

VALMISTUVAN MUSIIKINOPETTAJAN OPETTAJUUS

Kristiina Anttonen
Kandidaatintutkielma
Musiikkikasvatus
Kevät 2011
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Anttonen Heini Kristiina	
Työn nimi – Title Valmistuvan musiikinopettajan opettajuus	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Kevät 2011	Sivumäärä – Number of pages 31
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Musiikkikasvatuksen opinnot Jyväskylän yliopistossa kestävät keskimäärin viisi vuotta. Tämän viiden vuoden aikana opiskelija saa kattavat tiedot ja taidot tulevaan työhönsä. Näiden viiden vuoden opintojen jälkeen valmistuva musiikkikasvattaja on koulutuksen puolesta valmis opettamaan musiikkia, mutta opiskelijan mielessä voi pyöriä useita kysymyksiä liittyen esimerkiksi tulevaan työnhakuun, omaan opettajuuteen sekä omiin valmiuksiin ja omaan kiinnostukseen opettaa musiikkia.</p> <p>Opettajuus-käsite on hyvin monimutkainen ja monimuotoinen käsite määritellä eikä sille olekaan mitään yksioikoista määritelmää. Kahta samanlaista opettajuutta ei ole, sillä opettajuudesta aina erilainen tekee sen kulttuurisidonnaisuus sekä erilaiset koulujärjestelmät eri maissa. Opettajuuden voi tiivistää esimerkiksi käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Opettajuus muuttuu koko ajan muuttuvan yhteiskunnan mukana ja sitä kautta myös opettajan on kehityttävä, jotta ammattitaito työhön säilyy. Ammatillisen minäkäsityksen ja asiantuntijuuden kehittyminen on läpi elämän jatkuva prosessi. Opettajuuden kehittymiseen vaaditaan opettajalta ennen kaikkea jatkuvaa kiinnostusta työhönsä sekä tiedonhankkimista ja innovatiivisuutta. Hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluu halu kehittyä sekä opettajana että ihmisenä.</p> <p>Musiikinopettajuus on erityisasemassa muihin opettajuuksiin verrattuna. Erityisasemaan musiikin nostaa muun muassa erityisen välineistön vaatiminen musiikin tuottamiseen, ammattiin valmistavien opintojen (soitto, teoria, säveltapailu) aloittaminen jo lapsuudessa sekä usein yksinäinen mutta vapaampi ja itsenäisempi toimiminen työelämässä. Musiikinopettajan ammatti-identiteetti kehittyy vähitellen opintojen aikana sekä voimakkaasti työelämän ensimmäisinä vuosina. Opiskeluvaiheessa ammatti-identiteetin kehittymiseen vaikuttavat merkittävästi opettajan sijaisuudet sekä opetusharjoittelu. Tutkimuksen mukaan musiikkikasvattajat pitävät tärkeimpinä tehtävinään musiikin avulla tapahtuvaa kasvatustyötä, elämysten antamista, oppilaiden innostamista musiikin pariin sekä aktiivista kanssakäymistä.</p> <p>Sanotaan, että opettaja ei ole koskaan valmis eikä poikkeusta tässä tee musiikinopettajakaan. Valmistuvan musiikinopettajan omat käsitykset valmiuksistaan opettaa musiikkia voivat vaihdella hyvin paljon, mutta yhteistä on kuitenkin se, että vasta työssä toimimisen myötä varsinaiset tiedot ja taidot kehittyvät sekä strategiat työssä selviytymisessä muodostuvat.</p>	
Asiasanat – Keywords musiikkikasvatus, opettajuus, musiikinopettajuus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	3
2 OPETTAJUUS	6
2.1 Opettajuus-käsitteen määrittelyä	6
2.2 Professio	8
2.3 Opettajuuden ja profession suhde	9
3 OPETTAJUUDEN KEHITTYMINEN	10
3.1 Ammatillinen minäkäsitys	10
3.2 Asiantuntijuus	10
3.3 Opettaja itsensä ja työnsä kehittäjänä	12
3.4 Tulevaisuuden opettajuus	13
3.4.1 Osatekijät ja laatuksiteerit	14
3.5 Uutena opettajana selviytymässä	16
3.5.1 Vastavalmistuneen opettajan selviytymisstrategiat	17
3.6 Hyvän ja huonon opettajan piirteistä	18
4 MUSIIKINOPETTAJUUS	21
4.1 Erityisasema	21
4.2 Musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittyminen	23
4.3 Asiantuntijuus musiikissa	24
4.4 Musiikkikasvattajien omia näkemyksiä	25
5 POHDINTA	26
6 LÄHTEET	29

1 JOHDANTO

Viiden vuoden yliopisto-opinnot takana, maisterin tutkinto papereita vaille valmis ja työelämä edessä. Koulutuksen aikana hankitut tiedot ja taidot pääsevät oikeasti koetukseen, kun työnhaku alkaa ja pitäisi siirtyä työelämään. Valmistuvan musiikinopettajan mielessä saattaa pyöriä paljon kysymyksiä: miten pärjään työhaussa vastavalmistuneena musiikinopettajana konkareiden seassa? Olenko osaava ja asiantunteva opettaja? Vai haluaisinkohan kokeilla jotain ihan muuta työtä - entä sitten, jos minusta ei tulekaan musiikinopettajaa?

Omat musiikkikasvatus-opintoni alkavat olla loppupuolella Jyväskylän yliopistossa. Paria kurssia ja kirjallisia lopputöitä lukuun ottamatta olen suorittanut tutkintoni kuuluvat opinnot ja työelämä alkaa omalla kohdallani jo lähestyä. Lähinnä viime lukuvuoden (2009-2010) pedagogisiin aineopintoihin kuuluneen harjoittelun aikana ja sen jälkeen olen miettinyt paljon omaa opettajuuttani: harjoittelun aikana sai kokea, millaista musiikinopettajan työ ihan käytännössä tulee olemaan ja samalla pohtia omia vahvuuksiani ja heikkouksiani. Myös sijaisuuksia tehdessäni olen päässyt kokeilemaan omia taitojani musiikinopettajana. Harjoittelun aikana huomasin ensinnäkin kehittyneeni paljon, mutta huomasin myös pohtivani entistä enemmän omaa opettajuuttani, tulevaa ammattia ja sen haasteita sekä sen antoisuutta - ja tulevaisuutta ylipäätään.

Näiden pohtimieni asioiden innoittamana aion keskittyä myös opinnäytetöissäni samoihin teemoihin. Tässä kandidaatintutkielmassani tutkin opettajuuden käsitettä laajahkosti: mitä käsite tarkoittaa ja mitä opettajuus sisältää? Miten opettajuus kehittyy ja mitä siihen vaaditaan? Millainen on hyvä opettaja? Tutkin myös, mitä musiikinopettajuus on ja millainen opettajuus valmistuvalla musiikinopettajalla voi

olla. Yhtenä tutkimuskysymyksenä on selvittää, onko musiikinopettajuudessa jotain erityispiirteitä, joiden takia se poikkeaisi muista opettajuuksista.

Kandidaatintutkielmani on teoriapainotteinen ja tarkoitukseni on, että voisin hyödyntää tutkimustuloksiani myöhemmin pro gradussani. Pro gradussa suunnitelmani on jatkaa aihetta siten, että keskityn siinä laadullisen tutkimuksen tapaan haastatteluiden avulla selvittämään valmistuvien musiikinopettajien tuntemuksia omista valmiuksistaan ja halusta opettaa musiikkia työelämäänsä siirryttäessä.

Teoriaosuuden lisäksi tässä työssäni valmistelen jo tulevia pro gradu-vaiheen haastatteluja varten haastattelukysymyksiä tärkeiksi kokemieni aiheiden ja mieltäni askarruttavien asioiden pohjalta. Olisi ollut mielenkiintoista jo tämän työn puitteissa testata kokonaista haastattelurunkoa, mutta päädyin sitten vain pohtimaan kysymyksiä tulevaa varten.

