

” Kaikessa on aina kehitettävää! ”

Luokanopettajien kokemuksia valmiuksistaan opettaa musiikkia
perusopetuksen vuosiluokilla 1 – 6.

Hanna-Mari Kuoppala
Kaisa Repo-Tolonen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma
Syksy 2002
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Kuoppala, H.M. & Repo-Tolonen, K. 2002. ”Kaikessa on aina kehitettävää!” Luokanopettajien kokemuksia valmiuksistaan opettaa musiikkia perusopetuksen vuosiluokilla 1 – 6. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma. 100 sivua.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia valmiuksistaan opettaa musiikkia. Halusimme kartoittaa sitä, vastaavatko opettajan kokemukset omista valmiuksistaan musiikin opettamisen vaatimuksia sekä selvittää mistä opettajan valmiudet koostuvat. Lähtökohtana tutkimukselle oli oletus, jonka mukaan koulutus, opettajan työkokemus sekä musiikillinen harrastuneisuus parantavat luokanopettajan valmiuksia musiikinopetuksessa.

Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin kyselyn ja haastattelun avulla. Kysymykset käsittelivät opettajan koulutustaustaa, suhdetta opetussuunnitelmaan, varsinaista musiikin opettamista sekä opettajien omia kokemuksia itsestään musiikinopettajina. Tutkimukseen osallistui 17 Jyväskylässä musiikkia perusopetuksen vuosiluokilla 1-6 opettavaa luokanopettajaa. Heistä kahdeksan osallistui ainoastaan kyselylomakkeen täyttämiseen, lisäksi yhdeksää opettajaa haastateltiin.

Tutkimustulosten mukaan opettajat kokivat valmiutensa riittäviksi silloin, kun ne koostuivat koulutuksen lisäksi musiikillisista harrastuksista ja työkokemuksesta. Pelkän opettajankoulutuslaitokselta saadun musiikillisen koulutuksen ei arvioitu riittävän työelämässä. Tulokset osoittivat, että musiikin erikoistumisopintojen sisältöjä tulisi kehittää koulumaailman vaatimuksia paremmin vastaaviksi.

Avainsanoja: luokanopettajien koulutus, musiikin opettaminen, opettajuus, ammatillinen minäkäsitys, valmiudet

SISÄLTÖ

| | |
|--|----|
| 1 JOHDANTO | 5 |
| 2 AMMATILLINEN MINÄKÄSITYS | 7 |
| 2.1 Opettajan ammatillinen minäkäsitys | 8 |
| 2.2 Reflektion merkitys ammatillisen minäkäsityksen kehittämisessä | 10 |
| 3 PÄTEVYYS JA VALMIUDET AMMATTITAIDON OSANA | 12 |
| 3.1 Luokanopettajien koulutuksen lähtökohdat | 13 |
| 3.1.1 Musiikin perusopinnot | 15 |
| 3.1.2 Musiikin erikoistumisopinnot | 16 |
| 3.1.3 Laajat sivuaineopinnot musiikin laitoksella | 21 |
| 3.2 Harrastuneisuus ja harrastukset | 23 |
| 3.3 Asiantuntijuus | 24 |
| 4 MUSIIKIN OPETTAMISEN OLEMUS | 30 |
| 4.1 Musiikinopettajuus luokanopettajan työssä | 30 |
| 4.2 Opetussuunnitelma opetuksen taustalla | 32 |
| 4.3 Musiikin opetussuunnitelma | 34 |
| 5 TUTKIMUSONGELMAT | 36 |
| 6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN | 37 |
| 6.1 Tutkimushenkilöt ja tutkimuksen eteneminen | 38 |
| 6.2 Tapaustutkimus | 39 |
| 6.3 Puolistrukturoidut tutkimusmenetelmät | 41 |

| | |
|--|----|
| 6.3.1 Kyselylomake | 41 |
| 6.3.2 Haastattelu | 42 |
| 6.4 Aineiston analysointi | 44 |
| | |
| 7 TULOKSET | 47 |
| 7.1 Luokanopettajien vahvuudet ja heikkoudet musiikinopettajina | 48 |
| 7.2 ”Lähdin erikoistumaan, koska halusin oppia lisää!” | 52 |
| 7.3 ”Opetussuunnitelma antaa jotkut suuntaviivat siitä, mitä soveltaa.” | 57 |
| 7.4 ”Se musiikinopettaminen on semmosta haastavaa työtä.” | 61 |
| 7.5 ”Mä osaan ja uskallan olla oma persoonani.” | 68 |
| | |
| 8 OPETTAJIEN VALMIUKSIEN JA TYÖN VAATIMUSTEN VASTAAVUUS | 71 |
| | |
| 9 POHDINTA | 77 |
| 9.1 Luotettavuustarkastelua | 77 |
| 9.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet | 79 |
| | |
| LÄHTEET | 83 |
| | |
| LIITTEET | 94 |

1 JOHDANTO

Taito- ja taideaineiden opetusta voidaan nykyään pitää eräänlaisena kauppatavarana monissa kouluissa. Opettajat voivat hyödyntää omia vahvuuksiaan vastaamalla koulussa tietyn oppiaineen opetuksesta. Usein myös virkaan valittaessa edellytetään jonkun oppiaineen erityishallintaa. Tästä johtuen kouluilta löytyy usein opettaja, joka koulutuksensa tai harrastuneisuutensa puolesta päätyy hoitamaan niin oman kuin muidenkin luokkien musiikinopetuksen. Yleensä musiikkia opettavat luokanopettajat ovat aineeseen erikoistuneita, mutta poikkeuksiakin löytyy.

Jotkut opettajat saattavat kokea musiikin opettamisen hyvinkin vastenmieliseksi esimerkiksi omien musiikillisten taitojen riittämättömyyden tai oppiaineen laaja-alaisuuden vuoksi. Voimassa oleva opetussuunnitelma antaa mahdollisuuden hyvinkin persoonallisen opetustyylin hyödyntämiseen ja toteuttamiseen. Musiikinopetuksen sisällöt ja menetelmät saattavat siis monista syistä johtuen vaihdella kouluissamme hyvinkin suuresti.

Aiheesta aikaisemmin tehtyjen suomalaisten tutkimusten mukaan musiikin opettaminen koettiin pääsääntöisesti mielekkääksi (Jartti & Ojanperä 1997; Ruismäki 1991; Sundqvist 2001). Koulutus ei antanut kuitenkaan riittäviä valmiuksia musiikin opettamiseen (Jartti & Ojanperä 1997; Rajalainen 1997). Ruismäen (1991) väitöskirjan mukaan opettajien laaja-alainen musiikillinen koulutus edisti hyvien valmiuksien saavuttamista. Musiikin opettamisessa antoisimmaksi koettiin työn haasteellisuus, monipuolisuus, elämyksellisyys, vapaus sekä itsenäisyys (Ruismäki 1991; Sundqvist 2001). Ongelmallisimmaksi musiikin opettamisessa opettajat kokivat aika- ja resurssipulan, suuret ja heterogeeniset ryhmät, omien taitojen riittämättömyyden tietyillä osa-alueilla sekä

lisäkoulutusmahdollisuuksien puutteellisuuden (Pelkonen 1999; Rajalainen 1997; Sundqvist 2001; Väisänen 1995).

Tutkijat ovat itse suorittaneet musiikin erikoistumisopinnot ja halusivatkin selvittää musiikin opetuksen tilaa perusopetuksen vuosiluokilla 1 - 6. Millaiseksi musiikkia opettavat luokanopettajat kokevat musiikin opettamisen? Onko musiikin opettaminen vastenmielistä ja hankalaa vain mielikuvissa vai onko se sitä myös todellisuudessa? Mikä tekee musiikin opettamisesta hankalaa?

Tutkimuksella haluttiin selvittää opettajien omia kokemuksia itsestään musiikinopettajina; Millaisiksi opettajat itse kokevat omat valmiutensa opettaa musiikkia? Samalla tutkittiin sitä, millaiset yhteydet musiikillisella koulutuksella on opettajan kokemuksiin valmiuksistaan opettaa musiikkia. Oletuksena tutkimuksessa oli, että musiikillisen koulutustaustan lisääntyessä myös opetuksen monipuolisuus ja tavoitteellisuus kasvaa. Tutkijat uskoivat myös, että henkilökohtainen suuntautuneisuus musiikkiin ja erikoistumisopinnot lisäävät opettajan kriittisyyttä heidän omaa musiikin opettamista kohtaan, joka ilmenee esimerkiksi jatkokoulutuksen tärkeyden tunnustamisena sekä omaan opetukseen kohdistettujen vaatimusten kasvuna. Oletuksena oli myös, että vahva harrastustausta sekä laaja musiikillinen koulutus vahvistavat opettajan ammatillista minäkäsitystä musiikinopettajana.

2 AMMATILLINEN MINÄKÄSITYS

Minäkäsitys voidaan määritellä yksilön itsestään muodostamaksi jäsenyneeiksi, tietoiseksi ja yhdenmukaiseksi kuvaksi. Siihen kuuluvat henkilön havainnot omista kyvyistään ja ominaisuuksistaan sekä yksilölliset tavoitteet, arvot ja ihanteet. (Aho 1993, 49.) Minäkäsityksen oletetaan kehittyvän vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa yksilöitymisprosessin kautta. Yksilön minäkäsitys vaatii aikaa ja kypsyyttä kehittyäkseen ja integroituakseen kokonaisuudeksi. (Stenström 1993, 31.)

Ammatillinen minäkäsitys on erotettava persoonallisesta minäkäsityksestä, joka kattaa persoonan olemassaolon laajemmin kuin pelkästään ammatinharjoittajana. Opettajan työssä ammatillinen minäkäsitys on myös erotettava opettajan roolista, jolla tarkoitetaan lähinnä ympäristön kohdistamia odotuksia opettajaan. Ammatillisen minäkäsityksen rakentuminen on samaistumista omaan ammattiryhmään. (Kari 1992, 103.) Ammatillisen minäkäsityksen oletetaan kehittyvän koulutuksen ja ammatissa toimimisen myötä osana yksilön minäkäsitystä. Ammatillista minäkäsitystä voidaan tarkastella myös kokonaisen ammattiryhmän kautta. Tällöin huomio kiinnitetään siihen, miten ammattiryhmä kokee itse itsensä. Tietyn ammattiryhmän minäkäsityksen muodostavat ammatinharjoittajien selkiytynyt tietoisuus omista pyrkimyksistään, päämääristään ja rooleistaan sekä siitä, mitä ammattiryhmä on ja mihin se pyrkii. (Stenström 1993, 37 - 38.)

Ammatillinen minäkäsitys ohjaa opettajan toimimista työssään. Opettajan ammatillinen minäkäsitys valittiin yhdeksi tämän tutkimuksen teema-alueeksi, sillä siihen sisältyy luokanopettajien kokemukset itsestään musiikinopettajina. Ammatillista minäkäsitystä käsittelevä teoria johdattelee lukijan tämän tutkimuksen aihepiiriin sekä perustelee tutkimuksen mahdollisuudet ja tarpeellisuuden. Luokanopettajien ammatissaan kokemien valmiuksien tutkiminen ei ole mahdollista muuten kuin opettajan

itsereflektion kautta. Reflektion kautta muodostuneen ammatillisen minäkäsityksen huomioiminen antoi myös tutkijoille mahdollisuuden tarkastella haastateltujen opettajien kokemuksia omista valmiuksistaan opettaa musiikkia.

2.1 Opettajan ammatillinen minäkäsitys

Opettajan ammatillinen minäkäsitys voidaan käsittää rooliristiriitana; missä määrin opettajan kyvyt, tiedot, taidot ja persoonallisuuden piirteet vastaavat työn asettamia vaatimuksia (Ruismäki 1991, 119). Ennen kaikkea taidekasvattajana työskentelevältä opettajalta edellytetään vahvaa tietoisuutta oman kasvatustyön tarpeellisuudesta sekä tietoisuutta omasta minäkäsityksestään (Muutokset musiikkikasvatuksen mahdollisuuksina 1992, 4).

Ammatillinen minäkäsitys voidaan nähdä myös siltä kannalta, miten muut mieltävät tietyn ammatin (Stenström 1993, 38). Opettajan ammatti on erittäin herkkä arvostelulle. Tuskin minkään muun ammatin edustajaan on liitettävissä niin vaihtelevia tunteita kuin opettajaan, josta puhuttaessa voidaan käyttää termejä jämähtänyt, autoritäärinen, huono, epäpätevä tai tylsä. Harvemmin puhutaan ammattitaitoisista, tasapainoisista, positiivisista tai moderneista opettajista. (Laine 1998, 112.) Koska opettaja tekee työtään koko persoonallaan, työn vaikeudet ja opettajan ammattitaitoon kohdistuva arvostelu saattavat uhata hänen ammatillista minäkäsitystään. Uupuminen voi myös johtaa syvään riittämättömyyden tunteeseen ja pettymykseen itseä kohtaan. (Heikkinen 1998, 95.)

Ammatillisen minäkäsityksen muodostumista edesauttavat laaja-alaiset yleiset valmiudet ammatissa toimimiseen (Stenström 1993, 41). Keskeistä opettajan ammatillisessa minäkäsityksessä on opettajan itsessään

tunnistama kasvattajaorientaatio ja sen taustalla oleva filosofinen ja didaktinen ajattelu (Kari & Heikkinen 2001, 47). Lisäksi omien kykyjen ja tavoitteiden analysointi luo edellytyksiä ammatillisen minäkäsityksen kehitykselle. Omien ammatillisten vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamiselle tulisi löytyä mahdollisuuksia sekä koulutuksen aikana että työssä toimiessa. Ammatillisen minäkäsityksen kehittyminen ei perustu takertumiseen vaan joustavuuteen. Henkilö, jolla on vahva ammatillinen minäkäsitys, sopeutuu helposti muutoksiin. (Stenström 1993, 41 - 42.)

Ammatillisen minäkäsityksen hahmottuminen saa vahvistusta vasta todellisessa työssä. Koulutuksessa saatu kokemus ei anna riittävää varmuutta siitä kokeeko opettaja itsensä riittävän hyväksi opettajaksi. (Korpinen 1993a, 153.) Opettajan ammatissa peruskoulutus tuottaa ainoastaan opettajakelpoisuuden välttämättömän tason. Ammatillinen kasvu jatkuu suotuisissa olosuhteissa kuitenkin koko ammatissa toimimisen ajan. Ammatillinen kasvu voi myös pysähtyä. Vaatimusten muuttuessa pysähtyminen ilmenee varsin nopeasti taantumisena ja äärimmillään jopa täydellisenä uupumisena. (Leino & Leino 1997, 12.)

Opettajan ammatillisen minäkäsityksen kehittymiseen vaikuttaa myös opettajan työtyytyväisyys, viihtyminen omassa työssään. Työtyytyväisyydellä tarkoitetaan yksilön kokemaa työhön sopeutumisen astetta. Opettajan työssä tämä tarkoittaa työlle asetettujen vaatimusten, oletusten ja toivomusten sekä työn todellisten piirteiden kohtaamista. (Ruohotie 1980, 21.) Ruismäen (1991) tutkimustulokset antavat olettaa, ettei musiikin opetuksessa opettajan työtyytyväisyys ole paljoltikaan sidoksissa solistisiin tai taidollisiin valmiuksiin. Sen sijaan muut seikat kuten opettaja – oppilas -suhde, vuorovaikutustaidot, itsensä toteuttaminen, työn haasteellisuus, opettajan persoonallisuuden piirteet sekä pedagogiset taidot vaikuttavat paljon työtyytyväisyyteen. (Ruismäki 1991, 131.)

Opettajankoulutus voidaan nähdä prosessina, jossa yksilö aloittaa ammatillisen minäkäsityksen rakentamisen. Opettajankoulutuksen

minäkäsitykseen liittyvää työtä ei tule yrittää rajata liian kapeasti pelkkään ammatilliseen näkökulmaan, sillä persoonallisen minäkuvan kautta määrittyy myös ammatillinen minäkäsitys. Valmiiksi ei kuitenkaan kukaan ehdi kasvaa pelkästään koulutuksessa. Minäkäsityksen rakentaminen on aina koko elämän mittainen projekti. Opettajankoulutus antaa kuitenkin tärkeitä työkaluja ammatillisen minäkäsityksen kehittämiseen. (Heikkinen 1999, 192, 200; Kari & Heikkinen 2001, 48.)

2.2 Reflektion merkitys ammatillisen minäkäsityksen kehittämisessä

Reflektio voidaan määritellä monilla eri tavoilla, riippuen paitsi teoreettisesta taustasta, ennen kaikkea siitä, mikä on reflektiivisen lähestymistavan tarkoitus; mitä tietoja pidetään arvokkaina tai miten niitä arvioidaan. Reflektio voidaan nähdä oman toiminnan tarkasteluna. Sitä voidaan pitää myös keinona tieteellisen ja henkilökohtaisen tietojärjestelmän yhdistämiseksi. Reflektiivisyys on aktiivinen tutkimus- ja löytämisprosessi, joka usein johtaa sellaiseen lopputulokseen, jota ei ole osattu odottaa. (Ojanen 1993, 125 - 126.)

Reflektiivisyyden merkitystä työtoiminnassa on korostettu esimerkiksi siksi, että siihen ei sisälly ajatusta yhdestä ainoasta oikeasta oppimis- tai toimintatavasta. Reflektiivisyyden katsotaan sen sijaan merkitsevän ammatillisen itsetuntemuksen kasvua ja edistävän yksilöllisten työskentely- ja oppimistyylien löytämistä. (Eteläpelto 1992, 29 - 30.) Opettajan reflektiivisyys merkitsee tietoisuutta omista havainnoista, ajattelusta, toiminnasta, tunteista sekä älyllisistä prosesseista. Reflektiivinen opettaja ei hylkää ammatillista tietoaan, vaan hän pyrkii kyseenalaistamaan käyttämänsä toimintamallit. Reflektiivisen prosessin onnistuessa opettaja löytää

uusia näkökulmia ennestään tuttuun asiaan sekä perustellen ottaa käyttöön uusia menetelmiä. (Ojanen 1993, 129; Vaherva 1999, 98.)

Opettajan ammatissa on keskeistä refleктоiva käytännön toiminta, joka kohdistuu työn eri sisältöihin. Onnistuakseen reflektointi vaatii suhteellisen paljon käytännön harjoittelua. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 45.) Opettajan reflektoidessa omaa työtään hänelle rakentuu käsityksiä omasta työstään ja työskentelyolosuhteistaan. Samalla hän muodostaa käsityksiä itsestään, siitä mitä hän on ja millainen hän on työssään. (Yrjönsuuri 1990b, 11.) Reflektoinnin saa usein aikaan ulkoinen tekijä, esimerkiksi työpaikan muutos. Myös opettajan omat tuntemukset, kuten kokemus osaamattomuudesta tai kyllästyminen toistuviin rutiineihin voivat käynnistää reflektioprosessin. (Koistinen 1993, 150 - 151.)

Opettajan muodostama ammatillinen minäkäsitys on tärkeä juuri sen vuoksi, että se ilmaisee, kuinka opettaja refleктоi omaa työtään ja itseään sen tekijänä. Tämän käsityksen muodostamassa maailmassa opettaja tekee työtään ja refleктоi toimintaansa. Ammatilliseen minäkäsitykseen ja reflektointiin pohjautuu opettajan käsitys omasta työstään. Siitä riippuu myös se, millaiseksi hänen työnsä muodostuu ja millaisia ovat sen tulokset. (Yrjönsuuri 1990b, 11.) Kriittinen ja syvälinen reflektointi vaatii kuitenkin opettajalta monipuolisia kokemuksia opetustyöstä (Kari 1996, 24).

Oleennaista reflektion käsitteessä on se, että kehittääkseen itseään opettajan on kyettävä arvioimaan omaa työtään ja siihen liittyviä käytäntöjä kriittisesti. Hänen on pystyttävä arvioimaan omaa näkemystään ja sen perusteita sekä suhteuttamaan sitä muihin näkemyksiin. Lisäksi hänen tulee osata arvioida hallinnollisia ohjeita, koulun opetussuunnitelmaa, oppimateriaaleja ja koulun ulkopuolisen lähiyhteisön merkitystä. (Kiviniemi 1991, 41.) Reflektiivisenä asiantuntijana opettaja pyrkii asettamaan oman toimintansa kriittisen tarkastelun kohteeksi. Pyrkimyksenä on etäisyyden ottaminen jokapäiväisiin käytännön tilanteisiin, mikä antaa arkiajattelua

syvällisemmän mahdollisuuden omien toimintatapojen tarkasteluun. (Kiviniemi 1999, 63.)

Reflektoivaa asennetta pidetään opettajan ammatillisen kehittymisen välineenä. Opettaja tarkkailee jatkuvasti toimintansa tuloksellisuutta kaikessa opettamisessa ja kyseenalaistaa tarvittaessa aikaisempia toimintatapojaan ja niiden taustalla olevia uskomuksiaan. (Leino & Leino 1997, 79.) Tutkimusten mukaan ei ole vakuuttavaa näyttöä siitä, että laajat akateemiset opinnot eri aineissa olisivat tae hyvästä oppiaineen opetuskyvystä. Varsin usein opettajat kokevat ongelmaksi sen, että opinnoissa ei ole käsitelty oleellisia asioita todellisen koulumaailman kannalta. Opettajaksi kasvamiseen kaivattaisiinkin enemmän pohdintaa, selitysten etsintää ja apua eri käsitteiden ymmärtämiseen. Reflektion tutkimus onkin auttanut ymmärtämään sitä miksi joku opettaja uudistuu ja toinen taas ei. Kehityksen ehtona on, että opettaja oppii pohtimaan ja arvioimaan omaa toimintaansa ja suuntautumaan työssään sen avulla. (Niemi 1995, 14 - 16.)

3 PÄTEVYYYS JA VALMIUDET AMMATTITÄIDON OSANA

Opettajan pätevyyteen katsotaan kuuluvan ne valmiudet, tiedot ja taidot, jotka opettaja on hankkinut koulutuksessaan. Koulutuksen lisäksi opettajalla on kokemuksen sekä täydennyskoulutuksen avulla saatuja tietoja ja taitoja. (Yrjönsuuri 1990a, 39 – 40). Pätevyyden ohella opetuksen laatuun vaikuttavat olennaisesti opettajan opetusmenetelmälliset valmiudet työhönsä sekä yksilön persoonallisuus (Kari 1992, 51 – 52).

Ammattitaidolla tarkoitetaan yhteiskunnallisen työnjaon edellyttämää, koulutuksella ja kokemuksella hankittua yksilöllistä valmiutta

ja pätevyyttä toimia tietyssä ammatissa. Ammattitaidon käsitteeseen liitetään vahvasti myös tekemisen taito, eli taitaminen, jolla perinteisesti on tarkoitettu ammatin vaatimaa käytännön osaamista. (Eteläpelto 1992, 20 – 21.)

Seuraavaksi käsitellään luokanopettajan ammattiin valmistavaa koulutusta sekä erityisesti musiikillisen koulutuksen mahdollisuuksia. Luokanopettaja voi musiikin perusopintojen lisäksi valita laajuudeltaan erilaisia musiikin erikoistumisopintoja. Tutkijoiden mielestä musiikkia opettavien luokanopettajien musiikillinen pätevyys ei kuitenkaan perustu ainoastaan koulutukseen, vaan taustalla vaikuttavat vahvasti myös opettajan omat henkilökohtaiset musiikkiharrastukset. Koulutus ja harrastukset antavat opettajalle valmiuksia toimia omassa työssään asiantuntijana. Tämän vuoksi luvussa 3.2 käsitellään erikseen myös harrastuneisuutta ja harrastusta.

3.1 Luokanopettajien koulutuksen lähtökohdat

Laitisen (1989, 7) mukaan koulutus on onnistunut silloin, kun se antaa valmiudet tulevassa tehtävässä menestymiseen. Opettajankoulutus tähtää siihen, että se antaisi valmiuksia toimia opetuksen ammattilaisena koulumaailmassa. Opettajankoulutuksen tulisi entistä enemmän auttaa ja tukea opettajaa valmistautumisessa jatkuvaan muutokseen sekä alati muutuviin tilanteisiin ja työtehtäviin. (Laine 1999, 236 – 237.) Luokanopettajaksi opiskelevan on opiskelujensa aikana omaksuttava monenlaisia taitoja. Opettajankoulutuksen aikana ei voida kuitenkaan oppia kaikkia taitoja, joita opettaja työssään tulee tarvitsemaan. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001 – 2003, 114.)

Opettajankoulutuksen tulisi pystyä vastaamaan kysymykseen siitä, millainen on se yhteiskunta, jossa opettaja työtään tekee. Koulu ja yhteiskunta pitäisi pystyä näkemään yhtenäisenä. Suurimmat haasteet opettajankoulutuksessa nähdäänkin tämän kysymyksen ratkaisemisessa. Kasvatustiedettä ei tulisi opettaa liian etäällä koulumaailman todellisuudesta. (Hakala 1994, 40.)

Opettajankoulutuksen opetussuunnitelman lähtökohtana on luokanopettajan työ. Opettajan työn hahmottamisessa nojaututaan kolmeen käsitteeseen: opettajuus, asiantuntijuus ja professionaalisuus. Osittain nämä käsitteet kattavat toisensa, mutta toisaalta ne ilmentävät eri puolia opettajan työstä. Opettajuuden käsite korostaa opettajan aseman ja tehtävän ainutlaatuisuutta erilaisten ammattien joukossa. Professionaalisuuden käsite korostaa puolestaan opettajan työn vaatimaa erityisosaamista. Asiantuntijuudessa yhdistyy ymmärrys ja osaaminen. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001 – 2003, 113.)

