

PERSOONA MUSIIKINOPETTAJAN TYÖVÄLINEENÄ

Anniina Kaikkonen
Kandidaatintutkielma
Musiikkikasvatus
Kevät 2013
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Kaikkonen Heli <u>Anniina</u>	
Työn nimi – Title Persoonaa musiikinopettajan työvälteenä	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työnlaji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Kevät 2013	Sivumäärä – Number of pages 39
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Opettajan sanotaan tekevän työtä persoonallaan. Tutkin tässä kandidaatintutkielmassa, miten tämä väite toteutuu musiikinopettajan kohdalla. Tarkoitukseni on selvittää, kuinka musiikinopettaja käyttää persoonansa opetuksensa apuvälteenä. Tärkein tehtäväni tässä työssä on tutkia, yhdistetäänkö kuvaan hyvästä musiikinopettajasta tiettyjä persoonallisuuden piirteitä. Kerron myös, miten käsitykset hyvästä opettajapersoonasta ovat ajan myötä muuttuneet.</p> <p>Koska työni keskittyy nimenomaan musiikinopettajan persoonallisiin ominaisuuksiin, esittelen lyhyesti, mitä persoonallisuus on. Kerron myös persoonallisuuden alakäsitteistä, identiteetistä ja ammatti-identiteetistä, jotka liittyvät vahvasti opettajapersoonallisuuden kehittymiseen. Opettajuus ja musiikinopettajuus ovat mielestäni myös käsitteitä, jotka on hyvä selittää. Musiikinopettajuus opettajuuden muotona on varsin poikkeuksellinen. Tämän vuoksi erittelen työssäni niitä tekijöitä, jotka ovat ominaisia juuri musiikinopettajuudelle ja jotka erottavat musiikinopettajuuden muista opettajuuksista. Näiden erityispiirteiden huomioiminen on tärkeää myös ideaalia opettajapersoonallisuutta etsittäessä.</p> <p>Alkuoletukseni oli, että musiikinopettajan persoonaa vaikuttaa paljon siihen, kuinka hyvänä opettajana häntä pidetään. Uskoin myös, että on olemassa tiettyjä ominaisuuksia, jotka ovat kaikille hyville musiikinopettajille yhteisiä. Nämä oletukset saivatkin kannatusta usealta taholta. Löysin kuitenkin myös joitakin hyvin perusteltuja vastaväitteitä, joihin tutustuminen laajensi käsitystäni hyvästä opettajuudesta entisestään.</p>	
Asiasanat – Keywords musiikinopettaja, persoonallisuus, opettajapersoonallisuus, hyvä opettaja	
Säilytyspaikka – Depository	
Muitatietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	4
2	MUSIIKINOPETTAJUUS OPETTAJUUDEN MUOTONA.....	6
2.1	Yleistä opettajuudesta: kaksi näkökulmaa opettajuuteen.....	6
2.2	Musiikinopettajuus erityislaatuiseina opettajuuden muotona.....	7
2.3	Musiikinopettajan ammattikuva.....	11
3	PERSOONALLISUUS JA SIIHEN LIITTYVÄT KÄSITTEET.....	13
3.1	Persoonallisuus.....	13
3.2	Identiteetti.....	16
3.3	Ammatti-identiteetti	17
4	HYVÄ OPETTAJAPERSONA.....	20
4.1	Hyvän opettajuuden historiaa.....	20
4.2	Persoonallisuus opettajan työvälineenä.....	23
4.3	Hyvän opettajan persoonallisuus tutkimuskohteena	25
4.4	Hyvä musiikinopettajapersoona	27
4.4.1	Asiantuntijanäkökulma hyvään musiikinopettajuuteen	27
4.4.2	Oppilaiden arvostama musiikinopettaja.....	29
4.4.3	”Ratkaisevaa on pätevyys, ei persoonallisuus”	31
5	POHDINTA	34
	LÄHTEET	36

1 JOHDANTO

Hyvä opettajuus on aihe, joka on aina ajankohtainen, ja sen vuoksi aina yhtä kiinnostava. Opettajuus kiinnostaa myös siksi, että aihe on tuttu kaikille, jotka ovat koulua joskus käyneet. Luulen, että jokaisella meistä on omiin kokemuksiimme perustuva käsitys siitä, millainen opettaja on hyvä ja pidetty. Tämän vuoksi olemme kaikki tasavertaisen päteviä aiheen asiantuntijoita. Tässä kandidaatintutkielmassa keskityn tarkastelemaan eri asiantuntijaryhmien – oppilaiden, opettajien ja kasvatustieteen ammattilaisten – kuvauksia hyvästä opettajasta. Näissä erilaisissa kuvauksissa esitetyt määritelmät hyvälle opettajalle sisältävät paitsi ammattitaitoon liittyviä tekijöitä, myös paljon opettajan persoonaa ja luonteenpiirteitä koskevia seikkoja. Henkilökohtainen mielenkiinnonkohteeni ja tutkimusaiheeni tässä tutkielmassa onkin juuri opettajan persoonallisuus ja sen yhteys hyvään opettajuuteen.

Musiikkikasvatuksen opiskelijana minua kiinnostaa eritoten se, miten olla hyvä ja pidetty musiikinopettaja, joten tarkastelen eri tutkimuksissa ja kuvauksissa mainittuja hyvän opettajan määritelmiä nimenomaan musiikinopettajuuden näkökulmasta. Musiikinopettajuus on opettajuuden muotona ainutlaatuinen ja siksi erittäin mielenkiintoinen tutkimuskohde. Musiikintunnit ovat muiden taideaineiden tapaan yleensä hieman vapaamuotoisempia ja toiminnallisempia kuin niin sanotut lukuaineet, ja musiikinopettajan haasteena onkin löytää itselleen oppiaineen ominaislaatuista tukeva rooli luokan johtajana. Musiikinopettajalla on myös vapaus suunnitella itselleen mieluiset toimintamallit ilman että hänen tarvitsee kysyä muiden saman aineen opettajien mielipiteitä ja tehdä kompromisseja, sillä yleensä musiikinopettajia on koulussa vain yksi. Musiikinopettajalla on siis hyvät mahdollisuudet tehdä tunteista itsensä näköisiä ja pistää persoonansa likoon. Kysymys onkin lähinnä siitä, kuinka paljon opettaja on valmis antamaan itsestämme oppilaille – siitä, onko hän riittävän rohkea olemaan oma itsensä heidän edessään.

Aihe herätti kiinnostukseni, kun pääsin syksyllä seuraamaan musiikintuntia kouluun, jonka musiikinopettajalla ei ollut koulutuksen antamaa muodollista pätevyyttä. Tarkkailin opetusta

suurella mielenkiinnolla. Rehellisesti sanottuna suorastaan odotin, että opettaja tekisi jonkin pedagogisesti arveluttavan ratkaisun, johon olisin voinut takertua. Jouduin kuitenkin hylkäämään ennakkoluuloni hyvin pian, sillä opettaja osoittautui kaikin tavoin osaavaksi ja hyväksi. Hänellä oli todellinen palo musiikkia ja sen opettamista kohtaan, ja oppilaat rakastivat häntä. Tunnelma luokassa oli hämmästyttävän ystävällinen ja avoin, mikä teki minuun suuren vaikutuksen. Kokemus sai minut miettimään, kuinka suuri merkitys musiikinopettajan persoonalla on. Väheksymättä koulutuksen ja sen tuoman ammattipätevyyden arvoa väitän, että persoona on musiikinopettajan työvälineistä tärkein. Totuus on kuitenkin se, että oppilaat kiintyvät opettajan persoonaan. Heitä ei kiinnosta maisterintodistukset tai muut muodolliset seikat. Heille on tärkeää kohdata luokassa paitsi aineenopettaja, myös persoonallinen ihminen.