Opettajuutta on tutkittu paljon aikaisemminkin, joten lähdemateriaalia ja aineistoa on suhteellisen paljon tutkimustani tukemassa. Tässä työssäni esittelen etenkin Olli Luukkaisen (1998 & 2005) näkemyksiä opettajuudesta. Musiikinopettajuudesta ja ennen kaikkea omasta näkökulmastani ei taas aivan yhtä hyvin lähdeaineistoa löytynyt. Keskeisinä lähteinä musiikinopettajuutta tutkiessani käytän Hämäläisen (1996) ja Laasosen (2005) pro gradu -töitä sekä Ruismäen (1991) tutkimusta.

Kielen käännöksellisten epäselvyyksien välttämiseksi käytän lähinnä suomenkielistä lähdeaineistoa. Vieraiden kielten käännökset käyttämilleni keskeisille termeille ja käsitteille eivät useinkaan ole kovin selkeitä tai niille ei edes löydy suomenkielistä vastinetta, joten päätin keskittyä suomenkieliseen lähdeaineistoon. Lisäksi opettajuus on kulttuurisidonnainen käsite sekä koulujärjestelmät ovat eri maissa erilaisia. Nämä seikat antavat myös aiheen lähteiden rajaamiselle tässä työssä.

Uskon, että en ole ainoa kanssaopiskelijoideni keskuudessa, joka miettii omaa tulevaisuuttaan ja työmahdollisuuksia musiikinopettajana ja siksi minua kiinnostaa tutkia aihetta enemmän. Jokaisen musiikkikasvattajan – ja opettajan yleensä – on mielestäni tärkeää miettiä omaa opettajuuttaan ja on hyödyllistä pohtia opettajuuttaan jo opiskeluvaiheessa.

Tämä työ antaa kattavaa teoretietoa niin musiikinopettajuudesta kuin opettajuudesta yleensä. Mieltäni askarruttaa ehkä eniten kysymys, miten valmis juuri valmistuva musiikinopettaja oikeastaan tulevassa työssään voi olla? Mistä voi johtua, että osalla valmistuvista on vahvempi käsitys omasta osaamisestaan tai valmiuksistaan kuin toisilla? Näihin kysymyksiin perehdyn jo tässä työssäni, mutta vielä syvemmin pro gradu -työssä.

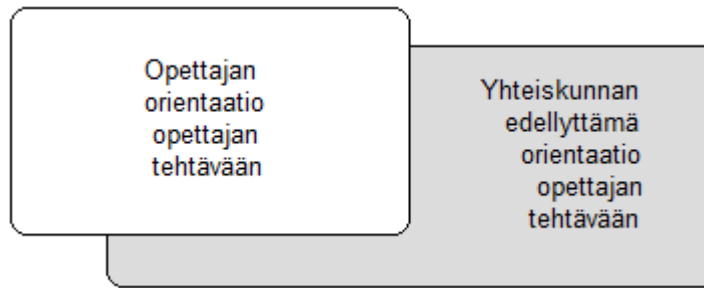
2 OPETTAJUUS

Opettajuus on hyvin laaja ja monimuotoinen käsite. Sen määrittelemisestä tekee mielenkiintoisen ja haastavan myös se, että opettajuus-käsitteelle ei ole suoraa vastinetta millään muulla kielellä ja useimmiten sen käänös vierailta kielillä on professio (Rasehorn 2009, 261). Professio-käsitteelle on silti oma määritelmänsä, mutta professio ja opettajuus liittyvät olennaisesti toisiinsa opettajan ammatista puhuttaessa.

2.1 Opettajuus-käsitteen määrittelyä

Opettajuus-käsite muodostuu useista tekijöistä ja se on lisäksi kulttuurisidonnaista: eri maiden yhteiskunnat edellyttävät erilaista opettajuutta eikä siten eri kulttuureissa toteutuvia opettajuuksia voi suoraan verrata keskenään. Vaikka opettajuus kiinnittyy opettajan työn sisältämiin osa-alueisiin, Olli Luukkainen painottaa, että opettajuus on kuva opettajan työstä, eikä luettelo opettajan työn sisällöistä. (Luukkainen 2005, 17-18.)

Yksilö toteuttaa yhteiskuntalähtöistä opettajuutta aina oman näkemyksensä ja omien tavoitteiden mukaisesti, joten kahta samanlaista opettajuutta ei ole. Yhteiskunnan edellyttämä suuntautuminen opettajan tehtävään ja yksilön eli opettajan suuntautuminen tehtävään ovat opettajuuden kaksi ulottuvuutta. Luukkaisen mukaan opettajuuden voi tiivistää käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. (Luukkainen 2005, 18.)



Kuvio 1. Opettajuuden kaksi ulottuvuutta (Luukkainen 2005, 19).

Yhteiskunnan muuttuessa opettajuuskin muuttuu. Mikäli opettajan kuva tehtävästä on ristiriidassa yhteiskunnan odotusten tai todellisuuden kanssa, opettaja ajautuu työssään kriisiin. Siitä voi seurata uupuminen tai pakenemista ammatista. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajuuden osatekijät ovat sisällöltään ja painotuksiltaan aikansa ilmiöitä. (Luukkainen 2005, 18.)

Opettajuuden vaatimukseen ja haasteisiin opettaja vastaa asiantuntijuudellaan ja kompetenssillaan. Kompetenssilla tarkoitetaan työntekijän valmiuksia suoriutua tietyistä tehtävistä. (Luukkainen 2005, 19; 43.) Opettaja nähdään aktiivisena toimijana, joka rakentaa itse oman opettajuutensa vuorovaikutuksessa ihmisten ja yhteiskunnan kanssa (Heikkinen, Moilanen & Räihä 1999, 7).

Yhteiskunta edellyttää opettajalta orientaatiota eli opettajuutta opettajan tehtävään. Yksilön opettajuus ja orientaatio toteutuvat opettajan työnä. Yhteiskunnallinen ja yksilöllinen näkemys opettajuudesta voivat mennä päällekkäin joko kokonaan tai osittain (ks. Kuvio 1.). Sisältöalueiltaan opettajan näkemystä laajempi opettajuus on kuitenkin yleensä yhteiskunnan edellyttämä opettajuus. (Luukkainen 2005, 19.)

Opettajuus-käsite voidaan ymmärtää suhteellisen laajana opettajan työn kuvauksena. Siihen sisältyy myös senhetkiseen oppimiskäsitykseen perustuva asennoituminen omaan työhön. Mitään yksioikoista opettajuuden kuvausta ei ole olemassa vaan opettajuus muodostuu siitä, mitä kuhunkin tilanteeseen osalliset opettajat

havainnoivat ja miten käsitteitään konstruoivat eli rakentavat. Luukkaisen mukaan meidän tulisikin rakentaa ainoan ja ehdottoman objektiivisen opettajuuden sijaan moni-ilmeinen ja moniulotteinen opettajuus, jossa keskeisessä asemassa on eettinen ulottuvuus. (Luukkainen 2005, 20.)

Tämän kaiken perusteella on siis ymmärrettävää, että opettajuus on hyvin vaikeaselkoinen ja monimutkainen käsite määritellä. Yhtä ja ainoaa opettajuutta ei ole olemassa - on vain tiettyjä samankaltaisia ominaisuuksia ja vaatimuksia, joita opettajuudelta odotetaan.

2.2 Professio

Myös professio on käsitteenä hyvin moniselitteinen. Professio sana tulee vieraista kielistä, mutta koska suomen kielessä ei ole sille varsinaista käännöstä, käytetään käsitettä "professio". Professio määritellään sanakirjassa ammatiksi tai elinkeinoksi. Yhteiskuntatieteilijät taas käyttävät termiä tarkemmassa merkityksessä viittaamaan sellaiseen arvostettuun ammattiin, jonka ominaispiirteisiin kuuluu mm. suhteellisen paljon harkintavaltaa työssä sekä usein pyrkimys edistää pikemminkin yleistä hyvää kuin pyrkimys suoraan taloudelliseen etuun. (Luukkainen 2005, 27.)

