikillinen minäkäsitys on ihmisen hierarkkisen ja moniulotteisen yleisen minäkäsityksen osa-alue. Luokanopettajan musiikillisessa minäkäsityksessä voi olla kyse sekä spesifistä musiikillisesta minäkäsityksestä – tietoinen käsitys itsestä musiikin opettajana – että yleisestä musiikillisesta minäkäsityksestä, joka koostuu useista spesifeistä musiikillisista minäkäsityksistä. Opettajan pystyvyyden tunteen voi edelleen tulkita olevan eräs ulottuvuus musiikillisen minäkäsityksen kolmeen pääulottuvuuteen – tiedostettuun musiikilliseen minäkäsitykseen, musiikilliseen ihanneminäkäsitykseen ja musiikilliseen toveriminäkäsitykseen – liittyvillä osa-alueilla. Näitä ovat musiikillinen suoritusminäkäsitys sekä sosiaalinen, emotionaalinen ja fyysis-motorinen musiikillinen minäkäsitys. (ks. Tulamo 1993.)

Ammatillinen minäkäsitys on ihmisen itselleen muodostama kuva siitä, millainen hän on kyseisen ammattialan edellyttämässä tehtävässä (Korpinen 1987); ihmisen subjektiivinen arvio omasta pätevydestä ja riittävydestä ammattityöntekijänä hänen itsensä tulkitsemana (Ruismäki 1991). Opettajan musiikillinen minäkäsitys voidaan nähdä myös osana ammatillista minäkäsitystä, opettajan käsitystä siitä, millainen hän on opettajan ammatissa (Tereska 2003). Tätä kautta voi opettajan pystyvyys muodostaa erään ulottuvuuden sekä musiikillisessa että ammatillisessa minäkäsityksessä.

6 Tutkimuksen empiirinen toteuttaminen

6.1 Tutkimuksen tausta ja tarkoitus

Tämän tutkimuksen taustalla on pro gradu -tutkielmani, joka käsitteli Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksesta vuosina 1986 ja 1987 valmistuneiden, musiikkia päättöharjoittelussa keväällä -86 tai -87 opettajien luokanopettajaopiskelijoiden (N = 40) musiikin opetustaidon taustatekijöitä ja koulutuskokemuksia (Vesioja 1988).

Pro gradu -tutkielmani aiheenvalintaan vaikutti työhistoriani ala- ja yläasteiden, lukion sekä opettajankoulutuslaitoksen musiikinopettajana. Vuodesta 1982 olin seurannut Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa musiikkitaustaltaan erilaisten opiskelijoiden hakeutumista opettajankoulutukseen, menestymistä musiikin opinnoissa ja valmistumista luokanopettajiksi. Vuosien mittaan olin pohdiskellut opiskelijavalinnan ongelmia, musiikillisen lähtötason merkitystä opinnoissa ja opettajan työssä, kahden lukuvuoden mittaisten musiikin perusopinnojen mielekäästä sisältöä sekä musiikin opetusharjoittelun järjestämistä. Tältä pohjalta virisi kiinnostus tehdä tutkimus edellä mainitusta aiheesta.

Tutkittavien joukko koostui 18 musiikkiin erikoistuneesta ja 22 erikoistumattomasta opiskelijasta. Päättöharjoittelun suoritti näinä kahtena kevätlukukautena yhteensä 81 opiskelijaa, joten puolet heistä opetti musiikkia. Kyseisenä ajankohtana ei opiskelija voinut itse vaikuttaa siihen, mitä aineita päättöharjoittelussa tulee opetettavaksi. Siten sellaisetkin musiikkiin erikoistumattomat opiskelijat, jotka eivät olleet harrastaneet musiikkia ennen opettajankoulutuslaitoksen opintoja ja jotka ehkä juuri vähiten toivoivat musiikin opetuksen osumista omalle kohdalle, saattoivat sitä joutua harjoittelemaan.

Tutkimuksen ensimmäisessä, kvantitatiivisessa osassa selvitin musiikkiin erikoistuneiden ja erikoistumattomien opiskelijoiden musiikkikykyjen ja opintosuoritusten välisiä eroja seuraavien muuttujien osalta: musiikkiharrastukset, valintakokeen musiikinäyte, musikaalisuudesta, laulu- ja soittotaito, harjoittelussa osoitettu musiikin opetustaito, valintakokeen opetustuokio ja lopullinen eli koko päättöharjoittelusta annettu opetustaidon arvosana. Tutkin myös musiikin opetustaidon yhteyttä laulu- ja soittotaitoon, musiikkiharrastusten määrään sekä muiden aineiden opetustaidon arvosanaan ja lopullisen opetustaidon arvosanan yhteyttä valintakokeen opetustuokion pistemäärään.

Tutkimuksen toisen osan aineisto muodostui kohderyhmän opiskelijoiden haastatteluista, joissa käsiteltiin heidän koulutuskokemuksiaan opettajankoulutuksen musiikin perus- ja erikoistumisopinnoissa sekä musiikin päättöharjoittelussa. Opiskelijat myös arvioivat musiikinopettamisedellytyksiään, ja ne heistä, jotka olivat jo ehtineet toimia opettajina syksyllä 1986, kertoivat kokemuksiaan musiikin opettamisesta.

Vaikka tutkimuksen kohderyhmä oli suhteellisen pieni ja musiikkiin erikoistumattomien ryhmä jossain määrin sattumanvarainen, käy tuloksista kuitenkin ilmi, että ryhmät erosivat toisistaan sekä lähtötasoltaan että opintomenestykseltään. Musiikkiharrastusten määrässä, laulutaidossa, soittotaidossa sekä musiikin opetustaidossa erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä ($p < .001$). Musiikin opetustaito korreloi erittäin merkitsevästi ($p < .001$) musiikkiharrastusten määrään, laulutaitoon ja soittotaitoon. Muiden aineiden ja musiikin opetustaidon välinen korrelaatio osoittautui melkein merkitseväksi ($p < .05$). Sen sijaan valintakokeen opetustuokion ja lopullisen opetustaidon välinen korrelaatio ei ollut merkitsevä (ks. myös Hytönen & Komulainen 1978; Jussila 1974; Liikanen 1987; Perho 1984; Uusikylä 1990). Lopullisen opetustaidon arvosanoissa ei ollut eroja näiden ryhmien kesken. Tapausanalyysi musiikin opetustaidossa heikosti menestyneistä antoi kuitenkin viitteitä siitä, että musiikin opetustaito olisi ainakin päättöharjoitteluvaiheessa yhteydessä sekä yleiseen opetustaitoon että musiikillisen taitoaineksen hallintaan ja vankkaan musiikilliseen harrastuneisuuteen.

Tutkimuksen toisen osan haastatteluaineiston analyysi osoitti monien musiikkiin erikoistumattomien opiskelijoiden pitävän musiikin perusopinnoita riittämättöminä etenkin ala-asteen viidennen ja kuudennen luokan vaatimuksiin nähden. Tätä mieltä olivat erityisesti ne, joilla ei ollut taustallaan ennen opettajankoulutusta tapahtuneita musiikinopinnoita. Varsinkin pianonsoiton opetuksen tuntimäärää pidettiin vähäisenä vasta opettajankoulutuksessa soittamisen aloittaneille. Laulujen säestäminen pianolla olikin erikoistumattomien opiskelijoiden vaikeimmaksi kokema osa-alue musiikin päättöharjoittelussa. Näistä 22 opiskelijasta 15 oli aloittanut pianonsoiton vasta opettajankoulutuksessa. Muita erikoistumattomille vaikeuksia tuottaneita musiikinopetuksen osa-alueita olivat uuden laulun opettaminen ja etenkin sen esittäminen oppilaille, koulusoittimien opetuksen organisointi sekä säveltaijan koulutukseen liittyvät asiat.

Opettajankoulutuksen alkaessa vallinneen musiikillisen lähtötason merkitys näyttäytyi haastatteluaineistossa hieman eri valossa kuin tutkimuksen ensimmäisen osan tuloksissa. Musiikin opetustaidossa me-

nestymisen kannalta näytti opiskelijan musiikillinen lähtötaso hyvinkin merkitykselliseltä, mutta vain puolet opiskelijoista arveli sen olevan tärkeä menestymiselle musiikin opinnoissa ja opetusharjoittelussa. Erikoistumattomatkin opiskelijat korostivat ahkeruuden ja innostuksen merkitystä taitojen kehittyemisessä, mutta todennäköisesti kiivas opiskelutahti vei aikaa esimerkiksi pianonsoiton harjoittelulta.

Syksyllä 1986 tapahtuneiden yhteydenottojen perusteella ilmeni, että edellisen kevään 23:sta musiikin päättöharjoittelijasta 14 toimi luokanopettajina. Heistä kaksitoista, kuusi musiikkiin erikoistunutta ja kuusi erikoistumatonta, opetti musiikkia. Riippumatta siitä, miten musiikkiin erikoistumattomat opiskelijat olivat kokeneet musiikin perusopinnot ja päättöharjoittelun tai minkä arvosanan he olivat saaneet musiikin opetustaidosta, he kaikki kertoivat musiikin opettamisen olleen omassa työssä mieluisa kokemus. Etenkin säästäminen oli tuntunut huomattavasti helpommalta kuin päättöharjoittelun paineissa. Erikoistumattomat opettajat opettivat musiikkia 1.–3. luokille ja korostivat olevansa tyytyväisiä erityisesti oppilaiden innostuneisuuteen. Saman seikan mainitsivat musiikkiin erikoistuneet opettajat, jotka opettivat myös 5.–6.-luokkalaisten.

Nyt käsillä olevan tutkimuksen tekemiseen on edelleen innoittanut työ musiikinopettajana ja opettajankouluttajana. Valmistuttuaan opettajankoulutuslaitoksesta luokanopettajat hakeutuvat töihin eri puolille Suomea, ja heidän myöhemmistä vaiheistaan kuulee aika satunnaisesti. Koska olin sekä opettanut musiikkia pro gradu -tutkielmani kohderyhmälle että ohjannut heitä musiikin opetusharjoittelussa, halusin ryhtyä tutkimaan jälleen juuri tätä ryhmää. Minua kiinnosti, millaisia musiikkikasvattajia heistä – musiikilliselta taustaltaan ja opintomenestykseltään erilaisina opettajina – on omasta mielestään tullut, ja millainen näkemys heille on muodostunut musiikkikasvatuksen merkityksestä. Opettajien valmistumisesta ammattiinsa oli tutkimusta aloittaessani kulunut yli kymmenen vuotta, joten heitä saattoi pitää kokeneina opettajina, joilla on perspektiiviä saamaansa koulutukseen. Tavoitteena oli myös selvittää, millaisina opettajat näkevät 1980-luvun opettajankoulutuksen ja sen musiikin opinnot. Tutkimustani voi pitää tapaustutkimuksen ohella pitkittäis- tai seurantatutkimuksena, vaikka tutkimusten välillä onkin yli kymmenen vuotta.

Tutkimusintressini kohdistui erityisesti siihen, millaisina musiikkikasvattajina opettajat tällä hetkellä näkevät itsensä. Tutkimukseni rajoittuu opettajien omiin arvioihin: halusin antaa äänen kentällä musiikkikasvatustyötä tekeväälle opettajalle. Tämän tutkimuksen tarkoituksena

ei ole ottaa selvälle, miten hyvin tai huonosti kohderyhmän opettajat tutkijan mielestä opettavat tai miten hyvin heidän oppilaansa oppivat musiikkia.

Tutkimuksellani on myös praktisia tarkoituksia. Eräänä tavoitteena on luokanopettajakoulutuksen musiikinopintojen kriittinen tarkastelu kohderyhmän opettajien kokemusten pohjalta. Opettajat osallistuivat musiikin opintoihin 2–4 vuoden ajan. Musiikinopettajana ja opettajakouluttajana minua kiinnostaa, millaisen lähtökohdan silloiset opinnot antoivat musiikin opettajan työlle. Opettajakoulutuksen musiikin opinnot ovat tietysti ajan mittaan muuttuneet, mutta 1980-luvun koulutuksen arviointi tuo kuitenkin esiin myös nykyisen koulutuksen kehittämisen kannalta tärkeitä näkökulmia.

6.2 Tutkimuksen lähtökohtia

Kuten muillakin tieteenaloilla myös kasvatustieteessä otetaan tavalla tai toisella kantaa todellisuuden ja tiedon käsitteisiin, arvojen asemaan tutkimuksessa, tiedon pätevyiden ehtoihin, tutkimusongelmien tärkeysjärjestykseen ja teorian asemaan. Ihmistä, maailmaa, tiedonhankintaa jne. koskevia oletuksia nimitetään taustasitoumuksiksi tai filosofisiksi perusoletuksiksi (ks. esim. Nuutinen 2002, 93; Syrjäläinen 1996, 77).

Tutkijan ontologisilla taustasitoumuksilla tarkoitetaan tutkijan käsityksiä ihmisen olemassaolosta. Näen tutkittavani aktiivisina ja intentionaalisina olentoina, jotka toimivat opettajina tällä hetkellä, tietyssä elämänvaiheessa ja -tilanteessa, taustaltaan tietynlaisina, tietyn koulutuksen saaneina, tietyssä ympäristössä ja tiettyä opetussuunnitelmaa toteuttavina. Opettamista voi pitää intentionaalisena toimintana, kun sillä ymmärretään tarkoituksellista ja tulevaisuuteen suuntautuvista teoista muodostuvaa tavoitteellista toimintaa. Oletan opettajien myös pohtivan kokemuksiaan ja refleктоivan omaa työtään sen kehittämiseksi edelleen. Intentionaalisena toimijana opettaja tekee valintoja omien tavoite- ja edellytysarviointiensa pohjalta, laatii suunnitelmia valintojen mukaisesti ja pyrkii noudattamaan niitä sitä vahvemmin, mitä vahvemmin hän uskoo suunnitelmien olevan keino tavoitteen saavuttamiseksi. Opettaja myös arvioi ja tarkistaa valintojaan ja suunnitelmiaan käytännöstä saamansa palautteen mukaisesti. (Yrjönsuuri 1990a, 17–18, 24; ks. myös Ahonen 1996, 121.)

Tutkijan epistemologisilla taustasitoumuksilla viitataan tutkijan käsityksiin tiedon luonteesta. Tähän liittyy esimerkiksi kysymys siitä, millä

metodisella otteella pystytään parhaiten lähestymään tutkimuskohdetta. Tiedon saannin kannalta on tutkimuksessani kysymys tietäjän eli tutkijan ja kohteen välisestä suhteesta. Tavoitteenani on tiedon avulla lisätä inhimillistä ymmärrystä. Tutkimusongelmaa ratkaistessani oltan tuottavani vuorovaikutuksessa tutkittavieni kanssa uutta tietoa, joka johtaa tutkittavan ilmiön, luokanopettaja musiikkikasvattajana, syvempään ymmärtämiseen. Etsimäni ja saamani tieto on inhimillistä, subjektiivista ja arvosidonnaista, ja se on myös rajallista, koska se on sidoksissa tutkittavieni sosiaaliseen elämään ja kulttuuriin. (Ks. esim. Syrjäläinen 1996, 77.)

Tutkimuksessani lähdän siitä, että todellisuudesta puhuttaessa on kysymys ihmisen subjektiivisesta tulkinnasta. Tulkinta perustuu siihen, mitä ihminen on yhteisössä oppinut; todellisuus on siis sosiaalisesti konstruoitu. Kun tutkin ilmiötä luokanopettaja musiikkikasvattajana kysymällä tutkittaviltani heidän käsityksiään, hyväksyn opettajan työn todellisuuden sellaisena, jollaisena opettaja itse sen subjektiivisesti kokee. Vain opettajan omat arviot ja vastaukset ovat niitä havaintokäsitteitä, joiden yhteyksiä teoreettisiin käsitteisiin yritän etsiä. (Ks. esim. Yrjön-suuri 1990a, 17.)

Tutkimukseni on kasvatustieteen, musiikkikasvatuksen ja psykologian alueille sijoittuvaa laadullista tutkimusta. Se on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, jossa aineisto kootaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 155). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oma subjektiivisuus, hänen aikaisemmat tietonsa ja odotuksensa vaikuttavat tutkimiseen. Tutkimukseni suhteen tiedostan työhistoriani musiikinopettajana ja opettajankouluttajana vaikuttavan tutkimusprosessiin. Toisaalta subjektiivisuus antaa tutkijalle myös työvälineitä eli esiyymmärryksen. Subjektiiviset näkemykseni musiikkikasvatuksesta ovat vaikuttaneet tutkimuksen käsitteiden valintaan ja tulkintaan, ongelmien muotoamiseen, aineiston keruuseen ja analysointiin sekä raportointiin. Hallittua subjektiivisuutta voidaan pitää myös takeena tutkimuksen luotettavuudesta. (Ahonen 1996, 122.) Eskolan ja Suorannan (2001, 17) mukaan objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta.

Tutkimukseni on tapaustutkimus, jossa pääosin laadullisin menetelmin etsin vastausta kysymykseen, miten luokanopettaja arvioi itseään musiikkikasvattajana. Syrjälän (1996) mukaan tapaustutkimuksen lähtökohtana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat. Tutkijaa kiinnostavat ne merkitykset, joita tutkittava antaa toimintoilleen omassa

ympäristössään. Tapaustutkimus soveltuu erityisen hyvin mm. silloin, kun tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteet kiinnostavat tai kun halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy–seuraus-suhteista, joita ei voi tutkia eksperimentin avulla. (Erickson 1986, 121; Syrjälä 1996, 12–13.) Tutkimukseni tavoitteena on kuvata tarkasti erilaisia musiikkikasvattajia ja tehdä ilmiö, luokanopettaja musiikkikasvattajana, paremmin ymmärrettäväksi. Se muodostuu kahdestatoista tapauksesta, opettajista, jotka ovat opiskelleet samaan aikaan samassa opettajankoulutuslaitoksessa. Tapaustutkimukselle onkin tyypillistä yksityiskohtainen, intensiivinen tieto yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia, ja tavoitteena on useimmiten ilmiöiden kuvailu. Tutkiessani yksittäisiä tapauksia kyllin tarkasti, oletan saavani näkyviin myös sen, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. Tapaustutkimus voi olla myös kartoittavaa siinä mielessä, että se etsii uusia näkökulmia, löytää uusia ilmiöitä ja selvittää vähän tunnettuja ilmiöitä. (Hirsjärvi ym. 2005, 125–126, 130, 171). Yinin (1987, 13) mukaan tapaustutkimuksessa on olennaista esittää kysymykset ”miten?” ja ”miksi?”. Ihmisen toiminnan tai ajattelun ymmärtäminen voi olla selittävääkin siinä mielessä, että se osoittaa, mistä henkilöiden käsitysten vaihtelussa on kysymys. Ymmärtäminen voidaan tällöin nähdä myös selittämisen lajina. (Syrjälä 1996, 26.)

Tapaustutkimuksessa tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkittavat nähdään tuntevina, toimivina ja osallistuvina subjekteina, ja tutkija on mukana hankkeessa subjektiivisine kokemuksineen. Tapaustutkimus on arvosidonnaista, sillä tutkija ottaa siihen osaa koko persoonallisuutensa voimalla. (Syrjälä 1996, 14–15). Tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdista, koska arvot muovaavat sitä, mitä ja miten pyrimme tutkimiamme ilmiöitä ymmärtämään (ks. esim. Hirsjärvi ym. 2005, 152). Työhistoriastani ja esiyymmärryksestäni johtuen ovat näkemykseni musiikkikasvatuksen ja opettajankoulutuksen arvoista vaikuttaneet tutkimusaiheen valintaan ja tutkimusongelmien muotoamiseen. Nuutinen (2002, 97) toteaaakin, että tutkija on jo tehnyt arvoperäistä analyysia, kun hän tutkimuksessaan on määritellyt jonkin asian tutkimusongelmaksi. Kasvatus on aikaan ja paikkaan sidottua toimintaa ja opettajana toimiminen eettinen ammatti, jossa opettajan kasvatusnäkemys tulee esiin. Luukkaisen (2002, 175) tavoin voi todeta, etteivät asiat koulussa ole koskaan neutraaleja; niihin liittyy aina arvoja. Kun on kysymys opettajan toiminnan arvioimisesta, tässä tapauksessa

opettajasta musiikkikasvattajana, ovat arvot myös tutkimustilanteissa läsnä.

Tapaustutkimus ei välttämättä aina kohdistu vain nykyisyyteen, sillä kohteen ymmärtäminen edellyttää usein myös menneisyyden tarkastelua (Syrjälä 1996, 12). Vaikka tutkittavani arvioivat itseään nykyhetkessä, on historiallinen ulottuvuus mukana, koska heidän opiskeluajastaan on kulunut vuosia ja erilaiset elämäkokemukset, työhistoria sekä muutokset koulussa ja yhteiskunnassa ovat ajan kuluessa muokanneet heitä. Tulevaisuuteen liittyvä näkökulma ilmenee myös uusien perspektiivien avautumisena, sekä tutkijalle että mahdollisesti myös tutkittaville.

Tutkimuksessani ei pyritä tilastolliseen yleistämiseen, vaan yksittäistapausten ymmärrettäväksi tekemiseen. Eskola ja Suoranta (2001, 68) puhuvat siirrettävyydestä tarkoittaen tutkimuksen havaintojen soveltumista toiseen toimintaympäristöön, toiseen tapaukseen. Syrjälä (1996, 17) toteaa, että lukijan on mahdollista yleistää ja soveltaa tuloksia omaan käytäntöönään vertaamalla omaa tilannettaan tutkittuun tapaukseen. Yksittäistapausta ymmärtämällä voin saada opettajankouluttajalle arvokasta tietoa tulevaisuutta ja koulutuksen kehittämistä varten. Sen selvittäminen, miten erilaisista musiikillisista lähtökohdista musiikkikasvattajan työnsä aloittaneet luokanopettajat toteuttavat musiikkikasvatusta ja miten he itseään ja työtään arvioivat, avaa uusia näkökulmia sekä opettajankoulutukseen että luokanopettajan työhön. Tutkimuksen kohderyhmä voi omaa toimintaansa tarkastellessaan saada uutta tietoa työnsä syvempää ymmärtämistä ja kehittämistä varten.

Tutkimukseni lähtökohdia pohtiessani totesin lähestymistavassani olevan jossain määrin myös fenomenografisen tutkimuksen piirteitä (ks. esim. Marton 1981; Uljens 1989; ks. myös Ahonen 1996; Häkkinen 1996; Larsson 1986; Niikko 2003). Fenomenografista lähestymistapaa lähellä ovat tutkimuksessani seuraavat näkökohdat:

- tavoitteena on mm. kuvata yksilöiden käsityksiä ympäröivästä maailmasta ja ymmärtää tutkittavien kokemuksia
- aineiston keruu perustuu tiettyyn ryhmään ihmisiä
- tavoitteena on kuvata maailmaa sellaisena kuin tietty ryhmä yksilöitä sen kokee
- kiinnostuksen kohteena on tutkittavien kokemuksen variaatio
- toisen asteen näkökulman mukaan pyritään kuvaamaan ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön
- todellisuuden merkitys ilmenee ihmisille omien kokemusten ja käsitysten kautta
- aineiston hankintamenetelmänä on avoin tai puolistrukturoitu haastattelu

- haastatteluissa on syvähaastattelun piirteitä
- haastattelija tiedostaa omat lähtökohtansa
- vuorovaikutus haastattelussa on lähellä keskustelua
- tutkimusraportissa käsitysten kuvaaminen sisältää paljon suoria lainauksia

Toisaalta fenomenografisessa lähestymistavassa on useita elementtejä, jotka eivät sovi omaan tutkimukseeni. Niikon (2003, 35) mukaan tutkijan on jätettävä sivuun omat esioletuksensa, jotta hän voisi kuulla, mitä tutkittavat haluavat sanoa ja kertoa. Tässä tutkimuksessa koen työhistoriani musiikinopettajana ja opettajankouluttajana vaikuttaneen tutkimusprosessiin käsitteiden valinnasta tutkimuksen raportointiin asti. Fenomenografiassa on tavoitteena kuvata yksilöiden käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Tutkimuksessani olen kiinnostunut myös haastateltavien omaa itseä koskevista käsityksistä. Fenomenografiassa ei myöskään olla kiinnostuneita siitä, *miksi* henkilöt käsittävät asioita niin kuin he käsittävät, eikä siinä selitetä vaihtelun syitä. (Häkkinen 1996, 13; Niikko 2003, 26). Tässä tutkimuksessa taas olen kiinnostunut siitä, miksi haastateltavien käsitykset esimerkiksi musiikkikasvattajuudesta poikkeavat toisistaan. Niikon (emt., 49) mukaan se, mitä fenomenografisella lähestymistavalla voidaan saavuttaa, on kuvaus vaihtelusta ja kuvaus kollektiivisella tasolla, jossa eräässä mielessä tutkittavien yksilölliset äänet jäävät taka-alalle. Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on tuoda esiin haastateltavien yksilöllisiä ääniä – kuvata erilaisia musiikkikasvattajia. Fenomenografiassa tärkeä ero sisällönanalyysiin on, ettei kuvauskategorioita, jotka ovat tutkimustoiminnan päätulos, määritetä etukäteen, vaan ne syntyvät analyysiprosessin kuluessa. Omassa tutkimuksessani analyysimenetelmänä on juuri sisällönanalyysi, ja luokittelu tapahtuu pääasiassa ennalta määritettyjen teemojen mukaan.

6.3 Tutkimusongelmat

Teoreettisella viitekehyksellä tarkoitetaan tutkittavassa ilmiössä olevien eri näkökohtien jäsentelyä selviin kategorioihin tai tekijäryhmiin, joiden välillä voidaan ajatella olevan yhteyksiä (ks. esim. Anttila 1998, 96). Tutkimukseni teoriataustassa olen pyrkinyt valottamaan koulun musiikkikasvatusta eri suunnilta ja tuomaan esiin sitä keskustelua, mitä viime vuosina on käyty musiikkikasvatuksen merkityksestä, tavoitteista ja sisällöistä. Olen tarkastellut musiikkikasvatusta musiikin opetussuunnitelman valossa sekä tuonut esiin näkemyksiä ja tutkimuksia

musiikkikasvattajan ammatillisesta kompetenssista. Näiden alueiden katson olevan yhteydessä siihen, miten luokanopettaja arvioi itseään musiikkikasvattajana.

Minäpystyvyysteoria antaa mahdollisuuden tarkastella luokanopettajan arvioita itsestään musiikkikasvattajana psykologisesta näkökulmasta (ks. luku 5). Minäpystyvyydessä minua kiinnostaa erityisesti sen tehtävä- ja tilannesidonnainen luonne ja ajatus, että pystyvyyden tunteen kannalta on merkittävämpää ihmisen usko omaan pätevyteensä jossakin tehtävässä kuin pätevyyden varsinainen taso (ks. esim. Bandura 1997). Tschannen-Moran ym. (1998, 223) määrittelevät opettajan pystyvyyden opettajan käsitykseksi kyvystään organisoida ja toteuttaa vaadittua toimintaa tietyssä opetustehtävässä, tietyssä kontekstissa. Tschannen-Moranin ym. opettajan pystyvyyden syklistä luonnetta kuvaavassa mallissa pystyvyyden tunnetta muovaa vuorovaikutus opettajan tekemän tehtävänanalyysin ja hänen arvioimansa opettamiskompetenssin välillä. Pystyvyyden tunteen oletetaan olevan tilannesidonnaista ja vaihtelevan olosuhteiden mukaan. Opettajan pystyvyyden tunne voi siis vaihdella opetettavan oppiaineen mukaan. Minäpystyvyyttä ja musiikin opettamista pohiessani kiinnostuin siitä, millä seikoilla näyttäisi olevan merkitystä opettajan pystyvyyden tunteen muodostumiselle musiikinopetuksessa sekä toisaalta siitä, millainen merkitys pystyvyyden tunteella on opettajan asettamissa musiikinopetuksen tavoitteissa ja sen sisällössä.

Tarkoitukseni oli soveltaa minäpystyvyysteoriaa väljästi siten, etten johdattaisi tutkittavia kertomaan suoraan pystyvyyden tunteen lähteistään, vaan pyrin musiikillis-didaktisia valmiuksia käsittelevässä kysymyksessä ”pystyn” -sanaa käyttämällä kartoittamaan, millä seikoilla on ollut merkitystä opettajan minäpystyvyydelle nimenomaan musiikinopetuksessa. Fornäsin (1998, 18) mukaan teoriat ovat välineitä, joiden avulla voidaan ”katsoa”: laseja, joiden läpi voi nähdä, ja kartoja joita voi tarkastella. Minäpystyvyysteoria muodosti tutkimuksessani tällaiset Fornäsin mainitsemat lasit, joiden avulla arvelin saavani kiintoisan näkökulman aineistooni.

Tutkimusongelmia määritellessäni olen pitänyt teoriataustassa esittelemiäni musiikkikasvatukseen ja muihin aihealueisiin liittyviä näkemyksiä ja tutkimustuloksia ajatuspohjana, josta olen johtanut tutkimusongelmia ja jota vasten aineistoa myöhemmin tarkastelen (ks. Eskola & Suoranta 2001, 80–81). Tutkimusongelmia laatiessani tarkastelin luokanopettajan musiikinopetusta suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin näkökulmista. Ongelmien valintaan on vaikuttanut esiyymmärrykseni sekä työkokemukseni musiikinopettajana ja opettajankouluttajana.

Koska olin säilyttänyt pro gradu -tutkielmaani varten tehdyt haastattelut opiskelijoiden koulutuskokemuksista ja heidän arvionsa omista musiikinopettamisedellytyksistään, halusin saada selville, mitä mieltä silloiset opiskelijat, nyt kokeneina opettajina, ajattelivat valmistumisvaiheen näkemyksistään. Musiikinopintojen kehittämisen kannalta pidin tärkeänä kuulla heidän arvionsa myös 1980-luvun opettajankoulutuksen musiikinopinnoista. Mielenkiintoni kohdistui myös siihen, millaisena tutkittavat näkivät saamansa opettajankoulutuksen kokonaisuudessaan. Tutkittavien arvioituaan itseään musiikkikasvattajina halusin tarkastella heidän toimintaansa myös eksperttiyden näkökulmasta, koska opettajan ammatillisessa kehittämisessä on kyse asiantuntijuuden kehittymisestä (ks. esim. Väisänen & Silkelä 2000, 21). Opettajan ammattiin voidaan katsoa liittyvän sellaista ammatillista tietoa, joka on vain ekspertin saavutettavissa (Luukkainen 2005, 29). Tavoitteenani oli tutkia, miten eksperttiys ilmeni musiikkikasvattajuudessa.

Tutkimusongelmat jäsenyivät seuraaviksi:

1. Miten luokanopettaja arvioi itseään musiikkikasvattajana?

- 1.1 Millaista ammatillista kompetenssia peruskoulun 1.–6. luokkien musiikinopetus tutkittavien mielestä vaatii?
- 1.2 Millaiseksi tutkittavat arvioivat minäpystyvyytensä erilaisissa musiikillis-didaktisissa valmiuksissa?
- 1.3 Millä seikoilla on ollut merkitystä minäpystyvyyden muotoutumiselle sellaiseksi kuin tutkittavat sen arvioivat?
- 1.4 Millainen merkitys musiikillis-didaktisissa valmiuksissa koetulla minäpystyvyydellä on siinä, millaiseksi musiikkikasvattajaksi tutkittava itsensä kokee?

2. Miten musiikillisilta taustoiltaan erilaiset opettajat toteuttavat musiikinopetustaan?

- 2.1 Miten tutkittavat ovat kehittyneet musiikin opettajina?
- 2.2 Millaisia ovat heidän täydennyskoulutustarpeensa?

3. Millaisena tutkittavat näkevät koulun musiikkikasvatuksen merkityksen lapselle?

- 3.1 Millaisia tavoitteita ja toimintatapoja tutkittavilla on musiikkikasvatuksessaan?

4. Millaisia eksperttiopettajan piirteitä tutkittavissa on erotettavissa?

5. Miten tutkittavat arvioivat 1980-luvun opettajankoulutusta ja sen musiikin opintoja?

6.4 Tutkimusmenetelmä

Lähestyin tutkimusongelmiani pääosin laadullisin menetelmin, koska katsoin niiden avulla saavani parhaiten vastauksia kysymyksiini. Valitsemani menetelmän, haastattelun, etuja ovat mm. seuraavat: voi säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla, haastateltava on tutkimuksessa merkityksiä luova aktiivinen osapuoli, haastateltava voi kertoa aiheesta laajemmin kuin kyselyssä, vastauksia pystyy selventämään ja tietoja voi syventää (Hirsjärvi ym. 2005, 194). Koska olin kiinnostunut pääasiassa opettajien omista arvioista itsestään musiikkikasvattajina, en harkinnut observoinnin eli heidän musiikkituntiansa seuraamisen liittämistä menetelmiini.

Haastattelutyypeistä valitsin teemahaastattelun, jossa yksityiskohdistaisten kysymysten sijaan edetään tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Näin menetellen saadaan tutkittavien ääni kuuluviin ja haastattelu vapautuu pääosin tutkijan näkökulmasta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Teemahaastattelussa haastatteliija varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen (Eskola & Suoranta, 2001, 86).

Menetelmässäni voi nähdä myös syvähaastattelun piirteitä. Anttila (1998, 232) määrittelee syvähaastattelun ”tarkoitukselliseksi keskusteluksi”, jossa halutaan paneutua syvemmälle asian sisälle kuin vain tavalliseen keskusteluun. Eskola ja Suoranta (2001, 88) toteavat, että syvähaastattelun tulos riippuu pitkälle haastattelijasta, joka on tilanteessa voimakkaasti läsnä. Toisaalta syvähaastattelua ei pidetä kovin onnistuneena nimityksenä, koska sitä on käytetty viittaamaan sekä aiheesta syvälle etenemiseen että saman henkilön kanssa tehtyihin useihin, mutta pinnallisiin haastatteluihin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 44).

Haastattelurunkoon sisältyi yksi strukturoitu aihealue, jossa oli lueteltu erilaisia musiikillis-didaktisia valmiuksia. Tämän kysymyksen tarkoituksena oli selvittää opettajan minäpystyvyyttä eräillä musiikinopetuksen osa-alueilla. Musiikillis-didaktisilla valmiuksilla tarkoitan musiikillisiin taitoihin sekä musiikinopetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin liittyviä valmiuksia.

Saadakseni vastauksia tutkimusongelmiini muodostin seuraavat viisi aihepiiriä käsittävän haastattelurungon:

1. Haastateltavan tausta

- elämäkerrallinen tausta (ammatinvalinta, koulutus, asuin- ja työpaikat, elämäntilanne, harrastukset, työviihtyvyys)

- musiikillinen tausta (musiikkikoulutus, musiikkiharrastukset, musiikin merkitys omassa elämässä, musiikinopetus opettajan uran aikana, täydennyskoulutus)
- 2. Musiikillis-didaktiset valmiudet**
 - mitä on ammatillinen kompetenssi musiikinopetuksessa
 - musiikillis-didaktisissa valmiuksissa koetun minäpystyvyyden arviointi
 - mainittuihin valmiuksiin liittyen teemoina lisäksi musiikin opetussuunnitelman merkitys ja käyttö, musiikinopetuksen sisällön valinta, musiikin oppimateriaalin käyttö, tutkittavan vahvimmat ja vaikeimmat alueet musiikinopetuksessa
 - itsensä kokeminen musiikkikasvattajaksi
- 3. Kehittyminen musiikinopetuksessa**
 - miten ja millä alueilla on kehittynyt musiikinopetuksessa
 - täydennyskoulutuksen tarve
- 4. Musiikkikasvatuksen merkitys lapselle**
 - musiikki aineena muiden joukossa
 - omat tavoitteet ja toimintatavat
 - musiikin käyttö yleensä koulutyössä
 - kokemuksia musiikinopetuksesta
- 5. Näkökulma 1980-luvun opettajankoulutukseen ja sen musiikin opintoihin**
 - ansiot ja puutteet, kehittämissuhteet

Toisen haastatteluteeman yhteydessä annoin opettajalle luettelon 21 musiikinopetukseen liittyvästä musiikillisesta tai didaktisesta valmiudesta. Valitsin nämä valmiudet musiikinopettaja- ja opettajankouluttajakokemukseeni sekä musiikin opetussuunnitelman perusteisiin nojautuen.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 97–98) esitettyjen musiikinopetuksen lähtökohtien ja toimintatapojen tulisi antaa opettajille suuntaviivat musiikinopetuksen toteuttamiseen. Asiakirjassa pidetään kuuntelukasvatusta musiikinopetuksen lähtökohtana. Toimintatavoiksi mainitaan laulaminen, jossa tulee ohjata oppilaita terveeseen äänenkäyttöön, soittoharjoitukset, musiikkiliikunta sekä edellisiin liittyen musiikillinen ilmaisu ja keksintä. Oppilaille tulee opettaa perinteinen nuottikirjoitus sekä musiikin peruskäsitteet rytmi, melodia, muoto ja harmonia, jotta heille kehittyisi valmiuksia antaa omille musiikillisille ajatuksille muoto esimerkiksi sävelmien sepittämisen yhteydessä. Musiikin vastaanottamiseen ja tuottamiseen tulisi antaa valmiuksia ajanmukaisella teknologialla ja soittimistolla.

Musiikillis-didaktisia valmiuksia käsittelevässä kysymyksessä pyysin opettajaa arvioimaan pystyvyyttään esimerkiksi laulutaidossa ja laulujen

opettamisessa, äänenkäytön opetuksessa, koulusoittimien ja bändisoittimien opetuksessa, yhteissoiton harjoittamisessa, kuuntelukasvatuksen antamisessa, musiikkiliikunnassa, sävel- ja rytmitajun koulutuksessa, musiikin teorian, historian ja eri musiikinlajien opettamisessa sekä musiikkiteknologian ja vaihtelevien työtapojen käytössä. Opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esiin sellaisia musiikinopetuksen tavoitteita, sisältöjä ja toimintatapoja, joiden voidaan katsoa edellyttävän opettajalta edellä mainittuja musiikillis-didaktisia valmiuksia.

Koska opetussuunnitelman perusteissa korostetaan myönteisen asenteen ja rakkauden syntymistä musiikkia kohtaan sekä musiikin harrastamiseen ohjaamista, voi valmiusluettelon kohdan ”pystyn motivoimaan ja innostamaan oppilaita musiikkitunneilla” katsoa heijastavan näitä tavoitteita. Opetuksen suunnittelu ja oppilaiden arviointi kuuluvat itsestään selvinä alueina opettajan työhön, joten näissäkin valmiuksissa koettua pystyvyyttä oli aiheellista kysyä.

Bändisoittinten soittamista ja kuoron tai orkesterin johtamista ei 1980-luvun opettajankoulutuksen musiikin perusopinnoissa juurikaan harrastettu. Musiikin erikoistumisopintoihin kuoronjohdon opetus sisältyi tuolloinkin. Nämä osiot tulivat arvioitaviksi sen vuoksi, että pidin mahdollisena opettajankoulutuksen jälkeen tapahtunutta kiinnostumista ja kouluttautumista kyseisillä alueilla. Lisäksi erityisesti bändi- ja kuorotoiminnat kuuluvat nykyään monen koulun musiikinopetukseen.

Viimeisessä arviointikohdassa ”koen olevani musiikkikasvattaja” opettajan oli tarkoitus pohtia ja perustella, miksi hän arvioi olevansa tietyn tasoinen musiikkikasvattaja. Tavoitteena oli myös selvittää, millainen merkitys musiikillis-didaktisissa valmiuksissa koetulla pystyvyydellä on siinä, millaiseksi musiikkikasvattajaksi opettaja itsensä kokee. Tässä kohdassa on tarkoituksella käytetty verbiä ”kokea”. Kyseinen kohta olisi voinut olla myös muodossa ”pystyn toimimaan musiikkikasvattajana”, mutta arvelin ”pystyn” -sanana saattavan johtaa haastateltavan arvioimaan itseään musiikkikasvattajana suoraan musiikillis-didaktisissa valmiuksissa koetun pystyvyyden perusteella.

Musiikillis-didaktisten valmiuksien luettelo oli seuraavanlainen:

1. Laulutaitoni on riittävä, jotta pystyn opettamaan lauluja
 - 1.–2. luokalla
 - 3.–4. luokalla
 - 5.–6. luokalla
2. Säestystaitoni on riittävä, jotta pystyn säestämään lauluja
 - 1.–2. luokalla
 - 3.–4. luokalla

5.–6. luokalla

Pystyn

3. antamaan oppilaille äänenkäytön opetusta
4. opettamaan moniäänisiä lauluja
5. harjoittamaan kuoroa ja johtamaan esityksiä
6. opettamaan nokkahuilun soittoa
7. opettamaan muita koulusoittimia
8. johtamaan yhteissoittoa ja esityksiä
9. opettamaan bändisoittimia
10. johtamaan soitinyhtyettä/orkesteria
11. antamaan oppilaille kuuntelukasvatusta
12. opettamaan musiikkiliikuntaa
13. antamaan sävel- ja rytmitajun koulutusta
14. opettamaan musiikin teoriaa
15. opettamaan musiikin historiaa
16. opettamaan eri musiikinlajeja
17. käyttämään opetuksessani musiikkiteknologiaa
18. suunnittelemaan opetustani johdonmukaisesti
19. käyttämään vaihtelevia työtapoja
20. motivoimaan ja innostamaan oppilaita musiikkitunneilla
21. arvioimaan oppilaiden musiikkisuorituksia

Koen olevani musiikkikasvattaja

Luettelon avulla pyrin siis selvittämään tutkittavien minäpystyvyyttä musiikinopetuksessa. Pyysin opettajia arvioimaan pystyvyyttään jokaisen valmiuden kohdalla asteikolla 0–5 puolen numeron tarkkuudella sekä ajattelemaan samalla ääneen. Halusin saada selville, minkä takia he päätyivät tiettyyn arvioon ja millä tekijöillä oli ollut merkitystä minäpystyvyyden muodostumiselle.

Harkitsin ensin asteikon 0–10 tai pelkän janan käyttöä, mutta päädyin lopulta asteikkoon 0–5. Arvelin sen olevan selkeä, kun 0:n voisi ajatella tarkoittavan ”en pysty yhtään” ja 5:n ”pystyn erittäin hyvin”. Näitä määritelmiä en sanonut ääneen, mutta näin opettajat sen näyttivät itsekkin ymmärtävän. Ajattelin numeroarvioinnin saattavan herättää negatiivisiakin miellelyhtymiä päättöharjoitteluun, mutta kun oli kyseessä opettajien itsearviointi, päätin kuitenkin ottaa sen mukaan. Minäpystyvyytystutkimus on ollut pääasiassa kvantitatiivista (Pajares 2001b), mutta tässä tutkimuksessa halusin yhdistää numeeriseen arviointiin myös sanallisen osion eli haastateltavien ääneen ajattelun. Olisi ollut mahdollista käyttää myös pelkkää sanallista ilmaisua, mutta uskoin kuitenkin saavani mielenkiintoisemman tarkastelukulman näiden kahden menetelmän yhdistelmällä. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen voidaankin

nähdä toisiaan täydentävinä lähestymistapoina. Niiden yhdistämisellä saatetaan saavuttaa tutkittavasta ilmiöstä monipuolisempi kuva. (Ks. esim. Alasuutari 2001, 32; Eskola & Suoranta 2001, 70–72; Syrjälä 1996, 11; Tuomi & Sarajärvi 2002, 146.)

Ääneen ajattelun pohjalta saadun aineiston analyysimenetelmää sanotaan protokolla-analyysiksi (ks. esim. Anttila 1998, 282). Ideana on, että tutkittavat henkilöt ”puhuvat ääneen” eli kuvailevat mielikuvissaan liikkuvia ajatuksia, joista tutkija koostaa erilaisten luokittelujen avulla tutkittavaa kohdetta kuvaavia rakenteita. Tätä menetelmää on käytetty mm. käsityön tekijän ratkaisuja kartoitettaessa. Tässä tutkimuksessa ei ollut tarkoitus edetä kyseisessä menetelmässä sen pidemmälle kuin käyttää ääneen ajattelua apuna seuratessa, miten tutkittava pohtii musiikillis-didaktisia valmiuksiaan ja miksi hän päätyy juuri tiettyyn arvioon. (Esimerkki tutkittavan ääneen ajattelusta on liitteessä 5.) Kahden tai useamman menetelmän – tässä tapauksessa ääneen ajattelun ja numeroarvioinnin – käyttöä samaa ilmiötä tutkittaessa voidaan nimittää myös metodiseksi triangulaatioksi, jolla on merkitystä tutkimuksen validiteettikriteerinä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 140–142; ks. myös Yin 1987, 91–92).

Ennen varsinaisia haastatteluja testasin haastattelurunkoa kahden opettajan kanssa, joista toinen oli musiikkiin erikoistunut ja toinen erikoistumaton. Opettajat olivat samaa ikäluokkaa kuin tutkimuksen kohderyhmä ja valmistuneet Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksesta. Olin erityisesti kiinnostunut siitä, miten musiikillis-didaktisten valmiuksien arviointi toimii. Koska nämä opettajat pitivät hyvänä ratkaisuna arvioida valmiuksia myös numeerisesti ja asteikko 0–5 oli heistä tarkoituksenmukainen, toteutin tämän osion aiotulla tavalla.

Tehdessäni uusintahaastattelua yhden tutkittavani kanssa käytin myös elämäkerrallista lähestymistapaa. Syrjälän (1996, 59) mukaan elämäkertatutkimuksessa on kyse elämän käännekohtia kuvaavien dokumenttien koonnista ja käytöstä. Se on monimuotoista ja siinä käytetään useita eri teoreettisia lähtökohtia ja metodeja. Huotelin (1996, 14) puhuu elämäkertomuksesta, jonka hän määrittelee sellaiseksi vapaamuotoiseksi kertomukseksi henkilön omasta elämästä, joka muotoutuu haastateltavan ja haastattelijan suullisessa vuorovaikutuksessa.

Antikaisen (1991, 301) mukaan elämäkertaa voidaan tutkia ainakin kolmesta näkökulmasta: objektiivisena elämäkertana, joka vaatii useita haastattelukertoja ja dokumenttiaineiston käyttöä, subjektiivisena elämäkertana, jossa haastateltava kertoo itsestään eli minä- ja identiteettikuvastaan, sekä tarinana. Tarinat ovat suullisesti tai kirjallisesti

toiselle henkilölle kerrottuja elämäntarinoita, jotka voivat olla ihmisen koko elämänsä koskevia muisteluja tai ne voivat kohdentua yhteen tiettyyn teemaan. Niissä voidaan myös pyytää kertomaan merkityksellisistä tapahtumista. (Hirsjärvi ym. 2005, 207.) Elämäkerrallinen aineisto voidaan hankkia myös teemahaastattelun avulla, jolloin puhutaan elämäkertahaastattelusta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 161; Huotelin 1996, 34; ks. myös Silkelä 1999, 56; Syrjälä 1996, 60; Syrjälä, Estola, Mäkelä & Kangas 1996.)

Kiinnostus opettajien elämäkertoihin voimistui kasvatustieteessä vasta 1980-luvun puolivälistä alkaen. Tutkijat voivat esimerkiksi koota opettajien kirjoittamia omaelämäkertoja tai toimia yhdessä opettajien kanssa auttaen näitä kertomaan omaa tarinaansa. Elämäkertatutkimuksessa tutkija on kiinnostunut ihmisen elämän ja kokemusmaailman ainutkertaisuudesta. Esimerkiksi opettajien urakehitystä koskevissa tutkimuksissa on kyse siitä, miten opettajat itse ovat kokeneet oman elämänsä ja työnsä sen eri vaiheissa ja miten heidän kasvatusta koskevat teoriansa muotoutuvat. Elämäkerrallinen näkökulma sisältää sekä menneisyyden kokemuksia että tulevaisuuden odotuksia, jotka määrittävät nykyhetkeä. (Syrjälä 1996, 59.) Tässä tutkimuksessa elämäkerrallinen lähestymistapa tarkoittaa opettajan subjektiivisen elämäkerran eli omaelämäkerran (tai kirjallisen elämäntarinan) tutkimista. Menetelmässä on kuitenkin myös elämäkertahaastattelun piirteitä, koska tutkittavaa oli pyydetty nostamaan elämäkerrastaan tiettyyn teemaan liittyviä merkityksellisiä tapahtumia esiin, ja lisäksi tutkija esitti tutkittavalle kysymyksiä elämäkerran pohjalta.

6.5 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston keruu

Tutkimukseni kohderyhmän muodostavat ne 40 Savonlinnan opettajakoulutuslaitoksesta vuosina 1986 tai 1987 valmistunutta luokanopettajaa, jotka opettivat musiikkia päättöharjoittelussa. He aloittivat opiskelunsa vuonna 1982 tai 1983, ja 18 heistä erikoistui musiikkiin. Koska kohderyhmän opettajat olivat mukana jo pro gradu -tutkielmassani vuonna 1988, tunsin heidät entuudestaan, vaikka en ollutkaan tavannut heistä kuin muutamia valmistumisen jälkeen.

Jotta saisin monipuolisen kuvan musiikkikasvattajista, halusin haastateltaviksi musiikilliselta taustaltaan erilaisia opettajia. Heissä tuli olla paljon ja vähän musiikkia harrastaneita, musiikkiin erikoistuneita ja erikoistumattomia sekä musiikkia kauan tai vähän aikaa opettaneita

opettajia. Tavoitteena oli saada mukaan nais- ja miesopettajia maaseudulta ja kaupungeista, pienistä ja suurista kouluista. Haastateltavien määrää en päättänyt ennalta, vaan pyrkimyksenä oli vivahteikkaan ja monin eri tavoin luokanopettajan musiikkikasvatusta kuvaavan aineiston saaminen.

Kohderyhmän opettajien asuinpaikkojen ja puhelinnumeroiden selvittelyn jälkeen aloitin yhteydenotot keväällä 2000. Puhelimessa kerroin, minkä takia ja mistä aiheesta haluaisin heitä haastatella. En ryhtynyt tavoittelemaan jokaista 40 opettajasta, vaan tehtyäni yhden haastattelun pyrin saamaan seuraavaksi haastateltavaksi musiikilliselta taustaltaan erilaisen opettajan. Näin muodostui haastateltujen opettajien joukko, joka on sekä harkinnanvarainen että toisaalta kohderyhmän sisällä sattumanvarainen näyte. Se on harkinnanvarainen siinä mielessä, että halusin mukaan nimenomaan erilaisia opettajia, ja sattumanvarainen siten, että sekä aikataululliset ja tutkimusekonomiset seikat että opettajien halukkuus haastatteluun vaikuttivat siihen, ketkä 40 opettajan joukosta tulivat haastatelluiksi. Lyhyet koosteet haastateltavien taustoista ovat taulukoissa 2 ja 3.

Aineiston voi sanoa kylläntyneen eli sitä on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Toisaalta kylläntymistä eli saturaatiota ei voi saavuttaa, ellei ole selvillä siitä, mitä aineistostaan hakee. (Eskola & Suoranta 2001, 62–63.) Saturaatiosta puhuminen voi laadullisessa tutkimuksessa olla myös ongelmallista, varsinkin jos aineistosta haetaan erilaisuutta, koska erilaisuuden kuvaamiseen ei saturaatiopistettä ole määritettävissä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 91). Neljäkymmenen opettajan haastatteleminen olisi tietysti saattanut tuottaa tulokseksi neljäkymmentä erilaista musiikkikasvattajaa, mutta haastateltuani kaksitoista opettajaa, joista kuusi oli erikoistunut musiikkiin, arvelin saaneeni aineistoa hyvinkin erilaisilta musiikkikasvattajilta. Lisäksi tietyt seikat esimerkiksi vähän musiikkia harrastaneiden kohdalla olivat tulleet jo usein esiin.

Tein haastattelut huhtikuusta joulukuuhun vuonna 2000. Kahdeksan opettajaa tapasin henkilökohtaisesti, mutta aikataulullisten ongelmien sekä pitkien etäisyyksien vuoksi tein kaksi haastattelua puhelimitse ja kaksi sähköpostitse. Haastateltavat – seitsemän naista ja viisi miestä – asuivat Itä- ja Etelä-Savossa, Pohjois- ja Etelä-Karjalassa, Kainuussa, Keski-Suomessa, Hämeessä ja Uudellamaalla. Heissä oli sekä maaseudulla että kaupungissa asuvia, ja koulut, joissa he työskentelivät, vaihtelivat pienestä kolmiopettajaisesta kyläkoulusta 500 oppilaan kaupunkikouluun. Haastattelun ajankohtana nämä 37–42-vuotiaat tutkittavat olivat

TAULUKKO 2. Musiikkiin erikoistumattomien haastateltavien taustaa

Musiikkiin erikoistumattomat	Opet-tajan työssä	Nykyinen työpaikka	Musiikin-opetus	Musiikki-tausta	Musiikki-harrastukset	Musiikin täydennyskoulutus
Jussi	13 vuotta	keskisuuri kaupunki, n. 300 oppilaan koulu, 5. luokka	4 vuotta luokille 3, 4 ja 5-6	kouluaikoima bändin rumpalina ja laulusolistina	karaoke-laulu, koti- ja ulkomaisen rock-musiikin kuuntelu	ei
Piia	10 vuotta	aloittaa suuressa kaupungissa erityisluokan-opettajana	koko työuran ajan, kaikilla luokka-asteilla	kouluaikoima kuoro, kitara-alkheet, laulu-pedagogiikkaoppilaana	musiikin kuuntelu	ei
Kaisa	13 vuotta	pikkukaupunki, n. 350 oppilaan koulu, 3. luokka	10 vuotta, kaikilla luokka-asteilla	kouluaikoima muutama vuosi pianonopintoja	musiikin kuuntelu	ei
Helena	12 vuotta	pikkukaupunki, n. 300 oppilaan koulu, 2. luokka	3 vuotta alkuopetusluokilla	kouluaikoima kitarransoiton alkheet	musiikin kuuntelu, erityisesti oopperamusiikki	ei
Elisa	12 vuotta	pikkukaupunki, n. 200 oppilaan koulu, 5. luokka	6 vuotta alkuopetusluokilla	kouluaikoima 6 vuotta pianonopintoja, piano 1/3	klassisen musiikin kuuntelu	muutamia tunteja luokanopettajien koulutuspäivillä
Tapio	12 vuotta	maaseutukaupunki, n. 80 oppilaan kyläkoulu, 3.-4. luokka	koko työuran ajan	bänditoiminta (laulu, kitara, basso, sävellys)	rockyhtyeet, koululaismusiikaalisävellykset	ei varsinaista, mutta kouluttautumista musiikkiteknologiassa ja musiikin teoriassa

TAULUKKO 3. Musiikkiin erikoistuneiden haastattelujen taustaa

Musiikkiin erikoistuneet	Opettajain työssä	Nykyinen työpaikka	Musiikin-opetus	Musiikkitausta	Musiikki-harrastukset	Musiikin täydennyskoulutus
Kalle	12 vuotta	suuri kaupunki, n. 500 oppilaan koulu, 5. luokka	koko työuran ajan, kaikilla luokka-asteilla	musiikkiluokalla, musiikkiopistossa huiluoopinnot, kuoro ja orkesteri	laulu, musiikki-teatteritoiminta, klassinen musiikki, ooppera	ei varsinaista, mutta kouluttautumista laulussa ja musiikki-teatterissa
Maija	13 vuotta	pikkukaupunki, n. 100 oppilaan erityiskoulu, 5.–6. luokka	koko työuran ajan, kaikilla luokka-asteilla	piano-opinnot musiikkiopistossa 9 v., musiikkikoulun päästötodistus, kuoro	musiikin kuuntelu	ei
Laura	13 vuotta	pikkukaupunki, n. 270 oppilaan koulu, 1. luokka	koko työuran ajan, kaikilla luokka-asteilla	kouluaikoina piano-opintoja, huilu	bändisoitto	kaksi musiikinopetuskursia sekä musiikkiteknologian kurssi
Juuso	9 vuotta	maaseutupaikkakunta, n. 250 oppilaan koulu, 4. luokka	koko työuran ajan, luokilla 3–6 sekä lukion bändilinjalla	piano-opintoja 10 vuotta musiikkiopistossa	tanssiyhteisissä soit-taminen, keikkailu	ei varsinaista, mutta kouluttautumista musiikkiteknologiassa
Pentti	12 vuotta	maaseutupaikkakunta, n. 60 oppilaan kyläkoulu, 5.–6. luokka	koko työuran ajan, kaikilla luokka-asteilla	laulu, kuoro, urku-harmoni, piano	musiikin kuuntelu	ei varsinaista, mutta kouluttautumista musiikkiteknologiassa
Lotta	12 vuotta	suuri kaupunki, n. 350 oppilaan koulu, 1.–2. luokka	4 vuotta luokille 4, 5 ja 1–2	kouluaikoina musiikkiluokat 7 vuotta, kuoro, musiikkiopistossa klarinetti, teoria I, säveltäminen I, nuoris-orkesteri	klarinetin soitto opettajien bändissä	ei

toimineet luokanopettajina 9–13 vuotta. Musiikkia he olivat opettajan uransa aikana opettaneet 3–13 vuotta.

Haastatteluja varten matkustin opettajien kotipaikkakunnille. Tapasin haastateltavat joko heidän kotonaan tai työpaikallaan koulussa. Äitiyslomalla olevan pienten lasten äidin kanssa rauhallinen paikka löytyi kahvilasta. Keväällä ja syksyllä tehdyt haastattelut tapahtuivat koulupäivän jälkeen. Kolme haastateltavaa tapasin kesällä 2000. Haastattelut kestivät 2–3 tuntia; puhelinhaastattelut sujuivat jonkin verran joutuisammin. Kaksi haastateltavaa valitsi mieluummin sähköpostitse kuin puhelimitse tehdyn haastattelun. He totesivat kirjoittavansa mielellään, ja näiden opettajien kanssa haastattelu kestitkin useita päiviä, kun kysymyksiä ja vastauksia läheteltiin ja tarkennettiin. Sähköpostihaastatteluja voisi luonnehtia haastattelunomaisiksi kyselyiksi, koska ne muodostuivat luonteeltaan jossakin määrin erilaisiksi kuin muut haastattelut. Keskustelulle ominainen spontaanisuus niistä puuttui, mutta yritin kuitenkin pitää haastattelurungon suunnilleen samanlaisena kuin muissa haastatteluissa ja esittää väljiä kysymyksiä. Lisäksi näitä haastatteluja tarkennettiin ja täydennettiin puhelimitse.

Puhelinhaastattelut sujuivat lähes samalla tavalla kuin haastattelut henkilökohtaisissa tapaamisissa. Tosin on todettava, että kysymykset olivat lyhyempiä eikä ”asian vierestä” juuri keskusteltu. Puhelinhaastatteluissa auttoi se, että tunsin haastateltavat entuudestaan, joten kontakti syntyi helposti. Puhelinhaastattelun ongelmana voi pitää sitä, että siitä puuttuvat keskustelun näkyvät vihjeet, jotka tarjoaisivat haastattelun kontekstin. Eräät tutkijat pitävät puhelinhaastattelua hyvänä puolistrukturoitujakin haastatteluja tehtäessä, koska niillä voidaan saavuttaa kiireisiä tai kaukana asuvia henkilöitä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 64–65).

Kaikki tutkittavat suostuivat mielellään haastateltaviksi. Heidän dynaaminen elämänvaiheensa kävi hyvin selväksi haastatteluaikoja sovittaessa. Näillä 12 opettajalla oli vuonna 2000 yhteensä 26 lasta, ja useiden puhelinkeskustelujen jälkeen löytyi lopulta muutama tunti aikaa haastattelullekin opettajien yrittäessä taiteilla lasten harrastusten, omien menojensa ja paikkakunnalle saapuvan haastattelijan tapaamisen välillä.

Aloitin haastattelut kaikkien tutkittavien kanssa keskustelemalla heidän elämäntilanteestaan ja työhistoriastaan. Siitä siirryttiin käsittelemään heidän musiikillista taustaansa, jonka jälkeen olin ajatellut ottavani teemaksi opettajan ammatillisen kompetenssin musiikinopetuksessa. Useiden haastateltavien kanssa kävi kuitenkin niin, että puheeksi nousi heti haastattelun alkuvaiheessa heidän saamansa opettajankoulutus

ja sen musiikin opinnot, joten haastattelurungon aiheiden järjestys muuttui. Pidin kuitenkin huolta, että jokainen teema-alue tuli kaikkien haastateltavien kanssa käsitellyksi.

Nauhoitin kaikki haastattelut, myös puhelinhaastattelut, ja litteroin ne sanasta sanaan. Litteroitua tekstiä tuli 10–20 sivua haastateltavaa kohti. Lähetin tutkittavilleni heidän haastattelunsa luettavaksi ja kommentoitavaksi. Muutamien haastateltavien kanssa tein puhelimitse jälkeempään tarkennuksia, täsmennyksiä tai täydennyksiä.

Talvella 2005 otin uudelleen yhteyttä yhteen haastattelemistani opettajista. Tarkoitukseni oli syventää hänestä vuonna 2000 saamaani musiikkikasvattajan kuvaa. Edellinen haastattelu oli tämän opettajan kanssa tehty sähköpostitse, ja näin hän lupautui haastateltavaksi tälläkin kertaa. Haastateltavan valintaan vaikuttivat monipuolinen toiminta musiikinopettajana ja muusikkona, halu ja taito kirjoittaa sekä verbaalinen kyvykyys. Myös opettajan monivaiheinen elämän- ja työhistoria herätti kiinnostukseni perehtyä uudelleen hänen kasvatukseen ja musiikkikasvatukseen liittyviin käsitelyksiinsä.

Haastattelu (jota voi luonnehtia haastattelunomaiseksi kyselyksi) tapahtui muutaman kuukauden aikana. Se alkoi siten, että pyysin opettajaa kirjoittamaan aiheesta ”Miten minusta tuli minä eli millä seikoilla on elämäni varrella ollut merkitystä sille, millainen opettaja ja kasvattaja nyt olen”. Pyynnön tuloksena sainkin 10-sivuisen omaelämäkerran, jossa oli sekä kerrottu elämän keskeiset vaiheet että nostettu esiin tutkittavan kasvatusta- ja musiikkikasvatustilanteiden kannalta merkityksellisiä seikkoja. Tämän jälkeen esitin haastateltavalle vielä tarkentavia kysymyksiä hänen kirjoituksensa pohjalta. Kysymykset koskivat edellisen haastattelun tapaan mm. opettajana ja kasvattajana toimimista, kasvatuseriaatteita, taidekasvatuksen ja musiikkikasvatuksen merkitystä, musiikin opettajan ja musiikkikasvattajan toiminnan eroja, musiikkikasvattajana kehittymistä ja pystyvyyden tunteen muodostumista. Haastattelu muistutti osittain tutkijan ja tutkittavan välistä keskustelua, vaikka se tapahtuikin sähköpostitse. Mainittuja aihepiirejä käsiteltiin useissa eri viesteissä.

Laadullisessa tutkimuksessa sanotaan tutkijan itsensä olevan paras tutkimusväline. Tässä tapauksessa, jossa tutkija on tutkittavien entinen opettaja, oli kuitenkin tiedostettava se seikka, että tutkija itse saattaa olla tutkimuksensa suurin virhelähde. Toisaalta en olisi todennäköisesti tullut valinneeksi tätä tutkimusaihetta, ellen olisi jo tehnyt pro gradu -tutkielmaani samasta aihepiiristä ja tuntenut tutkittaviani. Roolini haastateltavien entisenä opettajana voi mielestäni nähdä sekä etuna että

haittana. Etuihin kuuluvat yhteiset kokemukset luokanopettajakoulutuksessa, joten yhteisen kielen löytäminen oli helppoa. Saatoin olla varma, että haastattelutilanteessa puhutaan samoista asioista. Tutkittavien tunteminen auttoi myönteisen ja rentoutuneen vuorovaikutustilanteen sekä luottamuksellisen ilmapiirin synnystä. Myös oma taustani luokanopettajana helpotti orientoitumista haastateltavien maailmaan.

Haittana voi pitää mahdollisen sosiaalisen suotavuuden ilmenemistä. Haastateltava saattaa haluta antaa haastattelijalle itsestään tietyn kuvan. Koska haastattelu on kontekstisidonnaista, saattavat tutkittavat puhua haastattelussa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2005, 195–196.) Tietynlainen suhtautuminen tulikin ilmi jo haastateltavia etsiessä, kun muutammat luokanopettajakoulutuksen musiikinopinnoissa ja päättöharjoittelussa heikohkosti menestyneet eivät halunneet haastateltaviksi lainkaan. On mahdollista, että he olisivat suostuneet jonkun muun haastateltaviksi.

Sosiaalisen suotavuuden ilmenemistä yritin ehkäistä korostamalla haastateltaville tietojen luottamuksellisuutta ja painottamalla rehellisyyden merkitystä tutkimustulosten kannalta. Haastattelijana yritin olla hallitsematta haastattelutilannetta liikaa – tosin haastattelijan on johdettava haastattelua siinä mielessä, että saa sitä aineistoa, mitä katsoo tarvitsevansa. Haastattelun lopuksi kysyin kaikilta haastateltavilta, mitä se, että haastattelija oli heidän entinen opettajansa, vaikutti tilanteeseen. Kaikki vakuuttivat, ettei asialla ollut merkitystä, koska aikaa opiskelusta oli kulunut jo paljon ja koska he jo tiesivät, mitä opettajana oleminen on. ”Ei tässä nyt enää ole syytä yrittää esittää mitään, mukavahan tässä on menneitä muistella”, totesi eräs haastateltava. Itse koin heidät tasavertaisiksi opettajakollegoiksi, tärkeiksi tiedonantajiksi, joilla on asiantuntemusta ja minua kiinnostavaa tietoa tutkimastani ilmiöstä.

Opettajien vakuutteluista huolimatta en voi tietenkään sulkea pois sitä mahdollisuutta, että tutkittavat olisivat puhuneet jollekin toiselle haastattelijalle eri tavalla. Esimerkiksi luokanopettajakoulutuksen musiikinopintoihin kohdistuva kritiikki olisi saattanut olla terävämpää kuin mitä nyt tapahtui.

Virhelähteiden välttämiseksi on mahdollista käyttää toista haastattelijaa, mutta ongelmallista on silloin se, saako tutkija kaikilta osin sellaista aineistoa, mitä tarvitsee. Se mitä tutkija voi tehdä tuodakseen esiin tutkimusprosessin luotettavuuden, on antaa lukijalle mahdollisimman seikkaperäinen kuva prosessista (Syrjälä ym. 1996, 131).

6.6 Aineiston analyysi ja tulkinta

Tutkimukseni analyysimenetelmää, sisällönanalyysia, voidaan pitää perusanalyysimenetelmänä, jota on mahdollista käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Jos sisällönanalyysilla ymmärretään kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehikkeenä, voidaan useimpien laadullisen analyysimenetelmien katsoa perustuvan sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93.)

Eskola ja Suoranta (2001, 225) toteavat laadullisen aineiston analyysissä olevan kysymys aineiston järjestämisestä sellaiseen muotoon, että sitä on mahdollista eritellä vastausten etsimiseksi tutkimusongelmiin. Sisällön erittelyllä he tarkoittavat ”kirjavaa joukkoa erilaisia tapoja luokitella ja järjestää laadullista aineistoa” (emt., 187). Pietilä (1976, 4, 52–53) määrittelee sisällön erittelyn joukoksi menettelytapoja, joita käyttäen dokumenttien sisällöstä voidaan tehdä havaintoja ja kerätä tietoja tieteellisiä pelisääntöjä noudattaen. Sisällön erittelyä käytäväksi tutkimuksiksi katsotaan sellaiset, joissa tilastollisesti tai sanallisesti pyritään kuvailemaan joko dokumenttien sisältöä ilmiönä sinänsä tai niitä dokumenttien ulkopuolisia ilmiöitä, joita sisällön ajatellaan ilmaisevan.

Tuomen ja Sarajärven (2002, 107, 109) mukaan sisällön *erittely* on sellaista dokumenttien analyysia, jossa kuvataan kvantitatiivisesti esimerkiksi tekstin sisältöä. Sisällönanalyysilla taas pyritään kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti. Kirjoittajat toteavat, että sisällönanalyysillä voidaan kuitenkin nykyään viitata sekä sisällön erittelyyn että sen analyysiin edellä tarkoitettussa mielessä. Analyysissa tuotettua aineistoa voidaan kvantifioida siten, että sanallisesti kuvatusta aineistosta tuotetaan määrällisiä tuloksia.

Sisällönanalyysi on siis alun perin luonteeltaan kvantitatiivinen menetelmä, jonka tavoitteena on kuvata aineiston jakautumista luokkiin ja kategorioihin. Luokittelua pidetäänkin yksinkertaisimpana aineiston järjestämisen muotona, joka voidaan nähdä kvantitatiivisena analyysina sisällön teemoin. Tällöin aineistosta määritellään luokkia ja lasketaan jokaisen luokan esiintymiskerrat aineistossa. Tutkimusmenetelmän nimenä sisällönanalyysi on kuitenkin vakiintunut käsittämään nimenomaan verbaalien sisältöjen analyysia. (Anttila 1998, 254–255; Tuomi & Sarajärvi 2002, 95, 105.)

Sisällönanalyysi voidaan ymmärtää myös kaksitasoisesti. Se on ensinnäkin väljä tulkintakehikko, jonka sisällä on mahdollista käyttää erilaisia analyysimenetelmiä. Sisällönanalyysiksi saattaakin riittää esimerkiksi uskottava kuvaus siitä, miten aineistoanalyysi on tehty.

Sisällönanalyyseillä tarkoitetaan myös kolmea erilaista toteuttamismenetelmää, joita voidaan siirtää perinteestä ja lähestymistavasta toiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 148.) Eskola (2001, 136) nimittää näitä menetelmiä aineistolähtöiseksi, teoriasidonnaiseksi ja teorialähtöiseksi sisällönanalyyseiksi. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 110) mainitsevat näiden lisäksi teoriaohjaavan sisällönanalyysein. Aineistolähtöisessä analyysissä puhutaan induktiivisesta ja teorialähtöisessä deduktiivisesta päättelystä. Kun aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, tuodaan ne teoriaohjaavassa esiin valmiina, ilmiöstä jo tiedettynä. Periaatteessa teoriaohjaava analyysi kuitenkin etenee aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen analyysi. Teorialähtöisessä analyysissä aineiston analyysin luokittelu taas perustuu aikaisempaan viitekehykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–116.) Teoriasidonnaisessa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei nouse suoraan teoriasta tai pohjaudu teoriaan (Eskola 2001, 136).

Teorialähtöistä analyysia voidaan tehdä lähtemällä liikkeelle yhdestä suuresta teoriasta tai useista pienistä teorioista. Jälkimmäisessä toteuttamistavassa erilaiset teoriat, käsitteet ym. toimivat tulkintakehyksinä, eräänlaisina silmälasina, joiden avulla aineistoa ja sitä kautta tutkittavaa ilmiötä voi tulkita. Eskolan mukaan se, että tutkija tulkitsee ilmiötä useasta eri näkökulmasta tai jakaa tutkittavan ilmiön useaan osaan ja tarkastelee näitä erikseen, saattaa olla hedelmällistä. (Eskola 2001, 136–138.)

Jos tarkastelee aineistoni analyysia edellä esitetyistä näkökulmista, voi siinä todeta olevan piirteitä sekä teorialähtöisestä että teoriasidonnaisesta analyysistä. Teemahaastattelun teemat, jotka toimivat myös analyysirunkona, perustuivat tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn. Tässä tutkimuksessa katson sisällönanalyysein olevan myös tulkintakehikko, jonka sisällä käytän erilaisia analyysimenetelmiä. Lähtökohtanani on, että aineistoni kuvaa tutkittavaa ilmiötä. Analyysin tarkoitus on luoda selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyyseillä pyrin järjestämään aineiston tiiviiseen muotoon kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. (Ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2002, 110.)

Aineiston käsittelyn aloitin litteroimalla nauhoitetut haastattelut ja lukemalla niitä useita kertoja. Sisällönanalyysejä voi tehdä mm. luokittelemalla, teemoittamalla ja tyypittelemällä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94–95). Lähestyin aineistoani ensin teemoittelun (teemoittamisen) kautta (ks. myös Eskola 2001, 146; Eskola & Suoranta 2001, 174–180; Moilanen & Rähkä 2001, 53). Etsin aineistosta ne teemahaastattelun teemat, joita kaikkien

haastateltavien kanssa oli käsitelty. Tein näistä teemoista haastattelurunkoa noudattelevan luettelon. Eskola ja Suoranta (2001, 151) toteavat teemahaastattelun teemojen muodostavan jo sinänsä eräänlaisen aineiston jäsenyyksen. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 173) tarkoittavat teemoittelulla sellaista aineistosta nousevien piirteiden tarkastelua, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle ja jotka pohjautuvat joko teemahaastattelun teemoihin tai esille tullessiin muihin teemoihin. Tämänkin tutkimuksen haastatteluissa nousi keskustelun kuluessa uusia teemoja esiin, ja pyrin raportoimaan tuloksissa myös niitä. Ensimmäinen haastateltava painotti esimerkiksi elämäntilanteen ja työyhteisön merkitystä opetustyössä ja sitä kautta myös musiikinopetuksessa. Tämän teeman otin myöhemmin käsiteltäväksi muidenkin haastateltavien kanssa. Samoin opettajan oma motivoituminen musiikinopetukseen sekä opettajakokemuksen merkitys nousivat eräiden muiden teemojen ohella lähes kaikissa haastatteluissa keskustelun aiheiksi. Alasutari (2001, 217) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa aineistosta opitaan uusia asioita ja saadaan ennalta tuntematonta tietoa tutkittavasta asiasta, niin että vasta sen pohjalta nostetaan esiin erilaisia ihmetyksen aiheita.

Koska olin pyytänyt opettajia käyttämään asteikkoa 0–5 heidän arvioissaan pystyvyyttänsä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa, laskin jokaisen opettajan arvioista keskiarvon. Tutkiessani keskiarvoja totesin useimpien musiikkiin erikoistumattomien opettajien arvioiden olevan matalampia kuin erikoistuneiden arviot. Tästä syystä tarkastelin pystyvyydsarvioita eri valmiuksien kohdalla vertaillen erikoistuneiden ja erikoistumattomien ryhmiä toisiinsa. Toisaalta pyrin tuomaan esiin myös mahdollisia poikkeavuuksia näiden ryhmien sisällä. Lisäksi tein sekä yksilöittäin että koko kohderyhmää koskien yhteenvedon niistä tekijöistä, joilla oli ollut merkitystä musiikinopetuksessa koetun minäpystyvyyden muotoutumiselle. Luonnehdin myös muutamien opettajien musiikinopetuksessa kokemaansa pystyvyyttä Tschannen-Moranin ym. (1998) esittämän opettajan pystyvyyden syklistä luonnetta kuvaavan mallin näkökulmasta.

Saadakseni vastauksia muihin tutkimusongelmiin tiivistin yksittäisen haastattelun jokaista teemaa koskevan aineiston suppeampaan muotoon ja järjestelin aineistoa uudelleen siten, että teema-alueet tulivat jokaisen haastattelun kohdalla samaan järjestykseen. Vaikka käytin haastattelurunkoa apunani, olivat monet teemat tulleet käsitellyiksi eri haastateltavien kanssa vaihtelevassa järjestyksessä.

Jotta saisin kokonaiskäsitelmän eri aihealueista, järjestin tiivistetyt aineiston osat teemoittain yhteen. Teemasta riippuen tarkastelin opettajien

vastauksia myös erikoistuneiden ja erikoistumattomien ryhminä, koska erot pystyvyyssarvioissa olivat ilmenneet jo aiemmin. Jako musiikkiin erikoistuneisiin ja erikoistumattomiin tuntui jonkin verran kaavamaiselta, koska ennen haastatteluja oletin, että musiikkiin erikoistumatonkin opettaja on saattanut harrastaa paljon musiikkia ja kouluttaa itseään valmistumisensa jälkeen. Analyysivaiheessa totesin kuitenkin olevan selkeää tarkastella tutkimuksen kohderyhmää tiettyjen teemojen, muidenkin kuin pystyvyyssarvioiden, osalta myös erikoistunut–erikoistumaton-näkökulmasta ja tutkia, löytyykö esimerkiksi erikoistumattomia yhdistäviä elementtejä. Lisäksi olin käsitellyt heitä erillisinä ryhminä myös pro gradu -tutkielmassani. Toinen mahdollisuus olisi ollut analysoida vastauksia jakamalla tutkittavat vähän ja paljon musiikkia harrastaneisiin. Toisaalta haastatteluissa kävi ilmi, että useimpien erikoistumattomien opettajien musiikillinen tausta ja nykyinen harrastuneisuus olivat vähäisempiä kuin erikoistuneiden.

Teemoittelun, luokittelun, kvantifioinnin ja tiivistämisen lisäksi tein tutkittavista ”musiikkikasvattajien muotokuvat”, jotta muodostuisi eräänlaisia kokonaiskuvia musiikkikasvattajana toimimisesta. Näissä muotokuvissa kerron lyhyesti opettajien elämän- ja työhistoriasta ja teen yhteenvedoa heidän ammatillista kompetenssia, musiikinopetusta ja musiikkikasvatuksen merkitystä koskevista ajatuksistaan ja kokemuksistaan. Jokaisen opettajan toimintaa musiikkikasvattajana arvioin myös minäpystyvyyšnäkökulmasta.

Haastattelutilanteessa opettajat lukivat vuonna 1986 tai –87 tekemänsä arviot koulutuskokemuksistaan ja omista musiikinopettamisedellytyksistään (kahdelle haastateltavalle luin arviot puhelimesta ja kahdelle lähetin ne sähköpostitse), ja analyysivaiheessa tein yhteenvedoa myös siitä, missä suhteessa ajatukset olivat muuttuneet ja missä pysyneet samoina.

Kahdentoista opettajan haastattelun ja aineiston analyysin ja tulkinnan jälkeen pyysin aineistoon myöhemmin palattuani yhtä haastateltavaa kirjoittamaan aiheesta ”Miten minusta tuli minä eli millä seikoilla on elämäni varrella ollut merkitystä sille, millainen opettaja ja kasvattaja nyt olen”. Saamani omaelämäkerran, jota voi luonnehtia myös kirjalliseksi elämäntarinaksi, pohjalta tein haastateltavalle tarkentavia lisäkysymyksiä. Tätä aineistoa analysoidessani tiivistin omaelämäkerran lyhyempään muotoon, ja tein koosteen tutkittavan esiin nostamista, kasvattajuuteen ja musiikkikasvattajuuteen liittyvistä keskeisistä näkökohdista. Tarkastelin myös, millaisia eksperttiopettajan piirteitä tutkittavassa olisi kasvattajana ja musiikkikasvattajana havaittavissa. Eksperttinäkökulmasta tarkastelin

myös kolmea muuta haastateltavaa. Tein yhteenvedon heille kaikille yhteisistä eksperttiopettajan piirteistä.

Tulosten analysointi ei Hirsjärven ym. (2005, 213–215; ks. myös Kiviniemi 2001, 78) mukaan vielä riitä kertomaan tutkimuksen tuloksia, vaan tuloksista olisi pyrittävä laatimaan synteesejä, joihin johtopäätökset perustuvat. Tulokinnalla tarkoitetaan sitä, että tutkija pohtii analyysin tuloksia ja tekee niistä omia johtopäätöksiä. Tutkijan olisi pohdittava tulosten merkitystä tutkimusalueella, mutta myös niiden mahdollista laajempaa merkitystä.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 151) toteavat, että haastatteluaineistoihin perustuvissa tutkimuksissa ja erityisesti laadullisesti suuntautuneissa analyyseissä tutkijan pyrkimyksenä on päätyä onnistuneisiin tulkintoihin. Kirjoittajien mukaan laadullinen tutkimus on sillä tavoin tulkinallista, että tulkintoja tehdään ”sisäkkäisesti” tai monissa vaiheissa, kun tutkija tulkitsee tutkittavan tulkintoja ja lukija tutkijan tulkintoja. Lukijan onkin luotettava tutkijan tulkintaan, joten siitä, miten tulkintaan on päädytty, on kirjoitettava tarkka selvitys.

Eskola ja Suoranta (2001, 148) sanovat tutkittavien tulkintoja arkipäivän ilmiöistä ensimmäisen asteen tulkinnaksi. Tutkija harrastaa ihmistieteissä kuitenkin toisen asteen tulkintaa, jolloin hänen täytyy tutkimuksensa teoreettisena subjektina kohota luonnollisen asenteen yläpuolelle ja koettaa ymmärtää kohdettaan luomalla siitä mielekkäitä teoreettisia tulkintoja. Tutkittava ongelma tulkitaan siis kaksi kertaa. Tätä kirjoittajat pitävät laadullisen tutkimuksen ideana ja myös sen vaikeutena. Tutkijan ammattitaito näkyy siinä, että hän jatkaa ensiasteisten tulkintojen tulkintoja antaen niille uusia merkityksiä. Omassa tutkimuksessani koin toisen asteen tulkinnan tarpeen ja vaikeuden erityisesti minäpystyvyyttä käsittelevän kysymyksen kohdalla. Tutkittavat pohtivat ääneen ajatellen pystyvyyttään musiikinopetuksen osa-alueilla, minkä jälkeen tutkijan oli noustava toiselle tasolle ymmärtääkseen ilmiötä ikään kuin metatasolta. Sama toistui opettajien arvioissa opettajankoulutuksen musiikin opintoja: saadakseni ideoita siihen, miten musiikin opintoja voisi kehittää haastateltavien mielipiteiden pohjalta, oli välttämätöntä tarkastella heidän arvioitaan toisen asteen näkökulmasta.

Tutkimustuloksia raportoidessani tavoitteenani on ollut muodostaa niistä looginen kokonaisuus. Osittain etenen haastattelurungon mukaisesti, mutta monissa kohdin olen analyysivaiheessa yhdistellyt ja järjestellyt aihealueita uudelleen sitä silmällä pitäen, että sekä tutkittavieni ajatukset että tutkimani ilmiö, luokanopettaja musiikkikasvattajana, tulisivat mahdollisimman hyvin ymmärretyiksi. Aineiston analysointia

ja tutkimusraporttia voidaan kuitenkin luonnehtia tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavana olleesta ilmiöstä, koska tutkimuksen tekeminen on kirjallinen ja tutkijan tulkintojen perusteella väritynyt tuotos (Kiviniemi 2001, 79).

Haastatteluista otetuilla suorilla sitaateilla pyrin tuomaan esiin sen monivivahteisuuden ja rikkauden, jolla opettajat itseään ja musiikinopetustaan kuvailivat. Sitaatit ovat kielen osalta autenttisisessa muodossa – ajatusviivojen ja kolmen pisteen käytöllä olen halunnut osoittaa kohdat, joissa haastateltava on jäänyt joksikin aikaa pohdiskelemaan tai pitänyt pienen tauon. Autenttisten lainausten voidaan sanoa olevan keskeisessä asemassa merkitysrakenteiden tulkinnan analyysissa, koska tulkinta rakentuu niiden varaan (Moilanen & Rähä 2001, 62). Sitaateissa tulee esiin esimerkiksi pystyvyysarviointitilanteen luonne: vastausten ei oletettu olevan valmiina, vaan haastateltaville annettiin aikaa pohtia ja analysoida. Ääneen ajattelua seurattaessa saattoi ajoittain aistia arvioinnin tuottaman vaikeuden, joka välittynee myös sitaateissa.

TAULUKKO 4. Tutkimusprosessini kulku (ks. myös esim. Hirsjärvi & Hurme 2000, 135–153)

1. Tutkimuksen taustalla pro gradu- tutkielmani luokanopettajaopiskelijoiden päättöharjoittelussa osoittamasta musiikin opetustaidosta ja koulutuskokemuksista 1980-luvulla
2. Tutkimusintressi: millaisia musiikkikasvattajia pro gradu- tutkielman kohderyhmän henkilöistä, musiikilliselta taustaltaan erilaisista luokanopettajista, on tullut?
3. Tutkimusongelmien muotoaminen kirjallisuuden ja esiyymmärryksen pohjalta
4. Tutkimusmenetelmän valinta: teemahaastattelu
5. Teemahaastattelun teemojen hahmottelu tutkimusongelmien pohjalta
6. Haastattelurungon rakentaminen
7. Yhteydenotot haastateltaviin
8. Ensimmäinen haastattelu, litterointi, lukeminen, alustava analyysi
9. Haastattelurungon tarkistaminen ensimmäisen haastattelun pohjalta
10. Toinen haastattelu, tarkistettu haastattelurunko, litterointi, lukeminen, alustava analyysi
11. Haastattelurungon tarkistaminen edellisten haastattelujen pohjalta seuraavia haastatteluja varten
12. Yhteensä kahdentoista haastattelun tekeminen, litterointi, lukeminen useaan kertaan
13. Aineiston analyysimenetelmä: sisällönanalyysi, jossa käytetään teemoittelua, luokittelua, keskiarvojen laskemista, vertailua, yhteyksien tarkastelua
14. Aineiston jäsenitys teemoittelun ja luokittelun avulla teemahaastattelun teemojen sekä haastatteluaineiston pohjalta
15. Aineiston tiivistäminen teemoittain suppeampaan muotoon
16. Tiivistetyn aineiston uudelleenjärjestely: eri teema-alueet samaan järjestykseen jokaisessa haastattelussa
17. Kaikkien haastattelujen tiivistettyjen aineistojen järjestely myös teemoittain yhteen
18. Synteesi: takaisin kokonaisuuteen; tulkinta, ilmiön teoreettinen uudeen hahmottaminen
19. Elämäkerrallinen lähestymistapa: tutkittavan omaelämäkerran analyysi ja uusintahaastattelu edellisen haastattelun teemojen ja omaelämäkerran pohjalta, tulosten analysointi
20. Johtopäätökset
21. Raportointi

7 Tutkimuksen tulokset ja niiden tarkastelu

7.1 Opettajien musiikillinen tausta

Haastattelut alkoivat keskustelulla opettajien elämän- ja työhistoriasta sekä työviihtyvyydestä. Tästä edettiin heidän musiikillisiin taustoihinsa, musiikki- ja muihin harrastuksiinsa, musiikin merkitykseen heidän omassa elämässään sekä mahdolliseen täydennyskoulutukseensa. Kaikki opettajat ovat perheellisiä, ja lapsia heillä on enimmillään kolme. Yhteensä heillä on kaksikymmentäkuusi 2–17-vuotiasta lasta.

Tiivistelmät opettajien elämän- ja työhistoriallisista sekä musiikillisista taustoista ovat taulukoissa 2 ja 3 (luku 6) sekä liitteessä 6, jossa heistä muodostetaan musiikkikasvattajan muotokuvia. Samassa yhteydessä tarkastellaan opettajien taustoja ja toimintaa musiikkikasvattajina myös minäpystyvyyšnäkökulmasta.

Musiikillisia taustoja kartoitettaessa kävi ilmi, että kaikki musiikkiin erikoistumattomat opettajat arvioivat osaavansa laulaa ainakin kohtalaisesti, vaikka heidän musiikilliset taustansa muutoin olivat erilaiset. Heistä neljä aloitti piano-opinnot varsinaisesti vasta opettajankoulutuksessa. Muutamat olivat opiskelleet kitaransoiton alkeita, ja kahdella miesopettajalla oli taustallaan aktiivista bänditoimintaa, erityisesti Tapiolla, joka oli harrastanut monipuolista musisointia erilaisissa yhtyeissä. Hän oli opettajan uransa aikana jatkanut yhtyesoittoa, säveltänyt koululaismusikaaleja, esiintynyt trubaduurina ja ottanut osaa erilaisiin poikkitaiteellisiin produktioihin.

