

**MUSIIKKIPERUSKOULU PERHEIDEN JA
SOITONOPETTAJIEN SILMIN**

Pro gradu – tutkielma musiikkitieteessä

Jyväskylän yliopisto

Musiikinlaitos

syksy 2004

Helena Tuomela

TIIVISTELMÄ

Tämä opinnäyte kuvaa soitonopettajaa Helsingin kaupungin ja Itä-Helsingin musiikkiopiston vuonna 1999 perustamassa musiikkiperuskoulussa, joka on kokeilukoulu. Siinä soitonopetus on tuotu päivittäisenä pienryhmäopetuksena keskelle koulupäivää.

Tarkastelen tässä tutkimuksessa perheiden ja soitonopettajien kokemuksia uudesta koulukokeilusta. Teoreettisessa osassa lähestyn perheiden ja ammattikasvattajien välistä vuoropuhelua sekä hahmotan opettajan pedagogiseen ajatteluun liittyviä käsitteitä kuten käsitystä oppimisesta ja tiedosta. Pedagogisen ajattelun mallina tarkastelen Patrikaisen dimensionaalisten ulottuvuuksien mallia.

Tutkimukseni empiirinen osa koostuu kahdesta kyselystä, jotka tehtiin keväällä 2004. Ensimmäisessä musiikkiperuskoululaisten koteihin (N = 144) lähetettiin kyselylomake, jolla haluttiin tiedustella heidän tyytyväisyyttään musiikinopetukseen musiikkiperuskoulussa. Toinen kysely tehtiin musiikkiperuskoulukokeilussa oleville soitonopettajille (N = 22). Aineistoa käsiteltiin sekä tilastollisesti että laadullisesti.

Musiikkiperuskoulukokeilu on osoittanut, että musiikin kokonaisvaltainen opiskelu instrumentin avulla on edistänyt sekä musiikillisia että yhteisöllisiä tavoitteita. Taitojen karttuminen tuottaa iloa kaikille osapuolille, ja soiton kautta koulusta on tullut perhettä ja perheitä yhdistävä tekijä. Opettajat ovat hyvin motivoituneita työstään, joskin heidän kasvatukselliset valmiutensa kohdata uuden toimintaympäristön haasteet ovat vaihtelevia.

Avainsanat: opettajan pedagoginen ajattelu, soitonopetus, musiikkikasvatus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	1
1.1 MUUTOKSEN MERKKEJÄ.....	3
1.2 AJAN HENKI.....	4
2 SOITONOPETTAJA MUSIIKKIOPPILAITOKSISSA.....	5
2.1 PERHEET JA KASVATUKSEN AMMATTILAISET	6
2.2 SOITONOPETTAJA TUTKIMUSTEN VALOSSA.....	8
2.2.1 Onnistunut opettaja – oppilassuhde.....	9
2.2.2 Ongelmallinen soitonopettaja.....	10
3 REFLEKTIO.....	11
4 MUSIIKKIPERUSKOULU.....	13
4.1 SOITONOPETUS MUSIIKKIPERUSKOULUKOKEILUSSA.....	13
4.2 MUSIIKKIPISTON LAAJENEVA TEHTÄVÄKENTTÄ.....	14
5 OPPIMINEN SUORITTAMISENA JA PROSESSINA.....	15
6 TIETOA AJATTELEMALLA JA TEKEMÄLLÄ.....	17
6.1 TAIDON JA TEKEMISEN OHJAAJA.....	18
6.2 SOITON OPETTAMINEN: TAITOJEN KARTUTTAMISTA.....	19
7 OPETTAJAKSI KEHITTYMINEN.....	21
7.1 MUUTOSPAINA KOULUMAAILMASSA.....	21
7.2 DIMENSIONAALINEN MALLI PEDAGOGISEN AJATTELUN PEILINÄ	22
8 KYSELY PERHEILLE JA SOITONOPETTAJILLE.....	25
8.1 TUTKIMUSMENETELMÄT	25
8.2 TUTKIMUSONGELMAT	27
8.3 KYSYMYSTEN LAATIMINEN.....	28
8.4 AINEISTON KÄSITTELY.....	29
9 TULOKSET	33
9.1 PERHEIDEN KYSELYN TULOKSET.....	33
9.1.1 Perheiden taustaa.....	33
9.1.2 Musiikki ja elämäntapa.....	35
9.1.3 Edut ja haitat.....	36
9.1.4 Musiikkitausta.....	37
9.1.5 Miksi musiikkiperuskoulu.....	37
9.1.6 Vanhemmat ja soitonopettaja.....	38
9.1.7 Lapsen musiikinopiskelu.....	40
9.1.8 Vanhempien osallistuminen harrastukseen.....	43
9.1.9 Vanhempien tyytyväisyys kouluun.....	44
9.1.10 Yhteenveto.....	47
9.2 OPETTAJIEN KYSELYN TULOKSET.....	48
9.2.1 Kasvattaja ja taidon välittäjä.....	49
9.2.2 Opettajan onnistumiset ja haasteet.....	50
9.2.3 Työtyytyväisyys.....	51
9.2.4 Opettajien toiveita.....	53
9.2.5 Soitonopettajana musiikkiperuskoulussa.....	54
9.2.6 Soitonopettajien sijoittuminen dimensionaaliselle ulottuvuudelle.....	55

10 KOHTI KOKONAISVALTAISTA SOITONOPETTAJUUTTA.....	57
10.1 MUUTOKSEN TARKKAILU.....	57
10.2 TARKKAILUN TULOKSIA.....	59
10.3 DIMENSIONAALISEN MALLIN SOVELTUVUUS SOITONOPETTAJUUDEN TARKKAILUUN	61
10.4. TULEVAISUUS.....	62
LOPUKSI.....	64
LÄHTEET	67
LIITE 1.....	71
LIITE 2.....	77
LIITE 3.....	84

1 JOHDANTO

Maassamme opetetaan ja opiskellaan musiikkia alan oppilaitoksissa enemmän kuin koskaan aikaisemmin historiamme aikana. Onkin luonnollista, että mielenkiinto musiikkioppilaitoksissa tehtävää kasvatustyötä kohtaan on kasvanut. Aikaisemmin oli vallalla yksikantaan käsitys, jonka mukaan hyvin musiikin alalla menestyneet oppilaat olivat suoraan tulosta hyvästä opetuksesta. Toisin sanoen opettajan työtä arvioitiin hänen kykyneen kasvattaa ammattimuusikoita. Tämä onkin ollut kiitollinen tarkastelukulma, koska maassamme on kasvatettu kansainvälisesti korkeatasoinen muusikkosukupolvi viimeisen 30 vuoden aikana. Maamme musiikkikasvatustyötä on pidetty kauttaaltaan merkittävänä ja korkeatasoisena erityisesti klassisen musiikin alueella.

Tämän koulutuksen menestystarinan tarkempi tarkastelu on nostanut esiin sen ilmiöiden monenkirjavuuden, joka tällaisen toiminnan taustalla todellisuudessa on. Samanlaisia tuloksia on saatu yleisestä kasvatustyötä koskevasta tutkimuksesta, jossa on ryhdytty ruotimaan niitä tekijöitä, joista hyvä ja onnistunut opetustapahtuma koostuu. Musiikkikasvatus on sidoksissa aikaan ja paikkaan. Tämän päivän musiikkikasvattajat ovat toisenlaisten haasteiden edessä kuin kollegansa 30 vuotta sitten, jolloin Suomeen ryhdyttiin perustamaan musiikkiopistoja. Alueellisesti musiikkiopistoja syntyi sinne missä oli harrastuneisuutta ja riittävät opettajavoimat saatavilla. Opettajina musiikkiopistoissa olivat yleensä paikkakunnan kaupunginorkesterin muusikot ja ulkomaalaiset, lähinnä Neuvostoliitosta tai Itä-Euroopasta kotoisin olevat opettajat. Vuonna 1969 tuli voimaan laki valtioneosuudesta musiikkioppilaitoksille, silloin valtioneosuudenpiiriin tuli 10 oppilaitosta, määrä moninkertaistui vuosien varrella niin, että vuonna 1998 yhteensä 89 oppilaitosta oli valtioneosuuden piirissä (Heino & Ojala 1999, 11).

Musiikkiopistojen antama koulutus on kansallisesti erittäin merkittävää ja se on käytännössä perusedellytys muusikon tai musiikinopettajan ammat-

teihin. Suomalainen peruskoulu- ja lukio-opetus ei anna niitä valmiuksia, joita edellytetään alan ammatilliseen koulutukseen, ammattikorkeakouluihin tai Sibelius-Akatemiaan, pääsemiseen. Musiikkioppilaitosten opetus- ja harjoitusympäristössä tämä ammatillisuuteen valmentava puoli on otettu koko opetuksen peruslähtökohdaksi. Lapset ja nuoret hankkivat soittotaitonsa aina normaalin koulutyön lisäksi pääasiassa opiskelemalla ilta- ja iltapäiväkursseilla ja iltapäiväkursseilla. Perheiltä vaaditaan melkoisia taloudellisia ja ajankäyttöllisiä uhrauksia, jotta lapsi ja nuori voisi saada musiikillista sivistystä.

Musiikkioppilaitoksissa opettajan työ on ensisijaisesti suuntautunut kunkin soittimen taitojen eteenpäin viemiseen, tavoitteena aina vaativamman tason saavuttaminen. Tämä instituutiosta ja soittoammattin profession suunnasta tuleva käsitys on ollut niin vallalla, ettei ole ollut juurikaan tilaa kysyä vastaako saatu opetus lasten tai vanhempien toiveita ja miten soiton opettajat ovat tiedostaneet tehtävänsä opettajana ja kasvattajana.

Nyt käsillä oleva tutkimus kertoo musiikkiperuskoulusta, jossa soiton opetus on tuotu keskelle normaalia peruskouluopetusta. Hankkeessa ovat yhteistyökumppaneina peruskoulu ja musiikkiopisto. Soittoa opiskellaan päivittäin 5-10 hengen pienryhmissä, jotka kokoontuvat soitinryhmittäin. Vastaavaa kokeilua ei ole tässä laajuudessa Suomessa koskaan tehty ja se onkin asettanut toiminnan osapuolet: opettajat sekä koulun että musiikkiopiston puolella, perheet ja lapset uusien haasteiden eteen. Ryhmäsoittotunneilla käytettävä materiaali poikkeaa siitä opetusmateriaalista, jota perinteisesti yksityisillä soittotunneilla on totuttu käyttämään. Soiton opettajan ryhmäopetustaidot korostuvat, koska hän on tiiviimmin tekemisissä ryhmänsä kanssa kuin vain yksityisillä soittotunneilla käyvien lasten kanssa. Perheillä ei ole ollut entuudestaan käsitystä siitä, millainen musiikkiin erikoistunut peruskoulu voi olla. Tutkimuksessani tarkastelen kokeilukoulun soitonopettajien ja lasten vanhempien suunnalta sitä todellisuutta, jossa musiikinopetus tällä hetkellä on. Tässä tutkimuksessa keskitytään lasten alkeisopetuksen tarkasteluun.

1.1 Muutoksen merkkejä

Musiikkiopistot ovat murroksen edessä. Uudet opetushallituksen taiteen perusopetuksen perusteisiin pohjaavat laajan oppimäärän mukaiset opetussuunnitelmat on otettu käyttöön syksyllä 2004, ja tulossa olevat yleisen oppimäärän ohjeet saattavat muuttaa kovasti sitä perinteistä musiikkiopistojen toimintakuvaa, joka on syntynyt maahamme 1970-luvulta lähtien. Painetta muutokseen on tuonut myös musiikkikasvatuksen tutkimuksen yhteydessä ilmennyt, vanhentuneita opetusrakennelmia koskeva kritiikki (Esim. Juvonen 2004, Lehtonen 2004).

Helsingin kaupunki ja Itä-Helsingin Musiikkiopisto tekivät vuonna 1996 yhteistyösopimuksen Roihuvuoreen perustettavasta kokeilukoulusta (musiikkiperuskoulusta), jonka yleisopetuksen ja musiikin ryhmäopetuksen kustannuksista vastaa kaupunki. Henkilökohtaisista soittotunneista ja orkesteri- ja kamarimusiikkiopetuksesta vastaa musiikkiopisto. Ainutlaatuisessa kokeilussa lapset opiskelevat omaa instrumenttiaan päivittäin 5 – 10 oppilaan pienryhmässä musiikkiopiston opettajan johdolla. Lapset aloittavat soitonopiskelun peruskoulun ensimmäisellä luokalla ja musiikinopetus jatkuu samanlaisena läpi ala-asteen, eli kuusi ensimmäistä kouluvuotta. Soittotunti on sijoittunut keskelle koulupäivää muun opetuksen lomaan. Käytännössä koulu ja musiikkiopisto ovat samassa rakennuksessa, oppilaat käyvät pääkoululla vain kieli- ja teknistentöiden tunneilla.

Soitonopettaja on musiikkiperuskoulukokeilun myötä päässyt uudenlaiseen toimintaympäristöön. Oppilaita tavataan päivittäin ja opetus on pienryhmäopetusta perinteisen yksilöopetuksen sijaan. Tavatessaan samat oppilaat päivittäin soitonopettaja tulee lähemmäs oppilaan päivittäisiä arkihuolia ja ryhmätilanteessa opettaja joutuu ottamaan kantaa yleiseen kuriin ja järjestykseen. Oppilaiden persoonallisten ominaisuuksien yhteensovittaminen sekä erilainen kyky omaksua uusia asioita asettaa ryhmätilanteessa soittamiselle haasteita, joista opettajan tulee olla tietoinen. Opettajan kyky selvittää kasvatusotetta vaativista tilanteista antaa tilaa musiikillis-

ten asioiden omaksumiselle. Soitonopettajien koulutus on perinteisesti painottunut voimakkaasti instrumentin hallinnan taitoihin pedagogisten opintojen jäädessä vähemmälle huomiolle. Vasta 1990-luvun loppupuolella soitonopettajien opintoihin on liitetty ”opettajan pedagogiset opinnot” -kokonaisuus, joiden laajuus on 35 opintoviikkoa. Valtaosalla musiikkiopistojen nykyisistä opettajista ei todennäköisesti ole uusiin koulutusmuotoihin sisältyviä pedagogisia opintoja.

1.2 Ajan henki

Suomalainen yhteiskunta on murroksessa modernista teollisuusyhteiskunnasta kohti uutta jälkimodernia vaihetta. Merkittävät muutokset ovat nimenomaan informaation, tiedon, palvelujen ja koulutuksen alueella (Vuorinen 2000, 13). Aikaamme leimaa ristiriitaisuus, joka syntyy vastakkaisten ilmiöiden samanaikaisuudesta. Koululaitos esimerkiksi on luotu takaamaan kaikille kansalaisille yhtäläiset oikeudet opiskella, mutta samanaikaisesti koetetaan löytää uusia paremmin ihmisiä palvelevia koulutusmuotoja ja erityiskouluja.

Moderni yhteiskunta, jonka ajan katsotaan jo menneen ohi, keskittyi esimerkiksi työn osalta suurelta osin rutiinien suorittamiseen. Työn tulos katsottiin riippuvaiseksi siihen käytetystä ajasta, ja työn eettisenä perusteena nähtiin velvollisuudentunto ja annetun osan täyttäminen. Tuloksena tehdystä työstä saatiin hyvä toimeentulo, kun taas henkilökohtaiset uhraukset ja mahdollinen kärsimys siinä ympäristössä oli lähinnä jaloa. Koulun tehtävä ja yhteiskunnallinen funktio oli pääasiassa alamaisten tuottaminen (Patrikainen 1999, 13).

Jälkimodernin yhteiskunnan kehittyessä tietoyhteiskunnaksi, korostuu sellaisten asioiden merkitys kuten tieto, informaatio, taide, palvelut ja koulutus. Niiden kehittymistä pidetään olennaisena tietoyhteiskunnassa (Vuorinen 2000, 13). Tietoyhteiskunnalla tarkoitetaan vuorovaikutukselle perus-

tuva luovuuden yhteiskuntaa (Himanen 2004, 1). Työ ja sitä kautta tuotavuus korostavat luovuuden olemassaoloa. Luovuus, ihmisessä olevana voimavarana, nostetaan taloudellisen kasvun tärkeimmäksi elementiksi (Himanen 2004).

Yhteiskunta on tällä hetkellä murroksessa tarkemmin määrittelemättömässä kohdassa modernin ja tietoyhteiskunnan välissä. Yhteiskunnallinen muutos on samalla kulttuurinen murros. Siinä korostuu modernille ajalle luonteenomaisesta edistyksellisyydestä ja ennakoitavuudesta luopuminen. Modernin ajan uskomukset totuudesta, tiedosta ja minuudesta pysyvinä ja määriteltävissä olevina ilmiöinä ovat saaneet rinnalleen käsityksen, jossa samoja ilmiöitä tarkastellaan erilaisissa yhteyksissä, diskursseissa. Tällöin ilmiön luonne on riippuvainen siihen suunnatusta tarkastelukulmasta. Totuus ja tieto varsinkin kasvatukseen ja koulutukseen liittyvässä tutkimuksessa on voimakkaasti sidoksissa yhteiskunnassa vallalla oleviin painotuksiin. Postmoderni yhteiskunta suosii monisärmäisyydessään tutkimusta, joka tuo esiin ilmiöiden monet todet puolet.

2 SOITONOPETTAJA MUSIIKKIOPPILAITOKSISSA

Vanhempien näkökulmasta katsottuna soitonopettaja nähdään asiantuntijana ja kasvatuksen ammattilaisena. Nyky-yhteiskunnassa vanhemmat luottavat paljon kasvatuksen ammattilaisten näkemyksiin hakiessaan omaa polkuaan vanhempana olemiseen (Alasuutari 2003). Soitonopettaja on soittamisen ja soitonopettamisen asiantuntija, jonka antamia neuvoja oppilaat ja perheet pyrkivät noudattamaan. Asiantuntijalla katsotaan olevan valtaa, joka perustuu tietoon (Bauman 1996, 204). Soitonopettajan rooli lapsen elämässä sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä ilmenee edempänä muutamien tutkimusten valossa.

Tällä tutkimuksella haluan selvittää sitä, miten opettajat mieltävät ja kokevat tehtävänsä toisaalta opettajina ja toisaalta kasvattajina. Haluan myös kartoittaa soitonopettajan kohtaamia haasteita uudessa tilanteessa. Näkö-

kulma on musiikkiopiston suunnasta, ja siksi tarkastelen soitonopettajan työtä oppilaiden vanhempien kokemana ja soitonopettajien itsensä kuvaamana. Tässä tutkimuksessa musiikkiopisto ja koulu ovat toistensa sisällä olevia ilmiöitä. En erottele instituutioita, eli koulua ja musiikkiopistoa toisistaan, vaan yksinkertaisuuden vuoksi sana koulu tarkoittaa niitä molempia.

2.1 Perheet ja kasvatuksen ammattilaiset

Perusopetuslaissa (628/1998) kodin ja koulun vuoropuhelua kannustetaan toteamalla, että opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa. Tutkimustulosten mukaan kodin ja koulun yhteistyö lasten kasvatuksessa ja opetuksessa ja vanhempien osallistuminen koulun toimintaan vaikuttavat positiivisesti oppilaan koulusaavutuksiin (Kangasniemi 1997, 39). Kasvatusalan kirjallisuudessa on esitetty oletuksia siitä, että näin koulu on mieltänyt tehtävänsä etenkin opetuksen antajaksi eikä niinkään lapsen kasvatelijaksi (Pulkkinen 2002, 217; Alasuutari 2003, 27). Rajanveto on vaikeaa sen suhteen, mitkä ovat koululle ja, mitkä kodille kuuluvia kasvatustehtäviä. Vanhemmilla on ilmeisesti omat oletuksensa ja opettajilla omat. Väestöliiton perhebarometrin mukaan kasvatuksen ammattilaiset painottavat perheitä useammin kodin kasvatusvastuuta (Reuna 1999, 34 - 46).

Kodin merkitys ja sitä kautta vanhempien vastuu lapsen kehityksen tärkeimpänä tukipilarina saa vahvistusta tutkimustuloksista, jotka luovat pohjaa myös yhteiskunnalliselle keskustelulle kasvatusvastuun jakautumisesta kodin ja koulun välille. Lapsen kehittyminen elämässään hyvin selviytyväksi aikuiseksi perustuu Pulkkisen (2002) mukaan luotettavaan käyttäytymiseen, joka kehittyy kotiympäristössä, jossa vanhemmilla on hyvä keskinäinen suhde, lapsella hyvä suhde isäänsä, äiti huolehtivainen ja lapseen luottava. Vaikeista oloista huolimatta lapsen kehitys voi edetä suotuisasti, jos hänen kohdalleen osuu joku perheen ulkopuolinen aikuinen,

opettaja tai harrastusryhmän ohjaaja, joka vahvistaa lapsen itseluottamusta ja motivoi oppimaan ja kehittämään itseään (Pulkinen 2002, 131 -134).

Kirjallisuudessa esiintyy monenlaisia tapoja kuvata vanhemmuutta. Alasuutari on kuvannut sitä miten vanhemmat kokevat ristiriitaisia tunteita roolistaan yhteiskunnallisten kasvattajien rinnalla. Yhtäältä kasvatusinstituutiot koetaan myönteisinä ja kotikasvatusta täydentävinä ja tukevinä. Toisaalta yhteiskunnalliset kasvattajat koetaan vanhemmuutta uhkaavina (Alasuutari 2003, 61). Pulkinen kuvaa lapsilähtöistä ja aikuislähtöistä vanhemmuutta. Ensimmäisessä tapauksessa lapsen kehitystarpeita ymmärretään hänen kehitystasoonsa sopivalla tavalla. Lapsilähtöinen vanhemmuus on yhteydessä lasten vahvaan itsehallintaan ja sosiaaliseen kehitykseen. Aikuislähtöisessä vanhemmuudessa vastaavasti korostuvat vähäinen ajan antaminen lapselle, vähäinen kiittäminen mutta runsas vertailu muihin (Pulkinen 2002, 142).