Professionaalisuus tarkoittaa vahvaa asiantuntijuutta ja niinpä professio-tarkastelun avulla tarkastellaan usein asiantuntija-ammattien merkitystä, merkittävyyttä, asemaa ja tehtävää. Opettajan ammatti on nimenomaan tällainen asiantuntija-ammatti. Profioiden asemasta ei ole helppo antaa yksiselitteistä tulkintaa, sillä profioiden historia koostuu monista tekijöistä. (Luukkainen 2005, 27.)

Opettajan ammattia professiona voi tarkastella profession tunnusmerkkien avulla. Näitä tunnusmerkkejä ovat muun muassa jatkuvan oppimisen merkitys ja oppimisesta oppiminen, ammatin yhteiskunnallisen arvostuksen parantaminen, toiminta asiakkaan parhaaksi, yhteisen hyvän palveleminen sekä oma käsitejärjestelmä, joka antaa

riittävän tietopohjan päteville ratkaisuille. (Luukkainen 2005, 28.) Kun näiden tunnusmerkkien avulla tarkastellaan opettajan ammattia, voidaan löytää yhteneväisyys jatkuvan oppimisen merkityksellä ja opettajan ammatilla: opettajan ammattiin liittyy olennaisena osana jatkuva oppiminen ja itsensä kehittäminen. Toiminta asiakkaan parhaaksi opettajan ammattia tarkastellessa tarkoittanee oppilaan parhaaksi toimimista. Oma käsitejärjestelmä puolestaan tarkoittaa opettajan ammattitaitoa sekä asiantuntijuutta, jotta opettaja voi tehdä työssään päteviä ratkaisuja.

2.3 Opettajuuden ja profession suhde

Opettajuus ja opettajan professio liittyvät olennaisesti toisiinsa: opettajuus on keskeisin profession osatekijä, mutta kuten aiemmin on jo todettu, ne eivät ole toistensa synonyymejä. Lisäksi opettajuuden ja opettajan työn keskeisenä osana on opettaminen. (Luukkainen 2005, 17-20.) Näiden käsitteiden keskinäistä suhdetta kuvaa alla oleva kuvio:



Kuvio 2. Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen suhde (Luukkainen 2005, 17).

3 OPETTAJUUDEN KEHITTYMINEN

3.1 Ammatillinen minäkäsitys

Ammatillinen minäkäsitys tarkoittaa yksilön itselleen sisäisesti muodostamaa kuvaa siitä, millainen hän on kyseisen ammattialan edellyttämässä tehtävissä. Toisin sanoen se on yksilön käsitys siitä, mihin hän pystyy ja pyrkii ammatissaan sekä miten hän ammatissa selviytyy. Ammatillinen minäkäsitys ilmenee ammattiroolin sisäistämisenä ja omaksumisena. (Korpinen 1993, 141.)

Korpisen (1987) mukaan ammatillisen minäkäsityksen muodostuminen on yksilöllinen prosessi. Se tapahtuu kuitenkin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa yhdessä oppilaiden, opiskelutovereiden ja opettajankouluttajien kanssa hankitaan kokemuksia ja saadaan palautetta. Ammatillinen minäkäsitys muokkautuu elämän varrella ja se heijastuu yksilön tekemissä valinnoissa ja päätöksissä sekä hänen käyttäytymisessään. (Korpinen 1993, 142.) Ammatillisen minäkäsityksen muodostuminen vaatii Ruismäen (1991) mukaan myös työkokemusta (Laasonen 2009, 42).

3.2 Asiantuntijuus

Asiantuntijuus on opettajuus- ja professio-käsitteiden tapaan varsin vaikeasti määriteltävä käsite. Pelkästään sanan englanninkielinen vastine voi jo aiheuttaa sekaannusta suomalaisissa tulkinnoissa ja siten vaikeuttaa määritelmää: englanniksi asiantuntijuus on expertise, mutta tämä expertise tarkoittaa myös eksperttiyttä, joka taas ei ole täysin sama asia kuin asiantuntijuus. (Rasehorn 2009, 270.)

Rasehorn esittelee artikkelissaan Kirjosen (1997) tulkintatapaa asiantuntijuudesta. Asiantuntijuutta voidaan Kirjosen mukaan tulkita karkeasti jaettuna kahdella tapaa. Yhdellä tulkinnalla asiantuntijuus tarkoittaa muodollisesti hyvin koulutettua, erityisalan kysymysten ratkaisijaa. Toinen tulkinta taas määrittelee asiantuntijuuden kokemusten opettamana, intuitiivisen kokonaistilanteen hallitsijana. (Rasehorn 2009, 271.)

Asiantuntijaksi kehittyminen ja kasvaminen on jatkuva, elinikäinen prosessi. Asiantuntijakompetenssiin (pätevyyteen) kuuluu useampia osa-alueita. Näitä osa-alueita ovat ammatillisesti spesifiset taidot ja tiedot, jotka muodostuvat asiantuntijan ammatillisesta tieto- ja taitoperustasta. Myös yleiset työelämävaatimukset, kuten esimerkiksi luovuus, innovatiivisuus, sosiaaliset taidot ja ihmisten johtamisen taidot liittyvät asiantuntijakompetenssiin. (Rasehorn 2009, 271.)

Asiantuntijan toiminnassa käytännöllinen ja teoreettinen tieto sekä itsesäätelytieto integroituvat yhteen. Tyypillistä asiantuntijalle on tilanneherkkyys, reflektiivisyys ja oman kompetenssin ylittämiseen pyrkiminen. (Rasehorn 2009, 271.) Rasehorn ehdottaa artikkelissaan Bereiterin ja Scardamalian (1993) tiivistetysti summamaa asiantuntijuuden olemusta: asiantuntijuutta voidaan pitää tiedon, kokemuksen ja näkemyksen keskinäisenä yhdistämisenä sekä omien kykyjen ylärajalla toimimisena (Rasehorn 2009, 271). Tämä lyhyt määritelmä sisältää mielestäni juuri olennaisimman tiedon asiantuntijuudesta.

Opettajan työ on vaativa asiantuntijatyö. Opettajan asiantuntijuus sisältää edellä mainittujen asiantuntijuuden luonnehdintojen lisäksi myös tiettyjä erityispiirteitä (Rasehorn 2009, 271-272.) Näistä erityispiirteistä musiikin osalta on lisää muun muassa luvussa 4.1. Luukkaisen mukaan opettajan asiantuntijuudessa on suuresti kyse asennoitumisesta, arvostuksista, yksilöllisistä taipumuksista ja valveutuneisuudesta (Luukkainen 2005, 181).

Asiantuntijuutta ei tarkastella enää pelkästään yksilöllisenä prosessina vaan se on nykyään yhteisöllistä, yhteistyöstä riippuvaista ja kehityshakuista. Tämä johtuu siitä, että opettaja nähdään yhä enemmän verkottuneena ja tulevaisuusorientoituneena toimijana. Myös jatkuva oppimisen ja opiskelun halu ja taito on keskeinen osa opettaja-asiantuntijuutta sekä sen kehittämistä. (Rasehorn 2009, 272.)

Asiantuntijuuden kehittyminen on olennainen osa opettajan ammatillista kehittymisprosessia. Kyseessä on muutosprosessi, joka nähdään nykyään elinikäisenä oppimisprosessina tai erilaisia syklejä sisältävänä dynaamisena prosessina. Asiantuntijuuden kehittyminen ei välttämättä etene katkeamattomana jatkumona: yksilökohtaisesti voi tapahtua pysähdyksiä ja/tai harppauksia. (Rasehorn 2009, 273-274.)