2 MUSIIKINOPETTAJUUS OPETTAJUUDEN MUOTONA

2.1 Yleistä opettajuudesta: kaksi näkökulmaa opettajuuteen

Opettajuutta on hankalaa määritellä yksinkertaisesti. Opettajuus on jo sanana erikoinen, sillä vastaavaa muotoa ei käytetä yleensä ammatista puhuttaessa. Suomen kielessä ei puhuta lääkäriydestä tai kampaajuudesta, vaan tietyssä asemassa toimimisesta tai tietyn ammatin harjoittamisesta. Sanassa käytetty pääte liitetään yleensä elämäntapaan viittaaviin ilmaisuihin: puhumme äitiydestä, isyydestä, vanhemmuudesta ja kumppanuudesta. Kieliasusta voikin päätellä, että opettajuus mielletään jostain syystä enemmän elämäntavaksi kuin ammatiksi. (Stenberg 2011, 7.) Huomionarvoista on mielestäni se, että myös opettajat itse ajattelevat opettajuutta monesti enemmän elämäntapana kuin pelkkänä päivätyönä. Jotkut pitävät sitä jopa sisäsyntyisenä ominaisuutena, kutsumuksena. Stenberg (2011) on sitä mieltä, että opettajuutta ei ole edes mielekästä määritellä sanallisesti. Hänen mukaansa opettajuus ei ole vain yksi asia, vaan monimutkainen kokonaisuus, johon kuuluu opettajan tapa ajatella, tuntea ja toimia. (Stenberg 2011, 7.)

Luukkainen (2005) puolestaan määrittelee opettajuuden kuvaksi opettajan työstä. Tätä kuvaa muovaavat hänen mukaansa työssä karttuvien taitojen ohella yhä enemmän yhteiskunnan odotukset. Luukkainen kertoo opettajuuden koostuvan kahdesta ulottuvuudesta: yhteiskunnan edellyttämästä suuntautumisesta opettajan tehtävään sekä opettajan omasta suuntautumisesta tehtäväänsä. Näiden kahden ulottuvuuden kautta hän pääsee edellistä tarkempaan opettajuuden määritelmään: opettajuudella tarkoitetaan hänen mukaansa käsitystä opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Tämä merkitsee sitä, että yhteiskunnan muuttuessa myös opettajuus muuttuu. Useimmiten yksilöllinen ja yhteiskunnallinen näkemys opettajuudesta menevät ainakin osittain päällekkäin. Yleensä kuitenkin yhteiskunnan edellyttämä opettajuus on sisällöltään opettajan henkilökohtaista näkemystä laajempi. Mikäli opettajan kuva tehtävästään on kovin erilainen yhteiskunnan odotusten ja todellisuuden kanssa, kuvat eivät kohtaa, jolloin opettaja ajautuu kriisiin. Luukkainen painottaa myös, että opettajuus on aikaan

sidottua. Tietyt asiat, kuten sisällön hallinta, eettisyys, ihmiskäsitys ja rooli yhteiskunnallisena toimijana, on historian saatossa laskettu jo pitkään opettajuuden rakennuspalikoiksi. Näiden osatekijöiden Luukkainen ei usko olevan aikasidonnaisia, vaan suhteellisen pysyviä. (Luukkainen 2005, 17–19.)

Mielestäni näiden kahden kasvatusalan ammattilaisen esittämät näkemykset opettajuudesta tuovat hyvin selkeästi esille sen tosiasian, että opettajuuden yksiselitteinen määrittely on mahdotonta. Stenberg näkee opettajuuden elämäntapana ja henkilökohtaisena kokemuksena, kun taas Luukkainen korostaa yhteiskunnan asettamien vaatimusten merkitystä opettajuudelle. Stenbergin mielikuva opettajuudesta vastaa hyvin pitkälti omaa kuvaani opettajuudesta: opettajuutta on vaikeaa selittää, koska se on niin kokonaisvaltainen olotila. Opettajuus ei ole pelkkää opettajan työn harjoittamista lyhyine työpäivineen ja pitkinä kesälomineen. Se on olemassa silloinkin kun opettaja ei ole töissä. Luukkaisen näkemykseen on mielestäni vaikeampaa samaistua, sillä sitä leimaa koulumaailmaan huonosti sovellettava, bisnesmäinen ajattelu. Luukkainen antaa nähdäkseni ymmärtää, että opettajuudessa kysymys on lähinnä kysynnän ja tarjonnan kohtaamisesta. Opettajuus ei ole mielestäni kuitenkaan aivan näin yksiselitteistä. Yhteiskunta muuttuu aina vain nopeammassa tahdissa. Itse en usko, että persoonalliselle opetustyyliille ja opettajan ammatti-identiteetin kehittymiselle jää riittävästi tilaa, jos opettajuuden täytyy jatkuvasti muuttua sen mukaan, mitä vaatimuksia yhteiskunta opettajalle esittää.

2.2 Musiikinopettajuus erityislaatuksena opettajuuden muotona

Musiikinopettajuus on opettajuuden muoto siinä, missä muukin aineenopettajuus, mutta sillä on myös tiettyjä ominaispiirteitä, jotka erottavat sen muista opettajuuksista. Musiikintunnit ovat monista muista oppiaineista poiketen hyvin käytännönläheisiä ja toiminnallisia, joten musiikinopettajan täytyy kyetä sovittamaan toimintansa niin, että se palvelee oppiaineen luonnetta mahdollisimman hyvin. Toisin kuin helposti kuvitellaan, musiikinopettaja ei opeta oppilaille pelkästään soittamista, laulamista ja musiikkitietoutta. Näiden taitojen opettamisen lisäksi musiikinopettajan tehtävä on tarjota oppilaille elämyksiä ja kasvattaa heitä musiikin

ymmärtämisen kannalta olennaiseen taiteelliseen herkkyyteen. Tunne-elämän koskettaminen onkin yksi musiikin tärkeimmistä tehtävistä: ilman musiikin kuulemisen ja tuottamisen aikaansaamaa tunnetilaa musiikki on oikeastaan melko merkityksetöntä ja teknistä. Musiikinopettajan tehtävä on opastaa oppilaita paitsi tuottamaan, myös käyttämään musiikkia heille itselleen sopivalla tavalla ja ymmärtämään sitä syvällisesti. Musiikinopettajuus on siis jollain tasolla myös tunnekasvattajuutta. Muun muassa tämä seikka erottaa mielestäni musiikinopettajuuden useimmista muista aineenopettajuuksista.

Hämäläinen (1999) erittelee lisensiaatintutkielmassaan syitä musiikinopettajuuden erityisasemalle. Hänen mukaansa musiikin erityinen luonne oppiaineena luo myös musiikinopettajuudelle muista opettajuuksista poikkeavan aseman. Hämäläinen listaa työssään musiikinopettajan erityisasemaan vaikuttavia tekijöitä. Nämä tekijät ovat: varhainen suuntautuminen ammattiin, oppiaineeseen liittyvät emotionaaliset kytkennät, mahdollisuus laajentaa opetusta yksilöpedagogiikkaan, oppilaiden valmentaminen mahdollisiin syventäviin musiikkiopintoihin, musiikkiin kohdistuvat erilaiset arvostukset ja mielipiteet, yksin työskentely, erityisen välineistön tarve ja varhainen opettajalupaus. (Hämäläinen 1999, 41–42.)

