

”Se on vain omista rohkeista askelista kiinni sitte että mitä tekkee työssä”

Luokanopettajan musiikinopettajuuden rakentuminen

Pro gradu –tutkielma

Paula Keränen 0233712

Riikka Väyrynen 0234054

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Sari Poikela

Lapin yliopisto

Kevät 2013

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”*Se on vain omista rohkeista askelista kiinni sitte että mitä tekkee työssä.*”

Luokanopettajan musiikinopettajuuden rakentuminen

Tekijät: Paula Keränen & Riikka Väyrynen

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus/kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 82, Liitteiden lukumäärä: 1

Vuosi: Kevät 2013

Tiivistelmä:

Tutkimuksemme tarkoituksena on kuvata luokanopettajan musiikinopettajuuden rakentumista. Tutkimme luokanopettajan musiikillisesta elämänhistoriasta nousevia tekijöitä, jotka ovat yhteydessä luokanopettajan opettajaidentiteettiin ja sen rakentumiseen musiikin oppiaineessa. Teoreettisessa viitekehityksessä käsittelemme opettajuutta ja opettajan ammatti-identiteetin kehittymistä, sekä musiikin opetusta luokanopettajan työssä. Tutkimuksemme on narratiivinen tutkimus, jossa on biografisen tutkimuksen piirteitä. Aineistonkeruumenetelmänä olemme käyttäneet teemahaastattelua, jonka lisäksi tutkimusaineistoamme täydentävät tutkittavien piirtämät musiikilliset aikajanat. Olemme haastatelleet tutkimustamme varten neljää alle viisi vuotta työelämässä ollutta luokanopettajaa, jotka opettavat musiikkia. Olemme analysoineet aineistomme käyttäen narratiivien analyysia.

Tutkimuksemme tuloksena on neljä erilaista luokanopettajan musiikinopettajuuden rakentumisprosessia. Koulumuistoista nousevat esille erityisesti tutkimushenkilöille tärkeät opettajat, joiden kannustus ja tuki on ollut merkittävää musiikillisessa kehittämisessä, sekä oman musiikinopettajuuden rakentumisessa. Luokanopettajakoulutuksen musiikinopinnot ovat olennainen tekijä erityisesti vähemmän musiikkia harrastaneiden musiikinopettajuuden rakentumisessa. Käytännön työ, kuten sijaisuuDET ja opetusharjoittelut näyttävät lisänneen rohkeutta opettaa musiikkia. Tutkimuksestamme käy ilmi aineenhallinnan merkitys luokanopettajan pystyvyyden tunteelle musiikin oppiaineessa.

Olemme koonneet kuviot jokaisen tutkimushenkilön musiikinopettajuuden rakennuspalikoista, jotka kumpuavat luokanopettajan musiikillisesta historiasta. Tutkimuksemme perusteella merkittäviä tekijöitä luokanopettajan musiikinopettajuuden rakentumisessa ovat musiikkiharrastukset, luokanopettajakoulutuksen musiikinopinnot, koulumuistot, motivoivat musiikinopettajat, sekä opetustyö käytännössä. Huolimatta luokanopettajan musiikillisesta taustasta musiikin opetus koetaan tutkimuksemme mukaan haastavana. Erilaisista musiikillisista lähtökohdista olevat luokanopettajat kokevat musiikin olevan kuitenkin monipuolinen, sekä rohkeutta ja luovuutta korostava oppiaine.

Avainsanat: opettajuus, luokanopettaja, musiikinopettajuus, ammatillinen identiteetti, ammatillinen kehittyminen

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

(vain Lappia koskevat)

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUSONGELMA	8
3 OPETTAJUUS	9
3.1 Ammatillinen identiteetti	9
3.2 Ammatillisen identiteetin kehittyminen.....	11
3.3 Reflektio opettajuuden kehittämisessä	13
4 MUSIIKIN OPETUS LUOKANOPETTAJAN TYÖSSÄ	15
4.1 Musiikki perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.....	15
4.2 Musiikin opinnot luokanopettajakoulutuksessa	17
4.3 Musiikillinen identiteetti ja musiikinopettajuus	18
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	21
5.1 Narratiivinen tutkimus	21
5.2 Teemahaastattelu ja aineiston keruu.....	23
5.3 Aineiston käsittely ja analyysi.....	25
5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	26
6 TULOKSET.....	29
6.1 Tutkimushenkilöiden kuvaukset.....	29
6.2 Musiikki lapsuudessa ja nuoruudessa.....	32
6.2.1 Varhaisia musiikillisiä muistoja.....	32
6.2.2 Musiikki harrastuksena.....	34
6.2.3 Motivaatio musiikkiharrastuksia kohtaan.....	35
6.3 Kouluaikojen musiikilliset muistot.....	37
6.3.1 Asenne	38

6.3.2 Erilaisia musiikinopettajia	40
6.4 Musiikin opinnot luokanopettajakoulutuksessa	42
6.4.1. Musiikin opintojen suhde työelämään.....	44
6.4.2. Opetusharjoittelut ja sijaisuudet.....	45
6.5 Musiikinopettajuus	47
6.5.1 Ajatuksia musiikin opettamisesta.....	49
6.5.2 Motivaation lähteet.....	51
6.5.3 Musiikillisen historian merkitys	53
6.5.4 Arvot musiikin opetuksen taustalla	54
6.5.5 Katse tulevaan.....	56
7 LUOKANOPETTAJAN MUSIIKINOPETTAJUUDEN RAKENTUMINEN	58
7.1 Sari – Sisukas selviytyjä	58
7.2 Heikki – Leppoisa laulattaja.....	60
7.3 Jaana – Lahjakas monitaituri.....	61
7.4 Susanna – Motivoitunut tsemppari.....	63
7.5 Yhteenveto	65
8 POHDINTA.....	69
Lähteet	73
LIITE 1 Haastattelurunko	81

JOHDANTO

Musiikki on osa jokapäiväistä elämäämme, vaikkemme tule aina ajatelleeksi sitä. Musiikin kuulemiselta on vaikea välttyä, sillä suurin osa mainoksista, televisio-ohjelmista ja peleistä sisältää musiikkia. Musiikin käyttö on viime vuosien aikana kasvanut räjähdysmäisesti ja uusi alati kehittyvä teknologia tekee musiikin kuuntelun lisäksi myös sen tallentamisen ja luomisen helpoksi.

Olemme molemmat harrastaneet jonkin verran musiikkia, sekä opettaneet musiikkia opetusharjoitteluissa ja sijaisina ollessamme. Olemme huomanneet, että musiikin opettaminen saa usein aikaan keskusteluja opiskelijakollegoiden keskuudessa. Pelko omien taitojen riittämättömyydestä, sekä musiikin opettamisen kokeminen pelottavana ja vaikeana saavat monet hylkäämään ajatuksen musiikin opettamisesta. Olemme usein kuulleet opiskelijoiden miettivän keinoja, joilla musiikin opettamisen harjoitteluissa voisi huomaamattomasti välttää. Osa opiskelijoista tulee luokanopettajakoulutukseen vailla minkäänlaista musiikillista historiaa, jolloin yliopiston musiikin tunnit ovat heidän ensimmäinen kosketuksensa musiikkiin. On ymmärrettävää, että musiikillisesti kokemattomilla opiskelijoilla pelko omien taitojen riittämättömyydestä voi tuntua ylitsevämmältä, ja musiikin opettamisesta kieltäydytään. Musiikki kuuluu kuitenkin perusopetuksen opetussuunnitelmaan, ja alaluokilla musiikin opetuksesta vastaa usein luokanopettaja.

Oppiaineena musiikilla on pitkät perinteet aina keskiajan luostarikoulujen laulunopetuksesta lähtien (Kosonen 2012, 70). Taito- ja taideaineiden osuus tuntijaossa on herättänyt runsaasti keskustelua viime aikoina, ja musiikin asema suomalaisessa peruskoulussa on ollut paljon esillä. Suomen hallitus päätti vuonna 2012 uudesta tuntijaosta, jossa lisättiin taito- ja taideaineiden tuntimäärää peruskoulussa. Musiikin osalta vuosiviikkotuntimäärää on lisätty yhdellä, jolloin uuden asetuksen mukainen musiikin vuosiviikkotuntimäärä on 8. Myös muiden taito- ja taideaineiden osalta tuntimäärää on lisätty taidekasvatuksen yhdenvertaistamiseksi. Asetuksen mukainen tuntijako otetaan käyttöön syksyllä

2016. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

Olemme tehneet kandidaatin tutkielman keväällä 2012 musiikin oppiaineen arvioinnista perusopetuksen alaluokilla. Tutkimuksemme mukaan musiikin arviointi koetaan haasteelliseksi oppiaineen erityisen luonteen vuoksi. Miettiessämme aihetta pro gradu – tutkielmalle halusimme pitäytyä musiikin oppiaineen tutkimisessa. Keväällä 2012 suorittamamme päättöharjoittelun yhteydessä keskustelut musiikin opetuksesta nousivat jälleen pinnalle, ja aloimme miettiä musiikin opettamista luokanopettajan näkökulmasta. Mietimme omien musiikillisten elämänpolkujemme sisältöjä ja aloimme kiinnostua musiikkia opettavien luokanopettajien erilaisista taustoista ja lähtökohdista.

Selvitämme tutkimuksessamme niitä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä luokanopettajan opettajaidentiteetin rakentumiseen musiikin oppiaineessa. Olemme kiinnostuneita siitä, millainen luokanopettajan matka musiikkia opettavaksi luokanopettajaksi on ollut, ja mitkä asiat ovat olleet merkittäviä tutkimushenkilöidemme musiikinopettajuuden kehittymiselle. Tarkastelemme tutkimuksessamme luokanopettajien koulukokemusten ja harrastuneisuuden yhteyttä opettajaidentiteettiin musiikin oppiaineessa. Lisäksi selvitämme luokanopettajien ajatuksia luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen tarjoamista eväistä ja heidän käsityksiään itsestä musiikkikasvattajana perusopetuksen alaluokilla. Keskitymme tutkimuksessamme tutkimushenkilöiden yksilöllisiin opettajuuden rakentumisprosesseihin heidän musiikillisten elämäntarinoidensa pohjalta.

Tutkimusraporttimme aluksi esittelemme tutkimuskysymyksemme sekä avaamme tutkimuksemme tarkoitusta. Tutkimuksemme teoreettinen viitekehys muodostuu kahdesta pääluvusta, joista ensimmäisessä (luku 3) tarkastelemme yleisesti opettajuutta, opettajan ammatillista identiteettiä ja sen kehittymistä. Toisessa pääluvussa (luku 4) käsittelemme musiikin opetusta osana luokanopettajan ammattia. Luvun sisältö koostuu musiikin osuudesta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, musiikin opinnoista luokanopettajakoulutuksessa sekä luokanopettajan musiikillisen identiteetin tarkastelusta.

Tutkimuksemme on narratiivinen tutkimus, joka sisältää piirteitä biografisesta tutkimuksesta. Olemme keränneet tutkimusaineistomme teemahaastattelun avulla ja analy-

soimme aineistoamme käyttämällä narratiivien analyysiä. Kerromme tutkimuksellisista valinnoistamme, tutkimuksemme metodologiasta sekä eettisyydestä tarkemmin luvussa viisi. Tutkimuksemme keskeiset tulokset ovat esitettyinä luvussa kuusi. Tutkimusraportin luvussa seitsemän tarkastelemme tutkimushenkilöidemme yksilöllisiä polkuja musiikkia opettaviksi luokanopettajiksi, sekä muodostamme kuvion heidän musiikinopettajuutensa rakentumisesta. Pohdintaosuudessa pohdimme laajemmin tutkimustamme ja sen keskeisiä tuloksia, sekä esitämme ehdotelmia jatkotutkimuksille.

2 TUTKIMUSONGELMA

Tutkimuksemme tarkoitus on kartoittaa neljän luokanopettajan musiikinopettajuuden rakentumisen prosessia sekä siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Jokaisella luokanopettajalla on taustallaan yksilöllinen musiikillinen historia, ja haluamme tutkimuksessamme tuoda näkyväksi erilaisten musiikillisten taustojen omaavien luokanopettajien mahdollisuuksia opettaa musiikkia.

Tutkimme työssämme luokanopettajan musiikillisen historian yhteyttä opettajaidentiteetin rakentumiseen musiikin oppiaineessa. Kuvaamme tutkimuksessamme tutkimushenkilöiden yksilölliset polut musiikkia opettaviksi luokanopettajiksi.

Näitä asioita pohdittuamme tutkimusongelmaksemme on muotoutunut:

Miten luokanopettajan musiikinopettajuus rakentuu?

3 OPETTAJUUS

Opettajan ammatti mielletään professioksi. Professioksi luettavilta ammanteilta edellytetään laadukasta teoreettista koulutusta yliopistossa, mikä tarkoittaa käytännössä myös tutkintoa ammatilliseen pätevyyteen. Suomessa opettajan ammattiin valmistutaan yliopistopohjaisen ammattitutkinnon kautta. Professioammattissa työskentely pohjautuu alansa teoriaan, johon ammatin edustaja yksilöllisten ratkaisujensa avulla perustaa toimintansa. Opettajalla on vapaus toteuttaa työtään omien ratkaisujensa kautta, sillä koulujen omat opetussuunnitelmat mahdollistavat sekä kollegiaalisen että itsenäisen työskentelyn yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Patrikainen 2000, 29; Välijärvi 2006, 9-10.) Opettajan ammatti perustellaan professioksi, sillä opetusalan ammattilaisella on laaja tietoperusta, autonomia työssään, sekä vastuu työstään usealle eri taholle (Leino & Leino 1997, 106; Vanhakkala-Ruoho 2006, 124). Opettajan ammatin määrittelystä professioksi on käyty kuitenkin paljon keskustelua, ja opettajan ammattia on kutsuttu myös semiprofessioksi ja eettiseksi ammatiksi (Niemi 2004).

Opettajan työ sisältää paljon vastuuta, sillä opettaja tekee päätöksiä muun muassa opetuksen sisältöä, oppimateriaaleja, taloudellisia päätöksiä, sekä kurinpitoa ja arviointia koskevissa asioissa. Professioammattissa työskentelevällä tulisi olla hyvä palkka ja korkea arvostus yhteiskunnassa, mutta opettajan ammatin arvostus sekä palkkaus vaihtelevat kulttuurista riippuen. Suomessa opettajalla on huomattavasti enemmän vaikutusvaltaa verrattuna muiden OECD-maiden koulujärjestelmiin. (Välijärvi 2006, 18-20.)

3.1 Ammatillinen identiteetti

Matka opettajaksi on pitkä prosessi, jonka voidaan katsoa alkavan jo ennen koulutuksen alkua ja jatkuvan työelämässä. Opettajan ammatillinen ja persoonallinen identiteetti rakentuvat hänen oman elämänsä ja kokemustensa, sekä niiden kautta avautuvien uusien näkökulmien pohjalta. (Heikkinen 2001, 32.) Opettajan työ on tänä päivänä monimuotoisempaa kuin pelkkä oppisisältöjen välittäminen oppilaille. Olennainen osa

opettajan työtä on kasvattaminen, jolloin opettajan vaikutus oppilaisiin ulottuu syvem-
mälle kuin vain faktatietojen tasolle. (Anttila 2004, 329-330.) Opetustyö on ennen kaik-
kea vuorovaikutuksellista ihmisten parissa tehtävää työtä, sillä opettaja on työssään jat-
kuvassa sekä sosiaalisessa että emotionaalisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden, kolle-
goiden ja vanhempien kanssa (Väljörvi 2006, 21; Perttula 1999, 14).

Opettaminen ei ole vain tietojen ja taitojen opettamista, vaan sen voidaan katsoa olevan
eräänlainen elämäntapa. Opettajuus muodostuu erityisestä sosiaalisesta roolista ja am-
matillisesta identiteetistä, joiden rakentuminen on osa ammatillista koulutusta. Luokan-
opettajakoulutus ei ole pelkkää tiedosta, oppimisesta ja ohjaamisesta oppimista, vaan se
on ennen kaikkea identiteetin rakentumista ja opettajaminän muodostumista. (Heikkinen
2002, 101; Niemi 1986, 91-92.) Laine (2004, 249) toteaa ammatillisen identiteetin ole-
van opettajan toiminnan, arvojen ja valintojen perustana. Yksilön työidentiteetissä yh-
distyvät ammatin yhteiskunnalliset, sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt, sekä yksilön
omat arvot, merkitykset ja käsitykset työstä (Eteläpelto 2007, 90; Day 1999,1).

Opettajan ammatti-identiteetti tulee hahmottaa erityisellä tavalla, sillä opettaja on aina
osallinen myös oppilaidensa identiteetin muodostumiseen. Opettajan ammatillisessa
identiteetissä ovat vahvasti läsnä sekä persoonallinen että kollektiivinen identiteetti.
Kollektiivinen identiteetti tarkoittaa, että opettaja välittää oppilailleen niitä yhteiskun-
nallisia tietoja, taitoja ja arvoja, joita pidetään yleisesti hyvinä. Opettaja tekee työtään
omalla persoonallaan ja voi joko tiedostaen tai tiedostamattaan sisällyttää toimintaansa
persoonalliseen identiteettiinsä kuuluvia arvoja ja asioita. Ammatti-identiteetti muodos-
tuu suhteessa persoonalliseen ja kollektiiviseen identiteettiin, jolloin opettajan tulee pe-
rustella tavoitteet omalle toiminnalleen ja opetukselleen. (Heikkinen 2000, 11-14; Ha-
machek 1999, 209; Day 1999, 2.)

Vahva ammatillinen identiteetti on luokanopettajan työn perusta, sillä työ on haastavaa
ja vastuullista. Työ vaatii tilannetajua ja kykyä ratkaisukeskeiseen toimintaan jatkuvassa
sosiaalisessa vuorovaikutuksessa useiden tahojen kanssa. Luokanopettajakoulutuksessa
tulisi keskittyä opiskelijoiden perusosaamisen lisäksi työelämän ongelmatilanteista sel-

viytymiseen, sekä tukea heidän kehittymistään ammattikasvattajiksi ja kannustaa huomaamiseen ajatteluun. (Laine 2004, 253.)

3.2 Ammatillisen identiteetin kehittyminen

Identiteetti syntyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Ammatti-identiteetti ei ole pysyvä ja lopullinen tila, vaan sitä on mahdollista muokata ja kehittää vuorovaikutuksen avulla. Vuorovaikutuksen suhde kehittyvään identiteettiin on merkittävä, sillä itsensä peilaaminen omaan historiaan, sekä toiminnan kyseenalaistaminen ovat olennaisia ammatillisen kehittymisen kannalta. (Ruohotie 2000, 70-71.) Opettajan työssä yksilön minuus ja tunteet ovat vahvasti läsnä ja ammatillisuus on sidoksissa omaan persoonaan. Ammatillinen kasvu vaatii persoonallisuuden kasvua, sekä itseä että työhön liittyvien mielikuvien, arvojen ja ihanteiden muokkausta ja arviointia. (Eteläpelto & Vähsäntanen 2006, 28-29.)

Tutkimusten perusteella päätös hakeutua opettajaksi näyttää olevan ensimmäinen porras oman opettajuuden kehittämisessä (Tusin 1999, 11). Yleensä ihminen valitsee oman ammattinsa toiveidensa, halujensa ja mielenkiintonsa mukaan. Ammatillisen identiteetin kehittymisen voidaan katsoa alkavan jo opiskelupaikkaa tavoiteltaessa. (Leino & Leino 1997, 106.) Jokaisella yksilöllä on takanaan pitkä kouluhistoria, joten useimmilla luokanopettajaopiskelijoilla on jo ennen koulutuksen alkua käsitys siitä, millainen on hyvä opettaja. Tavoitteena oleva käsitys, ideaali, on olennainen tekijä opettajan ammatillisen identiteetin kehittämisessä. (Laine 2004, 236.)

Ammatillisen identiteetin kehittyminen edellyttää omien kykyjen ja tavoitteiden käsitteilyä. Yksilön tulee tunnistaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa, minkä edellytyksenä ovat koulutuksen tarjoamat mahdollisuudet oman itsen analysointiin. Ammattiin tähtäävän koulutuksen haasteena ovat identiteetin kehitykseltään eri vaiheissa olevat opiskelijat. (Stenström 1993, 42.) Ammatin oppiminen ja ammatillinen kasvu voidaan nähdä toisistaan eroavina asioina. Ammatin oppiminen on kasvamista opettajan ammattiin, sekä opettajan ammatillisen ajattelun omaksumista, ja ammatillinen kasvu sen sijaan on ammatissa toimimisen kautta tapahtuvaa kasvua. Ammatillinen ajattelu ja toimintamallit

kehittyvät pitkällä aikavälillä sekä opiskeluiden että työelämän aikana. Merkittävin tekijä ammatillisen ajattelun oppimisessa ja asenteellisessa kehittämisessä on työssä oppiminen. (Luukkainen 2004, 197-198.)

Ammatillisen kasvunsa takaamiseksi opiskelijan tulee nähdä tulevan työnsä merkityksellisyys ja tarkoituksenmukaisuus, tai oppiminen voi jäädä pinnalliseksi. Koulutuksen tulisi syventää opiskelijan omaa oppimisprosessia ja auttaa opiskelijaa löytämään oppisisällöistä henkilökohtaisia merkityksiä, jotta opitun yhdistäminen laajempiin kokonaisuuksiin olisi mahdollista. (Sivonen 2006, 242.) Luokanopettajakoulutuksen aikana on tärkeää saada monipuolinen kuva ammatista, johon on valmistumassa. Koulutuksen tehtävänä on johdattaa tuleva opettaja läpi työuran jatkuvaan ammatilliseen kasvuun. Luokanopettajakoulutuksen lisäksi työelämän täydennyskoulutukset ovat merkittävä osa opettajan ammatillista kehittymistä. (Luukkainen 2004, 213.) Opettajan tulee olla yhteiskunnan ajan tasalla, joten ammatissa vaaditaan jatkuvaa omien näkemysten, taitojen ja tietojen uudistamista. Työkokemus kehittää opettajan varmuutta ja työtapoja, mutta pelkästään se ei takaa henkilökohtaista kehittymistä, vaan opettajan tulee olla avoin uusille kehitysuunnille. (Day 1999,2.)

Luokanopettajaopiskelijoiden on tutkittu ajattelevan, että luokanopettajan työn oppii parhaiten tekemällä (Lerikkanen 1993, 94). Opetusharjoitteluiden katsotaan näyttävän opettajan työstä vain pienen osan, sillä vastuu ja työmäärä ovat silloin suppeammat ja työolosuhteet osittain epärealistiset suhteessa todelliseen työelämään. Opetusharjoittelut ovat hyvin erilaisia kuin opettajan työtodellisuus, joten omia mahdollisuuksiaan työelämässä on loppujen lopuksi hankala arvioida ennen luokanopettajakoulutuksen päättymistä. Opettajaksi kehittyminen ei pääty tutkinnon suorittamiseen, vaan tutkimusten mukaan varsinainen ammatillinen kasvu alkaa kunnolla vasta työelämässä. (Laursen 2006, 202.)

Laineen tutkimuksen mukaan nuoren opettajan siirtyminen työelämään ei ole helppoa. Noviisiopettaja pyrkii niukan kokemustietonsa avulla selviytymään kohtaamistaan ongelmatilanteista, jotka voivat tuntua haasteellisilta. Kouluympäristössä saattaa edelleen vallita yksintoteuttamisen kulttuuri, jolloin kollegiaalinen tuki ammatillisuuden kehit-

tämisessä jää vähäiseksi. (Laine 2004, 251.) Kaikki oppiminen ei tapahdu itse tekemäl-
lä, vaan kommunikointi arvoista, tunteista ja muista yhteisön kulttuuriin liittyvistä asi-
oista on suuressa roolissa aikuisen oppimisessa ja työssä kehittämisessä (Mezirow 1990,
8).