Tieto optimaalisesta ja lapsen kannalta toivottavasta vanhemmuudesta voi synnyttää syyllisyydentunteita vanhemmissa. Hyvän vanhemmuuden katsotaan ilmenevän monipuolisten virikkeiden tarjoamisena ja emotionaalisenä lämpönä. Ensimmäinen vaihtoehto onkin varsin yksinkertainen toteuttaa hankkimalla lapselle mahdollisimman paljon harrastuksia. Lapsen hyvä elämä ja selviäminen nähdään merkinä onnistuneesta vanhemmuudesta (Alasuutari 2003, 132). Vanhemmuudesta on syntynyt näin oma elämänalueensa, jossa voi onnistua tai epäonnistua.

Nykyisin perheet ovat entistä kiinnostuneempia lastensa koulusta ja sen toiminnasta (Vuorinen 2000, 18). Myös tiedotusvälineet ovat lisänneet kilpailun värittämää kiinnostusta koulun ympärille julkaisemalla listoja, joissa on ylioppilaskirjoitusten tuloksia vertailtu keskenään. Tämä mittaaminen on herättänyt voimakasta vastustusta, koska koulun tehokkuuden ja laadun mittaamiseen ei ole riittävän kiistattomia ja yksiselitteisiä mittareita (Uusikylä 2003, 14). Alasuutari kuvaa tutkimuksessaan vanhempien puhetta, jossa lasten kehitys perustuu joko luonnolliselle kehittymiselle tai aikuisen ohjaukselle. Yleisesti ottaen hänen mukaansa vanhemmat tulkit-

sevat lasten kasvatuksen projektiksi, jossa vanhemman tai muun kasvattajan rooli on aktiivinen ja korostunut (Alasuutari 2003, 163). Kasvatuksen ammattilaiset ovat saaneet asiantuntijan aseman sen suhteen, mitä pidetään lapselle tärkeänä ja tarpeellisena toimintana.

2.2 Soitonopettaja tutkimusten valossa

Musiikkikasvatuksesta tehty tutkimus on keskittynyt pääasiassa koulujen musiikinopetukseen. Musiikkiopistoissa tapahtuvaa kasvatusta ja soitonopettajien työtä kuvataan näissä tutkimuksissa vain toissijaisesti. Soitonopettaja ja heidän työtään kuvataan tutkimuksissa siten kuin opiskelijat ja aikuiset sen muistavat lapsuudestaan.

Musiikkioppilaitosten opetustuloksia ja opettajien saavutuksia on vertailtu nimenomaan musiikkiesitysten tasokkuuden ja oppilaitoksessa suoritettujen kurssitutkintojen perusteella (Tuovila 2003,17). Opetushallituksen teettämän musiikkioppilaitosten perusopetuksen arvioinnissa todetaan, että opettajat tuntevat erittäin hyvin oman oppiaineensa osalta Suomen Musiikkiopistojen Liitto ry:n suositukset, jotka koskevat kurssitutkintovaatimuksia. Sen sijaan opettajilla oli varsin kirjavat käsitykset oppilaitoksensa opetussuunnitelmasta (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 103 -106). Tämä kuvastaa hyvin yleistä ajatusta siitä, mitä soitonopetuksessa laajalti pidetään tärkeänä: opettajan työn arvo on sidoksissa mitattaviin tuloksiin eli suoritettuihin tutkintoihin. Maamme korkeatasoisen muusikkokoulutus katsotaan puolestaan olevan tulosta näistä suorituksista, mikä luonnollisesti on ollut vahvistamassa käsitystä onnistuneista opetusratkaisuista. Tähän vedoten voidaan sanoa perinteisen tutkintoihin perustuvan opetuksen puolustavan paikkaansa. Uuden vuosituhannen alun jälkeen on ilmaantunut tutkimuksia (Juvonen 2000, Tereska 2003, Huhtanen 2004), joissa voi havaita käsitysten olevan muuttumassa

2.2.1 Onnistunut opettaja – oppilassuhde

Lapsuudessa alkanut soitonopiskelu johtaa joillakin henkilöillä siihen, että musiikki valitaan ammatiksi tai ammatti sivuaa tavalla tai toisella musiikkia. Näissä tapauksissa on tutkittu lapsuudenaikaisten musiikkiopintojen merkitystä ja siihen vaikuttavia seikkoja.

Soitonopettajan vaikutus soittoharrastuksen jatkumiselle todetaan merkitykselliseksi, varsinkin silloin, kun tuleva ammatti liittyy jollakin tavalla musiikkiin. Tällaisia onnistuneita opettaja–oppilassuhteita kuvataan ennen kaikkea peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien, musiikkiin erikoistuvien opiskelijoiden kertomuksissa. Soitonopettaja on pystynyt kriisitilanteessa käsittelemään oppilasta psykologisesti niin, että soittoharrastus on jatkunut. (Tereska 2003, 160). Havaintoa tukee Maijalan tutkimus, jossa musiikissa huippuammattilaisiksi päätyneet nuoret musikit kertovat opettajasuhteidensa merkityksestä opiskelunsa eri vaiheissa (Maijala 2003). Yleisesti ottaen koulun korkealla tavoitetasolla on todettu olevan merkitystä oppilaiden koulusaavutuksiin. Mitä korkeampia tavoitteita opettajalla on sitä paremmat ovat oppilaiden oppimistulokset (Kangasniemi 1997, 37).

Soitonopettajan kykyä motivoida pientä soittajaa ja sitä kautta innostaa lasta soittoharrastukseen korostettiin ensimmäisen soitonopettajan kohdalla. Muusikoiden mielestä soittouran alussa oli tärkeämpää soittamaan innostava opettaja kuin jokin tietty opetusmetodi (Maijala 2003, 85 - 86). Soitonopettaja voi olla merkittävä itsetunnon kohentaja, koska hänellä on oppilaaseen henkilökohtainen kontakti. Opettajalla on mahdollisuus ohjata opiskelijaa tuntemaan itseään ja omia tunteitaan (Ruismäki 1991, 254). Ammattiin johtavassa koulutuksessa opettajan rooli koettiin kolmesta syystä merkitykselliseksi. Ensinnäkin opettajalla oli korkea vaatimustaso, toiseksi opettaja oli oppilaalleen samaistumiskohde ja kolmanneksi opettaja saatteli oppilastaan kokonaisvaltaisesti musiikin maailmaan (Maijala 2003, 95).

Tuovilan tutkimuksessa lasten musiikinopiskelun myönteiset soitonopiskelukokemukset ja hyvien opiskelutulosten syntyminen edellyttivät opettajan ja vanhempien yhteistyötä. Opettajan kiinnostus lapsen omaan musiikilliseen maailmaan, kuten lapsen keksimään musiikkiin ja hänen kuuntelemaansa musiikkiin edesauttoi merkityksellistä soitonopiskelua. Antoisaksi opintonsa kokeneet lapset arvostivat poikkeuksetta soitonopettajiaan (Tuovila 2003, 195). Edellä mainittujen lapsen lähtökohtien tunteminen edesauttoi sekä opiskelua että opetustyötä (Tuovila 2003, 4).

2.2.2 Ongelmallinen soitonopettaja

Tutkimuksissa kuvataan myös musiikinopiskeluun liittyviä turhauttavia kokemuksia. Yhtenä syynä näihin kokemuksiin mainitaan soitonopettaja. Juvonen kuvaa syyksi opettajan huonon psykologisen silmän (Juvonen 2000, 294). Soitonopettajasta ei pitänyt myöskään osa Tereskan tutkimukseen osallistuneista musiikin harrastajista (Tereska 2003, 160). Soitonopettajan puutteellinen kyky kuunnella lasta on ollut syynä niihin turhauttaviin opiskelutilanteisiin, joissa soitettava musiikki on koettu tylsäksi ja /tai vaikeaksi koska opettaja oli ollut se, joka teki päätökset soitettavista kappaleista kuuntelematta lapsen mielipidettä (Tuovila 2003, 217).

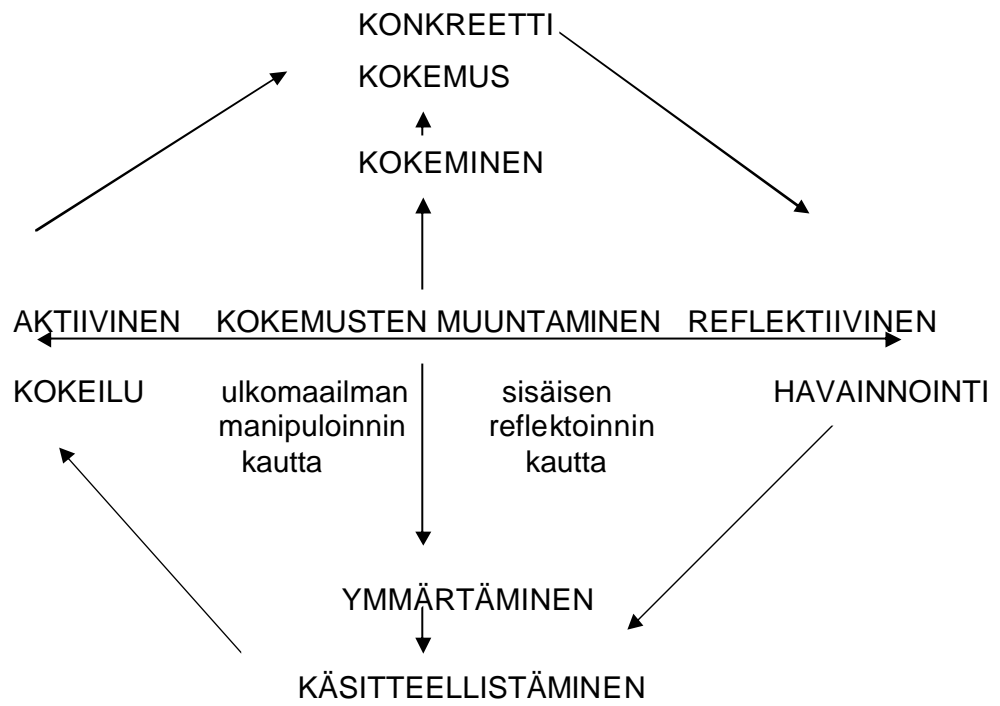
Soitonopettajan mahdollisuus kohdata kukin oppilas yksitellen voi olla ongelmallista siinä mielessä, että opettaja panostaa mielenkiintoisena pitämäänsä oppilaaseen enemmän kuin johonkuhun toiseen. Lehtonen kuvaillee tilanteita, joissa oppilaat kokevat tulevansa kohdelluiksi eriarvoisesti (Lehtonen 2004, 58). Lehtonen painottaa opettaja - oppilassuhteen tiiviyyttä ja nostaa esiin musiikkikasvatuksessa vaikuttavat vastatunteet. Ne voivat olla joko positiivisia tai negatiivisia ja siirtyä oppilaasta opettajaan ja päinvastoin. Lehtonen kysyykin, kuinka tietoinen opettaja on tällä tavoin ilmenevistä tunteista (Lehtonen 2004, 135).

3 REFLEKTIO

Omien tunteiden, ajatusten ja toimintatapojen tarkkailua ja pohdintaa kutsutaan reflektioksi. Kyseessä ei sinänsä ole mikään uusi keksintö, pohdiskelua on varmaan aina esiintynyt opettajan toiminnassa. Suomalainen kasvatustieteellinen keskustelu on korostanut reflektoivan opettajan kykyä tiedostaa opetusratkaisunsa: hänen tavoitteidensa tulee olla selviä ja perusteltuja. Opettajan toimintaa ohjaavat opetussuunnitelma, sen perusteet ja tavoitteet. Patrikainen (Patrikainen 1999, 144) pitää opettajaksi kehittymisen edellytyksenä ammattiin liittyvää reflektiivistä toimintaa, jossa opettaja tarkkailee opetustaan ja pohtii kasvatuskäsityksiään.

Kasvatustieteilijät ovat pohtineet opettajan roolia oppimistapahtumassa, esimerkiksi sitä, onko opettajalla ylipäätään mitään tekemistä oppimisen ja oppimistulosten kanssa (Talvio 2002, 155). Patrikaisen mukaan opettajat eivät voi tietää, tukevatko he oppilaansa kasvua ja oppimista, elleivät he pysähdy reflektiivisesti tutkimaan uskomuksiaan ja intentioitaan käytännössä (Patrikainen 1999, 66).

Reflektiivisyys on perusajatuksena myös Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehässä. Perusajatuksena on konkreettisen kokemuksen tarkkailu ja sen tuloksena ilmiön käsitteellistäminen, mikä johtaa mahdollisesti uudelleenlaiseen näkökulmaan, muuttuneeseen toimintaan ja jatkuvaan toiminnan tarkkailuun. Käsitteellistäminen on ikään kuin teorian muodostusta, jonka tuloksena toiminta muuttuu toivottuun suuntaan. Tämän toimintatavan katsotaan edistävän oppimista ja kehittymistä niin yksilöllisellä kuin organisaatioidenkin tasolla.



KUVIO 2. Kokemuksellinen oppiminen Kolbin (1984) mukaan

4 MUSIIKKIPERUSKOULU

Musiikkiperuskoulun toiminta-ajatuksena on yhdistää lasten tavoitteellinen soitonopiskelu ja peruskoulu. Musiikkiperuskoulu poikkeaa musiikkiluokasta siinä, että musiikkia harjoitetaan päivittäin sekä säveltapailun että instrumenttiopiskelun muodossa.

Musiikkiperuskoulun kotisivuilla (www.ihmo.fi/ihmu) on mainittu koulun tavoitteet ja perustelut, miksi tämäntyyppistä koulua tarvitaan.

”Koulu on vastaus kysymykseen, miksi musisoivan oppilaan tulee odottaa oppituntiaan iltamyöhään, kun esimerkiksi kielistä kiinnostunut yksilö saa opetuksensa koulussa tehokkaina aamun tunteina. Jo koulutuksen tasa-arvon takia musiikinharastajan tulisi saada korkeakouluun johtava koulutus yhteiskunnan varoilla. Tähän suuntaan musiikkikoulu on johtamassa. Tarvitaan koulu, jossa musiikista kiinnostuneiden perheiden lapset saavat turvallisen ja inspiroivan ympäristön, jossa pikku muusikko ei kiusata. Koulu, jossa viulu on jääkiekkomailan arvostuksessa, piha jossa musiikkia aktiivisesti harrastavat lapset tapaavat päivittäin, vahvistaa lasten omaa identiteettiä. He eivät koe olevansa erikoisia, vaan heidän musiikkiharrastuksensa syventyy. Tällaisessa ilmapiirissä kasvanut lapsi pystyy positiivisesti vaikuttamaan ympäristöön aikuisenakin ja näin rikastuttaa kulttuuriamme ja yhteiskuntaamme. Tähän haasteeseen Helsingin kaupunki ja Itä-Helsingin Musiikkiopisto haluavat vastata perustamalla Roihuvuoreen musiikkikoulun.”(www.ihmo.fi/ihmu)

4.1 Soitonopetus musiikkiperuskoulukokeilussa

Musiikkiopiston soiton- ja teorianopettajat opettavat musiikkia kokeilukoulussa. Musiikin ryhmäopetus on instrumenttiopetusta ja sitä on neljä oppituntia viikossa. Ensimmäinen vuosiluokka aloitti syksyllä 1999. Toimintaa on nyt kestänyt viisi vuotta, ja joka vuosi on aloittanut uusi, noin 30 oppilaan luokka. Kevätlukukaudella 2004 koulussa on 144 oppilasta. Luokan-

opettajia on viisi ja soiton ryhmäopettajia 22. Instrumenttivalikoima on vaihdellut ja laajentunut vuosittain. Tällä hetkellä koulussa voi opiskella viulun -, alttoviulun -, sellon -, kontrabasson -, kitaran -, harmonikan -, poikkihuilun -, trumpetin -, nokkahuilun - ja kanteleen soittoa.

Musiikkioppilaitoksissa työskentelevä soitonopettaja tapaa oppilaansa tyyppillisesti kerran tai kaksi viikossa ja opettajan työnkuva on pääsääntöisesti yksilöopetusta. Soitonopetus on instrumentin hallinnan opettamista, sen avulla tutustutaan musiikillisiin perusasioihin kuten rytmiin ja melodiaan. Tavallisesti lapset tulevat soittotunneilleen normaalin koulupäivän jälkeen, sen vuoksi soitonopettajan työaika on painottunut iltapäivään ja iltaan.

Musiikkikoulukokeilussa soitonopettaja on joutunut uudenlaiseen toimintaympäristöön: hän tapaa samat oppilaat monta kertaa viikossa ja opetus on pienryhmäopetusta. Ryhmän koko vaihtelee soitinryhmittäin 5-10 oppilaaseen, lisäksi kerran viikossa ylemmillä luokilla orkesterisoittimet muodostavat jousiorkestereitä. Alemmilla luokilla soitinryhmien välistä yhteissoittoa harrastetaan projektiluontoisemmin. Soitonopiskelu on integroitu koulupäivän keskelle, lapset hajaantuvat 45 minuutin mittaiselle ryhmäsoittotunnilleen klo 10 – 14 välisenä aikana. Luokanopettajan ja soitonopettajan toimintaympäristöt sivuavat toisiaan fyysisesti, koska peruskoulun käytössä olevat luokat ja ryhmäsoittoluokat ovat samassa rakennuksessa. Lisäksi kaikki opettajat osallistuvat yhteisiin opettajienkokouksiin, joissa pyritään suunnittelemaan koulun juhlia ja tiedotetaan tulevasta koulun tapahtumista tai soittoryhmien itsenäisistä esiintymisistä, jotka usein tapahtuvat normaalin koulupäivän aikana.

4.2 Musiikkiopiston laajeneva tehtäväkenttä

Tämä kokeilu on yksi esimerkki siitä, mihin musiikkiopisto voi, yhteiskunnallisen tilanteen niin salliessa, toimintaansa ulottaa. Lasten ja nuorten yksinäiset iltapäivät ovat herättäneet yhteiskunnallista keskustelua 1990 –

luvun loppupuolelta saakka (Pulkkinen 2002, 12). Esiin ovat nousseet lasten iltapäiväaktiviteetit koulutuntien jälkeen ja taideaineiden yhä vähenevä osuus kouluopetuksessa. Oman osansa keskusteluun tuo myös se, että luokanopettajien koulutukseen sisältyvää musiikinopetuksen opintokokonaisuutta on jatkuvasti pienennetty (Tereska 2003, 206). Tutkimusten mukaan luokanopettajat ovat haluttomia vastaamaan koulun musiikinopetuksesta. Se koetaan tärkeäksi, mutta niin erikoisia taitoja vaativaksi, että monilla ei ole mielestään siihen riittäviä tietoja ja taitoja (Tereska 2003, 202).

Tutkimustietoa luokanopettajista ja koulujen musiikinopettajista on saatavilla jonkin verran, ja musiikkiopistojen opettajien työstä on saatu tietoa viimeisen kymmenen vuoden aikana erilaisten opinnäytteiden muodossa (Esim. Puhakka 1998, Honkanen & Jokinen 1998, Pesonen 2000). Tähän tutkimukselliseen tilanteeseen haluan tuoda oman kuvaukseni soitonopettajan työstä.

5 OPPIMINEN SUORITTAMISENA JA PROSESSINA

Ihmiseksi tuleminen on filosofi Zygmunt Baumanin mukaan pohjimmiltaan oppimisprosessi, joka tarvitsee toteutuakseen opettajan. Oppiminen on hänen mukaansa toinen puoli suhteessa, jonka toinen puoli on opettaminen (Bauman 1996, 88). Yleisesti oppiminen rajataan koskemaan ihmisen tietojen, taitojen ja valmiuksien kehittymistä (Ikonen 2000, 14).

Kasvatustieteissä on suurestikin toisistaan poikkeavia oppimisen ja opettamisen tutkimuksen suuntia. Päälinjoiksi voisi erotella behavioristisen ja konstruktivistisen lähestymistavan. Puhutaan myös vanhasta ja uudesta oppimiskäsityksestä.

Behavioristinen suuntaus keskittyy ihmisen näkyvän käyttäytymisen tutkimiseen. Siinä oppiminen nähdään ärsykkeen ja sitä seuraavan reaktion

kautta saatavaksi uudeksi käyttäytymismalliksi, jota kutsutaan ehdollistumiseksi. Tunnettu esimerkki klassisesta ehdollistumisesta on Ivan Pavlovin suorittamat koirakokeet. Opittavaa käyttäytymistä pyritään vahvistamaan ja ei-toivottua heikentämään. Oppimisessa palkkioilla ja rangaistuksilla on keskeinen sija. Ihmiskäsitys on teknokraattinen, opettajakeskeinen. Opetamisessa korostuu tiedonsiirtäminen ja sen kontrollointi; opetus ja oppiminen nähdään suorituksena.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on syntynyt kognitiivisen ajattelun pohjalta. Tunnusomaista sille on tiedonkäsitys, jonka mukaan tieto ei ole sellaisenaan siirrettävissä olevaa objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan se on aina joko yksilön tai sosiaalisen yhteisön rakentamaa (Tynjälä 1999, 163). Sava kuvaa tällaista mielen sisäistä kokemusta taiteellisessa oppimisessa tiedon muuntumiseksi, transformaatioksi (Sava 1993, 15). Oppimisessa korostuu oppijan oma tapa ajatella ja jäsentää maailmaa.

Kognitiivinen suuntaus on keskittynyt oppimisen sisäisiin prosesseihin ja se nähdään ikään kuin vastakohtaksi behavioristiselle suuntaukselle. Oppimisen katsotaan olevan ihmisen oman aktiivisen toiminnan tulosta: uutta tietoa kerätään aiemmin opitun päälle, ja näin oppiminen käsitetään lähemmäksi prosessiksi. Kognitiivisessa oppimisessa ihmisen oma oivallus on olennaisin oppimisen tavoite. Oppiminen aiheuttaa muutoksia taidossamme, käsityksissämme, taidoissamme ja tunteissamme (von Wright 1996, 351 -358).

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikin oppiminen määritellään aktiiviseksi ja tavoitteelliseksi prosessiksi, jossa oppilas rakentaa ja jäsentää oppimistaan aikaisempien tietojensa ja taitojensa pohjalta. Oppilas tulisi ohjata tarkkailemaan tiedostavasti omaa oppimistaan (Opetushallitus 2002). Konstruktivistinen opetus-oppimiskäsitys on selvästi havaittavissa.