Hämäläinen toteaa, että musiikinopettajan ammattiin valmistavat opinnot, kuten soittaminen, teoria ja säveltapailu, aloitetaan usein jo lapsena (Hämäläinen 1999, 41). Mielestäni tämä piirre erottaa musiikinopettajuuden monesta muusta opettajuudesta, sillä useimmista muista aineenopettajista poiketen musiikinopettaja alkaa tulevista urasuunnitelmistaan välttämättä edes tietämättä harjoitella aineenhallinnan kannalta keskeisiä sisältöjä jo hyvin varhaisessa vaiheessa, usein myös kouluajan ulkopuolella. Luulen, että suurin osa musiikkikasvatuksen opiskelijoista on aloittanut musiikkiharrastuksen hyvin nuorena, sillä useimmilla kiinnostus musiikkiin on ollut hyvin ilmeistä jo varhaisesta lapsuudesta lähtien.

Toiseksi syyksi musiikinopettajan erityisasemalle Hämäläinen mainitsee sen, että musiikkiin liittyy voimakkaita tunnekytköksiä niin opettajalla kuin oppilailakin. Hän lisää, että musiikilla on nuoren elämässä suuri merkitys ja musiikki koetaan varsin henkilökohtaisesti. (Hämäläinen 1999, 41.) Näihin merkityksiin perehtynyt Laiho (2004) kertoo artikkelissaan, että musiikin merkitys nuorille on erityisen suuri. Musiikin kuunteleminen ja tuottaminen

vaikuttavat Laihon mukaan nuoren tunteidensäätelykykyyn, ihmissuhteisiin ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen, identiteettiin ja kokemukseen itsestä oman elämänsä haltijana. Musiikin merkitystä nuorelle ei pidä Laihon mielestä missään nimessä aliarvioida, koska sillä on tutkittu olevan vaikutusta nuoren mielenterveyteen, hyvinvointiin ja elämänlaatuun. (Laiho 2004, 49–65 .)

Kolmanneksi erityispiirteeksi Hämäläinen listaa musiikinopettajan mahdollisuuden laajentaa opetustaan yksityispedagogiikkaan. Opettaja voi yksityistuntien avulla tarjota oppilaille syventäviä tietoja, jopa harrastuksen. (Hämäläinen 1999, 42.) Mielestäni tämä seikka tulisi ottaa huomioon myös koulutuksessa, sillä nykyisin musiikinopettajien valmiuteen antaa yksityistunteja ei liioin panosteta. Tällä hetkellä monet opiskelijat kartuttavat yksilöpedagogista osaamistaan kokonaan toisessa koulutusohjelmassa, esimerkiksi ammattikorkeakoulussa.

Hämäläisen mukaan koulun musiikinopetus antaa oppilaille mahdollisuuden syventää olemassa olevia tietojaan ja taitojaan musiikkioppilaitoksissa, kuten musiikkikouluissa ja -opistoissa tai konservatorioissa (Hämäläinen 1999, 42). Myös itse luulen ja toivon, että koulun musiikintunnit kannustaisivat oppilaita harrastamaan musiikkia myös omalla ajallaan. Musiikki on oppiaineena siinäkin mielessä poikkeuksellinen, että useimmissa muissa oppiaineissa mahdollisuudet lisäopiskeluun ovat huomattavasti suppeammat kuin musiikissa. Suomessa musiikillista osaamista arvostetaan, ja koulun ulkopuolisen musiikinopetuksen tarjonta on hyvin laaja.

Musiikkiin liittyvät erilaiset arvostukset ja mielipiteet eivät Hämäläisen mukaan ainakaan helpota musiikinopettajan tehtävää (Hämäläinen 1999, 42). Musiikki on monella tapaa makuasia, ja siitä puhuttaessa opettajan pitäisi välttää liian arvottavia ilmaisuja, jotta hän ei puheillaan loukkaisi ketään. Toisaalta myös liian objektiivinen suhtautuminen on huono asia, sillä se taas viestii välinpitämättömyydestä musiikkia kohtaan. Musiikinopettajuus poikkeaa tässäkin suhteessa muista aineenopettajuuksista, sillä musiikkiin liittyvät arvostukset näkyvät oppilaiden toiminnassa hyvin selvästi. Pitämälläni yhteissoittotunneilla olen törmännyt usein siihen, että soitettava kappale harvoin miellyttää koko bändiä. Innottomuutta musiikkia

itseään kohtaan en kuitenkaan ole milloinkaan tavannut. Oppilailla on vain keskenään erilaiset musiikkimaut. Se ei ole esteenä musiikilliselle toiminnalle mutta vaatii oppilailta kykyä tehdä kompromisseja. Itse ajattelen, että kyky mukautua ja antaa toisille tilaa on myös itsessään opettelemisen arvoinen taito. Musiikinopettajan tehtävä on opastaa oppilaita kuuntelemaan ja tuottamaan erilaista musiikkia, sekä johdatella heitä keskustelemaan eri tyyleistä ja kappaleista kriittisesti mutta perustellusti. Tämä harjoittaa paitsi korvaa, myös keskustelutaitoja, joita niin ikään tarvitaan aina.

Musiikinopettaja työskentelee paljon yksin, muusta opettajakunnasta erillään. Usein musiikinopettaja on koulussa ainut laatuaan, mikä aiheuttaa sen, että saman aineen kollegoita ei ole. Hämäläinen nostaa esille myös yksin työskentelemisen hyvän puolen: työ on hyvin itsenäistä ja opettaja pystyy itse vaikuttamaan paljon tavoitteiden määrittelyyn ja oppisisältöihin. (Hämäläinen 1999, 42.) Jo omana kouluajanani pohdin, tunteeko musiikinopettaja edes muita opettajia, sillä minusta vaikutti siltä, että hän oli aina musiikkiluokassa. Kun oppilaat lähtivät välitunnille, hän jäi virittämään soittimia, etsimään nuotteja seuraavaa tuntia varten tai välillä ehkä vain nauttimaan hiljaisuudesta. Vaikka tällainen yksin puurtaminen tuntuu ajatuksena ehkä jopa pelottavalta, monet musiikinopettajat varmasti toisaalta nauttivat siitä, että saavat olla oman oppiaineensa herroja. Useimmat aineenopettajat joutuvat konsultoimaan toista saman aineen opettajaa esimerkiksi kurssien suunnitteluun liittyvissä kysymyksissä. Musiikinopettajalla on yleensä valta päättää tällaisista asioista itse.

Hämäläisen mukaan musiikinopettajuudesta erityislaatuista tekee myös se, että musiikin tuottamiseen tarvitaan erityistä, sille ominaista välineistöä (Hämäläinen 1999, 42). Musiikinopettajan tulee pitää huolta siitä, että välineistö, eli soittimet, mikrofonit, äänentoistolaitteet ja tarvittavat tietotekniset laitteet ovat ajan tasalla. Pelkästään se, että nämä välineet ovat olemassa, ei riitä. Niiden on oltava myös toimintavalmiita. Välineistön huoltaminen vaatii opettajalta aikaa ja osaamista. Jos musiikintunnilla käytettävän välineistön määrää verrataan muilla oppitunneilla yleisesti käytettävään välineistöön, ero on melko suuri. Useimmilla tunneilla kuitenkin riittää, että opettajalla on käytössään taulu tai muu vastaava väline havaintomateriaalin esittämiseksi, ja että oppilailla on kynät ja paperit. Monesti muuta

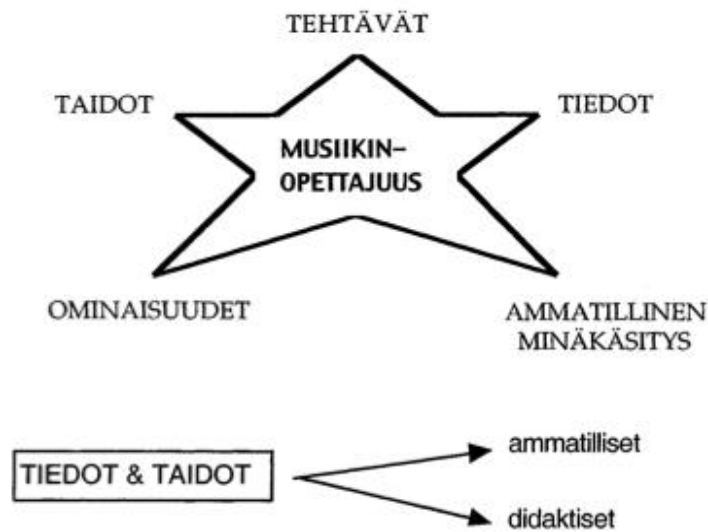
ei tarvita. Musiikinopetus vaatii juuri sille tarkoitettua erityisvälineitä, joita ei pystytä välttämättä hyödyntämään muissa oppiaineissa.