3.3 Reflektio opettajuuden kehittämisessä

Reflektio on merkittävä osa ajattelua ja oppimista (Mezirow 1990, 5), ja se voidaan
määritellä yksinkertaisesti opettajan itsearviointina (Leino & Leino 1997, 98). Itsere-
flektio on oman ammatillisen toiminnan ja kehittymisen tarkkailua ja uudelleenraken-
tamista. Se perustuu konstruointiin, jolloin yksilö arvioi omia kokemuksiaan ja oppi-
maansa suhteuttamalla ne omaan elämänhistoriaansa. Merkityksellistä on kyseenalaistaa
omia tietojaan ja oletuksiaan, sekä oppia omien virheiden ja elämäkokemuksen
kautta kehittämään omaa professionaalisuuttaan. (Ruohotie 2006, 114.)

On hyvin oleellista arvioida omaa työskentelyään niin sen aikana kuin jälkeenkin, jotta
voidaan nähdä, kuinka tavoitteet on saavutettu (Laursen 2006, 102). Reflektion avulla
yksilön on mahdollista kyseenalaistaa omaa ymmärrystään, sekä uudelleenrakentaa tie-
tämystään ja tulla tietoiseksi tiedostamattomasta käyttäytymisestään. Reflektio vaatii
itsekritiikkiä (*critical reflection*), jolloin se voi aiheuttaa hämmennystä, epävarmuutta,
epävakaisuutta sekä omien arvojen ja tavoitteiden uudelleenasettelua. (Schön 1983,
50.) Vaikka kriittinen reflektio on osa ammatillisen kehittymisen prosessia, se ei voi
olla osa prosessinaikaista toimintaa jälkikäteen arvioivan luonteensa vuoksi (Mezirow
1990, 13). Schönin mukaan prosessinaikainen reflektio (*reflection-in-action*) on keskei-
sessä asemassa silloin, kun tekijä kohtaa ratkaisua vaativan ongelman. Prosessinaikai-
sessa reflektiossa oma tietämys ja ammattitaito tulee asettaa uudelleen olemassa olevaan
ongelmaan nähden. (Schön 1983, 129.)

Luomme tulkintoja ymmärtääksemme kokemuksia ja antaaksemme niille merkityksiä.
Kun myöhemmin käytämme tulkintaa apuna toiminnassamme, merkityksen antaminen
muuttuu oppimiseksi. Oppiminen on erilaista riippuen siitä, oppiiko tekemään vai ym-
märtämään asioita. Reflektion avulla on mahdollista oikaista vääriä uskomuksia ja vir-

heellisiä ratkaisuja, jolloin reflektiivinen tulkinta on prosessi, jossa oikaistaan perusteluiden tai asenteiden vääristymiä. Syvälliseen toimintaan liittyy aktiivinen tulkinta, ja reflektiiviseen toimintaan reflektiivinen tulkinta. (Mezirow 1990, 1,7).

Luokanopettajakoulutuksen yksi tärkeä tavoite on reflektiivisten opettajien valmistaminen kouluihin, sillä oman toiminnan ymmärtäminen ja kehittäminen ovat pohjana oman opettajuuden rakentamisessa. Yksilön tulee pyrkiä syvälliseen ymmärrykseen itsestä opettajana suhteessa kouluun ja opettamiseen. (Tusin 1999, 22.) Itsereflektio vaikuttaa omaan opetukseen ja sen voidaan katsoa olevan jopa välttämättömyys opettajuuden kehittymiselle. Opettajan tulee pystyä perustelemaan oma toimintansa luokassa ja kouluympäristössä, joten systemaattinen ja jatkuva itsereflektiointi ja -arviointi auttavat ymmärtämään omia ratkaisuja ja tarkastelemaan niitä kriittisesti. Reflektion avulla opettajan on mahdollista lisätä tietoutta omasta opettamisestaan ja tunnistaa ongelma-alueitaan. Jatkuva reflektio auttaa ymmärtämään ja selvittämään luokassa tapahtuvia asioita ja ilmiöitä. (Nikolic & Cabaj, 2000, 19.)

4 MUSIIKIN OPETUS LUOKANOPETTAJAN TYÖSSÄ

Musiikin oppiaine kuuluu maailmanlaajuisesti perusopetukseen. Sen tavoitteena on vahvistaa oppilaan musikaalisuutta ja persoonallisuuden kehittymistä sekä ohjata ymmärtämään erilaisia sosiaalisia ja kulttuurisia ilmiöitä. (Hargreaves & North 2001, 227.) Kaikki luokanopettajat eivät opeta musiikkia omalle luokalleen, vaan perusopetuksen alaluokilla musiikinopettajina voivat toimia myös musiikin aineenopettajat. On tutkittu, että musiikin opettaminen on yleisempää sellaisille luokanopettajille, joiden historiaan liittyy joitain musiikillisia harrastuksia. (Verrastro & Leglar 1992, 690.)

4.1 Musiikki perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Musiikin opetusta peruskoulussa ohjaa Opetushallituksen vuonna 2004 hyväksymä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus päätti opetussuunnitelman muutoksista ja täydennyksistä vuonna 2010, mutta musiikin osalta opetussuunnitelma pysyi ennallaan (Opetushallitus 2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan musiikin opetuksen tulee ohjata oppilasta löytämään kiinnostus musiikkia kohtaan sekä rohkaista oppilasta toimimaan musiikillisesti. Musiikin opetuksen tulee tarjota oppilaalle välineitä musiikilliseen ilmaisuun sekä olla tukena oppilaan kokonaisvaltaisessa kasvussa. Oppilaan merkitykselliset kokemukset musiikin kuuntelun ja soiton yhteydessä ovat musiikin ymmärtämisen perustana. Opetuksen tulee ohjata oppilasta musiikillisen identiteetin rakentamisessa sekä auttaa oppilasta innostumaan musiikista. Pitkäjänteinen harjoittelu ja yhteismusisointi tukevat oppilaan sosiaalisia taitoja ja kehittävät ymmärrystä erilaisuutta kohtaan. (POPS 2004, 232.)

Tavoitteet ja sisällöt vuosiluokilla 1-4

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittelee musiikin oppiaineelle tietyt tavoitteet ja sisällöt. Vuosiluokilla 1-4 musiikin opetuksen tulee leikinomaisesti tutustuttaa oppilas erilaisiin musiikkeihin ja äänimaailmoihin, sekä rohkaista oppilasta ilmai-

semaan itseään ja mielikuviaan musiikillisesti. Keskeiset tavoitteet 1.-4. vuosiluokkien opetuksessa ovat oman äänen luonteva käyttö, ääniympäristön kuuntelu ja havainnointi, musiikin eri elementit ja niiden käyttö, musiikillisen maailman monimuotoisuuden ymmärtäminen, sekä musisointi ryhmän jäsenenä. (POPS 2004, 232.)

Tavoitteet pyritään toteuttamaan harjoittamalla opetuksessa äänenkäyttöä sekä moni-että yksiaänisesti. Yhteissoittoa harjoitellaan erilaisia soittimia ja kokoonpanoja hyödyntäen ja oppilaan perussyketajua kehittäen. Lisäksi keskeisiin sisältöihin kuuluu monipuolisen musiikin kuuntelua, sekä omien kokemusten ja elämysten kuvailua musiikillisen keksimisen ja improvisoinnin avulla. Oppilas tulee tutustuttaa musiikin elementteihin, joita ovat rytmi, melodia, harmonia, dynamiikka, sointiväri ja muoto. Musiikin opetukseen tulee sisältyä laaja musiikillinen ohjelmisto, jonka avulla oppilas tutustuu eri maiden ja kulttuurien musiikkiin sekä eri aikakausien musiikkityyleihin. (POPS 2004, 234.)

Tavoitteet ja sisällöt vuosiluokilla 5-9

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet asettaa tavoitteet ja keskeiset sisällöt yhteisesti vuosiluokille 5-9. Näiden vuosiluokkien aikana jäsennetään musiikillista maailmaa ja kokemuksia musiikin saralla, sekä opetellaan musiikin käsitteistöä ja merkintöjä. Keskeisimpiä sisältöjä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan ovat äänenkäytön ja äänellisen ilmaisun harjoitukset sekä monipuolisen yhteissoitto-ohjelmiston harjoittelu. Musiikin opetus sisältää lisäksi vaihtelevaa kuunteluohjelmistoa, sekä musiikillisia kokeiluja erilaisia ilmaisukeinoja käyttäen. (POPS 2004, 234-234.)

Vuosiluokilla 5-9 tavoitteena on, että oppilas ylläpitää ja kehittää aikaisemmin hankkimaansa osaamistaan musiikillisen ilmaisun alueilla. Musiikin opetuksessa 5.-9. luokilla laajennetaan oppilaan tuntemusta musiikin eri lajien ja tyylien piirissä, sekä harjoitellaan musiikin elementtien käyttöä ilmaisevia käsitteitä ja merkintöjä. Musiikillisen keksimisen avulla rakennetaan suhdetta musiikkiin ja sen erilaisiin ilmaisumahdollisuuksiin. (POPS 2004, 233.)

4.2 Musiikin opinnot luokanopettajakoulutuksessa

Musiikin opetus alkoi Suomen opettajakoulutuksessa vuonna 1863 aloittaneen Jyväskylän seminaarin yhteydessä. Opetusohjelman perustajana toimi Uno Cygnaeus, joka piti musiikkia hyvin tärkeänä kasvatuksellisenä tekijänä, sillä se edisti myös oppilaan henkistä kasvua. Cygnaeuksen ansiosta laulu tuli pakolliseksi oppiaineeksi kansakouluun, joten opettajalla tuli olla hyvät laulu- ja soittotaidot. (Pajamo 1976, 70.)

Musiikin opinnoilla on ollut luokanopettajakoulutuksessa aikoinaan huomattavasti vahvempi asema kuin nykypäivänä. Vielä 1960-luvulla musiikki sai opetusohjelmassa erityistä painoa, kun kansakoulunopettajan soittotaitoa ja sävelkorvaa pidettiin itsestäänselvyyksinä. Radikaali muutos taito- ja taideaineiden opetuksessa tapahtui 1970-luvulla, jolloin opettajakoulutuslaitos siirtyi seminaareista yliopistoihin. Yliopiston opetussuunnitelmassa luokanopettajien pääaineeksi tuli kasvatustiede, joten opinnot siirtyivät käytännön aineita teoreettisemmiksi. Viime vuosikymmenien ajan opiskelijoilla on ollut mahdollisuus valita aineita, joihin he voivat halutessaan erikoistua. (Hyry & Hyvönen 2002, 75-80.)

Vuonna 1995 luokanopettajan tutkintonimikkeeksi tuli kasvatustieteen maisteri, ja tutkintoasetuksen myötä erikoistumisaineet vaihtuivat sivuaineiksi (Vesioja 2006, 51). Musiikin opintojen vähentyminen yliopistossa johtunee siitä, että musiikin opetus on sopeutettu nykytekniikkaa hyödyntävämmäksi, ja sitä on supistettu sekä ajankäytöllisesti että taloudellisesti. Nykyisin opiskelija voi suorittaa musiikin opinnot vain muutamassa kuukaudessa. (Tereska 2003, 6-7.)

1990-luvulla taito- ja taideaineiden aseman voidaan katsoa heikentyneen, ja sen myötä aikaisemmin luokanopettajakoulutuksen valintakokeissa arvostettu taito- ja taideaineisiin kuuluva osaaminen on jäänyt vähemmälle huomiolle. Mahdollisuus saada valintakokeessa lisäpisteitä taito- ja taidepainotteisesta osaamisesta loppui vuonna 2001, ja luokanopettajakoulutukseen valittujen osaaminen väheni tältä osin. Suomalaisen peruskoulun alaluokilla toteutettavaa musiikin opetusta on pätevä antamaan sellainen henki-

lö, jonka musiikillinen koulutus sisältää peruskoulun oppimäärän sekä luokanopettajakoulutuksen tarjoamat, vähintään kolmen opintopisteen, musiikin opinnot. (Hyvönen 2006, 51-52.)

Luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen tavoitteena on tutustuttaa opiskelija yhteiskunnan musiikkikulttuuriin. Tavoitteena on, että opiskelija pystyy soittamaan, laulamaan ja kuuntelemaan musiikkia aktiivisesti, sekä tulevaisuudessa myös opettamaan näitä taitoja oppilailleen. Musiikin opiskelu eroaa tavanomaisesta yliopisto-opiskelusta siinä määrin, että etenkin soittotunnit tapahtuvat yksittäisopetuksena. Soitonopiskelu vaatii pitkäjänteisyyttä ja kärsivällisyyttä erityisesti silloin, jos opiskelijalla ei ole aiempaa musiikillista taustaa. Soitonopiskelu perustuu proseduaaliseen tietoon, jota ei voi lukea kirjoista tai opiskella itsenäisesti, vaan se vaatii opiskelijalta aikaa ja vaivaa. (Anttila 2000, 142.)

4.3 Musiikillinen identiteetti ja musiikinopettajuus

Musiikilliseen identiteettiin sisältyvät henkilön omat tiedot ja taidot musiikissa, musiikkimaku, arvomaailma, sekä harjoittaminen niin tanssin, kuuntelun kuin harrastuksenkin merkeissä. Merkityksellistä on, miten, missä ja milloin nämä sisällöt on opittu tai opetettu. Musiikillinen identiteetti muovautuu persoonan ja yksilöllisten kokemusten kautta, mutta sen rakentumiseen liittyy olennaisesti myös erilaisten sosiaalisten ryhmien jäsenyys. (Green 2011, 1.) Musikaalisuus ei ole sidoksissa mihinkään tiettyihin persoonallisiin piirteisiin tai kasvuympäristöön, vaan kyse on yksilöllisen musiikillisen herkkyyden, kyvykkyyden ja kiinnostuksen välisistä suhteista (Gordon 1971, 36-37).

Tereska on tutkinut väitöskirjassaan luokanopettajaopiskelijoiden musiikillisen identiteetin muodostumista. Hänen mukaansa tulevien luokanopettajien musiikillinen minäkäsitys rakentuu seuraavista tekijöistä: sosiaalinen ympäristö, kouluajan musiikkikokemukset, musiikkiharrastukset, motiivit luokanopettajakoulutukseen, opiskeluaika ja suhtautuminen musiikin opettamiseen. (Tereska 2003, 93.) Luokanopettajakoulutuksen aloitusvaiheessa opiskelijoiden musiikilliset taustat voivat olla hyvin vaihtelevia. Osa on harrastanut musiikkia monipuolisesti koko ikänsä, kun taas joidenkin musiikillinen

tausta voi olla hyvin niukka. Koulutuksen tulisi antaa pätevyys musiikin oppiaineen opettamiseen peruskoulun alaluokilla 1-6, riippumatta opiskelijan musiikillisesta taustasta. Musiikillinen tausta on syytä ottaa huomioon tarkasteltaessa yksilön toimintaa ja valmiuksia musiikkikasvattajana. (Vesioja 2006, 90.)

Hyvönen näkee opettajan työn vaatimuksena herättää oppilaassa uteliaisuutta ympäröivään maailmaan, toisiin ihmisiin ja omaan minuuteensa. Hän toteaa musiikin olevan erityislaatuinen väline oppilaan ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen syventämiseen ja mielenkiinnon herättämiseen. Edellytyksenä musiikin vahvalle asemalle koulussa on pätevä opetus, jota kykenee antamaan opettaja, jolla on omakohtaista tietoa, taitoa sekä ymmärrystä. Hyvönen näkee aineenhallinnan hyvin keskeisenä tekijänä laadukkaassa musiikin opetuksessa ja oppilaiden innostamisessa. (Hyvönen 2006, 54, 56-57.) Lindeberg on tutkinut väitöskirjassaan opettajaksi opiskelevien vokaalista minäkuva. Hän vahvistaa tutkimuksessaan aineenhallinnan merkityksen musiikkikasvatukselle, ja toteaa opettajan tarvitsevan riittävästi taidollisia valmiuksia musiikin opetuksen sujuvuuden varmistamiseksi. (Lindeberg 2005, 98.)

Vesioja on tutkinut väitöskirjassaan luokanopettajia musiikinopettajina. Tutkimus osoittaa, että luokanopettajat korostavat aineenhallinnan merkitystä voidakseen kokea opettajina pystyvyyden tunnetta. Heikot musiikilliset valmiudet turhauttavat ja saavat opettajissa aikaan epävarmuutta. Toisaalta myös vahvan musiikillisen taustan omaava opettaja voi tuntea kyvyttömyyttä, mikäli hän on stressaantunut tai kyllästynyt työhönsä. Erityisen tärkeäksi Vesiojan tutkimuksesta nousevat soitto- ja laulutaidolliset valmiudet, jotka ovat edellytyksenä musiikin opetuksen onnistumiselle. Tutkimuksen mukaan musiikkia on mahdollista opettaa myös ilman musiikillisiä taitoja, mutta sen oletetaan olevan työstä ja vaikeaa. (Vesioja 2006, 140-141, 265.)

Hämäläinen jakaa musiikinopettajuuden viiteen tasoon noviisista eksperttiin. Nämä viisi tasoa ovat kokematon noviisi, koulukeskeinen selviytyjä, pätevä osaaja, oppimiskeskeinen taitaja ja mestarillinen ekspertti. Musiikinopettajuuden tasoon vaikuttavat omat taidot ja asiantuntijuus sekä musiikin että opettajuuden eri osa-alueilla. Luokitukseen vai-

kuttavat opettajan opetuskokemukset, aineenhallinta, opetusmenetelmien hallinta ja toiminta musiikin tunneilla. (Hämäläinen 1997, 54-57.)

Elliott toteaa musiikin opettamisen vaativan opettajalta sekä musikaalisuutta että kasvat-tajuutta. Ilman näitä molempia osa-alueita opetus on riittämätöntä. Musiikinopettajana toimivan tulee hallita ja ilmentää musiikillista toimintaa, sekä olla esimerkkinä opetuk-sessa. Lapsi ei kehity musiikillisesti kertomusten ja käskyjen kautta, vaan vuorovaiku-tuksessa musiikillisesti osaavien opettajien kanssa. (Elliott 1995, 262.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Narratiivinen tutkimus

Narratiivinen eli kerronnallinen tutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen lähestymistavoista, joka on kymmenessä vuodessa vakiintunut suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Syrjälä 2005, 368, 370). Koulumaailma on täynnä erilaisia kertomuksia, joten niiden tutkiminen on perusteltua silloin, kun tutkija on kiinnostunut opettajista. Opettajan tieto, toiminta ja ajattelu ovat vahvasti sidoksissa hänen persoonaansa, joten tutkiminen vaatii laajaa identiteetin ja koko elämän kattavaa näkökulmaa. Narratiivisuus tutkimusmetodinä luo yhteyksiä yksittäisten kokemusten ja koko elämän välille. (Syrjälä 2010, 253.)

Cortazzin (1993, 5) mukaan opettajien omakohtaiset kertomukset kokemuksistaan ovat merkityksellisiä suhteessa heidän ammatilliseen ajatteluunsa, kulttuuriinsa ja käyttäytymiseensä. Heikkinen ja Syrjälä painottavat opettajan työn olevan persoonallista toimintaa. Tutkimalla perusteellisesti opettajan työtä ja elämää, saamme vastauksia koulua, oppimista ja yhteiskunnan muuttumista koskeviin kysymyksiin. (Heikkinen & Syrjälä 2002, 7.)

Ihminen rakentaa identiteettiään refleктоimalla omaa elämäänsä. Tarinoiden kertomisen voidaan katsoa olevan persoonallisen ja ammatillisen kasvun väline ja samalla myös tutkimusmetodi. (Syrjälä 2010, 248.) Sen lisäksi, että tietomme itsestä muodostuvat kertomusten avulla, jäsennämme tietoaamme maailmasta narratiivien kautta. Tulkitsemme maailmaa ympärillämme jatkuvana kertomuksena, joka muuttaa alati muotoaan liittyessä ympäröivään kulttuuriin yhä uudelleen. Narratiivisuudella voidaan viitata (1) tiedonprosessiin, jolloin se liittyy läheisesti konstruktivismin käsitteeseen. Ihminen konstruoi eli rakentaa tietoaan ja identiteettiään kertomuksen avulla, joka muuttaa muotoaan jatkuvasti. Narratiivisuudella voidaan myös tarkoittaa (2) aineiston laatua, (3)

aineiston analyysitapaa sekä (4) narratiivien käyttöä ammatillisena työvälineenä esimerkiksi kasvatuksessa tai terveydenhuollossa. (Heikkinen 2010, 145-152.)

Käsite narratiivisuus tulee latinan kielestä. Englannin kieleen ovat vakiintuneet substantiivi *narrative* ja adjektiivi *narrate*. Käsitteelle ei ole vastaavaa yhdenmukaista suomenkielistä nimitystä, ja se nähdään tutkijasta riippuen hieman eri tavoin. Käytämme tutkimuksessamme Heikkisen tavoin käsitteitä narratiivi, kertomus ja tarina synonyymeina. (Heikkinen 2010, 143.) Narratiivisena voidaan pitää proosallista keskustelua, tai mitä tahansa tekstiä, joka sisältää kokonaisia lauseita yhtenäisessä ja johdonmukaisessa muodossa (Polkinghorne 1995, 6).

Narratiivisuus on tutkimuksessamme sekä käytännön välineenä opettajan identiteetin rakentumiselle, että aineiston analyysimenetelmänä. Narratiivisen tutkimuksen avulla on mahdollista tutkia yksilöiden kokemusten ja kertomusten perusteella laajempia yhteiskunnallisia ilmiöitä. Yksilöllisten elämäntarinoiden ymmärtäminen on narratiivisen tutkimuksen ydin. Olennaista on tutkijan ja tutkittavan luottamuksellinen ja ymmärtävä keskustelu, jonka avulla saadaan tutkittavan ääni kuuluviin. (Hatch & Wisniewski 1995, 113,116-117.)

Elämäkerrallinen (biografinen) lähestymistapa sopii sellaisiin tutkimuksiin, joissa kiinnostuksen kohteina ovat yksilön ainutkertaiset kokemukset, ajatukset ja toiminta, joiden avulla hän reflektoi ja rakentaa identiteettiään (Syrjälä 2010, 248). Elämäntarinaa kertoessaan menneisyys nousee uudelleen kertojan tarkasteltavaksi yksilön konstruoidessa omia kokemuksiaan (Kutuniva & Ylitapio-Mäntylä 2007, 149). Narratiivis-biografinen lähestymistapa on perusteltua opettajien ammatillisen kehittymisen tutkimuksessa, sillä opettajuutta koskevien tarinoiden kautta tavoitteena on ymmärtää, miten opettajien ammatillinen kehittyminen rakentuu (Kelchtermans 1994, 93; Syrjälä 2010, 253). Tutkimuksessamme narratiivis-biografinen ote näkyy luokanopettajien elämäkerrallisissa tarinoissa ja ymmärrämme heidän tulkinnat muistoistaan Kaasilan (2000, 46) tavoin kertomuksina, eli narratiiveina.

5.2 Teemahaastattelu ja aineiston keruu

Olemme valinneet tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun. On tärkeää, että tutkittavan ääni tulee tutkimuksessamme kuuluviin, sillä kyseessä on tutkittavan henkilökohtainen musiikillinen historia. Tutkimustilanteessa ihminen on subjekti, jolloin hänellä tulee olla mahdollisuus kertoa itseään koskevista asioista vapaasti ja aktiivisesti. Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä auttaa tutkijaa myös selventämään ja syventämään tutkittavan vastauksia tutkimustilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35.)