Kouluaikoinaan rumpalina toimineen Jussin mieltymyksiin kuului karaokelaulu. Muilla musiikkiin erikoistumattomilla opettajilla oli musiikin kuuntelu keskeisenä musiikin harrastamisen muotona. Jussilla se tarkoitti ainoastaan rockia, Helena oli innostunut oopperasta ja muut kertoivat valitsevansa kevyttä tai klassista mielialan mukaan. Myös musiikin terapeuttinen merkitys tuli esiin. Muutamat opettajat mainitsivat pitävänsä tärkeänä omien lasten innostamista musiikkiharastuksissa. Erikoistumattomat opettajat olivat opettaneet musiikkia kolmesta kahteentoista vuoteen; heistä kaksi vain alkuopetuksessa ja kolme kaikilla luokka-asteilla.

Varsinaiseen luokanopettajille tarkoitettuun musiikin täydennyskoulutukseen joitakin lyhyitä opettajien koulutuspäivien tilaisuuksia lukuun ottamatta ei heistä ollut osallistunut kukaan. Tapio oli kuitenkin harrastanut omatoimista opiskelua musiikin teorian ja musiikkiteknologian

parissa. Pianonsoiton harjoittamiseen ei yhdelläkään erikoistumattomalla opettajalla ollut riittänyt aikaa tai kiinnostusta opettajankoulutuksen jälkeen.

Musiikkiin erikoistuneet opettajat olivat opiskelleet musiikkia runsaasti jo ennen opettajankoulutusta. Heistä neljällä oli takanaan monivuotiset pianonsoiton ja kahdella puhallinsoitinopinnot. Viimeksi mainitut, klarinetisti ja huilisti, aloittivat pianonsoiton vasta opettajankoulutuksessa. Monella erikoistuneella oli taustallaan kuoro- ja orkesteritoimintaa sekä teoria- ja säveltäpailuopintoja. Neljä opettajaa kertoi musisoivansa edelleen aktiivisesti jossakin muodossa – laulamalla kuorossa tai laulu-yhtyeessä, soittamalla erilaisissa bändeissä tai harrastamalla musiikki-teatteria. Musiikin kuuntelu oli kaikilla vahvasti mukana: toisilla se oli päivittäistä musiikkiin syventymistä ja musiikin eri lajeihin tutustumista, toisilla sattumanvaraisempaa. Muutamat seurasivat aktiivisesti omien lastensa musiikkiharrastuksia.

Kuudesta musiikkiin erikoistuneesta opettajasta kolme oli perehtynyt musiikkitekologiaan, mutta ainoastaan yksi käytti sitä jatkuvasti apuna musiikinopetuksessa. Heistä viisi oli opettanut musiikkia valmistumisestaan lähtien, ja yksi oli toiminut jonkin aikaa musiikkiluokan opettajana. Muutamat olivat huolehtineet usean luokan tai yhdysluokkien musiikinopetuksesta. Varsinaiseen luokanopettajille järjestettyyn musiikin täydennyskoulutukseen oli osallistunut vain yksi musiikkiin erikoistunut opettaja, mutta neljä piti omia musiikkiharrastuksiaan ja niissä kehittymistä täydennyskoulutukseen verrattavana toimintana.

7.2 Peruskoulun 1.–6. luokkien musiikinopetuksen edellyttämä kompetenssi

Ensimmäinen tutkimusongelma käsitteli sitä, miten luokanopettaja arvioi itseään musiikkikasvattajana. Ennen kuin opettajat ryhtyivät arvioimaan pystyvyyttään musiikillis-didaktisissa valmiuksissa ja itseään musiikkikasvattajina, pyysin heitä pohtimaan, millaista ammatillista kompetenssia musiikinopetus peruskoulun 1.–6. luokilla vaatii (ongelma 1.1). Tällaisenaan kysymys ei heti avautunut kaikille haastateltaville. Muutettuani sen muotoon ”millainen luokanopettajan musiikillisen ammattitaidon tulisi olla” määrittely helpottui, ja joidenkin opettajien kohdalla auttoi kysymys ”mitä luokanopettajan täytyy mielestäsi osata voidakseen opettaa musiikkia”.

Kukaan opettajista ei tässä yhteydessä nostanut esiin luokanopettajan työssä tarvittavia pedagogisia, organisatorisia tai muita sen kaltaisia yleisiä valmiuksia, vaan kaikki lähestyivät kysymystä heti musiikillisten taitojen näkökulmasta.

Jokainen haastateltava nosti esille säästystaidon, jota pidettiin välttämättömänä musiikinopetuksen onnistumiselle. Ainoastaan yksi opettaja arveli, että pelkällä laulutaidollakin saattaa selvitä. Silti hänkin liitti säästystaidon nimenomaan opettajan ammattitaitoon kuuluvaksi valmiudeksi. Maija korostaa soittotaidon merkitystä:

Kyllä mä aina rohkasen niitä, jotka ei osaa soittaa mitään, opettaan musiikkia, koska nyt pystyy tekniikalla noita taustanauhoja soittaa ja CD-levyjen avulla. Mutta kyllähän se niin vaan on, että kun sieltä pianosta heittää ne ensimmäiset soinnut, nii kyl se vähän herättää lapsia enemmän – kyllä sillä saa innostumaan eri lailla ja soittotyylillä ja sillä omalla – että sieltä höykyttää, että come on everybody ja sit taas mennään, nii sillä saa kyllä enemmän kuin millään levyllä.

Yhtä haastateltavaa lukuunottamatta kaikki pitivät myös opettajan laulutaitoa keskeisenä elementtinä musiikinopetuksessa. Tapio halusi korostaa, että musiikista voi aina opettaa jotakin:

Korvaton ja soittotaidoton opettaja pystyy opettamaan musiikin opetusvälineistä ihan hyvin esimerkiksi tietopuoliset asiat, esittelemään tärkeimmät säveltäjät, soittamaan esimerkkejä heidän tuotannostaan, esittelemään eri kulttuurien musiikkia...

Laulu- ja soittotaidon merkitystä kuvailivat erikoistumattomista opettajista Jussi ja Piia seuraavasti:

Kyllä siellä täytyy olla riittävä rytmitaju, täytyy olla riittävä melodiataju, että pystyy soittamaan näiden laulujen melodiat vaikka yhdellä kädellä sitten. Niin en tiedä – pystyykö sitten korvaamaan tiukan paikan tullen, jos yhtään ei oo laulupuolta – niin noiden nauhojen avulla. Siinä saattas mennä se raja, että vähäsemmällä laulutaidolla saattas selvitä, mutta kyllä semmonen melodia- ja rytmitaju tulis olla ja sitä kautta tajuta – olla semmonen teoreettinen tietämys esimerkiksi nuottien kestosta ja muista, että ne todellakin sitten menee oikein kun soittaa melodiaa. (Jussi)

Musiikkia voi lähestyä niin monilla keinoilla, mutta se menee hirveen teoreettiseksi se musiikin opiskelu, jos ei osaa laulaa tai soittaa, ja silloin siitä puuttuu taas se elämyksellisyys, mikä on hirveen tärkeää ala-asteella. (Piia)

Musiikkitaidoiltaan vahvat musiikkiin erikoistuneet haastateltavat pohdiskelivat, millaista olisi opettaa musiikkia ilman laulu- ja säestystaitoa. Pentti totesi aineenhallinnan merkityksestä:

Kyllä se aineenhallinta on keskeinen – ainahan voi käyttää nauhoja ja ainahan voi hyödyntää oppilaita – ne on jossakin suhteessa pätevämpiä kuin opettaja – mutta kyllä se aika hankalaa on, jos et osaa edes laulaa sitä pätkää, niin miten sie saat sen oppilaan laulamaan – työlästä se on ainakin – tai että jostakin saat sen laulajan siihen aina tai nauhan – kyllähän niitä konsteja voi olla. Kyllähän sen kasetin tietysti äkkiä hujauttaa sisään...

Muut erikoistuneet totesivat Pentin tavoin, että lauluja on mahdollista opettaa musiikin oppikirjoihin kuuluvien lauluäänitteiden avulla. He kuitenkin arvelivat äänitteiden jatkuvan käytön olevan työlästä ja persoonatonta. Ilman laulu- ja säestystaitoa olisi heidän mielestään erityisen vaikeaa joutua opettamaan musiikkia pienessä koulussa. Lapsia ei olisi helppo innostaa laulamaan, jos ei itse osaisi laulaa. Erikoistuneet uskoivat musiikinopetuksen vaativan valtavasti työtä ja valmisteluja, jos opettajalla ei ole musiikillisia taitoja. Tavoitteelliselle musiikinopetukselle – esimerkiksi opettaessa samaa ryhmää monta vuotta – nämä taidot ovat heistä välttämättömiä. Sellainenkin käsitys tuotiin esiin, että melkein mitä tahansa muuta pystyy opettamaan ilman omia taitoja – liikuntaakin, koska aina on joku oppilas, joka voi näyttää – mutta musiikissa se on mahdotonta. Joku opettajista ilmaisi asian niin, että ”musiikin opettaminen ei onnistu lonkalta, vaikka kaikki muu tahtoo onnistuakin, koska musiikinopetuksessa tarvitaan niin monipuolista otetta musiikkiin”. Erikoistuneilla oli myös sellaisia kokemuksia, että laulu- ja säestystaidottomat opettajat olivat mielellään antaneet musiikituntinsa heidän pidettäväkseen.

Lotta vertaili taitoaineiden vaatimuksia:

Tippaakaan väheksymättä muita taitoaineita luulen, ett mitä tahansa muuta taitoainetta – jos sun pitää opettaa neulomaan se lapanen, niin kyllähän sä sen lapasen opit vääntämään ja mietit sitä kotona pari iltaa, niin kyllä se lapanen tulee – mut et sä parissa illassa opi säestämään yhtään mitään – ett jos sulla ei oo minkäänäköstä lauluääntä, niin et sä sitä pysty kotona harjottamaan. Ehkä se musiikki on vaativin noista.

Lotta arveli edelleen, ettei laulutaidoton opettaja pysty nauttimaan opetuksesta:

Ois musta kyllä hirveen vaikee ajatella, ett jos ei yhtään itte osais laulaa eikä ois oikeen rytmikorvaakaan, niin en minä ymmärrä miten semmosesta – ensinnäkään siitä ei voi koitua sille opettajalle minkään näköstä positiivista tunnetta sen musiikin opettamisesta. Ja jos ei sitä positiivista tunnetta tule, niin se ei voi sitä välittää myöskään lapsille. Tietysti voi aina soittaa mankalta lauluja lapsille ja sanoo, ett laulakaa mukana, mutta ei se sillon mitenkään persoonalliseks tuu se opiskelu. Ja nykypäivänä lapset aika lailla osaa vaatia jo säestystäkin. Jos ei yhtään säestäis, niin se jäis vähän sellaseks ohkaseks se laulu. Lapset tykkää siitä, ett siellä on soitujia takana ja vähän rytmiä sitten.

Ammatilliseen kompetenssiin kuuluviksi valmiuksiksi musiikkiin erikoistumattomat opettajat esittivät yksittäisinä mainintoina äänenkäytön ohjauksen, kuoron harjoittamisen, koulusoitinten soittamisen ja opettamisen, sävel- ja rytmitajun koulutuksen, kuuntelukasvatuksen antamisen sekä eri musiikkityylien opettamisen. Nämä osa-alueet sisältyvät myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) ilmaistuihin musiikinopetuksen lähtökohtiin. Tosin kuoron harjoittamista perusteissa ei mainita, mutta kun niissä korostetaan oppilaan taitojen harjaannuttamista monipuolisilla työtavoilla sekä musiikillista ilmaisua ja laulamisen iloa, antavat kuoron harjoittamisvalmiudet mahdollisuuden näiden toimintojen ja tavoitteiden toteutumiselle ja rikastuttavat musiikinopetusta.

Musiikkiin erikoistuneet opettajat eivät niinkään luetelleet ammattitaidolle välttämättömiä taitoja ja valmiuksia, vaan totesivat aineenhallinnan kaiken kaikkiaan tärkeäksi. He pitivät ammatilliseen kompetenssiin kuuluvana myös taitoa saada oppilaat tekemään musiikkia sekä kykyä välittää opetettava aines ymmärrettävästi oppilaille. Kalle painotti opettajan kykyä saada aikaan musisointia:

No kyllä mun mielestä vähimmäisvaatimus on se, että luokasta kuuluu musiikintekoa vaikka oven ulkopuolelle. Jos ei kuulu muuta kuin opettajan puhetta nii... ett sieltä kuuluis heti, mitä siellä tapahtuu – mitä oppilaat tekevät. Opettaja voi varioida keinoja omien taitojensa puitteissa, mutta se että oppilas tekee itse musiikkia, tuottaa musiikkia, ja ett opettaja saa suurin piirtein sen koko luokan tekemään sitä, ja vielä jos ekstraa haluaa, niin ne jopa tykkää siitä.

Muutammat musiikkiin erikoistumattomat opettajat arvelivat, etteivät hyvä aineenhallinta tai didaktiset taidot auta musiikinopetuksessa, jos persoonallisuus on opettajalle sopimaton. Persoonan merkitystä Kaisa pohtii näin:

Joku saattaa opettaa hienosti ja soittaa ja laulaa ja tekee kaikkee upeesti – mut jos se on iloton ihminen – ett semmosen luokkaan kun mennee nii siellä ei oo iloa ollenkaan. Kyllä ne ossaa hirveesti etu- ja takaperin varmasti kaikki laulaa ja soittaa ja tehä vaikka mitä, mutta se tekemisen ilo... Mutta tietysti kun mennään varsinkin ylemmille luokille niin aineenhallintaakin täytyy olla, ei siinä pelkällä tyypillä pärjää. Etenkin taitoaineissa tää on tärkee kysymys.

7.3 Musiikillis-didaktisissa valmiuksissa koettu pystyvyys

Vastauksen saamiseksi tutkimusongelmaan 1.2 eli siihen, millaiseksi tutkittavat arvioivat minäpystyvyytensä erilaisissa musiikillis-didaktisissa valmiuksissa, annoin heille luettelon 21:stä musiikinopetukseen liittyvästä musiikillisesta tai didaktisesta valmiudesta (luku 6.4 ja liite 1). Luettelon olin muodostanut ottaen huomioon musiikin opetus-suunnitelman perusteissa mainitut musiikinopetuksen lähtökohdat ja toimintatavat. Valmiuksien valintaa ohjasi myös musiikinopettaja- ja opettajankouluttajakokemukseni.

Pyysin opettajia arvioimaan eri valmiuksissa kokemaansa pystyvyyttä asteikolla 0–5 ajatellen ääneen. Jokaisen opettajan arvioista laskin keskiarvon, jotta saisin kokonaiskuvan hänen kokemastaan pystyvyydestä. Vertailujen tekemiseksi laskin keskiarvot jokaisesta valmiudesta erikseen sekä erikoistuneille että erikoistumattomille opettajille.

Pystyvyyсарvioiden keskiarvoja (liitteet 1 ja 2) tarkastellessa voi todeta musiikkiin erikoistuneiden opettajien kokevan korkeampaa pystyvyyttä lähes kaikissa musiikillis-didaktisissa valmiuksissa, sillä heidän arvioidensa keskiarvo on 3,6 ja erikoistumattomien 2,7. Suurimmat erot näiden ryhmien välillä ovat säestystaidon, musiikkitekniikan käytön ja musiikin teorian opettamisen keskiarvoissa. Erot ovat pienimpiä musiikkiliikunnassa, nokkahuilun ja muiden koulusoittimien soitossa sekä motivoinnissa ja innostamisessa.

Erikoistumattomista yhden eli Tapion arviot ovat monissa valmiuksissa viiden muun arvioita korkeampia, ja ne nostavatkin erikoistumattomien ryhmän keskiarvoja joiltain osin, mm. musiikkitekniikan käytössä. Tapiohan oli harrastanut musiikkia huomattavasti muita erikoistumattomia enemmän. Hän myös arvioi pystyvyytensä koko ryhmästä useimmin, kymmenen kertaa, viiden tasolle, ja hänen pystyvyyсарvioidensa keskiarvo oli erikoistuneiden tasolla. Erikoistumattomia yhdisti kuitenkin se, ettei kukaan heistä ollut opiskellut musiikin teoriaan liittyviä asioita

ennen opettajankoulutusta tai suorittanut musiikkiopiston kurssitutkintoja. Tapiokin aloitti pianonsoiton vasta opettajankoulutuksessa. Kukaan erikoistumattomista ei ollut myöskään jatkanut pianonsoiton harrastamista opettajankoulutuksen jälkeen. Toinen tapa tarkastella arvioita olisi jakaa ryhmä paljon ja vähän musiikkia harrastaneisiin. Pidin ryhmäjaon kuitenkin tällaisena, koska taulukko (liite 1) antaa mahdollisuuden tarkastella arvioita monesta eri näkökulmasta. Lisäksi ei ole vaikea todeta, millaisia erikoistumattomien keskiarvot ovat tietyissä valmiuksissa ilman Tapiion arvioita.

Molemmat ryhmät arvioivat pystyvyytensä korkeimmalle laulun opettamisessa. Laulaminen on musiikinopetuksen keskeinen toimintatapa kuuden ensimmäisen kouluvuoden aikana, ja laulutaitoa opettajat pitivätkin ammatillista kompetenssia määritellessään tärkeimpiin kuuluvana valmiutena. Tosin äänenkäytön ja moniäänisten laulujen opettamisessa molemmilla ryhmillä on huomattavasti matalammat arviot kuin laulutaidossa ja laulujen opettamisessa. Opettajankoulutuksen musiikin perusopinnoissa soitettiin nokkahuilua kahden lukuvuoden ajan. Tämä saattaa näkyä erikoistumattomien opettajien korkeissa pystyvyysarvioissa

Ammatilliseen kompetenssiin ehdottomasti kuuluvana opettajat pitivät säestystaitoa, jonka kohdalla arviot pystyvyydestä eroavat suuresti. Musiikkiin erikoistuneiden opettajien arvio on siinä kolmanneksi korkein (4,3), kun taas erikoistumattomien keskiarvo on jäänyt 2,4:ään.

Mielenkiintoista on havaita, että molemmat ryhmät ovat kokeneet matalinta pystyvyyttä samoissa valmiuksissa eli bändisoittimien opettamisessa, musiikkiteknologian käytössä ja orkesterin johtamisessa. Tosin matalimman arvion saaneen valmiuden, orkesterin johtamisen, keskiarvo nousi erikoistuneilla 2,1:een, kun erikoistumattomilla neljän viimeisen valmiuden keskiarvot jäivät alle kahden. Musiikkiteknologian käytössä ja orkesterin johtamisessa erikoistumattomien keskiarvot ovat alle tason yksi. Myös kuoron ja yhteissoiton harjoittamisessa sekä esitysten johtamisessa ovat erikoistumattomat kokeneet keskitasoa matalampaa pystyvyyttä (2,8 ja 2,6).

Bändisoittimet, musiikkitekнологia ja orkesterin johtaminen ovat alueita, joissa 1980-luvun opiskelijat eivät juurikaan saaneet opetusta. Kuoronjohdon harjoittelu kuului musiikin erikoistumisopinnoihin, mutta erikoistumattomien opetus siinä oli vähäisempää. Todennäköisesti mainittujen valmiuksien opiskelu ei syystä tai toisesta ole myöhemminkään kiinnostanut tai ollut muuten ajankohtaista.

Huomiota herättää myös erikoistumattomien opettajien erikoistuneita korkeammat pystyvyysarvot kahdessa valmiudessa, vaihtelevien työtapojen käytössä sekä koulusoittimien opettamisessa. Vaihtelevien työtapojen käyttö sijoittuu erikoistumattomilla jo kolmanneksi, kun taas erikoistuneilla vasta kuudenneksitoista. Koulusoittinten soiton opetusta pidetään yleensä suhteellisen vaativana työtapana, joten erikoistuneilla opettajilla lienee ollut enemmän itsekritiikkiä arvioidessaan pystyvyytensä siinä kahdeksanneksitoista.

Edelleen on yhteenvedosta todettavissa, että molemmilla ryhmillä on kymmenen korkeimman pystyvyysarvion saaneen valmiuden joukossa seitsemän samaa, tosin eri järjestyksessä. Lisäksi erikoistuneilla opettajilla on yhdeksän valmiuden keskiarvo vähintään neljä ja ainoastaan viisi valmiutta jää alle tason kolme. Erikoistumattomilla kaikki keskiarvot jäävät alle tason neljä ja neljä alle tason kaksi.

Arvioita tarkastellessa herää kysymys, miksi musiikkiin erikoistuneet opettajat ovat kokeneet joillakin alueilla suhteellisen matalaa pystyvyyttä. Erästä selitystä sivusin jo aiemmin: tietyissä valmiuksissa ei opettajakoulutuksessa annettu opetusta. Taitojen ja opettajakokemuksen karttuessa on kriittisyys omia musiikillis-didaktisia valmiuksia kohtaan saattanut lisääntyä. Kun nämä opettajat todennäköisesti tuntevat musiikin opetussuunnitelman tavoitteet ja ovat työssään kokeneet aineen vaativuuden, on rima voinut nousta korkealle. Musiikkiin erikoistumattomien opettajien ryhmästä ovat ainakin useita vuosia musiikkia opettaneet varmasti kehittyneet työssään. Siitä huolimatta voi esittää kysymyksen, ovatko nämä kaksi ryhmää arvioineet pystyvyyttään joiltakin osin eri kriteerein – käyttäneet erilaista mittaria.

7.3.1 Perusteluja koetulle pystyvyydelle

Seuraavaksi tarkastelen niitä perusteluja, joita opettajat ääneen ajatellen toivat esiin pohtiessaan pystyvyyttään eri valmiuksissa (tutkimusongelma 1.3). Tarkastelua varten olen ryhmitellyt valmiudet siten, että ensimmäiseen ryhmään kuuluvat laulamiseen liittyvät valmiudet eli laulutaito ja laulujen opettaminen, äänenkäytön ja moniäänisten laulujen opettaminen sekä kuoron harjoittaminen ja esitysten johtaminen. Näin on mahdollista saada laajempi kuva opettajan kokemasta pystyvyydestä laulunopetuksen eri alueilla.

Toinen ryhmä muodostuu soittamiseen ja soiton opettamiseen yhteydessä olevista valmiuksista eli säestämisestä, nokkahuilun soiton,

muiden koulusoittimien ja bändisoittimien opetuksesta, yhteisösoiton harjoittamisesta ja esitysten sekä orkesterin johtamisesta.

Kolmantena tarkastelen kuuntelukasvatusta ja neljäntenä musiikki-liikunnan opettamista. Sävel- ja rytmitajun koulutus ja musiikin teoria muodostavat viidennen ryhmän ja musiikin historian sekä eri musiikin-lajien opettaminen kuudennen.

Musiikkiteknologian käyttöä musiikinopetuksessa esittelen seitsemäntenä ja lopuksi käsittelen sellaisia musiikinopetuksen toteuttamiseen keskeisesti liittyviä valmiuksia kuin suunnittelua, vaihtelevien työtapojen käyttöä, musiikkisuoritusten arviointia sekä oppilaiden motivointia ja innostamista. Näin ryhmiteltyjen valmiuksien keskiarvot ovat liitteissä 3 ja 4.

Koska opettajat itse pitivät laulu- ja säestystaitoa opettajan musiikilliseen ammattitaitoon oleellisimmin kuuluvina valmiuksina, aloitan pystyvyysarvioiden tarkastelun niistä.

Laulutaito ja laulujen opettaminen

Molemmat opettajaryhmät olivat kokeneet korkeinta pystyvyyttä laulujen opettamisessa. Seitsemän opettajaa oli harrastanut runsaasti laulua jossakin muodossa: yksin- tai kuorolaulua, bändin solistina toimimista, musiikkiteatteria, karaokelaulua tai trubaduurina esiintymistä. Tämä heijastunee korkeissa pystyvyysarvioissa.

Opettajia pyydettiin arvioimaan pystyvyyttään laulujen opettamisessa erikseen luokka-asteilla 1–2, 3–4 ja 5–6. Taulukoissa (liitteet 1 ja 2) näkyvät näistä arvioista lasketut keskiarvot. Erikoistuneet päätyivät arvioimaan pystyvyyttään tässä osiossa vain yhdellä numerolla, kun taas erikoistumattomista neljällä arviot vaihtelivat luokka-asteittain. Pystyvyys oli erikoistumattomilla korkeinta alkuopetuksen laulujen opettamisessa (4,6), kun se 3.–4. luokilla oli 4,1 ja 5.–6. luokilla 3,1. Korkeaa pystyvyyttä perusteltiin esimerkiksi näin:

Mun mielestä mulla on ihan hyvä lauluääni, vaikkei se niin ehkä korostunu siellä opintojen aikana, mutta se, että oon aiemminkin laulanut ja joskus lapsena kilpaillukin ja sillä tavalla – että kyllä mielestäni osaan oikeen laulaa. (Jussi)

Kyllä mä katon että mun laulutaito on erittäin riittävä tämmöseen opetukseen – en mä sano ett kauheen kaunis, mut riittävä, oikeen riittävä. (Kalle)

Laulutaitoni riittää kyllä ihan oikeasti erinomaisesti kaikille, koska mä on oikeesti sitä mieltä, etten mä nyt huonosti laula. (Lotta)

Erikoistumattomista opettajista Piia, Kaisa, Helena ja Elisa selittivät yläluokkia kohti laskevaa pystyvyyttään seuraavasti:

Laulutaitoni on ihan riittävä, mä paan vitosen ykskakkosella, kolmosnelosellakin vielä, mut vitoskutosella ei mun mielestä laulutaito riitä, sitten pitää jo osata säestää... jos joku muu säestäis niin se olis vitonen. (Piia)

Shän menee ekatokalla – laulut on sen tasosia ett siellä ei vaadita niin suunnattoman suuria systeemeitä ja tietysti niitä on niin paljon enemmän veivannu. Sit ruvetaankin tippuun alaspäin ja rytinällä ja viiskutosella voidaan vetää lähelle nollaa. (Kaisa)

Mä ehkä arvioisin ton laulutaitoni neloseen ykskakkosella, kolmenelosella taidan pudottaa pykälän verran tonne kolmoseen – siellä löytyy jo kuitenkin sen verran semmosta outoo lauluainesta, ett sitten ei pianonsoittotaitokaan välttämättä riitä selventämään miulle aina niitä – tai joutuu aika paljon paneutumaan sitten. Mutta ehkä se ois viiskutosella sitte tuo – pistäsinköhän mä tuonne kakkoseen – ett en kyllä yhtään ylistä laulutaitooni – en. (Helena)

Viiskuutosella minnuu häirittee se korkeitten äänien laulaminen, mie laitan kolmosen. Mie en ossaa ottaa ylä-ääniä ja itekkin tunnen, kun se ohenee se ääni väärällä tavalla. Miun mielestä miun laulutaito riittää tonne yksneloselle. Kyllä mie pystyn laulamaan nuotilleen – mutta se oma äänenmuodostus häirihtee ylä-äänissä minnuu... että nyt jos pääsen sinne äänikuntoutukseen nii sitähan se on sitä äänen muodostamista. (Elisa)

Pianonsoittotaito ja säestäminen

Säestyssoittimista keskityn tässä yhteydessä pianonsoittoon. Kitaransoitto tulee esille myöhemmin bändisoitinten opettamisen yhteydessä.

Pianosäestyksen osalta pyysin opettajia arvioimaan pystyvyyttään erikseen luokka-asteilla 1–2, 3–4 ja 5–6. Näistä kolmesta arviosta laskin keskiarvon. Musiikkiin erikoistuneet opettajat, joista neljällä oli taustallaan monivuotiset pianonsoitto-opinnot, kokivat säestämisessä korkeaa pystyvyyttä. Nämä opettajat päätyivät arviossaan tasolle viisi, ja ainoastaan Kalle, joka aloitti pianonsoiton vasta opettajankoulutuksessa, arvioi pystyvyytensä alle tason kolme. Tämän ryhmän säestysarvioiden keskiarvo oli valmiuksista kolmanneksi korkein (4,3). Erikoistumattomien opettajien arviot vaihtelivat nollasta neljään ja keskiarvo 2,4 oli kuu-

denneksi matalin. Erikoistumattomista neljä oli aloittanut pianonsoiton vasta opettajankoulutuksessa, ja kaksi muuta opettajaa oli opiskellut sitä kouluaikoina vain muutaman vuoden.

Korkeaksi koettu pystyvyys säästämässä näyttää liittyvän monivuotisiin pianonsoitto-opintoihin, kun taas matala pystyvyys vähäisten opintojen vuoksi heikoksi jääneeseen soittotaitoon. Kaikkien muiden erikoistumattomien paitsi Tapion pystyvyysarviot säästämässä laskivat alkuopetusarvioiden jälkeen. Vaikka Tapio ei ollut soittanut pianoa ennen opettajankoulutusta, hän oli kuitenkin musisoinut monin eri tavoin kouluajoista lähtien. Tämän ryhmän säästämässä kokema pystyvyys oli 3,3 luokilla 1–2, 3.–4. luokilla se laski 2,5:een ja 5.–6. luokilla 1,5:een.

Elisalla oli taustallaan muutamien vuosien musiikkiopisto-opinnot. Hän ajattelee ääneen näin:

Nelonen ykskakkoselle, laitetaan kolmonen kolmenelosella ja kakkonen – se laskee tonne, koska sitte tulee viiskutosella nii – mie ku en oo pitkään aikaan soittanu, nii en varmaan sais soinnuilla... mie en varmaan, miun pitäis nii hirveesti tehdä töitä, ett mie saisin taas soinnuilla säästettyä ja erilaisia kuvioita siihen, ett se ois sitte semmosta nii perusrytmiä mitä säästäis... ja sit taas kolmenelosen ja ykskakkosen laulut, no ne pystyy nuotistakin jo soittamaan. Että kyllähän se on vähän laskeva tuo...

Elisan soittotaito on rapistunut senkin vuoksi, ettei hänellä ole kotona eikä omassa luokassa pianoa. Koulussa on pianoja riittänyt vain musiikkiin erikoistuneiden luokkiin, ja Elisan soitin on ”hivrittävä syntetisaattori”.

Piia kokee pianonsoittotaitonsa ”olemattomaksi” ja muistelee opiskeluaikojaan:

Opettajakoulutuksen jälkeen en oo soittanu – mulla on hirvee kynnys siihen. Ei kaks vuotta piano-opintoja riittäny ollenkaan eikä mulla ollu oikeen motivaatiotakaan siihen. Opettaja oli niin hienotunteinen, että kun se huomasi, että mä oon ihan onneton, niin se soitti aina niinku avuks siinä vieressä, että se kuulosti kauniilta. Me soitettiin pianotentissäkin opettajan kanssa nelikäteisesti.

Korkeita pystyvyysarvioita säästämässä selitettiin näin:

Kyllä lähtee! Olen kehittänyt prima vista -soittoani sitten OKL:n, koska säästettäessä erilaisia artisteja on joutunut komppaamaan todella lyhyellä varoitusaajalla! Tosin klassisen pianon taito on päässyt rapistumaan, mutta paljon muuta ja arvokkaampaa on löytynyt tilalle! (Juuso)

Käsitys laulu- ja säestystaidosta on tullut kokemuksen kautta – oon pärjänny kaikilla tasoilla, ja just kun oon hoitanu muittenkin luokkien musiikkia kuin omieni, niin en oo koskaan törmänny siihen, että mulla loppuis säestystaito. En oo törmänny semmoseen tilanteeseen ett kukaan ois tullu sanoon, ett soittas päin mäntyä tai laulais päin mäntyä, ett kyllä enemmän on tullu kiitoksia, että kylläpä näyttää helpolta ja hyvä että tuit laulua. (Maija)

Erikoistuneista opettajista Lotta ja Kalle aloittivat pianonsoitto-opinnot opettajankoulutuksessa ja kuvailivat säestämispystyvyyttään seuraavasti:

Viiskutosella heittää alaspäin. Se on just se, että ne osaa jo aika paljon vaatia. Ei ne laulut välttämättä oo niin vaikeita. Tuntus että niillä ois oikeuskin vaatia aika paljon siltä säestykseltä. Ois kiva, jos niitä osais säestää oikein hyvin. Koska siellä on monta, etenkin ne jotka on opiskellu jotain soitinta, niin ne on ite jo aika taitavia tossa vaiheessa, ja sit se on ihan hölmöö, jos ite soittelee mitä sattuu. Ne antaa kyllä heti palautetakin ihan kirikkaasti. (Lotta)

Niinkun sanottu, niin mä aika paljon hakkaan tota kotipianoo, ett mä selviydyn sointumerkeistä, mut ei se koskaan mee hyvään tasoon, ett se jää parhaassakin tapauksessa kohtuulliseen, mutta se toimii. Se minkä takia en oo musiikkiluokanopettaja, on se, ett pianonsoittotaito – mä katon, ett piano on niin tärke instrumentti, että se pitää olla... Pianoo on soitellu, mut en pysty niin hyvin, että viittisin musiikkiluokan ottaa. Eikä mulla semmosia ambitioita oo, että mä haluaisin itteäni toteuttaa sitä kautta. (Kalle)

Muut laulunopetukseen liittyvät valmiudet

Äänenkäytön opetuksen antaminen, moniäänisten laulujen opettaminen sekä kuoron harjoittaminen ja esitysten johtaminen ovat laulunopetuksen osa-alueita, joista äänenkäytön opetus mainitaan musiikin opetussuunnitelman perusteissa. Yhtenä musiikinopetuksen lähtökohtana pidetään sitä, että oppilaita ohjataan oman äänen terveeseen käyttöön.

Pystyvyytsarvioissa herättää huomiota se, että ainoastaan yksi opettaja arvioi pystyvyytensä **äänenkäytön opetuksessa** korkeammaksi kuin laulujen opettamisessa, kaikilla muilla se on matalampi. Erikoistumattomien arvioiden keskiarvo (2,2) jäi viidenneksi viimeiseksi, erikoistuneiden keskiarvo 3,4 on keskitasoa. Seuraavat kommentit kertovat siitä, että äänenkäytön opetus on koettu vaikeaksi:

Se on jääny aika huonolle – mä laitan kakkosen sen takia, että mä teen sitä aina syksyllä ehkä enemmänkin, kun tulee uus ryhmä – niin mietitään lauluasentoo ja sitä että miten se ääni tulee – mut sit se unohtuu. (Maija)

Mie en sitä pysty opettaan. No jos miun pitäis äänenkäyttöä opettaa nii mie varmasti ottasin selvää miten sitä tehdään... mie paan ykkösen. (Elisa)

Ajatellaan niinku musiikissa niin mä en kyllä pysty. No jos ykkösen pistää, koska kuitenkin – ett ei huuda – sen puolen pystyy hoitamaan ett älä huuda – joo. (Helena)

Liittyy omaan keskinkertaiseen laulutaustaan. (Laura)

Korkeampaa pystyvyyttä perusteltiin lähinnä sillä, että haastateltava oli itse harrastanut laulua ja tullut tutuksi ääniharjoitusten kanssa. Esimerkiksi Kallella, Juusolla ja Pentillä on taustallaan monivuotisia yksinlaulu-, kuoro- tai yhtyelauluharrastuksia. Toisaalta taas Jussi, Tapio ja Maija, jotka ovat harrastaneet laulamista ja kokivat pystyvänsä erittäin hyvin opettamaan lauluja, arvioivat pystyvyytensä äänenkäytön opetuksessa paljon matalammalle. Tämä kertonee siitä, että erityisesti sellainen aktiivinen yksinlauluharrastus kuin Kallella ja Pentillä ja sen myötä tehtävät äänenavaus- ja äänenmuodostusharjoitukset antavat valmiuksia ja varmuutta toteuttaa äänenkäytönopetusta myös koulussa.

Moniäänisten laulujen opettamisessa musiikkiin erikoistumattomat kokivat Tapiota lukuun ottamatta matalaa pystyvyyttä. Joko he eivät olleet koskaan yrittäneetkään niitä opettaa tai kokivat alueen muuten vaikeaksi. Tätä pohdiskeltiin seuraavasti:

Mä en oo koskaan kokeillu sitä, ett pitää mun varmaan ykkönen laittaa, koska en määh ihan vois lyödä hanskoja tiskiinkään. Koska eihän se oo sen vaikeempaa, kun ett opettaja itte opettelee vaan ne molemmat ja sitte antaa vaikka niille lahjakkaammille tehtäväks opetella sen toisen äänen. En mä ihan nolaa sentään laita. (Helena)

No riittääkö kaksääninen... kyllä pystysin – ykkösen – mie vaan sitte harjottelin. (Elisa)

Musiikkiin erikoistuneiden ryhmästä Maija perustelee matalaa arviotaan näin:

Moniäänisiä lauluja hyvin vähän – mä paan ykkösen, koska pitää olla tosi hyvä ryhmä – yleensä se on ollu oma luokka, jos me ollaan otettu moniäänisiä tai sit jonkun kanssa kaanoneina jotain, mut että kun on

semmonen valikoimaton iso ryhmä – mullakin on ollu kahen- ja kolmenkymmenen välillä jatkuvasti luokat – nii se ei onnistu ollenkaan. Nyt kun on erityislapsia nii sitä suuremmalla syyllä se ei onnistu. Kaanonkin tekee tiukkaa.

Juuso ja Kalle ovat kokeneet korkeaa pystyvyyttä moniäänisten laulujen opettamisessa, mutta he pohtivat myös tilannetta luokassa:

Stemmoja laulellaan ammattikuvioissa ja niitä varmasti pystyn opettamaan. Miinusta peruskoulussa on stemmalaulun opettamisen puute! Stemmoja ei normaalin heterogeenisen luokan kanssa voi lähteä opettelemaan, jos musiikkia on yksi tunti viikossa ja pitää priorisoida opettavan aineksen sisällä. (Juuso)

Siinä on aina se hankaluus tavallisessa luokassa, ett siellä on semmosia erittäin hienoja ihmisiä, jotka kuitenkin ovat epämusikaalisia, ja sit se sotkee muita aika pahasti. Jos on neljä viiskin, jotka laulaa erittäin epämusikaalisesti – pitää sit olla niinku kapeella lankulla, missä voi kannustaa, mutta samalla yrittää, että saatas se soimaankin, ett siinä ois jotain affektiivistakin nautintoa. (Kalle)

Musiikkiin erikoistumattomista useimmat arvioivat pystyvyytensä moniäänisten laulujen opettamisessa niin matalaksi, etteivät he sen vuoksi ole ryhtyneet kokeilemaan niiden opettamista. Musiikkiin erikoistuneet pohtivat tätä valmiutta siltä kannalta, onko moniäänisten laulujen opettaminen tavallisessa luokassa yleensä mahdollista. Eräänä syynä Maijan matalaan arvioon oli, ettei hän koe pystyvänsä opettamaan moniäänisiä lauluja erityiskoulussa.

Pystyvyyсарviot **kuoron harjoittamisessa ja esitysten johtamisessa** ovat mielenkiintoisia, koska ne ovat kummallakin ryhmällä korkeampia kuin arviot moniäänisten laulujen opettamisessa. Onnistuneet esitykset juhliissa olivat omalta osaltaan nostamassa arvioita, vaikka kuoron harjoittaminen sinänsä ei kaikille tuttua ollutkaan. Matalasta arviosta huolimatta sinnikkyyttä löytyy:

Jos miut pistettä sen etteen, nii mie varmasti vetäisin sen. En mie antais periks, mie käyttäsin niin paljo niitä asiantuntijoita ja muita. Kyllä mie nyt ykkösen tähän laitan. (Elisa)

Erikoistumattomat opettajat perustelivat tason kolme ja neljä arvioita näin:

Oon minä kevätkuuhliin ja yhteen itsenäisyysjuhlaan tehny, että... mut ei se miusta oo varsinainen esityksen johtaminen... laulua... ja mie oon ite säestäny. No tuossa on tuo, ett harjottamaan kuoroa... kyllä siis mä ihan pystyn mielestäni vaikka kolmosen arvosesti tekemään... pienten kanssa varmaan nelosenkin arvosesti, mutta tuota... (Helena)

Mie oon paljon johtanu esityksiä, mut en osaa harjottaa kuoroa. Esityksiä on ollu juhlissa ja koulun ulkopuolellakin – laulelemassa vanhainkodissa ja kaikkee muuta, mut eihän ne – se pitää vaan se rima laittaa mihin kykenet. (Kaisa)

Erikoistuneet arvioivat pystyvyytensä kuoron harjoittamisessa ja esitysten johtamisessa tasolle 3 tai 4. Näistä pohdinnoista näkyy, että kuoron harjoittamisen tulisi olla myös tavoitteellista:

Musiikkiluokalla moniäänisten laulujen opettaminen oli vaikeata. Toisaalta oon vetänyt kuoroa seitsemän vuotta kerhotoiminnan puitteissa kolmosista kuutosiin. Jonkin verran laulettiin kaksiäänisiä lauluja. Siinä koin taitojeni riittävän ihan hyvin. (Laura)

(...) mut oon mä johtanu esityksiä ja kuoroja varmaan kolmosen arvosta, että kyllä mä oon joutunu millon minkäkinlaisen tilaustyön johonkin kevätkuuhlaan tai muuhun, mutta mulla ei oo ollu semmosta kuoroa mikä ois säännöllisesti ollu kuoro – se on aina ollu joku semmonen vähemmän tavoitteellinen niinku musiikkipaja, missä on enemmän ollu laulamisen riemua kuin puhtautta. (Maija)

No siihen laitetaan kolmonen, koska mä en oo sitä niin... lukiossa pidin sillon sitä kuoroa. Niinkun sanottu niin kyllä mä ihan tykkään, mut en koe omia ambitioitani toteuttavani sitä kautta. Että jos mä joudun semmoseen tilanteeseen, niin kyllä mä sen teen, mutta kun olis kiva saada laadullisesti korkeatasoisia, niin siinä on aikamoinen työ sitten. Mieluummin sitä jättää tekemättä, kun semmosii puolivillasia esityksiä – niitä ei kestä kuunnella. (Kalle)

Soitonopetus

Tässä yhteydessä käsitellään nokkahuilun, muiden koulusoittimien ja bändisoittimien opetusta, yhteissoiton harjoittamista ja esitysten sekä orkesterin johtamista. Jos lasketaan kaikkien soitonopetukseen liittyvien valmiuksien pystyvyydsarviosta keskiarvo, se jää molempien ryhmien osalta alle tason kolme (ks. liitteet 2 ja 3). Keskiarvoja laskevat erityisesti matalat arviot bändisoittimien opetuksessa sekä orkesterin

johtamisessa, joskin musiikkiin erikoistuneet suhtautuivat kriittisesti myös pystyvyyteensä koulusoittimien opettajina.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 98) mukaan oppilaat tulisi perehdyttää eri soitinten tuntemuksen lisäksi vähintään yhden soittimen soittamiseen Tällaiseksi perehdyttämiskohteeksi oli viisi erikoistumatonta opettajaa valinnut nokkahuilun – sitä oli opettajankoulutuksessa soitettu niin paljon, että sen opettaminen sujui. Korkeinta pystyvyyttä oli koettu juuri **nokkahuilunsoiton opetuksessa**. Erikoistumattomien arvioiden keskiarvo oli toiseksi korkein eli 3,8. Tällaisia perusteluja esitettiin:

No oon mie opettanu, mie oon opettanu kolmosellakin sitä, miulla on ne taulut ja kaikki tehty ite. Kyllä mie pystyn – miulla on oma mies joka soittaa nokkahuilua – mie laitan kolmosen tähän nokkahuiluun. Sehän käytiin miun mielestä koulutuksessa läpi, siinä oli semmonen niinku sillä tavalla varma olo kun meni kentälle. (Elisa)

Sen mä kyllä ite osaan ihan hyvin, mut nimenomaan toi soittamisen opettaminen, nii se on hyvin helppoa, jos saa korvakuulolta opettaa. Mutta sitte kun nuoteista pitäs semmosetkin opettaa soittamaan, jotka ei oo yhtään kiinnostuneita, nii tässä on vähän niinku kakspiippunen juttu. Että kolmosen mä laittasin, mut en oo isoilla harjotuttanu. Mut en mä usko, ett kutosella sen kummempaa välttämättä olis kun noilla nelosillakaan. (Helena)

Musiikkiin erikoistuneiden ryhmä toi esiin myös nokkahuilunsoiton opetuksen vaikeuksia tai asettivat sen opetuksen kokonaan kyseenalaiseksi:

Eihän ne kaikki mielellään soita kyllä – että ne tietyt tytöt, jotka sen oppii näppärästi sen sormituksen – ne soittaa kyllä ja hyvin soittaa. Jotkut pojat soittaa vähäsen, mutta sekin on imagokysymys – se ei pojille kuulu jotenkin – mie en oo pakottanu heitä sen enempää. (Pentti)

Nokkahuilun soitto on minun mielestä hankala opettaa sen takia, ett siellä on ne muutamat, jotka ei siitä ikinä motivoidu. Oon mä kyllä miettiny sellasta – silloinkin kun mulla oli neljännellä se lukihäiriöinen oppilas ja kaks muuta – että sit nokkahuilujen kans piti hääriä. Voiks nyt olla kauheempaa enää – arvaa kuinka ne ahdistu siitä. Nelosen ja vitosen kans oon käyttäny aika paljon, mut en mä noilla ykskakkosilla. Sillai kyllä, että oon alttonokkahuilulla säestany jotain juttuja niille, ett välillä vähän erilaista säestystä – ne tykkää siitä kyllä. (Lotta)

Mä laitan nelosen sen takia, ett nyt tänä vuonna sitä ei oo ollu. Osa pystyis mutta keskittymiskykykin on sitä luokkaa, että vaatii kyllä sit kuitenkin – se on aika vaikee ottaa perusopetukseen mukaan, mut meillä on esimerkiks paja, niin se vois olla paja. Paja kuuluu perusopetukseen, mut se on valinnaista. Se on kaks tuntia viikossa valinnaista ja meillä on viisjaksojärjestelmä. (Maija)

Teoriassa osaan – käytännön harjoittelu puuttuu! Vinkki: kantele ja nokkahuilu pois maailmankartalta! Toki olen World Musicin vankkoja kannattajia, mutta peruskoulun ala-asteella noita soittimia ei tarvita! (Juuso)

Muiden koulusoittimien eli **rytmi- ja laattasoittimien** kohdalla musiikkiin erikoistumattomat opettajat arvioivat pystyvyytensä (3,0) jonkin verran korkeammalle kuin erikoistuneet, joiden arvioissa tämä valmius jäi neljänneksi viimeiseksi (2,8). Tosin Tapion arvio nostaa hiukan erikoistumattomien keskiarvoa. Tuloksissa on havaittavissa erikoistuneiden osoittamaa kriittisyyttä pystyvyyttään kohtaan; arviointiperusteet lienevät olleet ryhmillä hieman erilaiset.

Erikoistumattomat kuvailivat koulusoittinten opettamistaan esimerkiksi näin:

Käytin rytmisoittimia ja sit joitakin melodioita, hyvin helppoja melodioita pienten kanssa käytiin laattasoittimilla nii, ett mä otin sieltä niitä ylimääräisiä laattoja pois väleistä helpottaakseni heidän soittoaan, koska se oli heistä hauskaa. Minä en halunnu ett he pahastuvat jos menee vikaan. Eli oiskohan se kolmoseen tuo koulusoittimet. (Helena)

No joitakin alkeellisia rytmisoittimia on hakattu, palikoita ja jotakin tamburiinia ja tämän tyyppistä on ollu mukana. Joitakin pienimuotoisia rytmiorkestereita ja yhtyeitä – kakkosen antasin. (Jussi)

Arvioissaan tasolle kaksi päätyneet musiikkiin erikoistuneet toivat esiin seuraavia perusteluja:

Mä laitan vaan kakkosen – kyllä mä varmaan pystysin parempaan. Edellisessä koulussa oli rummut, basso, laattoja, akustisia kitaroita, siellä oli vaikka mitä. Että siellä oli tosi hyvät välineet, ett kyse oli vaan siitä opettajan viitsimisestä. Täällä nyt ei oo niitä soittimia kauheesti, mut että en mä luota omaan opetustaitooni kovin hirveesti jos mennään oikeen vaikeisiin. Rummuissa ne on ihan ne perusjutut. Laattoja pystyn mutten hirveesti halua. (Maija)

Oon käyttänyt laattasoittimia, ja sit kun oon, niin mun täytyy tehdä niin, että mä otan kaikki muut paitsi sen yhden kielen pois, koska siitä ei muuten tuu mitään, kun ne hakkaa ja takoo mitä sattuu. Yhden laatan kans erehtyminen on mahdotonta. Rytmisoittimia oon käyttänyt aika paljonkin kaikenlaisia. (Lotta)

Positiivisempiakin kokemuksia tuotiin esiin:

No näitä lyömäsoittimia ja kellopelejä ja näitä tämmösiä marakasseja, ne toimii yleensä hirveen hyvin, kun ne on semmosia, että kuka hyvänsä pystyy – se kynnys soittamiseen on todella helppo, ja jos pääsee luokan eteen, niin siinä on se esiintymismomentti, että sitä jännittää vähän – siinä tulee monta muutakin funktiota kuin vaan tää musiikin tekeminen. (Kalle)

Bändisoittimien opetus oli koettu vaikeaksi. Erikoistumattomien pystyvyysarvioiden keskiarvo (1,5) oli kolmanneksi ja erikoistuneiden toiseksi matalin (2,5). Arvioiden hajonta oli suuri: erikoistumattomista neljä arvioi pystyvyytensä nollassa tasolla ja kaksi neljän tai viiden tasolle. Myös erikoistuneiden arviot liikkuvat yhdestä viiteen. Matalia pystyvyysarviota selitettiin seuraavanlaisilla ajatuksilla:

No siihen pannaan ykkönen, en oo harrastanu. Meillä on semmonen bändikerho koulun jälkeen, se tulee ulkopuolelta – mä tykkään hirveesti, ne on ihan päteviä kavereita, jotka osaa bassoo, sähkökitaraa, koskettinsoittimia ja rumpuja – ne pystyy sen hienosti tekemään ja niillä on hyvä fiilinki. Mä oon pitänyt näppini erossa, en sen takia ettei kiinnostu, vaan sen takia – mä katon että ne on parempia kavereita tekeen sen kuin minä. (Kalle)

Bändisoittimet onkin luku sinänsä. Mulla oli yks kuudes luokka ja meidän kotiluokka oli musiikin luokka. Musaopettaja oli opettanu niitä soittamaan ja minä vaan sitten käytin heitä hyödykseni, kun he säestivät rummuilla ja muilla. En mä osaa niitä kyllä yhtään – sinne pitää pistää nolla. (Helena)

Bändisoittimien opetuksesta oli saatu mukaviakin kokemuksia:

Edellisessä paikassa oli yhdellä koululla rummut ja mä sain sieltä erityiskoululta rummut lainaan niille omille musiikintunneilleni tietyks ajaks. Mä neuvoin niille miten rumpuja soitetaan. Kun ite soitin niin kauan, niin kyllä mä niistä perusasiat sain...moni kiinnostuikin niistä. (Jussi)

Mä oon pitänyt koulussa muutaman vuoden bändikerhoakin, jossa soitettiin bassoa, sähkökitaraa ja rumpuja. Osaan niitä kaikkia jonkin

verran. OKL:n kitaranopetus oli semmoista näppäilypainotteista, oon itse opetellut komppaamista. (Laura)

Bändisoittimien opetuksessa koettu pystyvyys osoittaa, miten ratkaiseva merkitys omalla bändiharrastuksella on pystyvyyden tunteelle. Korkeimmalle pystyvyytensä arvioineet Jussi, Tapio ja Juuso ovat kaikki olleet bänditoiminnassa mukana. Laura on opetellut bändisoittimia, erityisesti sähköbassoja, myöhemmin, ja vetänyt myös bändikerhoja.

Luokanopettajakoulutuksen musiikinopintoihin ei sisällynyt 1980-luvulla bändisoittimien opetusta. Haastateltavista ainoastaan Laura oli innostunut opintojen jälkeen niiden opiskelusta. Tapio, Jussi ja Juuso olivat olleet bänditoiminnassa mukana jo ennen opettajankoulutusta. Muiden opettajien musiikinharrastus oli suuntautunut toisiin musiikinlajeihin tai sitten he olivat kokeneet bändisoittimien opiskelun liian työlääksi.

Pentti ymmärtää bändisoittimien soiton merkityksen, mutta kertoo silti tällaisista kokemuksista:

Täälläkin ois rummut – ne on siististi rapun alla piilossa komerossa – niitä ei oo varmaan vuosiin käytetty. Ja edellisessäkin koulussa oppilaan vanhemmat lahjotti heidän poikansa rummut – niitä ois voinu käyttää – mut sit siinä tuli se aikapula – kyllä mie semmosta perusbiittiä muuttaman kerran jo opettelin... vois vielä sähkökitaralla näyttää vähän samaa komppia...

Tässä yhteydessä keskusteltiin myös opettajien **kitaransoittotaidoista**. Musiikin perusopinnoissa kitaraa ei soitettu jo pelkästään sen vuoksi, ettei kitaroita ollut käytettävissä, mutta musiikin erikoistumisopinnoissa kitara oli vaihtoehtoinen jonkin muun soittimen kanssa. Kitaransoiton valinneiltakin olivat opit aika lailla unohtuneet, tosin opetustakin oli vain 14 tuntia. Ennen opettajankoulutusta kitaransoittoa harrastaneet opettajat käyttivät sitä nytkin työssään. Kenenkään luokalla ei kitara kuitenkaan ollut varsinaisen luokka-soittimen asemassa.

Vaikka moni musiikkiin erikoistumatonkin opettaja arveli kitaran olevan hyödyllinen musiikinopetuksessa – varsinkin silloin, kun pianonsoittotaito on heikko – ei heistä yksikään ollut ryhtynyt sitä opettelemaan. Yleisimpänä syynä oli elämän kiireisyys ja ajanpuute. Musiikkiin erikoistuneet kritisoivat erikoistumisopintojen kitaransoitonopetusta todeten sen liian klassispainotteiseksi. Joko taidot olivat täysin unohtuneet tai sitten he eivät olleet hyötäneet opetuksesta:

Oikeestaan ainoon, mistä jäi huono maku, oli se kitara – ett se ei kyllä toiminu alunperinkään. Se heitti niin semmoselle näppäilyosastolle, ett

mie tajusin jo silloin opetellessani, että tästä ei tuu olemaan mitään hyötyä koulussa. Mullakin on nyt se hölmö juttu, että meillä on kotona yläkertä kitaroita täynnä – että eihän mun tarvis kun tosiaan ruveta opettelemaan... niskasta kiinni... (Lotta)

Todettuaan opettajaharjoittelijoiden kitaransoittotaidon tehokkuuden luokkatilanteessa Elisaa harmitti, ettei ollut itse ryhtynyt sitä opettelemaan:

Mitä miulla täällä on ollut niitä semmosia kitaromiehiä, nii neidän on aivan upeita ne musiikkitunnit mitä ne pittää. Ne niinku keräs sen lapsilauman tähän ympärille ja veti sitä omalla tavallaan ja lapset oli tosi innoissaan. Sit kun ne pyyti poikia jonkun kappaleen soittamaan ja pojat sen vetäs, nii ei ne muuta tarvinnu, ei niillä ollu kurinpito-ongelmia, ei mitään, ne sillä yhellä soittotaidolla lumos ne lapset ja se oli kitara.

Erikoistuneista opettajistakin ainoastaan Laura oli opiskellut kitaransoittoa opettajankoulutuksen jälkeen niin paljon, että pystyi pitämään koulussaan bändikerhoa. Juuso hallitsi kitaransoittoa jo opiskelemaan tullessaan. Kalle oli joutunut opettelemaan kitaransoittoa alkeet musiikkiteatterin pääroolia varten, mutta ei kuitenkaan käyttänyt sitä musiikinopetuksessaan, koska koki taitonsa olevan suhteellisen epävarma.

Viisikielisen **kanteleen** opettamisesta ei arviointitilanteesta erikseen kysytty. Yksikään opettajista ei ottanut sen opetusta oma-aloitteisesti esille. Juuso tosin toivoi kanteleen ja nokkahuilun poistuvan maailmankartalta. Todennäköisesti kantele ei ole ollut kenenkään musiikinopetuksessa merkittäväällä sijalla.

Soitinten opettamisen lisäksi opettajia pyydettiin arvioimaan pystyvyyttä **yhteissoiton harjoittamisessa ja esitysten johtamisessa**. Näillä tarkoitettiin koulusoittimista, esimerkiksi nokkahuiluista sekä laatta- ja rytmisoittimista koostuvan yhtyeen harjoittamista ja koulun juhlissa tai muissa tilaisuuksissa tapahtuvien soittoesitysten johtamista. Musiikkiin erikoistumattomat olivat kokeneet tässä toiminnassa matalampaa pystyvyyttä (2,8) kuin soiton opetuksessa. Valmiuksia arvioitiin seuraavasti:

Kyllä se olis jo liian vaikeeta, korkeintaan ykkönen, mutta ei yhtään yli. Voishan sitä kokeilla ja jos aikaa ois riittävän paljon ja lasten hermot kestäis ja minun niin... (Jussi)

Huh hah hei! Ehkä omalla tavallani – se on taas toi johtamaan esityksissä – no jos mä saan ihan pienille tehdä, niin kyllä mä onnistun varmaan kolmosen arvosta ainakin siinä. (Helena)

Muutamat erikoistumattomat eivät ryhtyneet laveisiin pohdintoihin vaan totesivat lyhyesti, etteivät pysty lainkaan harjoittamaan yhteissoittoa. Kaisa perusteli korkeaa pystyvyyttään (4) sillä, että on tehnyt lasten kanssa lukuisia onnistuneita esityksiä opittuaan laittamaan riman omien taitojensa suhteen sopivalle korkeudelle. Tapiolla on korkea pystyvyys (5) yhteissoiton harjoittamisessa ja esitysten johtamisessa:

Minulla on aika monen instrumentin hallinta kohtalaisella tasolla. Kaikki soittimet soivat jotenkin, jonkinlainen käsitys eri soitinryhmien tehtävistä on yrityksen ja erehdyksen kautta kehittynyt. Olen säveltänyt, sovittanut ja harjoittanut kuoron ja orkesterin kolmeen koululaismusikaaliin.

Musiikkiin erikoistuneista Pentti toi esiin myös yhteissoiton ongelmia:

Meillä on kapuloita ja marakasseja ja tamburiineja ja kehärumpuja... no on myös metallofonit ja ksylofonit – niitäkin vois käyttää enemmän – ihan muutaman kerran ollaan kokeiltu ja niistä tuntus pojat olevan... niitä pitäis enemmän ottaa. Kaikkee pitäs... sit se tuntuu niin hupsulta, kun tunti ollaan pakerrettu ja ollaan opittu ksylofonia viemään muutama paukaus ja aika on mennä siihen, nii ei se tunnu kovin tehokkaalta...

Soittamiseen liittyvistä valmiuksista matalinta pystyvyyttä koettiin **orkesterin johtamisessa**. Arviointitilanteessa selvensin opettajille, että kyse on orkesterin tai soitinyhtyeen johtamisesta. Yhtyeessä voi olla esimerkiksi viuluja, selloja, huiluja, klarinetteja tai muita orkesteri-instrumentteja. Orkesterin johtamista ei opettajankoulutuksessa harjoiteltu, joten siihen perehtyminen olisi vaatinut opettajilta omakohtaista innostusta ja harrastusta. Molempien opettajaryhmien pystyvyyesarviot olivatkin tässä valmiudessa matalimmat. Erikoistumattomien opettajien arvioiden keskiarvo oli 0,7, ja heistä neljä arvioi pystyvyytensä nollan tasoiseksi. Jussi koki pystyvyytensä kuitenkin vähän korkeammaksi ja perusteli sitä sillä, että on järjestänyt luokillaan olleita instrumentalisteja esiintyjiksi koulun juhliin. Vaikka hän ei varsinaisesti ole toiminut esiintyjien harjoittajana, hän uskoo kuitenkin saavansa aikaan jonkinlaisen yhteistyksen. Tapio taas arvelee bändisoitinten hyvän hallinnan auttavan orkesterin johtamisessa, vaikka kokeekin klassisen musiikin olevan ”sudenkuoppansa”.

Musiikkiin erikoistuneista tasolle yksi päätyneet totesivat orkesterin johtamisesta esimerkiksi näin:

Tanssiorkesteri tai popbändi 5, sinfoniaorkesteri 1! Sentään pieniä alkeita siinäkin vois in toteuttaa, rohkeutta riittää nääs! (Juuso)

En kyllä varmaan pystyis johtaan kuin kauheella työllä ja tuskalla ykkösen arvosta, ett mulla ei oo mitään käsitystä jousisoittimista, tai jos pitäis tehdä jotain sovituksia, nii ne ois kyllä tosi hankalia. (Maija)

Lotan ainoa kokemus orkesterin johtamisesta oli seuraavanlainen:

Mä oon kerran itse asiassa joutunu johtamaan. Edellisessä koulussa oli oppilasorkesteri ja se musiikinopettaja oli kipeä. Ne osas jo ne kappaleet, mun ei tarvinnu mitenkään harjottaa niitä – mä johdin kyllä. Ne osas ne hommat ja mä johdin sitä orkesteria. Kyllä mä sen osasin, mut tuskin olisin osannu sillee harjottaa.

Laura oli ainoa, joka oli varsinaisesti harjoittanut ja johtanut soitinyhtyettä:

Eka vuosina musiikkiluokalla oli kerhotoimintana klassisempi soitinyhtye. Kolmasluokkalaiset oli suurimmaksi osaksi aloittelijoita. Se oli aika yksinkertasta, ja siinä mä vielä koin pystyväni johtamaan niitä, pidemmällä olevia en olis varmaan enää pystyny. Siinä oli kirjava valikoima – siellä oli vaikka mitä – viulua, selloa, käyrätorvea ja kaikkee siltä väliltä. Antaisin itselleni varmaan nelosen, koska siitä on valmista materiaalia niin paljon.

Kuuntelukasvatus

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 98) todetaan kuuntelun olevan musiikkikasvatuksen lähtökohta. Kuuntelun avulla harjoitetaan keskittymistä ja rentoutumista, ohjataan ääniympäristön havainnointiin sekä kuunneltavan musiikin omaan valintaan ja arviointiin.

Kaikki haastatellut opettajat olivat sisällyttäneet musiikinopetukseensa kuuntelukasvatusta tavalla tai toisella, ja he arvioivatkin pystyvyytensä siinä suhteellisen korkealle. Molemmilla ryhmillä tämän valmiuden pystyvyysarvioiden keskiarvot sijoittuivat neljän korkeimman joukkoon.

Elisa on itse innostunut klassisesta musiikista opettajan uransa aikana. Hän toteuttaa kuuntelukasvatusta siten, että pitää viidennellä luokallaan, jolle hän ei itse opeta musiikkia, kahtena aamuna viikossa 3–10 minuutin mittaisen klassisen musiikin kuuntelutuokion. Hän on havainnut oppilaiden alkaneen nauttia näistä tuokioista ja kertoo näin:

Kuuntelukasvatustahan pystyy opiskelemaan ite ja ottamaan kirjoista selvää – tähän mie paan nelosen. Mie nyt käytän eka kerta tässä viitosluokalla ja toimii ihan älyttömän hyvin – ykskään ei irvistele ja täällä luokassa oli yks ainut poika joka klassista kuunteli. Mie oon ostanu

omalla rahalla omat levyt. Nyt on menny kohta vuosi eikä tarvi olla musiikinopettaja ku tätä vettä. Mie tähtään siihen että rauhotuttaa, uskalletaan olla hiljaa. Kuunnella omia ajatuksia, kuunnella musiikkia... ei oo pakko kuunnella, ottaa silleen aktiivisesti...

Muiden erikoistumattomien opettajien perustelut kokemalleen pystyvyydelle olivat seuraavanlaisia:

No ollaanhan me Pekkaa ja sutta ja Taikahuilua ja mihin kaikkeen on tutustuttu – tämmösiin – niin se on taas semmonen, mitä mä voisin nelosen – omien tietojen ja taitojen pohjalta – että siitä kai mun pitää lähteä. (Helena)

No kyllähän sitä pystyy... jatkuvasti oon kuunteluttanut. Meillä on vihossa aina ollu semmonen viimeinen sivu, mihin me ollaan merkattu mitä me ollaan kuunneltu. (Kaisa)

Kyllä kuuntelutin, että jos aatellaan vaikka näitä klassisia kappaleita ja suuria maestroja, niin kyllä niitä kuunneltiin. (Jussi)

Musiikkiin erikoistuneista opettajista Lotta totesi pystyvyytensä olevan korkealla tasolla:

Siinä mä oon hyvä. Se on mielenkiintosta. Se että saa ne keskittymään siihen, ja sit kun ne keskittyy niin niillä on hirmu visioita.

Kalle filosofi kuuntelukasvatuksen merkityksestä:

Kyllä mä pyrin viikottain ottaan – se että opettaja kuunteluttaa klassista musiikkia, koska harvan kotona, ellei isä tai äiti oo muusikko, kuunnellaan – se on täysin vieras alue. Steinerin kanssa mä oon kyllä ihan samoilla linjoilla – Steinerhan painottaa eurytmian kautta ja kauniin musiikin kautta – nimenomaan klassinen musiikki on semmosta, että siinä sun pitää olla kuuntelijana aktiivinen, ett se pelkkä rytmi ei herätä sussa heti, vaan sun pitää ite antaa sen musiikin mennä. Ja jos opettaja järjestää semmosen tilanteen, ett se on kymmenen minuuttia, niin se vaaditaan, ett sun pitää sit olla suurin piirtein hiljaa – se on pidemmän päälle tosi kasvattavaa ja sielullisesti puhdistavaa. Steinerhan painottaa tuota ja mä oon ihan samoilla linjoilla.

Kaksi erikoistunutta opettajaa oli kuunteluttanut vähänlaisesti:

Ainahan sitä yrittää, mutta aina se jotenkin jää. On aina jotain klassis-takin yritetty kuunnella. Eka luokalla Pekkaa ja sutta, tätä linjaa. Se on

aina semmoinen alue, ett huomaa, ett tähänkin kohtaan ois voinu ottaa, aina jälkikäteen tulee mieleen. (Laura)

Aika vähän tulee kuuntelutettua – tuntuu että jos meinaa kaikki saaha laulut ja tietyllä tavalla heitä mukaan siihen, nii vähän tuntuu – semmonen näppituntuma, että jos mie paan musiikkia kuulumaan, niin tosiaan se motivoiminen on työlästä. (Pentti)

Maija erittelee kuuntelukasvatustaan erityiskoulussa seuraavasti:

Pystyn nelosen puitteissa, ja sitä oon tehny paljonkin eri muodoissa, ja aina pitää ottaa huomioon, mikä on se vastaanottava ryhmä. Yhä enemmän törmää siihen, että jos kuunteluttaa jotain, niin semmonen musiikillinen yleissivistys on kauheen kapee. (...) ...keskittymiskyky riippuu luokasta ja siitä mihin ne kasvattaa. Tällä hetkellä mun materiaali on sellasta, että kaks-kolme-neljä minuuttia on maksimi. Ja sitten pitää vielä tarkkaan miettiä, mitä kuunteluttaa ja minkälaisen tehtävän kuuntelun myötä antaa. (...) ...jotenkin tällä hetkellä tossa kuuntelukasvatuksessa enemmän painotan sitä, että ne kuulee soittimia (...) ja ne pystyy analysoimaan – (...) ett ne kuulee onks tässä Bomfunkissa käytetty oikeita rumpuja vai rumpukonetta ja miten sitä sahataan ja miksataan ja tehään – ett mie yritän aukaista hyvin tällasilla käytännön jutuilla, mitä ne kuuntelee – nii sillä käyttömusiikilla niitten korvia.

Musiikkiliikunnan opettaminen

Musiikkiliikunnan opettamisessa koettu pystyvyys oli samantasoista musiikkiin erikoistumattomien (3,3) ja erikoistuneiden (3,4) ryhmissä. Haastateltavista neljä oli opettajankoulutuksessa erikoistunut liikuntaan, ja lähes kaikki harrastivat nykyisessäkin elämänvaiheessaan aktiivisesti jotakin liikuntamuotoa. Opettajankoulutuksessa musiikkiliikuntaa sisältyi opetusohjelmaan sekä liikunnan että musiikin perus- ja erikoistumisopinnoissa.

Kilpatanssin harrastaja Elisa perustelee korkeaa pystyvyyyttään musiikkiliikunnan opettajana näin:

No nelonen – eihän mulla oo siinä mittään ongelmia. Mie oon siis pitäny täällä tanssiakin valinnaisissa. Mulla on kymmenen tuntia viikossa liikuntaa. Oon kilpatanssissa joutunu opiskelemaan erilaisia rytmejä ja tosissaan niinku sillä tavalla paneutumaan musiikkiin.

Jussi on omia taitojaan kohtaan kriittisempi:

Olen harrastanu kyllä lasten kanssa. Varmaankin ainakin kakkosen antasin, koska oon ottanu osana liikuntaa, mutta kyllä myös musiikki-tunneilla on otettu liikkumista musiikin mukaan. On tehty ihan tämmösiä Power Mover -kasetteja mitä on tullu, ja joulujuhlaan valmistin poikien kans tämmösen musiikkikeppijumpan. Se oli aika rohkee veto ett rupesin semmosta tekemään, mut kuitenkin otin meidän koulun joulujuhlaan. Toisaalta esimerkiks oma tanssitaito ei oo hyvä. Jos pitäs laaja-alaisesti tämmösiä erilaisia tansseja ja muita, niin ei ne kyllä taho... kyllä ne on mulle tosi vaikeita.

Muutamat miesopettajat ovat opettaneet tanssejakin:

Joo kyllä, noiden perustanssien osalta oon jo harjaantunu, kun on vuositain käyty läpi – ihan yksinkertasta tasajakosta marssia ja sitten jenkkää ja valssia... Isompien oppilaitten kans on vähän nihkeetä, mut kun ei välitä siitä – että kun jaksaa sitä kivirekee vetää – nii sieltä aina joku innostuu. Ja sit siinä on se porkkana, että kun otetaan vähän tämmöstä tasajakostakin, vaihtoaskelii, niin sit voi aina antaa vinkin, ett hei nää on hitaita kappaleita tämmöset näin – ett pankaa korvan taakse, että tällai pystyy sitten askeltamaan vähän likikkäinkin – semmosta vähän jotakin porkkanaa käyttämällä... (Pentti)

Kallen opettajan uran ensimmäinen luokka oli ollut tanssipainotteinen:

Joo, no vähän on musiikkiliikunnassa huono omatunto, että sitä pitäis ottaa paljon enemmän kuin mitä mä otan... riippuu aina siitä vastakaisen puolen naisopettajasta – jos sattuu semmonen, joka on ite aktiivinen – semmosen kans tulee paljon pidettyä... Siinä on semmonen paradoksi, että kaikki sanoo ei, mut kaikkihan ne tykkää kumminkin tytöt ja pojat, kun siinä on sit kauhee jännitysmomentti. Ne itse asiassa tykkää siitä, vaikka ne sanoo, ett se on kauheeta. Sen tanssiluokan kans tein jotain performanssia, kirkkoon tehtiin semmonen mieletön hyvän ja pahan spektaakkeli – toimi kyllä ihan hienosti kirkossa, vaikka ne varmaan odotti jotain tonttuleikkiä. Yllätys oli vissiin kova, mut se oli ihan kiinnostavaa...

Lotalla on korkea pystyvyys musiikkiliikunnassa:

Musiikkiliikuntaa mä oon erinomanen opettamaan. Oon pitänyt sitä paljon, sekä musiikki- että liikuntatunneilla. Edellisessä koulussa oli tosi iso se musiikkiluokka, ett siellä oli hyvin tilaa. Siellä hypättiin – lapset pyrkii siinä vähän innostumaan, mutta sit kun ne saa pysymään aisoissa...

Laura on törmännyt käytännön ongelmiin:

Se on kuuntelun lisäksi toinen osa-alue, mikä jää liian vähälle. Kyllä mä omat taitoni arvioisin nelosen arvoseks, mutta se on eri asia käytännössä. Jos on 30 oppilaan luokka, niin siellä pulpettien ääressä ei kovin ihmeellistä liikuntaa vedetä.

Sävel- ja rytmitajun koulutus ja musiikin teorian opettaminen

Sävel- ja rytmitajun koulutusta sekä musiikin teorian opettamista käsitellään samassa yhteydessä, koska niiden sisältämät asiat limittyvät toisiinsa monin tavoin. Näissä valmiuksissa olivat useimmat musiikkiin erikoistuneet kokeneet korkeaa pystyvyyttä (keskiarvot 4,0 ja 4,5), ja erikoistumattomienkin arviot asettuivat keskitasolle (3,2 ja 2,9). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 98) näihin valmiuksiin viittaavia opetusalueita ovat esimerkiksi musiikin peruskäsitteiden eli rytmin, melodian, muodon ja harmonian opettaminen, sävelmien sepittäminen ja perinteisen nuottikirjoituksen opettaminen.

Opettajankoulutuksen musiikin perusopintoihin 1980-luvulla kuulunut teorianopetus vastasi tasoltaan suunnilleen musiikkiopiston 2/3–3/3 teoriakurssia. Musiikin ryhmätunneilla harjoitettiin säveltapailua unkarilaisen metodin mukaan. Erikoistumisopintoihin kuului säveltapailun ja musiikin teorian ohella kenraalibasson kirjoitus.

Tutkimuksen kohderyhmän musiikkiin erikoistuneista opettajista kolmella oli suoritettuna musiikkiopiston teoriakursseja opettajankoulutuksen alkaessa. Muut olivat harrastaneet musiikkia useita vuosia, joten he olivat tutustuneet teoria-asioihin esimerkiksi laulu- tai soittotuntien yhteydessä. Erikoistumattomista kukaan ei ollut ottanut osaa varsinaisiin musiikin teoriaopintoihin, mutta aiemmin jotakin instrumenttia soittaneet osasivat nuotit ainakin auttavasti.

Helena kuvailee alkuopetuksessa toteuttamaansa sävel- ja rytmitajun koulutusta seuraavasti:

Mä oon sitä tehny vaan näiden pienten kans – paitsi sitten sen nokkahuilun kanssa – ollaanhan me tititoitu niitä rytmejä ensin. Ja tähän kuuluu varmaan tää laulava käsi kun sävelkoulutusta vai mikä toi... Me ollaan vaan laulettu niitä, että ”onko kaikki täällä...”. Mut sit noilla isoilla taas on niitä vaikeampia rytmejäkin, nii ehän mä niistä osaa sanoo yhtään mitään. Ett jos mun pitäis laittaa nyt sitten – kiikun kaakun kakkonen vai kolmonen – mä paan kakkosen...

Musiikkiin erikoistumattomista opettajista Tapio oli ainoa, joka oli opiskellut musiikin teoriaa opettajankoulutuksen jälkeen. Hän koki korkeaa pystyvyyttä tämän valmiuden alueella:

Omakohtaisesti on tuo nuottihomma ollut hakusessa, mutta kun tein niitä musikaalibiisejä ja sovitin orkesterille esimerkiksi viulustemmoja, oli apunani Atari- ja Notator-ohjelma, jossa nuottikuva on nähtävillä. Opin huomaamatta nuotit, ja kykenen jo kohtalaisesti niitä kirjoittamaan ja niistä soittamaan.

Tapio kertoo edelleen oppilaittensa sävel- ja rytmitajun koulutuksesta:

Pyrin siihen, että lapset oppisivat perusasiat myöhempää soittoharrastusta silmällä pitäen. Siis perustaidot rytmikasta, sävellajeista ja sointujen rakenteista. Mutta musiikin teorian opettaminen irrallisena, ilman soitettua esimerkkiä on aika kyseenalaista. Eräs esimerkki voisi olla laulun teon opettaminen. Valitaan teksti, tehdään siihen sanarytmit, kirjoitetaan rytmi, valitaan sävelten määrä joita voi käyttää, esimerkiksi so-la-mi, ja keksitään sävelkulku. Muistan kyllä aina sanoa että nuottikuva on vain kuva todellisuudesta. Paras esimerkki on soittaa levyltä Edu Kettusen Lentäjän poika ja sitten verrata sitä nuotinnokseen. Ero on huimaava.

Myös Pentti kokee korkeaa pystyvyyttä sävel- ja rytmitajun koulutuksen alueella. Hänen nykyinen luokkansa on musiikillisilta valmiuksiltaan hyvin heterogeeninen. Koulutusta hän toteuttaa tällä tavoin:

Teoriapuoltakin otetaan vaan ihan silleen, ett mie näytän taululta – on meillä joskus aikasemmin ollu ihan teoriakokeitakin kyllä – mut mie oon ottanu vaan silleen aina, että ne olennaiset pointit – nyt kahotaan ett tässä on pitkä pisteellinen nuotti – siinä täytyy viruttaa – tää merkki on fermaatti – niille tulee silleen tutuksi käytännön kautta, että ei mitään erillistä painotusta siihen teoriaan – aina sieltä joku pointti otetaan.

Kalle on kokenut unkarilaisen säveltapailumenetelmän toimivaksi:

No siihen vois laittaa nelosen, mä oon ite käyny musiikkiopistoai-
kana, unkarilaista systeemiä oli musiikkiluokalla – äänenavauksessa voi käyttää niitä ja justiin tää, että löytäis sen kuullun sävelen – sehän on monelle kutosluokkalaisellekin tavallisessa luokassa, ett sais sen korvan niin tarkaks, ett pystyis toistamaan sävelen... Unkarilainen systeemi on ihan hyvä, koska sitähan voi eriyttää, pelkästään vaikka so-mi tai so-so, tai sitten ottaa rytmiekin siihen – se on niin intiimi – siis opettaja ja oppilas on täysin niinku kohdakkain siinä – se on siitä aika kiva, ett

siinä ei oo mitään välinettä välissä, sitä vois tietysti enemmänkin, itsekin perehtyä siihen.

Laura on kriittinen taitojaan kohtaan huolimatta korkeasta pystyvyydestään sävel- ja rytmitajun koulutuksessa:

Jaa-a, tässä mä taas tekisin eron normaalimusiikinopetuksen ja musiikkiluokan välillä. Normaaliluokilla vitosen edestä, mutta musiikkiluokilla menee solmisointikin pidemmälle – ett omat taidot loppuu.

Musiikin teorian opettaminen ei ole aina helppoa:

Kun itellä se musiikin teoria liittyy hirveen olennaisesti musisointiin, niin mä olin päättäny, ett tietyn verran teoriaa neljännellä ja tietyn verran viidennellä sitten opetan, niin sen teorian opiskelun tekeminen mielekkääksi millään tasolla niille lapsille – ei ne yhdistäny sitä yhtään mihinkään – että nää hommat täytyis tajuta, että lauluista tulis jotain – just niinku nuottien aika-arvoista ja rytmeistä ja muusta. Mutta eihän tavallinen tollukka – se ei ymmärrä yhtään mitään, ett mitä varten hänen pitäis tota, mitä sä tonne taululle laitat, kirjottaa tänne vihkoon ja opiskella. Ett sit ainut motivointi on se, että tästä tulee kokeet. (Lotta)

Maija kiteyttää sen, mikä on ollut monen haastateltavan sävel- ja rytmitajun koulutuksen sisältö:

No sitä mä oon tehny ihan kohtalaisen kolmosen eestä, koska me taputetaan paljon ja nää taa titit. Oon tehny koko ajan.

Musiikin historian ja eri musiikinlajien opettaminen

Arviointitilanteessa haastateltaville selvennettiin, että eri musiikinlajien opettamisella tarkoitetaan esimerkiksi erilaisten musiikinlajien kuuntelua ja niiden tyylipiirteiden opiskelua. Siten tämä valmius liittyy myös kuuntelukasvatukseen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 97) mainitaan, että oppisisällöksi valittavan musiikillisen aineksen tulee kattaa mahdollisimman monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueita. Musiikkikasvatuksen erääksi tavoitteeksi esitetään arviointikykyisten kulttuurikansalaisten kasvattaminen. Eri musiikinlajien opettamisella tarkoitetaan tässä yhteydessä myös näihin näkemyksiin liittyviä musiikkillis-didaktisia valmiuksia.

Musiikkiin erikoistuneista kolme oli suorittanut musiikkiopistossa musiikkikoulun oppimäärään sisältyvän yleisen musiikkitiedon kurssin. Musiikin erikoistumisopintoihin sisältyi laajoja musiikin historian opin-

toja, kun taas perusopinnoissa musiikin historian tyylikausia käsiteltiin lyhyehkön luentosarjan puitteissa. Pop- tai jazzmusiikkiin ei 1980-luvun opettajankoulutuksessa kovin paljon perehdytty vaan painopiste oli klassisessa musiikissa.

Haastateltavien harrastamia musiikinlajeja tarkastellessa voi todeta, että Pentin ja Elisan kuuntelu painottuu klassiseen ja Tapion sekä Jussin rockmusiikkiin muiden kuunnellessa musiikkia laidasta laitaan. Tapio myös musisoi edelleen rockyhtyeissä. Musiikkiin erikoistuneista ainoastaan Juuso oli klassisen musiikin lisäksi harrastanut monien vuosien ajan aktiivisesti sekä tanssi- että popmusiikkia. Laura oli innostunut bändisoitosta opettajan uransa aikana. Kaksi opettajaa, Helena ja Kalle, kertoivat harrastavansa aktiivisesti oopperaa; Kalle oli lisäksi mukana musiikkiteatteritoiminnassa, ja häntä kiinnosti myös intialainen musiikki.

Musiikkiin erikoistuneet olivat opiskelleet musiikin historiaa runsaasti ja kokivat sekä musiikin historian että eri musiikinlajien opettamisessa suhteellisen korkeaa pystyvyyttä:

Kyllä me koko ajan semmosta musavisatyypistäkkin tehään, että mä voin soittaa ihan ulkopuolella minkään tuntuun suunnitelman – mulla sattuu joku levy käteen kotoo tai kirjastosta, ja mä soitan ja kysyn ihan sitäkin, että mikä musiikinlaji ja mistä päin – joku reggae ja muuta. (Maija)

Mä laittasin siihen nelosen, koska mä itse ensinnäkin kuuntelen paljon, ja oon kiinnostunu todella eri tyypisistä sanan varsinaisessa merkityksessä – on se sitten popmusiikkia tai klassista. (Kalle)

Keveeseen musiikkiin suuntautuneet Tapio ja Juuso eivät kokeneet kovin korkeaa pystyvyyttä eri musiikinlajien opettamisessa (2). Tapio perustelee matalaa arviotaan sillä, ettei ole perehtynyt klassiseen musiikkiin. Juuso selitti asiaa näin:

Tulee niin paljon uusia tyylilajeja ja alakulttuureita, ettei aika millään riitä seuraamaan! Länsimaisen taidemusiikin osalta kolmonen!

Jussi arvioi pystyvyytensä sekä musiikin historian että eri musiikinlajien opettamisessa neljän tasolle seuraavin perustein:

Kyllä vähintään nelonen. Nykyäänkin, jos on vaikka tommosta päivän-avaustyyppistä, niin me analysoidaan ja kuunnellaan sanoja. Viikottain on musiikki kyllä mukana tunneilla.

Musiikkiteknologian käyttö

Arviointitilanteessa täsmennettiin musiikkiteknologian tarkoittavan tässä yhteydessä lähinnä musiikin tietokoneohjelmia. Pystyvyysarviot jäivät suhteellisen alhaisiksi; molemmissa ryhmissä arvioiden keskiarvot olivat matalimpien joukossa, mutta toisaalta arvioiden hajontakin oli suuri. Musiikin tietokoneohjelmia ei ollut 1980-luvun opettajankoulutuksessa käytössä. Haastatteluissa kävi ilmi, että työvuosiensa aikana musiikkiteknologiaan perehtyneet neljä opettajaa olivat siitä erityisen innostuneita. Heidän pystyvyysarvionsa olivat korkeita tässä osiossa. Muut kahdeksan haastateltavaa sen sijaan arvioivat pystyvyytensä nollassa kahteen; viisi erikoistumatonta ja yksi erikoistunut päätyivät arvioon nolla. Perehtymättömyyttä perusteltiin ajan tai mielenkiinnon puutteella tai sillä, ettei kouluun ollut hankittu musiikin tietokoneohjelmia. Nollaan päätyneet totesivat lyhyesti, etteivät pysty tekemään musiikkiteknologian alueella mitään.

Jussi selittää matalaa arviotaan:

En oo ollu ite tekemisissä. Sillon kun tehtiin bändihommia, niin studiossahan oli tietynlaista alkeellista teknologiaa, mutta siitä ajasta teknologia on mennyt niin huimasti eteenpäin. Kyllä se tällä hetkellä mun asiantuntijuus on niin vähästä, että pitää melkein laittaa nolla, kyllä ne laitteet on niin tuntemattomia.

Erikoistujista Maija oli yrittänyt tutustua musiikkiteknologian saloihin, mutta päätyi silti arvioon yksi:

No en pysty, sitä mä en kyllä – ehkä tarvittaessa voisin pystyä, mutta että – mulla oli haave tossa muutamia vuosia sitten, että osaisin yhdistellä syntetisaattoria ja tietokoneita yhteen ja muuta, ja ostettiin kotiin semmonen Technicsin keyboard mikä on yhdistettävissä, mutta mä en oo oikeestaan sitä tehnyt, mutta sillon kun mulla oli yks semmonen kurssi – koko lukuvuoden jatkunu valinnaiskurssi edellisessä koulussa – nii sillon meillä oli käytössä semmonen diskettipohjanen syntikka. Eli siinä nyt katoinkin miten se opettaja sitä näpelöi, mut kun ei tarvinnu kantaa vastuuta nii en mä sitä ite opetellu.

Tapio, Laura, Juuso ja Pentti olivat sekä opiskelleet että käyttäneet ainakin jonkin verran musiikkiteknologiaa musiikintunneilla ja arvioivatkin pystyvyytensä tasolle neljä tai viisi. Tapion innostivat musiikin tietokoneohjelmiin tutustumiseen musikaaliprojektit, joita hän sävelsi ja sovitti. Hän kertoo näin:

Minulla on käytössä tietokoneet ja musiikkisoftat, moniraitaäänitystekniikat on myös hallussa. Oppilasarvioinnissani myös taidot tietokone-musiikissa ovat nykyään arvioinnin kohteena, näitäkin taitoja kun oppilailta joskus löytyy.

Juuso on ollut paljon tekemisissä musiikkiteknologian kanssa, mutta ei päädy kuitenkaan aivan korkeimpaan arvioon:

Ihan uusinta kärkeä ei voi millään seurata, mutta jos ajatellaan peruskoulun musiikkia, niin kyllä tuo neljä on paikallaan, käytän sen verran sähköisiä soittimia, samplaan, sovitan, nuottikirjoitan ja teen töitä sekvenssereiden ja tietokoneiden kanssa. Noin yleismaailmallisesti ottaen tekniikka myös musiikin alueella juoksee sellaista vauhtia, että pisteet menisivät rankasti pakkasen puolelle!

