

**MINÄ, MUSIIKKI JA MUSIIKINOPETTAJUUTENI –  
Elämäkerrallinen tutkimus ala-asteen luokanopettaja-musiikinopettajista**

**Vuokko Oksanen**

**Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma**

**Syksy 2000**

**Opettajankoulutuslaitos**

**Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

Oksanen, V. 2000. Minä, musiikki ja musiikinopettajuuteni – Elämäkerrallinen tutkimus ala-asteen luokanopettaja-musiikinopettajista. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 97 s.

Pro gradu *Minä, musiikki ja musiikinopettajuuteni* on elämäkerrallinen tutkimus ala-asteen musiikkia opettavista luokanopettajista. Tavoitteena on ollut selvittää aikaisempien musiikkikokemusten, musiikkiharrastusten ja persoonallisuuden vaikutusta opiskelu- ja työtyytyväisyyteen. Tutkimukseen osallistui kymmenen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa musiikkiin erikoistunutta luokanopettajaa, joilla on takanaan opettajakokemusta reilusta vuodesta yli kymmeneen vuotta. Tutkimusaineisto koostuu heidän kirjoittamistaan musiikkipainotteisista omaelämäkertoista, joissa he kuvaavat suhdettaan musiikkiin lapsuudesta aikuisuuteen. Lisäksi opettajat kirjoittivat ajatuksiaan musiikinopettajan työstä, musiikinopetuksen tavoitteista ja sisällöistä.

Tutkimuksen kuluessa on käynyt selväksi, että opettajien aikaisemmillä musiikkikokemuksilla ja harrastuksilla on suuri merkitys niin opiskelu- kuin työtyytyväisyydelle. Lisäksi aikaisempi elämänhistoria on vaikuttanut suuresti heidän ajatuksiinsa musiikinopetuksen tavoitteista. Elämäkertojen pohjalta on myös havaittavissa kirjoittajien vahva suuntautuminen musiikkiammattiin ja opettajuuteen lapsuudesta lähtien. Kirjoitelmien pohjalta on nähtävissä selvästi, että kasvu ammatissa on työuran kestävä prosessi. Kirjoittajat ovat osoittaneet omalla esimerkillään, kuinka paljon opettaja itse voi vaikuttaa työviihtyvyyteensä: jatkokoulutus, harrastukset, pienistä asioista nauttiminen ja armollisuus itselleen ovat tärkeitä elementtejä musiikinopettajan työtyytyväisyydelle.

*Avainsanat: musiikinopettajuus, elämänhistoria, omaelämäkerta, ammattiin sosiaalistuminen, työtyytyväisyys*

## ESIPUHE

Haluan kiittää kaikkia niitä ihmisiä, jotka ovat olleet tukemassa minua tehdessäni pro gradu -tutkielmaani. Kiitokset ohjaajalleni, Marja-Leena Hussolle, työni toiselle tarkastajalle, Eira Korpiselle, ja kaikille projektiryhmäni jäsenille hyvistä ohjeista ja kannustuksesta. Haluan muistaa myös vanhempiani ja ystäviäni, jotka ovat olleet tukenani tutkimuksen alusta lähtien. Erityiskiitokset ansaitsevat kaikki ne kymmenen tutkimukseeni osallistunutta luokanopettaja-musiikinopettajaa, jotka jaksoivat tehdä suuren työn musiikkielämäkertojensa parissa kaikkien koulukiireidensä keskellä.

Helsingissä 20.10.2000

Vuokko Oksanen

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## ESIPUHE

1	LUOKANOPETTAJA-MUSIIKINOPETTAJIEN MUSIIKILLISTA TAUSTAA SELVITTÄMÄSSÄ.....	5
2	ELÄMÄKERRALLINEN METODI MUSIIKINOPETTAJIEN TUTKIMUKSESSA .....	6
2.1	Tutkimuksen tavoitteet ja lähtökohdat .....	6
2.2	Omaelämäkerrallisen tutkimuksen ominaispiirteitä.....	7
2.3	Opettajien elämäkerrallinen tutkimus.....	9
2.4	Tutkimusjoukko.....	11
2.5	Aineiston käsittely ja tulkinta .....	13
3	SOSIAALISTUMINEN OPETTAJAN AMMATTIIN .....	18
3.1	Opettajan ammatin valinta.....	19
3.2	Kehittyminen ammattilaiseksi .....	19
3.3	Ammatillinen identiteetti.....	20
4	MUSIIKKIHARRASTUKSEN SYNTYMINEN .....	22
4.1	Lapsuudenaikainen suhde musiikkiin.....	22
4.2	Musiikkiharrastukseen vaikuttaneet henkilöt ja tapahtumat .....	23
4.3	Musiikkiharrastuneisuus ja sen muodot .....	27
4.4	Kirjoittajien kouluaikaisia kokemuksia musiikinopetuksesta .....	30
5	MUSIIKINOPETTAJAKSI OPISKELU .....	32
5.1	Hakeutuminen opettajankoulutukseen.....	32
5.2	Opettajankoulutuksen tavoitteet .....	35
5.3	Musiikin erikoistumisopintoihin hakeutuminen.....	35
5.4	Opettajankoulutuksen ja erikoistumisopintojen herättämiä ajatuksia .....	37
5.5	Monessa mukana .....	42
6	LUOKANOPETTAJA-MUSIIKINOPETTAJANA TOIMIMINEN .....	43

6.1	Opettajan työlle asetettuja tavoitteita ja ihanteita ja niiden toteutuminen musiikinopettajan työssä .....	44
6.2	Musiikinopettajan työtehtävistä.....	45
6.3	Musiikinopettajien työtyytyväisyys.....	49
6.4	Kasvu työelämässä .....	54
7	MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIAA.....	57
7.1	Mihin kirjoittajien musiikkikasvatus perustuu .....	57
7.2	Mietteitä koulun musiikkikasvatuksen tavoitteista, sisällöistä ja menetelmistä.....	59
7.3	Hyvä musiikinopetus .....	64
8	MUSIIKINOPETTAJUUS ELÄMÄNKESTOISENA PROSESSINA .....	67
8.1	Kirjoittajia yhdistäviä piirteitä.....	67
8.2	Kirjoittajien välisten erojen vaikutus musiikinopettaja-ajattelulle ja roolikuvalle.....	69
9	POHDINTA.....	76
9.1	Elämäkerrallisen metodin soveltuvuus musiikinopettajan ammatin tutkimiseen .....	76
9.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	77
9.3	Ennako-odotusten toteutuminen tutkimustulosten valossa .....	79
9.4	Kehittämisideoita ja aiheita jatkotutkimukselle .....	80
	LÄHTEET .....	83
	LIITTEET	
	LIITE 1: Kirjoitelmapyyntö luokanopettaja-musiikinopettajille.....	91
	LIITE 2: Lyhyt kuvaus tutkimukseen osallistuneiden opettajien musiikkitaustasta .....	93
	LIITE 3: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen musiikin erikoistumisopinnojen sisältö .....	96
	LIITE 4: Onko musiikinopettaja puutarhuri?.....	97

# 1 LUOKANOPETTAJA-MUSIIKINOPETTAJIEN MUSIIKILLISTA TAUSTAA SELVITTÄMÄSSÄ

Valitsin tutkimukseni kohteeksi luokanopettaja-musiikinopettajat lähinnä omakohtaisista syistä. Tavoitteenani on ollut selvittää, mitä musiikinopettajuus ala-asteella merkitsee ja mikä vaikutus lapsuudessa ja nuoruudessa aloitetuilla musiikkiharrastuksilla on uralle hakeutumiselle ja työtyytyväisyydelle. Kimmokkeen aihevalintaan olen saanut erikoistuessani ala-asteen musiikinopettajaksi. Opiskelun aikana olen pohtinut paljon sitä, mikä merkitys on opiskelijan roolilla opintojen mielekkääksi ja hyödylliseksi kokemisessa. Tavallisesti musiikkiin erikoistuvilla opiskelijoilla on ollut lapsuudesta lähtien runsaasti musiikkiharrastuksia, jolloin heillä on paljon tietoja, taitoja ja asenteita aloittaessaan erikoistumisopintoja. Lähtöajatukseni onkin ollut, että musiikinopettajaksi kasvaminen ei rajoitu pelkästään opiskeluaikaan, vaan aikaisemmillä kokemuksilla ja harrastuksilla on erittäin suuri merkitys niin ammatinvalinnalle kuin opiskelu- ja työtyytyväisyydelle.

Parhaiten tutkimukseen soveltuvana menetelmänä pidin elämäkerrallista metodia, sillä tarkoitukseni oli tarkastella musiikinopettajaksi kasvua lapsuudesta aikuisuuteen. Tutkimus sisältää kymmenen eri-ikäisen luokanopettaja-musiikinopettajan kirjoitelmaa, jossa he kertovat musiikillisen elämäntarinansa. Kirjoitelman ohjeet olivat suhteellisen vapaat. Pyysin kirjoittajia kirjoittamaan merkittävistä musiikillisista kokemuksistaan, harrastuksistaan, musiikinopettajistaan, omasta kouluaikaisesta musiikinopetuksestaan, opettajankoulutukseen hakeutumisestaan ja sen herättämistä ajatuksista sekä varsinaisesta musiikinopettajan työstä. Tutkimusjoukon rajasin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa musiikkiin erikoistuneisiin opettajiin. Rajauksen syynä oli lähinnä se, että toivon tutkimuksestani olevan hyötyä opintojen kehittämistyössä. Lisäksi halusin tarkastella tutkimusaineistoa omakohtaisten kokemusteni valossa, olenhan itsekin opiskellut samassa opinahjossa kuin tutkimukseeni osallistuneet kirjoittajat.

Aihevalintaani on vaikuttanut suuresti se, että olen valmistumassa luokanopettajaksi ja työn puitteissa osa-aikaiseksi musiikinopettajaksi. Musiikin erikoistumisopintojen taso opettajankoulutuslaitoksissa on saanut aikaan runsasta keskustelua, joskus erikoistumisopintojen tasoa ei ole pidetty tarpeeksi korkeana. Erikoistumisopinnot ovat

kuitenkin loppujen lopuksi hyvin pieni osa musiikinopettajuuteen kasvamisessa. Siksi tavoitteenani onkin ollut selvittää, mitä muuta musiikinopettajaksi kasvaminen edellyttää. Ennakkokäsityksenäni on ollut, että aikaisemmillä kokemuksilla on suuri merkitys niin opintojen kuin ammatin kokemiselle ja siinä viihtymiselle. Samoin musiikinopettaja voi kehittyä työssään koko ammattiuransa ajan. Toisin sanoen erikoistumisopintojen tarkoituksena ei ole tehdä kenestäkään valmista musiikinopettajaa, vaan niiden tulisi ainoastaan antaa edellytyksiä ammatissa kehittymiselle.

Tutkimuksen edetessä olen saanut vahvistusta ennako-oletuksilleni niin kirjoittajilta kuin aihetta käsittelevästä kirjallisuudesta. Aineiston kymmenen opettajaa ovat vakuuttaneet minut siitä, kuinka suuri merkitys opettajapersoonallisuudella, koulutus-halukkuudella ja rohkeudella toteuttaa itseään on työssä viihtymiselle ja ammatissa kasvamiselle. Kirjoitelmat osoittavat myös sen, että aikaisemmin hankitut kokemukset, läheisten tuki ja halu kehittyä musiikissa ovat vaikuttamassa jokaisen opettajan päivittäisessä työssä sekä tiedostetusti että tiedostamattomasti. Tutkimuksen parasta antia itselleni on ollut oppia ymmärtämään niin opettajuutta kuin erityisesti musiikinopettajuutta. Olen saanut kirjoittajien ajatuksista tukea omaan opettajan työhöni. Lisäksi he ovat saaneet minut ajattelemaan enemmän sitä, millaista ala-asteen musiikinopetuksen pitäisi olla.

## 2 ELÄMÄKERRALLINEN METODI MUSIIKINOPETTAJIEN TUTKIMUKSESSA

### 2.1 Tutkimuksen tavoitteet ja lähtökohdat

Pro graduni tavoitteena on ollut etsiä tietoa musiikinopettajuudesta ala-asteella ja siitä, miten luokanopettaja-musiikinopettajat kokevat työnsä. Olen halunnut pohtia luokanopettajuutta ja kasvattajana toimimista myös yleisemmällä tasolla. Keräämäni aineisto koostuu musiikkiin erikoistuneiden ja sitä opettavien luokanopettajien kirjoittamista musiikkielämäkertoista, joissa he kertovat suhteestaan musiikkiin, siihen liittyvistä harrastuksistaan ja merkittävistä kokemuksista sekä opettajaksi, ja erityisesti musiikinopettajaksi kasvamisestaan. Olen halunnut etsiä yhteyksiä lapsuuden ja

nuoruuden musiikkiharrastuneisuuden ja niihin liittyvien kokemusten vaikutuksesta nykyisen ammatin valintaan, musiikinopetuksen käyttöteoriaan ja työtyytyväisyyteen.

Tutkimusmetodiksi valitsin elämäkerrallisen tutkimusmenetelmän. Päädyin kyseiseen metodiin, jotta aineisto olisi mahdollisimman monipuolinen ja säilyttäisi kirjoittajien äänen alkuperäisenä. Tutkielman lähtökohtana oli, että jokainen tutkimukseen osallistunut kirjoitti omaelämäkerrallisen kirjoitelman aiheesta ”*Minä, musiikki ja musiikinopettajuuteni*”, jossa he kertoivat kokemuksistaan musiikinharrastajina, opiskelijoina ja opettajina. Tavoitteenani oli kerätä mahdollisimman monipuolinen ja kattava aineisto, jonka pohjalta ymmärtää, mitä ala-asteen musiikinopettajuus näiden kirjoittajien mielestä syvimmiltään on.

Kirjoitelmassa pyysin opettajia käsittelemään aihetta lapsuudesta edeten nuoruuteen ja aikuisuuteen. Ajatuksenani on, että kasvu musiikinopettajaksi, niin kuin opettajaksi yleensä, lähtee jo aikaisemmasta elämänvaiheesta ja kokemuksista, jotka ohjaavat ihmistä tietylle uralle. Musiikinopettajiksi hakeutuvilla erityisen merkittäviä ovat musiikkiharrastukset ja niiden kautta saadut kokemukset, joiden perusteella he ovat hakeutuneet alalle ja jotka vaikuttavat heidän toimintaansa ja valintoihinsa vielä ammattiuran aikanakin. Tätä ajatusta tukee Clandinin ja Connellyn (1994, 417) toteamus, jonka mukaan opettajan toimintaa ja uskomuksia koulussa ohjaavat niin menneisyys, nykyisyys kuin tulevaisuus.

## 2.2 Omaelämäkerrallisen tutkimuksen ominaispiirteitä

*"Omaelämäkerta on korkein ja kaikkein opettavaisin elämän ymmärtämisen muoto: ulkoapäin näkyvä elämänkulku, joka muodostaa perustan sen ymmärtämiselle, mikä tuon elämän on tuottanut määrätys-  
sä ympäristössä..."*

(Wilhelm Dilthey; ks. Roos & Vilkkonen 1988, 155.)

Omaelämäkerrallinen tutkimus on tutkimusote, jossa ainakin yhden empiirisen aineiston muodostavat henkilön tai henkilöiden elämää kuvaavat kertomukset, joissa yksilöt kertovat itsestään ja antavat merkityksiä kokemuksilleen. Tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään tutkittavien henkilöiden toimintaa kertomuksen pohjalta (Honkonen 1995, 167; Huotelin 1996, 28). Tutkimusaineistoa voidaan lähestyä kahdella tavalla: toisaalta se tuo tietoa ihmisten taustoista ja käyttäytymisestä, toisaalta se tar-



kastelee ihmisten subjektiivista toimintaa, motiiveja ja merkityksiä. Elämäkerta ei ole pelkästään tapa kertoa henkilön elämästä ja maailmankuvasta, vaan se on myös keino ymmärtää hänen identiteettiään: millainen hän on ja miksi hänestä on tullut tietynkaltainen. (Alasuutari 1994, 84; Öberg 1997, 15.)

Elämäkerta on ikivanha kirjallisen esityksen tapa, joka on kautta aikojen heijastanut yksilöiden kehityksessä tapahtuneita sosiokulttuurisia muutoksia (Roos 1988, 140 - 141). Sosiaalitieteissä omaelämäkerrallinen tutkimus sai maassamme alkunsa 1970-luvulla. Sen merkittävä asema suomalaisessa kvalitatiivisessa tutkimuksessa liittyy kasvaneeseen kiinnostukseen kerätä tarinoita tavallisista ihmisistä. Viime vuosikymmeninä Suomessa on kerätty runsaasti elämäkerta-aineistoa, useimmiten kirjoituskilpailuilla. Osallistumisen runsaus ja kiinnostus niistä tehtyihin julkaisuihin ovat osoittaneet, että niille on ollut sosiaalista tilausta. (Rahkonen 1995, 145; Roos 1987; 1988.)

Omaelämäkerta on aina konstruktio, jonka yksilö muokkaa kulloiseenkin tilanteeseen sopivaksi. Sen avulla kirjoittaja jäsentää omaa itseään yhdistäen sen hetkiseen elämänsä niin mennyttä kuin nykyhetkeä luodakseen jotain tulevaisuuttaan varten (Vilkko 1990, 82; 1995, 159). Koska elämäkerta palvelee kirjoittajansa tarkoituksena tietyllä hetkellä, saman henkilön kahtena eri ajanjaksona kirjoitetut elämäkerrat voisivat olla toisistaan poikkeavat, vaikka niissä käsiteltäisiinkin samoja teemoja (Alasuutari 1997, 6).

Elämäkertatutkimuksen kaksi päätyyppiä ovat kirjalliset ja suulliset omaelämäkerrat. Tutkimustyyppinä elämäkerta kuuluu samaan kategoriaan kirjoitelmien, päiväkirjojen ja teemahaastattelujen kanssa. Sen keskeisin anti on sen tuoma tieto siitä, miten ihmiset kokevat elämänsä. Omaelämäkerrallinen tutkimusmenetelmä eroaa edukseen muista menetelmistä myös siten, että tutkittavien henkilöiden elämä säilyttää siinä monimuotoisuutensa ja antaa kertojalleen vapauden kertoa omin sanoin. (Alasuutari 1997, 4; 1994, 94 - 95; Honkonen 1995, 185; Eskola & Suoranta 1996, 94.)

On hyvä tehdä erottelu varsinaisen elämäkertatutkimuksen ja elämäkerrallisen tutkimuksen välillä, joista ensimmäinen pohjautuu laajan elämäkerta-aineiston tulkintaan, kun taas jälkimmäisessä aineistoa voidaan käyttää muun materiaalin taustalla. Elämäkerrallinen tutkimus huomioi elämäkertatutkimuksen tavoin tutkittavien elämän-

tilanteet ja vaiheet, mutta tarkoituksena ei ole perehtyä niihin yhtä syvällisesti (Halmio 1997a, 11). Oma tutkimukseni on lähempänä elämäkerrallista lähestymistapaa, jossa opettajien musiikilliset omaelämäkerrat muodostavat vain yhden, mutta sitäkin merkittävemmän osan aineistosta.

### 2.3 Opettajien elämäkerrallinen tutkimus

Elämäkerrallinen tutkimus ei ole uusi ilmiö opettajatutkimuksessa, vaikka se eläkin voimakasta nousukautta. Kasvanutta kiinnostusta selittää sen soveltuvuus ammatillisen sosialisointin ja ammatti-identiteetin tutkimiseen (Syrjälä, Estola, Mäkelä & Kangas 1996, 137). Menetelmä jaottelee henkilön tai henkilöiden elämän kolmeen vaiheeseen, joista ensimmäinen, *esisosialisointi*, määrittää yksilön aikaisempaa elämänhistoriaa ja ammatinvalintaan johtaneita syitä, toinen käsittelee *muodollista koulutusta* ja kolmas *ammattissa toimimista*, jonka aikana ammattitaito kehittyy ja yksilö etenee urallaan. (Honkonen & Karila 1995, 172.) Opettajan ammatti on sidoksissa henkilön koko elämänsäkaareen ja persoonallisuuteen. Siksi hänen aiempi uransa ja elämäkokemuksensa vaikuttavat hänen työnäkökulmaansa ja työnsä keskeisiin elementteihin. Opettajan työn ja opettajuuden tutkimuksessa onkin hyvä tarkastella myös uralle hakeutumista edeltävää aikaa sekä elämää niin koulussa kuin sen ulkopuolella. Elämäkertatutkimus mahdollistaa opettajan ammatin ja arkityön tutkimuksen useista näkökulmista. Uratutkimuksen ja ammatillisen kehityskaaren tutkimisen lisäksi se soveltuu opettajien omien kokemusten ja työhön liittyvien merkitysten tutkimiseen. (Syrjälä ym. 1996, 139 - 140; Kauppila & Tuomainen 1996, 162.)

Kasvatusvuorovaikutukseen osallistuvat suuntautuvat oppimistilanteisiin elämänhistorioihinsa perustuvien taustojen pohjalta, joista he rakentavat merkityksiä menneisyyden kokemuksiinsa ja elämänhistoriaansa tukeutuen (Huotelin 1996, 15). Opettajien opettaja-elämäkertojen kerääminen on tärkeää, sillä heidän henkilöhistoriansa vaikuttavat oppilaiden elämänhistorioiden ja koulutuspoliittisten tekijöiden tavoin koululuokan vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi elämäkerrallinen tutkimus voi edistää teorian kehittymistä alueilla, joita on vaikea tavoittaa ja ymmärtää muilla metodeilla. Niiden avulla on haluttu myös käynnistää yhteiskunnallista keskustelua. (Syrjälä, Ahonen & Syrjäläinen 1995, 61; Halmio 1997a, 9.)

Elämäkerrallinen lähestymistapa soveltuu opettajuuden tutkimiseen, sillä se avaa näkymiä työn todellisuuteen, jossa kohtaavat kasvatus ja työn arki. Tutkimus antaa opettajan äänen kuulua. Useimmiten opettajille itselleen on kerrottu, mitä muut heistä ajattelevat, mutta harvemmin he ovat saaneet kertoa, miten he kokevat ja ymmärtävät työnsä. Sekä opettajatutkimuksen että työelämän kehittämisen kannalta opettajille tulisi antaa mahdollisuus puhua työstään. Siksi opettajatutkimuksen pitäisi kiinnittää enemmän huomiota siihen, miten opettajat haluavat parantaa työnsä käytäntöjä. Parhaassa tapauksessa opettajien elämäkerrallinen tutkimus voi auttaa myös toisia opettajia: toisen elämästä ja työstä lukemalla opettaja voi saada sijaiskokemuksia, jotka auttavat tulkitsemaan ja jopa kehittämään omaa työtä. (Halmio 1997a, 12; Syrjälä ym. 1995, 58 - 59.)

### *2.3.1 Aikaisempia tutkimuksia*

Sekä luokanopettajien että musiikinopettajien uravalintamotiiveja ja ajatuksia työstään on tutkittu jonkin verran. Kuten on todettu, elämäkerrallinen tutkimus on ollut alalla vähäisempää, mutta kiinnostus sitä kohtaan on ollut jatkuvassa kasvussa. Esimerkiksi Ruismäki (1991) on tutkinut musiikinopettajien työtyytyväisyyttä, ammatillista minäkäsitystä sekä uravalinnan motiiveja. Työtyytyväisyyden kannalta tärkein tekijä on se, missä määrin tutkittavat ovat omaksuneet musiikinopettajan roolin ja sitoutuneet siihen. Näin ollen työviihtyvyys on vahvasti sidoksissa ammattitaitoon ja uravalinnan realismiin. Bouij'n (1998) tutkimus tarkastelee musiikinopettajan ammatillista sosialisatioprosessia ja rooli-identiteettiä lapsuudesta opettajana toimimiseen. Tutkimus osoittaa, että ammatillinen sosialisatioprosessi alkaa jo lapsuudessa ja jatkuu läpi ammattiuran. Siksi koulutuksessa pitäisi pystyä huomioimaan paremmin opiskelijoiden aikaisemmat musiikilliset harrastukset ja kokemukset sekä antaa heille mahdollisimman hyvät ja realistiset eväät tulevaan ammattiin. Räisänen (1996) puolestaan on selvittänyt tutkimuksessaan, kuinka luokanopettajan ammatin valinneiden erilaiset kyvyt ja arvot vaikuttavat työn kokemiseen ja työorientaatioon. Tutkimuksen tuloksena oli, että varma ammatinvalinta johtaa motivoituneeseen opiskeluun ja jatkuvaan haluun kehittyä ammatissa. Muutospaineista ja koululaitoksen lisääntyneistä ongelmista huolimatta ne opettajat, jotka arvostavat työnsä sisäisiä palkkioita, viihtyvät parhaiten työssään. Halmion (1997b) pro gradu edustaa elämäkerrallista, narratiivista, tutkimusmenetelmää, jonka tavoitteena oli hahmottaa opettajan työtä pintaa syvemmältä seuraamalla tutkittavan opettajan elämänkulkua ja työtä koskevaa aineistoa. Tutkimus osoitti, että opettajan ammatti on yhteiskunnalli-

nen, professionaalinen ja henkilökohtainen elämäntapa, joka on muodostunut henkilökohtaisten elämänvaiheiden ja kokemusten kautta.

Olen saanut tutkimuksista metodillista ja aineistollista apua omaan työhöni. Yhteistä niille kaikille on, että opettajan ammatti, oli kyseessä sitten luokanopettajan tai aineenopettajan työ, on elämänkestoinen prosessi. Ammatinvalintaan vaikuttavat aikaisemmat kokemukset ja se, millaisiin asioihin hän on suuntautunut. Musiikinopettajille koulutustasoa katsomatta on yhteistä lähes poikkeuksetta musiikin monipuolinen harrastuneisuus, mikä johtaa heitä musiikinopettajuuteen joko tiedostetusti tai tiedostamattomasti. Mainitsemilleni tutkimuksille on myös yhteistä se, että ne tutkivat opettajuutta enemmän tai vähemmän elämäkerrallisin keinoin Tämä on tukenut myös omaa metodivalintaani. Tulevissa luvuissa tulen käsittelemään vielä opettajien tyytyväisyyttä, musiikinopettajana toimimista, opettajankoulutusta ja musiikin erikoistumisopintoja arvioivia tutkimuksia.

#### 2.4 Tutkimusjoukko

Kvalitatiivista tutkimusmenetelmää edustavaa elämäkertatutkimusta varten ei ole olemassa sääntöä siitä, minkä suuruinen tapausjoukko on kattava. Sen sijaan otoksen on oltava tietoisesti valittu – ei satunnainen, ja sen tulee vastata tutkimuksen tavoitetta. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto ei voi olla kovin suuri, vaan on järkevämpää analysoida huolellisesti pieni aineisto ja tarvittaessa kasvattaa sitä. Aineiston suuren koon sijasta olisi tärkeämpää saada riittävän monipuolinen aineisto. (Erben 1998, 5; Mäkelä 1990, 52 - 53.)

Pro graduni tutkimusjoukko koostuu kymmenestä musiikkiin erikoistuneesta luokanopettajasta, jotka ovat valmistuneet Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta vuosina 1988 - 1999. Lähetin kirjoitelmapyyntöni lokakuun 1999 ja maaliskuun 2000 aikana kaiken kaikkiaan 25 opettajalle, joista 20 oli naisia ja loput 5 miehiä. Näistä neljä osallistujaa tunsin entuudestaan. Heistä kolme työskenteli kanssani samalla koululla tehdessäni musiikkiluokanopettajan sijaisuutta lukuvuonna 1999 - 2000. Heidät valitsin suoralta kädeltä mukaan tutkimukseeni, sillä halusin, että mukana olisi niin sanottuja varmoja vastaajia. Loput henkilöt valitsin sattumanvaraisesti opiskelijarekisteristä.

Ensimmäisenä valintakriteerinäni oli, että saisin tutkimukseeni kirjoittajia, joilla olisi takanaan vaihtelevasti opettajakokemusta. Lista käsitti opiskelijoita vuosilta 1991 – 1999, ja yritin valita vähintään kaksi edustajaa jokaiselta valmistumisvuodelta. Joissakin tapauksissa tiettyä vuosikurssia edustaneiden osoitetiedot olivat vanhentuneet, tällöin valitsin joltain toiselta vuodelta kolme edustajaa ja jätin yhden vuoden edustajat kokonaan väliin. Yritin pitää mies- ja naiskirjoittajien määrän suurin piirtein samanlaisena kuin se on opettajankoulutuslaitoksessa opiskelevien ja opettajana toimivien keskuudessa. Toisena valintakriteerinäni oli kirjoittajien asuinpaikka ja yritin lähettää pyyntöjä ympäri Suomea.

Lopullisista vastanneista naisia oli kahdeksan ja miehiä kaksi. Poikkeuksetta kaikki vastanneet toimivat opettajina Keski- ja Etelä-Suomessa sekä Hämeessä. Seitsemän opettajista toimi suurella tai keskisuurella kaupunkikoululla ja kolme pienen paikkakunnan pienessä koulussa. Opettajakokemusta tutkittavilla oli takanaan runsaasta vuodesta yli kahteentoista vuoteen. Kaikki tutkimukseen osallistuneista joko opettivat tai olivat opettaneet musiikkia. Myös musiikinopetuksen määrä ja muodot vaihtelivat paljon: yhdellä opettajalla oli pidettävänään vain yksi musiikintunti viikossa, kun taas osa kirjoittajista toimi lähes päätoimisina musiikinopettajina. Tutkimuksessa oli mukana myös kaksi musiikkiluokan opettajaa ja yksi opettaja, joka oli opettanut musiikkia yläasteella ja lukiossa. Muutamat opettajista pitivät tuntiopetuksen lisäksi musiikkikerhoja ja kuoroja. Eräällä oli kokemusta musiikkioppilaitoksen soiton- ja teoria-aineiden opettajana toimimisesta. Osa opettajista oli opiskellut lisää musiikin erikoistumisopinnojen jälkeen konservatoriossa ja yliopiston musiikillisessa tiedekunnassa. Yksi kirjoittajista oli opiskellut Sibelius Akatemiassa. Musiikinopetuksen määrästä tai koulutuksesta huolimatta kaikki opettajat toimivat luokanopettajina.

Jokainen tutkimukseen osallistunut sai täsmälleen samanlaiset kirjoitusohjeet (ks. liite 1:). Pyysin kirjoittajia käsittelemään omaelämäkerrassaan musiikin roolia lapsuudessa, nuoruudessa ja aikuisuudessa sekä pohtimaan omaa musiikinopettajuuttaan ja siihen vaikuttavia periaatteita. Kirjoitelmat olivat pituudeltaan keskimäärin kolmen kirjoitusarkin mittaisia. Kirjoittajilta saamani aineisto oli hyvin monipuolista. Tavallisimmin kirjoittajat lähtivät käsittelemään aihetta lapsuuden ja nuoruuden musiikki- muistoista ja etenivät sen jälkeen aikuisuuteen ja opettajuuteen. Jokaisessa aineistossa pohdiskeltiin myös musiikinopetuksen tavoitteita ja periaatteita sekä opettamisen, ja erityisesti musiikinopettamisen herättämiä ajatuksia ja tunteita. Käsitellessäni

kirjoitelma-aineistoa, päädyin pilkkomaan sen pieniin teemoja vastaaviin osiin. Luvut katkelmien perässä tarkoittavat kirjoittajien ikää. Näin ollen jokainen kirjoittaja on tunnistettavissa ja heidän kommentistaan muodostuu jonkinasteinen henkilökuva. Tutkimuksen loppuun olen koonnut jokaisesta kirjoittajasta tärkeimpiä musiikkiin liittyviä elämän etappeja (ks. liite 2:).

## 2.5 Aineiston käsittely ja tulkinta

Elämäkerralliselle, kuten muullekin kvalitatiiviselle aineistolle tyypillistä on analysointitapojen mahdollisuuksien runsaus. Useimmiten kvalitatiivisen aineiston analyysissä ei voida käyttää vain yhtä menetelmää, vaan se vaatii useampia. Lähestymistapojen runsaus vaatii tutkijaa ottamaan selvää useista metodeista. Eduksi voidaan kuitenkin katsoa se, että eri tyyppisten teorioiden ja metodien yhdistely luo linkkejä eri tieteenhaarojen välille ja siten saadaan aikaan uutta teoriaa. (Eskola & Suoranta 1996, 124 - 125; Erben 1998, 9.) Omassa tutkimuksessani olen päätenyt analysoimaan aineistoa kahden metodin valossa: tulkinnallisen interaktionismin ja grounded theoryn eli aineistopohjaisen teorian avulla.

### 2.5.1 Tulkinnallinen interaktionismi

Tulkinnallinen interaktionismi on yksi tulkinnallisten tutkimuslajien suuntauksista. Se voidaan luokitella samaan kategoriaan konstruktivistisen, hermeneuttisen ja fenomenologisen tutkimuksen rinnalle, joita käytetään paljon sosiaalitieteissä ja filosofisessa tutkimuksessa. Niiden kaikkien tavoitteena on ymmärtää elettyjä kokemuksia tutkittavien henkilöiden näkökulmasta ja kokemusmaailmasta. Tulkinnallisen ja konstruktivistisen näkökulman kannalta ainoa tapa ymmärtää elettyä maailmaa on tehdä siitä tulkintoja. Tulkinnallista ja symbolista interaktionismia yhdistää se, että molemmat tulkitsevat ihmisen toimintaa sosiaalisessa kontekstissa. Näistä tulkinnallinen interaktionismi kiinnittää huomiota symbolista interaktionismia laajemmin tutkittavan yksilön aikaisempiin kokemuksiin, joiden perusteella hän toimii ja tulkitsee sosiaalista tilannetta. Hermeneutiikasta tulkinnallinen interaktionismi puolestaan eroaa siinä, että edellinen keskittyy pelkästään yksilön kokemukseen ja jättää huomiotta laajemman sosiaalisen näkökulman. Kaikkia suuntauksia yhdistää kuitenkin se, että ne ovat yksilösuuntautuneita ja käyttävät ns. rikasta kuvausta, jotta yksilön kokemus ja tuntemukset saataisiin kuvattua mahdollisimman aitoina. (Schwandt 1994, 118 - 125.)

Tulkinnallinen interaktionismi tulkitsee tutkittavan henkilön elettyjä kokemuksia tai yksilön elämän merkittäviä käännekohtia suhteessa yhteiskuntapoliittisiin ja institutionaalisiin päätöksiin. Pääasiassa tutkimussuunta keskittyy tutkittavien kertomiin elämäkertoihin tai tarinoihin. Menetelmän tavoitteena on kuulla yksilöä ja ottaa hänen näkökulmansa ja kokemuksensa huomioon kehitettäessä esimerkiksi tehokkaampia ohjelmia tai organisaatioita. (Denzin 1989, 7, 10 - 12; 1995, 39.) Oman tutkimukseni eräänä tarkoituksena on epäsuorasti kehittää tai vähintään tuoda esiin erilaisia näkökulmia musiikinopetukseen, joilla voisi olla merkitystä opettajankoulutuslaitokselle ja koululaitokselle yleensä.