Pyrimme saamaan vuorovaikutuksen avulla esille niitä asioita, jotka kuuluvat tutkimukseemme. Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita luokanopettajan musiikillisesta elämäkerrasta, minkä vuoksi olemme toteuttaneet haastattelut teemahaastattelun avulla. Teemahaastattelu nojaa tutkimuksen kannalta keskeisiin teemoihin, mutta kysymykset ja teemojen järjestys voivat vaihdella haastattelutilanteesta riippuen. Keskeistä on tutkimuksen kannalta olennaisten asioiden esiintuominen tutkittavan omista lähtökohdista käsin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Laadullisessa tutkimuksessa päämääränä voidaan katsoa olevan jonkin tapahtuman tai ilmiön syvällinen ymmärtäminen, sen sijaan että siitä pyrittäisiin tekemään tilastollisia yleistyksiä. Tutkimushenkilöitä valittaessa laadullisessa tutkimuksessa on kyse otoksen sijaan pikemminkin harkinnanvaraisesta näytteestä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58-59; Eskola & Suoranta 1998, 18.) Olemme valinneet tutkimukseemme neljä peruskoulun luokanopettajaa, jotka opettavat musiikkia. Emme pyri tutkimuksessamme luomaan yleistyksiä, vaan tavoitteenamme on tuoda yksilön kokemukset näkyviksi. Mielestämme neljä haastateltavaa tuo tutkimukseemme riittävästi tietoa. Aineiston laatu on yksi aineiston tieteellisyyden kriteereistä, ja olennaista on mahdollisimman perusteellinen tapausten analysointi (Eskola & Suoranta 1998, 18).

Kaikki haastattelemamme luokanopettajat ovat olleet työelämässä alle viisi vuotta. Olemme valinneet haastateltaviksi iältään melko nuoria opettajia, jotta heidän muistikuvasa musiikillisista kokemuksistaan koulu- ja opiskeluajoilta olisivat mahdollisimman tuoreita. Tutkimushenkilöitä etsiessämme päädyimme ensin käymään läpi tuttavapii-

rimme jo valmistuneet opettajat. Löysimme tuttaviemme keskuudesta tutkimukseemme kaksi luokanopettajaa, jotka opettavat musiikkia. Päädyimme harkinnanvaraisesti valitsemaan heidät tutkimukseemme, sillä koemme, että toisensa jo etukäteen tuntevat haastatteli ja haastateltava voivat luoda intiimin ja syvällisen haastattelutilanteen. Kaksi muuta haastateltavaa löysimme oltuamme yhteydessä muutamaan suomalaiseen peruskouluun.

Valmistauduimme tutkimushaastatteluihin rakentamalla haastattelurungon tutkimuksemme keskeisten teemojen pohjalta. Mietimme teemojen alle valmiiksi kerrontaa edistäviä apukysymyksiä, jotta haastattelutilanne sujuisi mahdollisimman luontevasti, ja voisimme tutkijoina esittää tutkittavalle lisäkysymyksiä hänen kerrontansa helpottamiseksi. Eskolan ja Vastamäen mukaan on olennaista koota haastatteluteemat vapaaseen ideointiin, aikaisempiin tutkimuksiin, sekä teoriaan perustuen. On syytä kuitenkin muistaa etsivänsä tietoa, joka ennen kaikkea antaa vastauksen tutkimusongelmaan. Haastattelun tavoitteena on olla keskusteleva, joten liiallista ennakkovalmistautumista tulee välttää. Muistiinpanot ja ennalta laaditut rungot on hyvä suunnitella tiiviiksi, niin että haastattelutilanne olisi tasavertainen keskustelu, jossa kuitenkin tulevat läpikäydyiksi kaikki tutkimuksen keskeiset teemat. (Eskola ja Vastamäki 2007, 34-36.) Ennen tutkimushaastatteluiden toteuttamista testasimme kysymykset kahdella ystävällämme lavastamalla haastattelutilanteet. Testihaastattelut osoittautuivat hyödyllisiksi ja saimme tiivistettyä kysymyksiä sujuvampaan muotoon. Olemme keränneet tutkimusaineistomme vuoden 2012 loka- ja marraskuun aikana.

Aineiston täydentämiseksi käytämme tutkimuksessamme myös tutkittavien piirtämiä aikajanoja. Pyysimme haastattelutilanteissa jokaista haastateltavaa piirtämään A4-kokoiselle paperille vapaamuotoisen musiikillisen aikajanansa. Aikajana kuvaa tutkittavien musiikillista historiaa ajallisesti, ja tutkittavat ovat saaneet nostaa esille heille itselleen merkityksellisimpiä kokemuksia ja tapahtumia musiikin saralla. Aikajanat toteutettiin otsikolla ”Oma polkuni musiikinopettajaksi”. Tutkimushenkilöt piirsivät aikajanat ennen haastattelua, ja haastattelun jälkeen heillä oli mahdollisuus täydentää sitä. Lopuksi pyysimme tutkimushenkilöä ympyröimään aikajanalta itselleen merkityksellisimmän kohdan.

Toteutimme kaikki haastattelut tutkittaville sopivina ajankohtina, rauhallisessa ja häiriöttömässä tilassa. Lähetimme tutkittaville haastattelurungon muutama päivä ennen haastattelua, jotta he saivat tutustua teemoihin etukäteen. Saimme jokaiselta tutkittavalta luvan käyttää hänen tuottamiaan aikajanoja tutkimusraportissamme niin, että mahdolliset tunnistettavat kohdat poistettaisiin. Nauhoitimme haastattelut tutkimushenkilöiden luvalla.

5.3 Aineiston käsittely ja analyysi

Haastattelua seuraava vaihe tutkimuksessamme oli litterointi. Litteroitua materiaalia haastatteluista kertyi yhteensä 40 sivua. Kirjoitimme äänittämämme haastattelut kirjalliseen muotoon noudattamalla tarkasti haastateltavan puhetyyliä. Tutkimusetiikkaa noudattaen hävitimme haastattelunauhut litteroinnin jälkeen. Olemme siistineet aineistositaattien kirjoitusasua poistamalla esimerkiksi yskäisyt, äännähtelyt tai sanojen toistot olennaisen esilletuomiseksi ja lukemisen sujuvuuden takaamiseksi. Merkintä (...) tarkoittaa tutkimusraportissamme litteroidusta haastattelusta poistettua epäolennaista katkelmaa, ja merkintä [teksti] on lisäämämme tarkennus tutkimushenkilön sitaattiin tekstin ymmärtämisen varmistamiseksi.

Tutkimuksessamme narratiivisuus ulottuu aineiston analyysiin. Polkinghorne viittaa narratiivisuudella aineiston käsittelytapaan jakamalla sen kahteen analyysitapaan, narratiivien analyysiin ja narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysi luokittelee kertomuksia erilaisten kategorioiden ja tapaustyyppien alle, kun taas narratiivisen analyysin avulla tuotetaan uusia kertomuksia kerättyjen kertomusten pohjalta. (Polkinghorne 1995, 6-8.) Tutkimuksessamme analysoimme keräämämme aineiston käyttämällä analyysimenetelmänä narratiivien analyysia.

Tutkimusaineiston alustava analysointi on alkanut jo haastatteluja litteroidessa, sillä materiaalin moninkertainen läpikäynti on edesauttanut alustavien tulkintojen hahmottelamista. Analyysivaiheessa lähdimme liikkeelle lukemalla aineistoa läpi huolellisesti useaan kertaan. Keskustelimme aineistosta ja aloimme kirjata ylös aineistosta nousevia

teemoja. Lajittelimme ja pilkoimme kertomuksia aluksi teemahaastattelurungon teemojen alle aineiston yhdentämiseksi ja vähitellen aineistosta alkoi syvemmän lukemisen seurauksena löytyä uusia teemoja ja kategorioita.

Toteutimme analyysiamme myös käsityönä, jolloin tulostimme aineistomme paperille ja jaottelimme sitä konkreettisesti leikkaamalla ja liimaamalla eri kategorioihin ajatus-työmme selkeyttämiseksi. Aineiston analyysi sisälsi useita vaiheita ja työversioita, joista vähitellen muodostui tutkimuksemme tulosten runko. Syvensimme aineiston lukuprosessia ja aloimme vähitellen luoda tulkintoja ja tehdä johtopäätöksiä. Tutkittavien piirtämät aikajanaat olivat analyysimme ja tulkintamme apuna koko analyysivaiheen ajan.

5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti käytetään tavallisesti tutkimuksen laadun tarkastelun ja arvioinnin yhteydessä. Tutkimuksen validiteettia eli pätevyyttä tarkasteltaessa on pohdittava, tutkiiko tutkimus sitä, mitä se kertoo tutkivansa, onko tutkimuksen käsitteistö perusteltua ja ilmiötä kuvaavaa ja onko tutkimustieto pätevästi tuotettua. Validiteetti voidaan käsittää myös yleisesti tutkimuksen laatua kuvaavana. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen 2011, 129-131.) Tutkimuksen validiteetti voidaan jakaa ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen yleistettävyyttä ja sisäisellä tutkimuksen omaa luotettavuutta. (Metsämuuronen 2006, 48.)

Olemme pyrkineet vahvistamaan tutkimuksemme validiteettia kuvaamalla tutkimusprosessimme, tutkimuksemme keskeiset valinnat ja käsitteet, sekä aineiston ja analyysin mahdollisimman selkeästi. Olemme tutustuneet tutkimuksemme kannalta keskeiseen kirjallisuuteen ja aiheesta tehtyihin aikaisempiin tutkimuksiin, joiden pohjalta olemme luoneet tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen. Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittauksen luotettavuutta, sen yhdenmukaisuutta ja tarkkuutta (Ronkainen ym. 2011, 131). Tutkimuksemme reliabiliteettia olemme vahvistaneet suunnittelemalla haastattelurungon huolellisesti teoreettiseen viitekehykseen nojaten, testaamalla haastattelun toimivuuden etukäteen ja toteuttamalla haastattelut yhdenmukaisesti.

Luvussa 6.1 esittelemme tutkimushenkilöimme mahdollisimman tarkkaan, mutta kuitenkin niin, etteivät he tule tunnistetuiksi. Tutkimuksemme kannalta on oleellista tuoda esiin tutkittavien elämänhistoria, minkä vuoksi esittelemme tutkimushenkilöidemme taustat yksityiskohtaisesti. Kuulan mukaan laadullisen tutkimuksen keskeisiä anonymisointikeinoja ovat nimien ja arkaluontoisten asioiden poistaminen tutkimustekstistä, sekä taustatietojen kategorisointi. Tutkimuksen koherenssin säilyttämiseksi tutkittaville voidaan keksiä pseudonyymit eli peitenimet. (Kuula 2006, 214-215.) Olemme muuttaneet tutkittavien nimet sekä poistaneet tekstistä ja tutkittavien piirtämistä aikajanoista sellaiset kohdat, joista henkilöiden ja heidän asuinseutunsa tunnistaminen olisi mahdollista.

Olemme toteuttaneet tutkimusprosessin kahden tutkijan voimin, jatkuvassa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Termiä tutkijatriangulaatio voidaan käyttää silloin, kun tutkimuksen tekoon on osallistunut useampi kuin yksi tutkija. Tutkimuksessa tutkijatriangulaatio nähdään tutkimuksen luotettavuutta edistävänä tekijänä. Sen hyviä puolia katsotaan olevan ainakin mahdollisen puolueellisuuden minimointi ja tutkimuksen luotettavuuden kasvaminen, sillä aineistonkeruussa, analysoinnissa ja tulkinnassa on vähintään kaksi näkökulmaa yhden sijaan. (Denzin 1970, 303.)

On selvää, että tutkijoina omaamme tietyn käsityksen aiheesta, jota olemme aikeissa tutkia. Tuomi & Sarajärvi (2012, 136) toteavat tutkijan olevan tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija, jolloin laadullisessa tutkimuksessa tutkijan oma asema vaikuttaa väistämättä siihen, mitä hän kuulee ja havainnoi. Olemme tutkimuksessamme pyrkineet tiedostamaan omat asemamme tutkijoina, ja ymmärtämään tutkimushenkilöitä omina itsenään.

Kiviniemi (2010, 82) toteaa tutkimusprosessin huolellisen esiintuomisen olevan yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä. Pyrimme tutkimusraportissamme kuvaamaan tutkimusprosessin etenemisen mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tuomme esille tutkimuksemme eri vaiheet, sekä prosessin ajallisen etenemisen tutkimuksemme luotettavuuden edistämiseksi. Tutkimusraportin tulee antaa lukijalleen välineet

tutkimusprosessin ja tutkijan tekemien tulkintojen uskottavuuden tarkasteluun. (Kiviniemi 2010, 83.) Olemme sijoittaneet tutkimusraporttimme analyysiosioon aineistokatkelmia tukemaan analyysiamme, mikä lisää tutkimuksemme luotettavuutta. Näin lukija voi muodostaa tutkimusraporttiamme lukiessaan omat käsityksensä ja tulkintansa tutkitavasta ilmiöstä.

6 TULOKSET

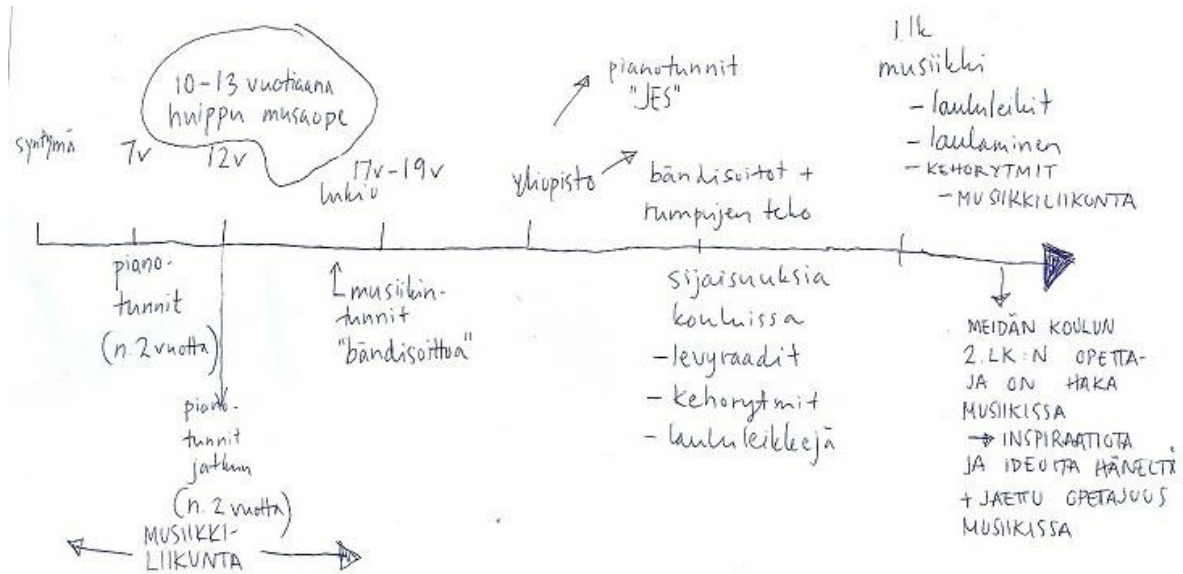
6.1 Tutkimushenkilöiden kuvaukset

Tässä luvussa esittelemme jokaisen tutkimushenkilön hyödyntäen heidän tuottamiaan aikajanoja. Olemme koonneet alla olevaan taulukkoon (taulukko 1) tutkimushenkilöiden tämänhetkisen tilanteen luokanopettajana, sekä musiikin osuuden heidän opetuksessaan.

Luokanopettaja	Oma opetettava vuosiluokka	Opettaa musiikkia (tuntia viikossa)	Opettaa myös muille luokille musiikkia	Toimii luokanopettajana __ vuottaan
<i>Sari</i>	1.	1	<i>ei</i>	2.
<i>Heikki</i>	5.	3	<i>kyllä</i>	2.
<i>Jaana</i>	5.	15	<i>kyllä</i>	1.
<i>Susanna</i>	1.	1	<i>ei</i>	4.

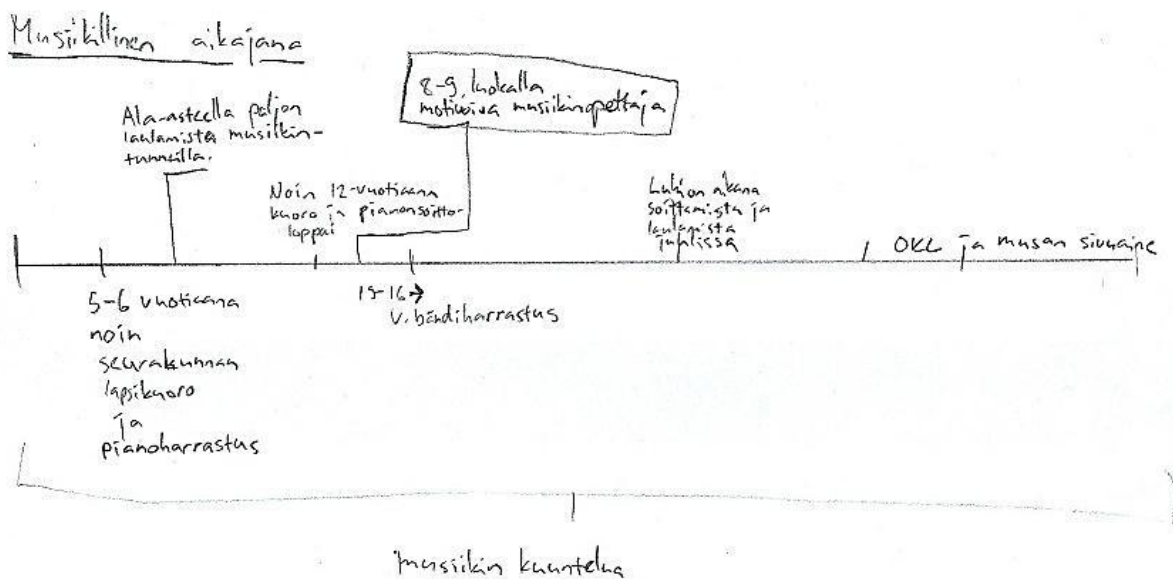
Taulukko 1

Sari (kuva 1) on keväällä 2011 kasvatustieteen maisteriksi valmistunut luokanopettaja. Hän opettaa tällä hetkellä ensimmäistä luokkaa eräässä suomalaisessa peruskoulussa. Ensimmäisenä opettajavuotenaan Sari opetti kolmatta luokkaa, mutta hänen opetuksensa ei tuolloin kuulunut musiikin opetusta. Sarin ensimmäiset musiikin opetuskokemukset ovat sijaisuuksista, joita hän on tehnyt opiskelun ohessa. Tällä hetkellä Sari opettaa musiikkia omalle luokalleen yhden tunnin viikossa. Jaettua opettajuutta hyödyntäen hän ei opeta kaikkia musiikin tuntejaan itse, vaan vaihtaa osan musiikin tunneistaan toisen luokan käsityötunteihin. Sarin musiikillinen historia koostuu musiikillisesta toiminnasta koulussa ja yliopistossa, rytmisistä voimisteluharrastuksista sekä yhteensä noin neljä vuotta kestäneestä pianonsoittoharrastuksesta.



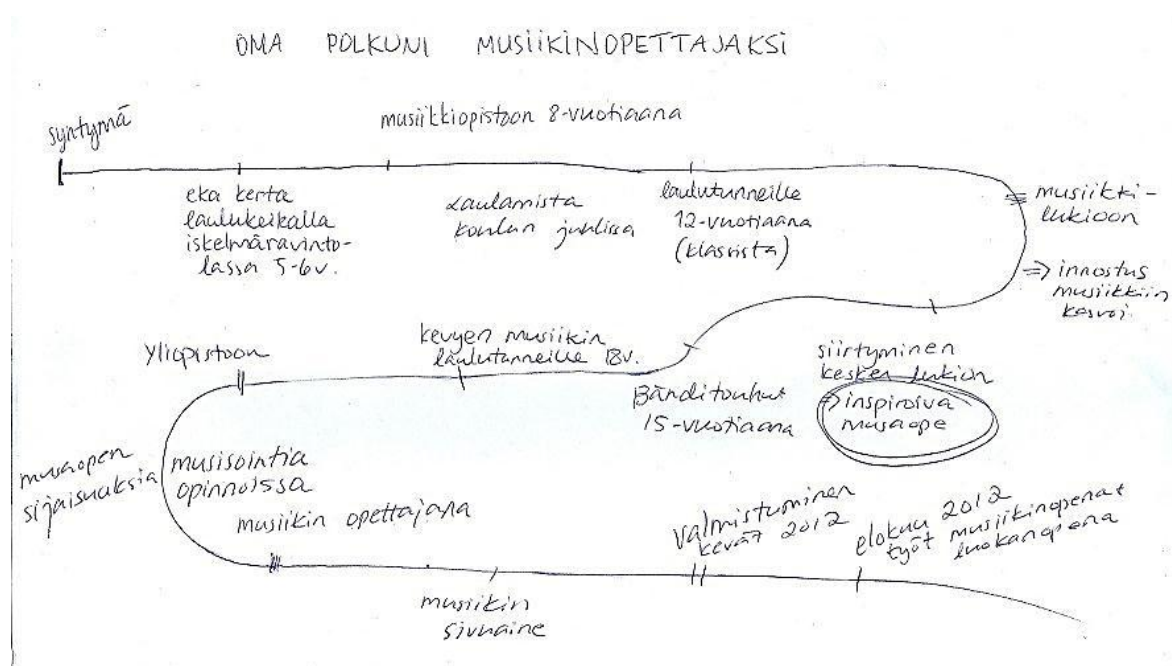
Kuva 1. Sarin aikajana

Heikki (kuva 2) on valmistunut luokanopettajaksi keväällä 2011. Hän työskentelee tällä hetkellä viidennen luokan opettajana eräässä suomalaisessa peruskoulussa. Heikki opettaa musiikkia kolme tuntia viikossa, osan omalle luokalleen ja osan neljännelle luokalle. Heikki kuvailee itseään musiikin suurkuluttajaksi ja on harrastanut monipuolisesti musiikkia. Hänen musiikillinen historiansa sisältää usean vuoden ajan kestäneitä soitto- ja lauluharrastuksia, sekä aktiivista musiikillista toimintaa koulussa ja yliopistossa.