Pentti kertoo musiikkiteknologiaharrastuksestaan:

Mie hommasin kotitietokoneen kaheksan vuotta sitten ja kuus vuotta sitten äänikortin siihen – siihen aikaan oikeen hyvän semmosen, missä pystyy nuotintamaan ja säveltämään – ja nyt hommasin kahdeksan vuoden jälkeen jopa omat pienet kovaääniset siihen tietokoneeseen. Meille tuli vuonna –91 ne ekat kökkötraktorit, mitkä on nyt tuossa meidän luokassa. Vähän oon nyt tutustunu siihen, ett miten ne pannaan ne kanavat... ja soittimet, siinähän vois ihan tämmösiä pienimuotisia omia sovituksia tehdä – niinku oon tehny Peppi Pitkätossua ja kaikkee tämmöstä komppia...

Laura kommentoi tasolle neljä arvioimaansa pystyvyyttä musiikkitek-nologiassa:

No mä kyllä tietotekniikkakurssilla olin – osaisin varmaan, vaikken oo hirveesti käyttäny. Me tehtiin Band in a boxilla jonkin verran. Meillä on myös kotona kaikenlaisia ohjelmia, että kyllä mä osaan niillä tehdä. Oon tehny yksinkertasia kuorosovituksia niillä.

Lotta ei ole kokenut tarvitsevansa musiikkiteknologiaa alkuopetuksessa ollenkaan:

Musiikkiteknologiasta mulla ei oo mitään kokemusta, ei minkäänlaista, eikä oo ollu mahdollisuuksiakaan. Mut suoraan sanoen ei oo ollu myöskään mitään mielenkiintoa, ett mä oon jotenkin semmonen konekammonen, ett mä en kauheesti oo muutenkaan innostunu niistä tietokoneista. Sitten oon kyllä sitä mieltä, että tää tietokonehomma, mitä nyt survotaan vähän väkisin joka asiaan, niin ainakaan tuolla yks-kakkosella myö ei puututa

siihen – ett jos joku sit haluaa niille tietokoneavusteista musiikkia opettaa, niin anti palaa – mut minen siihen ryhdy.

Muita musiikinopetukseen liittyviä valmiuksia

Viimeisen arvioitavien valmiuksien ryhmän muodostavat **musiikinopetuksen suunnittelu, oppilasarviointi, vaihtelevien työtapojen käyttö** sekä **oppilaiden motivoiminen ja innostaminen**. Arvioiden keskiarvojen voi todeta olevan suhteellisen korkeita, koska kaikki sijoittuvat tason kolme yläpuolelle.

Näiden valmiuksien pystyvyysarviot ovat erikoistumattomien opettajien osalta mielenkiintoisia, koska he ovat kokeneet monissa musiikillisiin taitoihin liittyvissä valmiuksissa matalampaa pystyvyyttä. **Suunnittelua** pohtiessaan Jussi päätyi arviossaan tasolle kolme. Toimintaansa hän kuvaa näin:

Kyllä mä opetussuunnitelmasta läksin liikkeelle, että katoin, mikä se on se opetussuunnitelma, ja sieltä sitten niitä kokonaisuuksia löysin, ja sitä kautta – sehän se oli mulle se avain, etten mä lähteny kirjasta vaan OPSista käsin. Kyllä se meillä kuitenkin järkevää oli – että kyllähän me pyrittiin kollegan kanssa hyvään lopputulokseen ja hyvään opetukseen tämmösellä opetuksen jakamisella ja meidän vahvuusalueiden esiintamisella sen aineen sisällä.

Musiikkiin erikoistuneista Lotta arvioi pystyvyytensä korkealle:

No joo, mä teen niin, että ett mulla on jokin tavoite – syksyllä on esimerkiks tämmönen syysjuhla, johon sitten halutaan tietyllä tavalla, ett lapset esiintys siellä – laulaa ja soittaa – niin mä johdonmukasesti pyrin siihen, ett ne oppii ne asiat. Pistetään nelonen.

Lauran tavoin moni muukin opettaja totesi, että suunnittelemaan kyllä pystyy, kun vaan löytyisi viitseliäisyyttä ja halua. Suunnitteluun liittyviä vaikeuksia tuli esiin Kallen pohdintoissa:

Pannaan kolmonen, kyllä mä aina tiettyjä visioita siellä yritän toteuttaa, ja omaa luokkaa kun vetää niin tietää, että se on ainakin kolme vuotta – että se toimii siinä tapauksessa – mutta jos on semmonen kiertävä mestari lukuvuosittain, niin siinä se on vähän hankalampaa, kun ei tiedä mitä siellä on taustalla ollut.

Musiikkiin erikoistumattomat opettajat arvioivat pystyvyytensä **vaihtelevien työtapojen käytössä** korkeammalle (3,7) kuin erikoistuneet (3,3). Eräät

musiikkiin erikoistumattomat opettajat perustelivat korkeaa pystyvyyttä toteamalla lyhyesti ”kyllä oon käyttänyt monia erilaisia työtapoja”. Jussin pystyvyyсарvio oli tässä osiossa matalampi kuin suunnittelussa:

Aika paljon valitettavasti saman kaavan mukaan. Vaihtelihan se tietysti, että painottuko se mihinkä näistä osa-alueista, mut työtapojen monipuolisuus ei ollu kyllä hyvä.

Maijalla on ollut tavoitteena vaihtelevien työtapojen käyttö, mutta hän on kohdannut erityiskoulussa ongelmia:

Kolmosen eestä, ja pyrin kyllä vaihtelemaan just sen takia, että erilaisilla alotuksilla ja rakenteilla saa pidettyä sen... Mut sit jos on niinku mulla tällä hetkellä yläasteen luokka hirmu vaikeesti hallittavissa, että mä joudun aivan hirveesti tekeen töitä siihen, että mä saan yleensä sen porukan hallintaan. Niitä on kolme-neljätoista, ja olipa menetelmä mikä tahansa, niin välillä menee ihan päin mäntyä ja on semmonen tosi kypsny olo, mutta joskus se on niin levoton se tilanne, että vaikka olis suunnitellu mitä, niin pitää tiukasti opettajajohtoisesti – melkeen lukuaineen tuntia – niin että kirjotetaan taululta, ett saa sen tilanteen rauhottumaan.

Lotta perustelee samantyyppisten musiikkituntien pitämistä ja tasolle kolme arvioimaansa pystyvyyttä tilaongelmilla:

Meillä on hirveen usein aika samanlaisia ne tunnit johtuen siitä, että siellä on ne meidän kaksytneljä oppilasta plus ne eskarin neljätöistä, ja se luokkahuone on tämän huoneen kokoinen. Ett meillä ei kauheesti vaihdella sitä – kaikkien pitää suunnilleen pystyä... no välillä on jotain muuta, mut hirveen usein ne on samantyyllisiä. Ne innostuu kyllä musiikista hirveen hyvin.

Motivoinnissa ja innostamisessa arvioivat kaikki haastateltavat pystyvyytensä vähintään tasolle kolme. Seuraavat esimerkit kertovat merkittävästä innostuksen hetkistä:

Parhaimmillaan olen saanut innostettua 120 lasta mittavaan koululaismusikaaliin. Siinä se veri punnitaan. Kuorolaulun alkeet opetellaan kuuntelemalla Kom-teatterin kuoron Porvari nukkuu huonosti -lp:tä. Nyansseja on yksi! Luja lapsikuoron laulanta nostaa ihon kananlihalle! (Tapio)

Kyllä mun mielestä oppilaat oli innostuneita esimerkiks tähän rytmipuoleen, niillä oli valtava tekemisen ilo ja maku siinä hommassa. Se oli semmonen porukka, että jos laulettiin muillakin tunneilla, niin kyllä ne

hyvin mielellään sitä teki. Ne oli hyvin myönteisiä tälle musiikille. Lapset kyllä yleensä musiikista tykkää, harva sanoo, ettei tykkää musiikista. (Jussi)

Tuntien vähyys, niukka soitinvalikoima ja luokka-astekin saattavat vaikuttaa siihen, miten korkeaksi opettaja kokee pystyvyytensä motivoinnissa. Pentti ja Laura ovat törmänneet motivointivaikeuksiin:

Tänä vuonna kun miulla porukka vaihtu, niin näihin kutosiin ei kerkii saaha minkäänlaista kontaktia tässä ajassa. Ne on aivan omassa maailmassaan – hyvin passiivisia – todella vaikee saaha esimerkiks just musiikissa innostumaan – se vaihtelee vuosittain minkälainen oppilasaines on, mutta nyt on miulla semmonen porukka kuutosella, että... Tietysti nyt kyllä, kun Leijonien juhliin pääsee maksullisesti esiintymään, nii nyt on kyllä vähän tsemppiä. Mut se ett jos pitäis jotakin lauluja oppia, nii hyvin nihkeesti. Pitäs itekkin oikeen miettiä ja pohtia ja paneutua, että mistä narusta nykäsen. Ja just kun tää musiikkimaku on tämmöstä Bomfunk MC:tä ja Himiä ja tämmöstä, mistä meikäläinen ei tajuu mitään – siis se on ihan täysin... (Pentti)

Se onkin jo vaikeempi, ehkä kolmonen. Riippuu niin paljon luokasta. Toiset saa helposti mukaan ja toiset on sitä mieltä, että musiikkitunti on just se tunti, missä ei tarvitte tehdä yhtään mitään. Ett voi vaan olla ja pelata ristinollaa. (Laura)

Musiikkiin erikoistuneista Lotta arvioi pystyvyytensä motivoinnissa ja innostamisessa korkeimmalle tasolle ja kertoo menettelytavoistaan alkuopetuksessa näin:

Se on kauheen motivoivaa, jos keksii semmosen hyvän tarinan, jonkun kehyksen sille, ett miks kannattaa oppia joku laulu, ett pystyy tekeen siitä jonkun kertomuksen. Jos sä kerrot siinä koko ajan semmosta tarinaa, ett nyt pitääkin tehdä siinä laulussa näin ja nyt pitääkin jo vaihtaa laulua, koska mentiin jo niin paljon eteenpäin siinä tarinassa. Ja etenkin noi pienet lapset – nehän menee tommoseen tarinaan ihan mukaan – nehän ei enää ollenkaan tajuu sitä, että eihän tää oo tottakaan. Musta tuntuu, että mä oon vähän semmonen tarinaihminen alunperinkin.

Musiikkisuoritusten arvioinnissa musiikkiin erikoistuneiden pystyvyyss-arviot (4,0) olivat korkeampia kuin erikoistumattomien arviot (3,1). Kaikki erikoistumattomat eivät olleet joutuneet antamaan numeroarvostelua musiikissa. Ainoastaan yksi heistä, Tapio, arvioi säännöllisesti oppilaiden taitoja musiikinopetuksen eri alueilla ja koki pystyvyytensä viiden tasoiseksi:

Perinteistä on laulukoe. Sitten muutamia rytmijuttuja, kuuntelua, tuottamista ja kirjoittamista. Jos oppilaalla on jokin instrumentti, tulee lisäpojoja. Jos oppilas on tarkka laulaja, saa siitä plussaa, jos teoria-kokeet ei ihan hyvin menekään. Taidot tietokonemusiikissa ovat myös arvioinnin kohteena.

Tasolle kaksi arvioinnissaan päätyneet Piia totesi, ettei pysty arvioimaan mitään muuta kuin laulua. Epävarmuudesta musiikkisuoritusten arvioinnissa kertoo seuraavakin esimerkki:

En oo joutunu arvioimaan, ett sitähän mä mietin – tietysti kyllähän sen nyt kuulee jokseenkin, ett laulaako joku puhtaasti tai soittaako... Se on taas näitä läisyyskysymyksiä, mutta... jos pakko olis antaa numero, niin voisin mä kolmosen tasolta osata antaa – mä pidän tässä keskellä, koska mä tunnen, ett mä oon semmonen niin perus-, niin perus- tässä näin musiikissa. (Helena)

Jussi on mielestään selviytynyt arvioinnista mainiosti:

Me katottiin yhteisesti – pääsin siis vaikuttamaan numeron antamiseen luokan toisen musiikinopettajan kanssa – mutta siellä taisi olla sanallinen arviointi. Mun mielestä ei oo vaikeeta antaa numeroa, koska siinä voi laatia tiettyjä testimenetelmiä. Voi laulattaa ja ottaa rytmintoistoja, ja teoriaa voi kysyä ja musiikin historiasta voi tehdä kysymyksiä.

Musiikkiin erikoistuneista opettajista kolme koki arvioinnin ikäväksi, vaikka pystyvyyssarviot olivat korkeita. Laura ei ole pitänyt arvioinnista:

Oon joutunu viitosella ja kutosella antamaan numeroita. Se on kyllä se inhottavin pala siinä. Nelonen. Kyllähän niitä arvioi, mutta se on tosi ikävää puuhaa.

Maija pohdiskelee musiikin arviointia erityiskoulussa:

Aika hyvin mie nelosen eestä pystyn arvioimaan, mut mie en halua aina arvioida, elikä mie oon aika paljon luopunu kaikenlaisista testeistä ja kokeista. Tänään viimeks oon miettiny kolme-nelosen arvosanoja plus sanallista osioo, mutta että mä en pidä koko arvioinnista, ja musiikin kohalla varsinkaan en haluis antaa mitään arvioita - haluaisin vaan, että sitä vois nauttia ja harrastaa koulussa. Se että kun on vuosien aikana pitäny nokkahuilukoetta ja laulukoetta ja teoriakoetta ja kaikkee, nii mä en haluais pitää, mut yläasteellakin tällä hetkellä – jos sä annat ihan numeron – pitää sulla jokin pohja olla – ja se oppituntien rakenne on kuitenkin sellanen, että ne ei yksilöllisesti sieltä pääse esiintyyn, eikä ne

ees halua mitenkään tuoda taitojaan julki – se on lähinnä opetuskeskustelussa se aktiivisuus yks osa-alue, ja sit se, että haluaako ne mielellään vai onko se tervanjuontia – kolme kertaa tunnin aikana täytyy sanoa, että ota nyt ees oikee sivu ja yritä sieltä ettiä ne sanat. Kaikki ei osaa hyvin lukeakaan, sekin on yks...

Kalle puolestaan luottaa perinteiseen numeroarvosteluun:

No nelonen, kyllä mä pystyn aika hyvin arvioimaan, ja kun mä annan numeroo, niin siinä tulee justiin tää, että siinä mielessä oon konservatiivinen, etten voi todellakaan antaa ysiä, jos oppilas on epämusikaalinen, on se sitten miten innokas tahansa. Kyllä mä sen noteeraan ja annan seiskan, mutta kyllä nykynumeroittenkin pitää jotain kertoa. Numerosta pitää kenen tahansa tietämättömänkin nähdä, ett jos ysi on, niin silloin sen pitää viestittää siitä, että se on musikaalinen – että se ei kerro mistään innostuksesta – sitten on käyttäytymiset ja huolellisuudet ja kaikki tämmöset erikseen.

Pentti pohdiskelee numeroarviointia seuraavasti:

Miun näkemys tuohon arviointiin yleensäkin – se on hirmu vaikee sanoo yleensäkin numeroasteikolla – sen se näyttää, että jos mie paan seiskan jollekin oppilaalle, nii se on semmonen kohtalainen, ja sitten jos se on kasi niin aina parempi, ja jos on ysi niin saa olla jo ihan tyytyväinen. Kymppiä aniharvoin voi antaa yleensäkiän – miusta se on niin makee numero kyllä jo, että kukahan niin täydellinen on...

Pystyvyyssarvioiden tarkastelua ryhmittäin

Liitteissä 3 ja 4 esitetään pystyvyyssarvioiden keskiarvot siten, että musiikillis-didaktiset valmiudet on järjestetty kahdeksaan ryhmään. Kun esimerkiksi laulamiseen liittyviin valmiuksiin katsottiin laulujen opettamisen lisäksi kuuluvan äänenkäytön ja moniäänisten laulujen opetus sekä kuoron harjoittaminen ja esitysten johtaminen, jäi keskiarvo erikoistumattomilla alle kolmen ja erikoistuneilla alle neljän. Sen sijaan yksittäisenä valmiutena laulujen opettaminen sai molemmilla opettajaryhmillä korkeimmat pystyvyyssarviot. Nokkahuilunsoiton opetuksessa olivat molemmat ryhmät kokeneet korkeaa pystyvyyttä, mutta kun soittamiseen liittyviin valmiuksiin lisättiin muiden koulusoittimien ja bändisoittimien opetus, yhteissoiton harjoittaminen ja esitysten sekä orkesterin johtaminen, laskivat keskiarvot molemmilla ryhmillä alle kolmen. Näin ryhmiteltyinä osoittautuivat laulamiseen ja soittamiseen liittyvien pystyvyyssarvioiden keskiarvot matalammiksi kuin keskiar-

vot esimerkiksi kuuntelukasvatuksen antamisessa, sävel- ja rytmitajun koulutuksessa tai muissa musiikinopetuksen toteuttamiseen liittyvissä valmiuksissa (suunnittelu, arviointi, vaihtelevien työtapojen käyttö, motivointi, innostaminen).

7.3.2 Pystyvyyssarvioiden muodostumisesta

Haastateltavien arvioitua pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa pyysin heitä vielä pohtimaan, mihin heidän arvionsa perustuvat. Eri valmiuksien kohdalla he olivat ajatelleet ääneen samalla, kun pohdiskelivat pystyvyyttään yksittäisessä valmiudessa. Tarkoituksena oli saada kartoitettua kokonaisvaltaisemmin pystyvyyssarvioiden syntyä. Tässä luvussa vastataan siis edelleen tutkimusongelmaan 1.3.

Musiikkiin erikoistuneet, joiden pystyvyyssarvioiden keskiarvot eri valmiuksissa vaihtelivat 3,0:n ja 4,2:n välillä, totesivat korkeiden pystyvyyssarvioiden liittyvän musiikilliseen taustaansa eli musiikin monivuotiseen harrastamiseen ja kouluttautumiseen musiikissa. Tämä on ymmärrettävää siinäkin mielessä, että he ovat opettajankoulutuksessa halunneet valita musiikin erikoistumisaineekseen. He ovat silloin täyttäneet ne musiikilliset kriteerit, joita erikoistuminen on edellyttänyt. Kaikki erikoistuneet olivat myös harrastaneet musiikkia jossain muodossa lapsesta asti. Taustalla oli opiskelua musiikkiluokilla ja musiikkiopistoissa sekä kuoro-, orkesteri- ja bänditoimintaa. Musiikkiharrastukset olivat jatkuneet kaikilla myös opettajan uran aikana.

Vahvojen musiikillisten taitojen merkitystä ja niiden musiikinopetukseen tuomaa varmuutta korosti jokainen erikoistunut opettaja. Heistä viisi oli opettanut musiikkia koko tähänastisen opettajanuransa ajan. Myös tästä saatuun kokemukseen nämä opettajat viittasivat. Kaikilla luokka-asteilla tai yhdysluokilla opettaminen oli vahvistanut käsitystä ”pärjäämisestä tilanteesta kuin tilanteesta”. Erikoistuneet opettajat totesivat musiikinopetuksensa kaiken kaikkiaan toimineen.

Pentti, jonka pystyvyyssarvioiden keskiarvo oli korkein, perusteli näin:

Sanotaan niinku luokassa – nii kyllä se on ihan rempseesti menny – että just se laulaminen ja se rohkeasti esiintyminen – vaikkei se säestys aina niin huippua ookaan – hyvin yksinkertastahan se on silleen – mutta se sujuu. Luokkatilanteessa se käytännöllisyys siinä, että miten se toimii, että se homma hoituu... Semmonen kokemus on, että kun mie pystyn säestään ne kappaleet kivasti, että päästään alkuun ja saahaan innostumaan, ett hei tähän on kaunis kappale ja näin mukavasti soi tää ja

bassotkin vähän mörähtää siitä pianosta, nii se saa jotkut innostumaan laulamaan – se että ne tosiaan on laulaneet nästisti, nii se on semmonen kiva palaute.

Lotta kiteyttää pystyvyytensä tällä tavoin:

Oon kyllä kokenu esimerkiks laulussa, että tiedän pärjääväni ja pidän itteeni vahvana laulajana. Kokemuksesta kans tiedän, ett säestystaito riittää tuolla, mutta tossa ei sit enää riitä. Omista taidoista riippuu – ehkä tärkeintä onkin se, ett sä tunnet sen oman vahvuutes. Ett sä osaat käyttää sitä omaa vahvuuttas ja sitä hyödyntää siinä.

Erikoistuneiden pystyvyysarvioiden matalimmat keskiarvot liittyivät sellaisiin valmiuksiin, joissa he eivät olleet juurikaan saaneet koulutusta kuten orkesterin johtamiseen, bändisoittimien opetukseen ja musiikkiteknologian käyttöön; tosin arvioiden hajonta oli niissä suuri. Bänditoimintaa ja musiikkiteknologiaa harrastaneet tai niitä opettajana ollessaan opiskelleet kokivat niissä myös korkeaa pystyvyyttä.

Erytiskoulussa opettajana työskentelevä Maija arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa erikoistuneista matalimmalle (3,0). Monen osion kohdalla hän halusi arvioida pystyvyytään erityisopetuksen näkökulmasta todeten, ettei pystynyt tällä hetkellä olosuhteista johtuen hyödyntämään kaikkia musiikillisia valmiuksiaan.

Musiikkiin erikoistumattomista opettajista Tapio arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa korkeimmalle (4,0). Hän eroaakin musiikilliselta taustaltaan muista, koska on harrastanut ja harrastaa edelleen monipuolista musiikkitoimintaa esiintyen, säveltäen ja sovittaen. Hän oli koko ryhmästä niitä harvoja, jotka kokivat korkeaa pystyvyyttä myös musiikkiteknologiassa ja bändisoittinten opettamisessa.

Muiden erikoistumattomien opettajien musiikkiharrastukset olivat erikoistuneisiin verrattuna määrältään huomattavasti vähäisempiä. Heistä neljä aloitti pianonsoiton opiskelun vasta opettajankoulutuksessa. Musiikin perusopinnot suoritettuaan he eivät harkinneet musiikkiin erikoistumista. Useimpien pianonsoittotaito olisikin todennäköisesti ollut liian vaatimaton erikoistumisopintoihin.

Tapio, Kaisa ja Piia olivat opettaneet musiikkia kauimmin, 10–12 vuotta, kun taas Elisän, Jussin ja Helenan musiikinopetuskokemukset olivat 3–6 vuoden mittaisia. Helena ja Elisa ovat opettaneet musiikkia ainoastaan alkuopetuksessa. Tapiota lukuun ottamatta erikoistumattomat toivat esiin musiikillisten taitojensa puutteita arvioidessaan pystyvyytään eri valmiuksissa. Monivuotinenkaan kokemus musiikinopetuksessa ei

välttämättä tuottanut korkeaa pystyvyyttä: esimerkiksi Piia, joka oli opettanut musiikkia paljon jo ennen opettajankoulutukseen tuloaan, arvioi pystyvyytensä tasolle 2,4. Erikoistumattomien mielestä taitoaineet ja erityisesti musiikki ovat niitä aineita, joissa oman osaamisen puutteet tulevat kaikista armottomimmin esille.

Jussin pystyvyyсарvioiden keskiarvo on 2,6, ja hän pohtii musiikillisten taitojen merkitystä pystyvyydelle:

Kyllä ne omat taidot asettaa rajat – siinä tulee se raja vastaan – että täytyy pidättäytyä turvallisissa varmoissa ratkaisuissa. Aineen hallinta on se ratkaseva ja se rajottaa nimenomaan työtapoja. Kyllä se esimerkiksi on kaikkia kohtaan väärin, jos joutuu pakosti opettamaan viiskutosella musiikkia, jos ei koe pystvänsä siihen eikä haluais. Vaikka onhan se jonkun tietysti hoidettava, pikkukoulullakin, onhan meillä siihen valtakirja.

Osaamisen merkitystä painottaa alkuopetusluokilla musiikkia opettanut Helena näin:

Kyllä se varmaan on, että kun tietää mitä kaikkee pitää opettaa, ja jos siellä on kovin vaativia tavoitteita laitettu, nii kyllä varmaan miettii, että pystynkö mä tuomaan nuo niille lapsille, kun itsekin olen vähän niinku – että mitenköhän tästä selvittäään... Kyl se varmasti on se oma osaaminen, se on hirveen tärkeetä taitoaineissa. Matematiikassa sä pystyt tarkentamaan jotenkin paljon helpommin, ja ehkä vuosien myötä on tullu semmonen tatti, että mikä pitää ottaa siinä tosi tarkasti – varmaan se tulis musiikissakin, jos enemmän opettas.

Piikin pohtii pystyvyyttä siltä kannalta, mitä musiikinopetuksen pitäisi sisältää. Hän on kokenut erityisesti heikon pianonsoittotaitonsa rajoittavana tekijänä:

No alkuopetus lasten kanssa – rytmisoittimet ja laulu mun mielestä vielä riittää hirveen pitkälle – että se on semmosta kokonaisvaltasta se musiikki, mut sitten tällä hetkellä, mitä koulussa on musiikinopetusta, niin kyllähän sen täytyy olla jo paljon muutakin kun sitä että nimenomaan lauletaan – ne laulut on jo vaikeempia, ne vaatii säestyksen. Ei se riitä, että mä meen laulamaan ja lasketaan yks, kaks, kolme ja sit me aletaan laulaa. Mä vertaan just siihen, että mitä eri ikästen täytyy jo siellä musiikinopetuksessa saada. Pystynkö mä antaa sitä? En. Että mä en oo niitä instrumentteja tähän asti opetellu enkä todennäköisesti tuu opettelemaankaan niin vahvaks, että niitä vois opettaa.

Elisa ei ole pitänyt koulunsa musiikin erikoistujien vähättelevästä asenteesta erikoistumattomia kohtaan:

Miulle on tullu tässä vuosien aikana semmonen käsitys, että musiikkia voi opettaa oikein tai väärin – että sitä hallitsee vain harvat ja valitut ja muut älkööt menkö sörkkimään sitä. Sitä on tullu sitte omissa mielipiteissäänkin niin varovaiseks.... Seuraavan kerran kun on eka tai toka luokka, nii miun täytyy miettiä, että oonks mie kollegoitten, niitten erikoistujienkin, mielestä sovelias vetään ykskakkosellekaan vai täytyykö miun antaa heille ne... Mie nautin siitä opetuksesta, mut annanks mie, pystynks mie antaa näille pienille sitten sen koko rahan edestä.

Ikävillä kouluaikojen kokemuksilla saattaa olla kauaskantoisia seurauksia:

Mä peilaan pystyvyyttäni sinne miun omaan kansakouluuikaan, kun minä ujona tyttönä lauloin opettajan vieressä. Koko luokka kuunteli – minä olin kääntyneenä opettajaan päin luokka selän takana. En minä silloin osannu laulaa – ett minä sain musiikista varmaan kuutosen ja se oli ainoa kriteeri sitten se laulukoe mistä numero tuli. Mie luulen, ett se on miulla hirveen suuri tekijä, ett mä en niinku arvosta itteeni laulajana. Se tuntuu vieläkin ett en osaa laulaa – ett se on ollu nii voimakas, järisyttävä... (Helena)

Kuten totesin aikaisemmin, ovat musiikkiin erikoistuneet ja erikoistumattomat saattaneet käyttää eri kriteerejä joitakin valmiuksia arvioidessaan. Tämä tuli esiin myös siten, että erikoistumaton opettaja saattoi ääneen ajatellessaan vähätellä hyvinkin kriittisesti valmiutensa tasoa, mutta kuitenkin arvioida pystyvyytensä siinä korkealle. Joidenkin sellaisten valmiuksien kohdalla, joita erikoistumattomat eivät olleet koskaan joutuneet käyttämään, saattoi pystyvyysarvio nousta optimistisesti lähes korkeimmalle tasolle. Toisaalta taas musiikkiin erikoistuneet suhtautuivat taitoihinsa välillä kovin kriittisesti arvioiden pystyvyytensä joissakin valmiuksissa erikoistumattomia matalammalle. Tähän saattavat vaikuttaa esimerkiksi suuremmat odotukset ja lisääntynyt vastuuntunto

7.4 Itsensä kokeminen musiikkikasvattajaksi

Tässä luvussa tarkastelen musiikillis-didaktisissa valmiuksissa koetun pystyvyuden merkitystä sille, millaiseksi musiikkikasvattajaksi haastateltava itsensä kokee (tutkimusongelma 1.4). Koska haastatteluissa

tuli ilmi myös elämäntilanteen ja työyhteisön merkitys opettajan työssä ja sitä kautta musiikkikasvattajuudessa, käsitellään tässä yhteydessä näitäkin teemoja.

7.4.1 Musiikillis-didaktisissa valmiuksissa koettu pystyvyys ja itsensä kokeminen musiikkikasvattajaksi

Arvioituaan pystyvyyttään musiikillis-didaktisissa valmiuksissa haastateltavat pohtivat ajatellen ääneen (esimerkki ääneen ajattelusta on liitteessä 5) ja käyttäen jälleen asteikkoa nolasta viiteen, missä määrin he kokevat itsensä musiikkikasvattajiksi (ks. liite 1). Heille ei kerrottu, mitä haastattelija tarkoittaa ilmaisulla musiikkikasvattaja eikä myöskään sitä, miten musiikin opettajan voidaan käsitteenä katsoa eroavan musiikkikasvattajasta. Opettajille annettiin vapaus pohdiskella asiaa ja määritellä itse, mitä he termillä musiikkikasvattaja ymmärtävät. Tämän käsityksen pohjalta he sitten arvioivat itseään musiikkikasvattajana.

Musiikkiin erikoistumattomien opettajien pystyvyysarvioiden keskiarvo musiikillis-didaktisissa valmiuksissa oli 2,7. Musiikkikasvattajuusarvot vaihtelivat 1,0:n ja 4,5:n välillä keskiarvon ollessa 2,2. Erikoistuneiden vastaavat arvot olivat 3,6 ja 3,5; musiikkikasvattajuusarvot vaihtelivat 2:sta 5:een. Arvioinneissa kiinnittää huomiota se, että erikoistuneistakin vain yksi opettaja, Lotta, kokee itsensä niin voimakkaasti musiikkikasvattajaksi, että arvioi sen asteikon korkeimmalla numerolla.

Erikoistumattomista opettajista Jussi ja Kaisa arvioivat musiikkikasvattajuutensa koko tutkimusryhmästä matalimmalle eli yhden tasolle. Jussi kokee itsensä liikunta- mutta ei musiikkikasvattajaksi. Hänen perustelunsa matalaan arvioon olivat seuraavat:

No en kyllä oo kokenu olevani musiikkikasvattaja, oon ollu vaan lasten opettaja. Musiikkikasvattaja on kyllä niin juhlallinen sana... Musiikkikasvatus on kyllä vaikee määritellä, missä se raja sitten menis... Liikuntakasvattajana kyllä pidän itteeni. Se, että saa oppilaat innostumaan, että niistä tulee sen aineen harrastajia - liikunnassa mä oon saanu tuettua ja innostettua sillä tavalla, että oon saanu menemään ihan pitkällekin urheilussa. Musiikissa en oo saanu kyllä ketään ohjattua... Voisin mä saada jonkun innostumaan rummuista ja sillai olla viritäjä ja ohjaaja, mutta mitä sillä musiikkikasvatuksella sitten tarkoitetaan – kasvatanko musiikin avulla vai kasvatanko musiikkiin...

Jussi on opettanut musiikkia neljän vuoden ajan. Koska tuosta ajasta on kulunut jo vuosia, hän kokee jossain määrin vieraantuneensa musiikinopetuksesta.

Kaisalla on pitkä kokemus, kymmenen vuotta, musiikin opettamisesta. Siitä huolimatta hän ei koe olevansa musiikkikasvattaja. Jussin tavoin myös Kaisa painottaa opettajan oman innostuksen merkitystä:

En koe olevani musiikkikasvattaja, mutta koen olevani suullisen ilmaisun ja esiintymisen erityiskasvattaja. Kyllä se oma suuntaus ja omat taidot ja tiedot ja lahjat meinaa semmosessa – ett ei koe olevansa hirveesti jonkin kasvattaja, jos se on vähän epävarma. Oma innostuneisuus ja halu – saksan kielessä mie voisin myös olla kasvattaja, se on henki ja elämä. Innostus näky niin selvästi, kun mulla oli edellisen kerran kutonen – kaikki oli sen jälkeen Egypti-faneja – mulla oli Egypti-kausi – se tarttu niin se innostus, me tehtiin hienoja Egypti-töitä ja ne lapset varmaan hautaan asti on Egypti-faneja. Kyllähän se esittämistapa ja oma into ja palavuus – se on kaikkein tärkeintä, ett ne näkee, ett toi on sitä mieltä, ett tää on hyvä ja tärkeä.

Elisa ja Helena ovat Jussin tavoin liikunnasta innostuneita. He kokevat liikunnan ohella olevansa kasvattajia myös alkuopetuksessa. Elisa ja Helena arvioivat kasvattajuutensa musiikissa tasolle kaksi. Elisa pohti asiaa seuraavasti:

No pitähän miun olla niinku tän työn puolesta... Se riippuu omista taidoista... mie koen, ett mie liikun musiikissa heikoilla jäillä. Ehkä se on jotenkin niin, että veänks mie tätä musiikkia nyt ihan oikein. Semmonen tunne. Liikunnassa mie tiän tasan tarkkaan, veänkö sitä oikein vai väärin – se on miulla niin vahva. Mie oon liikunnassa niin paljon kouluttautunu ja hakenu siihen tietoo.

Helena ilmaisee asian näin:

En todellakaan oo ajatellu että mulla olisi kauheen suuri musiikkikasvatustehtävä, vaan kyllä se oli aika paljon siinä, että sai laulun opetettua ja jonkun rytmiasian. Liikuntatunnilla pystyn olemaan semmonen, ett mä innostan, jos jotain pelottaa kauheesti – saan lapsen rohkaistumaan siinä – mut musiikissa ei.

Tapio, joka oli erikoistumattomista opettajista harrastanut ja opettanut eniten musiikkia, arvioi musiikkikasvattajuutensa tasolle kolme. T’ämä on matalampi kuin hänen pystyvyysarvionsa musiikillis-didaktisissa

valmiuksissa (4,0). Tapio perustelee tätä sillä, ettei ole aina motivoitunut musiikinopetukseen:

En koe aina ihan järkeväksi opettaa kaikille musiikkia. En edes tahdo tehdä markkinointia, siis myydä musaa ”hei-tää-on-hiton-nastaa”-tyyliin. Niitä oppilaita, joilla on jo halu oppia, opetan mielelläni. Heitä kohtaan olen varmasti oikein hyväkin musiikkikasvattaja. Musikaaliprojekteista olen saanut lapsilta vuosienkin takaa palautetta. Osa on jopa suuntautunut alalle. Näissä projekteissa on intoni ja suorastaan turkkamainen palo erittäin vahva. Ja se tarttuu lapsiin. Opettaisın musiikkia mieluiten kurssimuotoisesti, vapaaehtoisuuteen pohjaten. Tunnelmaa ei tapa mikään niin tehokkaasti kuin ”ope-onks-mun-pakko-soittaa”-musiikiopistolainen viulunsahaaja.

Piian arvio (4,5) poikkesi muiden musiikkiin erikoistumattomien musiikkikasvattajuusarvioista. Hän on opettanut kymmenen vuoden ajan musiikkia kaikilla luokka-asteilla, mutta suostui arvioimaan itseään ainoastaan alkuopetuksen musiikkikasvattajana. Perusteluksi hän totesi pyrkivänsä nykyään aina, mikäli mahdollista, antamaan musiikkitunnit musiikkiin erikoistuneelle opettajalle erityisesti heikon pianonsoittotaitonsa vuoksi:

Alkuopetuksessa se on niin eläytyvää ja ilmeikästä ja kokonaisvaltasta, ett se on paljon muuta kuin teoriaa. Mä koen olevani sillä tavalla luova, että alkuopetuksessa pidän mielelläni, mutta kyllä mä toisaalta koen, ett lasten kannalta on kivaa, ett ne kuulee myös sen pianosäestyksen. Kyllä musiikinopettaja pitäş olla ihan erikseen ala-asteellakin. Silti mä voin laulaa ja leikkiä niitten kans. Oma persoonallisuuskın on hirveen keskeinen, koska sillä taas klaaraa nekin asiat – ett tässä mä en oo vahva, tätä mä en opeta – tän mä annan jollekin muulle ja otan siltä ton – ett se vahvuus on sitäkin, ett ottaa niitä asioita, jotka kokee itselleen hyväks eikä käytä uupumukseen asti joka suuntaan taitojaan. Kyllä mulla on ihan selkee käsitys siitä, mitä mä teen ja mitä mä en tee, opetan mieluiten kuvaamataitoo, varsinkin savitöitä, ja ilmaisuaitoo.

Musiikkiin erikoistuneista Lotta kokee kaikkein vahvimmin olevansa musiikkikasvattaja (5,0). Hän kertoi nauttineensa musiikin opettamisesta ja toi haastateltavista ehkä voimakkaimmin esiin viihtymisensä opettajan työssä:

Kyllä mä koen olevani musiikkikasvattaja mitä suurimmassa määrin. Mites tän nyt pukis sanoiksi, hirveen vaikeeta analysoida omaa työtään. Esimerkiks uskonto on semmonen, missä en koe olevani kasvattaja – siinä koen olevani heikoilla jäillä. Toi vahva aineasia on vähän semmonen,

että luokanopettajan pitäis olla jokaisesta aineesta yhtä innostunu – ett ei oikeen ees uskalla sanoa olevansa vaan musiikkikasvattaja tai liikuntakasvattaja. Musta tuntuu, ett se miks mä pidän opettamisesta yleensä, on se, ett mua kiinnostaa ihan hirveesti niitten lasten kehitys. Mulla on semmosia oppilaita, jotka on ollu mulla vauvauinnissa pienenä tai tullu mulle kolmevuotiaina liikuntaleikkikouluun. Se on ihan mielettömän kiinnostavaa seurata, miten ne kehittyv. Ja sitten se, että ylipäätään on kiinnostunu siitä, mitä ihmisillä on sanottavaa mistäkin asiasta – semmonen jonkinäkönen välittäminen.

Pentti ja Kalle päätyivät arvioissaan tasolle neljä. Pentin mielestä hänen pitäisi voida kokea itsensä siinä määrin musiikkikasvattajaksi, että voisi arvioida kasvattajuutensa tasolle viisi. Musiikkiin erikoistuneista Pentti oli kokenut musiikillis-didaktisissa valmiuksissa korkeinta pystyvyyttä (4,2), mutta musiikkikasvattajuuteensa hän ei kuitenkaan ollut aivan tyytyväinen:

Mie oon niin kriittinen – en oo kovin hyvä missään – mie oon semmonen keskinkertanen yleismies Jantunen, siihen miulla riittää taidot ja kyvyt. Viitonen vaatis omalta kohalta huolellisempaa paneutumista ja painottamista siihen musiikkiin. Nyt se menee siellä muiden aineitten mukana. Se on selvästi aikapula – henkilökohtaisessa elämässä – yleensäkkään en pysty nyt satsaamaan tähän työntekoon. Hyvä jos puolet pystyn omasta työtehostani satsaamaan. Tietysti jos mie jättäisin tuon intohimoni eli politiikan väliin...Tää on niin kiireistä tää elämä, että mie välillä ajattelen, että näinköhän meikäläisellä pumppu kestää... Jos tuntis ite, että nyt mie oon tehny kaikkeni – silloin mie voisın sanoo, ett mie oon musiikkikasvattaja.

Kalle painottaa musiikin kasvatuksellista luonnetta:

No kyllä mä kokisin nelosen eestä, musiikki on mulle itsellenikin kovin tärkeetä, myös kasvatuksessa. Mun elämänhistoria on semmonen, ett mä oon aina ollu musiikin kanssa tekemisissä. Mä todella koen ymmärtäväni musiikkia ja musiikin mahdollisuuksia ja sen syvyyttä. Kasvattajana ajattelen, että musiikki on taideaine ja koskettava, sielullinen aine – ehkä paras. Tää vahva puoli, ett saadaan yhdistettyä nää kaks - tietämys musiikista ja sitten se, että kokee sen kasvatukseks, siis aika tärkeeks, nii kyllä se antaa opettajalle aika paljon mahdollisuuksia.

Laura ja Juuso päätyivät arvioissaan tasoon kolme. Lauran pystyvyyssarviot musiikillis-didaktisissa valmiuksissa olivat korkeita (keskiarvo 4,0), mutta hän lähestyi musiikkikasvattajuutta realistisesti:

Kuulostaa aika juhlalliselta. Voihan sitä yrittää olla musiikkikasvattaja, mutta kun se käytännön elämä on aina semmosta, että saako sitä mitään välttämättä aikaan. Riippuu ehkä luokastakin. Jos on aktiivinen luokka, kokee saavansa jotain aikaan. Jos luokka ei innostu laulamaan eikä oo kiinnostunu mistään soittamisesta tai mistään, niin on aika hankala semmosille opettaa musiikkia. Pitäisi olla itse innostavampi ja räväkempi tyyppi, niin saisi oppilaita enemmän mukaan. Itseään ei kuitenkaan pysty väkisin muuttamaan, työtä on tehtävä omalla persoonalla.

Juusonkin pystyvyysarviot olivat melko korkeita (3,9). Tasolle kolme arvioimaansa musiikkikasvattajuutta hän perusteli näin:

Taitojeni puolesta olisin paljon enemmän, mutta oma musiikinharrastus vie osan energiasta. Musiikkikasvattaminen ei ole pelkästään osaamista. Suuri merkitys on musiikin harrastamiseen innostamisella. Ehkä muusikko ei olekaan kaikkein paras musiikkikasvattaja peruskoulussa. Hänen oma ammatinharjoittamisensa vie niin paljon energiaa, ettei ”lahjattomia” jaksa kuunnella. Ehkä paras musiikkikasvattaja on sellainen, jolla ei ole liikaa osaamista, mutta sitäkin enemmän tahtoa ja opettajan omaa persoonaa.

Erikoistuneista Maija arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa matalimmalle (3,0). Erityisluokanopettajan työn pohjalta hän määritteli itsensä musiikkikasvattajana ainoana tasolle 2.

No en nyt niin kauheesti – kasvattaja kyllä – mut en musiikkikasvattaja niinkään. Tunteja on vähän – jos mä tunnin viikossa opetan, nii en mä nyt koe olevani kauhee kasvattaja. (...) ...yleiskasvattaja tässä talossa ehdottomasti. Mä oon ehkä enemmän kuitenkin semmonen asennekasvattaja – mä en koe olevani mihinkään oppiaineeseen – mutta kai se jotenkin asennetta muuttaa, kun just harrastaa niitä kamppailulajeja ja ajaa mopolla töihin ja on tekniseen työhön erikoistunut, ja ehkä ne enemmän on tämmösiä – roolimallikasvatusta – mutta tää että jos sanon musiikkikasvattaja nii pikkasen liioittelua.

Erikoistumattomista opettajista vain yhden eli Piian musiikkikasvattajuusarvio (4,5) oli korkeampi kuin hänen pystyvyydsarvioidensa keskiarvo (2,4). Piian arvio itsestään musiikkikasvattajana perustui alkuopetusluokkien opettajana saatuihin positiivisiin kokemuksiin. Jussi, Kaisa, Helena ja Elisa totesivat aineenhallinnallisten puutteidensa olevan niin suuria, etteivät he voineet pitää itseään musiikkikasvattajina. Lisäksi he painottivat opettajan oman innostuksen keskeistä merkitystä sille, kokeeko jossakin aineessa olevansa nimenomaan kasvattaja. Jussi, Helena ja Elisa

kokivat olevansa liikuntakasvattajia, koska heidän aineenhallintansa liikunnassa on erittäin hyvä, kokemus pitkä ja innostus opettaa suuri. Helena ja Elisa määrittelivät itsensä myös alkukasvattajiksi, koska he olivat opettaneet alkuopetusluokilla pitkään ja tekivät sitä erityisen mielellään. Kaisan painopistealueet ovat suullinen ilmaisu, esiintyminen ja saksan kieli, joista hän on innostunut ja joissa hän kokee olevansa kasvattaja. Aineenhallinnan puute ei ole syynä Tapion arvioon itsestään musiikkikasvattajana (3), vaan kritiikki omaa innostumattomuutta kohtaan haluttomia oppilaita opettaessa.

Erikoistumattomien opettajien arvioinneista nousevat voimakkaimmin esiin aineenhallinnan ja oman innostuksen merkitys. He toteavat, että on mahdotonta pitää itseään musiikkikasvattajana, jos on jatkuvasti epävarma musiikillisista taidoistaan eikä osaa tai jaksa innostaa oppilaita musiikkitunneilla tai musiikin harrastamiseen koulun ulkopuolella.

Musiikkiin erikoistuneista opettajista kahden, Lotan ja Kallen, arviot musiikkikasvattajuudessa olivat korkeammat kuin pystyvyysarviot musiikillis-didaktisissa valmiuksissa. He olivat myös ainoita, jotka todella olivat kokeneet itsensä musiikkikasvattajiksi, Lotta jopa ”mitä suurimmassa määrin”. Lisäksi he kertoivat viihtyneensä opettajan ammatissa erittäin hyvin. Kumpikin on kiinnostunut lapsen kehittymisestä, oppimisesta ja kasvattamisesta. Kalle toteaa itsellään olevan filosofinen ote opettajan työhön, jota hän luonnehti näin:

Toimiminen kasvattajana ja opettajana nuorelle sukupolvelle on aika vastuullinen ja haastava tehtävä, koen sen arvokkaana, vaikkei se välttämättä palkallisesti... ehkä se siinä ei oo niin hirveen arvostettu, mutta mulle se on henkilökohtaisesti arvokas asia.

Kalle ja Lotta olivat kokeneet jonkin verran puutteita aineenhallinnassa, erityisesti pianonsoitossa, mutta ne eivät nousseet keskeiseen asemaan heidän arvioidessaan itseään musiikkikasvattajina. Voimakas kiinnostus kasvattamiseen ja suhteellisen hyvät musiikilliset taidot muodostivat sellaisen yhdistelmän, joka oli saanut heidät kokemaan itsensä musiikkikasvattajiksi.

Yksikään musiikkiin erikoistuneista opettajista ei tuonut musiikkikasvattajuuttaan arvioidessaan esiin aineenhallinnallisia ongelmia, jotka erikoistumattomilla nousivat keskeisiksi. Suhteellisen hyvä aineenhallinta on erikoistuneille ehkä sellainen itsestäänselvyys, että muut tekijät nousevat merkittävämmiksi. Siihen, että arvio omasta musiikkikasvattajuudesta oli matalampi kuin pystyvyysarvio musiikillis-didaktisissa valmiuksissa, erikoistuneet mainitsivat seuraavia syitä: kiire, aikapula,

väsymys, elämäntilanne yleensä, toisen ammatin harjoittamisen vaatima energia ja siitä johtuva jaksamattomuus, oppilasaineuksen heterogeenisuus ja tuntien vähyys. Vaikka useimmat erikoistuneet olivat opettaneet musiikkia monta vuotta, jotkut koko opettajan uransa ajan, ei pitkällä kokemuksella sinänsä näyttänyt olevan merkitystä sille, kokiko itsensä musiikkikasvattajaksi vai ei. Arvioissaan tasolle kaksi tai kolme päätyneillä, Maijalla, Lauralla ja Juusolla, oli kaikilla monivuotinen kokemus musiikin opettamisesta, samoin erikoistumattomista Kaisalla ja Tapiolla. Muut seikat osoittautuivat koetun musiikkikasvattajuuden kannalta tärkeämmiksi.

Yhteenvetona voi todeta, että Tapiota lukuunottamatta erikoistumattomat toivat musiikkikasvattajuutta arvioidessaan tärkeimpinä tekijöinä esiin aineenhallinnassa koetut vaikeudet ja niiden aikaansaaman innostuksen puutteen. Erikoistuneet keskittyivät pohtimaan suhtautumistaan oppilaisiin ja kasvattamiseen, elämäntilannettaan, luokkien ja oppilaiden erilaisuutta tai toisen ammatin harjoittamisen opetustyölle tuomia ongelmia.

Erikoistuneiden kanssa syntyi keskustelua myös siitä, miten heidän musiikinopetustyössään painottuvat muusikkous, opettajuus ja kasvattajuus. Opettajan työn ohella tanssimuusikkona toimiva Juuso kokee ensisijaisesti olevansa muusikko, sitten opettaja ja vasta kolmanneksi kasvattaja. Muut asettavat kasvattajuuden ensimmäiseksi. Pentti ja Maija luonnehtivat itseään erityisesti yleiskasvattajiksi; Maija on kokenut olevansa myös roolimalli- ja asennekasvattaja. Kalle ja Lotta toteavat olevansa sekä kasvattajia että musiikkikasvattajia, ja Laura määrittelee itsensä opettaja-kasvattajaksi. Pentti pohtii muusikon tuntemuksiaan näin:

Ei oo muusikkous tullu kovin monta kertaa mieleen – tietysti siinä, kun pitää päästä nuoteista vähän vapautumaan, että voi eläytyä – kyllä siinä vaiheessa joskus – ett näin tätä vois esittää – kyllä siinä mielessä säveltäjä tai muusikko – vähän niinku sitä omaa sovitusta tuo siihen kappaleeseen – mutta kyllä mie sanosin kumminkin niin, että kyllä opettaja on kasvattaja kaiken kaikkiaan.

Lauran perustelut ovat seuraavat:

No en koe erityisemmin olevani muusikko musiikkitunneilla. Kallistun kyllä opettaja-kasvattaja-linjalle enemmän, vaikka oppilaat ihailevatkin, että ”meidän ope osaa vaikka mitä” – jos osaa pari komppia rummuilla, niin oppilaat jo katsovat ylöspäin.

Musiikkiin erikoistumattomista asia tuli puheeksi Tapion kanssa, koska hän toimii jatkuvasti sekä säveltäjänä että muusikkona erilaisissa kokoonpanoissa. Hän pohdiskeli muusikkouden, opettajuuden ja kasvattajuuden suhdetta näin:

Ensisijaisesti olen aina kasvattaja. Muusikkous on jotakin aivan muuta. Se on entisen elämäni elämäntapa, nykyään vähemmän. Ammatillisesti olen opettaja. Opettajana oleminen on tiettyssä asemassa toimimista tiettyssä sosiaalisessa ryhmässä. Siis olen aikuinen ja aikuisen malli. Pidän tärkeämpänä asennekasvatusta kuin tiedollisen ja taidollisen oppiaineksen opetusta. Tämä sama asia on myös musiikinopetuksen perusta. Sen voisi sanoa niinkin, että yritän kasvattaa yhteisöllisyyteen.

7.4.2 Elämäntilanteen ja työyhteisön merkitys

Eräät musiikkiin erikoistuneet opettajat totesivat tämänhetkisen elämäntilanteensa olevan merkittävin syy siihen, etteivät he voi kokea itseään musiikkikasvattajiksi ja hyödyntää täysipainoisesti musiikillis-didaktisia valmiuksiaan työssään.

Esimerkiksi uudesta työnkuvasta johtuva elämän kiireisyys, järjestötyön vaativuus, perhetilanne ja rakentamisprojektit ovat aiheuttaneet sellaista ajanpuutetta, ettei paneutuminen musiikkikasvatukseen ole ollut niin syvällistä kuin haastateltava olisi halunnut. Myös muusikon ammatin harjoittamisen todettiin vievän niin paljon energiaa, ettei musiikkikasvatukseen jää tarpeeksi voimia. Musiikillisesti heikkoja oppilaita ei tällöin jaksa innostaa. Musiikkiin erikoistuneet painottivat, ettei musiikkikasvatus ole vain osaamista vaan myös halua olla kasvattaja ja saada oppilaat harrastamaan musiikkia. Oma persoona tulisi ”laittaa likoon”, pitäisi tuntea antaneensa kaikkensa.

Myös opetusympäristöllä ja olosuhteilla oli merkitystä opettajien itseltään tekemiin arvioihin. Oppilasaineksen heterogeenisuus ja koulutyyppi osoittautuivat sellaisiksi tekijöiksi, jotka saivat muutamat erikoistuneet suhtautumaan itseensä kriittisesti musiikkikasvattajina. Haastateltavan musiikillis-didaktiset valmiudet saattoivat olla vankat, mutta silti hän halusi painottaa arviossaan passiivisen tai haluttoman luokan aiheuttamaa turhautumistaan tai kyvyttömyyttään olla tarpeeksi innostava. Myös erityiskoulussa oli ollut vaikea kokea itsensä musiikkikasvattajaksi, osittain tuntien vähyydestä johtuen. Tuntiresurssien niukkuuden ja siitä johtuvan ajanpuutteen totesivat eräät muutkin erikoistuneet olevan yhtenä syynä sille, että arviot musiikkikasvattajuudesta olivat matalampia kuin pystyvyysarviot.

Kaikki haastateltavat korostivat elämäntilanteen merkitystä yleensä opetustyössä. Koska opettaja tekee työtä omalla persoonallaan, ”sitä ei jaksa, jos ei jaksa”. Suurten henkilökohtaisten kriisien todettiin ilman muuta näkyvän koulutyössä. Väsymys ”vetää pinnan tiukalle”, ja esimerkiksi pienten lasten äidit ja isät olivat kokeneet uupumuksen ja aikapulan vaikuttavan koulutyöhön kaiken kaikkiaan. Toisaalta tuotiin esiin ”hyvän” rutiinin merkitys: jos itsellä on huolia ja murheita, ei jaksa suunnitella, mutta tunnit sujuvat opettajakokemuksen tuomalla rutiinilla; musiikissa erityisesti silloin, kun omat musiikilliset taidot ovat vahvat. Joku oli kokenut työn olleen aina terapiaa, toinen taas vaati opettajalta sellaista itsekuria, ettei käytä oppilaita ”omien tunteiden purkupaikkana”. Opettajan työn luonnetta pidettiin sellaisena, ”ettei elämäntyöli pääse liian helposti liian vauhdikkaaksi”.

Työviihtyvyydestä oli keskusteltu haastateltavien kanssa jonkin verran jo heidän työhistoriaansa kartoitettaessa. Heistä suurin osa kertoi viihtyneensä opettajana hyvin tai erinomaisesti. Kaksi opettajaa ei haastattelun ajankohtana viihtynyt opettajan ammatissa, toinen uupumuksen ja työyhteisön ongelmien vuoksi, toinen opettajan ammatin saaman vähäisen arvostuksen takia.

Työviihtyvyys ja työyhteisön merkitys nousivat uudelleen esiin musiikkikasvatusta pohdittaessa. Itsensä vahvasti musiikkikasvattajiksi kokeneet opettajat olivat myös viihtyneet erinomaisesti koulutyössä. He totesivat olevansa erityisen kiinnostuneita kasvatustyöstä ja lasten oppimisen ja kehittymisen seuraamisesta. Lisäksi he pitivät opettajan työtä arvokkaana, haasteellisenä ja vastuullisena. Vaikka heillä oli jonkin verran aineenhallinnallisia puutteita esimerkiksi pianonsoitossa, ne eivät kuitenkaan haitanneet liikaa.

Työyhteisön antama palaute saattaa myös lannistaa: erään koulun musiikkiin erikoistuneet opettajat olivat antaneet ymmärtää, että musiikinopetusta hallitsevat vain harvat ja valitut. Tämä oli tuntunut loukkaavalta ja saanut yhden erikoistumattoman opettajan epäilemään omia kykyjään alkuopetuksenkin musiikin opettajana. Stressaavaksi oli koettu myös sellainen tilanne, jossa musiikkiin erikoistuneelle uudelle opettajalle oli koulutyön alkajaisiksi selostettu koulun monikymmenvuotiset arvostetut musiikkiperinteet. Muutamat erikoistuneet toivoivatkin koulussa olevan muitakin musiikista innostuneita opettajia, joiden kanssa voisi tehdä yhteistyötä. Koulun ainoana muusikkona oleminen tuntuu välillä yksinäiseltä.

Monissa haastatteluissa tuotiin esiin koulun rehtorin toiminnan merkitys opettajien viihtymiselle. Joissakin kouluissa opettajien ja rehtorin

välit olivat kiristyneet äärimmilleen, jolloin ongelmia oli jouduttu selvittämään ulkopuolisten asiantuntijoiden voimin, ja tämä oli uuvuttanut koko työyhteisöä. Joku opettajista mainitsi työviihtyvyyden riippuvan siitä, millainen tukirakenne opettajan taustalla on eli millaista tukea ongelmatilanteissa on saatavissa rehtorilta, oppilaiden vanhemmilta ja kouluterveydenhoidolta.

Toimiva työyhteisö nähtiin valtavaksi voimavaraksi. Erityiskoulussa Maija on päässyt tällaisen yhteisön jäseneksi:

Täällä keskitytään lapseen, täällä annetaan armoa lapselle ja samalla se heijastuu opettajaan, vaikka on isoja ja vaikeita kysymyksiä, mitä täällä käsitellään. Lähtökohtana on aina se lapsen paras, täällä keskitytään olennaiseen. Ja sitten kun tulee ongelmatilanne, niin tukea tulee ympäristöstä. Täällä on tietty yhteisvastuullisuus lapsista – ei pompotella sitä, että tää on sun ongelmas, vaan ne on yhteisiä ongelmia ja yhteisiä oppilaita.

Viihtymättömyys voi johtua myös työn raskaudesta:

Meidän työnkuva on kyllä kymmenessä vuodessa muuttunu niin paljon, ett ero on kun yöllä ja päivällä. Mie en kenellekään suosittelen, se on se rankkuus tällä hetkellä – ylemmältä taholta johtuvaa – että hullua, miten suuri osa meidän energiasta menee paperitöihin ja suunnitteluun ja kaikkeen semmoseen, ja se lapsi kärsii koko ajan tästä kaikesta.

Toisaalta viihtyminen on itsestään kiinni:

Tässä työssä joutuu niin erilaisiin ihmisiin tutustumaan ja erilaisten ihmisten kans joutuu tekemään töitä – ett olipa ne toisia opettajia tai vanhempia tai terveydenhoitajia tai koululääkäreitä – lukematon liuta porukkaa – niin tärkeätä on semmonen tietty halu olla objektiivinen, ja sitten se, että ylipäättään on kiinnostunu siitä, mitä ihmisillä on sanottavaa mistäkin asiasta – semmonen jonkinnäkönen välittäminen.

7.4.3 Yhteenvedoa pystyvyys- ja musiikkikasvattajuus-arvioista

Taulukoissa 5 ja 6 esitän yhteenvedon opettajien musiikillis-didaktisissa valmiuksissa kokemasta pystyvyydestä sekä itsensä musiikkikasvattajaksi kokemisesta. Mainitsen lyhyesti haastateltavien keskeiset perustelut musiikkikasvattajuusarvioilleen.

TAULUKKO 5. Yhteenveto musiikkiin erikoistumattomien opettajien arvioista musiikillis-didaktisissa valmiuksissa ja musiikkikasvattajuudessa.

Musiikkiin erikoistumattomat	Musiikillis-didaktiset valmiudet	Musiikkikasvattajuarvio	Perustelut musiikkikasvattajuusarviolle
Jussi	2,6	1,0	- puutteita aineenhallinnassa, varsinkin säestystaidossa - kokee itsensä liikuntakasvattajaksi, mutta ei musiikkikasvattajaksi - ei pysty innostamaan oppilaita musiikkiharrastuksiin
Piia	2,4	4,5	- aineenhallinnallisista puutteista huolimatta kokee itsensä erinomaiseksi musiikkikasvattajaksi alkuopetusluokilla - katsoo luovuutensa ja kekseliäisyytensä korvaavan puutteet
Kaisa	3,1	1,0	- puutteita aineenhallinnassa, esim. säestystaidossa - ei koe olevansa tarpeeksi innostunut musiikin opettamisesta - uupumus ja viihtymättömyys opettajan työssä
Helena	2,3	2,0	- puutteita aineenhallinnassa, varsinkin säestystaidossa - kokee itsensä alku- ja liikuntakasvattajaksi, mutta ei musiikkikasvattajaksi
Elisa	2,3	2,0	- puutteita aineenhallinnassa, ääni-ongelmia - alemmuudentunteita koulun musiikkiin erikoistuneiden joukossa - kokee itsensä alku- ja liikuntakasvattajaksi, ei musiikkikasvattajaksi
Tapio	4,0	3,0	- vaikka on monipuolinen muusikko, ei jaksaa innostua haluttomien oppilaiden opettamisesta – musiikkikasvattajan tulisi jaksaa

TAULUKKO 6. Yhteenveto musiikkiin erikoistuneiden opettajien arvioista musiikillis-didaktisissa valmiuksissa ja musiikkikasvatavuudessa

Musiikkiin erikoistuneet	Musiikillis-didaktiset valmiudet	Musiikkikasvatavuusarvio	Perustelut musiikkikasvatavuusarviolle
Kalle	3,4	4,0	- kokee itsensä yleiskasvattajaksi, joka viihtyy erinomaisesti opettajana; laulu erityisen vahva alue - näkee musiikin kasvatuksellisesti arvokkaana aineena - filosofinen ote opettajan työhön
Maija	3,0	2,0	- viihtyy erityisluokanopettajana erittäin hyvin - kokee olevansa enemmän yleis- ja asennekasvattaja kuin musiikkikasvattaja, vaikka opettaa musiikkia lähes koko koululle - musiikkitunteja liian vähän; piano-säestys vahva alue
Laura	4,0	3,0	- riippuu luokan aktiivisuudesta, millaiseksi musiikkikasvattajaksi itsensä kokee - ei pidä itseään tarpeeksi räiskyvänä musiikkikasvattajaksi, vaikka musiikillis-didaktiset valmiudet ovat hyvät
Juuso	3,9	3,0	- toiminta tanssimuusikkona vie niin paljon aikaa ja energiaa, ettei jaksa aina innostaa oppilaita, vaikka omat musiikkitaidot hyvät - viihtymättömyys opettajan työssä
Pentti	4,2	4,0	- arvioisi itsensä musiikkikasvattajana tasolle 5, jos voisi sanoa tehneensä musiikinopetuksessa kaikkensa - tällä hetkellä elämäntilanne vie voimia - vahva aineenhallinta, erityisesti laulu ja vapaa säestys
Lotta	3,2	5,0	- kokee ehdottomasti olevansa musiikkikasvattaja - viihtyy erinomaisesti opettajana - laulu vahva alue

7.4.4 Musiikinopetuksessa koettu pystyvyys minäpystyvyysteorian valossa

Teoriataustassa (ks. luku 5.2.3) esittelin Tschannen-Moranin ym. (1998) kehittämän opettajan pystyvyyden syklistä luonnetta kuvaavan mallin, jossa on yritetty ottaa huomioon sekä Banduran (1997) minäpystyvyyteen perustuva että opettajan pystyvyyden kahta dimensiota, henkilökohtaista ja yleistä opettamispystyvyyttä painottava suuntaus.

Tschannen-Moranin ym. mallissa syklin vaiheet etenevät seuraavasti: 1) opetustehtävästä tehty analysointi ja omasta opettamiskompetenssista tehty arvio 2) aikaansaavat vahvan tai heikon pystyvyyden tunteen, joka 3) vaikuttaa tavoitteiden asettamiseen ja pyrkimykseen; 4) tunnilla tapahtuvan toiminnan kautta opettaja 5) saa informaatiota, jota 6) prosessoimalla hän jälleen analysoi uuden opetustehtävän ja arvioi opettamiskompetenssinsa kyseisessä tehtävässä. Toiminnasta saatavan informaation lähteinä ovat Banduran (1997) esittämät neljä minäpystyvyyden informaatiolähdettä eli onnistumis- ja epäonnistumiskokemukset, fysiologiset ja tunnetilat, sijaiskokemukset ja verbaalinen vakuuttaminen. Oleellista pystyvyyden tunteen muodostumisessa on näistä neljästä lähteestä saadun informaation tulkinta. Kognitiivinen prosessointi vaikuttaa siihen, miten informaatiolähteitä painotetaan.

Tarkastelen seuraavaksi kahden opettajan musiikinopetuksessa kokemaa pystyvyyttä Tshannen-Moranin ym. integroidun mallin pohjalta. Erikoistumattomista opettajista Piia oli joutunut vastentahtoisesti opettamaan musiikkia kuudennelle luokalle. Hän kuvaa kokemuksiaan näin:

Se oli hirveetä. Pahinta oli se mun ammattitaidottomuus, siis täydellinen pätemättömyys musiikinopetuksessa, ihan puhtaasti. Me laulettiin niin, että meillä oli jostain kasetilta säestystä, ja sitten mä yritin opettaa musiikin teoriaa, ja sit me käytiin kirjastossa, kun ne piti esitelmää. En pystynyt säestämään yhtään laulua – se oli aivan hirveetä. Ne ehdotti lauluja, ja mun piti aina sanoa, etten mä osaa säestää. Jouduin tekeen töitä enemmän kun ikinä mihinkään muuhun.

Piia sanoo kokemustaan traumaattiseksi, koska aineenhallinta ei riittänyt kuudennen luokan musiikinopetukseen. Hänen yläluokkien musiikinopetuksessa kokemansa pystyvyyden sykliä voisi kuvailla seuraavasti:

Opetustehtävän analysointi

- opetussuunnitelman mukaan kuudennen luokan tavoitteet näytävät vaativilta

- Piia toteaa, että opetuksessa tulisi käyttää monipuolisia työtapoja
- musiikin oppikirjoissa Piialle uusia ja vaikeita lauluja

Arvio omasta opettamiskompetenssista

- Piia toteaa, että laulamisen sujuu, mutta säestämään tai soittotehtävien opettamiseen hän ei pysty; mahdollisesti opettamaan vähän musiikin teoriaa
- monipuolisten työtapojen käyttö tuntuu vaikealta

Pystyvyyden tunne

- heikko pystyvyyden tunne aineenhallinnallisten puutteiden vuoksi

Pystyvyyden tunteen seuraukset

- oma innostus vähäistä
- Piia asettaa tavoitteet sitä silmällä pitäen, että musiikintunneista on jonkinlainen mahdollisuus selvitä

Toiminta

- laulamista säestysnauhojen avulla
- vähän musiikin teoriaa, kirjastokäyntejä esitelmien pitämistä varten

Uudet pystyvyydinformaation lähteet

- epäonnistumiskokemus, ”hirveää”, ammattitaidottomaksi itsensä kokeminen
- tunnetila: ahdistus säestysongelmien ja riittämättömyyden tunteen vuoksi
- verbaalinen vakuuttaminen (palaute): oppilaat eivät innostuneet vaan pitkästyivät ja turhautuivat, kun Piia ei pystynyt esimerkiksi laulattamaan heidän toivomiaan lauluja

Kognitiivinen prosessointi

- kokemus oli traumaattinen; Piia toteaa olevansa epäpätevä opettamaan musiikkia kuudennelle luokalle
- Piia pitää itseään musiikissa ”täydellisen ammattitaidottomana” opettajana kuudennelle luokalle

Uuden opetustehtävän analyysi ja arvio omasta opettamiskompetenssista

- opetustehtävä tuntuu entistä vaikeammalta ja käsitys omasta opettamiskompetenssista on todella heikko; seurauksena entistä heikompi pystyvyyden tunne

Tschannen-Moranin ym. mallin syklinen luonne tulee hyvin esiin Piian käyttämässä sanassa ”oravanpyörä”, jolla hän kuvaa tuntemuksiaan kuudennen luokan musiikinopetuksessa. Aineenhallinta oli riittämätön, joten Piia ei jaksanut innostua musiikinopetuksesta. Hän ei pystynyt innostamaan myöskään oppilaita, koska hänellä ei ollut siihen musiikillisia keinoja. Oppilaat eivät innostuneet esitelmien pidosta, koska he olisivat

toivoneet toisenlaista toimintaa, esimerkiksi uusien laulujen oppimista kuudennen luokan oppikirjoista.

Näiden kokemusten seurauksena Piian pystyvyyden tunne on heikko yläluokkien musiikinopetuksessa. Hän ei halua opettaa musiikkia muille kuin 1. ja 2. luokille. Jos koulussa on musiikkiin erikoistunut opettaja, hän antaa musiikkituntinsa mielellään tämän pidettäväksi ja laulaa ja leikkii oppilaittensa kanssa muina aikoina. Alkuopetusluokilla Piia kokee olevansa musiikkikasvattaja, koska uskoo taitojensa siellä riittävän, ja arvelee innostuksensa ja luovan asenteensa tekevän hänestä erittäin hyvän musiikkikasvattajan.

Toisen tulkinnan kohteina ovat musiikkiin erikoistuneen Pentin pystyvyydosodotukset. Hän arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa korkealle. Haastattelun ajankohtana hänellä oli kuitenkin opetettavanaan passiivinen ja hyvin heterogeeninen yhdysluokka 5–6. Pentin pystyvyyden syklistä luonnetta voisi kuvata seuraavasti:

Opetustehtävän analysointi

- musiikin opetussuunnitelman tavoitteet tuntuvat periaatteessa mahdollisilta saavuttaa; Pentti tietää, mitä pitäisi tehdä, esimerkiksi käyttää monipuolisia työtapoja, mutta hän tietää myös luokan olevan passiivinen ja heterogeeninen
- tavoitteiden saavuttamisen kannalta musiikkitunteja on Pentin mielestä liian vähän

Arvio omasta kompetenssista

- Pentti kokee aineenhallintansa hyväksi; monipuolisten työtapojen käyttö voisi sen suhteen olla mahdollista

Pystyvyyden tunne

- pystyvyyden tunne on vahva musiikillis-didaktisissa valmiuksissa, mutta passiivinen luokka, tuntien vähyys, kiire, ajanpuute ja väsymys heikentävät sitä

Pystyvyyden tunteen seuraukset

- luokan passiivisuuden ja tuntien vähäisyyden vuoksi tavoitteet aika matalalla; Pentti ei erityisesti innostu opettamisesta

Toiminta

- yksinkertaisia toimintatapoja, Pentti pitää omasta mielestään hiukan kaavamaisia tunteja, ”jämähtänyt” tiettyyn tyyliin

Uudet pystyvyyksinformaation lähteet

- palaute oppilailta: eivät erityisen innostuneita
- tunnetila: turhautuminen, väsymys; harmistuminen siitä, ettei ehdi eikä innostu suunnittelemaan tunteja paremmin

Kognitiivinen prosessointi

- Pentin musiikilliset valmiudet ovat hyvät; silti pystyvyyksinformaation lähteistä painottuvat oppilailta saatu palaute ja emotionaalinen

tila

- seurauksena on toiminnan jatkuminen samanlaisena, koska Pentti kokee luokan passiivisuuden ja oman kiireisyytensä olevan tällä hetkellä määräävimpiä tekijöitä opetuksessaan

Pentin arvio itsestään musiikkikasvattajana oli korkea (4), mutta hän on kriittinen omaa toimintaansa kohtaan eikä pidä itseään tällä hetkellä haluamansa tasoisena musiikkikasvattajana. Musiikkiin erikoistuneena opettajana hänen tulisi mielestään voida arvioida itsensä vielä korkeimmalle.

Tutkimukseni tulokset näyttävät monilta osin samansuuntaisilta Tschannen-Moranin ym. (1998) raportin opettajan pystyvyyttä käsittelevien tutkimusten tulosten kanssa. Pystyvyyssodotusten voi todeta tämänkin tutkimuksen tulosten perusteella olevan tehtäväsidoonaisia. Kuten haastatteleman opettajat toivat esiin, osa heistä oli kokenut pystyvyytensä joidenkin muiden aineiden opettamisessa paljon korkeammaksi kuin musiikissa.

Sekä aikaisemmat onnistumis- että epäonnistumiskokemukset näyttivät olevan myös näille opettajille voimakkain pystyvyytinformaation lähde. Onnistumiskokemukset olivat yhteydessä aineenhallintaan, jonka kehittymiseen olivat vaikuttaneet musiikkiharrastukset, pitkäjänteinen musiikkikoulutus ja monivuotinen opettajakokemus. Toisaalta ne opettajat, jotka uskaltautuivat opettamaan musiikkia vain 1. ja 2. luokille, kertoivat onnistumiskokemuksista alkuopetuksessa, johon aineenhallinta oli riittänyt. Pystyvyyssodotukset osoittautuivat tehtäväsidoonaisiksi myös aineen sisällä. Mikäli opettaja koki aineenhallinnan heikoksi, näytti pitkä kokemus yläluokkien musiikinopetuksessa pikemminkin heikentävän kuin vahvistavan pystyvyyden tunnetta. Epäonnistumiskokemukset liittyivät useimmiten aineenhallinnassa koettuihin puutteisiin.

Vaikka onnistumis- ja epäonnistumiskokemukset osoittautuivat voimakkaimmaksi pystyvyytinformaation lähteeksi, viitattiin muihinkin lähteisiin. Verbaalisen vakuuttelun eli palautteen merkitys tuli esiin esimerkiksi koulun musiikkiin erikoistuneiden opettajien taholta koettuna vähättelynä. Laulunopetuksessa koettua pystyvyyttä saattoivat laskea kansakoulunaikaiset laulukokeet ja niistä saatu negatiivinen palaute, joka tuntui vielä vuosien jälkeen masentavalta. Oppilailta ja kollegoilta saadun positiivisen palautteen todettiin lämmittävän.

Fysiologisten ja emotionaalisten tekijöiden osuus näyttäytyi esimerkiksi joidenkin musiikkiin erikoistuneiden kohdalla elämäntilanteesta johtuvana toteamuksena ”tiedän että pystyisin, mutta tällä hetkellä en jaksaa/viitsi/motivoidu...”. Toisaalta oma innostus, opettajan työstä

nauttiminen ja tasapainoinen elämä näyttivät olevan tärkeitä pystyvyyssodotusten lähteitä. Tschannen-Moranin ym. mukaan ne fysiologiset ja tunnetilat, joita opettaja kokee opetustilanteessa, vahvistavat tai heikentävät käsitystä omasta opettamiskompetenssista. Tällaisiksi tiloiksi voisi tulkita esimerkiksi jännittämisen ja epävarmuuden tunteet, joihin erityisesti erikoistumattomat opettajat viittasivat.

Tschannen-Moranin ym. esittelemissä pystyvyytutkimuksissa todetaan opettajan pystyvyyssodotuksiin vaikuttavan myös, uskooko opettaja kykyjensä tulevan paremmiksi harjoittelemalla. Haastattelemiani erikoistumattomat opettajat toivat useasti esiin opettajan työn kiireisyyden ja henkilökohtaisen ajan puutteen. Jotkut totesivatkin esimerkiksi pianonsoiton yhteydessä, etteivät todennäköisesti enää milloinkaan ehdi harjoitella soittamista tarpeeksi pystyäkseen säästämään 5. ja 6. luokkien lauluja. Joku arveli näidenkin luokkien musiikinopetuksen saattavan sujua, mikäli siihen ehtisi joskus perusteellisesti paneutua.

Useimmat musiikkiin erikoistumattomat suhtautuivat musiikillisdidaktisiin valmiuksiinsa ikään kuin pysyvänä tilana; ”tällaisia ne nyt ovat eivätkä siitä muutu”. Harjoittelun aikaansaamaan edistykseen ei juuri nähty mahdollisuuksia. Tschannen-Moranin ym. mukaan on tehty vain vähän tutkimuksia siitä, muuttuvatko pystyvyyksäsitukset opettajan uran eri vaiheissa. Koska aineenhallinta osoittautui niin merkittäväksi tekijäksi haastattelemieni opettajien kokemalle pystyvyydelle ja ajan puute taas taitojen harjoittamiselle, voi pystyvyyksäsitysten muuttuminen musiikinopetuksessa olla hidasta.

”Uudet haasteet voivat saada aikaan pystyvyyden uudelleenarviointia” – tämäkin Tschannen-Moranin ym. raportin maininta näyttää saavan tukea omassa tutkimuksessani, jossa opettajat kertoivat uuden luokkasteen, koulun tai työnkuvan muutoksen aiheuttamista ongelmista tai tyytymättömyyden tunteista. Myös kollektiivisella pystyvyydellä eli sillä, missä määrin opettajat jakavat koulussa vallitsevan pystyvyyden tunteen, työn arvostuksella ja statuksella, rooliodotuksilla, rehtorin toiminnalla ja palkkauksella saattaa Tschannen-Moranin ym. raportin mukaan olla yhteyksiä opettajan pystyvyyssodotuksiin. Tästäkin näkyi viitteitä tutkimukseni kohderyhmän pohtiessa pystyvyytensä ja musiikkikasvatustajuutensa taustoja. Tosin nämä tekijät tulivat yleensä esiin keskusteltaessa opettajan työssä viihtymisestä ja siinä jaksamisesta, eivät niinkään varsinaisten pystyvyyssarvioiden yhteydessä.

7.5. Musiikinopetuksen toteutus

Edellisissä luvuissa opettajat ovat arvioineet pystyvyyttään musiikillis-didaktisissa valmiuksissa ja luonnehtineet itseään musiikkikasvattajina. Kolmessa seuraavassa luvussa vastataan toiseen tutkimusongelmaan eli kartoitetaan vielä seikkaperäisemmin, millä tavalla musiikillisilta taustoiltaan ja taidoiltaan erilaiset opettajat toteuttavat musiikinopetustaan. Haastateltavat esittävät näkemyksiään musiikin opetussuunnitelmasta ja kuvailevat musiikinopetuksensa sisältöä sekä oppimateriaalin käyttöä. Lisäksi he pohtivat musiikinopetuksensa vahvimpia ja vaikeimpia alueita ja kertovat opettajakokemuksen merkityksestä musiikinopetuksessa. He myös arvioivat, miten ovat kehittyneet musiikin opettajina ja millä alueilla tarvitsisivat täydennyskoulutusta.

7.5.1 Musiikin opetussuunnitelman merkitys ja käyttö

Valtakunnalliset musiikin opetussuunnitelman perusteet (1994) eivät juurikaan olleet musiikkiin erikoistumattomille opettajille tuttuja. Tämän asiakirjanhan on ollut tarkoitus olla pohjana kuntien ja koulujen nykyisille opetussuunnitelmille. Kuudesta musiikkiin erikoistumattomasta vain yksi oli ollut tekemässä koulunsa musiikin opetussuunnitelmaa. Lisäksi yksi opettaja totesi olleensa tietoinen kunnan musiikin opetussuunnitelmasta ja tutkineensa sitä jonkin verran musiikkia opettaessaan. Neljä opettajaa ei haastattelujen ajankohtana tuntenut koulunsa musiikin opetussuunnitelmaa lainkaan. Osa heistä kertoo seuraavaksi, miksi asianlaita on näin.

Elisa ei arvosta koulun opetussuunnitelmaa yleensäkin kovin korkealle:

No ensin tuli tämmönen, ett nyt saa koulu tehä omat opetussuunnitelmat – jes, hienoo – ne on hienoja asioita paperilla. Ihan henkilökohtasesti käyn tosi harvoin niitä kattomassa. Hyvä se on kun se ei enää tuu ylhäältä päin, että pitää näillä vuosiluokilla opettaa tää ja tää, mutta ei se oikein tälleekään toimi. Niitähän pitäs varmaan tarkistaa jotenkin vuosittain. Kyllä mie teen tätä enemmän niinku vuosien kokemusten myötä ja sitte mitä koulutuksissa käy nii saa uutta.

Helena luotti musiikkia opettaessaan opiskeluaikojensa antiin:

Ei ollu koulukohtasia silloin kun opetin musiikkia, ja miulla ei ollu opetussuunnitelmaa tässä näin. Silloin mä katsoin, mitä meillä oli tuolta

perusopintojen puolelta saatu, ett mikä ois oppiaines ekatokaluokalla – ett en mä sillon kaivannu opetussuunnitelmaa todennäkösestikään. Väärin tein tietysti, mutta kaikkeen ei kyllä... miusta se oli yksinkertaisempi – ja kuitenkin antosampia oli ne perusopintojen paperit mitä oli saanu mukaan.

Piia oli perustanut opetuksensa omien taitojensa riittävyydelle ja valinnut opetettavia osa-alueita sen mukaan: pääasiassa laulua, laululeikkejä, rytmisoittimia, nokkahuilua ja musiikkiliikuntaa. Tapio on musiikkimiehiä, mutta opetussuunnitelma ei ole tullut tutuksi:

Eipä ole tullut juuri musiikin opetussuunnitelmaa katseltua. Pitäisi kyllä enemmän. Koulun opetussuunnitelman teko on alkuruuduissa. Ollut varmaan jo vuosia. Kyllä musiikinopetukseni on ihan oman näköistäni.

Kaisa oli ollut tekemässä musiikin opetussuunnitelmaa koulunsa musiikkiin erikoistuneen opettajan kanssa:

Mä kirjottelin opetussuunnitelmaa puhtaaks – ja siinä vaiheessa tein sitä riviopettajan vinkkeliä selväks erikoistujalle, joka taas oli toisissa sfääreissä – että jarruta tok... Kyllä ne tavoitteet voi olla tavalliselle pulliaiselle vähän ahistavia, mutta kyllä mä musiikissa sieltä katoin suuntaa, koska se oli se eniten työtä teettävä ja mulle itelleni vaikein – sieltä ilman muuta katto, että mitä pitäs vähän...

Musiikin opetussuunnitelma ei osoittautunut monellekaan musiikkiin erikoistumattomalle opettajalle kovin keskeiseksi työkaluksi. Tämä herätti kysymyksen, miltä pohjalta he suunnittelevat musiikinopetustaan, koska pystyvyysarviot suunnittelussa olivat kohtalaisen korkeita (3,5). Huolimatta siitä, ettei opetussuunnitelma ollut tuttu, Elisa totesi suunnittelevansa opetustaan puoleksi vuodeksi kerrallaan. Perustan suunnittelulleen hän löysi näin:

Mie oon tainnu musiikkikirjan mukkaan, mie oon kattonu siitä mitä osa-alueita... sieltä otin niitä kaikkia osa-alueita kuuliaisesti.

Helenan menettelytapa selvisikin jo edellä – hän käytti hyväkseen esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa saatua musiikinopetusmateriaalia. Piia taas valitsi opetettavakseen niitä osa-alueita, jotka koki hallitsevansa. Tapio luottaa tilannetajuun:

Minulla on hämärä kokonaiskuva siitä, mitä esimerkiksi ennen joulua musiikintunneilla tapahtuu. Paras suunnitelma on joustava, tilanteen mukaan elävä ja alati muuttuva.

Jussi ja Kaisa tunsivat koulunsa musiikin opetussuunnitelman. Jussi kuvailee suunnitteluaan näin:

Kyllä mä opetussuunnitelmasta läksin liikkeelle, että katoin, mikä se on se opetussuunnitelma, ja sieltä sitten niitä kokonaisuuksia löysin – sehän se oli mulle se avain, etten mä lähteny kirjasta vaan opsista käsin. Kyllä siinä semmonen lukuvuosisuunnitteluajatus oli – että mitkä nyt tänä vuonna on niitä keskeisiä asioita. Sieltä katsoin ja suunnittelin, ja sitten yritin sen mukaan rytmittää sitä hommaa.

Jussi oli kokenut erittäin hyväksi myös menettelyn, jossa kaksi opettajaa vuorottelee musiikinopetuksessa. Kumpikin voi tällöin käyttää omia vahvuusalueitaan. Kaisa kritisoi liiallisia suunnitteluvaatimuksia:

Meillähän on ollu tällanen periaate, että elokuun aikana laadimme koko vuoden toimintasuunnitelman ja pahimmillaan se oli sellanen, ett elokuussa tiedät, mikä laulu sulla on toukokuun tokalla viikolla. Ne meni eteenpäin rehtorille, johtokuntaan – yhdessä käsiteltiin ne opettajankokouksissa, joita meillä oli tuntikaupalla viikossa. Mulla on nytenkin siellä seinällä se suunnitelma – sit se menee siihen, ett katotaan edellisen vuoden suunnitelma ja kopioidaan sieltä ja tehään mitä halutaan, mutta isolle osalle se on hirvee stressi.

Musiikkiin erikoistuneiden suhtautuminen opetussuunnitelmaan oli erilainen. Kaikki kuusi haastateltavaa olivat tutustuneet nykyisen koulunsa musiikin opetussuunnitelmaan, ja viisi heistä oli ollut jossakin vaiheessa myös tekemässä sitä. He pitivät opetussuunnitelmaa tärkeänä, vaikka Kalle totesikin sen olevan vain ”hieno paperi”. Huolimatta siitä, että oli ollut suunnittelemassa tätä paperia, se ei hänestä välttämättä palvellut kaikkia opettajia. Lotta piti opetussuunnitelmatyön mielenkiintoisena puolena eri oppisisältöjen tärkeyden pohdiskelua.

Pentti oli tehnyt suunnitelmat 3.–6. luokkien yhdysluokalle, Maija edellisessä ja Kalle nykyisessä koulussaan, Lotta kahdessa eri koulussa ja Juuso kunnan ala-asteille. Juuso on lisäksi ollut perustamassa kotipaikkakunnalleen lukion bändilinjaa. Maija totesi erityiskoulun opetussuunnitelman olevan niin avoin, että opettajalla on lähes vapaat kädet tehdä mitä haluaa – lisäksi oppilailta on henkilökohtaiset opetussuunnitelmat.

Pentti, Lotta, Laura ja Juuso kertoivat katsovansa musiikin opetussuunnitelmasta perusasiat ja sisältöalueet, joita väljästi noudattavat. Opetussuunnitelmaa voi vuosittain tarkistaa ja muuttaa omiin tarpeisiinsa, jolloin jää sijaa myös improvisoinnille. Maija aikoi tehdä seuraavaksi lukuvuodeksi erityiskoulun musiikin opetussuunnitelman, koska arvelin antavan ryhtiä opetukseen. Juusolla oli myös ehdotus valtakunnallisen ohjeiston tekijöille:

Kannattaisi painottaa musiikin terapeuttista merkitystä ja sitä, kuinka lapsia ja nuoria kannustetaan musiikin kuunteluun ja harrastamiseen. Sellainen lapsi, joka kiinnostuu musiikista jo peruskoulun ala-asteella, on valmis vastaanottamaan myös musiikin tiedollisia ja taidollisia elementtejä!

Kysyin erikoistuneilta myös, miten pitkäjänteisesti he musiikinopetusta suunnittelevat. Juuso totesi suunnittelevansa koko vuoden rungon, mutta lisäsi, ettei jokaista tuntia tarvitse suunnitella erikseen, jos tuntee opetussuunnitelman ja aineenhallinta on riittävä. Laura on suunnitellut yläluokille yleensä lukukauden kerrallaan, mutta ala-luokille lyhyempiä kokonaisuuksia. Maijan edellisessä koulussa vaadittiin jokaiselta opettajalta lukuvuosisuunnitelmat kaikissa aineissa. Hän toteutti siellä musiikinopetustaan valitsemalla kuukausittain eri teemoja. Suunnitelman tärkeyttä Maija kuvaa näin:

Lukuvuosisuunnitelma helpottaa, koska pysyy ryhdissä. Jos ei oo musiikissa tai kuviksessa suunnitelmaa, niin löpsistyy – että lauleskellaan tästä tätä laulua – ett jos on semmonen suunnitelma ja tietää, ett nyt on tammikuu – käydään läpi Euroopan musiikkia – nii sillon sitä käydään. Mä oon semmonen luonteeltani, ett en mä sit voi antaa periks, että katellaankin videoita.