Viimeisenä erityispiirteenä Hämäläinen mainitsee sen, että musiikinopettajuus edellyttää varhaista ammattiorientaatiota. Musiikkikasvatus oppiaineena pitää automaattisesti sisällään aineenopettajuuden. Musiikinopettajaksi opiskelevat valitsevat aineenopettajuuden jo hakeutuessaan koulutukseen, toisin kuin esimerkiksi kieltenopettajat, jotka päättävät vasta muutaman vuoden opiskeltuaan, suuntaavatko he opettajaksi vai valitsevatko he jonkin muun uran. (Hämäläinen 1999, 42.) Hämäläinen esittää työssään Karin (1992) mielipiteen varhaisesta ammattiorientaatiosta. Kari korostaa että varhain tehty lupaus opettajuudesta on opettajuuden kannalta hyvä asia, sillä ennen opiskelujen alkamista tehty päätös opettajaksi ryhtymisestä luo edellytyksiä positiivisille asennemuutoksille opettajan työtä kohtaan. (Kari 1992, 42.) Myös Kosonen (2009) pitää musiikkikasvatuksen opiskelijoiden suoravalintaa mielekkäänä. Hänen mukaansa opinto-oikeus edellyttää valintakokeessa riittäviksi todettuja valmiuksia ja soveltuvuutta koulutukseen ja opettajantyöhön. (Kosonen 2009, 444.) Itse pidän varhaista ammattiorientaatiota myös hyvänä asiana, sillä koen mieleiseksi sen, että opiskelu tähtää koko ajan tiettyä päämäärää, musiikinopettajuutta kohti.

2.3 Musiikinopettajan ammattikuva

Hämäläinen (1999) määrittelee musiikinopettajan ammattikuvan, musiikinopettajuuden, käsitykseksi siitä, mitä eri puolia musiikinopettajan työhön sisältyy. Hämäläinen esittelee musiikinopettajuuden eri puolia havainnollistavan tähtimallin, jonka hän on luonut Korpisen (1994) yleistä opettajuutta koskevan kuvauksen pohjalta. Tähtimallin viisi sakaraa ovat: musiikinopettajan tehtävät, tiedot, taidot, ominaisuudet ja ammatillinen minäkäsitys. Musiikinopettajan tehtävillä Hämäläinen tarkoittaa yhteiskunnan, kouluinstituution ja yksilön itsensä asettamia tavoitteita musiikinopetukselle. Tietoihin ja taitoihin puolestaan liittyy musiikinopettajan työn ammatillinen ja didaktinen puoli. Musiikinopettajan ammatillisiin valmiuksiin kuuluu aineenhallinta, esimerkiksi soittotaito, kun taas didaktisiin valmiuksiin kuuluvat pedagogiset tiedot ja taidot – se miten viesti välitetään oppilaille. Ominaisuuksiin

sisältyvät Hämäläisen mukaan opettajan persoonalliset piirteet. Hänen mukaansa käsitykset hyvästä opettajasta liittyvät vahvasti tähän osa-alueeseen. Ammatillisella minäkäsityksellä Hämäläinen tarkoittaa työntekijän itsensä tekemää subjektiivista arviota siitä, miten hän työnsä toteuttaa. Se on yksilön käsitys siitä, mihin hän pyrkii ja pystyy työssään. (Hämäläinen 1999, 43; Korpinen 1994, 146.)



KUVIO 1: Musiikinopettajuuden osa-alueet Hämäläisen (1999) mukaan

Tässä työssä tarkastelen lähemmin vain yhtä osa-aluetta, musiikinopettajan ominaisuuksia. Suurin mielenkiinnon kohteeni onkin juuri se, yhdistetäänkö kuvaan hyvästä musiikinopettajasta tiettyjä persoonallisuuden piirteitä, eli onko olemassa jonkinlainen malli siitä, millainen hyvä musiikinopettaja on.

3 PERSONALLISUUS JA SIHEN LIITTYVÄT KÄSITTEET

3.1 Persoonallisuus

Persoonallisuus on käsitteenä hyvin laaja, ja sitä on lähes mahdotonta määritellä yksiselitteisesti. Ylen Opettaja-TV:ssä esitetty määritelmä on, että persoonallisuus on ihmisen fyysisten, sosiaalisten ja psyykkisten toimintojen ainutkertainen kokonaisuus (Ylen Opettaja-TV 2013). Persoonallisuus ei siis ole ainoastaan ihmisen luonteenpiirteiden summa, vaan jotakin enemmän: se on ihmisen tapa tuntea ja käyttäytyä. Persoonallisuutta voidaan oikeastaan pitää yleisnimityksenä sille, miten yksilö käsittelee havaintojaan, muistiaan, järkeään ja tunteitaan tehdessään päätöksiä. (Suomen Mielenterveysseura 2013.)

Huolimatta siitä että persoonallisuuden määrittelemine ja tutkimine on hankalaa, psykologian eri suuntausten edustajat ovat luoneet hahmotelmia siitä, mitä persoonallisuus on. Nämä persoonallisuusteorioiksiin kutsutut näkemykset ihmisen persoonan olemuksesta voidaan jakaa niiden ihmiskuvan ja lähestymistavan mukaisesti viiteen pääryhmään: psykoanalyttiseen, humanistiseen, behavioristiseen ja sosiaalis-kognitiiviseen koulukuntaan sekä piirreteorioihin. (Saarniaho 2006.)

Psykoanalyttisen persoonallisuusteorian taustalla on ajatus siitä, että ihmisellä on tiedostamattomasti toimivia psyykkisiä voimia, jotka ohjaavat tämän käytöstä. Tätä toimintaa kutsutaan myös nimellä psykodynamiikka. Freudin teoriassa esitetään, että ihmisen psyyke pitää sisällään kolme kerroksellista osaa: idin, egon ja superegon. Id on psyyken tiedostamaton osa, joka on psyykkisen energian, libidon lähde, ja joka pyrkii mielihyvään. Superego eli yliminä puolestaan pitää sisällään kaikki opitut säännöt ja normit, jotka rajoittavat ihmisen muuten mielihyvähakuista toimintaa. Ego ohjaa tietoista toimintaa ja pyrkii noudattamaan ulkoisen maailman normeja. Egon rooli on tasapainotella idin viettien ja

superegon normien välillä. Freudin teorian mukaan persoonallisuus muodostuu näiden eri viettivoimien välisessä vuorovaikutuksessa. (Saarniaho 2006.)