Kuva 2. Heikin aikajana

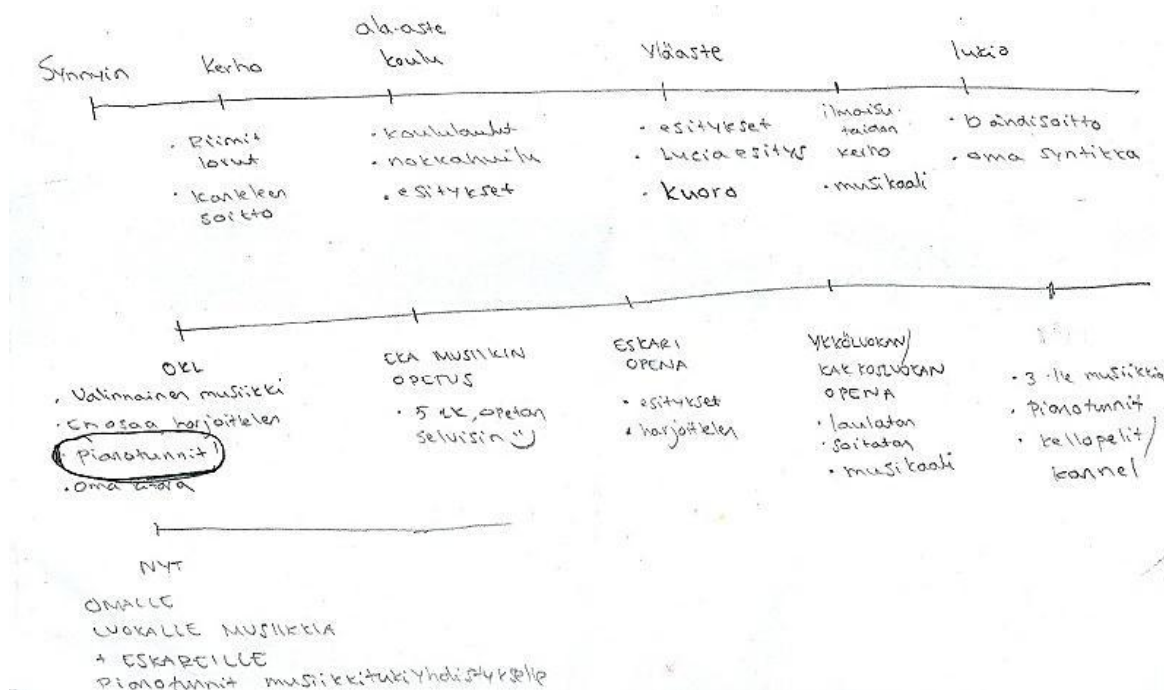
Jaana (kuva 3) on eräässä suomalaisessa peruskoulussa luokan- ja aineenopettajana työskentelevä kasvatustieteen maisteri. Hän on valmistunut vuonna 2012 ja toimii nyt ensimmäistä vuottaan luokanopettajana. Jaana opettaa tällä hetkellä viidettä luokkaa ja toimii lisäksi musiikinopettajana muille luokille. Hän opettaa musiikkia omalle luokalleen kaksi tuntia viikossa ja yhteensä hänen työviikkonsa sisältää 15 tuntia musiikin opetusta. Jaanan musiikillinen historia on hyvin runsas sisältäen monipuolisia musiikillisia harrastuksia ja jatkuvaa musiikillista toimintaa niin koulussa kuin vapaa-ajallakin.



Kuva 3. Jaanan aikajana

Susanna (kuva 4) työskentelee tällä hetkellä opettajana ensimmäisellä luokalla eräässä suomalaisessa peruskoulussa. Hän on valmistunut kasvatustieteen maisteriksi vuonna 2008 ja työskentelee nyt neljättä vuottaan luokanopettajana. Hän on toiminut aikaisemmin opettajana esiopetuksen luokalla, viidennellä luokalla, ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla. Susanna on myös aikaisemmissa työpaikoissaan opettanut musiikkia omille luokilleen. Tällä hetkellä Susanna opettaa omalle luokalleen musiikkia yhden tunnin viikossa, joista joka toisella oppitunnilla ovat mukana myös esiopetuksen oppilaat. Susannan motivaatio musiikkia kohtaan on vahva, ja hän on kehittänyt musiikillisia

taitojaan itsenäisesti harjoittelemalla. Musiikillinen historia koostuu musiikillisesta toiminnasta koulussa ja luokanopettajakoulutuksessa, sekä itsenäisestä soitonopiskelusta.



Kuva 4. Susannan aikajana

6.2 Musiikki lapsuudessa ja nuoruudessa

6.2.1 Varhaisia musiikillisiä muistoja

Kaikki haastateltavat toteavat, etteivät heidän perheensä ole erityisen musikaalisia. Jaana, Heikki ja Sari ovat aloittaneet vapaa-ajan musiikkiharrastuksen jo lapsina, ja he ovat saaneet tukea ja kannustusta vanhemmiltaan. Susannan lapsuuden ensimmäiset musiikilliset kokemukset ovat kiertävästä päiväkodista, jossa soitettiin kannelta, laulettiin ja leikittiin. Hänen kotonaan ei ole koskaan erityisesti soitettu tai laulettu, mutta hän on kokenut päiväkodin musiikkituokiot mieluisina.

"Kanteleen soittaminen oli kyllä semmonen juttu että, että se on jäänyt niin mieleen että vauu minäkin osaan soittaa tällaista soitinta." (Susanna)

Sari on ollut lapsuudessaan hyvin vilkas. Hän muistaa äänittäneensä radio-ohjelmia kasetille, ja olennaisena osana kuunnelmia olivat hänen itse laulamansa musiikkikappaleet. Sarin kotona on kuunneltu lapsuudessa paljon musiikkia. Hän on jo pienestä pitäen pitänyt tanssimisesta musiikin mukana ja rytmiset harrastukset tanssi ja voimistelu ovat jatkuneet myöhemmällä iällä. Sari aloitti pianonsoiton seitsemänvuotiaana äitinsä kannustamana.

Jaanan vanhemmat ovat kiinnittäneet huomiota hänen musikaalisuuteensa jo hyvin varhain. Jaanan musiikkiharrastukset ovat alkaneet jo lapsuudessa ja hän on ollut aina innostunut musiikista. Hänen perheensä muut jäsenet eivät ole erityisen musikaalisia, mutta perhe on ollut tärkeä tuki hänen musiikillisissa harrastuksissaan. Jaana toteaa sosiaalisella ympäristöllä, kuten opettajilla, harrastustovereilla ja vanhemmilla, olleen suuri merkitys lapsuuden musiikillisissa harrastuksissa.

”Kyllä se oli tosi musiikkipainotteista että mulla siinä naapurissa asu pari tämmöstä oman isän ikästä muusikkomiestä nii niitten kanssa tuli sitte aloteltua tähän muusikon uraan eli käytiin semmosissa iskelmäravintoloissa vähän lallattamassa ja mie siellä viis-kuus vuotiaana solistina sitte Sokeripalasta vetäsin.” (Jaana)

Myös Heikki on saanut tukea ja kannustusta musiikillisiin harrastuksiinsa vanhemmiltaan. Hänen musiikilliset muistonsa ovat kuitenkin enimmäkseen harrastuksiin liittyviä, eikä hän muista kotoaan kuin satunnaisia musiikkiin liittyviä asioita.

”No aika vähän kuunneltiin musiikkia ne liittyy sit johonki syntymäpäiväjuhliin ku kuunnellaan jotain vinyylilevyä jotain lastenlauluja (...) Et enemmän se oli sitten niitten harrastusten kautta. Että tietenkin vanhemmat kuskas kuoroharjoituksiin tai pianonsoit-toreeneihin ja muuta.” (Heikki)

Kenenkään haastateltavan kotona vanhemmat eivät ole olleet erityisen musikaalisia, mutta kotona on tuettu heidän musiikillisia intressejään. Kodin kannustava ilmapiiri tuntuu olevan merkittävä tekijä musiikillisten harrastusten aloittamisessa ja niiden jatkumisessa.

6.2.2 Musiikki harrastuksena

Kolme haastateltavista on aloittanut lapsuudessaan vapaa-ajan musiikkiharrastuksen musiikkiopistossa. Heikki, Jaana ja Sari ovat aloittaneet pianonsoiton koulun aloituksen kynnyksellä. Susannan lapsuuden musiikillinen toiminta on koostunut lähinnä koulun soittoläksyistä. Susannan musiikillinen harrastuneisuus on ollut sidoksissa koulun tarjomiin mahdollisuuksiin ja omatoimiseen soitonopiskeluun. Susanna osti lukioikäisensä itselleen sähköpianon oppiakseen soittamaan pianoa. Yläkoulussa hän liittyi kuoroon, sekä alkoi ohjata ilmaisutaidon kerhoa jossa he toteuttivat musikaaliesityksen.

Jaana on harrastanut monipuolisesti musiikkia koko ikänsä. Pienenä laulamisen aloittanut Jaana laajensi musiikkiharrastustaan kahdeksanvuotiaana, jolloin hän aloitti pianonsoiton musiikkiopistossa. Pianonsoiton myötä harrastus syveni ja musiikilliset taidot alkoivat karttua. Pianonsoiton lisäksi Jaanan harrastuksiin ovat kuuluneet myös klassisen ja kevyen musiikin laulutunnit, sekä kitaran- ja bassonsoitto. Hän on ollut laulajan roolissa useissa erilaisissa musiikillisissa kokoonpanoissa viisitoistavuotiaasta lähtien. Laulamisen ja pianonsoiton hän mainitsee olevan tärkeimpiä ja parhaiten hallinnassa olevia instrumentteja.

”Semmosta kaikennäköstä on tullu tehtyä, mainoksia ja mitä kaikkea niinkö laulun ja musiikin puolella.” (Jaana)

Sari aloitti pianonsoiton seitsemänvuotiaana. Muutaman vuoden pianonsoittoa harrastettuaan Sari lopetti pianotunnit. Hän aloitti kuitenkin pianotunnit uudestaan kahdentoista vuoden iässä, jatkaen edelleen muutaman vuoden. Lisäksi musiikillisiin harrastuksiin ovat lukeutuneet tanssit ja voimistelu.

”Olin aika tämmönen vilkas lapsi nii äiti vei mut pianotunneille, et pysyisin välillä vähän paikallaan seittemänvuotiaana.” (Sari)

Heikin musiikilliset harrastukset ovat alkaneet jo ennen kouluikää. Kuusivuotiaana aloitettu kuoroharrastus on jatkunut aina yläasteelle asti, päättyen noin kolmetoistavuotiaana. Kuoroharrastuksen rinnalla Heikin lapsuuden harrastuksiin lukeutui pianonsoitto, joka on niin ikään alkanut kuusivuotiaana jatkuen aina kolmetoistavuotiaaksi asti. Heikin musiikilliset harrastukset eivät kuitenkaan päättyneet murrosikään, vaan hän löysi

itselleen mieluisamman harrastusmuodon. Klassisen pianonsoiton ja kuorolaulun lopettuaan Heikki aloitti omatoimisen kitaransoiton opiskelun saadessaan kitaran lahjaksi äidiltään. Kitaransoitto on jatkunut tähän päivään asti, ja Heikki pyrkii ylläpitämään myös pianonsoittotaitoaan niin, että pystyy säestämään yksinkertaisia lauluja pianolla. Hän kuitenkin ajoittain katuu pianotuntien lopettamista.

”Mut tällä hetkellä ajatellen nii oisin toivonu että vanhemmat ois jopa niinku vähä pakottanu jatkamaan sitä, et sitä ei osannu ajatella sillon et kuinka hieno tai hyvä taito se ois nyt osata pianoo paremmin soittaa.” (Heikki)

Kaikki haastateltavamme ovat harrastaneet jossain määrin musiikkia. Tutkimushenkilöiden harrastustausta on vaihteleva, mutta yhteistä on pianonsoittoharrastus. Kaikki ovat soittaneet pianoa jossain vaiheessa elämää, Heikki, Sari ja Jaana musiikkiopistossa, ja Susanna omatoimisesti ostettuaan oman sähköpianon.

6.2.3 Motivaatio musiikkiharrastuksia kohtaan

Heikki ja Sari ovat molemmat kokeneet motivaatio-ongelmia pianonsoittoharrastuksessaan. Heikki on pääosin kokenut pianonsoittotaidon oppimisen mukavana, mutta toteaa harjoittelun jääneen usein viime tinkaankin. Näin ollen kehittyminen pianonsoitossa ei ole yltänyt toivotulle tasolle. Heikki on lopettanut pianonsoiton teini-iässä, sillä hidaskäynninen eteneminen ei ole antanut riittävästi motivaatiota soittoharrastuksen ylläpitämiseen. Tuolloin tilalle on tullut kitaransoitto. Sekä Heikki että Sari ovat kokeneet pianonsoittotaidon positiivisena asiana, mutta murrosikäisen kynnyksellä molempien harrastus on tullut tiensä loppuun. Heikin lapsuuden toinen musiikillinen harrastus, kuorolaulu, päättyi myös samoihin aikoihin.

”No joo se oli tietysti sitte motivoivampaa [kitaransoitto] siinä iässä sitte tuli myöhemmin bänditouhut ja muut nii se sitten kiinnostii.” (Heikki)

”Se ei ollu koskaan niinku mitenkään hirveen helppoa mulle se pianon soittaminen, mut sitte oli se kyllä sitte ihan palkitsevaakin.” (Sari)

Jaanan asenne musiikkiharrastuksiin on aina ollut positiivinen. Musiikki on ollut Jaanalle erityisen tärkeä harrastus, joten motivaatio on ollut aina korkealla ja innostus musiik-

kia kohtaan suuri. Sosiaalisen ympäristön tuki ja kannustus ovat olleet Jaanan harrastuksen jatkuvuuden kannalta merkittäviä.

”No ehkä ne ihmiset kenen kanssa sitä musiikkia on tehny, kaverit ja sitten opettajatki ja ohjaajat kenen kanssa on, on tehny nii kyllä ne niinku on sillälai vaikuttanu positiivisesti siihen. (...) Kaikki tuommoset positiiviset palaute ja rohkasu ja semmonen on ollu. Esiintyminen on se ollu mistä minä suurimmat kiksit oon saanu.” (Jaana)

Jaana mainitsee kuitenkin joitain yksittäisiä kokemuksia, jolloin hän on kärsinyt motivaation puutteesta. Heikin ja Sarin tavoin Jaana koki motivaatio-ongelmia murrosiän kynnyksellä. Laulunopettaja on saanut 12-vuotiaan Jaanan tuntemaan riittämättömyyden tunnetta, eikä opettaja ole ollut kannustava tai inspiroiva. Motivaatio-ongelmia on aiheutunut murrosiässä myös kavereiden välisestä kilpailusta.

”Sitte ko meilläki sitte alako olemaan jossai vaiheessa siinä varhaisteiniydessä nii sitte vähä kilpailua kavereitten kesken että kuka pääsee minneki laulamaan ja missä ja mitä ja näin, nii se tuntu itsestä niinkö aika ikävältä sitte että, että jotaki tämmösiä pieniä on takapakkeja mutta muuten on ollu kyllä semmonen hyvä fiilis.” (Jaana)

Susannan musiikillista toimintaa on aina ohjannut vahva halu oppia ja sitä kautta syntynyt motivaatio musiikkia kohtaan. Susanna on aina pitänyt esiintymisestä ja musiikkiharrastus on tuonut lisää mahdollisuuksia siihen. Susannan motivaatiota musiikkia kohtaan on vahvistanut myös käsitys siitä, että opettajan tulee opettaa työssään musiikkia. Hän on tietoisesti vahvistanut musiikillista osaamistaan, kun hän on päättänyt hakeutua opettajaksi.

”No tosi pitkälle se on ollut sitä että minä olen halunnu niinku soittaa jotakin, että... että... niinkö olen ostanut tosiaan sitte sen oman syntikanki ja halusin oppia.” (Susanna)

Kaikki haastateltavat ovat olleet innostuneita musiikkiharrastuksistaan suurimman osan ajasta. Motivaatiota ylläpitäviksi tekijöiksi nousevat oma kiinnostus, onnistumisen tunne, harrastuksen palkitsevuus, esiintyminen, tuen saaminen, sekä kannustava ja innostava opetus. Motivaation puutteeseen taas liittyvät riittämättömyyden tunne, oman kiinnostuksen puute tai sen laantuminen, kehittymisen hitaus, harrastuksen vaikeus ja kilpailu.

6.3 Kouluaikejen musiikilliset muistot

Useat haastateltavien muistot alakoulun musiikin tunneista liittyvät opettajan pianosäestyksen mukana laulamiseen ja nokkahuilun soittamiseen. Sari mainitsee harjoitelleensa alakoulun musiikin tunneilla myös kitaransoittoa, joka on jäänyt positiivisena muistona hänen mieleensä. Jaana muistaa teoria-asioiden opiskelun olleen merkittävä osa alakoulun musiikin tunteja.

”Meillä opetettiin jo kitaransoittoa sillä lailla että opettaja laittoi soitteja ja meidän piti vaan räpyttää siinä tota ja yrittää pysyä jotenki mukana ja sitte laulettiin paljon.” (Sari)

”Aika teoriapainotteista oli tunnit ja mie muistan sen että sillä oli aina joka tunti vaan sitten oli teoriaa ja sitte laulettiin kirjasta järjestyksessä jos meillä oli musiikinkirja ni sieltä järjestyksessä systemaattisesti kaikki kappaleet läpi. Sillon välillä tuntu että aivan ihme biisejä täälläki joutuu laulamaan.” (Jaana)

Alakoulun puolella musiikin opinnot vaikuttavat olleen enemmän ohjattuja kuin yläkoulun puolella. Tähän voi vaikuttaa valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden asettamien tavoitteiden sisältö (ks. luku 4.4). Sisällöt luonnollisesti syvenyvät 1.-4. vuosiluokkien jälkeen 5.-9. vuosiluokille tultaessa. Alakoulun puolella opetellaan leikkien ja lorujen kautta myös teoriaa, jotta musiikillista osaamista pystytään syventämään ja soveltamaan ylemmillä vuosiluokilla. (POPS 2004, 232-234.)

Yhteismusisoinnin ja bändisoittamisen osuus on vahvistunut yläkoulun musiikin tunneilla. Heikki ja Jaana painottavat bändisoiton mielekkyyttä ja ovat musiikillisesti osavina päässeet osallistumaan ja esiintymään.

”Hauskinta varmaan se että tota pääs kokeilemaan ja annettiin, annettiin tota mahdollisuus kokeilla nimenomaan yläasteella eri soitteiden soittamista, annettiin vapaat kädet just et jos piti johonki juhlaan valmistaa jotai esitystä ni sitte nii. Se oli semmosta silmiä avartavaa.” (Heikki)

”Siellä sitte päästiin soittelemaan ja laulelemaan vähä erilaisia kappaleita ja siellä oli semmonen hyvä, hyvä meininki ja hyvä fiilis. Päästiin esiintymäänki aika paljon ja siten.” (Jaana)

Susannan positiiviset koulumuistot liittyvät erilaisten esitysten rakentamisen ympärille, ja musiikki on tuonut hänelle etenkin yläkoulussa mahdollisuuksia toteuttaa haluaan esiintyä. Sari taas toteaa musiikin tuntien olleen yläkoulussa melko yksipuolisia ja laulupainotteisia. Sari kokee, etteivät hänen musiikilliset taitonsa ole olleet riittävän hyviä, jotta hän olisi voinut osallistua yhteissoittoon musiikin tunneilla.

”Yläasteella oli sit vähän sellasta että siellä varmaan laitettiin vaan joku cd pyörimään ja sit vaan laulettiin eikä kauheesti harjoteltu mitään soittimia. Tai ne soitti jotka osas, mutta sit sitä ei kauheesti opetettu ja siitä ei jääny silleen hirveen hyvä fiilis.” (Sari)

Kaikilla haastateltavillamme on melko samankaltaisia muistoja yhteislaulamisesta ja nokkahuilun soittamisesta alakoulussa. Yläkoulun musiikin tuntien mielekkyys näyttäisi riippuvan tutkittavan omien taitojen tasosta sekä kiinnostuksesta musiikkia kohtaan. Heikki ja Jaana ovat kokeneet yläkoulun ja lukion musiikin tunnit mielekkäinä päästesään haastamaan itseään musiikillisesti ja osallistumaan bändisoittoon. Myös Susanna on kokenut esiintymisen ja yhteissoiton mielekkäinä yläkoulun ja lukion aikana. Sari on kokenut jääneensä yhteissoiton ulkopuolelle heikompien taitojensa takia, eikä sen vuoksi ole kokenut yläkoulun musiikin tunteja mukavina. Yläkoulun puolella oppisisällöt syvenevät, jolloin musiikillisesti aremmat ja heikommat oppilaat voivat jäädä innostuneiden ja lahjakkaiden oppilaiden varjoon.

6.3.1 Asenne

Kaikki haastateltavat korostavat kokeneensa musiikin oppiaineen koulussa pääosin mielekkäänä. Jaanan musiikinopettaja on pistänyt merkille tytön lahjakkuuden jo koulutapaaleen alussa ja opettajien antama kannustus onkin ollut hänelle tärkeää läpi kouluvuosien. Jaana on aina nauttinut koulun musiikin tunteista ja osallistunut innokkaasti musiikilliseen toimintaan koulussa. Heikille musiikki on ollut aina mieluisa oppiaine koulussa, sillä hän on kokenut sen omaksi vahvuudekseen. Hän kertoo olleensa koulussa innokas osallistumaan esityksiin ja musiikillisiin tapahtumiin.

”Sitten ku se on kuitenkin ollu oma, itelle semmonen niinku vahvuus tai kokenu et on siinä hyvä nii sen takii sit on [tuntunut mukavalta].” (Heikki)

”Oon ollu [innostunut] ja oon siis tykännyt oppiaineena musiikista koulussa tosi paljon ja näin.” (Sari)

”Kyllä mä muistan että olen sitte sitä nokkahuilua kyllä soiteltu kotona ja ollu aivan innoissani että mä olen tienny mistä kohtaa mun täytyy soitella nokkahuilussa että...” (Susanna)

Susannan, Heikin ja Jaanan mieluisimmat muistot koulun musiikin tunneilta liittyvät konkreettiseen tekemiseen ja yhdessä musisointiin. Päälimmäiset muistot musiikin tunteista erityisesti yläkoulussa ja lukiossa liittyvät erilaisten esitysten suunnittelun ja toteutuksen ympärille. Yhteissoitto ja tavoitteellinen harjoittelu esiintymisiä varten ovat tuntuneet mielekkäiltä ja lisänneet motivaatiota musiikkia kohtaan. Susanna on kokenut koulun musiikin tunneilla erityisen motivoivaksi uusien soittotaitojen oppimisen. Jaana ja Heikki ovat kokeneet mielekkäimpinä erityisesti yläkoulun ja lukion erilaiset bändikurssit, joissa on saanut vapaasti kokeilla ja soittaa yhdessä muiden kanssa.

”Yläasteella meillä oli aina perinteenä semmonen että me tehtiin ruotsalaisten kanssa yhteinen Lucia-esitys. Tai sitten lukiossa kun näitä bändisoittimia harjoteltiin, niin niistäkin tehtiin esitys.” (Susanna)

”Esiintymistilanteet on ollu semmosia, semmosia mistä on hyvät muistot jääny, koulun joulujuhlat ja muut.” (Jaana)

Motivoivien esiintymistilanteiden lisäksi tavallisesta tunnin kulusta poikkeavat musiikin tunnit nousevat esiin elämyksellisinä kokemuksina. Erityisesti Susannalla ja Sarilla on mukavia muistoja musiikin tunteista, joilla on tehty jotain tavallisuudesta poikkeavaa. Heidän yksittäisissä muistoissaan korostuu musiikin elämyksellisyys:

”Ja mä muistan ku me oltiin kerran pihallakin niinkö me istuttiin semmosen viltin päällä ja meillä oli laulukirjat ja me siellä lauleskeltiin ulkona sitten.” (Susanna)

”Tää opettaja oli muun muassa niin tuota ranskankielisiä laulujaki laittanu kalvolle niinku suomalaisittain lausuttuna ja sitte me laulettiin niitä vaikka niinku siis.. se oli ihan huippuhauskaa (...).” (Sari)

Susanna ja Jaana ovat kokeneet ikävimmiksi teoria-asiat koulun musiikin tunneilla. Jaanan teoriapohja on ollut musiikkiharrastusten ansioista jo ennestään vahva, joten nuottien opettelu on tuntunut hänestä turhauttavalta. Sekä Jaana että Susanna kokevat, ettei

pelkkä teoria-asioiden läpikäyminen alakoulun musiikin tunneilla ole ollut riittävän motivoivaa.