Tulkinnallinen interaktionismi tutkii ja tulkitsee tutkittavien elämän suuria kokemuksia, joille he itse antavat merkityksiä. Menetelmä keskittyy kahden eri kertomustyyppin, kirjoittajan henkilökohtaisen kokemuksen (personal experience) tai minä -kertomuksen (self story) tulkintaan. Näistä ensimmäiset ovat laajemmista elämäkertoista rajattuja, kun taas jälkimmäiset keskittyvät pelkästään tietyn tyyppisten kokemusten kuvaamiseen ja tulkintaan. Erityisen merkittävänä pidetään niitä kokemuksia, joilla on ollut kirjoittajan elämälle käännteentekevä vaikutus. (Denzin 1989, 15; 1995, 41.) Oma tutkimukseni on näiden kahden tutkimustyyppin välimuoto, joka keskittyy musiikillisten kokemuksiin mutta ottaa huomioon myös kirjoittajien elinkaaren. Eriytyinen painoarvo on joka tapauksessa niillä musiikillisilla kokemuksilla ja tapahtumilla, jotka ovat olleet tutkittavien elämässä käännteentekeviä ja mahdollisesti suunnanneet kirjoittajia (musiikin)opettajan ammattiin.

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa ja tuottaa sen pohjalta uutta tietoa. Analyysi pyrkii tiivistämään aineistoa, mutta samalla myös kasvattamaan sen informaatioarvoa. Elämäkerrallisesta aineistosta tehtyjä havaintoja on ominaista luokitella joko ennalta määriteltyihin kategorioihin etic-tyyppisesti, eli tehden yleistyksiä ja etsien yhteyksiä ja selityksiä ilmiöille. Toinen tapa on tehdä luokituksia tekstissä itsessään esiintyvien teemojen (emic) mukaan ja käsitellä jokaista tapausta ainutlaatuisena. Näistä jälkimmäinen, toiselta nimeltään *idiografinen* tutkimustapa soveltuu paremmin laadullisen tutkimuksen yleisolemukseen. Se edellyttää tiheää kuvausta (thick description), jotta merkitykset ja kokemukset saadaan vangittua mahdollisimman aitoina, ja antaa näin ollen tilaa yksilön äänen kuulumi-

selle ja yksilöllisyyden näkymiselle tutkimuksen raportoinnissa. (Eskola & Suoranta 1997, 104 - 106; Alasuutari 1994, 100 - 101; Denzin 1989, 20 - 21.)

Työni sisältää ennalta määriteltäviä teemoja ja pyrkii löytämään kirjoittajia yhdistäviä tekijöitä. Esimerkiksi kirjoitelmapyyntö sisälsi tiettyjä teemoja, joita toivoin kirjoittajien käsittelevän omaelämäkerrassaan. Näitä olivat *lapsuuden musiikkikokemukset, muistot koulun musiikista, musiikkiharrastukset, opettajaksi opiskelu, musiikkiin erikoistuminen, (musiikin)opettajuus, työssä viihtyminen ja musiikinopetuksen periaatteet*. Tässä mielessä tutkimukseni voisi sanoa olevan etic-tyyppistä. Kirjoitelman teemat olivat kuitenkin sen verran yleisluontoisia, että ne antoivat kirjoittajille vapaat kädet. Elämäkertoista on myös löydettävissä sellaisia teemoja, joita ei oltu määrätty ennalta. Teemoja, joita ilmeni yleisemmin monilla kirjoittajilla, olivat *musiikkiharrastukseen vaikuttaneet henkilöt ja musiikin merkitys muilla elämänalueilla koulun ulkopuolisessa elämässä*. Tämä oli myös tietoinen tavoitteeni, eli pyrin työssäni siihen, että tutkimus sisältäisi mahdollisimman paljon kirjoittajien omia ajatuksia ja vapautta käsitellä niin määrättyjä kuin ennalta määräämättömiä teemoja.

Koska jokaisella tutkijalla on omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta asiasta, on neutraali, arvovapaa tulkinta mahdotonta. Tutkijan on otettava huomioon omat ennakkokäsityksensä ja tuotava ne esiin, muutoin tulkinnat voivat olla lukijan kannalta vaikeaselkoisia, ja on vaarana, että ne ymmärretään väärin (Denzin 1989, 23). Omat ennakkokäsitykseni pohjautuvat suurilta osin omiin kokemuksiini oppilaana, musiikin harrastajana, opiskelijana ja sen opettajana. Paljolti ajatuksiani on varmasti ohjannut proseminarityöni, joka käsitteli musiikinopetusta yleisemmällä tasolla. Ajattelun, että musiikinopettajuuden, kuten opettajuuden yleensä on lähdevä syvältä ihmisestä, eikä sitä voi pelkällä lukemisella ja opiskelulla saavuttaa. Musiikinopettajuus vaatii hyvät pohjatiedot musiikista, jotta opettaja olisi uskottava. Pohjatiedoiksi eivät riitä pelkästään erikoistumisopinnot, vaan kokemusta musiikista on oltava vähintään yhdeltä osa-alueelta jo opiskelua edeltäneeltä ajalta. Kokemusten ja taitojen lisäksi musiikinopettajalta vaaditaan intoa opetella jatkuvasti uutta ja kykyä tarjota oppilaille musiikillisia elämyksiä.

Tulkinnallisen interaktionismin olemus perustuu tiheään kuvaukseen ja tiheään tulkintaan sekä syvään autenttiseen ymmärtämiseen. Tiheä kuvaus antaa toiminnalle kehykset ja tuo esiin ne aikomukset ja merkitykset, jotka ohjaavat kirjoittajan toi-



mintaa ja jäljittävät sen kehitystä. Tutkijan tavoitteena on ymmärtää ja tulkita maailmaa niin kuin kirjoittaja on sen elänyt ja kokenut (Denzin 1989, 33). Käytän työssäni paljon tiheää kuvausta, sillä haluan säilyttää kirjoittajien oman ilmaisun mahdollisimman aitona. Tämä on edellytyksenäni jo pelkästään siksi, että aineisto koostuu kirjoittajien itsensä muokkaamasta aineistosta, jonka ymmärtäminen on mahdollista ainoastaan tietoisien ja tiheän tulkinnan kautta.

Metodi soveltuu pro gradu –työhöni siksi, että sen vaatimuksena on tutkijan henkilökohtainen kokemus tutkittavasta asiasta, jotta hän voisi ymmärtää paremmin tutkittavaa ilmiötä (Denzin 1989, 12). Olen itse käynyt läpi samanlaisia kokemuksia ja olen valmistumassa samaan ammattiin kirjoittajien kanssa, joten koen ymmärtäväni ja ennen kaikkea oppivani paljon keräämästäni aineistosta. Uskon, että tiedoista tulee olemaan minulle hyötyä niin nyt kuin jatkossakin. Toivon tutkimukseni antavan eväitä tulevillekin luokanopettaja-musiikinopettajille.

### 2.5.2 *Grounded theory*

Grounded theory on tutkimusmenetelmä, joka on luonut sillan tapaustutkimuksen ja yleistä teoriaa luovan tutkimuksen välille (Star 1995, 15). Aineistopohjainen teoria, ei muotoile tutkimuksen perusväittämiä minkään teorian tai aikaisemman tutkimuksen pohjalta. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole myöskään testata olemassa olevia teorioita, vaan luoda niitä itse tutkittavan aineiston pohjalta. Teorianmuodostus on prosessimaista ja syntyy vähitellen tutkimuksen kuluessa. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 123 - 128). Tämän tyyppisessä tutkimuksessa ei ole mahdollista erottaa aineiston analyysi- ja hankintavaihetta toisistaan, sillä ne ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa täydentäen toisiaan. Tilanteen mukaan grounded theory soveltaa sekä empiiristä aineistonkeruuta että abstraktimpia tulkinnallisia menetelmiä. (Honkonen & Karila 1995, 136 - 137; Lowe 1996, 2; Star 1995, 15.)

Grounded theory antaa tutkijalle vapaat kädet valita keskeiset painotukset ja yhdistellä tutkimuksen keskeisimpiä osa-alueita sekä teorioita, jättämättä kuitenkaan huomiotta tutkijan hypoteeseja, ennakkokäsityksiä ja -tietoja tutkittavasta aiheesta. Kaikki esiin tuotu aineisto katsotaan tutkimuksen kannalta merkittäväksi, mutta sitä ei voida käyttää yleisen teorian kehittämiseen. Sen sijaan tieto auttaa tapauskohtaisen teorian muodostamisessa. Tutkijan apuna toimii aiheeseen liittyvä kirjallisuus, jonka ei tarvitse olla täysin aihetta vastaavaa. Tutkimus sivuaa usein monia tieteenaloja ja

edellyttää niiden jonkinasteista tietämystä (Lowe 1996, 4; Strauss 1995, 21 - 23.) Omassa tutkimuksessani olen perehtynyt laajemmin taidekasvatuksen osa-alueisiin, elämäkerralliseen tutkimusmenetelmään, opettajan uravalintaan ja työviihtyvyyteen liittyviin tutkimuksiin sekä opettajaelämäkertoihin yleensä.

Koska grounded theoryn tarkoituksena on luoda teoriaa, aineistoa tulee analysoida ja luokitella. Luokittelu edellyttää tutkijalta taitoa etsiä olennaisia asioita ja muodostaa merkityksiä, jotka tulevat aineistosta esiin. (Syrjälä ym. 1995, 126; Mäki-Kulmala 1995, 157, 164). Tutkielmassani luokittelu ja aineiston analyysi tapahtuvat teemojen kautta. Käsittelemäni teemat olen valinnut niiden toistuvuuden perusteella. Tarkoitukseni ei ole ollut luoda vedenpitävää teoriaa tai tehdä suuria yleistyksiä, jotka soveltuisivat kaikkiin musiikkia opettaviin luokanopettajiin. Teemat ja niiden kautta tehtävät jonkinasteiset yleistykset koskevat ainoastaan tätä aineistoa.

Tärkeää on löytää tutkimuksen kannalta olennaisimmat aiheet. Teemojen tulkinnassa on tärkeää päästä sitaatti-tasolta syvempien merkitysten etsintään (Eskola & Suoranta 1996, 135 - 136). Vaikka aineiston analysoinnissa on kunnioitettava aineiston ominaislaatua, tutkimusteemalla on aineistossa yhtä suuri merkitys. Siksi omaelämäkertoissa on hyödyllistä tehdä näennäiserottelu tekstin (omaelämäkerta) ja motiivin (teema) elämä toisistaan. (Tigerstedt 1990, 102 – 103.) Työni perustuu nimenomaan teemoihin. Tavoitteenani ei ole ollut käsitellä jokaista kirjoittajaa erikseen elämäkerrallisesti, vaan olen pilkkonut tapaukset osiin, jotka käsittelevät tiettyä teemaa tai ajanjaksoa kirjoittajan elämässä. Näin kuvaukset muodostavat teemallisia kokonaisuuksia.

Käsittelipä tutkimus mitä hyvänsä, sen tavoitteena on aina tuoda totuudenmukaista tietoa tutkittavasta aiheesta. Siksi tulkinnallisen interaktionisminkin tehtävänä on antaa tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman realistinen ja totuudenmukainen kuva. Useimmiten tähän tarkoitukseen se tarvitsee tukea muista teorioista ja menetelmistä. (Schwandt 1994, 124 - 125). Eräänä huomioitavana vaihtoehtona on grounded theory, joka tarjoaa laadullisen tutkimuksen teorianmuodostukselle yleispätevät tutkimusvaiheet ja menettelytavat. Siksi se soveltuu hyvin tulkinnallisen interaktionismin rinnalle tuomaan laajempaa, yhteiskunnallista näkemystä tutkittavien yksilöiden elämästä (Denzin 1995, 39). Valitsin tutkimukseni toiseksi metodiksi grounded theoryn, sillä se antaa mahdollisuuden tarkastella musiikinopettajuutta laajemmin kuin

pelkästään kirjoittajien näkökulmasta. Toisena, käytännönläheisempänä syynä oli elämäkerta-aineiston ja kirjoittajaryhmän koko. Koska aineisto koostuu usean kirjoittajan musiikkielämäkerroista, on mahdotonta analysoida kaikkia aineistoja pelkästään itsenäisinä kokonaisuuksina. Tietynasteinen yleistysten tekeminen on välttämätöntä myös siksi, että osa aineistoista oli sen verran suppeaa, ettei jokaisen kirjoittajan ajatusten ja kokemusten tarkka erittely olisi onnistunut. Sen vuoksi teemat toimivat yleisemmin musiikinopettajuuden valottajina, kun taas tiheä kuvaus antaa tilaa jokaisen kirjoittajan henkilökohtaisille ajatuksille ja kokemuksille.

### 3 SOSIAALISTUMINEN OPETTAJAN AMMATTIIN

Ihmisen elämänkulku on kulttuuriin ja yhteiskunnan muutoksiin sidoksissa oleva elämänura, johon ammattiura valintoineen liittyy tiiviisti. Ammatillinen kasvu ja socialisaatio ovat osa inhimillistä kasvua ja ihmisenä olemista. Socialisaatio on koko ihmiselämän kestävä prosessi, jonka aikana yksilö etsii jatkuvasti uusia tapoja toiminnalleen erilaisissa ihmisryhmissä, kuten työyhteisössä. Kasvuun vaikuttaa yksilön kulloinenkin ikävaihe, elämäntilanne, kokemukset ja yleisemmin yhteiskunnan tilanne. (Nurminen 1993, 62; Bouij 1998, 21 - 22).

Kasvu opettajuuteen on elinikäinen prosessi. Erityisesti taitoaineissa, kuten musiikissa opettajalta vaaditut taidot edellyttävät aikaisempia opintoja ja kokemuksia. Musiikin opettajan ammatillinen socialisaatio jakautuu kolmeen vaiheeseen: siihen, joka johdattaa musiikinopettajakoulutukseen ja ammatinvalintaan; opettajankoulutukseen, jossa opiskelija saa ammatillisia valmiuksia sekä varsinaiseen työssä toimimiseen. (Bouij 1998, 24.)

Opettajankoulutus on vain yksi osa-alue yksilön koko elämän socialisaatioprosessissa. Varsinainen työelämä on puolestaan koko ammattiuran kestoinen socialisaatioprosessi. Siinä opettaja kasvaa päivä päivältä tiiviimmäksi osaksi työyhteisöä, jossa vallitsevat tietyt käsitykset siitä, mitä tehdään tai kuinka tulisi toimia, ja jossa noudatetaan ammatille sopivaksi koettuja sosiaalisia normeja. Tässä prosessissa opettajan ei oleteta olevan passiivinen, vaan aktiivinen ja luova voima, joka etsii ratkaisuja

itsenäisesti niin luokassa kuin omassa kehityksessäänkin. (Bouij 1998, 7 - 9; Lauriala 1997, 43.)

### 3.1 Opettajan ammatin valinta

Opettajat hakeutuvat ammattiinsa eri syistä, ennen kaikkea hankkiakseen pysyvän toimeentulon, mutta ammatti määritellään myös kutsumusammattiksi (Leino & Leino 1997, 106). Kutsumussuuntautuneisuus tarkoittaa, että opettajaksi opiskeleva on jo alusta alkaen sisäistänyt niitä tavoitteita, jotka ovat tärkeitä opettajan ammatissa. Ammatinvalinnan onnistumisen kannalta olisi hyvä, että ammattikuva olisi mahdollisimman realistinen (Ruismäki 1991, 57, 62).

Uran valinta ei ole tiettyyn hetkeen rajattu tapahtuma, vaan elämänkestoinen prosessi, jonka perustaa lähdetään rakentamaan jo lapsuudessa – usein ennen kuin yksilö itse sitä ymmärtää. Ammatinvalinta on osa yksilön rakentamaa identiteettiä, johon kuuluu oman alan etsintä ja ammattiin sitoutuminen. Henkilökohtaisten päämäärien ja arvojen pohdinta sekä ammatinvalinnan pysyvyys kertovat henkilön ammatillisesta sitoutumisesta. Uravalinta on siis monien tekijöiden ja realiteettien kokonaisuus. (Stenström 1993, 39; Ruismäki 1991, 55.)

Ammatinvalintaan vaikuttaa yksilön aikaisemman elämäkokemuksen lisäksi realistinen käsitys omista kyvyistä. Emme ala esimerkiksi harrastaa tai tehdä sellaisia asioita, joita emme koe itsellemme tärkeiksi tai joissa tunnemme olevamme heikkoja. Tavallisesti ihmiset kiinnostuvat ja motivoituvat asioista, joissa he huomaavat olevansa kehityskelpoisia ja jotka he kokevat itselleen merkityksellisiksi (Bouij 1998, 15). Näin ollen opettajiksi ja musiikinopettajiksi hakeutuvat sellaiset yksilöt, jotka omaavat ammattiin vaadittavia taitoja ja ominaisuuksia sekä kokevat alan omakseen.

### 3.2 Kehittyminen ammattilaiseksi

Ammatillinen kehitys on prosessi, jossa opettaja kehittyy ammattilaiseksi. Se edellyttää teoreettista toimintaa, yleisten käytäntöjen ja toimintamallien omaksumista sekä itsenäistä ajattelua (Lauriala 1997, 41). Opettajankoulutus ei tuota valmiita opettajia, vaan siihen ovat vaikuttamassa yksilön aikaisempi elämäkokemus, tausta, elämäntyyli, elämäntapa, ns. kriittiset tapahtumat ja se, missä vaiheessa hän on

opettajan urallaan (Ruohotie 1995, 337; Goodson 1994, 36). Itse asiassa opettajaksi kasvamisen ensimmäiset vaikutteet saadaan jo lapsuudessa oppilaan roolissa opettajapersoonallisuuksien havainnoinnin keinoin (Lauriala 1997, 44).

Lapsuudessa kasvuympäristöllä ja sen tarjoamilla virikkeillä ja kannustuksella on suuri merkitys yksilön elämänsä aikana läpikäymää socialisaatioprosessia ajatellen. Jos yksilö kasvaa musikaalisessa ympäristössä, on hyvin todennäköistä, että hän kiinnostuu musiikista, mikä voi myöhemmin johtaa hänen hakeutumiseensa musiikinopettajakoulutukseen. Musiikinopettajaa voi verrata muusikkoon monessa suhteessa. Muusikon tavoin musiikinopettajan on aloitettava suunnitelmallinen ja tavoitteellinen musiikin opiskelu ja lapsena. Kehittyäkseen hän tarvitsee taitavia musiikinopettajia ja muita musiikin esikuvia, mutta ennen kaikkea sisäistä motivaatiota ja sitkeyttä (Bouij 1998, 25).

Musiikinopettajakoulutukseen hakeutuneet opiskelijat tuovat opintoihin mukanaan omat ennakkokäsityksensä musiikista, musiikinopetuksesta ja -opettajuudesta. Siksi opettajankouluttajien on tärkeä ottaa selvälle, miten opiskelijat käsittävät koulutuksensa ja tulevan työympäristönsä. Koulutuksen jälkeenkin sitä edeltäneillä kokemuksilla on edelleen oma merkityksensä, joskin koulutus antaa niihin mahdollisesti uusia näkökulmia. (Bouij 1998, 13.)

Sulautuminen työelämään ei ole opettajan ammatillisen kehityksen päätepiste, vaan kehitysprosessi jatkuu läpi työuran. Oman työnsä kehittäminen ja tietoinen ammatillinen kasvu lisäävät työtyytyväisyyttä ja estävät urautumista tavanomaisiin rutiineihin. Vastuu ammatillisesta kasvusta kuuluu opettajalle itselleen, hänen työpaikalleen ja osin täydennyskoulutusjärjestelmälle (Leino & Leino 1997, 116). Opettajalta edellytetään tänä päivänä oman työn reflektointia, mikä tarkoittaa oman toiminnan kuten tunteiden, ajatusten, asenteiden, perusteiden ja seuraamusten kriittistä analyysia (Ruohotie 1995, 335).

### 3.3 Ammatillinen identiteetti

Kun henkilöllä on ammatillinen identiteetti, hän tuntee hallitsevansa ammatin vaatimat taidot, pystyy kantamaan vastuuta ja on tietoinen niin resursseistaan kuin rajoituksistaan. Lisäksi hän pyrkii kehittämään taitojaan ja ominaisuuksiaan sekä sa-

maistumaan ammattiryhmänsä normeihin ja etiikkaan. Ammatillinen identiteetti kehittyy koulutuksen ja ammatissa toimimisen myötä osana yksilön identiteettiä. (Stenström 1993, 38.)

Ammatti-identiteetillä on merkitys ihmisen käsityksille ammatillisen toimintansa motivoivuudesta ja mielekkyydestä. Jokaisella työtä tekevällä on työn mielekkyydelle omat kriteerinsä, jotka juontavat hänen henkilökohtaisista ominaisuuksistaan ja arvostuksistaan. Työn kokeminen motivoivaksi ja mielekkääksi perustuu työtoiminnan sopusointuun omaksutun ihmiskäsityksen ja maailmankatsomuksen kanssa (Nurminen 1993, 55.)

Ammatissa toimivan arvot, arvostukset ja käsitykset ohjaavat ihmisen päivittäistä toimintaa. Usein niitä on vaikea erottaa, koska ne ovat sidoksissa työn myötä syntyneisiin rutiineihin. Yhdessä ne luovat mielikuvia ja käsityksiä sekä suuntaavat toimintaa. (Nurminen 1993, 61.) Opettajalle ei voi määrätä tavoitteita ja arvoja, joita hänen tulisi työssään noudattaa, vaan hänen on löydettävä ne itsestään yhteydessä työskentely- ja sosiaaliseen ympäristöönsä (Leino & Leino 1997, 117).

Koko elämänsä vaikuttaa opettajan ammatilliseen socialisaatioon, ammatti-identiteettiin ja ammatissa kehittymiseen. Aikaisemmat ja matkan varrelta tarttuneet kokemukset ja tiedot muovaavat opettajaa ja hänen toimintaansa läpi työuran. Jokainen opettaja on omanlaisensa persoona, jonka elämässä vaikuttaa tietynlainen tausta. Tälle pohjalle he rakentavat opettajuutensa ja kasvatuskäsityksensä. Musiikinopettajilla musiikilliset kokemukset muovaavat opettajien käsityksiä musiikin opetuksesta. Seuraavissa kolmessa luvussa käsitelen tarkemmin tutkimusjoukkoni elämänsäkaarta musiikin parissa lapsuudesta aikuisuuteen ja musiikinopettajuuteen. Seitsemäs luku käsittelee kirjoittajien ajatuksia musiikkikasvatuksesta. Niidenkin voi katsoa juontavan juurensa, kehittyneen ja kehittyvän läpi elämänuran.

## 4 MUSIIKKIHARRASTUKSEN SYNTYMINEN

### 4.1 Lapsuudenaikainen suhde musiikkiin

Musiikilla on ja on aina ollut tärkeä rooli ihmisen kasvamisessa ihmiseksi. Se on ihmistä lähellä kaikissa elämän eri tilanteissa ja osana kasvatusta. (Dewey 1980, 27; Tomašek 1979, 115.) Musiikin on sanottu olevan monia muita harrastuksia lähempänä ihmisen identiteettiä. Sen monipuolisuus tarjoaa jokaiselle yksilölle mahdollisuuden löytää siitä jotain itselleen ja näin saada sen kautta sisäistä mielihyvää. Erityisesti lapsena musiikista saadut kokemukset ovat kokonaisvaltaisia ja muistot miellyttäviä (Bouij 1998, 103).

Kaikilla kirjoittajilla oli varhaisia muistoja musiikista. Lähes poikkeuksetta musiikilla oli ollut heille tärkeä merkitys lapsuudesta saakka, eikä tämä rakkaus ole hävinnyt edes ajan myötä. Musiikkiharrastukselle luodaan yleensä pohja jo varhaislapsuudessa: yksilö kehittyy ja kasvaa musiikki mukanaan.

*Musiikki on kuulunut elämäni ihan pienestä pitäen. Nainen 33*

*Musiikki on kai ollut aina läsnä elämässäni. Äitini kertoo, kuinka lauloin jo ennen kuin osasin kunnolla puhuaakaan. Nainen 25*

*Lapsuudessa musiikki oli läsnä laulujen muodossa...olin innokas laulamaan lapsesta asti. Nainen 35 (b)*

*Musiikki ei ole ollut minulle mikään huipputärkeä asia elämässä, mutta olen siitä aina pitänyt ja pienestä asti harrastanut. Nainen 30*

*Olen saanut ensimmäiset musiikilliset vaikutteeni jo "äidinmaidossa". Nainen 27*

Yhteistä kirjoittajille on myös se, että jokaisen kodissa harrastettiin musiikkia: laulettiin, soitettiin tai kuunneltiin paljon. Kodin merkitys musiikkiharrastuksen pariin ohjaajana on ollut kaikille merkityksellistä. Useimpien kirjoittajien vanhemmat olivat huomanneet jo hyvin varhaisessa vaiheessa lastensa musiikilliset kyvyt ja siten he olivat saaneet siihen kannustusta ja ohjausta.

Freemanin (1976) mukaan lasten musiikillisten tai taiteellisten kykyjen erot eivät johdu sisäsyntyisistä lahjoista vaan heidän eroistaan saada mahdollisuuksia harrastaa taideharrastuksia ja kannustusta vanhemmiltaan. Tavallisimmin musiikillisesti lah-

jakkaat lapset tulevat siis perheistä, joissa tällaisia harrastuksia pidetään tärkeinä, ja näin ollen lapset saavat monipuolisia mahdollisuuksia harrastaa musiikkia. (Peery 1982, 211.)

*Kotona keksin usein itse lauluja ja niitä äänitettiin kaseteille. Nainen 29*

*Isä oli havainnut ns. absoluuttisen sävelkorvani käsittääkseni silloin, kun olin viisivuotias. Mies 29*

Toisaalta poikkeaviakin kokemuksia mahtui mukaan. Kaikille musiikkiharrastuksen aloittaminen ei ollut itsestäänselvyys. Into ja halu tehdä ja kokea musiikkia olivat auttaneet kuitenkin selviämään alun vastoinkäymisistä.

*Perheessämme ei muuten harrastettu musiikkia ja näin ollen en soittanut mitään soitinta, mutta toivoin aina pianoa. Nainen 35 (b)*

*Lapsena olin melko epämusikaalinen; musiikkikorvani kehittyi hitaasti. Isäni soitti viulua ja haitaria, veljeni ja siskoni viulua, mutta minä lauloinkin kovasti ”ammuvainaata”. Nainen 31*

Kirjoittajien ensikosketukset musiikkiin olivat pääsääntöisesti myönteissävytteisiä. Takeena musiikkiharrastuksen syntyyn oli useimmiten musiikillisesti aktiivinen perhe. Joidenkin kohdalla säännöllinen musiikkiharrastus sai alkunsa hyvin aikaisin, kun taas toisilla musiikin harrastaminen oli alkuvuosina vapaamuotoisempaa ja pikemminkin leikinomaista. Riippumatta säännöllisen musiikkiharrastuksen ajankohdasta, kirjoittajat olivat jo varhain kiinnostuneet musiikista ja sen harrastamisesta vakaammassakin mielessä. Tästä osoituksena voisi pitää sitä, että kahden naiskirjoittajan edellä kuvaamat lapsuudenaikaiset kokemukset epäonnistumisesta ja kodin kannustuksen puutteesta olisivat voineet viedä kokonaan halun musiikillisiin harrastuksiin. Vahva sisäinen motivaatio oli kuitenkin kummankin kannalta ratkaiseva tekijä, jonka ansiosta musiikin kipinä säilyi ja kasvoi ajan myötä.

#### 4.2 Musiikkiharrastukseen vaikuttaneet henkilöt ja tapahtumat

Ihminen tarvitsee musiikillisten taitojen ja asenteiden kehittymiseen toisia ihmisiä. Nuorilla musiikin kannalta merkitykselliset ihmiset tulevat pääosin vertaisryhmistä, kuten ystäväpiiristä, kun taas pienillä lapsilla merkittäviä henkilöitä ovat usein vanhemmat tai muut läheiset aikuiset (Peery 1982, 209). Lapselle on tärkeää, että vanhemmat kannustavat heitä musiikkiharrastuksiin ja näkevät, että musiikki on hyväksi heidän kehitykselleen. Useimmiten musiikki on perheen yhteinen harrastus, mikä antaa pohjaa toimivien harjoittelurutiinien syntymiselle (Bouij 1998, 15).



Varhaislapsuudessa sekä vanhempien että isovanhempien esimerkki olivat kannustimina useiden kirjoittajien musiikkiharrastuksen kehittymiselle. Esikuvat rajoittuivat tavallisesti kodin piiriin. Kodin musiikkiharrastuneisuus johdatti myös kirjoittajia musiikin pariin. Poikkeuksetta muistot lapsuudenajan musiikkiesikuvista olivat myönteisiä. Myös Ruismäki (1991, 173 - 174) on saanut samankaltaisia tuloksia. Hänen tutkimukseensa osallistuneista opettajista lähes kaikkien vanhemmat harrastivat musiikkia ja juuret musiikin opiskeluun luotiin jo kotona musiikille myönteisessä ilmapiirissä.

*Molemmat vanhempani – ja kaikki isovanhempanikin - ovat jollain tavalla musikaalisia, etenkin laulua harrastava äitini. Nainen 25*

*Isäni oli innokas soittaja ja laulaja. Nainen 33*

*Äitini lauloi kirkkokuorossa. Nainen 35 (b)*

*...äitini ura olemme me, nelipäinen lapsikatras. Sain siis paljon huomiota ja tukea lapsena harrastamiini asioihin ja eritoten musiikkiin. Mies 29*

*Isovanhemmilla, mummulla ja taatalla, oli aikaa olla kanssani ja välillä lauleskeltiin yhdessä. Nainen 27*

*...Äiti kannustikin minua musiikin pariin. Hän halusi tarjota minulle mahdollisuuden nauttia musiikista ja sen tuottamisesta johon hänellä itse ei ollut mahdollisuutta lapsena. Nainen 29*

Kouluiässä musiikkiharrastusten lisääntyessä ja laajetessa musiikkiesikuvien määrä kasvoi. Harrastuksen ulottuessa kodin ulkopuolelle kirjoittajat saivat kohdata musiikin ammattilaisia niin koulussa kuin musiikkiharrastusten parissa. Vanhempien tavoin nämä ammattilaiset kannustivat kirjoittajia musiikkiharrastukseen. Joillekin ammattilaisten esimerkki oli kotia vahvempi kannustin. Varsinkin ne kirjoittajat, joiden musiikkiharrastusta ei oltu osattu tukea riittävästi kotona, hakivat musiikilliset oppi-isänsä ja -äitinsä sen ulkopuolelta. Kirjoitelmien perusteella voi sanoa, että jokaisella kirjoittajalla oli takanaan vähintään yksi kannustava aikuinen, jonka merkitys oli ollut kirjoittajan musiikkiharrastukselle olennaisen tärkeä.

*Alaluokan opettajani huomasi tarkan musiikkikorvani ja ohjasi minut pyrkimään silloisille Heinolan seminaarin musiikkiluokille... Ilman kannustavaa musiikinopettajaani en olisi ikinä tullut pyrkineeksi Päijät-Hämeen konservatorioon laulunopiskeluun. Nainen 35 (b)*

*Erään ystävänä äiti oli luokanopettaja ja hän kokosi lapset toisinaan luokseen ja opetti meille lauluja. Niitä sitten esitettiin porukalla srk:n tilaisuuksissa tai muissa juhlissa. Nainen 27*

*Kotipaikkakunnalleni perustettiin innokkaan ja taitavan kansanmusiikkimiehen innoittamana Pikku-pelimannit -ryhmä, jonka toiminnassa olin mukana alusta asti. Nainen 25*

Nuoruudessa kaikki muistot musiikkiesikuvista eivät aina olleet pelkästään myönteisiä ja kannustavia. Osaamisen lisääntyessä esikuvia uskallettiin myös kritisoida. Huolimatta opetuksen ajoittaisesta heikosta laadusta, kukaan kirjoittajista ei lannistunut täysin.

*Ala-asteella kävi opettaja naapurikoulusta. Saapui tunneille hitaasti kävellen... usein vartin myöhässä ja tavallaan pelleili sillä hitaalla liikkumisellaan... Käsittääkseni hän halusi vain kuluttaa aikaa ja peittää epäpätevyyttään... Sama opettaja opetti meitä myös yläasteella, yhtä pätevänä. Mies 29*

*Opettajamme oli esiintyvä taiteilija ja esiintyikin useimmiten meille itse eikä saanut toimivia musiikkitalanteita aikaan. Nainen 29*

*Uusi opettaja oli hyvin temperamenttinen nainen ja muistan välillä pelänneeni soittotunneille menoa ja siellä oloa. Tilanteen hyvä puoli oli ehkä se, että läksyt tuli harjoiteltua, kun pelkäsi open reaktiota... Teoriaa meille opetti leppoisa mies, joka taisi kärsiä meistä (energisestä lapsikatraasta) enemmän kuin me teoriatunneista. Nainen 27*

*Myöhemmin olen ajatellut lähes inholla opetuksemme tasoa ja opettajia, jotka halusivat keinolla tai toisella saada minutkin läpi teorioista (vaikka neuvomalla tenteissä), jotta pääsivät meistä eroon. Nainen 25*

Opettajan vaikutus oppilaan musiikkikäsitusten ja -mieltymysten muotoutumisessa ja kehittämisessä on huomattava. Samoin hänen merkityksensä oppilaan minäkäsityksen muovautumiseen on voimakas. Musiikki kuuluu niihin harrastuksiin, joissa opettajalla on erittäin suuri mahdollisuus vaikuttaa oppilaan persoonaan, koska se perustuu pitkälti opettajan, musiikin ja oppilaan keskinäiseen vuorovaikutukseen. Hankalaksi suhde voi käydä, jos opettaja on vaatimusten ristitulesa niin yleisön, oppilaitoksen kuin kollegoiden taholta. Tällöin paineet voivat kasautua opetustilanteeseen ja oppilaaseen. Nuoret ovat alttiita voimakkaiden persoonien vaikutukselle, ja mitä herkempi oppilas on, sitä epäsuotuisammin ne voivat häneen vaikuttaa. (Ruismäki 1991, 180 - 181.)

Kirjoittajien kielteiset kokemukset liittyivät lähinnä opettajien persoonaan tai taitoihin. Toisaalta voimakkaat kielteiset reaktiot selittyvät osaksi ikävaiheelle ominaisella kuohunnalla, jossa nuori huomaa, etteivät aikuiset olekaan täydellisiä. Omien taitojen ja suhteellisuudentajun lisääntyessä kirjoittajat näkivät ensimmäistä kertaa esikuvansa taidoiltaan ja luonteenpiirteiltään puutteellisina. Ehkä tämä epätäydellisyyden havaitseminen on jopa tervettä, jotta nuori pystyisi suhtautumaan omiin taitoihinsa ja vaatimuksiinsa realistisemmin ja olemaan vaatimatta itseltäänkään liikaa.

Ikävaiheelle tyypillisesti nuoruudessa ystävien ja vertaisryhmien merkitys korostui aikuisten roolin jäädessä sivummalle. Sen lisäksi, että musiikkiharrastuksen parissa

luotiin uusia ihmissuhteita, ystäväpiirin musiikkiharrastukset tukivat kirjoittajien harrastusta. Lisäksi toiset nuoret toimivat myös kirjoittajien esikuvina ja kannustajina uusien musiikkiharrastusten pariin.