Behavioristinen suuntaus puolestaan pyrkii ymmärtämään persoonallisuutta ihmisen opittuja käyttäytymismalleja tarkastelemalla. Erityisesti Pavlovin ja Skinnerin kehittämät oppimisteoriat, jotka korostavat palkkion ja rangaistuksen voimaa ihmisen käyttäytymistä ohjaavana tekijänä, ovat vaikuttaneet behavioristiseen persoonallisuuskäsitykseen. Sekä Pavlovin että Skinnerin teorian perusideana on, että palkitseminen tietynlaisesta käyttäytymisestä kannustaa jatkamaan samankaltaista toimintaa, kun taas rankaiseminen vähentää sitä. Persoonallisuus on behavioristisen käsityksen mukaan pelkistetysti ilmaistuna kullekin ihmiselle eri tavalla muodostunut joukko opittuja käyttäytymismalleja. (Pennington 2003, 4–5.)

Humanistisen psykologian persoonallisuusteoria syntyi 1960-luvulla vastareaktiona psykoanalyttiselle ja behavioristiselle suuntaukselle. Humanistisen persoonallisuusteorian luoja voidaan Maslow'n ohella pitää Rogersia. Rogersin teorian mukaan persoonallisuus on alati muuttuva prosessi, jonka päämääränä on kehittyä itseään ilmaisevaksi ihmiseksi. Humanistisen persoonallisuusteorian mukaan persoonallisuus koostuu kahdesta osatekijästä: ydinminästä ja ihanneminästä. Ydinminä on jokaisen yksilön omanlainen minuus, joka vaikuttaa ihmisen kaikkeen toimintaan ja jonka läpi ihmisen kokemukset suodattuvat. Ihanneminä taas on ihmisen kuva siitä, millainen hän haluaisi olla, ja mitä hän tavoittelee. Persoonallisuudella tarkoitetaan näiden kahden minän alati muuttuvaa suhdetta – sitä kuinka lähellä yksilön ydinminä on hänen ihanneminäänsä. (Saarniaho 2006.)

Tänä päivänä melko suosittu sosiaalis-kognitiivinen suuntaus syntyi niin ikään vastustamaan behaviorismin näkemyksiä. Sosiaalis-kognitiivisten teorioiden kehittäjät eivät hyväksy behaviorismin käsitystä ihmisestä tahdottomana ja ulkoapäin ohjailtavissa olevana olentona, vaan he korostavat ihmisen roolia itsenäiseen ajatteluun kykenevänä, sosiaalisena yksilönä. Suuntauksen erottaakin behaviorismista se, että ihmisen käyttäytyminen ei ole pelkästään ulkoiseen ärsykkeeseen reagoimista palkkion toivossa tai rangaistuksen pelossa, vaan ihminen kerää tietoa sosiaalisesta ympäristöstä ja prosessoi siitä saamaansa tietoa kognitiivisesti. Näitä

kognitiivisia prosesseja ovat muun muassa havaitseminen, tulkitseminen, oppiminen, muistaminen, päättelyminen, päätöksenteko, selittäminen ja arvioiminen. Sosiaalis-kognitiivisen näkemyksen mukaan ihminen itse vaikuttaa omaan elämäänsä ja sitä kautta myös persoonallisuuteensa. (Saarniaho 2006.)

Piirreteorioille ominaista on, että ne pyrkivät supistamaan valtavan persoonallisuuksien kirjon yleisiin peruspiirteisiin. Yhteistä näille piirreteorioille on se, että niiden kehittäjät uskovat peruspiirteiden ja persoonallisuuden olevan suhteellisen pysyviä ja hankalasti muutettavia. Ensimmäinen piirreteoria syntyi 1940-luvulla. Sen kehittäjän, Allportin mukaan persoonallisuus muodostuu piirteistä, jotka ovat yksilön tapoja vastata ympäristön ärsykkeisiin. (Peltomaa, Mattila, Ahlqvist, Ahokas, Apponen, Hedman, Rytönen & Seitola 2006, 31.)

Nykypsychologian piirretutkimuksen keskiössä on niin sanottu viiden tekijän malli, yleisemmin ”Big Five” -malli, joka koostuu nimensä mukaisesti viidestä persoonallisuuspiirteestä, joiden avulla ihmisen persoonallisuutta pystytään kuvaamaan. Näitä piirteitä ovat ulospäin suuntautuneisuus, avoimuus, sovinollisuus, tunnollisuus ja tunne-elämän tasapainoisuus. Mallia on arvosteltu muun muassa sen kulttuurisidonnaisuuden vuoksi. Esimerkiksi yleistä, kaikkiin kulttuureihin sovellettavissa olevaa määritelmää ulospäin suuntautuneelle henkilölle on mahdotonta löytää; toisessa kulttuurisessa ympäristössä ihmistä saatetaan pitää hyvin ekstroverttina, kun taas toisessa hän ylittäisi korkeintaan keskitasoon. Vaikka malli ei ole täysin aukoton, se on saanut paljon kannatusta, koska se pystyy tarjoamaan kelvollisen välineen erilaisten persoonallisuuksien tarkasteluun, arviointiin ja kuvailuun. (MacDonald 2009, 189.)

Kandidaatintutkielmani painottuu hyvään opettajaan liitettyjen persoonallisuuden piirteiden kuvaamiseen, joten esitellyistä näkökulmista piirreteorioiden lähestymistapa, joka käsittelee persoonallisuutta erilaisina persoonallisina ominaisuuksina ja niiden yhdistelminä, lienee järkevin omien mielenkiinnon kohteideni kannalta.

3.2 Identiteetti

Identiteetti on persoonallisuuden alakäsite, jolla tarkoitetaan ihmisen käsitystä omasta persoonallisuudestaan – sitä, millaisia ominaisuuksia ihmisellä mielestään on, mihin sosiaalisiin ryhmiin hän samaistuu ja millaisia tavoitteita hän itselleen asettaa (Vanhempainnetti 2013). Yleisesti identiteetin määritelmät ovat monilta osin hyvin yhteneviä, mutta identiteetin pysyvyys jakaa mielipiteitä: toiset (mm. Havighurst) ajattelevat, että ihminen saavuttaa pysyvän identiteetin, kun taas toiset uskovat, että identiteetti muuttuu muotoaan elämäntilanteiden muuttuessa.

Stenberg (2011) kertoo kirjassaan, kuinka opettajan persoonallinen identiteetti vaikuttaa opettajuuteen. Hänen mukaansa identiteetti on ihmisen käsitys siitä, keitä olemme ja miksi elämme. Yksilön tekemät tulkinnat itsestään ja maailmasta ohjaavat hänen toimintaansa sekä tietoisesti että tiedostamatta. Ihmisen arvot ja uskomukset määrittävät opettajan toimintaa ja hänen pedagogisia päätöksiään. Stenberg painottaa opettajan itsetuntemuksen tärkeyttä: itsensä tunteva opettaja pystyy perustelemaan opetuksensa periaatteita itselleen ja muille, mikä puolestaan palvelee hyvää opetusta. Hän ehdottaa, että tämä otettaisiin myös opettajankoulutuksessa huomioon, sillä tällä hetkellä opiskelijoille ei anneta aikaa eikä tilaa työskennellä omien uskomustensa, arvojensa ja käsitystensä kanssa koulutuksen puitteissa. Stenberg ilmaisee huolensa siitä, että mikäli opettajaa ei tiedosta omia arvojansa ja uskomuksiansa, hänen pedagogisia päätöksiään ohjailee tutkimaton alue, jolloin hän ei kykene selittämään itselleen, miksi hän toimii niin kuin toimii. Stenberg kertoo kirjassaan omakohtaisen esimerkin siitä, kuinka opetus voi nousta uudelle tasolle opettajan itsetuntemuksen lisääntyessä. (Stenberg 2011, 19–22.) Hän kuvailee matkaansa kohti parempaa opettajuutta seuraavasti:

“Itsetiedostukseni lisääntyessä opetukseeni vapautui paljon luovuutta, uudenlaista syvyyttä, varmuutta ja vahvuutta. Opetukseni ei ollut enää niin ”iholla”. Aloin vahvemmin seisoa omien jalkojeni päällä, sain uutta horisonttia ja perspektiiviä ja alitajuinen varjoni muuttui voimavaraksi, ymmärrykseksi itseäni, oppilaitani ja opetustani kohtaan. Lopputulos oli, että lopetin opettamisen ja aloin elää lasten kanssa. Koin, että se oli iso harppaus matkalla ammattilaiseksi.” (Stenberg 2011, 22.)