”No ne nuottien opettelut [on tuntunut ikävältä]. Loogisesti. Mutta no se että jos ei olakkaan tehty mitään konkreettisesti. Jos ei olla laulettu tai soitettu että on vain piirrelty nuotteja tai jotain tämmösiä kurjia teoriaopintoja nii ei ni. Niistä on vähä semmonen tylsä muisto.” (Susanna)

Heikki kokee vaikeaksi eritellä varsinaisesti ikävimpiä asioita koulun musiikin tunneilta, mutta toteaa seitsemännen luokan musiikin olleen hänelle vähemmän mielekäästä. Kahdeksannelle ja yhdeksännelle luokalle siirryttäessä musiikinopettaja vaihtui, ja musiikin tuntien sisällöt muuttuivat enemmän yhteissoitoksi ja konkreettiseksi tekemiseksi, mikä motivoi Heikkiä.

”Oikein niinku tylsintä, aina ku on tykänny kuitenkin musiikista ni, nii ei siinä, en osaa semmosta sanoa. Jotenki se seiska on jääny siihen, kuitenkin ku se muutos siihen sit oli niin suuri siihen kasiin ja ysiin. Johtu opettajasta johtu oppisisällöstä tai mistä ikinä.” (Heikki)

Positiivista asennetta musiikin oppiainetta kohtaan ovat edesauttaneet mahdollisuus omien vahvuuksien hyödyntämiseen, musiikin elämyksellisyys opetuksessa, positiivinen ja kannustava opettaja, sekä yhteenkuuluvuuden tunne esimerkiksi esiintymisten ja bändimusiisoinnin kautta. Jaana ja Susanna mainitsivat tylsimmäksi asiaksi teorian opiskelun. Susanna ei ole ollut tarpeeksi maltillinen opettelemaan asioita, kun taas Jaanalle asiat ovat olleet jo entuudestaan tuttuja. Musiikki on kuitenkin oppiaineena tarjonnut kaikille mukavia kokemuksia ja elämyksiä, eikä kukaan mainitse musiikin olleen koulussa inhottavaa tai ahdistavaa.

6.3.2 Erilaisia musiikinopettajia

Kysyimme haastateltaviemme muistoja heidän musiikinopettajistaan ja vastaukset osoittavat, että opettajalla on merkittävä vaikutus siihen, millaisena oppilas kokee musiikin oppiaineen. Sari pitää alakoulun opettajaansa esimerkkinä omalle toiminnalleen.

”No just tämä ala-asteen musiikinopettaja nii se on kyllä ollu sellanen, joka tulee aina semmosissa jos miettii muutenkin hyviä opettajia mitä on ollu itellä nii se on kyllä ihan ykkönen.” (Sari)

Susannan alakoulun opettajat ovat aina opettaneet omalle luokalleen musiikkia. Tämä on vahvistanut Susannan käsitystä siitä, että musiikin opetus kuuluu luokanopettajan työnkuvaan, ja lisännyt Susannan motivaatiota musiikin oppimista kohtaan. Yläkoulun puolelta muistot opettajista ovat vähäisemmät, koska musiikinopettaja on vaihtunut useaan otteeseen.

”Meillä vaihtu seiskaluokalla ja kasiluokalla niin paljon musiikinopettaja että se oli jo aivan semmosta että meillä oli varmaan viis-kuus eri opettajaa niinkö yhen lukuvuojen aikana. Että niistä ei nyt kauhean... Yksikin opettaja se vain haisi pahalle. Sieltä ei ole nyt kauhean hyviä muistoja.” (Susanna)

Yläkoulusta Heikki muistaa erityisesti kahdeksannen ja yhdeksännen luokan valinnaiset musiikinkurssit. Opettajan vaihtuminen kahdeksannen luokan vaihteessa oli Heikille mieleinen, ja vaikutti opettajalla ollut musiikinopettajankoulutusta, hän on tehnyt Heikkiin lähtemättömän vaikutuksen. Kahdeksannen ja yhdeksännen luokan musiikinopettaja on ollut kannustava ja rohkaiseva, sekä esimerkkinä myös Heikin omalle opettajuudelle.

”Oli semmonen paikallinen tota bändihahmo ja tota soitatti meitä paljon, ja anto ite tehdä ja kannusti siihen et ei sil oo niinku välii vaikkei oo käyny millään musatunneilla tai soittotunneilla ja muuta et silti voi esiintyy ja muuta (...) anto sit vielä meille ikään ku soittotaidottomille jotka vaa niinku oltiin innokkaasti aina mukana nii anto sit ysin päätteeksi vielä musiikin stipendin joka oli tosi motivoivaa.” (Heikki)

Jaanan opettaja alakoulussa oli noin 50-vuotias nainen, jota Jaana kuvailee vanhan kansan musiikinopettajaksi. Musiikin tunnit ovat olleet melko teoriapainotteisia ja hän kuvailee opettajaa persoonalliseksi, temperamenttiseksi ja topakaksi. Alakoulun opettaja on ollut merkittävänä tukena Jaanan musiikillisessa toiminnassa, sillä Jaana on ollut hänen kuorossaan ja pitää kyseistä opettajaa vahvana taustahenkilönä omalle musiikilliselle innokkuudelleen.

Yläkoulun musiikinopettajaansa Jaana kuvailee yhteismusisoinnin kannattajaksi. Yläkoulussa musiikin tunteilla on soitettu ja laulettu monipuolisesti eri kappaleita, ja esiintymiset sekä opettajan kannustus ovat jääneet merkittävinä hänen mieleensä. Lukiossa musiikillisesti lahjakas Jaana on kannustavan opettajan ja ympäristön mahdollistamana päässyt kokeilemaan erilaisia musiikillisia asioita ja haastamaan itseään. Hän muistelee lukion opettajaansa inspiroivana ja positiivisena henkilönä. Jaana on käynyt lukio-opintonsa kahdessa eri koulussa hänen vaihdettuaan lukiota. Toisessa lukiossa Jaanan kiinnostus ja motivaatio musiikkiin on edelleen vahvistunut mieleisen opettajan innostamana.

”Semmonen ympäristö missä pysty kokeileen kaikennäköstä ihmeellistä jännää, nii sieltä sai kans semmosta hyvää palautetta ja sillä oli kyllä homma hanskassa et se oli vähän semmonen monitaitaja sanotaanko näin että. Tosi inspiroiva ja hyväntuulinen sen mie muistan siitä.” (Jaana)

”Semmonen inspiroivin ja parhaimmat muistot jättäny sitte tämä toisen lukion opettaja eli se oli kans tämmönen yhteismusisointiin, rokkenrolliin tota suuntautunu kaveri, että siellä ei paljo teoriaa opiskeltu et kyl se niinku siihen musisointiin meni ja omalla asenteella ja omalla elämän esimerkillään oli kyllä semmonen mikä sai sen niinkö semmosen viimisen innostuksen sitte nousemaan.” (Jaana)

Tutkimushenkilöiden hyviksi kokemien opettajien keskeisiä piirteitä ovat persoonallinen ote opetukseen, monipuoliset opetusmenetelmät, sekä kannustava, rohkaiseva ja innostava asenne opetukseen. Jos opettaja on käyttänyt opetusmenetelmään haastateltavan vahvuuksia hyödyntävää opetusta, on asenne luonnollisesti ollut positiivinen koko oppiaineeseen. Jos oppilas on kokenut opettajan toiminnan aiheuttamana riittämättömyyden tunnetta, tai opettaja on vaihtunut useaan otteeseen, ovat muistot musiikista epämieluisampia.

6.4 Musiikin opinnot luokanopettajakoulutuksessa

Jaana, Heikki ja Susanna ovat suorittaneet luokanopettajakoulutuksen musiikin perusopintojen lisäksi 25 opintopisteen laajuisen musiikin sivuainekokonaisuuden. Sari on suorittanut luokanopettajakoulutukseen sisältyvät pakolliset musiikin opinnot. Jaana ja Heikki kokevat, etteivät he musiikkia jo aikaisemmin harrastaneina kehittyneet yliopiston tarjoamien musiikin opintojen aikana, eikä musiikin sivuaineen anti ole ollut merkit-

tävää heidän omalle ammatilliselle kehittymiselleen. Heikki ei osaa eritellä sellaisia konkreettisia asioita, jotka olisivat jääneet hänen mieleensä musiikin opinnoista. Jaana toteaa musiikin parissa tekemisen olevan hänelle aina mieluista, ja luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen olleen mukava lisä tutkintokokonaisuuteen.

”Mutta tuotaniinni sanotaanko että taidollisesti en hirveesti varmaan kehittynyt siinä niitten ansiosta mutta näin niinku yleisfiiilis meillä oli hyvä ja oli sillai mukavaa.” (Jaana)

”Kahenkymmenenviiden opintopisteen hommas mitä en oo kokenu niin tarpeellisena, tehtiin niitä soinnutuksii tosi paljon ja tämmöstä mikä ainaki nyt tän hetkisen kokemuksen mukaan on aika kaukana siitä mitä se niinku todellisuus on jonku alakoululaisen kanssa.” (Heikki)

Susanna on valinnut luokanopettajakoulutuksessa musiikin sivuaineen kehittääkseen ja vahvistaakseen aineenhallintaansa. Hän näkee sivuaineen hyvin merkittävänä tekijänä oman opettajuutensa kehittymisessä. Sivuaaineopinnoissa hänen on ollut mahdollista kartuttaa pianonsoittotaitoaan, sekä oppia soittamaan kitaraa. Sari on suorittanut musiikista luokanopettajakoulutukseen sisältyvät pakolliset perusopinnot. Hän kokee musiikin opintojen tarjonnan tärkeää tukea ja vahvistusta omaan opettajuuteen, sillä musiikki ei ole ollut hänelle koskaan helppo oppiaine.

”Mutta tuota niinni kyllä se on ollu niinkö se on ollu varmasti se suurin syy sitte miksi uskallan nyt opettaa musiikkia.” (Susanna)

”Se tuntu jopa välillä vähän sellaselta pakkopullalta niinku ku ajatteli niitä että hyi taas tätä musiikkia mut sit ne oli aina ihan tosi hauskoja ne tunnit. Ja siellä kyllä oppi koska ne omat taidot ei oo niin vahvoja, että ainaki sitte, sitten niinkuin en tiä ehkä siellä mentiin mejän heikoimpien mukaan.” (Sari)

Sarin mielestä opinnot luokanopettajakoulutuksessa ovat olleet teoriapainotteisia ja hän kannattaisi itse enemmän käytäntöön pohjautuvia oppikokonaisuuksia. Sari nostaa musiikin opintokokonaisuudesta itselleen tärkeimmiksi erityisesti pianotunnit ja bändisoiton, sillä hän kokee, ettei ehkä olisi tullut harjoitelleeksi soittamista itsenäisesti. Sarin lisäksi myös Heikki ja Susanna korostavat pianotuntien olleen itselleen tärkeitä luokanopettajakoulutuksen musiikin opinnoissa. Myös Jaana mainitsee pianonsoiton olleen vahvassa asemassa musiikin opinnoissa, mutta vahvan pianonsoittotaidon omaavana hän ei kokenut soittotunteja itselleen erityisen merkityksellisinä.

”Mitkä ne on ne ihan konkreettiset asiat mitkä ois jääny niinku taskuun ja aika vaikee oli kyllä löytää niitä et okei kaikki, sai sen pianonsoittotaidon niinku elvytettyä niillä pianonsoittotunneilla.” (Heikki)

”Joo [piano erityisesti] ja sit muutenkin se bändisoitto mistä niinku on mun mielestä ollu eniten.” (Sari)

Kaikki haastateltavat nostavat esille pianotunnit luokanopettajakoulutuksen musiikin opintokokonaisuudesta. Myös yhteissoitto ja erilaisten soittimien soittaminen musiikin opintojen aikana on koettu tärkeiksi. Heikki ja Jaana ovat taitojensa vahvuuden takia kokeneet musiikin opinnot luokanopettajakoulutuksessa mukavana lisänä, mutta eivät kuitenkaan näe taitojensa kehittyneen merkittävästi opintojen aikana. Sari ja Susanna taas kokevat kehittyneensä taidollisesti opintojensa aikana ja saaneensa merkittävää tukea musiikin opettamiseen.

6.4.1. Musiikin opintojen suhde työelämään

Sari ja Susanna pitävät musiikin opinnoista kertynyttä materiaalia tärkeänä ja hyödyntävät sitä omassa opetuksessaan. Soittoharjoitukset ja konkreettinen tekeminen luokanopettajakoulutuksen musiikin opinnoissa ovat kasvattaneet itseluottamusta ja rohkeutta tarttua toimeen työelämässä. Sarille erityisesti yhteissoittaminen on tuonut rohkeutta musisointiin. Omat ennako-oletukset soittamisen vaikeudesta ovat vähentyneet kun on itse päässyt soittamaan ja harjoittelemaan konkreettisesti.

”Ehottomasti kaikki ne mitä me ollaan siellä niinkö harjoteltu ja tehty ja jotain mitä me tehtiin semmosia sovituksia lauluihinki nii mää oon käyttänyt niitäkin että sieltä on saanu ihan semmosta valmista materiaalia mitä on.” (Susanna)

”Uskaltaa itekki mennä sinne soittimien taakse eikä sitten se oo kuitenkaan nii vaikeeta mitä sitä ehkä ite niinku aluks aatteli.” (Sari)

Jaana on saanut musiikin opinnoista ideoita omaan opetukseensa, mutta tiedot ovat jääneet enemmänkin yleiselle tasolle. Heikki kokee musiikin opinnot taustavaikuttajana omalle opettajuudelleen, muttei koe varsinaisesti hyödyntäneensä opinnoista saatua materiaalia.

”...mutta ehkä semmonen yleiseen musisointiin mitä siellä sitte puuhasteltiin ja sai vähän ideoita sitten omaan musiikilliseen kehittymiseen ja ehkä vähän opetukseenki.” (Jaana)

”...en mä tiää mihin neki muistiinpanot on menny et ei niitä sitte mistään kuitenkaan. Et ehkä se on semmosta hiljaista tietoo ikään ku joka siellä kasvaa.” (Heikki)

”Nii, hyvin vähän siis. Musiikin, siis konkreettisesti näin että se varmaan on just niitä jotka sieltä täältä juttuja mitä ei ees osaa ajatella ja yhittää johonki tiettyyn tilanteeseen.” (Heikki)

Heikin ja Jaanan vahva aineenhallinta mahdollistaa sen, että he pystyvät itsenäisesti soveltamaan musiikin opinnoissa käytyjä harjoituksia omassa opetuksessaan. He eivät näe musiikin opintojen juuri vaikuttaneen omaan toimintaan opettajana, vaan toteavat yhteyden nykyiseen opettajaidentiteettiin olevan ensisijaisesti yleinen. Sari ja Susanna taas näkevät musiikin opintojen rohkaisseet heidän toimintaansa opettajina, ja olleen tärkeä tekijä musiikinopettajuuden kehittämisessä.

6.4.2. Opetusharjoittelut ja sijaisuudet

Jaana kokee tärkeimpänä asiana luokanopettajankoulutuksen musiikin saralta opetusharjoittelut, sekä erityisesti sieltä saadut ryhmänhallintaan ja käytännön tilanteisiin liittyvät vinkit. Jaana on haastateltavista ainoa, joka on opettanut musiikkia luokanopettajakoulutuksen opetusharjoitteluissa.

”Kyllä sieltä niinkö hyviä vinkkejä on konkareilta tullu varsinki harjottelun puolesta että oon saanu ja varsinki tämmönen luokanhallinta ehkä musiikkitunnilla nii on sitte saanu sieltä erityisiä vinkkejä kyllä siihen että miten se homma hoituu.” (Jaana)

Jaanalla on harjoitteluiden ajalta useita opetuskokemuksia, jotka hän kokee itselleen merkittävinä. Konkreettinen asioiden kokeileminen ja harjoittelu turvallisessa ympäristössä on antanut kannustusta ja varmuutta musiikin opettamiseen. Harjoittelut ovat antaneet musiikillisesti osaavalle Jaanalle mahdollisuuksia haastaa ja soveltaa opetustaan.

”Ja siellä sitten oikeestaan ensimmäistä kertaa semmosta niinkö alakoululuokan musiikin opetusta pääs kokeilee ja se oli ihan hauskaa tuotaniinniin muistaakseni laulettiin (...) siellä ja tein sitten ihan sovitukset ja stemmat ja kaikki viimesen päälle, nokkahuilut ja kaikki (...) et se on musiikkiluokka nii taitava luokka nii pysty sitte vähän alkaa soveltaa siinä ja tuota. Se oli semmonen mukava kokemus siinä vaiheessa huomaa että kyllä tää niinkö hyvältä tuntuu tää musiikin opettaminen.” (Jaana)

Oma rooli ja päämäärät musiikin opetuksessa ovat alkaneet selkiytyä Jaanalle harjoitteluiden aikana. Jaana on saanut opetuksestaan hyvää ja kannustavaa palautetta, ja onnistumisen kokemukset ovat vahvistaneet hänen käsitystään itsestään musiikinopettajana. Musiikin tunnit sisältävät usein äänestä ja aktiivista toimintaa, jolloin ryhmänhallinta nousee merkittävään asemaan. Jaana toteaa saaneensa arvokkaita luokanhallintaa koskevia vinkkejä ohjaavilta opettajiltaan.

Heikki ei muista opettaneensa musiikkia luokanopettajakoulutukseen sisältyvillä harjoittelujaksoilla. Jaanan tavoin myös Heikki on kuitenkin saanut konkreettisia vinkkejä ryhmänhallintaan harjoittelun aikana seuraamiltaan tunneilta ja hän kertoo hyödyntävänsä harjoitteluohjaajiensa keinoja omassa opetuksessaan. Sari ja Susanna eivät ole opettaneet musiikkia luokanopettajakoulutukseen sisältyvillä harjoittelujaksoilla.

”Minulla ei ole ollut musiikin opetusta harjoittelussa. En ole kyllä sellasia sijaisuuksia-kaan tehny.” (Susanna)

”En tainnu opettaa yhtään musiikkia harjoitteluissa. mie oon ehkä vähän päässy siitä. Mie en nyt ainakaa muista että oisin yhtään opettanu musiikkia. (...) Voi olla että oon tarkotuksella että lintsannu.” (Sari)

Heikki, Jaana ja Sari ovat opiskeluidensa aikana vahvistaneet opettajuuttaan myös tekemällä sijaisuuksia. Jaanan sijaisuudet ovat olleet nimenomaan musiikkiin liittyviä. Heikin sijaisuudet ovat myös sisältäneet musiikin opetusta ja hän kokeekin juuri sijaisuuksien olleen merkittäviä oman musiikinopettajuuden kehittymisessä. Sari on myös opettanut musiikkia opettajansijaisuuksia tehdessään, ja kokee luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen olleen tukena opetuksessaan.

”Mä olin tehny niin paljon sijaisuuksia et se ei ollu niinku mikään uus juttu se musiikin tunnin pitäminen.” (Heikki)

”Joo tein [sijaisuuksia]. Musiikinopettajan sijaisuuksia tein ja sitten olin (...) yhen kevään musiikinopettajana.” (Jaana)

”Muun muassa ku olin sijaisena sillon sammaan aikaan ku kävin niitä musiikin tunteja nii siellä vedettiin kuule nalle puhin sadelaulua ekaluokkalaisten kanssa ja meikäläinenkin jopa pianon takana niin kyllä.” (Sari)

Neljästä haastateltavasta vain Jaana on varmuudella opettanut musiikkia harjoittelussa. Jaanan kokemukset harjoittelusta ovat positiivisia, ja hän kokee merkittäväksi harjoittelussa saamansa kannustavan palautteen ja ohjauksen. Hän näkee saaneensa harjoittelusta enemmän tukea oman opettajuutensa kehittymiseen kuin esimerkiksi musiikin sivuaineesta. Jaana, Sari ja Heikki ovat tehneet opiskeluiden ohessa sijaisuuksia, joissa ovat opettaneet musiikkia. On kuitenkin syytä ottaa huomioon, ettei sijaisuuksien aikana ole juurikaan mahdollisuuksia saada tukea musiikin opettamiseen, kun taas opetusharjoittelussa korostetaan opiskelijan oikeutta saada ohjausta opetukseensa.

6.5 Musiikinopettajuus

Tutkimushaastatteluiden lopussa pyysimme haastateltavia ympyröimään haastattelun alussa tekemältään musiikilliselta aikajanalta itselleen merkityksellisimmän kohdan. Tulokset tukevat tältä osin toisiaan, sillä jokainen tutkimushenkilö ympyröi aikajantaltaan itselleen tärkeän opettajan. Heikki, Jaana ja Sari korostivat kannustavan opettajan merkitystä omassa musiikillisessa toiminnassaan. Susanna ympyröi luokanopettajakoulutuksen pianotunnit omana kohokohtanaan ja painotti erityisesti soitonopettajan vaikutusta oman opettajuuden kehittymiseen. Kaikki painottivat muistelevansa näiden itselleen tärkeiden opettajien toimintaa omaa opetustaan suunnitellessa. Seuraavaan kuvaan (kuva 6) on koottu aikajanoilta poimitut tutkimushenkilöiden ympyröimät kohdat.



Kuva 6. Tutkimushenkilöiden ympyröimät kohdat

Susanna pitää ammatillisena esikuvanaan luokanopettajakoulutuksen pianonsoitonopettajaansa, joka on ollut kannustava persoona ja edesauttanut hänen musiikillista kehittymistään. Susannan matkaa musiikkia opettavaksi luokanopettajaksi on ohjannut vahva motivaatio oppimista kohtaan. Luokanopettajakoulutuksen musiikinopettajan antama tuki on ollut yksi hänen motivaatiotaan ohjaava tekijä. Susanna mainitsee opettajan olleen miellyttävä henkilö, joka omalla persoonallaan kannusti Susannaa tekemään parhaansa.

”Semmosena varmasti suurimpana joka on työntäny mua eteenpäin tällä minun musiikinopettajuudessa nii on tuota tuo OKL:n pianonsoitonopettaja. Että se oli niin kauhean kiltti ja ihana että oli aina pakko opetella, ei halunnu tuottaa sille pettymystä. Mää muistan ku ensimmäistä kertaa, vaikka olikin jo harrastanu jonkin verran, nii en tuntenu sillä tavalla nuotteja pianosta, niinnii sitten muistan ku ensimmäisen kerran Karhunpoikaa soitin niin se oli aivan täyttä tuskaa (...). Ja sitten vain mitä enemmän harjoitteli ja sitten ku tosiaan [opettajalle] ei halunnu tuottaa pettymystä.” (Susanna)

Heikki mainitsee yläkoulun mieluisan musiikinopettajan vaikuttaneen merkittävästi hänen omaan opetukseensa. Kyseinen opettaja on näyttänyt, että on mahdollista nauttia musiikista ilman vahvaa soittotaustaa. Omalla kannustavalla esimerkillään tämä opettaja on vaikuttanut myös Heikin toimintaan musiikinopettajana.

”...et ei sil oo niinku välii vaikkei oo käyny millään musatunneilla tai soittotunneilla ja muuta et silti voi esiintyy ja muuta. Et se oli semmonen ehoton ku siin oli et onko joku henkilö vaikuttanut siihen omaan niinku opettajuuteen tai siihen käsitykseen musiikista nii ehottomasti yläasteen motivoiva opettaja.” (Heikki)

Sari ympyröi aikajanalta esikuvakseen mainitsemansa alakoulun opettajan. Sari muistelee kyseistä opettajaa omien kouluvuosiensa parhaimpana opettajana, ja toteaa useissa yhteyksissä muistelevan juuri tämän opettajan toimintaa ja ammattitaitoa.