Ainedidaktiikka on tärkeä osa luokanopettajaopintoja, sillä parhaimmillaan se tarjoaa korvaamattomia näkökulmia kasvatustieteellisen tiedon jäsentämiseen ja soveltamiseen. Opettajille on motivoivaa, tarpeellista ja perusteltuakin tarkastella opetukseen liittyviä kysymyksiä toisinaan jopa vain yhden aineen näkökulmasta. Ongelmat jotka liittyvät musiikin taitojen ja oppiaineiden välittämiseen, eivät useinkaan ole samoja kuin matemaattisten taitojen opetuksessa. (Hakala 1994, 94.)

Opettajankoulutuksessa tulee keskittyä niin tietojen ja taitojen hallintaan, persoonallisuuden kehittämiseen kuin kriittiseen tietoon opetuksesta ja sen seurauksista. Osa-alueet eivät välttämättä ole toisiaan poissulkevia, vaan niiden tärkeyden painottamisessa on eroja. Muuttuvassa maailmassa tarvitaan erityisesti opettajia, joilla on hyvä itsetuntemus ja positiivinen minäkäsitys ja jotka ovat motivoituneita kehittämään itseään, toteuttamaan luovia, empaattisia ratkaisuja ja ottamaan vastuuta tehtävistään. Ajattelutapa ottaa huomioon yksilön tunteiden, ajattelun ja

tekojen keskinäiset suhteet. Tällainen opettaja käyttää persoonaansa kokonaisvaltaisesti oppimisen edistämisen välineenä. (Aho 1994, 81.)

Mikäli opettajankoulutukselle asetetut tavoitteet toteutuisivat, ei yhdenkään aloittelevan opettajan tarvitsisi olla huolissaan selviytymisestään kentällä. Syitä noviisiopettajan epävarmuuteen voi etsiä sekä koulutuksesta että itse opettajasta. Hyväkään koulutus ei tee opiskelijasta taitavaa opettajaa. Merkittävää on se, kuinka paljon opiskelija itse on valmis tekemään kehittyäkseen opettajana. Jokaisen opettajan omalle vastuulle jää sopivan ja luontevan opetustyylin löytäminen. Sitä ei kukaan voi antaa valmiina. (Ihalainen & Rautiainen 1993, 9 – 10.)

Suomalaisen opettajankoulutuksen tilaa kartoittaneen selvityksen (Jussila & Saari 1999) mukaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutus on monimuotoista ja pedagogisesti hyvin orientoitunutta. Jyväskylässä on vahva opettajankoulutuksen perinne ja siihen liittyy monipuolista kehittämistoimintaa. Jyväskylän yliopiston vahvuutena ovat runsaat valinnan mahdollisuudet opinnoissa. Opiskelijoilla on myös hyvä tilaisuus laaja-alaisen kelpoisuuden hankkimiseen. (Jussila & Saari 1999, 63 – 64.)

Tässä tutkimuksessa kaikki haastatellut opettajat ovat valmistuneet Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta. Tämän vuoksi tutkijat eivät nähneet tarpeelliseksi esitellä muiden yliopistojen opettajankoulutuslaitosten toimintaa ja opintojen sisältöjä.

3.1.1 Musiikin perusopinnot

Luokanopettajakoulutuksen musiikin opetuksella on suuri haaste auttaa taidoiltaan erilaisia opiskelijoita saavuttamaan riittävät valmiudet musiikin opettamiseen (Saarinen 1994, 226). Musiikillinen aineenhallinta kuuluu oleellisena, ei kuitenkaan kovin syvällisenä, osana luokanopettajan

perusopintoihin. Erikoistumisopinnot mahdollistavat musiikin eri osa-alueiden lähemmän tarkastelun. (Ruismäki 1991, 203.)

Opettajankoulutuslaitosten tarjoamissa musiikin opinnoissa pyritään antamaan perusopetuksen vuosiluokkien 1 - 6 musiikin opetukseen tarvittavat tavoitteiden mukaiset taidot. Saavutettu taso on kuitenkin luonnollisesti sidoksissa opiskelijan lähtötasoon. Luokanopettajakoulutus on sikäli keskeisessä asemassa musiikkikasvatuksen kentässä, että monet musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat työskentelevät myös muissa tehtävissä, kuten perusopetuksen ylempien vuosiluokkien ja lukion musiikin opettajina, kuorojen johtajina, kansalais- ja työväenopistojen opettajina, laulunopettajina tai esiintyvinä taiteilijoina. (Ruismäki 1991, 22, 106.)

Samalla kun koulutuksessa keskitytään taidollisten valmiuksien kehittämiseen, olisi tärkeää huomioida myös opettajapersoonallisuuden ja musiikillisten asenteiden kehittäminen. Varsinaisessa opetustilanteessa opettajan oma musiikillinen asennoituminen ja musiikkikäyttäytyminen heijastuvat opetuksessa ja saattavat siten vaikuttaa myös oppilaiden asenteisiin ja käyttäytymiseen (Ruismäki 1991, 154).

Voimassa olevan opetussuunnitelman mukaan Jyväskylän yliopiston luokanopettajien koulutusohjelmassa musiikin perusopintojen tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja -taidot sekä perehtyy musiikinopetuksen keskeisiin työtapoihin ja toimintaperiaatteisiin. Musiikin perusopinnot kestävät keskimäärin kaksi lukuvuotta ja niihin sisältyy pianonsoittoa, vokaalimusiikkia, laulunopetuksen, musiikinopetuksen ja koulusoitinten opetuksen didaktiikkaa sekä musiikkitietoa. Musiikin perusopintojen laajuus on neljä opintoviikkoa. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001 – 2003, 158.)

Pianonsoiton asema luokanopettajakoulutuksen musiikin perusopinnoissa on korostunut. Perusopintoihin sisältyvissä soittotunneissa keskeisenä tavoitteena on oppia soittamaan sitä laulumateriaalia, mikä sisältyy peruskoulun musiikin opetukseen. Soittotuntiin tulisi sisältyä paljon

muutakin musiikillista sisältöä kuin soittaminen. Se voisi muodostaa kokonaisuuden, jossa olisi integroituna pianonsoittoa sekä käytännön teorian ja säveltapailun sisältöjä. Tällä tavoin soittotunneilla käsiteltäisiin kaikki oleellinen musiikin rakenneaineista. Näitä tietoja ja taitoja voi opettaja soveltaa musiikinopetuksen eri alueille, kuten lauluun, soittoon, kuunteluun ja luovuuteen. (Pitkäpaasi 1994, 256; Viljanen 1994, 251.)

3.1.2 Musiikin erikoistumisopinnot

Opettajilta odotetaan ja vaaditaan eri alojen erikoisosaamista. Tällöin erilaisia vahvuuksia voidaan hyödyntää opetuksessa koko koulun toiminnan tasolla mahdollisimman monipuolisesti. (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 62.) Luokanopettajien tutkintoon sisältyy vähintään kaksi erikoistumisainetta, jotka opiskelija valitsee itse. Tavallisesti valintaan vaikuttaa opiskelijan oma kiinnostus opettaa koulussa erityisen tehokkaasti kyseistä oppiainetta. Valittava aine on siis usein opiskelijan niin sanottu vahva aine. Musiikin erikoistumisopinnot valitsee yleensä sellainen opiskelija, jolla on vahva ja monipuolinen musiikillinen tausta jo etukäteen. Erikoistumisopintojen eräs päätavoitteista onkin valmistaa opettajia, jotka voivat ala-asteen opetuksessa painottua kyseisen aineen opetukseen. (Keskitalo 1991, 83.)

Ratkaisevaa erikoistumisaineen valinnassa on Määtän (1989) mukaan aineen sisällöllinen mielenkiintoisuus. Myös aineen hyödyllisyys tulevassa opettajan työssä, aineen opetuksen korkeatasoisuus sekä aineen opetuksen toteutus kyseisessä opettajankoulutuslaitoksessa vaikuttavat erikoistumisaineen valintaan. Lisäksi erikoistumisaineiksi valitaan Määtän (1989) mukaan yleensä niitä aineita, joissa opiskelijalla on jo hyvä lähtötaso esimerkiksi aikaisemman harrastuneisuuden kautta. (Määttä 1989, 29 – 36.)

Jyväskylän yliopistossa voimassa olevan opetussuunnitelman mukaan musiikin erikoistumisopintojen, laajuudeltaan 15 opintoviikkoa, tavoitteena on, että opiskelija saa peruskoulun musiikinopettamiseen

tarvittavat tiedot ja taidot perusopintoja laajentaen. Opinnoissa musiikin taitoja ja tietoja syvennetään niin, että opiskelija saa valmiuksia musiikin harrastamiseen ja itsenäiseen jatkuvaan opiskeluun. Samalla opiskelija perehtyy musiikinopetuksen keskeisiin menetelmiin sekä tutustuu uuteen musiikkiteknologiaan ja oppii soveltamaan näitä taitoja opiskelussa ja opettajaharjoittelussa. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001 – 2003, 180.)

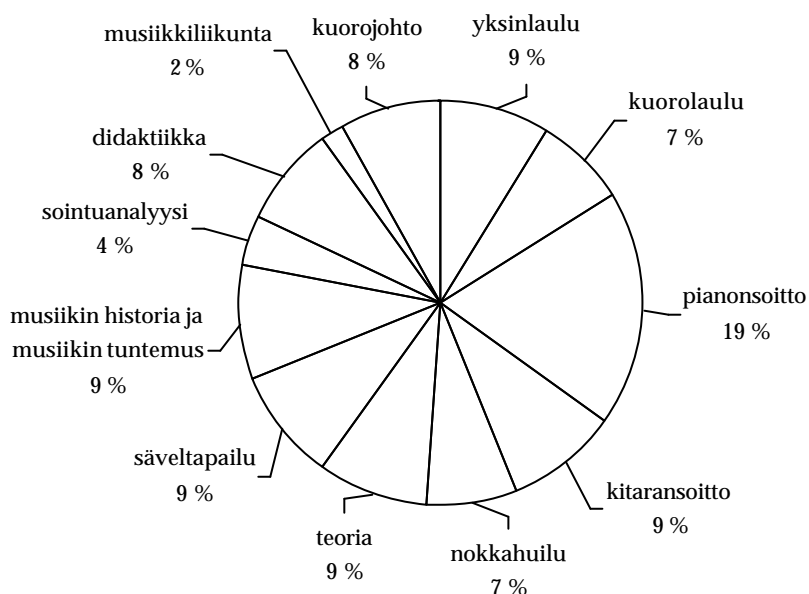
Musiikin erikoistumisopintojen sisältöjä ovat tällä hetkellä pianon- ja kitaransoitto, koulusoittimet ja sovittaminen, kuoropedagogiikka, äänenmuodostus ja yhtyelaulu, didaktiikka, yhtyesoitto ja teknologia, musiikin historia sekä säveltapailu, musiikinteoria ja sointuanalyysi. Nämä muodostavat erikoistumisopintojen pakolliset opinnot, joita on yhteensä 15 opintoviikkoa. Lisäksi opiskelijalla on mahdollisuus valita vapaaehtoisia opintojaksoja esimerkiksi nokkahuilun soitosta, musiikin kehityspsykologiasta, bändisoitosta tai pianonsoiton didaktiikasta. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001 – 2003, 180 – 182.)

Luokanopettajakoulutuksen musiikin erikoistumisopintojen sisällöt ovat vuosien mittaan vaihdelleet jonkun verran. Seuraavassa esitellään tutkimuksen kannalta oleellisten vuosien opetussuunnitelmien sisällöt. Tietyt vuodet on valittu haastateltujen opettajien erikoistumisopintojen suorittamisvuosien mukaan. Kuvio 5 kertoo myös erikoistumisopintojen tämän hetkisen tilanteen eli voimassa olevan opetussuunnitelman mukaiset musiikin erikoistumisopintojen sisällöt.

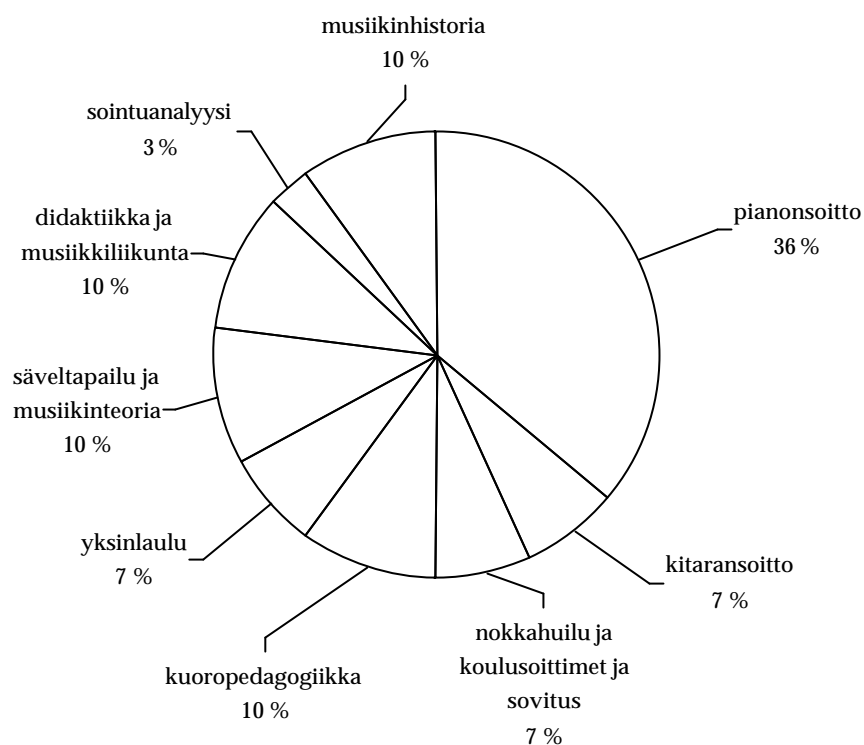
Lukuvuoden 1974 – 1975 musiikin erikoistumisopintojen opetussuunnitelmassa ei ole eritelty opintojen sisältöjä, vaan opetukselle on asetettu suurpiirteiset sanalliset tavoitteet eri sisältöalueita painottamatta. Opetuksen tavoitteena ovat tuolloin olleet musiikin teorian ja historian tuntemus, äänenmuodostus- ja laulutaito, säveltapailu, laulun johtaminen, soittotaito ja säestäminen sekä musiikkipedagogiikka. Opetus on sisältänyt 250 tuntia lähiopetusta. (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden

tiedekunnan ja yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 1974 – 1975, 92 - 93.)

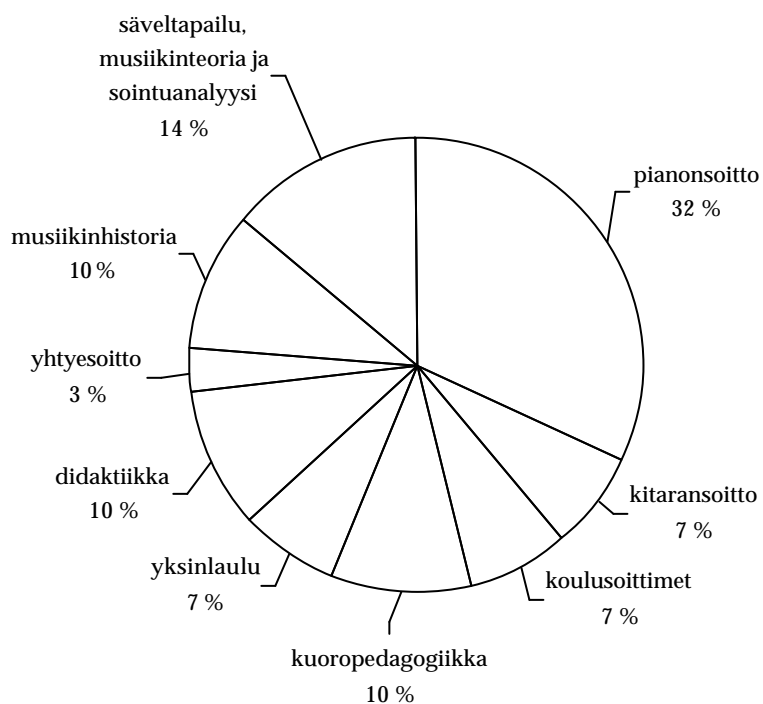
Musiikin erikoistumisopinnot sisällöt ovat säilyneet samankaltaisina vuosien ajan. Pieniä muutoksia on tapahtunut eri opetussuunnitelmien välillä lähinnä opintojaksojen painotuksissa. Pianonsoitto on säilyttänyt keskeisen asemansa jokaisessa esiteltyssä opetussuunnitelmassa. Myös kuoro-opinnot, musiikin historia, yksinlaulu, kitaransoitto, säveltapailu sekä musiikin didaktiikka ovat pysyneet opintojen sisältöalueina. Musiikkiliikunta on saanut väistyä uusien sisältöalueiden tieltä. Tuoreimpia uudistuksia ovat musiikkiteknologian ja yhtyesoiton opintojaksot sekä mahdollisuus valinnaiseen opintojaksoon.



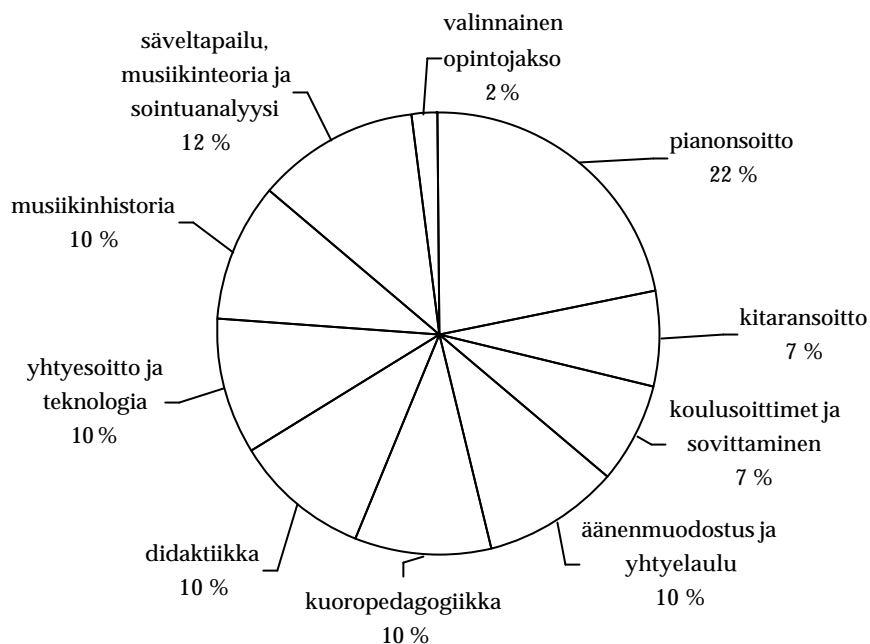
KUVIO 1 Musiikin erikoistumisopinnot lukuvuosina 1982 – 1983 ja 1983 – 1984 (Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1982 – 1983, 199; 1983 – 1984, 204).



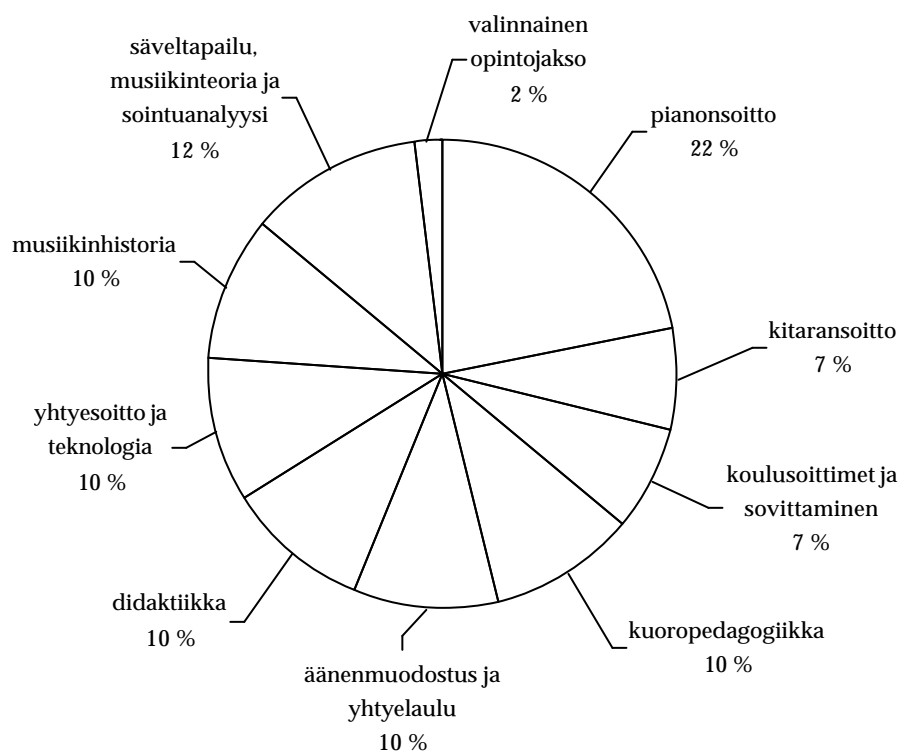
KUVIO 2 Musiikin erikoistumisopinnot lukuvuosina 1989 – 1990 ja 1990 – 1991 (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1989 – 1990, 157 - 158; 1990 – 1991, 163 - 164).



KUVIO 3 Musiikin erikoistumisopinnot lukuvuonna 1995 – 1996 (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1995 – 1996, 179 - 180).



KUVIO 4 Musiikin erikoistumisopinnot lukuvuonna 1999 – 2000 (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999 – 2001, 182 – 184).



KUVIO 5 Musiikin erikoistumisopinnot lukuvuonna 2002 – 2003 (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001 – 2003, 180 – 182).

Kuviot 1 – 5 osoittavat, että opettajankoulutuslaitoksen musiikin erikoistumisopintojen sisällöt ovat säilyneet vuosikymmenten ajan samankaltaisina. Painotusalueet ovat pysyneet opiskelijoiden omien taitojen kehittämisessä.

3.1.3 Laajat sivuaineopinnot musiikin laitoksella

Opettajille järjestetään täydennyskoulutusta opetuksen laadun kehittämiseksi. Niemen (1995) mukaan opettajien on kuitenkin vaikea muuttaa käytäntöjään. Muuttumisessa tarvitaan niin opetusaineeseen, sen opettamiseen kuin erilaisten oppijoidenkin vuorovaikutusta; vain yhden tekijän korostaminen ei riitä. Koulutuksen tulisi liittyä tiiviisti myös luokkahuonetodellisuuteen. (Niemi 1995, 15.)

Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksella luokanopettajaopiskelija – tai jo työssä oleva luokanopettaja – voi täydentää pätevyyttään musiikin aineenopettajaksi suorittamalla laajat sivuaineopinnot musiikkikasvatuksesta. Opintojen tavoitteena on syventää opiskelijan tiedollisia ja taidollisia valmiuksia musiikin opettamiseen. Musiikkikasvatuksen sivuaineopintoihin pyritään valintakokeiden kautta ja edellytyksenä opintoihin opiskelijalta vaaditaan pedagogisen suuntautuneisuuden lisäksi vahvoja soittimellisia valmiuksia sekä laulutaitoa. (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2000 – 2002, 184.)

Musiikkikasvatuksen sivuaineopinnot suuntaavat opiskelijaa aineenopettajuuteen. Tutkintoon kuuluvat opintojaksot muodostavat monipuolisen kokonaisuuden. Opintojaksoja on niin teorian kuin käytännön aihealueista: musiikin historiaa, perinne- ja populaarimusiikkia, musiikkianalyysia, satsioppia ja sovitusta, musiikkiteknologiaa, käytännön valmiuksia, musiikkiliikuntaa, ilmaisua, musiikkikasvatuksen teoriaa,

kansanmusiikkia, musiikin didaktiikkaa sekä orkesterin ja kuoron johtamista. Lisäksi opiskelija saa opetusta pianon- ja kitaransoitossa, laulussa sekä bändisoitossa ja -pedagogiikassa. (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2000 – 2002, 184.)

Musiikkikasvatuksen sivuaineopintojen suorittaminen yhdessä luokanopettajatutkinnon kanssa antaa opiskelijalle sivuaineopintojen laajuudesta, 40 tai 60 opintoviikkoa, riippuen pätevyyden perusopetuksen tai lukion musiikin opettamiseen (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2000 – 2002, 184). Jyväskylän yliopiston lisäksi kyseiset opinnot on mahdollista suorittaa Oulun yliopistossa tai Sibelius-Akatemiassa.

3.2 Harrastuneisuus ja harrastukset

Oppimista työtä tekemällä, harrastamalla tai tutkimalla kutsutaan informaaliksi oppimiseksi. Toisin kuin formaali oppiminen, informaalinen oppiminen perustuu toiminnallisuuteen ja kokemuksella on siinä merkittävä osuus. Kokemus sellaisenaan ei kuitenkaan riitä, vaan lisäksi tarvitaan kokemuksen läpikäymistä eli reflektointia. (Vaherva 1999, 97.)

Metsämuuronen (1995) erottaa toisistaan käsitteet harrastuneisuus ja harrastus. Harrastuneisuus ilmentää suhtautumista harrastukseen, esimerkiksi yleistä suhtautumista musiikkiin. Harrastuneisuus voidaan ymmärtää enemmänkin orientoitumisena, kun taas harrastuksessa korostuu itse toiminta. Käsitteenä harrastuneisuus on laajempi kuin harrastus, vaikka määritelmät eivät yleensä erottelekaan käsitteitä toisistaan. Määritelmän mukaan harrastuneisuus on suhteellisen pysyvä tietyn tyyppisiin toimintoihin positiivissävyisenä toimintavalmiutena yksilön toiminnallisella, kognitiivisella ja affektiivisellä alueella ilmenevä jatkuva omaehtoinen suuntautuminen. Harrastus voidaan ymmärtää harrastuneisuuden kohdentumisena tiettyyn asiaan, esimerkiksi jonkin soittimen soittamiseen. (Metsämuuronen 1995, 21 – 22.)