*Myös kahdella parhaalla tyttökaverillani oli piano ja huilu soittiminaan. Oli tärkeää, että meillä kolmella oli samat harrastukset. Myös toisten innostus ja kavereista tullut tuki ja turva kannustivat jatkamaan ja yrittämään enemmän soittamisen saralla. Nainen 27*

*Rippileirillä yksi tyttö säästi todella upeasti ja teki minuun kateuttavan vaikutuksen, eli minun oli oltava yhtä hyvä. Mies 29*

*Eräällä partioleirillä näin yhden tyyppin komppaavan tuttuja Beatles -sävelmiä ja se kuulosti todella hyvältä. Mies 26*

Nuoruudessa musiikkia harrastava ystäväpiiri on ollut merkityksellinen kaikille kirjoittajille. Yleisimmin ystävyysuhteita muodostui yhteisen musiikkiharrastuksen, kuten kuoron, orkesterin, bändin tai yhteisen solistisen soittimen pohjalta. Kirjoittajien oli helpompi jakaa kokemuksiaan ystävien, kuin esimerkiksi vanhempien tai soittonopettajan kanssa. Vertaisryhmässä korostui suuremmassa määrin hauskanpito yhteisten harrastusten ja tavoitteiden rinnalla: yhdessä tekeminen ja kokemusten jakaminen toimi vastapainona solistisen soittimen harjoittelun yksinäiselle puurtamiselle. Toisaalta ryhmässä saattoi verrata omia taitojaan toisten taitoihin ja ystäväns nopea edistyminen saattoi kannustaa harjoittelemaan entistä enemmän.

Nuoruudessa vanhempien rooli säilyi edelleen tärkeänä, mutta se sai erilaisia muotoja. Useimmilla kirjoittajilla soittoharrastus olisi saattanut lopahtaa ilman vanhempien kannustusta tai lievää pakotetta. Murrosiässä useat kirjoittajat olivat epäilleet soittoharrastuksensa tarpeellisuutta ja olleet valmiita luovuttamaan. Useimmiten juuri vanhemmat olivat saaneet heidän mielensä muuttumaan. Lasten musiikkiharrastukset vaativat vanhemmilta niin taloudellisia kuin ajallisia uhrauksia, kuten kuljetuksia soitto-tunneille, sekä rahallista panostusta soittimen ja soitto-tuntien kustantamiseen. Jos vanhemmilla itsellään ei olisi musiikillisia intressejä, he tuskin välittäisivät, vaikka nuori haluaisikin lopettaa harrastuksensa. Kirjoittajien tapauksissa vanhemmille lapsen musiikkiharrastus oli uhrausten arvoinen, ja vanhemmat halusivat kasvavien lastensa jatkavan huolimatta ajoittaisesta vastustelusta.

*Itse en olisi varmaan jatkanut omaa harrastustani, elleivät vanhempani olisi minua siihen kannustaneet. Nainen 27*

*Muistan useat riidat isän kanssa soitto-tuntien tarpeellisuudesta... Näin jälkikäteen sitä vasta osaa arvostaa saavutettua soitto-taitoa. Siitä kiitos vanhemmilleni. Nainen 33*

*Muistan taistelleeni esimurkkuiässä soittoharrastuksen jatkamisesta vanhempieni kera: "Kun kaikki muutkin kaverit jo lopettavat!" Nainen 29*

*...esiinnyimme paljon perheorkesterimme voimin... Usein harjoittelun lomassa on tapeltu ja sanottu suoria sanoja toisillemme, mutta ehkä yhdessä tekeminen on myös hionut ja hitsannut perheenjäseniämme lähemmäs toisiaan. Nainen 27*

Musiikillisten esikuvien merkitys on ollut kaikille kirjoittajille kiistaton. Ensimmäiset merkittävät henkilöt löytyivät kirjoittajien lähipiiristä, yleisimmin kotoa mutta kasvamisen myötä heitä alettiin etsiä kodin ulkopuolelta. Kirjoittajille musiikin kannalta merkittävät henkilöt ovat voineet olla keskenään hyvin erilaisia ja eri ikäisiä vaihdellen sukulaisista, soitonopettajista tai musiikinopettajista oman ikäryhmän edustajiin ja idoleihin. Huomattavaa on myös, että iän myötä vanhempien vaikutusvalta musiikkiharrastuksessa useimmiten väheni ja kirjoittajat suhtautuivat yleensä aikuisten esimerkkiin kriittisemmin. Kaikesta kapinoinnista ja ajoittaisesta motivaation puutteesta huolimatta vanhemmilla oli kirjoittajien murrosiässä vielä suuri vaikutus siihen, ettei kukaan kirjoittajista luopunut täysin musiikkiharrastuksistaan. Jälkeenpäin vanhempien kanssa käydyistä kiivaista keskusteluista musiikkiharrastuksen tärkeydestä on osattu olla kiitollisia. Toisaalta on luultavaa, että kirjoittajilla oli koko ajan olemassa vahva sisäinen motivaatio, ja harrastuksen kyseenalaistaminen oli pikemminkin rajojen kokeilua.

#### 4.3 Musiikkiharrastuneisuus ja sen muodot

Sanotaan, että tullakseen taitavaksi muusikoksi vaaditaan vähintään kymmenen vuotta systemaattista harjoittelua toimivalla menetelmällä taitavassa ohjauksessa. Kehittyäkseen on omattava vahva sisäinen motivaatio sekä tarpeeksi kykyjä kehittyä. Aluksi musiikkiharrastus on leikinomaista, mutta kehittyäkseen musiikillisesti on välttämätöntä, että jossain vaiheessa harjoittelusta tulee tavoitteellisempaa ja vaativampaa (Bouij 1998, 14 - 15.)

Kaikilla kymmenellä tutkimukseen osallistuneella oli ollut jo lapsuudesta saakka musiikkiharrastuksia. Tavallisin harrastus oli jonkin soittimen soitto, jonka he olivat aloittaneet ala-asteen aikana. Suurin osa kirjoittajista oli aloittanut pianon- tai viulunsoitolla.

*Viisivuotiaana muistan jännittävän hetken konservatorion pääsykokeissa... olen suuren flyygelin äärellä, valitsijaraati katsoo... "Isä, missä täällä on keski-C?". Pääsin pedagogiikkaoppilaaksi ja myö-*

*hemmin siitä ”oikeaksi oppilaaksi” ...Jossain vaiheessa (ehkä noin 14-vuotiaana) innostuin kitaransoitosta ja aloitin kitaratunnit...Nainen 29*

*...Viulun- ja pianonsoitonopintoja 6-vuotiaasta lähtien. Nainen 35 (a)*

*Ollessani 3. luokalla, aloitin pianonsoiton. Se oli harrastuksen omaista. Kävin pianotunneilla murrosikäiseksi asti kansalaisopiston puitteissa. Nainen 30*

*... aloitin pianotunnit 8-vuotiaana. Nainen 33*

*Kun olin 10 vuotta, aloitin huilunsoiton musiikkiopistossa. Sitä soitinkin sitten koko kouluajan lukion loppuun saakka ja suoritin kaikki peruskurssit ja ”tolppa ykkösen”. Nainen 31*

*3½-vuotiaana pääsin Suzuki-metodilla opetettaville pianotunneille...12-vuotiaana manguin itselleni myös poikkihuilun... Nainen 25*

*Aloitin viuluopinnot, soitin srk:n jousiorkesterissa ja musiikkiluokalla lauloimme paljon sekä esiinnyimme sitäkin enemmän. Nainen 35 (b)*

*...6-vuotiaana aloinkin oman pianonsoittoharrastukseni...6. –luokalla aloitin sivusoittimeni, poikkihuilun soittamisen. Nainen 27*

*Isä opetti pianonsoittoa kunnon behavioristisella metodilla, treeniä puoli tuntia päivässä ja pikku hiljaa kertyy joku palkkio... Pianonsoiton aloitin nelivuotiaana...Viulunsoiton aloitin muistaakseni neljännellä...Viulu vaihtui jotenkin luonnostaan yllätys, yllätys, sähkökitaraan yläasteen aikana. Mies 29*

*Aloitin kitaransoiton opiskelut musiikkiopistossa, kun olin 12-vuotias. Mies 26*

Useimmilla musiikkiharrastus sai monia muitakin muotoja. Soittoharrastusten lisäksi kirjoittajat olivat osallistuneet kuorotoimintaan ja erilaisiin musiikkikerhoihin. Muut musiikkiharrastukset he kokivat soittoharrastusta tukevaksi. Lisäksi kirjoittajat olivat sitä mieltä, että musiikkiharrastukset olivat opettaneet musiikillisten taitojen lisäksi myös muita elämälle tärkeitä asioita kuten sosiaalisia taitoja ja rohkeutta esiintyä.

*9-vuotiaana aloitin myös kuoroharrastuksen. Tyttökuorossa lauloi 16 muutakin jäsentä minun lisäkseni. Taidokkaan johtajan ansiosta kuoroharrastus antoi laulutaidon ohella monia muitakin elämäntaitoja. Nainen 33*

*Soittoharrastukseen tulivat mukaan myös musiikkileirit, joista tuli ehdottomasti kesän kohokohtia. Soitto- ja teorialunneista, yhdessäolosta, jalkapallonpelaamisesta, leiriohjelmasta, uusista ystävistä ja leirin päätöskonserteista tulee vieläkin hauskoja muistoja mieleen. Nainen 27*

*Koulun kuorotoiminnassa olin aktiivisesti mukana koko ala-asteen ajan. Esiinmyin lähes kaikissa ala-asteen juhlissa pianoa soittaen, ja jännitin aina kovasti... Sain usein toimia kuoroissa toisen äänen opettajana. Säestin silloin tällöin kuoroa. Nainen 29*

Sosiaaliset musiikkiharrastukset kirjoittajat kokivat myönteisinä. Sen sijaan soitin- ja teoriaopinnot koettiin toisinaan vaikeina, ei-motivoivina ja jopa turhina. Niille ominaiset sosiaalisten kontaktien vähyytys ja etenemiseen vaadittava harjoittelu tuntuivat kirjoittajista välillä ylitsepääsemättömiltä, eikä pelkkien suoritusten tavoittelu saanut pidettyä innostusta yllä. Joidenkin kohdalla soittoharrastus lopahti tässä vaiheessa,

mutta yleisemmin se sai uusia ja motivoivampia muotoja kuten monipuolisempaa tutustumista musiikin tyylilajeihin. Toisia puolestaan rohkaisi puolestaan se, että soitonopiskelu toi mukanaan motivoivia esiintymismahdollisuuksia.

*Muistan olleeni levyttämässä erään kitarakuoron kanssa pienessä studiossa. Soitimme yhden ystäväni kanssa huilustemmoja kuoron taustalle. Nainen 27*

*Yksi elämäni suurimmista kokemuksista oli Bachin Toccatan ja Fugan soittaminen eräässä yläaste-lukion joulujuhlissa. Olin tehnyt kappaleesta soituksen heavyhenkiselle särökitaralle. Yläasteen opettajat vieläkin muistelevat oppilaiden reaktiota performanssiini. Mies 29*

Puberteetti-ikä on musiikinopiskelun, erityisesti soitonopiskelun jatkumiselle kriittisimpiä vaiheita. Monet musiikinharrastajat lopettavat tuolloin soiton opiskelun. Ikäkauden lisäksi keskeyttäminen voi johtua siitä, että soitettujen kappaleiden maailma ja nuorta ympäröivä kuuntelumaailma eivät kohtaa hänelle itselleen tärkeissä ”musiikkiympyröissä”. Kiinnostus ja samaistuminen idoleihin ja toisiin nuoriin ei aina tue soitonopiskelun maailmaa. (Ruismäki 1991, 179 - 180.)

*Pianon soittaminen oli välillä ihan mukavaa, mutta paljolti myös aikaista pakkopullaa ja suoritus-ten saavuttamista. 3/3-tutkinon suorittaminen oli jo kamalaa ja mielenkiinto kaikkialla muualla kuin soittamisessa, mutta suoritus kiilteli silmissäni silloinkin ja läpi pääsin... Aivan eri juttu olivat vielä pakolliset teoriaopinnot sekä yleinen musiikkitiedon peruskurssi. Ne herättivät minussa ristiriitaisia tunteita... Olin aina tuntien nuorimpia ja yksinäinen puurtaja. Nainen 25*

*Pianotteluni oli sillä tavalla periodiluontoista, että lopetin sen ala-asteella pariin kertaan täysin. Uusi aloitus vei lähtötason taas lähelle nollaa. Mies 29*

*Klassisen kitaran sormiharjoitukset eivät vain olleet minun hermoilleni suunniteltuja, joten lopetin heti ensimmäisen vuoden jälkeen juuri ennen matineaa. Mies 26*

*Teoriaopinnot koin ikäviksi ja irti käytännöstä oleviksi. Suoritin ne sananmukaisesti, koska ne olivat pakollisia, jotta soitto-opinnoissa pystyi etenemään. Nainen 29*

Useimmille kirjoittajille yläaste- ja lukioajan musiikkiharrastukset toivat uutta intoa. Yhä enemmän kirjoittajat harrastivat yhteismusisointia ja antoivat luovuudelleen vallan. Aikaisempi klassispainotteisuus alkoi suuntautua enemmän nykymusiikin pariin. Silti suurin osa halusi edelleen jatkaa lapsuudessa aloitettua klassispainotteista soitonopiskelua. Uudet harrastukset antoivat niihinkin lisää vauhtia. Joillekin tämä ikävaihe oli puhtaasti välivaihe, jolloin musiikkia ei välttämättä harrastettu ollenkaan tai vaihtoehtoisesti sitä harrastettiin pelkästään omaksi iloksi.

*...vuodet yläasteen ja musiikkikoulun loppumisen jälkeen olivat musiikillisesti ehdottomasti väli vuosia ja helpottavia sellaisia, ei pakottavia soittotunteja ja tiukkoja aikatauluja. En koskenutkaan pianoon muutamaan kuukauteen ennen kuin keksin soittamisen omaksi iloksi jälleen... lukiossa innostuttiin taas pienellä tyttöporukalla etenkin moniäänisestä lauluista ja niitä sekä omaksi iloksi että joihinkin tilaisuuksiin harjoiteltiin. Nainen 25*

*Yläaste aikaan aloin ystäväieni kanssa käydä myös srk:n nuortenilloissa. Aloimme laulaa nuorten gospel-lauluja, nuortenveisuja, ja osa ystäväistä opetteli samaan aikaan myös kitaransoittoa. Seurauksena oli laulu esiintymisiä srk:n tilaisuuksia tällä uudella nuorten kokoonpanolla. Nainen 27*

*...löysin kuitenkin uuden lähestymistavan kitaransoittoon... Sain kaveriltani jonkin Beatlesin kokoelmakasetin ja soittelin sen mukana, ensin pelkkiä bassomuotteja ja pikkuhiljaa kunnan sointuja. Aika pian tämän jälkeen ajattelin kokeilla tehdä omiakin lauluja...Pian minulla oli kasassa oma bändi, jossa sain sitten kokeilla miltä omat laulut kuulostavat yhtyesoitossa. Mies 26*

Kaikki kirjoittajat ovat lähteneet musiikkiharrastusten poluille hyvin samanlaisesta lähtökohdasta eli jokainen on aloittanut solistisen soittimen soittamisesta ja jatkanut sitä vähintään murrosikään saakka. Nuoruudessa kirjoittajien polut alkoivat kuitenkin erkaantua toisten jatkaessa lapsuudessa valittua uraa, toisten kokeillessa useita uusia vaihtoehtoja. Pääpiirteissään kaikki olivat kuitenkin kouluikäisinä aloittaneet myös uusia musiikkiharrastuksia, joko uuden soittimen soiton tai jonkin sosiaalisemman harrastuksen, kuten kuoron tai orkesterin. Vertaillen sukupuolia, on todettava, että miehet olivat luopuneet aikaisemmin klassisesta musiikista siirtyäkseen vuorostaan pop-musiikin pariin. Molemmat mieskirjoittajat kertoivat perustaneensa omia bändejä, joissa he saivat kokeilla omia sävellyksiään ja sovituksiaan. Mieskirjoittajat olivat siis lähteneet aikaisemmin kokeilemaan omia kykyjään ja jättäneet vähemmälle aikuisten tarjoaman opastuksen. Naiskirjoittajat puolestaan harrastivat enemmän kuoro- tai orkesteritoimintaa ja suorittivat tutkintoja solistisella soittimellaan, vaikka motivaatio olikin välillä hukassa. Naiset olivat poikkeuksetta tunnollisempia klassisen tien kulkijoita. Kuten kouluelämässä, myös musiikissa tytöt kipusivat suorituksissaan eteenpäin ja saivat tutkintomerkintöjä, joista heille on ollut hyötyä haiketuessaan tulevaan ammattiin. Klassispainotteisuudestaan huolimatta naiskirjoittajat olivat myös päässeet sisään nykymusiikkiin ja myös heillä oli kokemuksia yhtyesoitosta ja viihteellisemmistä esiintymistilanteista.

#### 4.4 Kirjoittajien kouluaikaisia kokemuksia musiikinopetuksesta

Koulun musiikinopetuksesta kirjoittajilla oli hyvin vaihtelevia kokemuksia. Nykyajan musiikinopetukseen verrattuna kirjoittajien kokema musiikin opetus ala-asteella on ollut hyvin perinteistä ja laulupainotteista. Osa kertoi kokeneensa opetuksen turhauttavana ja yksitoikkoisena, sillä taidot olisivat riittäneet vaativampiinkin tehtäviin. Toisaalta koulun ulkopuolella saatu opetus antoi monille kaivattua haastetta, joten musiikintunnit menivät omalla painollaan. Kirjoittajien musiikilliset lahjat

huomattiin koulussa ja useimmat saivat siitä myönteistä palautetta, eikä heillä ollut siten syytä kapinointiin.

*Koulun tarjoama musiikinopetus ei juuri kasvattanut tietomäärääni, mutta pidin siitä kyllä. Ala-asteella lähinnä lauloimme isänmaallisia uskonnollisia lauluja ja soitimme nokkahuilua todella paljon. Melko yksipuolista, mutta ei se silloin kilttiä tyttöä haitannut. Nainen 25*

*Ala-asteella musiikin opetus rajoittui lähinnä laulamiseen harmonin säestyksellä. Lauloimme kuitenkin innokkaasti, kun emme paremmasta tienneet. Nainen 27*

*Koulussa musiikinopettajani olivat mielestäni mukavia ja kannustivat harrastuneisuuttani. Musiikintunnit olivat mukavia. Lähinnä muistan tuntien sisältäneen laulamista ja 3-4 luokilla nokkahuilun soittoa... Nainen 29*

Suurin osa musiikinopettajista oli valinnut musiikin valinnaisaineeksi yläasteella ja lukiossa. Ala-asteen välillä yksipuolinenkin musiikinopetus ei siis ollut saanut kirjoittajia lannistumaan. Ylempien luokkien musiikin opetus koettiin mielekkääksi, kun uusina asioina musiikintunneille tulivat yhtyesoitto, kevyt musiikki, erilaiset produktiot ja vapaavalintaiset kurssit. Paljolti kirjoittajien kokemusten myönteisyys riippui musiikinopettajasta: jos opettaja ei miellyttänyt, koettiin musiikkikin vähemmän miellyttävänä oppiaineena. Kirjoittajat havaitsivat musiikinopetuksessa myös puutteita, jotka tavallisimmin ilmenivät opettajan taidoissa. Hyvänä kirjoittajat pitivät puolestaan sitä, että he saivat entistä enemmän tilaa luovuudelleen ja pääsivät tekemään itse musiikkia. Valinnaisuus karsi oppiaineesta ne, joita musiikki ei kiinnostanut, joten tunneilla vallitsi aikaisempaa motivoivampi ilmapiiri.

*Yläasteen koulumusiikki antoi hyvän mahdollisuuden harjoitella soinnuilla komppaamista ja bassokin tuli soittimena tutuksi... Otin yläasteella normaalien musiikintuntien lisäksi ns. valinnaiskursseja ja jatkoin lukiossa samaa kaavaa. Parhaassa tapauksessa minulla oli musiikkia kuusi tuntia viikossa. ...Teimme erikoismusiikkiryhmän kanssa paljon erilaisia projekteja, joissa pääsi kokeilemaan vaikka mitä stemmalaulusta rytmisoittimiin ja näyttelemiseen. Parhaimpana jäi mieleen Suomi-kabaree, jossa esitimme kavalkadin tuttuja suomalaisia ikivihreitä sketsien säestämänä. Mies 26*

*Yläasteella en kokenut musiikinopetusta kovin mielekkäänä... kuoroonkin muistan osallistuneeni pienen pakon edessä: ”Muutoin et saa kymppiä”, totesi miesopettaja. Lukiossa valitsinkin sitten kuvamataidon, mutta mietin usein millaista musiikin tunneilla olisi ollut. Nainen 29*

*Yläasteella otin musiikin valinnaisaineeksi, mikä ainakin takasi sen, että musiikkiryhmässä ei ollut niitä vastaan laittajia, jotka pilasivat muidenkin innon ja elämykset...soitimme paljon, minä pääasias-  
sa toimin pianistina ja säestäjänä. Jonkin verran rumpuja, bassoa ja kitaraa, mutta melkoisen vähän tuntien määrään nähden... musiikin teoriaa, historiaa tai aikakausia ei oikeastaan käyty läpi kuin ohimennen. Nainen 25*

*Yläasteella musiikin opetus jatkui laulupainotteisena, mukaan tuli kuitenkin jonkin verran musiikkietoa ja musiikin kuuntelua... Lukiossa musiikin tunneilla kokosimme oman bändin ja soitimme / lauloimme tunneilla itse valitsemiamme kappaleita Toivelaulukirjoista. Yhdessä musisointi oli hauskaa, mutta tasokas ohjaaja ja opetus puuttui. Nainen 27*



Koulun tarjoama musiikinopetus oli pääsääntöisesti kirjoittajille vain yksi musiikin osa-alue. Useimmille heistä se ei tarjonnut uutta, varsinkaan ala-asteella. Toisaalta muut musiikkiharrastukset olivat tuoneet kaivatun täydennyksen, joten musiikki oli melko harmiton oppiaine, jossa menestys oli taattu. Musiikkiluokat käyneet olivat tavallisen peruskoulun käyneitä kirjoittajia tyytyväisempiä musiikinopetuksensa laatuun ala-asteella. Sen sijaan yläaste ja lukio olivat tuoneet useimmille kirjoittajille kaivattua haastetta ja monipuolisuutta. Tätä auttoi nimenomaan valinnaisuus, jolloin kursseille hakeutuivat tavallisimmin ne, joilla oli entuudestaan musiikillisia taitoja. Koulumusiikin kokemusten myönteisyys näyttää riippuvan koulun yleisestä asenteesta musiikkia kohtaan: jos koulussa ollaan kiinnostuneita musiikista, oppilaille tarjotaan monipuolisempia mahdollisuuksia opiskella musiikkia, jolloin vuorostaan oppilaat kokevat musiikin kiinnostavana oppiaineena. Musiikinopettajapersoonallisuksilla oli myös ollut vaikutuksensa siihen, miten kirjoittajat olivat suhtautuneet musiikintunteihin. Opettaja on siis ratkaiseva tekijä oppiaineen kiinnostavuuden ja miellyttävyyden kannalta. Esimerkiksi kielteiset kokemukset opettajasta olivat jopa johtaneet siihen, etteivät kaikki kirjoittajat olleet valinneet musiikkia valinnaisaineekseen enää pakollisten kurssien jälkeen.

Kaiken kaikkiaan koulukokemukset musiikista ovat olleet merkittäviä kirjoittajille. Onnekkaimmat heistä kertoivat oppineensa koulun musiikintunneilla asioita, jotka eivät olleet tulleet tutuksi harrastusten kautta. Joillekin koulun tarjoamat kokemukset ovat olleet kimmokkeina uusille musiikkiharrastuksille. Opettajapersoonallisuudet ovat selvästi muokanneet kirjoittajien käsityksiä hyvästä musiikinopettajapersoonasta. Riippumatta kokemusten laadusta ne kaikki ovat osaltaan olleet johdattamassa kirjoittajia kohti musiikinopettajuutta ja opettajankoulutukseen hakeutumista.

## 5 MUSIIKINOPETTAJAKSI OPISKELU

### 5.1 Hakeutuminen opettajankoulutukseen

Opettajankoulutukseen valitaan Suomessa lahjakkaita ja monipuolisia opiskelijoita, joista useilla on jo opettajankoulutukseen tullessaan pitkälle vietyjä taiteellisia har-

rastuksia (Kari 1996, 118). Koulutukseen pääseminen ei ole riippuvaista ainoastaan halusta opettaa. Halukkaita on runsaasti ja karsinta on suurta. Opettajaksi pääsevät opiskelemaan ne, joilla on motivaatiota ja todellinen halu päästä sisään (Kari ja Varis 1997, 47).

Heikkisen ja Rähän (1998) mielestä ammatinvalinnan tulee olla harkittu, perusteltu, valveutunut ja realistinen. Se ei saa olla pelkkä päänäpintymä tai lapsuuden haave, jolle ei löydy muuta vaihtoehtoa. Koulutukseen pyrkivältä odotetaan kykyä pohtia realistisesti opettajan työn hyviä ja huonoja puolia. Usein uskotaan, että koulutukseen valikoituu ainoastaan opiskelijoita, jotka ovat aina varmoja itsestään ja työstään. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa: kriisit ja epävarmuuskin kuuluvat ihmisenä ja opettajana kasvuun. (Karjalainen 1998, 20 - 21.)

Ferrell ja Daniel (1993) ovat listanneet syitä, jotka saivat hakeutumaan opettajan alalle Yhdysvalloissa vuosina 1920 - 1980. Näitä syitä olivat halu työskennellä lasten parissa, riittävät tulot ja hyvä työsuoja, työolosuhteet, kiinnostus tiettyyn oppiaineeseen, innostus elinikäiseen oppimiseen, mahdollisuus jatkaa muihin tehtäviin, halu palvella yhteiskuntaa, läheisen antama esimerkki, kiinnostus kasvattamiseen ja työn antamat mahdollisuudet sekä luovuuteen että työn haasteellisuuteen. Ruismäen (1991) tutkimuksessa puolestaan tärkeimpiä musiikinopettajan uravalintaan vaikuttaneita tekijöitä olivat tarve kehittää itseään musiikillisesti, muodollisen pätevyyden hankkiminen ja halu syventää musiikinopintoja. Musiikinopettajan ammatin uravalinnan kriteerit ovat pitkälti opintoalassa itsessään sekä opiskeltavassa oppiaineksessa. Sen sijaan kiinnostus opettamiseen ei ollut kenenkään opettajan tärkein alalle hakeutumisen motiivi. (Ruismäki 142 - 143.)

Musiikinopettajiksi tai yleisemmin opettajiksi hakeutuvat tietävät useimmiten, ettei tuleva ammatti ole helppo eikä edes taloudellisesti tuottoisa. Kehityskaari musiikkiharrastusten parissa paremminkin ajaa heidät tulevaan ammattiin. Jokainen koulutukseen hakeutunut joutuu tekemään valinnan sisäisen ja ulkoisen motivaation välillä. Ulkoisen motivaation omaavalle palkkaus ja ammatin tuomat muut edut, kuten mahdollisuus omien taitojen kehittämiseen muusikkona korostuvat. Sen sijaan sisäisen motivaation omaava tiedostaa realistisemmin ammatin hyvät ja huonot puolet. Koulutukseen hakeutumisen syynä on kehittyä vähitellen kyseisen ammatin osaajaksi, ja

hallita musiikista nimenomaan ammatissa vaadittuja taitoja (Bouij 1998, 127, 138 - 139).

Kaksi tutkimukseeni osallistunutta opettajaa eritteli tarkemmin syitä, jotka saivat heidät hakeutumaan opettajankoulutukseen. Molemmilla heistä oli takanaan monipuolisia musiikkiharrastuksia. Yhtenä syynä pyrkimiseen oli koulutuksen tarjoama musiikinopetus, joka mahdollisti omien musiikillisten taitojen kehittämisen ja niiden hyödyntämisen tulevassa ammatissa.

*Lukion jälkeen pääsin Jyväskylän OKL:een. Yhtenä pyrkimissyynä oli, että musiikin harrastamista ei tarvitsisi lopettaa ja että opittuja taitoja voisi jotenkin hyödyntää tulevassa työssä. Nainen 27*

*Päädyin luokanopettajaksi tavallaan vahingossa, sillä haaveeni oli alun perin ryhtyä musiikinopettajaksi. Pääsykoevaatimukset musiikkitieteelliseen ovat vaan niin kovat, etteivät rahkeeni riittäneet. Ennen kaikkea teoriapuoli ja jonkun tietyn sooloinstrumentin suvereeni hallinta eivät ole vahvoja puoliani. Osaan mielestäni "kaikesta vähän"... Niinpä lukion musiikinopettajani suositteli minulle luokanopettajan koulutusohjelmaa. hän sanoi, että voithan sinä sitten myöhemmin hakea sinne aineenopettajapuolelle. Pääsin OKL:een, enkä ole sen koommin aineenopettajaksi haikaillut. Mies 26*

Karin (1996, 120 - 122) mukaan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokseen hakeutuu runsaasti taiteellisesti ja sosiaalisesti suuntautuneita opiskelijoita, jotka kokevat edellisen kaltaiset harrastukset opettajan työtä tukeviksi. Tällä tavoin suuntautuneille opiskelijoille ammatinvalinta tuntui otolliselta, koska opettajan työssä ei koskaan tule kahta samanlaista päivää, mikä antaa tilaa luovalle ja laaja-alaiselle toiminnalle. Vaikka useat omaan tutkimukseeni osallistuneet kirjoittajat kertoivat pikemminkin ajautuneensa luokanopettajaksi tähtäävään koulutukseen, he vastaavat ainakin jossain määrin Karin (1996) kuvaa tyypillisestä opettajaksi opiskelevasta. Tämä näkyi muun muassa siinä, että kaikilla kirjoittajilla oli takanaan niin taiteellisia kuin sosiaalisia harrastuksia. Useimmat kirjoittajat olivat päässeet opettajankoulutuslaitokseen ensimmäisellä yrittämällä heti ylioppilaskirjoitusten jälkeen, jolloin ammatinvalinnan syvällisemmälle pohdiskelulle ei ollut jäänyt aikaa. Vasta vähitellen koulutuksen ja työn myötä niin sanottu kutsumus ammattiin oli selvinnyt heille. Tästä kirjoitti osuvasti toinen miesopettajista.

*Huomasin hyvin pian, että luokanopettajalta vaadittava monialaisuus sopi minulle. Myöskin se tosiasia, että ala-asteella kasvatetaan enemmän kuin opetetaan miellytti minua. Jossain määrin huomasin myös, että koska elämäni on täynnä musiikkia joka tapauksessa en haluaisi työtäni olevan sitä myös. Mies 26*

## 5.2 Opettajankoulutuksen tavoitteet

Luokanopettajankoulutus on perustunut Suomessa vankasti aineenhallintaan. Vasta viime vuosikymmeninä sen oheen on kehittynyt uudenlainen lähestymistapa, jossa lähdetään opetuksen teoriaan ja opetustapahtuman analyysiin perustuvasta opetus-taitojen kehittämistä. Aineopinnot ovat silti edelleen olennainen osa koulutusta, mutta niitä on muokattu uutta lähestymistapaa tukeviksi (Krokfors 1994, 58). Kuten nykypäivän koululaitoksessa, myös opettajankoulutuksessa kiinnitetään enemmän huomiota oppimisprosessin kokemuksellisuuteen. Kokemuksellisen oppimisen tavoitteena on yhdistää toisiinsa ihmisen työ ja persoonallinen kehitys, jossa opiskelija rohkaistuu tarkastelemaan omaa oppimistaan (Ojanen 1994, 108).

Opettajankoulutuslaitoksen perustehtävänä on varmistaa opiskelijoilleen riittävä opetustaito sekä valmiudet ammattiin liittyvään muuhun toimintaan. Koulutuksen laatuun ja tavoitteiden hienosäätöön vaikuttavat kullekin ajalle ominaiset käsitykset siitä, millainen on hyvä opettaja. Viime aikoina opettajuuden laatuun on pureuduttu aikaisempaa enemmän. Ydinajatuksena nähdään opettaja ajattelevana ammattilaisena. (Vähätalo 1990, 35; Leino & Leino 1989, 15.) Myös opettajakoulutusta on pyritty uudistamaan, jotta se voisi kohdata uudet vaatimukset. Tämän päivän opettajankoulutus pyrkii kouluttamaan työtään kehittäviä ja tutkivia opettajia. Opettajaksi opiskelevalta odotetaan reflektiivistä ajattelua ja itseohjautuvuutta. Hänen odotetaan tulevan tietoiseksi itsestään ja ympäristöstään niin, että hänen näkemyksensä toimintamahdollisuuksistaan laajenee. Ajatteleva opettaja on siis itseohjautuva ja halukas pohtimaan tekojensa lähtökohtia, syitä ja seurauksia. (Syrjälä 1994, 112; Krokfors 1994, 50 - 51, 53.)

## 5.3 Musiikin erikoistumisopintoihin hakeutuminen

Kasvatustieteen maisterin tutkintoon kuuluu sivuaineopintoja vähintään 30 opintoviikkoa. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos järjestää sivuaineopintoja lähes kaikissa opetettavissa aineissa. Taito- ja taideaineista opetusta tarjotaan liikunnassa, kuvataiteessa, käsityössä, ilmaisukasvatuksessa ja musiikissa. Opintoja on tarjolla vaihtelevasti 15 - 35 opintoviikkoa. (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999 - 2001, 120).

Opettajankoulutuslaitoksessa musiikin sivuaineopintoja on tarjolla 15 opintoviikkoa (ks. liite 3:). Erikoistumisaineen tavoitteena on, että opiskelija saa peruskoulun musiikin opettamiseen tarvittavat taidot ja tiedot perusopintojaan laajentaen. Opiskelijan toivotaan saavan valmiuksia musiikin harrastamiseen ja itsenäiseen jatkuvaan opiskeluun. Erikoistumisopinnoissa perehdytään peruskoulun ala-asteen musiikinopetuksen keskeisiin menetelmiin ja tutustutaan musiikin teknologiaan. Tavoitteena on, että opiskelija oppii soveltamaan hankittuja taitoja niin opiskelussa kuin opetusharjoittelussa (Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999 - 2001, 182.) Opettajankoulutuslaitoksen tarjoamat musiikin opinnot antavat peruskoulun musiikinopetukseen tarvittavat tavoitteiden edellyttämät taidot. Lopullinen taso on kuitenkin sidoksissa opiskelijan lähtötasoon (Ruismäki 1991, 22).

Useille opettajaopintoihin hakeutuneille yhtenä tärkeänä hakeutumiskriteerinä ovat mahdollisuudet laajoihin erikoistumisopintoihin. Joillakin koulutukseen hakeutuneilla puolestaan mielessä siintää haave solistisesta urasta laulajana tai instrumentalistina (Kari 1996, 122; Ruismäki 1991, 142). Tähän tutkimukseen osallistuneet kirjoittajat kertoivat hakeutuneensa erikoistumaan musiikkiin kohtuullisen realistisista syistä. Useimmat halusivat syventää musiikkitietouttaan ja vahvistaa taitojaan.

*OKL:ssä musiikin erikoistumisopinnot olivat minulle itsestänselvyyys. Nainen 33*

*Musiikki ei tosiaankaan ollut mikään vahva alue, vaan halusin vahvistaa omia taitoja. Jouduin kovastikin joskus ponnistelemaan, mutta huumorilla Jyväskylässäkin pärjätään...! Nainen 30*

Toisilla ammattiin suuntautuminen oli jo niin pitkällä, että he halusivat käytännön tietoa musiikin opetuksen sisällöistä ja metodeista ala-asteella. Useimmilla erikoistumisaineen valintaan vaikuttivat myös hyvät ennakkotiedot ja taidot, joiden turvin oli helppo jatkaa musiikinopintoja.