Stenberg korostaa, että hyvä opetus kumpuaa opettajan identiteetistä, ja että matka itseen kannattaa jo pelkästään sen vuoksi, että vain itsensä tunteva opettaja voi olla läsnä ja kohdata oppilaat aidosti (Stenberg 2011, 23–24).

Uskon Stenbergin väitteen olevan totta, sillä opettajan on varmasti vaikeaa löytää persoonallista opetustyyliä olematta tietoinen omasta persoonastaan ja identiteetistään. Taitavakin liian asiapitoinen opetus ilman opettajan persoonallista otetta jää herkästi ulkokohtaiseksi ja kylmäksi, eikä saa oppilaita innostumaan. Oppilaat eivät myöskään jaa niin helposti omia kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tuntemuksiaan luokassa, jos huomaavat, ettei opettaja anna itsestään mitään. Kaikkea opettajan ei tietenkään itsestään tarvitse kertoa, mutta koko ajan tiukasti asialinjalla pysyvä opettaja, joka ei uskalla kokeilla uutta ja tehdä asioita eri tavalla kuin aikaisemmin on tehty, jää yleensä oppilaiden silmissä etäiseksi.

3.3 Ammatti-identiteetti

Ammatti-identiteetti on yksilön identiteetin osa, joka tarkoittaa yksilön persoonallista tapaa suhtautua itseensä työnsä tekijänä. Se on ihmisen henkilökohtainen käsitys siitä, mihin hän työssään pyrkii, ja millaiset edellytykset hänellä omasta mielestään on suoriutua ammattiinsa liittyvistä tehtävistä. Samalla tavoin kuin persoonallista identiteettiä, myöskään pysyvää ammatti-identiteettiä ei monen mielestä oikeastaan saavuteta koskaan, vaan se muovautuu identiteetin tapaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kaiken aikaa. (Korpinen 1993, 141–142.)

Siinä, missä persoonallinen identiteetti vastaa kysymykseen, kuka minä olen, opettajan ammatti-identiteetti vastaa kysymykseen, kuka minä olen opettajana (Stenberg 2011, 27). Laineen (1998) mielestä opettajan identiteetti muodostuu niistä käsityksistä, jotka yhteisöllä on opettajuudesta. Näiden käsitysten hän kertoo välittyvän oppilaiden, vanhempien sekä opettajankouluttajien suhtautumistavoista. Myös media pitää yllä tiettyä opettajakuvaa arvottamalla, uutisoimalla ja tuomitsemalla opettajuuteen liittyviä ilmiöitä. (Laine 1998, 111–112.) Korpinen (1993) lisää, että opettajan ammatti-identiteettiin sisältyvät myös hänen henkilökohtainen käsityksensä niin sanotuista hyvän opettajan ominaisuuksista (Korpinen 1993, 141–142).

Räsänen (1996) mielestä opettajan persoonallinen identiteetti ja ammatti-identiteetti ovat melko yhtenevät. Räsänen perustelee väitettään sillä, että opettajan elämässä ammatti on hyvin keskeinen osa itseä, ja hänen tietonsa ja arvonsa liittyvät sekä hänen persoonaansa että hänen työhönsä. (Räsänen 1996, 19). Väite on mielestäni perusteltu, sillä ainakin itse miellän tietyt ominaisuuteni sekä osaksi omaa persoonallista identiteettiäni että kehittyvää opettajidentiteettiäni. Kiinnostavaa on myös se, kuinka jotkut opettajat kokevat, että heidän ammatti-identiteettinsä on alkanut kehittyä jo ennen opettajan ammattiin tähtääviä korkeakouluopintoja, kun taas toiset eivät tunnista ammatti-identiteettiään vielä opiskeluaikana, vaan huomaavat sen vasta työelämään siirtyessään. Yrjönsuuri (1990) vahvistaa tämän havainnon ja lisää, että yleensä ensimmäisten työvuosien aikana ammatti-identiteetti kehitty nopeasti. Sen jälkeen kehitys tasaantuu huomattavasti. (Yrjönsuuri 1990, 15.)

Musiikinopettajan ammatti-identiteetti on opettajan subjektiivisesti kokema arvio omasta riittävydestä ja pätevyydestä musiikinopettajana. Tärkeimpiä tekijöitä musiikinopettajan ammatti-identiteetin muodostumisessa ovat henkilökohtainen suhde musiikkiin, kokemus omasta muusikkoudesta ja musiikillisista taidoista. (Laasonen 2009, 42.) Räsänen ja Vännin (2005) pro gradu -tutkielmassa esitetään, että musiikinopettajan ammatti-identiteetti kehitty vähitellen, ja että siihen vaikuttavat muun muassa opiskelijan tausta, asenne ja kokemukset. Tutkimuksessa havaittiin, että ammatti-identiteetti vahvistui koulutuksen myötä, samalla kun opetuskokemusta tuli lisää. Erityisesti opetusharjoittelu ja siihen liittyvä oman toiminnan reflektointi sekä omasta työskentelystä saatu palaute nähtiin ammatti-identiteettiä vahvistavana tekijänä. Voimakkaan ammatti-identiteetin kasvuvaiheen haastatellut musiikinopettajat kokivat kuitenkin saavuttaneensa vasta ensimmäisten työvuosien aikana. (Räsänen & Vänni 2005, 62–64.)

Hyvä opettaja tietää, kuka hän on ja millainen hän on opettajana ja osaa perustella pedagogiset valintansa itselleen ja muille. Luulen, että koska opettajan oma persoonallinen identiteetti ja ammatti-identiteetti ovat monessa tapauksessa suurelta osin yhtenevät, persoonallisen identiteetin tutkiminen auttaa ammatti-identiteetin kehittymistä ja päinvastoin. Ajan myötä oletan käyvän niin, että ammatti-identiteettiä ja omaa persoonallista

identiteettiään on enää vaikeaa erottaa erillisiksi identiteeteiksi. Uskon, että nämä kaksi palasta sulautuvat hiljalleen yhdeksi kokonaisuudeksi, jossa on vain useita eri puolia, eräänlaisia rooleja. Tämä sulautuma puolestaan kiinnittyy osaksi vielä suurempaa kokonaisuutta, persoonallisuutta.

4 HYVÄ OPETTAJAPERSONA

4.1 Hyvän opettajuuden historiaa

“Opettajan yleinen ammattikuva on pysynyt samantapaisena hämmästyttävissä määrin vuosien saatossa. Pysyvyyttä ylläpitävät ennen kaikkea tietynlaiset opettajuuteen liittyvät myytit ja ihanteet – toisin sanoen epärealistinen suhtautuminen opettajuuteen. Yksi sitkeimmistä myyteistä on mielikuva hyvästä opettajasta.” (Rasehorn 2009, 267.)