Musiikkiharrastus alkaa usein leikinomaisena, mutta kehittyäkseen musiikillisesti on välttämätöntä, että jossain vaiheessa harjoittelusta tulee tavoitteellisempaa ja vaativampaa. Kehittyäkseen harrastajalla on oltava vahva sisäinen motivaatio harrastukseen sekä tarpeeksi kykyä kehittyä. (Bouij 1998, 14 – 15.) Musiikkiharrastuksen taustalla voidaan olettaa olevan niin emotionaalisia, sosiaalisia kuin toiminnallisiakin motiiveja. Erityisesti motorista toimintamotiivia, motivoivaa asennetta, uteliaisuutta ja luomistarvetta voidaan Metsämuuronen (1995) mukaan pitää korostuneina musiikkiharrastuksen jatkumisessa. (Metsämuuronen 1995, 46.) Musiikkiharrastuksessa yksilön

sitoutuminen harrastukseen kasvaa yleensä iän myötä (Metsämuuronen 1997, 145).

Tässä tutkimuksessa musiikkiharrastusta käsitellään osana opettajan musiikillista koulutusta. Samalla oletetaan, että monipuoliset ja pitkään jatkuneet musiikkiharrastukset tukevat musiikinopettajana toimimista. Harrastusten kautta hankitut omat vahvat taidot opetettavassa aineessa antavat opettajalle varmuutta sekä mahdollisuuden keskittyä oppilaiden toiminnan tarkkailuun. Omilta taidoiltaan vahva opettaja pystyy myös luoviin ratkaisuihin yllättävissäkin tilanteissa.

3.3 Asiantuntijuus

Asiantuntijuudella tarkoitetaan erityisosaamista, jota ei ole tarpeellista rajata mihinkään tiettyyn ammattiin. Asiantuntijuus yhdistetään pikemminkin asiaan, aiheeseen, tehtävään tai ongelma-alueeseen. (Eteläpelto 1992, 21.) Asiantuntijuus ei ole mahdollista pelkän koulutuksen tuloksena, vaan lisäksi tarvitaan todellisessa toimintaympäristössä hankittua kokemusta. Asiantuntijaksi kehittymisen ehtojen tarkastelu onkin osoittanut, että omakohtaiset arjen ja työn kokemukset, omista virheistä oppiminen ja jatkuva itsensä testaaminen korostuvat asiantuntijan kehitysprosessissa (Eteläpelto 1997, 91).

Ammatillisuuteen ja asiantuntijuuteen kuuluu olennaisina tekijöinä valmiudet työtehtävien hoitamiseen, ammatissa kehittyminen ja itse ammatin kehittäminen. Ammatillisuuden tuntomerkkejä on, että ammattitaitoisella on valmiuksia, joita ammattitaidottomalla ei ole. Opettajan ammatilliset taitovaatimukset liittyvät opetuksen suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin valmiuksiin sekä muihin didaktisiin ja kasvatuksellisiin valmiuksiin, joita työ häneltä edellyttää. (Niemi 1989, 75,

82.) Asiantuntijatyössä ilmenevät ongelmalliset tilanteet voivat saada monia muotoja. Niiden ratkaiseminen on perusehto uuden tiedon luomisessa ja asiantuntijana eteenpäin kehittämisessä. Ongelmatilanteet saattavat sisältää esimerkiksi kokemuksia oman osaamisen ja tietämättömyyden riittämättömyydestä tai toisaalta asiantuntijuuden hyödyntämisen vaikeudesta. (Valkeavaara 1999, 106 - 112.)

Keskeinen tunnuspiirre asiantuntijana kehittämisessä onkin Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan jatkuva tarttuminen ongelmiin, joiden ratkaiseminen laajentaa tietämistä ja osaamista. Ongelman ratkaisu ei ainoastaan tuota ratkaisua tilanteeseen, vaan myös uusia toimintamalleja hyödynnettäväksi seuraavissa tilanteissa. Kokeneen asiantuntijan erottaa yhtä kokeneesta ei-asiantuntijasta se, että asiantuntijalle on tyypillistä ongelman ratkaiseminen niin, että se kasvattaa asiantuntemusta. Ei-asiantuntija sen sijaan pyrkii minimoimaan ongelmia ja kaventamaan työtään niin, että siihen kuuluvat tehtävät sopivat niihin rutiineihin, joita hän osaa ja on valmis suorittamaan. (Bereiter & Scardamalia 1993, 10 - 11.)

Asiantuntijuuden kehittämiseen liitetään tiiviisti myös ammatillisen minäkäsityksen kehittymisen yhteydessä esitelty reflektoinnin käsite. Reflektiivinen asiantuntija on valmis oman työskentelyn analysointiin ja arviointiin (Eteläpelto 1992, 29). Reflektiivinen asiantuntija määrittellään asiantuntijaksi, joka pyrkii tekemään tietoisiksi oman työnsä lähtökohtia ja taustaoletuksia sekä suhtautumaan niihin kriittisesti. Reflektiiviselle asiantuntijalle on tyypillistä omien työtehtävien tarkastelu eri näkökulmista. Omakohtaista vastuullista suhtautumista omaan oppimis- ja työtoimintaan pidetään asiantuntevan reflektiivisyyden edellytyksenä. Reflektiivinen suhtautuminen johtaa yksilön realistiseen ammatilliseen itsetuntemukseen, mikä on tärkeää jotta yksilö voi estää paikalleen pysähtymisen ja urautumisen ammatissaan. (Eteläpelto 1995, 9 - 11.)

Reflektiivinen suhtautuminen omaan työhön ja siitä seuraava itsetuntemuksen kehittyminen ovat tärkeitä siksi, että niiden pohjalta

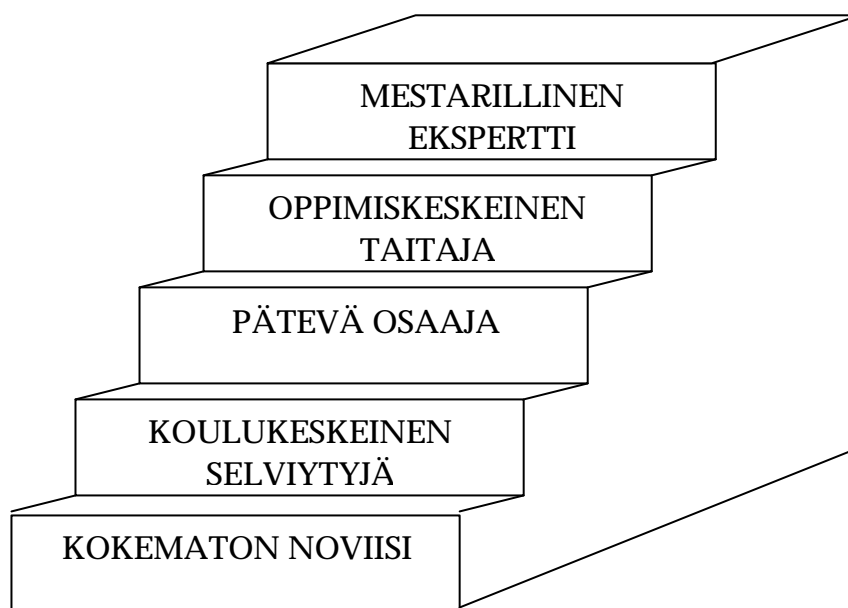
voidaan rakentaa realistiset ja henkilökohtaiset kehityssuunnitelmat ammatissa toimimiseen. Ne ovat tärkeitä myös siksi, että niihin sisältyvä prosessi estää paikoilleen pysähtymisen ja urautumisen. Omakohtaiseen reflektioon perustuva työskentely luo opettajalle kehittymisen mahdollisuuden ja auttaa häntä ammatillisen luovuuden säilyttämisessä. (Eteläpelto 1995, 17.)

Opettajan kehittymistä omaan ammattiinsa on pyritty kuvaamaan monilla erilaisilla malleilla. Yksi malleista on Dreufusien (1986) malli ammatillisen pätevyyden hierarkisesta kasvusta. Mallissa erotetaan viisi kehitystasoa, joissa tarkastellaan ammatissaan työskentelevän henkilön toiminnan yleispiirteitä. (Dreufus 1986, 16 – 17.)

Ensimmäinen taso toiminnassa on noviisivaihe, jolloin henkilö pitää erityisen tarkasti kiinni oppimistaan säännöistä tai tekemistään suunnitelmista. Toinen taso on kehittyneen aloittelijan vaihe, jossa henkilö pyrkii etsimään erilaisista tilanteista samankaltaisuuksia työssä selviytyäkseen. Kolmannella tasolla toiminta alkaa olla pitempiäaikaista tavoitteisiin pyrkimistä ja työssä alkaa olla jo samanlaisina toistuvia toimintamalleja. Neljättä tasoa kutsutaan ammattilaisuusvaiheeksi. Tuolloin henkilö hahmottaa kohtaamansa tilanteen kokonaisvaltaisesti ja pystyy käyttämään erilaisia toimintaperiaatteita tarkoituksen mukaisesti. Kehittynein vaihe, viides taso, Dreufusien mallissa on eksperttivaihe. Henkilö ei tarvitse sääntöjä tai toimintaperiaatteita työskentelylleen, vaan hän pystyy tekemään tarvittavat päätökset tietämyksensä varassa. Ekspertillä on näkemys siitä, mikä on yleensä mahdollista ja tarpeellista. (Dreufus 1986, 16 – 35.)

Myös Hämäläisen (1996, 1997, 1999) malli musiikinopettajan asiantuntijuuden kehittymiselle on viisijakoinen. Vaiheista toiseen edetään ikään kuin porrasaskelmalta seuraavalle. Ensimmäinen vaihe on kokemattoman noviisin vaihe. Opettajan kokemus ammatistaan on hyvin suppea. Toiminta on joustamatonta ja kangertelevaa. Seuraavassa vaiheessa

opettajaa kuvataan termillä koulukeskeinen selviytyjä. Opettajan työskentelyä ohjaavat kysymykset opetuksesta selviämisestä. Opettaja ei erota oleellista epäoleellisesta. Kolmannessa vaiheessa opettaja on pätevä osaaja, jonka toiminta alkaa olla tavoitteellista ja opettaja osaa ottaa vastuun työskentelystään. Neljännen vaiheen oppimiskeskeinen taitaja pyrkii suorittamaan opetuksen hyvin kokonaisvaltaisesti oppilaan huomioon ottaen. Oman suoriutumisen tarkkailu on jo väistynyt taka-alalle. Viidennen vaiheen mestarillinen ekspertti on alansa hallitseva, ammatillisen kehityksen huipun saavuttanut musiikinopettaja. (Hämäläinen 1997, 53 – 57; 1999, 59 – 60, 65.)



KUVIO 6 Opettajan asiantuntijuuden kehittymisen tasot Hämäläisen (1996, 43) mukaan.

Ihanteellinen musiikinopettaja on Hämäläisen (1997, 1999) mukaan kehityksen neljännellä portaalla. Tuolloin opetus on oppilaslähtöisintä ja sen vuoksi tarkoituksenmukaisinta. Korkeimman kehityksen tason saavuttaminen, viides porras, ei nimittäin välttämättä palvele opetustehtävässä toimimista. Musiikinopettajan asiantuntijuus on tuolloin kehittynyt erityisen syväksi jollain kapealla osa-alueella kuten jonkin

soittimen soittotaidossa. Tämä saattaa vähentää hänen taitojensa laaja-alaisuutta, jota erityisesti tarvitaan opettajan työssä. (Hämäläinen 1997, 57; 1999, 61 – 62.)

Fullerin ja Brownin (1975) uravaiheteoria on samankaltainen Dreufusien ja Hämäläisen mallien kanssa. Se kuitenkin painottuu tarkastelemaan nuoren opettajan sopeutumista ammattiinsa siinä kohdattujen ongelmien kautta. Teorian mukaan on eroteltavissa neljä vaihetta opettajaksi kehittämisessä. Ensimmäinen vaihe on ei-huolien vaihe, joka puhtaimmillaan esiintyy opettajalla koulutuksensa aikana. Tuolloin opettaja ei havaitse ongelmia ympärillään vaan kokee tietynlaista kaikkivoipaisuutta. Toinen vaihe sisältää huolen opettajana selviytymisestä. Opettaja on kiinnostunut etenkin omaan itseensä ja opettamiseensa liittyvistä ongelmista. Kolmannessa vaiheessa opettaja kiinnittää huomionsa opetustilanteen hallitsemiseen liittyviin huoliin, joita ovat esimerkiksi opetustilanteen rajoitukset ja siihen liittyvät turhaumat, metodiset huolet, materiaaliin liittyvät ongelmat ja opetus – oppimistilanteen hallinta. Neljäs vaihe koostuu huolista, jotka koskevat muun muassa kysymyksiä siitä, oppivatko oppilaat, tyydyttyvätkö heidän sosiaaliset ja emotionaaliset tarpeensa ja miten opettajan tulisi olla oppilaiden kanssa tekemisissä yksilöinä. Opettajaksi tuleminen on näiden neljän vaiheen ongelmien ratkaisun tulos. Fuller ja Brown olettavat, etteivät uuden vaiheen ongelmat nouse esiin ennen kuin aiemman vaiheen ongelmat on ratkaistu. (Fuller & Brown 1975, 38 – 40.)

Rajala (1988) kyseenalaistaa Fullerin ja Brownin asteittaismallisen kehittymisen opettajan ammattiin. Nuoret opettajat eivät hänen mielestään välttämättä käy lävitse pitkää asteittaista kehitystä, vaan osa saattaa jo alun perin käyttää korkeammalla kehitystasolla olevia selviytymiskeinoja. (Rajala 1988, 49.)

Myös Leino ja Leino (1997) kritisoivat opettajien ammatillista kehittymistä kuvaavia suoraviivaisia etenemismalleja. He muistuttavat, että

opettajan ammatillinen kehitys voi joissakin olosuhteissa pysähtyä jo alemmille tasoille, mutta kehittyminen voi myös nousta hypähdyksittäin korkealle tasolle joissain olosuhteissa tai henkilökohtaisissa pyrkimyksissä. Opetuksen asiantuntijaksi kehittyminen ei ole riippuvainen virkavuosista. Kehittyminen perustuu sekä henkilökohtaisiin ominaisuuksiin että olosuhteisiin. (Leino & Leino 1997, 112.)

Asiantunteva opettaja osaa opettaa ja kasvattaa, mutta myös perustella toimintansa teoreettisen tietämyksen avulla. Asiantuntijuuteen liittyy myös oman ymmärryksen ja osaamisen arviointikyky, johon kuuluu kiinteästi valmius oppia uutta, kyseenalaistaa vallitsevia totuuksia ja avoimuus erilaisille asioille. Opettajan asiantuntijuus on jaettua asiantuntijuutta. Kukaan yksittäinen opettaja ei voi hallita kaikkea vaan asiantuntijayhteisöstä löytyy erilaisia asiantuntijoita, mikä mahdollistaa opettajayhteisön toimintakyvyn. Koulussa tarvitaan siis erilaisia asioita osaavia opettajia. (Eteläpelto 1992, 21; Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001 – 2003, 113.)

Opettajankoulutuksen yksi tärkein tavoite on tukea opettajan asiantuntijuuden kehittymistä. Tällaisella asiantuntijuudella tarkoitetaan opettajan käytännön ammattitaitoa, jonka avulla opettaja voi selvitä työnsä monenlaisista haasteista. Asiantuntijaksi kasvu edellyttää kuitenkin vuosien työkokemusta. Ei voida siis olettaa, että opiskelija kehittyisi asiantuntijaksi opiskeluaikanaan. Asiantuntijuus ei ole kaikkea kattavaa, vaan ihminen voi olla asiantuntija jossakin yksittäisessä työtehtävässään. Asiantuntijaksi kasvu lähtee usein opetuksen käytännöllisistä kysymyksistä ja opetustilanteissa kohdatuista ongelmista. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001 – 2003, 114 – 115; Niemi 1989, 75.)

4 MUSIIKIN OPETTAMISEN OLEMUS

Ruismäen (1991) mukaan voidaan katsoa, että musiikin ominaispiirteet ja erityisluonne oppiaineena luovat musiikinopettajuudelle erityisaseman yleiseen opettajuuteen verrattuna. Ammattiin valmistavat opinnot, kuten soitto, teoria ja säveltapailu aloitetaan useimmiten jo lapsuudessa. Musiikkiin oppiaineena liittyy myös voimakkaita emotionaalisia piirteitä niin opettajalla kuin oppilaallakin. Varsinkin oppilailla musiikin merkitys, lähinnä kuuntelun kautta, on keskeinen. Erikoista musiikissa on oppiaineena myös se, että siihen liittyy runsaasti erilaisia arvostuksia ja mielipiteitä, mikä ei suinkaan helpota opetustehtävää. (Ruismäki 1991, 16 – 17.)

Seuraavaksi käsitellään musiikin opettamisen olemusta, johon tutkijat katsovat kuuluvaksi musiikinopetuksen luokanopettajan työssä, opetuksen taustalla vaikuttavan opetussuunnitelman sekä erityisesti oppiainekohtaisen musiikin opetussuunnitelman. Nämä eri osa-alueet muodostavat yhdessä sen kokonaisuuden, jossa luokanopettaja musiikkia opettaessaan työskentelee.

4.1 Musiikinopettajuus luokanopettajan työssä

Musiikin merkitys kasvatustekijänä on tunnettu ja tunnustettu läpi ihmiskunnan historian. Antiikin musiikillisen kasvatuksen ideat ovat luoneet kivijalan nykypäivän musiikkikasvatukselle. Musiikinopetus on kokonaisvaltaista. Se ei merkitse vain tiettyjen taitojen oppimista, vaan päämääränä tulee olla sisäisesti vapautunut, tasapainoinen ja omia luovia kykyjään käyttävä ihminen. Kasvatus kohdistuu koko ihmiseen, tunne-elämään, ajatteluun ja fyysiseen olemukseen. (Linnankivi, Tenkku & Urho

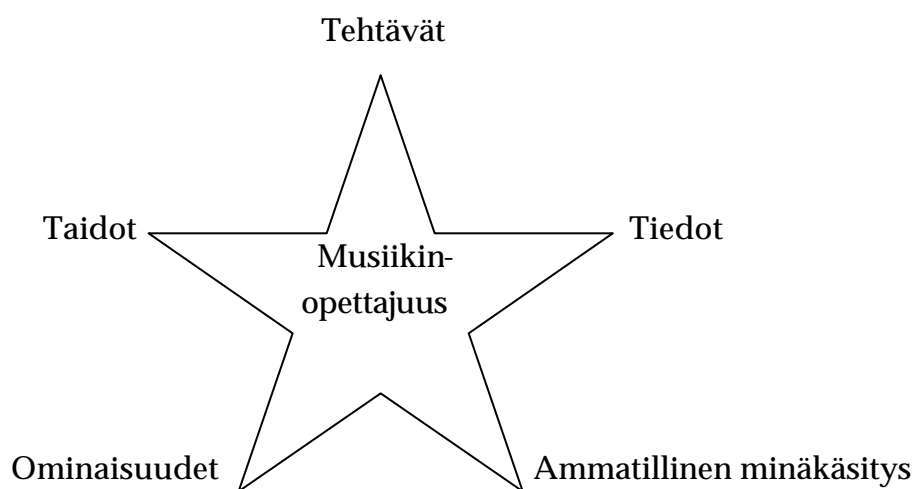
1988, 5 – 6, 9; Saarinen 1994, 226.) Musiikinopetukseen vaikuttaa keskeisesti näkemys siitä, että kaikilla lapsilla on kehitettävissä olevia valmiuksia, joiden avulla he voivat kokea iloa musiikin parissa toimimisesta. Tämä näkemys on haaste musiikinopettajille. Heidän tulee opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa edetä oppilaslähtöisesti. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 5.)

Luokanopettajan erilaisten tehtävien kartoituksella hahmottuu monipuolinen ammattikuva. Opettajalla on oltava valmiuksia hyvin erilaisten oppiaineiden opettamiseen. Tehtävät määräytyvät voimassa olevien opetussuunnitelmien (yhteiskunta), käytännön vaatimusten (koulu) sekä opettajan itsensä (yksilö) asettamien tavoitteiden kautta. Opettajan oma käsitys tehtävistään muotoutuu jo koulutuksen aikana, jolloin mallina toimii koulutusohjelman sisältämä näkemys opettajuudesta. (Hämäläinen 1996, 25.)

Tutkimusten mukaan tärkeimmäksi musiikinopetuksen tehtäväksi koulussa opettajat nimesivät elämysten antamisen. Elämykset sisälsivät onnistumisen tuntemuksia, musiikillisia kokemuksia ja niitä saatiin etenkin tekemisen kautta. Opettajat kokivat tärkeäksi myös yleisen musiikkitietoisuuden jakaminen eli yleissivistävyyden. Myös oppilaiden oma tekeminen ja kokeminen, kuten laulu ja soitto nähtiin tärkeinä. (Pelkonen 1999, 17 - 20; Ruismäki 1991, 213 – 217, 235 – 236.)

Opettaja joutuu tekemään monenlaisia valintoja suunnitellessaan opetusta. Tällaisia ovat muun muassa päätös siitä, mitkä musiikilliset kokemukset ovat kasvattavia. Vaatimus liittyy sekä tavoitteiden että opetettavan aineksen valintaan. (Väkevä 1999, 49.) Musiikinopetuksen tavoitteita toteuttaessaan opettajan tulisi tiedostaa eri alueet ja käyttää opetuksessa mahdollisimman monipuolisia työtapoja ja oppiainesta. Kaikissa opetuksen järjestämiseen liittyvissä toimenpiteissä opettaja tarvitsee tavoitteiden tuntemusta, joka auttaa häntä valitsemaan opetuksen kannalta mahdollisimman tarkoituksenmukaiset etenemismuodot. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 41.)

Hämäläinen (1996) hahmottaa musiikinopettajuuden viisi-sakaraisena tähtikuviona (kuvio 7), joka koostuu musiikinopettajan tehtävistä, tiedoista, taidoista, persoonallisista ominaisuuksista ja ammatillisesta minäkäsityksestä. Tiedoissa ja taidoissa voidaan erottaa kaksi puolta, ammatillinen ja didaktinen osaaminen sekä opettajan persoonallisiin ominaisuuksiin liittyvät piirteet. Musiikinopettajuuden viides osa-alue, ammatillinen minäkäsitys, on työntekijän subjektiivinen arvio omasta pätevyydestään ja riittävydestään ammatissaan. (Hämäläinen 1996, 10 - 11.)



Kuvio 7 Musiikinopettajuuden eri osa-alueet (Hämäläinen 1996, 11.)

4.2 Opetussuunnitelma opetuksen taustalla

Opetussuunnitelma on koulun toimintasuunnitelma, joka sisältää tavoitteet ja niiden saavuttamisen keinot. Opetussuunnitelmaan sisältyy opetettavat oppiaineet, oppiaineiden tuntijaot, oppilaan tuntimäärät, opetusryhmien muodostaminen, ainekohtaiset opetussuunnitelmat ja oppilasarvostelu. Opettajan tulee noudattaa opetussuunnitelmaa, joka säätelee opetuksen sisällön. (Arajärvi & Aalto-Setälä 1993, 77.)

Opetussuunnitelma muodostaa koulutyön suunnittelun, arvioinnin ja toteuttamisen perustan. Lisäksi siinä määritellään eri aihekokonaisuudet sekä oppiaineiden ja oppiaineryhmien tavoitteet ja sisällöt. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 15 – 16.) Keskeinen osa opetussuunnitelman kivijalkaa ovat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, joissa on määritelty ainoastaan tavoitteet ja opetussuunnitelmatyön suuntaviivat. Valtakunnallisen opetussuunnitelman yleiset perusteet laatii ja hyväksyy opetushallitus. Opetussuunnitelman perusteiden lisäksi opettajien tulisi olla tietoisia valtakunnallisesta koulutuspolitiikasta ja tulevaisuuden näkymistä. (Gröndahl, Piekkari & Rassi 1994, 26; Jakku-Sihvonen 1998, 20.)

Lahdes (1997) kyseenalaistaa valtakunnallisen opetussuunnitelman väljyyden, joka mahdollistaa koulukohtaisten opetussuunnitelmien väliset erot. Hänen mielestään on syytä pohtia kuinka pitkälle koulujen opetussuunnitelmien vapaudessa voidaan mennä vaarantamatta yleissivistävältä koululta edellytettävää yhtenäisyyttä. (Lahdes 1997, 66.)

Käytännössä koulut muodostavat omat opetussuunnitelmansa lähtemällä yhteiskunnan asettamista yleisistä päämääristä. Nämä esitetään jossain muodossa kunkin koulun opetussuunnitelmassa, joka sisältää arvoasetelmien lisäksi tavoitteisiin tähtäävien oppisisältöjen ja oppimismenetelmien yleiskuvauksia. Kukin opettaja joutuu pohtimaan, mitä opetussuunnitelma merkitsee hänen oppilailleen. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat voivatkin poiketa toisistaan. (Jakku-Sihvonen 1998, 20; Leino & Leino 1997, 24.) Opettajan tehtävänä on opetussuunnitelman kääntäminen ja siirtäminen opetustilanteessa oppilaalle (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 145). Opetuksella on tuolloin myös eettinen sisältö, sillä opettaja suhteuttaa toimintaansa opetuksen päämääriin ja niiden perustana oleviin arvoihin (Leino & Leino 1997, 24).

Oppilaille ja heidän vanhemmilleen opetussuunnitelma antaa tietoa niistä valinnoista, joita heidän on mahdollista tehdä. Opetussuunnitelman laatiminen on aktiivista ja jatkuvaa kehittämistoimintaa. Sen laatimiseen tulisi osallistua niin opettajien, muiden kouluyhteisön jäsenien kuin koulun sidosryhmienkin, ennen kaikkea oppilaiden huoltajien. Opetussuunnitelma palvelee ensisijaisesti koulua itseään, sillä se luo yhtenäistä näkemystä koko koulun toimintaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 16.)