*Opettajankoulutuksessa halusin erikoistua musiikkiin, koska minulla oli jo opettajakokemusta ennen opintojen aloittamista ja olin havainnut, kuinka paljon hyötyä ja iloa musiikista on opetuksessa. Nainen 30*

*Valitsin erikoistumisaineekseni musiikin (alkuopetuksen lisäksi), koska olin kiinnostunut tietämään, mitä kaikkea musiikin opetus koulussa ja ala-asteella voi todella sisältää. Nainen 27*

Voisi ajatella, että valitessaan musiikin erikoistumisaineekseen kirjoittajat valitsivat itselleen helpoimman vaihtoehdon. Tarjolla olisi ollut muitakin vaihtoehtoja: sellaisiakin, joissa kirjoittajat kokivat olevansa heikkoja. Useimmat heistä olisivat selvinneet musiikin opetuksessa aikaisemmin hankkimillaan tiedoilla. Osa kirjoittajista

kertoikin empineensä, oliko valinnut itselleen helpoimman ratkaisun, mutta päätyneensä kumminkin valitsemaan musiikin erikoistumisaineekseen. Omien taitojen kehittäminen ja haave musiikinopettajan työstä olivat saaneet heidät valitsemaan musiikin kaikesta huolimatta.

*Opettajaksi opiskellessani pohdin pitkään erikoistumisaineitani. Kannattaisiko vahvistaa heikkouksiin vai vahvuuksiin? Musiikki tuntui kuitenkin niin tärkeälle, että tahdoin jatkaa opintojani siinä.* Nainen 29

*...erikoistuin musiikkiin. Mietin kyllä pitkään, onko se paras vaihtoehto, mutta jotenkin liu'uin helpoon vaihtoehtoon. Osasinhan paljon jo etukäteen, ja halusin kehittää itseäni.* Nainen 25

*Toki minä erikoistuin musiikkiin. Tosin luulen, että siihenkin ratkaisuun vaikutti aika paljon hyvän kaveriporukan imu...* Mies 26

Joidenkin kirjoittajien kohdalla voisi sanoa, että musiikinopettajan ammatin valinta oli alussa selvempi kuin varsinainen luokanopettajan tehtävä. Tämä näkyy ainakin siinä, että useimmat kirjoittajista halusivat kehittyä edelleen musiikissa niin koulutuksessa kuin sen ulkopuolella. Jotkut kirjoittajat myönsivät joko suoraan tai epäsuorasti, että koulutuksen tarjoamat musiikkiopinnot olivat ainakin yksi syy koulutukseen hakeutumiselle. Muutamilla suuntautuneisuus erityisesti musiikinopettajan työhön näkyy myös siinä, että vielä opettajankoulutuksen aikana he pohtivat vakavasti musiikin aineenopettajan ammattiin hakeutumista. Pisimmälle haaveessaan menivät kaksi kirjoittajaa, jotka molemmat hakeutuivat musiikin aineenopettajakoulutukseen. Lisäksi muutamat jatkoivat soitinopintojaan konservatorioissa, jopa toisella paikkakunnalla. Erinäisten vaiheiden jälkeen luokanopettajan ammatti kuitenkin tempaisi heidät mukaansa.

*Valmistuttuani olen jatkanut opintojani edelleen, sekä Konservatoriossa, Sibelius Akatemiassa että lukuisilla eri kursseilla.* Nainen 29

*Erikoistumisen jälkeen halusin opiskella enemmän, mutta en kuitenkaan millään ammattilinjalla... Päädyin musiikkikasvatuksen pääsykokeisiin ensisijaisesti siksi, koska mahdollisuus opiskella sähkökitaraa pääsoittimena viehätti.* Mies 29

*Valmistuttuani jatkoin sivuaineena pianonsoitto Päijät-Hämeen konservatoriossa. Suoritin pianosta peruskurssit, teorian-säveltäjäpailun, kenraalibasson ja musiikkitiedon I-kurssit sekä laulun C-kurssin.* Nainen 35 b

#### 5.4 Opettajankoulutuksen ja erikoistumisopinnojen herättämiä ajatuksia

Luokanopettajakoulutuksen 160 opintoviikon opintokokonaisuus muodostuu pääasiassa kasvatustieteistä, aineopinnoista sekä erilaajuisista erikoistumisopinnoista. Ver-

rattaessa mihin tahansa muihin korkeakouluopintoihin, luokanopettajien koulutus on ehkä kaikista monialaisin. Tästä johtuen kaikissa opinnoissa ei ajan puutteen vuoksi pystytä tarjoamaan kuin pieni ripaus sieltä täältä. Koulutuksen laaja-alaisuus onkin saanut opiskelijat, opettajankouluttajat ja tutkijat arvioivalle kannalle. Erityisesti aineopinnot ovat saaneet huomiota osakseen. Esimerkiksi Kennedyn (1991) tutkimuksessa todettiin, että aineiden laaja-alaiset opinnot eivät aina ole takeena hyvälle opetukselle. Ongelmaksi koetaan aineopintojen irrallisuus ja jälkeenjääneisyys todellisesta elämästä (Niemi 1996, 35; Syrjälä 1998, 25 - 26.)

Karin ja Variksen (1997, 52 - 52, 55) tutkimuksessa koulutukseen kohdistuvien odotusten toteutumisesta haastatteluun osallistuneet opettajat pitivät saamaansa koulutusta liian koulumaisena, mikä poikkeaa suuresti yliopiston yleisestä käytännöstä. Koulumaisuuden sijaan toivottiin lisää vapautta, joustavuutta, valinnaisuutta ja kokonaisvaltaisempaa lähestymistapaa. Niikon (1995, 30 - 32, 49 - 50; 1998, 7) tutkimuksissa opiskelijat toivoivat entistä enemmän painoarvoa aikaisemmin hankitulle opettajakokemukselle. Näillä kokemuksilla on todettu olevan erityisen suuri merkitys opettajan persoonallisuuden kehittymiselle ja käytännön toiminnalle

Musiikinopettajien tyytyväisyyttä koulutukseensa on tutkittu paljon niin luokanopettaja-musiikinopettajien kuin musiikin aineenopettajien parissa. Esimerkiksi Rajalainen (1997, 58 - 64) tutki pro gradussaan Jyväskylän yliopistossa opiskelleiden musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien käsityksiä koulutuksen antamista valmiuksista. Heistä 66 % piti koulutuksesta saamiaan valmiuksia riittämättöminä ja ainoastaan 27 % kertoi olevansa niihin tyytyväisiä. Kaikista vastanneista 94 % sanoi tarvitsevänsä lisäkoulutusta. Erikoistumisopintojen saamista kohtuullisen huonoista arvioista huolimatta 61 % opettajista oli halukkaita opettamaan musiikkia. Vastaajat eivät olleet tyytyväisiä pianonsoiton ylivaltaan, lisäksi kuoropedagogiikan, laulu- ja kitaransoiton opintojen vähyys harmittivat ja opettajat kertoivat kaivanneensa enemmän opastusta yhtyesoittoon ja tuntisuunnitteluun. Jartin ja Ojanperän (1997, 48 - 50, 59 - 61) pro gradussa Keski-Suomen 1-3 opettajan kouluilla toimivien opettajien suhtautumisesta musiikinopetukseen kävi ilmi, että musiikkiin erikoistuneet olivat ei-musiikkiin erikoistuneita varmempia omista kyvyistään. Yhteistä kaikille vastanneille oli, että koulutuksesta saatuja tietoja ei pidetty kovin hyvinä. Ruismäen (1991, 224 - 226) tutkimuksessa puolestaan musiikin aineenopettajat toivoivat opintoihinsa enemmän opastusta luokan hallintataidosta ja systematisoinnista. Naisopis-

kelijat halusivat enemmän taitoja bändisoitinten hallintaan. Lisäksi yksilöllisyys ja henkilökohtaisuus nousivat esiin eli musiikinopettajakoulutuksen toivottiin kehittävän opiskelijoitaan yksilöllisemmin.

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat eivät arvioineet opettajankoulutuslaitoksen opintoja, vaan keskittyivät pohtimaan sen tarjoamia musiikin sivuaineopintoja. Opettajat suhtautuivat vaihtelevasti musiikin erikoistumisopintoihin. Toiset olivat tyytyväisiä, mutta toisille erikoistuminen oli ollut suoranainen pettymys. Erityisesti kirjoittajat, joilla oli takanaan monipuolinen kokemus musiikin harrastamisesta, eivät kokeneet saaneensa kovinkaan paljon uutta opinnoista. Toisaalta ne, joilla ei ollut takanaan niin paljon musiikin opintoja, olivat yleensä ottaen tyytyväisempiä. Eniten arvosteltiin opintojen sisältöä. Kirjoittajien mielestä erikoistumisopinnoissa painotettiin liiaksi soittotaitoa, kun taas käytännön opetustyön ja suunnittelun määrä jäi vähäiseksi.

Tyytyväisimpiä kirjoittajat olivat soitin- ja lauluopintoihinsa. Erikoistumisopintojen tarjoama soitinopetus toi uutta näkökulmaa monille ennalta tuttuun pianonsoittoon ja useimmat heistä olivat tyytyväisiä hankkimaansa säestystaitoon. Kitaransoitto ja yksinlaulu olivat monille uusia asioita ja niiden perusteiden oppiminen koettiin myönteiseksi. Varsinkin ne kirjoittajat, joilla musiikillinen pohja oli vähäisempi, olivat erityisen tyytyväisiä saamaansa solististen aineiden opetukseen. Vaikeuksia soitinopetus tuotti niille, joilla ei ollut esimerkiksi pianosta minkäänlaista pohjakoulutusta. Hankaluuksista huolimatta jokainen kirjoittaja kertoi kuitenkin omaksuneensa vähintään säestyksen perusteet.

*Musiikin erikoistumisopintoja haukuttiin jatkuvasti ja haukutaan edelleen useassa opettajankoulutuslaitoksessa. Mielestäni sain kuitenkin kohtalaisen hyvät eväät, tosin minulla oli aika hyvä pohja ennestäänkin. Parhaimpana antina oli vapaasäestyskykyä kehittyminen, sillä on todella ollut käyttöä näiden vuosien aikana! Samoin laulu- ja muut soitto-opinnot olivat hyödyllisiä. Didaktisesti anti oli vaatimattomampaa, työ on opettanut, mikä pelaa, mikä ei. Harjoittelut olivat todella antoisia. Nainen 29*

*Minulle OKL:n musiikinopetus erikoistumisineen antoi paljon, koska en ollut koskaan ennen soittanut pianoa tai bändisoittimia. Teoriahommissa ei välttämättä tullut paljon uutta ja nokkahuilun hallitsin entuudestaan, mutta pianistina kehityin nollostani välttävästi säesteleväksi – erityisesti soitumerkeistä – ja bändisoittimista hallitsin myös alkeet, jotka pystyn siirtämään myös oppilailleni. Nainen 31*

*Pianon, kitaran ja nokkahuilun opetus oli antoisaa, samoin bändisoittotunnit. Didaktiikka ja kuoronjohtokin toivat uusia ajatuksia, joskin välillä kapinoimme porukalla sitä, että itse pitää kovasti soittaa nokkista, kitaraa, pianoa, mutta vähemmän puhuttiin siitä, miten opetan sen toisille. Joskus myös kuoronjohdon harjoitukset tuntuivat jäykiltä tilanteilta. Varsinainen musiikin opettamisen harjoittelu tapahtui vasta opetusharjoittelun kautta musiikintunteja suunniteltaessa ja pitäessä eli kantapään kautta. Nainen 27*



*Pianotunnit ovat antaneet eniten eväitä, Nyt on edes jotain pohjaa jolta ponnistaa, kun kirkkoherra lykkää koulukinkereillä nuotit käteen ja sanoo että: "Sää olet ny kanttori." Mutta itse musiikkipedagogia on kyllä edelleenkin semmoinen harmaa alue, joka ei ole paljon valaistunut vielä nytkään. Mies 26*

E erityisen myönteisenä kirjoittajien mieleen oli jäänyt yhteistyö opettajien kanssa. Siis edelleen, vielä opiskeluvaiheessa, opettajapersoonallisuuksilla oli ollut osalle suuri merkitys opintojen mielekkyyden kannalta.

*Pianotunnit olivat pitkästä ajasta mukavia ja antoisia, opettajani oli vapaan säestyksen "guru" ... Hän aloitti säälimättömän, mutta kehittävän työn sekä vapaassa säestyksessäni että nuotinlukutaitoni parantamisessa. Kahden aikuisen ihmisen rehellinen yhteistyö kantoi hedelmää... Erityisesti pidimme välillä intensiivijaksoja nuotinlukutaitoni parantamiseksi ja työ tuotti tulosta. Yhteistyömme jatkui läpi koko OKL:n. Ehdottomasti parasta musiikin erikoistumisen antia. Nainen 25*

*Minulle itselleni oli itsestään selvää, että erikoistun musiikkiin. Pianonsoitonopettajani ei ollut samaa mieltä, sillä aloitin piano-opinnot vasta OKL:ssä. Olihan se rankkaa opettajalle, mutta myös minulle... Ilman musiikkindidaktikkoni, kannustusta ja laulunopettajani luottamusta taitoihini olisin antanut periksi. Nainen 35 (b)*

Tyytymättömyyttä kirjoittajissa oli herättänyt opintojen pintapuolisuus. Soitinopinnot lukuun ottamatta kirjoittajat olivat kokeneet kurssit liian lyhyiksi, jotta niillä olisi ehtinyt omaksua tarjolla olevaa tietoa. Kirjoittajien mielestä epäonnistuneiden kurssien syynä olivat ajan vähyden lisäksi liian suuret opiskelijaryhmät, jolloin esimerkiksi kuoronjohdossa tai yhtyesoitossa kunkin opiskelijan saama harjoitusaika jäi liian vähäiseksi. Muutamien kirjoittajien mielestä kurssien painotuksissa olisi ollut parantamisen varaa. Lähinnä toivottiin oppilaslähtöisempää ajattelumallia omien soittotaitojen korostamisen sijaan. Muutoinkin kirjoittajat peräänkuuluttivat käytännölläisyyttä, jota oltaisiin toivottu lisää opintojen sisältöön.

*Erikoistumisopinnot en oikein vilpittömästi voi suositella. En tiedä oliko vika itsessä vai systeemisissä, mutta suuri osa erikoistumisopinnot kursseista oli kyllä sitä kuuluisaa pakkopullaa, josta ei liiemmin ole ollut mitään hyötyä opettajaurallani. Mies 26*

*Opintojen anti oli monipuolinen, mutta melko pinnallinen. Jälkikäteen ajatellen käytännön vinkkejä olisi saanut olla rutkasti enemmän. Esimerkkinä voisi mainita kuoronjohdon, joka oli erittäin hyvin organisoitu. Siinä joutui laittamaan itsensä likoon ja kokeilemaan hommaa käytännön tasolle saakka. Nainen 33*

*Erikoistuminen oli kokonaisuudessaan pettymys... pianonsoiton lisäksi laulutunnit olivat loistavia, etenkin tällaiselle kouluttamattomalle äänelle. Myös kitaratunnit olivat hyödyllisiä, tosin oma motivaation oli nollassa ja oppimistulokset sen mukaisia. Kuoronjohdossa oppi jonkin verran, vaikka oma kuoronjohtamisaika jäi vähäiseksi. Ainakin koulusoittimet ja musiikkiteknologia olivat itselleni melko lailla yhtä tyhjän kanssa, varmasti myös jotkut muut kurssit, mitä en nimeltä muista. Nainen 25*

*Musiikin erikoistumisopinnot koin mielekkäänä, mutta suppeana kokonaisuutena. Suppeus ei liity niinkään sisältöön, vaan ihan määrään. Mies 29*

Käytännön opetustyö on saanut monet huomaamaan, että musiikin erikoistumisopinnoista on ollut loppujen lopuksi paljonkin hyötyä. Moni opintojen aikana puheeksi otettu tai harjoiteltu menetelmä tai tilanne on tullut työelämässä vastaan ja saadusta opista on ollut apua. Myös koulutuksessa teoreettisesti läpikäyty musiikin osa-alue, joka oli tuntunut koulutusvaiheessa vielä abstraktilta ja vieraalta, on käytännön työssä seljennyt, vaikka sen hyödyllisyyteen kirjoittajat olivat saattaneet suhtautua opiskellessaan kriittisesti.

*Pidin OKL-opinnoista väli vuoden kolmannen opiskeluvuoden jälkeen. Tein noin vuoden kestäneen sijaisuuden pienellä kyläkoululla Ikaalisissa. Opetin koko koulun musiikintunnit... Palattuani OKL-opintojen pariin, olin tyytyväinen, että pianotunnit jatkuivat edelleen. Nyt tiesin, että opiskelu tulisi tarpeen. Opettaessani olen huomannut, että OKL-opinnoista ja musiikin erikoistumisesta on ollut hyötyä. Opinnot eivät antaneet valmiita opettamisen malleja, mutta paljon käyttökelpoisia tietoja ja taitoja olen saanut. Nainen 27*

Ajoittaisesta tyytymättömyydestään huolimatta lähestulkoon kaikki kirjoittajat kertoivat saaneensa eväitä musiikin erikoistumisopinnoista. On selvää, että ne, joilla oli entuudestaan vahva musiikkipohja eivät välttämättä saaneet yhtä paljon uutta tietoa kuin ne, joilla lähtötausta oli vaatimattomampi. Paljolti opintojen mielekkääksi kokeminen riippui kirjoittajien ennako-odotuksista: approbaturin mittaisella opintojaksolla ei ehditä tehdä ihmeitä, esimerkiksi kenestäkään ei voi siinä ajassa kehittyä solistisen soittimen virtuoosia tai huippuopettajaa. Odotusten tulisi olla siis realistisia niin omien kykyjen kuin ajan riittävyyden kannalta. Opiskelijalla on suuri rooli siinä, kuinka hän opintonsa kokee ja mitä hän osaa vaatia. Parhaimpiin tuloksiin kirjoittajat olivat päässeet solistisissa aineopinnoissaan, joissa opettajan on helpompi nähdä opiskelijan taitotaso ja mukauttaa opetusta sen mukaan. Toisaalta opiskelija itse voi vaikuttaa oppimistuloksiinsa omaehtoisen harjoittelun määrällä, sillä kaikkea ei voi oppia pelkästään osallistumalla tarjolla oleville kursseille. Opintojen ohella niin yliopiston sisällä kuin ulkopuolella on mahdollista harrastaa monentyypisiä musiikkiharrastuksia. Vaativimmille löytyy myös lisäkoulutusmahdollisuuksia. Tahtoessaan itseään voi siis kehittää monin tavoin.

Toisaalta erikoistumisaineen sisältä löytyy myös kehittämiskohteita. Koska aika on rajallinen, tulisi opintojen painotuksia tarkistaa tarpeeksi usein. Kirjoittajien tyytymättömyys kohdentui liian suuriin ryhmäkokoihin sekä joidenkin opintojen liialliseen yleispätevyyteen tai irrallisuuteen koulumaailmasta. Tämän vuoksi opiskelijoiden ja opettajien tulisi käydä avointa keskustelua kurssien sisällöistä ja niiden mer-

kityksestä musiikinopettajana toimimiselle. Myös tiiviimpi yhteistyö koulumaailmaan voisi tuoda uusia virikkeitä. Opintokokonaisuuksia ei varmastikaan ole tarkoitettu pysyviksi, vaan niiden tulisi olla muutosherkkiä tarpeen mukaan. Kuten opettajankoulutuksessa yleensä, peräänkuulutetaan myös musiikin erikoistumisopintoihin lisää opiskelijan äänen kuuluvuutta ja aikaisempien kokemusten huomiointia. Kuten soitinopetuksessa, myös muilla musiikin kursseilla tulisi ottaa entistä paremmin huomioon opiskelijat yksilöinä.

### 5.5 Monessa mukana

Useimmat kirjoittajista jatkoivat aktiivista ja monipuolista musiikin harrastamista opiskeluaikana. Räisänen (1996, 118) puhuu taiteellisesti työhön orientoituneista opettajista. Heillä on tavallisesti opiskeluaikanaan paljon harrastuksia ja opiskeluaika on harrastuspainotteista. Niin sanotut taiteilijaopiskelijat viihtyvät hyvin Jyväskylässä, sillä niin yliopisto kuin kaupunki tarjoavat heille monenlaisia mahdollisuuksia toteuttaa itseään. Usein tämän ryhmän opiskelijat hakeutuvat nimenomaan sellaiseen opettajankoulutusyksikköön, jossa heidän erilaisuuttaan arvostetaan (Kari 1996, 122).

Kirjoittajat kokivat musiikkiharrastustensa annin olleen ainakin paikoitellen erikoistumisopintoja antoisampia ja niiden kautta oli opittu monia sellaisia asioita, joihin musiikin opinnoissa ei oltu ehditty paneutua. Toisaalta joillekin juuri erikoistumisopinnoista tutuksi tullut opiskelijaryhmä toi uutta sisältöä opiskelijaelämään.

*Opiskelijan alkuvaiheessa sai alkunsa Jyväskylän kaupunkiseurakunnan gospelkuoro Tulus. Pääsin kuoroon laulukokeen kautta... Jos musiikkiin erikoistuminen tuntui joskus kaavamaiselta, niin Tuluskuoro tarjosi toisaalla elämyksellistä musiikin harrastamista. Laulamisen lisäksi harjoittelimme paljon ilmaisua ja käytimme draamaa, valoja ja kuvia kuorokappaleidemme sanomaa tehostamaan. Kaikkien osaaminen ja lahjat yhdistettiin. Kuorosta tuli tiivis yhteisö ja kuorolla oli tärkeä rooli itselleni koko OKL-opiskeluaajan... osallistuin kuoron 2. levyn tekoon. Lauloin myös muutamia soolo-osuuksia... Uusi aluevaltaus oli vauvamuskari, jota pidin vuoden erään ystäväni pyydettyä minua tähän tehtävään. Nainen 27*

*Meillä oli eräänlainen vuosikurssin bändi pystyssä ja melkein koko porukka oli myös siinä erikoistumisryhmässä. Mies 26*

Useilla vauhti oli tässä vaiheessa kova. Opettajaksi kouluttautumisen sijaan opiskelijan ohella tapahtuva monimuotoinen toiminta ja tapahtumat koettiin tärkeämmiksi. Niin sanottujen taiteilijaopettajien vaarana on, että opiskelun ohella tapahtuva toiminta viivyttää valmistumista (Räisänen 1996, 118). Kyseisillä opettajilla valmistu-

minen ei ollut vienyt kuitenkaan normaalia kauemmin. Ainoastaan kahdella opettajalla valmistuminen oli vienyt enemmän kuin keskimääräiset viisi vuotta.

*Opiskelijan ohella lauloin Musica-kuorossa, olin mukana konservatorion oopperaproduktiossa ja kesällä esiinnyin kesäteatterissa Tukkihoen Katrin roolissa. Kävin edelleen laulutunneilla toisella paikkakunnalla. Monta rautaa oli tulossa ja ehkä liikaakin. Nainen 35*

*Opiskeluaikana tahti taas kiihtyi. Liityin nykyisin johtamaani kuoroon ja pyrin kehittymään pianistina ja kitaristina. Halusin rikkoa rajoja ja vetää omaa showta. Klassiset särösovitukset ja kaikenmaailman poikkitaiteelliset performanssit kiehtoivat. Opiskelun sivussa tein sijaisuuksia ja keikkoja, esim. kanttorin töitä ja häämüsüitejä... olin juuri avioitunut ja tyypillinen oookooälläläinen joka paikan höylä. Mies 29*

Opiskeluaika on tärkeä osa tulevaan ammattiin sosiaalistumista. Sen aikana moni pohdiskelee vielä vakavasti ammatinvalintaansa. Tuona aikana kirjoittajat kertoivat tehneensä tietynasteisen valinnan opettajan ammattinsa suunnalle. Musiikin erikoistumisopinnot valmensivat heitä luokanopettaja-musiikinopettajuuteen joko tietoisesti tai tiedostamattomasti. Opiskeluaika toi mukanaan uudenlaisia opettajamalleja ainelaitoksen puolelta kuin myös opetusharjoittelujen ja sijaisuuksien kautta. Nämä opettajamallit ovat antaneet virikkeitä heidän omalle opettajuudelleen. Opiskeluaika antoi mahdollisuuden kokeilla käytännössä opettajan työtä ja pohtia omaa opettajaroolia. Opiskeluaajan harrastukset toivat puolestaan uusia musiikillisiä ulottuvuuksia. Kirjoittajien opiskeluaikaa leimaa monipuolisuus ja innokkuus kokeilla rohkeasti uutta. Näin ollen erikoistumisopinnot paikoittaisesta puutteellisuudesta huolimatta he saivat runsaasti virikkeitä tulevaan ammattiinsa. Opiskeluaikana kirjoittajille selvisi, että he haluavat valmistua nimenomaan musiikkia opettaviksi luokanopettajiksi, vaikka muitakin vaihtoehtoja olisi luultavasti ollut tarjolla. Näin ollen viimeistään tässä vaiheessa ammatinvalinta oli suoritettu. Jatko-opinnot kiinnostivat muutamia ja he hakeutuivat syventävään koulutukseen, mutta halusivat jatkossakin toimia alasteella.

## 6 LUOKANOPETTAJA-MUSIIKINOPETTAJANA TOIMIMINEN

Opettajan työ voidaan nähdä yksilön, oppilaan tarpeista ohjautuvaksi tai tehtäväksi kasvattaa kansalaisia yhteiskunnan tarpeita varten. Opettajan pääasiallinen toiminta tapahtuu koulussa oppilaiden ja koulun henkilökunnan parissa sekä oppilaiden van-

hempien kanssa. Työhön vaikuttaa koko ympärillä oleva yhteiskunta. Se on ihmis-suhdeammatti, johon päivittäin kuuluu lukemattomia ihmiskontakteja. Ammatti on julkinen, koska opettajan työtä arvioivat oppilaiden lisäksi koko koulun työyhteisö, vanhemmat ja kouluhallinto. (Räisänen 1996, 16.)

### 6.1 Opettajan työlle asetettuja tavoitteita ja ihanteita ja niiden toteutuminen musiikinopettajan työssä

Opettaja on osattava olla oma itsensä ja rehellinen, jotta hän voi muodostaa luokan kanssa kasvattavan yhteisön, jossa on sekä yhteistyötä että edistymistä (Schmidt 1994, 20, 25). Hyvä opettaja uskaltaa olla vahva persoona mutta samalla hänen on osattava käyttää valtaansa vastuullisesti. Opettajalla on suuri vaikutus oppilaan itsetunnolle: hän voi suhtautumisellaan kannustaa tai lannistaa, tukea tai murentaa. (Isohookana-Asunmaa 1994, 139; Suonio 1994, 145.) Opettajan onkin tärkeä tiedostaa oma vaikutusvaltansa ja eettinen vastuunsa oppilaiden kehityksestä voidakseen toimia heille merkityksellisen ihmisen roolissa. Hyvän itsetunnon omaavien opettajien luokassa oppilaat yleensä viihtyvät paremmin ja kokevat olonsa turvalliseksi, ja parhaiten oppilaat motivoituvat ottamaan osaa luokan toimintaan, jos he uskovat opettajan välittävän heistä. (Korpinen 1996, 28; Niemi 1994, 35; Wenzel 1997, 411.)

Erityisen tärkeää olisi, että opettaja voisi tutustua jokaiseen oppilaaseen yksilönä. Musiikissa opettajalta edellytetään hyvää oppilaantuntemusta. Käytännössä se tarkoittaa sitä, että opettajan tulisi tuntea oppilaansa, heidän aikaisemmat musiikilliset kokemuksensa ja mieltymyksensä. Vaikka musiikinopettajan työssä tämä on vaikeaa viikkotuntien vähäisyyden vuoksi, kannattaa siihen kuitenkin pyrkiä. (Korpinen 1988, 96; Stumpo 1990, 88.)

Peruskoulun tärkeä tehtävä on kehittää oppilaiden itseilmaisua. Erityisesti ilmaisun merkitys korostuu taideaineissa ja musiikissa ennen kaikkea musiikillisena ilmaisuna. Siksi opettajalta vaaditaan taitoa antaa oppilailleen tilaa tunteiden ilmaisuun, toisaalta hänen on myös pystyttävä ilmaisemaan itseään luontevasti (Korpinen 1996, 29). Lapset oppivat parhaiten spontaaneilta, tukea antavilta, luovilta, fyysisiltä ominaisuuksiltaan kunnossa olevilta opettajilta. Ohjaajan rohkaiseva esimerkki innostaa oppilaitakin laittamaan itsensä peliin. (Atkinson 1990, 41; Raitaranta 1996, 23 - 24.)

Musiikinopettajan tulisi olla erityisen kiinnostunut niistä oppilaista, jotka eivät harasta musiikkia ja joiden musiikilliset kokemukset rajoittuvat kouluun. Näille oppilaille on erittäin tärkeää, että opettaja auttaa heitä muodostamaan myönteisen asenteen musiikkiin ja omiin musiikillisiin taitoihinsa. Mielessä tulisi kuitenkin pitää, että kaikki eivät pidä musiikista oppiaineena. Tämä voi olla erityisen vaikeaa opettajalle, jolle musiikki on tärkeä osa omaa elämää ja joka haluaisi jakaa tätä aikojen saatossa kertynyttä lahjaansa kaikille. Kaikki eivät kuitenkaan reagoi musiikkiin samalla tavalla ja heidänkin asenteensa on muodostunut pitemmällä aikavälillä. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 29; Bentley 1975, 15.)

### *6.1.1 Opettajat ammattilaisina ja työnsä kehittäjinä*

Opettaja kohtaa työssään jatkuvaa epävarmuutta, ongelmanratkaisua, kriittisyyttä ja kyseenalaisuutta. Epävarmuutta luo työn tilannekohtaisuus: mikään tunti ei ole täysin edellisen kaltainen. Epävarmuus liittyy myös koulun ja yhteiskunnan muutoksiin. Siksi opettajan työtä voi verrata ongelmanratkaisuprosessiin, johon olennaisena kuuluu jatkuva päätöksenteko vaihtuvissa tilanteissa. (Niemi 1994, 33, 35; Ojanen 1994, 99.)

Muutosta koulussa ei saada aikaan pelkästään rahalla eikä uusilla laitteilla, vaan se edellyttää opettajilta halua ja taitoa kriittiseen ajatteluun. Opettajille on siirretty entistä enemmän vastuuta työstään ja sen kehittämisestä. Koululaitoksen kehittämiseksi tarvitaan tietoa työn tavoitteista ja toteuttamismahdollisuuksista, joita ovat suunnittelemassa opettajat (Syrjälä 1994, 113). Valmiutta oman työn tutkimiseen pidetään parhaana keinona opettajan työn itsenäisyyden lisäämiseen. Puhutaankin tutkivasta opettajasta, joka kykenee kehittämään ammattiaan niin oppimisprosessien kuin opetussuunnitelman puitteissa. Parhaimmillaan tutkiva opettajuus on koko koulun työyhteisön yhteinen päämäärä, jossa työntekijät yhdessä etsivät työnsä yhteisiä linjoja ja kehittävät koko työyhteisöä. (Niemi 1996, 38 - 39; Räisänen 1996, 17.)

## 6.2 Musiikinopettajan työtehtävistä

Ala-asteen musiikinopettajan tehtävät ovat hyvin moninaisia. Oppituntien suunnittelun ja pidon lisäksi opettaja on pääasiallisesti vastuussa välineiden hankinnasta, kuorojen ja orkestereiden johtamisesta, sovitusten valmistamisesta, soitinten virityksestä ja kunnossapidosta sekä lisäksi useimmiten juhlien järjestämisestä, opintokäynneistä

ja muista käytännön järjestelyistä. (Muutokset musiikkikasvatuksen mahdollisuuksina 1992, 4.)

Tehtävät edellyttävät musiikinopettajalta monipuolisia musiikillisia taitoja ja innokkuutta opetella uutta. Ala-asteen musiikinopettajalta vaaditaan suurin piirtein samanlaisia musiikillisia valmiuksia kuin musiikin aineenopettajalta, jonka toimenkuvaan kuuluvat yläasteen ja lukion musiikinopetus. Erityisen tärkeänä pidetään äänen tuottamiseen tarvittavia taitoja, sillä laulun merkitys opetuksessa on keskeinen. Musiikinopettajan on pystyttävä esiintymään musikaalisesti ja ammattitaitoisesti. Säestystehtävien säestäminen pianolla tai muulla soittimella, yhtyeen tai orkesterin johtaminen, oppilaiden esiintymisen ohjaaminen ja arviointi kuuluvat myös musiikinopettajan ammatillisiin vaatimuksiin. (Ruismäki 1991, 18.) Huolimatta kaikkien näiden alueiden hallinnasta, vielä tärkeämpää erityisesti ala-asteella on, että musiikinopettaja on kasvattaja ja hyvä oppilastuntija, joka pystyy rohkaisemaan kaikkia osallistumaan yhteiseen musiikin tekemiseen ja siitä nauttimiseen. (Muutokset musiikkikasvatuksen mahdollisuuksina 1992, 9 - 10.)

Kirjoittajilla oli takanaan opettajakokemusta reilusta vuodesta yli kahteentoista vuoteen. Jokainen heistä oli uransa aikana opettanut musiikkia ja suurin osa opetti sitä edelleenkin. Useimmat heistä opettivat musiikkia myös muille kuin omalle luokalle. Kaikki opettajat olivat päätyneet lopulta peruskoulun ala-asteelle. Olipa joillain kuitenkin takanaan kokemusta myös yläasteelta ja lukiosta. Yksi opettajista oli toiminut Musiikkiopiston yleisaineiden opettajana ja viulun- ja pianonsoiton yksityisopettajana opettajanviran ohessa. Musiikinopettajan toimen lisäksi muutamat kertoivat johtavansa kuoroa ja/ tai pitävänsä musiikkikerhoja. Musiikinopettajan tehtäviin kuuluivat myös erilaiset koulun juhlien järjestelyt säestämisineen.

*Olen työskennellyt n. viisi vuotta opettajana ja joka vuosi minulla on ollut oman luokkani lisäksi myös muiden luokka-asteiden musiikin tunteja. Nainen 33*

*OKL-opintojen loppuvaiheessa tein muutaman kuukauden sijaisuuden. Opetin rinnakkaisluokalle musiikkia oman luokkani lisäksi. Toteutimme mm. Jumis-messun, jossa 2.- 3. -luokkalaiset toimivat esilaulajina... Tällä hetkellä olen valmistunut ja teen vuoden opettajansijaisuutta 2.-luokkaa opettaen. Opetan myös yhdelle 1. luokalle musiikkia oman lisäksi. Torstaisin pidän koulun soitinkerhoa halukaille... opetan mm. nokkahuilun soittoa. Nainen 27*

*Teimme todella motivoivan yhteisprojektin kulttuurijuhlille, johon kaikki sitoutuivat kiitettävästi, osa tietysti aina toisia enemmän. Lukion valinnaiskursseiden opettaminen oli kovin antoisaa. Oppilaat olivat taitavia ja motivoituneita ja saimme paljon aikaan. Nainen 29*

*Opetan kahden musiikkiluokan musiikit ja yhden tavallisen luokan musiikit. Vedän kollegani kanssa tällä hetkellä 4. ja 6. luokkien kuoroa, orkesteria ja musikaalikerhoa. Musikaalikerhon kanssa valmistimme uuden koko perheen musikaalin...Tämän lisäksi luokkakuoroillamme on joulukuoro- ja kevätkonserdit...Lisäksi esiinnyimme silloin tällöin yksityistilaisuuksissa luokkakuoron tai oman luokan kanssa.* Nainen 35 b

Luokanopettaja-musiikinopettajan työ voi siis olla paljon enemmän kuin pelkästään musiikintuntien läpivientiä. Opettajan taidoista ja voimavaroista riippuen, ja joskus niistä riippumatta tehtävälue on monipuolinen. Useimmiten erikoistuminen musiikkiin ei anna riittäviä valmiuksia kaikkiin koulussa musiikinopettajalta vaadittuihin tehtäviin. Kirjoittajien kohdalla on huomattava, että nuoruudesta asti harrastetut taiteelliset ja sosiaaliset harrastukset ovat olleet hyödyksi opettajan ammatissa. Esimerkiksi lapsuuden kuoro- tai orkesteriharrastus rohkaisee musiikinopettajaa perustamaan ja johtamaan itsekin musiikkikerhoja, kuoroja tai vaikkapa vetämään bänditoimintaa. Yleisestikin harrastusten on todettu tukevan opettajan työtä. Se rohkaisee opettajaa ensinnäkin perustamaan kerhoja tai muuta vapaaehtoisuuteen perustuva toimintaa, joka puolestaan tuo vastapainoa perinteisemmälle opettajan työlle ja parhaimmillaan lisää työviihtyvyyttä (Kari 1996, 120).