Rasehorn (2009) huomauttaa, että vielä tänäkin päivänä mielikuvaa hyvästä opettajasta määrittävät hyvin pitkälti sellaiset vanhat uskomukset, jotka ovat syntyneet aikana, jolloin opettajan ammattistatus oli paljon nykyistä korkeampi (Rasehorn 2009, 267). Seuraavassa selvitän hieman, millaisia uskomuksia hyvään opettajuuteen on eri aikoina liittynyt. Erityisesti keskityn siihen, mitä persoonallisuuden piirteitä hyvään opettajaan on kulloinkin yhdistetty.

Opettajan persoonallisuus on puhuttanut kasvatusalan vaikuttajia jo kauan. Valta (2002, 63) kertoo, että jo Cygnaeus, jota pidetään suomalaisen opettajankoulutuksen isänä, korosti aikanaan opettajan persoonan tärkeyttä. Cygnaeuksen mukaan opettajan tuli aina esiintyä vakavan maltillisesti ja välttää liikaa ylpeyttä ja kovaa kurinpitoa, sillä muuten opettajan ja oppilaan välit saattoivat jäädä etäisiksi ja kylmiksi (Valta 2002, 63; Cygnaeus 1903).

Muutamaa vuosikymmentä myöhemmin kasvatus- ja opetusopin professori Haavio kirjoitti kirjan *Opettajapersonallisuus*, josta tuli sittemmin opettajankoulutuksen perusteos (Marttila & Oikari 2012, 9). Haavion teoksessa on lista opettajalta odotetuista persoonallisista ominaisuuksista, joihin kuuluvat muiden muassa auktoriteetti, oppilaiden ymmärtäminen, pedagoginen tahdikkaus, vireä tietuelämä, esteettinen elämä, pedagoginen rakkaus, kärsivällisyys, oikeamielisyys, nöyryys, aitous, siveellinen ihanteellisuus sekä omakohtainen kristillinen usko. Näitä ominaisuuksia Haavio kutsuu teoksessaan ideaaliksi, sillä kenenkään ei ole mahdollista täyttää vaatimuksia täydellisesti. (Haavio 1954, 26–144; Marttila & Oikari 2012, 9–10.) Listattujen ominaisuuksien tavoittelun lisäksi Haavio kuitenkin kannusti

opettajia pitämään kiinni omalaatuisesta tyylistään. Hän totesi, että “kasvatuksen kannalta olisi suorastaan pelottavaa, jos kaikki opettajat olisivat samanlaisia” (Haavio 1948, 26).

Vaikka Cygnaeuksen ja Haavion opit ovat luonnollisesti tietyiltä osin jo aikansa eläneitä, voi niistä kuitenkin löytää jotain hyödyllistä vielä tänäkin päivänä. Cygnaeuksen huoli opettajan ja oppilaiden etäisistä väleistä oli varmasti aiheellinen jo tuona aikana, ja on sitä edelleen: opettajan ja oppilaiden välisen suhteen luomiseen on syytä panostaa. Ilmapiirin rakentamiseen käytetty aika ja vaiva eivät mene hukkaan, sillä muun muassa oppimistulokset ovat selvästi parempia, kun luokassa vallitsee luottamuksellinen ilmapiiri. Samoin Haavion korostama persoonallisen opetustavan luominen ja siitä kiinni pitäminen on edelleen ajankohtainen tavoite opettajalle. Tältä osin Haavion opit eivät vanhene. Haavion luomasta hyvän opettajan persoonallisuusprofiilista voidaan sitä vastoin nykyään olla montaa mieltä. Ihanteellisena pidetyt luonteenpiirteet vaihtuvat jatkuvasti koulua ympäröivän maailman muuttuessa.

Nykyään ihanneopettajan ominaisuuksia ei haluta enää kuvata kovin seikkaperäisesti, sillä listat luovat monen mielestä turhia paineita opettajille. Koska hyvään opettajaan yhdistetyt luonteenpiirteet selvästi kuitenkin kiinnostavat opettajia ja opettajaksi opiskelevia edelleen, ja aiheesta tehdään jatkuvasti tutkimuksia ja opinnäytteitä, haluan tässä työssä kartoittaa, onko opettajan persoonallisilla ominaisuuksilla vaikutusta siihen, pidetäänkö häntä hyvänä opettajana.

1950–60-luvuilla hyvältä opettajalta edellytettiin muun muassa yhteistyökykyä, hyviä vuorovaikutustaitoja, ammattitaitoa, tasapainoisuutta, empaattisuutta, pyrkimystä kehittää itseään, kykyä huomioida yksilöt, huumorintajua, oikeudenmukaisuutta, vastuuntuntoisuutta ja kurinpitokykyä (Annunen & Honko 2002, 55–64). Opettajan persoonallisuuden merkitystä alettiin 1950-luvulla korostaa; persoonallisuudella uskottiin olevan jopa suurempi osuus oppilaiden kehittymisessä kuin opetusmenetelmien hallitsemisella (Annunen & Honko 2002, 57; Koskenniemi & Valtasaari 1965, 141–143).

Opettajan persoonallisuutta suuremmassa roolissa 1970-luvun koulussa oli vankka ammattitaito, joka näkyi erilaisten opetustekniikoiden hallitsemisena (Backman 1999, 36; Vähätalo

1990). Seuraavalla vuosikymmenellä opettajan persoonallisuuden merkitys nousi uudelleen pinnalle. Tuon ajan hyvää opettajaa kuvailtiin tasapainoiseksi, oppilaita arvostavaksi, järjestelmällisesti ja vastuuntuntoisesti opettavaksi sekä itseään arvostavaksi. Opettajan asema muuttui entistä tasavertaisemmaksi oppilaiden kanssa, minkä vuoksi opettajalta alettiin odottaa toverillisia piirteitä kuten reiluutta, ystävällisyyttä, lämpimyyttä, empaattisuutta, avoimuutta ja huumorintajuutta. (Backman 1999, 36.) 1980-luvun kasvatuskirjallisuudesta Backman nostaa esiin Niemen (1986) näkemyksen hyvän opettajan tyypillisimmistä ominaisuuksista. Niemen mielestä ihanneopettaja on oppilaita arvostava, huumorintajuinen, reilu, empaattinen, ystävällinen, innostunut, demokraattinen, vastuuntuntoinen, joustava, avoin ja spontaani. (Backman 1999, 37; Niemi 1986.)

1990-luvulla ihanneopettajana pidettiin kutsumusopettajaa, joka on persoonana optimistinen, vaikuttamistahtoinen, kehittymishaluinen, valveutunut, tehokas ja avarakatseinen. Muun muassa Niemen (1989) kirjassa ihanneopettaja kuvattiin persoonalliseen ja eettisesti vastuulliseen vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa kykeneväksi, oppilaiden erilaisuutta ymmärtäväksi ja myönteisen ilmapiirin luojaaksi. Vilpan (1993) mielestä taas hyvän opettajan ominaisuuksiin kuuluivat ystävällisyys, asiallisuus, innostavuus, turvallisuus, iloisuus, huumorintajuus, inhimillisyys, kannustavuus, kokeilunhaluisuus, taitavuus, taito kuunnella, yhteistyökykyisyys, empaattisuus, omanarvontuntoisuus, pohtivuus ja persoonallisuus. Hän kuitenkin painotti, että yksikään opettaja ei pystyisi pysyvästi täyttämään kaikkia esitettyjä kriteerejä. (Vilpa 1993, 150.)

Kuten näistä kuvauksista vuosien varrelta käy ilmi, hyvän opettajan kriteerit eivät ole ratkaisevasti muuttuneet. Samoja ominaisuuksia arvostetaan edelleen. Entistä enemmän on kuitenkin menty siihen suuntaan, että listat hyvän opettajan persoonallisuuden piirteistä eivät ole vaatimuksia, vaan esimerkkejä hyvän opettajan ominaisuuksista.