Lotan ja Pentin suunnittelu poikkeaa edellisistä jonkin verran: Lotan suunnittelua ohjaavat eniten juhlat ja muut tapahtumat. Hän on kokenut hyväksi juhlien tapaisen päämäärän, johon johdonmukaisesti pyritään. Pentti yrittää käydä oppisisältöjen keskeiset asiat läpi ja suunnittelee opetustaan valitsemalla etukäteen esimerkiksi rytmin opetuksen kanalta sopivia kappaleita.

Kalle haluaisi suunnitella opetusjaksot paremmin, mutta kokee Pentin lailla ajanpuutteen haittaavan. Hän pitää kuitenkin suunnittelun perustana sitä, että lapset osaisivat ala-asteelta lähtiessään laulaa ja soittaa nokkahuilua ja että he olisivat kuunnelleet paljon erilaista musiikkia.

Aineenhallinta näyttää nousevan suunnitteluun ja opetussuunnitelman käyttöön liittyvissä asioissa merkittäväksi tekijäksi. Kuten erikoistumattomien opettajien kuvauksista käy ilmi, aineenhallinnalliset puutteet rajoittavat musiikinopetuksen tavoitteellista suunnittelua. Koulun musiikin opetussuunnitelma saatetaan kokea liian korkealentoiseksi, jolloin opetuksen pohjaksi tulevat musiikin oppikirjat tai esimerkiksi vanhat opettajankoulutuksen materiaalit. Musiikinopetuksen sisällöksi valitaan niitä osa-alueita, joista uskotaan itse taidollisesti selviydyttävän. Eräs erikoistumaton opettaja arveli vähän musiikkia harrastaneiden hyötyvän enemmän oppisisällöt vuosiluokittain esittelevästä opetussuunnitelmasta. Haastatteluista ilmeni opettajan omien musiikkitaitojen viime kädessä ohjaavan suunnittelua. Erikoistumattomienkin opettajien suhteellisen korkeat pystyvyysarviot suunnittelussa viitannevat siihen, että he koulun opetussuunnitelmaa kohtaan osoittamastaan tyytymättömyydestä huolimatta olivat kokeneet osaavansa suunnitella omien edellytystensä puitteissa.

Yksikään haastatelluista opettajista ei kertonut noudattavansa tarkasti koulun musiikin opetussuunnitelmaa. Opettajien kuvauksista voi tehdä johtopäätöksen, etteivät nykyiset musiikin opetussuunnitelmat välttämättä palvele musiikillisilta taidoiltaan epävarmaa opettajaa. Hyvä aineenhallinta taas antaa mahdollisuuden omaan ideointiin ja joustavaan, tilanteiden mukaan etenevään musiikinopetukseen. Juuso kiteyttää asian näin:

Olen itse laatinut kuntaamme musiikin opetussuunnitelman ala-asteelle, tottahan tuo on tärkeä. Henkilökohtaisesti tsekkaan siitä kunkin vuosiluokan sisältöalueet, mutten noudata sitä orjallisesti. Musiikinopetus on pitkälti improvisaatiota ja ahaa-elämyksiä. Kaikkein mielenkiintoisimmat projektit ovat oman käden tuotteita.

7.5.2 Musiikinopetuksen sisältö ja oppimateriaalin käyttö

Kuten edellä todettiin, useimmat musiikkiin erikoistumattomat suhtautuivat koulun musiikin opetussuunnitelmaan eri tavalla kuin erikoistuneet. Musiikinopetuksen sisällöstä keskusteltaessa kaikki opettajat kertoivat laulamisen olevan kuitenkin musiikkituntien keskeinen toiminto. Molempien opettajaryhmien pystyvyysarviot olivat laulutaidossa ja laulujen opettamisessa niin ikään korkeimmat.

Riippumatta siitä, miltä pohjalta erikoistumattomat olivat musiikinopetustaan suunnitelleet, siihen sisältyi laulamisen lisäksi nokkahuilunsoittoa, rytmi- ja laattasoitinten soittoa, sävel- ja rytmitajun koulutusta,

musiikkiliikuntaa, kuuntelua ja musiikin historiaa. Nokkahuilu oli ollut monella opettajalla mukana jo alkuopetuksessa. Soitto-opetuksessa käytettiin enemmän rytm- kuin laattasoittimia. Useimmat kertoivat pitäneensä ohjelmassa ainakin ”alkeellista” sävel- ja rytmitajun koulutusta: rytmitaputuksia ja helppoa säveltapailua solmisoinnin muodossa. Tapio oli edennyt sointujen rakenteen ja laulun opettamiseen asti. Hän oli sisällyttänyt musiikkitunteihinsa paljon myös hengellistä musiikkia, koska kolmasosa oppilaista tuli lestadiolaisista perheistä. Tapion opetukseen ei kuulunut tanssia oppilaiden taustojen vuoksi, mutta kuitenkin musiikkiliikuntaa jossain muodossa. Koululaismusikaalien harjoittelu oli ollut osa musiikinopetusta.

Niillä opetusalueilla, jotka näyttivät muodostavan pääosan erikoistumattomien opettajien musiikkituntien sisällöstä, he olivat myös kokeneet korkeinta pystyvyyttä. Laulun- ja nokkahuilunsoiton opetus, kuuntelukasvatus, sävel- ja rytmitajun koulutus sekä musiikkiliikunta olivat kymmenen korkeimman pystyvyyssarvion saaneen valmiuden joukossa, muiden koulusoitinten opetus yhdenentoista. Pystyvyyssarviot olivat korkeita niillä alueilla, joita oli kauan opetettu, ja toisaalta niitä alueita opetettiin, joissa tunnettiin korkeaa pystyvyyttä. Nämä opetusalueet ovat siinä mielessä onnistuneesti valittuja, että ne mainitaan myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa.

Musiikkiin erikoistuneista viisi oli ollut jossakin vaiheessa tekemässä koulunsa musiikin opetussuunnitelmaa. Kaikki erikoistuneet olivat tietoisia opetussuunnitelmasta ja ottivat sen ainakin väljästi opetuksessaan huomioon. Heidän opetuksensa sisältö koostui samoista alueista kuin erikoistumattomien, mutta painotus näytti olevan jonkin verran erilaista, myös erikoistuneita keskenään verrattaessa.

Kaikki erikoistuneet korostivat musisoinin tärkeyttä eli tuntien laulu- ja soittopainotteisuutta. Oppisisältöjen painotuksissa taas näkyivät omat vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet; tietenkin myös luokka-aste ja oppilasaines. Laulamisen merkitystä pohti Kalle näin:

Tärkein alue on laulu, ja sitten se on tärkeää, että on eri tyyppisiä lauluja. Hirveestihän ne tykkää semmosista, mitkä on päivän iskelmiä, mut että sais ne klassista musiikkia niin, ettei se ois pakkopullaa – ett sais sitä ympättyä sinne pikku hiljaa enemmän – että ne oppis kuunteleen sitä. Ja kansanmusiikkia – sekin on hirveen tärkeää, ja sit virret – se kuuluu tähän meidän kulttuuriperimään, mikä on tosi hieno lähde. Tää laulu ja sen kautta tän kansan kulttuuri – eri tyyppistä kansan kulttuuria, sen välittäminen...

Erikoistuneista yksi ei halunnut nokkahuilua koulusoittimeksi lainkaan, mutta muut viisi olivat pitäneet sitä jatkuvasti ohjelmassa. Rytmii- ja laattasoittimien käytön määrä vaihteli jonkin verran koulun soitinvalikoiman, luokka-asteen ja oppilasaineksenkin mukaan, mutta soittamisen tärkeydestä kaikki erikoistuneet olivat samaa mieltä. Aiemmin onkin jo todettu se huomiota herättävä yksityiskohta, että erikoistumattomien pystyvyysarviot koulusoittimien opettamisessa olivat erikoistuneiden arvioita korkeampia. Erikoistuneet käyttivät koulusoittimia enemmän, mutta jostain syystä, ehkäpä suuremman kriittisyyden vuoksi, arvioivat pystyvyytensä niiden opettamisessa matalammalle.

Bändisoittimien opettamista olivat harrastaneet ne neljä opettajaa, jotka olivat niihin perehtyneet. Olosuhteet eri kouluissa ovat kuitenkin vaihdelleet ja soitinvalikoima ollut bändisoiton kannalta välillä huono. Viisikielistä kanteletta ei kukaan haastateltavista maininnut käyttävänsä luokkasoittimena.

Erikoistuneista Kalle toi ainoana esille musiikinopetuksen puitteissa tapahtuvien vierailujen merkityksen. Hän on vinyt luokkaansa orkesteri- ja oopperaharjoituksiin sekä ottamaan osaa lapsille suunnattuihin poikkitaiteellisiin produktioihin. Kalle ihmetteli, miksi opettajat käyttävät tällaisia mahdollisuuksia vain vähän hyväkseen, vaikka se olisi mitä parasta musiikkikasvatusta.

Musiikin oppimateriaalin käyttöä kartoitettaessa kävi ilmi musiikin oppikirjojen vaihteleva merkitys. Erikoistumattomien opettajien tapa käyttää oppikirjaa saattoi olla Tapion tavoin vain kirjan sisältämän lauluston hyödyntämistä tai sitten opettajan oppaan valmiiden tuntu-suunnitelmien toteuttamista. Kirjan merkitys koko musiikinopetuksen suunnittelun lähtökohtana tuotiin myös esiin.

Kaisa kertoo oppimateriaalin käytöstään:

Mä oon kokenu ihan hyväksi – olen käyttänyt kaikkee mahollista mitä nauhaa löytyy – siellähän on kuuntelut ja säestykset ja kaikki – ett sieltä – pärjäis vaikka ilman pianoa, siis teoriassa – ja siellähän on valmiit tuntu-suunnitelmat open oppaassa. Kyllä tämmösille ihmisille kuin mie se kirjan merkitys on keskeinen.

Myös musiikkiin erikoistuneet opettajat käyttivät oppikirjoja vaihtelevasti. Heistä kolme totesi, ettei oppikirjan osuus ole millään lailla keskeinen, mutta saattaa helpottaa opetusta. Juuso pitää oppikirjaa hyödyllisenä tietyissä tilanteissa:

Pidän oppikirjoja tärkeänä sellaisille henkilöille, jotka eivät ole vaivautuneet avaamaan musiikin OPSia. Oppikirjat tänä päivänä ovat huolellisesti laadittuja ja niissä on kullekin luokka-asteelle juuri olennainen teoria-aines. Eli siis ne kahlaamalla tulee automaattisesti opettaneeksi myös olennaisen teorian.

Musiikin oppikirjoihin liittyvien opettajan oppaiden tuntisuunnitelmat saivat myös kritiikkiä osakseen:

Mie en ainakaan jaksa – ett jos on joka tunnulle niin paljon tavaraa, ett jos sie rupeet toteuttamaan niitä, niin sulla menee kymmenen tuntia... Toisaalta jos tulee joku äkkinäinen sijainen, niin onhan se hyvä, että on semmonen tuki olemassa. Ei ihan pieleen voi sillon mennä, onhan niissä oppaissa joku idea kuitenkin. En mä kyllä pystyis semmosia tunteja pitämään. (Lotta)

Tyytyväisimpiä musiikin oppikirjojen käyttäjiä olivat Laura ja Kalle. Laura tunsi eri oppikirjasarjojen hyvät ja huonot puolet ja piti tasokasta oppikirjaa suorastaan aarteena. Opettajan oppaista hän oli saanut paljon ideoita ja käyttökelpoisia soittotehtäviä. Hän käytti myös oppikirjoihin kuuluvia säestysäänitteitä. Kalle painotti oppikirjojen inspiroivaa vaikutusta: oppikirjoja ja opettajan oppaita selaillessa keksii omaan musiikinopetukseen hyviä ideoita.

Maija harmitteli musiikin oppikirjojen puutetta ja kuvaili oppikirjojen käyttöä erityiskoulussa:

Musta ois tärkeätä, että lapsilla olis oma oppikirja – varsinkin jos on nokkahuilu ja aiotaan sitä jotenkin arvioida ja pitäis jotain tietääkin. Täällä oli aivan kaaosmainen se kirjatilanne – ne kirjat oli jostain seitytluvulta. Sain sit tilattua uusia ala-asteen kirjoja ja ens vuodeks on tulossa seiskojen kirjoja, nii ett mä pikku hiljaa saan kasvaan kirjavarastoo. Mulla on kaikki kirjat luokassa, ett ne otetaan vaan tunnulle. Minkään kirjan sisältöjä en noudata missään järjestyksessä, vaan otan sieltä lasten vireystason mukaan. Jos ne on väsyneempiä niin viihteenomaisempaa – vaikka elokuvat – ja jos ne on hyvässä kunnossa niin vaikka kansanmusiikkijakso.

Haastatteluissa nousi esiin myös **eriyttämisen** merkitys. Kaikki opettajat pitivät eriyttämistä musiikin tunneilla tärkeänä, mutta olivat kokeneet tiettyjen asioiden rajoittavan sitä. Useimmat erikoistumattomat totesivat omien musiikillisten taitojen asettavan rajat eriyttämiselle. Puutteet aineenhallinnassa johtavat siihen, että tunneilla on pysyttäydyttävä turvallisisa ratkaisuisa; ei voi ”vaihtaa systeemiä”, vaikka näkisi sen

tarpeelliseksi. Improvisointi ja tilanteiden mukaan eläminen on mahdollista, jos musiikilliset taidot eivät ole tarpeeksi vahvat.

Helena pohdiskeli eriyttämisen taitoa kaikessa opetustyössä:

Se on ihan kautta linjan miun mielestä – olettaa että tää on helppo juttu – mut sit kun lapset lähtee tekemään sitä nii sepä ei sujukaan. Paahtaako sitten vaan eteenpäin, ja sit sieltä on jo puolet luokasta pudonnu kärkeiltä. Se on hirveen tärkeä pointti, että pystys näkemään sen kehittelyn ihan sieltä ensimmäisestä askeleesta alkaen, että saa sen vankaks ja sitten etenee vasta. Mut miten sitten missäkin aineessa pystyy eriyttämään, niin että kaikki tuntee saavansa jotakin sieltä tunnilta...

Kaisa oli kuitenkin yrittänyt toteuttaa eriyttämistä:

Pakkohan siinä on musiikissa niinku kaikissa muissakin – siinä voidaan sitten ottaa kaks eri versioo, helppo ja vaikee. Siihen joutuu vähän niinkun pakosti...

Tapion ratkaisu on seuraavanlainen:

On pakko pystyä eriyttämään. Muuten seurauksena on turhautumista puolin ja toisin. Eräs esimerkki voisi olla laulun opettaminen. Valitaan teksti, tehdään siihen sanarytmit, kirjoitetaan rytmi, valitaan sävelten määrä joita voi käyttää ja keksitään sävelkulku. On jokaiselle oppilaalle yhtä outoa ja jännittävää.

Musiikkiin erikoistuneet olivat harrastaneet eriyttämistä erityisesti soittotehtävissä; tosin se oli koettu vaikeaksikin. Pentti kuvaili ongelmia 5.–6. luokkansa kanssa näin:

Just tää harrastuneisuus ja asennoituminen, se vaihtelee hirveesti, ja tasot ja keskittyminen ja kaikki, että hankalaa... Sen aikaa kun harjotellaan nokkista soittamaan, niin siinä kulkee se laulu mukana, että toiset saa laulaa. Se ei yleensä kovin kauaa kestä, että ne joutuu kuuntelemaan pelkästään. Niitä ei voi kuvitellakaan panevansa johonkin toiseen tilaan jotakin muuta tekemään – pitää vaan antaa välillä oottaa, että saa opetettua tietylle ryhmälle – muuten meno yltyy siihen malliin, että ei kestä omat korvat sitä.

Kallen mietteet eriyttämisestä olivat tällaisia:

Eriyttäminen on helppo laulussa, koska jokainen tuottaa sitä, mitä pystyy tuottamaan, ja laulujen vaikeustaso ei oo sinänsä ongelma niille heikoillekaan – että jos melodia on selkee, niin kyllä se siitä lähtee. Mutta

sitten justiin nää soittamiset – ja voittaa vielä tällöinen esiintymispelko – ett joku saattaa olla kauheen musikaalinen, mut täysin neuroottinen, suorastaan arka – että hirveen vaikee saattaa jollekin tytölle olla... Äänitetään vaikka ja koko luokka laulaa ja opettaja soittaa pianoa, niin se siinäkin kokee suurta jännitystä.

Maija kertoi erityiskoulun tilanteesta:

Mä vedän tiettyä linjaa ja oppilaat tulee mukana omalla tyylillään. Mulla on yks oppilas esimerkiks tossa mukautetussa, joka säveltää. Hänen ensimmäinen kysymyksensä syksyllä oli, että tuleeko musiikinopetus olemaan teoreettista vai käytännönläheistä ja mitä mä painotan. Mä olin ihan ett apua – en mie vielä tiää, en mie tunne yhtään, ketä mulla täällä on. Meillä on hänen kanssaan eriytetysti omat keskustelut ja muut on sillon ihan pihalla.

Musiikinopetuksen sisällöistä keskusteltaessa sivuttiin myös **arviointia**, jota oli jonkin verran käsitelty jo pystyvyysarvioita tehtäessä. Ainoastaan kaksi erikoistumatonta opettajaa ei ollut joutunut tekemään musiikinopetuksessa numeroarviointia. Toinen heistä epäili, etteivät oppilaat alkuopetuksessa hyödy edes sanallisesta arvioinnista. Yksi erikoistumaton haastateltava totesi pystyvänsä arvioimaan vain laulua, mutta kaksi oli laulukokeiden lisäksi pitänyt erilaisia musiikin teoriaan ja historiaan sekä sävel- ja rytmitajuun liittyviä kokeita tai testejä. Toinen heistä otti huomioon myös oppilaan soitto-opinnot esimerkiksi musiikkiopistossa sekä mahdolliset taidot musiikkiteknologiassa.

Kaisa ei ollut pitänyt numeroarvioinnista:

Arvosanoja ei pitäis antaa taitoaineissa ollenkaan. Musiikki vois olla semmonen terapeutin aine. Vaikka lapsella ei oskaan musiikillisia lahjoja – vaikka se ei laula kauniisti eikä osaa soittaa tai sillä tavalla – mutta että se kuitenkin sais siitä mielihyvää ja oppis hakemaan sitä.

Kaikki erikoistuneet olivat tehneet numeroarviointeja, vaikka puolet heistä ei siitä pitänytkään. Mieli-piteet arvioinnin merkityksestä vaihtelivat: joku ei olisi halunnut arvioida oppilaita musiikissa tai yleensä taitoaineissa lainkaan, kun taas jonkun mielestä numerot kertoivat nimenomaan oppilaan musikaalisuudesta. Laulu-, teoria- ja nokkahuilu- tai muut soittokokeet olivat olleet useimpien ohjelmassa, niidenkin, jotka kokivat arvioinnin ikäväksi. Jonkinlaisen pohjan katsottiin kuitenkin olevan arvioinnille välttämätön. Sen sijaan alkuopetuksessa olivat aktiivisuus ja innostus olleet arvioinnin perustana.

Kalle kertoi tavastaan pitää laulukokeita:

No oon pitäny kyllä, vaikka ymmärrän hyvin jännittäviä oppilaita, ja oon sen tehny mahollisimman intiimisti ja silleen lunkisti. Haluan tietää, kuinka ne laulaa ja mikä niitten sävelpuhtaus on – kun kuitenkin luokassa on kakskytviis oppilasta, niin sä et todellakaan pysty tietämään ihan sen perusteella, että mikä niiden henkilökohtanen taso loppujen lopuksi on. Kyllä mä haluan ittelleni selvittää, ett mikä niitten tämmönen rytmillinen kyky ja melodinen puhtaus on. Oon pitäny vähän silleen – ett yhtään ei pidä jännittää ja vähän kotona mietitte mitä laulatte – ja sitten tilanne silleen, ett voi tulla kaverin kanssa. Tosiaan muutama tyttö saattaa olla hirveen arka, muutamille se laulu on ihan mahottoman vaikee. Sehän ois terroria laittaa luokan eteen.

Laura oli keksinyt nimittää laulukokeita vapaaehtoisiksi laulunäytteiksi, jolloin kaikki olivat halunneet tulla laulamaan.

7.5.3 Vahvimmat ja vaikeimmat alueet musiikinopetuksessa

Opettajien vahvimmiksi kokemista osa-alueista keskusteltaessa nousivat esiin laulutaito ja laulujen opettamiseen sekä säestämiseen liittyvät taidot, joita käsiteltiin myös ammatillisen kompetenssin yhteydessä. Yhdeksän haastateltavaa totesi laulun ja laulunopetuksen olevan vahvin alueensa; myös pystyvyyсарviot olivat laulunopetuksessa korkeimpia.

Kaikki erikoistumattomat opettajat pitivät laulua vahvimpana alueenaan. Kaisalla oli nokkahuilustakin positiivisia kokemuksia:

Kaikkein parhaiten mie osaan laululeikit – jos nyt semmosta osa-aluetta voi... Kyllä se nokkahuilu on ollu kans semmonen, että se tykkääminen on tarttunu niihin. Mä oon ite ollu siitä innostunu, vaikka se kuulostaa hullulta monen mielestä varmaan nykymaailmassa.

Musiikkimies Tapio luonnehti asiaa näin:

Vahvin alueeni on kokonaisuuden hallinta. Kaikki soittimet soivat jotenkin ja bändisoittimien hallinta on tätä nykyä jopa hyvä. Ai niin, ne railakkaat lapsikuorojutskut on myös vahva ala. Tärkeintä on omakohtainen suhde musiikkiin. Juhani Tammisen, Kärppä koutsin, sanoja lainaten: ”Tätä lajia täytyy rakastaa, ei vihata.”

Musiikkiliikunta oli Elisan ja Helenan, liikunnan harrastajien, vahva laji. Elisa toi esiin myös kuuntelukasvatuksen, jota hän oli systemaattisesti pitänyt luokkansa ohjelmassa. Laulun lisäksi Jussi mainitsi rytmikasva-

tuksen; vanhana rumpalina hän oli kokenut rytmiin liittyvien asioiden opettamisen olevan sydäntään lähellä.

Musiikkiin erikoistuneista Pentin, Lotan ja Kallen vahvin alue oli laulu. Säestystaidon mainitsivat Maija, Laura, Pentti ja Juuso, joista kaksi viimeksi mainittua korosti erityisesti vapaan säestyksen hallintaansa. Nämä neljä erikoistujaa olivat kokeneet pystyvyytensä säestämisessä korkeaksi. Pentti kuvaili säestystaitoaan:

Enhä se laulu on vahvin, sitten varmaan tulee tää säestyspuoli, että semmosella perusrutiinilla pystyy hoitamaan melkeen kappaleen kun kappaleen tässä koulumaailmassa. Vapaa säestys – jos ei oo kauheen vaikee rytmisesti se kappale – nii melkein voi sanoa, ett kaikki mitä tuolla tulee vastaan, nii suurimman osan ihan ex tempore tai prima vista pystyy heittämään jollakin tapaa. Virsissä se harmittaa, kun ei oo sointumerkkejä – no joitakin on tullu heitettyä tässä – ett täähän menikin vissiin Es-duurissa – että kyllä sieltä joku on löytyny niitä perussointuja – jotenkin täpärästi pärjää – ne virret joissa on sointumerkit menee kaikki ihan – ei mitään ongelmaa etenkin jos voi vähän tutustua etukäteen.

Kallella oli kasvattava näkökulma laulunopetukseen:

Kyllä mä katsosin vahvimmaks sen, että pystyn aika rohkeasti itse käyttämään laulun kautta, ett omalla esimerkillä. Yleensä tytöt laulaa paljon rohkeemmin kun pojat. Kun miesopettaja laulaa itse, niin kyllä se pojille on selkeesti – kun ne näkee... Justiin se, että pojat kokee, että se ei oo naismaista – mä tiedostan, että näin se on ja ite laulan siinä ja omalla esimerkilläni...

Musiikinopetuksen vaikeimmiksi asioiksi haastateltavat mainisivat joko opetuksen eri osa-alueita, heikoiksi koettuja musiikillisia taitoja tai yleensä musiikinopetusta hankaloittavia tekijöitä. Säestämisessä koetut ongelmat osoittautuivat keskeisiksi. Neljä erikoistumatonta, Helena, Piia, Tapio ja Jussi, asettivat säestämisen ykköstilalle. Helena kuvaili pianonsoiton vaikeuksia:

Hankalimmaks mä oon kokenu just tän, ett miten minä soitan, laulan ja tarkkailen niitä oppilaita, oppilaiden suorituksia vielä yhtä aikaa. Miun pitäs varmaan päästä yli tästä soiton kynnyksestä, ett mä saisin sen sujumaan, ettei miun tarvi jännittää – en minä nyt sano, ett mä oman luokan kesken jännitän, mut kuitenkin siinä on joku semmonen momentti – että siihen tarvii hirveesti keskittyä ja panostaa just siihen omaan soittamiseen.

Elisa totesi musiikinopetuksessa olevan hankalinta epävarmuuden tunteen siitä, vetääkö tuntia oikein. Kaisa taas on epävarma sen suhteen, saavatko lapset säveltäjän koulutukseen liittyvissä asioissa tarpeeksi tasokasta opetusta. Hän pelkää olevansa jarruna jonkun lapsen kehitykselle, kun ei huomaa mahdollisia musiikillisia lahjakkuuksia.

Piia ja Elisa toivat esiin vaikeudet moniäänisten laulujen opettamisessa sekä kuoron harjoittamisessa ja esitysten johtamisessa. Kaanoneittenkin opettaminen oli tuntunut niin työläältä, että he arvelivat varsinaisen kuoron harjoittamisen olevan lähes mahdotonta. Pianonsoiton lisäksi Tapio piti yleensä klassisen musiikin opettamista vaikeimpana alueena.

Erikoistuneista opettajista Kalle ja Juuso eivät halunneet nimetä mitään osa-aluetta vaikeimmaksi. He pohdiskelivat musiikinopetusta hankaloittavia asioita näin:

Vaikeinta on tämmönen yleinen musiikkikulttuurin vähyys tässä suomalaisessa kulttuurissa – vaikka tää on kuorolaulun luvattu maa, nii se on kuitenkin se tietty porukka, joka sitä tekee ja se ei koske yleistä väestöä. Että kun laps tulee kouluun, niin yleensä se ei oo laulanut. Ne ei harrasta kotona musiikkia muuta kuin satunnaisesti – joku käy jossain urkutunneilla, mutta että tää, että lasten valmiudet laulamiseen – siinä on yllättävän suuri kynnyks sit kuitenkin. Ennen musisointi kotonakin oli yleisempää. Sitten kun musiikkia on yks tunti viikossa, niin siinä tämmöset hienot visiot törmää arkirealismiin. Miten sä sitten sen sisällöllisesti otat, ett se olis järkevää. (Kalle)

Vaikeinta on heterogeenisen oppilasaineksen huomioiminen. Se on niin heterogeenista, että on vaikea mukauttaa tavoitteita oppilasainesta vastaavaksi. Tarvitaanko sitä – jos kahdestakymmenestä oppilaasta vain kaksi omaa jonkinlaisen laulutaidon, ja muilla on oppimisvaikeuksia ja motivaatio opiskeluun puuttuu – mitä teet? Ehkä ei ole tarpeellista opetella C-duuriasteikkoja, jos ei osaa lukea tai laskea. (Juuso)

Muut erikoistuneet pitivät musiikinopetuksen vaikeimpina osa-alueina musiikkiliikuntaa, kuoronjohtoa, bänditoimintaa tai soitinsovitusten tekemistä. Laura totesi laulamisen olleen musiikkiluokan opetuksessa vaikein alue.

Opettajien pohdinnoista voi havaita, että musiikinopetuksen vaikeimpia asioita kartoitettaessa haastateltavat lähtivät omista kokemuksistaan. Sellaisia alueita, joissa pystyvyysarviot olivat hyvin matalia tai joita ei oltu omassa opetuksessa kokeiltu, ei tuotu esiin. Esimerkiksi musiikkiteknologiaa tai orkesterin johtamista ei mainittu, koska monellakaan ei ollut niistä omakohtaista kokemusta. Erikoistumattomien vaikeiksi

nimeämät asiat liittyivät paljolti omiin musiikillisiin taitoihin, kun taas erikoistuneet pohtivat musiikinopetuksen tilannetta laajemmin. Musiikkiliikunnan, bänditoiminnan tai kuoronjohdon vaikeimmiksi määritelleet olivat yrittäneet pitää näitä alueita opetusohjelmassa ja todenneet ne omalta kohdaltaan vaikeimmiksi. Soitinsovitusten ongelmallisuutta harmitellut opettaja oli niin ikään törmännyt työssään tilanteisiin, joissa oli kokenut sovitustaitonsa riittämättömäksi.

Musiikkituntien vähyys nousi joidenkin haastateltavien kanssa keskustelun aiheeksi. Opettajien puheissa saattoi vilahtaa sen kaltainen maininta, että ”ei sitä nyt yhden viikkotuntin puitteissa pysty”. Erikoistuneista opettajista vain Maija perusteli matalahkoa arviotaan itsestään musiikkikasvattajana sillä, että musiikintunteja on erityiskoulussa liian vähän. Kahta tuntia viikossa pidettiin ilmeisesti sopivana määränä. Yhden viikkotuntin puitteissa musiikinopetustyötä tekevät voivat jopa olla tyytyväisiä, ettei heidän tarvitse paneutua siihen enempää, tai sitten he ovat tottuneet ja tyytyneet tilanteeseen.

7.5.4 Opettajakokemuksen yhteys musiikin opettajana kehittymiseen

Useimmat haastateltavista olivat työskennelleet opettajina yli 10 vuotta, heistä yhdeksän jo 12–13 vuotta. Keskusteltaessa heidän kehittymisestään musiikin opettajana nousi samalla esiin yleensä luokanopettajakokemus, jonka merkitystä musiikinopetuksen toteuttamisessa opettajat korostivat riippumatta siitä, oliko musiikki heidän mielestään vaikea aine opettaa vai ei.

Monet haastateltavat totesivat löytäneensä vuosien mittaan omaan persoonaansa sopivan tavan toimia opettajina. Kokemuksen myötä suunnittelu on helpottunut, rohkeus tehdä päätöksiä ja kyseenalaistaa asioita on kasvanut ja varmuus koko opetustyössä lisääntynyt. Kokeneena opettajana voi sanoa tietävänsä, mistä koulutyössä on kyse. Vuodet ovat opettaneet myös sen, ettei opettajan tarvitse olla ”showmestari”. Omiin pedagogisiin ratkaisuihin voi luottaa, jolloin myös yhteistyö vanhempien kanssa on tullut sujuvaksi. Moni kertoi hyväksyvänsä nyt sekä itsensä että oppilaansa helpommin kuin uran alkuvuosina; myös omien epäonnistumisten sietäminen oli helpottunut.

Maija kuvaili muutosta näin:

Ainahan sitä on seistävä sanojensa takana, oli missä vaiheessa vaan uraa menossa, mutta kai se liittyy ihan ikään eikä virkavuosiin, semmonen tietynlainen kypsyttyminen, ett antaa itselleen armoo ja antaa myös oppi-

laille armoo ja kaikille – ei tarvi pinnistellä liikaa – ja jos sitä armoo ei osaa itelleen antaa, nii polttaa kyllä ittensä loppuun.

Opettajat totesivat uskaltavansa nyt myöntää jonkun toisen osaavan opettaa jotakin ainetta syvemmin ja antoisammin kuin heille itselleen olisi mahdollista. Myös oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden selvittelyihin oli tullut kokemuksen tuomaa joustavuutta ja rauhallisuutta. Turhat paineet olivat karsiutuneet.

Lähes kaikki musiikkiin erikoistumattomat opettajat arvelivat ainakin jossain määrin kehittyneensä musiikinopetuksessaan. Ainoastaan Jussi piti neljän vuoden kokemustaan musiikinopetuksessa niin lyhyenä, ettei uskonut sinä aikana erityisesti kehittyneensä. Muilla kehittymistä oli tapahtunut esimerkiksi oman mieluisan harrastuksen ansiosta tai käytännön opetustyötä tekemällä.

Kilpatanssi, sävellystyö ja musiikkiteknologia olivat sellaisia erikoistumattomien opettajien mainitsemia harrastuksia, joissa myös opettamisessa tarvittavat taidot olivat kehittyneet ikään kuin sivutuotteena. Kilpatanssiharrastus oli tutustuttanut Elisän moniin eri musiikinlajeihin, ja myös rytmikkaan liittyvät asiat olivat tulleet tanssin myötä helpommiksi opettaa. Tapio totesi nuotintuvun ja musiikkiteknologisen osaamisen kehittyneen lastenmusikaaleja säveltäessä.

Musiikin opetustyössä olivat muutamien erikoistumattomien opettajien säästystaito ja vapaa säästys kohentuneet jonkin verran. Kaisa kuvailee tapahtunutta kehitystä näin:

No säästys parani tietysti silloin kun pidin monta tuntia viikossa – totta kai – ja pakkohan sitä oli valmistautua, kun ottaa jonkun uuden kappaleen – tottahan siinä harjoittelee, mutta sehän romahtaa räjähdysmäisesti, kun sitä lopettaa opettamasta. Kyllähän sitä nyt kaikessa kehitty, koska ne musiikkitunnit on meikäläiselle semmosia, että niitä pitää suunnitella ja valmistella huomattavasti enemmän kun jotain muuta.

Kehittymishaaveille on ollut myös esteitä:

Jossain vaiheessa mä ajattelin, että olis kiva kehittyä itsekin niin, että vois isommillekin opettaa musiikkia, mut ett jostain syystä tässä elämässä ja tässä työssä on niin mahottomasti mikä ois ihanaa tehdä, ett tuntuu, ettei oikeen repee joka paikkaan millään. Mä oon ajatellu sitten, että en mä itteeni nyt saa semmoseks, että mä istusin ja harjottelisin sitä pianonsoittoa tai jotain niin paljon, että tuntisin olevani vahvoilla. (Helena)

Musiikkiin erikoistuneet opettajat totesivat musiikinopetuksen yleensä helpottuneen kokemuksen myötä. Opetuksen suunnittelu ja didaktinen osaaminen olivat sellaisia alueita, joilla opettajat arvelivat vuosien mitaan edistyneensä. Lauran ajatukset olivat tällaisia:

Käytäntö on opettanut tosi paljon, nimenomaan musiikin suunnittelua, niin että tietää tunnin rakennetta miettiessä, mikä toimii, ja osaa suunnitella sellaisen musiikkitunnin, millä on edellytyksiä onnistua. Ei pidä rimaa liian korkealla. Monet pienet käytännön asiat ovat helpottuneet.

Lotta muotoili varmuuden lisääntymisen seuraavasti:

Ei mua hirvitä yhtään – jos nyt sanottaisiin, ett mee pitään kutosen musiikkituntia, niin kyl mä menisin tosta vaan – ett ei se enää hirvitä yhtään. On semmosta varmuutta ja tuntuu siltä, ett se pääidea sieltä on löytyny.

Suunnittelu voi helpottua näinkin:

Kokemus auttaa oppiaineksen karsimisessa. On helpompi mukauttaa asioita opetettavan ryhmän tason mukaan. Opettajakokemus on karistanut turhat musiikilliset ambitiot. (Juuso)

Erikoistuneet opettajat katsoivat kehittyneensä eniten pianonsoittoon liittyvillä alueilla: vapaa säestys ja yleensä säestäminen, pianonsoittotekniikka sekä prima vista -soitto tulivat mainituiksi. Lotan säestystaidot ovat kehittyneet opettajankoulutuksen jälkeen:

Säestämisessä oon kehittyny. Mähän olin ihan surkee säestäjä. Mä muistan vieläkin OKL:n pianotentin, kun siinä vedettiin arvalla niitä kappaleita ja mulle tuli Savolaisen laulu – ai kauheeta – ja tentaattori sano soiton jälkeen, ett et taida olla savolaisia, ja mä sanoin, ett en tosiaankaan...

Varmuuden lisääntyminen musiikinopetuksessa voisi Kallen mielestä näkyä esimerkiksi näin:

Musiikkihan on ainut semmonen aine, missä opettaja kokee häpeän tunteita – että kehtaako ja nolottaa – se justiin, että opettajan pitää ymmärtää tää pointti, miten sen pitääkin olla. Tätähän se just on – sun pitää uskaltaa ja olla vähän häpäisemään itseäs. Kynnys on just siinä, ett monet opettajat ei todellakaan lähe menettään auktoriteettiaan – ett ne ottaa liian vakavasti. Musiikkiin pitäs pystyvä vähän heittäytymään ja opettajan vähän olla pellekin välillä, ja omalla esimerkillä – koska esimerkkihän se on ala-asteella kuitenkin se mitä pitää tehdä.

7.5.5 Täydennyskoulutuksen tarve

Varsinaiseen luokanopettajille suunnattuun musiikin täydennyskoulutukseen ei erikoistumattomista opettajista ollut osallistunut yksikään, vaikka kaikki olivat kouluttautuneet uransa aikana joissakin aineissa tai opiskelleet esimerkiksi erityisluokanopettajaksi. Muutama haastateltava muisteli ottaneensa osaa parin tunnin mittaiseen musiikkikoulutukseen luokanopettajien koulutuspäivien yhteydessä. Mielenkiinnosta musiikkiteknologiaan ja musiikin teoriaan oli Tapio opiskellut niitä omatoimisesti useita vuosia.

Syitä siihen, ettei musiikin täydennyskoulutukseen oltu hakeuduttu, olivat esimerkiksi ajan ja mielenkiinnon puute. Jos musiikin opettamisesta oli kulunut useita vuosia, ei täydennyskoulutus tuntunut enää ajankohtaiselta. Koulutus muissa aineissa saattoi tuntua tärkeämmältä tai sitten koulutukseen menemisen kynnyksen liian korkealta. Eräs erikoistumaton opettaja ilmaisi asian näin: kurssilla ei lähdetä sopivalta tasolta, eikä omiin ongelmiin uskalleta kysyä vastauksia. Koulutuksen pitäisi olla täsmäkoulutusta, jotta musiikkitaidoiltaan heikompi hyötyisi siitä. Koska opettajien musiikilliset taidot ovat hyvin eritasoisia, oli opettajien koulutuspäivillä saattanut joskus tuntua siltä, ettei koulutusta oltu suunnattu kenellekään. Lisäksi kouluttajan tulisi olla ”karismaattinen tyyppi, joka vetää kaikki mukaansa”.

Muutamat opettajat kertoivat kaivanneensa musiikin täydennyskoulutusta oltuaan pari vuotta työelämässä. Heistä olisi ollut mukava palata toiselta puolen Suomea tuttuun opettajankoulutuslaitokseen opiskelemaan musiikkia vanhojen opiskelutovereiden kanssa. Edelleenkin he pitivät käyttökelpoisena ideana järjestää täydennyskoulutus entiseen opinahjoon. Musiikinopetuksessa heränneitä kysymyksiä voisi koota yhteen, jolloin koulutus olisi kohdistettu siitä todella hyötyvälle ryhmälle.

Elisa kritisoi paikkakuntansa niukkaa tarjontaa musiikin täydennyskoulutuksessa:

Liikunnanopettajia koulutetaan ihan älyttömästi. Eilen olin tenniskoulutuksessa, vähän aikaa sitte tanssikoulutuksessa, mutta en oo kyllä kuullu musiikista. Joku vaan lähtee liikunnassa järjestään – kun on näitä luokanopettajia, jotka on ihan saanu SM-mitaleita tenniksessä – niitä on helppo järjestää, tonne tennishallille koulutus tällön ja tällön – ei tarvi tilata sitä kouluttajaa – se on nii vaivatonta järjestää. Jos ois musiikkikasvatusta nii menisin.

Puolet musiikkiin erikoistumattomista opettajista arveli tarvitsevansa täydennyskoulutusta musiikissa. Sopivia alueita heidän mielestään olisivat vapaa säestys ja didaktiikkaan liittyvät asiat. Lisäksi muutamat opettajat olivat kokeneet epäoikeudenmukaiseksi sellaisen koulussaan vallitsevan tavan, että etusija musiikin täydennyskoulutukseen annetaan aina musiikkiin erikoistuneille

Myös musiikkiin erikoistuneet olivat opiskelleet runsaasti opettajvuosiensa aikana. Luokanopettajille suunnattuun musiikin täydennyskoulutukseen oli heistä kuitenkin ottanut osaa vain yksi, hän tosin kaksi kertaa. Kaikki olivat silti jatkuvasti harrastaneet musiikkia jossain muodossa, ja osa oli kouluttanut itseään määrätietoisesti. Haastattelun ajankohtana neljä opettajaa harrasti aktiivisesti musisointia musiikki-teatterissa, laulu- tai soitinyhtyeessä, bändissä tai tanssiorkesterissa, ja kolme oli omatoimisesti perehtynyt musiikkitekologiaan.

Bändisoittimien opiskelu kiinnostaisi kolmea erikoistunutta; tarvetta täydennyskoulutukseen olisi myös tietokoneavusteisessa musiikinopetuksessa ja yleensä ”uusien ideoiden saamiseksi”. Lotta kuvailee tilannetta, missä bändisoittinten tuntemus olisi ollut välttämätöntä:

Mulla oli innokkaita muusikoita siinä luokassa – joku soitti kitaraa ja toinen bassoo – ja ne ois hirveesti halunnu perustaa bändin. Nää ois osannu vaikka kuinka paljon – ne olis halunnu sen bändin, mut se ei oi kein niitten kesken onnistunu. Ett ne ois tarvinnu siihen jonkun ohjaajan – mulla ei ollu siihen mitään rahkeita. Ois ollu kiva jos ois semmosta saanu niille vähän käynnistettyä. Mut se ei sitten pelannu ollenkaan. Sellasta olis kyllä erinomasta kun sais – vähän bändiopetusta jonkinnäköstä. Ite kun on vähän noin puhallinorkesteripohjalta, nii ei ihan lähteny kyllä.

Hyvän vetäjän ansiosta musiikkikursseista on ollut Lauralle todellista hyötyä:

Heinolan kursseista pidin kovasti, kun opettajana oli todellinen asiantuntija. Omaan opetukseen sai niistä valtavasti, kun koko ajan tehtiin itse paljon. Jonkun hyvän kurssin voimalla opettaa vaikka kokonaisen vuoden.

7.6 Koulun musiikkikasvatuksen merkitys

Seuraavissa luvuissa vastataan kolmanteen tutkimusongelmaan eli tarkastellaan haastateltavien näkemyksiä musiikkikasvatuksen merkityksestä. Opettajat pohtivat musiikin asemaa oppiaineena muiden aineiden

joukossa, kertovat tavoitteistaan ja toiminnastaan musiikkikasvattajina sekä musiikin käytöstä yleensä koulutyössä. Lisäksi he tuovat esiin kokemuksiaan musiikin opettamisesta.

7.6.1 Musiikki aineena muiden joukossa

Musiikkikasvatuksen merkitystä lähdettiin kartoittamaan keskustelemalla musiikista koulun oppiaineena. Juusoa lukuunottamatta kaikki haastateltavat mainitsivat tässä yhteydessä musiikkituntien positiivisia puolia ja vertailivat musiikin luonnetta tietopuolisiin aineisiin. Juuso halusi sen sijaan ottaa esille musiikin aseman koulussa ja katsoi asiaa tältä kannalta:

Musiikki on heittopussi muiden yhteiskunnallisesti tärkeiden aineiden joukossa peruskoulussa. Toki tämä on subjektiivinen aspekti, on kuntia, joista toistuvasti tulee tenavatähtiä. Tämän päivän peruskoulussa korostuvat suoritukset, joiden yhteiskunnallista painoarvoa on helppo mitata. Ne alat ovat matemaattis-tietoteknisiiä.

Pentti ja Maija eivät halunneet nostaa musiikkia muiden aineiden yläpuolelle. Kumpikin oli jo aiemmin todennut pitävänsä itseään erityisesti yleiskasvattajana. Tähän näkemyksen pohjalta he pitivät musiikkia samanarvoisena muiden aineiden kanssa. Lisäksi Maija korosti musiikin olevan erityiskoulussa terapeutin aine, jossa oppilaille ei saa syntyä paineita.

Riippumatta siitä, miten kauan haastateltavat olivat opettaneet musiikkia tai millaisia heidän musiikilliset taitonsa olivat, he näkivät musiikilla olevan oppiaineena sellaisia arvoja, joiden vuoksi sitä tuli opettaa koulussa. Useimpien opettajien luonnehdinnat musiikin merkityksestä liittyivät sosiaalisten taitojen, itsetunnon ja tunne-elämän kehittymiseen, musiikin elämyksellisyyteen, itsensä toteuttamiseen tai musiikin integrointimahdollisuuksiin.

Elisa pohdiskeli musiikkitunteja sosiaalisten taitojen ja itsetunnon kehittymisen näkökulmasta:

Musiikissa siun pitää ottaa toinen huomioon kun sie soitat tai laulat kuorossa – sosiaaliset taidot... Siellä opitaan erilaisuuden hyväksymistä. Sitten vielä itsetunto – just jos sie soitat jotain soitinta tai muuta ja joudut meneen esiintymään ja vaikket esiintyis – soitat vaikka itelles – onhan se itsetunnon kehittämistä positiiviseen suuntaa. Se on kannustava aine.

Musiikin elämyksellistä luonnetta kuvailtiin näin

Musiikki tuottaa elämyksiä ihan eri tasolla ja eri tyyppisesti kuin tämmönen tietoine. Aina kun saa oppilaan jollakin tavalla tekemään musiikkia, se joutuu tekemään sitä kokonaisvaltaisesti – että musiikki on yks parhaimpia tapoja taidekasvatukseen ja oppilaan sielulliseen jalostamiseen ilman sanoja. Musiikki toimii täysin puhtaana ihan kuuntelutasolla. (Kalle)

Musiikki on elämyksiä tuottava aine sillä tavalla, että ollakseen tasapainonen ihminen tarvii niitä elämyksiä. Se on vahva affektiiviselle puolelle vaikuttava aine. Ilman musiikkia moni asia ois köyhempi – siis ihminenhän pärjää, jos ei tiedä jostakin säveltäjästä – ett elämän kannalta se nyt ei aina oo niin merkityksellistä – mutta koulu ois valtavan paljon köyhempi – se ois valtava miinus koko koululle, jos ei ois musiikkia. Kyllä se on yks iso viipale ihmisten hyvinvointia. (Jussi)

Myös toiminta ja itseilmaisu musiikin tunteilla nähtiin tärkeinä:

Musiikki on yleensä tykätty oppiaine. Se antaa mahdollisuuden toimimiseen ja itsensä toteuttamiseen. Jos koululla olisi bändisoittimia, olisi mahdollisuus myös syrjäytyvien oppilaiden motivointiin. (Tapio)

Musiikki on aine, mistä useimmat oppilaat pitävät, koska kaikki pääsevät osallistumaan ja tekemään. Se on virkistävä aine, kun pääsee laulamaan ja tekemään, vähän erilaista lukuaineisiin verrattuna. Kaikki taide- ja taitoaineet ovat useimmille mieluisia. (Laura)

Erityisesti alkuopetuksessa musiikkia pidettiin hyvänä integrointiaineena. Useita vuosia alkukasvattajina toimineet opettajat painottivat alkuopetuksen kokonaisvaltaisuutta – musiikkia saatetaan käyttää päivittäin eri oppitunneilla. Maijan lisäksi muutkin opettajat korostivat musiikin merkitystä vapauttavana ja terapeuttisena aineena; toisaalta todettiin, että musiikkitunneilla on opettajan osattava pitää ohjat käsissään.

7.6.2 Omat tavoitteet ja toiminta musiikkikasvattajana

Musiikkikasvatuksen tavoitteista keskusteltaessa osoittautui, että opettajat yhdistivät omat tavoitteensa kiinteästi siihen, millaisena aineena he musiikin näkivät. Tavoitteet liittyivät musiikin tekemisen ilon, mielihyvän, mieluisten kokemusten ja onnistumisen elämysten tuottamiseen sekä itsetunnon, itseilmaisun, esteettisen herkkyyden, keskittymiskyvyn ja yhteistyötaitojen kehittymiseen – kaikki asioita, joihin viitattiin jo pohdittaessa musiikin merkitystä oppiaineena. Musiikkiharrastuksen herättäminen nähtiin myös tärkeänä tavoitteena.

Näiden tavoitteiden suhteen ei erikoistumattomien ja erikoistuneiden opettajien välillä juurikaan ollut eroja; kaikki toivat esiin hiukan eri sanoin, niukemmin tai laveammin, saman tyyppisiä näkemyksiä. Opettajat eivät tavoitteita määritellessään viitanneet musiikillisiin taitoihinsa. Olipa aineenhallinta vahva tai heikko, tavoitteiksi mainittiin usein elämysten tuottaminen ja itsetunnon vahvistuminen.

Lähes jokainen haastateltava aloitti tavoitteiden pohdinnan muista kuin varsinaisesti musiikin oppisisältöihin liittyvistä asioista. Useimmiten nostettiin ensin esiin elämänarvoihin ja kasvatukseen liittyviä näkökohtia ja todettiin lopuksi musiikin yleissivistävä merkitys. Perustietojen ja -taitojen antamista pidettiin toki tärkeänä; muutamat mainitsivat tavoitteeksi myös kulttuuriperinnön välittämisen .

Moni opettaja korosti musisoinnin ilon ja hauskuuden merkitystä:

Ilosuus ja rentous on aika tärkeitä tossa musiikin tekemisessä, ett jos se on vaan semmonen mekaaninen suoritus, joka tulee piiskaamalla niin kun joku neuvostovoimistelija parhaimmillaan, niin siitä ei tuu sillon elämänmakusta. Kyllähän musiikissa pystytään piiskaamaan äärimmäisen mahtavia viulusektioita viistoistavuotiaista, mut se, että ne itse nauttii ja kasvaa siihen musiikkiin... (Kalle)

Keskeisenä tavoitteena tuotiin useissa haastatteluissa esiin laulamiseen rohkaiseminen:

Ykköskakkosella mulla oli hyvin paljon just sitä leikkimistä ja hauskojahan ne tunnit oli. Miusta alkuopetuksessa pitää olla hauskaa, ettei sit käy niin, kun käy monelle meistä – ettei sen jälkeen oo laulanu, kun on saanu ittensä estoseks. Kyllä semmonen irrotteleminen tietyllä tavalla... (Kaisa)

Musiikin tekemisen ilo on semmonen, ett jos saa herätettyä sen – että kun yhdessä musisoidaan – semmosen kipinän, ett hei tää on kivaa ja mä voisn vaikka harrastaa, nii se on semmonen yks hyvä tavoite. Että ne tulevaisuudessa jossain uskaltais aukaista suunsa – että sais iskostettua niiden päähän, että jokainen laulaa tyylillään ja äänellään – pääasia että laulaa. Se on ehkä se tärkein, että niistä tunneista jäis semmonen olo, että minäkin siellä pärjään muitten mukana. (Maija)

Esteettisen herkkyyden kehittämistä pohdiskeltiin näin:

Musiikissa on loistava mahdollisuus mennä sille affektille alueelle oppilaassa ja kehittää sitä ja herkkyyttä, ett tulis nyanssitaajua ja esteettisyystajua. Kun hän itse tekee, onnistuu, kuulee sen oman suusta tai kädestä lähtevän tuotoksen... Ja sit, ett se ei ollenkaan sulje sulta pois musiikin

maailmaa, vaikka sä laulat Hämä-hämähäkki miten sattuu – ett se on vaan tää alue kehittymätön – musiikki on niin laaja alue, että se voi antaa kaikille ihmisille... (Kalle)

Oppilaiden musiikkimakuun ja -tottumuksiin vaikuttaminen mainittiin erääksi tavoitteeksi. Musiikkiharrastuksiin innostaminen nähtiin myös tärkeänä:

Minä pyrin siihen, että lapset oppisivat perusasiat myöhempää soitto-harrastusta silmälläpitäen. Siis perustaidot rytmikasta, sävellajeista ja soitujen rakenteista. Olen aina sanonut, että olin itse koulussa huono musiikissa. Jos minä olen pystynyt elättämään itseni musikkona ja biisini on päässyt levyille, on se kaikille mahdollista. (Tapio)

Tässä yhteydessä nousi vielä kritiikkiä opetussuunnitelmaakin kohtaan:

Tärkein tavoite on kiinnostuksen herättäminen musiikkia ja sen harrastamista kohtaan. Pyrin antamaan kivoja kokemuksia musiikin parissa siten, että lapsessa heräisi halu omaehtoisesti kuunnella ja harrastaa musiikkia. Olisiko kuitenkin noin valtakunnallisesti ajatellen musiikinopetuksen tavoitteiden tarkistamisen paikka? Halutaanko me näistä natiaisista pieniä Mozarteja? Mukavaahan se olisi, mutta onko se peruskoulun musaopetuksen tarkoitus. (Juuso)

Tavoitteita määriteltäessä keskusteltiin myös musiikkikasvatuksen kannalta hyvistä toimintatavoista. Esitin kysymyksen useimmiten muodossa ”miten hyvä musiikkikasvattaja toimii musiikkitunneilla?” Tämän teeman kohdalla erikoistumattomien ja erikoistuneiden opettajien vastausten välillä oli eroja, vaikka edellä ilmaistut tavoitteet olivatkin hyvin samansuuntaisia.

Useimmat erikoistumattomat mainitsivat lyhyesti, että opettajan olisi oltava innostunut musiikista oppiaineena ja että hänen toimintansa tulisi tuottaa lapsille onnistumisen elämyksiä. Muutama toi esiin musiikin tekemisen merkityksen. Joku ei ymmärtänyt, mitä kysymyksellä tarkoitettiin, vaan totesi opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi opettaa opetussuunnitelman määrittelemät asiat. Näytti siltä, että lähes kaikkien erikoistumattomien oli helpompi pohtia musiikin merkitystä oppiaineena ja ilmaista musiikkikasvatuksen tavoitteita kuin kuvata sitä toiminnan luonnetta, jolla tavoitteisiin pyritään. Monen opettajan oli vaikea selittää, miten heidän mainitsemiaan elämyksiä tuotetaan tai miten itsetuntoa kehitetään. Puutteet aineenhallinnassa tai vähäiset

kokemukset musiikinopetuksesta saattoivat saada aikaan hämmennystä tätä teemaa käsiteltäessä.

Erikoistuneissa tämä aihe kirvoitti huomattavasti enemmän ajatuksia; olihan heillä musiikinopetuskokemuksiakin runsaammin. Heillä näytti olevan myös enemmän näkemyksiä hyvistä toimintatavoista tavoitteiden saavuttamiseksi.

Kaikki erikoistuneet pitivät musisoinnin aikaansaamista opettajan tärkeimpänä toimintatapana musiikkitunneilla; ”luokasta täytyy kuulua, että on menossa musiikin tunti”. He totesivat, että musisoimalla, tekemällä itse musiikkia, laulamalla, soittamalla ja liikkumalla lapset voivat saada mielihyvää, positiivisia kokemuksia ja ahaa-elämyksiä, joiden avulla itsetunto kehittyy. Opettajan pitää pystyä toimimaan joustavasti ikäluokan tason mukaisesti ja valitsemaan sopivan helppoja tai vaikeita tehtäviä. Hänellä tulee olla kyky innostaa ja rohkaista oppilaita, koska kannustava opettaja saa lapsiin innon tuoda esille jotain itsestään. Hyvä musiikkikasvattaja ei ole itse ”kukkona tunkiolla”, vaan saa musisoinnin lähtemään oppilaita. Opettaja on myös reilulla ja rennolla tavalla kriittinen, jolloin oppilaat oppivat, että musiikillista tuottamista voi kehittää. Erikoistuneista moni korosti tilannetaujan ja sellaisen improvisointikyvyn merkitystä, että voi reagoida musiikkitunnin tilanteisiin joustavasti. Kaikista haastateltavista seitsemän nosti tässä yhteydessä esille myös opettajan hyvät luokanhallintataidot, koska he pitivät niitä edellytyksenä musisoinnin onnistumiselle.

Musisoinnin merkitystä luonnehdittiin näin:

Mahdollisimman paljon tekemistä lapsille. Soittotehtävät tarpeeksi yksinkertaisia, joskus jopa käsittämättömän yksinkertaisia, jotta onnistuisivat. Liian vaikeisiin kaikki tuskastuvat. (Laura)

Hyvä musiikkikasvattaja toimii niin, että se ryhmä tuottaa jotain korvin kuultavaa, on se sitten mitä vaan musiikkia, ei kakofoniaa, ja että siinä on jonkinlainen esteettinen taju – sekin on vääränlaista suvaitsevaisuutta, että hyväksytään kaikki. Jos jokin homma ei toimi, niin yritetään parantaa ja oppilaskin oppii siihen, että voidaan kehittää sitä omaa musiikillista tuottamista. (Kalle)

Hyvän musiikkikasvattajan toiminnasta keskusteltaessa tuli jokaisen haastateltavan kanssa puheeksi myös opettajalle sopivat luonteenpiirteet ja ominaisuudet. Useimmat totesivat kokemuksen osoittaneen tiettyjen ominaisuuksien olevan hyviä ja auttavan sekä luokan- että musiikin opettajan työssä. Tutkittavien mainitsemista ominaisuuksista syntyikin

vaikuttava luettelo, sillä nämä kaksitoista henkilöä toivat esiin lähes viisikymmentä sellaista adjektiivia, joilla heidän mielestään voi kuvata hyvää opettajaa. Useimmin mainittujen adjektiivien pohjalta voisi hyvää opettajaa luonnehtia seuraavasti: hän on empaattinen, innostava ja mukaansatempaava, huumorintajuinen, positiivinen, kannustava, jämäkkä, reipas ja energinen, avoin ja ulospäinsuuntautunut, luova, uudistumis- ja yhteistyökykyinen sekä luja ja vahva persoona. Yhden maininnan saivat esimerkiksi sellaiset adjektiivit kuin verbaalisesti lahjakas, rempseä, suurpiirteinen, rento, lapsenmielinen, irrottelu- ja heittäytymiskykyinen; toisaalta hyvää opettajaa kuvattiin lempeäksi, kärsivälliseksi, aidoksi, suvaitsevaiseksi ja mutkattomaksi.

Useat haastateltavat halusivat painottaa, että opettajan työn lähtökohtana on lapsen kunnioittaminen ja halu toimia lasten kanssa. Tätä pidettiin niin itsestään selvänä, ettei ollut tarvetta sijoittaa sitä mihinkään luotteloihin. Yhtä itsestään selvänä opettajat pitivät sitä, että opettaja on oman identiteettinsä löytänyt ja itsensä sekä muut hyväksyvä ja muita arvostava kypsä aikuinen. Hyvät vuorovaikutustaidot todettiin ammattitaitoon kuuluvaksi asiaksi: moni haastateltava käytti ilmaisua ”luontainen auktoriteetti” kuvaillaessaan vuorovaikutusta lasten kanssa. Kukaan ei väittänyt täyttävänsä kaikkia mainitsemiaan kriteerejä, mutta kaikille oli opettajakokemuksen myötä syntynyt käsitys siitä, millaiset luonteenpiirteet ja ominaisuudet ovat tai olisivat opettajan työssä eduksi. Osa haastateltavista halusi kuvailla omaa luonnettaan hyvinkin rehellisesti ja avoimesti pohdiskellen sen piirteitä opettajan työn kannalta. Suoranaisesti musiikin opettamiseen liittyi vain yksi kommentti: eräs opettajista piti itseään liian rauhallisena musiikin opetukseen ja toivoi ”räväkämpää luonnetta”, jotta saisi tempaistua luokan paremmin mukaansa.

7.6.3 Motivoituminen musiikkikasvatukseen

Musiikillis-didaktisissa valmiuksissa kokemaansa pystyvyyttä pohtiessaan opettajat arvioivat pystyvyyttään mm. motivoinnissa ja innostamisessa. Musiikkikasvatuksen merkitystä määritellessään he viittasivat usein siihen, miten tärkeää opettajalle on nähdä lasten innostuvan musiikista. Lähes kaikki korostivat tavoitteiden yhteydessä musiikista nauttimista, onnistumisen elämysten saamista ja iloista musiikin tekemistä. Koska opettajan oman innostuksen merkitys itsensä musiikkikasvattajaksi kokemisessa tuotiin esiin jo ensimmäisissä haastatteluissa, käsiteltiin tätä teemaa muidenkin haastateltavien kanssa.

Opettajan innostumisen todettiin liittyvän toisaalta aineenhallintaan, mutta toisaalta taas lasten innostuneisuus saattoi motivoida sellaistaikin opettajaa, joka oli kokenut musiikillis-didaktiset valmiutensa heikohkoiksi. Erityisesti niille opettajille, jotka eivät halunneet opettaa musiikkia ylemmillä kuin 1. ja 2. luokilla, oli pienten oppilaiden innostuminen ollut ilahduttava kokemus.

Kymmenen haastateltavaa piti lasten innostumista tärkeimpänä asiana omalle motivoitumiselleen musiikinopettajana:

No se laps – kun sen näkee, että nyt se tekee innoissaan, se on aivan selviö. (Kaisa)

Semmonen innostus – kun huomaa yhtäkkiä, että lapset on innoissaan ja että niillä jytää – ne on parhaita hetkiä. (Maija)

Semmonen tunti, että todella näkee, että oppilaat on nauttinu ja kotona kertoo, että oli tehty sitä ja tätä ja lauleskelee kotimatalla tai tekee jotain, mitä on tehty, niin se on semmonen elämys opettajalle. (Kalle)

Kyllä miulle riittää oppilaitten innostuminen. Se kyllä palkitsee, jos on semmonen herkkä luokka lähtemään mukaan ja innostumaan. Vaikkei se lopputulos olisi aina niin – se prosessi kumminkin, että se lähtee mukavasti liikkeelle... (Pentti)

Eräiden opettajien mielestä kaikkein motivoivinta on huomata oppilaiden oppivan musiikin tunneilla:

Minun motivaatiota nostaa se, että huomaan oppilaissa palasten loksahaneen paikoilleen. Eritoten viime viikolla, kun huomasin lukion oppilaiden oppineen edellisellä viikolla opettamani teoria-aineksen. Se antoi potkua suunnitella ja ideoida tulevaa kurssia. (Juuso)

Kyllä se oppilaiden oppiminen on kuitenkin, kun mä nään, että sillä tavoitteellisella toiminnalla saadaan aikaan sellaisia hyviä tuloksia ja hyvässä ilmapiirissä, niin kyllä mun mielestä se on aika antosaa. (Jussi)

Varsinkin erikoistuneet opettajat tunnustivat palautteen lämmittäneen saatuaan kollegoilta kiitosta esimerkiksi juhlista toteutettujen esitysten jälkeen. Kollegoiden antaman palautteen merkitystä ei yksikään opettaja pitänyt kuitenkaan ensisijaisen tärkeänä:

En mie lähe tätä hommaa sen takia tekeen, että kaveri kehuu – ei meillä oo sellasta kulttuuriakaan esimerkiks – ei johtajakaan koskaan kehu – mut kyllähän lähimmät työkaverit – kun ne vilpittömästi sanoo, että hieno

homma – lämmittäähän se, totta kai, mutta ei se oo mikään tavoite tai kynnyskysymys. (Kaisa)

Palaute oli silti saattanut satuttaakin, kun koulun musiikkiin erikoistuneiden kollegojen kritiikki oli kohdistunut erikoistumattoman opettajan tapaan pitää musiikkitunteja.

Oppilaiden vanhemmatkin kiittelevät joskus, mutta heidän antamansa palaute ei osoittautunut kovin tärkeäksi. Joku arveli vanhemmilta saadun niukan palautteen johtuvan siitä, että musiikinopetuksesta näky kotona niin vähän.

Musiikin kokeminen ainutlaatuiseksi oppiaineeksi voi sekin motivoida opettajaa:

Tärkein motiivi on alkuun se, että kokee tekevänsä jotakin tärkeää, jotakin sellaista, jota lapset eivät mistään muualta voi saada. Motivaatio vahvistuu, kun huomaa, että lapset todellakin oppivat. Parasta palautetta ovat innostuneet lapset. (Tapio)

7.6.4 Musiikin käyttö yleensä koulutyössä

Useimmat opettajat totesivat musiikin olevan koulutyössä läsnä muillakin kuin musiikin tunneilla: uskonto, liikunta, äidinkieli ja kuvaamataito mainittiin tällaisiksi aineiksi. Musiikkia oli integroitu muihin aineisiin erityisesti silloin, kun omalla luokalla oli vain yksi musiikkitunti viikossa. Ainoastaan kaksi opettajaa ei ollut harrastanut musiikin integrointia.

Alkuopetuksessa musiikkia oli käytetty monipuolisesti useissa eri tilanteissa, esimerkiksi matematiikan tunnilla tai aapisen uutta kirjainta opeteltaessa. Muutamat opettajat olivat valmistaneet lasten kanssa musiikkiesityksiä juhliin, vaikka heillä ei ollut itsellään luokkansa musiikinopetusta. Musiikin aineenopettajiin kohdistettiin toivomus, että luokanopettaja pidettäisiin ajan tasalla luokalle opettujen laulujen suhteen, jotta niitä voisi hyödyntää muuallakin kuin musiikin tunneilla.

Musiikki oli toiminut myös taustamusiikkina, rentoutuskeinona, tunnelman luoja, ”pikkuvälituntien” virkistäjänä sekä rauhoitusmenetelmänä. Liikuntatunteihin oli sisällynyt musiikkiliikuntaa ja tanssien opettelua. Eräällä opettajalla oli tapana arvioida oppilaiden kanssa päivänavausten musiikkia, ja toinen kuuntelutti klassista musiikkia säännöllisesti koulupäivän aluksi. Erikseen mainittiin taustamusiikin kuuntelu suggestopedisten menetelmien yhteydessä. Maija oli käyttänyt erityiskoulussa rauhallista taustamusiikkia ryhmätyöskentelyissä ja

kuvaamataidon tunneilla, minkä seurauksena oppilaat nykyisin kysyvät ”oisko musiikkia”.

Tapion tapa integroida musiikkia on tällainen:

Käytän musiikkia uskonnon tunneilla ja äidinkielen tunneilla. Usein näytän laulun teon helppouden, kun vastaan tulee sopivaa lyriikkaa. Ovat sitten ihan äimänkäkenä.

Jussi ei haastattelun ajankohtana opettanut luokalleen musiikkia, mutta käytti sitä esimerkiksi näin:

Uskonnon opetuksessa käytän paljon. Me kyllä lauletaan virsiä ja hengellisiä lauluja. Ne on hirmu kivoja, tällöisiä uusia lauluja – niitä me lauletaan ja niistä on hirmu hyviä CD-levyjä, joissa on sanat, niin että kalvolla voi niitä ottaa. On tullu tosi hyviä näitä Löyttyä ja Jukka Salmista ja näitä. Kuunnellaan ensin ja lauletaan sitten. Ja sitten tämmöstä päivänavausasiaa – mä käytän musiikkia – kuunnellaan sanoja ja melodioita arvioidaan, ja oppilaat perustelee, miks pidin tästä – eri asioiden valossa. Ja sitten tuommosia luokkajuhlia meillä kun on, niin niissä on musiikkia.

Virsiä laulattamisesta ei haastatteluissa erikseen kysytty, mutta kuusi opettajaa kertoi opettavansa niitä. Kalle kuvaili virsiä merkitystä seuraavasti:

Virsisä on mahtavan hyviä, oppilaat yleensä tykkää laulaa virsiä. Siellä on hienoja virsiä, ja sitten oon ottanut paljon Tuomasmessu -kirjoja, missä on esimerkiksi tän Petri Laaksosen hienoja sävellyksiä. Mut paljon muitakin tällöisiä uusia – uutta materiaalia on tullu paljon. Melodisest löistavia – ja sitten siinä on vielä se hyvä puoli, jos puhutaan kasvatuksesta, niin sanojen kautta... Totta kai ne nykyihmisestä näyttää joskus naiivilta, kun puhutaan Jeesuksesta, mutta sillä on monta kertaa hyvinkin syvällinen, filosofinen ja elämäntarvöllinen pohja. Aamunavaus kun yleensä aina pidetään, niin se on hyvä ottaa jonkun virren kautta. Semmosia filosofisia, arvopohjaisia elämäntarvöllisiä. Oppilailla on virsikirjat ja ne on tottunu siihen, että välillä otetaan virsi.

7.6.5 Vaikeita tilanteita ja kohokohtia

Pyysin opettajia kertomaan myös parhaista kokemuksistaan musiikkikasvattajina. Samassa yhteydessä haastateltavat halusivat nostaa esiin vastakkaisiakin kokemuksia, joista muutamat olivat jääneet heidän mieliinsä suorastaan painajaismaisina. Musiikkiin erikoistumattomien

opettajien ikävimmät kokemukset liittyivät useimmiten aineenhallinnassa koettuihin puutteisiin. Kaksi haastateltavaa käytti jopa sanaa ”traumaattinen” kertoessaan musiikinopetuksesta kuudennella luokalla. Stressaavuutta lisäsi vielä se seikka, etteivät he olisi halunneet ryhtyä opettamaan musiikkia kuudennella. Kaisan kokemus oli tällainen:

Mie en ois halunnu missään tapauksessa, koska se vaatis niin paljon semmosta ekstratietoutta, että niistä saisi mielekkään ja motivoivan niistä hommista. Kyllä ne oli aika tylsiä ne miun tunnit. Mie treenasin vempheet ja laitteet ja systeemit – mut ei se ollu oikeen. Kuka sitä tykkää tunteesta, että ei ole riittävän pätevä – eihän semmonen tunne oo miellyttävä. Mitä ylemmäks menee sitä epämiellyttävämpää se on, koska et voi improvisoida – et voi sanoa, että sanokaapa nyt mikä laulu vaan, niin sitten lauletaan se. Kuudennelle mie en enää koskaan menekään – ei mua voi ennää pakottaa niinkun joskus pakotettiin – se on väärin.

Piia totesi kuudennen luokan musiikinopetuksen olleen masentava kokemus. Riittämättömän aineenhallinnan vuoksi ei pystynyt itse innostumaan musiikinopetuksesta. Musiikillisten keinojen puuttuessa ei kyennyt innostamaan oppilaita, jotka turhautuivat, kun eivät saaneet haluamaansa toimintaa, laulua ja soittoa.

Jussi oli opettanut musiikkia 3., 4. ja 5.–6.-yhdysluokalle ja luonnehti opetustaan näin:

Kyllä mä olin aika lailla taitojeni ylärajoilla siinä, ett mulle ei tullu semmosia hirveitä ahaa-elämyksiä tai onnistumisen elämyksiä. Mitään katastrofeja ei tullu eikä pettymyksiäkään kyllä, että ne sai menemään ihan läpi, mutta en kokenu semmosia huippuhetkiä ainakaan näin jälkeempänä ajateltuna.

Elisa ja Helena olivat opettaneet musiikkia vain alkuopetuksessa, eikä heille ollut jäänyt mieleen ikäviä kokemuksia. Tosin Elisan ääniongelmat vaikeuttivat haastattelun aikoihin muutakin opetustyötä, mutta hän odotti toiveikkaana pääsyä äänikuntoutukseen.

Puutteet aineenhallinnassa eivät olleet syynä Tapion ikäviin kokemuksiin musiikin opettajana. Turhauttavinta ovat olleet haluttomat oppilaat, joita ei saa kiinnostumaan mistään. Jos koululla ei ole ollut bändisoittimia, ei kaava ”musiikinteoria-äänenavaus-uusilaulu-vanha laulu-tititointi” ole saanut ”ei-mua-oikein-huvita-porukkaa” innostumaan. Siksi ei opettaja itsekään ole ollut aina motivoitunut. Toisaalta bändisoittoa harjoiteltaessa ovat tunnelman saattaneet tehokkaasti tappaa ”ope-onks-mun-pakko-soittaa”-musiikkiopistolaiset.

Musiikkiin erikoistuneiden ikävimmät kokemukset liittyivät luokan passiivisuuteen, heterogeeniseen oppilasainekseen tai sellaisiin vaikeasti hallittaviin yläluokkiin, joille opettaja toimi vain musiikin opettajana ja joiden musiikinopetus oli edellisinä vuosina ollut lähes olematonta. ”Ohjelmatoimistona” oleminen oli koettu raskaaksi, jos koulussa oli odotettu musiikkiin erikoistuneen ”suoltavan jatkuvasti esityksiä”. Eräät opettajat totesivat tuntiresurssien niukkuuden, soittimien puuttumisen tai musiikin vähäisen arvostuksen turhauttaneen eniten.

Luokanhallinta oli tuottanut ongelmia esimerkiksi tällaisessa tilanteessa:

Ei ollu kauheen positiivisia kokemuksia, kun mulle laitettiin edellisessä koulussa vaikeesti hallittavia yläluokan ryhmiä, jotka ei ollu käynyt mitään esimerkiks nokkahuilusta tai mistään tietoudesta läpi – ett ne oli vaan karaokee laulanu siihen asti – nii aika vaikee ottaa hallintaan. (Maija)

Onnistumiset alkuopetuksen musiikinopetuksessa olivat olleet monelle erikoistumattomalle opettajalle niin rohkaisevia kokemuksia, että ne olivat innostaneet jatkossakin opettamaan 1. ja 2. luokkien musiikin. Parhaita kokemuksia oli ollut esimerkiksi tunne alkuopetuksen laulujen säestysten sujumisesta. Elisan kohokohtia on ollut viidennen luokan innostuminen klassisen musiikin kuuntelusta. Koska hän ei itse opettanut luokalleen musiikkia, hän oli saanut oppilaiden innostuksen aikaan aamuisten kuuntelutuokioiden myötä.

Jussi muisteli päättöharjoittelun musiikkitunteja hyvinä kokemuksina, vaikka työtä oli riittänyt:

Mullehan tuli se Italian musiikki ja kuudes luokka – silloinhan mie jouduin hirveesti tekemään töitä sen jakson eteen. Mie soitin aika paljon sitä Venetsiaa ja kaikkee muuta rimputin menemään. Sain ihan sointujakin lyötyä sinne alle. Kyllä siinä sitten huomaa, että niistä selvis – aika lailla semmonen näytön makuhan siinä oli silloin.

Tapion parhaat kokemukset ovat syntyneet luovassa työssä:

Parasta ovat olleet pitemmät projektit eli koululaismusikaalit. Ne ovat olleet voimakkaasti poikkitaiteellisia musiikin, draaman ja lavastuksen, kädentöiden ja kuvataiteiden yhdistelmiä. Lapsille ikimuistoisia kokemuksia. Olen saanut niistä palautetta lapsilta vuosienkin takaa. Osa on jopa suuntautunut alalle.

Musiikkiin erikoistuneet olivat kokeneet parhaita hetkiä aktiivisen luokan, onnistuneiden esiintymisten, bänditoiminnan ja oppilaiden musiikkiharrastuksen viriämisen parissa. Kuten aiemmin kävi ilmi, opettajat olivat kokeneet lasten innostumisen oman motivoitumisensa kannalta tärkeimmäksi asiaksi. Parhaat kokemukset musiikinopetuksessa liittyivätkin useimmiten innostumisen aikaansaamiseen. Myös luokan oppiminen nähtiin tyydytystä tuottavana:

Omaa luokkaa on ollut aina kiva opettaa, ja oon saanu mielestäni tuloksia – ei mitään, ett ois mitaleja kaulassa ollu, mut ihan oon hyviin tuloksiin päässy aina oman luokkani kanssa. (Maija)

Maijalla on ollut erityiskoulussa seuraavanlaisia ilon aiheita:

Nyt ei oo kauheen hyviä laulajia, muutama on hyvä ja suuri osa on aika hiljasia ja vaikeesti mukana. Kaiken kaikkiaan se on semmosta hissuttelea, mut yläasteen pojat joskus oikeen innostuu laulaan – ne laulaa ihan päin mäntyä, mut ne näkee, miten miekin oon onnellinen, kun saan ne laulamaan, ja sitten ne innostuu – yläasteen pojat, jotka on olevinaan niin isoja – nii sit ne saattaa innostua Jänöjussin mäenlaskusta – ne on ihan onnessaan, vaikka menis vierestäkin – ne laulaa ja kovaa.

Lotasta on ollut hienointa valmistaa esityksiä lasten kanssa:

Tää laulunäytelmä Kolme iloista rosvoa on ollut yks hauskipia. Siinä oli ykskakkoset ja päiväkoti mukana, nuorimmat kolmevuotiaita, viitisenkymmentä lasta. Siitä tuli tunnin produktio – se oli iso homma pienille lapsille. Otettiin se myös videolle ja katottiin koulussa seuraavana päivänä – se oli hirveen hyvä, koska lapset tajuu itse hyvin missä mennään, kun niille annetaan se arvioinnin mahdollisuus.

Laura on viihtynyt bänditoiminnan parissa:

Bändikerhot ovat olleet mukavia, koska niissä ovat käyneet sellaiset pojat, jotka eivät ole välttämättä muuten pärjänneet koulussa. Soittohomma oli näille tosi tärkeätä, ja tulivat aina ajallaan harjoituksiin. Lisäksi juuri se, että kaikki oppilaat tulivat sinne vapaaehtoisesti.

Kalle on kokenut musiikinopetuksen kaiken kaikkiaan positiivisesti, mutta erityisesti hän on ollut tyytyväinen siihen, että on saanut omalla esimerkillään innostettua poikia laulamaan, soittamaan ja tanssimaan.

Oppilaiden innostuminen musiikista on lämmittänyt Juusoa näin:

Jos nyt jotakin on erityisesti jäänyt mieleeni, niin eräs oppilaani innostui minun kannustuksestani musiikista niin paljon, että valitsi soittimekseen pianon ja on tällä hetkellä todella lupaava klassinen pianisti. Toinen tapaus: neljäsluokkalainen tyttö osti omilla rahoillaan lipun tanssilavalle nähdäkseen opettajansa livenä. Olenkohan ollut innostava esimerkki?

7.7 Musiikkikasvattajien muotokuvat

Jotta tutkittavieni toiminnasta musiikin opettajina muodostuisi kokonaiskäsitys, laadin heistä musiikkikasvattajan muotokuvia, eräänlaisia kertomuksia, jotka valottavat sitä, miten eri tavoin musiikkikasvatusta voi toteuttaa ja miten monilla seikoilla on merkitystä siinä, miten opettaja työnsä kokee (liite 6). Ilmaisun ”muotokuva” saattaa ajatella viittaavan hyvinkin staattiseen tilanteeseen. Ehkä näitä luonnehdintoja opettajista voikin mieluummin pitää eräänlaisina tuokiokuvina, välähdyksinä musiikkikasvattajista tietynä hetkenä ja tietyssä elämäntilanteessa, joka ehkä kohta on toinen. Tutkijalle on annettu tilaisuus päästä hetkeksi kurkistamaan tutkittavien elämään.

Haastateltavat ovat valottaneet elämäkerrallista ja musiikillista taustaansa, arvioineet itseään musiikin opettajina ja musiikkikasvattajina, selostaneet musiikinopetuskäytäntöjään ja kertoneet musiikinopettamiskokemuksistaan. He ovat haastattelun eri vaiheissa nostaneet esille tiettyjä kokemuksia joko positiivisessa tai negatiivisessa valossa ja painottaneet niiden merkitystä pystyvyyttään arvioidessaan.

Pystyvyyden tunteen muodostumisen kannalta ovat onnistumis- ja epäonnistumiskokemukset, verbaalinen vakuuttelu, sijaiskokemukset sekä fysiologiset ja emotionaaliset tilat keskeisiä informaatiolähteitä. Minäpystyvyyttä pidetään ihmisen tulevaisuusorientoituneena käsityksenä kyvystään suoriutua erilaisista tehtävistä. (Bandura 1997.) Eräät tutkijat ovat tulevaisuutta tähdentävän näkökulman vuoksi sitä mieltä, ettei opettamispystyvyys voi olla nykyisen tilanteen arviointia eikä menneiden saavutusten kuvailua. Tschannen-Moran ym. (1998, 231–232) toteavat kuitenkin, että opettamispystyvyys on monissa testeissä yhdistetty nykyisyyden ja tulevaisuuden sekoittaviin osioihin. Siten nykyisen toiminnan arviointi vaikuttaa arvioihin pystyvyydestä tulevaisuudessa. Opettajan pystyvyyksäsitusten kannalta on merkityksellistä se, arveleeko hän kykjensä olevan muuttumattomia vai uskooko hän niiden tulevan paremmiksi harjoittelemalla.

Valotettuani tutkittavien elämäkerrallista taustaa luonnehdin heitä musiikkikasvattajina. Tämän jälkeen tarkastelen haastateltavieni koke-

muksia minäpystyvyyšnäkökulmasta. Ajattelen heillä olleen erilaisista kokemuksista muodostuneita käsityksiä pystyvyydestään musiikin opettajina. Kymmenen vuotta aikaisemmin tai myöhemmin heidän arvionsa olisivat varmaankin toisenlaisia. Menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus ovat arvioissa läsnä siten, että opettajakokemuksen mukanaan tuomat käsitykset musiikillisten taitojen riittävydestä tulevat ilmi haastatteluajankohdan pystyvyyсарvioissa, jotka puolestaan heijastuvat käsityksiin suoriutumisesta musiikin opettajana tulevaisuudessa.

Banduran (1997) ja Tschannen-Moranin ym. (1998) teorioiden pohjalta olen tulkinnut tutkittavieni musiikinopetuksessa kokeman pystyvyyden kannalta merkittäviä kokemuksia jakaen ne onnistumis- ja epäonnistumiskokemuksiin (tai kokemusten luonnetta useinkin paremmin kuvaaviin positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin), verbaalisen vakuuttelun eli palautteen piiriin luettavaan kokemuksiin sekä fysiologisia ja emotionaalisia tiloja – erilaisia tuntemuksia – aiheuttaneisiin kokemuksiin (Bandura käyttää nimitystä ”*affective states*” ja Tschannen-Moran ym. ”*emotional states*”). Sijaiskokemuksiin luettavia kokemuksia tutkittavat eivät juurikaan tuoneet esille.

Olen nostanut tulkinnoissani esiin kokemuksia haastateltavieni lapsuudesta asti, koska esimerkiksi laulukokeiden aiheuttamalla ahdistuksella tai laulukilpailuissa menestymisen tuomalla ilolla näyttää tulosten valossa olevan merkitystä pitkälle aikuisikään. Alaluokkien laulukokeista saadun huonon arvosanan vuoksi tutkittava on saattanut pitää itseään ”surkeana laulajana” vielä opettajankoulutuksessaakin. Tulkintoja tehdessäni olen ottanut vapauden tarkastella tutkittavieni elämää sillä tavoin kokonaisvaltaisesti, että jos haastateltava on korostanut painokkaasti esimerkiksi onnellisen avioliiton tuomaa iloa ja harmoniaa elämässään, olen tulkinnut tämän olevan sellainen ”emotionaalinen tila”, jonka merkitystä opettajan pystyvyyden tunteelle kaiken kaikkiaan ei voi olla ottamatta huomioon. Onnellisen avioliiton kaltaisen tekijän esiin nostaminen yhden haastateltavan kohdalla ei tietenkään tarkoita sitä, että muut eläisivät onnettomissa liitoissa. Kyseessä oleva henkilö on kuitenkin ehkä ainoana korostanut juuri tätä seikkaa opettajan jaksamisesta ja pystyvyydestä puhuessaan. Eräät haastateltavat toivat positiivisten kokemusten yhteydessä esiin tyytyväisyytensä sen johdosta, että olivat saaneet luokkansa kanssa aikaan musiikkiesityksiä koulun juhliin. Tämäkään ei tarkoita, etteivätkö muutkin haastateltavat olisi tässä suhteessa onnistuneet. Eräät tutkittavat vain totesivat juuri musiikkiesitysten aikaansaamisen olleen erityisen ilahduttava yllätys heille itselleenkin.

Vaikka Banduran ja Tschannen-Moranin pystyvyysteorioiden olleet lähtökohtana pystyvyystulkintoilleni, olen kuitenkin tulkinut tutkittavieni kokemuksia omasta näkökulmastani tarkastellen niitä laajemminkin kuin tilannekohtaisesti tai pelkästään musiikinopetustyössä saatujen kokemusten valossa. Luotettavuuden kannalta katsottuna voisi joitakin tulkintojani luonnehtia ilmaisulla ”näillä kokemuksilla on *saattanut* olla merkitystä siinä, millaista pystyvyyttä tutkittava nyt musiikin opettajana tuntee”.

Tulkintoissa tulee esiin myös joitakin sellaisia kokemuksia, joista haastateltavat kertoivat haastattelutilanteessa, mutta joita ei välttämättä muotokuvien yhteydessä mainita. Tulkinnanvaraisia ovat myös jaotellut esimerkiksi positiivisiin kokemuksiin, positiiviseen palautteeseen ja positiivisesti vaikuttaneisiin fysiologisiin ja emotionaalisiin tiloihin. Positiivisen palautteen saaminen on tietysti samalla positiivinen kokemus. Olen yrittänyt sijoittaa kokemukset niitä parhaiten kuvaavaan osioon, mutta jotkut niistä voisi tulkita toisinkin tai sijoittaa useamman otsakkeen alle. Yhteenvetoa opettajien minäpystyvyyden lähteistä esitetään liitteissä 7, 8, 9 ja 10.

7.8 Eksperttinäkökulma musiikkikasvattajuuteen

Neljännessä tutkimusongelmassa kysyttiin, millaisia eksperttiopettajan piirteitä haastateltavista on musiikin opettajina erotettavissa. Luvussa 4.1 tarkastelin erilaisia lähestymistapoja opettajaeksperttiyteen. Sternberg ja Horvath (1995) sekä Smith (2004) ovat esitelleet ns. prototyyppinäkökulman, jossa ei – päinvastoin kuin yleensä eksperttitutkimuksissa – vertailla noviisi- ja eksperttiopettajien toiminnan eroja vaan suuntaudutaan eksperttiopettajien samankaltaisuuden tutkimiseen. Valitsin tutkimushenkilöistä Kallen, Pentin ja Lotan tarkasteltaviksi musiikin opettajina edellä mainitusta näkökulmasta. Näiden opettajien valinta johtui siitä, että he olivat kaikkein voimakkaimmin kokeneet itsensä musiikkikasvattajiksi, ja oli kiinnostavaa nähdä, millaisia eksperttiyden piirteitä juuri heidän toiminnassaan olisi erotettavissa. Musiikillis-didaktiset valmiutensa korkealle arvioineet Laura ja Juuso suhtautuivat musiikkikasvattajuutensa jonkin verran varauksellisesti. Jätin tästä tarkastelusta pois myös Piian, vaikka hän arvioi itsensä musiikkikasvattajana korkealle. Hän kuitenkin suostui arvioimaan itseään ainoastaan 1.–2.-luokkien opettajana siitä huolimatta, että oli opettanut musiikkia kaikille luokka-asteille. Seuraavassa luvussa paneudun tarkemmin vielä

yhteen tutkittavaan eli Tapioon musiikkikasvattajana. Samassa yhteydessä tarkastelen hänenkin toimintaansa eksperttinäkökulmasta.

Eksperttiopettajia tutkittuaan Smith (2004) muodosti kuusi näille opettajille ja heidän opetukselleen yhteistä tendenssiä. Erittelen seuraavaksi Kallen, Pentin ja Lotan toiminnasta musiikin opettajina sellaisia piirteitä, joiden voi tulkita kuuluvan näiden tendenssien joukkoon. Nämä opettajat ovat ilmaisseet tendensseihin liittyviä näkökohtia hieman eri sanoin ja haastattelun eri vaiheissa, joten olen tehnyt heidän esiin tuomistaan ajatuksista, toimintatavoista ja mielipiteistä yhteenvedon pyrkien nostamaan ydinkohdat esille. Tendenssien yksityiskohtaisempi selostus on luvussa 4.1.2.