3.3 Opettaja itsensä ja työnsä kehittäjänä

Oppimisen ja kehittymisen edistyminen on opettajan asiantuntijatyön keskeisin tavoite. Jatkuva innostus ja innovatiivisuus ovat edellytyksenä opetuksen toteuttamisessa eli käytännön opetustyössä. Opetuksen ja yhteiskunnan tavoitteiden lisäksi opettajan tulee osata ottaa huomioon oppilaan toiveet, tarpeet sekä edut. Opetussisällöt kehittyvät ja tieto itsessään muuttuu koko ajan ja niinpä uutta huomioon otettavaa tietoa oppimisesta, opettamisesta sekä toiminta- ja oppimisympäristöstä tulee jatkuvasti. Myös uudenlaisia kykyjä kuten esimerkiksi johtamistaitoja, tiedon prosessointia sekä luovuuden innostamista tarvitaan menestyksekkääseen toimintaan - millä tahansa toimialalla. Tämä edellyttää uudenlaista, kehittävää ja jalostavaa suhtautumista voimavarojensa käyttöön sekä yksilöiltä että organisaatioilta. (Luukkainen 2005, 171-172.)

Työtehtävät opetustyössä muuttuvat jatkuvasti. Vaikka opettajan saama koulutus olisi kuinka pitkä ja hyvä tahansa, opettaja huomaa väijäämättä koulutuksen jälkeen joutuvansa tehtäviin, joihin hän koulutuksessaan ei ole valmistautunut. Jatkuva

valmius uuden oppimiseen ja halukkuus kehittyä opettajana on välttämätöntä, mikäli ongelmiin pitää löytyä ratkaisu nopeasti ilman teoriaan pohjautuvia pohdiskeluja. Vaikka opettajan tietoon saadaan vähimmäisperusta opettajankoulutuksessa, sen pääasiallinen kasvu tapahtuu kuitenkin vasta työelämässä. Mitään ylärajaa tälle tiedon kasvulle ei ole ja niinpä nykyään opettajien täydennyskoulutus on entistä tärkeämmässä asemassa. Täydennyskoulutuksen tavoitteena on ammatillinen kasvu ja sitä kautta oppimista stimuloiva vaikutus oppijoissa. (Ihalainen & Rautiainen 1993, 10; Luukkainen 2005, 172-174.)

Opettajan kasvu ja kehittyminen on jatkuva, yksilöllinen prosessi (Luukkainen 2005, 173). Syrjäläisen (2002) mukaan opettaja kokee ja näkee oman ammatillisen kasvunsa oppilaan välityksellä: opettajakin uskoo osaamiseensa, jos oppilas edistyy oppimisessaan, iloitsee siitä ja voi muutoinkin hyvin (Luukkainen 2005, 173-174).

Opettajan oma tavoitteellinen ja jatkuva pyrkimys kehittyä ja kehittää työtään on tavallisesti ammatillisen kasvun taustalla. Sitä kautta edistetään myös oppijan oppimista (Luukkainen 2005, 174.) Malinen muistuttaa, että opettajuus ilmiönä ja käsitteenä sisältää 'edellä olemisen' tai 'enemmän tietämisen' idean (Malinen 2002, 65). Opettajan ammatissa ammatillisen kasvun kannalta tärkeää on siis jatkuva tiedon hankkiminen ja käsitteleminen sekä kehittyminen niin yksilönä kuin ammattitaitoisena opettajana.

3.4 Tulevaisuuden opettajuus

Tulevaisuuden opettajuus on taitoa ohjata oppijaa kartuttamaan omaa tietopääomaansa sekä kykyä oppijan motivoimiseen hänen elämänpituisessa itseohjautuvassa opiskelussaan. Opettajan työ onkin ennen kaikkea työtä tulevaisuuden hyväksi. Tulokset siitä näkyvät usein vasta vuosikymmenien kuluttua. Opettajan työ voi poiketa useista muista ammanteista siinä, että opettajan työn

yhteiskunnalliset vaikutukset ulottuvat tulevaisuuteen muita ammatteja pidemmälle. (Väljjarvi 1999, 101-106.)

Kohonen ja Kaikkonen ovat muuttuvan opettajuuden myötä huolissaan opettajan jaksamisesta vaatimusten ja muutosten ristipaineissa. Yhteiskunnallisen rakennemuutoksen vuoksi koulun opetustyö on muuttumassa entistä vaativammaksi. Yhteiskunnallisen eriarvoisuuden ja erilaisuuden lisääntyminen ovat haasteita, jotka ulottuvat pitkälle tulevaisuuteen. Perheiden muuttuvat olosuhteet, työelämän muutokset ja epävarmuustekijät, toimintaympäristöjen kansainvälistyminen sekä sosiaaliturvan heikentyminen esimerkkeinä ovat tekijöitä, jotka tähän yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen vaikuttavat. Koulussa nämä ongelmat heijastuvat oppilaiden kautta ja opettajan työ kuormittuu. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130.) Tämän päivän opettajan työ vaikuttaa kieltämättä aika ajoin hyvin raskaalta, kun itse opettamisen lisäksi pitäisi hallita paljon muitakin taitoja, joihin ei välttämättä koulutuksessakaan ole annettu eväitä.

Uusi opettajuus elää jatkuvassa muutoksessa ja opettaja on tämän muutoksen myötä osana elinikäistä kasvuprosessia (Rasehorn 2009, 279). Opettajuuden muuttumisessa Luukkaisen mukaan ratkaisevaa on se, mitä opettaja itse ajattelee ja tekee (Luukkainen 2005, 53). Tulevaisuuden opettaja ohjaa oppilaiden opiskelua muuttuvissa oloissa työvälineinään epävarmuuden sietäminen, into ja mielikuvitus sekä uuden oppimisen ilo ja pedagoginen rakkaus (Luukkainen 1998, 82).

Rakkaus ja into opettamiseen ja kasvattamiseen vie opettajaa eteenpäin muutoksien kourissa. Opettajuuden jatkuvan muuttumisen ei tulisi siis olla mikään pelottava tai ahdistava tekijä, kunhan oma kiinnostus opettamiseen on pysyvää.

3.4.1 Osatekijät ja laatukriteerit

Tulevaisuuden opettajuuden osatekijät Luukkaisen (2005) mukaan ovat:

- sisällön hallinta

- oppimisen edistäminen
- eettinen päämäärä
- tulevaisuushakuisuus
- yhteiskuntasuuntautuneisuus
- yhteistyö
- itsensä ja työnsä jatkuva kehittäminen – jatkuva oppiminen.

Osatekijät menevät osittain päällekkäin alla olevan kuvion osoittamalla tavalla:



Kuvio 3. Opettajuuden osatekijät (Luukkainen 2005, 54).

Koulutyön ytimessä on oppimisen edistäminen. Kuviossa tulevaisuushakuisuus tarkoittaa, että oppimistavoitteita tulee tarkastella tulevaisuussuuntautuneesti: tiedot ja taidot rakennetaan tulevaisuuteen. Yhteiskuntasuuntautuneisuus tulee esiin opettajan työssä, joka tulee olemaan entistä vahvemmin sidoksissa yhteiskunnan tarpeisiin ja kehittämiseen. Kaiken tämän tulee olla osana eettisesti kestäviä periaatteita ja päämääriä. (Luukkainen 2005, 55.)

Opettajuudessa onnistuminen edellyttää monipuolista ja verkostoitunutta yhteistyötä niin oppilaitoksen sisällä, huoltajien kanssa ja oppilaitosten kesken kuin yhteiskunnan

muiden toimijoiden kanssa kansallisesti ja kansainvälisesti. Tällaisiin moniin haasteisiin vastaaminen edellyttää opettajalta itsensä ja työnsä jatkuvaa kehittämistä. Kaiken opetustyön perustana taas on opetettavan alan sisällön hallinta. Nämä kaikki tekijät yhdessä muodostavat Luukkaisen mukaan uuden opettajuuden, orientaation opettajan työhön. (Luukkainen 2005, 54-55.)