Opetussuunnitelma on opettajan tiedon laaja-alaisin käsite, ja se on saanut merkityksiä eri aikoina ja eri koulutusasteilla. Nimenmukaisesti opetussuunnitelma tarkoittaa opettamisen suunnitelmaa. Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella paitsi oppilaitoksen tasolla myös suppeammin jonkin oppiaineen tai yksittäisen opettajan työn kannalta. Yleistä opetussuunnitelmaa ei käytännössä voi laatia kovin yksityiskohtaiseksi. Silloin se nimittäin rajoittaisi sitä itsenäisyyttä, jota jokainen opettaja tarvitsee voidakseen mukauttaa opetuksen siten, että siinä mahdollisimman hyvin otetaan huomioon kaikkien oppilaiden kehitystarpeet. (Leino & Leino 1997, 55.)

4.3 Musiikin opetussuunnitelma

Peruskoulun musiikkikasvatuksen tehtävänä on varmistaa, että oppilas saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja -taidot ja ymmärtää musiikin merkityksen yksilölle ja yhteisölle. Musiikilla on taideaineena keskeinen tehtävä luovuuden ja tunne-elämän kehittämisessä. Samalla kun musiikki tarjoaa mahdollisuuksia yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen, se tukee koulun sosiaalista kasvatusta. Musiikin opetuksen tavoitteena on myös

ohjata oppilaita pysyvään musiikin harrastamiseen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 99.)

Perusopetuksen vuosiluokilla 1 - 6 musiikkikasvatuksen lähtökohta on kuuntelu. Sen avulla harjoitetaan keskittymistä ja rentoutumista sekä ohjataan ääniympäristön havainnointiin ja kuunneltavan musiikin kriittiseen tarkasteluun. Laulamissa painotetaan laulamisen iloa samalla ohjaten oman äänen terveeseen käyttöön. Keskeisiä sisältöalueita edellisten lisäksi ovat musiikkiliikunta, musiikillinen ilmaisu, nykYTEknologian hyödyntäminen musiikissa, musiikin peruskäsitteiden tunteminen sekä soitinten tuntemus. Opetuksessa tulisi perehtyä myös vähintään yhden soittimen soittamiseen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 99 - 100.)

Musiikinopetuksen tavoitteena on se, että oppilas saa kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla hänelle syntyy myönteisiä asenteita ja rakkaus musiikkiin. Keskeistä on oppilaan tietojen ja taitojen harjaannuttaminen monipuolisilla työtavoilla. Oppisisällöiksi valittavan musiikillisen aineksen tulee sisältää monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueita. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 99.)

Lintula on tehnyt vuonna 1995 tutkimuksen musiikin osalta valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta, joka ilmestyi vuonna 1994. Tutkimuksen mukaan etenkin nuoret opettajat odottaisivat opetussuunnitelmalta enemmän käytännönohjeita kasvattamiseen ja opetuksen järjestämiseen. (Lintula 1995, 66.)

Lintulan tutkimuksesta käy ilmi, että useimpien opettajien mielestä valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista määritellä musiikin opetuksen sisältöjä ja tavoitteita liian tarkasti, sillä jokainen kuitenkin soveltaa niitä omien ominaisuuksiensa mukaan. Opetussuunnitelman väljyys antaa opettajille mahdollisuuden toteuttaa erilaisia projekteja omien mieltymysten mukaan. (Lintula 1995, 65, 79.)

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tässä tutkimuksessa keskityttiin luokanopettajien omiin kokemuksiin itsestään musiikinopettajina. Samalla siinä tarkasteltiin koulutuksen laajuuden, musiikin aktiivisen harrastamisen ja opettajakokemuksen yhteyttä opettajan omaan arvioon valmiuksistaan opettaa musiikkia. Tutkimustehtävänä oli kartoittaa musiikin opettamisen arkitodellisuutta opettajien kuvaamana.

Tutkimuksen teoriatausta on luonut pohjaa varsinaiselle tutkimustehtävälle. Tutkijoiden oli mahdollista tarkastella luokanopettajien kokemuksia itsestään musiikinopettajina tuntemalla ammatilliseen minäkäsitykseen ja reflektioon liittyvää teoriataustaa. Koulutus, musiikilliset harrastukset sekä muut valmiuksiin vaikuttavat osa-alueet loivat puolestaan yhteistä taustaa kaikille musiikkia opettaville luokanopettajille. Musiikin käsitteleminen oppiainelähtöisesti valaisi tutkijoille sitä todellisuutta, missä musiikkia opettavat luokanopettajat työtään tekevät. Varsinaiset tutkimusongelmat olivat seuraavat:

- Millaisiksi perusopetuksen vuosiluokilla 1 – 6 musiikkia opettavat luokanopettajat kokevat valmiutensa opettaa musiikkia?
 - Millaisia heikkouksia ja vahvuuksia musiikkia opettavat luokanopettajat havaitsevat itsessään musiikinopettajina?
 - Millaiset valmiudet koulutus antaa musiikin opettamiseen?
 - Millaisiksi opettajat kokevat valtakunnallisen opetussuunnitelman tavoitteet musiikinopetukselle?
 - Millaisia valmiuksia musiikki oppiaineena vaatii luokanopettajalta?

- Millainen yhteys musiikillisella harrastuneisuudella, koulutuksella ja opettajakokemuksella on opettajan käsitykseen itsestään musiikin opettajana?

Tutkimuksen olettamus oli, että musiikillisen koulutustaustan ja jatkuvan harrastamisen lisääntyessä myös opetuksen monipuolisuus ja tavoitteellisuus kasvaisivat. Tähän oletettiin olevan vaikutusta myös opettajan työkokemuksen lisääntymisellä. Lisäksi tutkimuksessa oletettiin, että musiikkiin suuntautuneisuus ja erikoistumisopinnot lisääisivät opettajan kriittisyyttä musiikin opettamistaan kohtaan ja vahvistaisivat opettajan ammatillista minäkäsitystä musiikinopettajana.

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Opetuksen ja oppimisen tutkimuksessa tapaustutkimus on luonteva lähestymistapa, sillä siihen liittyy usein käytännön ongelmien kokonaisvaltaista tarkastelua ja kuvausta. Tapaustutkimus on pitkälti systemaattista kuvausta ilmiön laadusta, jolloin todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista ja tutkimukseen osallistujien merkittävä osuus ilmenee suorina lainauksina tutkimustekstissä. (Syrjälä 1994, 11 – 13.)

Tätä tutkimusta voidaan pitää tapaustutkimuksena, sillä tutkimuksen kohteena olivat tietyt esimerkkitapaukset, joita tutkittiin suuremman joukon edustajina. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelun ja kyselylomakkeen avulla. Alasuutarin (1994, 72) mukaan jo tutkimuksen aikana on pyrittävä arvioimaan saatuja tietoja ja niiden merkitystä johtolankoina kuljettaessa kohti päämäärää.

6.1 Tutkimushenkilöt ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin keväällä 2002, jolloin kaikille Jyväskylän kaupungin koulujen (perusopetuksen vuosiluokat 1 – 6) rehtoreille lähetettiin sähköpostiviesti. Viestissä pyydettiin koululla musiikkia opettavien opettajien yhteystietoja. Opettajiin otettiin yhteyttä sähköpostitse tai kirjeitse lähetetyllä kyselyllä. Samalla tiedusteltiin luokanopettajien halukkuutta osallistua haastatteluun.

Tutkimushenkilöt voidaan Metsämuurosen (2000b, 37) mukaan valita laadullisessa tutkimuksessa joko satunnaisesti tai ei-satunnaisesti. Tässä tutkimuksessa tutkimushenkilöt valittiin ei-satunnaisesti. Tutkimushenkilöt valittiin tutkijoiden mielenkiinnon mukaan, jolloin pyrittiin valikoimaan tutkimushenkilöiksi mahdollisimman oleellisia henkilöitä (Metsämuuronen 2000b, 37).

Kyselylomakkeeseen haettiin vastauksia Jyväskylän kaupungin kouluissa musiikkia opettavilta luokanopettajilta. Ennakkokyselyyn saatiin 17 vastausta. Vastanneista kymmenen lupautui haastateltavaksi. Kyselylomakkeen vastausten avulla poimittiin haastatteluun suostuvista opettajista ne, jotka olivat valmistuneet Jyväskylän yliopistosta. Näin säilytettiin haastateltujen vertailukelpoisuus peilattaessa koulutustaustaa luokanopettajien kokemuksiin omista valmiuksistaan opettaa musiikkia.

Haastattelut toteutettiin huhtikuun 2002 aikana. Tutkijat haastattelivat kahta miesopettajaa ja seitsemää naisopettajaa. Haastatellut opettajat olivat valmistuneet Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta vuosien 1976 – 2001 välillä. Kahdeksan opettajaa oli suorittanut opintojensa aikana musiikin erikoistumisopinnot (15 opintoviikkoa). Yksi opettaja oli aloittanut erikoistumisopinnot, mutta jättänyt ne kolme opintoviikkoa suoritettuaan kesken. Kaksi haastateltua opettajaa on opettajankoulutuslaitoksen erikoistumisopintojen lisäksi

jatkanut työnsä ohessa kouluttautumistaan suorittaen aineenopettajaopintoja musiikin laitoksella Jyväskylän yliopistossa. Yksi haastatelluista oli suorittanut aineenopettajaopinnot jo aikaisemmin.

Tuloksia raportoitaessa haastatelluista opettajista käytettiin muutettuja nimiä heidän henkilöllisyytensä suojaamiseksi. Liitteessä 3 on tarkemmat kuvaukset jokaisesta haastatellusta opettajasta. Nämä koulutukseen ja työhistoriaan liittyvät taustatiedot ovat luonnollisesti vaikuttaneet tehtyihin tulkintoihin, joten ne on tarpeellista tuoda myös lukijan tietoisuuteen.

6.2 Tapaustutkimus

Laadullinen tapaustutkimus on kuvailevaa tutkimusta, mutta siinä pyritään löytämään ilmiöille myös selityksiä. Tapaustutkimuksen lähtökohtana on tutkijoiden kyky tulkita erilaisia tapahtumia ja ilmiöitä. Kohteena voi olla esimerkiksi opettajan ammatti, jolloin tutkija muodostaa merkityksiä tutkimushenkilöiden toimimisesta koulumaailmassa. (Syrjälä 1994, 11 – 13.)

Tapaustutkimus on yhdistelevää tutkimusta. Tässäkin tutkimuksessa taustateoriat ja käytetyt menetelmät valikoitiin eri yhteyksistä ja liitettiin toisiinsa mahdollisimman tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi. Tapaustutkimus on arvosidonnaista, sillä siinä tunnustetaan se, että tutkija on omalla persoonallisuudellaan ja arvomaailmallaan mukana ilmiön tutkimisessa. (Syrjälä 1994, 13 – 15, 21.) Tämä tutkimus on ollut aiheeltaan tutkijoille henkilökohtainen. Omat kokemukset musiikin erikoistumisopinnoista ovat innoittaneet tutkijoita tutkimuksen tekemiseen. Syrjälän (1994, 21) mukaan onkin tärkeää, että tutkija tiedostaa ja tuo esiin omat lähtökohtansa.

Tässä tutkimuksessa painotettiin yksilön omaa arviointia työhön liittyvistä seikoista, eikä pyrkimyksenä ollut niinkään objektiivisen todellisuuden kuvaaminen tai toiminnan ja tapahtumien yleistäminen. Tutkimuksella ei tavoiteltu tilastollisia yleistyksiä, vaan pyrittiin kuvaamaan jotakin tapahtumaan, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1999, 61).

Laadulliset tutkijat vaikuttavat suuresti työssään tekemiinsä ratkaisuihin. Tämän tutkimuksen tulokset ovatkin tutkijoiden omia sanallisia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimustieto pohjautuu vuorovaikutukseen haastattelutilanteessa ja tutkijoiden omiin ominaisuuksiin. Tutkimuksen edetessä tutkijoiden olikin luotava henkilökohtainen suhde tutkittaviin saadakseen mahdollisimman täsmällistä tietoa. (Borg & Gall 1989, 23 – 24.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto koostui 17 kyselylomakkeesta ja yhdeksästä haastattelusta. Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. Aineiston määrä on pitkälle tutkimuskohtainen; vastauksia tarvitaan juuri sen verran kuin on aiheen kannalta välttämätöntä. (Eskola & Suoranta 1999, 62 – 63.) Tässä tutkimuksessa kyselylomaketta käytettiin ainoastaan pohjatiedon keräämiseen sekä opettajien kokemien heikkouksien ja vahvuuksien laajempaan kartoittamiseen. Tarkempi analysointi tehtiin ainoastaan haastattelumateriaalista. Mäkelän (1990) mukaan järkevää olisikin analysoida huolellisesti pieni aineisto ja sen jälkeen tarvittaessa kasvattaa otosta. Pienehköllä aineistolla tutkijat välttivät aineiston pinnallisen käsittelyn, eivätkä siten sortuneet selailuun perustuviin vaikutelmiin aineistoa analysoidessaan. (Mäkelä 1990, 52 - 53.)

6.3 Puolistrukturoidut tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelminä käytettiin kyselylomaketta ja haastattelua. Molemmat olivat muodoltaan puolistrukturoituja, sillä kaikille haastateltaville esitettiin teema-alueittain samat kysymykset, joihin he vastasivat avoimesti omin sanoin (Eskola & Suoranta 1999, 87).

6.3.1 Kyselylomake

Aineiston keruussa käytettiin kyselylomaketta selvittäessä musiikkia opettavien luokanopettajien musiikillista koulutustaustaa sekä kartoitettaessa heidän kokemuksiaan omista heikkouksistaan ja vahvuuksistaan musiikinopettajina. Saatujen vastausten perusteella valikoitiin haastateltavat opettajat. Kyselylomakkeen merkitys tälle tutkimukselle oli valmistella sekä tutkijoita että haastateltavia opettajia haastattelutilanteeseen. Lisäksi tutkijat saivat varmuuden siitä, että suunniteltu tutkimus oli mahdollista toteuttaa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan kyselylomakkeen mahdollisuudet ovat huomattavasti rajoitetummat kuin esimerkiksi haastattelun. Kyselylomaketta käyttäessään tutkijoilla ei ollut mahdollisuutta antaa lisäselvityksiä vaikeisiin kysymyksiin. Kyselylomakkeen käytön yleistymisen eri tarkoituksissa on myös osaltaan vaikuttanut vastaajien passiivisuuteen ja suuri osa kyselylomakkeista olisi voinut jäädä palautumatta. Tämän vuoksi tutkijat eivät jättäneet aineiston keruuta ainoastaan kyselylomakkeen käytön varaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35 – 36; Jyrinki 1976, 25 – 26.)

Kyselylomakkeen esiarviointi on erittäin tärkeää (Wärnebyrd 1986, 14 – 16). Tässä tutkimuksessa käytetty kyselylomake (Liite 1) esitettiin projektiryhmässä ennen kyselyn lähettämistä. Kyselylomaketta

muokattiin saadun palautteen perusteella muuttaen kohtia, jotka herättivät vastaajissa tarkennusta vaativia kysymyksiä.

6.3.2 Haastattelu

Kysely tuotti tutkijoille tietoa musiikkia opettavien luokanopettajien heikkouksista ja vahvuuksista. Lisäksi tutkijat saivat tietoa opettajien halukkuudesta osallistua haastatteluun. Tutkimusaineiston keruuta jatkettiin haastattelemalla yhdeksää luokanopettajaa. Haastattelurunko (Liite 2) muodostui samoista aihealueista kuin ennakkokyselynä toiminut kyselylomake. Haastattelussa pyrittiin kuitenkin syventämään ja tarkentamaan kyselyn avulla saatua aineistoa.

Erilaisista haastattelumenetelmistä puolistrukturoitu haastattelu sopii erityisen hyvin käytettäväksi silloin, kun haastattelun aiheena ovat intiimit tai arat asiat tai kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita, arvostuksia, ihanteita tai perusteluja. Haastattelu on mielekäs tapa hankkia tietoa vaikka jatkoanalyysin kannalta se onkin melko työläs ja vaatelias. (Metsämuuronen 2000a, 41 - 42.)

Yksinkertaisin tapa määritellä haastattelu on nimetä se keskusteluksi, jolla on ennalta päätetty tarkoitus. Haastattelu tähtää informaation keräämiseen, se on siis ennalta suunniteltua, päämäärähakuista toimintaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 42.) Uusimpien näkemysten mukaan haastattelu nähdään yhteistoiminnallisena tilanteessa, jossa haastateltava ja haastattelija ovat tasavertaisia. Haastattelun voidaan katsoa olevan haastateltavan, haastattelijan, ajan ja paikan summa. (Fontana & Frey 2000, 663.) Tieteellisenä metodina haastattelun osa-alueisiin kuuluu haastattelurungon laatiminen, haastattelemine, rekisteröinti, numeerisen koodin kehittäminen ja vastausten koodaus, jotka ovat käytännön toimintamuotoja. Lisäksi tutkimushaastattelua käsitellessä on tärkeää

korostaa tutkimuskohteen tuntemusta ja siihen liittyvää teoreettista tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 26; 2000, 56 - 57.)

Haastattelua suunnitellessaan tutkijat tutustuivat tutkimuksen teoriataustaan. Teoreettinen perehtyminen aiheeseen herkistikin tutkijat tekemään aiheeseen sopivia kysymyksiä ja erottelemaan tutkimushenkilöiden käsitysten rakenteita haastatteluista. Teoriaan perehtyminen teki tutkijoista samalla tutkimusinstrumentteja. Tutkijat pystyivät haastattelutilanteessa poimimaan täydentäviä kysymyksiä ja muodostamaan valmiita vastausten luokitteluperusteita. (Ahonen 1994, 123.)

Haastattelun sisältö suunniteltiin tarkasti etukäteen hyödyntäen tutkimuksen teoriataustasta nousseita keskeisiä käsitteitä. Haastattelun avulla pyrittiin selvittämään haastateltavan luokanopettajan toimimista musiikinopettajana sekä hänen kokemuksiaan musiikin opettamisesta. Toimintaa kuvattaessa olennaisia asioita olivat muun muassa ne, millaisena haastateltava pitää omaa toimintaansa, mitä päämääriä hänellä on ja mitkä seikat auttavat tai estävät päämäärän saavuttamista. Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 40) mukaan haastateltavan toiminnan ennustamisessa onkin tärkeää saada tietoa siitä, kuinka halukas haastateltava on muuttamaan toimintaansa ja millaiset käsitykset hänellä on itsestään ongelmien käsittelijänä. Sisällön suunnitteluun kuului tässä tutkimuksessa olennaisena osana myös esioletuksen muodostaminen.

Haastattelun eteneminen vaati haastattelijoilta joustavuutta ja tilannetajua. Haastattelun aikana tutkijat eivät kuitenkaan voineet olla liian lukkiutuneita omiin temoihinsa, vaan heidän tuli hyväksyä se tosiasia, että haastateltavat saattoivat puhua myös asioiden vierestä tai olla jopa sanomatta mitään. Haastattelujen aikana tutkijat pyrkivätkin tarkkailemaan haastateltavia, jotta he tarpeen mukaan pystyivät joustamaan haastattelun etenemisessä tutkimuksen edun mukaisesti. Jotkut haastateltavista osoittautuivat todellisiksi tietolähteiksi ja toiset puolestaan niukoiksi informaattoreiksi. Erityisen onnistuneeksi tutkijat kokivat tilanteet, joissa

pystyttiin innostamaan haastateltavaa puhumaan luottamuksellisesti varsinaisesta aiheesta. (Syrjäläinen 1994, 86 - 87.)

Pattonin (1990) mukaan haastattelijan pitäisi kontrolloida haastatteluun käytettävää aikaa, jotta aineistosta tulisi tutkimustarpeisiin nähden riittävä. Tässä tutkimuksessa kontrollia auttoi se, että tutkijat tiedostivat etukäteen sen, mitä he halusivat haastattelun avulla selvittää. Oikean kysymyksen kysyminen täsmällisten vastausten saamiseksi, sekä tarkoituksenmukainen verbaalin ja nonverbaalin palautteen antaminen haastateltavalle henkilölle, auttoivat tutkijoita saavuttamaan halutun päämäärän. (Patton 1990, 330.)

Tutkijat tekivät kaksi esihaastattelua opiskelijoille ennen varsinaisten haastattelujen toteuttamista. Esihaastattelut antoivat heille mielikuvan haastattelun etenemisestä sekä siitä, miten lisäkysymyksillä voidaan syventää esille nousevia asioita.

6.4 Aineiston analysointi

Laadullisessa analyysissä vastataan tutkimuksen hahmottamisen kannalta oleellisiin kysymyksiin: mitä, ketkä, miten ja mikä vaikutus (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145; Patton 1990, 374 – 375). Analyysin onnistuminen ja tulosten luotettavuus riippuvat Syrjäläisen (1994, 89) mukaan tutkijan teoretisoinnista, minkä onnistumiseen taas vaikuttaa tutkijan perehtyneisyys omaan aineistoonsa ja aihetta käsittelevään kirjallisuuteen.

Tutkimusaineiston analysointi aloitettiin haastattelun teema-alueista ja siinä edettiin aineiston litteroinnista eri vaiheiden kautta lopulliseen tulkintaan. Useamman aineiston lukemiskerran jälkeen tutkijat päättivät tehdä aineistosta tiivistelmät, jotta välttyttäisiin pitkien

haastattelutekstien jatkuvalta selaamiselta. Jokaisesta haastattelusta tehtiin ydinasiat kertova kooste.

Tämän jälkeen jokaisesta haastattelun teema-alueesta muodostettiin väittämiä ja kysymyksiä, joihin peilattiin litteroituja haastatteluja. Näiden pienien osien, väitteiden ja kysymysten, perusteella muodostettiin laajempi kokonaiskuva käsiteltävästä teema-alueesta ja opettajien suhtautumisesta siihen. Tämä analyysivaihe näkyy tutkimuksen kappaleessa seitsemän, jossa esitellään jokaisen teema-alueen keskeiset piirteet. Analyysin lopuksi tehtiin yhteenveto eri teema-alueista ja siten muodostettiin yksi yhtenäinen kuvaus ja vastaus tutkimuksen keskeisimpään ongelmaan sekä sitä täydentäviin alakysymyksiin.

Tässä tutkimuksessa aineiston analysointi eteni aineiston keruun päätyttyä analyttisen ja synteettisen vaiheen kautta. Analyttisessä vaiheessa aineisto luokiteltiin ja jäsennettiin systemaattisesti eri teema-alueisiin, koodattiin tulkittavissa oleviin osiin. Käytännössä koodausrunгон sekä teema-alueiden erittely ja jäsenitys muodostivat lopullisen muotonsa vähitellen useiden eri analysointivaiheiden jälkeen. Analysoinnin synteettisessä vaiheessa keskeistä olikin löytää teemoista kokonaisrakenne, juoni, joka yhdisti koko aineistoa. (Kiviniemi 1999, 77.)

Tämän tutkimuksen eteneminen noudatti pitkälti Syrjäläisen (1994) mallia sisällön analyysin vaiheista. Lopullinen aineiston analyysiprosessi voidaan Syrjäläisen mukaan jakaa karkeasti seuraaviin vaiheisiin.

- | |
|---|
| 1. Tutkijan ”herkistyminen”, joka edellyttää oman aineiston perinpohjaista tuntemista sekä keskeisten käsitteiden haltuunottoa kirjallisuuden avulla. |
| 2. Aineiston sisäistäminen ja teoretisointi. |
| 3. Aineiston karkea luokittelu, keskeisimmät luokat/teemat. |
| 4. Tutkimustehtävän täsmennys, käsitteiden täsmennys. |
| 5. Ilmiöiden esiintymistiheyden toteaminen, poikkeusten toteaminen, uusi luokittelu. |
| 6. Ristiinvalidointi. Saatujen luokkien puoltaminen ja horjuttaminen aineiston avulla. |

| |
|---|
| 7. Johtopäätökset ja tulkinta. Analyysin tulos siirretään laajempaan tarkastelukehikkoon. |
|---|

KUVIO 8 Sisällön analyysin vaiheet (Syrjäläinen 1994, 90).

Analysoinnin tavoitteena oli löytää keskeiset ydinkategoriat, perusulottuvuudet, jotka kuvasivat tutkimuksemme aineistoa, ja joiden varaan tulosten analysointi voitiin rakentaa. Tutkijat pyrkivät löytämään ne keskeiset käsitteet, joiden valossa koko aineistoa pystyttiin tarkastelemaan. Samalla karsittiin pois epäolennainen aineisto. Näin raportoinnissa pyrittiinkin välttämään liiallinen sirpaletieto, josta Kiviniemi (1999) varoittaa. Samalla tavoiteltiin tarkasteltavien teemojen kokonaisvaltaista käsittelyä. (Kiviniemi 1999, 77.)

Haastattelurunko antoi tutkijoille suuntaviivoja ja joitain valmiita luokkia, joiden avulla aineistolle tehtiin karkea luokitus. Luokkien hahmotuttua aloitettiin uusi analyysikierto, jonka avulla karkeat luokat tai teemat tarkentuivat osakategorioiksi, joita tutkijat vertailivat. He etsivät aineistosta asiayhteyksiä ja mahdollisia ristiriitaisuuksia, eli luokitusta puoltavia ja kumoavia ilmiöitä. Tätä kutsutaan Syrjäläisen (1994) mukaan luokitusten kyseenalaistamiseksi. Lopullinen luokitus edellytti, että tutkijoilla oli käytettävissään mahdollisimman selkeitä teoreettisia käsitteitä ja näkökulmia oman teoretisointinsa tueksi. Teorian avulla pyrittiin siis rikastuttamaan aineistoa niin, että yksittäisen tapauskuvauksen avulla tutkija voi herättää lukijoissa yleisempääkin mielenkiintoa. (Syrjäläinen 1994, 89 – 90.)