1. **tendenssi** (mm. opettajat luottavat itseensä ja ammattitaitoonsa, heillä on voimakas pystyvyyden tunne sekä vahva tunne kutsu-
mustehtävästä)
 - kaikilla kolmella vahva musiikkitausta, lapsuudessa alkaneet musiikkiharrastukset ja musiikkia harrastava perhe, joka on tukenut musiikkiharrastuksissa
 - ovat kokeneet pystyvänsä opettamaan musiikkia hyvin ja toimimaan musiikkikasvattajina
 - jokaisella on jokin erityisen vahva alue musiikissa; kaikki kokevat olevansa etenkin vahvoja laulajia
 - uskovat omiin pedagogisiin ratkaisuihinsa – korostavat kokemuksen mukanaan tuomaa varmuutta ja persoonallista otetta opetuksessa
 - kaikki ovat verbaalisesti lahjakkaita, mikä tuli ilmi mm. haastattelutilanteissa
 - viihtyvät opettajina (vaikkei kenenkään ensisijaisena toiveena ollut opettajan ammatti) ja kokevat olevansa kasvattajia kaiken kaikkiaan
 - eivät käyttäneet sanoja ”kutsu-
mustehtävä” tai ”kutsumusopettaja”, mutta toivat monin eri tavoin ilmi vahvan sitoutuneisuutensa kasvattajan työhön
 - korostavat opettajan työn vastuullisuutta ja haasteellisuutta
2. **tendenssi** (mm. tapa puhua luokasta: luokka on oppimisyhteisö, oppilaat osallistuvat päätöksentekoon, opettajan selkeät menettelytavat)
 - tavoitteena toiminnallisuus musiikkitunneilla – lapset oppivat parhaiten itse musisoimalla
 - yhdessä tekeminen tärkeää (juhlat, projektit, esiintymiset, osallistuminen erilaisiin musiikki- ja taidetapahtumiin ym.)
 - vahvat luokanhallintataidot

- tavoitteena myönteinen ja vapautunut ilmapiiri mm. musiikki-tunneilla
- Pentillä pitkä, myönteinen kokemus yhdysluokkaopetuksesta: yhdysluokka on eri-ikäisten lasten oppimisyhteisö
- 3. tendenssi** (mm. suhteet oppilaisiin tärkeitä, halu tietää oppilaista mahdollisimman paljon)
 - haluavat ymmärtää, kannustaa, rohkaista ja innostaa oppilaita musiikissa
 - opettaja on kypsä, ymmärtävä aikuinen, jonka kanssa oppilaat pystyvät puhumaan kaikista asioista
 - korostavat opettajan ja oppilaiden välistä lämpöä, aitoa välittämistä ja rakkautta
 - tärkeää on kiinnostuminen siitä, mitä lapsella on sanottavaa sekä uskallus tulla lähelle oppilasta
- 4. tendenssi** (mm. oppilaskeskeisyys opettamisessa: opettaja ottaa vastuun oppimisesta ja pyrkii ymmärtämään oppilaita yksilöinä; tärkeää saada oppilaat näkemään yhteyksiä eri asioiden välillä)
 - pyrkivät eriyttämiseen musiikkitunneilla tavalla tai toisella, erityisesti soittotehtävissä
 - integroivat musiikkia muihin aineisiin
 - arviointitapa oppilasta ymmärtävä ja hänen vahvuuksiaan korostava
 - antavat runsaasti esiintymistilaisuuksia oppilaille ja pyrkivät hälventämään esiintymispelkoa
 - Pentti toteaa erityisesti yhdysluokan 3–6 opettamisen vaativan oppilaskeskeistä opetustapaa
- 5. tendenssi** (mm. vahva mukanaolo koulua koskevassa kehittämis-työssä)
 - kaksi (Pentti ja Kalle) toiminut tai toimii rehtorina tai vararehtorina
 - yhdellä (Pentti) aktiivista osallistumista kunnallispolitiikkaan ja järjestötyöhön
 - kaikki kolme ovat olleet suunnittelemassa koulunsa musiikin opetussuunnitelmaa
- 6. tendenssi** (mm. opetettavien sisältöjen vahva hallinta, ammattitaidon jatkuva kehittäminen)
 - ovat erikoistuneet opettajankoulutuksessa musiikkiin
 - vahvat musiikillis-didaktiset valmiudet
 - kaksi opettanut musiikkia koko opettajan uran ajan ja kaikilla luokka-asteilla
 - kaikilla kolmella tälläkin hetkellä vahvat musiikkiharrastukset
 - kehittävät tai ovat vuosien mittaan kehittäneet musiikillista osaamistaan lauluharrastuksen, uuden soittimen, bändin, musiikki-taatterin, soitinyhtyeen tai musiikkiteknologian parissa

Smithin (2004) määrittelemistä tendensseistä nousevat Pentin, Lotan ja Kallen musiikinopetusta analysoidessa voimakkaimmin esiin ensimmäinen, kolmas, viides ja kuudes tendenssi, joihin liittyviä näkökohtia oli mahdollista saada selville haastatteluissa. Toisen (”luokka on oppimisyhteisö”) ja neljännen (”oppilaskeskeisyys opetuksessa”) tendenssin tutkimista varten tutkijan olisi pitänyt myös havainnoida opettajia työssään, vaikka toki haastatteluissakin tuli esiin näihin tendensseihin liittyviä piirteitä. Kiteytetysti voi Penttiä, Lottaa ja Kallea luonnehtia sitoutuneiksi musiikkikasvattajiksi, joilla on vankka musiikillinen ammattitaito ja voimakas tunne pystyvyydestä. He ovat kiinnostuneita kasvatuksesta kaiken kaikkiaan, pitävät suhteita oppilaisiin erittäin tärkeinä, pyrkivät oppilaskeskeisyyteen opetuksessaan ja ovat mukana koulun kehittämistyössä myös musiikin osalta. Lisäksi he kehittävät jatkuvasti musiikillista ammattitaitoaan. Näiltä osin Pentillä, Lotalla ja Kallella on musiikkikasvattajina yhteisiä piirteitä Smithin tutkimien eksperttiopettajien kanssa. Kiintoisana yksityiskohtana voi vielä mainita sen haastatteluissa esiin tulleen seikan, että kaikista tutkittavista nämä kolme opettajaa olivat kokeneet positiivisimmin saamansa opettajan-koulutuksen.

Elliotin (1995) mukaan taitava musiikkikasvattaja on ekspertti sekä muusikkoudessa että kasvattajuudessa. Näiden kolmen opettajan vahvaa sitoutumista sekä kasvatukseen yleensä että musiikkikasvatukseen voi pitää Elliotin tarkoittamana kasvattajaeksperttiytenä. Mikä sitten on Elliotin mielestä riittävä määrä muusikkoutta – onko opettajan oltava lähes konserttitasoinen pianisti ja laulaja vai riittävätkö luotettavat musiikilliset valmiudet? Ainakin Pentin, Lotan ja Kallen tapauksessa viimeksi mainittu vaihtoehto on riittänyt saamaan heidät tuntemaan itsensä vahvasti musiikkikasvattajiksi.

Mitä enemmän eksperttiyttä tutkitaan prototyyppipohjalta, sitä enemmän ymmärryksemme eksperttiydestä lisääntyy (Smith 2004). Musiikinopetuksen suhteen ajatusta voisi jatkaa: mitä enemmän taitavia musiikkikasvattajia tutkitaan, sitä enemmän lisääntyy ymmärryksemme siitä, mikä musiikkikasvattajana toimimisessa on todella keskeistä ja tärkeää – mikä on sen ydin.

7.9 Musiikkikasvattaja lähikuvassa

Haastattelin Tapiota uudelleen talvella 2005 tarkoitukseni syventää hänestä vuonna 2000 saamaani musiikkikasvattajan kuvaa. Haastateltavan

valintaan vaikuttivat Tapion monipuolinen toiminta musiikinopettajana ja muusikkona, hänen halunsa ja taitonsa kirjoittaa sekä verbaalinen kyvykkyytensä. Vaikka hän ei arvioinut itseään musiikkikasvattajana niin korkealle kuin edellisessä luvussa esillä olevat opettajat, hän on kuitenkin toiminut eräänlaisena dynamona sekä koulujensa musiikinopetuksessa että asuinpaikkakuntansa musiikkielämässä yleensä. Tapio totesi vuonna 2000: ”Niitä oppilaita, joilla on jo halu oppia, opetan mielelläni. Heitä kohtaan olen varmasti oikein hyväkin musiikkikasvattaja.” Myös Tapion monivaiheinen elämänhistoria herätti kiinnostukseni perehtyä uudelleen hänen kasvatukseen ja musiikkikasvatukseen liittyviin käsityksiinsä.

Haastattelu (jota voi luonnehtia haastattelunomaiseksi kyselyksi) tapahtui sähköpostitse muutaman kuukauden aikana. Se alkoi siten, että pyysin Tapiota kirjoittamaan aiheesta ”Miten minusta tuli minä eli millä seikoilla on elämäni varrella ollut merkitystä sille, millainen opettaja ja kasvattaja nyt olen”. Pyynnön tuloksena sain kymmensivuisen omaelämäkerran, jossa Tapio oli nostanut esiin edellä mainittuja seikkoja. Tämän jälkeen esitin hänelle tarkentavia kysymyksiä kirjoituksen pohjalta. Kysymykset koskivat mm. opettajana ja kasvattajana toimimista, kasvatuseriaatteita, taidekasvatuksen ja musiikkikasvatuksen merkitystä, musiikin opettajan ja musiikkikasvattajan toiminnan eroja, musiikkikasvattajana kehittymistä ja pystyvyyden tunteen muodostumista. Haastattelu muistutti osittain tutkijan ja tutkittavan välistä keskustelua, vaikka se tapahtuikin sähköpostitse. Mainittuja aihepiirejä käsiteltiin useissa eri viesteissä.

Tapion musiikkikasvattajan muotokuva esitellään lyhyempänä versiona liitteessä 6. Tämä muotokuva oli muodostettu vuoden 2000 haastattelun perusteella. Vaikka seuraavassa kertomuksessa tulee esiin osittain samoja seikkoja kuin edellä mainitussa muotokuvassa, olen antanut sen jäädä muiden muotokuvien joukkoon. Vertaamalla sitä tämän luvun omaelämäkertaan voi todeta, onko musiikkikasvattajan kuvan syventäminen onnistunut. Triangulaatiota, jolla tarkoitetaan mm. erilaisten menetelmien – tässä yhteydessä teemahaastattelun ja omaelämäkerran kirjoittamisen – yhdistämistä tutkimuksessa voidaan pitää myös eräänä validiteettikriteerinä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189; Tuomi & Sarajärvi 2002, 140–141). Tavoitteenani oli myös tarkastella, millaisia eksperttiopettajan piirteitä Tapiossa olisi kasvattajana ja musiikkikasvattajana erotettavissa. Olen tiivistänyt Tapion kirjoittaman omaelämäkerran lyhyemmäksi kertomukseksi pyrkiessäni tuomaan esiin alkuperäisen kirjoituksen keskeiset elementit. Olen myös tehnyt koos-

teet Tapion kasvatusta ja musiikkikasvatusta koskeviin kysymyksiini antamista vastauksista.

Elämäkerrallinen tausta

Tapio syntyi perheen neljäntenä lapsena. Vanhemmat erosivat Tapion ollessa kolmevuotias. Isää hän ei tavannutkaan sen jälkeen 20 vuoteen. Äiti toimi yksinhuoltajana ja perhe oli köyhä. Erityisesti Tapion mieleen on jäänyt, että hän sai ensimmäiset omat, uudet vaatteet ollessaan kolmannella luokalla. Perhe asui maataloilla, joissa äiti oli töissä. Tapiolle kasvoi niukoissa ja välillä hyvinkin raskaissa oloissa vahva selviämisen mentaliteetti. Lapsuuden kesät Tapio vietti mummolassa. Hän sai mummolta kristillistä kasvatusta, ja mummo olikin kuolemaansa asti Tapiolle hyvin tärkeä henkilö, joka todella välitti ja arvosti Tapion ”omalaatuisuutta”. Ensimmäinen soitin oli mummon antama huuliharppu. Jokaisesta oppimastaan kappaleesta Tapio sai mummolta markan.

Tapio oppi lukemaan nelivuotiaana ja oppi asioita helposti. Hän osasi kuusi- vuotiaana myös kirjoittaa ja suorittaa peruslaskutoimitukset. Tapio toteaa, ettei joutunut ponnistelemaan oppiakseen työnteon merkityksen osana oppimista. Hän olikin koulussa hyvin vilkas oppilas, lähes häirikkö; alisuoriutuja, josta tuli auktoriteettien vastustaja. Tähän olivat syynä myös hankaluudet kotipiirissä. Kotona ei erityisesti kannustettu opiskeluun, mutta siitä huolimatta Tapio päätti pyrkiä oppikouluun. Hän pääsi vapaaoppilaspaikalle ja oli koulussa toisaalta köyhyyden vuoksi kiusattu, mutta toisaalta luokan parhaimmistoa etenkin suullista ilmaisua vaativissa tehtävissä. Hän ajoi joka päivä pyörällä 12 kilometriä kouluun.

Kun amerikkalainen The Ramones julkaisi ensimmäisen levynsä, Tapio tiesi, että punkrock on ”hänen juttunsa”. Hän opetteli korvakuulolta soittamaan naapurin kitaralla ja teki laulujen tekstejä. Tapio hankki tyyliin sopivat vaatteet ja perusti bändin, joka saavutti vähitellen uuden aallon myötä suhteellisen merkittävän aseman: bändi sai jopa levytyssopimuksen ja ohjelmatoimiston. Luovuutta ja periksiantamattomuutta tarvittiin; toisaalta Tapio nautti esiintymisestä eikä jännittänyt koskaan. Tärkeää oli myös se, että ”punkin myötä köyhäkin oli muodikas”.

Isän puuttuessa enosta tuli Tapiolle miesmalli. Tämä oli musikaalinen elämäntaiteilija, joka painotti omaperäisyyden merkitystä ja tuki Tapiota muusikon uran alussa enemmän kuin kukaan auttaen saamaan kontakteja keikkajärjestäjiin ja soitinkauppiaisiin.

Aloittelevan kapinallisen rocktähten elämään vaikutti kaksi opettajaa, matematiikan opettajan sijainen ja koulun rehtori. Näiden ansiosta keskikoulun päästötodistus oli hyvä. Matematiikan opettaja oli vahva persoona, jonka kyky nähdä Tapion tekojen ja sanojen taakse esti järjestelmällisen häiriköinnin ja opettajien kiusaamisen. Jostain syystä koulun rehtori otti esille opettajan uran eräänä mahdollisuutena Tapion ollessa vasta 15-vuotias. Tuolloin Tapio oli itse vielä

rocktähteyden kannalla. Myöhemmin hän sai tietää, että paikallispolitiikassakin mukana ollut rehtori oli ”kulissien takana” tukenut häntä monin eri tavoin.

Lukion aikana ”rockhommat kävivät kuumina”. Yhtyeen jäsenistä muodostui Tapiolle perhe. Lähes jokapäiväistä yhteistoimintaa kesti viisi vuotta. Vaikeudet kotona saivat Tapiion lähtemään katusoittajaksi Eurooppaan. Sieltä palatessa ei kotiin enää ollutkaan menemistä. Luokkatoverin luota löytyi onneksi asuinpaikka. Opiskelumenestys lukiossa ei ollut erityisen hyvä, mutta ylioppilaskirjoituksissa Tapio yllätti opettajansa. Hän kirjoitti aineen aiheesta ”Minä – olenko se miltä näytän” ja sai siitä maksimipisteet. Aineessaan Tapio ”päästi irti kaiken sen herkkyyden ja romanttisuuden, mitä punkmuusikkoon ei kukaan olisi voinut koskaan liittää”. Lukion päästotodistus ja ylioppilastodistus olivat lopulta sellaiset, että jatko-opiskelut mahdollistuivat.

Lukion jälkeen Tapio oli kouluavustajana ja pääsi opettamaan ensin musiikkia ja sitten muitakin aineita. Opettajan työ tuntui helpolta ja yksinkertaiselta lasten kanssa puuhastelulta, josta maksettiin vielä hyvää palkkaakin. Armeijan jälkeen Tapio pyrki opettajankoulutuslaitokseen, jonne pääsi sisään pojista toiseksi parhailla pisteillä.

”Opettajankoulutukseen on helppo päästä sisään, mutta vaikea päästä ulos” totesi Tapio yhdeksän vuoden kirjoilla olon jälkeen. Opiskelumotivaatio häiriintyi paikallisen rockelämän alettua viehättää. Toisaalta päättöharjoittelu meni erittäin hyvin, ja Tapio sai opetustaidossa kiitettävän (ja pojista parhaan) arvosanan. Päättöharjoittelun jälkeen työelämä houkutteli, ja niinpä erikoistumisopinnot ja gradu jäivät odottamaan. Tapio toteaa, ettei juurikaan saanut opettajankoulutuksessa eväitä kasvatustyöhön, korkeintaan ”atomistisia irrallisia ideoita ja muutamia oivallisia lauseita”. Hän kritisoi erityisesti opetusharjoittelua, jossa opiskelijoita hänen mielestään yritettiin ohjata ”keskiluokkaisiksi, pikkutarukoiksi klooneiksi”. Henkilökohtaisissa vahvuuksissa ei riittävästi kannustettu.

Tapio oli opiskeluaikanaan seitsemänä kesänä kesäsiirtolan ohjaajana. Kesäsiirtolassa työskennelleestä tarkkailuluokan opettajasta tuli Tapiolle eräs esikuva. Työvuorot sallivat myös katusoittajana toimimisen, ja tätä tointa hän harjoittikin kahtenatoista kesänä. Syksyllä työ opettajana alkoi pienellä kyläkoululla ja jatkui koulukodissa. Tapio koki sopeutuvansa hyvin ”erityisopetuksen värikkääseen maailmaan”. Yksi vuosi kului yläasteen ja lukion musiikinlehtorina. Tämä työ tuntui vaikealta, koska musiikin teoriaan liittyvät asiat olivat vielä silloin vieraita. Tapio siirtyi kahdeksi vuodeksi saman koulun tarkkailuluokan opettajaksi. Kuriositeettina voi mainita, että hän opetti tarkkailuluokan oppilasryhmille myös kotitaloutta kuusi tuntia viikossa. Näinä vuosina Tapio oli perustanut perheen, joten valmistuminenkin alkoi taas kiinnostaa. Viimeisenä opiskeluvuonna hän ”pusersi gradun, opetti tarkkista, kävi keikalla kolmena iltana viikossa ja hoiti pientä esikoispoikaa”. Muodollisen pätevyuden lisäksi hänellä oli työkokemusta kesäsiirtolasta, kyläkoululta, koulukodista, yläasteelta, lukiosta ja tarkkailuluokalta – opettajana toimimista yhteensä viisi vuotta.

Vuorossa oli opiskelukaupungin jättäminen, koska sekä Tapio että hänen vaimonsa olivat saaneet työpaikat samalta uudelta paikkakunnalta. Uuden koulun taiteita arvostava johtaja osasi hyödyntää jokaisen opettajan erikoistaidot niin

hyvin, että koulussa valmistettiin muutaman vuoden aikana kolme lastenmusikkailia. Tapio ”sai toteuttaa mitä vilsimpiä opetuskokeiluja sydämensä kyllyydestä”. Näinä vuosina Tapio innostui myös kestävyysurheilusta, oli mukana kunnallispolitiikassa ja toimi kolumnistina. Henkilökohtaisen elämän koettelemusten jälkeen suhde uskoon avautui uudella tavalla. Työelämässä seurasi toimiminen narkomaanien kotikoulun opettajana suuren huume kuntoutuskeskuksen yksikössä. Tapio opetti kaikkia yläasteen oppiaineita. Neljä hänen viidestä oppilaastaan sai vuoden kuluttua yläasteen päästötodistuksen, ja Tapio palasi entiseen virkaansa, jatkoi kunnallispolitiikassa ja pääsi kirkkovaltuustoonkin.

Opettajan työtä Tapio tekee nyt 18. vuotta ja viihtyy aina vain paremmin; ”rankka elämä ei ole sammuttanut ihanteellisuuden liekkiä”. Tapio toteaa: ”Vaikka vimma ja virta alkavat kenties pikkuhiljaa hiipua, korvaa sen elämäkokemus, jota tämän ikäiselle on kertynyt harvinaisen paljon. Vieläkin jokainen oma luokka on se paras luokka ja jokainen lapsen huoli ja murhe on sen hetken tärkein hoidettava.”

Tapion ajatuksia kasvatuksesta

Tapiolla on opettajan työn taustalla vahva aatemaailma, jossa korostuvat tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus, rakkaus, huolenpito, ”vapaus erilaisuuteen ja oikeus erilaisuuden hyväksymiseen”. Kasvattajuus on opettajuutta vahvempaa. Tapio painottaa työssään jokaisen yksilön mahdollisuuksia ja vahvuuksia ja tuntee olevansa vahvasti vastuussa siitä, millaisia kansalaisia hänen oppilaistaan tulee. Kasvatusperiaatteena niin omien kuin muiden lasten kohdalla on rajojen asettaminen, todellinen välittäminen ja rakkauden ilmapiiri. Tapio toteaa arvomaailmansa olevan yhdistelmä poliittista kollektiivisuutta ja Jeesuksen vuorisaaana loputtomasta hyvyydestä ja anteeksiannosta lähimmäisiä kohtaan. Hän haluaa kasvattajana asettaa vahvat rajat, joiden sisällä on hyvä ja turvallinen olo. Anteeksipyyntö ja -annon on tultava todeksi tekoina. Tärkeitä ovat myös oppilaiden vanhempien ja koulun kehittämistyöryhmän kanssa laaditut yhteiset kasvatustavoitteet.

Tapion kasvatuskäsityksiin on vaikuttanut paljon se, että hän on koko elämänsä ollut taloudellisesti ajateltuna heikoilla. Siitä huolimatta hän on saavuttanut useita itselleen asettamia tavoitteita. Hän tietää, ettei heikointa ja surkeintakaan oppilasta voi ylenkatsoa. Pienen puolelle asettuminen ja hänen tukemisensa on Tapiolle tärkeää. Vaikeudet omassa elämässä ovat aikaansaaneet sen, ettei Tapio salli minkäänlaista syrjintää oppilaiden keskuudessa. Elämässä sattuneista traagisista tapahtumista johtuu rakkauden korostuminen. Elämäkokemuksen myötä on ”vimmainen ja vauhdikas” opetustyylillä muuttunut pehmeämmäksi ja asioiden lähestymistapa filosofisemmaksi. Myös hengellisten asioiden kirkastumisella on osuutensa tähän, samoin kuin sillä, että henkilökohtaisessa elämässä vallitsee monien koettelemusten jälkeen nyt onnellisuus ja tasapaino.

Parasta kasvatustyössä on Tapion mielestä lasten kanssa toimiminen. Hän arvelee, että opettajan on tulevaisuudessa otettava yhä suurempi vastuu kasvatamisesta, koska ”on vanhempia, joilla ei ole alkeellistakaan käsitystä

vanhemmuudesta ja kasvattamisesta”. Työssä viihtymisen kannalta on hyvä ja toimiva työyhteisö mittaamattoman arvokas. Opettajana on myös mahdollista toteuttaa itseään: suunnitella opetusta itsenäisesti ja painottaa itselle tärkeitä asioita, tällä hetkellä esimerkiksi internetpohjaista oppimisympäristöä, ja tehdä yhteistyötä kollegojen kanssa, mm. rakentaa juhliin ”spektaakkeleita” teatterin ja musiikin keinoin.

Ajatuksia musiikkikasvatuksesta

Musiikkikasvattaja käyttää musiikkia kasvatukseen – musiikin opettaja taas opettaa musiikkia: musiikin teoriaa, laulua ja soittamista. Arvokasta musiikkikasvatustyötä voi Tapiion mielestä tehdä esimerkiksi syrjäytyneiden parissa. Hän on itse käyttänyt musiikkia mm. luottamuksen rakentamiseen häiriököiden kanssa. Tässä on vahvuutena hänen rockmusiikin tuntemuksensa, koska ”rock-kitaristia kuunnellaan ihan eri tavoin kuin opettajaa”. Asennekasvatusta Tapiosta musiikissa tärkeää, koska valitettavan monesta oppilaasta musiikki tuntuu väkineiseltä oppiaineelta. Tällä hetkellä hän opettaa musiikkia koulunsa kaikille luokille, ja mottona on, että kaikki osaavat, jos tahtovat. Tapio on vakuuttunut, että jokaisella lapsella ja nuorella on luomisen tarve, jota on helpointa tyydyttää taideaineissa. Musiikkikasvatuksen onnistuminen on pitkälti kiinni opettajan omasta viireystilasta sekä oppilasryhmän luonteesta – oppilaiden motivaatio onkin kaiken a ja o. Lisäksi opettajalla on oltava musiikkitunneilla aikaa henkilökohtaiselle ohjaukselle enemmän kuin muissa aineissa. Tilaa on annettava myös oppilaiden omille ratkaisuille ja toisaalta epäonnistumisillekin. Tapio on opiskellut itsenäisesti mm. musiikin teoriaa, jonka myötä musiikkitunneilla on siirrytty yhä enemmän klassiseen musiikkiin ja kansanmusiikkiin. Toisaalta tähän vaikuttaa myös se, että lähes puolet koulun oppilaista tulee lestadiolaisista kodeista.

Musiikin avulla lapsia kasvatetaan mm. työntekoon, ahkeruuteen, luovuuteen, sosiaalisuuteen ja kurinalaisuuteen. Taitojen lisääntyessä, esiintymistilanteissa ja musiikkia luodessa voi kokea monenlaisia onnistumisen elämyksiä, jotka ovat musiikin oppimisessa tärkeämpiä kuin monessa muussa aineessa, koska into ja asenne ovat aivan ensisijaisia.

Pystyvyys kasvattajana

Liitteessä 6 olen tulkinut Tapiion pystyvyyttä musiikkikasvattajana vuoden 2000 haastattelun perusteella. Tällä kertaa hän itse määrittelee, miten pystyvyyden tunne yleensä kasvattajana on muodostunut. Tapio kiteyttää asian näin:

Pystyvyyden tunne opettajana ja kasvattajana on syntynyt ensinnäkin pitkästä kokemuksesta opettajana. Vaikka välillä on tullut epäonnistumisia, olen aina tehnyt työtä niin, että se on ”itseni näköistä”. Neljän lapsen isänä saatu kokemus on myös keskeistä. Työ erityisnuorten kanssa on antanut näkemystä ja kokemusta, jota ilman en olisi sellainen kasvat-

taja kuin nyt olen. Pidän itseäni kokeneena, kouluttautuneena ja aikaani seuraavana opettajana, jolle myös monet luottamustoimet antavat laajan perspektiivin.

Eksperttinäkökulma Tapion toimintaan musiikkikasvattajana

Luvussa 7.8 analysoin kolmen itsensä vahvimmin musiikkikasvattajaksi kokeneen opettajan ajatuksia ja toimintaa Smithin (2004) esittelemästä prototyypinäkökulmasta eksperttityteen. Seuraavassa tarkastelen Tapiota musiikkikasvattajana samasta näkökulmasta.

1. **tendensi** (mm. opettajat luottavat itseensä ja ammattitaitoonsa, heillä on voimakas pystyvyyden tunne sekä vahva tunne kutsu-
mustehtävästä)
 - halusi opiskella nimenomaan luokanopettajaksi
 - opettajan työn taustalla vahva aatemaailma, jossa korostuvat tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus, rakkaus, huolenpito, vapaus erilaisuuteen ja oikeus erilaisuuden hyväksymiseen
 - voimakas tunne pystyvyydestä musiikin opettajana ja kasvattajana
 - vahvin osaamisalue musiikissa kokonaisuuksien hallinta: ”kaikki soittimet soivat jotenkin”
 - erityisalueina bändisoitinten vahva hallinta ja laulun tekeminen
 - säveltänyt koululaismusikaaleja, harjoittanut ne ja johtanut esitykset
 - verbaalisesti kyvykäs
 - viihtyy opettajana ja kasvattajana kaiken kaikkiaan
 - kokee olevansa ensisijaisesti aina kasvattaja; aikuinen ja aikuisen malli, myös asennekasvattaja
2. **tendensi** (mm. tapa puhua luokasta: luokka on oppimisyhteisö, oppilaat osallistuvat päätöksentekoon, opettajan selkeät menettelytavat)
 - toiminnallisuus keskeistä musiikkitunneilla
 - haluaa kasvattaa yhteisöllisyyteen: vapauden ja vastuun korostaminen kaikessa kasvattamisessa keskeistä
 - lestadiolaisten oppilaiden huomioiminen osana yhteisönä: musiikinopetuksen sisällön sovelluttava myös heille
 - luokanhallintataidot tärkeitä
3. **tendensi** (mm. suhteet oppilaisiin tärkeitä, halu tietää oppilaista mahdollisimman paljon)
 - erilaisuuden kohtaaminen koko opettajantyön ydin
 - korostaa kykyä ymmärtää ja asettua toisen asemaan
 - vanhempien kanssa sovittu yhteisistä kasvatustavoitteista

4. **tendenssi** (mm. oppilaskeskeisyys opettamisessa: opettaja ottaa vastuun oppimisesta ja pyrkii ymmärtämään oppilaita yksilöinä; tärkeää saada oppilaat näkemään yhteyksiä eri asioiden välillä)
 - painottaa työssään jokaisen yksilön mahdollisuuksia ja vahvuuksia ja tuntee olevansa vahvasti vastuussa siitä, millaisia kansalaisia oppilaita tulee
 - harrastanut integrointia musiikissa koko opettajan uran ajan mm. uskontoon ja äidinkieleen
 - eriyttäminen musiikissa tärkeää turhautumisen välttämiseksi
 - arvioinnissa painottaa oppilaan vahvoja alueita
5. **tendenssi** (mm. vahva mukanaolo koulua koskevassa kehittämistyössä)
 - toiminut johtajaopettajana
 - toimii aktiivisesti kotiseudullaan mm. kunnallispolitiikassa ja kolumnistina
 - vapaaehtoistyössä: Keltainen Partio, päihdehuoltotyöryhmä, fillaripaja
6. **tendenssi** (mm. opettavien sisältöjen vahva hallinta, ammattitaidon jatkuva kehittäminen)
 - ei erikoistunut musiikkiin opettajankoulutuksessa, mutta taustalla vahvat musiikkiharrastukset ja ammattitaidon jatkuva kehittäminen (mm. musiikin teoria ja musiikkiteknologia)
 - vankat musiikillis-didaktiset valmiudet
 - hyödyntää mm. musiikkiteknologiaa opetustyössään
 - bändiharrastus jatkuu edelleen: laulajana, laulujen tekijänä, kitaristina, basistina
 - opettanut musiikkia koko opettajan uran ajan, ennen valmistumistaan myös yläasteella ja lukiossa

Niin Pentin, Lotan ja Kallen kuin Tapionkin toiminnassa musiikkikasvattajana on samankaltaisia eksperttiopettajan piirteitä kuin Smithin (2004) tutkimissa opettajissa. Kuten Penttiä, Lottaa ja Kallea myös Tapiota voi luonnehtia sitoutuneeksi musiikkikasvattajaksi, jolla on vankka musiikillinen ammattitaito ja voimakas tunne pystyvyydestä. Vaikka Tapiokaan ei käytä sanaa ”kutsumustehtävä” tai ”kutsumusopettaja”, saa sen kuvan, että hänellä on tietty missio opettajana ja kasvattajana. Tähän on vaikuttanut voimakkaasti hänen elämänhistoriansa. Myös Tapio on erityisen kiinnostunut kasvatuksesta ja korostaa opettajan ja oppilaiden välisiä suhteita sekä oppilaskeskeisyyttä. Hän on mukana sekä koulua yleensä että musiikinopetusta koskevassa kehittämistyössä ja kehittää jatkuvasti myös ammattitaitoaan. Verrattuna Pentin, Lotan ja Kallen taustaan voi Tapion lähtökohtia pitää huomattavasti hankalampina. Häneltä on esimerkiksi puuttunut sellainen perheen antama tuki ja

mahdollisuus systemaattisiin musiikinopintoihin, mikä muilla on ollut. Hän on muusikkona lähes itseoppinut, mutta on kuitenkin saavuttanut merkittäviä tuloksia monella musiikillisella saralla sekä koulussa että muussa musiikkielämässä.

Kaikilla neljällä opettajalla on myös erittäin hyvä huumorintaju (ks. myös esim. Ruismäki 1991, 269; Skinnari 2004, 129–130), ja he ovat verbaalisesti kyvykkäitä, minkä saattoi todeta sekä haastattelutilanteissa että Tapion kirjoittamassa elämäkerrassa. Nämä ovat piirteitä, jotka on useissa tutkimuksissa yhdistetty eksperttiopettajiin. Kingin (1998) taitavan ja arvostetun musiikkikasvattajan toimintaa koskevassa tutkimuksessa nousi neljä teemaa merkittäviksi: 1) korkea taso sekä verbaalissa että ei-verbaalissa ilmaisussa, 2) hyvät organisointitaidot, jotka antavat luovuuden tulla esiin, 3) huumorintaju sekä 4) oppimisilmapiiri ja oppimisyhteisössä vallitsevat ihmissuhteet. Sellaiset arvot kuin luottamus, rehellisyys, vastuuntunto, johdonmukaisuus ja sitoutuneisuus osoittautuivat tärkeiksi. Kingin tutkimalla musiikkikasvattajalla oli kyky saada oppilaat innostumaan ja onnistumaan, hän painotti positiivisia seikkoja, koki opettajan roolin auttajana ja näytti vaalivan jokaisen oppilaan yksilöllistä kasvua. Hän ei vain opettanut musiikkia vaan käytti musiikkia välineenä opettaakseen elämää. Pentin, Lotan, Kallen ja Tapion toiminnassa sekä kasvattajana yleensä että musiikkikasvattajana on havaittavissa samankaltaisia piirteitä.

7.10 Luokanopettajakoulutuksen ja sen musiikin opintojen anti

Tässä luvussa vastataan viidenteen tutkimusongelmaan. Tutkittavat olivat haastattelun ajankohtana vuonna 2000 työskennelleet koulussa 9–13 vuotta, joten heillä oli kokeneina opettajina jo sellaista perspektiiviä saamaansa opettajankoulutukseen, että he saattoivat eritellä koulutuksen vahvuuksia ja heikkouksia. Musiikkia haastateltavat olivat opettaneet 3–13 vuotta, monet kaikilla luokka-asteilla. Luokanopettajakoulutuksen ja musiikin opintojen arvioinnin lisäksi vertailen tässä luvussa haastateltavien vuonna 1986 tai –87 kertomia, koulutusta koskeneita ajatuksiaan heidän tässä tutkimuksessa esiin tuomiin käsitteisiinsä.

7.10.1 Luokanopettajakoulutuksen arviointia

Arvioidessaan 1980-luvun luokanopettajakoulutusta haastateltavat antoivat positiivistakin palautetta, mutta päällimmäisiksi nousivat kriittiset kannanotot. Kärkevin arvostelu kohdistui siihen, ettei koulutuksessa perehdytty tarpeeksi varsinaiseen koulunpitoon, koulun käytäntöihin ja sen arkipäivään. Tätä palautetta antavat valmistumassa olevat opettajat yhä edelleen. Liian vähälle huomiolle jäivät haastateltavien mielestä mm. työrauhakysymykset sekä oppimisvaikeuksista ja psyykkisistä ongelmista kärsivien lasten ja myös oppilaiden vanhempien kohtaamiseen liittyvät asiat. Heti ensimmäisinä työvuosina oli eteen tullut esimerkiksi vanhempien aggressiivisuudesta, mielensterveysongelmista ja alkoholismista johtuvia kriisitilanteita, joiden selvittelyyn ei ollut valmiuksia. Haasteltavista kymmenen totesi tunteneensa itsensä nuorena opettajana neuvottomaksi joutuessaan selvittämään edellä kuvatun kaltaisia tapauksia tai tilanteita.

Useimmat haastateltavat pitivät opettajankoulutuksen opintoja kaiken kaikkiaan liian teoreettisina. Erityisesti alkuopetuksen erikoistumisopintoihin kaivattiin käytännönläheisyyttä. Muutamat opettajat totesivat, etteivät tiedä vielääkään, kuinka lapset opetetaan lukemaan. Ehdotettiin myös kaikkien opintojen tiukempaa sitomista luokkatyöskentelyyn – esimerkiksi ohjaamalla opiskelija nimikkoluokkaan heti opintojen alussa – ja toisaalta pysähtymistä suorittamisen sijasta pohtimaan, kyseenalaistamaan, kokeilemaan, harjoittamaan ryhmätyötaitoja ja refleктоimaan. Erityisesti refleктоivan otteen puuttumisen toivat monet haastateltavat esiin. Muutamat tutkittavat pitivät ehdottoman välttämättömänä ennen opettajankoulutusta hankittavaa opettajakokemusta.

Yleensä opinnoissa keskityttiin liian vähän siihen, *miten* asioita tulisi opettaa; niissä oli liikaa ulkoa opettelua, lukion kurssien kertaamista sekä turhaa ja pirstaleista tietoa. Myös koulun hallinnoimista käsittelevää tietoa olisi kaivattu. Juuso kiteytti koulutuksen heikkoudet seuraavasti:

Yleisenä puutteena näkisin liiallisen teoriapainotteisuuden. Joku tietty teoriataso on toki turvattava, mutta kaikkihan me olimme lukutaitoisia ja tieto muuttuu koko ajan. Olisin kuitenkin näin jälkikäteen ajatellen kaivannut enemmän koulun työkäytäntöihin paneutumista. Jouduin heti koulun penkiltä koulunjohtajaksi, eikä koulun hallinnoimisesta tai pyörittämisestä ollut juurikaan saanut oppia. Kouluhallinnon alin arvosana ei siihen riittänyt!

Opetusharjoittelukin sai kritiikkiä osakseen. Useimmat toivat esiin, miten erilaisen todellisuuden opettaja kohtaa ”tavallisessa” koulussa. Harjoittelukoulussa tunteja pidettiin oppilaiden sijasta didaktikoille ja luokanlehtoreille ja panostettiin liikaa yksittäisten tuntien tavoitteisiin ja suunnitteluun sekä ”motivointitemppuihin”. Haastateltavat totesivat kouluelämän olevan jotakin aivan muuta kuin tuntisuunnitelmien minuuttitarkkaa tekemistä. Eräs opettaja kertoi joutuneensa töihin mentyään karsimaan tosissaan harjoittelusta tarttunutta ”minuuttiaikataulumallia” pois itsestään. Kaikki eivät myöskään olleet pitäneet päättöharjoittelun numeroarvostelusta:

Päättöharjoittelussa luokanopettaja kehotti kokeilemaan kaikkea, mutta arvostelun pilvi oli raskaana päällä, ja niin sitä pelasi vain varman päälle. (Laura)

Kaksi haastateltavaa totesi kuitenkin, ettei mikään yliopisto pysty antamaan sellaista koulutusta, jolla ”päjäisi koko loppuelämän”. Täytyisi luottaa siihen, että elämä ja työ opettavat. Kalle muotoilee asian näin:

Missään ei pysty niin yks yhteen aina vastaamaan koulutuksella – enemmän kaikki lähtee harrastuneisuudesta, omasta mietiskelystä, prosessoimalla asioita itse ja sitten tukeutumalla siihen olemassa olevaan faktaan – ei näitä asioita pysty sillä tavalla opettaan – esimerkiksi tekemään susta ihmissuhdemestaria, kun semmoisia guruja ei ole olemassa. Ei voi vaan passiivisesti jäädä tankattavaks johonkin koulutuspiiteeseen, vaan pitää ymmärtää tällä alalla se, ett kyllä se ajatustyö, se filosofia, lähestyminen vanhempiin – sä voit mennä kurssille, mikä inspiroi sua, mut kaiken lopullisen ratkaisun ja toimintamallin sä teet itse – kukaan ei voi sitä sulle antaa.

Ainoastaan kaksi tutkittavaa ei löytänyt koulutuksesta mitään hyviä puolia. Kun negatiivista palautetta aiheuttivat lähinnä puutteet koulun arkipäivään ja käytäntöihin perehdyttämisessä, opiskelun teoreettisuus sekä päättöharjoittelu, oli myönteisten kommenttien hajonta suurempi:

- kaiken kaikkiaan hyvä koulutus: sai perusevää, joilla pääsi vauhtiin
- tietty laaja-alaisuus; perusopinnot olivat tarpeen joka aineessa
- koulumaisuus toisaalta hyvä asia, toisaalta OKL tuntui lukion jatkeelta
- koulutuksen teoreettinen viitekehys oli hyvä, koska käytäntöä tulee myöhemmin tarpeeksi ja kouluyhteisö auttaa arkirutiineissa
- tieteellisyden ja käytännön balanssi oli hyvä

- kasvatustieteen periaatteet ja lähestymistapa ovat vaikuttaneet ajatteluun ja avartaneet näkemyksiä
- kuvaamataidon ja musiikin erikoistumisopinnoista sai suurta käytännön hyötyä
- ylipäänsä eniten sai koulutuksessa irti taitoaineista
- koulutuksessa sai positiivisen kuvan siitä, mihin oli ryhtynyt; opettamaan lähti positiivisella mielellä
- harjoittelua oli tarpeeksi
- ystävyysuhteet olivat paras puoli

Nekin haastateltavat, jotka suhtautuivat positiivisimmin saamaansa koulutukseen, toivat esiin sen puutteet nimenomaan koulun arkipäivään ja ns. koulunpitoon liittyvissä opinnoissa. Koulussa eteen tulevia kriisitilanteita olisi pitänyt käsitellä jossain koulutuksen vaiheessa keskustellen ja vaikkapa sosiodraaman avulla. Pentin ehdotus oli seuraava:

Se käytäntö, se koulunpito, se puuttu – ett sinne pitäis ihan raahata sieltä täältä näitä hyviä konkareita – niin kun tää rakas kollegani täällä on – niin vähän ennen eläkkeelle jäämistään vielä kertomaan selkeesti tietyistä asioista, mitä siinä koulunpidon arkipäivässä kuitenkin on olennaisia asioita.

Osa haastateltavista totesi kasvatustieteen opintojen määrän tuntuneen opiskeluaikana kovin suurelta. Kiinnostus kasvatustieteeseen on kuitenkin herännyt vähitellen opettajan uran aikana. Eräs opettaja arvelikin, että kasvatustieteen opintojen arvon ymmärtäminen vaatii työssäoloa, ja harmitteli, kun niin suuri osa niiden annista meni opiskeluaikana ohi korvien. Merkille pantavaa oli, ettei kukaan haastateltavista maininnut pro gradu -tutkielman tekemistä negatiivisena seikkana, vaikka opintoja liian teoreettisiksi moitittiinkin.

7.10.2 Musiikin opintojen ja valmistumisvaiheen haastatteluvastausten arviointia

Pro gradu -tutkielmaani varten olin haastatellut opettajia (N = 40) heidän koulutuskokemuksistaan ja kysynyt myös heidän arvioitaan omista musiikinopettamisedellytyksistään (ks. luku 6.1). Olin säilyttänyt vuosina 1986 ja –87 tehdyt haastattelut, joissa teemoina olivat esimerkiksi musiikin perus- ja erikoistumisopinnojen sisältö, juuri päätynyt musiikin päättöharjoittelu, musiikin opettajalle sopivat ominaisuudet sekä musiikinopettamiskokemukset syksyllä –86. Tämän tutkimuksen haastatteluja tehdessäni pyysin opettajia kommentoimaan silloisia lausuntojaan.

Tässä yhteydessä he arvioivat lähinnä perus- ja erikoistumisopinnot sisälltään ja riittävyys, 5. ja 6. luokkien musiikinopetusta ja musiikillisen lähtötason merkitystä käsitteitä haastatteluvastauksiaan.

Esittelen ensin lyhyesti pro gradu -tutkielmani keskeiset tulokset edellä mainittujen teemojen osalta. Kohderyhmässä oli 22 musiikkiin erikoistumatonta ja 18 siihen erikoistunutta opiskelijaa.

Musiikin perusopinnot riittävyys

- vähän alle puolet erikoistumattomista arveli selviytyvänsä ainakin tyydyttävästi musiikin opetuksesta, mikäli tekee töitä sen eteen
- vähän yli puolet erikoistumattomista piti 5. ja 6. luokkien musiikinopetusta lähes ylivoimaisen vaikeana; erikoistuneista kaikki arvelivat pystyvänsä opettamaan kaikkia luokka-asteita
- puolet erikoistumattomista piti laulujen säestystä päättöharjoittelun musiikkituntien vaikeimpana asiana

Musiikin perus- ja erikoistumisopinnot sisältö

- molempiin opintokokonaisuuksiin olisi pitänyt sisältyä enemmän didaktiikkaa, käytännön opetustilanteita, opetustuokioiden pitoa ja opetuksen suunnittelua; poistettavaksi toivottiin osia musiikin teoriasta ja erikoistumisopinnoissa kenraalibassoa sekä osia musiikin historiasta

Piano-opinnot

- suurin osa erikoistuneista arveli pystyvänsä säestämään kaikki koululaulut
- erikoistumattomista 15 oli aloittanut pianonsoiton vasta opettajankoulutuksessa; heistä 9 arveli pystyvänsä säestämään 1. ja 2. luokkien lauluja, 2 kaikki laulut ja 4 ei yhtään

Musiikillisen lähtötason merkitys musiikinopinnoissa ja musiikin opettamisessa

- puolet kaikista haastatelluista piti ainakin ”jonkinlaista” musiikillista lähtötasoa tarpeellisena; toinen puoli korosti oman aktiivisuuden, innostuksen ja ahkeruuden merkitystä

Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa musiikkiin erikoistumattomat opettajat arvioivat musiikin perusopinnot puutteita ja ansioita sen kokemuksen perusteella, mikä heille oli kertynyt musiikin opettamisesta. Puutteista keskusteltaessa useimmat mainitsivat soittamiseen liittyviä asioita. Säestäminen oli opettajan työssä koettu vaikeaksi. Monta vuotta musiikkia opettaneista olivat etenkin pianonsoiton vasta opettajankoulutuksessa aloittaneet valmiit myöntämään piano-opinnot tarpeellisuuden. Muutamat pitivät välttämättömänä tiukentaa pianonsoiton opiskelun vaatimuksia. Ryhmätunneilla olisi voitu harjoitella enemmän säestystä.

Säestämiseen liittyvät ongelmat tulivat ilmi jo pro gradu -tutkielmasani.

Didaktiikkaa eri muodoissa sekä opetusharjoittelua olisi haastateltavien opettajakokemuksen valossa lisätty nytkin perusopintoihin. Sointuanalyysin tyyppiset teoria-asiat näyttäytyivät monille erikoistumattomille edelleen tarpeettomina. Helena muistelee teoriaopetusta:

Siellähän tehtiin semmosia utopioita kun sointukäännöksiä muun muassa. Perusnuottijutut on ihan okei, mutta sillon, kun en itse ollu harrastanu musiikkia, nii ne sointukäännökset tuntu – ett ne on ihan fiuu... kyllähän ne ymmärsi kun oikein väänsi, mutta en oo kyllä tarvinnu. Tiedän, että niitä vois jossain transponoinneissa käyttää, mutta en ole semmoseen uskaltanut – elikkä ne on jääneet sinne mappiin Ö. Toisaalta siinähän oli periaatteenakin noissa perusopinnoissa, että pikkusen enemmän pitää tietää kun mitä lapsille opettaa...

Ne neljä erikoistumatonta opettajaa, jotka olivat soittaneet vähän tai eivät lainkaan kitaraa, olisivat nyt sisällyttäneet perusopintoihin kitaransoiton opetusta joko koko opiskelun ajaksi tai vaihtoehtoiseksi pianonsoiton kanssa. Tarpeellisia olisivat olleet myös vapaavalintaiset tehokurssit koulusoittimien soitossa. Eräs opettaja ehdotti ”epämusiikaalisille” vain jonkinlaista yleissivistävää musiikkikasvatusta opettajankoulutukseen. Tapio muisteli opiskeluaikojensa bänditoimintaa ja olisi toivonut ”enemmän arvostusta kevyen musiikin harrastajille”.

Näiden kokeneiden opettajien kanssa pohdiskeltiin nyt myös sitä, tulisiko uusien opiskelijoiden saada valita, mihin musiikin opintoihin he osallistuvat. Yleensä opettajat tulivat siihen tulokseen, että ainakin vähän musiikkia harrastaneen on lähes mahdotonta arvioida, mitä hän musiikin opintojen sisällöistä tarvitsee.

Kaiken kaikkiaan opettajien ajatukset olivat muuttuneet varsin vähän 1980-luvun lopun haastatteluissa esitetyistä näkemyksistä. Joissakin asioissa oltiin kuitenkin eri mieltä. Esimerkiksi Laura totesi valmistumisvaiheessaan, että kaikkien taito- ja taideaineiden olisi pitänyt olla koulutuksessa valinnaisia. Yli kymmenen vuoden opettajakokemuksella hän suositteli niitä nyt ehdottomasti pakollisiksi, koska ”niihin törmää koulussa joka tapauksessa”. Kalle arveli vuonna 1987, että musiikin opinnoissa kaikki on kiinni omasta itsestä ja innostuneisuudesta – nyt hänestä on selvää, että musiikillista lähtötasoa ja perustaitoa täytyy olla, muuten musiikinopetus ei onnistu.

Tasoryhmien tarpeellisuus musiikinopetuksessa nousee luokanopettajakoulutuksessa säännöllisesti keskustelun aiheeksi. Tähän asiaan ottivat

haastateltavanikin kantaa. Musiikkiin erikoistumattomat opettajat pitivät musiikillisesti eritasoisten opiskelijoiden samassa ryhmässä tapahtunutta opiskelua positiivisena asiana. Paljon musiikkia harrastaneita opiskelutovereita ei koettu lannistavina vaan pikemminkin kannustavina. Omaa lauluääntä uskallettiin vähitellen käyttää, kun vahvemmat laulajat innostivat vieressä. Perusopintojen pianonsoiton opiskelu, runsas laulaminen, musiikkiliikunta, nokkahuilun soitto ja yleensä kaikki didaktiikkaan liittyvät asiat todettiin hyödyllisiksi.

Musiikkiin erikoistuneet opettajat arvioivat nyt musiikin erikoistumisopintoja. Käytännön koulutyö oli saanut niiden, jotka eivät olleet opiskelleet kitaraa ennen luokanopettajaopintoja, kaipaamaan sen soittotaitoa. Valinnaisena aineena kitaransoittoa opiskelleet eivät olleet koulutyötä ajatellen hyötynet klassispainotteisesta opetuksesta. Toisaalta todettiin, ettei kitara yksinään riitä opettajan säestyssoittimeksi koulussa ja korostettiin jälleen pianonsoittotaidon merkitystä.

Bändisoittimien opetusta ei 1980-luvun koulutukseen juurikaan sisällynyt; se on kuitenkin alue, jossa monen erikoistuneen mielestä olisi opetus jo silloin ollut paikallaan. Käytännön koulutyö oli osoittanut, että myös koulusoitinsovituksiin olisi tarvittu lisäoppia, samoin toivottiin enemmän ”käytännön musiikkitunnin ohjelmistoa”. Monenlaisten didaktiikkaan liittyvien aihealueiden tarpeellisuus tuli esiin jo pro gradu -tutkielmassani.

Suurin osa erikoistuneista näki 1980-luvun musiikin opinnot nyt kuitenkin ”asiallisena oman aikansa koulutukseksena”. Juuso halusi erityisesti painottaa erikoistumisopintojen merkitystä ammattitaidolleen tanssimuusikkona. Laura oli opettajana toimiessaan joutunut myöntämään kenraalibassonkin tärkeyden, kun oli todennut sen hyödylliseksi sovitusten teossa.

Solististen aineiden suuri määrä sai aikaan jonkin verran arvostelua, koska kaikkea ei ehtinyt harjoitella. Maija kuvaili ajan puutetta näin:

Kolmantena opiskeluvuonna kun oli piano, urut, huilu, kitara, yksinlaulu, kuoro – kuus juttua mitä periaatteessa kaikkia ois pitänyt harjoitella – se oli ihan painajaismaista. Siis painajaismainen olo siitä, että ei koskaan mitään kerennyt tarpeeks – esimerkiksi kitaransoitossa kävin sen talven enkä osaa yhtään soittoa tällä hetkellä. Ehkä pitäis keskittyä olennaisimpaan, että jos piano on vahva, niin pianoo vahvistaa entisestään, eli sitä vapaata säestystä ja muuta – ettei se oo aina sama hajautettu soitto – monipuolisuutta – ei räveltää joka instrumenttia, koska se tunti kerran viikossa ilman harjoittelua ei vie asioita eteenpäin. Mun mielestä pitäis panostaa siihen, että vähän mutta hyvää.

Useimmat musiikkiin erikoistuneet opettajat muistelivat myös ryhmänsä hyvää henkeä ja sen merkitystä opinnoille sekä innolle opettaa musiikkia. Lotta kuvailee tuntemuksiaan:

Meillä oli hirveen hauskaa – mulle jäi sieltä OKL:stä tosiaan semmonen tunne, ett meillä on kauhean mukavaa porukkaa siinä kurssilla, myös perusopinnoissa – ett meillä oli aina jotenkin hulvattoman hauskaa niillä tunneilla – millon mitäkin sattu ja oli hyvä tunnelma tehdä – ett ehkä taitoa vähän, mut fiilistä hirveesti. Se oli hirveen kannustavaa – ett kaikki kannusti toisiaan. Silleen jäi just semmonen olo, ett sen takia olis halunnu heti opettaakin sitä musiikkia.

7.11 Yhteenvetoa ja tulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää, miten luokanopettaja arvioi itseään musiikkikasvattajana. Tutkimusmenetelmänä oli teema-haastattelu, ja vastauksia pyrittiin saamaan viiteen pääongelmaan ja seitsemään alaongelmaan, jotka käsittelivät peruskoulun 1.–6. luokkien musiikinopetuksen edellyttämää ammatillista kompetenssia, musiikillisididaktisissa valmiuksissa koettua minäpystyvyyttä, musiikkikasvattajuutta, musiikinopetuksen toteuttamista, ammatillista kehittymistä, täydennyskoulutuksen tarvetta, musiikkikasvatuksen merkitystä, opettajaeksperttiyttä sekä 1980-luvun opettajankoulutusta ja sen musiikin opintoja.

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni keskeisiä tuloksia sekä teoreettisessa viitekehyksessä esittelemäni että myös muun musiikkikasvatuskirjallisuuden ja -tutkimuksen valossa.

7.11.1 Tutkittavien arviot itsestään musiikin opettajina ja musiikkikasvattajina

Ensimmäisellä tutkimusongelmalla ”Miten luokanopettaja arvioi itseään musiikkikasvattajana?” haettiin vastausta mm. siihen, **millaista ammatillista kompetenssia 1.–6. luokkien musiikinopetus tutkittavien mielestä edellyttää** (ongelma 1.1). Keskeisin tulos (luku 7.2) oli opettajien esiin tuoma laulu- ja soittotaidon välttämättömyys. Haastateltavien mukaan opettajan on vaikea saada musisointia aikaan luokassa, mikäli aineenhallinta on heikko. Merkille pantavaa on, ettei kukaan opettajista maininnut tässä yhteydessä sellaisia ammatillisia valmiuksia kuin luokanhallinta-, organisointi-, kommunikointi- ja yhteistyötaidot tai muita opettajan

ammattitaitoon yleensä liitettyjä ominaisuuksia. Kokeneet opettajat pitivät niitä todennäköisesti niin itsestään selvinä taitoina, etteivät katsooneet tarpeelliseksi ryhtyä määrittelemään niitä tässä, vaan lähestyivät kysymystä musiikillisten valmiuksien näkökulmasta.

Musiikinopetus vaatii Elliottin (1995) mukaan sekä muusikkoutta että kasvattajuutta. Luokanopettajat täyttävät jo koulutuksensakin puolesta jälkimmäisen vaatimuksen. Kun tutkimukseni kohderyhmä korosti painokkaasti aineenhallinnan, erityisesti laulu- ja soittotaidon, merkitystä, voi sen todeta olevan samoilla linjoilla esimerkiksi Elliottin kanssa (ks. myös Juvonen 2004c; Tereska 2003, 188). Ruismäki (1999, 21) puhuu pedagogisesta aineenhallitsijasta, Väkevä (1999a) yleisestä musiikkipeagogisesta kompetenssista ja Laitinen (1989, 56) aineenhallinnasta ja yleisistä opetuksen taidoista. Musiikinopetuksen onnistumiseksi tarvitaan Laitisen mukaan tietty perustaso sekä aineenhallinnassa että yleisissä opetuksen taidoissa. Vaikka teoriataustassa esittelemässäni musiikkikasvatuskirjallisuudessa luonnehditaan musiikin opettajan ammatillista kompetenssia hieman eri termein, tarkoitetaan kuitenkin samaa asiaa: musiikkia opettavalla tulee olla sekä musiikillisia että pedagogisia taitoja – muusikkoutta ja kasvattajuutta. (Aineenhallinnan ja pedagogiikan merkityksestä ks. myös Ruismäki 1991, 210–211, 231, 240.)

Kaikki tutkittavani ja erityisesti vasta opettajankoulutuksessa pianonsoiton opiskelun aloittaneet korostivat voimakkaasti säestystaidon merkitystä ammatillisessa kompetenssissa. Jokainen haastateltava arvioi laulutaitonsa ainakin kohtalaiseksi. Epävarmimmin laulamiseensa suhtautunut opettaja viittasi traumaattisiin kokemuksiin kansakoulun laulukokeissa. Ikävillä muistoilla oli ollut kauaskantoisia seurauksia pitkälle aikuisikään asti. (Ks. myös Jokinen 1998, 480–481; Lindeberg 2004, 142; 2005, 115; Numminen 2005, 259.) Koska yhdenkään haastateltavan laulutaito ei ollut heikko, siirtyi painopiste ammatillisesta kompetenssista puhuttaessa varsinkin vähän soittaneiden kohdalla laulutaidosta säestystaitoon. Myös Ruismäen (1991) sekä Ruismäen, Väkevän ja Ojalan (1996) tutkimuksissa musiikin aineenopettajiksi opiskelevat määrittelivät säestystaidon musiikinopettajan keskeisimmäksi musiikilliseksi taidoksi. Toisaalta Ruismäen (1991, 271) haastatteluaineisto osoitti musiikin opettamisen kannalta olennaiseksi sen, miten opettaja *kokee* osaavansa soittaa. Tämä tulos on mielenkiintoinen tutkimukseeni liittyvän minäpystyvyysteorian valossa, koska sen mukaan pätevyyden varsinaista tasoa oleellisempaa on ihmisen usko omaan pätevyyteensä jossakin tehtävässä.

Vastauksia kysymykseen ”**Millaiseksi tutkittavat arvioivat minäpystyvyytensä erilaisissa musiikillis-didaktisissa valmiuksissa?**” (ongelma 1.2) on käsitelty luvussa 7.3. Kootusti voi todeta, että musiikkiin erikoistuneet opettajat kokivat erikoistumattomiin verrattuna korkeampaa pystyvyyttä lähes kaikissa musiikillis-didaktisissa valmiuksissa. Molemmat ryhmät arvioivat pystyvyytensä korkeimmalle laulun opetuksessa ja matalimmalle bändisoitinten opettamisessa, musiikkiteknologian käytössä ja orkesterin johtamisessa. Säestystaidossa arviot pystyvyydestä erosivat ryhmien välillä suuresti (ks. myös esim. Ruismäki 1991, 267). Joidenkin pystyvyydsarvioiden kohdalla näyttivät vähän ja paljon musiikkia harrastaneet opettajat käyttäneen erilaista mittaria. Tutkimuksessaan siitä, miten luokanopettajat ja musiikin aineenopettajat käyttävät musiikin kansallista opetussuunnitelmaa, Byo (1999) havaitsi samanlaisen ilmiön. Myös musiikin aineenopettajiksi opiskelevien voi arvella käyttäneen erilaista mittaria kuin luokanopettajat, kun heistä vain vähän yli puolet arvioi itsensä Juvosen ja Anttilan (2003, 290–291) tutkimuksessa hyväksi soittajaksi tai laulajaksi.

Haastateltavia pyydettiin pohtimaan, **miten heidän pystyvyydsarvionsa olivat muodostuneet** (luku 7.3.2). He totesivat arvioiden liittyvän erityisesti musiikilliseen taustaansa. Musiikin monivuotinen harrastaminen ja kouluttautuminen siinä olivat saaneet aikaan vahvat musiikilliset taidot, jotka opettajakokemuksen myötä olivat tuoneet opetukseen varmuutta. Vähän musiikkia harrastaneet viittasivat matalien pystyvyydsarvioiden yhteydessä musiikillisten taitojensa puutteisiin. Edes monivuotinen kokemus musiikin opettajana ei tässä tapauksessa nostanut arvioita; pikemminkin näytti siltä, että opettajakokemus aiheutti riittämättömyyden tunteita musiikinopetuksessa. Opettajat olivat vuosien mittaan tulleet ”kantapään kautta” huomaamaan, miten paljon valmiuksia musiikinopetus vaatii.

Musiikinopetuksessa koettua pystyvyyttä olen tulkinut minäpystyvyysteorian valossa luvussa 7.4.4. Tutkimukseni tulokset näyttävät minäpystyvyyden osalta samansuuntaisilta kuin Banduran (1997) ja Tschannen-Moranin ym. (1998) opettajan pystyvyyttä koskevat tutkimustulokset. Pystyvyydsodotukset osoittautuivat tehtäväsidonnaisiksi ja onnistumis- ja epäonnistumiskokemukset voimakkaimmiksi pystyvyydsinformaation lähteiksi. Onnistumiskokemukset (tai osaamiskokemukset) musiikinopetuksessa olivat yhteydessä aineenhallinnan tasoon. Muihinkin minäpystyvyyden lähteisiin – verbaaliseen vakuutteluun sekä fysiologisiin ja tunnetiloihin – viitattiin. Tutkimustulokset antoivat viitteitä myös siitä, että Banduran ja Tschannen-Moranin ym. esittelemällä

kollektiivisella pystyvyydellä on kouluyhteisössä merkitystä opettajan pystyvyyssodotuksille.

Ensimmäisen pääongelman yhteydessä kysyttiin myös, **millainen merkitys musiikillis-didaktisissa valmiuksissa koetulla pystyvyydellä on siinä, millaiseksi musiikkikasvattajaksi tutkittava itsensä kokee** (ongelma 1.4). Tähän vastattiin luvussa 7.4.1. Matalat pystyvyyssarviot musiikillis-didaktisissa arvioissa eli heikko aineenhallinta osoittautui sellaiseksi tekijäksi, joka esti opettajaa kokemasta itseään musiikkikasvattajaksi. Aineenhallinnalliset puutteet aiheuttivat epävarmuutta, minkä vuoksi oli vaikeaa itse innostua opettamisesta tai innostaa oppilaita musiikin harrastamiseen. Niissä aineissa, joissa aineenhallinta oli vahva, oli mahdollista kokea olevansa kasvattaja.

Myös Ruismäen (1991, 255, 277) tutkimuksessa musiikin aineenopettajiksi opiskelevat korostavat omiin kykyihin luottamista: opettajan pitää olla varma asiasta ja asian tärkeydestä. Hänellä täytyy olla tunne, että osaa opettaa oman asiansa. Jaakkolan (1998, 129–130) ala-asteiden musiikinopetusta koskevassa tutkimuksessa luokanopettajat pitivät musiikkia yhtenä vaikeimmista opetettavista aineista, koska se vaatii musiikillisia ja didaktisia valmiuksia, ja lisäksi oppilaiden taitoerot ovat huimat. Suurin osa opettajista kaipasi parempaa säestystaitoa. Soittotaidon riittämättömyyden aiheuttamia ongelmia tuodaan esiin myös Tereskan (2003) luokanopettajiksi opiskelevien minäkäsitystä käsittelevässä tutkimuksessa. Toisaalta Jaakkolan (1998, 139) oletamus, että opettajan ennakkoluolittomuus ja välittömyys korvaisi taidollisia puutteita esimerkiksi säestämässä, ei saanut tukea omassa tutkimuksessa. Laitinen (1989, 51) viittaa raportissaan tutkimuksiin, joissa erityisesti vapaan säestämisen taitojen, hyvän lauluäänien ja improvisoinnin perusvalmiuksien todetaan painottuvan alaluokkien musiikinopetuksessa.

Musiikillisilta taidoiltaan vahvat opettajat eivät viitanneet matalien musiikkikasvattajuusarvioiden yhteydessä aineenhallinnallisiin puutteisiin vaan erilaisiin elämäntilanteesta johtuviin seikkoihin kuten stressiin, väsymykseen ja kiireeseen, toisen ammatin harjoittamisen aiheuttamaan kyllästymiseen koulutyössä (ks. myös Räisänen 1996, 121, 158, 163), oppilasaineiden heterogeenisuudesta johtuvaan innostumattomuuteen tai oppituntien ja välineistön, esimerkiksi soittimiston, riittämättömyyteen. Pitkällä opettajakokemuksella sinänsä ei näyttänyt olevan merkitystä sille, kokiko tutkittava itsensä musiikkikasvattajaksi. Sen sijaan opettajan ammatissa viihtyminen, aito kiinnostus lasten kehityksen seuraamiseen ja kasvattamiseen, opettajan työn kokeminen arvokkaaksi ja haasteelliseksi sekä suhteellisen hyvät musiikilliset taidot muodostivat sellaisen

yhdistelmän, joka sai opettajan kokemaan itsensä musiikkikasvattajaksi. Tanssimuusikon työtä toisena ammattinaan harjoittava opettaja totesi mieltävänsä itsensä ensisijaisesti muusikoksi, kun taas muut paljon musiikkia harrastaneet kokivat olevansa kasvattajia. Mielenkiintoista on, että myös Juvosen ja Anttilan (2003, 283–284) tutkimuksessa musiikin aineenopettajiksi opiskelevat kokivat itsensä enemmän opettajiksi ja kasvattajiksi kuin muusikoiksi, vaikka osa opiskelijoista aikoikin hakeutua koulutuksen jälkeen johonkin muuhun kuin koulutyöhön. (Ks. myös Ruismäki 1991, 276.)

Tapion omaelämäkerrassa ja uusintahaastattelussa esiin tuomat seikat (luku 7.9) vahvistivat aiempien haastattelujen tuloksia. Sekä häntä että muita itsensä voimakkaasti musiikkikasvattajiksi kokeneita opettajia voi luonnehtia sekä kasvatukseen että musiikkikasvatukseen sitoutuneiksi opettajiksi, joilla on vankka musiikillinen ammattitaito ja vahva tunne pystyvyydestä. Näillä opettajilla on runsaasti myös esimerkiksi Smithin (2004) prototyypinäkökulman mukaisia eksperttiopettajan piirteitä, kuten tarkastelu luvussa 7.8 osoitti.

Elämäntilanteen ja työyhteisön merkitys nousi lähes jokaisen haasteltavan kanssa puheenaiheeksi (luku 7.4.2). Edellä todettiin, että joidenkin opettajien elämäntilanne esti heitä kokemasta itseään sellaisiksi musiikkikasvattajiksi, jollaisia he musiikillis-didaktisten valmiuksiensa perusteella olisivat voineet ja myös halunneet olla. Täysipainoinen työskentely vaatii tasapainoista elämää, koska opettaja tekee työtä omalla persoonallaan (ks. myös esim. Laine 2004, 149, 244). Kaikkien haastateltavien mielestä esimerkiksi suuret henkilökohtaiset kriisit näkyvät opetustyössä. Ruismäen (1991, 197) tutkimuksessa musiikin aineenopettajiksi opiskelevat totesivat elämäntilanteen vaikuttavan työhön ja työn kokemisen ja työssä viihtymisen elämäntilanteeseen. (Ks. myös Räisänen 1996, 78.)

Myös opetusympäristöllä ja koulussa vallitsevilla olosuhteilla todettiin olevan merkitystä opettajien arvioissa. Oppilasaines, koulutyyppi, tunti-resurssit, työyhteisö, opettajan taustalla oleva tukirakenne ja erityisesti koulun rehtorin toiminta osoittautuivat opettajan työviihtyvyyteen ja sitä kautta myös musiikkikasvattajuuteen yhteydessä oleviksi tekijöiksi. Räisänen (1996, 96–102) tutkimuksessa luokanopettajan työn kokemisesta ja työorientaatiosta ristiriitoja todetaan aiheutuvan opettajien erilaisista tavoitteista, koulun johtamisesta sekä vaikuttajan asemassa olevista persoonista. Varsinkin koulun rehtorin rooli osoittautui merkittäväksi opettajien viihtymisen ja opettajanhuoneen ilmaston kannalta.

Eloranta ja Virta (2002, 136–141) toteavat opettajien välisen yhteistyön puutteen olevan eräs koulun pahimmista heikkouksista. Koska

tulevaisuuden opettajuuden piirteitä kuvattaessa korostetaan nykyään erityisesti yhteistyötaitoja, tulisi koulukulttuuria uudistaa niin, että opettajuus merkitsisi myös kykyä työskennellä yhteisössä ja yhdessä kehittää opetusta. (Ks. myös Bandura 1997, 243–244; Enkenberg 1996, 77–78; Hammerness ym. 2005, 358–365; Isohookana-Asunmaa 1993, 140; Luukkainen 2005, 148, 162–163; Suonio 1993, 148.) Opettajankoulutuksen kehittämisohjelmassa (2001) nähdään yhteisöllinen opettajuus niin ikään tärkeänä. Tätä perustellaan sillä, että kehittyvä oppilaitos on vahva nimenomaan yhteisönä. Yksin tekemisen kulttuuri on kuitenkin yhä tavallista sekä koulun toiminnassa että opettajankoulutuksessa, joten jo koulutuksen aikana tulisi voimakkaasti panostaa yhteistyötaitojen kehittämiseen (ks. esim. Laine 2004, 249–250).

Luvussa 4.2 esittelemissäni tutkimuksissa tuotiin usein ilmi luokanopettajien tarve saada tehdä yhteistyötä musiikkiin erikoistuneiden tai musiikin aineenopettajien kanssa (ks. esim. Byo 1999; Heino 1998; Jaakkola 1998; Korkeakoski 1998a; Russell-Bowie 1993; Whitaker 1998). Luokanopettajien avuksi suositeltiin aineenopettajien lisäksi myös koordinaattoreita, jotka voisivat olla tukena musiikinopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa ja toimia eräänlaisina konsultteina eri opettajaryhmien välillä (ks. Swanwick 1994; Ward 1994). Elliott (1995, 264) toteaa noviisiopettajan tarvitsevan mallikseen ekspertejä, ja Roulstonin ym. (2005) tutkimuksessa tuodaan esiin ensimmäistä vuotta musiikinopettajina toimivien tarve koulussa tapahtuvaan ohjaukseen (ks. myös Laine 2004, 245, 251).

Tässä tutkimuksessa ei edellä mainitun kaltaisia yhteistyötoiveita juuri-kaan ilmaistu, vaikka työyhteisön merkitystä korostettiin. Musiikilliset taitonsa heikoiksi kokeneet eivät tuoneet esiin sellaista mahdollisuutta, että he olisivat halunneet opettaa musiikkia esimerkiksi 5. tai 6. luokalla musiikkiin erikoistuneen opettajan avustuksella. Tavallisempi ratkaisu oli opettaa ainoastaan alkuopetusluokkien musiikki ja antaa ylempien luokkien musiikitunnit muiden hoidettaviksi. Ainoastaan yksi opettaja oli kokeillut luokkansa musiikinopetuksen jakamista toisen opettajan kanssa. Hän oli ollut yhteistyöhön tyytyväinen, koska molemmat opettajat olivat saaneet opettaa omia vahvuusalueitaan. Tämän tyyppinen yhteistyö ei ilmeisesti ole kovin tavallista suomalaisessa koulukulttuurissa.

7.11.2 Musiikinopetuksen toteutus

Vastauksia toiseen pääongelmaan ”**Miten musiikillisilta taustoiltaan erilaiset opettajat toteuttavat musiikinopetustaan?**” annettiin luvussa 7.5.

Luvussa 7.5.1 toin esiin haastateltavien näkemyksiä musiikin opetussuunnitelman merkityksestä ja heidän kuvauksiaan musiikinopetuksensa suunnittelusta. Tässä yhteydessä kävi ilmi musiikkiin erikoistumattomien ja erikoistuneiden opettajien erilainen suhtautuminen **opetussuunnitelmaan**. Musiikkiin erikoistumattomat opettajat eivät juurikaan tunteneet musiikin opetussuunnitelman valtakunnallisia perusteita, eivätkä usein edes oman koulunsa opetussuunnitelmaa. Joko sitä ei arvostettu tai se koettiin liian korkealentoiseksi, koska se sisälsi opettajien mukaan lähinnä suoria lainauksia valtakunnallisista perusteista.

Mielenkiintoinen tulos on, että erikoistumattomien pystyvyysarviot suunnittelussa olivat kohtalaisen korkeita (keskiarvo 3,5). Suunnittelu näyttää tapahtuvan oman aineenhallinnan ehdoilla: sisällöksi valitaan sellaisia musiikinopetuksen osa-alueita, joista uskotaan selviydyttävän, eli musiikilliset valmiudet ohjaavat suunnittelua. Eräs opettaja kertoi yhä edelleen valitsevansa laulettavaksi vain sellaisia lauluja, joiden nuottikuvassa on opettajankoulutuksen pianotunneilla tehtyjä apumerkintöjä, koska nämä laulut hän pystyy säestämään. Musiikin oppikirjoista on joillekin opettajille muodostunut opetussuunnitelma, josta valitaan sopivan tasoisia asioita opetettavaksi. Korkeakoski (1998a, 284; 2001, 159–162), Byo (1999), Jaakkola (1998, 127), Räisänen (1996, 72), Kelly (1998) ja Russell-Bowie (1993) ovat saaneet opetussuunnitelman käytön osalta samanlaisia tutkimustuloksia. Esimerkiksi Laine (2004, 249–250) kritisoi voimakkaasti vuosien 1985 ja 1994 opetussuunnitelmien perusteita arvellen niiden olleen epäonnistuneita kokeiluja ja resurssien hukkaan heittämistä, koska pedagogiset uudistukset eivät ole levinneet eivätkä näkyneet koulun arjessa.

Elliott (1995, 252–253) toteaa musiikkituntien sisältävän helposti vääränlaisia, vain viihdyttämiseen tähtääviä aktiviteettejä, mikäli opettajalla ei ole riittävää aineenhallintaa. Toisaalta hän ei hyväksy myöskään epäpätevää musiikkikasvattajaa tukemaan tehtyä opetussuunnitelmaa, koska sellainen yllyttää jatkamaan ei-musiikillista opetusta.

Jaakkolan (1998, 119) tutkimuksen paljon musiikkia opettavien opettajien tavoin tämänkin tutkimuksen musiikkiin erikoistuneet opettajat olivat perillä koulunsa musiikin opetussuunnitelmasta. Viisi heistä oli ollut jossain vaiheessa myös tekemässä sitä. Kuitenkaan kukaan heistä ei kertonut noudattavansa opetussuunnitelmaa tarkasti, korkeintaan siitä katsottiin joitakin perusasioita ja sisältöalueita. Vahvat musiikilliset taidot houkuttelivat ideoimaan musiikinopetusta oman näköisekseen (ks. myös Juvonen & Anttila 2003, 283). Elliott (1995, 309, 254) toteaaakin erinomaisen opetussuunnitelman olevan pääasiassa taitavan

musiikinopettajan varassa. Hän suosittelee joustavaa, praktista opetussuunnitelmaa, jossa opettajan ratkaisut perustuvat tilannekohtaiseen harkintaan. Tässä yhteydessä on kysyttävä, mikä merkitys koulun opetussuunnitelmalla loppujen lopuksi on, jos se ei palvele musiikillisilta taidoiltaan epävarmaa opettajaa ja jos sitä tekemässä olleet opettajatkin painottavat oman ideoinnin, improvisoinnin ja persoonallisen suunnittelun merkitystä.

Musiikinopetuksen sisällöistä (luku 7.5.2) keskeisimmäksi osoittautui laulaminen. Muina opetusalueina mainittiin nokkahuilun sekä rytmi- ja laattasoitinten soitto, sävel- ja rytmitajun koulutus, musiikkiliikunta, kuuntelu ja 5.–6. luokilla musiikin historia. Erityisesti vähän musiikkia harrastaneet olivat näillä alueilla kokeneet myös korkeinta pystyvyyttä. Nämä sisällöt mainittiin riippumatta siitä, millainen musiikillinen tausta opettajalla oli tai miten hän opetustaan suunnitteli. Ne esitetään sisältöalueina myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 98). Sen sijaan mainintoja eivät juurikaan saaneet musiikillinen keksintä tai luova toiminta (ks. myös Juvonen & Anttila 2003, 269–270; Korkeakoski 1998, 284), jotka sisältyvät opetussuunnitelman perusteisiin ja joita esimerkiksi sekä Reimer (1989) ja Swanwick (1996) että Elliott (1995) korostavat. Syystä tai toisesta nämä alueet ovat saattaneet jäädä koulujemme musiikinopetuksessa vähälle huomiolle. Ehkä niitä ei ole painotettu tarpeeksi myöskään opettajankoulutuksessa tai koulujen opetussuunnitelmissa.

Oppimispsykologiassa on luoviin toimintoihin perustuvasta oppimisesta käytetty nimitystä keksivä oppiminen. Ahonen (2004a, 169–170) toteaa keksivään oppimiseen tähtävien työtapojen kuuluneen olennaisena osana viime vuosisadan merkittävimpien musiikkipedagogien, Émile Jaques-Dalcrozen, Carl Orffin ja Zoltán Kodály'n, pedagogisiin periaatteisiin. Improvisointi on alun perin ollut näiden pedagogien kehittämien musiikinopetusmenetelmien keskeisimpiä piirteitä. Rikkaat opetusmenetelmät on Ahosen mukaan kuitenkin tyypistetty suomalaisissa musiikin oppikirjoissa esimerkinomaisesti sovituksiksi. Näin on menetetty sellainen luova ulottuvuus, joka näihin menetelmiin on kuulunut. Myöskään haastateltavani eivät viitanneet edellä mainittuihin pedagogeihin; joku tosin ohimennen mainitsi unkarilaisen säveltapailumenetelmän tai orffsoittimet kertoessaan musiikkiluokalla tapahtuneesta opiskelustaan. Kukaan ei kertonut käyttävänsä opetuksessaan nimenomaan Orff- tai Kodály-menetelmää, vaikka koulusoitinten soittamisesta ja säveltapailusta puhuttiinkin.

Musiikkiin erikoistuneet opettajat korostivat oppilaiden musisoinnin tärkeyttä. Bändisoittimien opetus kuului neljän opettajan musiikkituntien sisältöön. Viisikielistä kanteletta ei käytetty luokkasoittimena. Musiikillisesti taitavien opettajien sisältöpainotuksissa näkyivät omat vahvuudet ja mielenkiinnon kohteet. Esimerkiksi klassisesta musiikista, oopperasta ja musiikkiteatterista kiinnostuneella opettajalla oli tapana viedä luokkansa orkesteri- ja oopperaharjoituksiin sekä erilaisiin poikkitaitteellisiin produktioihin. Musiikinopetuksen sisältö ja luonne ovat yhteydessä myös koulun sijaintiin: suurissa kaupungeissa on mahdollista rikastuttaa opetusta mm. vierailuilla. Kolmiopettajaisen maalaiskoulun musiikinopetukselle taas on tyypillistä jopa neljän luokka-asteen yhdysluokkaopetus, jollaista eräs tämänkin tutkimuksen opettajista oli toteuttanut yli kymmenen vuotta.

Heinon (1998, 80) ala-asteiden musiikinopetusta koskevassa tutkimuksessa luettelivat kyselyyn vastanneet 211 koulun opettajat samoja musiikinopetuksen sisältöjä kuin tämän tutkimuksen kohderyhmä. Laulaminen osoittautui Heinon sekä myös Jaakkolan (1998, 141) ja Tulamon (1993, 272) tutkimuksissa keskeisimmäksi musiikkituntien toimintatavaksi. Lisäksi sekä Jaakkolan että omasta aineistostani kävi ilmi, että erityisesti nokkahuilunsoitolla oli opettajien musiikkitunneilla merkittävä rooli. Ilmeisesti nokkahuilu on kuulunut useissa opettajan-koulutuslaitoksissa musiikinopetuksen ohjelmaan.

Musiikin oppimateriaalia tutkittavani käyttivät vaihtelevasti oppikirjojen lauluston hyödyntämisestä opettajan oppaiden valmiiden tuntisuunnitelmien toteuttamiseen. Oppikirja saattoi olla myös koko musiikinopetuksen suunnittelun lähtökohta (ks. myös Jaakkola, 1998, 127, 134). Oppaiden tuntisuunnitelmat saivat osakseen sekä kiitosta että kritiikkiä: toiset olivat löytäneet niistä runsaasti ideoita ja erityisesti käyttökelpoisia soittotehtäviä, toisten mielestä niihin oli mahdutettu liian paljon asiaa. Oppikirjoihin liittyviä laulu-, säestys-, kuuntelu- ym. äänitteitä opettajat olivat käyttäneet jonkin verran.

Musiikkituntien sisältöjen yhteydessä nousi esiin **eriyttämisen** merkitys. Eriyttämistä pidettiin tärkeänä erityisesti soittotehtävissä, mutta opettajan heikkojen musiikillisten taitojen oli koettu vaikeuttavan sitä. Aineenhallinnallisten puutteiden vuoksi opettajan oli pitäydyttävä turvallisisa ratkaisuisa eikä minkäänlaista improvisointimahdollisuutta ollut.

Jaakkolan (1998, 136) tutkimuksen tavoin myös tässä tutkimuksessa osoittautuivat menettelytavat **oppilasarvioinnissa** kirjaviksi Arviointia näytti vaikeuttavan tietämättömyys opetussuunnitelmassa ilmaistuista

musiikinopetuksen tavoitteista. Mielipiteet arvioinnin merkityksestä vaihtelivat: osa opettajista ei olisi halunnut arvioida oppilaita taitoaineissa lainkaan, osa taas katsoi numeron kertovan nimenomaan oppilaan musikaalisuudesta. Nekin opettajat, jotka kokivat numeroarvioinnin ikäväksi, olivat kuitenkin pitäneet laulu- ja muita musiikkikokeita, koska arvioinnille tarvittiin jonkinlainen pohja. Eri soitinten soittokokeita oli ollut varsinkin musiikkiin erikoistuneiden ohjelmassa.

Luvussa 7.5.3 käsiteltiin tutkittavien **vahvimpia ja vaikeimpia alueita musiikinopetuksessa**. Kaikki musiikkiin erikoistumattomat opettajat ja puolet erikoistuneista pitivät laulua vahvimpana alueenaan. Laulutaidonhan opettajat olivat musiikin opettajan ammatillista kompetenssia määrittellessään todenneet säestystaidon ohella keskeiseksi valmiudeksi, ja laulujen opettamisessa he olivat myös kokeneet korkeinta pystyvyyttä. Osa musiikkiin erikoistuneista nimesi säestystaidon ja erityisesti vapaan säestyksen vahvimmaksi alueekseen.

Vähän musiikkia harrastaneiden mielestä vaikein osa-alue musiikinopetuksessa on pianosäestys (ks. myös Jaakkola 1998, 141). Hankalalta oli tuntunut myös epävarmuus yleensä koko musiikinopetuksessa. Pianosäestyksen mainitsivat erikoistumattomat musiikin päättöharjoittelijat vaikeimmaksi alueeksi myös pro gradu -tutkielmassani. Sen sijaan uuden laulun opettamista, sen esittämistä oppilaille tai kouluosoitinten opetuksen organisointia ei tällä kertaa nimetty vaikeiksi alueiksi, vaikka ne tulivat voimakkaasti esiin päättöharjoitteluvaiheessa. Nämä taidot ovat ilmeisesti ainakin jossain määrin harjaantuneet opetustyössä. Taidon oppimisen tutkimus on Ahosen (2004b, 157) mukaan osoittanut, että ammatillinen taitotaso on saavutettavissa vain pitkäaikaisen harjoittelun tuloksena. Musiikin perusopinnot eivät sellaisenaan ole riittäneet takaamaan esimerkiksi pianonsoitossa tällaista taitotasoa, jos aiempia piano-opintoja ei ole ollut. Soittotaito on jäänyt heikoksi, jos harjoitteluun ei syystä tai toisesta ole ollut mahdollisuuksia myöhemminkään.

Musiikkiin erikoistuneet pitivät vaikeina alueina nyt mm. kuoronjohdtoa, bändisoittoa ja soitinsovitusten tekemistä, joiden taitamisen käytäntö oli osoittanut tarpeelliseksi. Pro gradu -tutkielmassani ei mikään alue noussut vaikeutensa takia kovin voimakkaasti erikoistuneiden kohdalla esiin. Omat kokemukset musiikinopetuksessa tulivat nyt näkyviin siten, ettei sellaisia alueita tai valmiuksia kuten musiikkitekniologia tai orkesterin johto, joissa pystyvyydsarviot olivat hyvin matalia tai joita ei oltu kokeiltu opetuksessa, mainittu tässä yhteydessä. (Ks. myös Ruismäki 1991, 225.)

Mielenkiintoisen vertailun voi tässä yhteydessä tehdä musiikin aineenopettajista ja sellaisiksi opiskelevista tehtyihin tutkimuksiin. Juvosen ja Anttilan (2003, 236, 294) tutkimuksessa kartoitetaan aineenopettajiksi opiskelevien ajatuksia mm. musiikinopetuksen ongelmista. Usein esiin tuotu ongelma oli ahdistus oppilaiden mahdollisesta motivoitumattomuudesta ja häiriköinnistä tunneilla. Vaikeaksi nähtiin se, että musiikinopetus vaati opettajalta paljon muitakin kuin pelkkiä aineenhallinnallisia taitoja. Aineenhallinnan puute koettiin ongelmaksi omassa tutkimuksessani, mutta sen sijaan häiriköinti ei noussut kertaakaan keskustelun aiheeksi. Luokanopettajakoulutuksen antamat kasvatukselliset ja pedagogiset valmiudet tulivat esiin esimerkiksi siten, ettei kukaan haastateltavistani kokenut luokanhallintataitojaan heikoiksi. Juvosen ja Anttilan tutkimuksessa todettiin ongelmaksi myös musiikin alhainen arvostus kouluaineena. Tätä ei omassa tutkimuksessani kokenut ongelmaksi kuin yksi haastateltava, joka tutkittavistani ainoana opetti musiikkia myös lukiossa.

Teachout (1997) vertaili kokeneiden musiikinopettajien ja musiikkikasvatusta opiskelevien käsityksiä musiikinopetuksessa tarvittavista taidoista. Molemmat ryhmät asettivat neljäkymmentä erilaista taitoa, toimintatapaa ja ominaisuutta sisältäneessä listassa musiikilliset taidot merkittävästi alemmalle sijalle kuin persoonalliset tai opettamisen taidot. Tutkimuksen tekijä ehdottaakin musiikkikasvatuksen koulutusohjelmiin mm. motivointikykyjen ja itseluottamuksen kehittämiseen liittyviä painotuksia (ks. myös Lautzenheiser 2001).