Kirjoittajat kokivat työnsä musiikinopettajana haasteelliseksi ja monipuoliseksi. Pääasiassa opetus koostui laulamisesta ja soittamisesta. Useat painottivat huolellisen suunnittelun merkitystä opetuksen onnistumiselle. Toisaalta huolellinenkaan suunnittelu ei aina takaa toivottua tulosta. Tunnin onnistuminen riippuu suuresti määrin opetettavasta ryhmästä ja heidän asenteestaan musiikkia kohtaan. Vaikeimpina asioina työssään opettajat pitivät musiikkiin kielteisesti suhtautuvia oppilaita ja heidän motivointiaan ja toisaalta oppilaiden liiallista ”vapautumista”, joka usein johtaa levottomuuteen. Luokanopettaja-musiikinopettaja ei voi ajatella toimivansa pelkästään musiikinopettajana. Usein opettamisen edelle menivät kasvatukselliset kysymykset, kuten oppilaiden väliset riidat tai muunlaiset ongelmat. Välillä tämä osa työstä sai turhautumaan, mutta sen tärkeys oli kaikille selvää.

*Tällä hetkellä opetan luokkia 3-6, joten musiikin opetus (1h/ vko) on hyvin vaihtelevaa. Koulusoittimena meillä on nokkahuilu. Käytämme sitä aika paljon, koska ryhmässäni on poikia 11 ja tyttöjä 5. Myös koulun juhlissa olemme esittäneet pieniä juttuja. Jonkin verran otamme teorian alkeita ja tehtäviä täytyy eriyttää eri luokille. Samoin rytmitehtäviä harjoittelemme. Laulaminen on aika vaatimaton, koska nämä minun pojat ei erityisemmin pidä laulusta... ja laulamisesta.* Nainen 30

*Huomaan musiikinopetukseni kulkevan paljolti perinteisten kaavojen mukaan, eli lauletaan paljon. Korvat höröllä kuuntelen, mitä muut tekevät, ja otan itselleni virikkeitä muiden opetuksesta. Tietysti etenkin nyt, kun opettaa koulussa, missä on perinteikkäät musiikkiluokat, tulee itselle vähäinen olo.* Nainen 25



*Musiikin opettaminen on mielestäni haastavaa, varsinkin isommille oppilaille. Tunnustettava tosiasia kuitenkin on, että koskaan et saa kaikkia oppilaita innostumaan musiikista, mutta valtavan palkitsevaa on, kun edes suurin osa luokasta innostuu laulamaan ja soittamaan. Nainen 31*

*Viime aikoina on vaan nämä opettajan maalliset velvoitteet vieneet voimat: OPS:in uudistaminen, arviointi-projekti, oppilasarvioinnin uudistaminen, 6. luokkalaisten murkkuvaihe, itsensä kehittäminen ATK:ssa... Nainen 35 (b)*

Luokanopettaja-musiikinopettajan tehtäväkenttä on useimmiten hyvin laaja ja yleensä hänen vastuulleen kuuluu koko koulun musiikillinen toiminta. Useimmat heistä eivät toimi pelkästään musiikin opettajina, vaan lisäksi hoidettavana ovat oman luokan asiat ja ehkä jokin muu useammalle luokalle opetettava oppiaine. Ala-aste ei siis anna musiikinopettajalle useimmiten mahdollisuutta syventyä pelkästään yhteen asiaan, vaan lankojen on pysyttävä käsissä myös muissa oppiaineissa. Joskus tehtävien runsaus voi tuntua suorastaan ylitsepääsemättömältä. Se, kuinka paljon työssään ehtii ja jaksaa, riippuu paljolti siitä, kuinka paljon musiikinopettaja jaksaa, haluaa ja osaa tehdä. Varsinkin uran alkuvaiheessa luokanopettaja-musiikinopettaja saattaa vaatia itseltään liikoja, minkä seurauksena voi olla ennenaikainen loppuun palaminen. Lisäksi musiikki oppiaineena asettaa monia, esimerkiksi työrauhan säilymisen kannalta olennaisia vaatimuksia, joita ei yleensä ilmene muilla oppitunneilla. Musiikki on myös hyvin tilannesidonnainen, terapeutin ja tunteisiin vetoava oppiaine, siksi se aiheuttaa niin oppilaissa kuin opettajassa erilaisia tunteita. Myös yksilöiden musiikilliset mieltymykset ovat persoonallisia. Koska musiikki on niin monisyinen ja laaja taidelaji, tulee opettajan uralla vastaan monenlaisia vastoinkäymisiä. Oppilaat eivät aina motivoitu tai he reagoivat täysin odottamattomalla tavalla. Näiden kokemusten läpikäynti voi olla välillä musiikinopettajalle erittäin raskasta. Siksi olisikin tärkeää, että musiikinopettaja ei kokisi jäävänsä yksin kaikkien vaatimusten ja tehtäviensä kanssa. Varsinkin nuori opettaja tarvitsee uransa alkuvaiheessa paljon neuvoja ja tukea kollegoiltaan.

*Musiikin aineenopettajana oli ihanaa keskittyä yhden aineen problematiikkaan ja olla sen alan asiantuntija koulussa... Ikävänä puolena koin sen, että minulla oli liian vähän aikaa oppilaitani varten. Aineenopettajana oli ihanaa tehdä juhlia kunnolla ja rauhassa. Luokanopettaja-musiikinopettajana saan toteuttaa kahta työtä joista pidän. MUTTA todellakin koen tekeväni lähes kahden ihmisen työt. Vastuullani on edelleen koulun musiikkiesitysten hoito, juhlien järjestäminen, oman luokkani esiintymiset, oman luokan sanalliset tolkarit, arviointi kaikille opettamilleni luokille, kuorotoiminta, opetus-suunnitelmatyö, koulun musiikin asiantuntijana toimiminen. Etenkin näin joulun, itsenäisyysjuhlien, Lucian päivän ym. juhlien alla alkaa takki olla jo melko tyhjä. Nainen 29*

*Opettajan sijaisuuksia tehdessäni olen huomannut, että musiikki on erittäin vaativa aine opettaa. Musiikki vapauttaa erityisesti lapsia ja saa aikaan riehakkuutta helpommin kuin esimerkiksi äidinkielen ja matematiikan tunneilla. Monet lapset eivät kestä vielä kovin paljon vapautta ts. eivät osaa kontrolloida itseään musiikin tunneilla ja tunteista on vaarana tulla melko levottomia. Siksi tarkka suunnittelu on tärkeää. Nainen 27*

*Todellisuudessa vasta käytännön työ on opettanut, mikä homma toimii ja mikä ei. Ja toisaalta, vaikka joku homma toimiikin jollakin luokalla, se voi toisella luokalla olla aivan tuhoon tuomittu. Nainen 33*

Kirjoittajat olivat työuransa aikana huomanneet puutteita omissa taidoissaan. Toisaalta he pitivät tätä ymmärrettävänä. Työssä jaksamisen kannalta on osattava antaa itselleen armoa ja toisaalta tietynlaiselle suunnitelmien avoimuudelle ja epävarmuudelle on pystyttävä jättämään tilaa. Aika ja kokemus toivat kirjoittajien mukaan varmuutta ja ajan myötä opettamisesta osattiin nauttia. Silti koskaan musiikinopettajan työstä ei tule helppoa eikä tilanteista ennalta arvattavia

*Tämä ensimmäinen täysi vuosi opettajana on laittanut todella miettimään, mitä musiikin opetus on tai tulisi olla. Olen yrittänyt olla monipuolinen, mutta paljon pohdittua se, mikä on tärkeää, oleellista ja mitä voidaan jättää tekemättä. Nainen 25*

*Aina voi tehdä vielä paremmin, eli riittämättömyyden tunne kalvaa koko ajan. Nainen 35 (a)*

*Huomaan, että opetus on myös tekemällä oppimista. Uusia ideoita ja kokemusta karttuu koko ajan lisää. Nainen 27*

### 6.3 Musiikinopettajien työtyytyväisyys

*"Kautta aikojen opettajilla on ollut kaksoisrooli toisaalta tulevaisuuden ihmisten valmentajana ja muokkaajana, sankarina, toisaalta alipalkattuna ja loppuun palaneena työntekijänä."*

(Siitonen & Antola Robinson 1998, 166.)

Työtyytyväisyydellä tarkoitetaan yksilön subjektiivisesti kokemaa työhön sopeutumisen astetta. Opettajan työssä tämä tarkoittaa työlle asetettujen vaatimusten tai toivomusten ja työn todellisten piirteiden tai mahdollisuuksien kohtaamista (Ruohotie 1980, 21). Kyvyt ja kiinnostukset sopivat joihinkin ammatteihin muita ammatteja paremmin. Ammatinvalintaan ollaan tyytyväisiä, jos sen vaatimukset vastaavat henkilön intressejä ja taitoja. Tyytyväisyyteen vaikuttaa keskeisimmin ihmisen ja ympäristön suhde; ihminen on tyytyväinen, jos hän saavuttaa työssä sen, mitä haluaa. Mitä vähäisemmät odotukset työntekijällä on työlleen, sitä tyytyväisempi hän on työhönsä. Ihmiset, jotka asettavat työlle suuret odotukset, tulevat tyytyväisiksi saavuttaessaan tavoitteet, mutta tyytymättömiksi, jos odotukset eivät toteudu. (Räisänen 1996, 43, 45).

Aito kiinnostus opetettaviin aineisiin ja sitoutuminen opettajan tehtävään, eli oman ammatin arvostus ja usko siihen, että omalla työllään voi vaikuttaa, ovat perusedellytyksiä työviihtyvyydelle. Opettajat, jotka näkevät ammattinsa elämänurana, suh-

tautuvat myönteisemmin työhönsä ja näkevät siinä enemmän myönteisiä kuin kielteisiä puolia. (Niemi 1996, 39 ; Marlow, Inman & Betancourt-Smith 1996.)

### 6.3.1 Tutkimuksia opettajien työtyytyväisyydestä

Opettajien työtyytyväisyyttä on tutkittu paljon niin Suomessa kuin muualla. Esimerkiksi Willman ja Kumpulainen (1996 150 - 152; 160 - 162) ovat tutkineet opettajien työtyytyväisyyttä ja käsityksiä ammatistaan. Tutkimukseen osallistuneet 164 opettajaa pitivät työtään suurin piirtein saman verran tyydyttävänä kuin ei-tyydyttävänä. Työn parhaimpina puolina pidettiin koulun ilmapiiriä ja opettajien välistä yhteishenkeä mutta koulun fyysinen ympäristö ja luokkakohtaiset liian suuret oppilasmäärät aiheuttivat tyytymättömyyttä. Tutkimuksessa selvisi myös, että aloittelevat opettajat olivat keskimääräistä tyytymättömämpiä työympäristöönsä ja käytössä oleviin resursseihin. Kari ja Varis (1997, 45 - 49, 57) puolestaan haastattelivat teemahaastattelulla kymmentä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksesta valmistunutta luokanopettajaa aiheesta *Koulutukseen kohdistuvien odotusten toteutuminen*. Opettajan työn parhaimpina puolina haastatellut pitivät lapsia, suunnittelun vapautta, työtovereita, työn haastavuutta ja sitä, että jokainen päivä on erilainen. Myös palkkaa ja lomaetuja pidettiin kohtuullisen hyvinä. Työn kielteisinä puolina opettajat pitivät ammatin huonoa arvostusta - jopa väheksyntää, kotona tehtäväksi jääviä ylitöitä ja ns. ongelmaoppilaita. Tutkimukseen osallistuneet pohtivat myös paikalleen jämähtämisen ja rutinoitumisen ongelmaa. Vaikka ammattiin oltiin tyytyväisiä, useat opettajat suunnittelivat tekevänsä välillä muuta työtä.

Opettaja -lehden joulukuussa 1995 tekemässä kyselytutkimuksessa vastanneista 1545 lukijasta 86 % kertoi viihtyvänsä koulussa melko hyvin ja 13 % melko huonosti. Kyselyn mukaan naiset viihtyivät ammatissa miehiä paremmin. Lääneistä Vaasan läänin opettajat viihtyivät parhaiten ja Lapin läänin opettajat keskimääräistä huonommin. Kielteisimpinä asioina 39 % opettajista piti kiirettä ja työmäärää, 20 % leikkauksia ja säästöjä, 10 % ongelmaoppilaita ja 9 % stressiä. (Löytömäki 1996, 4 – 5.)

Marlow'n, Inmanin ja Betancourt-Smithin (1996) kyselytutkimukseen opettajien tyytyväisyydestä Yhdysvalloissa 44 % vastanneista kertoi pohtineensa välillä alanvaihtoa. Syinä näihin ajatuksiin olivat useimmiten oppilaat, joiden käytös, motivaation puute ja asenneongelmat koettiin opettajien keskuudessa ongelmalliseksi. Syitä

alanvaihdon harkintaan löytyi myös opettajista itsestään: useille työ ei ollutkaan tuonut toivottua "täyttymystä". Lisäksi kyllästyttävät rutiinit, stressi, turhautuminen, vaikeat työolot ja alhainen palkka saivat harkitsemaan ammatinvaihtoa. Opettajat olivat myös sitä mieltä, etteivät he saaneet sitä arvostusta, joka heille koulutuksen puolesta kuuluisi.

### 6.3.2 Työrauhan merkitys työssä viihtymiselle

Ideaalitapauksessa opettajat ovat yhteiskunnan taholta suuresti arvostettu ammattiryhmä, jota tukevat toiminnallaan ammattiauttajat, hallinto, oppilaat ja heidän vanhempansa. Todellisuudessa opettajan arki sisältää useita ongelmallisia tilanteita, kuten oppilaiden häiriökäyttäytymistä tai motivoitumattomuutta. (Zehm & Kottler 1993, 38.)

Musiikinopetuksen onnistumisen kannalta tärkeimpiä tekijöitä ovat hyvä opettaja-oppilassuhde ja työrauha. Musiikintunneilla työrauhaongelmien syyt ovat monisyisiä. Tavallisimmin työrauhaongelmat ilmenevät oppilaiden välinpitämättömyytenä, tehtävien laiminlyöntinä, tovereiden häirintänä, levottomuutena ja syrjäänvetäytyvyytenä. Työrauhaongelmat kytkeytyvät niin opettajan taitoihin kuin laajemmin oppilaiden asenteeseen koulua ja opiskelua kohtaan. Lähtökohtana musiikintunneilla kuitenkin on, että siellä syntyy ääntä. Työrauhaongelmien kokeminen stressaavaksi riippuu paljon siitä, kokeeko opettaja kykenevänsä hallitsemaan tilanteen vai näkeekö hänen ylitsepääsemättömänä. On todettu, että häirintä on sitä vähäisempää, mitä tyytyväisempi opettaja on työhönsä ja opetusvälineistöön. (Ruismäki 1991, 104, 186 - 187; Halminen & Untamala 1993, 64 - 65.)

Omassa tutkimuksessani kirjoittajilla oli niin myönteisiä kuin kielteisiä kokemuksia työrauhasta. Useimmat pitivät työrauhaongelmia ryhmäkohtaisina ja joskus puolestaan tuntisuunnittelun puutteellisuudesta johtuvina. Työrauhaongelmista huolimatta kukaan opettajista ei kertonut pitävänsä ongelmaa ylitsepääsemättömänä, että olisi sen vuoksi viihtynyt musiikinopettajan tehtävässään huonosti.

*Päivittäin tulee paljon tilanteita, joihin ei voi ennalta varautua ja se tekee työstä paitsi vaikean ja raskaan, myöskin mielenkiintoisen... Sen olen kyllä huomannut, että siinä jos missä vaaditaan hyvää suunnittelua ja organisointikykyä. Musiikintunneilla oppilaat olettavat (ihan oikein) että on lupa hie-man höllätä krakaa ja jammata. Usein käy vaan niin, että mopo karkaa käsistä ja oppilaat hyppivät seinille melutason ollessa 125dB:n luokkaa. Mies 26*

*Minulla on ollut hyvin vaikeita yli 30 oppilaan musiikin ryhmiä, jolloin jo pelkästään luokkaan meno on hirvittänyt. Silloin on pakko ollut olla poliisimestarina, ja musiikin tekemisen ilo on kyllä vähitellen kaikilta kadonnut. Mutta on ollut päivastaisiakin kokemuksia: luokkia, joiden tunteja melkein odottaa, koska lähes kaikki osallistuvat innokkaasti, ja kaikilla on tunneilla mukavaa. Nainen 31*

*Nykyinen 5 tuntia musiikin opetusta viikossa on vähän liikaa. Olen välillä kyllästynyt tuntien vetämiseen ja myös pohdin iltakaudet, mitä seuraavaksi tehtäisiinkään, tai mitä pitäisi tehdä, jotta opettaisin sitä, mitä tämän ikäisille pitääkin. Ehkä oma lievä epävarmuus paistaa, mutta en silti usko, että vuosien ja kokemuksen myötäkin haluan opettaa musiikkia kovin suuria tuntimääriä...Hienoja kokemuksia olen onneksi saanut. Välillä laulamisen sujuu kuin leikiten ja oppilaiden innostus tarttuu minuun. Nainen 25*

*Kaikki ei tietysti ole aina pelkästään ihanaa, työrauhaongelmiakin ilmenee ja lähinnä tietysti silloin kuin tunti ei ole kunnolla rytmitetty oppilasryhmälle sopivaksi. Aina ei voi opettajakaan ottaa syytä niskoilleen, joskus oppilaiden koulupäivässä on tapahtunut asioita, jotka vaikuttavat opettajan toimenpiteistä huolimatta. Nainen 29*

Opetuksen onnistumisen kannalta on erityisen tärkeää, että työrauhaongelmiin uskalletaan puuttua. Musiikintunteja on määrällisesti vähän verrattuna muihin oppiaineisiin, joten on erityisen tärkeää, että tunnit saadaan suunniteltua mahdollisimman toimiviksi ja niin oppilaita kuin opettajaa miellyttäväksi kokonaisuuksiksi. Ongelmiin on osattava tarttua tarpeeksi aikaisessa vaiheessa.

*Työrauhaongelmia kohdatessani pidän parhaimpina kahdenkeskisiä keskusteluja häiritsijän kanssa, olen myös ottanut yhteyttä kotiin. Tämä on auttanut. En usko jälki-istuntojen voimaan enkä luokasta poistamiseen tai muihin rangaistustoimenpiteisiin. Kun hyökkään lasta kohden, hän hyökkää takaisin ja paluu alkuun on hankalaa. Häiriökäyttäytymiseen on aina joku syy. Kun ymmärtävänä aikuisena keskustelen oppilaan kanssa, asian laita selviää. Usein väsyttää, joku on kiusannut, joku asia oli liian vaikeaa jne. Tunnin kuluessa amman häiritsijälle ystävällisesti vaihtoehdon, esim. "Jaksatko olla kanssamme täällä vai haluatko mennä käytävään kunnes olosi on helpottunut?" lähes sataprosenttisesti oppilas on halunnut olla luokassa. Nainen 29*

### 6.3.3 Työorientaation ja ammatinvalinnan tyytyväisyyden vaikutus työviihtyvyyteen

*Jos arvostaa opetustyötä, ei kysele: "Aiotko olla koko ikäsi VAIN OPETTAJA?"*

(Kantola teoksessa P. Halmio 1997b, 50.)

Työtyytyväisyys tai -tyytymättömyys riippuu eniten opettajasta itsestään ja siitä, miten hän kokee työnsä. Työorientaatio on tapa nähdä ja kokea työ sekä suhtautua siihen. Työorientaatio ei ole kuitenkaan staattinen, vaan opettaja voi kokea työnsä eri ikäkausina ja erilaisissa elämäntilanteissa eri tavoin. (Räisänen 1996, 52, 105.)

Räisänen (1996, 115 - 138) on tutkimuksessaan jaotellut luokanopettajat neljään kategoriaan heidän työorientaationsa mukaan. *Ammatinvaihto-orientoituneille* työ tuotti enemmän kielteisiä kuin myönteisiä kokemuksia, eivätkä he arvostaneet työtään, koska kokivat arvostamansa palkkiot vähäisiksi luokanopettajan työssä. Siten työ koettiin raskaaksi ja opettajana toimiminen eläkeikään asti tuntui mahdottomalta.

*Minä-orientoituneet* suuntautuivat työhönsä taiteellisesti tai virkamiesmäisesti. Ammatinvalinta oli ollut useille korvaava vaihtoehto jollekin mieluisammalle ammatille. Keskimäärin nämä opettajat olivat kuitenkin tyytyväisiä ammatinvalintaansa: työ takasi heille turvallisuutta sekä vapautta toteuttaa itseään. *Ammattimaisesti orientoituneen* opettajan ammatinvalinta oli puolestaan ollut yleensä harkittu kompromissien tulos. Heille työ oli tärkeä osa elämää. Useat tämän ryhmän opettajat kokivat tai olivat kokeneet stressiä jossain vaiheessa työuraansa, johtuen useimmiten heitä vaivavasta riittämättömyyden tunteesta. *Kutsumusorientoituneille* opettajille ammatinvalinta oli ollut selvä. He olivat nauttineet opiskelusta ja myöhemmin itse työstä. Työn kutsumusopettajat kokivat sopivaksi, ja he uskoivat itseensä ja kokivat työnsä merkittäväksi. Näin ollen he olivat tyytyväisiä työhönsä ja siitä saamiinsa ulkoisiin ja sisäisiin palkkioihin.

Ainakaan tällä hetkellä yksikään kirjoittajista ei harkinnut vakavasti alanvaihtoa. Vaikka kukaan ei varsinaisesti maininnut haaveilleensa opettajan ammatista pienestä pitäen, oli useimmilla kirjoittajista havaittavissa kutsumusta työhön. Erityisesti kutsumus ammattiin näkyi kirjoittajien halussa pohtia musiikinopetuksen tavoitteita ja sisältöjä sekä suunnittelun merkityksen korostamisessa. Näille opettajille musiikin opettaminen on tärkeää ja tavoitteellista työtä – ei pelkkää puuhastelua. Vaikeatkaan tilanteet oppitunneilla eivät olleet lannistaneet kirjoittajia, vaan he kokivat ongelmatilanteet haasteellisina ja ammatillisesti itseä kehittävinä.

*Viihdyn työssäni erittäin hyvin. Joskus kuitenkin pohdin, ettei tätä työtä kyllä millään jaksa kuusi kymppisenä, ja onkohan kuulokaan silloin enää tallella...* Nainen 29

*Olen hyvin tyytyväinen ammatinvalintaani. Luokanopettajan työ on ennen kaikkea haasteellista ja luovaa.* Mies 26

*Työ on ollut suurimmaksi osaksi palkitsevaa, erityisesti olen kokenut kovan työn tuottavan tuloksia, joista sekä lapset että ope nauttivat; EI OLE "HELPPOJA NAKKEJA".* Nainen 35 (a)

*Onnistuneimpia oppitunteja ovat sellaiset, joihin olen panostanut. Oppilaiden saapuessa luokkaan, siellä on jo viritynyt tunnelma... Tästä edetään omakohtaiseen tekemiseen. Yhdessä tekemisen ilo on parasta antia tässä työssä.* Nainen 29

Parhaimmillaan opettajan työ palkitsee tekijänsä sisäisillä palkkioilla. Opettajan työssä ei ole oikeastaan mahdollista edetä urallaan samoin kuin monilla muilla aloilla. Siksi kannustus ja ilo tehdä työtään muodostuvat sisäisistä palkkioista. Työ ja sen tulokset ovat ennalta arvaamattomia, siksi musiikinopettajan on osattava ottaa irti pienistä onnistumisen hetkistä.

*Meillä oli aina mahtava tunnelma musiikin tunneilla, kun oppilaat antoivat parastaan ja huomasivat itsekkin, että se kuulostaa komealta. Silloin sitä ajattelee, että ei tämä ole työtä vaan tämän on puhdasta huvia. Sitä vaan soittelee pianoa ja kuuntelee kun kuoro laulaa ja tanssii hyvien biisien tahtiin. SE on tämän ammatin kohokohtia, ehdottomasti. Mies 26*

#### 6.4 Kasvu työelämässä

Opettajaksi kasvaminen on koko persoonallisuutta koskettava kehitysprosessi. Alkuvaikeudet työssä ovat enemmänkin sääntö kuin poikkeus. Ensimmäisten työvuosien aikana opettaja joutuu etsimään omaa rooliaan ja tehtävänsä opettajana. Useimmiten ammatillisen kehityksen alkuvaihetta leimaa huoli omasta minästä, taitojen riittävydestä ja selviytymisestä. Oman opetuslinjan löytäminen vie aloittelevalta opettajalta oman aikansa. Vasta ajan myötä painopiste siirtyy oppilaaseen ja kasvatukseen laajemmin. (Niemi 1994, 33; Ruismäki 1991, 189 – 190.)

Monet nuoret opettajat eivät näe opettajan ammattia lopullisena ammatinvalintanaan ja ovat vanhempia kollegoitaan valmiimpia uranvaihtoon. Ensimmäiset työvuodet kuluvat työstä selviytymiseen; varsinainen työelämä tulee opiskelijan jälkeen useille todellisuushokkina, sillä työn todelliset ongelmat paljastuvat vasta tosielämässä aidossa vuorovaikutussuhteessa oppilaisiin ja kollegoihin. Ensimmäiset työvuodet ovat usein nuorelle opettajalle hyvin stressaavia ja työ sekoittuu helposti vapaa-aikaan, jolloin oma opettajuus ja ongelmatilanteet mietityttävät. Kokemattomat opettajat asettavat itselleen liian korkeita vaatimuksia edellyttäessään itseltään samaa kuin kokeneelta opettajalta. Epäonnistumiset johtavat itsesyytöksiin ja tällöin he tavallisesti kritisoivat myös saamaansa koulutusta, joka on tapahtunut kohtuullisen suojatuissa olosuhteissa. Erityisen vaikeana nuori opettaja kokee oppilaiden motivoinnin, työrauhan säilyttämisen ja oman auktoriteetin löytämisen. Työssä jaksamisen kannalta olisikin erityisen tärkeää, että ensimmäiset työvuodet nähtäisiin vasta työuran alkuna; siirtymänä opiskelusta työelämään. (Sikes 1985, 30 - 31; Niemi & Tirri 1997, 53; Ikäheimonen 1995, 34, 43 – 44.)

Kirjoittajilla oli samankaltaisia kokemuksia työuran alkuvaiheesta, ja he olivat usein pohtineet itsen, voimien ja taitojen riittävyttä. Kirjoittajat kertoivat suhtautuneensa alkuvaiheessa itseensä musiikinopettajina hyvin kriittisesti. Toisaalta monet kertoivat, että perustavanlaatuinen selviäminen ammatissa vei usein voimat ja ajatukset. Siksi aluksi musiikinopettajana toimiminen oli vain puurtamista ja perusasioiden harjoittelua muista oppiaineista selviämisen tavoin. Osalle kirjoittajista oli myös tyy-

pillistä se, että he halusivat kokeilla mahdollisimman monipuolisia ja uudenaikaisia opetusmenetelmiä musiikinopetuksessaan. Välillä tämä periaate toimi hyvin mutta jossain vaiheessa he olivat huomanneet, että vähemmälläkin työstään selviää.

Varmimpia työssään jo alkuvaiheessa olivat ne kirjoittajat, joilla oli taustallaan hyvin monipuolinen musiikkikokemus ja jotka kokivat hallitsevansa hyvin edes yhden soittimen soittamisen. Lisäkoulutus erikoistumisopintojen lisänä antoi myös itsetuottamusta. Toisaalta kirjoittajien persoonallisuudella oli hallinnan kokemuksen kannalta suuri merkitys. Ne opettajat, jotka pystyivät jollain tavalla perustelemaan niitä periaatteita, joihin musiikinopetuksessaan nojaavat, vaikuttivat yleensä ottaen tyytyväisemmiltä ja varmemmilta työssään ja olivat valmiimpia kokeilemaan uusia asioita oppilaittensa kanssa.

*Kokonaisuudessa opettajan työni on niin alkuvaiheissa, että tätä itsen riittävyttä ja voimien rajallisuutta tulee pohdittua paljon sekä musiikin opetuksessa ja muissa aineissa. Nainen 25*

*Voin myös lohduttaa itseäni ajattelemalla, että ei minun tarvitse olla heti/ vielä kaikkietävä ja täysinoppinut musiikinopettaja, vaan kasvua koko elämä. Nainen 27*

*Olen ehkä liian tarkka tai vihreä nauttimaan opettajuudestani, mutta toivon, että kehityn joka päivä, saavuttaen miltei unelmani. Ehkä joku päivä myös hartaat lauluopintoni kantavat "sisäistä" hedelmää! Nainen 35 (b)*

Ammatillinen kasvu ei liity kuitenkaan ainoastaan opettajan ensimmäisiin työvuosiiin, vaan se on pitkäkestoinen ja ainutlaatuinen prosessi, jonka tulisi jatkua läpi koko uran. Opettajan ammatillinen kasvu edellyttää yksilöltä vahvoja ammatillisia odotuksia, valmiutta riskinottoon, muutoshalukkuutta, kokeiluhaluisuutta ja vankkaa tietoutta niin opetusmetodeista kuin opetettavista aineista. Parhaimmillaan opettaja on myös oppija, joka kouluttautuu läpi elämänsä. (Ojanen 1994, 104 - 106; Niemi 1993, 34.)

On todettu, että ne opettajat, jotka ovat innostuneita alastaan, haluavat kehittyä ja ovat mukana aktiivisessa täydennyskoulutuksessa, menestyvät parhaiten työssään (Niemi 1996, 39). Omassa tutkimusjoukossani ilmeni myös halukkuutta ja intoa kouluttautua ja kehittää itseään työuran aikana. Kurssit ja koulutukset tuovat uusia ideoita oppitunneille ja tuovat toivottua vaihtelua. Toisaalta työ ja sen suunnittelu vievät oman aikansa, joten aina kouluttautumiselle ei jää välttämättä riittävästi aikaa ja voimia, mikä saattaa välillä turhauttaa.



*Koen tärkeänä jatkuvan itsensä kehittämisen, aina saa uusia ideoita ja ajattelemisen aiheita toimies-  
saan toisten alan ammattilaisten kanssa. Lisäksi itse opiskellessa omat tiedot sekä taidot kehittyvät ja  
oma innostuneisuus musiikin opettamista kohtaan säilyy. Nainen 29*

*Jatkuva itsensäkehittämisen tarve raastaa; on mielestäni hyvä keskittyä omiin vahvoihin alueisiinsa ja  
delegoida/ jakaa työtä kollegoiden kanssa, jos mahdollista. Mieluummin vähemmän ja paremmin.  
Nainen 35 (a)*

Siirtyminen opiskelijan roolista työelämään on aikaa vievä prosessi. Usein itse työ-  
elämä on nuorelle opettajalle shokki. Koulutus ei pysty ajan ja resurssien vähyyden  
vuoksi antamaan täydellistä kuvaa ammatista. Siksi ammattiin sosiaalistuminen ja  
siinä kouluttautuminen jatkuu läpi työelämän. Musiikinopetus kuten opetus yleensä  
on enemmänkin kasvattamista – ei pelkkää taitojen opiskelua. Tämä voi olla välillä  
turhauttavaa opettajalle, jolla olisi intressejä toteuttaa käytännössä ideoitaan. Todelli-  
suudessa monet musiikin kannalta epäolennaiset asiat vievät aikaa varsinaiselta ope-  
tukselta, ja siihen on pystyttävä jossain määrin sopeutumaan.

Sanotaan, että työssään viihtyvät ja menestyvät parhaiten sellaiset opettajat, joilla on  
laaja näkemys musiikkikasvatuksesta. Musiikki on sosiaalista toimintaa, johon osana  
kuuluvat myös ongelmatilanteet ja niistä selviäminen (Bouij 1998, 335). Opettajan  
työ on pitkälti epävarmuuden sietämistä ja kykyä tarttua tilanteisiin. Tämän oivalta-  
minen vie oman aikansa, mutta sen jälkeen työstä tulee yleensä nautittavampaa.

*Työ tekijäänsä neuvoo, eli ensimmäisten työvuosien aikana kannattaa olla armollinen itseään koh-  
taan. Nainen 35 (a)*

## 7 MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIAA

Pyysin kirjoittajia kirjoittamaan musiikillisen omaelämäkertansa lisäksi ajatuksiaan musiikinopetuksesta ja erityisesti musiikkikasvatuksesta. Kirjoittajat käsittelivätkin aihetta monipuolisesti.

### 7.1 Mihin kirjoittajien musiikkikasvatus perustuu

Musiikki on taidelaji, joka vaikuttaa ihmiseen kokonaisvaltaisesti. Musiikissa ihminen voi olla mukanaan koko persoonallaan: tuntemalla, aistimalla, tuottamalla ääntä ja liikkumalla. Musiikin maailmaan voi toisaalta uppoutua myös kehittämällä tietojaan ja taitojaan sen eri alueilla. Ei ole olemassa yhtä ainoa oikeaa tapaa lähestyä musiikkia, niinpä jokaisella on musiikillisia kykyjä. Jo pienellä lapsella on kokemuksia musiikin maailmasta, joiden laadusta riippuu hänen asenteensa sitä kohtaan. Toisaalta joku voi ”löytää” musiikin vasta myöhemmin elämässään. Lasten musiikkikasvatuksessa pyritään antamaan jokaiselle myönteisiä elämyksiä, sillä kokemusten myönteisyydellä on suora vaikutus lapsen itsetunnolle (VanderArk 1989, 112).

Luokanopettaja-musiikinopettajat korostivat myönteisten kokemusten merkitystä ja perustivat musiikkikasvatuksensa sen pohjalle. Heidän mielestään ei ole olemassa täysin ei-musikaalisia ihmisiä, vaan jokaisella on jokin musiikillinen taito, jonka pohjalta kasvatus on hyvä aloittaa. Musiikkikasvatuksen on edettävä lapsen taitojen ehdoilla: liian suuret harppaukset tai liian hidas eteneminen saattavat laskea motivaatiota: lapsia on osattava kuunnella.