Kun oppiminen nähdään oppijakeskeisenä tapahtumana, se kuvastaa myös ihmiskäsityksen tasolla otetta, jota kutsutaan humanistiseksi. Tässä

lähestymistavassa ihminen nähdään tarkoitushakuisena, päämäärätietoisena, uteliaana, herkkänä itsensä toteuttajana (Ikonen, 11; Sava 1993, 16).

6 TIETOA AJATTELEMALLA JA TEKEMÄLLÄ

Käsitys oppimisesta heijastelee käsitystämme tiedosta. Von Wright mainitsee oppimisen kontekstisidonnaisuudesta psykologian piirissä kuvatun spesifisyyden periaatteen. Sen mukaan tapahtumat jäävät muistiin siinä muodossa, kuin ne kulloinkin on tulkittu. Tällä periaatteella hän mainitsee olevan runsaasti seurauksia, joista tärkeimpänä hän pitää sitä, että yhdessä kontekstissa opittu tieto ei automaattisesti siirry, transferoidu, toisiin konteksteihin (von Wright 1996, 351 – 358).

Hankkimamme tieto on mahdollista jakaa kahteen ryhmään sen mukaan, mistä se on peräisin. Meillä voi olla tietoa joka perustuu rationaaliseen päättelyyn, järkeen (rationaalisuus), ja meillä voi olla kokemisten kautta hankittua tietoa (empiirisuus). Tämä kahtiajakoinen ajattelu oli esillä jo antiikin aikana Platonin rationaalisen ajattelun ja Aristoteleen empirismin välillä. Nämä tietokäsitykset on Immanuel Kant yhdistänyt tietoteoriassaan. Hänen mukaansa tieto syntyy havainnosta ja järkeilystä; olemme ikään kuin ohjelmoituja jäsentämään järkemme avulla kokemuksen siten, että näemme siinä syy-vaikutus-suhteita (Haaparanta & Niiniluoto 1998, 22 - 23).

Arkikäsitsemme tiedosta perustuu kokemuksiimme omista koulu- ja opiskeluaikaisista oppimistilanteista. Tällaista faktoihin perustuvaa tietoa, jota voidaan esittää verbaalisesti, kutsutaan propositionaaliseksi - tai deklaratiiviseksi tiedoksi (knowing that). Musiikinopiskelussa sitä vastaa teorian- ja historian tietoihin painottuva opiskelu sekä käsitys omasta oppimisesta (Juvonen & Anttila 2003, 266). Maijala liittää tähän vielä musiikinopimisen kohdalla tiedon omasta muistamisesta ja käsityksen omasta ky-

vystä oppia (Maijala 2003, 64). Sitä on suhteellisen vaivatonta omaksua, mutta se unohtuu myös helposti.

Musiikinopiskelussa opettaja välittää oppilaalle tietoa, jota ei voi kaikilta osin verbalisoida. Käytännön toiminnassa ja tekemisessä ilmenevää tietoa kutsutaan proseduraaliseksi tiedoksi (knowing how). Tämä tieto ilmenee ihmisen todellisena tekemisenä. Musiikinopiskelussa tätä tietoa tarvitaan musiikin ymmärtämisessä ja siinä miten soittimia soitetaan. Se on musiikinopiskelun kannalta olennaisinta tietoa (Juvonen & Anttila 2003, 266; Maijala 2003, 65). Tällaisen tiedon omaksuminen vie aikaa, mutta se ei unohdu (Ahonen 2000). Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille tämä tekemisen kautta oppimisen piirre musiikinopiskelusta: oppilas ohjataan pitkäjänteiseen työskentelyyn (Opetushallitus 2002).

6.1 Taidon ja tekemisen ohjaaja

Opettaja näyttää olevan keskeisessä roolissa, kun puhutaan musiikinopiskelusta musiikkioppilaitoksissa. Hänellä on keskeinen rooli sekä laadukkaiden oppimistulosten varmistajana että opiskelun arvioijana. Opettaminen on vuorovaikutteista, sosiaalista toimintaa, joka heijastelee ympäröivän yhteiskunnan arvoja ja päämääriä. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opettajan toivotaan luovan oppimiselle suotuisan opiskeluympäristön ja auttavan lasta oppimaan musiikkia (Opetushallitus 2002).

Myös von Wright pitää opiskeluympäristöä tärkeänä, kun hän puhuu tiedon ja taidon käytöstä. Hänen mielestään opetus olisi suunniteltava tulevaa toimintaa varten (von Wright 1996, 351 – 358).

Musiikkioppilaitoksissa tietoa musiikista kehitetään soittamisen kautta. Soittaminen on perusluonteeltaan tekemistä, joka edellyttää taitoa. Opetta-

jan on siis välitettävä tietoa taidosta. Niiniluoto määrittelee sen ”metataidoksi” kykyjen ja taitamisen takana olevaksi tietämiseksi, joka mahdollistaa ja tehostaa taitojen harjoitusta (Niiniluoto 1992, 53).

Taidon hallinta etenee asteittain, niin oppilaan kuin opettajankin kohdalla. Opettajan kehitys osaavaksi taitotiedon välittäjäksi, asiantuntijaksi, etenee Dreyfusin (1986) viisiportaisen luokituksen mukaan seuraavasti: 1) aloittelija, 2) edistynyt aloittelija, 3) pystyvä, 4) pätevä, 5) asiantuntija. Niiniluoto arvelee, että tällaisessa taidon kehittymisen luokituksessa propositionaalisella taitotiedonkäsityksellä on merkitystä vain alimmilla asteilla, joissa seurataan vielä sääntöjä (Niiniluoto 1992, 56). Oppimisen kannalta von Wright pitää olennaisimpana sitä, mitä yksilö todellisuudessa tekee. Silloin toiminnan keinot nousevat tavoitteita tärkeämmiksi (von Wright 1996, 351 – 358). Asiantuntijan toiminta perustuu laaja-alaiseen tilanteiden tunnistuskykyyn, eikä hän aina pysty perustelemaan ratkaisujaan sääntöihin vedoten (Niiniluoto 1992, 56). Ongelmallisena Niiniluoto pitääkin asiantuntijuuden tunnistamista ja kriittistä arvioimista.

6.2 Soiton opettaminen: taitojen kartuttamista

Soitonopiskelussa behavioristinen mallioppiminen on tietyllä tavalla olennaisesti läsnä. Opetamme tämänhetkiseen länsimaiseen musiikkikulttuuriimme kuuluvat asteikot, harmoniat ja soittimelle tyypilliset sointi-ihanteet niin, että oppilas ehdollistuu sävelpuhtaaseen soittamiseen ja äänenmuodostukseen. Tämän opetuksen jälkeen voimme puhua puhtaasti tai epäpuhtaasti soittamisesta. Sävelpuhtaus ilmiönä on aikaan tai kulttuuriin sidottu. Esimerkiksi keskiajalla oli käytössä lukuisia erilaisia viritysjärjestelmiä, ja esimerkiksi Kaukoidässä harmoniat ja sävelasteikot poikkeavat huomattavasti länsimaisista asteikoista. Jäljittelemällä opiskelu on ollut vuosisatoja se menetelmä, jolla soittotaito on siirtynyt sukupolvelta toiselle. Jäljittelytieto on yksi kulttuurin ja taiteen historiallisen omaksumisen, halutuuton väline, ja sen kautta opiskelijalla on tilaisuus saada autenttista

tietoa opettajan tai tietyn taiteilijan tavasta soittaa (Sava 1993, 31). Systemaattisella soitonopiskelulla pyritään nimenomaan kartuttamaan ja harjaannuttamaan oppilaan taitoja. Toiminta saattaa olla joskus hyvin mekaanista ja opettajakeskeistä; itseohjautuvuus ei voi olla opetuksen lähtökoh- ta, vaan pikemminkin se on tavoite, johon pyritään taitojen karttuessa.

Konstruktivismi on omaksunut Kantin näkemyksen havaintoprosessista. Siinä käsitejärjestelmäämme pidetään muuttuvana ja kehittyvänä (Meri 2002, 180), jolloin oppiminen nähdään oppilaan omana toimintana. Soitonopiskelussa opetushallituksen ohjeet korostavat oppilaan omaa toimintaa oppimisessaan (Opetushallitus 2002). Mielenkiintoinen havainto on, että kehityspsykologit Piaget, Vygotsky ja Brunner ovat erimielisiä siitä, rakentuvatko käsitteet ensisijaisesti itseohjautuvassa virikeympäristön työstämisessä vai pedagogisessa vuorovaikutuksessa (Meri 2002, 180).

Soittamisen harjoittelu voidaan nähdä konstruktivisena prosessina: oppi- minen on oppijan oman toiminnan (=harjoittelun) tulosta. Uutta tietoa ker- tyy aiemmin opitun päälle ja viime kädessä oppija itse vastaa oppimisesta - sen valmiuden ja motivaation mukaan, mikä hänellä on. Opettajan rooli oppimiseen ohjaamisessa on nostaa esiin ne mahdollisuudet, joita hän oman kokemuksensa ja tietämyksensä varassa oppilaassa näkee.

Soitonopetus on siis perinteisesti nähty nimenomaan instrumentin hallin- taan tähtäävänä toimintana. Opettajan pedagogisiin tietoihin ja taitoihin on kiinnitetty huomiota vasta viimeisten vajaan 30-vuoden ajan, vaikka soittoa tavoitteellisesti on opetettu huomattavasti kauemmin. Opettajatutkimusta on tehty laajasti peruskoulun opettajien näkökulmasta, ja tämä tutkimus epäilemättä on ollut suuntaamassa myös opettajankoulutusta. Soitonopet- täjien koulutus ja tutkimus on vielä nuorta. Onkin mielenkiintoista vertailla opettajuutta ja opettajaksi kehittymistä eri opettajaryhmien välillä.

7 OPETTAJAKSI KEHITTYMINEN

Yleisesti opettajan ammattia pidetään vaativana ja haastavana tehtävänä, johon pelkkä koulutus ei näyttäisi antavan riittävää valmiutta, vaan opettajan katsotaan oppivan ammattitaitonsa varsinaisesti työssään. Opettajan ammattiin hakeutumisen syiksi on tutkimuksissa yhtenä vaikeasti määriteltävänä motiivina mainittu kutsumus (Tereska 2003, 80). Opettajan ammatitirooliin katsotaan kuuluvan yhteistyö kollegojen, yhteiskunnan eri instanssien, kodin ja koulun ympäristön sekä vanhempien kanssa (Talvio 2002,161).

Opettajatutkimuksesta Patrikainen mainitsee kaksi vallalla ollutta pääsuuntaa. Vanhempi niistä on positivistinen prosessi-tuotos-tutkimus, joka liittyy opetuksen tehokkuuden ja niin sanottuun hyvän opettajan ominaisuuksien tutkimiseen. Uudessa opettajatutkimuksessa opettajaa tarkastellaan omaa työtään tarkkailevana, reflektiivisenä, ammattilaisena. Hänen ajattelullaan ja päätöksillään on ratkaisevan tärkeä merkitys sille, miten hän opettaa (Patrikainen 1999, 39 - 40). Tarkastelen seuraavassa Patrikaisen opettajaksi kehittymisen mallia.

7.1 Muutospaine koulumaailmassa

Patrikainen on tutkinut opettajuutta 1990 – luvulla. Koulujen opetussuunnitelmat olivat muutoksen kohteena ja heijastivat siten yhteiskunnallista muutosta. Muutokseen sopeutuminen ja sen ennakoiminen asetettiin kasvatuksen ja oppimisen tavoitteeksi (Patrikainen 1999, 7). Yhteiskunnallinen murros asetti uudenlaisia haasteita ihmisen oppimiselle ja ajattelulle. Patrikaisen mukaan kyseistä aikaa voisi luonnehtia behavioristisen ja konstruktivistisen yhteiskunta- ja koulutusajattelun murrokseksi, jolloin erilaiset ajatuskulut ja oppimiskäsitykset vaikuttivat samanaikaisesti (emt 13).

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, mitä opettajan pedagoginen ajattelu on ja mihin opettajan ajattelu perustuu. Opettajuuden Patrikainen määrittelee opettajan pedagogiseksi ajatteluksi ja toiminnaksi sekä niiden väliseksi reflektiiviseksi yhteydeksi. Tutkimuksessaan hän pyrkii laajentamaan opettajuuden tarkastelua dimensionaaliseen suuntaan niin, että perinteisen vastakkainasettelun ”uuden” ja ”vanhan” opettajuuden väliin tulisi jatkumo. Patrikainen havaitsi, että opettaja valitsee tapansa toimia behavioristisen ja konstruktivistisen ajattelun väliltä, sen mukaan mistä toiminnasta on kyse.

7.2 Dimensionaalinen malli pedagogisen ajattelun peilinä

Patrikaisen opettajuuden kehittymisen mallissa opettajuus nähdään ikään kuin liukuvaksi behavioristisesta konstruktivistiseen. Patrikainen määritteli neljä opettajuutta, jotka kaikki hän kuvasi dimensionaalisessa kehyksessään. Patrikaisen opettajuudet ovat 1) opetuksen suorittaja, 2) tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija, 3) oppimaan ja kasvamaan saattaja, 4) kasvu- ja oppimisprosessin ohjaaja. Opettajan ajattelua mallinnetaan dimensionaalisesti niin, että dimensioiden ääripäissä on vastakohtaisia väittämiä, jotka ovat ilmenneet opettajan omissa kuvauksissa. Opettajuuden dimensionaalinen kehitys jakautuu kolmeen ulottuvuuteen: eettiseen ulottuvuuteen, kollegiaaliseen reflektioon ja ihmiskäsitykseen (kuvio 1).

Ensimmäinen osa-alue, eettinen ulottuvuus, ilmenee etäisenä jos opettaja pitää vallan ja vastuun oppimisesta itsellään ja on autoritaarinen asenteeltaan. Läheinen eettinen ulottuvuus ilmenee opettajan korkeana työmoraalina ja he kantavat vastuuta oppilaiden sosiaalisuuteen kasvamisesta ja oppimisesta. Opettaja kunnioittaa myös oppilaiden omaa arvomaailmaa (kuvio 1).

Toisella osa-alueella, joka liittyy vuorovaikutukseen, kollegiaalinen reflektio joko toimi tai siinä oli ongelmia. Toimimattomassa kollegiaalisuudessa työ-

yhteisössä ilmeni riitoja kasvatuksellisissa näkemyksissä ja opettaja työskenteli yksin. Toimivassa kollegiaalisuudessa opettajalla oli luottamukselliset suhteet sekä työtovereihin että vanhempiin (Patrikainen 1999, 97).

Kolmas ihmiskäsityksen dimensio Patrikaisen mallissa on teknokraattisen ja humanistisen ihmiskäsityksen välillä. Teknokraattinen ihmiskäsitys ilmenee siten, että kilpailua suositaan kannustimena eikä yksilöllistä henkistä kasvua haluta ohjata. Vanhemmat ja oppilaat jaetaan helposti stereotyyppisiin. Toiminnassa lopputuloksen saavuttaminen on tärkeämpää kuin itse prosessi. Humanistinen ihmiskäsitys korostaa oppilaan maailmankuvan avartumista ja itsetunnon vahvistamista, jokaisen oppilaan persoonallisuutta kunnioitetaan (kuvio 1).

SUORITUSPAINOTTEINEN PEDAGOGIIKKA	DIMENSIONAALISUUS	HUMANISTIS-KONSTRUKTIVISTINEN PEDAGOGIIKKA
Ihmiskäsitys		ihmiskäsitys
Etäinen eettinen ulottuvuus - autoritaarisuus - vastuu ja valta opettajalla		Läheinen eettinen ulottuvuus - sosiaalisuuteen kasvattaminen - oppilaan arvomaailman kunnioittaminen - korkea työmoraali
Kollegiaalinen reflektio ei toimi - hankaluuksia opettajien ja vanhempien yhteistoiminnassa		Kollegiaalinen reflektio toimii - avoimet suhteet vanhempiin ja työtovereihin
Teknokraattinen ihmiskäsitys - oppilaiden jako stereotyyppisiin		Humanistinen ihmiskäsitys - oppilaan kunnioittaminen persoonallisuuksina

KUVIO 2. Opettajuuden dimensionaalinen malli Patrikaisen (1999) mukaan

Opettajuus kehittyi Patrikaisen mukaan ensin ihmiskäsityksen eettisyyden ja kollegiaalisen reflektion alueella. Eettisyyden hän jakoi etäiseen ja läheiseen ulottuvuuteen (Patrikainen 1999, 94). Läheinen ulottuvuus ilmeni opettajilla korkeina oppimisen tavoitteina, sosiaalisuuteen ja vastuullisuuden kasvattamisena.

Lisäksi edellä mainittujen ominaisuuksien yhteydessä opettaja herää huomaamaan tiedon ja maailmankuvan merkityksen opiskelumenetelmien yhteydessä oppilaan kehitykselle. Tämän jälkeen hän voi muuttaa pedagogista ajatteluaan niin, että hän voi olla oman ajattelunsa ja toimintansa haltija, ”metaopettaja”.

8 KYSELY PERHEILLE JA SOITONOPETTAJILLE

Seuraavassa luvussa tarkastelen tässä tutkimuksessa käytettyjä tutkimusmenetelmiä sekä tutkimusongelmia, jotka ovat empiirisen osani taustalla. Selvitän myös kuinka jaottelin kysymykseni ja sen millaisia analyysejä olen materiaaliini käyttänyt.

Päädyin kyselylomakkeella kerättävään tiedonhankintatapaan, koska tutkimuskohteestani ei ole mitään aikaisempaa kartoitusta ja halusin kysyä monia asioita, lisäksi tutkimusjoukko oli melko suuri. Haluttaessa tietoa suurelta vastaajajoukolta tuottavat valmiit vastausvaihtoehdot paremmin vertailukelpoisia vastauksia tarkoin määriteltyihin kysymyksiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 188). Osa kyselylomakkeella kerätystä tiedosta palvelee suoraan sellaisenaan musiikkiperuskoulun toimintaa, kuten tiedottamista.

Kyselylläni halusin kartuttaa tietoa musiikkiperuskoulusta musiikinopetuksen suhteen. Tiedän ohjanneeni vastaajien ajatuksia ja rajatuilla kysymyksillä rajaan vastauksetkin käsittelemään tiettyjä alueita. Lisäksi etukäteen ei voi tietää, miten vakavasti ja rehellisesti vastaajat tulevat kysymyksiin vastaamaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 182). Kysyessäni tarkoitukseni oli syventää omaa tietoani tutkimuksen kohteena olevasta asiasta ja samalla toivon saadun tiedon olevan niin yleistä ja käyttökelpoista, että se hyödyttää koko työyhteisöäni samoin kuin musiikkiperuskoulun vanhempia.

8.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksella on aina jokin tarkoitus, joka ohjaa tutkimusstrategisia valintoja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 127). Tällä tutkimuksella on tarkoitus kuvailla kokeilukoulua ja saada käytännöllistä informaatiota toimin-

nan kehittämiseksi. Tieteenteoriantasolla tätä tutkimusta voisi luonnehtia lähinnä pragmaattiseksi (Kansanen 2004, 13 -15). Menetelmätasolla pragmaattinen näkökulma sallii sekä kvalitatiivisten että kvantitatiivisten menetelmien käytön samassa tutkimuksessa (Kansanen 2004, 16).

Tutkimusjoukkoni koostui kahdesta vastaajaryhmästä, joista perheiden osuus oli suurempi ja siksi tilastollinen, kvantitatiivinen lähestymistapa puolusti paikkaansa. Laajan aineiston tallentaminen ja käsittely on suhteellisen nopeaa ja vaivatonta. Tarkastelun kohteena eivät olleet niinkään yksilöt, vaan kokonainen vanhempien joukko. Tilastollisen menetelmän avulla päästään siis nopeasti tarkastelemaan ja ymmärtämään kokeilukoulua ilmiönä, jonka todellisuutta ja vallitsevia oloja pyritään selvittämään (Huttunen 1994, 150). Satunnaisvirheiden, kuten väärän vastausvaihtoehdon rastittaminen tai suotavalla ja toivottavalla tavalla vastaaminen, mahdollisuus on aina olemassa kerättyä tietoa kyselylomakkeella (Huttunen 1994, 152).

Opettajien osuus oli pienempi, ja tilastolliset menetelmät eivät niin pienessä tutkimusjoukossa tuota luotettavaa tulosta. Siksi päädyin kuvaamaan opettajien vastauksia lähinnä laadullisesti. Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen tunnuspiirteitä on se, että johtopäätöksiä voidaan tehdä havaintoaineistosta ilman tilastomatemattisia keinoja (Huttunen 1994, 136).

Tutkimushankkeeni käynnistyi tammikuussa 2004, kun sain luvan Helsingin opetusvirastolta kyselytutkimuksen tekemiseen. Perheiden osalta tutkimus toteutettiin lomakekyselynä helmikuussa 2004. Jokaisen oppilaan (N=144) mukana koteihin lähetettiin kyselylomake, joista palautui noin neljä viidestä (114 kpl). Vastaajat olivat selvästi kiinnostuneet aiheesta koska vastausprosentiksi tuli 79.2 %. Tosin sitä voi pitää myös todennäköisenä, koska tilanteissa, joissa kysely lähetetään lasten mukana koteihin, tiedetään vastausprosentin nousevan tavanomaista korkeammaksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 183).

Opettajille kyselylomakkeet jaettiin sisäisen postin välityksellä maaliskuussa 2004. Huhtikuun puoleenväliin mennessä 22 soitonopettajasta kyselyyn oli vastannut 16 soitonopettajaa.