Laadullista tietoa tavoitellen tutkijat pyrkivät löytämään tutkimushenkilönsä ilmaisusta sen sisältämän merkityksen eli intention, tarkoituksen. Ilmaisun merkitystä käsiteltiin luonteeltaan kontekstuaalisena, sillä se paljastui usein vasta laajemmasta asia- ja tilanneyhteydestä. Tämän vuoksi ilmaisua tarkasteltiin näitä yhteyksiä vasten sen sijaan, että sitä olisi käsitelty erillisenä aineiston palana. (Ahonen 1994, 124.)

Ilmaisun merkitystä analysoitaessa tutkijat huomioivat myös intersubjektiiivisuuden. Ilmaisun merkitys riippuu Ahosen (1994) mukaan ilmaisun tekijän eli tutkimushenkilön lisäksi myös sen tulkitsejasta eli tutkijasta, joka ymmärtää sanoman oman asiantuntemuksensa ja henkilökohtaisen ajatusmaailmansa kautta. Tällöin tulkinnassa säilyy aina tietty subjektiivinen elementti. Tässä tutkimuksessa intersubjektiiivisuus ei kuitenkaan ollut haittaava tekijä, sillä tutkijat tiedostivat omat kokemustaan, jotka auttoivat heitä eläytymään tutkittavan lähtökohtiin. Ilmaisun merkitys pyrittiin saamaan esiin tulkinnalla, jossa huomioitiin niin kontekstuaalisuus kuin intersubjektiiivisuuskin. (Ahonen 1994, 124.)

Tutkimusaineiston analysointi oli tässä tutkimuksessa mielenkiintoinen mutta aikaa vievä vaihe. Haastatteluaineiston sisäistäminen vaati tutkijoilta useamman läpilukemisen ja aineiston uudelleen jäsentelyn muutamaan kertaan. Tutkimuksen tekemisessä olikin tärkeää, että tutkijoille jäi aikaa mieltää tutkittavat asiat. Tutkimusaineiston tulkinta ei olekaan Ahosen (1994, 25) mukaan kertsuoritus, vaan tutkijan on syytä käydä läpi aineistoaan jatkuvasti, ensin merkityksiä tulkitessaan, sitten aineistoa luokitellessaan ja vielä raporttia kirjoittaessaan.

7 TULOKSET

Tässä luvussa vastataan tutkimusongelmiin sekä kuvaillaan tutkimusaineistosta nousseita keskeisimpiä piirteitä. Raportoinnissa noudatetaan aineistonkeruun (kyselylomake, haastattelu) vaiheita sekä haastattelun teema-alueita, joita olivat koulutus, opetussuunnitelma, musiikin opettaminen sekä ammatillinen minäkäsitys. Haastatteluvastauksia on tulkittu luvuissa 7.2 – 7.5, joissa on pyritty löytämään vastauksista

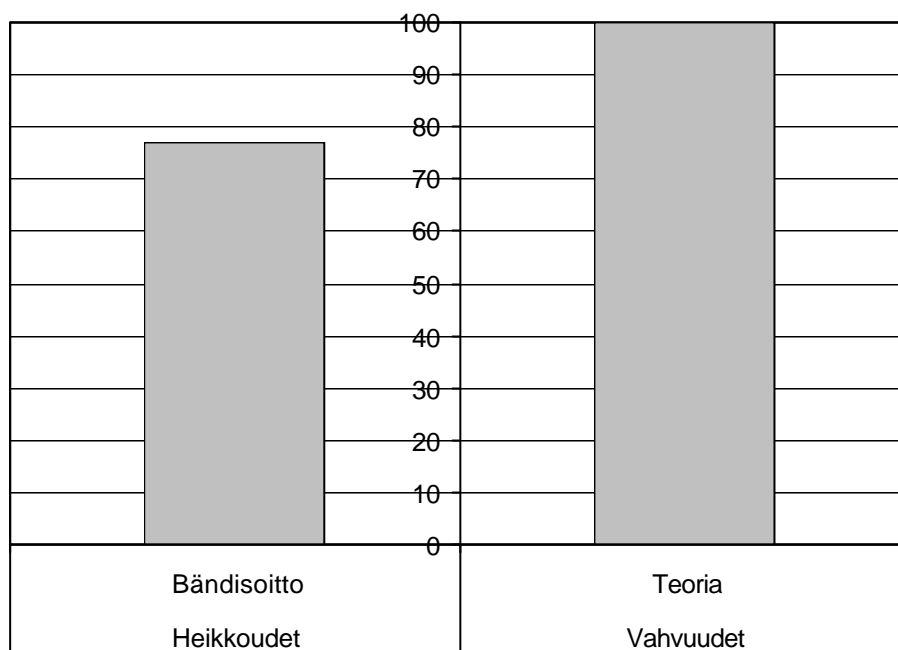
yhteisiä piirteitä eri haastateltujen välillä. Samankaltaisten vastausten yhdistämisen jälkeen niitä on tarkasteltu kokonaisuutena ja haastateltujen opettajien taustat huomioonottaen. Nämä tiedot hyödyntäen tutkijat ovat pyrkineet selittämään kyseisen ryhmän yhtenevän mielipiteen syitä. Liitteessä 3 on lyhyet kuvaukset jokaisesta haastatellusta opettajasta.

7.1 Luokanopettajien vahvuudet ja heikkoudet musiikinopettajina

Aluksi tarkastellaan luokanopettajien kokemuksia vahvuuksistaan ja heikkouksistaan musiikinopettajina kyselylomakkeella kerätyn aineiston pohjalta. Kyselylomakkeeseen vastanneista opettajista 4 oli suorittanut vain musiikin perusopinnot, 9 oli lisäksi tehnyt musiikin erikoistumisopinnot sekä 4 oli jatkanut musiikillista koulutustaan aineenopettajaopinnoilla. Seuraavassa tarkastellaan kunkin ryhmän kokemia vahvuuksia ja heikkouksia omina kokonaisuuksinaan.

Tutkijat ovat muodostaneet jokaisesta ryhmästä oman kuvion, jossa kuvaillaan vahvuuksia ja heikkouksia prosentuaalisesti. Tämä mahdollistaa kuvioiden keskinäisen vertailun. On kuitenkin huomioitava, että tutkimuksessa ei pyritä yleistysten tekemiseen, vaan tarkoituksena on pikemminkin kuvata tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksiä omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan musiikinopettajina.

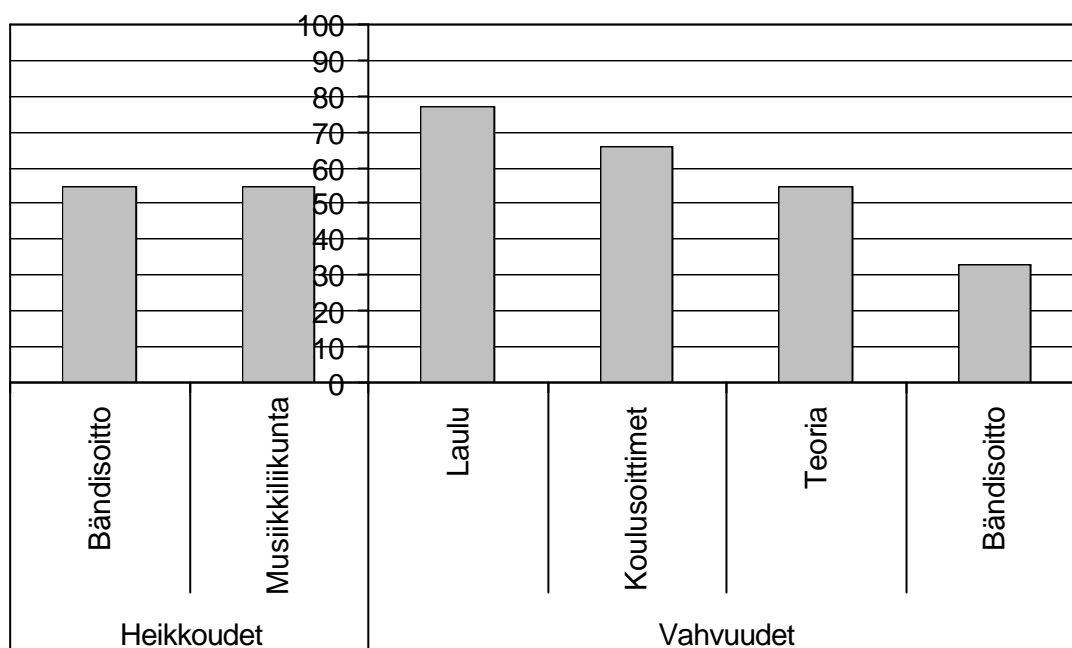
Kuviot 9 – 11 on laadittu kyselylomakkeisiin saatujen vastausten perusteella. Kyselylomakkeessa kysyttiin, mitkä opetussuunnitelman mukaisista musiikin opetuksen osa-alueista opettaja koki omalla kohdallaan heikkoudeksi tai vahvuudeksi. Lisäksi opettajia pyydettiin perustelemaan miksi tietty osa-alue oli heikkous tai vahvuus. Kuviot on laadittu vastausten perusteella siten, että niissä on huomioitu osa-alueet, jotka on mainittu vähintään kaksi kertaa.



KUVIO 9 Perusopinnot suorittaneiden (4 opettajaa) heikkoudet ja vahvuudet .

Pelkät musiikin perusopinnot suorittaneiden ryhmässä opettajat kokivat vahvuudekseen useimmiten musiikinteorian opettamisen. Opettajien mielestä musiikinteorian opettaminen on melko mekaanista ja verrattavissa esimerkiksi matematiikan opettamiseen. Opettajan on helppo lisätä musiikinteorian tietämystään itsenäisesti, sillä perusopetuksen vuosiluokilla 1 - 6 käsiteltävät asiat ovat helposti ymmärrettävissä ja etsittävässä. Teorian opettaminen ei myöskään vaadi opettajalta musikaalisuutta tai musiikillista suuntautuneisuutta.

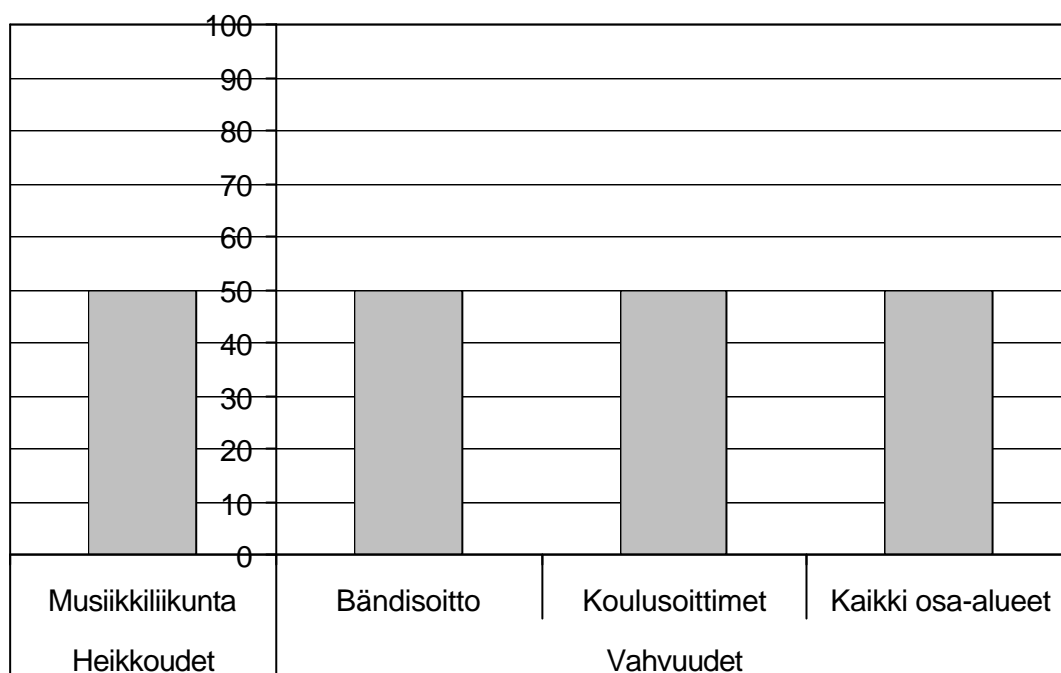
Heikkoudeksi opettajat kokivat bändisoiton opettamisen. Syinä tähän voidaan opettajien mukaan pitää koulujen resurssien puutteellisuutta sekä sitä, että musiikin perusopinnoissa ei ole käsitelty bändisoittimia riittävästi nykyiset koulumaailman todelliset tarpeet huomioon ottaen.



KUVIO 10 Erikoistumisopinnot 15 opintoviikkoa suorittaneiden (9 opettajaa) heikkoudet ja vahvuudet.

Musiikin erikoistumisopinnot suorittaneiden opettajien ryhmässä nousi esiin useampia vahvuusalueita. Myös tässä ryhmässä musiikinteorian opettaminen koettiin vahvuudeksi. Rinnalle vahvuuksissa nousivat myös laulun ja koulusoittimien opettaminen ja käyttäminen. Tämän pohjalta voisi olettaa, että erikoistumisopinnot olivat laajentaneet opettajien käsityksiä musiikin opettamisen mahdollisuuksista. Myös pitkään jatkuneet piano-opinnot olivat osaltaan vaikuttaneet opettajien kokemaan varmuuteen laulun opettamisessa ja säestämisessä. Muutamat opettajat mainitsivat vahvuudekseen lisäksi bändisoiton. Perusteluiksi he kuitenkin kertoivat koulutuksen sijaan pitkään jatkuneet harrastukset bändisoiton parissa.

Heikkouksina musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat mainitsivat yleisimmin bändisoiton ja musiikkiliikunnan opettamisen. Opettajien mielestä he eivät ole saaneet riittävästi koulusta näiden osa-alueiden opettamiseen.



KUVIO 11 Erikoistumisopintoja musiikin laitoksella suorittaneiden (4 opettajaa) heikkoudet ja vahvuudet.

Musiikillista koulutustaan jatkaneiden ryhmässä vahvuudet musiikin opettamisessa jakautuivat tasaisesti. Taustalla vaikuttivat opettajan henkilökohtainen suuntautuneisuus sekä muut musiikilliset opinnot. Tässä ryhmässä puolet vastanneista ei pystynyt erittelemään omia vahvuuksiaan, vaan he kokivat itsensä tasaisen vahvaksi kaikilla osa-alueilla. Lisäksi erityisen vahvoiksi osa-alueiksi opettajat kokivat bändisoittimien ja koulusoittimien opettamisen. Heikkoudeksi tässäkin ryhmässä nousi musiikkiliikunnan opettaminen.

7.2 ”Lähdin erikoistumaan, koska halusin oppia lisää!”

Koulutuksella tarkoitetaan tässä yhteydessä opettajankoulutuslaitoksen tarjoamia musiikin erikoistumisopintoja sekä opettajien ammattitaidon taustalla vaikuttavaa muuta musiikillista koulutusta, kuten harrastuksia ja täydennyskoulutusta. Yhtenä syynä erikoistumisopintoihin hakeutumiselle oli kaikilla haastatelluilla opettajilla kiinnostus musiikkiin ja sitä kautta halu oppia lisää. Musiikkiin erikoistuminen ei kuitenkaan ollut kaikille opettajille helppo ja itsestään selvä vaihtoehto. Syinä epävarmuuteen olivat muun muassa omien taitojen puutteellisuus ja yksipuolisuus sekä vaikeus valita useista erikoistumisvaihtoehdoista.

Leena: No sitten mä kaiken uhallakin läksin erikoistumaan musiikkiin, vaikka se pianon soitto oli tosi tönkkö. Halusin oppia lisää!

Taina: Mä halusin tehdä englannin ja liikunta ja musiikki oli sitten vähän sellasia, että en oikeen osannu valita ja mä aattelin, että kyllähän mä teen sitten kaikki kolme.

Suurelle osalle opettajista päätyminen erikoistumisopintoihin oli selkeä vaihtoehto. Valintaa helpotti vahva musiikin harrastustausta ja tietoisuus siitä, että tulevaisuudessa haluaa toimia musiikkia opettavana opettajana.

Jaakko: Kyllähän se musiikki oli itsestään selvä vaihtoehto, se nyt oli sitä, mitä oli aina tehnyt, ja toisaalta, että laiska ihminen ties, että siinä pääsee vähemmällä.

Paula: Se oli niin selkeä minulle. Minulla oli kuitenkin koko ajan ollut sellainen ajatus siitä, että mä haluan opettaa musiikkia, niin se erikoistuminen oli se, millä mä saan sen muodollisen pätevyyden siihen.

Minna: Se musiikki on niinku se mun oma vahva alue, niin mä halusin saaha siitä sitten vähä niinku pätevyuden opettaa sitä ja täydentää sitä niinku niillä pedagogisilla opinnoilla.

Opettajien kokemukset musiikin erikoistumisopinnoissa saatujen valmiuksien riittävydestä vaihtelivat voimakkaasti. Opettajien, joiden odotuksia musiikin erikoistumisopinnot eivät vastanneet, kommenteista nousi selkeästi esiin kaksi selitystä. Opettajat eivät kokeneet saaneensa opinnoista mitään uutta.

Taina: Mä katon, että tää (harrastukset) on se mun vahva musiikillinen pätevyys. Eli opettajankoulutuslaitoksen musiikin erikoistumisopinnot ei tuonu mulle yhtään mitään lisää.

Paula: Mä en koe saaneeni eväitä musiikin erikoistumisopinnoista tähän kenttätööhön. En sitten yhtään. Että ei siitä mielestäni ole hirveesti ollu käytännön antia. Suurin kysymys on se, että missä on se kenttäkokemus. Se oli niinku se, mikä siellä ehkä eniten tökki. Että siellä ei oltu ajan tasalla käytännön todellisuuden kanssa.

Lisäksi ilmeni, että koulujen odotukset musiikkiin erikoistunutta opettajaa kohtaan eivät vastanneet saatuja valmiuksia. Tätä aihetta ovat käsitelleet Leino & Leino (1997) sekä Enkenberg (2000). Nykyisen yliopisto-opetuksen yhtenä ongelmana on etääntyminen niistä todellisista tilanteista, joissa asiantuntijat työssään toimivat (Enkenberg 2000, 15). Pitkän ja hyvänkin koulutuksen jälkeen opettaja voi huomata joutuvansa tehtäviin, joihin hän ei koulutuksensa perusteella ole valmistautunut. Hän voi myös havaita, että häneltä vaaditaan suorituksia, joita koulutuksessa ei ole lainkaan käsitelty. (Leino & Leino 1997, 48.)

Leena: Ne taidot, mitä kenttä odotti ja mihin koulutuksesta sai valmiudet, niin se vaaka oli epätasapainossa. Siinä oli semmonen törmäyskurssi. Ensimmäinen koulu mihin mä menin, niin siellä ei ollu edes pianoa ollenkaan vaan harmooni, että revitään nyt siitä sitten vähän komppisäestystä. Et siinä oli niinku semmonen taiteilukohta.

Erikoistumisopintoihin tyytyväiset opettajat kokivat puolestaan, että opintojen antamat valmiudet olivat riittävät. Perustelut kuitenkin vaihtelivat henkilöstä riippuen.

Jaakko: Se koulutus, minkä OKL pystyy tarjoamaan riittää tavalliseen musiikinopettamiseen, mutta musiikkiluokkahommiin se ei riitä alkuunkaan.

Minna: Opinnot oli hirvittävän antosia ja mielenkiintoisia ja se oli tosi mukava kaks vuotta ainakin silloin.

Mikko: Mulla kävi säkä, että siellä oli niin hyvät opettajat silloin, että se on mun mielestä valtavasti kiinni opettajista. Elikkä sillon mun aikana (N.N.) teki pitkää sijaisuutta ja se oli kyllä valtavan innostavaa ja monipuolista se opetus.

Suurin osa opettajista koki saaneensa riittävästi musiikillista koulutusta. Opettajien koulutus koostui musiikin erikoistumisopintojen lisäksi monipuolisista ja pitkään jatkuneista musiikkiharrastuksista. Useat opettajat kokivatkin, että juuri harrastuneisuus oli merkittävästi laajentanut heidän näkemyksiään ja osaamistaan musiikinopettajana.

Mikko: Mun mielestä musiikin harrastaminen on semmonen ihan a ja o. Se antaa semmosta luontevuutta ja kykyä mun mielestä opettaa, et siitä tulee semmonen persoonallinen ote siihen musiikin opettamiseen mitä mä arvostan musiikinopetuksessa kumminkin hyvin paljon... Sitten tietysti kun mä vedän kuoroa, niin kyl sieltä saa niinku valtavasti jotenki kykyä toimia ryhmän kanssa. Ja semmonen taito koota hyvä esitys.

Minna: Kyllä ne (harrastukset) tukee. Ne antaa paljon lisää varmuutta, että kun on oma soittotaito, niin siinä voi keskittyä moneen muuhun asiaan... Ja että ite osaa käyttää ääntä sillä tavalla, et ei aivan valtavasti väsy.

Opettajat, jotka kokivat oman musiikillisen koulutuksensa vajavaiseksi ja riittämättömäksi, näkivät saamansa koulutuksen vanhanaikaisena. Tämän vuoksi se koettiin myös nykypäivän opetukselle asetettuja tavoitteita vastaamattomaksi.

H: Tuntuuko susta, että sulla on tarpeeksi musiikillista koulutusta taustalla?

Maija: No ei enää tällä hetkellä. Että ehkä siihen maailmanaikaan tuntu riittävältä, mutta että nyt kaikki bändisoittimet on tullu, ja niihin kaipais just sitä lisäkoulutusta.

Leena: No... Sillon kun mä oon ite ollu OKL:ssa ja erikoistunu musiikkiin, niin silloinhan bändisoittimia... ehkä ne nimettiin, mutta ei kertaakaan kokeiltu. Sillon oli piano ainoa autuaaks tekevä...

Lisäksi erikoistumisopinnot keskeyttänyt opettaja koki musiikillisen koulutuksensa riittämättömäksi.

H: Koetko, että sulla on nyt tarpeeksi musiikillista koulutusta?

Katja: Ei ole, ei ole...

H: No miten erityisesti haluaisit kehittää itteäsi?

Katja: Hirveesti tarvis ideoita siihen, että kuinka 28 oppilasta saadaan oppimaan nokkahuilun soittoa, että miten se organisointi sitten tapahtuu. Että enemmän vielä tietoaikin kaipaisi. Bändisoittokin on aika huonossa jamassa, että en itte osaa soittaa esimerkiksi rumpuja, enkä saa kasaan, niinku kaikki vahvistimet ja sähkökitarat ja muut niin saada edes soittovalmiiksi. Ei varmaan menis kauaa kun sen homman oppis, mutta että mulla tällä hetkellä sitä taitoa ei ainakaan oo.

Myös Jartin ja Ojanperän (1997) tutkimustulosten mukaan musiikkia opettavien luokanopettajien koulutuksesta saadut taidot eivät olleet riittäviä. Omien taitojen puutteellisuus ilmeni etenkin niillä osa-alueilla, jotka jo koulutuksen aikana jäivät vähälle huomiolle. Rajalaisen (1997) tutkimus tukee niin Jartin ja Ojanperän kuin tämänkin tutkimuksen tuloksia. Luokanopettajat olivat tyytymättömiä musiikin erikoistumisopintoihin. Tutkimuksen mukaan opettajat saivat parhaat valmiudet laulun ja äänenhuollon osa-alueilta, kun taas heikoimmaksi osa-alueeksi jäi bändisoitto ja sen opettaminen.

Opettajan ammatillisen kehittymisen ei pitäisi rajoittua ainoastaan kokemuksen lisääntymiseen virkavuosien kasvaessa, vaan myös täydennyskoulutuksen tulisi tukea kehitystä. Täydennyskoulutuksen tulisi tarjota opettajille heidän tarpeeksi katsomansa koulutus esimerkiksi ongelmia helpottamaan tai tukemaan koulun kehittämisyhtymiksiä. (Leino & Leino 1989, 28.) Haastateltujen opettajien vastauksista kävi ilmi opettajien halukkuus täydennyskoulutukseen. Ongelmana oli kuitenkin se, ettei musiikillista täydennyskoulutusta ole juurikaan ollut saatavilla.

Leena: No viime vuonna kävin bändikurssin... Et mä oon ite käynny nokkahuilutunneilla ja pianotunneilla tässä työn ohessa... Et kyllä musta se (musiikki) on sellanen oppiaine, mihin täydennyskoulutusta saisi olla enemmän ja tuota niin, jos olis jotakin täydennyskoulutuskursseja, niin kaikille hinkuen vinkuen ilmoittautuisin, mutta kun niitä ei ole!

Ruismäen (1991) väitöskirjan tulosten mukaan opettajien valmiudet musiikin opettamiseen paranivat koulutuksen lisääntyessä ja monipuolistuessa. Musiikin aineenopettajakoulutuksen suorittaneet opettajat kokivat omat aiheenhallinnalliset taidot luokanopettajia riittävimiksi käytännön työtä ajatellen.

Kääriäisen, Laaksosen ja Wiegandin (1990, 132) mukaan opettajat ovat kiinnostuneita ammatillisesta kasvustaan ja tarjolla olevasta

täydennyskoulutuksesta. Uusia opetustapoja ei opi pelkästään kirjoja lukemalla tai kursseja käymällä. Opetuksen uudistuminen edellyttää uusien taitojen ja ajattelutapojen oppimista. Opettaja ei ole mekaaninen oppija, joka vastaanottaisi hänelle kerrottuja tietoja ja soveltaisi niitä opettaessaan oppilaita. (Sahlberg 1997, 197.)