*...jokaisella lapsella on musiikillinen taito. Toiset laulavat, toiset hallitsevat paremmin rytmikkiä. Jokainen on tavallaan musiikillisesti lahjakas. Nainen 35 (b)*

*Lapsena leikin varjolla saadut myönteiset kokemukset luovat hyvän pohjan muulle musiikin oppimiselle. Lapsena vanhempien tuki ja kiinnostus + positiivinen kannustus on todella tärkeää... tieto ja tietoisuus musiikista on tärkeää. Sitä voi antaa pienin ja myöhemmin vähän suuremmin annoksin harrastuksen edetessä... Musiikin tulisi olla mahdollisimman luonnollista, osa elämää, ei puristavaa ja ahdistavaa, mutta sopivan haastavaa. Nainen 27*

*OKL:ssä jaksoi aina naurattaa musiikin ops:n juhlalliset sanat ”tavoitteena on sytyttää rakkaus musiikkiin”. No jotain tuollaista minäkin ehkä haen takaa. Mies 26*

Musiikkikasvatus perustuu kokemuksellisuuteen, jonka tavoitteena on koskettaa mahdollisimman monia yksilöitä tunnetasolla. Toiminnallinen tietokäsitys on kiinteässä yhteydessä kokemuksellisuuteen, jonka tavoitteena on tarjota toiminnan kautta kokemuksia ja elämyksiä. Toiminnallisessa oppimisessa opettajan tehtävänä on jäädä taka-alalle suunnannäyttäjäksi. Olenaisempaa oppimistilanteen kannalta on oppilaan oma suoritus (Ruismäki 1991, 213 - 214).

Kirjoittajien mielestä musiikkikasvatuksen tärkeimpiä elementtejä ovat *tunne, toiminta ja kokemus*. Ihanteena olisi, että nämä kaikki olisivat läsnä jokaisella musiikintunnilla monipuolisesti ja tasapainoisesti. Monipuolisuus musiikinopetuksessa käsittää niin eri musiikinlajit kuin opetusmenetelmätkin. Tämä on tärkeää, koska oppilaat ovat kiinnostuneita musiikista kukin omalla tavallaan ja omaksuvat eri tavoin opetettavia asioita. Tasapainoisuus puolestaan korostaa sitä, että kaikki kolme musiikin elementtiä ovat yhtä tärkeitä, ja siksi oppitunnit tulisi rakentaa niiden pohjalta. Useat kirjoittajat sivusivat kirjoituksissaan musiikkikasvatuksen terapeutista luonnetta. Parhaimmillaan musiikintunnit rohkaisevat oppilaita ilmaisemaan itseään. Musiikin kautta on mahdollista ilmaista sanattomasti sellaisia tunteita, joita ei ole helppo puhe sanoihin tai joita yleensä on vaikea kertoa ääneen. Musiikki mahdollistaa omien tunnetilojen tutkiskelun liikkeen, kuuntelun, soiton ja laulun keinoin. Toisaalta terapeutisuus voi olla vaikeasti hallittavissa: oppilaat eivät ole välttämättä kykeneviä tai halukkaita ilmaisemaan itseään. Terapeutisuuden tavoite voi kääntyä helposti itseään vastaan, ja tunnista tuleekin kaikkea muuta kuin terapeutin kokemus oppilaan suojatessa itseään esimerkiksi häiritsevällä käytöksellä.

*...musiikki vaikuttaa paljon myös lapsen tunteisiin... On tärkeää, että musiikin opetuksessa; oli kyse soittimen, laulun tai koulun opetuksesta; huomioidaan koko lapsen persoona, hänen olotilansa ja tarpeensa. Nainen 27*

*Musiikki on hyvin terapeutin oppiaine sekä myös taidelaji, ja siksi se luo puitteet syvästi yksilöä koskettavalle toiminnalle. Musiikista voi nauttia yksinään, mutta useimmiten koulussa toimimme erilaisina ryhminä, yhdessä musisoiden. Nainen 29*

*Tavoitteena musiikinopetuksessa minulla on, että ne hetket koettaisiin niin, että niistä jäisi oppilaille "käteän" jotain. Tai että myös ne innostaisivat harrastamaan musiikkia myöhemmin elämässä. Nainen 30*

Musiikkikasvatus on nimenomaan kasvatusta. Kasvatus on enemmän kuin opetusta, sillä sen kohteena on kasvatettavan koko persoona, eivät siis ainoastaan tiedolliset ja taidolliset alueet. Musiikkikasvatuksen tavoitteena on kasvattaa oppilaat musiikin pariin; se ei ole pelkkää musiikin opetusta. Kirjoittajat kokivat olevansa ennen kaik-

kea kasvattajia ja korostivat rooliaan oppilaiden kasvun tukijoina. Näin ollen he ovat omaksuneet roolin lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukijoina ja tunnekasvattajina.

*Musiikinopettajana koen ennen kaikkea olevani kasvattaja. Kasvatustyötä teen musiikin keinoin ja sen avulla. Nainen 29*

## 7.2 Mietteitä koulun musiikkikasvatuksen tavoitteista, sisällöistä ja menetelmistä

Musiikkikasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena on ennen kaikkea herättää oppilaan kiinnostus musiikkia kohtaan (Bentley 1975, 19). Keskeisenä päämääränä on kehittää oppilaiden musiikillisia asenteita, arvostuksia ja tottumuksia aikaisemmin vallinneen tieto- ja taitopainotteisuuden sijaan (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 32). Useat kirjoittajat pitivät myös näitä ajatuksia opetuksensa lähtökohtina. Erityisen tärkeänä opettajat pitivät yhdessä tekemistä ja sen avulla oppimista.

*Musiikin tulee olla mukavaa ja innostavaa, antaa elämyksiä ja kokemuksia monipuolisesti. Mielestäni musiikissa on harvoja asioita, joita on aivan pakko käydä läpi ala-asteella, kunhan saisi kasvatettua myönteisen asenteen ja innonkin suurimmalle osalle, niin kaikki olisi hyvin. Nainen 25*

*Tärkeintä mielestäni kaikenikäisten musiikin tunteilla on tekemisen riemu ja tekemällä oppiminen. Toki teoriaakin tarvitaan, yleissivistyksen vuoksi esim. musiikin historian perustiedot ovat tärkeitä, mutta näihinkin olemme tutustuneet ryhmätöiden avulla, siis itse tietoa etsimällä. Nainen 31*

Musiikinopetuksen painoalueet ovat muuttuneet käytännönläheisemmiksi ja oppilaskeskeisimmiksi. Oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Uuteen suuntaan on varmasti osaltaan vaikuttanut musiikintuntien määrän väheneminen. Käytössä olevat tunnit halutaan käyttää aktiiviseen toimintaan musiikin kanssa, jolloin musiikkia koskevaa merkittävää tietoa välittyy soiton ja laulun yhteydessä. (Louhivuori 1996, 20.) Käytännönläheisyyden korostaminen palvelee yleisesti nykyisiä kasvatustavoitteita, joiden tavoitteena on oppilaan kasvu aloitteelliseksi, itseensä luottavaksi, spontaaniksi, tietoa omaavaksi, rohkeaksi, vastuulliseksi ja iloiseksi nuoreksi (Atkinson 1990, 39). Oppilaat lähtevät musiikinopetuksessa kukin omalta tasoltaan, siksi on mahdotonta vaatia kaikilta samanlaisia taitoja. Oppilaiden erilaisuutta tulisi pystyä kunnioittamaan siten, että jokainen voi osallistua omalla tavallaan. Parhaimmillaan musiikinopetus tuo lapsille onnistumisen elämyksiä.

*Oma musiikinopettamiseni perustuu hyvin vahvasti yhdessä musisoimisen kautta syntyvään positiiviseen elämykseen. Jos musiikintunnista saadaan tehtyä sellainen mukava tunti, jonne oppilaat tulevat mielellään, niin kenties muutama kipinä saadaan syttymään. Mies 26*

*Opetuksessa pidän tärkeänä luonnollisesti tiettyjen perusasioiden hallintaa, mutta ennen kaikkea yhdessä tekemisen ja kokemisen riemu on tärkeää. Ala-asteikäiset lapset lähtevät vielä hyvin avoimin mielin mukaan touhuamaan, jos heille vain tarjotaan siihen mahdollisuus. Toisena ääripäänä on tappaa kiinnostus musiikkiin kokonaan ja sitäpä tuskin kukaan haluaa. Nainen 33*

Kiinnostuksen herättäminen ja myönteisten kokemusten tarjoaminen musiikissa ei kuitenkaan tarkoita, että tavoitteiden ja tehtävien tulisi olla helppoja. Haasteellisuus kuuluu myös musiikintunneille; nimenomaan vaikeasta tehtävästä suoriutuminen pitää oppilaiden kiinnostusta yllä (Outis 1994, 17). Viihtyvyys ja hyvä ilmapiiri ovat myös mainittavia tavoitteita tunnin onnistumisen kannalta, mutta sen ei pidä olla päämäärä, vaan onnistuneen opetuksen seuraus (Ruismäki 1991, 217).

*Selkeät tavoitteet työssä ("periodit") ryhdistävät niin open kuin oppilaidenkin opiskelua. Uskalla asettaa korkeahkojakin tavoitteita...Asenne musiikintunteja kohtaan: vain työtä tekemällä voi kehittää taitojaan. Lapset haluavat tehdä oikein ja kestävät korjaamista. Nainen 35 (a)*

Myönteisten kokemusten ja elämysten lisäksi peruskoulun musiikinopetuksen tulee tarjota oppilailleen malleja musiikin harrastamiseen. Näitä tietoja ja taitoja tulisi harjoitella koulussa mahdollisimman monipuolisin ja käytännönläheisin keinoin (Farmer 1979, 14). Lähes kaikki luokanopettajat kertoivat käyttävänsä vaihtelevia työtapoja. Musiikinopetus koostuu useimmilla kirjoittajilla pääasiassa laulamisesta, soittamisesta ja kuuntelukasvatuksesta. Musiikkitiedon ja teorian opetusta opettajat pitivät vähemmän tärkeinä ja yleensä sitä opetettiin mahdollisimman paljon käytäntöön sidottuna. Pää tavoitteena opettajilla oli, että oppilaat omaksuisivat musiikin peruselementtejä, kuten laulu- ja rytmitaidon. Musiikin avulla kirjoittajat kokivat pystyvänsä opettamaan monia muitakin elämäntaitoja, kuten itseilmaisua, rentoutumista ja keskittymistä. Kirjoittajille musiikinopetus ei ollut pelkästään musiikintunneille sidottu oppiaine, vaan he kertoivat hyödyntävänsä sitä myös muussa opetuksessaan.

*Musiikinopetuksen perustan monipuoliselle ja laaja-alaiselle musiikkikasvatukselle. SE sisältää musiikkitietoja, säveltäpailua, paljon laulamista yksi- ja moniäänisesti, musiikin kuuntelua (huom! Ei musiikin kuulemista)- jonkin verran soittimien soittamista, yhteismusisointia esim. Bändin kanssa ja musiikillisen ilmaisukielen (esim. musikaaleja tehden) harjaannuttamista. Nainen 35 (b)*

*Pidän tärkeänä juuri alkuopetuksessa laulutaidon kehittämisen, laululeikit ja rytmitaidon kehittämisen. Musiikkia voi alkuopetuksessa hyödyntää monien aineiden puitteissa ja kannattaa myös käyttää. Musiikintunnit tulisi olla mukavia, rentouttavia, lapsen itsetuntoa kehittäviä ja vahvistavia. Kuuntelemme aika paljon erilaista musiikkia. Joskus myös oppilaat itse tuovat esim. aamunavausmusiikin... Musiikin avulla usein rauhoitumme, vaikka viimeiset pari minuuttia ennen koulusta lähtöä. Silmät vain kiinni, ja matka voi alkaa!! Nainen 30*

*Musiikkitunneilla käytän vaihtelevia työtapoja. Totta kai laulamme paljon, mutta musiikki on paljon muutakin ja haluan antaa oppilaille eväitä nauttia musiikista kukin kykyjensä sekä tarpeittensa mu-*

*kaan. Yhä enenevässä määrin olen ottanut mukaan liikunnallisia elementtejä. Musiikki on pitkälle liikettä. Nainen 29*

Musiikinopetuksen tavoitteena on pitää yllä moniarvoisuutta, jossa eri musiikinlajeja ei aseteta arvojärjestykseen (Kuusisaari 1996, 31). Opetuksen monipuolisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opetus olisi pinnallista, kaiken mahdollisen kokeilua. Musiikkikasvatuksen tulee olla myös tavoitteellista ja kaiken toiminnan perusteltua. Sen tulee muodostaa looginen jatkumo ja järkevä kokonaisuus (Swanwick & Taylor, 1982, 5). Varsinkin kahdella kokeneemmalla musiikkiluokanopettajalla tavoitteet olivat opettajakokemuksen myötä selkiytyneet, ja opetusmenetelmät olivat karsiutuneet tiettyjen perusasioiden harjoitteluun, jotka he olivat havainneet toimiviksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteivätkö he olisi välillä ottaneet opetukseen mukaan myös muita elementtejä.

*Musiikintuntien rakenne muuttunut ”palapeli” –taktiikasta yhteen tai kahteen asiaan paneutumiseksi... on mielestäni hyvä keskittyä omiin vahvoihin alueisiinsa: ”mielummin vähemmän ja paremmin”. Nainen 35 (a)*

*Solmisoiminen Kodály- metodilla on upea tapa opettaa lapsia laulamaan nuoteista ja oppia uusia lauluja. Se sopii mimullekin! Nainen 35 (b)*

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa musiikin opiskelun tavoitteena on, että oppilas saa kokemuksia ja elämyksiä, joita tuodaan esiin monipuolisilla työtavoilla. Tavoitteena on synnyttää oppilaassa myönteinen asenne ja rakkaus musiikkiin (POPS 1994, 75). Tavoitteet ovat hyvin yleisluonteisia ja näin ollen antavat musiikinopettajalle suhteellisen vapaat kädet toteuttaa musiikinopetusta. Opettaja itse voi vaikuttaa siihen, mitä tunteilla opetellaan. Vapauteen liittyy kuitenkin aina myös vastuu. Tätä vastuuta pohtivat myös kirjoittajat. Musiikinopetuksella täytyy heidän mielestään olla aina tavoitteet niin kuin opetuksella yleensä. Opetussuunnitelman tavoitteiden yleisluontoisuudesta ja neuvoa-antavuudesta johtuen jokainen musiikinopettajan on suunniteltava itse oma opetussuunnitelmansa ja sovellettava siihen sopivia työmuotoja.

*En rakenna musiikinopetustani millekään tietylle pohjalle, ehkä eniten omalle taustalle ja saamalleni opille... Enemmänkin pitäisi pohtia sitä, miksi opetan jotain? Mitä oppilaat tästä saavat itselleen? Onko tämä oleellista vai vain mukavaa (vaikka sitäkin saa olla)? Nainen 25*

*Oman opetuksen pohjaksi pitää miettiä se, mihin haluaa pyrkiä opetuksella (perusteiden suuntaisesti tietysti). On pohdittava sitä, mitkä työmuodot palvelevat tavoitetta. On pohdittava sitä, miten tavoitteiden toteutuminen ilmenee. Ei siitä mitään tieteellisesti pätevää järjestelmää tarvitse tehdä, mutta näiden asioiden pohtiminen on ensiarvoisen tärkeää musiikkikasvattajan työssä. Tätä pohdintaa ei saa koskaan lyödä lukkoon ja saada valmiiksi. Mies 29*

*Opetussuunnitelmatyö jää monelta musiikkikasvattajalta valitettavasti pakolliseksi pahaksi. Opetussuunnitelmaan väsätyään jo valmiiksi kuolleita fraaseja ja lista niistä sisällöistä, joita vuoden aikana on tarkoitus käsitellä. Ei siinä mitään, kyllä opetus sujuu ja tulostakin syntyy. Sitten, kun on arvioinnin vuoro, ollaankin yllättäen sormi suussa. Miten ihmeessä musiikkia voi arvioida? Mitä pitäisi arvioida? Miten se pitäisi tehdä? Moni päätyy siihen kummalliseen tilanteeseen, että opettaa musiikkia taideaineena ja arvioi sitä lukuaineena. Mies 29*

Opetussuunnitelman avoimuudesta johtuen arviointi herätti opettajissa kysymyksiä. Miten musiikkia tulisi arvioida tai tulisiko sitä arvioida ollenkaan? Musiikin arviointi ei ole yksiselitteinen prosessi. Sen tekee useimmiten vaikeaksi oppituntien vähäisyys, jolloin opettaja ei välttämättä ehdi saada oppilaiden taidoista ja asenteista realistista kuvaa. Toisena musiikin, kuten yleisemmin taito- ja taideaineiden arvioinnin vaikeutena on se, että arvosanalla on vaikutuksensa oppilaan itsetunnolle. Huonon numeron saanut oppilas ajattelee helposti olevansa epämusikaalinen, eikä tästä syystä hakeudu musiikkiharrastusten pariin. Jonkin verran on pohdittu myös musiikin jättämistä numeroarvioinnin ulkopuolelle, mutta sen on pelätty heikentävän edelleen musiikin asemaa muiden oppiaineiden joukossa. Perustana onnistuneelle oppilasarviointille musiikissa kirjoittajat näkivät tärkeimpänä etukäteissuunnittelun ja tavoitteiden tuomisen itselleen selviksi. Taide-aineen arviointi ei ole koskaan yksiselitteistä, mutta sen eteen on jokaisen opettajan yritettävä tehdä parhaansa.

*Musiikin arvioimisen koen hankalana. Tuntuu ikävältä lätkäistä numero todistukseen. Toisaalta taas monisanaiset henkilökohtaiset palautteet monelle kymmenelle tai sadalle oppilaalle ovat sula mahdollisuus. Hankalaa on luoda kriteeristöä; toinen on innokas muttei kerta kaikkiaan pysy tahdissa, toinen vetelä, mutta harrastaa ja laulaa puhtaasti, kumpaa arvostetaan enemmän?  
Nainen 29*

*... ennen lukuvuotta pitäisi vakavasti miettiä sitä, mihin musiikinopetuksella pyritään. Arvioinnin pitää perustua opetuksen tavoitteisiin. Tätähän mm. opetussuunnitelman perusteet painottavat. Jos opetussuunnitelmaan kopioidaan tavoitteiksi valtakunnallisista perusteista rakkaus musiikkiin, harrastuneisuuden syntyminen jne. ja oppilasarviointi annetaan teoria/ historiakokeiden pohjalta pitäen tuntiaktiivisuutta hienoisena plus/miinus -tekijänä, voi opetussuunnitelman heittää suoraan kierrätykseen. Mies 29*

Yhtenä ratkaisuna taide-aineiden arvioinnin ongelmiin on esitetty prosessikeskeistä arviointia. Nykyisin vallalla oleva ajatus oppilaslähtöisyydestä ja -keskeisyydestä tukee tämältyyppistä ratkaisua. Prosessikeskeisen arvioinnin tavoitteena on järjestelmällinen arviointi, jonka pohjalta tehdään jatkuvaa kehitystyötä. Koulumaailmassa se tarkoittaisi niin oppilaiden kuin opettajan taitojen kehityksen jatkuvaa arviointia joka samalla tähtäisi samalla opetussuunnitelman ja yleisemmin koulun puitteiden kehittämiseen. (Jaakkola 1998, 82 - 83.)

### 7.2.1 Luovuuden merkitys musiikkikasvatuksessa

Lapset ovat luovia, sillä heidän ajattelunsa ei ole vielä jäsentynyt tiettyihin kaavamaisuuksiin aikuisen ajattelun tavoin. Luovuuden vaaliminen on niin vanhempien kuin opettajan tärkeä tehtävä lapsen kasvatuksessa. Lasten musiikkikasvatuksen peruskysymys onkin: miten säilyttää lapsen luontainen tuottavuuden taso (Saha 1990, 21).

Musiikin, kuten muiden taiteenlajien avulla oppilaat voivat ilmaista tunteitaan rakentavalla tavalla (VanderArk 1989, 112; Outis 1994, 17). Taideaineen opettajana musiikinopettajaan kohdistuu luovuuden vaatimuksia, ja siksi taiteellisten elämysten istuttaminen oppilaisiin vaatii opettajan ja lasten välistä taiteellista yhteistoimintaa. Tässä yhteistyössä opettajan on pystyttävä olemaan enemmän kuin taiteen erityisalueita hallitseva yksilö – häneltä vaaditaan kykyä luoda yhä uudestaan taiteellisia tilanteita. (Kádár 1993, 59; Raitaranta 1996, 23 - 24.) Jotta luovuuden ajatus toteutuisi musiikkikasvatuksessa, on tärkeää, että lapset saavat toteuttaa ja tehdä itse. Ihmiselle parasta taidetta on yleensä se, minkä hän on saanut tuottaa itse. Niinpä parasta lasten musiikkia on se, minkä lapset tekevät itse (Saha 1990, 21).

Kirjoittajat pitivät luovuutta ja siihen rohkaisemista musiikkikasvatuksen yhtenä peruselementtinä. Luovuus on heille monitahoista ja näky esimerkiksi oppilaiden rohkaisussa ilmaisemaan tunnetiloja musiikin kautta tai konkreettisesti antamalla oppilaille tilaisuus luoda omaa musiikkia. Oppilaiden luovuus ei merkitse heille pelkästään vapauden antamista oppilaille. Luovuus edellyttää tiettyjen musiikin perustietojen ja -taitojen hallintaa, joiden hankkimiseen musiikin tunneilla tähdätään. Kaikki oppilaiden omaehtoinen toiminta ei ole aina pelkästään luovaa, vaan taustalla voi olla myös huomionkipeyttä tai joskus jopa pelkkää ilkeyttä. Luovuuteenkin tarvitaan siis jonkinlaiset pelisäännöt, mutta oppilaiden vapaudelle on pystyttävä antamaan tilaa.

*Koen ja tunnen pääasiassa musiikkia ja toivoisin, että oppilaatkin ilmaisivat enemmän tunteitaan musiikin kautta. Laulun sisällön pitää näkyä laulajasta! Minusta ala-asteella liika ”teknisyys” tapaaakin ilmaisun ja huomisen... Tärkeää olisi antaa myös oppilaiden keskinäiselle musiikin tekemiselle tilaa ja vapautta. Opettajan ei pitäisi aina olla antamassa viimeistelyohjeita.*

Nainen 35 (b)

*Luovaa toimintaa musiikissa ei ole koskaan liian paljon. Pikkusävellykset onnistuvat vielä kritiikittömiltä lapsilta, keneltä hyvänsä, kunhan nuottikirjoituksen perusteita on hivenen opiskeltu. Ja tämän*



*kaiken päälle liitän vielä turvallisen ja innostuneen opiskeluilmapiiirin, jota opettaja kärsivällisellä, hyväntuulisella ja rauhallisella otteellaan luotsaa. Nainen 35 (b)*

*Lienee suhteellisen yleisesti hyväksyttyä, että luovuus on vähintään jotakin positiivista musiikissa ja musiikillisessa kehitymisessä. Mitä se sitten käytännössä on ja mistä opettaja sen havaitsee? Musiikin historiakin opettaa meille, että yleensä luovuutta ei ole tajuttu – esim. harva uudistaja-säveltäjä sai elässään tunnustusta. Mitä kaikkea musiikillinen luovuus voisi olla luokassa? Onko sitä se, jos joku laulaa puoli tahtia muiden perässä? Onko se, jos joku säestää G-duurissa olevaa kappaletta ylentämättä yhtään säveltä? Onko luovuutta se, jos joku keksii nokkahuilulle perinteisestä poikkeavia käytötarkoituksia – tätähän Stravinskykin teki jousille? Käsittääkseni näistä kaikki voivat olla erittäinkin luovaa toimintaa tai sitten pelkkää pelleilyä ja huomionkipeyttä. Mies 29*

Luovuus on hyvin monisyinen käsite ja luova musiikinopetus voidaan käsittää monin tavoin. Tämä näkyy hyvin edellä mainituissa kirjoittajien kommentteissa. Molemmat kirjoittajat näkevät luovuuden eri tavoin. Toiselle luovuus merkitsee tunneilmaisua ja mahdollisuutta luoda musiikkia, esimerkiksi oppilaiden omia sävellyksiä. Toinen kirjoittaja näkee luovuuden omaperäisinä ratkaisuin ja uudennlaisina tuotoksina, joista on nähtävissä tuottajan tavoitteellisuus ja sitoutuminen prosessiin. Molemmilla kirjoittajilla on omanlainen määritelmä käsitteelle ”luovuus”, eikä ole mahdollista sanoa, että toinen määritelmästä olisi toista parempi. Ei voi siis sanoa, että jokin tapa toimia olisi toista luovempaa. Tiivistetysti sanottuna luova musiikinopetus on sekä oppilaan että opettajan tavoitteellista luovaa toimintaa. Luovuus lähtee jokaisesta yksilöstä omalla tavallaan, niin myös opettajasta. Siksi on hyvä tuoda itselleen selviksi omat heikkoudet ja vahvuudet tällä alueella. Kaikista tärkeintä kuitenkin on, että musiikinopettaja uskaltaa antaa rohkeasti vastuuta oppilailleen. Kun oppilaat huomaavat, että heidät ja heidän luovuutensa otetaan vakavasti, myös he rohkenevat laittaa itsensä likoon ja pyrkivät omannäköiseensä luovuuteen, jolle on olemassa jokin päämäärä.

### 7.3 Hyvä musiikinopetus

Opettajan käsitykset hyvästä opettamisesta ovat keskeisiä sen takia, että ne ovat yhteydessä opettamiseen niin tiedostetulla kuin tiedostamattomalla tasolla (Ruismäki 1991, 212). Opettajaoppaat ovat täynnä kuvauksia hyvistä opettajan ominaisuuksista, mutta pelkästään niitä lukemalla kenestäkään ei tule hyvää opettajaa. Opettajat tarvitsevat monenlaisia opettajamalleja ja -kokemuksia löytääkseen itselleen sopivimman opettajaroolin, joka ei kuitenkaan voi olla pelkkä rooli. Pikemminkin opettajan on tultava sinuiksi oman opettajuutensa kanssa.

Musiikillisilla esikuvilla harrastusten ja opiskelun parista on ollut selkeä vaikutus kirjoittajien musiikinopettajuudelle tai ainakin heidän toimintamalleilleen. Esimerkiksi myönteiset kokemukset yhteismusisoinnista ovat seuranneet omaan opetukseen tai mieleenpainuvat muistot musiikkiteatterista ja kuoroista ovat ohjanneet opetusta kohti monimuotoista musiikki-ilmaisua. Musiikinopettajuudessa hyödynnettävät elementit ovat osittain jo opiskeluaikaa varhaisempaa perua, jotka juontavat kirjoittajien lapsuudesta tai koulukokemuksista. Niistä he hyödyntävät niitä, joista itselle on jäänyt hyvät muistot ja toisaalta pyrkivät karttamaan niitä malleja, jotka eivät silloinkaan toimineet.

*Voin todella kokemuksen syvällä rintäänellä sanoa, että opettajalla on mahdollisuus pilata tai säilyttää lapsen/ aikuisen itsetunto. Nainen 35 (b)*

Opiskeluaika puolestaan antaa tarkempaa tietoa musiikin senhetkisistä opetusmalleista ja tuo opetussuunnitelmaa tutuksi. Opetusharjoittelut antavat uusia malleja opetukselle ja mahdollistavat opettajana toimimisen harjoittelun ja opettajaroolin testaamisen. Eniten (musiikin)opettajuuteen kuitenkin vaikuttaa varsinainen opettajana toimiminen ja sitä kautta oppilailta saatu palaute.

Tutkielmassani olen lähinnä opettajien julkituomien ajatusten varassa. On vaikea sanoa, kuinka paljon heidän määritelmänsä opettajuudesta toteutuvat varsinaisessa musiikinopettajan työssä tai mitä muita tiedostamattomia elementtejä heidän opettajuuteensa sisältyy. Jonkinasteisia päätelmiä voinee kumminkin tehdä heidän hyvän opettaja -kuvaustensa ja toisaalta toimintatapojen kuvausten pohjalta. Hyvä musiikinopetus on opettajan ja oppilaan toimintaa, jossa opettaja pystyy järjestämään kiinnostavia oppimistilanteita (Ruismäki 1991, 213). Tällainen hyvän opettajan määritelmä tulee esiin myös kirjoittajien näkökulmasta.

*Musiikinopettajana olen kannustava ja innostava, sillä olen itse niin innostunut musiikista. Moni kokeekin musiikin opettamisen juuri siksi niin vaikeaksi, kun se on itselle tärkeää. Musiikin opettajalta vaaditaan kovan luokan organisointitaitoja, jotta kukin saisi motivoivaa ja itselleen sopivan taasoista tekemistä, joka yhdistyy koko luokan tai pienemmän ryhmän toimintaan. Mottona siis: ”Yhdessä saamme aikaan”. Nainen 29*

Toisaalta musiikinopettajan on omattava monipuoliset musiikilliset taidot, jotta hän kykenee opettamaan musiikkia. Mestari-oppipoika-näkemyks on siis edelleen jossain määrin oikeutettu, jotta opettaja olisi työssään uskottava. Tätä tukee ajatus siitä, että

opetus on hoidettava hyvin, jotta musiikilla olisi lukujärjestyksessä oikeutettu asema (Swanwick & Taylor 1982, 121).

*Ensimmäkin jos pohditaan, minkälaiset valmiudet musiikkikasvattajalla tulisi olla peruskoulussa, mielestäni keskeisintä on se, että hän kykenee antamaan oppilaille avaimia sen äänitodellisuuden jäsentämiseen, jossa oppilas elää. Mies 29*

*Opettajayksilöt valmiuksineen ja asenteineen pitävät pystyssä musiikinopetusta tai sitten eivät pidä. Kärjistäen matematiikkaa osaa opettaa ala-asteella jokainen ylioppilas, mutta jos jokainen ylioppilas laitetaan opettamaan musiikkia, hommasta tulee musiikinopetuksen ja ylipäänsä taideaineen irvikuva... Mielestäni avain esim. luovuuden ymmärtämiseen on opettajan musiikillinen kouluttautuminen ja tietoinen pyrkimys luovuuteen omassa opetuksessaan ja esim. kuuntelussaan. Mies 29*

Vaikka opettajan on osattava antaa oppilailleen tilaa, on hänen pystyttävä myös olemaan kriittinen ja ilmaisemaan mielipiteitään, jotka ovat perusteltuja. Nuorten ympäristö on täynnä musiikkiärsyksiä, niin laadukkaita kuin niin sanottua kertakäyttötarvaa. Opettajan tehtävänä on pystyä tarjoamaan myös valtavirrasta poikkeavia musiikkikokemuksia ja sen kautta monipuolistaa oppilaiden musiikillista maailmankuvaa. Opettajan rooli kriittisenä musiikin harrastajana auttaa oppilaitakin kehittymään itsenäisiksi musiikinkuluttajiksi.

*Hyvä musiikinopettaja ei ole jee-jee-hahmo, joka ylistää kaikkea esim. nuorten kuuntelemaa musiikkia. Musiikkikasvattajan auttaa oppilaita kriittiseen ja analyttiseen kuunteluun. Opettajan tulee voida osoittaa niitä helmiä, joita musiikissa on ja myös näin oppia ymmärtämään pikkuhelmiä tai isompiakin, joita tunkee läpi oppilaiden tajunnasta. Mies 29*

*Opettajan velvollisuus on myös sanoa, mikä on hänen mielestään huonoa musiikkia, kunhan perustele sen musikaalisesti. Heavy ei ole musiikkia, koska se on vain kauheaa räminää -kommentti osoittaa opettajan olevan väärässä ammatissa. Mies 29*

Joka tapauksessa, vaikka opettajan rooli onkin merkittävä, ovat kirjoittajat huomanneet, että opettajapersoonasta riippumatta oppilaalla itsellään on tärkeä rooli musiikintunneilla viihtymisen ja onnistumisen kokemusten kannalta. Musiikinopettaja on vain yksi malli musiikin harrastajasta, vaikkakin tärkeä, mutta harvemmin hän edustaa oppilaiden elämässä ainoaa sellaista. Koulun musiikkikasvatus tapahtuu ryhmässä, jolloin kaikkien yksilöiden yksilöllisiä toiveita ei voida jatkuvasti ottaa huomioon, mikä voi oppilaista tuntua välillä epäreilulta. Tärkein tavoite on se, että jokainen osallistuu omien kykyjensä mukaan. Erityisesti tässä opettajan merkitys korostuu, eli hänen on annettava kaikille siihen tasapuolinen mahdollisuus.

*Rakkautta musiikkiin on vain aika paha jonkun toisen tulla sytyttelemään. Kyllä se on oppilaan itse tehtävä ja opettaja voi vaan seistä vierellä ja ihailta, kun soihtu palaa Mies 26*

## 8 MUSIIKINOPETTAJUUS ELÄMÄNKESTOISENA PROSESSINA

Musiikinopettajuus on prosessi, joka kehittyy ja muuttuu koko ammattiuran ajan. Ammattiin valikoituvat sellaiset yksilöt, joille musiikilla on ollut tärkeä rooli elämässä lapsuudesta aikuisuuteen, sillä ilman musiikillisia taitoja ja suuntautumista musiikkiin sitä opettavan ei ole mielekäästä toimia ammatissaan. Lisäksi useimmilla musiikinopettajilla on takanaan musiikkiharrastuksia laidasta laitaan käsittäen sekä solistisia että sosiaalisia musiikkiharrastuksia. Hyväksi musiikinopettajaksi ei tulla opiskelemalla yhtä ainutta solistista instrumenttia, vaan kokemuksia tarvitaan erilaisista musiikkiharrastuksista ja musiikin lajeista klassisesta kevyeen musiikkiin.

### 8.1 Kirjoittajia yhdistäviä piirteitä

Kirjoittajilla oli useita heitä keskenään yhdistäviä ominaisuuksia. Ensimmäinen tärkeä huomio oli, että kaikkien kotona harrastettiin musiikkia. Kodin musiikkiharrastuneisuuden määrästä tai laadusta huolimatta musiikki oli ollut heille osa elämää pienestä pitäen ja he olivat saaneet sitä kautta musiikkiharrastuneisuudelleen kannustusta. Vanhempien lisäksi kirjoittajia kannustivat musiikkiharrastusten ohjaajat ja opettajat sekä sitä kautta tulleet ystävät. Kannustus rohkaisi ja motivoi kirjoittajia kehittämään itseään musiikissa. Vaikka motivaation taso saattoi välillä vaihdella, ote musiikin harrastamiseen säilyi koko ajan ja he hakeutuivat useisiin erilaisiin musiikkiin liittyviin harrastuksiin tilanteen ja kiinnostuksen mukaan.

Hakeutuminen opettajankoulutukseen ei ollut kaikille kirjoittajille varsinkaan opintojen alkuvaiheessa täysin varma valinta. Vielä opiskeluaikana ovet olisivat olleet auki moniin muihinkin musiikkiin liittyviin ammatteihin, kuten muusikoksi, musiikin aineenopettajaksi tai soitonopettajaksi. Aikaisemmista elämänvaiheista ja harrastuksista katsottuna opettajan ammatti vaikutti lähes väistämättömältä, sillä kaikille kirjoittajille oli ominaista kiinnostus sosiaalisiin harrastuksiin ja halu esiintyä. Kirjoittajat eivät olleet niin selvästi suuntautuneet pelkästään solistiselle uralle ja yksinäiseen harjoitteluun, jota muusikon tai esimerkiksi solististen aineiden opettajaksi kouluttautuminen enimmäkseen edellyttää. Sen sijaan he halusivat kokeilla kaikkea mahdollista musiikkiin liittyvää, kuten kuorolaulua, yhtyesoittoa ja musiikkiteatteria,

joissa korostuu yhdessä tekeminen. Siksi opettajankoulutuksen monialaiset opinnot, sosiaalinen ilmapiiri ja musiikin erikoistumisopintojen tarjoamat monipuoliset kurssit soveltuivat parhaiten kirjoittajien taipumuksille.