3.5 Uutena opettajana selviytymässä

Tutkimustulokset ovat osoittaneet, että vastavalmistuneilla opettajilla on huomattavia ongelmia työelämään siirryttäessä muun muassa vuorovaikutustilanteiden hallinnassa sekä koulutyön tuntemuksessa. Strategiat ongelmien käsittelyyn eivät ole vielä noviisiopettajalla selvillä toisin kuin kokeneilla opettajilla. Syitä tähän noviisiopettajan epävarmuuteen voi etsiä sekä koulutuksesta että itse opettajasta. (Ihalainen & Rautiainen 1993, 10.)

Esimerkiksi Bullough (1987) korostaa opettajankoulutuksessa arvojen merkitystä. Hänen mukaansa koulutuksen tulisi sisältää myös ohjeita ja tietoa siitä, kuinka selvitä koululaitoksessa. Koulutuksen tulisi hänen mukaan jatkua ensimmäiseen työvuoteen asti, jotta vastavalmistuneet opettajat voisivat vaihtaa kokemuksiaan ammatillisessa ympäristössä. (Ihalainen & Rautiainen 1993, 10.) Tällaisia kokemuksia musiikkikasvattaja pääsee vaihtamaan esimerkiksi ainepedagogisten opintojen yhteydessä kenttäharjoittelu-jaksossa Jyväskylän yliopistossa. Kenttäharjoittelu suoritetaan kuitenkin useimmiten jo kolmantena tai viimeistään neljäntenä opiskeluvuonna. Tietyllä tapaa olisi hyvä, että kenttäharjoittelu-jakso suoritettaisiin vasta juuri ennen valmistumista, jotta orientaatio opettajan työhön ja kokemukset ammatillisesta ympäristöstä olisivat mahdollisimman tuoreita.

Carol McDowell (2007) haastatteli tutkimuksessaan kymmentä musiikkikasvattajaa, jotka olivat tehneet kenttäharjoittelunsa toisena opiskeluvuonna. McDowell tutki heidän käsityksiään valmiuksistaan opettaa oppilaita. (McDowell 2007, 46-47.) Vaikka

haastateltavat eivät tässä tapauksessa ilmeisesti olleet vielä valmistumisvaiheessa, koen silti, että tuloksissa on myös tälle tutkimukselle oleellista tietoa.

McDowell kysyi haastateltavilta muun muassa, mikä heitä mietityttää musiikinopettamisessa ja onko heillä jotain tiettyä taitoa, jonka he haluaisivat oppia tai jota haluaisivat kehittää. Tuloksista käy ilmi, että haastateltavat musiikkikasvattajat toivoivat saavansa enemmän taitoja työrauhan ylläpitämiseen sekä erityisoppilaiden kanssa työskentelyyn. Tilannetajun ja oppitunnin kulun suhteenkin ilmeni huolestuneisuutta. Tuloksista ilmeni myös ihan selkeää pelkoa siitä, että henkilö ei ole vielä valmis opettamaan. (McDowell 2007, 53.) Vaikka itse olen jo valmistumisvaiheessa, koen edelleen, että olen saanut liian vähän koulutuksessani ohjeita ja vinkkejä juuri ongelmatilanteissa selviämiseen ja työrauhan ylläpitämiseen koulussa. Ymmärrän sen, että mitään yksioikoisia ohjeita ei välttämättä ole edes olemassa, sillä tilanteet luokissa saattavat olla usein hyvin ainutlaatuisia ja kertaluontoisia. Taidot ongelmatilanteista selviämiseen kasvavat vuosien myötä.

Ihalainen ja Rautiainen muistuttavat, että hyväkään koulutus ei tee opiskelijasta taitavaa opettajaa väkisin, vaan merkittävä tekijä on opiskelijan oma kiinnostus uuden tiedon soveltamiseen ja pohtimiseen. Itselle sopiva ja luonteva opetustyyli ei tule valmiina, vaan sen löytäminen jää opiskelijan vastuulle. (Ihalainen & Rautiainen 1993, 10.)

3.5.1 Vastavalmistuneen opettajan selviytymisstrategiat

Onko sitten olemassa jotain selkeitä selviytymisohjeita vastavalmistuneelle opettajalle työelämään koululaitokseen? Ihalainen ja Rautiainen (1993) esittelevät artikkelissaan Bulloughin (1987) tutkimukseen perustuvat kuusi erilaista selviytymisstrategiaa.

Tutkimus osoittaa, että tärkein apu uudelle opettajalle työssään on huumori. Tärkeäksi osoittautui myös jatkuva taitojen kehittäminen. Jotta vastavalmistunut opettaja löytää

paikkansa koululaitoksessa, on välttämätöntä tehdä kompromisseja persoonallisten arvojen ja rooli-odotusten sekä -vaatimusten välillä: omat arvot ja tavoitteet on sovittava yhteen ympäristön asettamien vaatimuksien ja odotusten kanssa. Aloittelevan opettajan tulisi myös järjestää konteksteja uudelleen. Esimerkiksi istumajärjestystä ja opetussuunnitelmaa muuttamalla itselleen ja oppilaille sopivammiksi opettaja edistää vuorovaikutussuhteita ja aktivoi oppilaita. Viides selviytymisstrategia Bulloughin mukaan on emotionaalinen tuki, palaute ja ammatillinen vahvistus työtovereilta. Kuudes strategia on ympäristön yksinkertaistaminen, jonka avulla oman työympäristön saa hallittavammaksi ja voi siten tulla myös tehokkaammaksi opettajaksi. (Ihalainen & Rautiainen 1993, 10-11.)

Bulloughin selviytymisstrategioita tutkiessani olen samaa mieltä siinä, että huumori on varmasti yksi tärkeimmistä uuden opettajan ominaisuuksista. Huumorin avulla selviää ihan arkipäivässäkin hankalista tai noloista tilanteista helpommalla. On sitten eri asia, kuka sen huumorin taitaa. Taitojen kehittäminen kuuluu olennaisena osana opettajan elämään ja taitojen karttuessa osaa erilaisiin tilanteisiin suhtautua aina paremmin.

Olen samaa mieltä Bulloughin kanssa myös siitä, että uuden opettajan kannattaa heti aluksi muokata työympäristöään mieluisaksi esimerkiksi luokka- ja istumajärjestystä muokkaamalla. Kuitenkin usein ensimmäisenä työvuotena uusi opettaja noudattaa luultavasti edellisiä opetussuunnitelmia ja muokkaa vasta myöhemmin sitten omansa. Uskon, että uuden opettajan arjessa on erittäin tärkeää ammatillinen vahvistus työtovereilta sekä tuki perheeltä ja ystäviltä. Vaikka epäonnistumisia alkuun saattaisi tullakin, on varmasti positiivista jatkon kannalta saada tukea samoissa tilanteissa olleilta.

3.6 Hyvän ja huonon opettajan piirteistä

Varmasti jokaisella opettajalla on tavoitteena olla hyvä opettaja huonon opettajan sijaan. Siihen, kuka on hyvä tai huono opettaja, vaikuttavat useat tekijät kuten

esimerkiksi se, kenen kannalta asiaa tarkastellaan, mihin oletuksiin opettajuudesta tukeudutaan sekä yhteiskunnassa vallalla olevat arvostukset ja trendit (Kaikkonen 1999, 85). Tässä luvussa tarkastelen asiaa oppilaan näkökulmasta.

Pauli Kaikkosen (1999) tekemän tutkimusprojektin ”Oppilas, opetussuunnitelma ja kulttuurin muutos” haastatteluaineistosta selvisi yläkouluiikäisten oppilaiden kannanottoja hyvästä ja huonosta opettajasta. Haastatteluista oli yhteensä 53 viideltä eri yläkoululta. (Kaikkonen 1999, 87.)