Ruismäen (1991, 244) tutkimuksessa musiikin aineenopettajiksi opiskelevat totesivat aiemmin suoritetun luokanopettajatutkinnon merkitykselliseksi oppilaan oppimisprosessin kannalta. Esimerkiksi luokanhallintataidot, kokonaistilanteen hahmottaminen ja didaktinen ajattelu koettiin vahvoiksi. Luokanopettajatutkinnon suorittaneet olivat tyytyväisempiä työrauhaan sekä oppilaiden kiinnostuneisuuteen ja harrastuneisuuteen kuin yhden tutkinnon suorittaneet, muodollisesti pätevät musiikinopettajat, jotka puolestaan kokivat valmiutensa solistisissa ja taidollisissa aineissa luokanopettajia riittävämmiksi. Myös Laitisen (1989, 199) tutkimuksessa kävi ilmi luokanopettajatutkinnon suorittaneiden parempi menestys musiikinopettajaopinnoissa.

Mills (1997a) vertaili yli 700 ala- ja yläasteen koulun musiikinopetusta Englannissa. Huolimatta luokanopettajien musiikillisissa taidoissa tuntemasta epävarmuudesta oli musiikinopetuksen taso korkeampi ala-asteilla. Tutkija perusteli tulosta sillä, että luokanopettajat olivat

opetuksessaan joustavampia ja panivat enemmän painoa *oppilaan* kuin musiikin opettamiselle.

Luvuissa 7.5.4 ja 7.5.5 käsiteltiin **opettajakokemuksen yhteyttä musiikin opettajana kehittymiseen sekä täydennyskoulutuksen tarvetta**. Opettajat korostivat luokanopettajakokemuksen tuoneen positiivisia elementtejä myös musiikinopetukseen. Kokemus oli helpottanut erityisesti opetustyön suunnittelua ja päätöksentekoa sekä tuonut työhön varmuutta, rohkeutta ja joustavuutta. Lähes kaikki tutkittavat, myös musiikillisilta taidoiltaan heikohkot opettajat, arvelivat kehittyneensä musiikin opettajina ainakin jossain määrin, esimerkiksi sellaisten musiikkiharrastusten kuin kilpatanssin, bändisoiton, säveltämisen ja musiikkiteknologian parissa, tai käytännön musiikinopetustyötä tekemällä. Musiikkia opettamalla olivat kehittyneet mm. säestystaito, suunnittelu ja didaktinen osaaminen. (Ks. myös esim. Cutietta & Thompson 2000, 40–45.) Vaikka musiikkiin erikoistumattomat ovat esimerkiksi Elliottin (1995) ja Hämäläisen (1997) esittämän noviisi–ekspertti-jatkumon näkökulmasta saattaneet kokemuksen karttuessa siirtyä musiikin opettajina noviisitasolta seuraaville tasoille, näyttää taidollisilla puutteilla olevan suuri merkitys heidän matalissa musiikkikasvattajuusarvioissaan. Elliott asettaa musiikkikasvattajalle korkeita vaatimuksia. Sekä muusikkoudessa että kasvattajuudessa on hänen mukaansa mahdollista kehittyä noviisista ekspertiksi, ja musiikkikasvattajan tulisi olla ekspertti sekä muusikkoudessa että kasvattajuudessa. Väkevä (1999) toteaa musiikkikasvattajuuden sitoutuvan praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa opettajan muusikkouteen, koska opettajan tulisi olla oppilailleen muusikkouden malli (ks. myös Olsson 1997, 296–298). Väkevä lisää, ettei noviisimusikko voi tällöin olla eksperttimusiikkikasvattaja. Myös monissa opettajaeksperttiyttä käsittelevissä tutkimuksissa korostetaan opettettavien sisältöjen vahvaa hallintaa (ks. esim. Smith 2004).

Pro gradu -tutkielmassani kävi ilmi juuri opettajantyönsä aloittaneiden erikoistumattomien haastateltavien innostus ensimmäisten musiikinopettamiskokemusten johdosta. Itsekritiikki on todennäköisesti lisääntynyt koko ajan, sillä opettajakokemuksestaan ja jonkin asteisesta kehittymisestäään huolimatta vähän musiikkia harrastaneet katsoivat pystyvänsä opettamaan musiikkia nyt lähinnä vain alkuopetusluokilla. Myös Yrjönsuuren (1987) tutkimustulokset osoittivat opettajien arvioivan taitojensa riittävyden monissa suhteissa huonommaksi kahdeksan vuotta koulutuksen jälkeen kuin valmistumisvaiheessaan. Erikoistumattomat haastateltavani totesivat taitojensa riittävän korkeintaan kolmannen luokan musiikinopetukseen. Osa opettajista antaa musiikkituntinsa

alkuopetusluokillakin taitavampien kollegoiden hoidettavaksi. Tässä suhteessa he näyttävät yhtyvän Elliottin näkemykseen musiikkikasvat-tajuuden sitoutumisesta opettajan muusikkouteen. Ei luokanopettaja-koulutus, ei pitkä kokemus musiikin opettajana eikä edes viihtyminen opettajan työssä saa heidän arvioissaan vaakaa kallistumaan siinä mielessä kasvattajuuden puolelle, että he kokisivat itsensä nimenomaan musiikkikasvattajiksi. Kriittinen itseään kohtaan on myös se musiikkiin erikoistumaton tutkittavani, joka on saanut luokkansa kiinnostumaan erityisesti klassisesta musiikista pitämällä jatkuvasti kuuntelutuokioita. Hänkään ei tunne olevansa musiikkikasvattaja, vaan toteaa klassisen musiikin auttavan rauhoittumisessa ja keskittymisessä.

Täydennyskoulutusteeman yhteydessä kävi ilmi, että useita päiviä kestävään, erityisesti luokanopettajille suunnattuun musiikinopetuksen täydennyskoulutukseen oli tutkittavista osallistunut vain yksi opettaja. Musiikilliset taitonsa heikoiksi kokeneet mainitsivat osallistumattomuuden syiksi ajan ja mielenkiinnon puutteen sekä pelon siitä, että koulutus on liian ”korkeatasoista”. He toivoivat sellaista ”täsmäkoulutusta” erityisesti vapaaseen säestykseen ja didaktiikkaan, josta vähän musiikkia harrastanut opettajakin hyötyisi (ks. myös Heino 1998, 85; Jaakkola 1998, 116). Eräät tutkittavani toivat esiin idean täydennyskoulutuksen järjestämisestä heidän entisessä opinahjossaan eli opettajankoulutuslaitoksessa. Myös Jaakkolan (1998) tutkimuksen haastateltavat kaipasivat oman koulun keskinäisiä koulutusiltpäiviä, joissa opetusmenetelmät ja -materiaalit saataisiin kierrätykseen. He toivoivat koulutusta erityisesti soittamiseen, yhtyesoittoon ja soitindidaktiikkaan.

Vaikka tutkimukseni musiikkiin erikoistuneet opettajat eivät juurikaan olleet ottaneet osaa varsinaiseen musiikinopetuksen täydennyskoulutukseen, he olivat opettajankoulutuksen jälkeen harrastaneet ja opiskelleet musiikkia monin eri tavoin. Tarvetta täydennyskoulutukseen olisi mm. musiikkiteknologiassa ja bändisoitossa.

Meriläisen (1999) tutkimus osoitti työkokemuksen ja työyhteisön tuen olevan opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta täydennyskoulutusta tärkeämpää. Kirjoittaja painottaakin, että täydennyskoulutuksen suunnittelussa olisi otettava huomioon eri uravaiheissa olevien luokanopettajien yksilölliset koulutustarpeet ja -mahdollisuudet. Koulutuspäiväkritiikkiä esitetään myös esimerkiksi Räisäsän (1996, 65) tutkimuksessa, jossa opettajat toteavat, ettei heiltä yleensä kysytä, millaista sisältöä he koulutuspäiviin toivoisivat. Haastateltavieni ajatukset musiikinopetuksen täydennyskoulutuksesta olivat samansuuntaisia. (Ks. myös Laine 2004, 250.)

7.11.3 Koulun musiikkikasvatuksen merkitys

Kolmas tutkimusongelma koski **opettajien näkemyksiä musiikkikasvatuksen merkityksestä**. Luvussa 7.6 raportoin tutkittavieni käsityksiä musiikista oppiaineena, ja kuvasin heidän tavoitteitaan ja toimintaansa musiikkikasvattajina sekä musiikin käyttöönsä yleensä koulutyössä.

Kaikki haastateltavat katsoivat musiikilla olevan **oppiaineena** (luku 7.6.1) sellaisia arvoja, että sitä tuli opettaa koulussa (ks. myös esim. Juvonen 2004c; Juvonen & Anttila 2003, 273, 278). Musiikin todettiin kehittävän tunne-elämää, sosiaalisia taitoja ja itsetuntoa sekä antavan mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen ja elämysten saamiseen. Erityisesti alkuopetuksessa oli musiikin integrointimahdollisuuksia käytetty runsaasti hyväksi. Tietopuolisiin aineisiin verrattuna musiikkia pidettiin vapauttavana ja terapeuttisena aineena.

Opettajien ilmaiset **musiikkikasvatuksen tavoitteet** (luku 7.6.2) liittyivät heidän näkemyksiinsä musiikista oppiaineena. Vaikka perustietojen ja -taitojen sekä kulttuuriperinnön välittäminen mainittiin, tuotiin musiikillisesta taustasta riippumatta ensin esiin elämänarvoihin ja yleensä kasvatukseen liittyviä tavoitteita. Musiikin avulla pyrittiin ilon, mielihyvän, mieluisten kokemusten ja onnistumisen elämysten tuottamiseen, itsetunnon vahvistumiseen sekä keskittymiskyvyn ja yhteistyötaitojen kehittymiseen. Myös laulamaan rohkaiseminen ja musiikkiharrastuksiin innostaminen nähtiin tärkeänä. Sekä Tulamon (1993, 271), Jaakkolan (1998, 137) ja Heinin (1998, 85) tutkimusten luokanopettajat että musiikin aineenopettajiksi opiskelevat (Janhonen 1997, 119; Juvonen & Anttila 2003, 233) luonnehtivat musiikkia oppiaineena hyvin samansuuntaisesti ja asettivat musiikinopetukselle vastaavanlaisia tavoitteita kuin tässä tutkimuksessa (ks. myös Austin & Reinhardt 1999; Ruismäki 1991, 215–217).

Musiikkiin erikoistuneet opettajat pystyivät tuomaan tavoitteiden saavuttamisen kannalta hyviksi kokemiaan **toimintatapoja** esiin enemmän kuin useimmat erikoistumattomat. Kaikki erikoistuneet totesivat musisoinnin aikaansaamisen opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi musiikkitunneilla (ks. myös esim. Elliott 1995; Ruismäki 1991, 217, 270; Schmidt 1998). Opettajan tuli osata toimia joustavasti sekä musiikkituntien vaihtuvien tilanteiden että ikäluokan kehitystason mukaan ja kyetä valitsemaan sopivia tehtäviä. Tässä yhteydessä korostettiin vielä opettajan taitoa innostaa ja rohkaista sekä olla reilulla tavalla kriittinen. Puolet kaikista haastateltavista painotti hyvien luokanhallintataitojen merkitystä musisoinnin onnistumiselle.

Opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa koskevissa pohdinnoissa tuodaan nykyään usein esiin näkemys, ettei kasvattajana voi toimia ilman omaa ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystä. Tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut lähestyä musiikkikasvattajuutta nimenomaan tästä näkökulmasta, mutta haastattelujen eri vaiheissa ovat opettajien ajatukset ja kokemukset heijastaneet heidän ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksiään. Ihmiskäsitys ilmenee musiikinopetuksessa esimerkiksi siinä, miten opettaja suhtautuu oppilaisiin musiikkitunneilla, tiedonkäsitys siinä, mitä opettaja pitää tarkoituksenmukaisena opettaa musiikista ja oppimiskäsitys siinä, miten opettaja toteuttaa musiikinopetusta. (Ks. esim. Patrikainen 1999, 80.) Selvimmin on tässä tutkimuksessa ollut havaittavissa musiikkiin erikoistuneiden opettajien toiminnallinen tiedon- ja oppimiskäsitys musiikinopetuksessa. Kaikki korostivat musisoinnin ja omakohtaisen tekemisen merkitystä. (Ks. myös Juvonen & Anttila 2003, 273; Ruismäki 1991, 270.) Musiikilliset valmiutensa heikoiksi kokeneet opettajatkin toivat esiin toiminnallisuuteen liittyviä pyrkimyksiä, mutta totesivat myös aineenhallinnallisten puutteiden olleen usein esteenä tämän tyyppiselle musiikinopetukselle.

Musiikkikasvattajan toimintatavoista keskusteltaessa nousi puheenaiheeksi myös opettajalle yleensä sopivat ominaisuudet ja luonteenpiirteet. Haastateltavien mukaan opettajakokemus oli tuonut mukanaan käsityksen siitä, millaisista ominaisuuksista opettajan työssä on etua. Heidän mainitsemistaan lähes viidestäkymmenestä adjektiivista muodostui varsin mittava luettelo, jonka kriteerejä ei kukaan opettajista väittänyt täydellisesti täyttävänsä. Kaikki totesivat samojen ominaisuuksien sopivan sekä luokan- että musiikin opettajalle. Kuten Ruismäen, Väkevän ja Ojalan (1996, 59) mm. hyvän muusikon ja musiikinopettajan ominaisuuksia kartoittavassa kyselytutkimuksessa, miellettiin tässäkin tutkimuksessa hyvän opettajan ominaisuuksiksi laajemminkin hyvän ihmisen piirteitä. Myös Ruismäen (1991, 205, 211, 269–270) ja Laineen (2004, 148–150) tutkimuksessa tuli esiin samantapaisia luonnehdintoja. Vilpan (1993, 150) mukaan tällaiset opettajilta vaadittavien ominaisuuksien luettelot ovat kasvaneet sitä mukaa, kun opettajan rooli on muuttunut tiedonjakajasta ohjaajaksi, auttajaksi ja tukijaksi.

Vaikka vähän musiikkia harrastaneet opettajat totesivat heikon aineenhallinnan estävän omaa innostumista musiikinopetuksessa, saattoi lasten innostuneisuus kuitenkin **motivoida** heitäkin, erityisesti alkuopetuksessa (luku 7.6.3). Suurin osa haastateltavista piti lasten innostumista oman motivoitumisensa kannalta tärkeimpänä tekijänä (ks. myös Jaakkola 1998, 117). Kollegoilta saatu positiivinen palaute oli koettu lämmittävänä,

mutta toisaalta musiikkiin erikoistumaton opettaja oli loukkaantunut koulunsa musiikkiin erikoistuneiden opettajien arvostelusta.

Lähes kaikki opettajat olivat **käyttäneet musiikkia koulutyössä** (luku 7.6.4) muissakin yhteyksissä kuin musiikkitunneilla (ks. myös Jaakkola 1998, 134). Sitä oli integroitu erityisesti uskontoon, liikuntaan, äidinkielen, kuvaamataitoon ja alkuopetuksen matematiikkaan. Musiikki oli toiminut myös taustamusiikkina, rentoutuskeinona, tunnelman luoja ja sekä virkistys- ja rauhoitusmenetelmänä. Moni opettaja viittasi mm. Lehtosen (1995) tärkeänä pitämään, musiikin terapeutista merkitystä korostavaan ulottuvuuteen (ks. myös Juvonen & Anttila 2003, 267). Kun ottaa huomioon sen, miten paljon musiikissa yleensä harrastetaan integrointia, on Elliottin (1996, 17) näkemys integroinnista mielenkiintoinen. Hän ei suosittele musiikin integroimista muihin aineisiin eikä sen sisällyttämistä monitaiteiseen opetukseen, koska näin toimimalla estetään muusikkouden kehittyminen. Toisaalta taas amerikkalaisten luokanopettajien musiikinopetusta koskevassa tutkimuksessa (Saunders & Baker 1991) opettajat pitivät hyödyllisimpänä taitona osata käyttää musiikkia nimenomaan muiden aineiden tukena. Niinpä kirjoittajat päätyvät ehdottamaan integraatioon liittyvien asioiden opettamista opettajankoulutuksen musiikinopinnoissa. Myös musiikin aineenopettajiksi opiskelevat pitivät musiikkia monipuolisena oppiaineena esimerkiksi siitä syystä, että sitä voi integroida lähes kaikkiin muihin kouluaineisiin (Juvonen & Anttila 2003, 243).

Mielenjääneitä **musiikinopettamiskokemuksia** (luku 7.6.5) kuvatesaan osa haastateltavista toijälleen esiin aineenhallinnalliset puutteensa. Stressaavia tilanteita oli syntynyt esimerkiksi 5. ja 6. luokkien opettamisessa. Musiikillisilta taidoiltaan vahvat opettajat liittivät ikävimmät kokemuksensa luokan passiivisuuteen, heterogeeniseen oppilasainekseen, vaikeasti hallittaviin yläluokkiin, koulun kohtuuttomiin odotuksiin juhlaohjelmien valmistamisessa, tuntiresurssien niukkuuteen, soittimiston puuttumiseen tai musiikin vähäiseen arvostukseen. Parhaita kokemuksia olivat useimmat musiikkiin erikoistumattomat opettajat saaneet alkuopetuksen musiikinopetuksessa. Muiden kohokohdat liittyivät aktiivisiin luokkiin, onnistuneisiin esityksiin, bänditoimintaan tai oppilaiden musiikkiharrastusten viriämiseen.

Musiikkikasvatuksen merkityksestä ja tavoitteista keskusteltaessa musiikillisilta taidoiltaan vahvat opettajat painottivat opetuksen toiminnallista luonnetta. Oppilaiden oma musisointi, laulaminen ja soittaminen, nähtiin tärkeänä keinona musiikillisten elämysten saamiseen, ilon kokemiseen ja itsetunnon vahvistumiseen. Tässä suhteessa tutkittavien

ajatukset olivat samansuuntaisia praksialaisen musiikkikasvatustutkimuksen kanssa. Toiminnallisuuden virittäminen sekä elämysten saaminen mainitaan tavoitteina myös Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 97). Haastateltavat korostivat Elliottin (1995) tavoin opettajan kykyä valita oppilaille sopivan tasoisia tehtäviä ja toimia joustavasti musiikkitunnilla syntyvien tilanteiden mukaan. Niukka musiikillinen tausta taas näytti kaventavan toimintatapojen valikoimaa, vaikka tutkimuksen kohderyhmän ilmaisemissa musiikkikasvatuksen tavoitteissa ei juurikaan ollut eroja.

Siitä huolimatta, että osa opettajista oli tietämätön sekä valtakunnallisista että koulukohtaisista musiikinopetuksen tavoitteista, tuotiin esiin sellaisia opetussuunnitelman perusteissa mainittuja tavoitteita kuin sosiaalisen kasvatuksen tukeminen, musiikin harrastamiseen ohjaaminen sekä tunne-elämän kehittyminen. Musiikkia luonnehditaan vuoden 1994 opetussuunnitelmassa esteettisen kasvatuksen alueeksi ja tunne-elämän kehittäjäksi. Kuuntelua pidetään musiikkikasvatuksen lähtökohtana. Näillä näkemyksillä on katsottu olevan yhteyttä esteettiseen musiikkikasvatusfilosofiaan, jonka mukaan musiikkikasvatuksen tärkein tehtävä on kehittää oppilaan luonnollista herkkyyttä ja vastaanottokykyä musiikkia kohtaan (ks. esim. Reimer 1989). Tunne-elämän kehittymisen ja kuuntelukasvatuksen merkityksen osalta voi tutkittavieni ajatusten todeta liittyvän myös esteettiseen musiikkikasvatustutkimukseen. Tosin luonnehdintaa ”esteettinen herkkyys” käytti vain yksi haastateltava.

Jos tarkastelee musiikkikasvatuksen merkitystä Pughin ja Pughin (1998) tapaan välinearvojen ja sisäisten arvojen näkökulmasta, voi havaita opettajien tuoneen esiin kumpiakkin. Välinearvoihin Pugh ja Pugh katsovat kuuluvan mm. kulttuurin siirtämisen, sosiaalisen kasvatuksen, älyllisen, fyysisen ja kielellisen kehityksen sekä eettisen kasvatuksen. Sisäisiksi arvoiksi kirjoittajat määrittelevät ihmisyyden kehittymisen, musiikin ymmärtämisen kielenä sekä musiikin ja tunteiden välisen suhteen.

Kukaan haastateltavista ei maininnut tutustuneensa esimerkiksi praksialaiseen tai esteettiseen musiikkikasvatusfilosofiaan. Huolimatta siitä, etteivät kaikki musiikkia vähän harrastaneet olleet perehtyneet edes koulunsa opetussuunnitelmaan, he toivat esiin mm. edellä mainittuihin filosofioihin liittyviä tavoitteita. Opettajat näyttivät muotoilevan tavoitteitaan opettajakokemuksensa nojautuen sekä sen perusteella, millaiseksi oppiaineeksi he ovat musiikin tietopuolisten aineiden joukossa kokeneet.

Vaikka haastateltavat painottivat myös musiikin perustietojen ja -taitojen sekä kulttuuriperinnön välittämisen ja yleissivistyksen antamisen

merkitystä, ei kukaan maininnut ensisijaisiksi musiikkikasvatuksen tavoitteiksi suoraan itse musiikista nousevia tavoitteita. Ruismäen (1999, 20) mukaan musiikin oppiminen on muutakin kuin elämysten ilotulitusta, vaikka elämykset, mielihyvä ja nautinto ovatkin usein musiikinopetuksen perustana. Ahonen (1996, 1997, 2000) kritisoikin nykyisen kaltaista opetussuunnitelmaa ja esittää tavoitekuvauksen lähtökohdaksi musiikin ilmiöt eikä niiden oppimisprosessista mahdollisesti seuraavia sivuvaikutuksia. Ahosen kytkisi tavoitteet entistä johdonmukaisemmin musiikin tonaalisten suhteiden oppimiseen sekä musiikillisiin tapahtumiin liittyvien odotusten tunnistamiseen. Myös Linnankivi ym. (1994) esittävät musiikinopetuksen rungoksi musiikillisen ajattelukyvyyn kehittämisen. Kirjoittajat pitävät musiikkikasvatuksen keskeisenä toimintatapana oivaltamista ja ongelmanratkaisua, mikä puolestaan tarkoittaa luovaan prosessiin ja toimintoihin osallistumista. Tältä osin Linnankiven ym. näkemys liittyy praksialiseen musiikkikasvatufilosofiaan, jonka mukaan musiikkikasvatuksen ensisijainen tehtävä on kehittää oppilaan muusikkoutta progressiivisen musiikillisen ongelmanratkaisun avulla. Toisaalta kirjoittajat edustavat esteettistä musiikkikasvatustilfilosofiaa todetessaan taide- ja musiikkikasvatuksen olevan pohjimmiltaan tunteiden kasvatusta.

Viime aikoina Suomessakin yhä enemmän keskustelua herättäneeseen käsitteeseen monikulttuurinen musiikkikasvatus, jonka merkitystä mm. Elliott (1995), Moisala (1995a, 1995b, 1999), Westerlund (1997) ja Linder (1998) korostavat, ei kukaan tutkittavista viitannut minkään haastatteluteeman yhteydessä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaan musiikkikasvatuksen eräänä tehtävänä on saada oppilas ymmärtämään musiikin merkitys kansainväliselle kulttuurille. Tämä tavoite ei näyttänyt olevan ainakaan keskeisimpiä haastattelemieni opettajien musiikinopetuksessa. Toisaalta Elliottkin (1995) toteaa, että jos aikaa ja resursseja on niukalti, tulee edetä tutusta tuntemattomaan. Vaikka opettajan tulisi pyrkiä avaamaan oppilaan musiikkimaailmaa ja tarjota mahdollisuuksia vieraiden musiikkikulttuurien oppimiselle, se ei Elliottin mukaan saa kuitenkaan tapahtua tuttuuden musiikillisten käytäntöjen syvällisen oppimisen kustannuksella.

7.11.4 Luokanopettajakoulutuksen ja sen musiikin opintojen arviointi

Viidennessä tutkimusongelmassa kysyttiin, **miten tutkittavat arvioivat 1980-luvun opettajankoulutusta ja sen musiikin opintoja** (luku 7.10).

Lukuisissa yliopistollisen luokanopettajakoulutuksen ensimmäistä vuosikymmentä eli 1980-luvun koulutusta koskevista tutkimuksista on saatu samankaltaisia tuloksia kuin tässä tutkimuksessa. Opettajat ovat kokeneet saaneensa heikot valmiudet ns. koulunpitoon: koulun arkipäivän ja vuorovaikutustilanteiden hallintaan, kouluyhteisössä toimimiseen, yhteistyöhön vanhempien kanssa ja hallinnollisiin tehtäviin. Opiskelun aikana ei perehdytty tarpeeksi opettajan koko työn kohtaamiseen. Kritiikkiä saivat osakseen myös perusopintojen pirstaleisuus sekä päättöharjoittelun stressaavuus ja numeroarviointi. (Ks. esim. Korpinen 1993; Niemi 1995; Räisänen 1996; Uusikylä 1990; Yrjönsuuri 1990a; ks. myös Laine 2004, 251, 253.)

Haastateltavieni esittämien positiivisten kommenttien hajonta oli suuri, mutta esimerkiksi sellaiset edellä mainituissa tutkimuksissakin myönteisinä koetut opintojaksot kuten erikoistumisopinnot ja opetusharjoittelut, erityisesti kenttäharjoittelu, nousivat esiin. Normaalikoulussa tapahtuvaa opetusharjoittelua arvosteltiin mm. sen teennäisyyden ja tiukan kontrollin vuoksi (ks. esim. Niemi 1995). Vaikka opintoja moitittiin liian teoreettisiksi, ei kukaan haastateltavistani pitänyt pro gradu -tutkielman tekemistä negatiivisena seikkana. Niemen (1995) tutkimuksessa oli aktiivista oppimista tapahtunut eniten opetusharjoittelussa sekä tutkielman teossa (ks. myös Korpinen 1993), kun taas Uusikylän (1990) tutkimuksessa tutkielman teko jakoi voimakkaasti mielipiteitä.

Musiikkiin erikoistumattomat opettajat arvioivat musiikin perusopintojen puutteita ja ansioita sen kokemuksen perusteella, mikä heille oli kertynyt musiikin opettamisesta. He kommentoivat myös valmistumisvaiheessa antamia lausuntoja koulutuskokemuksistaan ja musiikin opettamisedellytyksistään.

Koska säestäminen oli opettajan työssä koettu vaikeaksi, pidettiin tarpeellisena tehostaa pianonsoiton opetusta ja järjestää lisää säestysharjoituksia (ks. myös Tereska 2003, 177–178). Käytännön koulutyö oli osoittanut, että didaktiikkaa, tehokursseja koulusoitinten soitossa, kitaransoiton opetusta ja musiikin opetusharjoittelua olisi perusopinnoissa saanut olla enemmän. Positiivisina oli koettu pianonsoitto, runsas laulaminen, musiikkiliikunta, nokkahuilun soitto ja kaikki didaktiikkaan liittyvät asiat. Hyvänä asiana pidettiin musiikillisesti eritasoisten opiskelijoiden samassa ryhmässä tapahtunutta opiskelua. Tässä suhteessa Tereskan (2003, 177) saamat tulokset eroavat tämän tutkimuksen tuloksista, sillä luokanopettajiksi opiskelevat kokivat Tereskan tutkimuksessa tasoryhmien puuttumisen ongelmallisena.

Musiikkiin erikoistuneet opettajat olisivat lisänneet erikoistumisopintoihin erityisesti soittamiseen liittyviä sisältöjä: kitaransoittoa, bändisoittoa, koulusoitinsovitusta ja didaktiikkaa (ks. myös Uusikylä 1990, 91). Solististen aineiden suuri määrä sai joidenkin taholta kritiikkiä. Musiikkiteknologian opetuksen sisältyminen nykyisiin opintoihin oli tutkittavista itsestään selvää. Vaikka kitaransoitto nähtiin tärkeänä, todettiin kuitenkin, ettei kitara yksinään riitä säestyssoittimeksi vaan myös piano täytyy hallita.

Kaiken kaikkiaan opettajien ajatukset eivät olleet muuttuneet kovinkaan paljon heidän 1980-luvun lopussa esittämistään näkemyksistä. Vähän musiikkia harrastaneet arvelivat jo valmistumisvaiheessaan, että 5. ja 6. luokkien musiikinopetus tulee tuottamaan ongelmia, kun taas musiikillisilta taidoiltaan vahvat opettajat uskoivat kykenevänsä opettamaan musiikkia kaikilla luokka-asteilla. Laulujen säestys oli erikoistumattomien mielestä päättöharjoittelussakin musiikinopetuksen vaikeimpia alueita. Musiikin perus- ja erikoistumisopintoja kohtaan esitettiin samansuuntaista kritiikkiä sekä 1980-luvun lopulla että tämän tutkimuksen yhteydessä. Toisaalta kukaan haastateltavista ei muuttaisi luokanopettajakoulutuksen musiikin opintoja vapaavalintaisiksi tai poistaisi niitä, koska kaikki olivat tarvinneet työssään niiden antamia valmiuksia. (Vrt. Aho 1982; Aho 1984; Uusikylä 1990; Tereska 2003.)

Mielenkiintoisen vertailun voi tehdä Tereskan (2003) ja Juvosen (2004b) luokanopettajia sekä Juvosen ja Anttilan (2003) musiikin aineenopettajia koskevien tutkimusten välillä. Tereskan tutkimuksen kohdejoukko opiskeli 1980-luvun lopussa, Juvosen 2000-luvun alussa samoin kuin Juvosen ja Anttilan tutkimuksen musiikinopettajiksi opiskelevat. Kahdessa ensin mainitussa tutkimuksessa noin kolmannes opiskelijoista ei luottanut itseensä tulevana musiikin opettajana ja ilmoitti antavansa mielellään musiikin opetuksen toisten hoidettavaksi. Juvosen ja Anttilan tutkimuksessa kolmasosa opiskelijoista ei osannut ottaa kantaa siihen, tulevatko he menestymään hyvin musiikinopettajina. Musiikinopetuksen määrä oli 1980-luvulla useimmissa opettajankoulutuslaitoksissa huomattavasti suurempi kuin 2000-luvulla. Näiden tutkimusten valossa eivät nekään tuntimäärät ole olleet riittäviä vähän tai ei ollenkaan musiikkia harrastaneille. Samankaltaisia tuloksia on tullut esiin tässäkin tutkimuksessa. (Ks. myös Anttila 2004a.) Juvonen ja Anttila (2003, 292) arvelevat opiskelijoiden epävarmuuden siitä, tulevatko he ylipäättään työskentelemään musiikinopettajina tai pelon työelämää kohtaan vaikuttaneen kolmasosan epäröintiin.

8 Pohdinta

Tiivistelmä tuloksista

Millaisia valmiuksia luokanopettaja edellyttää itseltään, jotta hän voisi kokea olevansa oppilailleen musiikkikasvattaja? Millä edellytyksillä musiikin opettajasta tulee musiikkikasvattaja? Näihin kysymyksiin antoivat musiikilliselta taustaltaan erilaiset opettajat yksiselitteisen vastauksen: kaikki painottivat aineenhallinnan, erityisesti laulu- ja soittotaidon, merkitystä. Vaikka haastateltavat katsoivat musiikilla olevan oppiaineena tärkeitä arvoja, he totesivat aineenhallinnallisten puutteiden estävän opettajaa kokemasta pystyvyyden tunnetta musiikinopetuksessa. Heikot musiikillis-didaktiset valmiudet saavat aikaan epävarmuutta ja innostumattomuutta ja vaikeuttavat musiikinopetuksen suunnittelua, monipuolisten työtapojen käyttöä, eriyttämistä, arviointia ja oppilaiden innostamista. Monivuotinen kokemus musiikin opettajana ei näyttänyt nostavan tutkittavan arviota itsestään musiikkikasvattajana, mikäli hän koki aineenhallintansa heikoksi. Musiikkikasvattajalla tulee haastateltavien mielestä olla taito saada oppilaat harrastamaan musiikkia myös koulun ulkopuolella. Hänen pitää itse olla niin innostunut musiikista ja musiikin opettamisesta, että haluaa herättää musiikinrakkauden myös oppilaissa.

Tämän tutkimuksen perusteella vahvat musiikilliset taidot eivät saa opettajaa kokemaan itseään ainakaan voimakkaasti musiikkikasvattajaksi, mikäli hän on stressaantunut, uupunut, kylästynyt luokanopettajan työhön tai turhautunut oppilaiden heterogeenisuuden, innostumattomuuden tai riittämättömien resurssien kuten tuntien vähyyden tai soittimiston puuttumisen vuoksi. Pitkällä opettajakokemuksella ei tässäkin tilanteessa näyttänyt olevan merkitystä. Sen sijaan toimivan työyhteisön ja tasapainoisen elämän tärkeyden toivat kaikki haastateltavat esiin. Ne opettajat, jotka todella kokivat itsensä musiikkikasvattajiksi, viihtyivät työssään hyvin, olivat kiinnostuneita lapsen kehittymisestä ja kasvattamisesta ja pitivät opettajan työtä arvokkaana ja haasteellisena. Tämän lisäksi he olivat musiikillisesti taitavia tai katsoivat valmiuksiensa riittävän hyvin ainakin niillä luokka-asteilla, joilla opettivat musiikkia. Heitä voi luonnehtia sitoutuneiksi musiikkikasvattajiksi, joilla on myös eksperttiopettajalle tyypillisiä piirteitä niin kasvattajana kuin musiikkikasvattajana.

Tutkittavat pitivät 1980-luvun opettajankoulutuksen suurimpana heikkoutena sitä, ettei se antanut tarpeeksi valmiuksia ns. koulunpitoon:

koulun arkipäivän ja vuorovaikutustilanteiden hallintaan, koulu yhteisössä toimimiseen, yhteistyöhön vanhempien kanssa tai hallinnollisiin tehtäviin. Kritiikkiä saivat osakseen myös perusopintojen pirstaleisuus sekä päättöharjoittelun stressaavuus ja numeroarviointi; sen sijaan pro gradu -tutkielman tekemistä ei mainittu negatiivisessa valossa. Myönteisinä oli koettu erikoistumisopinnot ja harjoitteluista erityisesti kenttäharjoittelu. Käytännön koulutyö oli osoittanut, että musiikin perusopinnot olisivat saaneet sisältää enemmän pianonsoittoa, didaktiikkaa, koulusoittinten soittoa ja musiikin opetusharjoittelua. Hyödyllisiä olivat olleet pianonsoiton ohella laulaminen, musiikkiliikunta, nokkahuilun soitto ja kaikki didaktiikkaan liittyneet asiat. Erikoistumisopintoihin olisi kaivattu lisää erityisesti soittamiseen liittyviä sisältöjä – kitaransoittoa ja bändisoittoa – sekä enemmän koulusoitinsovitusten tekoa ja didaktiikkaa.

Tutkimuksen arviointia

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettaja arvioi itseään musiikkikasvattajana. Tutkimusintressini kohdistui siihen, millaisia musiikkikasvattajia musiikilliselta taustaltaan erilaisista opettajista on omasta mielestään tullut, miten he toteuttavat musiikinopetustaan ja millainen näkemys heille on muodostunut koulun musiikkikasvatuksen merkityksestä. Koska tutkittavat olivat kohderyhmänä jo pro gradu -tutkielmassani 1980-luvun lopulla, oli tärkeää kartoittaa heidän käsityksiään myös sen aikaisen luokanopettajakoulutuksen musiikinopinnoista ja sen ohella koko koulutuksesta. Tätä kautta oli mahdollista saada näkökulmia opettajankoulutuksen musiikin opintojen kehittämistä varten.

Tutkimusongelmiin pystyttiin vastaamaan suhteellisen hyvin. Tavoitteena oli saada monipuolinen kuva erilaisista musiikkikasvattajista ja tehdä sitä kautta ilmiö, luokanopettaja musiikkikasvattajana, paremmin ymmärretyksi. Haastateltavien joukko muodostui 1980-luvulla samassa opettajankoulutuslaitoksessa opiskelleista, musiikilliselta taustaltaan erilaisista, erikokoisissa maalais- ja kaupunkikouluissa toimivista ja vähän tai paljon musiikkia opettaneista opettajista. Pyrkimyksenä oli saada haastateltaviksi sellaisiakin opettajia, jotka opettivat musiikkia huolimatta siitä, että olivat päättöharjoitteluvaiheessa todenneet musiikinopettamisedellytyksensä erityisen heikoiksi. Tämä ei kuitenkaan onnistunut, koska nämä opettajat eivät olleet halukkaita haastatteluun. Näitä pro gradu -tutkielmani neljästäkymmenestä tutkimushenkilöstä

valikoitunutta kahtatoista opettajaa yhdistikin se seikka, että kaikilla oli ainakin kohtuullinen laulutaito.

Päädyin haastattelurungon muodostamisessa ratkaisuun, jossa tutkittavat ensin pohtivat musiikkia opettavan ammatillista kompetenssia, arvioivat sitten pystyvyyttään musiikillis-didaktisissa valmiuksissa, kertoivat sen jälkeen musiikinopetuksensa toteuttamisesta ja toivat lopuksi esiin ajatuksiaan musiikkikasvatuksen merkityksestä ja tavoitteistaan musiikkikasvattajina. Tutkimuksen teon loppuvaiheessa totesin, että haastattelut olisi voinut tehdä myös toisin päin: aloittaa kysymällä musiikkikasvatuksen merkityksestä ja tavoitteista ja kartoittaa sen jälkeen, miten musiikillisilta taustoiltaan erilaiset opettajat näihin tavoitteisiin pyrkivät ja miten he arvioivat valmiuksiensa niihin pääsemiseksi riittävän. Näiden kahden lähestymistavan käyttö ja vertailu voisi tuoda mielenkiintoisen näkökulman opettajien arviointeihin. Olisivatko tulokset samansuuntaisia? Kumpi toteuttamistapa olisi antoisampi?

Tulosten raportoinnista pyrin saamaan eräänlaisen johdonmukaisesti etenevän kertomuksen. Tämän vuoksi en ole tarkastellut tutkimustuloksia luvuissa 7.1–7.10 aiempien tutkimusten valossa muiden kuin pystyvyyttä ja eksperttiyttä koskevien teemojen osalta. Katsoin tarkoituksenmukaisemmaksi kirjoittaa tulosluvun loppuun laajahkon yhteenveto- ja tarkasteluosuuden, jossa tiivistin tuloksia ja suhteutin niitä aikaisempiin tutkimuksiin (ks. esim. Hirsjärvi ym. 2005, 250).

Seuraavassa arvioin tutkimustani siinä käytettyjen menetelmien ja luotettavuuden näkökulmista ja tuon lopuksi esiin tutkimustuloksista tekemiäni johtopäätöksiä.

Menetelmä

Tutkimusmenetelmänä oli teemahaastattelu, jonka aihepiirejä myöhemmin syvensin yhden opettajan uusintahaastattelulla. Teemahaastatteluun sisältyi yksi strukturoitu osio, jossa tutkittavien tuli arvioida pystyvyyttään erilaisissa musiikillis-didaktisissa valmiuksissa käyttäen asteikkoa 0–5 ja ääneen ajatellen. Tarkastelen aluksi tämän pääasiassa kvantitatiivisissa tutkimuksissa käytetyn minäpystyvyyšnäkökulman sekä ääneenajattelumenetelmän soveltuvuutta tässä tutkimuksessa.

Kvantitatiivista opettajan pystyvyys -tutkimusta on tehnyt esimerkiksi Bandura (1997), jonka ”Teacher Self-efficacy Scale” -testissä opettajan pystyvyyttä mitataan 9-portaisella asteikolla. Vastaus valitaan sen tyyppisistä vaihtoehdoista kuin ”en yhtään”, ”hyvin vähän”, ”jonkin verran” ja ”aika paljon”. Omassa tutkimuksessani tutkittavien tuli ar-

vioida pystyvyyttään 21 erilaisessa musiikillis-didaktisessa valmiudessa. Olin päätenyt käyttämään asteikkoa 0–5, koska arvelin sen ja ääneen ajattelun muodostavan toimivan yhdistelmän pystyvyuden määrittelyssä. Nollan saattoi ajatella tarkoittavan ”en yhtään” ja arvion viisi ”erittäin hyvin”.

Tutkimustilanteessa ilmeni, että asteikkoa 0–5 ei sinänsä ollut vaikea käyttää. Yksikään tutkittava ei kokenut numeroarviointia ongelmalliseksi. Verbin ”pystyä” käyttö osoittautui hyväksi ratkaisuksi, koska ”osata” ei olisi antanut arvioinnille tarpeeksi väljyyttä. Ongelmaksi muodostui lähinnä se, että joidenkin valmiuksien kohdalla näyttivät vähän ja paljon musiikkia harrastaneet käyttävän erilaista mittaria. Musiikillis-didaktisten valmiuksien määrää olisi myös voinut harkita tarkemmin. Niitä oli nyt ehkä liikaa; joitakin osioita olisi kannattanut jättää pois tai yhdistellä keskenään.

Tutkittavien arvioiden ja näkemysten tarkastelu musiikkiin erikoistumattomien ja erikoistuneiden ryhminä osoittautui tietyiltä osin taroituksenmukaiseksi, mutta joissain kohdin hankalaksi. Vaikka pystyvyysarviointien yhteydessä ilmeni näiden ryhmien välillä suuriakin eroja, vaikutti jako kahteen ryhmään ajoittain keinotekoiselta, koska varsinkaan erikoistumattomat eivät muodostaneet taidoiltaan yhtenäistä ryhmää; lisäksi yksi heistä suostui arvioimaan itseään musiikkikasvattajana vain alkuopetuksen näkökulmasta. Erikoistuneidenkin ryhmän keskiarvoihin vaikutti esimerkiksi se, että erityisluokanopettajana toimiva haastateltava halusi arvioida itseään nimenomaan erityiskoulun musiikin opettajana. Mahdollista olisi ollut jättää erikoistumaton–erikoistunut -näkökulma kokonaan pois. Toisaalta tämä jako auttoi jäsentämään aineistoa ja antoi siihen erään tarkastelukulman. Pysin myös ottamaan huomioon poikkeavuudet näiden ryhmien sisällä.

Kaiken kaikkiaan minäpystyvyysnäkökulman soveltaminen laadulliseen tutkimukseen sai aikaan pohdiskelua. Laadullista tutkimustahan ei minäpystyvyydestä ole paljon tehty, vaikka teoriaa sinänsä on sovellettu useilla eri aloilla. Tietyt käsitteet, esimerkiksi ”korkea” tai ”matala” pystyvyys, ovat tyypillisiä kvantitatiiviselle tutkimukselle ja tuottavat jonkin verran ongelmia laadullisessa tutkimuksessa. Jos käytetään ilmaisuja ”pystyvyuden tunne”, ”pystyvyyskäsitte” tai ”pystyvyysodotukset” ja adjektiiveja ”vahva” ja ”heikko”, tuntuu numeroarviointi tällöin yksinkertaistavan ilmiötä liikaa tai olevan suorastaan mahdotonta. Määrittelyjä suomen kielellä vaikeuttaa myös englanninkielisten termien kirjavuus. Toisaalta pidetään tärkeänä laadullisen tutkimuksen avulla saatavaa

syvempää näkemystä minäpystyvyydestä (Pajares 2000). Tulevaisuus näyttää, miten tässä onnistutaan.

Ääneen ajattelu -menetelmä osoittautui onnistuneeksi valinnaksi, vaikka eroja tutkittavien välillä syntyi pohdiskelun laajuudessa. Joku heistä saattoi todeta lyhyesti ”no kyllähän mä nyt pystyn...” ryhtymättä laveampiin erittelyihin, kun taas toinen intoutui perusteellisiin analyysihin lähes jokaista valmiutta arvioidessaan. Ääneen ajattelun voi kuitenkin todeta sopineen erittäin hyvin yhteen numeerisen arvioinnin kanssa. Se selvensi merkittävästi tutkittavien numeroarvioita ja auttoi ymmärtämään heidän päätymistään tiettyyn lopputulokseen.

Teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä soveltui tähän tutkimukseen hyvin. Haastattelut sujuivat suunnitelmien mukaan. Puhelinhaastattelut ja erityisesti sähköpostitse tehdyt haastattelunomaiset kyselyt erosivat luonteeltaan jonkin verran henkilökohtaisissa tapaamisissa tehdyistä. Keskustelulle ominainen spontaanisuus puuttui sähköpostihaastatteluista, mutta toisaalta jotkut vastaukset olivat punnitumpia ja täsmällisempiä kuin muissa haastatteluissa. Haastatteluissa nousi esiin sellaisiakin merkittäviksi osoittautuneita teemoja, joita en haastattelurunkoa suunnitelllessani ollut tullut ottaneeksi huomioon. Näistä voisi mainita esimerkiksi elämäntilanteen ja työyhteisön merkityksen.

Pyytäessäni yhtä opettajaa kirjoittamaan aiheesta ”Miten minusta tuli minä eli mitkä seikat ovat vaikuttaneet siihen, millainen opettaja ja kasvattaja nyt olen” annoin tutkittavalle vapaat kädet kirjoituksen laajuuden suhteen. Opettaja lähestyi aihetta kirjoittamalla laajahkon omaelämäkerran ja nostamalla siitä esiin antamani aiheen kannalta merkityksellisiä seikkoja. Tämän jälkeen tein hänelle omaelämäkertaan pohjautuvia kysymyksiä. Menetelmää voisi luonnehtia syvähaastatteluksi (ks. esim. Anttila 1998, 232), jossa kuitenkin oli haastattelunomaisen kyselyn piirteitä, koska se tapahtui sähköpostitse. Koska tutkittava on verbaalisesti kyvykäs ja innokas kirjoittaja, koin tämän menetelmän tarkoituksenmukaiseksi tilanteessa, jossa pitkien etäisyyksien vuoksi ei ollut mahdollista tavata häntä henkilökohtaisesti.

Haastattelut antoivat tutkittaville runsaasti ajattelemisen aihetta. Monet heistä totesivat haastattelun lopussa, etteivät olleet aiemmin miettineet näin tarkasti omaa työtään ja toimintaansa. He kokivat tämänkaltaisen pohdiskelun opettajuutensa kannalta hyödylliseksi ja ajatusmaailmaa kirkastavaksi. Omaelämäkerran kirjoittaja totesi oppineensa kirjoittamis- ja haastatteluprosessin aikana itsestään ja kasvattajuudestaan todella paljon. Täten toteutui ainakin joiltain osin se tutkimuksen tavoite, että tutkittavat saisivat toimintaansa tarkastellessaan

uutta tietoa työnsä syvempää ymmärtämistä ja kehittämistä varten. (Ks. myös Syrjälä 1996, 61.)

Luotettavuus

Tutkimuksen teossakin voidaan puhua laaduntarkkailusta. Haastattelun ollessa tutkimusmenetelmänä tulisi laatua tarkkailla tutkimuksen eri vaiheissa. Hyvä haastattelurunko on lähtökohta laadukkuutta tavoiteltaessa. Haastattelun laatua parantaa mm. se, että litterointi tapahtuu mahdollisimman pian haastattelun jälkeen. Haastatteluaineiston luotettavuus taas riippuu sen laadusta; tutkijan on esimerkiksi noudatettava litteroinnissa tiettyjä sääntöjä ja luokittelussa johdonmukaisuutta, mutta luotettavuutta tarkastellaan muistakin näkökulmista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184–185.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Joidenkin näkemysten mukaan eivät käsitteet reliabelius (luotettavuus) ja validius (pätevyys) perinteisesti ymmärrettyinä sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi. Monet tutkijat suosittelvat joko niiden korvaamista tai luopumista niistä kokonaan. (Eskola & Suoranta 2001, 211; Hirsjärvi & Hurme 2000, 185; Tuomi & Sarajärvi 2002, 134–135.) Reliaabelius ja validius ovat peräisin kvantitatiivisesta tutkimuksesta ja perustuvat sille ajatukselle, että tutkijan on mahdollista päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiiviseen totuuteen. Hirsjärvi ja Hurme (emt.) pohtivatkin, miten laadullisessa tutkimuksessa voidaan korvata perinteiset reliabeliuden ja validiuden määrittämistavat.

Kirjoittajat toteavat, että reliabeliuden ja validiuden totuttujen muotojen hylkäämisestä huolimatta on tutkimuksen edelleen pyrittävä paljastamaan tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista. Tällöin nousevat keskeisiksi käsiteanalyysi ja validiuden eri muodoista – ennuste-, sisäinen, ulkoinen ja rakennevalidius – nimenomaan rakennevalidius. Tällä tarkoitetaan, koskeeko tutkimus sitä, mitä sen on oletettu koskevan. Kysymys on tulkinnan ongelmasta: tutkijan tulee osata dokumentoida, *miten* hän on päätenyt juuri tiettyihin luokituksiin ja kuvauksiin tutkittavien maailmasta. Laadullisessa tutkimuksessa myös reliabelius koskee enemmän tutkijan toimintaa kuin haastateltavien vastauksia. Oleellista on, kuinka luotettavaa aineiston käsittely ja analyysi on. Tulosten on mahdollisimman pitkälle heijastettava tutkittavien ajatusmaailmaa. (Anttila 1998, 408; Hirsjärvi & Hurme

2000, 185, 187–189.) Johtopäätökset ovat valideja, kun ne vastaavat sitä mitä tutkittavat tarkoittivat (Syrjälä ym. 1996, 129).

Eskolan ja Suorannan (2001, 211) mukaan jotkut tutkijat ovat hylänneet vanhat termit kokonaan ja todenneet laadullisen tutkimuksen erityisluonteen vaativan uudet termit. Tällaisia termejä ovat mm. uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus.

Uskottavuus luotettavuuden kriteerinä tarkoittaa sitä, että tutkijan tulee tarkistaa, vastaavatko hänen tekemänsä tulokset tutkittavien käsityksiä. Eskola ja Suoranta toteavat, ettei kuitenkaan ole varmaa, lisääkö tämä menettely tutkimuksen uskottavuutta, koska tutkittavat saattavat olla sokeita kokemukselleen ja tilanteelleen. Tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista tietyin ehdoin, vaikka yleistämiseen ei pyritäkään. Jos tehdyt tulokset saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista, on kyse vahvistuvuudesta. Tutkimukseen voidaan lisätä varmuutta ottamalla huomioon tutkijan ennako-oletukset. (emt., 211–212.)

Myös triangulaatiota, jolla tarkoitetaan mm. erilaisten metodien yhdistämistä tutkimuksessa, pidetään eräänä validiteetikriteerinä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 140–141). Tässä tutkimuksessa triangulaatio toteutui pystyvyyssarvioiden yhteydessä, kun numeerisiin arvioihin yhdistettiin ääneen ajattelu-menetelmä. Tutkimusongelmiin haettiin vastauksia myös sekä teemahaastattelulla että elämäkerrallisella lähestymistavalla.

Jos tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta muista edellä esittämistäni näkökulmista, voin todeta sillä olevan esimerkiksi rakennevalidiutta, koska katson tutkimukseni koskevan sitä, mitä sen oli tarkoituskin koskea. Olen myös dokumentoinut, miten olen päätenyt tiettyihin luokituksiin ja kuvauksiin. Aineiston käsittelyn ja analyysin tarkalla raportoinnilla olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullisesta tutkimuksesta kirjoitettaessa pyritään välittämään aineiston rikkaus. Tähän voidaan pyrkiä mm. suoraa haastatteluoitteita käyttämällä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 191). Ruismäen (1991) tavoin on kuitenkin syytä pohtia, miten paljon informaatiota jää pois, kun haastatteluvastauksista irrotetaan yksittäisiä kommentteja. Lukija ei välttämättä pysty hahmottamaan kokonaisvaltaista kuvaa haastateltavasta ihmisestä, kun taas tutkijalle valitut suorat sitaattit puhuvat elävää kieltä. (emt., 263). Jotta eräänlaisen kokonaiskuvan saaminen olisi tässä tutkimuksessa mahdollista, muodostin haastateltavistani ”musiikkikasvattajan muotokuvat”, joissa tuodaan esiin sekä heidän elämän- ja työhistoriaansa että musiikkikasvattajana toimimistaan. Uskottavuuden suhteen päädyin kaikkia haastateltavia koskevan aineiston osalta Eskolan

ja Suorannan (2001, 211) näkemykseen, ettei tulkintojen tarkistaminen tutkittavilta välttämättä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimukseni kohderyhmä sai luettavakseen ja kommentoitavakseen litteroimani haastattelut, mutta tulkintojani en enää tarkistuttanut heiltä. Käyttäessäni myöhemmin elämäkerrallista lähestymistapaa ja haastateltuani yhtä opettajaa uudelleen koin tulkintojeni tarkistuttamisen luotettavuuden kannalta kuitenkin tärkeäksi.

Syrjälä (1996, 60–61) muistuttaa, että elämäkerrallinen haastattelu edellyttää luottamuksellisten suhteiden muodostumista ja keskinäistä arvostusta ja kunnioitusta. Loppujen lopuksi tutkittava henkilö itse valitsee, mitä hän haluaa kertoa tai jättää sanomatta ja kirjoittamatta. Syrjälä korostaa myös, että elämäkerrat kirjoitetaan tai kerrotaan aina lukijaa tai kuulijaa varten ja että niiden kertomisen motiivit voivat vaihdella. Koska tutkijan ja tutkittavien vastuullisuudet, oikeudet ja velvollisuudet ovat eettisiä kysymyksiä, tarvitaan rehellistä keskustelua, neuvotteluja ja sopimuksia, joita myös noudatetaan. Huotelin (1996, 37) määrittelee elämäkertatutkimuksen eettisiksi periaatteiksi luottamuksellisuuden (tunnistettavien seikkojen muuttaminen), avoimuuden (tutkittavan tiedettävä, mistä tutkimuksessa on kysymys), lojaalisuuden (sopimusten noudattaminen) ja molemminpuolisuuden (tutkimus perustuu tutkittavan vapaaehtoisuuteen ja henkilökohtainen suostumukseen – miksi ollaan kiinnostuneita juuri hänestä). Tässä tutkimuksessa katson edellä mainittujen periaatteiden vallinneen elämäkerran kirjoittajan ja tutkijan välillä. Molemminpuolinen luottamus mahdollisti hyvinkin henkilökohtaisten kysymysten esittämisen. Kuten jo aiemmin kävi ilmi, kirjoittaja on myös tarkistanut ja hyväksynyt tekemäni yhteenvedot ja tulkinnat.

Vaikka en pyri yleistämiseen, katson tutkimustulosteni olevan siirrettävissä siinä mielessä, että tutkimuksen havainnot saattavat soveltua toiseen ympäristöön tai toiseen tapaukseen (Eskola & Suoranta 2001, 68). Myös vahvistuvuus sopii tutkimukseni luotettavuuskriteeriksi, koska tekemäni tulkinnat saivat tukea muista vastaavaa ilmiötä kartoittaneista tutkimuksista. Jos tutkijan ennako-oletusten huomioonottaminen tuo tutkimukseen varmuutta, voi taustani luokanopettajana, musiikin aineenopettajana ja opettajankouluttajana ajatella saaneen aikaan sellaista esiymmärrystä, joka ilmenee tässä tarkoitettuna varmuutena.

Taustani tutkittavien entisenä opettajana aiheutti todennäköisesti myös virhelähteiden mahdollisuuksia. Sosiaalista suotavuutta saattoi ilmetä erityisesti pystyvyysarvioiden yhteydessä, kun tutkittava arvioi pystyvyytensä korkealle sellaisillakin musiikinopetuksen alueilla, jotka eivät olleet sisällyneet hänen opetukseensa lainkaan. Toisaalta minäpystyvyyden

kannalta onkin merkittävää ihmisen käsitys omasta pätevydestään, ei niinkään pätevyden varsinaisen taso. Hiukan ristiriitaiselta vaikutti myös se, jos tutkittava oli arvioinut pystyvyytensä monissa valmiuksissa hyvin matalalle, mutta kertoi myöhemmin suunnittelevansa opetuksensa pitkäjänteisesti ja sisällyttävänsä siihen useita eri toimintoja.

Sosiaalinen suotavuus näkyi kenties myös siinä, ettei kukaan haastatteluvista asettanut kyseenalaiseksi yhtäkään 21 arvioitavasta musiikillis-didaktisesta valmiudesta, riippumatta siitä, pitikö niitä musiikinopetuksen kannalta tarpeellisina ja asiaankuuluvina vai ei. Vähän musiikkia harrastaneetkaan eivät protestoineet joutuessaan arvioimaan pystyvyyttään sellaisissa valmiuksissa kuin orkesterin johtaminen tai bändisoitinten opettaminen. Kukaan ei myöskään ihmetellyt, miksi opettajan pitäisi tuntea itsensä nimenomaan musiikkikasvatustajaksi. Tutkittavien entisen opettajan ollessa haastattelijana ei tällaista kysymystä varmaankaan rohjettu esittää.

Johtopäätöksiä

Millaisia haasteita tutkimustulokset antavat luokanopettajakoulutukselle? Jos yhteiskunnassamme ylipäätään pidetään tärkeänä sitä, että jokainen oppilas saa asiantuntevaa musiikkikasvatusta, on luokanopettajakoulutuksessa mahdollista toimia kahdella tavalla: joko valitaan opiskelijoiksi sellaisia henkilöitä, joilla on musiikilliset edellytykset omaksua opiskeluvuosien aikana musiikinopetuksessa tarvittavat valmiudet – pyrkijän musiikillinen tausta tulisi siis ottaa opiskelijavalinnassa huomioon – tai tehostetaan todella voimakkaasti musiikin perusopintoja lisäämällä kontaktiopetusta ja valinnaiskursseja sekä varaamalla tarpeeksi aikaa esimerkiksi pianonsoiton harjoittelulle. Taitojen kehittyminen vaatii ehdottomasti aikaa – soittotaitoa ei saavuteta pikakursseilla eikä lyhyen periodiopetuksen aikana. Erityisesti juuri pianonsoitossa koetut vaikeudet nousivat tutkimuksessani selvästi esille. Opiskelijoille pitäisikin järjestää mahdollisuus koko koulutuksen ajan kestäväään soitonopetukseen. Tärkeää olisi myös heidän motivoitumisensa itsenäiseen harjoitteluun. Toisaalta opettajakoulutuslaitosten musiikin opintojen vähenevät tuntimäärät eivät voi olla aiheuttamatta epäilyjä opetuksen tehostamismahdollisuuksien suhteen.

Tutkimustulosteni perusteella voi yhä edelleen korostaa, miten tärkeää opiskelijoiden olisi saada koulutuksen aikana valmiudet toimia sekä työyhteisön jäsenenä että yhteistyössä vanhempien kanssa. Heitä tulisi valmistaa kohtaamaan koulun arkipäivä ja opettajan koko työkenttä

sisällyttämällä koulutukseen riittävästi vuorovaikutus-, yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoihin, oppimis- ym. vaikeuksista kärsiviin oppilaisiin ja koulun hallintoon liittyviä opintoja. Opettajankoulutus kokonaisuudessaan tulisi suunnitella siten, että se tukisi tulevien opettajien ammatillisen identiteetin muodostumista. Tällöin sitoutuminen sekä kasvattajaksi yleensä että myös musiikkikasvattajaksi mahdollistuisi. Aineenhallinnalla on suuri merkitys siinä, miten pystyväksi ja motivoituneeksi opettaja itsensä musiikin opettajana kokee. Koulun musiikin opetuksesta tulee musiikkikasvatusta kuitenkin vasta silloin, kun opettajan vahvaan aineenhallintaan yhdistyy tietoisuus kasvattajan vastuusta. Taitavan musiikkikasvattajan on mahdollista kehittyä eksperttiopettajaksi, jonka tavoitteena on tasapainoisten ja elämänhaluisten ihmisten kasvattaminen ja joka ymmärtää musiikin merkityksen tässä prosessissa.

Tätä tutkimusta suunnitellessa ja tehdessä on koululaitoksessa toteutettu suuria uudistuksia. Vuonna 1999 voimaan tulleen uuden koululainsäädännön (Perusopetuslaki 628/1998) myötä poistui ala- ja yläasteen kynnys. Vuoden 2004 alussa yhtenäisiä peruskouluja oli noin kaksisataa, ja vuoteen 2006 mennessä pitäisi yhtenäisen perusopetuksen toteutua koko maassa. Opetushallitus vahvisti myös uudet valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet tammikuussa 2004. Perusopetuksesta on tarkoitus luoda jatkumo ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan, ja uudessa opetussuunnitelmassa nivelkohta onkin asetettu 4. ja 5. luokan väliin. Samalla kun entiset ala- ja yläasteet, nykyiset ala- ja yläkoulut, ovat lähentyneet toisiaan, on yhteiskunnassa ollut havaittavissa suuntaus sekä yhdistää pieniä kuntia että keskittää lukioita suuremmiksi yksiköiksi, eräänlaisiksi seutukuntalukioiksi.

Perusopetuksen uudistamistyöryhmä ehdotti muistiossaan vuonna 2001 koulun tuntijakoihin muutoksia ja valinnaiskursseihin vähennyksiä. Taidekasvatuksen puolesta puhujien voimakkaista kannanotoista huolimatta työryhmän ehdotukset hyväksyttiin vuonna 2002. Tämän seurauksena taidekasvatukselle jäi yhä vähemmän tunteja erityisesti peruskoulun 7. ja 8. luokilla. Taidekasvattajat ovat joutuneet voimattomina toteamaan, miten kaukana yhteiskunnan arvostukset ovat humanistisista arvoista. Sarjala (1998, 9) toteaa teknologian dominanssin ja siihen perustuvan koulutuksen tuotantotehtävän työntäneen yhden koulun päätehtävistä, emotionaalisen valmennuksen, täyteohjelmaksi, mukavaksi pikku lisäksi tarpeellisen ja tärkeän lomassa. Taloudellisen kilpailukyvyyn ylikorostuminen heijastuu sekä koulu- että kulttuurielämässä. Kuvaava esimerkki edellä mainitusta on Skinnarin (2004, 34) esittämä sitaatti Helsingin Sanomien pääkirjoituksesta 8.3.2002:

”Lapsista ja nuorista täytyy huolehtia nykyistä paremmin, jotta Suomen kilpailukyky säilyisi tulevaisuudessakin”. Taidekasvatuksen professori Sirkka Laitisen (2005) tavoin voi kysyä, millaisten arvojen pohjalta koulumme on kehittynyt sellaiseksi, ettei yläluokilla ole aikaa yhteiseen taidekasvatukseen. Pisa-tutkimusten valossa suomalaiset koululaiset osaavat matematiikkaa ja äidinkieltä, mutta milloin toteutetaan taiteiden oppimista koskeva arviointi? Miten oppilaamme menestyisivät tässä arvioinnissa, kun peruskoulun ylimmillä luokilla ei edes opeteta taideaineita kaikille? Juvonen ja Anttila (2003, 193) toteavatkin erilaisten opetuksen tuloksellisuusmittausten kohonneen ”arvoon arvaamattomaan jättäen taito- ja taideaineet ihmettelemään katoavia opetusmääriään ja olemassaolonsa oikeutusta”.

WHO:n vertailututkimuksessa vuodelta 2004 suomalaiset oppilaat kokivat koulun Euroopan oppilaista kielteisimpänä. Taidekasvattajat ovat vakuuttuneita, ettei taideopetuksen vähentyminen ole ainakaan lisännyt koulussa viihtymistä. Erityisesti käytännöllisesti suuntautuneille oppilaille taito- ja taideaineet olisivat henkireikä tietopuolisten aineiden joukossa. Peruskoulun uuden oppiaineen, terveystiedon, opetuksen erääksi tarkoitukseksi mainitaan oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen. Opetuksen tehtävänä on kehittää mm. tunteiden säätelyä ohjaavia sekä sosiaalisia ja eettisiä valmiuksia. Oppilaiden tulisi oppia tunteiden ilmaisemista ja vuorovaikutustaitoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 130–132.) Onkin käsittämätöntä, että nimenomaan niiden aineiden – taideaineiden – tunteja, joilla edellä mainittuja valmiuksia ja taitoja voitaisiin luontevasti opettaa ja käsitellä, on jatkuvasti vähennetty, ja siirretty edellä mainittu tehtävä terveystiedolle.

Tutkimusprosessini aikana on opettajankoulutuslaitoksissa kuten koko yliopistomaailmassa käyty lävitse suunnittelutyö kaksiportaisen tutkintorakenteen aikaansaamiseksi. Kandidaatin tutkinto on tulevaisuudessa tarkoitus suorittaa kolmessa ja maisterin tutkinto viidessä vuodessa. Syksyllä 2005 tilanne oli se, että uudet opiskelijat olivat juuri aloittaneet opiskelunsa uusissa koulutusohjelmissa.

Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisemassa opettajankoulutuksen arviointiraportissa (Jussila & Saari 1999) sekä Opettajankoulutuksen kehittämisohjelmassa (2001) suositellaan luokanopettajakoulutuksen profiloitumista ja pidetään asianmukaisena, ettei jokaisen opiskelijan tarvitsisi välttämättä opiskella kaikkia peruskoulussa opetettavia aineita. (Ks. myös Anttila 2004a; Juvonen 2004b; 2004c.) Uusien tutkintojen suunnitteluvaiheessa nousi viimeksi mainittu suositus aika ajoin esiin. Koulutusohjelmien valmistuttua kävi kuitenkin ilmi, että luokanopettaja

tulee todennäköisesti jatkossakin olemaan eräänlainen ”kymmenottelija”, jonka työtehtäviin kuuluu kaikkien kouluaineiden opettaminen.

Mitä nämä uudistukset ja muut toimenpiteet merkitsevät musiikkikasvatuksen kannalta? Jos tulevaisuudessa toteutettaisiin edellä mainittu suositus siitä, ettei luokanopettajaopiskelijan tarvitse suorittaa kaikkia peruskoulussa opetettavia aineita, herää kysymys, millä kriteereillä opettajat tällöin valitaan kouluihin. Jos kaikkien ei tarvitse opiskella musiikkia tai muita taideaineita, onko esimerkiksi pieniin kouluihin riittävästi tarjolla taidekasvatuksesta innostuneita opettajia? Vaikka kunnat ovatkin viime vuosina lopettaneet ikäluokkien pienentymisen seurauksena liian pieniksi jääneitä kouluja, on Suomen peruskouluista kuitenkin vielä vuoden 2003 tilaston mukaan 32 % alle 50 oppilaan kouluja (Jääskeläinen 2005). Suurissa kouluissa tilanne on tähänkin asti ollut parempi, sillä niissä on ollut helpompi tehdä poikkeavia opetusjärjestelyjä. Musiikillisilta taidoiltaan heikompien opettajien on ollut mahdollista antaa musiikkituntinsa taitavamman kollegan, esimerkiksi musiikkiin erikoistuneen opettajan, hoidettaviksi. Toisaalta musiikkiin erikoistuneita ei riitä jokaisen lapsen opettajiksi (ks. myös Tereska 2003, 205). Opettajankouluttajan näkökulmasta katsottuna motivoituneiden ja musiikista kiinnostuneiden opiskelijoiden kouluttaminen olisi tietenkin positiivinen asia, mutta tämä uudistus vaatisi myös luokanopettajien valintakäytäntöjen ja pätevyysvaatimusten muuttamista.

Jotta musiikkikasvatuksen tilanne kouluissa kohentuisi, pitäisi yhtenäisen peruskoulun mahdollistaa tarkoituksenmukaiset ja joustavat ratkaisut musiikinopetuksen toteuttamisessa. Koulusta ja opettajatilanteesta riippuen saattaa musiikin aineenopettajan käyttö etenkin 5. ja 6. luokkien musiikinopetuksessa olla joskus paras ratkaisu. Luokanopettajalla on kuitenkin aineenopettajaa paremmat mahdollisuudet toimia sellaisena kokonaisvaltaisena kasvattajana, jota erityisesti alkuopetus vaatii. Myös musiikin integrointimahdollisuuksien vuoksi olisi suotavaa, että luokanopettaja, mikäli suinkin mahdollista, huolehtisi ainakin 1. ja 2. luokkien musiikinopetuksesta. Heinon (1998, 78) raportin mukaan yleisin viikkotuntimäärä musiikissa on kaikilla vuosiluokilla yksi tunti. Tämä on valitettavan vähän, ja aineenopettajan panos saattaakin tässä tilanteessa jäädä kovin irralliseksi, kun taas luokanopettaja voi ottaa musiikin osaksi jokapäiväistä toimintaa. Siinä tapauksessa, että luokanopettajan musiikilliset valmiudet ovat todella heikot tai hän ei halua opettaa luokalleen musiikkia, on erinomainen asia, jos käytettävissä on musiikkiin erikoistunut kollega tai aineenopettaja.

Käytännön pitäisi tietysti olla joustavaa myös toisin päin: musiikillisesti taitavan luokanopettajan tulisi voida tarpeen mukaan opettaa peruskoulun yläluokilla. Kannatettavaa olisi myös erilaisten yhteistyömuotojen kokeilu: koulun musiikkiin erikoistuneet tai musiikin aineenopettajat voisivat voimakkaammin kuin tähän asti tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa ja toimia musiikinopetuksen tukihenkilöinä. Tämä olisi tärkeää senkin vuoksi, että peruskoulun yläluokkien vähäisen tuntimäärän takia musiikinopetuksen painopiste on selvästi 1.–6. luokilla. Millaisia ratkaisuja opettajien työnkuvan suhteen tehdäänkin, tulisi tavoitteena olla mahdollisimman tasokas musiikinopetus. Luokan- ja aineenopettajien erilaista koulutusta olisi pyrittävä hyödyntämään mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla. Tereskan (2003, 205) tavoini voi todeta, että jokaisella koululaisella on oikeus saada pätevyydeltään asianmukaista musiikinopetusta.

Myös Opettajankoulutuksen arviointiraportissa (Jussila & Saari 1999) ja Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelmassa (2001) kannatetaan laaja-alaisen opettajien kouluttamista sekä opettajien joustavaa liikkumista eri koulumuotojen ja -asteiden välillä. Edellä mainittujen asiakirjojen mukaan yliopistojen tulee parantaa luokanopettajiksi opiskelevien mahdollisuuksia opiskella aineopintokokonaisuuksia ja aineenopettajakoulutuksessa olevien mahdollisuuksia ns. monialaisten opintojen suorittamiseen. Oulun ja Jyväskylän yliopistoissa onkin jo avattu rajoitetulle määrälle luokanopettajaopiskelijoita mahdollisuus suorittaa musiikin aineenopettajilta vaadittava opintokokonaisuus musiikissa ja näin saavuttaa pätevyys opettaa musiikkia koko peruskoulussa. Käytäntö toimii edellä mainituissa yliopistoissa myös toisin päin: musiikin aineenopettajiksi opiskelevat voivat pätevoityä luokanopettajiksi suorittamalla luokanopettajakoulutuksen monialaiset opinnot. Alustavia neuvotteluja laaja-alaisen opettajien kouluttamisesta on käyty myös Sibeliuksen Akaatemian sekä Turun, Tampereen ja Joensuun yliopistojen välillä. Vaikka Suomessa vallitsee pula musiikinopettajista, on musiikinopettajan virkoja vain vähän avoinna. Erityisesti pienissä kunnissa ja kouluissa jäävät musiikin tuntikertymät niukoiksi aineenopettajan virkaan nähden. Korkeakosken (1998a) raportin mukaan yläasteen musiikinopettajien kelpoisuustilanne Suomessa oli vuonna 1997 erittäin huono. Musiikin lehtoreista ja päätoimisista tuntiopettajista noin 33 % oli ei-kelpoisia. Lisäksi kelpoisuuksissa oli suuria alueellisia eroja – maaseutumaisien kuntien musiikinopettajista noin 58 % oli ei-kelpoisia. Tilanne ei todennäköisesti ole parantunut kuluneen kahdeksan vuoden aikana. Kaksoiskelpoisuuden myötä virkoihin kiinnittyminen helpottuisi, ja sen avulla

olisi mahdollista saada musiikillisesti taitavia opettajia vähitellen koko maahan sekä peruskoulun ala- että yläluokille. Musiikkikasvatuksen opintoja jatkamalla on kaksoiskelpoisuuden saaneen luokanopettajan mahdollista pätevyitä myös lukion musiikinopettajaksi.

Koska monet luokanopettajat pitävät musiikkia yhtenä vaikeimmista opetettavista aineista, tulisi opettajille suunnatun musiikinopetuksen täydennyskoulutuksen laatuun kiinnittää huomiota. Koulutuksen kohderyhmä olisi määriteltävä nykyistä tarkemmin. Lisäksi koulutuksen suunnittelijoiden tulisi kuunnella kentällä toimivien opettajien toiveita. Muutamien koulujen yhteiset koulutuspäivät ja työpajat saattaisivat olla tehokkaampia kuin suurille ryhmille suunnatut koulutustapahtumat. Koulukulttuurin soisi muuttuvan sillä tavoin avoimeksi ja luovaksi, että täydennyskoulutuksessa rohjettaisiin ennakkoluulottomasti kokeilla erilaisia yhteistyömuotoja ja soveltaa uusia toimintatapoja. Opettajankoulutuslaitosten järjestämä täydennyskoulutus voisi myös toimia sellaisena ”täsmäkoulutuksena”, jota tämänkin tutkimuksen haastateltavat kaipasivat.

Opettajankoulutuksen musiikin opintojen kannalta tutkimukseni antoi runsaasti ajattelemisen aihetta. Erityisesti se avasi näköaloja koulutuksen kehittämiseen sen painopistealueiden suhteen. Musiikin opintojen vähetessä on paneuduttava esimerkiksi siihen kysymykseen, mitkä sisällöt ovat keskeisimpiä. Anttila (2004b, 330) sallisikin opiskelijoille musiikin opinnoissa suhteellisen laajat valinnanmahdollisuudet eritasoisista ja -sisältöisistä kursseista niin, että kukin voisi kehittyä omista lähtökohdistaan niin pitkälle kuin mahdollista. Hänen mielestään kaikilta opiskelijoilta ei voi vaatia samaa, koska he yliopistoon tullessaan ovat musiikillisilta taidoiltaan erilaisia. On helppo olla Anttilan kanssa samaa mieltä siitä, että tämä olisi inhimillisesti ja pedagogisestikin mielekkäämpää. Laineen (2004, 247) mukaan opiskelijat saadaan sitoutumaan opintoihinsa nimenomaan suuremman valinnaisuuden kautta. Ei voi kuitenkaan olla esittämättä kysymystä, voisiko vähän tai ei ollenkaan musiikkia harrastanut opiskelija saavuttaa esimerkiksi vain helppotasoisimpia kursseja valitsemalla sellaisen aineenhallinnan, jota tämänkin tutkimuksen haastateltavat pitivät musiikinopetuksessa välttämättömänä.

Toisaalta taas Nummisen (2005) tutkimustulokset osoittavat, ettei laulutaidottomuus – kyvyttömyys laulaa nuotilleen – välttämättä ole yksilön pysyvä ominaisuus. Laulutaitoa voi kehittää aikuisiälläkin lähtötasosta riippumatta. Nummisen toteuttama Lauletaan-projekti kesti puolitoista vuotta, jonka aikana projektiin osallistuneet kymme-

nen laulutaidottomiksi leimattua ja laulamista jännittänyttä aikuista saivat sekä ryhmä- että yksityisopetusta. Kaikkien osallistujien kyky havainnoida, tuottaa ja erotella sävelkorkeuksia kehittyi. Myös äänialat laajenivat erityisesti ylöspäin. Projektilla oli myönteisiä vaikutuksia myös itseilmaisuun, esiintymisvarmuuteen ja itseluottamukseen. Laulamisen opiskelussa olisikin tärkeää korostaa laulajan myönteistä käsitystä itsestään (ks. esim. Lindeberg 2005, 150). Tämän luvun alussa todettiin, että taitojen kehittyminen vaatii aikaa. Nummisen tutkimustulokset ovat rohkaisevia – kun vain olisi mahdollista toteuttaa opettajankoulutuksessaakin tämäntyyppistä yksilöllistä ohjausta. Musiikin perusopintojen ryhmätunneilla harjoitettu laulaminen on kehittänyt ainakin jonkin verran ns. laulutaidottomien opiskelijoiden lauluääntä ja kykyä laulaa nuotilleen. Olisi mielenkiintoista selvittää, millaisia tuloksia opiskelijoiden parissa saataisiin, jos resurssit riittäisivät Nummisen projektin tapaiseen koulutukseen.

Opettajankoulutuksen musiikinopettajat ovat usein voineet todeta, miten merkittävää opiskelijan innostus on erityisesti pianonsoitossa etenemiselle. Jos lähtötaso on hyvin matala, saattavat säästysvalmiudet ponnistelusta ja hyvästä yrityksestä huolimatta jäädä suhteellisen vaatimattomiksi. Toisaalta opettaja voi joidenkin tutkittavieni tavoin kokea suurta tyydytystä pystyessään säästämään edes alkuopetuksen lauluja. Anttilan (2000) tutkimuksen mukaan soiton opiskelumotivaatio on kiinteässä yhteydessä soittotuntien tunnelmapiiriin laatuun. Opettajan ja opiskelijan läheinen ja myönteinen vuorovaikutussuhde, opettajan kannustava ja myönteinen, silti realistinen palaute sekä sopiva vaatimustaso osoittautuivat opiskelumotivaation kannalta merkityksellisiksi tekijöiksi (ks. myös Laine 2004, 244). Aikuinen luokanopettajaopiskelija saattaa aloitella pianonsoittoa pelonsekaisin tuntein. Ei ole vaikea uskoa myönteisen, välittömän ja kunnioittavan ilmapiiriin olevan tällöin oppimisen kannalta keskeisessä asemassa. Soitonopettajille on kuitenkin valitettavan tuttu myös tilanne, jossa syystä tai toisesta täysin motivoitumattomalle opiskelijalle on yritettävä opettaa pianonsoittoa vuodesta toiseen. Soittotunnit ovat tällöin ahdistavia sekä opettajalle että oppilaalle, ja silti tällainen opiskelija saattaa myöhemmin todeta olevansa opettajana koulussa, jossa häneltä edellytetään säästystaitoa.

Haastatteleman opettajat valottivat seikkaperäisesti opettajan arkea ja musiikkikasvatuksen asemaa ja merkitystä jokapäiväisessä koulutyössä. He myös auttoivat ymmärtämään, millaisia mahdollisuuksia musiikillisilta taustoiltaan erilaisilla opettajilla on toimia musiikkikasvattajina ja millaisia vaikeuksia heikko aineenhallinta voi tuottaa. Tutkittavien

kertoessa koulutyön vaativuudesta ja heihin kohdistuvista monenlaisista odotuksista ja paineista ei voinut olla pohtimatta sitä, miten opettaja yleensä työnteon ohella ehtisi opiskella ja oppia uutta, esimerkiksi kohentaa soittotaitoaan. Motivaation tulisi selvästikin olla todella voimakas. Koska opettaja tekee työtään koko persoonallaan, eivät myöskään erilaiset elämäntilanteet voi olla heijastumatta koulutyöhön. Opettajat itse toivat esiin sen, miten ongelmallinen on käsite ammatillinen kompetenssi. Musiikilliset taitonsa riittämättömiksi kokeneet totesivat olevansa virallisten vaatimusten mukaan päteviä musiikin opettajia. Käytäntö oli kuitenkin saanut heidät tuntemaan itsensä epäpäteviksi.

Tutkimusta tehdessä heräsi monia ajatuksia jatkotutkimuksen suhteen. Koska tämän tutkimuksen näkökulma oli suunnattu opettajien omiin arvioihin ja kuvauksiin musiikinopetuksestaan, olisi johdonmukaista tutkia seuraavaksi, miten haastateltujen opettajien musiikinopetus käytännössä toteutuu. Minäpystyvyyden kannalta olisi mielenkiintoista selvittää, osoittautuuko opettajan käsitys pätevydestään jossakin tehtävässä, tässä tapauksessa musiikinopetuksessa, todella merkittävämmäksi kuin pätevyyden varsinainen taso esimerkiksi oppilaiden oppimistuloksia tarkasteltaessa. Bandura (1997) pitää tätä tärkeänä näkökohtana minäpystyvyyttä määriteltäessä, koska ihmisillä on hänen mukaansa taipumusta yli- tai aliarvioida kykynsä. Tschannen-Moranin ym. (1998) mukaan on olemassa vain niukasti tutkimuksia siitä, muuttuvatko vai jähmettyvätkö opettajan pystyvyyssätykset uran eri vaiheissa. Tästä syystä olisi kiintoisaa ottaa tutkimuksen kohteeksi haastateltavieni pystyvyyssätykset musiikinopetuksessa vaikkapa kymmenen vuoden kuluttua. Miten he arvioisivat itseään musiikkikasvattajina toimiessaan opettajina kolmatta vuosikymmentä?

Lisäksi olisi saatava kuuluviin sellaistenkin opettajien ääni, jotka hyvin heikoista musiikillisista valmiuksista huolimatta joutuvat, kenties vastentahtoisesti, opettamaan musiikkia. Millaisia sisältöjä he valitsevat musiikinopetukseensa ja millä perusteella? Mitä haluttomuus opettaa musiikkia merkitsee oppilaiden oppimisen kannalta? Tutkittavani toivat voimakkaasti esiin myös työyhteisön merkityksen. Tätäkin teemaa olisi tärkeää tarkastella lähemmin sekä musiikkikasvatuksen että yleensä koko opettajan työn kannalta.

Tässä tutkimuksessa kaksitoista luokanopettajaa kuvailee ja arvioi musiikkikasvatustaan ja itseään musiikkikasvattajina. Tutkimus muodostuu näin ollen kahdestatoista tapauksesta. Tapaustutkimuksessa ei pyritä yleistämiseen, mutta sen yhteydessä voidaan kuitenkin puhua siirrettävyydestä, jolla tarkoitetaan tutkimuksen havaintojen soveltumista toiseen

toimintaympäristöön tai toiseen tapaukseen. Yleistettävyyys syntyy tällöin lukijan toimesta. (Eskola & Suoranta 2001, 68). Vaikka tutkimuksessa kuvataan vain yhdessä opettajankoulutuslaitoksessa tietynä ajanjaksona opiskelleiden opettajien toimintaa musiikkikasvattajina, saattavat tulokset olla antoisia sekä luokanopettajakoulutuksen musiikinopettajille ja opiskelijoille että kentällä musiikkikasvatusta toteuttaville.

Lähteet

- Abeles, H. F., Hoffer, C. R. & Klotman, R. H. 1984. Foundations of music education. New York: Schirmer Books.
- Aho, L. 1982. Aineenhallinnalliset ja ainedidaktiset opinnot nykyisessä luokanopettajakoulutuksessa. Joensuun korkeakoulun kasvatustieteiden osaston julkaisuja 23.
- Aho, S. 1984. Opettajankoulutuksen seurantatutkimus. Opettajankoulutukseen hakeutuneiden opiskelijoiden ominaisuudet, koulutuksen aikaiset muutokset sekä heidän kokemansa opiskelun mielekkyys. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A:101.
- Aho, S. 1986. Opettajaksi opiskelevien kasvu koulutuksen aikana. Opettajankoulutuksen seurantatutkimus. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:112.
- Ahonen, K. 1996. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsittelijöinä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 32. Joensuun yliopiston monistuskasvu.
- Ahonen, K. 1997. Mitä peruskoululaiset oppivat musiikista? Musiikkikasvatus 2 (2), 9–17.
- Ahonen, K. 2000. Tonaaliset odotukset musiikin oppimisessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 292–307.
- Ahonen, K. 2004a. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: TammerPaino.
- Ahonen, K. 2004b. Musiikin harjoittelu ja sen vaikutukset. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) Tutkiva opettajakoulutus – taitava opettaja. Joensuun yliopistopaino, 146–159.
- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–3. painos. Rauma: Kirjapaino Oy West Point, 114–160.
- Airaksinen, T. 2001. Taideaineet haaveen ja hyödyn puristuksessa. Helsingin Sanomat 30.10. 2001, A 4.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Antikainen, A. 1991. Koulutuksen merkitystä etsimässä. Teoksessa R. Raivola & E. Ropo (toim.) Jatkuva koulutus ja oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A:49, 297–320.

- Anttila, M. 2000. Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumuotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 58. Joensuun yliopistopaino.
- Anttila, M. 2004a. "Minun tulee kehittää itseäni vielä paljon ja saada itseluottamusta...". Luokanopettajien käsityksiä musiikinopettamisesta. Esitelmä Kasvatustieteen päivillä Joensuussa 25.–26.11.2004.
- Anttila, M. 2004b. Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajan koulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopistopaino, 319–332.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Anttila, P. 1998. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Asetus kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista 1978. 29.6.1978/530.
- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 1995. 1.8.1995/576.
- Atjonen, P. 2004. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopistopaino, 15–30.
- Austin, J. R. & Reinhardt, D. 1999. Philosophy and advocacy: An examination of preservice music teachers' beliefs. *Journal of Research in Music Education* 47 (1), 18–30.
- Ballantyne, J. & Packer, J. 2004. Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research* 6 (3), 299–312.
- Bandura, A. 1977a. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, (2), 191–215.
- Bandura, A. 1977b. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1986. *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1992. Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. Teoksessa R. Schwarzer (toim.) *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, D.C.: Hemisphere, 3–38.

- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court.
- Bergström, M., Mertjärvi, R. & Pyykölä, E. 2001. Koko koulutuksen arvot vääristymässä. *Helsingin Sanomat* 21.7.2001, A 5.
- Berliner, D. C. 1988. *The development of expertise in pedagogy*. New Orleans: American Association of Colleges for Teachers.
- Berliner, D. C. 1992. The nature of expertise in teaching. *Teoksessa F. K. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (toim.) Effective and responsible teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 227–248.
- Berliner, D. C. 2001. Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research* 35(5), 463–482.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K. & Beckett, K. L. 2005. Theories of learning and their roles in teaching. *Teoksessa L. Darling-Hammond & L. Bransford (toim.) Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass, 40–87.
- Burns, R. B. 1982. *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Byo, S. J. 1999. Classroom teachers' and music specialists' perceived ability to implement The National Standards for Music Education. *Journal of Research in Music Education* 47 (2), 111–123.
- Campbell, M. R. 1999. Learning to teach music: A collaborative ethnography. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 139, 12–36.
- Chenault, J. B. 1998. A survey of public school music in the state of North Carolina for 1990–91. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 138, 83.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. 1993. *The evolving self: A psychology for the third millennium*. New York: Harper-Collins.
- Cutieta, R. A. & Thompson, L. K. 2000. Voices of experience on music teaching. *Music Educators Journal* 87 (3), 40–45.
- DeVries, P. 2000. Learning how to be a music teacher: An autobiographical case study. *Music Education Research* 2 (2), 165–179.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986. *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.