”Jotenki siitä on ehkä ammentanu eniten niinku itellekki jos on ottanu mallia johonki jostakin opettajasta nii justiisa hänestä.” (Sari)

Jaana muistelee usein entisiä opettajiaan ja heidän opetustaan. Jaana kertoo olleensa yhteydessä erääseen musiikinopettajaansa, jos hänellä itsellään ovat olleet ideat vähissä. Esikuvansa toiminnassa Jaana arvostaa erityisesti hänen tapaansa luoda miellyttävä ilmapiiri oppitunneille.

”Ja tuota kyllä tosi paljon vaikuttaa että varsinkin siitä lukion, lukion toisesta musiikinopettajasta kyllä niinkö vähän esimerkkiä että miten semmosen hyvän meiningin ja hyvän fiiliksen saa opetukseen.” (Jaana)

Kaikki tutkimushenkilöt korostavat mieleisen ohjaajan tai opettajan merkitystä omassa musiikillisessa elämänsähistoriassaan. Jokaisen tutkimushenkilön kohdalla voidaan katsoa, että opettajan toiminnalla on ollut merkittävä vaikutus erityisesti musiikillisen mielenkiinnon heräämiseen. On selvää, että musiikillista toimintaa ohjaavalla opettajalla tai harrastuksen ohjaajalla on suuri merkitys musiikillisen innokkuuden ylläpitämisessä. Jokainen tutkimushenkilö pitää ympyröimäänsä opettajaa sellaisena esikuvana, jonka toiminnasta haluaa ammentaa elementtejä omaan musiikinopettajuuteen.

6.5.1 Ajatuksia musiikin opettamisesta

Kaikki haastateltavat pitävät aineenhallinnan tasostaan riippumatta musiikin opettamista haastavana. Erityisesti Jaana ja Sari painottavat aineenhallinnan merkitystä musiikin opettamisessa. Sari kokee oman aineenhallintansa paikoin puutteelliseksi, joten musiikin opettaminen tuntuu oman taitotason vuoksi välillä vaikealta. Jaanan vahva aineenhallinta on kehittynyt pitkäaikaisen harrastuneisuuden myötä, mutta hän toteaa, ettei tuntisi samanlaista varmuutta musiikkia opettaessaan ilman vahvaa taitotasoa.

”Haastavaahan se on en mie muuta voi oikeestaan väittää.” (Jaana)

”Että nii en tiä kyllä mutta mutta tuota kyllä se semmonen niinkö yleinen aineenhallinta on semmonen mikä pitää musiikissa olla ikävä kyllä aika vahava että siellä pärjää...” (Jaana)

”Se on mielenkiintosta, tosi haastavaa.” (Heikki)

”Haastavana. Ehkä just niitten omien taitojen takia, että ei koe olevansa niissä niin vahva.” (Sari)

Sari ei omaksu musiikkia oppiaineena omaksi vahvuudekseen ja on yrittänyt välttää musiikin opetusta. Hän kuitenkin kokee tällä hetkellä mielekkääksi ensimmäisen luokan musiikin opetuksen, sillä oppiaines on alkuopetuksessa vielä melko helppo sisäistää. Sari näkee, että hänellä on mahdollisuus itsekin oppia ja kehittyä oppilaiden mukana, joten tulevaisuudessa hän pystyisi mahdollisesti opettamaan musiikkia myös ylemmillä luokilla.

” Sitä niinku pärjää, mutta jos mulla ois vaikka kutosten musiikin tunnit nii mun pitäis tehdä ihan hirveesti töitä siihen. Nii sen takia se on ehkä ihan kivakin ku alottaa myös näistä, näitten kanssa jotka alotti just koulun nii sitte tavallaan että, että sitten sitä voi varmaan niinku portaittain mennä ehkä itekki niinku uskaltaa opettaa sitä myös muille luokille että ku tavallaan alottaa niitten kanssa ihan samasta.” (Sari)

Myös Susanna toteaa musiikin opetuksen olevan haastavaa. Susannan vahva motivaatio on kuitenkin ohjannut häntä kohtaamaan tilanteet omista lähtökohdistaan. Susanna on vaikeiden tilanteiden edessä tietoisesti etsinyt itselleen sopivia keinoja opetukseensa ja kohdannut haasteet rohkeasti. Sarin tavoin myös Susanna kokee alkuluokkien opetuksen olevan helpompaa, sillä opetussuunnitelma on ensimmäisen luokan osalta melko väljä. Susanna kokee musiikin opetuksen ensimmäisellä luokalla ennakkoluulottomaksi juuri soveltamismahdollisuuksien ansiosta. Oppilaat kokeilevat mielellään esimerkiksi bändisoittimia, vaikkei niiden harjoittelu varsinaisesti alkuopetuksen opetussuunnitelmaan kuulukaan.

”Riippuu kyllä vähän luokka-asteesta, että silloin ku pomppasin niinkö ihan ensimmäistä kertaa sinne viitosluokalle niin kyllä minä ensimmäisillä tunneilla huokailin että apua että kuinka minä tästä nyt selviydyn että näille pitää kuitenkin jo opettaa kaikkia teoriajuttuja ja bändijuttuja ja historiajuttuja että miten tästä nyt selviytyy. Mutta sitten kun lähti hakemaan niitä keinoja(...)” (Susanna)

Susanna ja Jaana toteavat musiikin opetuksen onnistumisen olevan opettajasta kiinni. On tärkeää etsiä sellaisia menetelmiä, jotka sopivat itselle, ja joilla opetusta on mielekästä toteuttaa. Jaana ja Susanna painottavat opettajan olevan vastuussa opetuksen laadusta.

”Se on aika paljon itestä kiinni kyllä loppuviimein että miten paljon siihen sitte satsaa.”
(Jaana)

”Että, että kai se on vain omista rohkeista askelista kiinni sitte että mitä tekkee työssä.”
(Susanna)

Heikki ja Susanna uskovat työkokemuksen tuovan jatkossa yhä enemmän varmuutta musiikin opettamiseen. Molemmat tarkastelevat omaa opettajuuttaan suhteessa menneisyyteensä ja huomaavat kehittyneensä opettajina jo muutaman vuoden aikana. Työkokemuksen myötä omat opetusmenetelmät vakiintuvat ja vahvistuvat, ja rohkeus kyseenalaistaa omaa toimintaa kasvaa.

”Hyvin paljon huomaa jo mitä on tapahtunu yleensäki et ku opettajuus kehitty et sillon ku alotti niin on aivan eri niinku tota keinoja käyttäny esimerkiksi luokan rauhottamiseen tai muuta (...). Et ehkä se musiikissa ihan niinku missä tahansa muussa aineessa nii se oma opettajuus kehitty siinä vuosien varrella...” (Heikki)

”No varmaan se että ku mitä enmmän sitä on sitte niinku opettanu sitä musiikkia nii sitä varmemmaksihan sitä tietenki on tullu. Se on vähän missä tahansa asiassa että mitä enemmän sitä harjottelee niin sitä varmemmaksiksi siinä tule.” (Susanna)

Tutkimuksemme luokanopettajat kokevat musiikin opettamisen haasteellisena ja toteavat opetuksessa vaadittavan riittävää taitotasoa. Musiikin opetus vaatii opettajalta rohkeutta tarttua haasteisiin, jotta oman musiikinopettajuuden kehittyminen olisi mahdollista. Musiikin opetuksessa, kuten missä tahansa muussakin opetustyössä, työkokemus kehittää opettajan osaamista ja auttaa luomaan uusia toimintamalleja.

6.5.2 Motivaation lähteet

Jaana saa motivaationsa musiikin opettamiseen oppilaiden ja luokan ilmapiirin kehitymisestä. Hän kokee palkitsevana, kun pitkäjänteisesti tehty työ tuottaa vähitellen tuloksia, ja hän näkee oppilaiden onnistumisen ilon. Myös Sari motivoituu lasten innokkuu-

desta musiikin tunneilla, sillä hän kokee pienten oppilaiden innostuksen tarttuvan myös häneen itseensä.

”Mullaki yks aika semmonen villi luokka siellä niinkö on mitä kaks tuntia viikossa opetan ja tuota niinniin niitten kans ko siinä syksyn vääntää kättä ja sitte ne laulaa kaikki kakskytäneljä siinä hei muumit, niin kyllä ne on niitä hetkiä missä niinkö sitte tajuaa että kyllähän tää hienoa on. Että kyllä sieltä ne voimat saa että jaksaa tehdä.” (Jaana)

”No se että ne lapset tykkää ihan hirveesti musiikista ja aina jos vaan on jotaki lauletaan tai laululeikkejä nii ne on nii innoissaan. Että jos siellä ois just lauma kuudesluokkalaisia ku ite on hädissään pianon takana nii en usko että se hirveesti innostais mua.” (Sari)

Susanna pitää musiikkia monipuolisena oppiaineena, ja hän kokee saavansa motivaation opettamiseen oppiaineen eri elementeistä. Susanna ei ole aina kokenut musiikkia itselleen mieluisimpana opetettavana aineena, mutta korostaa, ettei musiikin tunteista saa tulla pakkopullaa niin opettajalle kuin oppilaillekaan.

”No kai se on vähä joka tilanteessa mä oon vain ajautunut siihen että en minä sitä ole niinku riemun kiljahuksin ottanut itselleni. Kyllä sen on sitten niinkö että pyrkiny siihen että siinä ois monta eri juttua että lauletaan ja soitetaan. Ettei se ole pelkkää laulamista tai pelkkää soittamista tai pelkkää nuottien kirjoittamista.” (Susanna)

Heikki pitää musiikin ja muiden taito- ja taideaineiden opetuksen vapaamuotoisuudesta ja elämyksellisyydestä. Musiikin tunneilla soittaminen ja luokassa liikkuminen poikkeavat perinteisen oppitunnin kaavasta, ja tällöin opettaja näkee luokan hieman eri näkökulmasta kuin muilla oppitunneilla. Heikki painottaa opettajan vastuuta laadukkaan musiikin opetuksen toteutuksessa.

”Mä koen että hyvin, no tietysti se on aine ku aine, mutta hyvin suunnitellulla musiikin tunnilla ja hyvin toteutetulla nii sil on hirveen iso voima, paljon saadaan hyvii elämyksiä sen musiikin tota avulla.” (Heikki)

Opetustyössä myös opettaja tarvitsee motivaatiota jaksakseen työssään, ja kyetäkseen motivoimaan oppilaitaan. Tutkimushenkilöidemme innostus työhön kumpuaa suurimaksi osaksi onnistumisen kokemuksista yhdessä oppilaiden kanssa. Oppilaiden innostus musiikin tunneilla on palkitsevaa opettajaa kohtaan, ja niin opettajan kuin oppilaan motivaatio kasvaa kun saavutetaan tuloksia. Musiikin oppiaineessa toiminta tapahtuu

usein pitkällä aikavälillä, ja harjoittelu vaatii pitkäjänteistä työskentelyä. Kun lopputulos on onnistunut, opettaja kokee palkitsevana oppilaidensa työn tuloksen. Tutkimuksesamme korostuivat musiikin oppiaineen erityinen luonne ja elämyksellisyys. Monipuolinen ja luovuutta korostava musiikki on parhaimmillaan voimaa antava lisä muuhun opetustyöhön.

6.5.3 Musiikillisen historian merkitys

Jaana painottaa erityisesti musiikillisten taitojensa merkitystä tämänhetkisessä työssään. Hän kokee, että musiikinopettajalta vaaditaan vahvaa aineenhallintaa monipuolisen musiikin opetuksen toteuttamiseksi. Luokanopettajakoulutuksen sivuainekokonaisuus ei Jaanan mielestä ole riittävän laaja antamaan edellytyksiä eri ikäluokille annettavaan musiikin opetukseen.

”En mie tiää mitä tuossa niinkö tekis että jos ei olis niin vahavaa pohojaa ja ihan oikiasti sillä tavalla ihan niinkö taitojen puolesta että kyllä tuolla niinkö joutuu olemaan aika monena että kyllä siinä pitää handlata bassot ja rummut ja kitarat ja pianot ja se ja tää ja tuo. Ja pitää niinkö oikeasti tietää asioista että ne kysyy aivan kummallisia juttuja joskus.” (Jaana)

Susannan musiikillinen historia vaikuttaa vahvasti hänen musiikinopettajuutensa taustalla. Hän nostaa tärkeäksi erityisesti oman kouluaikinsa musiikin tunnit, jolloin hänellä itsellään on ollut mahdollisuus eri soittimien soittamiseen. Hän on kokenut koulun musiikin tunneilla onnistumisen kokemuksia, joita hän haluaa välittää myös omille oppilailleen. Susanna näkee musiikin opettamisen yhtenä osana luokanopettajan työtä, ja on siksi sinnikkäästi tehnyt työtä oman aineenhallintansa kehittämiseksi. Susannan suhtautuminen musiikkiin opetettavana aineena on mutkaton. Vaikkei hän itse koe olevansa musiikissa poikkeuksellisen lahjakas, hän suhtautuu musiikin opettamiseen ennakkoluolettomasti.

”Halusin oppia koska mulla oli semmonen mielikuva että opettajan täytyy osata soittaa pianoa. En tiää se oli varmaan sieltä ko mejän opettaja aina ala-asteella soitti pianoa, nii sitte mulla oli että opettajan täytyy osata soittaa pianoa ja.. jaja. On ollu vähän semmonen niinkö että haluan oppia lisää, että sitä voi hyödyntää sitten omassa opetuksessa.” (Susanna)

Sari haluaa olla tulevaisuudessa itseään kehittävä opettaja, joka ammentaa asioita opettajuuteensa omasta historiasta, mutta osaa myös kehittyä ja muokata opetuskäytäntöjään. Sarin musiikillinen historia ohjaa hänen omaa opetustaan niin negatiivisten kuin positiivistenkin kokemusten kautta.

”No että ku ei haluais niinku niille omille oppilaille samanlaisia kokemuksia musiikista [kuin itsellä yläasteella] nii sen takia siinä on ehkä just sitä, peilaa niin että, että että kun en ole ihan yhtä hyvä kuin tämä [ala-asteen opettaja], että, että niin sillä tavalla ainaki ne huonot on vaikuttanu että ei myöskään halua olla huono opettaja.” (Sari)

Heikin musiikillinen historia on ollut pääasiassa positiivinen. Hän ei tietoisesti koe käsittelevänsä musiikillista historiaansa, mutta toteaa, että kokemukset vaikuttavat kuitenkin taustalla.

”Ei varmaankaan tietoisesti mutta kyl se on siellä jossain taustalla ku ei oo niinku semmosia mitään negatiivisia, varsinaisia negatiivisia kokemuksii siellä niinku taustalla mitä osais ite väistellä tai vältellä.” (Heikki)

Kaikki tutkimuksemme opettajat ovat harrastaneet jossain määrin musiikkia elämänsä aikana, ja he kokevat musiikillisella taustallaan olevan merkitystä tämänhetkisessä opetustyössään. Musiikillisesta historiasta nousee esille erityisesti mahdollinen soittotaito ja sen arvostus. Aineenhallinta koetaan merkittäväksi osaksi musiikin opetusta ja edellytykseksi opetuksen mielekkyydelle ja onnistumiselle. Kaikki tutkimushenkilöt muistelevat omien kouluaikojensa musiikin opetusta pyrkien hyödyntämään elementtejä positiivisena kokemastaan opetuksesta. Negatiivisia tunteita aikaansaanutta toimintaa sen sijaan pyritään välttämään tietoisesti.

6.5.4 Arvot musiikin opetuksen taustalla

Tutkimushenkilön omista taidoista riippumatta vastauksista nousee selkeästi esiin, että jokainen pyrkii opetuksessaan tuomaan musisoinnin mahdolliseksi kaikille oppilaille. Tähän pyritään rakentamalla musiikin tunneista mahdollisimman monipuolisia kokonaisuuksia, jossa jokainen oppilas saa mahdollisuuden toimia omista lähtökohdistaan. Oppimisen ilmapiirin halutaan olevan salliva ja rohkaiseva, jotta oppilaat innostuisivat osallistumaan musiikilliseen toimintaan.

”Se niinku vapaamatkustajien määrä ois mahollisimman vähäinen. (...) eli mahollisimman moni pääsee tekemään sillä omalla tasolla että sitte kehittyneemmät jotka soittaa sitte esimerkiks ite jotain soitinta vapaa-ajalla niin ne mukaan sitte säästämään ja muuta mutta muille sitte oman tason mukasta puuhaa.” (Heikki)

”Sillai just että niinku kaikki osallistuu kaikkeen ja myöskään sitte ettei nyt mitään pakkotamista oo vaan sillai että ne ois niin innoissaan ne oppilaat että ne myös haluais oppia.” (Sari)

”Pyrin rakentamaan musiikin tunnit sillai että siinä on niinkö kaikille vähä jotain. Joka tunnilla kuunnellaan ja musisoidaan ja lauletaan.” (Jaana)

”Minä haluan kannustaa siihen että jokainen pystyy kun vain pikkusen yrittää ja jak-saa.” (Susanna)

Sari, Susanna ja Jaana korostavat musiikin tunneillaan iloista ja sallivaa ilmapiiriä. Heidän pyrkimyksenään on rakentaa musiikin tunneista sellaisia, joilla jokainen voi tasotaan riippumatta saada miellyttäviä onnistumisen kokemuksia. Susanna ja Jaana haluavat korostaa oppilailleen, etteivät kaikki välttämättä tykkää kaikesta eikä kaikkien tarvitse olla musiikissa hyviä.

”Minä itse en ole ollu siitä teoriasta kiinnostunu, mutta on varmasti oppilaita jotka tosi mielellään harjoittelee että missä viivalla ne nuotit on ja niin edespäin. (...) että siellä ois jokaiselle jotakin. Ja sitten että se on semmosta mukavaa se musiikki.” (Susanna)

”Se et ei tarvi niinkö pelätä ja jännittää ja oon puhunu paljon sitä että miten niinkö ihmiset on lahajakkaita erilaisissa asioissa. (...) Ettei tekis siitä musiikista semmosta mörköä ja niinkö hoksauttaa muksuja siihen että mikä voima sillä musiikilla kuitenkin on ja miten se on niin iso osa meidän arkea vaikka ei ite sitä välttämättä tiedostakaan. (...)” (Jaana)

Heikki ja Jaana korostavat musiikin oppiaineen herkkyyttä. Musiikin tunneilla opettajalta vaaditaan tilannetajua ja kykyä havainnoida luokan ilmapiiriä. Aineen- ja ryhmänhallinta ovat musiikin tunneilla keskeisessä roolissa, sillä tilanteet elävät ja muuttuvat jatkuvasti. Jaana näkee musiikinopettajalle tärkeänä ominaisuutena heittäytymisen. Tilanteiden muuttuessa opettajalta vaaditaan jatkuvaa läsnäoloa ja yleisen ilmapiirin havainnointia. Musiikinopettajan on kyettävä elämään hetkessä ja mahdollisesti lennosta muokkaamaan jo suunnittelemaansa tunteja.

”Musiikki se on aineena niin herkkä siinä että jos tota (...) heti joku välitunnin lumipallonheitto tai muu siinä selvitetävänä (...) Et se pitää aina se fiilis olla oikea et lapset tekee jotain.” (Heikki)

”Nimenomaan se tilanne ja kaikki se että kyllä siinä saa lujille ittesä vettä että siinä pitää elää niin hetkessä ja olla niin hermolla että mikä hetki. Jos joku biisi mikä ei tunnu niitä napostavan niin sitte ei muuta ku uutta biisiä ja sitä ei koskaan tiiä ku jokainen porukka on erilainen (...). Sitte pitää vaan niinkö olla niitä ässiä hihassa aika paljon.” (Jaana)

Sari hyödyntää musiikin opetuksessaan omia vahvuuksiaan eli tanssi- ja voimisteluharrastusten kautta kehittyntä rytmitajuaan. Musiikki voi tulla usein CD-levyltä, jolloin luokka tekee siihen yhdessä liikkeitä. Sari näkee kuitenkin tärkeänä myös sen, että oppilaat pääsevät musisoimaan säestyksen tahtiin, jolloin hänen koulussaan hyödynnetään niin sanottua jaettua ammattitaitoa.

”Saattaa olla että tokaluokan opettajan kanssa me välillä vaihetaan että ku se ei ootaas hirvee haka käsitöissä nii me vaihetaan et se vetää mun musiikkeja ja sitte ite vedän hänen käsitöitään (...) ite oon nyt tänä syksynä ihan vaan muutaman kerran siellä säestäny. (...) että myöskin koulussa aletaan käyttää niinkun hyödyksi sitä että jos joku on jossain hyvä ja sillai että jakaa sitä ammattitaitoa niin hyvin paljon myös tältä joka on hyvä opettaa musiikkia nii saanu jo tässä jo ihan muutaman kuukauden aikana.” (Sari)

Tutkimuksessamme musiikin opetuksen keskeisiksi päämääriksi nousevat musiikin monipuolisuus ja rohkaisevan ilmapiirin luominen. Haastateltavien mukaan musiikillisen toiminnan tulee olla mahdollista kaikille taitotasosta tai harrastuneisuudesta riippumatta. Kaikki haastateltavat korostavat oppilaiden yksilöllisyyttä, sillä jokaisella oppilaalla on omat heikkoudet ja vahvuudet, jotka opettajan tulee huomioida onnistumisen kokemusten aikaansaamiseksi. Oppilaiden motivaation nähdään kasvavan, kun he pääsevät harjoittamaan monipuolisesti musiikillista toimintaa. Näin jokaiselle on mahdollista löytyä oma henkilökohtainen vahvuus musiikin saralla. Miellyttävän tunnelman luominen musiikin tunneilla on edellytyksenä sille, ettei musiikista tule pelottavaa.

6.5.5 Katse tulevaan

Susanna suhtautuu tulevaisuuteensa hyvin realistisesti; musiikin oppiaine kuuluu luokanopettajan työhön samalla tavalla kuin mikä tahansa opetettava aine. Hän näkee itsen-

sä luokanopettajana, joka opettaa musiikkia muiden oppiaineiden ohessa. Hän ei aio kieltäytyä musiikin opettamisesta, ja on nykyisessä työpaikassaan myös ilmoittanut voitavansa ottaa musiikin opettamisesta kieltäytyvien tunteja itselleen.

”Mutta en aio siitä kyllä semmosta elämäntehtävää ottaa että mielelläni määhän liikuntatunneilla ja muillakin tunneilla olen.” (Susanna)

Sari toivoo tulevaisuudelta lisää rohkeutta ja uusia ideoita musiikin opettamiseen. Sari kokee musiikin opettamisen joskus ikävänä, joten hän toivoo saavansa opetukseen lisää motivaatiota ja intoa.

”Että ois itekki enemmän innoissaan sillai et se ei ois sellanen eivitsi musiikkia että tuota, et se ois enemmänki sellanen että vitsi sitä on kiva opettaa.” (Sari)

Jaana on suunnitellut hankkivansa aineenopettajan pätevyyden tuodakseen uralleen lisää ulottuvuutta ja parantaakseen mahdollisuuksiaan työmarkkinoilla. Tulevaisuuden suhteen Jaana on luottavainen ja hän näkee musiikin opetuksen arvokkaana asiana. Jaanan tavoin myös Heikki suunnittelee hankkivansa aineenopettajan pätevyyden. Heikin nykyisessä työpaikassa musiikillista osaamista on paljon, joten hän korostaa haluavansa hankkia aineenopettajan pätevyyden ennen kaikkea saadakseen lisää välineitä musiikin opettamiseen.