Musiikkiperuskoulukokeilussa soitonopettajia on 22 ja luokanopettajia viisi. Tutkimusjoukon koon suhteellisen pienuuden vuoksi haastattelu olisi ollut luonteva tapa tutkia opettajien käsityksiä opettajuudesta ja mahdollisesta omasta muutoksestaan tämän kokeilun myötä. Katsoin kuitenkin ohjattujen avointen kysymysten ja muutamien Likert-tyyppisten kysymysten antavan riittävän oikeansuuntaisia vastauksia. Haastattelun ongelmaksi koitin, että olen itse osa samaa työyhteisöä ja oma läsnäoloni haastattelutilanteessa olisi epäilemättä vaikuttanut vastaajan mielipiteisiin. Tosin samaa ongelmaa ei voi täysin välttää kirjallisten vastaustenkaan kohdalla. Vastaaja tietää, kenelle vastaa. Oletan kuitenkin, että kirjallisessa vastauksessa kysyjä koetaan kuitenkin riittävän etäiseksi, eikä kysyjä omalla myötäelämisellään, nyökyttelyllä tai myöntelyllä ohjaa vastauksen suuntaa.

8.2 Tutkimusongelmat

Ryhmäopetus musiikkiperuskoulussa asettaa soitonopettajille uusia haasteita, kuten tiiviin päivittäisen kontaktin samoihin oppilaisiin ja kasvatusvastuun jakamisen luokanopettajien kanssa.

Soitonopettajien koulutus on perinteisesti painottunut voimakkaasti instrumentin hallinnan taitoihin, pedagogisten opintojen jäädessä vähemmälle huomiolle. Vasta 1990-luvun loppupuolella on soitonopettajien opintoihin liitetty ”opettajan pedagogiset opinnot” -kokonaisuus, joiden laajuus on 35 opintoviikkoa.

Musiikkioppilaitosten opettajien ikäjakauma oli vuonna 1998 tehdyn musiikkioppilaitosarvioinnin mukaan painottunut kaikilla viran- tai toimenhalti-

joilla ikävuosien 35 - 39 (25 %) ja 40 - 44 (21.7 %)välille sekä päätoimisilla tuntiopettajilla ikävuosien 30 – 34 (23.7 %) ja 35- 39 (23.7 %) välille (Opetushallitus 1999, 38). Koska vaihtuvuus opettajakunnassa on alalla pientä, jakauma on oletettavasti samanlainen molemmissa opettajaryhmissä tälläkin hetkellä.

Valtaosalla musiikkiopistojen opettajista ei ole todennäköisesti uusien koulutusmuotojen mukaisia pedagogisia opintoja. Tutkimukseni empiirisessä osassa haluan selvittää

1. Miten opettajat mieltävät ja kokevat tehtävänsä toisaalta opettajana ja toisaalta kasvattajana?
2. Miten opettajat ovat sitoutuneet työhönsä musiikkiperuskoulussa?
3. Minkälaisena opettajat näkevät työnkuvansa?
4. Miten opettajat kokevat lisääntyneen yhteistyön toisten opettajien kanssa?

Soitonopettajan perinteisesti läheisin yhteistyösapuoli on ollut soittavien lasten perheet. Vanhempien tuen merkitys onnistuneissa soitonopiskelukuvauksissa on ollut huomattava (vrt. Maijala 2003, Tuovila 2003). Halusinkin kyselyllä selvittää,

1. Miten vanhemmat ovat sitoutuneet omasta puolestaan soittoharrastukseen?
2. Millaisena he kokevat soitonopettajan aseman lapsensa kasvattajana?

8.3 Kysymysten laatiminen

Perheille osoitettu kyselylomake koostui pääasiassa Likert – tyyppisistä kysymyksistä, lisäksi mukana oli myös muutamia avokysymyksiä. Halusin näin mahdollisimman laajan kuvan vanhempien kokemuksista. Lomak-

keen alkuun sijoitin perheiden taustaa selvittäviä kysymyksiä. Toisessa osassa kysyin yhteydenpidon muodoista ja arvioinnista ja lopuksi vanhempien kokemuksia musiikkiperuskoulukokeilusta.

Perheiden kyselyä suunnitellessani halusin kartoittaa mahdollisimman laajasti niitä toiminnan alueita, joilla soitonopettaja on perheiden kanssa läheisissä tekemisissä. Oma kokemukseni musiikkiperuskoulussa työskentelevänä soitonopettajana oli ohjaamassa kysymysten suuntaa. Sain myös arvokkaita neuvoja eräältä oppilaan vanhemmalta siitä, mitä asioita olisi hyvä olla mukana. Perheiden kyselylomake on tämän tutkimuksen liitteenä (Liite 1).

Tietojen keräämiseksi soitonopettajilta laadin kyselylomakkeen, jossa oli puoliavoimia kysymyksiä ohjaamassa vastausten suuntaa, ja niiden lisäksi Likert-tyyppisiä monivalintatehtäviä. Lomakkeen alussa oli vastaajien taustatietoja ja työsuhteasioita kartoittavia kysymyksiä. Toisessa osassa oli musiikkiperuskoulussa opettamiseen liittyviä kysymyksiä. Niillä halusin selvittää,

- millaista on ollut ja millaista opettajat toivoisivat yhteistyön olevan luokanopettajien sekä toisten soitonopettajien kanssa? (1 -10, 39 - 41)
- opettajan käsitys opettajanroolistaan (10 -16)
- opettajien koulutustarvetta (38)

Pääosa opettajille tarkoitetun kyselylomakkeen kysymyksistä oli opettajan henkilökohtaisia kommentteja varten. Näillä puoliavoimilla kysymyksillä halusin antaa opettajille mahdollisuuden kertoa, mitä he itse ajattelevat suhtautumisestaan työhönsä. Kysymykset laadittiin aikaisempien tutkimusten ja oman käytännön opetuskokemusten perusteella yhteistyössä kollegan kanssa. Kyselylomake on tämän tutkimuksen liitteenä (Liite 2).

8.4 Aineiston käsittely

Perheiden kyselyn tulokset käsiteltiin tilastollisella analyysillä. Avovastaukset luokittelin laadullisesti sisällön perusteella niin, että niiden jatkokäsittely oli tilastollisesti mahdollista. Tiedot tallennettiin ensin Excel - ohjelmalle, josta ne siirrettiin SPSS – ohjelmalle tarkempaa tilastollista analyysia varten. Kaikista muuttujista laskettiin ensin suorat jakaumat ja prosenttijakaumat sekä keskiarvot ja hajonnat. Liitteessä kolme on esitetty muutamia tuloksia taulukkomuodossa.

Kysymykseen 13, ”Mistä sait tietoa musiikkiperuskoulusta?” muodostui vastausten perusteella seitsemän luokkaa:

1. Muskari (musiikkileikkikoulu)
2. Lehti
3. Netti
4. IHMO (Itä – Helsingin Musiikkiopisto)
5. Tuttu / puskaradio
6. Sisarus
7. Muu

Kysymykseen 8, ”Onko lapsesi opiskelu musiikkiopistossa vaikuttanut jontekin perheen elämäntapaan?” tulleet vastaukset tiivistin kahteen luokkaan:

1. Sisältö
2. Aika

Kysymykseen 11, miksi valitsitte musiikkiperuskoulun? Vastausluokkia muodostui kuusi.

1. Päiväsoitto (soittotunnit koulupäivän yhteydessä)
2. Lähikoulu
3. Lapsi halusi (lapsen oma kiinnostus musiikkiin)
4. Sisarus
5. Kiinnostus (kiinnostava kokeilu, musiikki kiinnosti)
6. Muu syy

Eduista ja haitoista muodostin molemmista viisi luokkaa.

Edut	Haitat
1 = koulumuoto	1 = matka
2 = kaverit	2 = raha
3 = kyläkoulu	3 = sitovuus
4 = hieno harrastus	4 = kuljetus
5 = yhteisöllisyys	5 = supistettu perusopetus

Muuttujien välisiä yhteyksiä testatessa on yhteydenmerkitsevyytason kriteerinä käytetty Khin neliötestiä. Niissä tapauksissa, joissa tutkimushenkilöiden lukumäärä oli ristiintaulukoinnin kannalta liian pieni, käytettiin Monte Carlo – simulointia, jonka tuloksena saadaan p-arvon luottamusväli tarkan p-arvon sijaan. Aineistoa simuloitiin 10000 kertaiseksi ilman, että se muutti sen alkuperäistä rakennetta.

Opettajien vastausten käsittelyn aloitin luokittelemalla puoliavointen kysymysten vastaukset laadullisesti. Pyrin löytämään vastauksista ensin samanlaiset huomioiden ja rakensin niistä luokat, jotka nimesin opettajien omien huomioiden nimillä. Näitä luokkia tarkastellessani huomasin, että vastauksista voi erottaa päälinjoja sen mukaan, oliko opettaja kiinnostunut lapsesta kasvatuksellisessa mielessä vai oliko vastausten päähuomio opetuksen teknisessä toteutuksessa. Näiden huomioiden jälkeen sijoitin opettajia Patrikaisen dimensionaaliseen ulottuvuuksien mallille (Patrikainen 1999, 94) ottaen huomioon opettajien ilmoittamat Likert – tyyppiset vastaukset yhteistyöstään toisten opettajien ja vanhempien kanssa.

Laadullisen analyysin vaikeutena pidin vastausten luokittelua, koska opettajat olivat vastanneet hyvin vaihtelevasti kysymyksiin. Monia kysymyksiä

oli jätetty huomiotta, joko siksi että ne oli koettu tarpeettomaksi, tai kenties siksi että, vastaaminen olisi vienyt opettajalta kohtuuttomasti aikaa. Tämä vaikuttaa varmasti joidenkin opettajien kohdalla niin, että heidän opettajuutensa profiili jää väistämättä ohueksi. Aineisto ei antanut mahdollisuutta käyttää hyväksi koko Patrikaisen dimensionaalista mallia hyväksi joten mukautin sen oman aineistoni tarpeisiin.

9 TULOKSET

Perheiden vastaukset antoivat hyvin positiivisen kuvan musiikkiperuskoulukokeilusta ja soitonopetuksesta. Vastausprosentti oli 79.2 %, mikä kertoo perheiden olevan kiinnostuneita lapsensa koulusta ja musiikinopetuksesta. Monissa vastauslomakkeissa lisähuomautusten kohdalla pidettiin koulun arviointia tärkeänä koulun kehittämisen välineenä.

Opettajien vastausaktiivisuus ei aivan yltänyt perheiden tasolle, mutta oli kuitenkin 72.7 %. Opettajat pitivät mielekkäänä osallisuuttaan musiikkiperuskoulukokeiluun. Opettajien pedagoginen ajattelu tämän tutkimuksen puitteissa ilmeni vielä viitteenomaisesti. Tulevaisuuden haasteeksi jääkin opetussuunnitelman merkityksen tarkempi tiedostaminen. Tuloksista esitelen ensin perheiden kyselyn tulokset ja sitten opettajien kyselyn tulokset.

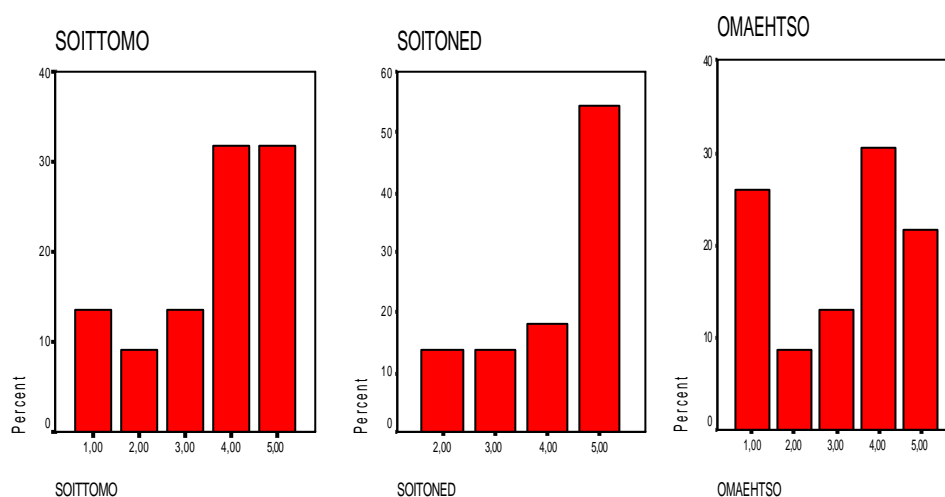
9.1 Perheiden kyselyn tulokset

Jokaisen musiikkiperuskoulun oppilaan (N=144) mukana kotiin lähetettiin kyselylomake, joista palautui noin neljä viidestä (114 kpl). Vastauksia tuli kaikilta luokka-asteilta yhtä paljon (yli 20 %). Neljänneltä luokalta osuus oli kuitenkin vain 16.5 %. Tyttöjen ja poikien osuus vastauksista (tytöt: 64, 9 %, pojat: 35,1 %) jakaantui samoin kuin koulun oppilasmäärä muutenkin eli tyttöpainotteisesti (liite 3). Suurimmassa osassa perheitä on kaksi tai useampia lapsia (84,8 %), samassa koulussa olevia sisaruksia oli noin kolmasosalla vastaajista (34, 6 %).

9.1.1 Perheiden taustaa

Musiikkiopistossa ja muussa peruskoulussa opiskelevia sisaruksia oli monilapsisista perheistä viidesosalla (21,9 %). Heidän koulumotivaatiossaan verrattuna musiikkiperuskoululaiseen ei ilmennyt suuria eroja, sen sijaan soittomotivaatiossa, soiton edistymisessä ja omaehtoisessa soittamisessa oli melko paljon tai paljon eroa. Soittomotivaatiossa 63,6 % vastaajista ilmoitti eroa olevan melko paljon tai paljon. Saiton edistymisessä 54,5 % ilmoitti eroa olevan paljon; omaehtoisessa soitossa 30,4 % ilmoitti eroa olevan melko paljon, 21,7 % ilmoitti paljon eroa, kun taas neljäsosa (26,1 %) vastanneista ei ollut havainnut eroa lainkaan. (taulukko 1)

TAULUKKO 1. Erot soittomotivaatiossa, soiton edistymisessä ja omaehtoisessa soittamisessa



1 = ei eroa, 5 = paljon eroa, N = 22

Erot soiton edistymisessä ovat melko luonnollisia, koska ryhmätunteja on neljä kertaa viikossa. Tähän kysymykseen ei sisällynyt muuta tarkentavaa kohtaa, ja siksi jää arvailujen varaan, onko ero pelkästään positiiviseen suuntaan. Jotain viitteitä asiasta sai muutamasta vastauspaperista, jossa vanhemmat kuvasivat musiikkikoulussa soittavan lapsen saavan soittaa koulussa niin paljon, ettei kotona enää jaksaa soittaa muuta. Joku toinen kertoi, että muualla opiskelevalla oli vapaammat soittotehtävät, jotka n-

nostivat lasta musiikkiperuskoululaista suurempaan omaehtoiseen soittoon.

9.1.2 Musiikki ja elämäntapa

Suurin osa perheistä (62,3 %) kertoi musiikin harrastuksensa muuttuneen, nimenomaan lisääntyneen, musiikkikoululaisen aloitettua koulun. Musiikin kuuntelu on tietoisempaa ja jotkut ovat virittäneet uudelleen oman soittoharrastuksensa. Perheissä, joissa musiikin harrastamisessa ei ollut tapahtunut merkittävää muutosta (37,7 %), osa kertoi harrastaneensa musiikkia muutenkin paljon.

”Musiikki-iloja/nautintoa enemmän perheessä. Tunteiden purkukeino musiikki. Soittotaidosta uskomme lapselle olevan monenl. iloa aikuisena.” Henkilö 64

Kysymykseen ” Onko musiikkikoulussa opiskelu vaikuttanut jotenkin perheen elämäntapaan?” tuli paljon ja hyvin erilaisia kuvauksia siitä, miten elämä on muuttunut. Päädyin jaottelemaan vastaukset kahteen pääluokkaan sen mukaan, käsittelikö vastaus perheen ajankäyttöä vai elämänsisältöön vaikuttavia asioita. Elämänsisältöön katsoin kuuluvan ensinnäkin fyysiset tekijät kuten asuinpaikan valinta ja taloudelliset seikat sekä toiseksi siihen kuuluivat sosiaaliset ja yhteisölliset tekijät.

Perheiden elämäntapaan lapsen opiskelu musiikkiperuskoulussa tuntui vaikuttavan yllättävän paljon. Eniten (42,1 %) oli ajankäyttöön liittyviä muutoksia, kuten lasten ja soittimien kuljetuksia sekä konserteissa käyntejä. Joillekin oli tullut enemmän vapaa-aikaa iltaisin, toisille oli tullut iltamenoja enemmän. Kotiharjoittelun valvominen tuntui monissa perheissä vievän paljon aikaa, ja perheiden lomasuunnitelmissa otettiin mahdolliset musiikkileirit huomioon.

Kolmasosalla (29,8 %) perheistä oli elämän sisältöön liittyviä muutoksia. Tällaisia olivat joko fyysiset kuten asumiseen ja talouteen liittyvät asiat tai

henkiset elämän sisältöön liittyvät seikat. Perheen yhdessäolo oli lisääntynyt ja musiikista oli tullut koko perheen harrastus. Lisäksi mainitaan positiivisena asiana yhteydet toisiin musiikkikoululaisten perheisiin.

”Turvallinen yhteisö, tutustuttu enemmän muiden lasten vanhempiin kuin muiden lasten kouluissa.” Henkilö 66

9.1.3 Edut ja haitat

Vastausten perusteella näyttää siltä, että lapsen musiikkiperuskouluopinnoissa nähdään voittopuolisesti etuja (95,6 % vastanneista). Kyselyyn vastanneista 114 perheestä vain 5 (4,4 %) oli jättänyt vastaamatta tähän kohtaan. 42 (36,8 %) perhettä ei maininnut yhtään haittaa.

Etujen kohdalla monet perheet mainitsivat useita itselleen tärkeitä asioita. Luokittelin edut viiteen luokkaan:

- 1 = koulumuoto (soitto ja laulu päivällä, illat vapaat)
- 2 = kaverit (ryhmäsoitto, samanhenkiset luokkakaverit, ei kiusata)
- 3 = kyläkoulu (pieni koulu)
- 4 = hieno harrastus (harrastus loppuelämäksi, musiikki on hienoa)
- 5 = yhteisöllisyys (vanhempien yhteistyö, lapsi viihtyy, hyvä ilmapiiri)

Etuja mainittiin yhteensä 165 kertaa, ja useissa vastauksissa oli lueteltu moniakin etuja. Laskin kaikki edut ensin erikseen ja sitten yhdistin samoihin luokkiin tulleet maininnat yhteen. Näistä luokista eniten mainintoja tuli koulumuodon kohdalle (38,8 %, 64 kpl). Toiseksi tärkeimmäksi eduksi mainintojen perusteella tuli yhteisöllisyys (26,6 %, 44 kpl). Kaverien osuus oli 16 % vastauksista, kyläkoulua muistuttavan tunnelman osuus 9 % ja hienon harrastuksen 8,4 %.

Haitoista muodostin myös viisi luokkaa:

- 1 = matka
- 2 = raha (soittimet ja leirit maksavat)
- 3 = sitovuus (harjoittelu vie aikaa, orkesteri sitoo ajoittain)
- 4 = kuljetus (lasten tai soittimien)
- 5 = supistettu perusopetus

Haittoja mainittiin 83 kertaa, mikä on puolet etujen määrästä. Merkittävin haitta on matka (33,7 %), seuraavat ovat sitovuus (30,1 %) ja kuljetus (21,6 %). Rahaan liittyviä haittoja mainittiin melko vähän (8 %); supistettu perusopetus mainittiin 5 kertaa (6 %).

9.1.4 Musiikkitausta

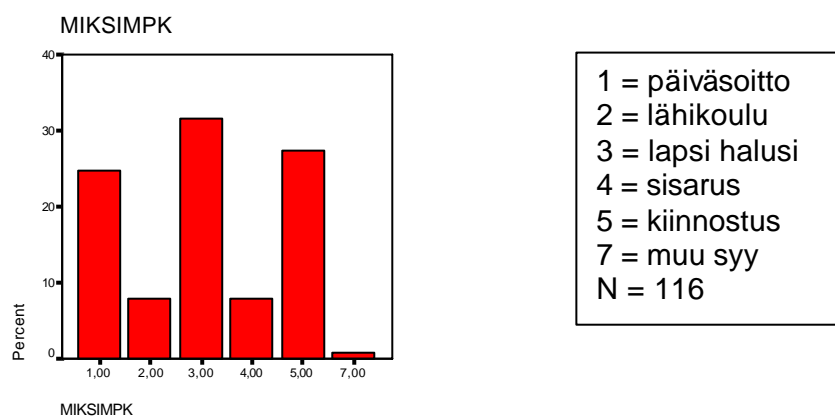
Valtaosalla vastanneista perheistä oli jonkinlaista musiikkitaustaa. Vain 17 % vastanneista ilmoitti, ettei heillä ollut minkäänlaista soittotaitoa. Musiikkitausta ja kiinnostus musiikkiin olivat syynä monissa perheissä myös siihen, että he toivat lapsen musiikkikouluun.

9.1.5 Miksi musiikkiperuskoulu

Merkittävin yksittäinen tekijä (31,6 % vastauksista) musiikkiperuskouluun hakeutumisessa näyttäisi vastaajilla olleen lapsen musiikkia kohtaan osoittama kiinnostus (taulukko 2), joka oli huomattu joko kotona tai musiikkileikkikoulussa. Tätä käsitystä vahvistaa myös se tieto, että soitto-opinnot olisi aloittanut joka tapauksessa 75,4 % (N=86) lapsista. Sisaruksen käynnin musiikkiperuskoulussa vaikutti vain 7,9 % (N=9) vastaajan päätökseen. Noin puolet vastaajista (51,8 %) mainitsee joko päiväsaikaan tapahtuvan soitonopiskelun tai kokeilun yleisen kiinnostavuuden syyksi hakeutua musiikkiperuskouluun.

Koulun pieni koko tuli useissa vastauksissa esiin kiinnostavuutta lisäävänä tekijänä. Lähikoulu oli kuitenkin syynä kouluun hakeutumisessa vain 9 (7,9 %) vastaajalla.

TAULUKKO 2. Musiikkiperuskouluun hakeutumisen syyt.