Kaikkosen mielestä näillä oppilailla oli hyvin selkeä käsitys siitä, millainen opettaja on hyvä ja millainen huono. Olisin itse luullut, että oppilaat antavat kovin yksinkertaisia määritelmiä hyvästä ja huonosta opettajasta, mutta Kaikkonen sanoo, että oppilaat arvioivat monipuolisesti opettajiaan sekä analysoivat ja argumentoivat opettajuuden eri puolia. Vaikka oppilaiden käsityksiin luonnollisesti vaikuttavat esimerkiksi vanhempien tai muiden läheisten ihmisten mielipiteet hyvästä ja huonosta opettajasta, haastatteluista selvästi ilmeni, että oppilaat ajattelivat varsin itsenäisesti. (Kaikkonen 1999, 87.)

Kaikkosen haastattelutulosten mukaan oppilaiden mielestä opettaja on erittäin merkittävä motivaatiotekijä: opettaja koetaan hyväksi, jos hän vaikuttaa oppilaiden oppimiseen erityisesti opiskelumotivaation lisääntymisen kautta. Hyvä opettaja omaa hyvän ohjaamiskyvyn ja hän on inhimillinen. Kaikkonen pelkistäisi huonon opettajan edellisiin ominaisuuksiin huonosti sopivilla adjektiiveilla kuten kohtaamaton, kiireinen, itserakas ja ailahteleva. Motivaatiotekijän lisäksi oppilaat siis kaipaavat opettajaa, jolla ei ole kiire käydä opetettavia asioita läpi vaan hän kykenee näkemään oppilaiden oppimisprosessin ja ohjaamaan sitä. Hyvä opettaja ymmärtää oppilasta nuorena, kasvavana ihmisenä ja on oppilaan vakavasti ottava aikuinen. Koko persoonallaan läsnä oleva, puolueeton ja huumorintajuinen opettaja – eli normaali ihminen hyvine ja huonoine puolineen ja päivineen – saa oppilailta arvostusta. (Kaikkonen 1999, 87-88.)

Oppilaiden mielestä huono opettaja pitää omaa ainettaan muita tärkeämpänä ja vaatii oppilailtaan liikaa. Tällaista ominaisuutta eli opettajan syvää kiinnostusta opettamaansa, opettajat voivat pitää hyvän opettajan tunnusmerkkinä, mutta se voi kääntyä oppimisen kannalta negatiiviseksi. Opettajan tulisikin ottaa oppilaan kokonaisopiskelukyky huomioon, mikä Kaikkosen mielestä on koulutyöskentelyn keskeisiä ongelmia. Lähinnä tähän ongelmaan törmätään yläkoulussa aineenopettajajärjestelmässä, jolloin oppilaan oppimisen kokonaisuus jää usein näkemättä ilman opettajien yhteistyötä sekä yksittäisen opettajan valmiutta kuunnella oppilasta. (Kaikkonen 1999, 88.)

Tämä on vain yhden tutkimuksen näkökulma hyvän ja huonon opettajan piirteistä, mutta uskon, että jos asiaa tutkittaisiin vielä laajemmin, saataisiin vastaavia tuloksia enemmänkin. Mielenkiintoista olisi tehdä laajempi tutkimus useammalle koululle.

4 MUSIIKINOPETTAJUUS

Hämäläisen (1996) mukaan musiikinopettajuus voidaan määritellä musiikinopettajan ammattikuvaksi. Opettajan ammattikuvalla tarkoitetaan käsitystä siitä, mitä eri puolia opettajan työhön sisältyy eli käsitystä opettajan ammatista (Korpinen 1993, 146). Hämäläinen käyttäisi musiikinopettajuudesta myös ilmausta musiikinopettajakuva. Musiikinopettajuus koostuu seuraavista viidestä eri osa-alueesta: 1) tehtävistä, 2) tiedoista, 3) taidoista, 4) ominaisuuksista ja 5) ammatillisesta minäkäsityksestä. Lisäksi tiedoissa ja taidoissa erotetaan ammatillinen ja didaktinen puoli sekä ominaisuuksiin sisältyvät opettajan persoonallisuuden piirteet. (Hämäläinen 1996, 10.)

Juvosen (2004) mukaan musiikinopettajan perustehtäviin kuuluu oppilaiden musiikkikäsityksen avartaminen uusien kokemusten kautta tuntemattomista musiikkityyleistä (Laasonen 2005, 44). Jotta musiikinopettaja onnistuu työssään, tarvitsee hän Anttilan (2004) mielestä musiikillisen osaamisen lisäksi tietoa erilaisista oppilaista, opettamisesta sekä kulttuurisesta kontekstista, jossa opettaminen ja oppiminen tapahtuu. Opettajan tulee ottaa huomioon myös opiskeluun liittyvät sosiaaliset tekijät kuten vuorovaikutus ja yhteistyö kodin ja koulun välillä. (Laasonen 2005, 44.)

4.1 Erityisasema

Musiikki oppiaineena poikkeaa monella tapaa muista oppiaineista: musiikilla on oma erityisluonteensa. Musiikin oppiaineen erityisluonnetta ja sen ominaispiirteitä tarkastelemalla voidaan myös todeta, että musiikinopettajuus on erityisasemassa muihin opettajuuksiin verrattuna. (Ruismäki 1991, 16.)

Erityisasemaan musiikin nostaa Ruismäen (1991) mukaan esimerkiksi se, että musiikkiin liittyy aineena useita erilaisia arvostuksia ja mielipiteitä, mikä ei aina ainakaan helpota opetustehtävää. Lisäksi musiikki erottuu muista aineista siinä, että musiikin tuottamiseen vaaditaan erityistä välineistöä. Musiikinopettajuuden erityisasema tulee esille jo ammattiin valmistavissa opinnoissa: soitto, teoria ja säveltapailu aloitetaan jo lapsuudessa. (Hämäläinen 1996, 12-13; Ruismäki 1991, 16-17.)

Ruismäen mukaan musiikkiin liittyy voimakkaita emotionaalisia kytkentöjä niin oppilailla kuin opettajallakin ja etenkin musiikin kuuntelemisen merkitys on nuorille hyvin keskeinen. Musiikinopettaja voi tarjota oppilaille koko ajan syventyvän ja laajentuvan harrastuksen sekä tarjota heille soittotunteja koulun ulkopuolella. Musiikinopettajuuden erityisaseman huomaa myös usein ihan koulun arkipäivässä: musiikinopettaja on yleensä koulussa ainoa lajiaan, joten toimiminen työelämässä voi olla sangen yksinäistä. Tosin muuhun aineenopettajatyöhön verrattuna musiikinopettajan työ on paljon itsenäisempää ja musiikinopettajalla on mahdollisuus vaikuttaa suuresti tavoitteiden määrittelyyn sekä oppisisältöihin haluamallaan tavalla. (Hämäläinen 1996, 12-13; Ruismäki 1991, 16-17.)

Musiikinopettajuus edellyttää hyvin varhaista ammattiorientaatiota. Muussa aineenopettajakoulutuksessa - liikuntaa lukuun ottamatta - ”koululupaus” annetaan vasta maisterin tutkinnon suorittamisaikana, mutta musiikkikasvatuksen opiskelijat suuntautuvat jo valintakoevaiheessa oman aineensa opettajiksi kouluun. (Hämäläinen 1996, 13.) Kari (1992) väittää, että opettajuuden kannalta tämä on pelkästään hyvä asia, sillä jo ennen opintojen aloittamista tehty päätös opettajaksi ryhtymisestä luo edellytyksiä positiivisille asennemuutoksille opettajan työtä kohtaan (Hämäläinen 1996, 13).