Tämän hetkinen musiikillinen kouluttautuminen jakautui opettajien keskuudessa tasaisesti. Lievä enemmistö kertoi kouluttavansa itseään jatkuvasti työn ohessa. Osalle jatkokoulutus oli itsestänselvyyttä, kun taas toisille se oli pakon sanelemaa. Ne opettajat, jotka eivät jatkokouluttaneet itseään tällä hetkellä mainitsivat syiksi muun muassa työkiireet ja henkilökohtaisen elämäntilanteen. Jatkokoulutukseen hakeutumattomuus aiheutti joillekin opettajille myös huonoa omaatuntoa.

H: Kuinka sä päivität musiikillisiä tietoja ja taitoja, elikkä koulutatko itseäsi lisää?

Mikko: Mulla on siitä vähän huono omatunto. Että mun tekis mieli käydä musiikkikoulutuksessa, että kyllä mä tunnen, että mä oon niinku vähän jääny ajassani jälkeen, että kyllä niinku pitäs käydä enemmän koulutuksessa, elikkä niinku nimenomaan päivittää niitä tietoja ja taitoja. Mutta toisaalta taas kun harrastus on niin vahvalla pohjalla niin se taas kompensoi sitä...

7.3 ”Opetussuunnitelma antaa jotkut suuntaviivat siitä, mitä soveltaa.”

Opettaja tarvitsee rohkeutta kohdatakseen sekä oppilaat että tilanteet niiden omassa todellisuudessa. Opetussuunnitelma, oppimateriaali tai lukujärjestys ei saa olla opetustilanteen määrääjänä, vaan oppilasryhmän sen hetkiset tarpeet on huomioitava. (Kantola 1988, 129.) Opetussuunnitelmat ja oppimateriaalit laaditaan usein opettajan työn kannalta, eikä niinkään oppilaiden oppimisen näkökulmasta katsottuna. Opetussuunnitelmien ja

oppikirjojen käyttämisen lähtökohtana on yhä edelleen opettaja, joka työssään välittää oppilaille näissä lähteissä olevia asioita. (Sahlberg 1997, 193 – 194.) Valtakunnallinen opetussuunnitelma asettaa kaikille opettajille yhteiset raamit musiikinopetukseen. Jokaisen opettajan omaksi valinnaksi jää, kuinka hän sitä toteuttaa.

Kaikki haastatellut opettajat olivat tietoisia opetuksensa taustalla vaikuttavasta opetussuunnitelmasta. Musiikin oppiainekohtainen opetussuunnitelma oli kuitenkin jäänyt muutamalle opettajalle vieraaksi.

Jaakko: Ihan pakko myöntää, että kyllähän siellä perussuunnitelma on pääasiassa täällä omalla kovalevyllä... Tosiasia musiikin kohalla on niin, että ei mua paljoo kiinnosta se, mitä siellä opetussuunnitelmassa virallisesti lukee, et mulla se on omassa päässä, mitä mä haluan näille antaa ja miten mä sen teen.

Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että valtakunnallisen peruskoulun opetussuunnitelman asettamat tavoitteet musiikinopetukselle ovat saavutettavissa.

Maija: Näistä tavoitteista, niin kyllä mä allekirjoittaisin kaikki nää tavoitteet, joita asetetaan. Kyllä nää tavoitteet on toteutuvissa... joo nää perusasiat tulee ihan alusta lähtien.

Katja: Joo nää on näin ihanan ympäröityä, jotka kyllä varmasti voidaan saada niinku toteutumaan.

Osa opettajista puolestaan koki, että tavoitteiden toteutuminen ei ole mahdollista koulun asettamien musiikin vähäisten tuntimäärien, oppiainekohtaisten resurssien riittämättömyyden sekä suurten ja heterogeenisten ryhmien vuoksi. Nämä ovat opettajien kokemia stressiä lisääviä ja työtyytyväisyyden vähenemistä aiheuttavia tekijöitä myös Kääriäisen, Laaksosen ja Wiegandin (1990, 27 – 28) mukaan.

Taina: Tähän toki on meilläkin koulun opetussuunnitelman pohjana oltava. Itse kritisoin tällä hetkellä kovasti sitä, että meidän koulussa on musiikin määrä opetuksessa yhtä ja kahta viikkotuntia. Siis yhdellä viikkotunnilla niiden tavoitteiden saavuttaminen on täysin mahdotonta.

Leena: Aika kovat nämä tavoitteet on siihen tuntimäärään ja niihin ryhmäkokoihin mitä on. Et kun sulla on täysin heterogeeninen porukka, niin sitten yhen tunnin viikossa siinä niitten kanssa oot, niin no tavoitteet on tietysti aina tähtiä ja täällä loskassa kuljetaan. Kai se täytyy silleen aatella, että niitä kohti vaan.

Pelkosen (1999) ja Väisäsen (1995) tutkimustulokset tukevat haastateltujen luokanopettajien kokemuksia musiikin opettamisesta. Näiden tutkimusten mukaan myös musiikin aineenopettajien suurimpia turhautuneisuuden ja motivoitumattomuuden aiheuttajia musiikinopettamisessa olivat tuntimäärien vähyys, suuret ryhmäkoot ja resurssien eli erilaisten soittimien puute. Turhautumista aiheutti musiikin aineenopettajissa myös arvostuksen puutteen tunne. Aineenopettajat kokivat musiikinopettamisen näistä negatiivisista seikoista huolimatta merkittäväksi ja vaativaksi sekä yleisesti haastavaksi ja parhaimmillaan antoisaksi. Parhaimmaksi palkaksi musiikinopetuksesta opettajat kokivat oppilaiden musiikkiharrastukseen innostumisen ja yleisen tyytyväisyyden, uskaltamisen ja onnistumisen.

Suurin osa opettajista kertoi toteuttavansa opetussuunnitelmaa omien vahvojen ominaisuuksiensa perusteella. Silloin he kokivat pystyvänsä antamaan oppilaille enemmän ja tarjoamaan hyvän mallin musiikin oppimisesta.

Anja: Tietysti mulla on omat vahvuudet, että mä tiedän mitä mä osaan, tietysti mä otan sitte niitä.

Paula: Se on oikeestaan vasta niinku muotoutumassa se oma toteutuva opetussuunnitelma. Sitä hakee niitä tyylejä ja asioita sen pohjalta tietenki, että

mitkä on ne omat vahvuusalueet ja sitte niinku kokeilee kepillä jäätä niillä vähän heikommilla osa-alueilla.

Jaakko: Mä luulen, että musiikki on tyypillisesti sellainen aine, että kyllä nyt opettaja aina luo sen oman opetussuunnitelman omista vahvuuksista käsin. Kaikilla on ne omat vahvuudet ja ne halua niitä myös hyödyntää... Enkä mä edes nää sitä kauheen pahana. Pikemminkin hyvänä, tehään niitä juttuja, mistä opettajalla on paras ammattitaito.

Muutama opettaja pyrki toteuttamaan opetussuunnitelmaa perusteellisesti. Näille opettajille oli yhteistä valmistuminen äskettäin ja siten vähäinen opetuskokemus. Tämä oli selkeästi nähtävissä heidän vastauksissaan, joissa he nostivat esille opetussuunnitelman mainitsevat musiikin eri osa-alueet oman opetuksensa keskeisinä sisältöinä.

Katja: Mä oon miettiny, koittanu, niitä kaikkia osa-alueita, joita on minun opiskellessa jo niinku oppinut, että niitä kuuluu olla ja mä oon itte samaa mieltä, että kyllä ne kaikki siihen kuuluu. Niin siitä huolimatta, että se ryhmä on valtavan iso, niin oon yrittäny niitä sitten tuoda.

Minna: Meijän koululla on kyllä opetussuunnitelma-asiat vähän sillä tavalla, ne on hyvin suppeat. Sitä kun toivois alottelevana opettajana, että koululla ois tehty opetussuunnitelma, johon ois merkitty ihan selkeesti se, että mitä milläkin luokalla ja missäkin vaiheessa, mutta mejän koululla ei sellasta oo... Mulla ei oo mitään hirveen hienoo suunnitelmaa, mutta tavoitteina on se, että keretään oppia vähän kaikkia osa-alueita ja että tunnit ois mahdollisimman monipuolisia.

Härkösen (2000) mukaan opettajan työkokemuksen pituus vaikutti opettajan suhtautumiseen opetussuunnitelmaa kohtaan. Pitkään työssä olleet opettajat suhtautuivat opetussuunnitelmaan kriittisimmin. (Härkönen 2000, 58.) Myös Lintula (1995) on tutkimuksessaan havainnut samansuuntaisia tuloksia. Mitä enemmän opettajalla oli opetuskokemusta, sitä epärealistisemmaksi hän koki sen, että kaikki opetussuunnitelman asettamat tavoitteet toteutuisivat opetuksessa. (Lintula 1995, 73 – 74.) Syynä musiikin opetussuunnitelman toteutumattomuuteen olivat Sundqvistin (2001) tutkimuksen mukaan muun muassa heterogeeninen oppilasaines ja tuntimäärien vähyys (Sundqvist 2001,

64). Kokeneet opettajat eivät kuitenkaan pitäneet opetussuunnitelman asettamia tavoitteita kahleena, vaan he uskalsivat valita sieltä omaan opetukseensa sopivimmat sisällöt ja tavoitteet.

Mikko: Sillon kun alotti opettamaan, niin silloin se oli ehkä vähän rasite, mutta nyt niinku vähän vanhempana ja viisaampana, niin oppinu joustamaan siinä, ettei se oo enää millään tavalla kahle, vaan kyllä se on päinvastoin erittäin hyvä tuki, mihin voi turvata.

Työkokemus tuo Korpisen (1993a, 49) mukaan opettajan työskentelyyn sellaista rutiinia, jonka avulla niin opetuksen suunnittelu kuin työskentelykin muuttuu helpommaksi ja sitä kautta myös mielekkäämmäksi. Sama ilmeni myös opettajien haastatteluista.

Paula: Tällä hetkellä mä oon niinku semmosessa vaiheessa opetuksen suunnittelussa ja työnteossa, että mä nautin siitä tilanteesta, että mun ei tarte enää järjettömästi suunnitella jokaista tuntia.

Maija: Vuosien varrella on tullu tämmönen myönteinen rutiini, joka mahdollistaa sen, että voi heittää tästä näin vaan musiikintunnin ja se voi olla ihan onnistunu ja hauska, että ehkä se on semmonen musiikinopettamisen helppous...

7.4 ”Se musiikin opettaminen on semmosta haastavaa työtä.”

Opettajat ovat erilaisia. Jokaisella hyvällä opettajalla tulee kuitenkin olla terve itsetunto ja luottamus itseensä sekä sellainen sisäinen voima ja herkkyys, että pystyy tukemaan ja kannustamaan oppilaitaan. (Suonio 1993, 145.) Seuraavassa käsitellään haastateltujen opettajien näkemyksiä ja kokemuksia musiikin opettamisesta ja itsestään musiikinopettajina.

Haastattelussa pyydettiin kaikkia opettajia määrittelemään hyvän musiikinopetuksen piirteet. Näkemykset olivat melko yhdenmukaisia. Lähes kaikki mainitsivat hyvän musiikinopetuksen piirteiksi innostavuuden ja monipuolisuuden. Lisäksi opettajien vastauksissa korostui toiminnallisuus. Opettajille oli tärkeää, että oppilaat saivat positiivisia kokemuksia ja elämyksiä musiikista oman tekemisen kautta. Hyvältä musiikinopettajalta odotettiin myös ammattitaitoisuutta, johdonmukaisuutta sekä suunnitelmallisuutta.

Katja: No monipuolista se ainakin on ja sitä, että lapset pääsee tekemään ite.

Taina: Hyvä musiikinopettaja on mun mielestä esimerkillinen malli musiikin tekemisestä, mikä tarkoittaa, että laulu- ja soittotaidot täytyy olla hyvät ja äänenkäyttö tervettä. Opettaja on omien taitojensa kanssa sinut. Tietysti opetus on monipuolista ja virikkeitä antavaa ja sytyttää oppilaissa halun musiikin harrastamiseen... oli se harrastus sitten vaikka musiikin kuuntelua tai konserttiarvostelujen lukemista, niin hyvä musiikinopetus tarjoaa lähtökohdat tälle.

Opettajien mielipiteitä tukevat myös Karin ja Heikkisen (2001) näkemys opettajalta vaadittavasta tietotaidosta sekä Haavion (1969) kuvaus hyvästä opettajasta. Opettajalta edellytetään aina monenlaista tietämystä ja osaamista. Hänen tulee olla oman oppiaineensa asiantuntija. (Kari & Heikkinen 2001, 42.) Myös Haavio (1969) on maininnut hyvän opettajan piirteeksi oppiaineen hyvän hallinnan. Tämä vaatimus on ehdoton jokaiselle hyvälle opettajalle. Oppiaineen hallinta sisältää sekä tiedollisen että taidollisen perehtyneisyyden ja osaamisen kyseiseen oppiaineeseen. Hyvä opettaja on Haavion mukaan myös innostunut oppiaineestaan ja harrastaa sitä aktiivisesti. Tällöin hänen on helppo innostaa myös oppilaita oppiaineen oppimiseen. (Haavio 1969, 92.) Haastateltujen opettajien mielestä opettajan olisikin hyvä tietää opetettavasta aiheesta enemmän kuin varsinainen

opetustilanne vaatii. Näin opettajat kokivat pystyvänsä tarjoamaan oppilailleen syvempääkin tietämystä aiheesta.

Jaakko: Taideaineitten opetuksessa erityisesti ois hirveen tärkeää, ettei joudu meneen ääri rajoilla koko aikaa... et sulla pitää olla sitä tietotaitoa enemmän kuin mitä sä tarviit, sun pitää osata enemmän kuin mitä sä loppujen lopuks joudut täällä antamaan.

Kaikki haastatellut kokivat musiikin opettamisen pääsääntöisesti mielekkääksi. Kaikista mielekkäimmäksi opettajat kokivat musiikin opettamisen omalle luokalleen. Tutun ryhmän kanssa opetus oli mahdollista yhdistää muuhun opetukseen, eikä oppiaineesta muodostunut irrallinen kokonaisuus.

Maija: Omien oppilaiden kanssa koen mielekkääksi, kun silloin meillä on vähän joustavampaa se ja tarvittaessa voidaan käyttää tunteja enemmänkin... Se oma tuttu ryhmä ja tietää, että voi ottaa tän asian nyt, ja tää on jo käyty, tää voi vielä odottaa... Silloin se on mielekästä, kun saa olla sen oman porukan kanssa.

Vieraan luokan opettaminen sen sijaan koettiin yleisemmin negatiiviseksi musiikinopetuksessa. Opettajat pohtivat ajankäytön ongelmia muiden luokkien musiikinopetuksessa. Tiettyjen tuntien puitteissa tapahtuva musiikin opettaminen rajoitti opettajan mahdollisuuksia kytkeä oppiaine muuhun opetukseen. Lisäksi luokan hallinta vei vieraassa luokassa suuremman osan oppitunnista kuin omassa luokassa.

Jaakko: Musta se on ongelma, kun sitä on tunti tai kaksi viikossa ja vieraileva tähti siellä, niin sä et pysty luomaan tavallaan sitä kontekstia. Se ehkä mulla niinku tökkii kaikista eniten siinä vastaan, tämmösessä vieraileva tähti – tilanteessa. Sä et opi tuntemaankaan niitä oppilaita, sä et tiedä, mistä narusta kannattaa vetästä, niin se ehkä on se turhauttava osa. Niin kyllä mä siis

ehdottomasti tykkään musiikkia opettaa, silloin kun se on tässä oman luokan sisällä.

Maija: Sitä tuntee olevansa vieraileva taiteilija, jos musiikkia on vaan yks tai kaks tuntia viikossa. Omien oppilaiden kanssa koen mielekkääksi, kun silloin meillä on vähän joustavampaa, ja tarvittaessa voidaan käyttää tunteja enemmänkin... Meillähän on aivan älyttömän vähän tunteja musiikkiin.

Useimmat haastatellut opettajat kokivat musiikin haastavammaksi opetettavaksi aineeksi kuin muut oppiaineet. Vaikeusastetta lisää opettajien mielestä se, että musiikki koetaan toiminnalliseksi ja sitä kautta vapaammaksi oppiaineeksi kuin esimerkiksi teoria-aineet. Myös se, että musiikin opettaminen tapahtuu yleensä poikkeuksellisessa ja virikkeellisessä tilassa, lisäsi opettajien mukaan opettamisen haasteellisuutta.

Minna: Kyllä siinä saa niinku vähä enemmän tehdä töitä... Siinä ei varsinaisesti tuu semmosta hengähdystaukoo missään vaiheessa niinku nyt, jos vaikka matikan tunnilla pistää ne laskemaan.

Mikko: Ehkä enemmän vaaditaan sitä niinku ryhmän hallintaa, että muilla tai lähinnä noilla tietopuolisilla aineilla on helppo pitää sitä kuria ja että ota matikan kirja ja laske. Mutta musiikin tunnillahan se ei onnistu ollenkaan.

Lisäksi osa opettajista koki, että muiden opettajien asenteet heijastuvat oppilaiden suhtautumisessa musiikkiin oppiaineena. Voimakkaasti negatiiviset asenteet saattavat vaikeuttaa musiikkia opettavan opettajan työskentelyä huomattavasti.

Maija: Tässä koulussa ei oo tähän päivään mennessä musiikkia kovin hirveesti arvostettu, niin sellainen asennehan näkyy myös oppilaissa ja niiden tulemisessa sinne tunnille... Meillä ei koulussa kaikki opettajat pidä sitä musiikkia kovinkaan arvokkaana, niin ei ne varmasti tiedä sitäkään, että miten paljon se todellisuudessa vaatii opettajalta... Siinähän opettaja joutuu koko ajan olemaan läsnä tilanteessa, että ei voi tehdä sellaista, että oppilaat

tekis tehtäviä ja ope tarkastais. Siinä ope laittaa itsensä kyllä likoon, että se on sillä lailla kyllä aika todella rankkaa.

Muutama haastateltu opettaja oli puolestaan sitä mieltä, ettei musiikin opettaminen juurikaan eroa muiden aineiden opettamisesta. Mielenkiintoista on, että näiden kahden opettajan taustat eroavat toisistaan huomattavasti. Toinen on musiikkia aktiivisesti harrastava ja itseään musiikin ammattilaiseksi kutsuva opettaja, jolla on takanaan pitkä työhistoria. Toinen puolestaan on nuori, vastavalmistunut, ei musiikkiin erikoistunut, musiikin opettamisen taitojaan epävarmoina pitävä opettaja.

H: Eroaako musiikinopettaminen huomattavasti muiden oppiaineiden opettamisesta?

Jaakko: Mun mielestä ei. Siis se vaatii omia erikoistaitoja toki, mutta mun mielestä melkein kaikki vaatii niitä, että jos sitä hyvin opetetaan.

Katja: No ei se hirveesti eroa.

Haastattelussa opettajia pyydettiin pohtimaan pedagogisten ja musiikillisten taitojen merkitystä musiikin opettamisessa ja valitsemaan näistä kahdesta heidän mielestään tärkeämmän. Opettajat kokivat kysymyksen vaikeaksi, sillä molemmat taidot nähtiin tärkeinä. Suurin osa opettajista päätyi kuitenkin pedagogisten taitojen korostamiseen. Ainoastaan yksi opettaja piti musiikillisia taitoja tärkeämpinä. Muutama opettaja ei pystynyt erottelemaan näitä taitoja toisistaan, eikä näin ollen voinut pitää toista taitoa tärkeämpänä.

H: Kummat taidot on musiikinopettamisessa tärkeämmät, musiikilliset vai pedagogiset?

Mikko: Molemmat. Tosi vaikee sanoo, oikeesti. Jos sulla ei oo musiikillisia taitoja, mut sä oot aivan valtavan hyvä pedagogisesti, niin vaikee kuvitella, että siitä oppitunnista tulis mitään. Jos sä taas oot huippumuusikko ja sulla ei

oo mitään käsitystä opettamisesta, ei oo pedagogisia taitoja, niin ei siitäkään tuu yhtään mitään. Ne kulkee kyllä ihan rinta rinnan.

Anja: No tää on semmonen aine missä on molemmat, että en mä oikeen osaa sanoa... Mä koen, et jos haluaa välittää tietoja, niin pedagogiset, mut jos mennään taitojen välittämiseen, niin täytyy myöskin itse osata ne, pitää toki myös olla se taito, miten välittää ne.

Opettajilta kysyttiin heidän mielipiteitään siitä, vaatiiko musiikinopettaminen opettajalta musikaalisuutta. Musikaalisuus on kokonaisuus, jonka osat ovat riippuvuussuhteessa toisiinsa. Musikaalisuutta voidaan siis tarkastella paitsi musiikillisten taitojen kannalta, myös emotionaalisenä sekä esteettisenä ilmiönä tai musiikkiharrastuksen kautta. (Saarinen 1994, 228.)

Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että ainakin hyvä musiikinopetus vaatii opettajalta musikaalisuutta.

Paula: Vaatii. Kyllä musiikinopettajilla pitää olla sillä tavalla niinku korvat päässä, että se kykenee itse erottamaan, milloin homma menee pieleen, ja milloin homma ei toimi. Musta tuntuu vähän hassulta se idea, että menis pitämään musiikintuntia niin, että ei kykenis esimerkiksi itte laulamaan, pysymään stemmassa. En mä sano, että opettajan täytyy olla semmonen täydellinen, mutta mun mielestä niinku tämmönen musikaalisuus on perusedellytys.

Leena: No kyllä hyvä musiikinopettaminen vaatii musikaalisuutta, et siitä musiikinopettamisesta voi suoriutua. Et voi käyä pakolliset laulut läpi ja näin, mutta se, että siihen tulee henki ja sielu siihen opetukseen niin se vaatii musikaalisuutta.

Muutama opettaja koki, että onnistuneen musiikintunnin voi pitää myös opettaja, joka ei itse ole musikaalinen.

Minna: Että kyllä siinä varmaan pärjää ihan mukavasti (ilman musikaalisuutta). Niinku mä aina muksuille sanon, että jos on epävarma niin ei piä sitä ainakaan näyttää.

Haastattelun avulla haluttiin selvittää myös se, mikä on opettajien mielestä musiikinopetuksen tärkein tehtävä. Usean opettajan mielestä oli tärkeää synnyttää oppilaissa halu harrastaa musiikkia kouluajan ulkopuolella. Opettajat halusivat korostaa, ettei musiikin harrastamiseen vaadita erityistaitoja eikä kaikista harrastajista tarvitse tulla ammattilaisia. Myös esiintymismahdollisuuksien tarjoaminen koettiin tärkeänä osana musiikinopetusta.

Samoin kuin haastatellut opettajat myös Linnankivi, Tenkku ja Urho (1988) pitävät tärkeänä sitä, että musiikinopetus herättäisi oppilaissa innokkuuden musiikkiharrastuksiin. Suurin osa oppilaista ei harrasta musiikkia kouluaikanaan aktiivisesti. Opettajan tulisikin olla erityisen kiinnostunut juuri heistä ja heidän asenteen muodostuksestaan. Näin ollen musiikinopetuksen pitäisi tarjota positiivisia kokemuksia ja esteettisiä elämyksiä kaikille oppilaille. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 29.) Opettajan oma musikaalisuus ja pitkälle jatkunut harrastuneisuus hankaloittivat joidenkin haastateltujen opettajien mielestä musiikillisesti heikompien oppilaiden opettamista.

Minna: Kun mä oon ite tehny sitä (musiikkia) aina ja tietysti mulla on niinku taidot hanskassa, niin mulla on joskus vähän turhauttavaa kattoo, että ettekö te nyt tajua tätä rytmiä, että miten se menee! Että joskus huomaa ajattelevansa, että tää on niin yksinkertainen asia mulle itelleni, miks te ette tätä tajua... Et mun on paljon helpompi opettaa liikuntaa, jota mä en itse osaa hirveen hyvin, kun mä ymmärrän, miltä niistä tuntuu, joilla ei se kuperkeikka pyörähdä...

Taina: Mun heikkous voi olla se, että voin olla hirveen kärttyisä niiden oppilaiden kanssa, jotka ei millään meinaa oppia. Että mun on hirveen vaikee ymmärtää sitä, kun ei tajua jotain perusjuttua, ja kun itellä on niin hirveen

kauan siitä taitotasosta, mitä ala-asteella opetellaan niin omat vahvat taidot voi tehdä myös sen, ettei enää osaakaan palata sinne taitotasolle.

Opettajan olisikin huomioitava opetuksessaan omat asenteensa ja suhteensa oppilaisiin. Opettajan pitäisi pyrkiä hyväksymään oppilaat ihmisinä ja myös musiikki-ihmisinä, sellaisina kuin he ovat ja pyrkiä huomioimaan heidät yksilöinä. (Saarinen 1994, 233.)

7.5 ”Mä osaan ja uskallan olla oma persoonani.”

Hyvä opettaja antaa itselleen vapauden kunnioittaa omaa persoonallisuuttaan, käyttää ammattitaitoaan, rakastaa oppilaitaan ja työtään. Hän pyrkii myös uudistumaan työssään ja hyväksyy niin onnistumiset kuin epäonnistumisetkin. (Suonio 1993, 144.) Opettajan persoonallisuus sisältää hänen mielikuvansa itsestään opettajana eli hänen ammatillisen minäkäsityksensä. Haastatellut opettajat tarkastelivat omaa ammatillista minäkäsitystään lähinnä musiikinopetuksen näkökulmasta.

Monet hyvän opettajan ominaisuudet liittyvät siihen miten henkilö näkee itsensä. Kasvattajan ja opettajan terve itsetunto on työssä onnistumisen paras tae. Opettaja vaikuttaa koko persoonallaan, ja hänen käyttäytymisestään ilmenee myös se, millaiseksi hän kokee itsensä. Terveen minäkäsityksen omaavien opettajien luokassa vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä on runsasta ja oppilaat saavat paljon yksilöllistä tukea. (Korpinen 1993b, 15.)