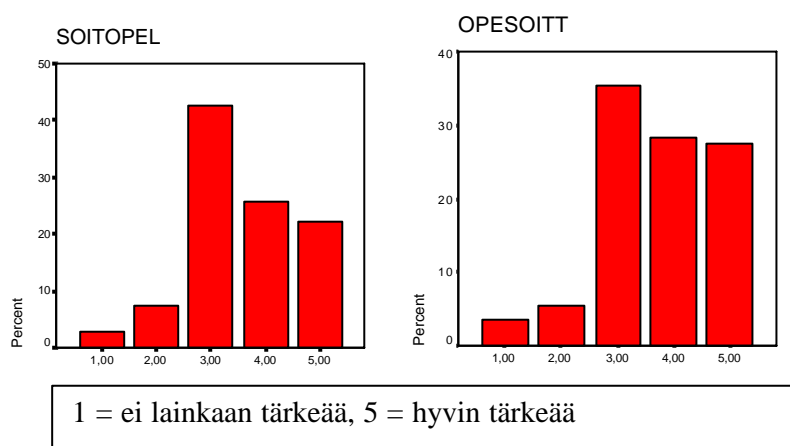
Tietoa musiikkiperuskoulusta perheet olivat saaneet pääasiassa Itä-Helsingin musiikkiopiston musiikkileikkikoulusta (36,1 %) tai suoraan musiikkiopistosta (18,5 %). Toisena tärkeänä tietolähteenä mainitaan erilaiset lehtikirjoitukset (21,3 %).

9.1.6 Vanhemmat ja soitonopettaja

Valtaosa (74,8 %) vanhemmista kertoo olevansa melko tiiviissä yhteistyössä soitonopettajan kanssa - jotkut jopa erittäin tiiviisti - ja he ovat myös joko erittäin tyytyväisiä tai melko tyytyväisiä tähän yhteistyöhön (liite 3). Parhaiten (46 % vastaajista) vanhemmat olivat saaneet tietoa lapsensa soitosta keskustelemalla opettajan kanssa. Opintopäiväri on lähes puolelle (44 %) vastaajista tärkeä yhteydenpidon väline. Tosin muutamassa tapauksessa sen olemassaoloa ei edes tiedetty. Opettajan puhelinsoitto kotiin on hieman toivottavampaa (27,4 %) kuin vanhempien soitto opettajalle

(22,1 %). Tosin tämän kysymyksen kohdalla vastaukset painottuivat neutraalin, Likert - asteikon numero 3, kohdalle (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Yhteydenpito: soitto opettajalle ja opettaja soittaa (N = 114)

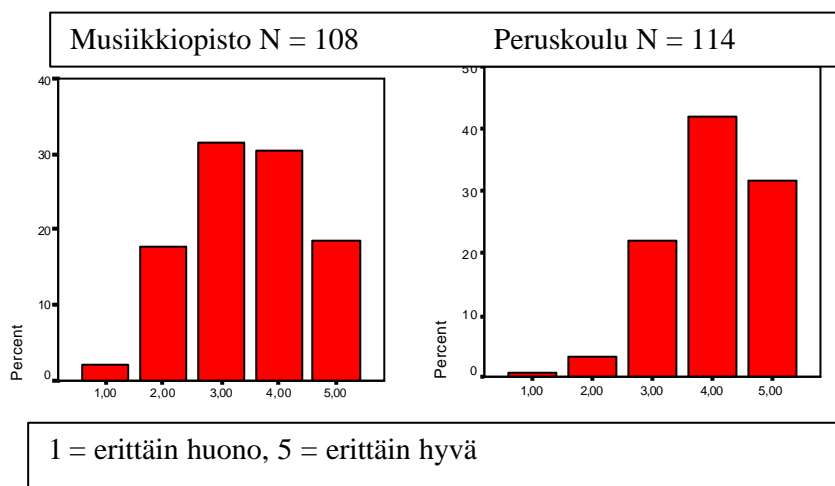


Vastaajista kaksi viidesosaa (40,5 %) piti sähköpostia sopivana yhteydenpidon välineenä, vaikka sitä ei kaikilla opettajilla ole..

Vanhemmista yhdeksän kymmenestä (90 %) piti tärkeinä soitonopettajan luokkakonsertteja sekä yhteydenpidon kannalta että soiton edistymistä koskevan tiedon kannalta. Peruskoulun luokkakonsertit eivät saavuttaneet yhtä varauksetonta suosiota, silti miltei neljä viidestä (78 %) vastaajasta piti niitä tärkeinä tai melko tärkeinä yhteydenpidon kannalta.

Tietojen saantia koulun toiminnasta ja tavoitteista piti melko hyvänä yli puolet (60 %) vastaajista ja erittäin hyvänä viidesosa (20 %) vastaajista.

TAULUKKO 4. Vanhempainillat musiikkiopistossa ja musiikkiperuskoulussa



Vanhempainiltojen määrää ja antoisuutta pidettiin musiikkiperuskoulussa parempana kuin musiikkiopistossa (taulukko 4). Musiikkiperuskoulun vanhempainiltojen riittävyys ja antoisuus oli valtaosan (73,5 %) mielestä melko hyvää tai erittäin hyvää. Musiikkiopiston vanhempainiltoja piti noin puolet (49,1 %) joko melko hyvinä tai erittäin hyvinä. Neutraalin arvon (3 Likert – asteikolla) antoi kolmasosa (31,5 %) vastaajista, ja kuusi vastaajaa jätti kohdan kommentoimatta. Joillekuille ei ollut selvää, mitä eroa on musiikkiopiston- ja musiikkiperuskoulun vanhempainilloilla.

9.1.7 Lapsen musiikinopiskelu

Perheistä suurinta osaa (54,9 %) ei huolestuttanut se, miten lapsen edistyminen soitossa vaikuttaa hänen arvostukseensa luokassa. Vastausten

keskiarvo oli 1,7, Likertin viisiportaisessa asteikossa, jossa 1 oli ”ei huolestuta” (liite 3).

Lapsista neljä viidestä (80 %) soitti kotioloissa muutakin musiikkia kuin mitä musiikkiopistossa oli opetettu. Monet tekivät omia kappaleita ja tapailivat korvakuulolta tuttuja melodioita muilla soittimilla. Lapsille tuttuina musiikkina mainitaan esim. popmusiikki ja filmimusiikki.

Soittoryhmän ja yksityisopettajan toivottiin olevan sama, joskin eräissä vastauksissa tuli ilmi, että tämä on toivottava opetusmuoto, jos opettajan ja lapsen suhteet ovat hyvät. Yleisin vastaus oli (Likert – asteikolla) 5, eli mielellään sama, mutta vastausten keskiarvo oli 3,5, mikä kertoo suuresta hajonnasta (liite 3).

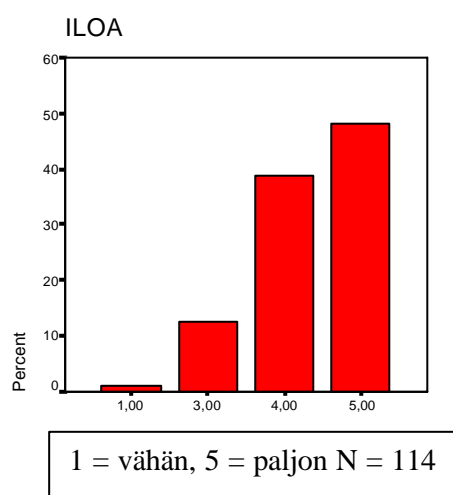
Arvioinnissa vanhempia kiinnostivat eniten tiedot lapsen edistymisestä soitossa: yhdeksän kymmenestä vanhemmasta (89,1 %) piti tietoa lapsen soiton edistymisestä melko tärkeänä tai hyvin tärkeänä. Kuitenkaan soitin-kohtaiset tavoitteet eivät kiinnosta kuin kahta kolmasosaa vanhemmista (67,3 %). Samoin kiinnosti, miten soitto oli muuttunut edellisestä vuodesta (73,7 %) ja miten lapsen soittaminen on suhteessa hänen kykyihinsä (67,3 %). Kysymys sinänsä herätti vastaajissa ristiriitaisia tunteita, varsinkin ensimmäinen osa, jossa tiedusteltiin, pitävätkö vanhemmat tärkeänä tietoja lapsensa oppimiskapasiteetista. Kysymys koettiin vaikeaksi ja moniselitteiseksi.

Avokysymykseen: ”Haluaisin tietää muuta”, vastanneet vanhemmat olivat kiinnostuneet lapsensa edistymisestä suhteessa muihin ryhmän jäseniin sekä siitä, pysykö hän muiden mukana, nauttiiko soittamisesta. Lapset kertovat kotona jonkin verran ryhmätunneista, mikä herättää ristiriitaisia tunteita vanhemmissa. Lapset kertoivat esimerkiksi opettajan suosivan joitain ryhmän jäsentä. Orkesterinjohtajalta toivottiin myös palautetta. Muutamissa vastauksissa haluttiin tietää musiikinopiskelun ja soitonopiskelun kokonaistavoitteet luokille 1 – 6. Tällaisessa tapauksessa vanhempia

hämmensi se, että tutkinto voi tulla eteen muutaman kuukauden varoitusaajalla.

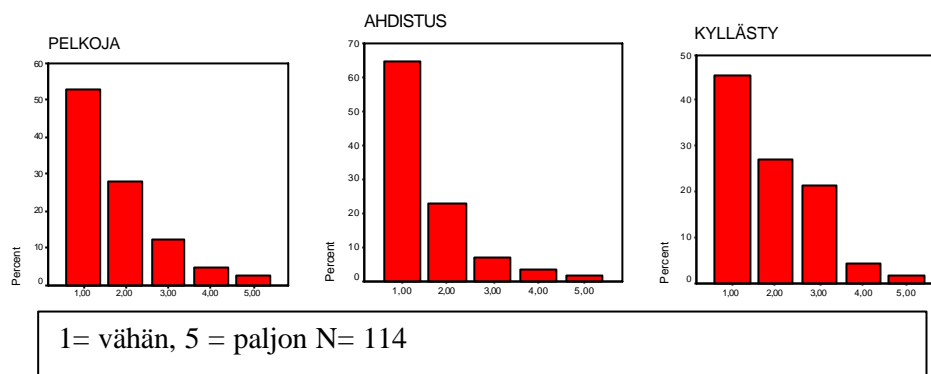
Lasten musiikinopiskelu näyttäyty kokonaisuudessaan hyvin iloa tuottavana toimintana (taulukko 5). Likert -asteikolla tyypillisin vastaus oli 5, eli paljon iloa ja kaikkien vastausten keskiarvo oli 4,3, mikä kuvastaa vastausten painottuvan melko paljon iloa – paljon iloa välille.

TAULUKKO 5. Soittoon liittyvää iloa



Negatiivisia tunteita (pelko, ahdistus ja kyllästyminen) ilmenee melko vähän. Vastauksissa tyypillisin arvo oli 1, eli vähän. Suurin keskihajonta oli pelkojen ja kyllästyksen kohdalla (taulukko 6). Vastausten keskiarvo kyllästyksen kohdalla oli 1,9.

TAULUKKO 6. Soittoon liittyvää pelkoa, ahdistusta tai kyllästyistä.



Ristiintaulukoinnilla haluttiin selvittää, onko kyllästymisellä ja sukupuoliella tai kyllästymisellä ja kouluvuodella tilastollista yhteyttä. Ristiintaulukointien Khin- neliötestauksien perusteella todettiin, että parvot eivät osoita tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ($P < 0,05$).

Soitinvalintoihin oltiin erittäin tyytyväisiä. Nekin perheet, joissa lapsi ei ollut päässyt ensisijaiseen soitinvalintaansa (20.5 %), olivat yhtä lukuun ottamatta tyytyväisiä nykyiseen lapsen soittimeen.

"Pitäisi myös kertoa, että jos ei pääsekään ensimmäiseksi asettamaansa soitinvaihtoehtoon se voi olla myös onnellinen tilanne, sillä lahjakas oppilas osaa ottaa ilon irti jokaisesta soittimesta tilaisuuden tullen. Soitinvalinta ei ole koko loppuelämä ohjaava asia, välttämättä." Henkilö 43.

9.1.8 Vanhempien osallistuminen harrastukseen

Konsertit ovat suurimmalle osalle vanhemmista (89,5 %) niitä tilaisuuksia, joihin he lapsen harrastuksen yhteydessä useimmiten ilmoittavat osallistuvansa. Melkein yhtä usein mainittiin kuljetus (88,6 %) ja yhdessä harjoittelu (81,6 %). Kotimusiisointia ilmoitti harrastavansa yli puolet vastanneista (63,2 %) perheistä. Lisänä olleen avokysymyksen "Miten muuten osallistut lapsesi musiikkiharrastukseen?" vastauksissa nousivat esille lapsen

kannustaminen, soiton kuuntelu, rohkaisu ja kehuminen sekä soittotunneille osallistuminen.

*”Mukanaolo orkesteria kuuntelemassa, yksityistunnilla, leirillä.”
Henkilö 44*

”Luen soitonopettajan ohjeet ja kuuntelen aina silloin tällöin kun hän soittaa.” Henkilö 2.

”Kehuminen, hän on minulle ihanin soittaja vaikka ei ole paras.” Henkilö 87.

9.1.9 Vanhempien tyytyväisyys kouluun

Vastanneista valtaosa (92 %) katsoo koulun saavuttaneen ne tavoitteet, jotka heille olivat etukäteen tärkeitä. Lähes yhtä monen mielestä (84 %) musiikkiperuskoulu on saavuttanut ne tavoitteet, joita siitä oli etukäteen tiedotettu (liite 3).

Kysymykseen ”Miten tyytyväinen tai tyytymätön olet ollut lapsesi opiskeluun musiikkiperuskoulussa?” erittäin tyytyväisiä oli suurin osa (64,9 %) ja melko tyytyväisiäkin kolmasosa (33,3 %) vastaajista. Avovastauksissa tyytyväisyys ilmenee kerrontana lapsen vahvuuksien esillepääsystä. Samoin orkesteria seuraamalla on arvostus pedagogiseen työhön noussut. Koulun ilmapiiriä vanhemmat pitävät hyvänä.

”Lapseni on innostunut opiskelusta, koulu sujuu hyvin ja hän on oppinut runsaasti erilaisia tietoja ja taitoja. Hänellä on myös runsaasti ystäviä.” Henkilö 43

”Lapsi pitää koulunkäymisestä, soitto vahva puoli ja tukee identiteettiä. Tavallisissa kouluaineissa ei taideaineita lukuun ottamatta yhtä ’vahvoja’ aineita.” Henkilö 57

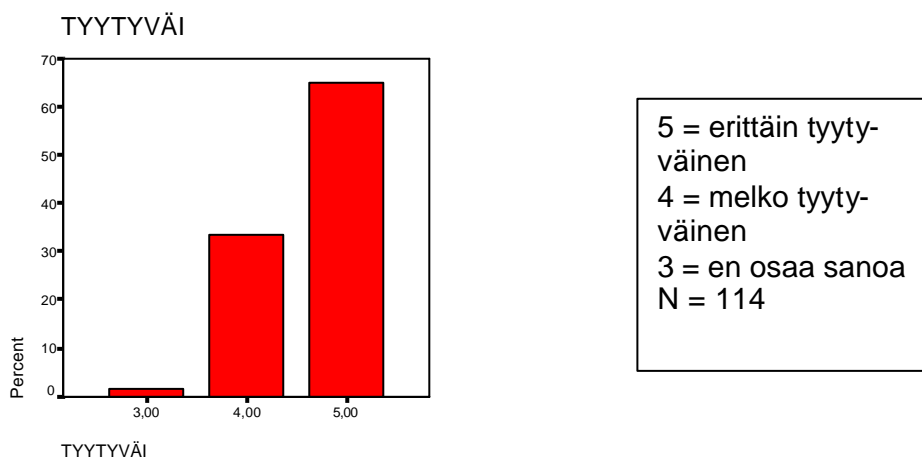
”Eryyisesti lapsijousien myötä arvostus pedagogiseen työhön noussut, lapsilla syvä kiintymys/rakkaus musiikkiin; normaalia vai koulun ansiota?” Henkilö 58

"Lapseni on saanut kasvaa luokassa, jossa on hyvä yhteishenki, hyvät opettajat ja koulutoverit. Kaikki koulun oppilaat ovat mukavia" Henkilö 60

"Koulu onnistunut hyvin tehtävässään. Ilmapiiri on hyvä ja opettajat tekevät antaumuksella työtään." Henkilö 71

Kaiken kaikkiaan tyytyväisyys on suurta, valtaosa vastaajista (98,2 %) ilmoittaa olevansa tyytyväinen lapsen opiskeluun musiikkiopiskolussa (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Tyytyväisyys lapsen opiskeluun musiikkiopiskolussa.



Vastaajista suurimman osan (80,7 %) mielestä yhteistyö musiikkiopiston kanssa on melko hyvää tai erittäin hyvää. Pieni vähemmistö (6,1 %) vastaajista ilmoitti, ettei tuntenut asiaa.

Puolet vanhemmista (50,0 %) ilmoitti osallistuvansa aina koulun toimintaan ja koulun järjestämiin tilaisuuksiin, loput osallistuivat silloin tällöin.

Käsitys musiikinopiskelusta oli muuttunut miltei puolella vastaajista (49,1 %), ja puolet (50 %) ilmoitti, ettei se ei ollut muuttunut. Perusteluissa lä-

hes puolet (44,7 %) kaikista vastaajista kuvaili käsityksensä muuttuneen positiiviseen suuntaan.

"Positiivisemmaksi. Olen itse opiskellut 'tavallisessa' musiikkiopistossa. Tämä on HUOMATTAVASTI antoisampaa." Henkilö 25

"Musiikinopiskelu on monipuolisempaa ja vaivattomampaa kuin ennalta uskalsin odottaa." Henkilö 43

"Musiikista tullut lapselle jo elämäntapa. Edistynyt odotettua nopeammin. Nauttii harrastuksestaan" Henkilö 59

"Koska minä ja mieheni emme ole soittaneet mitään, tämä on myös meille uusi maailma ja seuraamme kiinnostuneina kaikkea mitä lapsemme oppii. Opetusmenetelmät on loistavat! Lapsi innostuu oppimaan uutta ja harjoittelee mielellään. Soitonopettaja on niin hyvä ja käsittelee lapsia niin hyvin, että ei voi kuin ihaila. Koska emme ole soittaneet mitään, aluksi mietimme onko soittoa liikaa, mutta sitä on sopivasti ekaluokkalaiselle" Henkilö 74

"Upeaa, miten lasten kykyä omaksua instrumentin hallintaa ei aliarvioida. En ikinä itse soitinopinnoissani tehnyt soittimella näin jännittäviä ja haastavia asioita jo heti alusta alkaen." Henkilö 114

Avovastauksissa ihmeteltiin soiton edistymisen nopeutta (6.1 %) ja lasten musisoinnin luonnollisuutta. Vanhemmat kuvasivat lapsensa opiskelua huomattavasti antoisammaksi kuin omaa lapsuuden aikaista musiikin opiskeluaan (6,1 %). Perheissä, joissa oli soittavia sisaruksia, oli osattu varautua siihen, mitä musiikkiopinnot tuovat tullessaan.

Kielteinen käsitys oli 7 % kaikista vastaajista. Näissä kaikissa soitonopettajan tavoitteita pidettiin vanhempien tavoitteita kunnianhimoisempina.

"Soitonopettajalla ei 'pedagogista' näkemystä lapsesta vrt. luokanopettajan kykyyn ohjata lasta. Pitäisi puuttua enemmän s.open taitoihin –empaattisuus" Henkilö 10

” Soitonopettajalla tuntuu olevan vaativammat tavoitteet kuin meillä, jotka aloitimme harrastuksen. Muusikon ammattia emme vielä valinneet.” Henkilö 32

”Soitonopettajat ovat vaativampia kuin kuvittelin” Henkilö 107

”Soitonopettajien metodit erittäin korkeatasoisia, mutta pedagoginen puoli on tuottanut pettymyksiä” Henkilö 113

Teoriaopetuksen nivoutuminen koulupäivään ja soitonopiskeluun ilahdutti, vain yhdessä vastauksessa sitä pidettiin liiallisena. Ryhmäsoitosta oli suurimmaksi osaksi positiivisia kokemuksia, sen motivoiva vaikutus tuli usein esille. Kilpailu mainittiin vain yhdessä vastauksessa. Ryhmän mukana pysyminen oli muutamille haasteellista.

9.1.10 Yhteenveto

Kyselyn perusteella näyttää siltä, että vanhemmat ovat tyytyväisiä lastensa musiikinopiskeluun. He ovat hyvin sitoutuneita lapsen musiikinopiskeluun, huolehtivat soitinten kuljetuksesta ja kotiharjoittelusta. Musiikinopiskelua pidetään lasta tukevana. Tämä ilmenee kerrontana, kuinka lapsen identiteetti vahvistuu nimenomaan soiton kautta ja lapsi on soittaessaan vanhemman mielestä onnellinen. Perheiden musiikin harrastus on lisääntynyt lapsen aloitettua musiikkiperuskoulun, musiikki on tullut useissa tapauksissa koko perheen harrastukseksi. Koulu on soivassa muodossa osa perheiden arkea.

Perheet ovat valmiita taloudellisiin uhrauksiin lapsen musiikkiharrastuksen vuoksi ja jotkut valitsivat asuinpaikankin koulun läheisyydestä. Musiikkiperuskouluun hakeuduttiin pääasiassa lapsen osoitettua kiinnostusta musiikkiin. Kiinnostus oli huomattu joko kotona tai musiikkileikkikoulussa. Alasuutari (2003) on tutkimuksissaan havainnut samanlaisen tavan selittää lapsen erityistaitoja. Hänen mukaansa vanhemmat selittävät kukin omalla tavallaan, kuinka taidon omaksuminen perustuu lapsen omaan mo-

tivaatioon eikä suinkaan siihen, että vanhempi olisi erityisesti pyrkinyt harjoittamaan lasta (Alasuutari 2003, 82).

Vanhemmat ovat tiiviissä yhteydessä soitonopettajan kanssa ja tähän yhteistyöhön ollaan pääosin tyytyväisiä. Soitonopettajan luokkakonsertteja pidettiin lähes poikkeuksetta tärkeinä, koska sitä pidettiin oivallisena tilaisuutena nähdä eri-ikäisiä samansoittimen soittajia.