- Elliott, D. J. 1995. *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. 1996. Music education in Finland. A new philosophical view. *Musiikkikasvatus* 1 (1), 6–21.
- Ellström, P.-E. 1994. *Kompetens, lärande och utbildning i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Ellström, P.-E. 2001. The many meanings of occupational competence and qualification. Teoksessa W. J. Nijhof & J. N. Streumer (toim.) *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Eloranta, V. & Virta, A. 2002. Opettajuuden ja opettajankoulutuksen haasteet. Teoksessa E. Lehtinen & T. Hiltunen (toim.) *Oppiminen ja opettajuus*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:71.
- Enkenberg, J. 1996. Tutkivaksi opettajaksi kehittyminen. Kognitiivinen näkökulma. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: Tammer-Paino, 73–79.
- Enkenberg, J. 2002. Opettajankoulutuksen pedagogisesta perustasta. Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) *50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 88–92.
- Erickson, F. 1986. Qualitative methods in research on teaching. Teoksessa M. C. Wittrock (toim.) *Handbook of research on teaching*. Third edition. New York: Macmillan, 119–160.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Fornäs, J. 1998. *Kulttuuriteoria*. Tampere: Vastapaino.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Glover, J. & Ward, S. (toim.) 1994. *Teaching music in the primary classroom*. London: Cassell.
- Grossman, P., Schoenfeld, A. & Lee, C. 2005. Teaching subject matter. Teoksessa L. Darling-Hammond & J. Bransford (toim.) *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass, 201–231.

- Grönholm, I. (toim.) 2002. Koulun pieni kulttuurikirja. Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelma 1998–2001. Suomen Kuntaliitto ja Opetushallitus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hakala, J. 1992. Tieteellisen ajattelun kehittyminen luokanopettajakoulutuksessa. Kasvatustieteen syventävien opintojen tavoitteiden toteutumisen analyysia fenomenologisen perusnäkökuvan valossa. Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae rerum socialium 10. University of Oulu.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K. 2005. How teachers learn and develop. Teoksessa L. Darling-Hammond & J. Bransford (toim.) Preparing teachers for a changing world. San Francisco: Jossey-Boss, 358–389.
- Harari, H. & McDavid, J. 1968. Social psychology. Evanston: Harper & Row.
- Heino, T. 1998. Musiikinopetus peruskoulussa ja lukiossa. Julkaisussa E. Korkeakoski (toim.) Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 9/1998. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 74–131.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hoffer, C. R. & Hoffer, M. L. 1982. Teaching music in the elementary classroom. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves & M.G. Fullan (toim.) Understanding teacher development. London: Teachers College Press, 122–142.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 13–42.
- Hyry, E.-K. & Hyvönen, L. 2002. Musiikki opettajan elämässä. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hytönen, J. & Komulainen, E. 1978. Opettajankoulutuksen oppilasvalinnan opetustuokio pyrkijöiden kokemana ja opetusharjoittelussa menestyminen. Kasvatus 4, 265–270.

- Hyvönen, L. 1995. Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 5.
- Hyvönen L. 2001. Taito- ja taideaineet edistävät maamme kilpailukykyä. *Helsingin Sanomat* 15.7.2001, A 5.
- Hyvönen, L. 2005. Tietoisku taidekasvatuksen tilasta koulussa ja opettajankoulutuksessa. Opettajankoulutuksen taidekasvatuksen kehittämisseminaari Taiteen paikka – koulusta ulos vai sisään? Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksessa 19.5.2005.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopistopaino ja Kirjapaino Hetimonex Oy.
- Hämäläinen, K. 1997. Asiantuntijuuden kehittyminen ja eksperttiys musiikinopettajuudessa. *Musiikkikasvatus* 2 (1), 50–58.
- Isohookana-Asunmaa, T. 1993. Hyvä opettaja 1. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Juva: WSOY:n graafiset laitokset, 136–142.
- Jaakkola, E. 1998. Musiikin opetuksen tuloksellisuus peruskoulussa. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksessa lukuvuonna 1997–1998. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 104–142.
- Janhonen, T. 1997. Musiikinopettajan työtä ohjaavat arvot. *Musiikkikasvatus* 2 (3–4), 99–122.
- Jokinen, K. 1998. Elämää läpi musiikin. Teoksessa K. Eskola (toim.) Elämysten jäljillä. Taide ja kirjallisuus suomalaisten omaelämäkertoissa. Rauma: Kirjapaino Oy West Point, 468–505.
- Jussila, J. 1974. Opettajanvalmistuslaitosten pääsyttutkimusten ennustavuus. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 31.
- Jussila, J. & Saari, S. (toim.) 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistossa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999. Helsinki: Edita.
- Jussila, M. 1981. Luokanopettajan koulutus opiskelijoiden kokemana. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys ja lähtökohdat. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 1.
- Juvonen, A. 2004a. Kohti uutta paradigmaa: musiikkikasvatus etäännty esteettisistä lähtökohdistaan. Teoksessa J. Enkenberg & M.-B. Kentz (toim.) Kasvatuksen maisemista. Joensuun yliopistopaino, 59–76.

- Juvonen, A. 2004b. Luokanopettajaopiskelijoiden suhtautuminen musiikkikasvatukseen opintoihinsa sekä heidän käsityksensä opinnoissa saamistaan valmiuksista. Esitelmä Kasvatustieteen päivillä Joensuussa 25.–26.11.2004.
- Juvonen, A. 2004c. Musiikkia opettavien aineenopettajien ja luokanopettajien ammatillisia asenteita. Esitelmä Kasvatustieteen päivillä Joensuussa 25.–26.11.2004.
- Juvonen, A. 2004d. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden tiedonkäsitys ja musiikkikäsitkset. Teoksessa P. Atjonen ja P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopistopaino, 333–347.
- Juvonen, A. & Anttila, M. (toim.) 2003. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Osa 2. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jääskeläinen, P. 2005. Lähikouluja on uhkaamassa lakkauttamisaalto. Helsingin Sanomat 25.11.2005, C 6.
- Kauppinen, E. 1996. Musiikinopettajan löytöretki musiikkikasvatuksen filosofiaan. *Musiikkikasvatus* 1 (1), 52–54.
- Kauppinen, E. 1999. Miksi opetan, mitä opetan? Lyhyt katsaus Reimerin, Swanwickin ja Elliottin näkemyksiin. *Musiikkikasvatus* 4 (1), 75–82.
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. 1994. Teachers' professional development: A biographical perspective. *Journal Curriculum Studies* 26 (1), 45–62.
- Kelly, S. N. 1998. Preschool classroom teachers' perceptions of useful music skills and understandings. *Journal of Research in Music Education* 46 (3), 374–383.
- Kerr, D. 1981. The structure of quality in teaching. Teoksessa J. F. Soltis (toim.) *Philosophy and education. Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I.* Chicago: University of Chicago Press, 61–69.
- King, G. 1998. Exemplary music educator: A case study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 137, 57–72.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II.* Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Kivistö, K. 2001. Kulttuuri on koulutyön perusta ja inspiraatiolähde. Teoksessa *Koulun ja kulttuurin yhteistyöohjelma. Opetushallitus. Raportti 2001*, 6–8.

- Korkeakoski, E. (toim.) 1998a. Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 9/1998. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korkeakoski, E. (toim.) 1998b. Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997–1998. Arviointi 3/1998. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korkeakoski, E., Hannén, K., Lamminranta, T., Niemi, E. K., Pernu, M.-L. & Uurto, J. 2001. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Arviointi 1/2001. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Korpinen, E. 1987. Luokanopettajiksi opiskelevien minäkäsityksen kehitys koulutuksen aikana. *Kasvatus* 18 (5), 367–372.
- Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A:34*. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Korpinen, E. 1993. Määrää ja laatua – koulutusta ja kasvua. Luokanopettajakoulutuksen arviointia Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksessa vuosina 1979–1992. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 53.
- Kuoppamäki, A. 2001. Taidekasvatus osa kokonaisuutta. *Helsingin Sanomat* 4.7. 2001, A 5.
- Kurkela, K. 1994a. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynamiikka. 2. korjattu painos. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kurkela, K. 1994b. Musiikin opettamisen merkityksestä. *Agitato* 2, 9–10.
- Lahdes, E. 1986. Peruskoulun didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lahdes E. 1987. Akateemisen luokanopettajakoulutuksen ensimmäiset askeleet. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:121.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammattillisen identiteetin rakentajana. *Acta Universitatis Tamperensis* 1016. Tampere University Press.
- Laitinen, M. 1989. Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja opetustaito. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 73.
- Laitinen, M. 1996. Teemana filosofia. *Musiikkikasvatus* 1 (1), 4–5.
- Laitinen, S. 2005. Tiedon lisäksi tarvitaan ymmärrystä. *Helsingin Sanomat* 11.1.2005, A 5.

- Langer, S. K. 1953. *Feeling and form*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Larsson, S. 1986. *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lappalainen, A. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessin ja peruskoulun johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 28.
- Lautzenheiser, T. 2001. Wanted music teachers for present and future. *Teaching music* 9 (3), 36.
- Lehtonen, K. 1995. Skolan behöver terapeutisk musikundervisning? Teoksessa M. von Nandelstadh (toim.) *Harmonier. Musik och konst i skolan*. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors: Universitetstryckeriet, 75–84.
- Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:73.
- Liikanen, P. 1987. Opettajankoulutukseen valikoituminen ja valintamennettely. *Kasvatus* 5, 359–366.
- Lindeberg, A.-M. 2004. Opettajaksi opiskelevien kokemuksia laulamisesta. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja*. Joensuun yliopistopaino 2004, 137–145.
- Lindeberg, A.-M. 2005. Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevien vokaalinen minäkuva. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 104. Joensuun yliopistopaino.
- Linder, H. 1998. Kohti monikulttuurista musiikkikasvatuksen filosofiaa. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen konteksti esteettisen ja praksialaisen filosofian näkökulmasta. *Musiikkikasvatus* 3 (2), 18–38.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. *Musiikin didaktiikka*. Uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1994. *Musiikin didaktiikka*. 2. painos. Juva: WSOY.
- Lord, E. W. 1998. Perceptions of selected public school personnel concerning the value of teaching music in the public school of South Carolina. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 138, 86.

- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Juva: WS Bookwell Oy.
- Maijala, P. P. 2003. Muusikon matka huipulle. Soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 20.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehittymiselle. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 51. Joensuun yliopistopaino.
- Meyer, L. B. 1956. *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mills, J. 1997a. A comparison of the quality of class music teaching in primary and secondary schools in England. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 133, 72–76.
- Mills, J. 1997b. Knowing the subject versus knowing the child: Striking the right balance for children aged 7–11 years. *Research Studies in Music Education* 9, 29.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Moisala, P. 1995a. Antropologisen musiikinopetuksen malli. Teoksessa P. Moisala & P. Antikainen (toim.) *Musiikkitunteja maailmalta*. Sibelius-Akatemian julkaisuja 10, 197–203.
- Moisala, P. 1995b. Toisenlaisten musiikkien äärelle – monikulttuurinen musiikkikasvatus ja opettajankoulutus. Teoksessa P. Moisala & P. Antikainen (toim.) *Musiikkitunteja maailmalta*. Sibelius-Akatemian julkaisuja 10, 11–17.
- Moisala, P. 1999. Translating experience. Esitelmä Musiikkikasvatuksen tutkimuksen III valtakunnallisessa symposiumissa Sibelius-Akatemiassa 7.–8.10.1999.
- Musiikki. 1970. *POPS-70*. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Musiikki. 1976. Yläasteen täydennysosa. Kouluhallitus.
- Musiikki. 1977. Ala-asteen perusoppiaineksen valinnan ohjeet. Musiikin opetussuunnitelmatyöryhmän muistio. Kouluhallitus. Valtion Painatuskeskus/Oy Iisalmen Sanomat.
- Musiikki. 1979. *Viihdemusiikin opas*. Kouluhallitus. Valtion painatuskeskus/Oy Länsi-Suomi.

- Määttä, K. 1989. Opettajaksi opiskelleiden kontrolli-ideologia sekä sen muuttuminen opintojen edetessä ja työkokemuksen karttuessa. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A 5.
- Määttänen, P. 1996. Pragmatistista musiikin filosofiaa. David J. Elliott musiikista ja musiikkikasvatuksesta. *Musiikkikasvatus* 1 (1), 47–50.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71. Joensuun yliopistopaino.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuun yliopistopaino.
- Nissilä, M.-L. 2004. Millaisia sisältöjä opettajankoulutukseen? *Opettaja* 40, 22–23.
- Numminen, A. 2005. Laulutaidotomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 25. Helsinki: Hakapaino.
- Numminen, J. 1987. Opettajankoulutuksen hätätila. Teoksessa M. Suonerä (toim.) *Opettajien ja opettajankoulutuksen uudet haasteet*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 19, 26–50.
- Nuutinen, P. 2002. Kasvatustieteestä opettajankoulutuksen perustieteenä. Teoksessa P. Nuutinen & E. Suomalainen (toim.) *50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 93–101.
- Oksanen, A. 2000. Tietokoneavusteinen pianonsoitonopetus. Kokeuksia opetuskokeiluista Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Lisensiaatintyö*.
- Oksanen, A. 2003. Digitaalisia oppimateriaalisovelluksia luokanopettajakoulutuksen pianonsoiton opetuksessa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 244.
- Olsson, B. 1997. The social psychology of music education. Teoksessa D. J. Hargreaves & A. C. North (toim.) *The social psychology of music*, 290–305.

- Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2001. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1989:26. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Opettajankoulutus kaipaa uudistusta. Itä-Savo 31.10.1987, 18.
- Opetushallituksen päätös perusopetuksen opetuskokeilussa 2003–04 noudatettavista opetussuunnitelman perusteista. Päätös 5/420/2002.
- Orman, E. K. 2002. Comparison of the National Standards for Music Education and elementary music specialists' use of class time. *Journal of Research in Music Education* 50 (2), 155–164.
- Ormrod, J. E. 1995. *Human learning*. Second edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pajamo, R. 1976. Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843–1881. Suomen musiikkiteollinen seura. *Acta musicologica fennica* 7. Helsinki: Lahtisen kirjapaino.
- Pajares, F. 1997. Current directions in self-efficacy research. Teoksessa M. L. Maehr & P. R. Pintrich (toim.) *Advances in motivation and achievement*. Vol. 10. Greenwich, CT: JAI Press, 1–49.
- Pajares, F. 2000. Self-efficacy information. Saatavilla [www.muodossa.com](http://www.muodossa.com/URL:http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effpage.html) <URL:http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effpage.html>. 19.8.2002.
- Pajares, F. 2001a. Overview of self-efficacy. Saatavilla [www.muodossa.com](http://www.muodossa.com/URL:http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html) <URL:http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>. 25.11.2001.
- Pajares, F. 2001b. Qualitative research on self-efficacy. mpajare@emory.edu 28.11.2001.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Perho, H. 1984. Ennustaako opintoja edeltävä ammattimotivaatio ja/tai valintamenettely arvioitua opetustaitoa ja opintojen lopun ammattisitoutumista? Teoksessa J. Salminen (toim.) *Tampereen, Jyväskylän ja Joensuun opettajankoulutusyksiköiden täydennyskoulutuspäivät Joensuussa 15.–16.4.1983*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 1, 32–38.
- Peruskoululaki 1983. 27.5.1983/476.
- Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628.
- Peruskoulun opetuksen opas: Musiikki 1987. Kouluhallitus. Helsinki.

- Peruskoulun luokanopettajien, erityisopettajien ja opinto-ohjaajien peruskoulutuksen opiskelijavalinnat. Ohjeet ja suositukset. Kierrokirje 10.12.1982. Helsinki: Opetusministeriö.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970:A 4. Helsinki.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970:A 5. Helsinki.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Vammala: Kirjapaino Oy.
- Perusopetuksen uudistamistyöryhmän muistio. 2001. Opetusministeriö 11: 2001.
- Peters, G. D. & Miller, R. F. 1982. Music teaching and learning. New York & London: Longman.
- Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. Toinen korjattu painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Piha, T. H. 1958. Musiikkikasvatuksen vaiheita. Riimäki: Riihimäen kirjapaino Oy.
- Piironen, L., Sava, I. & Varto, J. 2001. Perusopetuksen uudistajat vesitävät taideopetuksen. Suomen Kuvalehti 85 (32), 57.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. 1996. Motivation in education. Theory, research and applications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Plummeridge, C. 1991. Music education in theory and practice. Lewes: Falmer Press.
- Pugh, A. & Pugh, L. 1998. Music in the early years. London: Routledge.
- Puhakka, H. 1995. Minäpystyvyys ja ammatillinen suuntautuminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintyö.
- Puurula, A. 2001. Kulttuuriummikoita? Opettaja 31.8.2001, 35, 11.
- Regelski, T. A. 1975. Principles and problems of music education. New Jersey: Prentice-Hall.
- Regelski, T. A. 1996. Prolegomenon to a praxial philosophy of music and music education. Musiikkikasvatus 1(1), 23–37.
- Regelski, T. A. 1998. Schooling for musical praxis. Musiikkikasvatus 3 (1), 7–37.

- Reimer, B. 1989. A philosophy of music education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Roulston, K., Legette, R. & Womack S. 2005. Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teaching in schools. *Music Education Research* 7 (1), 59–82.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in the Arts* 37.
- Ruismäki, H. 1999. Mietteitä musiikkikasvatuksen vaikutuksesta vuosituhannen vaihteessa. *Agitato* 3, 20–22.
- Ruismäki, H., Väkevä, L. & Ojala, J. 1996. Kontekstuaalinen pluralismi Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoiden musiikkikäsitelyissä. *Musiikkikasvatus* 1 (1), 56–64.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.
- Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Verkko ja virtuaalistaminen oppimisen tukena*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 13–45.
- Russell-Bowie, D. 1993. Where is music education in our primary schools? *Research Studies in Music Education* 1, 52–28.
- Ryle, G. 1966. *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 31. Joensuun yliopiston monistuskasvu.
- Salonen, E.-P. 1993. Tervehdys Nuorison Taidetapahtuman 21.5.–23.5.1993 ohjelmakirjassa, 2.
- Sarjala, J. 1998. Esipuhe. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) *Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus peruskoulussa ja lukiassa*. Arviointi 9/1998. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 9.
- Saunders, T. C. & Baker, D. S. 1991. In-service classroom teachers' perceptions of useful music skills and understandings. *Journal of Research in Music Education* 39 (3), 248–261.
- Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajan koulutusohjelman opetussuunnitelma 1982–1983.
- Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas 1999–2002.
- Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas 2003–2005.
- Schmidt, M. 1998. Defining "good" music teaching: Four student teachers' beliefs and practices. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 138, 19–46.

- Schunk, D. H. 1989. Self-efficacy and cognitive skill learning. Teoksessa C. Ames & R. Ames (toim.) *Research on motivation in education*. Vol. 3: Goals and cognitions. San Diego: Academic Press, 13–44.
- Schön, D. A. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. 1988. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Seiskari, P. & Unkari, J. 1999. Taidekasvatus sivistyksen kulmakivi. *Helsingin Sanomat* 29.11. 2001, A 5.
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, G. 1976. Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46 (3), 407–441.
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57, 1–22.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja* 52.
- Skelton, K. D. 2004. Should we study music and/or as culture? *Music Education Research* 6 (2), 169–177.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Juva: WS Bookwell Oy.
- Smith, T. W. 2004. Toward a prototype of expertise in teaching. *Journal of Teacher Education* 55 (4), 357–371.
- SOOL ry. 2004. Soolin oranssi – tavoitteet opettajankoulutukselle. Koulutuspoliittinen ohjelma III. Sälekarin kirjapaino.
- Stage, F. K. & Maple, S. A. 1996. Incompatible goals: Narratives of graduate women in the mathematics pipeline. *American Educational Research Journal* 33, 23–51.
- Sternberg, R. J. & Horvath, J. A. 1995. A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher* 24 (6), 9–17.
- Stowasser, H. 1993. Music education and the school curriculum: A question of survival. *Research Studies in Music Education* 1, 13–21.
- Stuble, E. V. 1992. Philosophical foundations. Teoksessa R. Colwell (toim.) *Handbook of research on music teaching and learning*. MENC. New York: Schirmer Books, 3–20.
- Suonio, K. 1993. Hyvä opettaja 2. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset, 144–149.

- Suoranta, J. 2004. Musiikki kuuluu kaikille. Teoksessa E. Kauppinen & S. Sintonen (toim.) *Musikaalinen elämä*. Vantaa: Dark Oy, 174–190.
- Swanwick, K. 1994. The "reform" of teacher education in England. *Research Studies in Music Education* 2, 2–7.
- Swanwick, K. 1996. Music education: Is there life beyond school? A response to David Elliott. *Musiikkikasvatus* 1 (1), 41–45.
- Syrjälä, L. 1996. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 1.–3. painos. Rauma: Kirjapaino Oy West Point, 9–66.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: Tammer-Paino, 137–150.
- Syrjäläinen, E. 1996. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino Oy West Point, 67–112.
- Syrjäläinen, E. 2003. Käsiyön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsiyön opetuksen kontekstissa. Helsingin yliopisto. Kotitalous- ja käsiyötieteiden julkaisuja 12.
- Tait, M. & Haack, P. 1984. *Principles and processes of music education. New perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Teachout, D. J. 1997. Preservice and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education* 45 (1), 41–50.
- Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 243.
- Toiskallio, J. 1993. Tieto, sivistys ja käytännöllinen viisaus: opettajan sisältötiedosta keskusteleminen postmetafyysisessä kulttuurissa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. *Scripta lingua Fennica edita*, osa 99.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. 1998. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research* 68 (2), 202–248.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. *Sibelius-Akatemia. Studia Musica* 2.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uusikylä, K. 1983. Opettajankoulutus prosessina. Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajan koulutuslinjalla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 16.
- Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979–1989. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 83.
- Uusikylä, K. 2001. Opetustaidon salat. Opettaja 28.9.2001, 39, 26.
- Vesioja, T. 1988. Musiikin opetustaito. Tutkimuseräiden luokanopettajiksi koulutettavien musiikin opetustaidon arvosanan taustatekijöistä sekä heidän koulutuskokemuksistaan. Sibelius-Akatemia. Pro gradu -tutkielma.
- Vilpa, E. 1993. Hyvä opettaja 3. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi – kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY:n graafiset laitokset, 150–155.
- Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan asiantuntijaryhmien raportteja. 1975. Musiikin asiantuntijaryhmä. Helsinki. Opetusministeriö. Korkeakoulu- ja tiedeosasto. Opettajankoulutustoimisto.
- Vuoden 1973 opettajankoulutustoimikunnan mietintö. 1975. Komiteamietintö 1975:75. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien amatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa. Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 76.
- Väkevä, L. 1997. Oppiminen ja praksiainen musiikkikasvatustilfilosofia – kohti systeemistä orientaatiota? Musiikkikasvatus 2 (1), 19–26.
- Väkevä, L. 1999a. Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiallisessa musiikkikasvatustilfilosofiassa. Pragmatistinen tulkinta. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos. Lisensiaatintyö. Saatavilla [www-muodossa <URL:http://www.wedu.oulu.fi/muko/lvakeva/Lisuri.htm>](http://www.wedu.oulu.fi/muko/lvakeva/Lisuri.htm). 7.4.1999.
- Väkevä, L. 1999b. Musiikin pedagoginen merkitys David J. Elliottin praksiallisessa musiikkikasvatustilfilosofiassa: pragmatistinen tulkinta. Musiikkikasvatus 4 (2–3), 44–53.

- Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa. *Acta Universitatis Ouluensis E* 68. Oulu University Press.
- Ward, S. 1994. From the national song book to the national curriculum. Teoksessa J. Glover & S. Ward (toim.) *Teaching music in the primary school*. London: Cassell, 19–45.
- Westerlund, H. 1997. Musiikkikasvatuksen "kaksi filosofiaa" diskursiivisina suunnannäyttäjinä? *Musiikkikasvatus* 2 (1), 28–40.
- Westerlund, H. 1998. Pluralismin ja eettisen yhteisöllisyyden näkökulmia musiikkikasvatukseen. *Musiikkikasvatus* 3 (2), 5–16.
- Westerlund, H. 1999. Maailman musiikit kasvatuksessa. Filosofisia näkökulmia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. *Musiikkikasvatus* 4 (2–3), 28–41.
- Westerlund, H. 2002. Bridging experience, action, and culture in music education. *Sibelius-Akatemia. Studia Musica* 16.
- Whitaker, N. 1998. The importance of context: Who's teaching music? *Research Studies in Music Education* 11, 19.
- Wiggins, J. & Bodoïn, K. 1998. Painting a big soup: Teaching and learning in a second-grade general music classroom. *Journal of Research in Music Education* 46 (2), 281–302.
- Yin, R. K. 1987. *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills, Ca.: Sage Publications.
- Young, S. 1994. Music in the classroom. Teoksessa J. Glover & S. Ward (toim.) *Teaching music in the primary classroom*. London: Cassell, 101–133.
- Yourn, B. R. 2000. Learning to teach: Perspectives from beginning music teachers. *Music Education Research* 2 (2), 181–192.
- Yrjönsuuri, Y. 1987. Luokanopettajan taitojen riittävyys kahdeksan vuotta koulutuksen jälkeen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 111.
- Yrjönsuuri, Y. 1990a. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 126.
- Yrjönsuuri, Y. 1990b. Peruskoulun opettajien käsityksiä itsestään ja työstään. *Kouluhallituksen julkaisuja* 28. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Zeldin, A. L. & Pajares, F. 2000. Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal* 37, 215–246.

LIITE 1. Musiikillis-didaktisissa valmiuksissa koettu pystyvyys henkilöittäin. Keskiarvot henkilöittäin, musiikkiin erikoistuneiden ja erikoistumattomien ryhminä sekä näiden ryhmien yhteenlasketut keskiarvot. Tutkittavien arvot kokemastaan musiikkikasvattajuudesta sekä keskiarvot ryhmittäin ja yhteenlaskettuna. Arviointi asteikolla 0–5.

Pystyn ^A	Jussi	Piia	Kaisa	Helenä	Elisa	Tapio	Ka. ^B EI- ERIK	Kalle	Maija	Laura	Juuso	Pentti	Lotta	ka. ^C ERIK		ka. ^D kaik- ki
														ERIK	ERIK	
Opettamaan lauluja	5	3,6	3	3	3	4,3	5	5	5	4	5	5	5	4,8	4,3	
Säestämään lauluja	2,6	0,3	2,3	2,3	3	4	2,4	2,6	5	5	5	5	3,6	4,3	3,3	
Antamaan ää- nenkäytön op.	2	3,5	4	1	1	2	2,2	4	2	3	4	4	3,5	3,4	2,8	
Opettamaan momiaanisii l.	1	2	2	1	1	4	1,8	4	1	3	4	4	3,5	3,2	2,5	
Harjoittamaan kuoroa	2	2	4	3	1	5	2,8	3	3	4	4	4	3,5	3,5	3,1	
Opettamaan nokkahuilua	3	4	5	3	3	5	3,8	4	4	5	3	5	3	4,0	3,9	
Opettamaan muuta koulus.	2	3	3	3	2	5	3,0	3	2	4	3	3	2	2,8	2,9	
Johdamaan yhteissoittoa	1	1	4	3	2	5	2,6	3	3	4	4	4	3,5	3,5	3,0	
Opettamaan bandisoittimia	4	0	0	0	0	5	1,5	1	2,5	3	5	3	1	2,5	2,0	
Johdamaan orkesteria	2	0	0	0	0	2,5	0,7	3	1	4	1	3	1	2,1	1,4	

^A Musiikillis-didaktiset valmiudet

^B Musiikkiin erikoistumattomien pystyvyysarvioiden keskiarvot

^C Musiikkiin erikoistuneiden pystyvyysarvioiden keskiarvot

^D Musiikkiin erikoistumattomien ja erikoistuneiden pystyvyysarvioiden yhteenlasketut keskiarvot

Pystyn ^A	Jussi	Piia	Kaisa	Helena	Elisa	Tapio	ka. ^B EL- ERIK	Kalle	Maija	Laura	Juuso	Pentti	Lotta	ka. ^C ERIK	ka. ^D kaik- ki
Antamaan kuuntelukasv.	3	3	4	4	4	4	3,6	3	4	3	5	5	4,5	4,0	3,8
Opettamaan musiikkiik.	2	4	3	4	4	3	3,3	3	1	4	3	4,5	5	3,4	3,3
Antamaan sävel- ja rytm.	3	3,5	3	2	3	5	3,2	4	3	5	5	5	2	4,0	3,6
Opettamaan musiikin teor.	3	2,5	3	2	3	4	2,9	3	4	5	5	5	5	4,5	3,7
Opettamaan musiikin hist.	4	3,5	5	2	3	3	3,4	3	4	5	4	4	4	4,0	3,7
Opettamaan eri mus.lajeja	4	2,5	3	2	3	2	2,7	4	4	5	2	4,5	4	3,9	3,3
Käyttämään mus.teknolog.	0	0	0	0	0	5	0,8	2	1	4	4	5	0	2,6	1,7
Suunnittelemaan op.	3	4	5	3	3	3	3,5	3	5	4	5	3	4	4,0	3,7
Käyttämään vaiht. työtap.	2	4,5	5	3	3	5	3,7	3	3	4	3	4	3	3,3	3,5
Motivoimaan ja innostam.	3	3,5	5	4	3	3	3,5	4	3	3	3,5	4	5	3,7	3,6
Arvioimaan musiikkisuor.	3	2	3	3	3	5	3,1	4	4	4	5	4,5	3	4,0	3,5
Mus. did. valm. ka.^E	2,6	2,4	3,1	2,3	2,3	4,0	2,7	3,5	3,0	4,0	3,9	4,2	3,2	3,6	3,1
Koen olevani musiikkikasvattaja^F	1	4,5	1	2	2	3	2,2	4	2	3	3	4	5	3,5	2,8

^E Musiikillis-didaktisissa valmiuksissa koettu pystyvyys henkilöittäin

^F Tutkittavien arviot kokemastaan musiikkikasvattajuudesta

LIITE 2. Pystyvyysarvioiden keskiarvot korkeimmasta matalimpaan

Erikoistumattomat		Erikoistuneet	
pystyn			
opettamaan laulua	3,9	opettamaan laulua	4,8
opettamaan nokkahuilua	3,8	opettamaan musiikin teoriaa	4,5
käyttämään vaihtelevia työtapoja	3,7	säestämään lauluja	4,3
antamaan kuuntelukasvatusta	3,6	opettamaan nokkahuilua	4,0
motivoimaan ja innostamaan	3,5	antamaan kuuntelukasvatusta	4,0
suunnittelemaan opetusta		antamaan sävel- ja rytmitajun	
johdonmukaisesti	3,5	koulutusta	4,0
opettamaan musiikin historiaa	3,4	opettamaan musiikin historiaa	4,0
opettamaan musiikkiliikuntaa	3,3	suunnittelemaan opetusta	
antamaan sävel- ja rytmitajun		johdonmukaisesti	4,0
koulutusta	3,2	arvioimaan musiikkisuorituksia	4,0
arvioimaan musiikkisuorituksia	3,1	opettamaan eri musiikin lajeja	3,8
opettamaan koulusoittimia	3,0	motivoimaan ja innostamaan	3,7
opettamaan musiikin teoriaa	2,9	harjoittamaan kuoroa ja	
harjoittamaan kuoroa ja		johtamaan esityksiä	3,5
johtamaan esityksiä	2,8	harjoittamaan yhteis soittoa ja	
opettamaan eri musiikin lajeja	2,7	johtamaan esityksiä	3,5
harjoittamaan yhteis soittoa		opettamaan musiikkiliikuntaa	3,4
ja johtamaan esityksiä	2,6	antamaan äänenkäytön opetusta	3,4
säestämään lauluja	2,4	käyttämään vaihtelevia työtapoja	3,3
antamaan äänenkäytön opetusta	2,2	opettamaan moniäänisiä lauluja	3,2
opettamaan moniäänisiä lauluja	1,8	opettamaan koulusoittimia	2,8
opettamaan bändisoittimia	1,5	käyttämään musiikkiteknologiaa	2,6
käyttämään musiikkiteknologiaa	0,8	opettamaan bändisoittimia	2,5
johtamaan orkesteria	<u>0,7</u>	johtamaan orkesteria	<u>2,1</u>
	ka. 2,7		ka. 3,6

LIITE 3. Pystyvyyssarvioiden keskiarvot, kun valmiudet on ryhmitelty kahdeksaan ryhmään

	Erikois- tumatto- mat	Erikoistu- neet	Kaikki
1. Laulamiseen liittyvät valmiudet	2,6	3,7	3,1
laulutaito ja laulujen opettaminen	3,9	4,8	4,3
äänenkäytön opetus	2,2	3,4	2,8
moniäänisten laulujen opettaminen	1,8	3,2	2,5
kuoron harjoittaminen ja esitysten johtaminen	2,8	3,5	3,1
2. Soittamiseen liittyvät valmiudet	2,3	3,2	2,7
laulujen säestäminen	2,4	4,3	3,3
nokkahuilun soiton opetus	3,8	4,0	3,9
koulusoittimien opetus	3,0	2,8	2,9
bändisoittimien opetus	1,5	2,5	2,0
yhteissoiton harjoittaminen ja esitysten johtaminen	2,6	3,5	3,0
orkesterin johtaminen	0,7	2,1	1,4
3. Musiikkiliikunnan opettaminen	3,3	3,4	3,3
4. Kuuntelukasvatuksen antaminen	3,6	4,0	3,8
5. Sävel- ja rytmitajun koulutukseen liittyvät valmiudet	3,0	4,2	3,6
sävel- ja rytmitajun koulutus	3,2	4,0	3,6
musiikin teorian opettaminen	2,9	4,5	3,7
6. Musiikin historian opettamiseen liittyvät valmiudet	3,0	3,9	3,4
musiikin historian opettaminen	3,4	4,0	3,7
eri musiikinlajien opettaminen	2,7	3,8	3,2
7. Musiikkiteknologian käyttö	0,8	2,6	1,7
8. Musiikinopetuksen toteuttamiseen liittyviä valmiuksia	3,4	3,7	3,5
suunnittelu	3,5	4,0	3,7
arviointi	3,1	4,0	3,5
vaihtelevien työtapojen käyttö	3,7	3,3	3,5
motivointi ja innostaminen	3,5	3,7	3,6

LIITE 4. Pystyvyyssarvioiden keskiarvot korkeimmasta matalimpaan, kun valmiudet on ryhmitelty kahdeksaan ryhmään

Erikoistumattomat

Kuuntelukasvatuksen antaminen	3,6
Muita musiikinopetuksen toteuttamiseen liittyviä valmiuksia (suunnittelu, arviointi, vaihtelevien työtapojen käyttö, motivointi ja innostaminen)	3,4
Musiikkiliikunnan opettaminen	3,3
Sävel- ja rytmitajun koulutukseen liittyvät valmiudet	3,0
Musiikin historian opettamiseen liittyvät valmiudet	3,0
Laulamiseen liittyvät valmiudet	2,6
Soittamiseen liittyvät valmiudet	2,3
Musiikkiteknologian käyttö	0,8

Erikoistuneet

Sävel- ja rytmitajun koulutukseen liittyvät valmiudet	4,2
Kuuntelukasvatuksen antaminen	4,0
Musiikin historian opettamiseen liittyvät valmiudet	3,9
Muita musiikinopetuksen toteuttamiseen liittyviä valmiuksia (suunnittelu, arviointi, vaihtelevien työtapojen käyttö, motivointi ja innostaminen)	3,7
Laulamiseen liittyvät valmiudet	3,7
Musiikkiliikunnan opettaminen	3,4
Soittamiseen liittyvät valmiudet	3,2
Musiikkiteknologian käyttö	2,6

Kaikki

Kuuntelukasvatuksen antaminen	3,8
Sävel- ja rytmitajun koulutukseen liittyvät valmiudet	3,6
Muita musiikinopetuksen toteuttamiseen liittyviä valmiuksia (suunnittelu, arviointi, vaihtelevien työtapojen käyttö, motivointi ja innostaminen)	3,5
Musiikin historian opettamiseen liittyvät valmiudet	3,4
Musiikkiliikunnan opettaminen	3,3
Laulamiseen liittyvät valmiudet	3,1
Soittamiseen liittyvät valmiudet	2,7
Musiikkiteknologian käyttö	1,7

LIITE 5. Esimerkki ääneen ajattelusta musiikillis-didaktisten valmiuksien arvioinnissa (asteikko 0–5)

Laulutaito ja laulujen opettaminen (arvio 5)

Oon sitä mieltä että ala-asteella pystyn ja kykenen vitosen arvosta sekä laulamaan että säestämään.

Pianonsoittotaito ja säestäminen (5)

Käsitys laulu- ja säestystaidosta on tullut kokemuksen kautta – oon pärjänny kaikilla tasoilla – ja just kun oon hoitanu muittenkin luokkien musiikkia kuin omieni, niin en oo koskaan törmänny siihen, että mulla loppuis säestystaito tai laulutaito – vaikee tietysti sanoo laulutaidosta, kun eihän ihminen koskaan kuule miten se laulaa oikeestaan. Kaikkihan luulee laulavansa oikeen periaatteessa. En oo törmänny semmoseen tilanteeseen ett kukaan ois tullu sanoon, ett soittas päin mäntyä tai laulais päin mäntyä, ett kyllä enemmän on tullu kiitoksia, että kylläpä näyttää helpolta ja hyvä että tuit laulua.

Äänenkäytön opetus (2)

Se on jääny aika huonolle – mä laitan kakkosen sen takia, että mä teen sitä syksyllä ehkä enemmänkin, kun tulee uus ryhmä – niin mietitään lauluasentoo ja sitä että miten se ääni tulee, mutta sit se unohtuu.

Moniäänisten laulujen opetus (1)

Moniäänisiä lauluja hyvin vähän – mä paan ykkösen, koska pitää olla tosi hyvä ryhmä – yleensä se on ollu oma luokka, jos me ollaan otettu moniäänisiä, tai sitten jonkun kanssa kaanoneina jotain, mut että kun on semmonen valikoimaton iso ryhmä – mullakin on ollu kahen- ja kolmenkymmenen välillä jatkuvasti luokat – nii se ei onnistu ollenkaan. Nyt kun on erityislapsia nii sitä suurimmalla syyllä se ei onnistu. Kaanonkin tekee tiukkaa.

Kuoron harjoittaminen ja esitysten johtaminen (3)

Meillä oli yks koulun ulkopuolinen, joka veti kuoroo, mä olin siinä semmosena apuna – mut oon mä johtanu esityksiä ja kuoroja varmaan kolmosen arvosta, että kyllä mä oon joutunu millon minkäkinlaisen tilaustyön johonkin kevätjuhlaan tai muuhun, mutta mulla ei oo ollu semmosta kuoroo mikä ois säännöllisesti ollu kuoro – se on aina ollu joku semmonen vähemmän tavoitteellinen niinku musiikkipaja, missä on enemmän ollu laulamisen riemua kuin puhtautta.

Nokkahuilunsoiton opetus (4)

Mä laitan nelosen sen takia, että nyt tänä vuonna sitä ei oo ollu. Osa pystyis mutta keskittymiskykykin on sitä luokkaa, että vaatii kyllä sit kuitenkin – se on aika vaikee ottaa perusopetuksen mukaan, mut meillä on esimerkiks paja, niin se vois olla paja. Paja kuuluu perusopetukseen, mut se on valinnaista. Se on kaks tuntia viikossa valinnaista ja meillä on viisjaksojärjestelmä.

Muut koulusoittimet (2)

Mä laitan vaan kakkosen, kyllä mä varmaan pystysin parempaan. Edellisessä koulussa oli rummut, basso, laattoja, akustisia kitaroita, siellä oli vaikka mitä. Että siellä oli tosi hyvät välineet, ett kyse oli vaan siitä opettajan viitsimisestä. Täällä nyt ei oo niitä soittimia kauheesti, mut että en mä luota omaan opetustaitooni kovin hirveesti jos mennään oikeen vaikeisiin. Rummuissa ne on ihan ne perusjutut. Laattoja pystyn mutten hirveesti halua.

Yhteissoiton ja esitysten johtaminen (3)

En hirveesti halua, mutta ehkä kolmosen arvosta pystysin. En mä niitä nyt niin kauheesti rakasta. Jos on säestyksiä täällä, niin ne tulee automaattisesti mulle – täällä korrektisti kysytään että haluatko. Tavallisen koulun puolella on pari musiikin erikoistujaa – meillä on aika vähän yhteistyötä. Jos on joku yhteinen juhla niin sit vaan sovitaan kuka meistä säästää. Adventtijuhlassa olin minä, ja edellinen joku juhla mikä oli niin se oli sit taas sieltä yleispuolelta.

Bändisoittimien opetus (2½)

No en hirveen hyvin – en mä nyt ihan nollakaan oo – no mä laitan tohon kakspuoleen.

Orkesterin johtaminen (1)

En kyllä varmaan pystyis johtaan kuin kauheella työllä ja tuskalla ykkösen arvosta, ett mulla ei oo mitään käsitystä jousisoittimista, tai jos pitäis tehdä jotain sovituksia, nii ne ois kyllä tosi hankalia.

Kuuntelukasvatus (4)

Pystyn nelosen puitteissa, ja sitä oon tehny paljonkin eri muodoissa, ja aina pitää ottaa huomioon, mikä on se vastaanottava ryhmä. Yhä enemmän ja enemmän törmää siihen, että jos kuunteluttaa jotain, niin semmonen musiikillinen yleissivistys on kauheen kapee, ett se on semmonen smurffilinja täällä erityiskoulussa tällä hetkellä. Keskittymiskyky riippuu luokasta ja siitä mihin ne kasvattaa. Tällä hetkellä mun materiaali on sellasta, että kaks-kolme-neljä minuuttia on maksimi. Ja sitten vielä pitää tarkkaan miettiä, mitä kuunteluttaa ja minkälaisen tehtävän kuuntelun myötä antaa. Kuuntelutin edellisessä koulussa klassista, mutta täällä vähemmän - se pitää olla sit tilannesidonnaista niin ku pääsiäinen, joulou – se pitää olla hyvin tiiviisti kii siihen opetukseen, että mikä on se klassinen kappale. Mut jotenkin tällä hetkellä tossa kuuntelukasvatuksessa enemmän painotan sitä, että ne kuulee soittimia ihan jostain semmosesta kappaleesta, mitä ne kuulee Radio Novasta päivittäin, ja ne pystyy analysoimaan – esimerkiks kolme-nelonen on aika mestari jo tässä muotorakenteiden analysoinnissa. Ett ne kuulee mikä on kertosaakeistö, ja ne kuulee onks tässä Bomfunkissa käytetty oikeita rumpuja vai rumpukonetta ja miten sitä sahataan ja miksataan ja tehään – ett mie yritän aukaista hyvin tällasilla käytännön jutuilla, mitä ne kuuntelee, nii sillä käyttömusiikilla niitten korvia. Mulla on Bomfunkin levytkin

jopa, mä kuuntelen sitä Bomfunkiaikin just korvalappustereoilla kouluun tullessa tai mennessä, ja mä kuuntelen sitä, ett miten ne saa semmoset jännät efektit, ja sit mä pysäytän oppilaat, ett kuunnelkaa hei miten tää vaikka Waldon yhdellä levyllä, kun siinä lähtee syntikka nousemaan – ihan kun lähtis lentokoneella. – *Pidätkö tärkeänä sitä että opettaja on jyvällä siitä, mitä lapset kuuntelee?* Ilman muuta, ja onneks omien lasten kautta mä ehkä vielä voin sen viis vuotta pysyä kaikkien Bomfunkien mukana. Ite sit soitattaa Tom Jonesia niille...

Musiikkiliikunta (1)

Kyllä mä varmaan osaisin, mut oon opettanu hyvin vähän – siis se on tilakysymys ja viitsimiskysymys. Pienten kans jotain piirileikkiä tosiaan, mut nyt jos mä esimerkiks alottasin musiikkiliikunnan tässä nykyisessä ryhmässä omassa luokassa niin huh huh.

Sävel- ja rytmitajun koulutus (3)

No sitä mä oon tehny ihan kohtalaisen kolmosen eestä, koska me taputetaan paljon ja nää taa titit. Oon tehny koko ajan.

Musiikin teoria (4)

Pystyn jotain jos paneutuisin.

Musiikin historia (4)

Hyvin pystyy nelosen eestä sitäkin.

Eri musiikinlajien opettaminen (4)

Kyllä me koko ajan semmosta musavisatyypistäkin tehään, että mä voin soittaa ihan ulkopuolella minkään tuntuunnitelman – mulla sattuu joku levy käteen kotoo tai kirjastosta, ja mä soitan ja kysyn ihan sitäkin, että mikä musiikinlaji ja mistäpäin, joku reggae ja muuta.

Musiikkiteknologian käyttö (1)

No en pysty, sitä mä en kyllä – ehkä tarvittaessa voisn pystyä mutta että – Mulla oli haave tossa muutamia vuosia sitten, että osaisin yhdistellä syntetisaattoria ja tietokoneita yhteen ja muuta, ja ostettiin kotiin semmonen Technicsin keyboard mikä on yhdistettävissä, mutta mä en oo oikeestaan sitä tehny, mutta sillen kun mulla oli semmonen yks kurssi – koko lukuvuoden jatkunu valinnaiskurssi edellisessä koulussa – nii sillen meillä oli käytössä semmonen diskettipohjanen syntikka. Eli siinä nyt katoin miten se opettaja sitä näpelöi, mut kun ei tarvinnu kantaa vastuuta nii en mä sitä ite opetellu.

Opetuksen johdonmukainen suunnittelu (5)

Kyllä pystyn aivan varmasti jos haluan.

Vaihtelevien työtapojen käyttö (3)

Kolmosen eestä, ja pyrin kyllä vaihtelemaan just sen takia, että erilaisilla aloituksilla ja erilaisilla rakenteilla saa pidettyä sen... Mut sit jos on niinku mulla tällä hatkellä yläasteen luokka hirmu vaikeesti hallittavissa, että mä joudun aivan hirveesti tekeen töitä siihen, että mä saan yleensä sen porukan hallintaan. Niitä on kolme-neljätoista, ja olipa se menetelmä mikä tahansa, niin välillä menee ihan päin mäntyä ja on semmonen

tosi kypsyyne olo, mutta joskus se on niin levoton se tilanne, että vaikka olis suunnitellu mitä, niin pitää tiukasti opettajajohtoisesti – melkeen lukuaineen tuntia – niin että kirjetetaan taululta, ett saa sen tilanteen rauhoittumaan.

Motivointi ja innostaminen (3)

No en hirveen hyvin jos en halua – kyllä mä varmaan saisin, mut se on monesti siitä suunnittelusta kiinni, ett jos ei jaksa kauheesti suunnitella, niin se menee semmoseks lauleluks.

Musiikkisuoritusten arviointi (4)

Aika hyvin mie nelosen eestä pystyn arvioimaan, mut mie en halua aina arvioida, elikä mie oon aika paljon luopunu kaikenlaisista testeistä ja kokeista. Tänään viimeks oon miettiny kolme-nelosen arvosanoja plus sanallista osioo, mutta että mä en pidä koko arvioinnista, ja musiikin kohalla varsinkaan en haluis antaa mitään arvioita – haluaisin vaan, että sitä vois nauttia ja harrastaa koulussa. Se että kun on vuosien aikana pitäny nokkahuilukoetta ja laulukoetta ja teoriakoetta ja kaikkee, nii mä en haluais pitää, mut yläasteellakin tällä hetkellä – jos sä annat ihan numeron - pitää sulla jokin pohja olla – ja se oppituntien rakenne on kuitenkin sellanen, että ne ei yksilöllisesti sieltä pääse esiintyyn, eikä ne ees halua mitenkään tuoda taitojaan julki – se on lähinnä opetuskeskustelussa se aktiivisuus yks osa-alue, ja sit se, että laulaako ne mielellään vai onko se tervanjuontia – kolme kertaa tunnin aikana täytyy sanoo, että ota nyt ees oikee sivu ja yritä sieltä ettiä ne sanat. Kaikki ei osaa hyvin lukeakaan, sekin on yks...

Musiikkikasvattajaksi itsensä kokeminen (2)

No en nyt niin kauheesti – kasvattaja kyllä – mut en musiikkikasvattaja niinkään. Tunteja on vähän – jos mä tunnin viikossa opetan, nii en mä nyt koe olevani kauhee kasvattaja. Edellisessä koulussa oli kahta tuntia ja sit vielä valinnoilla sai enemmän mutta... yleiskasvattaja tässä talossa ehdottomasti. Mä oon ehkä enemmän kuitenkin semmonen asennekasvattaja – mä en koe olevani mihinkään oppiaineeseen – mutta kai se jotenkin asennetta muuttaa, kun just harrastaa niitä kamppailulajeja ja ajaa mopolla töihin ja on tekniseen työhön erikoistunut, ja ehkä ne enemmän on tämmösiä – roolimallikasvatusta – mutta tää että jos sanon musiikkikasvattaja nii pikkasen liottelua.

LIITE 6: Musiikkikasvattajien muotokuvat

Musiikkiin erikoistumattomat

Jussi: ”Kyllä mä olin aika lailla taitojeni ylärajoilla siinä...”

Jussi suunnitteli joko sotilaslentäjän tai luokanopettajan ammattia. Karsiuduttuaan sotilaslentäjäkurssin viimeisessä vaiheessa hän pyrki opettajankoulutukseen ja pääsi sisään kertomansa mukaan 9. varasijalta. Jussi työskentelee keskisuuren kaupungin suurehkoissa koulussa viidennen luokan opettajana ja on tällä hetkellä myös koulunsa vararehtori. Hän viihtynyt opettajana kaiken kaikkiaan ”erinomaisen hyvin”. Jussin harrastuksia ovat kuntoilu ja junioritoiminta jääkiekossa.

Jussin kouluaikaisiin musiikkiharrastuksiin kuului bändin rumpalina ja laulusolistina toimiminen. Pianonsoiton opiskelun hän aloitti vasta opettajankoulutuksessa. Jussi oli hyvä laulaja jo lapsena ja otti osaa laulukilpailuihin. Nykyään hän käy mielellään laulamassa karaokea kavereitten kanssa. Musiikin kuunteleminen on tärkeää: musiikinlajeista läheisin on kotimainen ja ulkomainen rockmusiikki. Jussi on opettanut musiikkia neljän vuoden ajan luokka-asteille 3, 4 ja 5–6. Hän on ottanut osaa fysiikan ja matematiikan täydennyskoulutuksiin, mutta ei musiikkikoulutuksiin.

Jussin mielestä musiikkia opettavan opettajan ammatilliseen kompetenssiin kuuluu, että hän pystyy säestämään laulut ”edes yhdellä kädellä”. Lisäksi hänellä tulee olla riittävä rytmii- ja melodiataju sekä niin paljon teoriataustaa, että ”osaa opettaa asiat oikein”. Aineenhallinnan tulisi olla sellaisella tasolla, että pystyy käyttämään vaihtelevia työtapoja ja innostamaan lapsia harrastamaan musiikkia koulun ulkopuolellakin. Jussi arvioi musiikillis-didaktiset valmiutensa 2,6:n tasolle. Vahvimpina alueinaan hän pitää laulua ja ”rytmipuolta”. Vaikeimmaksi taidoksi hän on kokenut laulun säestämisen. Arviointia Jussi ei ole pitänyt kovin vaikeana, koska ”siinä voi laatia erilaisia testimenetelmiä”.

Jussi toteaa olleensa musiikkia opettaessaan tietoinen koulun opetussuunnitelmasta. Hän yritti pyrkiä niihin tavoitteisiin, joita opetussuunnitelmassa mainittiin, vaikka kokikin olevansa musiikinopetuksessa taitojensa ylärajoilla. Hän otti suunnittelussaan koko lukuvuoden huomioon hahmottamalla kunkin vuoden keskeiset tavoitteet.

Musiikkituntien sisältönä oli laulua, nokkahuilunsoittoa, rytmiharjoituksia ja musiikintuntemusta. Jussi koki omien taitojensa asettavan rajat erityisesti vaihtelevien työtapojen käytölle: oli pitäydyttävä turvallisissa ja varmoissa ratkaisuisissa. Hän ei kokenut erityisiä onnistumisen elämyksiä, joskaan ei katastrofejakaan.

Musiikkikasvattajana Jussi arvioi itsensä tasolle 1. Hän ei koe olleensa oppilailleen musiikkikasvattaja vaan ainoastaan opettaja. Aineenhallinnan merkitystä Jussi pitää niin ratkaisevana, ettei pysty antamaan itselleen musiikkikasvattajana korkeampaa arvosanaa. Hän kokee olevansa erityisesti liikuntakasvattaja, koska saa oppilaat innostumaan liikunnasta ja harrastamaan sitä vapaa-aikanakin.

Jussi arvelee musiikkiin erikoistumattomankin opettajan pystyvän opettamaan musiikkia 5. ja 6. luokille, mikäli on valmis tekemään sen eteen paljon työtä. Jussi toteaa selvinneensä 3. ja 4. luokkien musiikinopetuksesta laulutaitonsa ja nokkahuilunsoittotaitonsa ansiosta, mutta 5. ja 6. luokkien musiikinopetuksessa oli toteutettava työnjako toisen opettajan kanssa.

Musiikinopetuksensa tavoitteena Jussi piti sitä, että oppilaat saavuttavat musiikilliset perustaidot ja kokevat elämyksiä musiikkitunneilla. Musiikki on vahvasti affektiiviselle puolelle vaikuttava aine, jolla on suuri merkitys ihmisen hyvinvoinnille. Jussi motivoitui musiikkia opettaessaan eniten siitä, kun huomasi oppilaiden oppineen. ”Antoisaa on, kun saadaan tavoitteellisella toiminnalla aikaan hyviä tuloksia hyvässä ilmapiirissä.” Vaikka hän ei tällä hetkellä opeta musiikkia, hän käyttää sitä mm. uskontotunneilla laulattamalla virsiä ja varsinkin uusia hengellisiä lauluja CD-levyjä apuna käyttäen. Jussi on iloinen koulunsa taitavasta musiikin aineenopettajasta, jonka huomaan hän on mielellään antanut luokkansa musiikinopetuksen. Vahvuuksinaan opettajana hän pitää vuorovaikutustaitoja, neuvottelukykä, uudistushalua ja erilaisista kehitystoiminnoista innostumista.

Minäpystyvyyšnäkökulmasta voisi Jussin esiin tuomia arvioita ja kokemuksia tulkita näin:

- **onnistumiskokemuksia/positiivisia kokemuksia:** kouluaikainen bänditoiminta, lapsuuden laulukilpailut, päättöharjoittelun musiikinopetus 6. luokalle, laulutaito riittänyt hyvin musiikinopetuksessa, saanut oppilaat innostumaan rumpujen soitosta, pystynyt opettamaan nokkahuilunsoittoa, pystynyt soittamaan 3. ja 4. luokkien laulujen melodiat, sai yhteistyön toimimaan toisen opettajan kanssa 5. ja 6. luokkien musiikin opetuksessa, osannut käyttää musiikkia koulutyössä musiikkituntien ulkopuolella
- **epöonnistumiskokemuksia/negatiivisia kokemuksia:** omat taidot asettaneet rajat musiikinopetuksessa, musiikkiliikunta ollut vaikeata opettaa
- **positiivinen verbaalinen vakuuttelu/palaute:** päättöharjoittelun palaute musiikkitunneista kannustavaa, oppilaiden oppiminen parasta palautetta, oppilaiden innostuminen esimerkiksi rumpujen soitosta, oppilaat olleet myönteisiä musiikille
- **fysiologiset ja emotionaaliset tilat, positiivisesti vaikuttaneet:** nauttinut lasten kanssa olemisesta, viihtynyt opettajana ”erinomaisen hyvin”, helppotuneisuus siitä, ”ettei tarvitse enää esittää mitään roolia” ja siitä, että ”on joissakin muissa aineissa parempi kuin musiikissa”, tyytyväisyys siitä, että luokka saa nauttia taitavan aineenopettajan musiikinopetuksesta
- **negatiiviset:** musiikinopetuksessa tunne taitojen ylärajoilla olemisesta

Jussi arvioi itsensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa 2,6:n tasolle. Hän arvioi valmiutensa korkeimmalle laulun, bändisoittimien sekä musiikin historian ja eri musiikinlajien opettamisessa (4–5). Valmiudet ovat heikoimpia yhteissoiton ja moniäänisten laulujen harjoittamisessa sekä

musiikkiteknologiassa (0–1). Musiikkikasvattajana Jussi arvioi itsensä tasolle 1, koska ei koe olleensa musiikkia opettaessaan musiikkikasvattaja vaan lasten opettaja. Lisäksi hän pitää termiä musiikkikasvattaja kovin juhlallisena. Jussi toteaa aineenhallintansa olevan liian vaatimaton voidakseen kutsua itseään musiikkikasvattajaksi. Sen sijaan hän kokee olevansa liikuntakasvattaja, koska aineenhallinta on siinä vahva, hän on itse liikunnasta innostunut ja saa myös oppilaat innostumaan. Jussilla on monenlaisia positiivisia kokemuksia musiikinopetuksessa; myös päättöharjoittelussa saatu palaute oli kannustavaa. Tästä huolimatta musiikkikasvattajuusarviossa painottuu hänen heikoksi kokemansa aineenhallinta.

Piia: ”Mut kyllä mä jotenkin koen, ett musiikinopettaja pitäs olla ihan erikseen ala-asteellakin...”

Piialla ei ollut tähtäimessä opettajan vaan näyttelijän ammatti, ja teatterikouluun hän pyrkiin useita kertoja. Väliajat hän teki opettajan sijaisuuksia ja oli kesätöissä ohjaajana lasten leikkipuistossa. Opettajan sijaisuudet innostivat häntä lopulta pyrkimään opettajankoulutukseen. Hän pääsi sisään ensi yrittämällä parhailla pisteillä, mutta ”varmaan heikoimmalla lukion keskiarvolla kautta aikojen”. Piia palasi valmistumisensa jälkeen opettajaksi syntymäseudulleen suureen kaupunkiin, jossa on työskennellyt kahdessa suurehkoissa koulussa. Hän on ollut opettajana kaikilla luokka-asteilla ja ennen opettajankoulutusta myös yläasteella. Oltuaan kuusi vuotta opettajana hän harkitsi ammatin vaihtoa, koska ei enää kokenut innostuvansa työstään. Äitiysloman ja hoitovapaan aikana hän opiskeli erityisluokanopettajaksi ja sai työpaikan erityiskoulusta dysfasialuokan opettajana. Tämä ratkaisu sai hänet kiinnostumaan uudella tavalla opettamisesta. Piian harrastuksiin kuuluvat teatteri ja kaikki kädentaitoihin liittyvä. Piia oli opettanut jo sijaisuuksiensa aikana musiikkia kaikilla luokka-asteilla. Luokanopettajana ollessaan hän opetti musiikkia jokaisena vuonna. Pianonsoiton hän aloitti vasta opettajankoulutuksessa, mutta oli kouluaikana harrastanut laulua, ollut kuorossa ja lauluoppilaana. Lisäksi hän osasi hiukan kitaransoiton alkeita. Pianonsoittoa Piia ei ole harjoitellut valmistumisensa jälkeen, koska kokee sen monin tavoin vaikeaksi. Musiikki on hänen elämässään kuitenkin vahvasti mukana omien lasten kanssa tapahtuvan laulamisen ja kuuntelemisen muodossa. Musiikin täydennyskoulutukseen hän ei ole osallistunut.

Ammatilliseen kompetenssin kannalta Piia pitää laulutaitoa ehdottoman tärkeänä. Vaikka musiikkia voi hänestä lähestyä monella tavalla, jää musiikinopetuksesta puuttumaan elämyksellisyys, mikäli opettaja ei osaa laulaa ja soittaa. Piia arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa 2,4:n tasolle. Vahvimpana alueenaan hän pitää laulua, heikoimpina säestämistä, kuoron johtamista ja esitysten johtamista. Musiikinopetus oli erityisen hankalaa 5. ja 6. luokilla, ”kun piti joka laulun kohdalla sanoa, ettei osaa säestää”. Näitä

tunteja varten hän joutui tekemään töitä enemmän kuin mihinkään muuhun, mutta koki siitä huolimatta ”täydellistä ammattitaidottomuutta”. Omia musiikillisia taitojaan tarkastellessaan Piia vertaa niitä siihen, mitä eri ikäisten pitäisi koulun musiikinopetuksessa saada. Hän arvelee ”oman rajansa kulkevan tuossa 3. ja 4. luokan välissä”. Oppilaiden musiikkisuorituksia hän pystyy arvioimaan ainoastaan laulun osalta.

Koulunsa musiikin opetussuunnitelmaa Piia ei juurikaan tuntenut. Hänen suunnittelunsa pohjana olivat omat taidot ja niiden riittävyys. Suunnittelua rajoitti yläluokilla erityisesti säestystaidon puute. Alkuopetuksessa, jota Piia pitää vahvana alueenaan, ovat sisältönä olleet laulu, leikki ja rytmisoittimet. Ylemmillä luokilla on ollut ohjelmassa myös liikuntaa, kuuntelua, nokkahuilunsoittoa, jonkin verran laattasoittimia, sävel- ja rytmitajun koulutusta sekä teoriaa ja historiaa. Piia on käyttänyt musiikkia paljon myös musiikkituntien ulkopuolella: laulattanut, kuunteluttanut, rentouttanut ja hyödyntänyt liikunnassa. Alkuopetuksessa hän on myös valmistanut lasten kanssa musiikkiesityksiä juhliin.

Musiikkikasvattajana Piia halusi arvioida itseään ainoastaan alkuopetuksen näkökulmasta. Siinä hän arvioi itsensä 4,5:n tasolle, koska katsoo olevansa luova persoona, joka osaa alkuopetuksessa opettaa musiikkia kokonaisvaltaisesti ja elämyksellisesti.

Musiikin merkitys on Piian mielestä elämysten saamisessa, joka erityisesti alkuopetuksessa on ehdottoman tärkeää. Vaikka hän on alkuopetuksessa opettanut musiikkia mielellään ja kokenut lasten innostumisen motivoivaksi, hän antaa musiikkituntinsa ”mielihyvin” musiikillisesti taitavammalle. Musiikki onkin Piiaa vaikein taitoaine opettaa. Opettajakokemus on auttanut ymmärtämään, mitkä ovat omat vahvat puolet. Uupumukseen asti ei pidä yrittää kaikkea. Opettajapersoonana hän pitää itseään luovana, vahvana ja yhteistyökykyisenä.

Minäpystyvyyšnäkökulma:

- **onnistumiskokemuksia/positiivisia kokemuksia:** antoisat laulu- ja kuoroharrastukset, pystynyt opettamaan musiikkia kaikille luokka-asteille, kokenut olevansa vahva laulaja, kokenut alkuopetuksen omaksi alueekseen, jossa voi toteuttaa kokonaisvaltaista musiikinopetusta, pystynyt valmistamaan alkuopetuksessa musiikkiesityksiä juhliin, osannut käyttää musiikkia runsaasti musiikkituntien ulkopuolella
- **epäonnistumiskokemuksia/negatiivisia kokemuksia:** ei oppinut opettajankoulutuksessa kunnolla soittamaan pianoa, ei pystynyt säestämään musiikkitunneilla mitään, traumaattiset kokemukset 6. luokan musiikinopetuksessa, säestystaidon puute rajoittanut suunnittelua
- **positiivinen verbaalinen vakuuttelu/palautte:** lasten innostuneisuus alkuopetuksen musiikinopetuksessa
- **negatiivinen palautte:** kokee saaneensa negatiivista palautetta oppilailta kuudennella luokalla, kun ei pystynyt opettamaan lauluja eikä säestämään

- **fysiologiset ja emotionaaliset tilat, positiivisesti vaikuttaneet:** innostuneisuus erityisopettajan työssä, tyytyväisyys sen johdosta, että nykyään hyväksyy itsensä omine vahvoine ja heikkoine puolineen
- **negatiiviset:** perheen pienten lasten hoidosta johtuva kiire vaikuttaa moneen asiaan koulutyössä

Piia arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa 2,4:n tasolle. Arviot olivat korkeimpia laulussa, äänenkäytön opetuksessa, nokkahuilunsoiton ja musiikkiliikunnan opetuksessa, suunnittelussa ja vaihtelevien työtapojen käytössä, matalimpia säestämässä, yhteissoitossa ja esitysten johtamisessa, bändisoitinten opettamisessa, orkesterin johtamisessa ja musiikkiteknologiassa. Piian positiiviset kokemukset liittyvät alkuopetuksen musiikinopetukseen; sen sijaan yläluokkien opetuksesta on jäänyt ikäviä muistoja. Piia on vahva laulaja, joka on kiinnostunut ilmaisutaidosta ja kokonaisvaltaisesta otteesta musiikinopetuksessa. Alkuopetuksen musiikkikasvattajana hän arvioi itsensä 4,5:n tasolle, mutta ei koe musiikillisten taitojensa riittävän ylempien luokkien musiikinopetukseen.

Kaisa: ”Minä koen sen säestystaitoni just kaikkein suurimmaks ongelmaks...”

Kaisan haaveena oli toimittajan ammatti, mutta erinäisten sattumien johdosta hän opiskeli ylioppilaaksi tulon jälkeen vajaamielishoitajaksi. Todettuaan vuoro-työn liian raskaaksi hän pyrki opettajankoulutukseen, koska ei ollut onnistunut pääsemään tiedotusopin opintoihin. Nyt Kaisa työskentelee opettajana kotiseudullaan pikkukaupungin suurehkoissa koulussa opettaen kolmatta luokkaa. Tämä on hänen kolmas koulunsa, ja siinä hän on opettanut lähes 10 vuotta. Ennen opettajankoulutusta Kaisa toimi CP- ja MBD-luokkien opettajana. Hän on opettanut kaikkia luokka-asteita ja opettaa tällä hetkellä myös saksan kieltä telemaattisesti viiden koulun oppilaille. Kaisa teki toimittajan töitä koko opiskeluaikansa ja on ollut 12 vuotta mukana toiminnassa, jonka tarkoituksena on kouluttaa opettajia käyttämään sanomalehteä opetustyössä. Hänen harrastuksiansa ovat saksan kielen opiskelu ja ratsastus. Työviihtyvyyteen vaikuttaa Kaisan mielestä suuresti työyhteisö ja erityisesti koulun rehtori. Opettajan työ on hänestä mm. koulun huonon ilmapiirin vuoksi tällä hetkellä raskasta, ja hän onkin ollut uupumuksen vuoksi pitkällä sairauslomalla.

Kaisa ei ole erikoistunut musiikkiin, mutta on silti opettanut sitä kaikilla luokka-asteilla yhteensä kymmenen vuoden ajan. Musiikkiperheessä hän koki olevansa ”musta lammas”, koska ei ryhtynyt harrastamaan musiikkia erityisen aktiivisesti. Musiikkiopistossa hän opiskeli pianonsoittoa muutaman vuoden. Musiikin kuuntelu on Kaisalle tärkeää, ja hän pyrkii nykyään kuuntelemaan terapeutuksiksi kokemaansa musiikkia. Hän ei kuitenkaan jaksa kuunnella musiikkia kotona ollenkaan silloin, kun tuntee olevansa oikein stressaantunut. Nuoruusaikojen popmusiikki on hänelle tällä hetkellä mieluisaa. Musiikin täy-

dennyskoulutukseen Kaisa ei ole ottanut osaa. Monien muiden haastateltujen tavoin hän toivoisi osaavansa soittaa kitaraa, jota ei ole tullut itsekseen harjoitelleeksi. Myös vapaaseen säestykseen hän tarvitsisi koulutusta.

Ammatillinen kompetenssi musiikissa kuten kaikissa muissakin taitoaineissa edellyttää Kaisan mielestä aineenhallintaa erityisesti yläluokilla. Varsinkin säestystaitoa hän pitää ehdottoman tärkeänä ja pianoa luokkaopetuksessa välttämättömänä. Hänen oma säestystaitonsa on kehittynyt aina silloin, kun musiikinopetusta on ollut paljon, mutta ”romahtanut räjähdysmäisesti”, jos opetuksessa on ollut pitkiä taukoja. Musiikillis-didaktiset valmiutensa Kaisa arvioi 3,1:n tasolle. Hän pitää vahvimpina alueinaan laululeikkien ja nokkahuilunsoiton opetusta. Vaikeimpia taas ovat säveltäjän koulutukseen liittyvät asiat, koska Kaisaa huolestuttaa, saavatko oppilaat tarpeeksi tasokasta koulutusta. Hän ei haluaisi olla jarruna kenenkään lahjakkaan lapsen kehitykselle.

Kaisa on ollut musiikkiin erikoistuneen kollegansa kanssa tekemässä keran koulunsa musiikin opetussuunnitelmaa. Hänen tehtävänsä oli ”tuoda esiin riviopettajan vinkkeliä”, jottei opetussuunnitelmasta olisi tullut liian korkealentoinen. Musiikinopetusta suunnitellessaan hän on katsonut koulun opetussuunnitelmasta, mitä asioita pitäisi käsitellä, koska on kokenut musiikin vaikeimmaksi ja eniten työtä vaativaksi aineeksi. Kaisan musiikkitunneilla lauletaan, leikitään laululeikkejä ja soitetaan nokkahuilua ja rytmisoittimia. Jonkin verran soitetaan laattasoittimia, kuunnellaan musiikkia ja harjoitetaan säveltäjän koulutusta. Nokkahuilunsoitosta Kaisa on saanut oppilaansa innostumaan erityisen paljon, koska on osoittanut lapsille pitävänsä siitä itse. Eriyttämistäkin hän on yrittänyt toteuttaa antamalla oppilaille soittotehtävissä helpon ja vaikean vaihtoehdon. Musiikin oppikirjat Kaisa on kokenut hyviksi. Opettajan oppaitten valmiit tutisuunnitelmat sekä säestys- ja kuunteluäänitteet ovat osoittautuneet hyödyllisiksi. Kaisa pitää oppikirjan merkitystä keskeisenä ”tämmöisille ihmisille kuin mie”.

Huolimatta siitä, että Kaisan pystyvyysarviot musiikillis-didaktisissa valmiuksissa olivat melko korkeita, hän arvioi musiikkikasvattajana itsensä vain tasolle 1. Kaisa kokee olevansa suullisen ilmaisun ja esiintymisen erityiskasvattaja, koska on niistä alueista itse erityisen innostunut. Matalaa musiikkikasvattajuusarviotaan hän perustelee sillä, ettei voi kokea olevansa kasvattaja aineessa, jossa kokee epävarmuutta ja josta ei ole niin innostunut kuin pitäisi. Toisaalta Kaisa on mielestään onnistunut alkuopetuksen musiikinopettajana. Parasta motivointia on ollut lasten innokas tekeminen. Yläluokilla opetus on ollut epämiellyttävää, kun aineenhallintaa ei ole tarpeeksi. Kaisa on kokenut hankalaksi sen, ettei pysty tunneilla improvisoimaan mitään, esimerkiksi antamaan lasten valita laulettavaksi haluamiaan lauluja. Yläluokkien tunnit ovat olleet hänestä tylsiä, vaikka hän on yrittänyt käyttää monenlaista materiaalia ja harjoitella säestyksiä. Lisäksi luokkien suuri oppilasmäärä ja ajoittain vaikea oppilasaines aiheuttavat ongelmia.

Musiikin pitäisi Kaisan mielestä olla hauska, terapeuttilinen ja vapauttava aine, jossa lapsi saa mielihyvää riippumatta siitä, osaako hän laulaa tai soittaa. Arvosanoja ei musiikissa pitäisi antaa ollenkaan. Opettajan taas tulisi osata

heittäytyä; ”mitä vähemmän opettaja on äänessä, sitä parempi”. Vahvuksi-
naan Kaisa pitää huumorintajua, ulospäinsuuntautuneisuutta, jämäkkyyttä,
irrottelukykyä ja taitoa nauraa itselleen.

Minäpystyvyyssnäkökulma:

- **onnistumiskokemuksia/positiivisia kokemuksia:** pystynyt opettamaan musiikkia (vaikkakin vaihtelevasti onnistuen) kaikilla luokka-asteilla, kokenut kehittyneensä musiikkia opettaessaan erityisesti säästämises-
sä, alkuopetuksessa päässyt opetussuunnitelman tavoitteisiin, saanut alkuopetuksen musiikkitunneista hauskoja ja rentouttavia, pystynyt kolmiopettajaisessa koulussa säästämään kevät- ja joulujuhlien laulut ja esitykset, kokenut luokanhallintataitonsa hyväksi kaikilla luokka-asteilla, pystynyt tekemään musiikin opetussuunnitelman kollegan kanssa, saanut oman innostuksensa nokkahuilunsoitossa tarttumaan lapsiin
- **epäonnistumiskokemuksia/negatiivisia kokemuksia:** yläluokkien musiikinopetus aineenhallinnallisten puutteiden takia
- **positiivinen verbaalinen vakuuttelu/palaute:** lasten innostuminen alkuope-
tuksessa, työtoverien antama palaute
- **negatiivinen palaute:** yläluokkien oppilaiden innostumattomuus musiikissa, koulun rehtori ei anna positiivista palautetta mistään
- **fysiologiset ja emotionaaliset tilat, positiivisesti vaikuttaneet:** kokenut itsensä huumorintajuiseksi, jämäkäksi ja irrottelukykyiseksi
- **negatiiviset:** uupumus, kokee opettajan työn rankaksi koulun huonon ilmapiirin, liian suurten luokkien ja vaikean oppilasaineksen vuoksi, turhautuminen jatkuvasti lisääntyneen työmäärän vuoksi

Kaisan pystyvyyssarviot musiikillis-didaktisissa valmiuksissa ovat suhteel-
lisen korkeita (3,1). Hän arvioi pystyvyytensä yhdeksässä valmiudessa tasolle 4 tai 5. Siitä huolimatta hän ei koe itseään musiikkikasvattajaksi, koska pitää aineenhallinnallisia puutteitaan erityisesti 5. ja 6. luokkien musiikinopetuksessa liian suurina. Myös innostusta ja halua opettaa nimenomaan musiikkia tulisi hänen mielestään olla enemmän. Kaisalla on monenlaisia onnistumiskokemuksia erityisesti alkuopetusluokkien musiikinopetuksessa. Siitä huolimatta negatiiviset kokemukset eli aineenhallinnassa koetut puutteet painottuvat. Myös uupumuksella ja koulun huonolla ilmapiirillä lienee merkitystä matalaan musiikkikasvattajuusarvioon.

Helena: ”No minulle kyllä jäi ihan myönteiset kokemukset, ett en mä pienten musiikkia ollenkaan arastele...”

Helena pääsi samana vuonna sekä lastentarhanopettaja- että luokanopetta-
jakoulutukseen. Hän valitsi jälkimmäisen ja toimii nyt opettajana viidennessä

koulussaan, joka on pikkukaupungin keskisuuri koulu. Hän on opettanut kaikkia luokka-asteita ja on tällä hetkellä toisen luokan opettajana. Helena on ollut tyytyväinen ammatinvalintaansa. Huonoin puoli on työn yksinäisyys. Hän pitää opettajan työtä äärettömän vaativana, koska niin monessa aineessa pitäisi yrittää parhaansa. Helenan harrastuksia ovat lukeminen, kävely, pyöräily, hiihto, uinti, remontointi ja oopperamusiikki.

Helena ei ollut paljonkaan harrastanut musiikkia tullessaan opettajankoulutukseen. Hän osasi hiukan kitaransoiton alkeita, mutta pianonsoiton opinnot alkoivat vasta opettajankoulutuksessa. Helena pitää intohimoisesti oopperasta ja on oppinut arvostamaan musiikkia enemmän juuri oopperaharrastuksen myötä. Omat lapset harrastavat musiikkia monipuolisesti, ja kotona on piano sekä harmoni. Helena kuuntelee sekä kevyttä että klassista musiikkia ja käyttää sitä usein rentoutumiskeinona. Musiikkia hän opettanut alkuopetusluokilla noin kolmen vuoden ajan. Musiikin täydennyskoulutukseen hän ei ole osallistunut.

Ammatilliseen kompetenssiin kuuluu ensisijaisesti laulutaito. Helena itseään harmittaa, ettei ole jaksanut harjoitella pianonsoittoa valmistumisensa jälkeen. Nyt soittotaito riittää alkuopetuksen musiikkiin. Hän olisi mielellään jatkanut opettajankoulutuksessa kitaransoiton opiskelua, mutta toteaa pianon kuitenkin olevan kuuluvuuden kannalta parempi säestyssoitin. Musiikkia opettavalla opettajalla tulisi olla sävel- ja rytmitajua sekä tuntuma koulusoittimiin. Hänen pitäisi tuntea musiikin mestariteoksia ja osata tuoda niitä innostuneesti lapsille. Koululauluston suhteen opettajan olisi pysyttävä ”ajan hermolla”. Musiikin tekeminen laulamalla ja soittamalla on tärkeintä, koska lapset nauttivat musisoinemisesta. Helena arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa 2,3:n tasolle. Hän pitää vahvimpina alueinaan laulua ja musiikkiliikuntaa. Vaikeinta on yhdistää laulaminen ja säestäminen oppilaiden suoritusten tarkkailuun.

Koulun musiikin opetussuunnitelman tavoitteet eivät juurikaan ole olleet Helenalle tuttuja. Aloittaessaan musiikinopetusta hän koki hyväksi opettajankoulutuksen musiikinopintojen aikana saadun ”peruspaketin”, mistä hän katsoi alkuopetuksen musiikin materiaalia. Musiikkituntien sisältönä oli laulua, sävel- ja rytmitajun koulutusta, kuuntelua, musiikkiliikuntaa sekä nokkahuilun, rytmisoitinten ja laattasoitinten soittoa. Painopistealueina olivat laulaminen ja soittaminen. Helena toteaa opettajakokemuksen saavan aikaan sen, että havaitsee eriyttämistarpeet musiikkitunneilla. Aineenhallinnalliset puutteet kuitenkin estävät eriyttämisen toteuttamista. Luokanopettajankoulutuksen musiikin perusopintojen hän katsoo riittäneen alkuopetusluokkien musiikinopetukseen. Musiikkitunneilla häntä on eniten motivoinut lasten innostuksen ja nauttimisen näkeminen. Helena käyttää musiikkia myös muilla tunneilla: uskontotunneilla ja pikkuvälitunneilla lauletaan aina. Klassinen musiikki toimii rauhoituskeinona.

Musiikkikasvattajana Helena arvioi itsensä tasolle 2. Musiikkia opettaessaan hän ei ”todellakaan ajatellut toteuttavansa kauhean suurta kasvatustehtävää”, koska piti keskittyä laulun tai jonkin rytmiasian opettamiseen. Helena kokee itsensä erityisesti liikuntakasvattajaksi, koska tietää olevansa siinä vahvoilla ja pystyvänsä innostamaan ja rohkaisemaan oppilaita. Musiikissa hän ei usko tähän pystyvänsä. Oma osaaminen on taitoaineissa todella tärkeää. Helena asettaakin

itselleen korkeita vaatimuksia musiikin opettamisessa ja pitää opetussuunnitelman tavoitteita esimerkiksi 5. ja 6. luokan osalta itselleen mahdollittomina saavuttaa. Hän antaa ylempien luokkien musiikkitunnit mielellään taitavammalle kollegalle, koska pitää sitä lasten edun mukaisena. Tällöin yhteistyön tulisi toimia: luokan oman opettajan täytyisi voida hyödyntää opittua laulustoa muussakin koulutyössä.

Helenan mielestä musiikin avulla voidaan yrittää saavuttaa esimerkiksi sellaisia yleisiä kasvatustavoitteita kuin sosiaalisuus ja yhteistyökyky. Eri aineet tukevat toisiaan kasvatusmielessäkin, ja esimerkiksi rytmitajun kehittyminen tulee ilmi liikunnassa ja kirjoittamisessa. Myöskään musiikin yleissivistävää merkitystä ei pidä unohtaa.

Minäpystyvyyšnäkökulma:

- **onnistumiskokemuksia/positiivisia kokemuksia:** kokemukset alkuopetuksen musiikinopetuksessa, pystynyt säestämään juhlissa kaksi kertaa, kokenut laulutaitonsa ja liikunnalliset taitonsa vahvoiksi, osannut käyttää musiikkia koulutyössä musiikkituntien ulkopuolella
- **epäonnistumiskokemukset/negatiiviset kokemukset:** kouluaikaiset laulukokeet (sai kuutosen), ei ole pystynyt aineenhallinnallisten puutteiden takia innostamaan ja rohkaisemaan oppilaita musiikissa tarpeeksi
- **positiivinen verbaalinen vakuuttelu/palautte:** alkuopetusluokkien oppilaiden innostuminen musiikista, oppilaiden nauttiminen musisoimisesta
- **negatiivinen palautte:** kouluaikaisten laulukokeiden kuutosen vaikuttanut kauan käsitykseen itsestä laulajana
- **fysiologiset ja emotionaaliset tilat, positiivisesti vaikuttaneet:** opettajakokemuksen mukanaan tuoma tasapainoisuus: voi reilusti myöntää, että joku toinen opettaa musiikkia syvemmin ja antoisammin kuin hän itse
- **negatiiviset:** opetussuunnitelman tavoitteiden aiheuttama epävarmuuden tunne omista musiikillisista taidoista, säestämisen jännittäminen, turhautumisen tunne, kun ei aineenhallinnallisten puutteiden vuoksi pysty eriyttämään musiikinopetusta

Helena arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa 2,3:n tasolle. Pystyvyyсарviot ovat korkeimpia kuuntelukasvatuksessa, musiikkiliikunnassa sekä motivoinnissa ja innostamisessa (4) ja matalimpia äänenkäytön, moniäänisten laulujen ja bändisoittimien opetuksessa, orkesterin johtamisessa sekä musiikkiteknologiassa (0–1). Vaikka Helenallakin on positiivisia kokemuksia alkuopetusluokkien musiikinopetuksessa, hän painottaa aineenhallinnallisia puutteitaan niin paljon, että arvioi itsensä musiikkikasvattajana vain tasolle 2.

Elisa: ”Se on nyttien muotoutunut tällanen käsitys tästä musiikista, että sitä hallitsee vain harvat ja valitut...”

Elisa on toiminut valmistumisensa jälkeen koko ajan samassa koulussa. Koulu on kooltaan keskisuuri oppilaitos pikkukaupungissa, josta hän on kotoisin. Luokanopettajan ammatti ei ollut Elisalle ykkösvaihtoehto eikä ihanneammatti, vaan hänen haaveenaan oli eläinlääkärin tai muu eläimiin liittyvä ammatti. Elisa on erityisen innostunut liikunnasta ja opettaa sitä 10 tuntia viikossa. Hänellä itsellään on tällä hetkellä viides luokka. Elisa on viihtynyt opettajana, varsinkin sen jälkeen, kun on kypsynyt ja vähitellen löytänyt itsensä opettajapersoonana. Jonkin verran viihtyvyyttä heikentävät työyhteisöön ja koulun ilmapiiriin liittyvät ongelmat. Elisalla on jonkin aikaa ollut vaikeuksia äänenkäytössä. Näihin hän on lähiaikoina saamassa apua foniatrialta. Elisa on kouluaikana harrastanut aktiivisesti yleisurheilua ja ratsastusta. Hänen nykyiset harrastuksensa ovat hiihto ja kilpatanssi.

Elisa on opettanut musiikkia mielellään aina alkuopettajana toimiessaan eli noin kuuden vuoden ajan. Hän toteaaakin luokanopettajakoulutuksen musiikinopinnojen riittäneen alkuopetuksen musiikinopetukseen. Elisa opiskeli koulu-aikana joitakin vuosia pianonsoittoa musiikkiopistossa ja piti piano-opinnoista kovasti myös opettajankoulutuksessa. Nyt pianonsoitto on jäänyt, koska pianoa ei ole kotona eikä omassa luokassa. Kilpatanssiharrastuksen myötä ovat monet erilaiset rytmit ja musiikinlajit tulleet tutuiksi. Musiikin harrastus on nykyään lähinnä klassisen musiikin kuuntelua. Musiikin täydennyskoulutusta Elisa on saanut muutamia tunteja luokanopettajien koulutuspäivillä. Näinkin lyhyestä koulutuksesta hän koki saaneensa puhtia ja ideoita omaan opetukseensa. Hän harmittelee, ettei ole tullut opetelleeksi kitaransoittoa, josta olisi paljon iloa musiikinopetuksessa.

Musiikkia opettavan ammatilliseen kompetenssiin Elisa katsoo kuuluvan sellaisen aineenhallinnan, että pystyy säestämään pianolla tai kitaralla, ohjaamaan lasten äänenkäyttöä, soittamaan nokkahuilua sekä opettamaan teoria-asioita ja eri musiikkityylejä. Elisa toteaa didaktisten taitojen ja persoonallisen otteen auttavan aika pitkälle musiikillisilta taidoiltaan heikohkoakin opettajaa, mutta korostaa aineenhallinnallisten puutteiden paljastuvan esimerkiksi lasten esityksiä valmisteltaessa. Hän arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa 2,3:n tasolle. Vahvimpina alueinaan Elisa pitää laulun ja musiikkiliikunnan opettamista sekä kuuntelukasvatusta, mutta arvioi pystyvyytensä kuuden valmiuden alueella 0:n tai 1:n tasolle. Vaikeimpana asiana musiikinopetuksessa hän pitää epävarmuutta siitä, ”vetääkö tuntia oikein”. Vahvuudekseen hän arvelee myös sen, että saa lapset innostumaan musiikista, vaikka kokeekin liikkuvansa musiikinopetuksessa ”heikoilla jäillä”. Elisa uskoo kehittyneensä opettajan uransa aikana kilpatanssiharrastuksen myötä erityisesti rytmikassa. Kaiken kaikkiaan musiikki on teettänyt paljon työtä, koska jokaista tuntia varten on pitänyt harjoitella erikseen. Toisaalta Elisa on ollut tyytyväinen siihen, että on pystynyt säestämään alkuopetuksen lauluja.

Koulunsa musiikin opetussuunnitelmaan Elisa ei ole erityisemmin perehtynyt, vaan tekee työtä ”vuosien kokemuksen myötä”. Hän pitää koulun opetussuunnitelmaa hienona paperina, josta ei ole käytännön hyötyä. Elisa käyttää suunnittelussa apuna musiikin oppikirjaa, jonka mukaan yrittää ”kuuliaisesti ottaa opetukseen kaikkia osa-alueita”. Musiikkituntien sisältönä on laulua, solmisointia, tititointia, musiikkiliikuntaa, nokkahuilunsoittoa, kuuntelua sekä jonkin verran laattasoitinten soittoa. Elisa yrittää käyttää vaihtelevia työtapoja. Hän ei opeta musiikkia nykyiselle viidennelle luokalleen, mutta kuunteluttaa sillä klassista musiikkia kahtena aamuna viikossa. Tämän hän on kokenut erittäin hyväksi ideaksi mm. rauhoittumisen ja keskittymisen kannalta.

Musiikkikasvattajana Elisa arvioi itsensä tasolle 2. Hän ei katso voivansa arvioida itseään korkeammalle, koska kokee itsellään olevan puutteita aineenhallinnassa. Elisa pitää itseään liikunta- ja alkukasvattajana, koska tietää taitonsa näillä alueilla vahvoiksi.

Elisa pitää musiikkia kannustavana kouluaineena, jossa lasten on mahdollista saada onnistumisen elämyksiä ja nautintoa. Musiikin avulla oppilaiden itsetunto vahvistuu, sosiaaliset taidot kehittyvät ja erilaisuuden hyväksyminen helpottuu. Elisa kokee onnistuneensa erityisesti kuuntelukasvatuksessa, koska luokka odottaa innolla klassisen musiikin kuuntelutuokioita. Eniten Elisaa motivoikin lasten innostuminen ja musiikista nauttiminen; toisaalta musiikkiin erikoistuneiden kollegojen arvostelu on satuttanut ja tehnyt epävarmaksi. Vahvuuksinaan hän pitää innostavuuttaan, reflektointikykyään, taitoaan elää lapsen rinnalla ja lapsiryhmän mukaan sekä haluaan tehdä hyvin sen, minkä tekee. Elisa on opettajana ”rauhottunut ja kypsytynyt”; hän on oivaltanut, ettei kaikkia tarvitse miellyttää ja että työssä viihtyminen löytyy omasta itsestä.