”Kyllä toi opettaminen tuntuu hyvältä ja musiikin parissa eritoten hyvältä että kyllä varmaan sieltä se tulevaisuus löytyy sitten.” (Jaana)

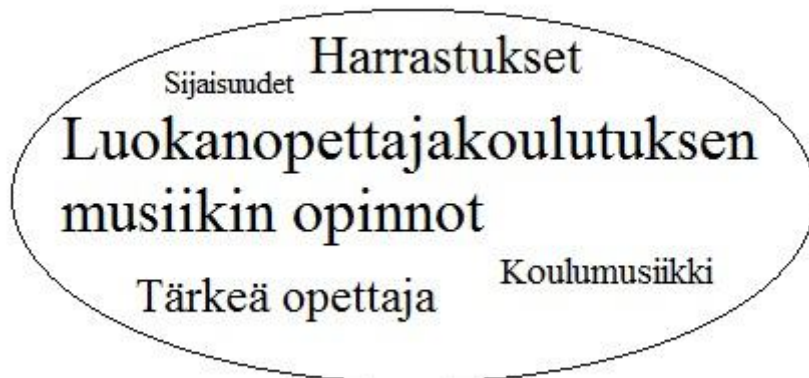
”Ehkä vielä vois jossai vaiheessa nii tota tai kaipaiski sitä että vielä enemmän niitä juttuja mitä niinku tehä ja ja tota opiskella lasten kanssa.” (Heikki)

Tutkimuksemme luokanopettajien valmistumisesta on alle viisi vuotta. Tästä eteenpäin heidän opettajuutensa kehittyy työelämässä sekä mahdollisissa jatko- ja täydennyskoulutuksissa. Luokanopettajat suhtautuvat musiikin opetukseen positiivisesti; jokainen uskoo jatkavansa luokanopettajan työtä ja opettavansa musiikkia myös tulevaisuudessa.

7 LUOKANOPETTAJAN MUSIIKINOPETTAJUUDEN RAKENTUMINEN

Vesiojan (2006, 90) mukaan opiskelijan tausta tulisi ottaa huomioon tarkasteltaessa hänen valmiuttaan musiikkikasvattajana. Seuraavassa kuvailemme tutkimushenkilöidemme musiikinopettajuutta heidän elämäntarinoidensa ja nykyhetken kokemustensa pohjalta. Kuviossa nostamme esille tutkimushenkilön musiikillisesta historiasta ne asiat, joista hänen musiikinopettajuutensa tutkimuksemme perusteella rakentuu. Näemme tutkimuksessamme musiikillisen elämänhistorian vaiheet ja tapahtumat eräänlaisina opettajuuden rakennuspalikoina, joista olemme koostaneet kuviot. Kokoamme rakennuspalikat kuviossamme tärkeysjärjestykseen niin, että suurimalla fontilla kirjoitetut ovat tärkeysjärjestyksessä korkeimpana, kun taas pienellä fontilla kirjoitetut vähemmän merkityksellisiä opettajuuden rakentumisessa.

7.1 Sari – Sisukas selviytyjä



Sari ei koe olevansa musiikillisesti erityisen lahjakas, mutta on kuitenkin opettanut musiikkia sijaisuuksia tehdessään, sekä tämänhetkisessä työpaikassaan. Hän on soittanut muutaman vuoden verran pianoa, sekä harrastanut tanssia ja voimistelua. Näiden harrastusten kautta hänen rytmitajunsa on kehittynyt ja hän kokee hallitsevansa rytmikan perusasiat.

Sarin musiikinopettajuuden rakentumisessa olemme nostaneet tärkeimpänä esille *luokanopettajakoulutuksen musiikin opinnot*, joista Sari kokee saaneensa hyödyllisiä ja tärkeitä vinkkejä opetukseensa. Hän hyödyntää koulutuksesta saamaansa konkreettista materiaalia, kuten lauluja ja leikkejä. Sarin *harrastuneisuuden* olemme sijoittaneet kuvioon toiseksi tärkeimpänä, sillä Sari käyttää omaa harrastuneisuuttaan hyväksi opetuksessaan. Sarin musiikilliset harrastukset koostuvat rytmisistä tanssi- ja voimisteluharrastuksista, sekä kahdesta noin kahden vuoden pituisesta pianonsoittojaksosta. Sari kokee vahvuudekseen erityisesti rytmiikan, jonka pohjalle hän usein rakentaa opetustaan.

Merkittävä tekijä Sarin musiikinopettajuuden rakentumisessa on ollut myös Sarin *alakoulun opettaja*, jota hän muistelee erityisen hyvänä opettajana. Sari kokee kyseisen opettajan olevan esikuvana omalle toiminnalleen, ja hän pyrkii toimimaan osittain samoja opetus- ja kasvatukseenmenetelmiä hyödyntäen. Musiikilliset muistot yläkoulun puolelta ovat Sarin kohdalla osittain negatiivisia, mutta erityisesti alakoulun musiikin tunnit hän muistaa mukavina. Hän korostaa mainitun tärkeän opettajan tuovan *koulumuistoihin* merkittävän positiivisen lisän. Yhdeksi rakennuspalikaksi olemme nostaneet *sijaisuudet*, joita Sari on tehnyt jonkun verran ennen valmistumistaan luokanopettajaksi. Sijaisuuksiansa aikana pitämillään musiikin tunneilla hän on hyödyntänyt erityisesti koulutuksen musiikin opintojen antamia eväitä.

Olemme nimenneet Sarin tutkimuksemme perusteella sisukkaaksi selviytyjäksi. Sari tunnustaa, ettei aina nauti musiikin opettamisesta ja tuntee välillä riittämättömyyttä musiikillisten taitojensa puolesta. Opetuksessaan Sari on kuitenkin tietoisesti etsinyt itselleen sopivia keinoja ja apumateriaaleja, jotta hän voisi opettaa musiikkia. Musiikin tunneillaan Sari hyödyntää cd-levyjä, joiden musiikin päälle hän itse soveltaen kehittää leikkejä ja lauluja. Vaikka Sari on harrastanut pianonsoittoa, hän kokee säestämisen tunneilla haastavaksi ja itselleen epämieluisaksi. Tällä hetkellä Sari on tyytyväinen opettaessaan ensimmäisen luokan musiikkia, sillä oppisisällöt ovat helposti omaksuttavissa. Sari kokee oppivansa itse samalla kun hänen oppilaansa oppivat ja vähitellen hänen opetusmenetelmänsä kehittyvät.

7.2 Heikki – Leppoisa laulattaja



Heikin musiikillinen historia on monipuolinen ja hänen aineenhallintansa on vahva. Vahvasta aineenhallinnasta huolimatta Heikki tuntee ajoittain tarvitsevänsä lisää ideoita musiikin opetukseen. Kouluaikoina Heikki on osallistunut melko aktiivisesti musiikilliseen toimintaan ja harrastanut musiikkia myös vapaa-ajallaan. Murrosiässä Heikin motivaatio laski, minkä seurauksena hän lopetti pianonsoiton ja kuorotoiminnan. Heikki on kuitenkin jatkanut musiikin harrastamista kitaransoiton ja bänditoiminnan merkeissä.

Heikin opettajuuden rakentumisessa merkittävimäksi tekijäksi olemme nostaneet musiikilliset *harrastukset*. Harrastuneisuuden kautta Heikin aineenhallinta on kehittynyt ja hän kykenee soveltamaan musiikillisiä oppisisältöjä itsenäisesti. Heikin arvot musiikkikasvattajana ovat osin muokkautuneet hänelle itselleen *tärkeän opettajan* kautta. Yhdessä merkittävimmistä tekijöistä Heikin musiikinopettajuuden rakentumisessa olemme nostaneet hänen yläkoulun musiikinopettajansa. Kyseinen opettaja on ollut merkittävä esikuva Heikin pohtiessa omaa opetustaan, ja Heikki toteaaakin olleensa myös jälkepäin yhteydessä häneen. Muistot *koulumusiikista* kietoutuvat erityisesti Heikille tärkeän opettajan toiminnan ympärille. Heikki on nauttinut yläkoulun musiikin tunteista, joilla hän on päässyt harjoittamaan monipuolista musiikillista toimintaa. Yläkoulun musiikin tunnit ja opettajan kannustava ote ovat vaikuttaneet merkittävästi Heikin tapaan opettaa musiikkia.

Heikki on tehnyt paljon *sijaisuuksia*, joiden aikana hänen opettajaidentiteettinsä on rakentunut yhä vahvemmaksi. Käytännön työ on auttanut opetusmenetelmien pohdinnassa

ja vahvistanut käsitystä itsestä musiikkia opettavana luokanopettajana. Sijaisuuksia tehdessä Heikin rohkeus opettaa musiikkia on kasvanut. *Musiikin opinnot luokanopettajakoulutuksessa* ovat hänen kohdallaan jääneet melko hyödyttömiksi, eikä hän koe saaneensa tarpeellisia eväitä koulutuksesta. Heikki on suorittanut luokanopettajakoulutuksen aikana musiikin sivuaineopinnot, joiden merkittävin anti hänelle on eräänlainen hiljainen tieto, jonka Heikki toteaa kasvaneen opintojen aikana.

Luonnehdimme Heikkiä tutkimuksen perusteella leppoisaksi laulattajaksi. Heikin asenne musiikin oppiainetta kohtaan on pääosin hyvä ja hän tuntee olonsa varmaksi musiikkia opettaessaan. Heikki näkee musiikin opettamisen omana vahvuutenaan, vaikkakin toteaa joskus kaipaavansa lisää ideoita opetukseen. Hänen suhtautumisensa musiikin opettamiseen on pääosin levollinen, eikä hän koe siitä suurta stressiä.

7.3 Jaana – Lahjakas monitaituri



Jaana opettaa musiikkia usealle eri luokalle ja toteaa tämänhetkisen työnsä olevan ”melkoinen paletti”. Jaanan taidot musiikissa ovat monipuoliset, eikä aineenhallinta tuota huolta. Vahvasta musiikillisesta osaamisestaan huolimatta Jaana pitää musiikkia vaikeana oppiaineena, jonka opettaminen vaatii monenlaisia taitoja. Musiikin opettaminen edellyttää aineenhallintaa, joka on Jaanan vahvuus. Kun musiikin perusasiat ovat hyvin hallussa, Jaana pystyy työssään keskittymään muihin oppimista ja ilmapiiriä edistäviin asioihin.

Olemme nostaneet Jaanan musiikinopettajuuden tärkeimmäksi rakennuspalikaksi *harrastuneisuuden*. Jaana on harrastanut monipuolisesti musiikkia koko ikänsä, ja musiikilliset taidot ovat hänellä selkäytimessä. Vahva aineenhallinta ja motivaatio musiikkia kohtaan ovat vieneet Jaanan opettajuutta automaattisesti musiikilliseen suuntaan. Jaana kokee, että ilman vahvaa musiikillista osaamista ja motivaatiota hän ei pärjäisi työssään. Yhtenä tärkeänä opettajuuteen vaikuttavana asiana näemme Jaanan kokemuksen musiikin opetuksesta. Jaana on tehnyt paljon *sijaisuuksia* eritoten musiikin parissa, ja hänen opettajuutensa musiikin oppiaineessa on vahvistunut erityisesti konkreettisen työn kautta.

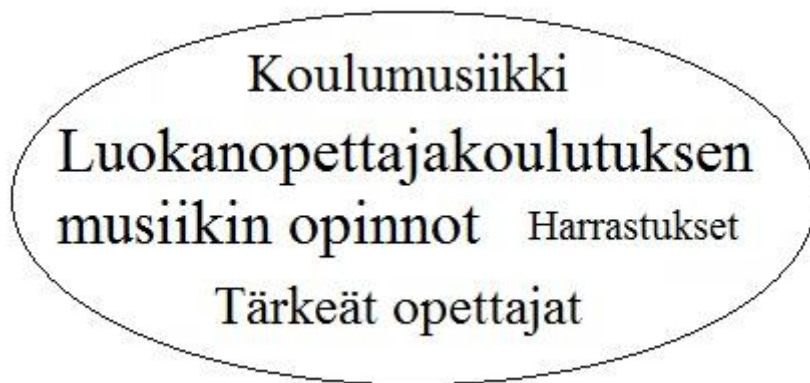
Jaanan musiikillisessa kehitymisessä *opettajat* ovat olleet merkittäviä kannustajia. Hänen koulutaipaleensa musiikinopettajat ovat kautta linjan olleet Jaanalle tärkeitä tukipilareita ja kannustaneet musiikilliseen toimintaan. Jaanan opettajaesikuva on lukion musiikinopettaja, jonka toimintaa Jaana arvostaa erityisesti. Opettajan luoma ilmapiiri ja kannustava ote ovat muistoja, jotka ohjaavat Jaanan omaa opetusta. Myös Jaana on ollut jälkeensä yhteydessä itselleen tärkeään musiikinopettajaan, mikä viestii arvostuksesta kyseistä opettajaa kohtaan. *Koulumusiikin* näemme vaikuttaneen jonkin verran Jaanan musiikillisessa historiassa. Erilaiset esiintymiset ja musiikilliset koulukokemukset ovat vahvistaneet hänen käsitystään itsestä musiikillisena toimijana, ja koulukokemusten voisi katsoa luoneen alustavaa suuntaa Jaanan opettajuuteen musiikin oppiaineessa.

Jaanan opettajuuteen vähiten yhteydessä olevaksi tekijäksi olemme poimineet *luokanopettajakoulutuksen musiikin opinnot*. Jaanan musiikilliset taidot eivät ole koulutuksen aikana juuri kehittyneet, vaan musiikin opinnot ovat olleet vain mukava lisä ilman merkittäviä oppimisen kokemuksia. Sen sijaan *opetusharjoittelut* ovat tuoneet Jaanan opettajuuteen uusia ulottuvuuksia, sillä silloin hänen on ollut mahdollista kehittää palautteen avulla toimintaansa. Lisäksi Jaana on voinut harjoitteluiden aikana haastaa itseään ja taitojaan. Positiiviset onnistumisen kokemukset harjoitteluista ovat vahvistaneet Jaanan käsitystä itsestään musiikkia opettavana luokanopettajana.

Luonnehdimme Jaanaa tutkimuksemme perusteella lahjakkaaksi monitaituriksi. Jaanan monipuoliset musiikilliset taidot ovat hänen vahvuutensa tämänhetkisessä työssään,

jossa musiikin osuus on merkittävä. Vahvan aineenhallinnan kautta Jaanalle on kasvanut luottamus omaan toimintaansa, ja hän kykenee musiikin tunneilla kiinnittämään huomiota myös musiikin tarjoamiin syvempiin merkityksiin ja kasvatukselliseen ulottuvuuteen. Jaana on hyvin motivoitunut musiikin opettamiseen, vaikka kokeekin sen olevan välillä haastavaa.

7.4 Susanna – Motivoitunut tsemppari



Susanna ei ole lapsuudessaan harrastanut musiikkia muualla kuin koulussa. Susannalla on ollut kuitenkin aina vahva halu oppia soittamaan ja laulamaan, ja hän on myöhemmin harrastanut omatoimisesti musiikkia. Susannan suhtautuminen musiikin opetukseen on rohkea, ja hänen oman musiikillisen kiinnostuksen herääminen on saanut motivaation kasvamaan soittamista kohtaan. Susanna on edennyt musiikinopettajana vähitellen ja hänen matkansa musiikinopettajaksi on koostunut pienistä rohkeista askeleista, joita hän on vähitellen ottanut. Susannan asenne musiikkia kohtaan on mutkaton; se on oppiaine siinä missä muutkin, eikä siitä tarvitse ottaa itselleen elämäntehtävää siinä onnistuakseen.

Tärkeimpänä Susannan opettajuutta ohjanneena tekijänä ovat *musiikin opinnot luokanopettajakoulutuksessa*. Opintojen kautta Susannan varmuus ja rohkeus ovat kasvaneet, ja hän on yhä vahvemmin alkanut nähdä itsensä musiikkia opettavana luokanopettajana. Hän on tietoisesti valinnut lisää musiikin kursseja opintoihinsa, jotta voisi kehittyä ja oppia uutta. Konkreettinen koulutuksesta saatu materiaali on antanut välineitä oman

opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Erityisen tärkeä Susannan musiikin opinnoissa näyttäisi olleen pianonsoittotaidon oppiminen, jossa erityisesti kannustavan pianonsoiton opettajan rooli korostuu. Yliopisto-opinnot aloittaessaan Susannan pianonsoittotaito ei ollut vielä kovin kehittynyt, mutta tällä hetkellä Susanna toimii kuitenkin myös pianonsoitonopettajana luokanopettajantyön lisäksi.

Merkittäväksi Susannan musiikinopettajuuden rakennuspalikaksi olemme nostaneet hänelle itselleen *tärkeät opettajat*. Opiskeluajan kannustavan pianonsoiton opettajan lisäksi Susannan matkaa musiikkia opettavaksi luokanopettajaksi ovat ohjanneet hänen positiiviset muistonsa alakoulun luokanopettajista, jotka opettivat musiikkia ja olivat taitavia pianonsoittajia. Matkallaan luokanopettajaksi Susanna on aina ajatellut musiikkia yhtenä oppiaineista, jonka opetus kuuluu luokanopettajan työhön. Susannan motivaatio musiikilliseen oppimiseen on ollut vahva ja hän on tehnyt työtä kehittyäkseen ja pystyäkseen vastaamaan luokanopettajan työnkuvaa.

Susannan *koulumuistot* ovat pääosin positiivisia. Motivaatio oppimiseen on ollut vahva jo alakoulussa, jossa Susanna on nauttinut uusien soittotaitojen oppimisesta. Ikävimpänä hän muistaa nuottien opettelut ja teorian opiskelun. Sekä mukavat, että ikävät muistot ovat ohjanneet Susannan opettajuutta, sillä tänä päivänä musiikkia opettaessaan hän kiinnittää erityisesti huomiota musiikin monipuolisuuteen. Susanna rakentaa opetuskonaisuuDET monipuolisiksi ja vaihteleviksi, sillä oppilaat ovat kiinnostuneita erilaisista asioista. *Musiikkiharrastusten* merkitystä Susannan musiikinopettajuuden kehittymisessä ei voi väheksyä, sillä musiikillisiin taitoihin kohdistuva kiinnostus on ohjannut Susannaa harrastamaan musiikkia ja kehittämään taitojaan itsenäisesti. Musiikkiharrastusten lisäksi Susannan teatteritausta näkyy hänen musiikin opetuksessaan erilaisina ilmaisuja korostavina harjoituksina.

Susannan matkaa musiikkia opettavaksi luokanopettajaksi on ohjannut hänen motivoitunut ja mutkaton suhtautumisensa musiikkiin. Susannan rohkean ja kannustavan asenteen perusteella olemme nimenneet hänet motivoituneeksi tsemppariksi. Susannan rohkeaa ja positiivinen asenne näkyy hänen opetusmenetelmässään, joissa korostuu luovuus.

Susanna haluaa tehdä musiikin tunneistaan monipuolisia ja kannustaa oppilaitaan luovaan toimintaan.

7.5 Yhteenveto

Tutkimuksessamme kuvaamme neljän luokanopettajan musiikinopettajuuden kehittymisprosessia ja heidän musiikillista elämänhistoriaansa. Tutkimushenkilöt ovat arvioineet omaa musiikinopettajuuttaan suhteuttamalla kokemuksiaan ja oppimaansa omaan elämänhistoriaansa. Tutkimuksessamme keskeistä on ollut itsereflektio, joka perustuu konstruointiin. Reflektion avulla yksilön on mahdollista tarkkailla ja arvioida omaa toimintaansa, sekä oppia omien virheidensä ja elämäkokemuksensa kautta kehittämään ammatti-identiteettiään. (Ruohotie 2006, 114.)

Yhdeksi keskeisimmäksi musiikinopettajuuden rakennuselementiksi osoittautui musiikillisen harrastuneisuuden kautta kehittynyt aineenhallinta, joka on tutkimushenkilöidemme kohdalla tasoltaan vaihteleva. Luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen voidaan katsoa olevan keskeinen elementti musiikinopettajuuden rakentumisessa erityisesti vähemmän musiikkia harrastaneiden Sarin ja Susannan kohdalla. Tutkimuksemme mukaan tutkimushenkilöiden kouluaikojen opettajat ovat olleet musiikinopettajuuden kehittämisessä merkittäviä taustahenkilöitä, joiden toimintaa he muistelevat yhä. Erityisesti kouluaikeihin liittyvät positiiviset tapahtumat ja kokemukset ovat osaltaan olleet vaikuttamassa tutkimushenkilöiden musiikinopettajuuden rakentumiseen. Keskeisiksi musiikinopettajuuden rakennuspalikoiksi nousevat myös musiikin opetuskokemukset kentältä, kuten sijaisuudet ja opetusharjoittelut, joissa omia opetusmenetelmiä ja käytäntöjä on voinut harjoitella käytännössä. Heikkisen mukaan opettajan elämänhistoria ja kokemukset ovat merkittävässä roolissa ammatillisen ja persoonallisen identiteetin rakentumisessa. Oman elämänhistorian tarkastelun kautta yksilölle avautuu uusia näkökulmia. (Heikkinen 2001, 32.)

Lindeberg (2005, 98) ja Elliott (1995, 262) näkevät aineenhallinnan keskeisenä tekijänä laadukkaassa musiikin opetuksessa. Tutkimuksemme osoittaa, että aineenhallinnalla on suuri merkitys siinä, millaisena tutkimushenkilöt kokevat musiikin opettamisen. Ve-

siojan tutkimus luokanopettajista musiikinopettajina osoittaa, että luokanopettajat korostavat aineenhallinnan merkitystä musiikin opetuksessa. Heikot valmiudet saavat aikaan turhautuneisuutta ja epävarmuutta. (Vesioja 2006, 265.) Erityisesti Sari ja Susanna ovat opetushistoriansa aikana tunteneet epävarmuutta musiikkia opettaessaan, ja perusteet epävarmuuden tuntemuksille löytyvät juuri omien valmiuksien ja taitojen kyseenalaistamisesta. Molemmat ovat olleet sellaisissa tilanteissa, joissa opettaminen on pelottanut ja omat taidot aiheuttaneet epävarmuutta. Jaanan ja Heikin opetuskokemuksista ei ilmene epävarmuuden tunteita, sillä heidän vahva aineenhallintansa saa aikaan pystyvyyden tunteen.

Hyvönen kirjoittaa musiikin olevan ilmiö, jonka avulla on mahdollista saavuttaa sellaisia kasvatuksellisia tavoitteita, jotka eivät ole muilla tavoin saavutettavissa. Hän toteaa musiikkikasvatuksessa vaadittavan opettajalta aineenhallintaa ja musiikin ominaislaadun ymmärtämistä. Musiikin kasvattava voima voidaan saavuttaa silloin, kun opettajan musiikillinen osaaminen on riittävää. (Hyvönen 2006, 47.) Tutkimuksessamme korostuvat musiikin elämyksellisyys ja kasvatuksellinen ulottuvuus. Erityisesti Heikki ja Jaana painottavat tuovansa opetukseen kasvatuksellisia elementtejä, sekä korostavat musiikin voimaa ja sen tuomia mahdollisuuksia. Jaanan ja Heikin vahva musiikillinen tausta auttaa heitä viemään opetustaan laajemmalle, sillä aineenhallinnan ja oman pystyvyyden tunteen takia he voivat keskittyä oppitunneilla ilmapiiriin vahvistamiseen ja musiikin mahdollisuuksiin. Elliottin mukaan musiikin opettaminen vaatii opettajan kykyä ilmaista musiikkia ja toimia esimerkkinä oppilaille. Ilman aineenhallintaa se on hänen mukaansa mahdotonta. (Elliott 1995, 262.)