Lasten musiikkiharrastus näyttää vanhempien vastausten perusteella iloa tuottavalta toiminnalta. Lapset ovat aktiivisia musisoimaan kotiloissa. Musiikkia he tekevät itse tai soittavat korvakuulolta mielimusiikkiaan. Voidaan päätellä, että musiikinopiskelu on antanut lapsille välineitä omaehtoiseen musisointiin.

Mielenkiintoista oli havaita, että lasten soitinvalintoihin oltiin erittäin tyytyväisiä. Koulun tarjoamat soitinvalinnat ovat siis tässä mielessä vastanneet perheiden tarpeita.

Musiikkiperuskoulun on katsottu saavuttaneen ne päämäärät joita siitä oli etukäteen tiedotettu. Valtaosa (92 %) vanhemmista katsoi koulun saavuttaneen ne päämäärät, jotka heille olivat etukäteen tärkeitä.

Musiikinopiskelussa vanhempia ilahdutti se taidon taso jonka lapset lyhyelläkin opiskelulla olivat saavuttaneet.

9.2 Opettajien kyselyn tulokset

Kyselyyn vastanneiden musiikkiperuskoulukokeiluun osallistuneiden soitonopettajien ikäjakauma painottui yli 40-vuotiaisiin opettajiin, joilla oli kaikilla yli kymmenen vuoden työkokemus alalta. Nuorempia, alle 40-vuotiaita opettajia oli vain kolme vastanneista ja yli 60-vuotiaita opettajia oli kaksi. Kolmen vastaajan ikätiedot puuttuivat. Ikäjakauma on samansuuntainen

kuin kuusi vuotta sitten tehdyssä Opetushallituksen arvioinnissa (Opetushallitus 1999, 38). Naisia vastanneista oli kahdeksan ja miehiä seitsemän.

9.2.1 Kasvattaja ja taidon välittäjä

Kyselyyn vastanneista opettajista lähes kaikki (14/16) katsoivat olevansa täysin samaa mieltä väittämästä: olen kasvattaja. Taulukosta 8 selviää, että lähes yhtä selvästi he ilmoittivat olevansa taidon välittäjä. Väittämiin ”olen asennevaikuttaja”, ”olen tiedonvälittäjä”, ”olen maailmankuvan rakentaja”, ”olen minäkäsityksen rakentaja” ja ”olen esikuva” vastaukset vaihtelivat tasaisemmin vaihtoehtojen - melko samaa mieltä ja täysin samaa mieltä - välillä, kuitenkin niin ettei kukaan vastaajista väittänyt olevansa eri mieltä (Taulukko 8).

TAULUKKO 8:

Olen	paljon = 5	melko paljon= 4	en osaa sanoa= 3	melko vähän= 2	vähän = 1	N
taitojen välittäjä	12	2	0	0	0	14
kasvattaja	14	1	1	0	0	16
esikuva	4	7	3	0	0	14
minäkäsityksen tukija	8	4	1	0	0	13
maailmankuvan laajentaja	6	4	3	0	0	13
tiedonvälittäjä	8	5	1	0	0	14
asennevaikuttaja	6	5	3	0	0	14

Kasvatuksellisen otteen olemassaolo näkyy mielestäni myös avovastauksissa, joissa opettajat kertovat parasta antia yksityisopetuksessa olevan henkilökohtainen suhde oppilaaseen. Vain kolme opettajaa korosti yksi-

tyisopetuksessa taitojen kehitystä. Ryhmäopetuksessa parasta antia opettajalle oli yhteismusisointi ja yhdessä tekeminen.

9.2.2 Opettajan onnistumiset ja haasteet

Kerron opettajien onnistumisista ja haasteellisiksi kokemistaan asioista heidän omien kokemustensa mukaan.

Opettajat saavat onnistumisen kokemukset tarkkaillessaan oppilasta. Onnellinen, innostunut oppilas antaa opettajalle positiivisen kokemuksen omalla olemisellaan.

*”Kun saan sytytettyä oppilaaseen aidon ’musiikkikipinän’.
Riippumatta millä tasolla musisoidaan” Henkilö 3*

Opettajat kertovat saavansa palautetta suoraan lapsilta ja jonkin verran vanhemmilta. Kysyttäessä opettajan käsitystä siitä, millaista heidän opetuksensa on oppilaiden mielestä, seitsemän opettajaa jätti vastaamatta. Kysymys koettiin joko turhaksi, tai opettajat eivät halunneet paljastaa omia syvimpiä käsityksiään opetuksensa merkityksestä oppilaalle. Vastanneet opettajat kertoivat opetuksensa olevan ymmärrettävää, vaativaa ja innostavaa. Näin opettajat mielestäni koettivat katsoa tilannetta ulkopuolisen silmin.

Vaikeiksi asioiksi ryhmäopetuksessa opettajat kokevat työrauhan säilyttämisen ja oppilaiden persoonallisen huomioinnin. On ymmärrettävää, että samanlaista henkilökohtaista suhdetta oppilaaseen ei voi ryhmässä saada kuin kahdenkeskisessä opetustilanteessa. Soitonopettajat mukautuvat kahdenlaiseen opettajan rooliin opetustilanteesta riippuen. Eräs opettaja mainitsi raskaaksi myös yksityistunneilla intensiivisen oppilaisiin paneutumisen. Opettaja mukautuu kulloiseenkin oppilaaseen eri tavalla.

Opettajalla on ilmeisesti paine saada kaikki oppilaat oppimaan ja rakastamaan musiikkia, koska opettajat kertovat epäonnistumisensa liittyvän suurimmaksi osaksi tilanteisiin, joissa opettajan ja oppilaan välillä on vaikeuksia. Opettaja esimerkiksi ei usko oppilaan kykyihin tai oppilas ei saa opettajan arvion mukaan huomiota riittävästi. Tämä kertoo hyvin opettajan olevan tietoinen oman käytöksensä vaikutuksista oppilaiden ja itsensä välisissä suhteissa (vrt. Anttila & Juvonen 2003, 132) Opettaja kokee myös oman suuttumisensa tunnilla epäonnistumiseksi.

Omat opetuskäytännöt eivät olleet muuttuneet kokeilun myötä kahdella kolmasosalla vastanneista. Yksi kolmasosa kertoi muutoksesta, kuten ryhmän hallinnasta saatua itsevarmuutta ja mahdollisuudesta kokeilla laajempaa musiikillista kasvatusta. Tulos on hieman yllättävä, koska ryhmäopetus poikkeaa suuresti perinteisestä musiikkiopisto-opetuksesta. Suurin osa opettajista on ollut alalla pitkään ja voi olla, että omat käytänteet ovat jo niin hyvin juurtuneet, ettei uusi tilanne ole niitä muuttanut. On myös mahdollista ettei opettaja huomaa omaa mukautumistaan, koska tilanne on niin luova ja uutta etsivä.

Arviointikäytäntö on muuttunut musiikkiperuskoulun myötä: opettaja antaa arvion lapsen käyttäytymisestä, työskentelystä ja oppimisesta. Musiikkiopistoissa arviointi on perinteisesti painottunut työskentelyn ja oppimisen arviointiin. Arviointikäytännön muuttuminen entiseen nähden on havaittavissa vastauksien jakautumisessa kahteen pääluokkaan: osalla opettajia arviointi oli teknistä, osalla huomio kiinnittyi lapsen kokonaisvaltaiseen kasvattamiseen. Valtaosa opettajista piti arviointia tärkeänä ja haasteellisenä. Rakentavan palautteen antaminen koettiin vaikeaksi.

”Kehitettävien asioiden ilmaiseminen rakentavasti, kuitenkin niin että asia tulee kuulluksi” Henkilö 1

9.2.3 Työtyytyväisyys

Aineistoa lukiessani esiin nousi toistuvasti opettajien myönteinen käsitys työstään, joten päätin tarkastella aineistoani myös työn mielekkyyden ja työtyytyväisyyden kannalta. Ruismäki määrittelee opettajan työtyytyväisyyden työhön sopeutumisen asteena, joka syntyy työhön kohdistuvien odotusten täyttymisenä (Ruismäki 1991, 65)

Vastausten perusteella opettajat ovat tyytyväisiä työhönsä. Opettajat lokevat työn iloa nähdessään oppilaiden kokemaa iloa, samoin haasteellinen kokeilu tuo tyytyväisyyttä. Tulos on samansuuntainen kuin Ruismäen (1991, 119) tutkimuksessa, jossa oppilaiden harrastuneisuus ja kiinnostuneisuus ovat musiikinopettajien työtyytyväisyyttä lisääviä tekijöitä. Opettajat ovat lähes yksimielisiä siitä, että saavat itse päättää omasta opetuksestaan.

Opettajat kertoivat olevansa yhtä lukuun ottamatta innostuneita työstään musiikkiperuskoulukokeilussa. Syyt olivat hyvin vaihtelevia, selvimminkin erottui luokka, jossa opettajat kuvasivat omien motiivien toteutuneen. Kokeilulla oli opettajien mielestä huomattavasti enemmän etuja kuin haittoja. Etuina mainittiin useimmin oppilaat ja intensiivinen opetus; myös päivätyö ja kollegojen kanssa tehtävä työ koettiin positiiviseksi. Haittoina selvimminkin erottuivat hyppytuntien runsaus ja pitkiksi venyvät päivät. Muutammat opettajat toivoivatkin tähän vedoten lisää palkkaa.

Opettajista kolmasosa ei vastannut lainkaan, kun kysyttiin työn rasittavuutta, ilmeisesti heille ei työ tuottanut raskautta. Kolmasosa opettajista ilmoitti tekevänsä liikaa työtä, lähinnä tuntien suunnittelua ja valmistelua.

Opetuksen suunnitteluun suurin osa opettajista käyttää paljon aikaa. Suunnitelmia tehdään joko päivittäin tai viikoittain. Suunnittelun hankaluutena mainitaan toteutukseen liittyvät ongelmat.

"Vaihtelevuuden löytäminen ja se, että suunnitelmat voivat opetustunnin aikana muuttua täysin" Henkilö 12

Musiikkiperuskoulukokeilu on yksi syy siihen, että opettajat suunnittelevat tuntejaan paljon. Kokeilu sinänsä on koettu positiivisena haasteena ja oman kehityksen kannalta antoisana.

”Ammatillisesti haastava kokeilu” Henkilö 8

”Paalupaikka’ seurata ainutlaatuisen koulutusmuodon toimintaa ja tuloksia” Henkilö 3

9.2.4 Opettajien toiveita

Kyselyllä halusin kartoittaa opettajien koulutustarpeita sekä taidollisten että tiedollisten asioiden suhteen. Osalla opettajista olikin hyvin tarkka kuva siitä millaisia kehitystarpeita heillä on. Musiikkiperuskoulukokeilu on sitonut soitonopettajan aikuseksi, joka luokanopettajan rinnalla vastaa lapsen kokonaisvaltaisesta kasvatuksesta koulun opetussuunnitelman mukaisesti. Soitonopettajan koulutus ei ole painottunut kasvatusaineisiin, vaan soittimen hallintaan ja musiikin aineopintoihin.

Onkin mielenkiintoista havaita, että kolmasosa vastanneista opettajista ei katsonut tarvitsevansa mitään uusia tietoja tai taitoja nykyisessä työssään. Yhtä kokonaisvaltaisesti kaksi kolmasosaa kertoi tarvitsevansa tietoa kaikesta mahdollisesta. Eritellymmän mainittiin tiedonhalu lasten psykologisesta kehityksestä ja ryhmädynamiikasta. Musiikillisista aiheista mainittiin kansanmusiikin ja kevyen musiikin tunteminen ja esityskäytäntöihin perehtyminen.

Opettajat tekevät paljon uutta opetusmateriaalia ryhmätunteja varten. Siksi osa toivoi ohjausta nuotinkirjoitusohjelmien käytössä, nykyaikaan kuuluvaa musiikkiteknologista välineistöä ja niiden käyttötaitoa.

Musiikkiperuskoulu on houkuttanut tunneille myös paljon asiasta kiinnostuneita kuuntelijoita. Vierailijoista monet ovat ulkomaalaisia ja siksi opettajat

toivoivat kielitaidon kohennusta pystyäkseen paremmin kertomaan opetuksestaan.

Omista muusikontaidoistaan opettajat olivat tietoisia, se katsottiin osaksi ammattitaitoa. Puolet vastaajista piti taitoaan riittävänä nykyiseen työhön. Puolet opettajista ilmaisi olevansa joko hämmentyneitä tai he pitivät itseään harrastelijoina. Taustalla voi olla jäsentymätön opettajaidentiteetti. Soiton opettamisesta on yhä vielä olemassa vanhentuneita käsityksiä, joissa kuvataan opettaja taiteilijana epäonnistuneeksi ja ikään kuin opettajuuteen ajautuneeksi. Tällaisen kuvan antaa Lehtonen (2004, 25) soitonopettajasta.

9.2.5 Soitonopettajana musiikkiperuskoulussa

Soitonopettajan roolin moni-ilmeisyys tulee kokeilussa esille runsaana yhteistyönä luokanopettajien ja toisten soitonopettajien kanssa. Perheiden kanssa soitonopettajat ovat perinteisesti olleet läheisissä tekemisissä.

Tämän tutkimuksen puitteissa opettajien kollegiaalisessa reflektiossa näytti olevan eroja. Opettajien vastaukset väittämiin yhteistyöstä luokanopettajien, soitonopettajien ja vanhempien kanssa olivat suurimmaksi osaksi samansuuntaisia: sitä pidetään hyödyllisenä ja tärkeänä. Joukossa on kuitenkin muutamia opettajia, joiden vastausten profiili erottuu selvästi yleisestä linjasta.

Yhteistyö luokanopettajan kanssa on erittäin hyödyllistä, tarpeellista ja tärkeää seitsemän opettajan mielestä. Kahden opettajan mielestä yhteistyö on melko tarpeetonta. Avovastauksissa yhteistyötä opettajien kanssa toivottiin yhteisten teemallisten tapahtumien muodossa. Avointa keskustelua toivottiin myös, mutta sen pitäisi tapahtua palkallisen työajan puitteissa. Yhteistyö on jo joidenkin opettajien välillä päässyt hyvään vauhtiin:

”Olen tuntenut olevani kokonaisvaltaisemmin osa sekä yksittäisen lapsen että lapsiryhmän elämää. Tämä on auttanut ymmärtämään soitonopetuksessa ilmeneviä vaikeuksia mutta myös vahvuuksia.” Henkilö 1

Puolet soitonopettajista kokee asemansa luokanopettajan rinnalla tasavertaiseksi tai melko tasavertaiseksi. Valtaosa pitää asemaansa tarpeellisenä, vain kaksi opettajaa ilmoittaa olevansa melko tarpeettomia. Kaksi opettajaa kokee asemansa luokanopettajan rinnalla kilpailevaksi.

Soitonopettajien kanssa yhteistyö koetaan hieman positiivisemmaksi kuin luokanopettajien kanssa. Kymmenen opettajaa pitää yhteistyötä erittäin hyödyllisenä ja tarpeellisenä. Vain kahden opettajan mielestä yhteistyö on joko tarpeetonta tai melko tarpeetonta.

Vanhempien kanssa yhteistyö on kaikkien soitonopettajien mielestä tärkeää. Hyödyllisenä sitä pitää kaksi kolmasosaa opettajista. Yksi opettaja on melko turhautunut, koska hänen mielestään yhteistyö on melko tarpeetonta ja erittäin voimia vievää.

Neljä viidesosaa soitonopettajista piti ryhmäopettamista musiikkiperuskoulussa erittäin mielekkäänä ja yksi viidesosa melko mielekkäänä. Valtaosalla on kotona tehtävän työn määrä lisääntynyt entiseen verrattuna.

9.2.6 Soitonopettajien sijoittuminen dimensionaaliseen ulottuvuudelle

Opetussuunnitelman sisältämät ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykset ovat Patrikaisen mukaan opettajan pedagogisen ajattelun keskeinen sisältö (Patrikainen 1999, 145). Tässä tutkimuksessa soitonopettajan ihmiskäsityksen läheinen eettinen ulottuvuus ilmeni opettajien korkeana työmoraalina, sosiaalisuuteen kasvattamisena ja korkeina oppimisen tavoitteina. Etäisempi eettinen ulottuvuus ilmeni piittaamattomuutena oppilaan persoonalliseen tapaan oppia esimerkiksi käsityksenä laiskasta oppilaasta jolloin opettaja katsoi vastuun oppimisesta olevan itsellään.

Opettajan ihmiskäsityksen toinen dimensio on Patrikaisen mukaan kollegiaalinen reflektio. Se toimii valtaosalla opettajista: opettajilla on luottamukselliset suhteet työtovereihin ja vanhempiin. Soitonopettajan työn yksilöluonne ilmenee kuitenkin muutamien opettajien kohdalla yhteistyön tarpeettomaksi kokemisen. Seuraavassa taulukossa olen sijoittanut opettajat dimensionaalisesti niin, että vastakkaisina väittäminä on: yhteistyö on hyödyllistä ja tärkeää ja yhteistyö on melko tarpeetonta. Ne opettajat, jotka ilmoittivat yhteistyön olevan erittäin tärkeää ja hyödyllistä ovat oikean puoleisessa sarakkeessa (Likert-arvot 5 -5). Keskellä olevassa sarakkeessa ovat opettajat ilmoittivat vähintään toisen väittämän kohdalla olevansa joko ”melko samaa mieltä” (Likert-arvo 4) tai ”en osaa sanoa”. Vasemman puoleisessa sarakkeessa ovat opettajat ilmoittivat kautta linjan muita opettajia matalammat arvot yhteistyölle, lisäksi heillä ainoastaan oli valittu vaihtoehto ”melko samaa mieltä” (Likert-arvo 4) yhteistyö on tarpeetonta -vaihtoehdon kohdalla. Opettajan yhteistyön tarpeellisuutta kartoitin luokanopettajien kanssa, toisten soitonopettajien kanssa ja vanhempien kanssa (Taulukko 9).

TAULUKKO 9: Opettajien sijoittuminen dimensionaaliselle ulottuvuudelle kollegiaalisen reflektion suhteen. Opettajat on ilmoitettu lukumääränä.

Kollegiaalinen reflektio ei toimi	Yhteistyö melko tarpeetonta	”En osaa sanoa”	Yhteistyö hyödyllistä ja tärkeää	Kollegiaalinen reflektio toimii
luokanopettajat	2	6	7	luokanopettajat
soitonopettajat	2	5	9	soitonopettajat
vanhemmat	2	5	9	vanhemmat

Kolmas ihmiskäsityksen dimensio Patrikaisen mallissa on teknokraattisen ja humanistisen ihmiskäsityksen välillä. Teknokraattinen ihmiskäsitys ilmenee kilpailun suosimisena kannustimena eikä yksilöllistä henkistä kasvua haluta ohjata. Toiminnassa lopputuloksen saavuttaminen on tärkeämpää kuin itse prosessi. Humanistinen ihmiskäsitys korostaa oppilaan maailmankuvan avartumista ja itsetunnon vahvistamista.

Puolet vastanneista opettajista piti itseään ”erittäin paljon” minäkäsityksen tukijana ja tiedon välittäjänä. Taidon välittäjänä ”erittäin paljon” piti itseään kolme neljäsosaa opettajista.

Tässä tutkimuksessa opettajat eivät maininneet opetussuunnitelmaa opetuksen suunnittelun perustana ja omaa työtään ohjaavana tekijänä. Sen olemassaolo tuli ilmi muutaman opettajan vastauksissa viitteen omaisesti, kun he kuvasivat työskentelymenetelmiään, jotka olivat kasvatuksellisia ja tähtäsivät edistymiseen.

10 KOHTI KOKONAIŠVALTAISTA SOITONOPETTAJUUTTA

Olen tarkastellut tässä tutkimuksessa soitonopettajaa uudessa toimintaympäristössä opettajien omien kuvausten perustella. Taustalla on ollut ajatus soitonopettajan roolin muutoksesta yksittäisen taidon opettajasta kohti kokonaisvaltaisempaa musiikkikasvattajan roolia. Soitonopettajuus poikkeaa koulujen musiikinopettajan roolista siten, että musiikkia opetetaan tietyn soittimen avulla. Soittimellisten taitojen kehittäminen on perinteisesti soitonopettajan parhaiten hallittu alue ja työskentely oppilaan kanssa on henkilökohtaista ja usein hyvin pitkäjänteistä.

10.1 Muutoksen tarkkailu

Musiikkiperuskoulukokeilu on antanut mielenkiintoisen tilaisuuden soitonopettajan toimenkuvan tarkkailuun. Samalla olen voinut hahmotella niitä tarpeita ja käsityksiä, joita perheet musiikkikasvatukselle oman lapsensa kohdalla antavat. Musiikkiopistomaailma on opetussuunnitelmauudistuksen myötä mielestäni samantapaisessa tilanteessa kuin peruskoulut noin kymmenen vuotta sitten: laaja-alainen konstruktivinen oppimiskäsitys tuodaan perinteisen behavioristisen suorituspainotteisen oppimiskäsityksen tilalle.

Yhteiskunnallinen muutos näkyy musiikkioppilaitoksissa myös niin, että musiikkioppilaitoslaki on muuttunut laiksi taiteenperusopetuksesta (633/1998). Lain mukaan oppilaille annetaan tavoitteellista opetusta, joka antaa heille valmiuksia sekä itsensä ilmaisemiseen että mahdollisuuden hakeutua ammattiopintoihin. Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteet 2002 musiikkioppilaitoksille korostavat oppilaan oman aktiivisen oppimisprosessin tukemista.

Muutosta on haettu myös oppilaitoksissa sisäisen muutos- ja kehitystarpeen sanelemana. Musiikkiperuskoulukokeilu on yksi tällainen esimerkki oppilaitoksen aktiivisesta toimenkuvan laajentamisesta. Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut sitä, miten opettajat ovat kehityksen tiedostaneet. Lähestyin aihetta tarkastelemalla opettajien käsityksiä tehtävästään lapsen kokonaisvaltaisena kasvattajana uudenlaisessa toimintaympäristössä. Näkemystä laajentaakseni tarkastelin lisäksi soitonopettajia oppilaiden vanhempien näkökulmasta musiikkiperuskoulukokeilun puitteissa.