Minäpystyvyyšnäkökulma:

- **onnistumiskokemuksia/positiivisia kokemuksia:** pianonsoiton opinnot lapsuudessa ja opettajankoulutuksessa, kilpatanssiharrastus ja sen anti musiikinopetukselle ja musiikkiliikunnalle, kokenut onnistuneensa alkuopetuksen musiikinopetuksessa, pystynyt säestämään alkuopetuksen musiikin laulut, pystynyt innostamaan lapsia musiikissa, erityisesti musiikkiliikunnassa, kuuntelussa ja nokkahuilunsoitossa
- **epäonnistumiskokemuksia/negatiivisia kokemuksia:** puutteet aineenhallinnassa, ääni ei tällä hetkellä kestä laulamista eikä korottamista puhuessakaan, kokenut vaikeaksi muodostaa korkeita ääniä laulaessa, pianonsoittotaito rapistunut
- **positiivinen verbaalinen vakuuttelu/palaute:** oppilaiden innostuminen musiikista, viidennen luokan innostuminen klassisen musiikin kuuntelusta
- **negatiivinen palaute:** koulun musiikin erikoistuneiden vähättelevä asenne erikoistumattomia kohtaan
- **fysiologiset ja emotionaaliset tilat, positiivisesti vaikuttaneet:** tasapainoisuus, työssä viihtyminen

- **negatiiviset:** epävarmuuden tunne siitä, ”vetääkö musiikkituntia oikein”, loukkaantuminen koulun musiikin erikoistujien suhtautumisen vuoksi, kriittisyys itseään kohtaan

Elisa arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa 2,3:n tasolle. Hänen vahvimpia alueitaan ovat laulunopetus (vaikka ääniongelmat vaivaavatkin tällä hetkellä), kuuntelukasvatus ja musiikkiliikunta. Elisa kokee itsellään olevan esimerkiksi kuoron ja yhteissoiton harjoittamisessa, koulu- ja bändisoitinten opettamisessa ja musiikkiteknologiassa sellaisia aineenhallinnallisia puutteita, ettei voi arvioida itseään musiikkikasvattajana korkeammalle kuin tasolle 2. Tästä huolimatta hän on pitänyt musiikin opettamisesta alkuopetuksessa ja saanut lapset innostumaan siitä. Kriittisyys itseä kohtaan ja koulun musiikkiin erikoistuneiden opettajien vähättelevä asenne ovat saaneet aikaan epävarmuutta, joka todennäköisesti heijastuu matalaan musiikkikasvattajuusarvioon. Elisa pitääkin itseään erityisesti liikunta- ja alkukasvattajana.

Tapio: ”Tärkein taito on kuitenkin rakastaa musiikkia ja välittää sen avulla lapsille positiivisia fiiliksiä...”

Tapio koki omana kouluaikanaan opettajien ammattitaidon heikoksi. Hän totesi, että asialle on tehtävä jotakin ja päätti pyrkiä opettajankoulutukseen. Hän on ehtinyt toimia opettajana useilla ala-asteilla, musiikinopettajana yläasteella ja lukiossa, erityisopettajana vastaanottokodissa ja yläasteella sekä ala-asteen johtajana. Tällä hetkellä hän opettaa maaseutukaupungin neliohjelmaisella kyläkoululla 3.–4. luokkaa Tapio on viihtynyt opettajan työssä enimmäkseen hyvin. Todella paljon hän piti erityisopettajan työstä. Viihtymättömyyttä ovat aiheuttaneet lähinnä opettajayhteisöt. Tapion harrastuksiin kuuluvat musiikki, kirjallisuus, kirjoittaminen, kestävyysurheilu, matematiikka, ATK, kunnallispolitiikka ja vapaaehtoistyö mm. päihdehuoltotyöryhmässä.

Tapio on harrastanut musiikkia 14-vuotiaasta. Hän on ollut bändien laulusolistina, kitaristina ja basistina, esiintynyt trubaduurina ja tehnyt omia lauluja sekä useita levytyksiä. ”Muodolliset” musiikinopinnot ovat opettajankoulutuksen musiikin perusopinnot. Tapio on omatoimisesti opiskellut musiikin teoriaa sekä musiikkiteknologiaa. Musiikki on ollut elämässä aina tärkeää. Tapio on edelleen kahden rockyhtyeen jäsen. Hän on säveltänyt, sovittanut ja harjoittanut kolme koululaismusikaalia sekä tehnyt poikkitaiteellisia produktioita. Musiikkia hän on opettanut jokaisessa koulussaan ja isommissa kouluissa useille luokille. Tapio on kouluttautunut opettajan työn ohessa monella eri alueella, mm. matematiikassa, kemiassa ja ATK:ssa. Varsinaiseen musiikin täydennyskoulutukseen hän ei ole osallistunut.

Ammatillista kompetenssia pohtiessaan Tapio toteaa musiikillisilta taidoiltaan heikon opettajan pystyvän opettamaan musiikin oppisisällöistä tietopuoliset asiat. Hänestä musiikin teoria jää kuitenkin irralliseksi, jos opettaja ei osaa laulaen

tai soittaen tuottaa teoriaan liittyviä esimerkkejä. Tapio arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa 4:n tasolle. Hän pitää vahvimpina alueinaan useiden eri soitinten, erityisesti bändisoitinten, soittotaitoa sekä lapsikuorosävellysten tekemistä. Vaikein alue on klassinen musiikki, ja ongelmia tuottavat myös jotkut pianosäestykset.

Musiikin opetussuunnitelmiin Tapio ei ole erityisemmin perehtynyt. Hänellä on yleensä ”hämärä kokonaiskuva” siitä, mitä musiikkitunneilla lukukauden mittaan tulee tapahtumaan. Paras suunnitelma on hänestä joustava, tilanteen mukaan elävä ja alati muuttuva. Lapset oppivat parhaiten toiminnan ja itsensä toteuttamisen kautta. Musiikkituntien sisältöön kuuluu laulua ja laulujen tekemistä, musiikin teoriaa (erityisesti rytmiiikkaan, sävellajeihin ja soitinrakenteisiin liittyvää), musiikkiliikuntaa sekä bändisoittimien opetusta silloin, kun niitä koulussa on. Bändisoitinten avulla voi Tapion mielestä motivoida erityisesti syrjäytyviä oppilaita. Musiikin oppikirjat ovat käytössä vain laulukirjoina. Eriyttämistä Tapio pyrkii toteuttamaan esimerkiksi laulun teon yhteydessä. Hän käyttää musiikkia myös uskonnon ja äidinkielen tunneilla ja hyödyntää opetuksessaan musiikin tietokoneohjelmia. Musiikin arvioinnissa hän ottaa huomioon oppilaan laulutaidon, rytmitajun, musiikin tuottamis- ja kirjoittamistaidot, kuuntelukyvyn, instrumenttiopinnot sekä taidot tietokonemusiikissa.

Musiikkikasvattajana Tapio arvioi itsensä tasolle 3. Hän arvelee olevansa hyvä musiikkikasvattaja niille oppilaille, joilla on halu oppia. Hän ei kuitenkaan halua ”myydä tai markkinoida” musiikkia haluttomille oppilaille, eikä aina koe järkeväksi opettaa kaikille musiikkia. Mieluiten hän opettaisi musiikkia kurssimuotoisesti, vapaaehtoisuuteen perustuvana aineena. Tapio kokee olevansa aina ensisijaisesti kasvattaja ja pitää asennekasvatusta myös musiikkikasvatuksen perustana.

Musiikinopetuksessa Tapio pitää tärkeänä elämyksellisyyttä ja yhteisöllisyyttä, joita oppilaat ovat saaneet kokea erityisesti musikaaliprojekteissa. Hän pyrkii siihen, että lapset hyötyisivät musiikkitunneista myös myöhempää soittoharrastusta silmällä pitäen. Keskeistä on opettajan omakohtainen suhde musiikkiin: on tärkeää rakastaa musiikkia ja välittää sen avulla lapsille ”positiivisia fiiliksiä”. Vahvuutenaan Tapio pitää yhteiskunnallista ja ekologista omaatuntoa. Tapiota motivoi musiikinopetuksessa se, että kokee tekevänsä jotakin tärkeää, jotakin sellaista, mitä lapset eivät voi mistään muualta saada. Motivaatio vahvistuu, kun huomaa lasten todellakin oppivan. Parasta palautetta ovat innostuneet lapset. Musikaaliprojekteista Tapio on saanut oppilailtaan positiivista palautetta vuosienkin takaa. Osa oppilaista on jopa suuntautunut alalle.

Minäpystyvyyšnäkökuuma:

- **onnistumiskokemuksia/positiivisia kokemuksia:** kouluaikainen bänditoiminta, onnistui erittäin hyvin musiikin päättöharjoittelussa, pitää itseään monipuolisena ja useita musiikinopetuksen osa-alueita hallitsevana opettajana, säveltänyt kolme koululaismusikaalia ja harjoittanut niihin kuoron ja orkesterin, levytykset, nykyiset musiikkiharrastukset,

pystynyt opettamaan musiikkia useille luokille, kehittynyt musiikin teoriassa, didaktisessa osaamisessa ja vapaassa pianosäestyksessä, oppinut itsenäisesti musiikkiteknologiaa, saanut musiikinopetuksen toimimaan koulussa, jossa paljon lestadiolaisia oppilaita

- **epäonnistumiskokemuksia/negatiivisia kokemuksia:** kevyen musiikin harrastajia ei arvostettu opettajan koulutuksessa, vaikeudet klassisen musiikin ja pianosäestyksien hallinnassa
- **positiivinen verbaalinen vakuuttelu/palaute:** on saanut oppilailta vuosien takaa positiivista palautetta musikaaliprojekteista, osa oppilaista suuntautunut musiikkiteatterialalle, lasten innostuneisuus ja oppiminen, positiivinen palaute erityisopettajana toimiessa
- **negatiivinen palaute:** osa oppilaista haluttomia musiikkitunneilla
- **fysiologiset ja emotionaaliset tilat, positiivisesti vaikuttaneet:** innostuneisuus musikaaliproduktioita valmistettaessa, urheilullisen elämäntavan tuoma mielihyvä, kokenut työn aina itselleen terapeutiksi
- **negatiiviset:** turhautuneisuus opettajayhteisöissä ajoittain vallinneiden ongelmien ja haluttomien oppilaiden johdosta

Tapio arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa suhteellisen korkealle (4). Kolmessatoista valmiudessa arvio oli 4:stä 5:een ja yhdeksässä valmiudessa 5. Matalimmat arviot olivat äänenkäytön ja eri musiikinlajien opettamisessa (2). Musiikkikasvattajana Tapio ei kuitenkaan arvioi itseään korkeammalle kuin tasolle 3, koska ei aina jaksaa paneutua haluttomien oppilaiden innostamiseen. Tapiolla on monenlaisia musiikillisia taitoja, hänen tuotteliaisuutensa säveltäjänä on ollut merkittävää ja hän on saanut oppilaat innostumaan erityisesti musikaaliproduktioiden valmistamisesta. Hän on myös viihtynyt hyvin erilaisissa opettajan töissä. Tästä huolimatta hän on kriittinen itseään kohtaan ja painottaa musiikkikasvattajuusarviossaan sitä, että jaksaa olla hyvä musiikkikasvattaja vain oppimishaluisille oppilaille.

Musiikkiin erikoistuneet

Kalle: ”Iloisuus ja rentous on musta aika tärkeitä tossa musiikin tekemisessä...”

Kalle suunnitteli lääkärin ammattia, mutta ei päässyt opiskelemaan sitä ensimmäisellä yrityksellä. Koska hän oli kiinnostunut myös kasvatustieteestä ja psykologiasta, hän päätti pyrkiä opettajankoulutukseen. Kalle on ollut opettajaksi valmistuttuaan vuoden verran maaseudulla yläasteen ja lukion opettajana ja sen jälkeen 11 vuotta 500 oppilaan kaupunkikoulussa. Hän on opettanut kaikkia luokka-asteita ja toimii nyt viidennen luokan opettajana. Hän kokee opettajan ammatin sopivan itselleen hyvin ja toteaa lähteneensä sekä opiskelemaan että

opettamaan ”realistisella mielellä, niin ettei suurempia yllätyksiä ole tullut”. Kalle harrastaa musiikkia laaja-alaisesti ja pelaa squashia kilpatasolla omassa ikäluokassaan. Hän on kiinnostunut filosofista, uskontotieteistä ja yleishumanismista ja on suorittanut yliopistossa sanskritin ja klassisen kreikan opintoja.

Kalle oli koulussa musiikkiluokalla ja musiikkiopistossa huilupoppilaana. Musiikkiopistoon kuuroon ja orkesteriin hän osallistui useiden vuosien ajan. Pianonsoitto-opinnot alkoivat vasta opettajankoulutuksessa. Musiikilla on hyvin keskeinen merkitys Kallen elämässä. Laulu on vuosien mittaan alkanut kiinnostaa häntä yhä enemmän. Hän on toiminut kuoroissa ja käynyt laulutunneilla ja osallistuu nykyään aktiivisesti musiikkiteatteritoimintaan. Oopperan lisäksi läheinen harrastus on intialainen musiikki, josta Kalle innostui pitkällä Intian matkallaan. Hän on opettanut musiikkia koko opettajan uransa ajan, välillä usealle luokalle. Hän ei ole osallistunut erikseen järjestettyyn musiikin täydennyskoulutukseen, mutta katsoo kehittäneensä itseään musiikillisesti jatkuvasti.

Ammatillisen kompetenssin kannalta on Kallen mielestä vähimmäisvaatimuksena, että luokasta kuuluu musiikintekoa luokan ulkopuolellekin. Opettajan tulisi saada oppilaat tekemään musiikkia, ja tämä voi olla vaikeaa, mikäli opettaja ei itse pysty tuottamaan musiikkia. Jos opettaja ei osaa laulaa eikä soittaa, ei musiikinopetusta ole helppo saada tavoitteelliseksi. Kalle arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa 3,5:n tasolle. Hän pitää vahvimpana osaamisalueenaan laulua. Hän toteaa miesopettajan laulamisen olevan tärkeää etenkin poikaoppilaiden kannalta. Hän kokee olevansa esimerkkinä pojille myös musiikkiliikunnassa. Ongelmallisin alue musiikinopetuksessa ei Kallen arvioissa liity hänen omiin taitoihinsa, vaan yleiseen musiikkikulttuuriin vähyteen suomalaisessa yhteiskunnassa. Kotien musiikkiharrastus on satunnaista, ja ”opettajan hienot visiot voivat kaatua arkirealismiin”.

Koulunsa musiikin opetussuunnitelmasta Kalle on tietoinen, koska on ollut sitä tekemässä. Hän pitää opetussuunnitelmaa kuitenkin ”hienona paperina”, joka ei välttämättä palvele opettajia. Omassa opetustyössään hän haluaisi ehtiä suunnittelemaan musiikin jaksot paremmin. Nyt hänen suunnitteluaan ohjaa tavoite, että oppilaat osaisivat koulusta lähtiessään laulaa ja soittaa nokkahuilua, tuntisivat nuotit ja olisivat kuunnelleet paljon erilaista musiikkia. Musiikkitunneilla Kalle on yrittänyt pitää mukana kaikkia keskeisiä osa-alueita. Hän ottaa oppilaiden kanssa osaa myös erilaisiin kaupungin tarjoamiin musiikkitalaisuuksiin ja -projekteihin. Tärkeimpänä alueena Kalle pitää laulua. Hän laulattaa oppilailla lauluohjelmistoa popista klassiseen ja kansanlauluista virsiin. Laulun kautta Kalle kokee välittävänsä kulttuuriperimää. Musiikin oppikirjoihin kuuluvia opettajien oppaita hän pitää hyvinä. Luokassa on jonkin verran käytössä myös oppikirjoihin liittyviä äänitteitä. Eriyttäminen ei Kallesta ole laulamissa vaikeaa, sen sijaan soittotehtävissä kyllä. Hän pitää myös laulukokeita, mutta yrittää tietoisesti hälventää oppilaiden esiintymispelkoa ja jännittämistä. Kallen mielestä musiikki on myös erinomainen integraatioaine. Hän käyttää sitä mm. uskontotunneilla ja päivänavauksissa.

Musiikkikasvattajana Kalle arvioi itsensä tasolle 4. Hän toteaa olevansa yleiskasvattaja, joka tuntee oppilaistaan kokonaisvastuuta. Kalle kokee kuitenkin

juuri musiikin vahvaksi alueekseen, jonka kanssa hän on aina ollut tekemisissä. Vaikka aineenhallinta musiikissakin on tärkeää, pitää Kalle olennaisimpana asiana sen perustan löytämistä, jolle koko opettajan työ pohjaa: arvomaailmaa, tapaa lähestyä ihmisiä, positiivisuutta, tervettä itseluottamusta, filosofista elämäntaitoa. Omana vahvuutenaan hän pitää myös iloista ja rentoa elämänsä asennetta.

Kallen mielestä musiikki on paras tapa jalostaa oppilasta sielullisesti, ilman sanoja. Musiikki on hänestä koskettavuudessaan ainoa kouluaine, jossa päästään affektiiviselle ja intuitiiviselle alueelle kehittämään oppilaan herkkyyttä. Jos opettaja kokee musiikin kasvattavaksi ja saa yhdistettyä siihen musiikillisen tietämyksensä, hän saa paljon mahdollisuuksia kasvatustyöhön.

Minäpystyvyyšnäkökulma:

- **onnistumiskokemuksia/positiivisia kokemuksia:** musiikkiluokat, musiikkiopisto, orkesteritoiminta, kuorotoiminta, musiikin erikoistumisopinnot opettajankoulutuksessa, nykyiset monipuoliset musiikkiharrastukset, kitaransoiton itsenäinen opiskelu, opettanut musiikkia kaikilla luokkasteilla, pystynyt innostamaan poikia laulamaan ja tanssimaan, ottanut luokkansa kanssa osaa onnistuneisiin projekteihin
- **epäonnistumiskokemukset/negatiiviset kokemukset:** koki pianonsoiton opiskelun opettajankoulutuksessa ”aika kovaksi palaksi”, kokenut pianonsoittotaitonsa sen verran vaatimattomaksi, ettei voi opettaa musiikkiluokkaa
- **positiivinen verbaalinen vakuuttelu/palaute:** musiikkiperheen tuki, hyvä palaute musiikkiteatterirooleista, luokan poikien innostuminen laulamisesta ja tanssimisesta, parasta palautetta ollut oppilaiden innostuminen ja nauttiminen musiikkitunneilla
- **fysiologiset ja emotionaaliset tilat, positiivisesti vaikuttaneet:** tyytyväisyys, tasapainoisuus, rentous ja iloisuus opettajan työssä, harmonia omassa elämässä

Kalle arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa 3,5:n tasolle ja kahdeksassa valmiudessa tasolle 4 tai 5. Laulujen säestämisessä, bändisoittimien opettamisessa ja musiikkitekologiassa arviot jäivät tasolle 1 tai 2. Kalle pitää itseään vahvana laulajana ja äänenkäytön opettajana, joka omalla esimerkillään saa myös luokan pojat laulamaan. Musiikkikasvattajana Kalle arvioi itsensä tasolle 4. Hänellä on runsaasti positiivisia kokemuksia musiikinopetuksesta. Kokemuksen myötä hän on löytänyt persoonallisen tavan toimia sekä yleis- että musiikkikasvattajana. Kallen mielestä kokemus tekee ”hyvän ammattilaisen”, joka uskoo omiin pedagogisiin ratkaisuihinsa. Hänellä on vankkaa musiikillista tietämystä, jota osaa kasvattajana käyttää hyväkseen.

Maija: ”...yleiskasvattaja tässä talossa ehdottomasti ja asennekasvattaja ja roolimallikasvattaja...”

Maija on kotoisin pikkukaupungista, jonne hän palasi heti valmistumisensa jälkeen. Hän oli opettajana keskisuudessa kaupunkikoulussa 13 vuoden ajan, mutta toimii nyt ensimmäistä vuotta erityisluokanopettajana 100 oppilaan erityiskoulussa. Maija opiskeli erityisluokanopettajaksi työn ohessa ja opettaa tällä hetkellä 10 oppilaan 5. - 6. luokkaa. Hän pääsi opiskelemaan luokanopettajaksi heti ylioppilaaksi tulon jälkeen. Toinen kiinnostava ala olisi ollut sosiaalipoliitikka. Maija on aina viihtynyt koulutyössä, ja nyt erityiskoulussa hän toteaa viihtyvänsä erinomaisesti. Tähän vaikuttaa toimiva työyhteisö. Maija harrastaa kamppailulajeja kuten jiujitsua ja karatea, potku- ja kuntonyrkkeilyä, juoksua, pyöräilyä, kuntosalilla käyntiä, tekstiilitöitä sekä teknisiä töitä. Hän opettaa teknistä työtä lähes kaikille koulun oppilaille.

Maijan musiikkiharrastuksiin kuului ennen opettajankoulutusta pianonsoitto ja kuorolaulu. Hän sai kouluaikoinaan musiikkikoulun päästötodistuksen piano pääaineenaan. Maija on opettanut musiikkia kaikkina opettajavuosinaan ja kaikilla luokka-asteilla ja vetänyt koulun musiikkikerhoja. Erityiskoulussa hän opettaa musiikkia kolmelle luokalle, joista yksi on yläasteen ryhmä. Musiikin harrastaminen koulutyön ulkopuolella on tätä nykyä lähinnä musiikin kuuntelua. Musiikki täytti elämän voimakkaasti erityisesti silloin, kun lapset kävivät pieninä musiikkiopiston Suzuki-opetuksessa. Varsinaiseen musiikin täydennyskoulutukseen Maija ei ole ottanut osaa.

Musiikki vaatii Maijan mielestä opettajalta ehdottomasti hyvää aineenhallintaa. Yhtä tasokasta aineenhallintaa vaativat myös tekninen työ, tekstiilityö sekä liikunta. Säestystaitoa Maija pitää keskeisenä, koska sen avulla saa lapset innostettua laulamiseen. Hän arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa tasolle 3. Vahvimpana alueenaan hän pitää säestystaitoa, jota on saanut usein käyttää mm. juhlien säestyksissä. Vaikeuksia tuottavat kuoronjohto, bändisoittimet ja vaativat juhlaesitykset. Soittotekniikka on vuosien mittaan kehittynyt hyväksi, ja kokemuksen myötä on tullut rohkeutta tehdä ratkaisuja esimerkiksi liian vaikeiden musiikinopetustavoitteiden suhteen.

Musiikin opetussuunnitelmat ovat olleet Maijalle edellisessä koulussa tuttuja, koska niiden noudattaminen oli siellä tärkeää. Hän on tehnyt jakso-, lukukausi- ja lukuvuosisuunnitelmia, vaikka pitikin koulunsa musiikin opetussuunnitelmaa liian ”korkealentoisena”. Nykyisessä koulussa opetussuunnitelma on niin väljä, että se antaa mahdollisuuksia monenlaisiin ratkaisuihin. Musiikkituntien sisältöön kuului edellisessä koulussa laulua, nokkahuilunsoittoa, rytmi- ja laattasoittimen soittoa, bändisoittoa, sävel- ja rytmitajun koulutusta, musiikkiliikuntaa ja kuuntelua. Eriyttämistä Maija piti tärkeänä etenkin soittotehtävissä. Oppilaiden musiikkisuoritusten arviointi on hänestä aina ollut ikävää, mutta hän on kuitenkin yleisopetuksessa pitänyt laulu-, nokkahuilu- ja teoriakokeita saadakseen numeroarvioinnille jonkinlaisen pohjan. Erityiskoulun musiikkitunneilla lauletaan ja kuunnellaan musiikkia. Kuuntelukasvatuksessa Maija painottaa mm. soitintuntemusta ja muotorakenteiden tunnistamista. Yläasteen ryhmä työllistää

häntä eniten. Ryhmän kanssa on käyty läpi esimerkiksi kevyen musiikin historiaa ja eri maiden musiikkia. Koulun soitinvalikoima on tällä hetkellä huono, eikä soitinten käyttäminen muutenkaan ole kovin helppoa. Musiikin oppikirjan Maija haluaisi antaa jokaiselle oppilaalleen. Kirjojen viihteellisiä painotuksia hän pitää hyvänä, koska erityiskoulun musiikinopetuksen tulee olla käytännönläheistä. Maija käyttää musiikkia muillakin tunteilla etenkin taustamusiikkina.

Musiikkikasvattajana Maija arvioi itsensä tasolle 2. Hän kokee itsensä yleiskasvattajaksi sekä asenne- ja roolimallikasvattajaksi – opettaa teknistä työtä koko koululle, harrastaa kamppailulajeja ja ajaa mopolla – mutta pitää tällä hetkellä mahdollisuuksiaan toimia yhden viikotunnin puitteissa musiikkikasvattajana niin vähäisinä, ettei halua antaa itselleen korkeampaa arviota. Yleisopetuksessa Maija koki itsensä voimakkaammin musiikkikasvattajaksi, koska tunsu onnistuvansa musiikissa lahjakkaan ja innostuneen luokkansa kanssa. Erityisopetuksessa hän yrittää olla innostaja ja ”korvien aukaisija”. Musiikinopetuksen tulisi yleensä olla toiminnallista; nykyisessä koulussaan Maija pyrkii myös käytännönläheisyyteen ja terapeuttisuuteen.

Musiikinopetuksessa tärkeää on musiikin tekemisen ilo ja harrastuksen herättäminen. Maija korostaa erityisesti laulamisen iloa ja toivoo, ettei ketään lannistettaisi musiikkitunneilla laulamissa tai muussakaan musisoinnissa. Hän ei ylipäätään halua antaa musiikissa negatiivista palautetta, vaan pyrkii etsimään kunkin oppilaan vahvoja puolia. Musiikkitunneista tulisi oppilaille jäädä sellainen olo, että ”minäkin siellä pärjään muiden mukana”. Musiikinopetus on Maijan mielestä myös suvaitsevaisuuskasvatusta. Lasten innostuminen innostaa opettajaakin; mieluista palautetta ovat olleet myös kollegoitten kiitokset mm. onnistuneiden koulujuhlien jälkeen.

Minäpystyvyyssnäkökulma:

- **onnistumiskokemuksia/positiivisia kokemuksia:** piano-opinnot musiikkikoulussa, kuoroharrastus, pystynyt opettamaan musiikkia kaikilla luokka-asteilla ja pitämään musiikkikerhoja, juhlien säestykset, onnistumiset oman luokan musiikinopetuksessa, erittäin positiiviset kokemukset ensimmäisestä vuodesta erityisluokanopettajana
- **epäonnistumiskokemuksia/negatiiviset kokemukset:** musiikin erikoistumisopinnot tiukat vaatimukset: muistelee vieläkin kauhulla mm. kuoronjohtotenttiä, edellisen koulun liian tiukat opetussuunnitelmat mm. musiikissa ja niiden aiheuttamat paineet, yleisopetuksen musiikinopetus vaikeasti hallittavilla 5. ja 6. luokilla
- **positiivinen verbaalinen vakuuttelu/palautte:** kollegojen kiitokset juhlaesitysten ja säestysten jälkeen, lasten innostus ja innokas oppiminen
- **fysiologiset ja emotionaaliset tilat, positiivisesti vaikuttaneet:** nauttiminen erityisluokanopettajan työstä, ilo koulun toimivasta työyhteisöstä ja yhteisvastuullisuudesta, rauhoittuneisuus, tasapainoisuus ja tyytyväisyys oman persoonan ja opettajaidentiteetin löytymisen johdosta, helpottava kokemus ”armon antamisesta” itselle ja oppilaille

- **negatiiviset:** paineita aiheuttaneet vaatimukset edellisessä koulussa

Maija arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa tasolle 3. Hän arvioi korkealle pystyvyytensä mm. laulunopetuksessa ja säestämässä (5), mutta matalalle moniäänisten laulujen opettamisessa, orkesterin johtamisessa, musiikkiliikunnassa ja musiikkiteknologiassa (1). Maijan arvioihin liittyy ristiriitaisuutta siinä mielessä, että hänen olosuhteensa yleisopetuksen musiikin opettajana ovat olleet erilaiset kuin nyt erityisopetuksessa. Maijalle on kertynyt paljon musiikkiin ja musiikinopetukseen liittyviä positiivisia kokemuksia. Musiikkikasvattajuusarviossaan (2) hän painottaa kuitenkin tämänhetkistä tilannettaan ja resurssiaan erityisluokanopettajana.

Laura: ”Voihan sitä yrittää olla musiikkikasvattaja, mutta kun se käytännön elämä on aina semmosta, että saako sitä mitään aikaan...”

Laura sanoo opettajan ammatin valintaa sattumaksi, koska se ei ollut hänelle ykkösvaihtoehto. Hän on ollut opettajana viidellä paikkakunnalla ja toiminut myös Ruotsissa suomalaislasten opettajana. Laura on opettanut kaikkia luokka-asteita ja muutaman vuoden myös musiikkiluokkaa. Edellisessä koulussaan hän oli englantipainotteisen luokan opettaja ja opetti osan aineista englanniksi. Nykyinen asuinpaikka on pienehkö perinteinen teollisuuskaupunki, missä Laura opettaa keskisuudessa koulussa ensimmäistä luokkaa. Hän kertoo viihtyneensä opettajana hyvin, joskin viime aikoina on alkanut suunnitella tekevänsä välillä jotakin muuta. Huonoimmin hän on viihtynyt pikkukouluissa varsinkin silloin, kun on joutunut kiertelemään eri kouluilla. Laura harrastaa musiikkia, ratsastusta ja englannin kieltä.

Laura on opettanut musiikkia kaikilla luokka-asteilla. Se on ollut mieluisaa, samoin kuoron ja bändikerhon vetäminen. Laura on soittanut pianoa lapsuudesta saakka. Perheen ja suvun kesken laulettiin paljon. Laura soittaa myös huilua, kitaraa ja sähköbassoa ja harrastaa yhteismusisointia miehensä ja ystäviensä kanssa. Hän on ollut kaksi kertaa musiikkikursseilla Heinolan kurssikeskuksessa. Musiikkiteknologian kursseilla hän oppi mm. tekemään kuorosovituksia tietokoneella.

Lauran mielestä ammatilliseen kompetenssiin kuuluu, että opettajalla on ”jonkinlainen soitto- ja laulutaito”. Hän toteaa, että melkein mitä tahansa muuta paitsi musiikkia pystyy jotenkin opettamaan ilman omia taitojakin. Musiikinopetus on kuitenkin hankalaa ja teettää kovasti töitä, jos opettajan taidot ovat kovin vähäiset. Laura arvio pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa tasolle 4. Vahvimmaksi taidokseen hän ilmoittaa pianonsoiton. Vaikeinta taas on laulaminen silloin, kun se asettaa äänenkäytölle korkeita vaatimuksia. Käytäntö on musiikinopetuksessa opettanut paljon; suunnitella jo tietää, mikä toimii ja mikä ei.

Musiikin opetussuunnitelmasta Laura on ollut tietoinen jokaisessa koulussaan. Vaikka opetussuunnitelmien taso on ollut kirjava, hän on aina katsonut niistä opetettavat perusasiat. Laura suunnittelee ja ideoi opetustaan mielellään lukukaudeksi kerrallaan, varsinkin silloin, kun opettaa 5. tai 6. luokkaa. Musiikkituntien sisältönä on ollut laulua, koulu- ja bändisoitinten soittoa, musiikin teoriaa ja jonkin verran musiikkiliikuntaa, kuuntelua ja musiikin historiaa. Musiikin teoriaa on opetettu soittamisen yhteydessä. Joka tunnilla on pyritty laulamaan paljon; toiseksi tärkeimpänä osa-alueena Laura pitää soittamista. Eriyttämistä on tarvittu eniten juuri soittotehtävissä. Laura käyttää musiikkia myös mm. uskonnonopetuksessa laulattamalla hengellisiä lauluja ja virsiä, mutta taustamusiikin käyttöä hän ei harrasta lainkaan. Alkuopetuksessa hän pitää musiikkia hyvänä integraatioaineena. Musiikkisuoritusten arviointi ei ole ollut Lauralle mieluisaa, mutta silloin, kun numeroarviointi on ollut pakko tehdä, hän on pitänyt vapaaehtoisia laulukokeita sekä kirjallisia kokeita ja arvioinut myös soittamista ja yleistä aktiivisuutta. Musiikin oppikirjoilla on Lauran mielestä suuri merkitys. Hyvää oppikirjaa hän pitää aarteena ja on löytänyt opettajan oppaista paljon käyttökelpoisia ideoita ja soittotehtäviä.

Musiikkikasvattajana Laura arvioi itsensä tasolle 3. Musiikkikasvattaja-sana on hänestä kovin juhlallinen, ja hän arvelee musiikinopetuksen onnistumisen riippuvan paljon siitä, miten aktiivinen ja innostunut luokka sattuu olemaan. Mieluiten hän luonnehtii itseään opettaja-kasvattajaksi. Musiikinopetuksen tavoitteena Laura pitää musiikillisten perustaitojen antamista. Koulussa pitäisi oppia sellaiset taidot, että voisi ottaa osaa esimerkiksi yhteislauluun. Laura osaa mielestään suhtautua oppilaisiin positiivisesti ja kannustavasti. Hän on tyytyväinen musiikillisiin taitoihinsa. Hän kuitenkin toivoisi itselleen lisää räväkkyyttä ja innostavuutta, jotta saisi oppilaat paremmin mukaan. Hän toteaa jokaisen joutuvan tekemään työtä omalla persoonallaan, jota ei väkisin pysty muuttamaan.

Musiikki on Lauran kokemuksen mukaan aine, josta oppilaat yleensä pitävät, koska kaikki pääsevät osallistumaan; soittamaan, tekemään ja laulamaan. Musiikki on virkistävä aine, koska se on niin erilainen tietopuolisiin aineisiin verrattuna. Parasta palautetta opettajalle on Lauran mielestä lasten innostuminen.

Minäpystyvyyšnäkökulma:

- **onnistumiskokemuksia/positiivisia kokemuksia:** kouluikäiset piano-opinnot, laulaminen lapsena perheen kanssa, musiikin erikoistumisopinnot opettajankoulutuksessa, huilun, kitaran ja sähköbasson opiskelu, pystynyt opettamaan musiikkia kaikille luokka-asteilla, säestykset koulujuhliissa, kuoron, bändikerhon ja soitinyhtyeen harjoittaminen, oppinut tekemään kuorosovituksia tietokoneella, musiikkikurssit Heinolan kurssikeskuksessa, musisointi perheen ja ystävien kanssa
- **epäonnistumiskokemuksia/negatiivisia kokemuksia:** laulutaidon rajallisuus musiikkiluokkaa opettaessa, sävel- ja rytmitajun koulutukseen liittyvät ongelmat musiikkiluokalla

- **positiivinen verbaalinen vakuuttelu/palaute:** bändikerhon pojilta saatu palaute, oppilailta saatu palaute opettajan rummunsoittotaidoista, lasten innostuminen musisoimaan, kollegojen palaute esimerkiksi koulujuhlien jälkeen
- **negatiivinen:** jos luokka ei innostu musiikkitunnilla mistään
- **fysiologiset ja emotionaaliset tilat, positiivisesti vaikuttaneet:** positiivisuus, varmuus ja nauttiminen opettajan työssä
- **negatiiviset:** huolet ja murheet elämässä yleensä vaikuttavat jaksamiseen

Lauralla on musiikinopetuksessa runsaasti vahvoja alueita, sillä hän arvioi pystyvyytensä 16 valmiudessa tasolle 4 tai 5. Hän on toinen kahdesta tutkittavasta, jotka arvioivat pystyvyytensä kaikissa musiikillis-didaktisissa valmiuksissa vähintään tasolle 3. Vaikka Lauran musiikilliset taidot ovat vahvat, hän arvioi itsensä musiikkikasvattajana vain tasolle 3, koska kokee saavansa jotakin aikaan vain aktiivisen luokan kanssa. Hän on myös pystynyt toteuttamaan monipuolista musiikinopetusta ja harjoituttamaan bändiä, kuoroa ja klassista soitinyhtyettä. Hänen arviossaan painottuu kuitenkin kokemus mm. siitä, että räväkän persoonan olisi helpompi saada oppilaat mukaan opetukseen.

Juuso: ”...ehkä muusikko ei olekaan kaikkein paras musiikkikasvattaja peruskoulussa...”

Juuso on kotoisin maaseudulta, jonne hän palasi opettajaksi joitakin vuosia valmistumisensa jälkeen. Opettajan ammatin valintaan vaikuttivat voimakkaasti suvun opettajat. Juuso on toiminut kolmessa koulussa, joista yhdessä johtajana. Nyt hän opettaa keskisuurella kirkonkylän ala-asteella neljättä luokkaa. Opettajankoulutuksen jälkeen Juuso suoritti vielä kouluhallinnon tutkinnon, sosiaali- ja terveydenhuoltoalan työnohjaajakoulutuksen sekä opinto-ohjaajan tutkinnon. Hänen tärkein harrastuksensa on musiikki. Tällä hetkellä Juuso ei viihdy luokanopettajan työssä. Viihtymättömyys liittyy voimakkaasti siihen arvostuksen puutteeseen, jota hänen mielestään opettajaa kohtaan osoittavat sekä yhteiskunta että oppilaiden vanhemmat. Myöskään teoria ja käytäntö eivät ole kohdanneet esimerkiksi musiikinopetuksessa siinä määrin kuin hän odotti.

Juusolla on taustallaan monivuotiset piano-opinnot musiikkiopistossa. Nykyään hän harrastaa musiikkia soittamalla tanssimusiikkia eri bändeissä, joiden kanssa hän käy keikoilla pari kertaa viikossa. Hän on ollut välillä pitkään virkavapaana keikkailun vuoksi. Juuso on opettanut musiikkia luokille 3–6 ja yleensä vain omalle luokalleen, vaikka tarjolla olisivat olleet koulun kaikki musiikkitunnit. Hän on ollut perustamassa paikkakunnan lukioon bändilinjaa, jolla myös itse opettaa. Juuso on perehtynyt musiikkiteknologiaan, ja hän käyttää sitä esimerkiksi nuotinkirjoituksessa ja sovittamisessa. Musiikin merkitys elämässä on suuri – se on työ ja harrastus. Asuinpaikkakunnalla on suhtauduttu myön-

teisesti Juuson musiikkiharrastuksiin, koska hän on tuonut laulajia ja bändejä ”omalle kylälle” esiintymään ja järjestänyt konsertteja kouluissa ja kirkossa. Täydennyskoulutuksen tarvetta Juusolla olisi tietokoneavusteisessa musiikin opettamisessa. Hän kaipaa myös muita uusia ideoita musiikinopetukseen. Juuso suree sitä, että musiikki näyttää olevan heitto pussi yhteiskunnallisesti tärkeämpinä pidettyjen aineiden joukossa.

Musiikkia opettavan opettajan tulee Juuson mielestä osata laulaa ja soittaa sekä kyetä välittämään opetettava aines ymmärrettävästi oppilaille. Juuso arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa 3,9:n tasolle. Hän pitää vahvimpana taitonaan vapaata säestystä ja prima vista -soittoa, koska on joutunut säestämään erilaisia artisteja hyvinkin lyhyellä varoitusaajalla. Juuso säestää myös kaikki koulunsa juhlat sekä yhteiset päivänavaukset. Hän toteaa klassisen musiikin soittotaidon hieman rapistuneen, mutta arvelee saaneensa paljon muuta ja arvokkaampaa tilalle. Vaikeinta musiikinopetuksessa on heterogeenisen oppilasaineksen huomioiminen. Juuso on kokenut hankalaksi mukauttaa tavoitteita oppilasainesta vastaavaksi, vaikka kokemus auttaakin oppiaineksen karsimisessa.

Musiikin opetussuunnitelma on Juusolle tuttu, koska hän on sen itse kotikuntansa kouluihin laatinut. Hän pitää opetussuunnitelmaa tärkeänä, mutta ei itse noudata sitä ”orjallisesti”. Lähinnä hän tarkistaa opetussuunnitelmasta kunkin vuosiluokan sisältöalueet ja toteaa musiikinopetuksensa olevan pitkälti ”improvisaatiota ja ahaa-elämyksiä”. Juuson musiikkitunnit ovat laulu- ja soittopainotteisia. Hän pitää musiikin tekemistä kaikkein tärkeimpänä toimintana ala-asteella. Musiikin oppikirjat ovat Juuson mielestä välttämättömiä sellaisille opettajille, jotka eivät ole vaivautuneet avaamaan musiikin opetussuunnitelmaa. Eriyttämistä hän pitää tärkeänä, mutta toteaa sen nyt mahdottomaksi puutteellisten resurssien vuoksi.

Musiikkikasvattajana Juuso arvioi itsensä tasolle 3. Hän pitää musiikillisia taitojaan hyvinä, mutta korostaa, ettei musiikkikasvatus ole pelkkää osaamista. Muusikko ei Juuson mielestä ehkä sittenkään ole paras musiikkikasvattaja peruskoulussa, koska muusikon työn harjoittaminen vie niin paljon energiaa, ettei ”lahjattomia” aina jaksu huomioida. Hänen mielestään saattaisi jopa olla hyvä, ettei opettajalla ole ”liikaa osaamista, mutta sitäkin enemmän tahtoa ja omaa persoonaa”. Musiikinopetuksen tavoitteena Juuso pitää mukavien kokemusten antamista, jotta lapsessa heräisi halu omaehtoisesti kuunnella ja harrastaa musiikkia. Hän korostaa myös musiikin terapeutin elementin tärkeyttä.

Musiikin merkitys koulussa on suuri, koska musiikista jo ala-asteella kiinnostuva lapsi on myöhemminkin valmis vastaanottamaan musiikin tiedollisia ja taidollisia elementtejä. Juusoa motivoi musiikinopetuksessa eniten oppilaiden oppiminen; kun huomaa ”palasten lokahtaneen kohdalleen”.

Minäpystyvyyssnäkökulma:

- **onnistumiskokemuksia/positiivisia kokemuksia:** kouluaikaiset pianonsoittoa-opinnot, säestystaito ja prima vista -soittotaito, musiikin erikoistu-

misopinnot opettajankoulutuksessa, tanssimuusikon työn tuoma hyöty musiikinopetuksessa, musiikkiteknologiassa hankitut taidot, pystynyt laatimaan itsenäisesti musiikin opetussuunnitelmia, kokenut pystyvänsä toteuttamaan musiikinopetusta joustavasti ja improvisoiden

- **epäonnistumiskokemuksia/negatiivisia kokemuksia:** jos luokassa on ollut useita oppimishäiriöistä kärsiviä, on ollut ongelmia mukauttaa tavoitteita oppilasaineksen mukaan
- **positiivinen verbaalinen vakuuttelu/palautte:** on saanut hyvää palautetta oltuaan perustamassa lukion bändilinjaa, järjestettyään konsertteja ja tuotuaan artisteja esiintymään paikkakunnalle, on kokenut pystyneensä innostamaan ja kannustamaan oppilaita musiikissa, kokee saaneensa positiivista palautetta lukion bändilinjalla
- **negatiivinen:** kokee ikävänä sen arvostuksen puutteen, mikä vallitsee yhteiskunnassa ja vanhempien keskuudessa opettajan työtä kohtaan, on turhautunut motivoitumattomien oppilaiden takia
- **fysiologiset ja emotionaaliset tilat, positiivisesti vaikuttaneet:** innostuneisuus oppilaiden oppimisen johdosta, mielihyvä lukion kolmen musiikkia opettavan opettajan luovan ja idearikkaan ryhmän johdosta, tasapainoinen ja onnellinen avioliitto, virkistyminen tanssimuusikon työssä
- **negatiiviset:** viihtymättömyys luokanopettajan työssä, tyytymättömyys aika- ja resurssipulaan musiikinopetuksessa, iän myötä suhtautuminen (musiikki)liikuntaan muuttunut negatiivisemmaksi

Juuso katsoo itsellään olevan hyvät musiikilliset tiedot ja taidot. Hänellä on tanssimuusikon työstä johtuva monipuolinen kosketuspinta musiikkiin, ja muusikon taustaansa hän pitääkin erittäin merkittävänä musiikinopetuksessa. Pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa Juuso arvioi 3,9:n tasolle. Neljässätoista valmiudessa pystyvyys on tasolla 4 tai 5 ja vain kahdessa tasolla 1 tai 2. Juuson musiikkikasvattajuusarvio on 3; antaakseen itselleen korkeamman arvion hänen tulisi mielestään jaksaa aina huomioida myös ”lahjattomat” oppilaat. Juuson viihtymättömyys luokanopettajana sekä muusikontyön vaatima energia heijastunevat myös musiikkikasvattajuusarvioissa.

Pentti: ”...että semmosella perusrutiinilla pystyn hoitamaan melkeen kappaleen kun kappaleen tässä koulumaailmassa...”

Pentti palasi opintojen jälkeen kotiseudulleen maaseututaajamaan, jossa hän toimii ensimmäistä vuotta kolmiopettajaisen koulun johtajana ja yhdysluokan 5–6 opettajana. Tätä ennen hän opetti 11 vuotta yhdysluokalla luokka-asteita 3–6. Pentti pyrki aikoinaan opiskelemaan luokanopettajaksi kaverinsa innostamana opiskeltuaan ensin jonkin aikaa luonnontieteitä. Hän toteaa, ettei ole ”vannoutunut ja tunnustava uskova opettaja”, mutta on kaiken kaikkiaan viihtynyt hyvin, ”parempaakaan en oo keksinyt”. Tällä hetkellä Pentillä on jonkin

verran sopeutumisongelmia uudessa työssään koulun johtajana, koska hän kokee olevansa hyvin erilainen johtajatyypiksi kuin edeltäjänsä. Pentin harrastuksia ovat musiikki ja politiikka, aiemmin myös metsästys ja nuorisotoiminta sekä yleensä järjestötyö. Pentin lapsuudenkodissa kaikki harrastivat musiikkia. Hänen musiikinopiskelunsa alkoi 7-vuotiaana poljettavalla urkuharmonilla. Opettajankoulutukseen tullessaan Pentti osasi soittaa puolet koraalikirjan virsistä. Saatuaan pianon 19-vuotiaana hän opetteli itsekseen soittamaan soitinumerkeistä. Laulu on aina ollut Pentille läheinen harrastus, ja hän lauloi koko kouluajan kuorossa. Klassiseen musiikkiin ja erityisesti oopperaan Pentti pääsi sisälle musiikin erikoistumisopinnoissa, joiden aikana hän opiskeli myös huilun soittoa. Musiikkiteknologiasta hän kiinnostui 1990-luvun alussa ja hallitsee sitä tällä hetkellä mielestään aika hyvin. Musiikin harrastaminen on säilynyt vahvana läpi elämän, vaikka se perhetilanteen vuoksi rajoittuukin nyt lähinnä musiikin kuunteluun autolla ajaessa. Pentti on opettanut musiikkia valmistumisestaan lähtien ja kaikilla muilla luokka-asteilla paitsi luokilla 1–2. Hän on ollut tietokoneisiin liittyvässä täydennyskoulutuksessa, mutta ei varsinaisesti musiikkikoulutuksessa, vaikka haluaisikin oppia soittamaan kitaraa ja tutustua paremmin bändisoittimiin.

Musiikkia opettavan ammatillisen kompetenssin kannalta Pentti pitää aineenhallintaa keskeisenä. Hänen mielestään opettajan täytyy osata laulaa ja soittaa voidakseen toteuttaa toiminnallista musiikinopetusta: oppilaiden tulee saada laulaa, soittaa ja liikkua. Pentti arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa suhteellisen korkealle eli 4,2:n tasolle. Hän pitää vahvuusalueinaan laulua ja vapaata säestystä, jossa hän musiikkiteknologian ohella katsoo opettajan uransa aikana kehittyneensä; ”vetävä säestys tempaa lapset mukaan”. Musiikkiliikunnan opettaminen tuottaa eniten vaikeuksia, mutta siitä huolimatta hän on pitänyt sitä koko ajan ohjelmassa.

Pentti on opettajan työssään aina tiennyt, mitä koulun musiikin opetussuunnitelma sisältää, mutta ei ole sitä tarkkaan noudattanut. Koska hän opetti useita vuosia yhdysluokkia 3–6, virallista opetussuunnitelmaa oli vaikea noudattaa; ”täytyi tehdä omat systeemit”. Tätä nykyä hän suunnittelee musiikinopetustaan jonkin verran ennen tunteja; ”menee vuosien rutiinin perusteella”. Keskeiset alueet Pentin musiikkitunneilla ovat laulu ja nokkahuilun soitto. Ohjelmassa on jonkin verran myös musiikin teoriaan liittyviä asioita, rytmisoitinten soittoa ja musiikkiliikuntaa. Musiikin oppikirjoja Pentti ei pidä keskeisessä asemassa, vaikka toteaaakin niiden helpottavan opetusta. Kiire, ajan puute, tuntien vähäisyys sekä nykyinen passiivinen ja hyvin heterogeeninen luokka rajoittavat useampien sisältöalueiden mukaanottoa. Myös eriyttäminen on tämän vuoksi vaikeaa. Yhdysluokan 3–6 opettamista hän ei kokenut hankalaksi, koska opetti kauan samoja lapsia ja tunsivat heidät hyvin.

Musiikkikasvattajana Pentti arvioi itsensä 4:n tasolle. Hän ei mielestään ehdi nyt paneutua musiikinopetukseen tarpeeksi; ”pitäisi tuntea tehneensä kaikkensa”. Pentti haluaisi vaikuttaa lasten musiikkimakuun ja kuuntelutottumuksiin, mutta elämäntilanne vaikeuttaa tätä tällä hetkellä. Uusi työ koulunjohtajana, pienet lapset ja rakennusprojekti uuvuttavat. Hän kokee pystyvänsä panostamaan

puolet omasta työtehostaan koulutyöhön. Huono omatunto vaivaa, koska aikaa on liian vähän sekä koulutyöhön että pienille lapsille.

Musiikin merkitys ei ole Pentin mielestä kouluaineena suurempi kuin muiden kouluaineiden. Hän kokee olevansa erityisesti yleiskasvattaja, ”yleismies Jantunen”, joka painottaa kasvattamista koko koulutyössä. Parhaat kokemukset musiikinopetuksessa liittyvät aktiivisiin luokkiin. Innostunut luokka motivoi häntä eniten. Musiikkitunneilla täytyy vallita tietynlainen vapaaehtoisuus ja paineettomuus. Omista ominaisuuksistaan Pentti pitää huumorintajua keskeisenä. Lisäksi hän kokee olevansa jämäkkä, sitkeä, rempseä ja ymmärtäväinen opettaja, joka tulee lähelle oppilasta eikä halua loukata ketään. Kokemus on kuitenkin osoittanut, ettei opettajan pidä yrittää olla lasten kaveri. ”Luja ja lempeä ote” on kannustavan ja rohkaisevan asenteen ohella tärkeää.

Minäpystyvyyšnäkökulma:

- **onnistumiskokemuksia/positiivisia kokemuksia:** virsien soittamaan opiminen lapsena poljettavalla urkuharmonilla, itsenäinen sointumerkeistä soittamaan oppiminen, kokemukset yksin- ja kuorolaulajana, musiikkiteknologian itsenäinen opiskelu, kokemukset yhdysluokan 3–6 monivuotisesta musiikinopetuksesta, vapaan säestyksen toimiminen luokkatilanteessa, onnistumiskokemukset vaikeimmalla alueella eli musiikkiliikunnassa, musiikinopetuksen toimivuus kokonaisuutena
- **epäonnistumiskokemuksia/negatiivisia kokemuksia:** epäonnistumiset yrityksissä innostaa nykyistä luokkaa musiikinopetuksessa, kiireen ja ajanpuutteen aikaansaama musiikinopetuksen ”kaavamaisuus”
- **positiivinen verbaalinen vakuuttelu/palaute:** musiikkiperheen kannustus lapsuudessa ja nuoruudessa, pianonsoitonopettajan kannustus opettajankoulutuksessa, musiikin päättöharjoittelusta saatu palaute, lapsilta tullut palaute yhdysluokilla 3–6, lasten innostunut laulaminen
- **negatiivinen palaute:** se päättöharjoittelun palaute, ettei sovi luokkien 1–2 opettajaksi, nykyisen luokan haluttomuus musiikkitunneilla
- **fysiologiset ja emotionaaliset tilat, positiivisesti vaikuttaneet:** kokenut olevansa huumorintajuinen, jämäkkä, sitkeä, rempseä ja ymmärtäväinen opettaja
- **negatiiviset:** väsymys, kiire ja stressi uuden työn ja elämäntilanteen vuoksi, turhautuneisuus musiikinopetuksessa aika- ja resurssipulan vuoksi

Pentti arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa korkealle (4,2). Hänen arvionsa olivat 17 valmiudessa 4:stä 5:een. Musiikkikasvattajana hän arvioi itsensä tasolle 4, mutta musiikkiin erikoistuneen opettajan tulisi hänen mielestään voida arvioida itsensä tasolle 5. Vaikka Pentti toteaa väsymyksen, kiireen ja stressin alentavan arviotaan, näytävät hänen arviossaan kuitenkin painottuvan positiiviset kokemukset musiikin harrastamisessa, vahva aineenhallinta, erityisesti yhdysluokkien

musiikinopetuksessa koettu onnistuminen, musiikkiperheen tuki sekä eri tahoilta saatu positiivinen palaute. Pentin tilannetta voisi tulkita myös siten, että hän uskoo elämäntilanteen helpottuessa pystyvänsä toimimaan sellaisena musiikkikasvattajana, ”joka tuntee tehneensä kaikkensa”.

Lotta: ”Kyllä mä koen olevani musiikkikasvattaja mitä suurimmassa määrin...”

Lotan suuri haave oli tulla näyttelijäksi, mutta rohkeus ei riittänyt pääsykokeisiin asti. Vanhempiensa ehdotuksesta hän pyrki opettajankoulutukseen, jonne pääsi ensimmäisellä yrityksellä. Lotta on toiminut opettajana kahdessa suuressa kaupungissa. Hän on opettanut kaikkia luokka-asteita ja opettaa tällä hetkellä 1.–2. luokkaa. Lotta on viihtynyt opettajana erittäin hyvin ”muuten paitsi palkkapäivinä”. Hän harrastaa lenkkeilyä ja lukemista ja vetää alle kouluikäisille suunnattua lasten liikuntaleikkikoulua. Hän on juuri lopettanut kymmenvuotisen toimintansa vauvauinnin ohjaajana.

Lotta oli oppilaana musiikkiluokilla 7 vuoden ajan ja lauloi kuorossa koko kouluajan. Hänen instrumenttinsa on klarinetti, jota hän soitti monta vuotta musiikkiopistossa ja nuoris-orkesterissa. Pianonsoiton hän aloitti vasta opettajankoulutuksessa. Musiikin merkitys Lotan elämässä on suuri, koska hänen lapsensa harrastavat aktiivisesti musiikkia. Lotta itse soittaa klarinettia opettajien bändissä ja kuuntelee kaikenlaista musiikkia. Hän olisi halunnut opettaa musiikkia heti valmistumisensa jälkeen, mutta musiikkitunnit olikin annettava aineenopettajalle. Lotta pääsi opettamaan musiikkia oltuaan 7 vuotta opettajana. Hän kuitenkin lauloi ja teki luokkiensa kanssa musiikkiesityksiä juhliin niinäkin vuosina, kun ei voinut pitää varsinaisia musiikkitunteja. Lotta on opettanut musiikkia 4. ja 5. luokille yhteensä noin 4 vuoden ajan ja opettaa sitä nyt ryhmälle, jossa on hänen oma alkuopetusluokkansa 1–2 sekä esikoululaisia. Musiikin täydennyskoulutukseen hän ei ole osallistunut, mutta haluaisi saada koulutusta bändisoiton opetuksessa.

Musiikkia opettavan ammatilliseen kompetenssiin kuuluu Lotan mielestä ehdottomasti laulutaito. Säestystaitoakin oppilaat osaavat vaatia ja innostuvat, kun laulun taustalla on rytmikäs säestys. Jos opettajalla ei ole musiikillisia taitoja, hänen on vaikea saada positiivista tunnetta musiikin opettamisesta. Tunnetta olisi tällöin mahdotonta välittää oppilaillekaan. Lotta arvioi pystyvyytensä musiikillis-didaktisissa valmiuksissa 3,2:n tasolle. Vahvimpana alueenaan hän pitää laulua. Vaikeinta on soitinsovitusten tekeminen. Opettajavuosiensa Lotta toteaa kehittyneensä erityisesti säestämisessä.

Musiikin opetussuunnitelma on Lotan mielestä tärkeä. Hän on ollut tekevässä koulujensa musiikin opetussuunnitelmia ja toteaa suunnittelutyön olleen erittäin hyödyllistä. Silloin tuli mietittyä, mikä musiikinopetuksessa on keskeistä. Vaikka suunnitelmaa voi käyttää joustavasti, perustan olemassaolo on kuitenkin tärkeää. Lotan suunnittelua ohjaavat vahvasti erilaiset juhlat ja muut tapahtumat. Musiikkituntien sisältöön kuuluu laulamisen lisäksi sävel- ja rytmitajun

koulutusta, kuuntelua, musiikkiliikuntaa ja koulusoitinten soittoa. Laulamista Lotta pitää kaikkein tärkeimpänä. Musiikin oppikirjojen merkitys ei hänen opetuksessaan ole kovin keskeinen, koska hän mielellään ideoi itse ja ”ottaa aika impulsiivisesti juttuja”. Uusimpia musiikin oppikirjoja hän ei edes tunne kovin tarkasti. Opettajan oppaissa on Lotan mielestä ehdotettu ”joka aineessa tunnille niin paljon tavaraa, ettei se ole enää toteutettavissa”. Tällä hetkellä hän opettaa musiikkia 6–8-vuotiaiden lasten ryhmälle ja toteaa eriyttämisen tapahtuvan itsestään. Arvioinnin Lotta kokee vaikeaksi kaikissa taitoaineissa. Musiikki on ollut mukana koulutyössä silloinkin, kun hän ei varsinaisesti ole opettanut sitä. Suggestopedisen opetuksen kurssin jälkeen hän alkoi käyttää klassista musiikkia opiskelun taustalla.

Musiikkikasvattajana Lotta arvioi itsensä haastatelluista ainoana tasolle 5. Hän pitää itseään yleiskasvattajana, mutta silti ”ehdottomasti myös musiikkikasvattajana”. Hän haluaa tuottaa lapsille musiikkitunneilla mieluisia kokemuksia, mielihyvää ja positiivista energiaa. Lotta kokee olevansa hyvä tarinankertoja ja saavansa lapset siten helposti mukaan. Hän haluaa antaa lapsille esiintymistilaisuuksia ja kasvattaa heitä innokkaiksi tuomaan itsestään jotakin esiin. Lasten tulisi kokea, että musiikin avulla voi purkaa itseään ja että musiikki auttaa heitä keskittymään ja rentoutumaan.

Motivoivinta opettajan työssä on lapsilta saatu palaute (”tuuthan sä Lotta varmasti töihin hiihtoloman jälkeen”) ja esimerkiksi sellaiset onnistumisen elämykset, kun lukihäiriöinen lapsi oppii lukemaan. Palautetta Lotta ottaa mielellään vastaan: kodeiltakin tulee palautetta, jos yhteys niihin on kunnossa. Vahvuuksinaan hän pitää huumorintajua ja positiivisuutta, jotka etenkin musiikinopetuksessa ovat tärkeitä ominaisuuksia. Lotta on erityisen kiinnostunut lasten kehittämisestä ja oppimisesta. Hänestä opettajan tulisi ylipäätään olla kiinnostunut siitä, mitä ihmisillä on sanottavaa. Tietynlainen välittäminen on välttämätöntä, koska opettaja joutuu niin monien ihmisten kanssa tekemisiin.

Minäpystyvyysnäkökulma:

- **onnistumiskokemuksia/positiivisia kokemuksia:** opiskelu musiikkiluokilla ja musiikkiopistossa, orkesteri- ja kuorokokemukset, showtanssiharrastus kouluaikana, musiikin erikoistumisopinnot opettajankoulutuksessa, positiiviset säestyskokemukset 1.–4. luokilla, musiikkiesitysten valmistaminen lasten kanssa, kokenut olevansa hyvä tarinankertoja, saanut musiikinopetuksen toimimaan 6–8-vuotiaiden ryhmässä
- **epäonnistumiskokemuksia/negatiivisia kokemuksia:** kokemukset opettajankoulutuksen erikoistumisopinnojen urkutunneista, omat puutteet bändisoiton opetuksessa ja koulusoitinsovitusten teossa
- **positiivinen verbaalinen vakuuttelu/palaute:** musiikin päättöharjoittelusta saatu palaute, on saanut oppilaat innostumaan musiikista, palaute kodeilta ja kollegoilta
- **negatiivinen:** palaute opettajankoulutuksen urkutunneilta

- **fysiologiset ja emotionaaliset tilat, positiivisesti vaikuttaneet:** nauttiminen opettajan työstä, varmuus ja tasapaino opettajana, huumorintajuisuus ja positiivisuus, virkistyminen opettajien bändissä sekä lasten liikuntaleikkikoulun vetäjänä
- **negatiiviset:** työn raskaus edellisen koulun rehtorin aiheuttamien vaikeuksien vuoksi, menetykset lähipiirissä

Lotta on kokenut laulutaitonsa riittävän erinomaisesti kaikilla luokkasteilla. Hänen muita vahvoja alueitaan ovat musiikkiliikunta, kuuntelukasvatus, musiikin teorian, musiikin historian ja eri musiikinlajien opetus, suunnittelu sekä motivointi ja innostaminen. Näissä kaikissa hän arvioi pystyvyytensä tasolle 4 tai 5. Vaikka hän arvioi pystyvyytensä joissakin valmiuksissa tasolle 0 tai 1, painottuvat hänen musiikkikasvattajuusarviossaan (5) innostuneisuus opettaa, vahva sitoutuminen kasvattajan työhön sekä halu tuottaa lapsille positiivisia kokemuksia musiikissa.

LIITE 7. Minäpystyvyyttä vahvistaneita kokemuksia

	Erikoistumattomat	Erikoistuneet
Musiikkiluokilla opiskelu		Kalle, Lotta
Musiikkiopisto-opinnot ja -suoritukset, yksityiset piano-opinnot	Elisa	Pentti, Maija, Lotta, Kalle, Laura, Juuso
Harmoninsoiton itsenäinen oppiminen		Pentti
Laulu- ja kuoroharrastus kouluaikana	Piia, Jussi, Tapio	Pentti, Maija, Lotta, Kalle, Laura
Orkesteriharrastus kouluaikana		Lotta, Kalle
Bänditoiminta kouluaikana	Tapio, Jussi	
Menestyminen opettajan-koulutuksen musiikinopinnoissa	Elisa	Juuso, Lotta
Musiikin päättöharjoittelussa menestyminen	Tapio, Jussi	Pentti, Lotta, Laura, Juuso
Kehittyminen jollakin musiikinopetuksen alueella	Elisa, Tapio, Kaisa	Pentti, Lotta, Laura, Juuso, Maija, Kalle
Nykyiset musiikkiharrastukset	Tapio	Lotta, Kalle, Laura, Juuso
Musiikkiteknologian ja musiikin teorian itsenäinen opiskelu	Tapio	Pentti, Laura, Juuso
Kitaran- tai bassonsoiton itsenäinen opiskelu	Tapio	Kalle, Laura
Pystynyt opettamaan musiikkia kaikilla luokka-asteilla	Kaisa, Piia, Tapio	Pentti, Maija, Laura, Kalle
Pystynyt opettamaan musiikkia yhdysluokilla	Tapio	Pentti, Lotta
Pystynyt opettamaan musiikkia ainakin alkuopetuksessa	Elisa, Helena, Kaisa, Piia	
Pystynyt ohjaamaan bändikerhoa, kuoroa tai soitinyhtyettä	Tapio, Jussi	Juuso, Maija, Laura
Onnistunut erityisesti laulun opettamisessa	Elisa, Helena, Kaisa, Piia, Tapio, Jussi	Pentti, Lotta, Laura, Juuso, Maija, Kalle
Onnistunut erityisesti vapaassa säestyksessä		Pentti, Juuso
Onnistunut erityisesti musiikkiliikunnan opettamisessa	Elisa, Helena	Pentti, Lotta, Kalle
Onnistunut erityisesti nokkahuilun soiton opetuksessa	Elisa, Kaisa	

Onnistunut erityisesti kuuntelukasvatuksessa	Elisa	
Pystynyt säveltämään ja harjoittamaan koululaismusikaaleja	Tapio	
Pystynyt valmistamaan musiikkiesityksiä juhliin	Tapio, Kaisa	Lotta, Laura
Pystynyt tekemään musiikin opetussuunnitelman	Kaisa	Pentti, Lotta, Juuso, Maija, Kalle
Pystynyt tekemään lukion musiikin opetussuunnitelman		Juuso
Kokenut luokanhallintataitonsa vahvoiksi	Kaisa, Tapio	Pentti, Kalle
Osannut käyttää musiikkia koulutyössä musiikkituntien ulkopuolella	Piia, Jussi, Helena, Elisa, Tapio	
Kokenut mus. did. valmiuksien riittäneen kaikilla luokka-asteilla	Tapio	Pentti, Lotta, Laura, Juuso, Maija, Kalle
Kokenut musiikinopetuksen kaiken kaikkiaan toimivan	Tapio	Pentti, Lotta, Laura, Juuso, Maija, Kalle

**LIITE 9. Minäpystyvyyttä a) vahvistanut b) heikentänyt
verbaalinen vakuuttelu/palaute**

a)	Erikoistumattomat	Erikoistuneet
Kouluaikana musiikkiperheen kannustus ja tuki		Pentti, Kalle, Laura
Piano-opettajalta tullut palaute opettajankoulutuksessa		Pentti
Musiikin päättöharjoittelusta saatu positiivinen palaute	Jussi	Pentti, Lotta
Lasten innostuminen musisoimaan	Jussi, Helena, Elisa, Piia, Kaisa, Tapio	Pentti, Kalle, Laura, Maija, Lotta, Juuso
Lasten hyvät oppimistulokset	Tapio, Jussi.	Juuso
Pojat innostuneet laulamisesta		Kalle
5. luokka innostunut klassisen musiikin kuuntelusta	Elisa	
Kollegoiden palaute erityisesti juhlien säestyksistä		Maija, Laura
Kollegoiden positiivinen palaute	Kaisa	Lotta
Kodeilta tullut positiivinen palaute		Lotta, Juuso
Lapsilta tullut palaute musikaaliprojekteista	Tapio	
Oppilailta tullut palaute erityisopettajana toimiessa	Tapio	
Musiikkiteatteriesiintymisistä tullut palaute		Kalle

b)	Erikoistumattomat	Erikoistuneet
Kouluajan kuutonen laulussa	Helena	
Opettajankoulutuksen urkutunneilta saatu palaute		Lotta
Päättöharjoittelun palaute, ettei sovi alkuopetusluokkien opettajaksi		Pentti
Haluton 5.–6. luokka	Kaisa	Pentti
Yleensä haluttomat oppilaat	Tapio	Laura, Juuso
Ei ole saanut oppimisvaikeuksista kärsiviä innostumaan musiikista		Juuso
Koulun musiikin erikoistujien vähättelevä suhtautuminen	Elisa	
Rehtori ei anna mistään positiivista palautetta	Kaisa	
6. luokka turhautui opettajan huonon säästystaidon vuoksi	Piia	
Vanhempien ja yleensä yhteiskunnan vähättelevä suhtautuminen opettajan työhön		Juuso

**LIITE 10. Minäpystyvyyttä a) vahvistaneita
b) heikentäneitä fysiologisia/emotionaalisia tiloja
c) minäpystyvyyttä heikentäneitä sijaiskokemuksia**

a)	Erikoistumattomat	Erikoistuneet
Hyvä fyysinen kunto ja urheiluharrastukset auttavat jaksamiseen	Tapio	
Tyytyväisyys erityiskoulun opettajana	Piia	Maija
Viihtyminen opettajana	Jussi, Piia, Helena, Elisa, Tapio	Kalle, Maija, Laura, Pentti, Lotta
Nauttiminen opettajan työstä	Tapio, Jussi	Lotta, Kalle, Laura
Vahva kiinnostus lasten kehittymistä ja oppimista kohtaan		Lotta, Kalle
Iloinen ja rento elämänsäsenne		Kalle
Filosofinen ote kasvattajan työhön		Kalle
Varmuus siitä, mitä musiikkikasvattajana tekee	Tapio	Juuso, Lotta, Kalle, Pentti, Laura, Maija
Palava innostus isoissa musiikkiprojekteissa	Tapio	
Onnellisuus avioliitossa, harmonia omassa elämässä		Juuso, Lotta, Kalle
Virkistyminen omassa musiikkiharrastuksissa	Tapio	Juuso, Lotta, Kalle, Laura
Kokenut itsellään olevan sopivia ominaisuuksia opettajana	Jussi, Helena, Elisa, Tapio, Kaisa, Piia	Lotta, Pentti, Kalle, Laura, Maija
Kokee kypsyyttä ja tasapainoisuutta opettajana	Jussi, Helena, Elisa	Kalle, Lotta, Maija, Laura

b)	Erikoistumattomat	Erikoistuneet
Väsymys pienten lasten perheessä	Piia	Pentti
Väsymys oman talon rakennusprojektin johdosta		Pentti
Stressi uuden aseman johdosta		Pentti
Sopeutumisongelmat uudessa työssä johtajana		Pentti

Stressi työn rankkuuden ja raskauden johdosta	Kaisa	
Stressi, joka johtuu ristiriidoista koulun rehtorin kanssa	Kaisa	
Turhautuminen koulun rehtorin toimintatapojen vuoksi		Maija, Lotta
Koettu burn out-tila	Kaisa	
Koettu kyllästyminen ja leipääntyminen opettajan työssä	Piia	
Viihtymättömyys opettajana	Kaisa	Juuso
Koetut surut, masennukset ja huolet	Kaisa, Tapio	Lotta, Laura
Kova itsekritiikki	Helena, Elisa	
Epävarmuuden tunne OPS:in korkeiden tavoitteiden takia	Helena	
Epävarmuus koulun musiikin erikoistujien vähättelyn vuoksi	Elisa	
Säästämisen jännittäminen	Helena	
Huolestuneisuus oman musiikinopetuksen tasosta	Kaisa	
Epäpätevyyden tunne eriyttämistä vaativissa musiikin opetustilanteissa	Helena	
Harmistuminen haluttomien oppilaiden vuoksi	Tapio	
Turhautuminen ylikouluttautumisen tunteen vuoksi		Juuso
Turhautuminen jatkuvasti lisääntyvän työmäärän vuoksi	Kaisa	
Tyytymättömyys aika- ja resurssipulan vuoksi		Juuso, Pentti
Riittämättömyyden tunne musiikinopetuksessa	Jussi	

c)	Erikoistumattomat	Erikoistuneet
Oman itsen vertailu koulun entiseen johtajaan ja tämän tyyliin johtaa		Pentti
Oman itsen vertailu koulun musiikin erikoistujiin	Elisa	

Joensuun yliopisto
Kasvatustieteellisiä julkaisuja
University of Joensuu
Publications in Education

1. Julkunen, Marja-Liisa. Lukemaan oppiminen ja opettaminen. 1984. 199 s.
2. Huttunen, Eeva. Perheen ja päivähoiton yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana. 1984. 246 s.
3. Helakorpi, Seppo. Ammattikoulu sosiaalisena järjestelmänä. 1986. 218 s.
4. Maljojoki, Pentti. Nuorten keskiasteen koulutuksen kysynnän yhteydet alueellisiin kehityseroihin Suomessa 1970- ja 1980-luvun vaihteessa. 1986. 309 s.
5. Ihatsu, Markku. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. 1987. 309 s.
6. Julkunen, Kyösti. Situation- and task-specific motivation in foreign language learning and teaching. 1989. 248 pp.
7. Niikko, Anneli. Päiväkotihenkilöstön täydennyskoulutus ja päiväkotilasten sosioemotionaaliset taidot. 1988. 225 s.
8. Enkenberg, Jorma. Tietokoneen koulukäyttö, ajattelu ja ajattelun kehittyminen LOGO-ympäristössä. 1989. 366 s.
9. Matilainen, Kaija. Kirjoitustaidon kehittyminen neljän ensimmäisen kouluvuoden aikana. 1989. 222 s.
10. Kotkaheimo, Liisa. Suomalaisen aapisen viisi vuosisataa. Aapisten sisältö ja tehtävät kansanopetuksessa. 1989. 350 s.
11. Ruoho, Kari. Zum Stellenwert der Verbosensomotorik im Konzept prophylaktischer Diagnostik der Lernfähigkeit bei finnischen Vorschulkindern im Alter von sechs Jahren. 1990. 299 S.
12. Väisänen, Pertti. Merkityksiä vai merkintöjä? Tutkimus opettajaksi opiskelevien opiskelun yhteydessä olevista tekijöistä. 1993. 346 s.
13. Jauhiainen, Heikki. Esikoululasten ajattelun kehittäminen. Tietokoneen konkreettisten esineiden ja kynä-paperi-tehtävien käyttöön perustuvien menetelmien vertailu. 1993. 306 s.
14. Hilpelä, Jyrki, Ruoho, Kari, Sarola, J.P. (toim.). Kasvatus ja oikeudenmukaisuus. 1993. 234 s.
15. Eskelinen, Taru. Opotunti. Opetusintiot, mielekkyyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilta. 1993. 257 s.

16. Perho, Kaija. Miten kirjoittaa venäjän aine: Ylioppilaskokelaiden venäjän kielen taidot ja kirjoitelmien taso. 1993. 374 s.
17. Mäkelä, Kaija. Tutkinnonuudistuksen jälkeinen aineenopettajankoulutus opiskelijoiden ja kouluttajien arvioimana. 1994. 250 s.
18. Nuutinen, Pirjo. Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. 1994. 238 s.
19. Hiltunen, Raili. Peräkkäinen ja rinnakkainen informaation prosessointi K-ABC-testillä mitattuna sekä prosessointitapojen yhteydet koulumenestykseen peruskoulun ensimmäisellä luokalla. 1994. 297 s.
20. Kosunen, Tapio. Opettajan kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. 1994. 372 s.
21. Kantelinen, Ritva. Ruotsin kielen opiskelumotivaatio ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimus koti- ja laitostalouden opiskelijoiden opiskelumotivaatiosta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä. 1995. 260 s.
22. Pitkäniemi, Harri. Kognitiivis-mediatiivisen paradigman soveltaminen opetusvaikutuksen tutkimuksessa: luokahuoneprosessit, oppijatulkinnat ja oppiminen yhteiskunnallisen oppiaineen kontekstissa. 1995. 262 s.
23. Vienola, Vuokko. Systeemi-teoriaan pohjautuva kaksivuotinen työnohjaajakoulutus - toimintatutkimuksellinen tapaus-tutkimus. 1995. 194 s.
24. Niiranen, Pirkko. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. 1995. 279 s.
25. Pinola, Timo. Muutto, muutos ja sopeutuminen - perheen näkökulma läänin sisäiseen muuttoon. 1995. 178 s.
26. Peltomäki, Eila. Sosiaalialan ammattikorkeakoulun opiskelijoiden oppimiskokemusten kehittyminen henkilökohtaisessa ohjausprosessissa. 1996. 301 s.
27. Balcytiene, Aukse. Using Hypertext to Read and Reason. 1996. 150 pp.
28. Härkönen, Ulla. Naiskasvattajien käsityksiä tyttöjen ja poikien työn tekemisestä sekä äitien ja isien työkasvatuksesta. 1996. 337 s.
29. Pitkänen, Pirkko. Das "Know-how" des guten Lebens als Wertentscheidungskompetenz im Sinne Platons und unsere aktuellen Bedürfnisse für Wertentscheidungen. 1996. 95 s.
30. Järvelä, Sanna. Cognitive apprenticeship model in a complex technology-based learning environment: Socioemotional processes in learning interaction. 1996. 159 pp.
31. Räisänen, Terttu. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. 1996. 191 s.
32. Ahonen, Kari. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsittelijöinä. 1996. 284 s.
33. Repo, Sisko. Matematiikkaa tietokoneella. Derivaatan käsitteen konstruointi symbolisen laskennan ohjelman avulla. 1996. 206 s.

34. Häkkinen, Päivi. Design, Take into Use and Effects of Computer - Based Learning Environments - Designer's, Teacher's and Student's Interpretation. 1996. 231 pp.
35. Alanko, Anna-Liisa. Kotiveräjältä maailman turuille. Kansalliset kasvatusaatteet Immi Hellénin runoissa. 1997. 188 s.
36. Patrikainen, Risto. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. 1997. 287 s.
37. Mäntynen, Pirkko. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. 1997. 240 s.
38. Ikonen, Risto. Åbo-tidningar 1771-1808 ja kasvattava yhteiskunta. Kasvatuksen maailma kustavilaisen kauden turkulais-lehdissä. 1997. 410 s.
39. Kerola, Kyllikki. Strukturoitu opetus autistisesti käyttäytyvien lasten perheperustaisessa varhaiskuntoutuksessa. Akiva-projektin alkuvaiheet ja kolmen vuoden seuranta. 1997. 220 s.
40. Happonen, Heikki. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. 1998. 255 s.
41. Kosonen, Kimmo. What Makes on Education Project Work? Conditions for Successful Functioning of an Indian Primary-level Programme of Nonformal Education. 1998. 357 pp.
42. Puhakka, Helena. Naisten elämänselitys nuoruudesta aikuisuuteen - koulutuksen merkitys elämänselityksessä. 1998. 219 s.
43. Savolainen, Katri. Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. 1998, 201 s.
44. Pöllänen, Sinikka. Työvaltaisella erityislinjalla opiskelien ammatillinen ura ja elämänselitys. 1998. 265 s.
45. Ahonen-Eerikäinen, Heidi. "Musiikillinen dialogi" ja muita musiikkiterapeuttien työskentelytapoja ja lasten musiikkiterapian muotoja. 1998. 354 s.
46. Mäkinen, Laila. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. 1998. 256 s.
47. Tuominen, Vesa. "Käy hehkuvin rinnoin, mielin puhtahin..." Kansanopistohankkeet Pohjois-Karjalassa vuosina 1890–1934. 1999. 320 s.
48. Siekkinen, Martti. Childcare Arrangements and Children's Daily Activities in Belgium and Finland. 1999. 201 pp.
49. Huusko, Jyrki. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä. 1999. 330 s.
50. Pietarinen, Janne. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. 1999. 301 s.
51. Meriläinen, Matti. Täydennyskoulutuksen merkitys luokanopettajan ammatilliselle kehitykselle. 1999. 409 s.
52. Silkelä, Raimo. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajiksi opiskelevien oppimiskokemuksista. 1999. 211 s.

53. Kasurinen, Helena. Personal Future Orientation: Plans, Attitudes and Control Beliefs of Adolescents Living in Joensuu, Finland and Petrozavodsk, Russia in 1990s. 1999. 200 pp.
54. Kankkunen, Markku. Opite- tujen käsitteiden merkityksen ymmärtäminen sekä ajattelun rakenteiden analyysi käsittekartta- menetelmän avulla. 1999. 270 s.
55. Airola, Anneli. Towards Inter- nationalisation. English Oral Proficiency in BBA Studies at North Karelia Polytechnic. 2000. 163 pp.
56. Desta Dolisso, Daniel. Attitudes Toward Disability and the Role of Community Based Rehabilitation Programs in Ethiopia. 2000. 117 pp.
57. Mikkonen, Anu. Nuorten tulevaisuuskuvat ja tulevaisuus- kasvatus. 2000. 253 s.
58. Anttila, Mikko. Luokanopettaja- opiskelijoiden pianonsoiton opis- kelumotivaatio ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. 2000. 177 s.
59. Viiri, Jouni. Vuorovesi-ilmiön selityksen opetuksellinen rekons- truktio. 2000. 206 s.
60. Havu, Sari. Changes in Children's Conceptions through Social Interaction in Pre-school Science Education. 2000. 237 pp.
61. Kuula, Ritva. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. 2000. 202 s.
62. Elsinen, Raija. "Kielitaito – väylä Suomen ulkopuoliseen maailmaan." Yliopisto-opiskelijoiden vieraiden kielten oppimiseen liittyviä käsityksiä kielikes- kusopettajan tulkitsemana. 2000. 204 s.
63. Karjalainen, Raija. Tekstinym- märtämisen kehittyminen ja kehittäminen peruskoulun ala- asteella. 2000. 167 s.
64. Kochung, Edwards Joash. Sup- port Based Screening Procedure for Preschool in Kenya. 2000. 163 pp.
65. Wilska-Pekonen, Ilona. Opetta- jien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuk- sellisen oppimisen näkökulmasta. 2001. 327 s.
66. Vulkko, Eija. Opettajayhteisön kokemaa päätöksenteko koulu- organisaatiossa. 2001. 163 s.
67. Miettinen, Maarit. "Kun pit- tää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä": pohjois- karjalaisten luokanopettajien käsitykset monikulttuurisuus- kasvatuksesta. 2001. 176 s.
68. Pitkänen, Raimo. Lyhytkestoiset tehtävät luokan ulkopuolisessa ympäristökasvatuksessa. 2001. 195 s.
69. Savolainen, Hannu. Explaining Mechanism of Educational Career Choice. 2001. 196 pp.
70. Lehtelä, Pirjo-Liisa. Seitsemäs- luokkalaisten metakognitiot aineen rakenteen oppimis- ja opiskeluprosessissa. 2001. 193 s.

71. Lappalainen, Kristiina. Yläasteelta eteenpäin – oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. 2001. 182 s.
72. Uosukainen, Leena. Promotion of the Good Life: Development of a Curriculum for Public Health Nurses. 2002. 133 pp.
73. Ihatsu, Anna-Marja. Making Sense of Contemporary American Craft. 2002. 267 pp.
74. Äänismaa, Pirjo. Ympäristökasvatusta kehittämässä kotitalousopettajien koulutuksessa. Kestävän kehityksen mukaisen asumisen ajattelu- ja toimintamallin kehittämistä toimintatutkimuksen avulla vuosina 1995–1998. 2002. 394 s.
75. Penttinen, Marjatta. Needs for Teaching and Learning English in BBA Studies as Perceived by Students, Teachers and Companies. 2002. 235 pp.
76. Kassaye Gebre, Woube. Analysis of Culture for Planning Curriculum: The Case of Songs Produced in the Three Main Languages of Ethiopia (Amharic, Oromigna and Tirigna). 2002. 174 pp.
77. Lindfors, Eila. Tekstiilituotteen teknologiset ominaisuudet. Tekstiilituotteen käyttö- ja hoito-ominaisuuksien tarkastelu kuluttajan näkökulmasta. 2002. 165 s.
78. Kauppila, Juha. Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulintoja koulutuksen merkityksestä elämänkulun rakentajana. 2002. 241 s.
79. Heinonen, Asko. Itseohjattu ja tutkiva opiskelu teknologiakasvatuksessa. Luokanopettajankoulutuksen teknologian kurssin kehittämistutkimus. 2002. 201 s.
80. Raippa, Ritva. Punkin kaksi vuosikymmentä. Etnografiaa ja punkkareiden elämäkertoja. 2002. 261 s.
81. Roshanaei, Mehrnaz. Changing Conception of Sources of Memory Performance. 2002. 121 pp.
82. Puhakka, Jorma. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen Suomessa vuosina 1968–2000. Aikalaisvaikuttajien selontekoja tapahtumista ja niihin vaikuttaneista seikoista. 2002. 214 s.
83. Väisänen, Pentti. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. 2003. 197 s.
84. Hotulainen, Risto. Does the Cream Always Rise to the Top? Correlations between Pre-School Academic Giftedness and Perceptions of Self, Academic Performance and Career Goals, after Nine years of Finnish Comprehensive School. 2003. 230 pp.
85. Herranen, Jatta. Ammattikorkeakoulu diskursiivisena tilana. Järjestystä, konflikteja ja kaaosta. 2003. 218 s.

86. Koskela, Hannu. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattipintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded theory -menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan. 2003. 355 s.
87. Mäntylä, Elina. Kuudesluokkalaisten oppilaan reflektio ja metakognitio itseohjautuvuusvalmiutta harjoittavassa opiskeluprojektissa. 2003. 209 s.
88. Oksanen, Raila. Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa. 2003. 273 s.
89. Aaltonen, Katri. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. 2003. 274 s.
90. Kröger, Tarja. Käsityön verkkooppimateriaalien moninaisuus "Käspaikka"-verkkosivustossa. 2003. 321 s.
91. Onnismaa, Jussi. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. 2003. 293 s.
92. Juutilainen, Päivi-Katriina. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskustelun rakentumisesta prosessina. 2003. 276 s.
93. Haring, Minna. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. 2003. 246 s.
94. Asikainen, Sanna. Prosessidraaman kehittäminen museossa. 2003. 187 s.
95. Sormunen, Kari. Seitsemäsluokkalaisten episteemiset näkemykset luonnontieteiden opiskelun yhteydessä. 2004. 397 s.
96. Kärkkäinen, Sirpa. Biologiaa oppimassa. Vee-heuristiikka ja käsittekartat kahdeksaluokkalaisten talviprojektissa. 2004. 185 s.
97. Auranen, Johanna. Tervanjuontia ja ruusuilla tanssia – metaforatutkimus kasvatustyöstä kuntaorganisaation osana. 2004. 202 s.
98. Salmio, Kaija. Esimerkkejä peruskoulun valtakunnallisista arviointihankkeista kestävän kehityksen didaktiikan näkökulmasta. 2004. 390 s.
99. Ahoranta, Vuokko. Oppimisen laatu peruskoulun vuosiluokilla 4–6 yleisdidaktiikan näkökulmasta käsittekarttojen ja Vee-heuristiikkojen avulla tutkittuna. 2004. 256 s.
100. Auvinen, Pekka. Ammatillisen käytännön toistajasta monipuoliseksi aluekehittäjäksi? Ammattikorkeakoulu-uudistus ja opettajan työn muutos vuosina 1992–2010. 2004. 416 s.
101. Kadjevich, Djordje. Improving mathematics education: neglected topics and further research directions. 2004. 168 pp.
102. Martikainen, Timo. Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana. 2005. 338 s.
103. Makkonen, Heli. Yhteistoiminnallisuus tavoitteena ja voimavarana. Esiopetusikäisten lasten vertaistyöskentely avoimessa tehtävässä tietokoneella. 2005. 284 s.

104. Lindeberg, Anna-Mari. Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva. 2005. 163 s.
105. Keinonen, Tuula. Primary school teacher students' views of science education. 2005. 208 pp.
106. Mikkonen, Irma. Clinical learning as experienced by nursing students in their critical incidents. 2005. 241 pp.
107. Väisänen, Jaakko. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. 2005. 240 s.
108. Kettunen, Helka. Ohjattuna oppimaan – harjaantumisloukan oppilaiden orastavan kirjoitustaidon tukeminen kognitiivisia toimintoja kehittämällä. 2005. 296 s.
109. Riikonen, Liisa. ”Kuran ja kuoleman keskelle sinne sinisten vuorten alle.” Sairaanhoidajan ammattitaito poikkeusoloissa ja vieraassa kulttuurissa. 2005. 180 s.