Opiskeluaika oli ollut kirjoittajille vielä jatkumoa aikaisemmille musiikinopinnoille, ja kosketus tulevaan ammattiin oli tuolloin vielä vähäistä, vaikka sijaisuudet ja opetusharjoittelut antoivat siitä jonkinlaista esimakua. Luokanopettajiksi valmistuvat kirjoittajat suuntautuivat kuitenkin vahvasti musiikin opetukseen valitessaan sen erikoistumisaineekseen. Musiikin erikoistumisopintojen aikana he olivat odottaneet saavansa käytännön ohjeita siihen, mitä musiikissa tulisi ala-asteella opettaa. Tätä tavoitetta opinnot eivät olleet heidän mielestään täysin saavuttaneet, ja paikoitellen he kokivat musiikin erikoistumisopintojen annin turhaksi ja etäiseksi todellisesta kouluelämästä.

Työelämässä toimiessaan musiikinopettajat kertoivat havainneensa musiikin opetussuunnitelman avoimuuden, mikä antoi heille vapaat kädet luoda omat luokkakohtaiset suunnitelmat. Musiikin opetussuunnitelman avoimuus on mahdollistanut sen, että opettajat voivat painottaa siinä tärkeiksi kokemiaan asioita. Näin ollen heillä on mahdollisuus opettaa tai painottaa opetustaan niissä asioissa, jotka he itse hallitsevat parhaiten; yhdellä se on musiikki-ilmaisu, kun taas toisella laulamisen opettaminen tai sävelmaailman hahmottaminen. Toisaalta opetussuunnitelman vapaus on kirjoittajien mukaan lisännyt opettajan vastuuta: suunnitelmista tulee löytyä jokin johtava ajatus: sen, mitä opettaa, on oltava musiikillisesti perusteltua. Tämä asettaa opettajalle uusia vaatimuksia, jotka eivät ole vähentäneet musiikinopettajan työmäärää. Rooli tuntuu välillä yksinäiseltä arviointineen, opetussuunnitelmineen ja juhlien järjestämisineen, jotka yleensä jäävät musiikinopettajan vastuulle.

Musiikin erikoistumisopinnot olivat kirjoittajien mukaan onnistuneet parhaiten solististen aineiden osalta. Heidän mielestään säestystaidon hankkiminen oli koulutuksen parhainta antia. Lisäksi opinnot olivat tarjonneet virikkeitä oppitunneille. Vasta työelämä oli kuitenkin opettanut, mitä musiikinopettajan työ käytännössä merkitsee. Ajan ja kokemuksen myötä opettajat ovat saaneet luotua itselleen toimivia opetustapoja, mutta toisaalta opetustilanteista ei tule koskaan ennalta arvattavia; se mitä kannattaa tai voidaan opettaa riippuu paljon opetusryhmästä. Musiikin opettaminen on osoittautunut kirjoittajille paljon enemmän kuin vain erilaisten musiikillisten taito-

jen opettamiseksi. Se on paremminkin kasvatusta, ja joskus aivan muuta kuin musiikillista. Välillä kasvatukselliset asiat menevät musiikin edelle, mikä tuntui kirjoittajista turhautavalta. Toisaalta he kertoivat ymmärtävänsä, että niiden käsittely on erittäin tärkeää. Suurimmaksi haasteeksi työviihtyvyydelle on useimmiten osoittautunut työrauhan säilyttäminen. Kirjoittajat ovat osanneet ottaa sen haasteena, jonka ratkaisuina he pitävät hyvää tuntisuunnittelua ja oppilaiden olotilan kuulostelua.

Musiikillinen tausta suuntaa paljon opettajien ajatuksia hyvästä musiikinopetuksesta ja opettajasta. Omat opettajat olivat toimineet kirjoittajille esikuvina niin hyvässä kuin pahassa. Onnistuneen opetuksen tärkeimpänä tavoitteena he pitivät sitä, että opetettava aihe on pystytty mukauttamaan oppilaiden ikä- ja taitotasolle sopivaksi. Musiikki on pitkälti luomista ja oppilaiden omatoimista toimintaa. Kirjoittajat tähtäävät opetuksessaan siihen, että oppilaat saavat monipuolisia kokemuksia, jolloin jokainen oppilas voi saada jotain itselleen ja työskennellä oman taitotasonsa mukaan. Tavoitteiden laatu juontaa juurensa kirjoittajien omiin kokemuksiin ja musiikillisiin vahvuuksiin: yhden mielestä yhteistoiminnallisuus ja ilmaisullisuus ovat tärkeitä, kun taas toisen mielestä oppilaat tulisi kasvattaa ymmärtämään sitä äänitodellisuutta, jossa he elävät. Mitään tavoitteista ei voi asettaa toisen edelle. Tärkeintä on se, että opettaja kokee tavoitteet omakseen ja pystyy ne tiedostamaan

On myös huomattava, ettei kukaan kirjoittajista ollut tyytymätön koulunsa musiikkilaitteistoon ja työympäristöön. Onnistunut musiikinopetus ja työtyytyväisyys eivät siis ole ulkoisten resurssien varassa. Sen sijaan rohkeus ja halu kokeilla niissä puitteissa, jotka työlle on annettu, ovat avaimia työtyytyväisyydelle. Tärkeimpinä resursseina onnistuneille musiikin oppitunneille ovat opettaja, joka nauttii työstään sekä oppilaat, jotka ovat saaneet vastuuta ja osaavat sen kantaa. Voimavaroja työssään jaksamiselle opettajat kertoivat saavansa vapaa-ajasta, sillä he kaikki ovat edelleen aktiivisia musiikinharrastajia. Niinpä tuore tuntuma musiikkiin säilyy myös työajan ulkopuolella.

## 8.2 Kirjoittajien välisten erojen vaikutus musiikinopettaja-ajattelulle ja roolikuvalle

### 8.2.1 Musiikillisen koulutuksen määrä

Lapsuudessa kirjoittajien musiikkiharrastusten määrän ja sitä kautta saadun ohjauksen voi sanoa olleen keskenään suurin piirtein yhdenmukaista. Kouluiässä kirjoittaji-

en musiikilliset kokemukset olivat kuitenkin alkaneet suunnata heitä eri suuntiin. Vielä murrosikään saakka lähes kaikki jatkoivat klassispainotteista, vähintään yhden solistisen soittimen opiskelua, mutta sen jälkeen muutamat lopettivat ja suuntautuivat joko uuden soittimen tai uuden harrastuksen pariin. On todettava, että ne kirjoittajat, jotka jatkoivat soittoharrastustaan edelleen, kehittyivät oman soittimensa taitajiksi ja suorittivat vaativiakin tutkintoja. Nämä suoritukset puolestaan takasivat sen, että heillä oli vaadittavat taidot hakeutua useille eri musiikinkoulutusaloille. Muutamat heistä suorittivatkin opettajankoulutuksen ohella toisen ammattitutkinnon, joka oli vielä tiiviimmin yhteydessä musiikkiin kuin luokanopettajan ammatti.

### 8.2.2 *Ikä ja työkokemus*

Seuraavan jaottelun pohjana olen käyttänyt Dreyfusien (1986) mallia opettajan ammatillisesta kasvusta (vrt. Leino & Leino, 1997, 110). *Noviisiopettajat*, eli uraansa aloittelevat kertoivat työelämän alkuvaiheen olleen haastava ja tietynasteinen todellisuusshokki. Useimmat kertoivat huomanneensa jo aikaisessa vaiheessa, että musiikinopetus on paljon muutakin kuin pelkkää musiikin opettamista. Luokanopettajana toimiminen tarkoitti kasvatuksellisten asioiden nousevan oppiaineopetusta merkittävimmäksi osaksi opetustyötä. Tavallista kouluelämää useimmille kirjoittajille oli nimenomaan se, että musiikintunti kuluikin oppilaiden välisiä ongelmatilanteita ratkoessa. Tämä sai varsinkin alkuvaiheessa opettajat turhautumaan, kun oppiaineen tuntimäärät ovat muutoinkin vähissä, ja opiskeltavaa asiaa riittäisi usealle viikkotunnille.

Noviisi-musiikinopettajat, kertoivat kärsineensä runsaudenpulasta eli opetettavia asioita tuntui olevan liikaa verrattuna käytettävissä olevaan aikaan. Työuraansa aloittelevat pohtivat myös paljon opetettavien asioiden tärkeysjärjestystä ja sitä, missä vaiheessa tiettyä asiaa kannattaisi opettaa. Sen vuoksi noviisit olivat halukkaita kokeilemaan erilaisia opetusmenetelmiä, mikä puolestaan lisäsi oppiaineen pirstaleisuutta ja etukäteissuunnittelun määrää. Noviisiopettajat kertoivat silloin tällöin epäilleensä omia kykyjään ja tunteneensa olleensa yksin luokanopettajan ja musiikinopettajan velvollisuuksien ristipaineessa. Lisäksi he kertoivat huomaavansa välillä oman epävarmuutensa ja pelkäsivät sen vaikuttavan oppilaiden käyttäytymiseen ja asenteisiin musiikkia kohtaan. Nuoret opettajat kertoivat syyttävänsä yleensä itseään epäonnistuneista musiikintunneista ja pitivät omaa tuntisuunnitteluaan puutteellisena. Noviisi-musiikinopettajat kokivat ajoittain työnsä uuvuttavaksi ja turhauttavaksi, ja

kertoivat epäilleensä ammatinvalintaansa. Hyväksi selviytymiskeinoksi he olivat havainneet huumorin ja sen, että pienistä onnistumisen kokemuksista pitää ottaa kaikki ilo irti. Lisäksi kirjoittajat uskoivat siihen, että ajan ja kokemuksen myötä työstä tulisi nautittavampaa, kunhan alkuhankaluuksista olisi selvitty.

*Kehittyneet aloittelijat*, eli muutaman vuoden työelämässä olleet viihtyivät työssään noviisiopettajia paremmin. Työkokemuksen kartuttua huomio omasta itsestä osattiin kääntää oppilaisiin. Esimerkiksi epäonnistunutta tuntia analysoidessa kehittyneet aloittelijat näkivät paremmin oppilaiden tai luokan roolin ongelmatilanteiden aiheuttajina ja ratkaisijoina. Näin ollen he pystyivät aikaisempaa paremmin puuttumaan tunneilla ilmeneviin epäkohtiin ja jakamaan vastuuta myös oppilaille. Työvuodet olivat lisäksi vahvistaneet kehittyneiden aloittelijoiden näkemyksiä siitä, mikä musiikinopetuksessa on tärkeää. Erityisesti jatkokoulutus ja kurssit työuran aikana olivat vahvistaneet käsityksiä musiikinopetuksesta. Oma näkemys auttoi karsimaan opetuksen sisällöstä epäolennaisen ja antoi opettajalle lisää varmuutta. Toisaalta huomionarvoista on se, että kehittyneet aloittelijat pitivät näkemyksiään musiikinopetuksesta pysyvinä ja heille parhaiten soveltuvina. Aloittelevat opettajat kertoivat havainneensa, että toisilla ryhmillä opetus toimi mutta toisilla puolestaan ei. Tällöin esimerkiksi tunnin epäonnistuessa syytä lähdettiin etsimään oppilasrakenteesta, luokasta tai yksittäisestä tuntisuunnitelmasta. Sen sijaan opettajat hylkäsivät ajatuksen siitä, ettei opettajan luoma kokonaisidea musiikinopetuksesta välttämättä toimikaan jonkun ryhmän kanssa, vaan vaatisi täysin uutta näkemystä ja toteutustapoja. Siksi kehittyneet aloittelijat joutuvat edelleen ongelmatilanteisiin, mutta eivät välttämättä aina pysty löytämään niihin pysyviä ratkaisuja.

*Pätevät opettajat* puolestaan ovat hankkineet työvuosien kuluessa kauaskantoisempaa näkemystä siitä, mitä musiikinopetuksen tulisi sisältää ja mitkä menetelmät toimivat parhaiten. Eri ikäisten oppilasryhmien opetus on luonut heille kokonaiskuvan lasten musiikillisesta kehittymisestä. Kokonaisnäkemysten kasvaessa pätevät opettajat ovat oppineet soveltamaan musiikinopetuksen sisältöjä oppilaiden ikä- ja taitotason mukaan. Opetuksen vaikeusasteen ollessa oppilaiden ikätasolle sopiva, opetuksesta tulee koko ryhmän kannalta mielekkäämpää. Lisäksi tiettyjen rutiinien syntyminen on helpottanut päteviksi luokiteltujen musiikinopettajien työtä. Pätevät opettajat pystyvät tarvittaessa kuulostelemaan oppilasryhmää: jos opettaja huomaa, että ryhmän taidot ja motivaatio eivät riitä tiettyyn asiaan, hän pystyy muokkaamaan



opetettua asiaa kyseiselle ryhmälle sopivammaksi. Toisaalta pätevän opettajan vaarana on rutinoituminen, jolloin musiikintunnit ja eri ikätasojen opetus etenevät tietyn kaavan mukaan. Liiallisen rutinoitumisen seurauksena työstä voi tulla puuduttavaa niin oppilaille kuin opettajalle itselleen.

*Ammattilaiset ja ekspertit*, joihin luen tutkimukseeni osallistuneet kaksi pisimmän aikaa työelämässä ollutta opettajaa, ovat selvittäneet musiikinopetuksen suurimmat karikat ja saaneet karsittua opetuksestaan kaiken epäolennaisen. Eksperttimusiikinopettajilla on pitkäaikainen näkemys eri-ikäisistä ja persoonallisuudeltaan erilaisista oppilaista. Näin ollen opetuksen perusasiat hoituvat lähes kivuttomasti ajan tuoman kokemuksen avulla. Eksperttien musiikinopetuksen tavoitteet ovat karsiutuneet muutamiiin pääkohtiin, esimerkiksi musiikki-ilmaisuuun, sävelpuhtauteen ja yhdessä tekemiseen. Apua tavoitteiden selkiytymiseen ammattilaiset ovat saaneet lisäkoulutuksella tai esimerkiksi tutustumalla musiikkikasvatuksen teorioihin, joista he ovat omaksuneet itselle sopivimmat periaatteet.

Eksperttiopettaja ei ole rutinoitunut, vaan hän pystyy ottamaan opetukseen mukaan uusia elementtejä, jos hän kokee ne opetuksen kannalta tarpeellisiksi. Lisäksi oppilasryhmien ja yksittäisten oppilaiden tuntemus auttaa häntä eriyttämään opetusta kullekin yksilölle sopivaksi. Eksperttiopettaja pystyy myös kuuntelemaan oppilaitaan, mutta tekee kuitenkin itse ratkaisunsa. Myös oppilaat luottavat eksperttiopettajan taitoihin ja arvostelukykyyn. Parhaimmillaan eksperttiopettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on molemminpuolista ja tunneilla saatetaan kokeilla uusia, oppilaslähtöisiäkin ideoita, kunhan ne ovat musiikillisesti perusteltuja. Vaikka eksperttiopettaja luultavasti kokeekin työnsä noviisiopettajaa helpommaksi, myös hän kohtaa työssään ongelmatilanteita, jotka liittyvät useimmiten oppilaiden taustaan. Erona noviisiin ja ekspertin välillä on kuitenkin se, että ekspertti näkee tilanteen kasvatuksen ammattilaisen näkökulmasta ja uskaltaa luultavasti puuttua tilanteeseen tiukemmin, kyseenalaistamatta omaa arvostelukykyään. Toisaalta eksperttikin tekee virheitä, mutta näkee ne kehityshaasteinaan. On myös todettava, ettei eksperttiyskään ole ikuista, vaan vaatii jatkuvaa uuden opiskelua ja omaksumista.

### 8.2.3 Sukupuolten väliset erot

On vaikea lähteä tekemään suuria yleistyksiä mies- ja nais –musiikinopettajista. Varmasti suurempi merkitys on opettajapersoonallisuuden vaikutuksella. Joitakin

sukupuolten välisiä eroja oli kuitenkin havaittavissa. Verrattaessa musiikinopettajien taustoja, miesopettajilla oli takanaan naisia enemmän kokemusta pop-musiikista ja erityisesti yhtyesoitosta. Molemmat heistä olivat myös olleet aktiivisesti perustamassa omia bändejä ja toimivat niissä johtohahmoina. Lisäksi he tekivät itse kappaleita ja sovituksia. Naisopettajat olivat puolestaan poikkeuksetta harrastaneet solistista soitinopiskelua ja musiikkiin liittyvät sosiaaliset kontaktit hoidettiin kuoroissa, orkesterissa tai musiikkiteatterissa.

Miesopettajilla oli siis pitempiaikainen kokemus itsenäisestä musiikin tuottamisesta, ja he olivat lopettaneet aikaisemmin solistisen soittimen opiskelun. Nämä asiat puolestaan heijastuvat musiikinopetukseen siten, että miesopettajat kyseenalaistivat naisia enemmän opetussuunnitelman perusteet. Sen sijaan he painottivat enemmän yhtyesoittoa, jonka kokivat erittäin merkittäväksi osaksi opetusta. He olivat siinä myös selvästi naisopettajia varmempia, sillä olihan heillä enemmän kokemusta popsovitusten teosta, soitinten huollosta ja erityisesti niiden hallinnasta. Miesopettajien musiikinopetus painottui lisäksi enemmän nykymusiikkiin ja soittamiseen, kun taas naiset toteuttivat perinteisempiä opetusmalleja ja noudattivat tarkemmin musiikin opetussuunnitelman perusteita. Esimerkiksi nais-kirjoittajat pitivät tärkeämpinä sellaisia musiikin osa-alueita kuten laulamista, kuuntelukasvatusta, musiikkiliikuntaa, musiikin historiaa ja -teoriaa sekä musiikki-ilmaisua. Soitinten käytössä naiset käyttivät miehiä ahkerammin koulusoittimia, kun taas miehet keskittyivät bändisoittimiin.

Kärjistetysti voisi siis sanoa, että miehet olivat rohkeampia kokeilemaan omia ideoitaan, eivätkä niinkään välittäneet opetussuunnitelman osoittamista tavoitteista. Miesopettajilla alusta asti opetuksessa korostui oppilaiden tuottama musiikki, joka liittyy senhetkiseen populaarimusiikkiin. Naisopettajat puolestaan lähtevät perinteisemmistä lähtökohdista, mutta toisaalta musiikin eri osa-alueet tuovat opetukseen vaihtelua. Myös naisopettajien tunneilla oppilaat pääsivät kokeilemaan soittamista ja itsenäistä musiikin tuottamista, mutta hieman eri lähtökohdista. Yhteisesti voisi sanoa, että molemmat sukupuolet lähtevät opetuksessaan siitä, mitkä ovat heidän vahvuusalueensa. Nämä vahvuusalueet juontavat musiikinopettajien aikaisemmista elämäkokemuksista. Niiden pohjalta onkin helpompaa kokeilla itselle vieraampiakin musiikinopetuksen alueita.

#### 8.2.4 Kirjoittajien opettajapersoonallisuudessa ilmenneitä yhtäläisyyksiä ja eroja

Huolimatta tutkimukseeni osallistuneiden opettajien taustojen välisistä yhtäläisyyksistä, elämäntarinoista heijastuu se, että jokainen kirjoittaja on oma persoonansa ja suhtautuu musiikinopetukseen omalla tavallaan. Yhteistä kaikille kirjoittajille oli esiintymisestä nauttiminen. Tämä piirre on opettajan ammatissa olennainen, joutuhan opettaja päivittäin esiintymään oppilaidensa edessä. Musiikintunneilla esiintyminen merkitsee sitä, että opettajan on pystyttävä tuomaan musiikilliset taitonsa oppilaiden tarkkailtavaksi. Opetuksen olennaisena osana on, että opettaja pystyy laulamaan ja soittamaan ollakseen musiikillinen esimerkki ja voidakseen opettaa näitä taitoja oppilaille. Jokaisella opettajalla on vahvuusalueensa ja niiden opettaminen on aina helpompaa kuin niiden, joita hän ei itsekään hallitse täydellisesti. Myös tässä esiintymishalu ja rohkeus tulevat esiin: rohkea opettaja uskaltaa tarttua niihinkin asioihin, joita ei täydellisesti hallitsekaan. Näin ollen hän antaa oppilailleen esimerkin siitä, että joskus kannattaa ottaa riskejä, ja toisaalta siitä, että omat heikkoudet on osattava myöntää, mutta niissäkin voi kehittyä.

Esiintymishalun lisäksi musiikinopettaja tarvitsee runsaasti itseluottamusta. Tämä piirre näkyy osittain esiintymishalukkuudessa: jotta kykenee esiintymään muiden edessä on pystyttävä luottamaan itseensä. Esiintymishalukkuudesta itseluottamus eroaa siinä, että se kattaa laajemmin musiikinopettajan toimenkuvan. Musiikinopettaja on enemmän kuin esiintyvä taiteilija, sillä hänen on pystyttävä jakamaan tietojaan ja taitojaan sekä kasvattamaan oppilaitaan. Itseluottamus näkyy opettajassa siinä tavassa, miten hän suhtautuu itseensä ja oppilaisiinsa. Musiikinopettajan on helppo piiloutua taitojensa taakse: jos oppilaat eivät opi, on helppo sanoa, että oppilaille ei ole siihen vaadittavia kykyjä, tai jos luokka on kuriton, on helpompaa pitää tunnit siitä välittämättä kuin yrittää puuttua asiaan. Itseensä luottava musiikinopettaja pyrkii opetuksellaan antamaan oppilailleen kykyjä, joiden avulla he pystyvät toimimaan musikaalisesti tunneilla ja kantamaan vastuuta. Lisäksi hän uskaltaa puuttua tunneilla havaittaviin epäkohtiin, kuten häiriköintiin tai kiusaamiseen, vaikka pääsisikin luultavasti helpommalla jättämällä ongelmat omaan arvoonsa.

Itseluottamus näkyy kirjoittajissa siinä, miten he pohtivat kirjoitelmissaan opetuksen ongelmakohtia. Kokeneetkin musiikinopettajat myöntävät, että vaikeita tilanteita tulee heidänkin eteensä. Opettajakokemuksella ja itseluottamuksella tuntuu olevan selvä yhteys toisiinsa: noviisiopettajat pohtivat kokeneempia enemmän kykyjään ja

riittävyystään toimia ammatissa. Toisaalta tämä osoittaa, että myös nuorilla opettajilla on kehityksen avaimet käsissään, he myöntävät heikkoutensa ja pystyvät näin ollen kehittymään työkokemuksen lisääntyessä.

## 9 POHDINTA

### 9.1 Elämäkerrallisen metodin soveltuvuus musiikinopettajan ammatin tutkimiseen

Elämäkerrallinen tutkimusote oli mielestäni perusteltu valinta pro graduni tutkimusmenetelmäksi. Metodia ei ole käytetty kasvatustieteellisessä tutkimuksessa vielä kovin runsaasti, joten paikoitellen tunsin olevani heikoilla jäillä. Hyvät kirjalliset lähteet ja aiemmat tutkimukset sekä kirjoittajiltani saama palaute ja erityisesti heidän kirjoittamansa elämäntarinat kannustivat jatkamaan eteenpäin.

Olin voinut keskittyä opettajuuden pohdintaan ja pyytää kirjoittajia kirjoittamaan pelkästään opiskeluajasta ja työelämästä. Opintojeni myötä olen kuitenkin pohtinut paljon sitä, mikä vaikutus lähtötaustalla on opintojen mielekkyyden ja musiikinopettajuuden kannalta. Usein musiikin erikoistumisopintoja on kritisoitu ja aikaisemmat tutkimukset osoittavat, ettei niihin olla tyytyväisiä. Olin ehkä alussa itsekkin samaa mieltä, kunnes aloin oivaltaa opiskelijan omaa roolia. Tutkimuksen kuluessa olen vakuuttunut edelleen siitä, että musiikillisella taustalla on merkitystä opintojen mielekkyyden kannalta. Musiikinopettajalta vaaditaan tiettyjä taitoja, jotta hän selviäisi työstään. Erityisen tärkeää on hallita edes jonkin soittimen perusteet – onhan musiikki pitkälti soittamista laulun, kuuntelun ja liikkeen lisäksi. Lyhyt 15 opintoviikon kurssi ei voi tarjota tulevalle luokanopettaja-musiikinopettajalle kaikkea, vaan jokaisella on oltava sellaisia kokemuksia takanaan, joista ammentaa omaan opetukseensa. Opettajalla on siis oltava tietty pohja, jolta ponnistaa, ja kirjoittajat ovat sen tutkimuksessani osoittaneet omalla monipuolisella musiikkitaustallaan.

Alun ohjeistuksesta johtuen kirjoittajilta saamani aineisto on hyvin monipuolista. Tarkoitukseni olikin antaa kirjoittajille vapautta käsitellä aihetta. Esimerkiksi kirjoittajat painottivat kirjoitelmissaan kukin itselleen tärkeimpiä ja parhaiten muistissa olevia kokemuksia. Aineiston monipuolisuus oli tietenkin ennen kaikkea rikkaus, ja se toi mukaan monia sellaisia näkökulmia, joita en ollut itse tullut edes ajatelleeksi. Toisaalta oma kokemattomuuteni analysoida tällaista aineistoa saattoi jossain määrin rajoittaa aineiston käsittelyä ja paikoitellen tuntui, että en ehkä päässyt aineiston käsittelyssä syvämerkitysten tasolle.

Erityisen vaikeana pidin tulkintavaihetta: missä määrin on järkevää tehdä koko kirjoittajajoukkoa koskevia yleistyksiä ja missä määrin ajatus onkin vain yhden kirjoittajan näkemys. Tutkittavien kirjoittajien määrä ja toisaalta aineistojen lyhyys puolestaan karsivat sen mahdollisuuden, että olisin käsitellyt jokaista kirjoittajaa erikseen tässä tutkielmassa. Eräänä kehittämismahdollisuutena olisikin karsia aineistoa muutamaa mielenkiintoisimpaan opettajapersoonallisuuteen ja syventää sitä kautta tutkimusaineistoa.

Aineiston tulkinnassa olin tyytyväinen valitessani tulkinnallisen interaktionismin ja grounded theoryn sen pohjalle. Alkuvaiheessa tulkintatavan valinta oli lähinnä ensivaikutelman varassa. Tuolloin ne tuntuivat tukevan toisiaan, vaikka molemmat ovatkin itsenäisiä tulkintamenetelmiään. Sen sijaan lisätutustuminen kirjallisuuteen toi esiin tosiseikan, että niitä käytetään yleisemminkin tukemaan toisiaan. Tulkintavaihetta tarkasteltaessa parhaiten onnistuin omasta mielestäni säilyttäessäni kirjoittajien äänen mahdollisimman alkuperäisenä. Myös tutkimuksessani tekemät yleistykset ja tulkinnat pyrkivät noudattamaan kirjoittajien ajatuksia. Mielestäni tutkielmani voi auttaa monia tahoja ymmärtämään enemmän musiikinopettajuutta. Lisäksi se antaa aihetta peruskoulun musiikkikasvatuksen pohdinnalle ja toisaalta se valottaa niitä kehityshaasteita, joita luokanopettaja-musiikinopettajakoulutuksella vielä olisi edessä. Samalla se täydentää aikaisempia tutkimuksia ala-asteen musiikinopettajien työ- ja koulutustyytyväisyydestä, sillä se pyrkii selittämään enemmän niitä syitä, miksi jotkut asiat toimivat tai miksi ne eivät toimi.

## 9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Koska kyseessä on laadullinen, elämäkerrallinen tutkimus, ei tutkimukseni tarkoituksena ole ollut yleistää tuloksia koskemaan kaikkea ala-asteen musiikinopetusta eikä musiikinopettajuutta. Tutkimuksen luotettavuus toimii hyvin siinä suhteessa, että olen jättänyt kirjoittajien ajatukset niiden alkuperäiseen asuun, jolloin jokainen lukija voi vetää omat johtopäätöksensä niiden pohjalta. Mahdollisia tulkinnan virheitä voi sen sijaan ilmetä siinä, että olen hajottanut alkuperäiset tekstikokonaisuudet pieniin osiin, jolloin kirjoittajan ajatus ei välttämättä avaudu täysin, vaan sen ymmärtäminen vaatisi tarkempaa tutustumista koko elämäntarina.

Eniten tutkimukseni luotettavuudessa olen pohtinut tutkimukseeni osallistuneiden perusluonnetta ja asennetta opettajan ammattiin. Kirjoitelmien pohjalta olen tullut siihen tulokseen, että kaikki osallistujat ovat sopeutuneet hyvin ammattiinsa ja he nauttivat työstään. Lisäksi heillä on hyvin myönteinen musiikillinen elämänhistoria, mikä näkyy musiikkiharrastusten määrässä ja siinä määrätietoisuudessa, jolla he ovat harrastuksissaan ja koulutuksessaan edenneet. Tosiasia on kuitenkin se, että alasteen musiikinopettajina toimii myös niitä opettajia, joilla musiikillinen tausta on heikompi. Mukaan mahtuu myös niitä, joille musiikin harrastaminen tai opiskelu ei ole aina ollutkaan niin antoisaa tai miellyttävää. Siksi olen pohtinut sitä, vastasivatko kirjoitelmapyyntöni ainoastaan ne musiikinopettajat, jotka kokivat ammattinsa pohtimisen helpoksi ja ne, joilla oli kielteisiä kokemuksia tai ongelmia työssään jättivät vastaamatta. Onhan aina helpompaa kertoa niistä asioista, jotka ovat miellyttäviä, ja joissa voi sanoa onnistuneensa. Sen sijaan vaikeampaa on käsitellä niitä asioita, joiden pohtiminen tuntuu epämurkavalta tai joiden pohtimisen kautta joutuisi myöntämään epäonnistumisensa.

Toisaalta kirjoittajat myönsivät, että hekin olivat joutuneet kohtaamaan epäonnistumisia ja pettymyksiä niin ammattiurallaan kuin harrastuksissaan. He olivat kuitenkin selvinneet niistä eteenpäin ja niiden voi sanoa olleen kasvattavia. Onkin realistista ajatella, että ei ole olemassa täydellistä musiikinopettajaa, joka ei epäonnistuisi koskaan tai joka ei olisi missään asiassa heikko. Jokainen opettaja kohtaa jossain vaiheessa uraansa oman rajallisuutensa, niin oppiaineiden kuin oppilaiden osalta. On luonnollista, että työuralla tulee vastaan niitä tilanteita, joista selviytyminen tuntuu välillä mahdottomalta. Sen ovat kirjoittajatkin huomanneet, riippumatta heidän musiikillisen koulutuksensa määrästä. Oman rajallisuutensa myöntäminen ei osoita kuitenkaan heikkoutta, vaan sen myötä ammatissaan voi kehittyä, jolloin ajan kuluessa heikkouksista tulee vahvuuksia.

Tutkimuksen luotettavuuden kohdalla on näiden seikkojen valossa sanottava, että kirjoittajat ovat säilyttäneet oman persoonansa kirjoitelmissaan. Heidän antamansa kuva musiikinopettajan työstä on realistinen onnistumisineen ja epäonnistumisineen. Tutkimusta ei välttämättä pysty yleistämään kaikkiin musiikinopettajiin, mutta näiden kymmenen opettajan kohdalla kirjoitelmien pohjalta muodostunut ammattikuva vaikuttaa realistiselta. Heidän tarinoistaan on helppo nähdä ainakin se, että he viihtyvät ammatissaan ja musiikin parissa ja tulevat mitä luultavammin toimimaan ope-

tustehtävissä pitkään – sekä ennen kaikkea nauttimaan siitä. Tällaista väittämää ei voi tietenkään yleistää kaikkiin musiikinopettajiin. Siksi olisikin ollut mielenkiintoista saada vertailun vuoksi mukaan edes yksi opettaja, jolla olisi ollut kerrottavanaan päinvastaisia kokemuksia. Ymmärrän kuitenkin hyvin, että sen kaltaisten kokemusten julkituonti on luultavasti liian raskasta, ja toisaalta olikin ehkä parempi, että sain tutkimukseeni niitä, joilla on ratkaisuja vaikeisiin tilanteisiin. Silloin tästä tutkimuksesta voisivatkin hyötyä ne, jotka tarvitsevat lisää uusia keinoja työviihtyvyyteensä, opetukseensa ja ennen kaikkea kannustusta työssä jaksamiseen.

### 9.3 Ennako-odotusten toteutuminen tutkimustulosten valossa

Tutkija ei voi koskaan olla täysin neutraali ja arvovapaa, kuten on sanottu. On todettava, että myös itselläni oli mielessä valmiita oletuksia mahdollisista tutkimustuloksista. Niihin vaikuttivat erityisesti kokemukseni musiikinopettajan ja luokanopettajan työstä sekä proseminaarini, joka käsitteli ala-asteen musiikinopetuksen tilaa Suomessa ja joka sisälsi paljon kehittämisajatuksia, joilla opetuksen tasoa voitaisiin parantaa. Itse lähdinkin enemmän siitä asetelmasta, että musiikinopetus tarvitsee lisää resursseja niin opetusmateriaalin kuin tuntikehyksen suhteen. Toisaalta olin pohtinut paljon sitä, kuinka suuri merkitys opettajan musiikillisilla taidoilla, persoonallisuudella ja musiikillisella taustalla on työssä viihtymiselle, ja olin tullut siihen tulokseen, että nämä asiat ovat kaikista merkityksellisimpiä.

Ehkä suurin yllätys olikin, että kirjoittajat jättivät täysin huomiotta opetuksen materialistiset seikat ja vaikuttivat näin ollen täysin tyytyväisiltä opetusvälineistöön ja tuntimääriin. Näin ollen persoonan ja elämänhistorian merkitys nousi ennakoimaani suuremmaksi. Tämä asettaa mielestäni jossain määrin kyseenalaiseksi ne tutkimukset musiikinopetuksen nykytilasta, joissa on todettu, että edellä mainittujen ulkoisten seikkojen huono nykytila on vienyt musiikkia opettavien työmotivaation. Samoin opettajankoulutuksen tarjoamien musiikin erikoistumisopintojen saamaa kritiikkiä tulee pohtia uudelleen näiden tulosten valossa ja miettiä, kuinka paljon kielteiset tuntemukset liittyvätkin yksittäisiin tapauksiin. Tutkimuksessani on käynyt selväksi, että opettajan aikaisempi elämänhistoria, musiikkiharrastukset ja persoonallisuus vaikuttavat opiskelun ja ammatissa toimimisen mielekkyyteen huomattavasti enemmän kuin materialistiset puitteet. Siksi kannattaakin pohtia sitä, kanavoituuko tyytymättömyys helpommin ulkoisiin seikkoihin silloin, kun oikeastaan pitäisikin pohtia



sitä, onko valinnut oikean ammatin. Tietenkin liian karkeita yleistyksiä on vältettävä. On totta, että koulutuksella ja peruskoululla on musiikin suhteen vielä parantamisen varaa. Mutta on myös pystyttävä näkemään aina asioiden tapauskohtaisuus; joissain kouluissa musiikinopetukselle annettujen resurssien määrä on varmasti liian vähäinen, jolloin opetus ei toimi halutulla tavalla.

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat ovat saaneet minut ymmärtämään, kuinka suuri merkitys opettajalla itsellään on sille, miten kokee työnsä. He ovat olleet myös eläviä esimerkkejä siitä, kuinka monin eri tavoin musiikinopetus voidaan järjestää toimivaksi kokonaisuudeksi, ja kuinka paljon opettaja itse voi vaikuttaa opetuksensa sisältöön. Lisäksi kirjoittajat ovat osoittaneet sen, kuinka suuri vaikutus jatkokoulutuksella ja musiikkiharrastuksilla on työtyytyväisyyden kannalta. Jos näiden kymmenen musiikinopettajan voisi sanoa edustavan musiikinopettajien yleistä tasoa, olisi todettava, että musiikinopetuksen taso maassamme on erittäin korkea.