Tarkkailun eli reflektointi ulottui tutkimuksessani sekä opettajan omaan ammatilliseen toimintaan että koko musiikkiperuskoulukokeiluun. Kolbin kokemuksellisen oppimisen perusajatuksen mukaan tarkkailun lähtökohta on henkilön konkreettinen kokemus. Tässä tutkimuksessa olen antanut vanhempien ja soitonopettajien kertoa kokemuksistaan musiikkiperuskoulukokeilusta.

10.2 Tarkkailun tuloksia

Kaiken kaikkiaan musiikkiperuskoulua pidetään hyvänä tapana yhdistää lasten tavoitteellinen soitonopiskelu ja kouluympäristö. Se on osoittautunut monin tavoin perheiden elämää rikastuttavaksi kokemukseksi. Perheet ovat sitoutuneet lapsen soittoharrastuksen kautta hyvin tiiviisti kouluun. Soitonopettajaa perheet pitävät yhtenä tärkeänä kasvattaja-aikuisena lapsensa elämässä. Kokeilun piirissä olevat soitonopettajat ovat työstään motivoituneita ja oppilaisiinsa kiintyneitä.

Soittoharrastusta vanhemmat pitävät erityisesti lapsen omista tarpeista lähtevänä toimintana. Vanhemmat pitävät tehtävänäään tarjota lapselleen hänen kiinnostuksen ja lahjakkuuden mukaista koulutusta. Tämä on hyvin samansuuntainen tulos Alasuutarin tutkimustulosten kanssa, joissa hyvä vanhemmuus määrittyy lapsen kiinnostuksen ja lahjakkuuden mukaisten mahdollisuuksien tarjoamisena (Alasuutari 2003, 82).

Tämän tutkimuksen tuloksena voisin pitää kuvausta soitonopettajan ammattiroolin laajenemisesta. Varsinaista muutosta entiseen ei voi tämän kyselyn perusteella raportoida, mutta tämän hetken kuvaus voi olla pohjana tuleville soitonopettajuuden tutkijoille. Soitonopettajalle on modernin ajattelun mukaisesti koitunut asiantuntijan rooli, koska hän hallitsee lastakoskevaa tietoa oppimisesta ja soittamisesta. Soittamisen toivotaan edistävän lapsen optimaalista kehitystä.

Kyselyn perusteella opettajilla oli kirjavat käsitykset arvioinnista ja sen päämääristä. Arvioinnin yhteys opetussuunnitelmaan olisi tuotava paremmin esille työyhteisössä. Arvioinnin perusteet olivat hieman epäselviä myös kyselyyn vastanneille vanhemmille. Heille tieto lapsen edistymisestä soitonopiskelussa oli tärkeintä. Tätä tietoa vanhemmat saivat joko suoraan opettajalta tai itse vertailemalla toisten oppilaiden soittoon konserteissa.

Pienelle osalle vanhemmista (7 %) opettajan tavoitteet soitossa koettiin liian vaativiksi. Näistä tilanteissa ei ole tarkempaa selvitystä siitä, olivatko opettajan tavoitteet opetussuunnitelman mukaisia tai olivatko vanhempien odotukset sopusoinnussa opetussuunnitelman tavoitteisiin nähden. Tämän ongelman poistamiseksi soitonopettajien ja oppilaiden vanhempien olisi yhdessä keskusteltava opetussuunnitelman tavoitteista.

Hieman ristiriitainen tilanne syntyy siitä, että osaa vanhemmista kiinnostaa oman lapsen edistyminen suhteessa toisiin. Opetussuunnitelman mukaan jokainen soittaja tulisi kohdata yksilönä eikä keskinäistä vertailua saisi esiintyä. Informatiiviset vanhempainillat voisivat tuoda lisää syvällistä räkemyistä lapsen soitonopiskelun yksilöluonteesta ja henkilökohtaisista tavoitteista.

Tulokset vanhempien sitoutumisesta lapsen harrastukseen ovat samansuuntaisia kuin Maijalan (2003), Tereskan (2003) ja Tuovilan (2003) kuvaukset lapsen antoisan soitonopiskelun yhteydessä. Vanhemmat ovat tiiviisti mukana lapsen soittoharrastuksen alussa ja ovat halukkaita järjestämään mahdollisimman hyvät lähtökohdat lapsen opiskelulle (Tereska 2003,158). He ovat myös kiinnostuneita lapsen opiskelusta, keskustelivat soitonopettajan kanssa ja ovat valmiita kuuntelemaan lapsen soittotunteja (Tuovila 2003, 237).

Opettajien kasvatukselliset valmiudet vastata oppilaan kokonaisvaltaisesta kehityksestä olivat osalle opettajia selviä, mutta joukossa oli monia, jotka toivoivat lisää tietoa lapsen kokonaisvaltaisesta kehityksestä. Tätä tietoa on jo saatavilla erilaisten täydennyskoulutushankkeiden myötä. Opettajia tulisikin rohkaista hakeutumaan omaa ammattitaitoa kehittävään koulutukseen.

Musiikkiperuskoulukokeilu on laajentanut soitonopettajan toimintaympäristön oman luokan rajojen ulkopuolelle erilaisten yhteisten soitinkokoonpanojen myötä. Opettajat ovat poikkeuksetta pitäneet sitä tervetulleena vaihteluna muuten niin yksinäiseen työhönsä. Opettajien kollegiaalinen

yhteistyö tuo myös oppilaiden musiikinopiskeluun vaihtelua ja mielekkyyttä. Tuovilan tutkimuksessa yksi syy lasten turhauttavaan opiskeluun oli, etteivät he olleet mukana yhteissoittoryhmissä (Tuovila 2003, 230).

Opettajat ovat tietoisia inhimillisestä vastuustaan toisen ihmisen suhteen. Opettaja kokee epäonnistumista hermostuessaan oppilaille. Yksilöopetuksen suurimpana ongelmana voidaan pitää opettajan omien tunteiden tarkkailua, mihin on vaikea edes koulutuksella vaikuttaa. Siksi opettajat voisivat hyötyä ammatillisesta tutoroinnista ja työnohjauksesta.

Tuloksena hieman yllätyksellinen oli se, ettei musiikkiperuskoulussa tapahtuva opettaminen ole muuttanut valtaosan opetuskäytäntöjä muiden oppilaiden kanssa. Yhtenä selityksenä voi olla von Wrightin esiintuoma ajatus tiedon kontekstuaalisuudesta, jonka mukaan tieto ei sinällään siirry toisiin ympäristöihin (von Wright 1996, 351 – 358). Näin ollen opettajan kehittämät opetuskäytännöt kokeilun piirissä eivät kulkeutuisi tavalliseen musiikkiopistotoimintaan.

10.3 Dimensionaalisen mallin soveltuvuus soitonopettajuuden tarkkailuun

Soitonopettajuuden laadullisten erojen havainnointiin käytin Patrikaisen opettajan pedagogisen ajattelun dimensionaalista mallia. Tarkkailin mallin avulla soitonopettajien eettisen ulottuvuuden, kollegiaalisen reflektion ja ihmiskäsityksen eroja.

Aineistoni perusteella sain mielestäni hyvin esille opettajien eettisen ulottuvuuden laadullisia eroja. Samoin kollegiaalisen reflektion suhteen erot olivat selviä, mutta arviot ihmiskäsityksen dimensiolla ovat hyvin viitteenomaisia aineiston suppeuden vuoksi. Näin ollen en voi tehdä suoria johtopäätöksiä opettajien toiminnan taustalla vaikuttavasta ihmiskäsityksestä.

Dimensionaalisen mallin käyttö soitonopettajien pedagogisen ajattelun sisällön kuvauksessa onnistui mielestäni odotetulla tavalla huolimatta aineistoni suppeudesta. Selkeämmän kuvan saisi haastattelemalla opettajia heidän opetuksensa taustalla vaikuttavista ihmis- oppimis- ja tiedonkäsitksistään.

10.4. Tulevaisuus

Musiikkiperuskoulukokeilu on osaltaan edesauttanut havainnoimaan niitä oppisisältöjen alueita, jotka tulevaisuuden soitonopettajan olisi hyvä hallita. Tiivis soittoryhmien opetus on tuonut opettajille laajempaa didaktista valmiutta, jota toivottavasti voitaisiin hyödyntää laajemminkin tavallisessa musiikkiopisto-opetuksessa.

Tällä tutkimuksella on musiikkiperuskoulutyön kehittämisen kannalta merkitystä, koska oli selvästi havaittavissa, etteivät opettajien tiedot toiminnan taustalla olevasta opetussuunnitelmasta ja arviointiperusteista olleet vielä jäsenytyneet kaikkien opettajien kohdalla.

Perusopetuksen piirissä pidetään tärkeänä, että yksi ja sama opettaja opettaa lapselle kaikkia aineita. Tässä kokeilussa on lähdetty toteuttamaan toisenlaista mallia: musiikista vastaavat lasten soitonopetukseen erikoistuneet musiikkiopiston opettajat. Usean opettajan malli näyttää tässä kokeilussa onnistuneen siinä mielessä, että lapsilla on hyvä ja läheinen suhde omaan luokanopettajaansa sekä ryhmäsoitoista vastaavaan omaan soitonopettajaansa. Aikuisten näkökulmasta tämä opetusasettelu ei tuota ongelmia.

Tämän kokeilu voisi olla laajemminkin mallina peruskoulun opetustarjontaa kehitettäessä. Perusopetuksen hallinta on luokanopettajan ammattitaidon varassa, mutta taito- ja taideaineissa lasten opetukseen erikoistuneet

soiton- liikunnan- tai kuvataideopettajat voisivat olla hyvä lisä koulun kasvattajien joukossa.

Soitonopettajille tämä kokeilu on ollut mielekästä työtä ja toivoisinkin, että myös monilla muilla soitonopettajilla olisi mahdollisuus opettaa omaa erikoisainettaan lapselle suotuisana aikana päivästä. Tämä malli toisi myös uusia työpaikkoja kovasti kilpaillulle musiikin alalle.

Jatkossa olisi mielenkiintoista seurata missä laajuudessa tässä kokeilussa mukana olevat nuoret valitsevat musiikin siirtyessään perusopetuksesta yläasteelle ja myöhemminkin lukio ja toisen asteen opiskelun tulleessa ajankohtaiseksi. Lisäksi olisi kiinnostavaa tietää onko lasten nyt ilmenevä positiivinen musiikkisuhde pysyvä myöhempää elämää ajatellen.

Vanhempien ihailu soittotaidon ripeästä kehittymisestä osoittaa, miten tärkeää konkreettisten taitojen karttumisen huomioiminen on. Se tuottaa iloa niin lapsille, vanhemmille kuin soitonopettajillekin. Tekeminen niin, että lapsi huomaa soittotaitojensa kehittyvän itselleen sopivalla nopeudella on perusta hyvälle musiikilliselle minäkäsitykselle, joka tutkimusten mukaan on osa ihmisen yleistä minäkäsitystä.

Tässä tutkimuksessa ei otettu kantaa siihen, mikä olisi paras soitonopetuksen tuntimäärä viikossa. Soittimen käsittelyn kannalta kokeilu on ihanteellinen, koska lapset ovat päivittäin soittimensa kanssa tekemisissä. Tällä alueella olisi vielä paljon tutkittavaa tulevaisuudessa samoin kuin niiden lainsäädännöllisten reunaehtojen kartoittamisessa, jotka ovat tällaisen mallin toteuttamisen esteenä.

Kokemuksellisen oppimisen teorian mukaan kokemuksen tarkkailu voi tuoda asiaan uusia näkökulmia ja toimintaa voidaan kehittää haluttuun suuntaan. Tätä vaihetta seuraa taas uusi tarkkailu, tapahtuu siis jatkuvaa toiminnan ja tarkkailun vuorottelua. Toivottavasti tämä tutkimus auttaa soitonopettajaa yksilönä ja samalla myös koko musiikkiopistoyhteisöä

suuntaamaan toimintaansa sekä teoreettisen tiedon hallinnan suuntaan että käytännön kentän toiveiden suuntaan.

LOPUKSI

Helsingin opetusvirasto ja Itä-Helsingin musiikkiopisto perustivat kokeilukoulun, joka aloitti toimintansa syyskuussa 1999. Oppilaat saavat kukin päivittäin instrumenttiopetusta 5-10 hengen pienryhmissä valitsemassaan instrumentissa, opetuksen tuottaa musiikkiopisto ja se ajoittuu lasten koulupäivän keskelle. Tässä tutkimuksessa tarkastelin musiikkiperuskoulua vanhempien ja soitonopettajien näkökulmasta.

Musiikkiperuskoulun perheet ovat kokeilun myötä luomassa uutta koulumuotoa yhdessä oppilaiden ja opettajien kanssa. Kokeilussa mukana olevat perheet ovat tietoisia uudesta opetusjärjestelystä ja siksi ovat myös tarkkaavaisia lapsensa koulunkäynnin suhteen, heillä on ensikäden tietoa siitä, miltä koululaisen elämä vaikuttaa. Pidin luonnollisena kysyä vanhemmilta, millaisena he kokevat soitonopettajan lapsensa kasvattajana ja miten he ovat sitoutuneet lapsensa musiikkiharrastukseen.

Tämäntyyppistä koulumuotoa ei ole maassamme aikaisemmin ollut, joten vastaavasti aikaisempia tutkimuksiakaan ei tältä alueelta ole. Kyselyni tarkoitus oli kartoittaa mahdollisimman laajasti yleisiä ilmiöitä koulun ympäriltä, siksi kysely tehtiin kaikille koulun perheille. Aineiston analysoinnissa tilastollinen käsittelytapa salli vastausten mielekkään vertailun keskenään. Tosin täyteen varmuuteen siitä, miten vakavasti vastaajat ovat tutkimukseen suhtautuneet, ei tällä menetelmällä päästä. Lisäksi voi olla, että kysymykset ovat olleet epämielenkiintoisia vastaajien näkökulmasta. Olenkin korostanut tarkastelunäkökulman olevan musiikkiopiston suunnasta ja painottuvan etupäässä musiikinopiskeluun liittyviin asioihin ja soitonopettajan rooliin.

Soitonopettajille suunnatulla kyselyllä halusin tarkastella opettajien pedagogista ajattelua. Kokeilussa on mukana pääasiassa pitkään ammatissa olleita opettajia, halusin tarkastella heidän käsityksiään soitonopettajan roolin muutoksesta yksittäisen taidon opettajasta kohti kokonaisvaltaisempaa musiikkikasvattajan roolia. Kysely koostui etupäässä avoimista kysymyksistä joita luokittelin laadullisesti. Käytin teoreettisena mallina Patrikaisen (1999) opettajuuden dimensionaalista mallia, jonka avulla pyrin havaitsemaan eroja soitonopettajien pedagogisessa ajattelussa. Vastauksia tutkiessani huomasin opettajien kertovan paljon tyytyväisyydestään työhönsä, joten päätin tarkastella aineistoa myös työtyytyväisyyden kannalta.

Tutkimukseni osoittaa perheiden olevan erittäin tyytyväisiä musiikkiperuskouluun, he ovat sitoutuneet lapsensa musiikkiharrastukseen monin tavoin. Kodin ja koulun yhteistyö on vilkasta nimenomaan lapsen soittoharrastuksen myötä. Vanhemmat ovat erityisen kiinnostuneita lapsen soittotaidosta ja he ovat pääosin tyytyväisiä yhteistyöhön soitonopettajansa kanssa. Osassa vastauksia kerrottiin myös hankaluuksista, joissa soitonopettajan vaatimukset koettiin liiallisiksi. Tällöin opettajan pedagogista ja empaattista kykyä pidettiin puutteellisena.

Opettajien kokemukset työstään kokeilukoulussa olivat pääosin myönteisiä, kokeilu koettiin ammatillisesti haastavaksi. Soitonopettajan pedagogisesta ajattelusta löytyi eroavaisuuksia eettisen ulottuvuuden ja kollegiaalisen reflektion alueilla. Tämän tuloksen perusteella pitäisin tärkeänä opettajien työnohjauksellisia toimenpiteitä ja mahdollista pedagogista jatkokoulutusta. Oman ammattiroolin tarkkailua, reflektiota, pidetään opettajan pedagogisen kehityksen olennaisimpana osana.

Postmodernin ajattelun mukaan ei voi olla olemassa yhtä yksioikoista kuvaa todellisuudesta, vaan lähtökohdaksi on otettu ihmisen kyky olla erilainen eri tilanteissa. Epävarmuus ja muutos siinä mielessä ymmärretään pysyväksi olotilaksi (Sava 2004, 23). Opettajuus muodostuu siitä miten kukin opettaja kussakin tilanteessa havainnoi ja toimii. Yhden ainoan opettajuuden sijaan Patrikaisen (1999) mukaan tulisikin rakentaa moniulottei-

nen ja moni-ilmeinen opettajuus, jossa eettinen ulottuvuus olisi keskeisessä asemassa (Patrikainen 1999, 151). Uusimmassa opettajatutkimuksessa on esitetty, että tutkimuskohteeksi tulisi ottaa opettaja henkilönä, koska hänen toimintansa kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ei riitä se, että häntä tutkitaan vain työssään (Säntti 2004, 196). Tämän tutkimuksen perusteella voi päätellä, että pelkkä koulutus tai työkokemus ei täysin selitä opettajien laadullisia eroja, vaan opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja temperamentti saattavat olla vaikuttamassa taustalla. Niiden seikkojen esiin saamiseksi olisi laajempi ja syvempi tutkimus tarpeen.

Musiikkiperuskoulukokeilu on saanut myönteisen vastaanoton nyt tutkittavana olleiden perheiden ja opettajien lisäksi Helsingin opetusvirastolta ja tällä hetkellä ollaan suunnittelemassa ala-asteelta yläasteelle jatkuvaa soitonopetusta. Sen myötä ovat musiikkiopisto ja soitonopettajat jälleen uusin haasteiden edessä.

LÄHTEET

Ahonen, K. 2000. Opettajatiedon kipinöitä. Verkkojulkaisu.
<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat>

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa. Gaudeamus Kirja. Oy Yliopistokustannus University Press Finland Ltd. Tampere.

Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo. Ahnonen, P & Cantell, T (toim.). Tampere: Vastapaino.

Dreufus, H & Dreufus, S. 1986. Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of computer. The Free Press, Bell and Bain Ltd. Glasgow.

Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1998. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja.

Himanen, P. 2004. Välittävä, kannustava ja luova Suomi. Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin. Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja 18. Eduskunnan kanslian julkaisu 4/2004

Hirsjärvi, S , Remes, P & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.

Honkanen, T. & Jokinen, P. 1998. Musiikkikoululaisen musiikillinen minäkäsitys. Joensuu

Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 22.

Huttunen, J. 1994. Artikkeliteoksessa Haaparanta, L & Niiniluoto, I Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopisto. Filosofian laitoksen julkaisuja.

Ikonen, O. Lähtökohtana monet oppimiskäsitykset. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja.

Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus.

Juvonen, A. 2000. ...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja –kampa... Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in the arts 70.

Juvonen, A. 2004. Kohti uutta paradigmaa: musiikkikasvatus etäännyttävistä lähtökohdistaan. Kirjassa Jorma Enkenberg & Maj-Britt Kenz toim. Kasvatuksen maisemista. Juhlakirja Marja-Liisa Julkusen 60-vuotismerkkipäivän johdosta Joensuun yliopistopaino.

Juvonen, A & Anttila, M. 2003. Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta. Osa 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Joensuu University Press.

Kangasniemi, E. 1997. OECD:n prosessi-indikaattorit ja ala-asteen koulujen toiminta. Teoksessa Laukkanen, R (toim.) OECD-maiden koulutuspolitiikan analyysi. Opetushallitus. Hakapaino. Helsinki

Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien semantiikkaan. Teoksessa P. Kansanen ja K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä. PS-kustannus.

Kolb, D. 1984. Experimental Learning. Experience as The Source of Learning and Development. Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs. New Jersey.

Kurkela, K. & Tawaststjerna, E. 1999. Analyysi kuuden musiikkiopiston toiminnasta perusopetuksen järjestämisestä. Teoksessa T. Heino ja M.L. Ojala (toim.) Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Helsinki: Yliopistopaino.

Laki taiteen perusopetuksesta No: 633/1998

Lehtonen, K. 2004 Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, Painosalama Oy, Turku .

Maijala, P. 2003. Muusikon matka huipulle. Soittamisen eksperttiys huipusoittajan itsensä kokemana. Sibelius – Akatemia. Studia Musica 20.

Meri, M. 2002. Keskustelua opettamisen opista ja oppiaineiden opettamisen opista. Teoksessa P. Kansanen ja K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Jyväskylä: PS-kustannus

Niiniluoto, I.1992. Taitotieto. Teoksessa Halonen, I, Airaksinen, T & Niiniluoto, I. (toim.) Taito. Suomen filosofinen yhdistys. Helsinki.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajanpedagogisessa ajattelussa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perusopetuslaki No: 628/1998

Pesonen, R. 2000: "Joskus ei jaksakaan olla hyvä ope" – Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelmassa ensimmäistä vuotta opiskelevien opiskelijoiden käsityksiä hyvästä soitonopettajasta ja ammatillisesta kehittyneisyydestään. Joensuu

Puhakka, T. 1998: Lahja musiikille – erityislahjakkuuden kehittyminen ja sen merkitys musiikillisesti lahjakkaan nuoren elämässä. Joensuu

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Jyväskylä. PS-kustannus.

Reuna, V. 1999. Perhebarometri 1999. Vanhemmuutta toteuttamassa. Väestötutkimuslaitos, katsauksia E7. Helsinki: Väestöliitto.

Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uravalinta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in the arts 37.

Sava, I. 1993. Taiteellinen oppimisprosessi. Teoksessa I. Porna ja P. Väyrynen (toim.) Taiteenperusopetuksen käsikirja. Helsinki. Suomen kuntaliitto.

Säntti, J. 2004. Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. Teoksessa P. Kansanen ja K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä. PS-kustannus.