Musiikin opettaminen on tutkimuksemme mukaan haastavaa. Musiikki on oppiaineena kuitenkin sellainen, jonka avulla oppilaille voidaan saada aikaan voimakkaita elämyksiä ja positiivisia onnistumisen kokemuksia. Kaikki tutkimushenkilöt painottavat opetuksessaan monipuolisuutta ja koko luokkaa yhdistävää toimintaa. On tärkeää mahdollistaa jokaisen oppilaan osallistuminen musiikilliseen toimintaan omalla taitotasollaan. Tutkimuksemme perusteella luokanopettajat haluavat rakentaa musiikin oppitunneista sellaisia, joissa ilmapiiri on salliva ja kannustaa luovuuteen. Musiikin oppimisen halutaan

olevan mukavaa ja iloista toimintaa. Tutkimuksemme luokanopettajat ammentavat motivaationsa opetustyöhön oppilaiden ilosta ja onnistumisen kokemuksista.

Opettaja toimii jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa, ja on näin ollen tärkeässä roolissa oppilaidensa identiteetin muodostumisessa (ks. luku 3.1). Tuloksissamme nousee selkeästi esille motivoivan opettajan rooli osana musiikillista kehittymistä. Kaikki tutkimushenkilöt korostavat tärkeinä esikuvinaan musiikinopettajiaan, jotka ovat kannustaneet ja rohkaisseet musiikilliseen toimintaan omalla esimerkillään. Erityisesti Jaanan ja Heikin kohdalla yläkoulun ja lukion vapaamuotoiset musiikin tunnit ovat olleet positiivisia kokemuksia. Musiikkia harrastavina he ovat päässeet syventämään taitojaan bändisoitossa ja korostavat inspiroivan opettajan roolia yhteissoitossa.

Sari ja Susanna toteavat omien kannustavien opettajiensa olleen merkittävässä roolissa heidän musiikillisessa kehityksessään. Sarin alakoulun opettaja ja Susannan pianonsoitonopettaja ovat olleet persoonaltaan miellyttäviä, ja molemmat kokevat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen olleen antoisaa. Elliottin (1995, 262) mukaan vuorovaikutuksellinen toiminta on avainasemassa lapsen musiikillisessa kehityksessä, joten opettajan ja oppilaan välisellä suhteella voidaan katsoa olevan merkittävä vaikutus motivaatioon. Jokaisen kohdalla korostuvat hyvät välit opettajaan, ja Heikki ja Jaana kertovat olleensa yhteydessä omiin opettajiinsa vuosien päästäkin.

Tutkimustuloksista tulee selvästi esille, etteivät lahjakkaat Heikki ja Jaana ole kokeneet musiikin opintoja yliopistossa itselleen merkittäviksi. Oppisisällöt ovat olleet heille jo tuttuja, eikä syventämiseen ole juuri ollut mahdollisuuksia. Molemmat ovat suorittaneet musiikin sivuaineopinnot, mutta eivät koe niiden tuoneen varsinaisesti uutta sisältöä jo aikaisempaan osaamiseen. Vähemmän musiikkia harrastaneet Sari ja Susanna taas kokevat saaneensa luokanopettajakoulutuksen musiikin opinnoista runsaasti hyödyllistä oppia. Molemmat ovat hyödyntäneet opinnoista saatuja materiaaleja jälkeensä työssään. Musiikin opetus yliopistossa tuntuu palvelevan vähemmän musiikillisia taitoja omaavia opiskelijoita, mutta perusasiat hallitsevilla opiskelijoilla osaaminen ei pääse syventymään.

Mielenkiintoiseksi osoittautui harjoitteluihin liittyvä keskustelu, sillä ainoastaan Jaana on opettanut musiikkia harjoitteluiden aikana. Heikin muistot harjoitteluista ovat heikot, eikä hän ole saanut merkittäviä opetuskokemuksia harjoitteluiden yhteydessä. Susanna ja Sari eivät ole opettaneet luokanopettajaopintojensa aikana musiikkia opetusharjoituksissa. Musiikki on kuitenkin olettamustemme perusteella taito- ja taideaineena sellainen, jonka opettaminen tuntuu usean mielestä pelottavalta. Harjoitteluissa opiskelijalla on mahdollisuus saada tukea ja hyödyllisiä ohjeita ohjaavalta opettajaltaan, mikä voisi edesauttaa opetuksen kehittymistä.

Laursen (2006, 202) toteaa varsinaisen opettajaksi oppimisen alkavan kunnolla vasta työelämässä. Tutkimushenkilöstämme Susanna on toiminut opettajana pisimpään. Hän kertoo kehittyneensä ja saaneensa lisää varmuutta opettamiseen neljän vuoden aikana. Kaikki tutkimushenkilöt myöntävät työkokemuksen tuoneen merkityksellistä oppia heidän omaan opettajuuteensa. Minkä tahansa oppiaineen opetus kehittyy työelämässä, kun opettaja yrityksen ja erehdyksen kautta kehittää opetusmenetelmiään (ks. luku 3.2). Tutkimushenkilöt korostivat rohkeuden merkitystä omassa opettajuudessaan, on vain lähdettävä etsimään itselle sopivia keinoja.

8 POHDINTA

Koulutuksen alkuvaiheessa luokanopettajien musiikilliset taidot voivat olla hyvin moninaisia. Nykyinen valintajärjestely ei painota taide- ja taitopainotteista osaamista, joten opiskelijat ovat niiden suhteen hyvin erilaisista lähtökohdista aloittaessaan koulutuksen. Luokanopettajakoulutuksen musiikin opinnot on mahdollista suorittaa vähimmillään kolmen opintopisteen aikana. Näiden kolmen opintopisteen jälkeen opiskelijalla on pätevyys opettaa musiikkia peruskoulun alaluokilla. (Ks. luku 4.2.) Eri yliopistoissa on vaihtelevat mahdollisuudet valita lisäopintoja, sekä 25 tai 60 opintopisteen laajuinen sivuainekokonaisuus.

Opiskelijoiden heterogeenisuus herättää kysymyksiä siitä, minkä tasoiselle opiskelijalle musiikin opinnot tuottavat eniten hyötyä? Tässä tutkimuksessa havaitsimme musiikillisesti lahjakkaiden opiskelijoiden kokeneen luokanopettajakoulutuksen musiikin opinnot melko hyödyttöminä. He ovat kokeneita harrastajia, kun taas osa samassa ryhmässä olevista opiskelijoista ei ole koskaan harrastanut musiikkia, eikä tunne musiikin perusasioita.

Luokanopettajakoulutuksen musiikin opinnot yritetään todennäköisesti toteuttaa niin, että suurin osa opiskelijoista hyötyisi ja saisi mahdollisimman paljon eväitä musiikin opettamiseen. Tutkimuksemme perusteella etevät opiskelijat ovat kuitenkin jääneet vaille kehittymistä. Vaikka opiskelija olisi musiikillisesti taitava, se ei tarkoita että hänellä olisi automaattisesti kykyä löytää välineitä musiikin opettamiseen. Musiikin opinnot saattavat jäädä hyödyttömiksi myös niiden opiskelijoiden osalta, jotka eivät ole koskaan harrastaneet musiikkia. Teorian perusasiat voivat olla vaikeita hahmottaa muutaman kuukauden aikana, mikäli opiskelijalla ei ole minkäänlaista aiempaa kosketuspintaa musiikkiin. Tutkimuksemme myötä heräsimme pohtimaan mahdollista taso-opiskelua luokanopettajakoulutuksen musiikin opinnoissa. Olisiko koulutuksen alussa perusteltua kartoittaa koulutuksensa aloittavien opiskelijoiden lähtötasot niin että opiskelija voisi

opiskella musiikkia omalla taitotasollaan? Näin opinnot voitaisiin toteuttaa tasoryhmissä, jolloin jokainen ryhmä etenisi omista lähtökohdistaan ja voisi kehittyä vertaisessa ryhmässään saaden mahdollisimman kohdistettua opetusta.

Etsiessämme tutkimukseemme soveltuvia opettajia saimme usealta opettajalta vastauksen, jonka mukaan musiikin opetus ei heidän kohdallaan onnistu, sillä heidän musiikilliset taitonsa ovat heikot. On mielenkiintoista pohtia, tulisiko kaikkien musiikkia opettavien olla lahjakkaita musiikin ekspertejä. Luvussa 4.3. käsittelemme opettajaidentiteettiä musiikin oppiaineessa. Useimmat tutkijat puoltavat näkemystä, jonka mukaan musiikin opettamiseen vaaditaan musiikillista osaamista. HavaitSIMME tutkimuksessamme vähemmän musiikkia harrastaneiden kokeneen ajoittain huolta oman opetuksensa tasosta. Tutkimuksemme mukaan musiikin opettaminen on kuitenkin mahdollista myös sellaisille opettajille, joilla ei ole paljoa kokemusta musiikista ja sen opettamisesta. Näiden opettajien kohdalla korostuu rohkeus tarttua toimeen ja etsiä itselleen sopivia keinoja toteuttaa musiikin opetusta.

Tutkijoina pohdimme ammatillisen koulutuksen osuutta ammatillisen identiteetin kehitymisessä. Opettajan ammatissa on tärkeää kehittää itseään ja opettajuuttaan jatkuvasti. Emme ole tutkimuksessamme tarkastelleet ammatillisen täydennyskoulutuksen merkitystä, mutta heräsimme tutkimuksemme myötä pohtimaan sen tuomia mahdollisuuksia opettajuuden kehittymiselle musiikin oppiaineessa. Miettiessämme jatkoa tutkimuksellemme mielenkiintomme herätti ammatillisen kehittymisen jatkuvuus erityisesti musiikin oppiaineen kohdalla. Olisi mielenkiintoista tutkia musiikinopettajuuden kehittymistä työelämässä elinikäisen oppimisen näkökulmasta tarkasteltuna. Olisi antoisaa tutkia tässä tutkimuksessamme olleita henkilöitä esimerkiksi vuosien päästä; miten heidän polkunsä ovat jatkuneet tästä eteenpäin ja miten heidän opetuksensa on kehittynyt vuosien varrella.

Tutkimusprosessimme on ollut kestoltaan noin kahdeksan kuukauden mittainen. Tutkimusprosessimme alkoi syyskuussa 2012 tutkimusaiheen valinnalla ja tutkimuksen ideoinnilla. Toteutimme tutkimushaastattelut loka- ja marraskuun aikana. Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, sillä se on riittävän vapaamuotoinen tuo-

maan esille tutkittavan elämänhistoriaa, mutta sisältää myös punaisen langan tutkimuksen johdonmukaisuuden säilyttämiseksi. Aineistonkeruumenetelmäksi olisi sopinut myös avoin haastattelu, jossa tutkimushenkilöt olisivat voineet vapaasti kertoa elämäntarinansa ilman tutkijoiden tekemiä rajoituksia. Toisaalta olisi ollut mielenkiintoista toteuttaa tutkimus laajana kyselytutkimuksena, jolloin tutkimustulokset olisivat olleet luotettavammin yleistettävissä.

Olemme pyrkineet toteuttamaan tutkimuksemme eettisiä tutkimusperiaatteita noudattaen. Tuomme tutkimusraportissamme näkyväksi koko tutkimusprosessimme kaikkine vaiheineen, sekä perustelemme tekemämme ratkaisut ja valinnat luotettavuuden lisäämiseksi. Tutkimuksemme antaa suuntaa siitä, miten luokanopettajan musiikinopettajuus rakentuu ja mitkä asiat ovat yhteydessä rakentumisen prosessiin. Pyrimme tutkimukselamme tuomaan esille erilaisia musiikinopettajuuden rakentumisen prosesseja, mutta on todettava, ettei tutkimuksemme perusteella voi tehdä pitäviä yleistyksiä. Näin ollen tutkimustamme ei voida pitää yleisesti validina.

Tutkimuksemme tuo näkyviksi neljän luokanopettajan erilaiset musiikilliset elämänhistoriat, keskittyen erityisesti niihin tapahtumiin ja muistoihin, jotka ovat olleet merkityksellisiä musiikinopettajuuden kehittymisen kannalta. Halusimme tutkimuksessamme selvittää myös nuoren opettajan ajatuksia musiikin opettamisesta. Olemme toteuttaneet tutkimuksemme narratiivisena, sillä koemme sen olevan sekä tutkijoille että tutkittaville hedelmällistä. Narratiivisuus on tutkimuksemme kannalta perusteltua, sillä kertomukset ovat tutkittaville keino reflektoida omaa toimintaansa ja sitä kautta kehittää opettajuuttaan.

Tutkimuskysymyksemme on: miten luokanopettajan musiikinopettajuus rakentuu? Näemme tutkimuksessamme opettajuuden rakentumisen pitkänä prosessina, jossa yksilön elämänhistorian musiikilliset kokemukset ovat eräänlaisia opettajuuden rakennuspalikoita. Olemme konkretisoineet vastauksen tutkimuskysymykseemme esittäen nämä yksilölliset rakennuspalikat kuvien avulla (ks. luku 7). Luvun seitsemän kuvat ovat tulkinamme siitä, mitkä tutkimushenkilön elämänhistorian vaiheet, tapahtumat tai henkilöt ovat olleet merkityksellisiä opettajuuden kehittymiselle. Keskeisiksi luokanopettajan

musiikinopettajuuden rakennuspalikoiksi tutkimuksessamme osoittautuivat musiikkiharrastukset, koulukokemukset, tärkeät musiikinopettajat, luokanopettajakoulutuksen musiikin opinnot, sekä opetusharjoittelut ja sijaisuudet.

Kahdestaan työskentely on mahdollistanut hedelmällisen ajatustenvaihdon, ja olemme käyneet runsaasti keskustelua tutkimuksemme teemoista. Olemme kokeneet kahdestaan työskentelyn edesauttavan tutkimuksemme edistymistä ja lisäävän tutkimuksemme luotettavuutta. Tutkimusprosessimme on ollut mielenkiintoinen matka musiikin ja opettamisen maailmaan. Koemme, että tutkimus antaa arvokasta tietoa musiikin opettamisesta ja ymmärrystä musiikinopettajuuden eri lähtökohdista. Jokaisen opettajan oma opettajaintiteetti ja opettajuus muodostuvat pitkällä aikavälillä, eikä opettaja varsinaisesti ole valmis koskaan. Valmistumme molemmat tänä keväänä luokanopettajan ammattiin ja työelämä alkaa tulevana syksynä kun aloitamme ensimmäisissä työpaikoissamme. Omilla poluillamme olemme vasta alkutaipaleella.

Lähteet

Anttila, M. 2000. Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soitotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Anttila, M. 2004. Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineuksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto/ Soveltavan kasvatustieteen laitos. 319- 332.

Cortazzi, M. 1993. Narrative analysis. London: Falmer.

Day, C. 1999. Developing teachers. The Challenges of Lifelong Learning. Educational Change and Development. Lontoo: The Falmer Press.

Denzin, N. K. 1970. (pain. 2009) The Research Act, A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New Jersey: Aldine Transaction.

Elliott, D.J. 1995. Music matters. A new philosophy of music education. New York: Oxford University Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu – opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS –Kustannus. 25-43.

Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 90-142.

Eteläpelto, A. & Vähäsantanen K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 26-49.

Gordon, E. 1971. *The Psychology of Music Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall.

Green, L. 2011. *Learning, Teaching, and Musical Identity. Voices across Cultures*. USA: Indiana University Press.

Hamachek, D. 1999. Effective Teachers: What They Do, How They Do It and the Importance of Self-Knowledge. Teoksessa R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (toim.) *The Role of Self in Teacher Development*. New York: SUNY Press. 189-224.

Hargreaves, D. J. & North, A. C. 2001. Conclusions: the international perspective. Teoksessa D. J. Hargreaves & A. C. North (toim.) *Musical Development and Learning. The international perspective*. Lontoo: Continuum. 220-234.

Hatch, J.A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 113-135.

Heikkinen, H.L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) *Opettajan professiosta*. Artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA. 8-19.

Heikkinen H.L.T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heikkinen, H.L.T. 2002. Tarinat opettajakoulutuksen välineenä. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 101-105.

Heikkinen, H.L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS- Kustannus. 143-159.

Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. 2002. Mihin tarvitaan opettajien tarinoita? Teoksessa H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 7-9.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

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. 64-83.

Hyvönen, L. 2006. Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä. Helsinki: Käyttätieteellinen tiedekunta. 46-59.

Hämäläinen, K. 1997. Asiantuntijuuden kehittyminen ja eksperttiys musiikinopettajuudessa. Teoksessa H. Ruismäki (toim.) Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education Vol. 2, No 1. Helsinki: Sibelius-Akatemia. 50-57.

Kaasila, R. 2000. ”Eläydyin oppilaiden asemaan”. Luokanopettajaksi opiskelevien koulu-ikäisten muistikuvien merkitys matematiikkaa koskevien käsityksien ja opetuskäytäntöjen muotoutumisessa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Kelchtermans, G. 1994. Biographical Methods in the Study of Teachers’ Professional Development. Teoksessa I. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (toim.) Teachers’ Minds and Actions. Research on Teachers’ Thinking and Practice. Lontoo: The Falmer Press. 93-108.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS –kustannus. 70-85.

Kosonen, E. 2012. Kansakoulunopettajat kulttuurikasvattajina - Seminaarien musiikinopetus kansakoulun laulun opetuksen esikuvana. Teoksessa Opettaja yhteiskunnallisena ja kulttuurivaikuttajana. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2012. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. 69-91.

Kutuniva, M. & Ylitapio-Mäntylä, O. 2007. Kerrottu, kirjoitettu ja jaettu elämäntarina. Teoksessa M. Kutuniva & O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) Ajasta piirtyneet jäljet. Rovaniemi: Lapin yliopisto. 149-157.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Juvenes Print.

Laursen, P. F. 2006. Den Autentiske Laerer. (suom.) Kontturi, K. Aito Opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Keuruu: Otavan Kirjapaino OY.

Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.

Lerikkanen, M-K. 1993. Luokanopettajakoulutuksen tarkoituksenmukaisuus opiskelijoiden arvioimana. Teoksessa J. Kari & Pihko, M-K. (toim.) Luokanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 79-98.

Lindeberg, A-M. 2005. Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus –ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Juvenes Print.

Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky. 15-78.

Mezirow, J. & Associates. 1990. Fostering critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning. San Fransisco: Jossey-Bass Inc.

Niemi, H. 1986. Opettajan persoonallisuuden merkitys koulutyössä. Teoksessa E. Kähkönen & M. Pyysiäinen (toim.) Opettaja. Tulevaisuuteen kasvattaja. Helsinki: Kirjapaja. 81-93.

Niemi, H. 2004. Arvioinnin hyvä ja paha. Teoksessa J. Loima (toim.) Theoria et Praxis. Viikin normaaliloukun julkaisuja.

<URL:http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_arvioinnin.html.> (Luettu 20.3.2012).

Nikolic, V. & Cabaj, H. 2000. Am I teaching well? Self-Evaluation Strategies for Effective Teachers. Toronto: Pippin Publishing Corporation.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010.

<URL:http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf>. (Luettu 13.3.2013).

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaosta. <URL:http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html>. (Luettu 12.3.2013).

Pajamo, R. 1976. Suomen laulunopetus vuosina 1843-1881. Suomen musiikkiteettien seura. Helsinki: Acta musiologica fennica 7.

Patrikainen, R. 2000. Opettajuuden laatu ja opettajan ammatin professiomuutos. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö OKKA. 20-31.

Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen & J. Perttula (toim.) Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus Oy.

Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer, 5-23.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro Oy.

Ruohotie, P. 2000. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa K. Harra (toim.) Opettajan professiosta. Artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö OKKA. 64-71.

Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 106-122.

Schön, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.

Sivonen, A. 2006. Elämäkarta aikuisten oppisopimuskoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 241-271.

Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 31-45.

Syrjälä, L. 2005. Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 36 (5). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura r.y. 366-372.

Syrjälä, L. 2010. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS- Kustannus. 247-258.

Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsinki: Yliopistopaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tusin, L. 1999. *Deciding to Teach.* Teoksessa R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (toim.) *The Role of Self in Teacher Development.* New York: State University of New York Press. 11-35.

Vanhakkala-Ruoho, M. 2006. Professionaalisuus – omissa vai muiden käsissä? Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura. 124-143.

Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Verrastro, R. E. & Leglar, M. 1992. Music Teacher Education. Teoksessa R. Colwell (toim.) Handbook of Research on Music Teaching and Learning. Music Educators National Conference. New York: Schirmer Books. 676-696.

Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 9-26.

LIITE 1 Haastattelurunko

Aikajanan piirtäminen ennen haastatteluita.

- Oma polkuni musiikinopettajaksi.
- Kohokohdat ja merkittävät kokemukset

1. Kerro itsestäsi ja ammatistasi

- 1) Ikä
- 2) Koulutus
- 3) Ammatillinen kokemus
- 4) Kuinka paljon opetat musiikkia?

2. Minkälaisia musiikillisia muistoja sinulla on lapsuudestasi? (Perhe/koti/varhaiset musiikilliset muistot)

- 1) Millainen suhde perheelläsi oli musiikkiin lapsuudessasi?
- 2) Millaisia tärkeitä/merkityksellisiä musiikkiin liittyviä kokemuksia muistat lapsuusajoilta?

3. Musiikilliset harrastukset

- 1) Kerro mahdollisista musiikin harrastuksistasi.
- 2) Millainen on ollut suhteesi ja asenteesi mahdollisiin musiikkiharrastuksiin?

4. Koulumusiikki

- 1) Kerro muistojesi koulun musiikin tunneista.
- 2) Mikä koulun musiikin tunneissa oli mielestäsi mukavinta/ikävintä?
- 3) Kerro musiikinopettajistasi. Koetko että ne ovat vaikuttaneet jotenkin omaan musiikin opettajuuteesi?

- 4) Nouseeko kouluajaltasi sellaisia musiikillisia kokemuksia/koulumuistoja, jotka ovat itsellesi merkityksellisiä vielä nykyisin?

5. Musiikin opinnot luokanopettajakoulutuksessa

- 1) Kuinka tarpeellisiksi olet kokenut saamasi musiikin opetuksen luokanopettajakoulutuksessa?
- 2) Kerro musiikin opetuskokemuksistasi opetusharjoittelussa.
- 3) Oletko hyödyntänyt omassa opetuksessasi opiskelusta saamiasi eväitä?

6. Kerro millaisena musiikinopettajana pidät itseäsi ja miksi.

- 1) Mikä innostaa sinua opettamaan musiikkia?
- 2) Mikä vaikutus omalla musiikillisella historiallasi on musiikinopettajuuteesi?
- 3) Koetko hyödyntäväsi menneisyyttäsi (koulukokemukset, harrastukset yms.) musiikkia opettaessasi?
- 4) Mitä arvoja/asioita painostat musiikin opetuksessasi?
- 5) Millaisena koet musiikin opettamisen? (Hankalana, haastavana, mukavana, ihanana, innoittavana, pelottavana...) Miksi?
- 6) Kerro tulevaisuusnäkömiesi. (Ammatillinen kehittyminen? Mahdollinen erikoistuminen?)

- Mahdollisuus aikajanan täydentämiseen
- Lopuksi haastateltavaa pyydetään ympeyöimään itselleen merkityksellisin kohta aikajanasta.