Hyvän opettajan tulee tunnistaa omat heikkoutensa ja vahvuutensa (Niemi, Syrjälä & Viilo 1998, 63). Haastattelussa pyydettiin opettajia arvioimaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan musiikinopettajina. Opettajat kokivat kysymyksen melko hankalaksi, sillä omien taitojen objektiivinen arviointi julkisesti tuntui vaikealta. Etenkin

omien vahvuuksien tunnustaminen oli monelle opettajalle hankalaa. Kaikki opettajat löysivät kuitenkin itsestään niin vahvuuksia kuin heikkouksiakin, mikä onkin hyvän opettajan ominaisuus.

Haastatellut opettajat arvioivat valmiuksiaan opettaa musiikkia nykyisen työnsä vaatimuksiin peilaten. Musiikkiin erikoistumatonta opettajaa lukuun ottamatta kaikki kokivat omat valmiutensa musiikin opettamisessa riittäviksi. Jotkut opettajat mainitsivat kuitenkin, että kokevat yhden musiikin opettamisen osa-alueen heikommaksi. Mainittuja alueita olivat bändisoitto, musiikkiliikunta, kuuntelukasvatus ja musiikkiteknologia.

H: Koetko, että valmiutesi opettaa musiikkia vastaa nykyisen työsi vaatimuksia?

Paula: Kyllä ne riittää. Että niinku sanotaan, että jos mulla joskus itellä on semmonen olotila, että valmiudet ei riitä, niin ei niitä kyllä kukaan ulkopuolelta oo tullu sanomaan, että ne lähtee silloin kyllä ihan omasta itsestä, että itse asettaa itelleen tavoitteita, että mitä pitäis olla ja mitä ei ole.

Minna: Joo, kyl ne tällä hetkellä vastaa ihan hyvin, että näissä ryhmissä pärjää ihan oikeen hienosti...

Katja: EI! Ei ne vastaa, ei!

Haastatelluista opettajista noin puolet koki itsensä musiikin ammattilaiseksi. Heille yhteisiä piirteitä olivat monipuoliset ja pitkälle edenneet harrastukset sekä tavoitteellinen työskentely musiikin parissa myös työn ulkopuolella. Myös pitkä työhistoria sai jotkut opettajat kokemaan itsensä musiikin ammattilaisiksi.

Jaakko: Kyl mä nään. Ihan puhtaasti sellasena. Kun oon ollu sitä tekemässä oikeestaan koulun ulkopuolella ja koulusta poissakin sen takia, niin kyllä mä ehdottomasti sellasena nään itteni ja mun mielestä musiikinopettaja jos se

kokee olevansa hyvä musiikinopettaja niin kyllä se mun mielestä musiikin ammattilainen on.

Paula: Kyllä mä mielestäni oon musiikin ammattilainen. Että tällaisen erikoisluokan opettajana se vaatii jo jonkin asteisen niinku pikkuisen monipuolisemmat valmiudet musiikinopettamiseen yleensä. Ja varsinkin, kun tän musiikin kanssa hääää noin muutenkin paljon, ja suhteellisen tavoitteellisella tasolla, niin kyllä mä miellän itseni musiikin ammattilaiseksi.

Ne opettajat, jotka eivät kokeneet itseään musiikin ammattilaisiksi, näkivät musiikin ainoastaan työnsä osana. He näkivät itsensä enemmän opettajina kuin musiikin ammattilaisina.

Anja: No jotkut näkee, en mä ite aina miellä. Kyllä mä eniten olen opettaja.

Musiikinopettaminen oli monelle haastatellulle opettajalle erittäin tärkeä osa luokanopettajan työtä. Musiikinopettaminen on haasteellista työtä, mutta elämyksellisenä oppiaineena se tarjoaa kokemuksia ja elämyksiä myös opettajalle. Muutamalle opettajalle musiikinopettaminen oli niin tärkeä osa luokanopettajan työtä, että he hakeutuisivat toiseen työhön, mikäli heillä ei olisi mahdollisuutta opettaa musiikkia.

Mikko: Mä en olis luokanopettaja, jos mä en sais opettaa musiikkia. Eli mulle se on se opettamisen henkireikä... Mulla on hyvä mieli musiikin opettamisesta, että se onnistuu. Ja ei kai tätä muuten tekiskään, jos ei tuntis, että siinä pärjää.

8 OPETTAJIEN VALMIUKSIEN JA TYÖN VAATIMUSTEN VASTAAVUUS

Seuraavassa pohditaan tämän tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia. Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että haastatellut luokanopettajat kokivat valmiutensa opettaa musiikkia riittäviksi nykyiseen työhönsä peilaten. Ainoastaan musiikin erikoistumisopinnot keskeyttänyt opettaja oli sitä mieltä, etteivät hänen valmiutensa riitä alkuunkaan. Parhaat valmiudet opettajilla oli musiikin teorian ja laulun opettamiseen sekä yksilöllisten taitojen kautta muihin yksittäisiin musiikin opettamisen osa-alueisiin. Näiden opetuksen osa-alueiden vahvuus oli ymmärrettävissä, kun huomioidaan luokanopettajien saama musiikillinen koulutus kokonaisuudessaan. Opettajat olivat saaneet koulutusta musiikin teoriaan ja laulamiseen niin musiikin perusopinnoissa kuin erikoistumisopinnoissa sekä usein myös harrastuksissaan.

Haastateltujen opettajien mielestä koulutus yksin ei kuitenkaan antanut riittäviä valmiuksia musiikinopettamiseen. Koulutuksen suurimmiksi puutteiksi koettiin opetuksen irrallisuus todellisesta koulumaailmasta, koulutuksen vanhanaikaisuus sekä opetuksen sisältöjen painotukseen liittyvät ongelmat (ks. Enkenberg 2000; Jartti & Ojanperä 1997). Erikoistumisopinnoissa keskityttiin liikaa opiskelijoiden omien taitojen kehittämiseen, jolloin pedagogiikka jäi vähemmälle. Erikoistumisopintojen sisältöjä tarkastellessa voidaankin todeta, että noin 40 prosenttia opintojen sisällöistä on viime vuosikymmenten ajan ollut opiskelijan omien taitojen kehittämistä pianon- ja kitaransoitossa sekä yksinlaulussa.

Opettajat korostivat harrastusten ja oman musiikillisen suuntautuneisuuden merkitystä valmiuksien vahvistumisessa. Harrastusten kautta opettajat ovat voineet täydentää koulutuksessa puutteellisiksi jääneitä osa-alueita ja siten kasvattaa omaa asiantuntijuuttaan musiikin opettamisessa. Oma vahva musiikillinen harrastuneisuus olikin osasy

siihen, että opettajat eivät kokeneet musiikin erikoistumisopintoja kovin merkityksellisiksi. Monen haastatellun opettajan lähtötaso musiikin erikoistumisopintojen alkaessa oli jo valmiiksi ollut niin korkea, ettei koulutus ollut pystynyt tarjoamaan heille mitään uutta. Erikoistumisopintoihin hakeutumisen onkin todettu olevan yleistä juuri musiikin harrastajille (ks. Keskitalo 1991; Määttä 1989). Opettajat hakivat koulutuksesta lähinnä virallista todistusta pätevyydestä opettaa musiikkia.

Tutkimusaineisto osoitti, että työkokemus antoi opettajille varmuutta musiikinopettajana toimimiseen. Tällöin työskentelyyn muodostuu persoonalliset linjaukset ja opettajan oma tietoisuus musiikinopettajana työskentelemisestä kasvaa. Usein työkokemuksen myötä opettaja oppii hyödyntämään omia henkilökohtaisia taitojaan ja saa siten opetukseen syvempää sisältöä. Tämä kertoo omakohtaisen reflektion vaikutuksesta oman työn tarkasteluun (ks. Eteläpelto 1995). Painotuksen löytyminen työkokemuksen myötä koettiin tutkimusaineiston mukaan myös negatiiviseksi asiaksi. Jotkut opettajat kertoivat urautuneensa työssään ja toteuttavansa hyviksi havaitsemiaan sisältöjä aina samalla tavalla kokeilematta muita mahdollisuuksia. Oman urautuneisuutensa tunnistavat opettajat pystyvät kuitenkin pysäyttämään urautumisen reflektion avulla (ks. Eteläpelto 1995).

Pääsääntöisesti työkokemus vaikutti musiikkia opettavan luokanopettajan valmiuksiin niin, että pedagogiset taidot vahvistuvat mutta musiikilliset taidot vanhentuvat. Opettajat korostivatkin musiikillisen lisäkoulutuksen tarvetta ja merkitystä, sillä musiikinopetuksessa omien tietojen ja taitojen päivittäminen ja laajentaminen olisi hyvin tärkeää (ks. Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990). Haastatellut opettajat näkivät musiikinopettamisen sellaisena, ettei opettaja voi koskaan kokea olevansa valmis. Tällainen ongelmien havaitseminen ja niihin tarttuminen onkin yksi asiantuntijuuden merkki (ks. Bereiter & Scardamalia 1993; Valkeavaara

1999). Tällä hetkellä lisäkoulutusta ei kuitenkaan opettajien mielestä järjestetä tarpeisiin nähden riittävästi.

Opettajakokemuksen lisääntymisen myötä haastateltujen opettajien musiikinopetuksen monipuolisuus ei välttämättä kasvanut. Sen sijaan opetuksen johdonmukaisuus ja opettajan hyväksi havaitsemien etenemismallien käyttö lisääntyi. Kokenut luokanopettaja tiedosti oppilaiden mahdollisuudet musiikin oppijoina ja pystyi pitkäjänteisesti ja tavoitteellisesti tarkoituksenmukaiseen musiikinopetukseen. Opettajan oma musiikillinen suuntautuneisuus ja sitoutuneisuus oppiaineeseen toi musiikinopetukseen haastateltujen opettajien mukaan syvemmän asteen, sielun.

Musiikkia opettavan luokanopettajan ammatillinen minäkäsitys vahvistui tutkimusaineiston perusteella koulutuksen, harrastuneisuuden ja työkokemuksen lisääntymisen myötä (Stenström 1993). Vahvan ammatillisen minäkäsityksen omaava opettaja pystyi tarkastelemaan itseään objektiivisesti ja syvällisesti. Samalla opettaja havaitsi itsessään omat vahvuutensa ja heikkoutensa ja pystyi hyödyntämään omia ominaisuuksiaan musiikinopettamisessa mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Opettajan asiantuntijuus musiikinopettajana vahvistui ammatillisen minäkäsityksen hahmottamisen kautta. Vahvan ammatillisen minäkäsityksen omaava, asiantunteva musiikinopettaja keskittyi työssään oppilaiden tarpeisiin eikä niinkään omiin taitoihinsa tai niiden puutteisiin. (ks. Hämäläinen 1997; 1999.)

Tutkimusaineiston mukaan musiikin opettaminen vaatii luokanopettajalta oppiainekohtaisia erityistaitoja kuten musikaalisuutta ja säestämistaitoa sekä oppiaineen erityislaatuisuuden vuoksi organisointitaitoa, läsnäolotaitoa ja metelinsietokykyä. Lisäksi hyvän musiikinopettajan tulisi olla työhönsä sitoutunut, jolloin musiikinopetukseen muodostuu jatkuvuus ja merkityksellisyys. Työhönsä sitoutunut opettaja on jo edennyt asiantuntijaksi kehittymisessään (ks. Hämäläinen 1997, 1999).

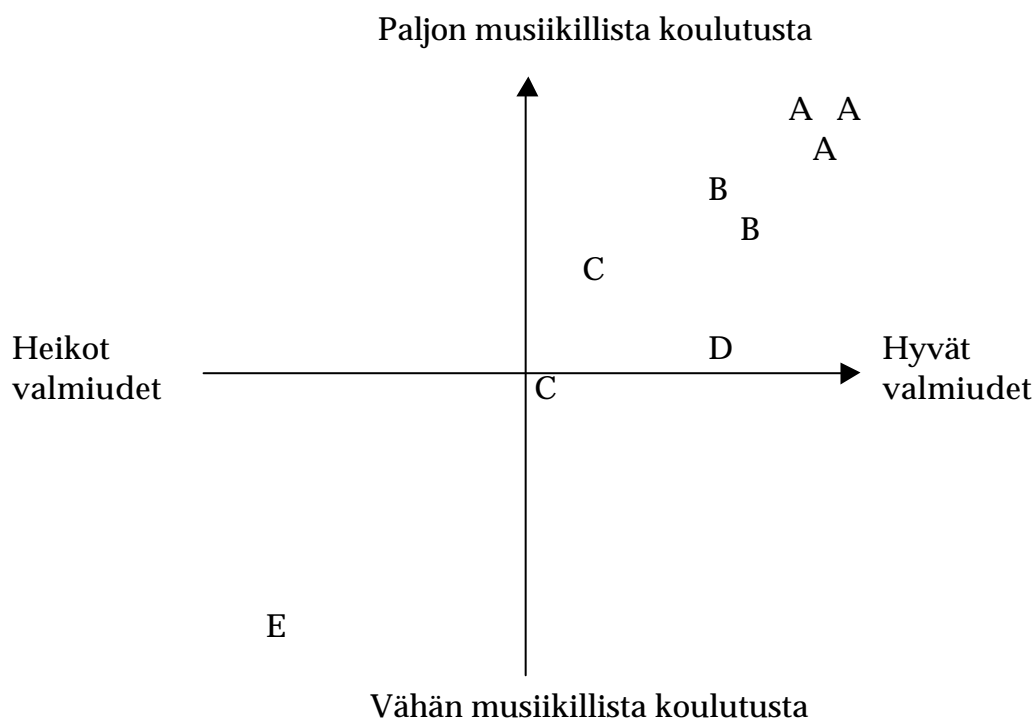
Tutkimusaineiston mukaan opettajat kokivat musiikinopettamisen pääsääntöisesti mielekkääksi. Työtyytyväisyyden vähentäjiä olivat haastateltujen luokanopettajien mukaan kuitenkin suuret ryhmäkoot, heterogeeninen oppilasaines, tuntimäärien vähyys sekä vieraan luokan opettamiseen liittyvät ongelmat (ks. Pelkonen 1999; Sundqvist 2001; Väisänen 1995).

Opettajat kokivat musiikinopettamisen tärkeimmäksi tehtäväksi elämyksien tarjoamisen, toiminnallisen ja monipuolisen opettamisen sekä musiikillisten harrastusten virittämisen. Musiikin opettamisen hankaluutena opettajat näkivät oppiaineen asettamat vaatimukset opettajalle. Musiikinopetus edellyttää opettajalta jatkuvaa organisointia tunti-ilanteessa, opettajan tulee olla joka hetki opetustilanteessa läsnä ja pystyä reagoimaan oppilaiden toimintaan. Opettajan rooli säilyy tuolloin keskeisempänä kuin esimerkiksi itsenäisen työskentelyn mahdollistavilla reaaliaineiden tunneilla. Parhaimmillaan haastatellut opettajat näkivät musiikin opettamisen juuri haasteellisuutensa vuoksi antoisana.

Haastatellut opettajat pitivät valtakunnallisia peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994 musiikille asettamia tavoitteita laajoina ja hyvin ympäröivinä. Tämän vuoksi he eivät kokeneet niiden rajoittavan heidän omaa musiikin opettamistaan millään tavalla. Valtakunnallisen opetussuunnitelman merkitys oli haastatelluille opettajille melko yhdentekevä, sillä he eivät kokeneet saavansa siitä juurikaan konkreettista apua opetuksensa suunnitteluun. Opettajille tärkeämpi merkitys olikin koulun tai opettajan itsensä laatimalla opetussuunnitelmalla. (ks. Lintula 1995.)

Kuvioon 12 on koottu musiikillisen koulutuksen ja musiikin opettamisessa tarvittavien valmiuksien dimensiot. Nelikenttään on sijoitettu tutkimuksessa haastatellut opettajat haastattelun pohjalta tehtyjen tulkintojen avulla. Oleellista sijoittelussa oli se, millaisen mielikuvan

haastatellut opettajat olivat rakentaneet itsestään musiikinopettajina ja se, miten he pystyivät ilmaisemaan sen haastattelutilanteessa.



KUVIO 12 Musiikillinen koulutus ja opettajan valmiudet opettaa musiikkia.

Opettajat sijoitettiin kuviossa 12 kolmeen ryhmään ja kahteen yksittäiseen opettajaan. Opettajat ryhmiteltiin samansuuntaisten vastausten perusteella. Samalla etsittiin selityksiä heidän yhtenevälle valmiustasolleen. Ryhmän A jäsenille yhtenäistä oli laaja musiikillinen koulutustausta. Jokainen heistä oli harrastanut musiikkia aktiivisesti läpi elämän ja opettajankoulutuslaitoksen musiikillisten opintojen lisäksi he olivat hakeutuneet jatkamaan musiikillista kouluttautumistaan. Heille oli yhteistä myös halu tehdä työtä musiikin parissa sekä hakeutuminen musiikkipainotteiseen luokanopettajan virkaan.

Ryhmän B jäsenillä oli taustallaan tiivis musiikin harrastaminen, joka jatkuu tälläkin hetkellä. Heitä yhdisti myös henkilökohtainen sitoutuneisuus musiikinopettamiseen sekä usko musiikin kokonaisvaltaiseen merkitykseen lapsen kehityksessä elämysten tuottajana.

Ryhmään C sijoittuneet opettajat kokivat musiikillisen koulutuksensa vanhanaikaiseksi. Heidän vahvuutensa divat pedagogisella

puolella, mutta he kaipaivat päivitystä musiikillisiin tietoihinsa ja taitoihinsa. Näin ollen musiikinopettaminen olikin näille opettajille enemmän käytännön pakko kuin vapaaehtoinen valinta.

Opettaja D ei kuulu mihinkään edellisistä ryhmistä, sillä hänen näkemyksensä itsestään musiikinopettajana poikkesivat muista. Hänen ammatillinen koulutuksensa oli vasta hankittua, eikä työkokemusta näin ollen ollut vielä ehtinyt karttua. Hänen kokemuksensa musiikinopettamisesta olivat vähäisiä. Tämän vuoksi hän näkee itsensä kaikkivoipana ja valmiustasonsa parempana kuin se ehkä todellisuudessa onkaan. (ks. Fuller & Brown 1975.)

Opettaja E oli haastatelluista opettajista ainut joka koki omat valmiutensa täysin riittämättömiksi. Hänellä ei ollut taustallaan paljoakaan musiikillista koulutusta, mikä osaltaan selittää heikkoja valmiuksia. Tuntui kuin tällä vastavalmistuneella opettajalla olisi ollut meneillään jonkinlainen todellisuushokki. Hän saattoi olla liiankin kriittinen omia valmiuksiaan kohtaan. Ensimmäiset työvuodet ovat opettajalle lähinnä oman itsensä löytämistä. Tämä voi olla hyvin raskas vaihe, sillä työelämään siirtyminen opettajankoulutuksen kehittymisestä huolimatta on useimmille jonkinlainen todellisuushokki. Käsitteellä tarkoitetaan opettajan assimiloitumista eli sulautumista työssä kohtaamiinsa ja havaitsemiinsa ongelmiin. Todellisuushokki kertoo siitä tosiasiasta, että opettajan ammatin vaatima pätevyys, tieto- ja taitoperusta sekä oma kasvatustilfilosofia hankitaan pitkälti vasta käytännön työssä. (Leino & Leino 1997, 108; Rajala 1988, 48.)

9 POHDINTA

9.1 Luotettavuuden tarkastelua

Tutkimuksen luotettavuus tarkoittaa yleensä tieteellisten löydösten pätevyyttä eli sitä, missä määrin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, josta ne on saatu (Syrjälä & Numminen 1988, 136 – 137). Luotettavuudella on kaksi ulottuvuutta: aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavan ajatuksia ja samalla niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (Ahonen 1994, 152). Useimmiten reliabiliteetti eli toistettavuus ja johdonmukaisuus on ongelma laadullisessa tutkimuksessa, sillä kyseessä on yleensä pienehkö aineisto tai yksittäinen tapaus. Sen sijaan validiteetti on laadullisessa tutkimuksessa usein hyvin osoitettavissa. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli perehtyä tapauskohtaisesti luokanopettajien kokemuksiin musiikin opettamisesta. Tutkimuksessa kartoitettiin sitä, mitkä eri osa-alueet ovat merkittäviä luokanopettajien valmiuksissa opettaa musiikkia. Tutkimuksen aihe on tutkijoille henkilökohtaisesti merkittävä ja siksi sen tekeminen oli mielenkiintoista. Samalla tutkimustyö jäsensi tutkijoiden omaa ammatillista minäkäsitystä. Tutkimusaiheen henkilökohtaisuus saattoi alentaa tutkimuksen luotettavuutta. Tämän asian tiedostaminen mahdollisti tutkimuksen tekemisen ja pyrkimyksen rehelliseen tutkimusaineiston käsittelemiseen.

Luotettavuutta tarkastellessa tulisi huomioida, että kaikki laadullinen tutkimus kohdistuu elämysmaailmaan eikä mikään elämysmaailman ilmiöistä ole riippumaton ihmisestä, sillä asioiden merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta. Ihminen ei voi päästä ulkopuolelle omasta elämysmaailmastaan joten hänen oma tapansa

ymmärtää ne kysymykset, joita hän muiden kohdalla tutkii, vaikuttaa ratkaisevalla tavalla koko ajan hänen tutkimisessaan. Laadullisen tutkimuksen kohteet ovat toisten ihmisten elämysmaailmoja. Tutkija havainnoi ilmiöitä ja tähtää sellaiseen havainnointitapaan, jossa hän tunnistaa erillään luettavansa ja oman tapansa tulkita asioita. (Varto 1992, 23 – 26, 58 – 59.)

Ahonen (1994) kirjoittaa samasta asiasta käyttäen intersubjektivisuuden käsitettä. Se, että merkitysten tulkintaan vaikuttavat aina paitsi tutkittavan myös tutkijan mielessä vaikuttavat merkitykset, on tulkinnan ja päättelyn luotettavuuden kannalta heikentävä tekijä, mikäli tutkija ei tiedosta ja käytä hallitusti omia merkityksiään. Mitä vankempi tutkijan teoreettinen perehtyneisyys on ja mitä paremmin hän tiedostaa oman viitetaustansa, sitä objektiivisemmin hän tavoittaa tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen. Aineiston ja johtopäätösten vastaavuus riippuukin tutkijan ja tutkittavien intersubjektivisesta yhteisymmärryksestä. (Ahonen 1994, 124, 129 – 131, 153 – 154.)

Tutkimustyö aloitettiin tutustumalla aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen, jonka avulla pyrittiin hahmottamaan, mistä opettajien valmiudet musiikinopettamiseen koostuvat. Kirjallisuuteen perehtymisen perusteella valittiin tutkimuksen teoreettisen taustan muodostavat osa-alueet, jotka olivat myös haastattelurungon aihealueet.

Laadullisessa tutkimuksessa yleistettävyyden ongelma pyritäänkin ratkaisemaan siten, että tutkimuksen kaikissa vaiheissa viitataan muihin tutkimuksiin ja käytettävissä oleviin tilastotietoihin. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä ei tulisikaan puhua yleistämisestä. Sen sijaan tarkoituksenmukaista olisi eritellä sitä, miten tutkija osoittaa analyysinsä kertovan myös muusta kuin keräämästään aineistosta. Tällöin suhteuttamista voitaisiin pitää osuvampana terminä yleistämisen sijaan. (Alasuutari 1994, 217 – 222.)

Luotettavuustarkastelut ovat oleellinen osa tutkimusta. Näihin tekijöihin olisi hyvä tutustua perusteellisesti ennen tutkimuksen suorittamista tai viimeistään raportointivaiheessa. (Metsämuuronen 2000b, 50.) Luotettavuutta lisäsi tässä tutkimuksessa tutkijoiden tietoisuus laadullisen tutkimusmenetelmän luotettavuusongelmista. Luotettavuutta pyrittiin parantamaan niin tutkijoiden kuin haastateltujen opettajienkin virittämisellä tutkimusaiheeseen ennen haastattelua suoritetun kyselylomaketutkimuksen avulla. Kyselylomakkeen avulla arveltiin haastateltavien opettajien työstävän etukäteen ajatuksiaan haastattelussa käsiteltävistä aihealueista.

9.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet

Yhdeksi tämän tutkimuksen keskeiseksi tulokseksi nousi haastateltujen opettajien kokemus musiikin erikoistumisopintojen riittämättömyydestä. Etenkin kun aiheesta aikaisemmin tehdyt tutkimukset (ks. Jartti & Ojanperä 1997; Rajalainen 1997) ovat antaneet samansuuntaisia tuloksia, olisi syytä pohtia opettajankoulutuslaitoksen musiikin erikoistumisopintojen rakennetta ja sisältöjä. Opintojen sisällöt ja painotusalueet ovat säilyneet vuosien kuluessa lähes samoina koulujen muutoksesta ja siitä johtuvasta opetuksen kehittämistarpeesta huolimatta.

Erikoistumisopintojen kehittäminen tarkoitusta paremmin vastaaviksi olisi syytä aloittaa kehittämistarpeen tunnustamisella. Opintojen sisältö- ja painotusalueita tulisi tarkastella kriittisesti ja siten rakentaa koulujen tarpeita vastaavampi opintokokonaisuus. Myös yhteistyö muiden yliopistojen kanssa sekä henkilökunnan täydennyskoulutus erikoistumisopintojen sisältöjen uudistamista ajatellen voisivat ajanmukaistaa erikoistumisopintoja.

Haastatellut opettajat kaipasivat erikoistumisopintojen vaatimustason nostamista. Yksi keino vaatimustason nostamiseen olisi tietyn lähtötason asettaminen erikoistumisopintoihin hakeutuville luokanopettajaopiskelijoille. Tällainen menettely tasapäistäisi opiskelijat lähes samalle lähtöviivalle, jolloin opiskelu olisi mahdollista aloittaa suoraan oleellisista asioista ilman perusasioiden kertaamista. Tämä tarjoaisi mahdollisuuden siihen, että jokaisella opiskelijalla olisi tilaisuus oppia erikoistumisopinnoissa enemmän uutta. Toisaalta tällainen menettely eriarvoistaisi opettajankoulutuslaitoksen erikoistumisaineet ja sulkisi pois erikoistumismahdollisuuden musiikkiin niiltä opiskelijoilta, jotka halusivat heikosta lähtötasosta huolimatta kehittää omia taitojaan musiikin opettamisessa.