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet musiikin laaja oppimäärä 2002. Opetushallitus

Talvio, M. 2002. Tutkimus opetustyössä – kuka, mitä, miten ja miksi? Teoksessa Kansanen, P & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Jyväskylä PS-kustannus

Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Yliopistopaino. Tutkimuksia 243

Tuovila, A. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7-13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 18.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. WSOY

von Wright, J. 1996. Oppiminen selviytymiskeinona. Psykologia, 31, 351 - 358

Vuorinen, J. 2000. Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta. Teoksessa Vuorinen, J (toim.) Arviointi ja kehityskeskustelu. Jyväskylä PS Kustannus.

LIITE 1

Arvoisat musiikkiperuskoulun perheet

Musiikkiperuskoulua on pidetty nyt jo lähes viisi vuotta ja kokemuksia on kertynyt runsaasti kaikille osapuolille. Tämän kyselyn kautta halutaan kertoittaa perheiden tyytyväisyyttä valitsemaansa koulua kohtaan, onko koulu vastannut perheiden odotuksia. Näkökulma on musiikkiopistosta käsin ja siksi kiinnostus onkin nimenomaan tyytyväisyys musiikinopiskeluun. Kysely jaetaan kaikille musiikkiperuskoululaisten perheille.

Kysely tulee osaksi pedagogista opinnäytetyötäni Lahden ammattikorkeakouluun. Tutkimusta varten olen saanut luvan Helsingin kaupungin Opetusvirastosta sekä Roihuvuoren ala-asteen rehtori Satu Honkalalta että Itä-Helsingin musiikkiopiston rehtori Géza Szilvaylta. Molemmat laitokset tulevat sopivin osin hyödyntämään tutkimuksen tuloksia.

Kysely on täysin luottamuksellinen. Tulokset käsitellään tietokoneella, joten yksittäiset vastaukset eivät tule esiin. Kuitenkin jokainen vastaus vaikuttaa kokonaisuuteen, ja tutkimuksen onnistumisen kannalta – ja koulun kehittämisen kannalta – jokainen vastaus on ensiarvoisen tärkeä.

Toivon, että perheet, joilla on useampi lapsi musiikkiperuskoulussa vastaisivat erikseen kunkin lapsen puolesta kyselyyn.

Kyselystä ja kaikista muistakin tutkimukseen liittyvistä asioista voi soittaa suoraan minulle numeroon 050-5305981 tai yhteyttä voi ottaa sähköpostin kautta: htuomela@welho.com.

Pyytäisin kyselyn palauttamista helmikuun loppuun mennessä oheisessa kirjekuoressa luokanopettajan välityksellä.

Ystävällisin terveisin

Helena Tuomela
sellonsoiton opettaja, HuK

LIITE 1 (jatkuu)

A Perheiden taustaa

1. Kuinka kauan lapsesi on ollut musiikkiperuskoulussa?
2. Lapsesi on tyttö poika
3. Kuinka monta lasta on perheessäsi?
4. Kuinka monta lasta perheestäsi opiskelee musiikkiperuskoulussa?
5. Opiskeleeko joku lapsistasi tavallisessa peruskoulussa ja samalla musiikkiopistossa?
Kyllä Ei
6. Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, onko musiikkiperuskoulussa opiskelevan ja tavallisessa peruskoulussa opiskelevan (ja musiikkiopistossa opiskelevan) lapsen välillä mielestäsi eroa (1= ei eroa, 5 = paljon eroa) seuraavissa soittoon liittyvissä asioissa.
 - a. soittomotivaatiossa 1 2 3 4 5
 - b. koulumotivaatiossa 1 2 3 4 5
 - c. soiton edistymisessä 1 2 3 4 5
 - d. omaehtoisessa soittamisessa 1 2 3 4 5
 - e. muuta, mitä?
7. Onko perheesi musiikin harrastaminen muuttunut sen myötä, kun lapsesi on aloittanut musiikkiperuskoulun?
8. Onko lapsesi opiskelu musiikkiopistossa vaikuttanut jotenkin perheen elämäntapaan?
Jos on, niin miten?
9. Saako lapsesi musiikinopetusta myös muualla kuin Itä-Helsingin musiikkiopistossa?
10. Soittaako jompikumpi vanhemmista jotain soitinta?
 - huomattavasti paremmin kuin lapsi
 - paremmin kuin lapsi
 - yhtä hyvin kuin lapsi
 - huonommin kuin lapsi
 - alkeet jossain soittimessa
 - ei minkäänlaista soittotaitoa
11. Miksi valitsitte musiikkiperuskoulun?

LIITE 1 (jatkuu)

12. Jos lapsesi ei olisi päässyt musiikkiperuskouluun, olisiko hän joka tapauksessa aloittanut soitonopiskelun musiikkiopistossa? Kyllä
Ei

13. Mistä sait tietoa musiikkiperuskoulusta?

B Yhteydenpidon muodot

14. Kuinka tärkeänä pidät seuraavia kodin ja musiikkiopiston välisiä yhteydenpidon muotoja

(1 = ei lainkaan tärkeä, 5 = hyvin tärkeä)

- a. vanhempien ja soitonopettajan välinen henkilökohtainen keskustelu
1 2 3 4 5
- b. yhteinen neuvottelu, jossa lapsi on läsnä 1 2 3 4 5
- c. opintopäivä 1 2 3 4 5
- d. vanhempien puhelinsoitto opettajalle 1 2 3 4 5
- e. opettajan puhelinsoitto vanhemmille 1 2 3 4 5
- f. yhteydenpito sähköpostin kautta 1 2 3 4 5
- g. soitonopettajan luokkakonsertit 1 2 3 4 5
- h. peruskoulun luokkakonsertit 1 2 3 4 5
- i. Mikä on ollut paras tapa saada tietoa lapsen edistymisestä soitossa?

15. Millaista on ollut koulun toimintaa ja tavoitteita koskevien tietojen saanti?

- erittäin huonoa
- melko huonoa
- kohtalainen
- melko hyvää
- erittäin hyvää

16. Millaisena olet pitänyt vanhempainiltojen riittävyyttä ja antoisuutta?

(1= erittäin huono, 5 = erittäin hyvä)

Musiikkiopistossa 1 2 3 4 5

Peruskoulussa 1 2 3 4 5

17. Yhteistyö soitonopettajan kanssa on ollut:

- ei säännöllistä yhteydenpitoa
- melko vähäistä
- melko tiivistä
- sitä ei ole ollut

muuta, mitä?

LIITE 1 (jatkuu)

18. Miten tyytyväinen tai tyytymätön olet ollut yhteistyöhön lapsen soitonopettajan kanssa?

- erittäin tyytymätön
- melko tyytymätön
- en osaa sanoa
- melko tyytyväinen
- erittäin tyytyväinen

C Musiikin arvioinnista

19. Mitä seuraavista arviointiaiheista pidät tärkeänä: (1 = ei tärkeää, 5 = hyvin tärkeää)

- a. Mikä on lapseni oppimiskapasiteetti? 1 2 3 4 5
- b. Miten hänen soittonsa on suhteessa oppimiskapasiteettiinsa? 1 2 3 4 5
- c. Miten lapseni on edistynyt soitossa? 1 2 3 4 5
- d. Millä tavalla soitto on parantunut tai huonontunut viimevuodesta? 1 2 3 4 5
- e. Oppiiko lapseni paremmin ryhmässä vai yksityistunnilla? 1 2 3 4 5
- f. Haluaisin tietoa soitinkohtaisista tavoitteista 1 2 3 4 5
- g. En halua lastani arvioitavan.
- h. Haluaisin tietää muuta, mitä?

20. Soittaako lapsesi myös muuta musiikkia kuin mitä musiikkiopistossa opiskellaan? (Millaista? Tekeekö hän omia kappaleita, lauluja tms.)

21. Huolestuttaako sinua se, miten lapsesi edistyminen soitossa vaikuttaa hänen arvostukseensa luokassa? (1=ei huolestuta, 5 = huolestuttaa paljon) 1 2 3 4 5

22. Onko lapsesi menestys soitossa mielestäsi

- erinomaista
- kiitettävää
- hyvää
- tyydyttävää
- heikkoa

D Yleisiä kysymyksiä musiikkiperuskoulusta

LIITE 1 (jatkuu)

23. Joillakin lapsilla on eri opettaja ryhmässä ja yksityistunnilla tai useita ryhmäopettajia.

Miten koet sen, että lapsellasi on/olisi monta soitonopettajaa? (1 = erimiel-
tä, 5 = samaa mieltä)

- a. on hyvä, että on monta aikuiskontaktia 1 2 3 4 5
- b. lapsellani on vaikeaa tottua moniin opettajiin 1 2 3 4 5
- c. toivoisin, että soitonopettaja ja ryhmäopettaja olisivat sama henkilö
1 2 3 4 5
- d. lapsellani ei ole ollut vaikeutta tottua eri opettajiin 1 2 3 4 5
- e. muuta, mitä?

24. Onko lapsellasi soittoon liittyviä (1= vähän, 5 = paljon)

- a. toiveita 1 2 3 4 5
- b. iloa 1 2 3 4 5
- c. pelkoja 1 2 3 4 5
- d. ahdistusta 1 2 3 4 5
- e. kyllästymistä 1 2 3 4 5

25. Miten osallistut lapsesi musiikkiharrastukseen?

- kuljetus
- yhdessä harjoittelu
- kotimusiisointi
- konserteissa käynti
- muu, mikä?

26. Onko lapsesi opiskelu musiikkiperuskoulussa mielestäsi vastannut ni-
itä tavoitteita, joita

(1 = erimieltä, 5 = samaa mieltä)

- a. etukäteen pidit tärkeinä? 1 2 3 4 5
- b. koulusta tiedotettiin? 1 2 3 4 5
- c. muuta, mitä?

27. Pääsikö lapsesi ensisijaiseen soitinvalintaansa? Kyllä Ei

Jos ei, oletko nykyiseen soitinvalintaan tyytyväinen? Kyllä Et

28. Mitä etuja tai haittoja perheellesi on siitä, että lapsesi opiskelee mu-
siikkiperuskoulussa?

Edut

LIITE 1 (jatkuu)

Haitat

29. Onko käsityksesi musiikinopiskelusta muuttunut peruskoulun myötä?

Kyllä Ei

Perustele mielipidettäsi.

30. Miten tyytyväinen tai tyytymätön olet ollut lapsesi opiskeluun musiikki-peruskoulussa?

- täysin tyytymätön
- melko tyytymätön
- en osaa sanoa
- melko tyytyväinen
- erittäin tyytyväinen

Perustele mielipidettäsi.

31. Millaista yhteistyö musiikkiopiston ja peruskoulun välillä on mielestäsi ollut?

- erittäin huono
- melko huono
- kohtalainen
- melko hyvä
- erittäin hyvä
- en tunne asiaa

32. Kuinka usein itse osallistut koulun toimintaan ja koulun järjestämiin tilaisuuksiin?

- aina
- silloin tällöin
- en lainkaan

33. Minkälaista informaatiota koulusta ja musiikkiopistosta pitäisi mielestäsi jakaa niille, jotka harkitsevat hakeutumista musiikkiperuskouluun?

KIITOS VAIVANNÄÖSTÄSI!

LIITE 2

Hyvät kollegat

Teen opettajan pedagogisiin opintoihin liittyvää opinnäytetyötä. Tarkoitukseni on kartoittaa peruskoulun ympäriltä sekä soiton- että luokan opettajien kokemuksia koulukokeilusta ja sen vaikutuksesta opettajuuteen. Liitän tämän laajempaan opinnäytetyöhön, jossa kuvaan musiikkiperuskoulua vanhempien ja opettajien silmin.

Kyselyyn olen saanut luvat Helsingin kaupungin opetusvirastosta ja Itä-Helsingin musiikkiopistosta. Peruskoulu ja musiikkiopisto tulevat sopivin osin hyödyntämään tutkimuksen tuloksia kehitystyössään.

Kysely on täysin luottamuksellinen ja käsittelen vastaukset nimettöminä. Tulokset käsittelen tietokoneella, joten yksittäiset vastaukset eivät tule esiin. Kuitenkin jokainen vastaus vaikuttaa kokonaisuuteen, ja tutkimuksen onnistumisen kannalta –ja koulun kehittämisen kannalta- jokainen vastaus on ensiarvoisen tärkeä.

Kyselystä ja kaikista muistakin tutkimukseen liittyvistä asioista voi soittaa suoraan minulle numeroon 050-5305981 tai yhteyttä voi ottaa sähköpostin kautta: htuomela@welho.com.

Pyytäisin kyselyn palauttamista **15.3.2004** mennessä oheisessa kirjekuoressa postilokeroiden päällä olevaan pahvilaatikkoon.

Ystävällisin terveisin

Helena Tuomela

LIITE 2 (jatkuu)

Kysymyksiä soitonopettajille

A Opettajien taustaa

1. Nainen
2. Mies
3. Ikä
4. Koulutus
 - ylempi korkeakoulututkinto
 - ammattikorkeakoulututkinto
 - konservatorion jatkotutkinto
 - entinen lehtorin kelpoisuus
 - soitonopettajan tutkinto
 - muu, mikä?
5. Kuinka kauan olet toiminut opettajana?
6. Työsuhde
 - toimenhaltija
 - päätoiminen tuntiopettaja
 - sivutoiminen tuntiopettaja

B Opettaminen musiikkiperuskoulussa

1. Miten mielekkäänä olet kokenut ryhmäopettamisen musiikkiperuskoulussa?
 - en lainkaan mielekkäänä
 - en kovin mielekkäänä
 - en osaa sanoa
 - melko mielekkäänä
 - erittäin mielekkäänä
2. Onko opettaminen musiikkiperuskoulussa muuttanut jotenkin opettamiskäytäntöäsi muiden oppilaiden kanssa? Kyllä Ei
3. Jos vastasit kyllä, kerro tarkemmin.
4. Millaista on yhteistyö peruskoulunopettajien kanssa?
(1 = erimieltä, 5 = samaa mieltä)
 - a. hyödyllistä 1 2 3 4 5
 - b. liian aikaa vievää 1 2 3 4 5
 - c. tärkeää 1 2 3 4 5
 - d. avartavaa 1 2 3 4 5
 - e. tarpeetonta 1 2 3 4 5
 - f. voimia vievää 1 2 3 4 5

LIITE 2 (jatkuu)

- g. voimia tuovaa 1 2 3 4 5
 - h. muuta, mitä?
5. Millaista on yhteistyö toisten soitonopettajien kanssa? (1 = eri mieltä, 5 = samaa mieltä)
- a. hyödyllistä 1 2 3 4 5
 - b. liian aikaa vievää 1 2 3 4 5
 - c. tärkeää 1 2 3 4 5
 - d. avartavaa 1 2 3 4 5
 - e. tarpeetonta 1 2 3 4 5
 - f. voimia vievää 1 2 3 4 5
 - g. voimia tuovaa 1 2 3 4 5
 - h. muuta, mitä?
6. Millaista on yhteistyö peruskoulun oppilaiden vanhempien kanssa? (1 = eri mieltä, 5 = samaa mieltä)
- a. hyödyllistä 1 2 3 4 5
 - b. liian aikaa vievää 1 2 3 4 5
 - c. tärkeää 1 2 3 4 5
 - d. avartavaa 1 2 3 4 5
 - e. tarpeetonta 1 2 3 4 5
 - f. voimia vievää 1 2 3 4 5
 - g. voimia tuovaa 1 2 3 4 5
 - h. muuta, mitä?
7. Onko opettaminen musiikkiperuskoulussa vaikuttanut kotona tehtävän työn määrään? Miten?
8. Millaista yhteistyötä toivoisit peruskoulun opettajien kanssa?
9. Millaista yhteistyötä toivoisit soitonopettajien kesken?

LIITE 2 (jatkuu)

25. Parasta antia työssäni on...
26. Koen onnistumista silloin...
27. Pahiten olen epäonnistunut, kun...
28. Arvioinnissa hankalinta on...
29. Palautteen antaminen on...
30. Työssäni saan eniten palautetta...
31. Olen innostunut työstäni, koska...
32. Muusikontaitoni on...
33. Työskentelymenetelmäni ovat...
34. Suunnittelun opetustani...
35. Suunnittelussa hankalinta on...
36. Oppilaiden mielestä opetukseni...

LIITE 2 (jatkuu)

37. Mitä etuja tai haittoja sinulle on siitä, että opetat musiikkiopetuskoulussa?

38. Mitä tietoja tai taitoja tarvitsisit enemmän nykyisessä työssäsi?

39. Millaiseksi arvioit asemasi oppilaasi kasvattajana luokanopettajan rinnalla?

(1 = eri mieltä, 5 = samaa mieltä)

- a. hyödylliseksi 1 2 3 4 5
- b. tasaveroiseksi 1 2 3 4 5
- c. kilpailevaksi 1 2 3 4 5
- d. tarpeettomaksi 1 2 3 4 5
- e. muuta, mitä?

40. Keskusteletko oppilaistasi luokanopettajan kanssa?

- päivittäin
- viikoittain
- silloin tällöin
- lukukausittain
- en keskustele

41. Millaisista asioista keskustellette?

42. Millainen olisi mielestäsi hyvä soitonopettaja musiikkiopetuskouluun?

LIITE 2 (jatkuu)

43. Mitä muuta haluaisit kertoa

KIITOS VAIVANNÄÖSTÄSI

LIITE 3

Muutamia taulukoiteja

Lapsen kouluvuosi (kysymys 1)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	24	21,1	22,0	22,0
	2,00	22	19,3	20,2	42,2
	3,00	23	20,2	21,1	63,3
	4,00	18	15,8	16,5	79,8
	5,00	22	19,3	20,2	100,0
	Total	109	95,6	100,0	
Missing	System	5	4,4		
Total		114	100,0		

Sukupuoli (kysymys 2)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	74	64,9	64,9	64,9
	2,00	40	35,1	35,1	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

Soitonopettajan luokkakonsertti (kysymys 14 g)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	2	1,8	1,8	1,8
	3,00	8	7,0	7,1	8,9
	4,00	30	26,3	26,8	35,7
	5,00	72	63,2	64,3	100,0
		Total	112	98,2	100,0
Missing	System	2	1,8		
Total		114	100,0		

Peruskoulun luokkakonsertti (kysymys 14h)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	5	4,4	4,5	4,5
	3,00	19	16,7	17,3	21,8
	4,00	38	33,3	34,5	56,4
	5,00	48	42,1	43,6	100,0
		Total	110	96,5	100,0
Missing	System	4	3,5		
Total		114	100,0		

Tietojen saanti peruskoulun toiminnasta ja tavoitteista (kysymys 15)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	2	1,8	1,8	1,8
	3,00	19	16,7	16,7	18,4
	4,00	68	59,6	59,6	78,1
	5,00	25	21,9	21,9	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

Yhteistyö soitonopettajan kanssa (kysymys 17)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	11	9,6	9,9	9,9
	2,00	16	14,0	14,4	24,3
	3,00	83	72,8	74,8	99,1
	4,00	1	,9	,9	100,0
	Total	111	97,4	100,0	
Missing	System	3	2,6		
Total		114	100,0		

Tyytyväisyys yhteistyöhön (kysymys 18)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	3	2,6	2,7	2,7
	2,00	4	3,5	3,5	6,2
	3,00	7	6,1	6,2	12,4
	4,00	42	36,8	37,2	49,6
	5,00	57	50,0	50,4	100,0
	Total	113	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		114	100,0		

On hyvä, että on monta aikuiskontaktia(kysymys 23 a)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	62	54,4	54,9	54,9
	2,00	29	25,4	25,7	80,5
	3,00	13	11,4	11,5	92,0
	4,00	8	7,0	7,1	99,1
	5,00	1	,9	,9	100,0
	Total	113	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		114	100,0		

Toivoisin, että ryhmäopettaja ja soitonopettaja olisi sama henkilö (kysymys 23 c)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	15	13,2	14,0	14,0
	2,00	6	5,3	5,6	19,6
	3,00	29	25,4	27,1	46,7
	4,00	16	14,0	15,0	61,7
	5,00	41	36,0	38,3	100,0
	Total	107	93,9	100,0	
Missing	System	7	6,1		
Total		114	100,0		

Sama henkilö (kysymys 23 c)

		MIELSAMA
N	Valid	107
	Missing	7
Mean		3,5794
Median		4,0000
Mode		5,00
Std. Deviation		1,40778
Minimum		1,00
Maximum		5,00

Huolestuttaako miten lapsen menestys vaikuttaa hänen arvostukseensa (kysymys 21)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	62	54,4	54,9	54,9
	2,00	29	25,4	25,7	80,5
	3,00	13	11,4	11,5	92,0
	4,00	8	7,0	7,1	99,1
	5,00	1	,9	,9	100,0
	Total	113	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		114	100,0		

		HUOLESTU
N	Valid	113
	Missing	1
Mean		1,7345
Median		1,0000
Mode		1,00
Std. Deviation		,98214
Minimum		1,00
Maximum		5,00

Miten osallistut lapsen harrastukseen. Kuljetus. (kysymys 25 a)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00 kyllä	101	88,6	88,6	88,6
	2,00 ei	13	11,4	11,4	100,0
	Total	114	100,0	100,0	

Perheen toteutuneet tavoitteet (kysymys 26 a)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	1	,9	,9	,9
	3,00	8	7,0	7,1	8,0
	4,00	33	28,9	29,2	37,2
	5,00	71	62,3	62,8	100,0
	Total	113	99,1	100,0	
Missing	System	1	,9		
Total		114	100,0		

Toteutuneet, koulusta tiedotetut tavoitteet (kysymys 26 b)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2,00	6	5,3	5,4	5,4
	3,00	12	10,5	10,7	16,1
	4,00	34	29,8	30,4	46,4
	5,00	60	52,6	53,6	100,0
	Total	112	98,2	100,0	
Missing	System	2	1,8		
Total		114	100,0		

Tyytyväisyys lapsen opiskeluun musiikkiperuskoulussa (kysymys 30)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3,00	2	1,8	1,8	1,8
	4,00	38	33,3	33,3	35,1
	5,00	74	64,9	64,9	100,0
	Total	114	100,0	100,0	