Musiikinopettajan ammatista erittäin mielenkiintoisen ja erityisen tekee se, että siihen ei oikeastaan voi päästä ilman aikaisempaa musiikillista taustaa ja harrastuneisuutta. Useimmat musiikkikasvattajat ovat aloittaneet harrastuksensa varmasti jo pikkulapsina, mikä taas sitten tukee entistä enemmän varhaista ammattiorientaatiota ja

sitä kautta myös asenteet opettajan työhön ovat positiivisemmat. Se, missä vaiheessa päätös hakeutua musiikinopettajaksi tulee, on luultavasti hyvin yksilöllistä.

4.2 Musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittyminen

Ammatti-identiteetti ja ammatillinen minäkäsitys ovat käsitteinä hyvin lähellä toisiaan. Ammatillisesta minäkäsityksestä yleisesti on tarkemmin luvussa 3.1. Tässä luvussa keskityn musiikkikasvattajan ammatti-identiteetin kehittymiseen.

Almiala (2008) kuvaa ammatti-identiteettiä tutkimuksessaan elämänhistoriaan perustuvaksi käsitykseksi itsestä ammatillisena toimijana. Se, miten ihminen ymmärtää itsensä suhteessa ammatillisuuteen ja millaiseksi työn tekijäksi hän haluaa tulla ammatissaan, kuuluu olennaisesti ammatti-identiteettiin. Myös käsitykset siitä, mitä ihminen kokee tärkeänä, mihin hän kokee kuuluvansa ja mihin hän haluaa sitoutua ammatissaan, ovat osa ammatillista identiteettiä. (Laasonen 2009, 46.)

Räsänen ja Vännin (2005) tutkimus Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoille ja samaisesta koulutusohjelmasta valmistuneille opettajille paljastaa oman tutkimukseni kannalta hyvin olennaista ja tärkeää tietoa musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittämisestä.

Tutkimustulosten mukaan ammatti-identiteetti kehittyi vähitellen ja siihen vaikuttivat opiskelijan tausta, asenne ja kokemukset. Ammatti-identiteetti vahvistui koulutuksen myötä ja opintojen loppuvaiheessa oleville opiskelijoille oli jo muodostunut jonkinlainen kuva omasta ammatti-identiteetistään. Erityisesti opettajan sijaisuuksista saatu kokemus sekä lisääntynyt itsearviointin osaaminen auttoivat ammatti-identiteetin muodostumista. Tutkimustuloksista selvisi myös, että opetusharjoittelu vahvisti sekä ammatti-identiteettiä että opettajuutta. Voimakas ammatti-identiteetin kehittyminen todettiin työelämän ensimmäisien vuosien aikana, sillä vasta silloin musiikinopettaja näkee työnsä kokonaiskuvan ollessaan jokapäiväisesti koulussa

töissä. (Laasonen 2009, 47-48.) Omat kokemukseni opettajan sijaisuuksista ja opetusharjoittelusta tukevat tämän tutkimuksen tuloksia opettajuuden ja ammatti-identiteetin vahvistumisesta.

Koska musiikinopettajan tehtävät ovat hyvin monitahoiset, on musiikinopettajan opettajaksi kasvaminen Anttilan (2004) mukaan suuressa määrin kiinni opettajan persoonallisuuden kasvussa. Opettajan työvälaineistä yhtenä tärkeimpänä pidetäänkin juuri persoonallisuutta. Opettajan jatkuva vuorovaikutus oppilaiden kanssa sekä hänen vaikutus oppilaisiin muillakin tavoin kuin pelkkien faktatietojen tasolla, tekee opettajasta aina myös kasvattajan. (Laasonen 2009, 48.)

4.3 Asiantuntijuus musiikissa

Hyvän asiantuntijuuden saavuttamiseksi musiikinopettajalla tulisi olla hallinnassa kaksi suurta käsitettä: musiikki ja opettaminen. Musiikinopettajan tulisi olla asiantuntija pedagogisilta taidoiltaan eli osata musiikinopettamiseen tarvittavia erityistaitoja. Tieto ja taito siitä, kuinka musiikkia tulisi opettaa, jotta oppilas pystyisi pääsemään musiikinopetuksen tavoitteisiin, kuuluu musiikinopettajan osaamisalueeseen. (Laasonen 2009, 52.)

Hyvin monipuolinen musiikillinen asiantuntemus musiikin eri osa-alueilta kuuluu musiikinopettajan asiantuntijuuteen. Peruskoulussa opetuksen tavoitteena ovat yleiset kasvatustavoitteet sekä ainekohtaiset tavoitteet. Musiikki on väline erilaisten kasvatustavoitteiden saavuttamiseen, mutta samalla se on myös itse tavoite. (Laasonen 2009, 52.) Vaativuutta ja monipuolisuutta musiikinopettajan osaamisesta ja asiantuntijuudesta ei siis näytä puuttuvan.

4.4 Musiikkikasvattajien omia näkemyksiä

Hämäläisen (1996) tekemä tutkimus 12:lle musiikkikasvatuksen opiskelijalle ja 12:lle musiikin opettajalle musiikinopettajuudesta paljastaa, että musiikkikasvattaja pitää tärkeimpinä musiikinopettajan tehtävinään musiikin avulla tapahtuvaa kasvatustyötä, elämysten antamista, oppilaiden innostamista musiikin pariin sekä aktiivista kanssakäymistä. Musiikkikasvattaja nauttii musiikin tekemisestä ja työn hyviksi puoliksi hän arvioi työn haasteellisuuden, mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen, musiikista nauttimisen oppilaiden kanssa yhdessä, vapauden sekä läheisen suhteen oppilaisiin. Negatiivista sanottavaa toimeensa liittyen on huonoista opetuspuitteista, oppilaiden motivoitumattomuudesta, työrauhahäiriöistä sekä yksinäisyydestä. (Hämäläinen 1996, 130.)

Hämäläinen väittää, että musiikkikasvattaja ei mieti vielä opiskeluvaiheessa musiikinopettajuuden peruskysymyksiä, vaan kohtaa ne vasta kouluun mennessään (Hämäläinen 1996, 130). Tässä on varmastikin paljon poikkeuksia, sillä ainakin nykyään Jyväskylän yliopiston koulutusohjelmaan kuuluu, että opettajuutta nimenomaan pohditaan jo opiskeluvaiheessa - viimeistään ainepedagogisten opintojen yhteydessä. Hämäläinen kuitenkin toteaa, musiikkikasvatuksen opiskelijat eivät välttämättä edes päädy töihin kouluun, sillä jopa 33 prosenttia opiskelijoista suorittaa tutkinnon vain hankkiakseen turva-ammatin (Hämäläinen 1996, 130). Olen miettinyt paljon juuri sitä, että kuinka moni oikeastaan päätykään musiikinopettajaksi koulutuksen jälkeen ja mikäli ei päädy, niin mitkä syyt siihen valintaan ovat taustalla vaikuttamassa.

5 POHDINTA

Opettajuuden tutkiminen osoitti minulle sen, miten laajasta ja moniselitteisestä käsitteestä ja aiheesta on kyse. Lähdemateriaalia opettajuudesta löytyy verrattain paljon, joka myös aiheuttaa ongelmia aiheen rajaamisen suhteen. Tässä tutkielmassa päädyin käsitteiden opettajuus ja professio määrittelemiseen, vaikka opettajuuteen liittyviä käsitteitä olisi ollut vielä enemmän joidenkin lähteiden mukaan. Mielestäni aiheen laajempi käsittely kuuluu kuitenkin enemmän pro gradu -vaiheeseen, jossa aionkin ottaa huomioon käsitteitä vielä lisää.

Tämän tutkielmani tarkoituksena oli selvittää, mistä valmistuvan musiikinopettajan opettajuus koostuu ja miten se kehittyy. Opettajuuden ja profession määrittelemistä auttoi suomenkieliseen lähdemateriaaliin keskittyminen, vaikka silti vielä laajemman kokonaiskuvan tutkiminen opettajuudesta jääkin tulevaan. Opettajuuden monimuotoisuus ja tieto siitä, että ei ole olemassa yhtä tiettyä opettajuutta, tekee käsitteen määrittelystä hyvin mielenkiintoisen.