Taito- ja taideaineiden kasautuminen tietyille opettajille on yleinen käytäntö koulumaailmassa. Tätä ilmentää se, että kaikki haastatteluun suostuneet opettajat olivat musiikkiin erikoistuneita. Mitä erikoistuneempi opettaja jossakin oppiaineessa on, sitä monipuolisempaa, haasteellisempaa ja tavoitteellisempaa opetusta hänen oletetaan tarjoavan. Tämän vuoksi onkin ymmärrettävää, että koulut haluavat hyödyntää opettajiensa erityisosaamista. Mikäli tällainen suuntaus jatkuu loputtomiin, voidaan pian olla tilanteessa, jossa jokainen opettaja opettaa vain omaa erityisosaamisensa aluetta. Tällainen käytäntö muuttaisi luokanopettajan työnkuvaa merkittävästi. Luokanopettaja saattaisi muuttua luokanvalvojaksi, jolloin oppilaat menettäisivät kokemuksen tiiviistä luokkayhteisöstä yhden opettajan ohjauksessa. Oppilaat joutuisivat samalla opettelemaan useiden opettajien toisistaan poikkeavia työskentely- ja toimintamalleja, jolloin oppilaiden oppimiseen käytettävissä oleva energia voisi suuntautua opeteltavina olevista sisällöistä epäolennaisiin asioihin.

Pitkälle omissa musiikillisissa taidoissaan kehittyneet opettajat saattavat olla pedagogisissa taidoissaan heikompia, sillä he ovat voineet keskittyä omien henkilökohtaisten taitojen kehittämiseen. Tällaisten

opettajien voi olla hankala ymmärtää, että jotkut oppilaat ovat musiikillisilta taidoiltaan heikompia, eikä kehittyminen sen vuoksi etene. Näiden opettajien opetuksesta saattaa kadota musiikin opettamisen inhimillisuus.

Musiikkia opettavan opettajan toimintaa vaikeuttaa myös muiden opettajien kielteinen suhtautuminen musiikkia kohtaan. Mikäli luokanopettaja ilmaisee oppilailleen selkeästi oman negatiivisen asenteensa musiikkia kohtaan, vaikeuttaa se haastateltujen opettajien mukaan väistämättä musiikkia opettavan opettajan toimimista kyseisessä luokassa. Oppilaille ei tuolloin tarjoudu tilaisuutta muodostaa omaa käsitystään kyseisestä oppiaineesta. Tällöin voidaankin kyseenalaistaa opettajien välisen kollegiaalisuuden olemassaolo ja säilyminen.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma on tutkimuksen valmistumisen aikaan parhaillaan uudistumassa. Opetussuunnitelman uudistuminen asettaa opettajan aina mielenkiintoiseen tilanteeseen. Muutos vaatii opettajalta perehtymistä uusiin sisältöihin ja tavoitteisiin sekä sitä kautta myös opetuksen muuttamista uusia vaatimuksia vastaavaksi. Mielenkiintoiseksi pohdinnan aiheeksi jääkin tässä tilanteessa se, miten opettajien valmiuksien tulisi muuttua uusien vaatimusten mukaisiksi. Välitöntä muutosta ei varmaankaan yhdenkään opettajan kohdalla tapahdu, sillä uusien asioiden ja tavoitteiden oppiminen sekä niiden sisäistäminen vie aina aikaa.

Tämän kaltainen tutkimus voitaisiin suorittaa mistä tahansa oppiaineesta. Musiikin osalta suoritettuna tällainen tutkimus on merkittävä kaikille musiikkia opettaville luokanopettajille, sillä se antaa tietoa tämän hetkisestä musiikinopetuksen tilasta ja tunnelmasta. Lisäksi tutkimus on tärkeä tutkijoille itselleen, sillä sen tekeminen on antanut mielikuvan tulevasta työstä, jossa musiikki varmasti tulee olemaan merkittävässä asemassa. Omaa ammatillista minäkäsitystään rakentaville tutkijoille on ollut tärkeää saada tietoa muiden opettajien vastaavanlaisista tunteista työelämään siirtymisestä. Tutkimusaineisto antoi tutkijoille käsityksen siitä,

että opettajien kokema epävarmuus työuran alussa on muuttunut työkokemuksen kautta pätevyyden tunteeksi ja omat valmiudet on opittu hyödyntämään niin, että ne ovat riittäneet työn vaatimuksissa.

Haastateltavat opettajat olivat kiinnostuneita tämän tutkimuksen etenemisestä ja saaduista tuloksista. Tutkimusaihe koettiin mielekkääksi ja tärkeäksi. Opettajia kiinnosti muiden vastaavassa tilanteessa olevien opettajien kokemukset omista valmiuksistaan musiikin opettamisessa.

Jatkotutkimusaiheita tälle tutkimukselle on useita, sillä samaa aihetta voitaisiin tarkastella eri näkökulmista. Näitä voisivat olla muun muassa opettajankoulutuslaitoksen musiikin lehtoreiden, oppilaiden tai muiden opettajien näkökulmat musiikkia opettaviin opettajiin, musiikinopetukseen sekä musiikkiin oppiaineena. Opettajankoulutuslaitoksen musiikin lehtoreiden näkökulmasta voisi tutkia myös ainoastaan musiikin erikoistumisopintoja. Lisäksi olisi mielenkiintoista tarkastella musiikillisen lisäkoulutuksen mahdollisuuksia Jyväskylän alueella, ja sitä ovatko mahdollisuudet työssä olevan opettajan lisäkoulutukseen todellakin niin huonot kuin tämä tutkimus antaa olettaa. Samansuuntaisen tutkimuksen voisi myös toteuttaa muiden taito- ja taideaineiden kohdalla.

LÄHTEET

- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman, minäkäsityksen ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julk. A: 164.
- Aho, S. 1994. Humanistisen psykologian periaatteet opettajankoulutuksessa ja koulukasvatuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.). Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. 74 – 91.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 113 – 160.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 1993. Koululainsäädännön käsikirja. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago, Il: Open court.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. Educational Research an Introduction. Fifth Edition. London: Longman.
- Bouij, G. 1998. "Musik mitt liv och kommande levebröd". En studie i musiklärares yrkessocialisation. Skrifter från institutionen för musikvetenskap. Göteborgs universitet nr. 56.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.). 2000. Handbook of Qualitative Research. United States of America: Sage Publications Inc.
- Dreufus, H.L. & Dreufus, S.E. 1986. Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of Computer. Oxford: Basic Blackwell.

- Ekola, J. (toim.). 1992. Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva:WSOY.
- Enkenberg, J. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.). Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. 7 – 33.
- Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.). 2000. Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittämiseen. Teoksessa J. Ekola (toim.). Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. 19 – 42.
- Eteläpelto, A. 1995. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittymisessä. Teoksessa R. Nurminen, A. Eteläpelto, K. Mustikkamaa, T. Rantanen & H. Rousi (toim.). Kohti uutta opettajuutta. 7 – 18.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes, A. & P. Eteläpelto (toim.). Muuttuva asiantuntijuus. 86 – 102.
- Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.). 1993. Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Painatuskeskus.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.). 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus – Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.
- Fontana, A. & Frey, J.H. 2000. The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.). Handbook of Qualitative Research. 645 - 672.

- Fuller, F.F. & Brown, O.H. 1975. Becoming a Teacher. Teoksessa K. Ryan (toim.). Teacher Education. (Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education). 25 – 52.
- Gröndahl, M., Piekkari, U. & Rassi, A-L. 1994. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Haavio, M. H. 1969. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hakala, J. 1994. Quo Vadis, Opettajankoulutus? Helsinki: Yliopistopaino.
- Heikkinen, H.L.T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.). Opettaja modernin murroksessa. 93 – 109.
- Heikkinen, H.L.T. 1999. Opettajaksi kertomusten kautta. Teoksessa H. Niemi (toim.). Opettajankoulutus modernin murroksessa. 192 – 216.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.). 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2000 – 2002. 2000. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hämäläinen, K. 1996. Musiikinopettajuus musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro-gradu –työ.
- Hämäläinen, K. 1997. Asiantuntijuuden kehittyminen ja eksperttisyys musiikinopettajuudessa. Musiikkikasvatus vol 2. Nro 1. 50 – 58.
- Hämäläinen, K. 1999. The Development of Competence and the Expertise in the Field of Music Teaching. Musiikkikasvatus vol 4. Nro 4. 58 – 65.

- Härkönen, J. 2000. Opettaja opetussuunnitelman ja opetuksensa kehittäjänä. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -työ.
- Ihalainen, T. & Rautiainen, R. 1993. Noviisina selviytymässä. Teoksessa E. Korpinen (toim.). Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. 9 – 12.
- Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.). Opettaja modernin murroksessa. 20 – 24.
- Jartti, A. & Ojanperä, N. 1997. Luokanopettaja musiikkia opettamassa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -työ.
- Jussila, J. & Saari, S. 1999. Yliopistokohtaisia arviointeja ja suosituksia. Teoksessa J. Jussila & S. Saari (toim.). Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. 53 – 105.
- Jussila, J. & Saari, S. (toim.). 1999. Opettajankoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajankoulutuksen arviointi. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan ja yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 1974 – 1975. 1974. Pieksämäki: Sisälähetysseuran Raamattutalon kirjapaino.
- Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1982 – 1983. 1982. Jyväskylä: Gummerus Oy:n kirjapaino.
- Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1983 – 1984. 1983. Jyväskylä: Oy Sisä-Suomen kirjapaino.
- Kantola, A. 1988. Opettamisesta oppimaan oppimiseen. Teoksessa A. Kantola (toim.). Tulevaisuuden opettaja. 113 – 136.
- Kantola, A. (toim.). 1988. Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Kari, J. 1992. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.

- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kari, J. & Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.). Opettajan taipaleelle. 41 - 60.
- Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.). 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Kirjapaino ER-paino Ky. Jyväskylän yliopistopaino.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1989 – 1990. 1989. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1990 – 1991. 1990. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1995 – 1996. 1995. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999 – 2001. 1999. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2001 – 2003. 2001. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Gummerus.
- Keskitalo, V. 1991. Opiskelija oman työnsä kehittäjänä. Liikunnanopetuksen erikoistumisopinnot Chydenius-Instituutin luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa K. Kiviniemi (toim.). Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. 83 – 87.
- Kirjonen, J., Remes, P., Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.). 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kiviniemi, K. 1991. Reflektiivisyys ja opettajankoulutuksen kehittäminen. Teoksessa K. Kiviniemi (toim.). Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. 35 – 54.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen, P. Moilanen (toim.). Siinä tutkijamissä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. 63 – 84.

- Kiviniemi, K. (toim.). 1991. Kahdeksan näkökulmaa opettajankoulutuksen kehittämiseen. Jyväskylän yliopisto Chydenius-Instituutti. Kokkola.
- Koistinen, P. 1993. Mikä saa opettajan refleктоimaan? Teoksessa S. Ojanen (toim.). Tutkiva opettaja. Helsinki: Hakapaino Oy. 148 – 153.
- Korpinen, E. 1993a. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.). Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. 141 – 154.
- Korpinen, E. 1993b. Opettajan ja oppilaan minäkäsityksen kohtalonyhteys. Teoksessa E. Korpinen (toim.). Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. 13 – 20.
- Korpinen, E. (toim.). 1993. Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopisto opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Juva: WSOY.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.). Opettaja modernin murroksessa. 110 – 119.
- Laine, T. 1999. Opettajuus luokanopettajaksi opiskelevan kehitystehtävänä. Teoksessa H. Niemi (toim.). Opettajankoulutus modernin murroksessa. 235 – 254.
- Laitinen, M. 1989. Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja opetustaito. Vuosina 1968 – 1977 valmistuneiden musiikinopettajien pääsykokeiden arviointi sekä aineenhallinnan ja opetustaidon rakenteiden ja yhteyksien kuvaus. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 73.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1989. Opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.). Akateeminen opettaja. 15 – 33.

- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Rauma: Kirjayhtymä Oy, Kirjapaino Oy West Point.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.
- Lintula, R. 1995. Opetussuunnitelma 1994 – tavoitteiden toteutuvuus musiikinopettajien arvioimana yläasteella ja lukiossa. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ.
- Luukkainen, O. (toim.). 1993. Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Juva: WSOY.
- Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 146.
- Metsämuuronen J. 1997. Omaehtoinen oppiminen ja motiivirakenteet. Helsinki: Opetushallitus. Tutkimus 3/1997.
- Metsämuuronen, J. 2000a. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Methelp International Ky. Viro: Jaabes Oy.
- Metsämuuronen, J. 2000b. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Metodologia-sarja 1. Methelp International Ky. Viro: Jaabes Oy.
- Musiikkikasvatus. 1997. Vol 2. Nro 1. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Musiikkikasvatus. 1999. Vol 4. Nro. 2 – 3. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Musiikkikasvatus. 1999. Vol 4. Nro 4. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Muutokset musiikkikasvatuksen mahdollisuuksina. 1992.
- Mäkelä, K. (toim.). 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy.
- Määttä, K. 1989. Erikoistumisopintojen tarpeellisuus luokanopettajakoulutuksessa – Opettajankouluttajien, opettajiksi opiskelevien sekä koulutoimenjohtajien mielipidekartoitus.

- Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B 10.
Rovaniemi: Lapin korkeakoulun monistuskeskus.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.). Akateeminen opettaja. 65 – 99.
- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampereen yliopisto. Tampere: Jäljennepalvelu. A3/1995.
- Niemi, H. (toim.). 1998. Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000 –sarja. Juva: WSOY.
- Niemi, H. (toim.). 1999. Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Niemi, H., Syrjälä, L. & Viilo, M. 1998. Opettajankoulutus ja yhteiskunta. Opettajiin ja kouluun kohdistuvat odotukset kahden yhteistyöseminaarin valossa. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A16/1998. Tampere.
- Nurminen, R., Eteläpelto, A., Mustikkamaa, K., Rantanen, T. & Rousi, H. 1995. Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.). Tutkiva opettaja. 125 – 128.
- Ojanen, S. (toim.). 1989. Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4.
- Ojanen, S. (toim.). 1993. Tutkiva opettaja. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Patton, M.Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. Second Edition. London: Sage Publication Inc.
- Pelkonen, V. 1999. Musiikinopettajan arki – viiden musiikinopettajan kokemuksia musiikinopettajan ammatista. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu –tutkielma.

- Perho, H. (toim.). 1988. Opettajan ammatillista kehittymistä ja opettajankoulutusta tutkimassa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 29. Jyväskylä.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pitkäpaasi, L. 1994. Pianonsoiton ryhmäopetus luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.). Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta. 256 – 267.
- Rajala, R. 1988. Nuorten opettajien stressin hallintakeinojen tehokkuus. Teoksessa H. Perho (toim.). Opettajan ammatillista kehittymistä ja opettajankoulutusta tutkimassa. 47 – 62.
- Rajalainen, E. 1997. ”Työ tekijäänsä neuvoo” – musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien käsityksiä koulutuksen antamista valmiuksista. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –työ.
- Rauste-von Wright, M-L & von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja Sisäsuomi Oy.
- Ruohotie, P. 1980. Opettajien työmotivaatio. Tutkimus peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Julkaisusarja A. Tutkimusraportti n:o 17.
- Ryan, K. (toim.). 1975. Teacher Education. (Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education). Chicago: University of Chicago Press.
- Saarinen, L-M. 1994. Musiikinopetuksen merkityksestä ja mahdollisuuksista luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.).

- Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta. 225 – 241.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Stenström, M-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.). Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. 31 – 45.
- Sundqvist, J. 2001. Variaatioita ala-asteen musiikinopetuksesta. Elektroninen aineisto: <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/g/juhasund.pdf> Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –työ. On saatavissa www-lähteenä 12.11.2002.
- Suonio, K. 1993. Hyvä opettaja 2. Teoksessa O. Luukkainen (toim.). Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. 144 – 149.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 9 – 66.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy, Kirjayhtymä Oy.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 67 – 112.
- Tähtinen, J. (toim.). 1994a. Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:46. Turku: Kirjapaino Pika Oy.
- Tähtinen, J. (toim.). 1994b. Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B:47.

- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. (toim.). Oppiminen ja asiantuntijuus – Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. 83–101.
- Valkeavaara, T. 1999. Ongelmien kautta asiantuntijaksi. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.). Oppiminen ja asiantuntijuus – Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. 102 - 124.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viljanen, P. 1994. Oppimaan oppimisesta ja musikaalisten kykyjen kehittämisestä OKL:n pianonsoiton opetuksessa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.). Opettajuuden eväät. Kirjoituksia oppimisesta, opetuksesta ja opettajankoulutuksesta. 242 – 255.
- Väisänen, H. 1995. Peruskoulun yläasteen musiikinopettajan roolikuva. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu –työ.
- Väkevä, L. 1999. Musiikin pedagoginen merkitys. Musiikkikasvatus Vol 4. Nro. 2 – 3. 44 – 53.
- Wärneyrd, B. 1986. Introduktion. Teoksessa B. Wärneyrd (toim.). Att fråga: Om fråge konstruktion vid intervju och postenkäter. 11 – 20.
- Wärneyrd, B. (toim.). 1986. Att fråga: Om fråge konstruktion vid intervju och postenkäter. Stockholm: Statiska Centralbyrån.
- Yrjönsuuri, Y. 1990a. Peruskoulun eri ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitoksen tutkimuksia 126.
- Yrjönsuuri, Y. 1990b. Peruskoulun opettajien käsityksiä itsestään ja työstään. Helsinki. VAPK.
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. 1995. Opettajien osaaminen. Helsinki. Yliopistopaino.

4 KOULUTUSPAIKKAKUNTA JA VALMISTUMISVUOSI

5 TYÖSSÄOLOVUODET n. ____ vuotta

6 OLEN OPETTANUT MUSIIKKIA n. ____ vuotta

7 OPETAN MUSIIKKIA _ omalle luokalleni

_ muille luokille

- monelleko? ____

- millä luokka-asteilla?

8 OPETAN MUSIIKKIA VIIKOSSA YHTEENSÄ n. ____ tuntia.

9 Millaisiksi koet valmiutesi opettaa musiikkia nykyisen työsi vaatimuksiin peilaten? Miksi?

10 Millä musiikin opettamisen osa-alueella koet olevasi vahvimmillasi? Entä heikoimmillasi? Miksi?

__ Suostun haastateltavaksi. Ottakaa minuun yhteyttä

_ sähköpostitse

(miten?)

_ muuten

Haluatko tarkentaa jotain vastaustasi? Tässä sille tilaa:

Kiitos vaivannäöstäsi!

LIITE 2

HAASTATTELU:

Koulutus:

- Mistä OKL:sta valmistunut, minä vuonna?
- Työhistoria opettajana?
- Musiikin opintojen määrä? Erikoistumisopinnot, muut musiikilliset opinnot? Miten, miksi päädyit erikoistumisopintoihin/ et päätenyt? Oliko ratkaisu oikea? Mitä musiikilliseen koulutukseen on kuulunut?
- Koetko saaneesi riittävästi musiikillista koulutusta? Miten haluaisit kehittää itseäsi musiikin opettajana?
- Musiikkiharrastukset? Entiset ja nykyiset? Tukevatko musiikilliset harrastuksesi musiikin opettamista?
- Päivitätkö musiikillisia tietojasi ja taitojasi? Seuraatko esim. tuoreita musiikillisia suuntauksia?

Ops:

- Millainen opetussuunnitelma vaikuttaa opetuksesi taustalla? Koulun oma ops, opettajan oma?
- Millaiseksi koet Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 – tavoitteet musiikin opetukselle? Kuinka ne toteutuvat opetuksessasi? (tarvittaessa kopio POPS1994:sta)
- Onko opetussuunnitelma mielestäsi tuki vai rasite musiikin opetuksessa? Miksi?
- Miksi toteutat opetussuunnitelmaa juuri näin? (Valitset juuri nämä sisältöalueet tms?) Mitä sisältöaluetta painotat? Mikä on mielestäsi musiikinopetuksen tärkein/turhin osa-alue?

Musiikin opettaminen:

- Miksi opetat musiikkia?
- Koetko musiikin opettamisen mielekkääksi? Milloin koet, milloin et? Miksi koet, miksi et? Mikä on antoisinta? Mikä on vaikeinta? (Opettajan taidot, musiikin moninaisuus, olosuhteet, oppilasaines?)
- Millaiseksi oppiaineeksi oppilaat kokevat musiikin?
- Eroaako musiikin opettaminen huomattavasti muiden aineiden opettamisesta? Miten ja miksi?
- Millainen on tyypillinen musiikintuntisi? Kuinka paljon käytät aikaa suunnitteluun? Miten valitset oppimateriaalin musiikin tunneille (onko sinulla valmiuksia esim. omien sovitusten tekoon?)
- Millaista on hyvä musiikinopetus?
- Minkä asian koet tärkeimmäksi tehtäväksesi musiikin opettamisessa?
- Kummat taidot on tärkeämpiä musiikinopettajalle; pedagogiset vai musiikilliset?
- Vaatiiko musiikin opettaminen musikaalisuutta?

Minäkäsitys:

- Millaisena musiikinopettajana näet itsesi? Mitkä ovat heikkoutesi ja vahvuutesi?
- Koetko, että valmiutesi opettaa musiikkia vastaavat nykyisen työsi vaatimuksia?
- Näetkö itsesi musiikin ammattilaisena?

LIITE 3

KUVAUKSET HAASTATELLUISTA OPETTAJISTA:

Jaakko 41 – 50 vuotias

Koulutus: Musiikin erikoistumisopinnot 15 ov, jatkaa koulutustaan Musiikin laitoksella Jyväskylän yliopistossa

Harrastukset: Kuorot, kuorojen johtaminen, jazz-bändeissä soittaminen, tanssiorkestereissa soittaminen, säveltäminen

Työkokemus: Opettajana vuodesta 1984 alkaen, välissä muutama vuosi virkavapaata, jonka aikana täyspäiväisenä musiikin tekijänä, opettanut musiikkia paria ensimmäistä työvuotta lukuunottamatta. Opetuskokemusta myös musiikkiluokilta.

Minna 20 – 30 vuotias

Koulutus: Musiikin erikoistumisopinnot 15 ov

Harrastukset: Pianonsoitto (3/3), musiikin teoria (3/3), musiikkitieto, kuoro, kitaransoittoa (vähän)

Työkokemus: Eri mittaisia sijaisuuksia, joissa opettanut musiikkia eri luokkasteille.

Taina 31 – 40 vuotias

Koulutus: Musiikin erikoistumisopinnot 15 ov

Harrastukset: Viulunsoitto 3- vuotiaasta, kuorot, teoriat, yksinlaulu (opistotutkinto), pianonsoitto, kuoronjohdon kurseja

Työkokemus: Valmistumisen jälkeen vuosi töissä, jonka jälkeen viisi vuotta pois työelämästä. Nyt vuodesta 1994 lähtien opettajana. Opettanut aina musiikkia.

Paula 20 – 30 vuotias

Koulutus: Musiikin erikoistumisopinnot 15 ov, musiikkitieteen approbatur-opinnot Turun yliopistossa, jatkaa koulutustaan Musiikin laitoksella Jyväskylän yliopistossa

Harrastukset: Viulun- ja alttoviulunsoitto, orkesterit, teoriat, laulaminen, kuoro.

Työkokemus: Opettajana vuodesta 1996 lähtien. Opettanut musiikkia vuodesta 1997 lähtien. Opetuskokemusta myös musiikkiluokilta.

Mikko 31 – 40 vuotias

Koulutus: Musiikin erikoistumisopinnot 15 ov, Kuorojohto 1 Sibelius akatemiassa

Harrastukset: Musiikkikoulun päästötodistus, säveltapailun opiskelemista pidemmälle, bändeissä soittaminen, kuoron johtaminen.

Työkokemus: Opettanut vuoden yläasteella musiikkia (koulun kaikki musiikkitunnit), vuodesta 1991 opettajana ala-asteella. Ollut yhden vuoden pois työelämästä. Opettanut aina musiikkia.

Leena 31 – 40 vuotias

Koulutus: Musiikin erikoistumisopinnot 15 ov

Harrastukset: Klarinetti, teorian, musiikin historia (musiikkikoulun peruskurssit), amatööriorkesteri, nokkahuilunsoitto, pianonsoitto

Työkokemus: Ollut opettajana vuodesta 1986 lähtien. Ollut kaksi vuotta pois työelämästä. Opettanut koko ajan musiikkia.

Maija 41 – 50 vuotias

Koulutus: Musiikin erikoistumisopinnot 15 ov

Harrastukset: Pianonsoitto, kuoro, teorian, kitara

Työkokemus: Ollut opettajana vuodesta 1983 lähtien.

Katja 20 – 30 vuotias

Koulutus: Aloittanut musiikin erikoistumisopinnot, mutta jättänyt ne kolmen opintoviikon jälkeen kesken.

Harrastukset: Pianonsoitto (3/3), teorioita, yleinen musiikkitieto, kitaransoitto, kuoro ja yksinlaulu

Työkokemus: Eri pituisia sijaisuuksia. Musiikinopetusta viimeisimmässä sijaisuudessa (helmikuusta kesäkuuhun 2002)

Anja 41 – 50 vuotias

Koulutus: Musiikin erikoistumisopinnot 15 ov, musiikin aineenopettajan opinnot Musiikkitieteen laitoksella Jyväskylän yliopistossa.

Harrastukset: Pianonsoitto, lapsikuoron johtaminen, kuoro, laulu.

Työkokemus: Ollut vuodesta 1977 lähtien opettajana ja opettanut aina musiikkia. Opetuskokemusta myös musiikkiluokilta.