#### 9.4 Kehittämisideoita ja aiheita jatkotutkimukselle

Koska musiikinopettajien ja opettajien elämäkerrallinen tutkimus on ollut Suomessa tähän asti vähäistä, on aiheessa vielä paljon tutkittavaa. Elämäkerrallinen tutkimus soveltuu hyvin minkä tahansa opettajaryhmän tutkimukseen, jos halutaan selvittää esimerkiksi heidän taustojaan ja motiivejaan hakeutua opettajan ammattiin tai heidän ajatuksiaan varsinaisesta opettajan työstä. Elämäkerrallinen tutkimusmenetelmä tuo tutkimukselle lisää syvyyttä, ja parhaimmillaan sen avulla voi ymmärtää kirjoittajan uravalintamotiiveja ja niitä syitä, joiden vuoksi hän on hakeutunut opettajaksi.

Tutkimuksessani opettajien määrä on ollut kohtuullisen suuri. Lisää syvyyttä tutkimukseen saisi analysoimalla pienempää aineistoa. Tällöin voitaisiin keskittyä muutamiaan mielenkiintoisimmalta vaikuttavaan opettajapersoonallisuuteen tai ainoastaan yhteen opettajaan. Omassa tutkimuksessa useammat opettajat täyttäisivät hyvin persoonallisen opettajan kriteerit, joten valinta voisi olla vaikea. Tutkimusjoukon ollessa pienempi, omaelämäkerran kirjoittamisen lisäksi olisi mahdollista syventää tutkimusta teemahaastatteluun, jolloin tutkija voisi nostaa elämäkerrasta mielestään olennaisia asioita ja käyttää niitä haastattelun pohjana. Toinen vaihtoehto olisi observointi, havainnoida elämäkertojen kirjoittajien toimintaa ja opetusta luokkahuoneti-

lanteissa, minkä avulla saataisiin tietoa siitä, miten kirjoittajien ajatukset musiikinopetuksesta toimivat käytännössä.

Mahdollista olisi myös haastatella oppilaita tai pyytää heitä kirjoittamaan, millaista musiikinopetuksen tulisi heidän mielestään olla peruskoulussa. Myös musiikinopettajat saisivat kirjoitettavakseen samantyyppisen kirjoitelman. Tällöin voitaisiin tutkia sitä, miten opettajien ja oppilaiden ajatukset kohtaavat vai liikutaanko lainkaan samoilla aaltopituuksilla. Tämän tyyppinen tutkimus olisi pikemminkin opetussuunnitelmaa arvioivaa tutkimusta, jossa kuuluisi niin opettajan kuin oppilaiden ääni. Se toisi varmasti opetuksen suunnittelijoille ja kouluille uutta tietoa, ja parhaimmillaan se kehittäisi koulujen musiikinopetusta eteenpäin.

Jos tutkimuksen haluaisi olevan sidoksissa vielä tiukemmin nykypäivään, tarkasteluun voitaisiin ottaa eri-ikäiset musiikin harrastajat. Tutkimuksessa olisi mahdollista selvittää sitä, mikä ajaa ihmisiä musiikkiharrastuksiin ja sitä kautta musiikkiammatteihin. Tutkittaviksi otettaisiin muutamia lapsia, nuoria, musiikinopiskelijoita, ammattimuusikoita, opettajia ja musiikkia harrastavia vanhuksia. Tutkimusmenetelmäksi sopisi joko haastattelu tai vapaamuotoinen kirjoitelma. Niitä analysoimalla saataisiin elämäkerrallisen tutkimuksen tavoin kattava näkemys musiikkiharrastusten kehittymisestä ja mahdollisesta musiikillisesta kunnianhimosta ja merkittävistä musiikkikokemuksista.

Myös elämäkerrallista tutkimusta voisi kehittää tähän suuntaan, jolloin se ajaisi lähes saman asian ja toisi mukaan historiallista perspektiiviä. Tutkimuksen ei ole välttämättä rajoituttava pelkästään musiikinopettajiin, vaan tarkasteltaviksi voisi ottaa myös muita musiikkiammattien edustajia. Tämän kaltaisen aineiston tulkinnan tavoitteena voisi olla sen vertaileminen, miten joistain musiikin harrastajista tulee muusikoita ja miten toiset hakeutuvat opettajiksi. Tällöin vertailun kohteena olisivat ennen kaikkea musiikkiharrastusten määrä ja laatu sekä tietenkin ne musiikilliset kokemukset, jotka ovat vieneet elämässä eteenpäin.

Lopuksi on todettava, että niin elämäkerrallinen tutkimus kuin itse musiikki aiheena antavat tutkijalle lähes rajattomat mahdollisuudet mitä monipuolisimpiin tutkimuksiin. Paras vaihtoehto on valita itseä erityisesti koskettava tutkimusaihe, joka omalla

kohdallani on ollut musiikinopettajuus. Aiheesta löytyy vielä paljon tutkittavaa, ja toivottavasti tutkimusta tullaan tekemään vielä paljon.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1997. The Discursive construction of personality. Teoksessa: A. Lieblich & R. Josselson (toim.) The narrative study of lives. Vol 5. Thousand Oaks, CA: Sage. 1 - 20.
- Antikainen, A. & Huotelin, H. 1996. (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Atkinson, J. 1990. A practical look at the new paradigmas of education. Teoksessa J. B. P. Dobbs (toim.) Music education: facing the future. Proceedings of the 19th world conference of the International Society for Music Education in Helsinki, 39 - 42.
- Ball, S. J. & Goodson, I. F. 1985 Teachers' lives and careers. East Sussex: Falmer.
- Bentley, A. 1975. Music in education. A point of view. Berks: NFER.
- Bouij, C. 1998. "Musik mitt liv och kommande levebröd". En studie i musiklärares yrkessocialisation. Skrifter från institutionen för musikvetenskap. Göteborgs unisversitet nr. 56.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1990. Stories of experience and narrative inquiry. Educational Researcher 19 (5), 2 -14.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1994. Personal experience methods. Teoksessa N. K. Denzin & y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage. 286 - 305.
- Denzin, N. K. 1989. Interpretive interactionism. Applied social research methods series, vol. 16. Newbury park, CA: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1994 (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K. 1995. On the shoulders of Anselm. Mind, culture and activity 2 (1), 39 - 47.
- Dewey, J. 1934/1980. Art as experience. New York. The Berkley Publishing Group.
- Dobbs J. B. P. 1990 (toim.) Music education: facing the future. Proceedings of the 19th world conference of the International Society for Music Education in Helsinki,

- Erben, M. 1998. Biography and reseach method. Teoksessa M. Erben (toim.) *Biography and education. Social research and educational studies series: 19.* London: Falmer Press. 4 – 17.
- Erkkilä, R. Willman, A. & Syrjälä, L. 1998. (toim.) *Promoting teachers' professional growth.* Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Acta Universitatis Ouluensis E 32.*
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C13.
- Farmer, P. 1979. *Music in the comprehensive school.* Oxford: Oxford University Press.
- Ferrell, C. M. & Daniel, L. G. 1993. Construct validation of an instrument measuring teacher career motivations. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA, November 10 - 12, 1993.
- Goodson, I. 1994. Studying the teacher's life and work. *Teaching and teacher education.* 10 (1), 29 - 37.
- Haavio-Mannila, E., Hoikkala, T., Peltonen E. & Vilkkö, A. (toim.) 1995. *Kerro vain totuus. Elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus.* Helsinki: Gaudemus.
- Halminen, A. & Untamala, E. 1993. *Työrauhaongelmat yläasteen seitsemännen luokan musiikinopetuksessa opettajan kokemana.* Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteellinen tiedekunta. Pro gradu.
- Halmio, P. 1997a. Elämän ja kokemuksen ääni – Narratiivisuus ja elämäkerrallinen lähestymistapa opettajatutkimuksessa. *Tiedepolitiikka* 22 (3), 9 - 14.
- Halmio, P. 1997b. *Valmis ja hyvä ei enää kasva.* Kuva Alli Kantolan opettajuudesta. Tutkiva opettaja 1. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Honkonen, R. 1995. Elämäkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista.* Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B: N:o 13, 167 - 191.
- Honkonen, R. & Karila, K. 1995. Grounded theory ja analyyttinen induktio opiskelijatutkimuksessa. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista.* Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B: N:o 13, 135 - 152.

- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. 13 - 44.
- Ikäheimonen, P. 1995. Musiikinopettajan ensimmäinen työvuosi – alku ammattiin sosiaalistumiselle. Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteellinen tiedekunta. Pro gradu.
- Isohookana-Asunmaa, T. 1994. Hyvä opettaja 1. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY. 136 - 143.
- Jaakkola, E. 1998. Näkökulmia peruskoulun musiikkikasvatuksen laadun arviointiin. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus. Osa 1. Helsinki: Opetushallitus, 78 - 84.
- Jarti, A. & Ojanperä, N. 1997. Luokanopettaja musiikkia opettamassa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu.
- Jyväskylän yliopisto 1999. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1999 – 2001. Jyväskylä: Gummerus.
- Kádár, G. 1993. Taidekasvatuksen teoreettisia ongelmia musiikkipedagogian valossa - Sándor Karácsonyin ajatuksia. Kasvatus 24 (1), 58 - 68.
- Kantola A. (toim.) 1988. Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kari, J. & Varis, E. 1997. Koulutukseen kohdistuvien odotusten toteutuminen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis (toim.) Lähtisinkö opettajaksi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 45 - 63.
- Kari, J., Heikkinen, H., Räihä, P. & Varis, E. (toim.) 1997. Lähtisinkö opettajaksi. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64.
- Karjalainen, M. 1998. Haussa aito opettajapersoonallisuus. Opettaja 93 (6), 20 - 21.
- Kauppila, J. & Tuomainen, A. 1996. Opettajat muutoksen tulkkeina – kuinka kuvata opettajuuden rakentumista? Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. 158 - 198.
- Korpinen, E. 1988. Koulu ja oppilaan persoonallisuuden kehittäminen. Teoksessa A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena, 93 - 98.
- Korpinen E. 1996. Opettajuutta etsimässä. Kunnallisalan kehittämissäätiön Polemia-sarjan julkaisu nro 18.

- Krokfors, L. 1994. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY. 47 - 62.
- Kuusisaari, H. 1996. Eliitin asiat hyvin, massa menee alamäkeä koulujen musiikinopetuksessa. Rondo 34 (9), 30 - 32.
- Lauriala, A. 1997. Development and change of professional cognitions and action orientations of Finnish teachers. Acta Universitatis Ouluensis E Sienticaen Rerum Socialium 27. Oulun yliopisto.
- Leino, A. - L. & Leino, J. 1989. Opettajien ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4/1989. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Leino, A.-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lieblich A. & Josselson R. (toim.) 1997. The narrative study of lives. Vol 5. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Linnakivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. 2. uusittu painos. Porvoo: WSOY.
- Lowe, A. 1996. An explanation of grounded theory. Svenska Handelshögskolan. Helsinki.
- Louhivuori, J. 1996. Musiikkikasvatuksen pysyvät ja muuttuvat tehtävät. Arsis 2, 20 - 21.
- Luukkainen, O. (toim.) 1994. Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Löytömäki, J. 1996. Koulussa viihdytään. Opettaja 91 (1), 4 - 5.
- Marlow, L., Inman, D. & Betancourt-Smith, M. 1996. Teacher job satisfaction. Northwestern State University, Natchitoches, Louisiana.
- Muutokset musiikkikasvatuksen mahdollisuuksina - raportti musiikinopettajan työstä ja laajenevan toimenkuvanvaikutuksista. Helsinki: Opetushallitus 1.12.1992.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42 - 61.
- Mäki-Kulmala, A. 1995. Grounded theory nuorisotutkimuksen menetelmänä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja

- kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B: N:o 13, 153 - 166.
- Niemi, H. 1994. Opetusharjoittelu akateemisen opettajankoulutuksen osana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY. 31 - 45.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31 - 43.
- Niemi, H. & Tirri, K. 1997. Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 10.
- Niemi, H. (toim.) 1998. Opettaja modernin murroksessa. Jyväskylä: Atena.
- Nieminen, J. (toim.) 1995. Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B: N:o 13.
- Niikko, A. 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. II osaraportti: tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muuttujista. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 11.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 71.
- Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa A. Ete- läpelto & R. Miettinen (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Painatuskeskus. 47 - 67.
- Ojanen, S. (toim.) 1989. Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4/ 1989. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. 1994. Ammatilaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY. 96 - 111.
- Ojanen, S. (toim.) 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Outis, J. 1994. Improving motivation of sixth grade music students through curriculum interventions and teaching practices. Master research project. Illinois, IL: Saint Xavier University.



- Peery, J. C. 1982 Music in early childhood education. Teoksessa B. Spodek (toim.). Handbook of research on the education of young children. New York: Macmillan. 207 – 224.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Rahkonen, K. 1995. Elämäkerta: Tarua ja totta. Teoksessa E. Haavio-Mannila, T. Hoikkala, E. Peltonen & A. Vilkkko (toim.). Kerro vain totuus. Elämäkertatutkimuksen omaelämäkerrallisuus. Helsinki: Gaudeamus. 143 – 156.
- Raitaranta, K. 1996. Opettajan on välitettävä riemua. *Arsis* 2, 23 - 24.
- Rajalainen, E. 1997. "Työ tekijäänsä neuvoo" - musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien käsityksiä koulutuksen antamista valmiuksista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu.
- Roos, J. P. 1988. Elämäntavasta elämäkertaan. Jyväskylä: Gummerus.
- Roos, J. P. & Vilkkko, A. 1988. Suomalaisten elämä elämäkertakilpailun valossa. Teoksessa J. P. Roos (toim.) Elämäntavasta elämäkertaan. Jyväskylä: Gummerus, 155 - 200.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. *Jyväskylä Studies in the Arts* 37. Jyväskylän yliopisto.
- Ruohotie, P. 1980. Opettajien työmotivaatio. Tutkimus peruskoulun yläasteen opettajien työmotivaatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:O 17.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Toinen uudistettu painos. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 31.
- Saha, H. Peruskoulu ja luova musiikki. *Impro*. Vaasan läänin taidetoimikunta. 18 – 22.
- Schmidt, M. 1994. Defining "good" music teaching: four student teachers' beliefs and practices. The Qualitative Methodologies in Music Education Conference. 19.- 21.5.1994. Urbana, IL.
- Schwandt, T. A. 1994. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, CA: Sage, 118 – 137.
- Siitonen, J. & Antola Robinson, H. 1998. Links to teachers' professional growth. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) Promoting

- teachers' professional growth. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Acta Universitatis Ouluensis E 32.*, 165 - 191.
- Sikes, P. J. 1985. The life cycle of the teacher. Teoksessa S. J. Ball & I. F. Goodson (toim.) *Teachers' lives and careers*. East Sussex: Falmer. 27 - 60.
- Star, S. L. 1995. Listening for connections. *Mind, Culture and Activity* 2 (1), 12 - 17.
- Stenström, M.-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Painatuskeskus. 31 - 45.
- Strauss, A. 1995. Research issues and an interactionist theory of action. *Mind, Culture and Activity* 2 (1), 18 - 28.
- Stumpo, F. 1990. Creative music teaching. Teoksessa J. P. B. Dobbs (toim.) *Music education: facing the future*. Proceedings of the 19th World conference of the International society for music education in Helsinki, 88 - 91.
- Suonio, K. 1994. Hyvä opettaja 2. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi*. Kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY. 144 - 149.
- Swanwick, K. & Taylor, D. 1982. *Discovering music. Developing the music curriculum in secondary schools*. London: Batsford Academic and Educational.
- Syrjälä, L. 1994. Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi*. Kasvu ja kasvattaminen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY. s 112 - 125.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 25 - 38.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L., Estola, E., Mäkelä, M. & Kangas, P. 1996. Elämäkerrat opettajien ammatillisen kasvun kuvaajina. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 137 - 150.
- Tigerstedt, C. 1990. Omaelämäkertojen erillisteemojen analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudemus, 99 - 113.
- Tomašek, A. 1979. Music education - factor of humanisation of man. Teoksessa E. Kraus (toim.) *International music education*. ISME Yearbook VI /1979.

- Papers of the 13th international conference. London, Ontario, Canada 1978, 115 - 122.
- VanderArk, S. 1989. Self-esteem, creativity, and music: Implications and directions for research. *Suncoast Music Education Forum on Creativity*, 105 - 121.
- Vilkko, A. 1990. Omaelämäkertojen analysoiminen kertomuksina. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 81-98.
- Vähätalo, P. 1990. Opettajan ammattitaidon kriteereistä ja sen hallintaan ohjaamisesta. Turun yliopisto. *Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisusarja B*: 32.
- Wentzel, K. R. 1997. The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology* 89, 411 - 419.
- Willman, A. & Kumpulainen, K. 1998. Teachers' concepts of their profession in Finland. An interpretative analysis of teacher job satisfaction. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) *Promoting teachers' professional growth*. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Acta Universitatis Ouluensis E* 32., 148 - 164.
- Zehm, S. J. & Kottler, J. A. 1993. *On being a teacher. The human dimension*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Öberg, P. 1997. *Livet som berättelse. Om biografi och åldrande*. *Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences* 62.

## LIITE 1: Kirjoitelmapyyntö luokanopettaja-musiikinopettajille

Jyväskylässä 28.9.1999

**Syystervehdys!**

Olen Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi opiskeleva opiskelija. Tulevassa pro gradussani olen päätenyt tutkimaan musiikinopettajuutta ala-asteella opettajan musiikillisen elämänhistorian pohjalta.

Nyt pyydänkin sinun apuasi, eli toivon sinun kirjoittavan tähänastisen musiikillisen elämäntarinasi. Elämäkerran muoto ja pituus ovat vapaamuotoiset. Tarkemmat ohjeet kirjoitelmaa varten löytyvät seuraavalta sivulta. **Aineistoa tullaan käsittelemään luottamuksellisesti.**

Palautathan kirjoitelmasi \_\_\_\_\_ mennessä oheisessa palautuskuoressa.

**Kiitos vaivannäöstäsi!**

Terveisin,

---

Vuokko Oksanen

PS. Otan mielelläni vastaan kysymyksiä, kommentteja ym. palautetta.

## ”MINÄ, MUSIIKKI JA MUSIIKINOPETTAJUUTENI”

Sivua elämäkerrassasi seuraavia asioita:

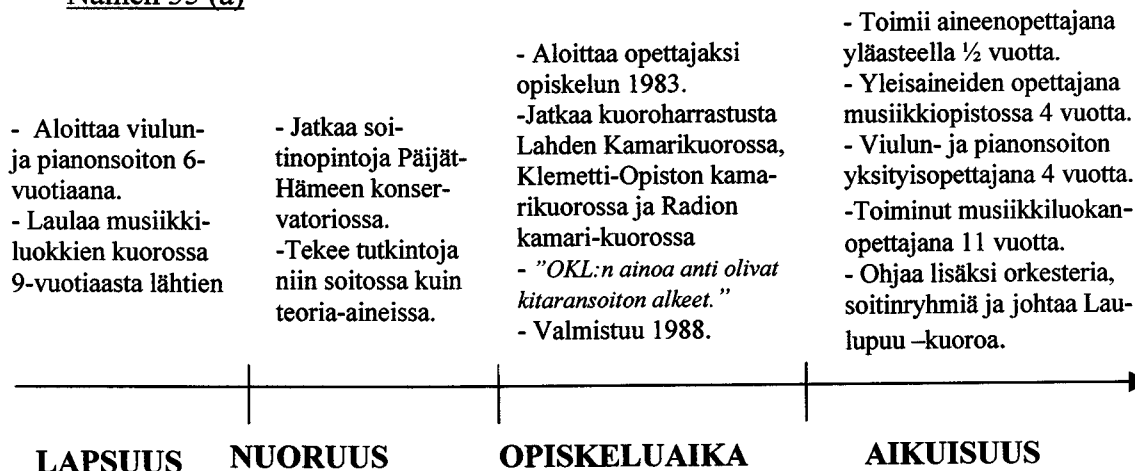
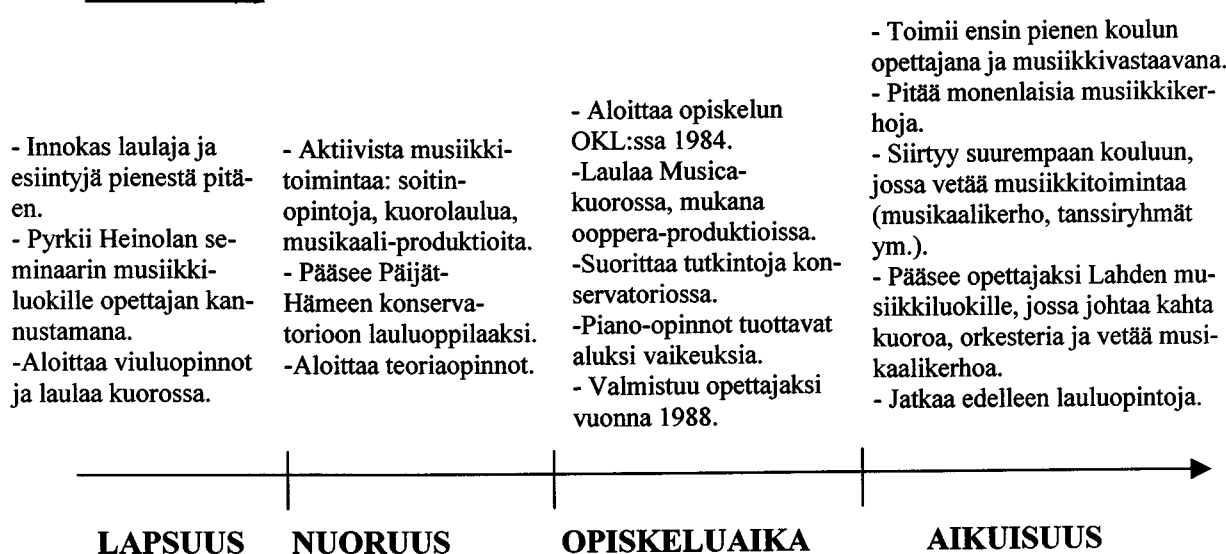
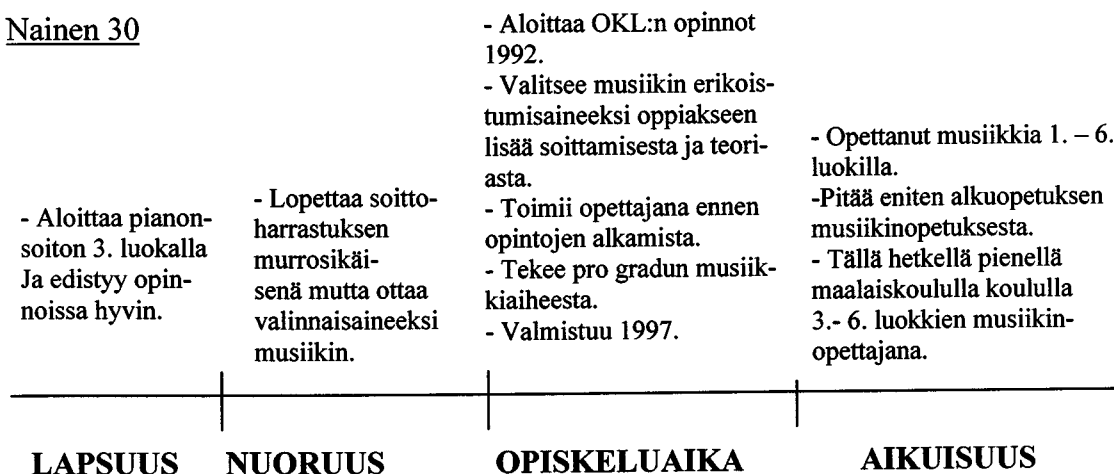
- **Miten musiikki on ollut läsnä eri elämänvaiheissasi?**
  - lapsuus
  - nuoruus (koulu, musiikkiharrastukset...)
  - aikuisuus (opettajaksi opiskelu/ musiikin erikoistumisopinnot, opettajuus...)
- **Oman musiikinopettajuuden pohdintaa**
  - Musiikinopetuksen filosofiasi: miten se on muodostunut ja mihin se perustuu

Edellä mainitut ohjeet on tarkoitettu ainoastaan suuntaa antaviksi. Voit käsitellä teemoja vapaamuotoisesti ja itsellesi parhaiten sopivassa järjestyksessä.



Seikkailurikasta matkaa menneen ja tulevan poluille!

## LIITE 2: Lyhyt kuvaus tutkimukseen osallistuneiden opettajien musiikkitaustasta

Nainen 35 (a)Nainen 35 (b)Nainen 30

Mies 29

- Aloittaa pianonsoiton 4-vuotiaana.
- Absoluuttinen sävelkorva.
- Laulaa lapsikuorossa murrosikään saakka.
- Aloittaa viulunsoiton 4. luokalla.

- Lopettaa viulunsoiton. Aloittaa sähkökitaran soiton.
- Kasaa omia bändejä ja tekee lauluja. Esiintyy koulun tilaisuuksissa.
- Kiinnostuu vapaa-säestyksestä.

- Aloittaa OKL:ssa 1991 ja erikoistuu musiikkiin.
- Pääsee musiikkikasvatuksen laitokselle.
- Liittyy kuoroon, jota nykyisin johtaa.
- Nauttii opiskelijaelämästä ja on monessa mukana.
- Valmistuu 1998 ja MUKA:lta 1999.

- Tehnyt opiskeluaikana sijaisuuksia yläasteella ja kanttorina.
- Tällä hetkellä luokanopettaja-musiikinopettajana.
- Johtaa edelleen gospelkuoroa ja säveltää /sovittaa musiikkia.

Nainen 27

- Kotoisin musikaalisesta perheestä.
- Esiintynyt pienestä pitäen tilaisuuksissa.
- Aloittaa pianonsoiton 6-vuotiaana.

- Yläasteella aloittaa opiskelun Tampereen konservatoriossa, sivu-soittimen: huilu.
- Laulu- ja soittoesityksiä srk:n nuortenilloissa.
- Lukiossa bändisoiton alkeita.
- Esiintymistä perheorkesterin kanssa.

- Aloittaa OKL:ssa 1991.
- Liittyy gospelkuoroon ja soittaa OKL:n orkesterissa.
- Pitää erikoistumisopintoja kohtalaisen hyvinä.
- Tekee vuoden opettajasijaisuuden ja vetää vauvamuskaria.
- Valmistuu 1998.

- Tehnyt opettajasijaisuuksia ja opettanut musiikkia eri-ikäisille oppilaille.
- Vetää soitinkerhoa ja on valmistanut esityksiä lasten jumalanpalveluksiin.

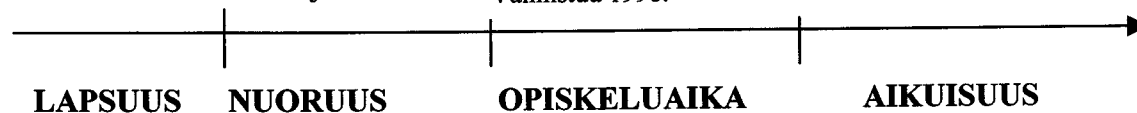
Mies 26

- Aloittaa kitarransoiton 12-vuotiaana.

- Innostuu omien laulujen teosta ja perustaa bändejä.
- Yläasteella ja lukiossa paljon musiikin valinnaiskursseja.

- Aloittaa opiskelun 1993. päätyy alalle tavallaan vahingossa, mutta huomaa pitävänsä alasta.
- Erikoistuu musiikkiin, mutta ei pidä sen antia kovin hyvänä lukuun ottamatta kaveriporukkaa.
- Mukana bänditoiminnassa.
- Valmistuu 1998.

- Toiminut luokanopettajana n. 2 vuotta pienellä kyläkoululla.
- Opettaa musiikkia eri oppilasryhmille.
- Hankitusta säästytaidosta on ollut eniten hyötyä työssä.

Nainen 25

- Suzuki pianotunneille 3 ½-vuotiaana.
- Pääsee musiikkikouluun 9-vuotiaana. Aloittaa myös teoriaopinnot.
- Mukana koulun lapsikuorossa.

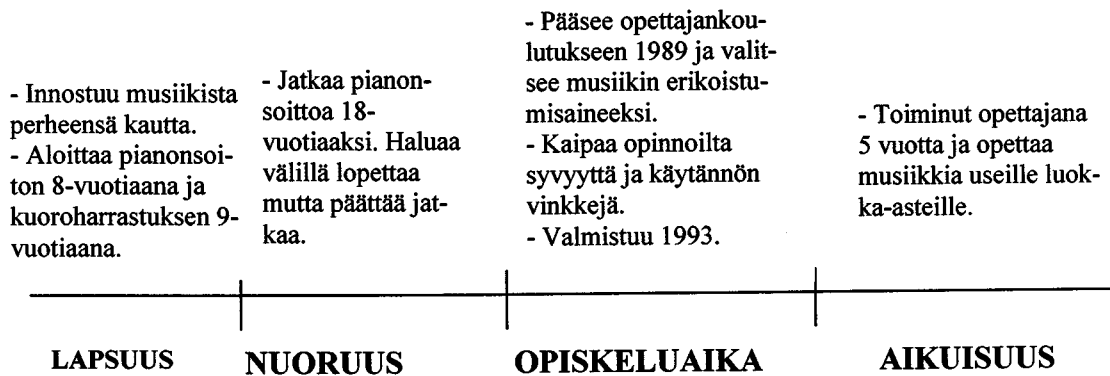
- Mukana kansanmusiikkiryhmässä useita vuosia.
- Jatkaa pianonsoittoa 3/3 -tutkintoon saakka.

- Aloittaa OKL:ssa 1993.
- Erikoistumisopinnoissa parasta vapaa-säestys.
- Valmistuu 1998.

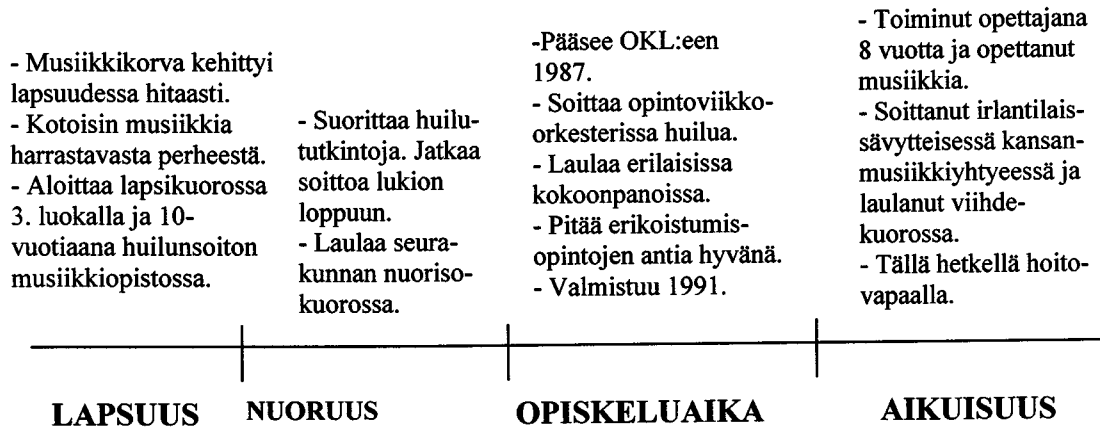
- Toimii luokanopettaja-musiikinopettajana englantilaisella luokalla.
- Opettanut musiikkia eri-ikäisille lapsille ja nuorille.



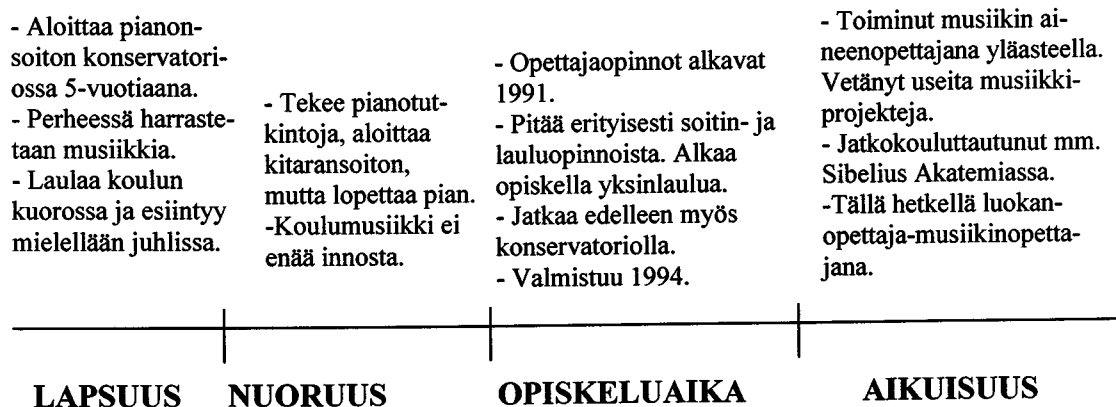
### Nainen 33



### Nainen 31



### Nainen 29





LIITE 3: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen musiikin erikoistumisopinnot sisältö

(Lainaus Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaasta 1999 – 2001, 182 – 183)

OMUSAO MUSIIKIN SIVUAINEOPINNOT 15 ov

Tavoite: Opiskelija saa peruskoulun musiikin opettamiseen tarvittavat taidot ja tiedot perusopinnoista laajentaen, syventää musiikin taitojaan ja tietojään niin, että hän saa valmiuksia musiikin harrastamiseen ja itsenäiseen jatkuvaan opiskeluun, perehtyy peruskoulun ala-asteen musiikinopetuksen keskeisiin menetelmiin sekä tutustuu uuteen musiikin teknologiaan ja oppii soveltamaan näitä taitoja opiskelussa ja harjoittelussa.

Laajuus: 15 ov 298 t kontaktiopetusta

Opintojaksot:	ov	L/D
OMU202 Pianonsoitto I - II	4	50
OMU205 Kitaransoitto	1	24
OMU214 Koulusoittimet ja sovittaminen	1	22
OMU207 Kuoropedagogiikka	1,5	32
OMU208 Yksinlaulu	1	28
OMU215 Didaktiikka	1,5	30
OMU216 Yhtyesoitto (bändi) ja teknologia	1	24
OMU221 Säveltapailu, musiikin teoria ja sointuanalyysi	2	52

#### LIITE 4: Onko musiikinopettaja puutarhuri?

(Muutokset musiikkikasvatuksen mahdollisuuksina. Opetushallitus 1.12.1992)

***Puutarhurilta odotetaan ominaisuuksia, joihin paraskaan koulutus ei sellaisenaan anna takeita:***

- \* *Luottamus oppilaaseen, usko ihmisen elinikäiseen kasvuun*
- \* *Tieto ja kokemus siitä, että musiikin puutarha on moniulotteinen, monimuotoinen ja jatkuvasti muuttuva*
- \* *Puutarhassa voi olla "katovuosia" mutta se ei merkitse kaiken menettämistä: kuolleilta näyttävien kasvien alla on juuret.*
- \* *Puutarhurin ei kannata olla yksinäinen ammatinharjoittaja: yhteistyö, neuvottelu ja avoin keskustelu niin ammattitovereiden kuin kasvatettavien kanssa avaavat uusia näköaloja ja mahdollisuuksia.*
- \* *Puutarhuri tietää, että erilaiset kasvit tarvitsevat eri aikoina eri tavoin valoa, vettä ja ravinteita; vain ilmansuunnat säilyvät samoina.*