Opettajuuteen sisältyy sekä ammatillinen minäkuva että asiantuntijuus, joiden molempien kehittyminen on yksilöllinen ja elinikäinen prosessi. Opettajaksi kehittyminen ja kasvu on myös läpi elämän jatkuva, yksilöllinen prosessi, johon vaikuttaa suuresti opettajan oma halu ja jatkuva kiinnostus työhönsä. Tiedon, yhteiskunnan ja opetussisältöjen jatkuvassa muutoksessa opettajan tulisi olla omalla kiinnostuksellaan innovatiivinen ja kehittyvä opettaja. Pelkkä koulutuksen anti ei riitä opettajan työssä, sillä aina tulee uusia tilanteita ja tehtäviä, joihin ei ole aikaisemmin osannut varautua. Hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluu Kaikkosen (1999) mukaan inhimillisyys ja taito motivoida ja ohjata oppilasta. Mielestäni kuitenkin tärkein ominaisuus on juuri halu kehittyä opettajana ja ihmisenä.

Musiikinopettajuudesta sekä musiikista oppiaineena tekee poikkeuksellisen useampikin asia. Mielestäni juuri sen monipuolisuus, rikkaus, voimavarat ja eri käyttömahdollisuudet ovat musiikinopettajuudessa mielenkiintoisimmat ja tärkeimmät elementit. Musiikinopettajan työtä ei voi ainakaan tylsäksi sanoa. Rajattomien mahdollisuuksien myötä työtään voi aina kehittää ja siten myös tarjota oppilaille uusia kokemuksia ja elämyksiä.

Valmistuvan musiikinopettajan tiedot ja taidot saadaan yliopistokoulutuksen aikana. Siihen, millainen käsitys valmistuvalla musiikinopettajalla omista valmiuksistaan opettaa musiikkia, vaikuttaa paljon mahdollinen työkokemus, kokemukset koulutuksesta (etenkin opetusharjoittelu) sekä opettajan sijaisuudet. Onhan täysin ymmärrettävää, että paljon sijaisuuksia tehnyt opiskelija ei välttämättä mieti tulevasta työstään samanlaisia kysymyksiä tai koe samanlaisia haasteita kuin musiikinopettaja, jolla ei ole paljon aikaisempaa työkokemusta. Ammatti-identiteetti kuitenkin kehittyy vähitellen ja vahvistuu vasta työelämässä toimimisen myötä.

Sanonta kuuluu, että opettaja ei ole valmis koskaan ja se varmasti pitää paikkansa. Toisaalta, uskon, että ammatissa kuin ammatissa on aina kehittymisen varaa. Kukapa nyt haluaisi olla 30 vuoden työputken jälkeen samassa vaiheessa kun työt aloitettuaan. Oppiminen on iloinen asia ja onneksi virheistäkin yleensä oppii. Vastavalmistuneelle musiikinopettajalle tuskin kaikki on vielä täysin selvää töihin mennessään, mutta työvuosien aikana hankittu kokemus kasvaa vuosi vuodelta. Ei siis pidä olla huolissaan, mikäli alkuvaiheessa tuntuu, ettei ole vielä 'valmis' opettaja - sitä ei ole kukaan muukaan.

Jatkossa pro gradu -työssäni tutkimusaiheeni vielä vähän laajenee ja haastatteluiden myötä toivon saavani vastauksia kysymyksiini valmistuvien musiikinopettajien omista tuntemuksistaan työelämään siirryttäessä. Etenkin minua kiinnostaa, mitkä tietyt tekijät - vai voiko niitä edes yleistää - vaikuttavat näihin tuntemuksiin. Mistä siis voi

johtua, että joku ei välttämättä edes halua tehdä musiikinopettajan työtä koulutuksestaan huolimatta tai mikä siitä tekeekin juuri sen työn, mitä haluaa tehdä?

Tämän kandidaatintutkielman myötä heränneitten ajatusten pohjalta muotoilin jo muutaman mielestäni olennaisen kysymyksen tulevaa pro gradu -työn haastattelua varten. Kysymykset varmasti vielä muokkautuvat jatkossa.

- millaisena musiikinopettajana näet itsesi?
- mitä vahvuuksia ja/tai heikkouksia sinulla on musiikinopettajana?
- onko sinulla aikaisempaa kokemusta musiikinopettajan työstä, esim. sijaisuuksia?
Kuinka nämä kokemukset ovat vaikuttaneet omaan varmuuteesi opettajana?
- mikä musiikinopettajan työssä sinua kiinnostaa eniten?
- mistä nautit musiikinopettamisessa?
- mitkä asiat koet tulevassa työssä mahdollisesti haastaviksi?
- miten valmis koet olevasi työelämään koulutuksen pohjalta?
- millaisia suunnitelmia sinulla on valmistumisen jälkeen – haetko heti työelämään omalle alalle tai jatko-opintoihin?
- oletko miettinyt muita vaihtoehtoja, kuin musiikinopettajan työ? Mitä ja miksi?

6 LÄHTEET

Almiala, M. 2008. *Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 128.

Anttila, M. 2004. Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja*. Joensuu: Yliopistopaino,

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. *Surpassing Ourselves. An Inquiry into The Nature and cations Expertice*. Chicago: IL Open Court.

Bullough, R. 1987. First-year teaching: A case study. *Teachers College Record*, 89(2), 219-237.

Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. 1999. Opettajuuden rakentumisen elementtejä. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.). *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 7-9.

Hämäläinen, K. 1996. *Musiikinopettajuus musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa Jyväskylän yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ.

Ihalainen, T. & Rautiainen, R. 1993. Noviisina selviytymässä. Teoksessa E. Korpinen (toim.). *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9-12.

Juvonen, A. 2004. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden tiedonkäsitys ja musiikkikäsitukset. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja*. Joensuu: Yliopistopaino, 333-347.

Kaikkonen, P. 1999. Hyvä vai huono opettaja? Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.). *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 85-90.

Kari, J. 1992. *Opetus- ja kasvatustyö ammattina*. Keuruu: Otava.

Kirjonen, J. 1997. Asiantuntijuus tutkimuskohteena. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos, 11-27.

Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.), *Opettaja modernin murroksessa*. Juva: WSOY, 130-143.

Korpinen, E. 1987. *Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehityksestä II. Minäkäsityksen pysyvyys sekä ammatillinen minäkäsitys koulutuksen päätösvaiheessa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 31.

Korpinen, E. 1993. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.), *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 141-154.

Laasonen, P. 2009. *"Kun nauttii musiikista ja haluaa sen jakaa. Kaikki muu on sitten vaan tekniikkaa"* Tutkimus neljän musiikinopettajan musiikinopettajuuskäsityksistä. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ.

Luukkainen, O. 1998. Hyvää opettajuutta etsimässä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.), *Tulevaisuuden tekijät: uuden opettajan mahdollisuudet*. Juva: WSOY, 78-82.

Luukkainen, O. 2005. *Opettajan matkakirja tulevaan*. Juva: WS Bookwell Oy.

Malinen, A. 2002. Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Teoksessa A. Malinen & P. Sallila. *Opettajuus muutoksessa*. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 63-92.

McDowell, C. 2007. Are They Ready to Student Teach? Reflections from 10 Music Education Majors Concerning Their Three Semesters of Field Experience. *Journal of Music Teacher Education*, 16(2), 45-60.

Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä. *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 259-285.

Ruismäki, H. 1991. *Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta*. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopiston monistuskampus ja Sisäsuomi Oy.

Räsänen, O. & Vänni, S. 2005. *Musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittyminen Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ.

Syrjäläinen, E. 2002. *Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 5/1995. Jäljennepalvelu.

Väljärvi, J. 1999. Opettajan muuttuva asiantuntijuus. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.). *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 101-106.