4.2 Persoonallisuus opettajan työvälteenä

Uskon, että jokaisella ihmisellä on jonkinlainen omakohtainen mielikuva tai muisto persoonallisesta opettajasta. Itse voisin ainakin heti nimetä monta opettajaa, joilla on ollut paitsi loistava pedagoginen silmä, myös täysin ainutlaatuinen persoona. Vielä omina kouluvuosinani ajattelin, että sitten joskus, kun olen itse opettaja, haluan olla täsmälleen samanlainen kuin ne opettajat, jotka saivat minut ja koko muun luokan innostumaan opeteltavasta aiheesta. Vasta aivan hiljattain olen ymmärtänyt, että hyvät opettajani ovat olleet keskenään hyvin erilaisia persoonia. Minulla ei siis olekaan mallia hyvästä opettajasta, vaan hyvistä opettajista. Malleja onkin hyvä olla, mutta liiallista tarrautumista niihin pitäisi välttää. Stenberg (2011) tuo kirjassaan esiin, kuinka omien lempiopettajien ihailu voi toisaalta muodostua myös esteeksi oman opettajuuden kehittämisprosessissa: toisen ihmisen persoonallisten ominaisuuksien tavoittelu voi johtaa siihen, että opettaja unohtaa itsensä eikä luota omiin lahjoihinsa, jotka luultavasti ovat erilaisia kuin opettajien, joita hän arvostaa (Stenberg 2011, 22). Kunkin opettajan pitää itse löytää oma persoonallinen minänsä ja luottaa omien henkilökohtaisten ominaisuuksiensa vetovoimaisuuteen.

Persoona on yksi opettajan tärkeimmistä työkaluista. Siinä, missä rakentaja tarvitsee vasaran ja nauloja, opettaja tarvitsee eheän persoonallisuuden onnistuakseen työssään. Enää ei yksinkertaisesti riitä, että opettaja hallitsee tiedolliset sisällöt ja kykenee siirtämään ne oppilaalle. Nykyään opettajalta vaaditaan persoonallista otetta opetukseen. Backman (1999) oivaltaa pro gradu -tutkielmassaan, että opettaminen on eräänlainen taiteenlaji, joka vaatii tietojen ja taitojen hallitsemisen lisäksi käyttöönsä koko opettajan persoonallisuuden. (Backman 1999, 41).

Harvassa ammatissa työntekijän persoona joutuu yhtä helposti arvostelun kohteeksi kuin opettajan työssä. Opettajalla on huomattava riski saada kolhuja persoonaansa. Tästä huolimatta Suonio (1993) teroittaa, että hyvän opettajan tulee olla kokonainen ja oma itsensä myös oppilaiden keskuudessa pelkäämättä sitä, että joutuu asettamaan itsensä ja elämäkokemuksensa alttiiksi (Suonio 1993, 148). Luulen, että monet opettajat yhtyvät

Suonion ajatukseen siitä, että riskinotto oppitunneilla kannattaa – silläkin uhalla, että omat persoonalliset ratkaisut eivät miellytä kaikkia. Onnistuminen tai epäonnistuminen riskillä on lopulta kuitenkin varmasti huomattavasti palkitsevampaa kuin se, että pelaa aina varman päälle.

Laine (1998) korostaa, että koska persoona on opettajan työväline, opettajan henkinen hyvinvointi on tärkeää. Hänen mukaansa opettaja ei pysty olemaan toisen kanssa ja toiselle läsnä, jos hän ei ole itse läsnä. Läsnäololla Laine tarkoittaa, että opettaja tunnistaa omat vahvuutensa ja heikkoutensa ja hyväksyy keskeneräisyytensä. Nämä edesauttavat kasvua kohti parempaa opettajuutta. (Laine 1998, 110.) Myös Niemi (1998) painottaa opettajan läsnäolon merkitystä, mutta näkee sen toisaalta myös riskitekijänä. Hän puhuu vahvuuteen sairastumisesta. Vahvuuteen sairastumisella hän tarkoittaa opettajan pakonomaista tarvetta pärjätä oman persoonallisuutensa voimavarojen turvin, jolloin opettaja pelkää leimautuvansa heikoksi ja ammatillisesti epäpäteväksi, jos hän näyttää uupumisen tai epävarmuuden merkkejä. Niemen mukaan tällaisia tilanteita voitaisiin estää muun muassa siten, että opettajankoulutuksessa kiinnitettäisiin enemmän huomiota tulevien opettajien persoonallisuuden tukemiseen. Tuleville opettajille pitäisi korostaa, että opettajan ei pidä yrittää pärjätä yksin. Avun pyytäminen ei ole heikkoutta. (Niemi 1998, 17.)

Musiikinopettajalla on mielestäni useita muita aineenopettajia suurempi riski joutua tällaiseen ylisuorittamisen kierteeseen. Jatkuva yksin puurtaminen oppiaineen hyväksi voi viedä yllättävän paljon energiaa opettajalta, ja hän saattaa tuntea itsensä riittämättömäksi. Monet ratkaisevat ongelman hammasta purren, esimerkiksi venyttämällä työpäivänsä ylipitkiksi. Valitettavasti edes tämä ei takaa itse ongelman poistumista. Viisaampaa kuin väsyä työtaakkansa alle, on yksinkertaisesti niellä liika ylpeytensä ja pyytää apua.

4.3 Hyvän opettajan persoonallisuus tutkimuskohteena

Hyvää opettajapersoonallisuutta on tutkittu jo vuosisadan ajan, 1900-luvun alussa kehittyneen systemaattisen pedagogisen tutkimuksen alkuvaiheista asti. Vielä 1900-luvun alussa ajateltiin, että jotkut ihmiset tulevat hyväksi opettajiksi, koska heillä on tiettyjä persoonallisia ominaisuuksia, joita muilla ei ole. Tämän vuoksi oli tärkeää oppia tunnistamaan oikeat piirteet ja mitata ne. Tutkimustulosten pohjalta voitiin valita opettajankoulutukseen ne ihmiset, joilla oli oikeanlaiset edellytykset. Mallia sovellettiin aina 1960-luvun puoliväliin asti. Tämä lähestymistapa ei kuitenkaan ollut koskaan kovin menestyksellinen, sillä sellaista mittausvälinettä, joka edes kohtalaisen varmasti erottelisi hyvät opettajat huonoista, ei onnistuttu milloinkaan kehittämään. (Fibaek Laursen 2004, 146–147.)

1900-luvun alussa älykkyyttä pidettiin opettajan ominaisuuksista kaikkein tärkeimpänä. Älykkyystestit olivat tuolloin aivan uusi keksintö ja niihin luotettiin varauksettomasti. Niiden uskottiin olevan hyödyksi myös sopivien opettajakokelaiden valitsemisessa. Melko pian kuitenkin havaittiin, että yhteys älykkyysosamäärän ja opettajana menestymisen välillä oli miltei olematon, joissakin tapauksissa jopa kielteinen. (Fibaek Laursen 2004, 148; Getzels & Jackson 1963, 571.) Vähäinen yhteys näiden tekijöiden välillä johtuu Fibaek Laursenin (2004) mukaan siitä, että hyväksi opettajaksi tulemiseen vaikuttavat useat eri tekijät. Älykkyys on opettajalle toki etu, mutta sen perusteella ei opettajaksi opiskelevia ole järkevää valita. (Fibaek Laursen 2004, 148.)

Älykkyystestit opettajan hyvyden mittarina hylättiinkin Fibaek Laursenin (2004) mukaan melko pian. Tämän jälkeen alettiin kiinnittää huomiota opettajan persoonallisuuteen. Hyvän opettajan ominaisuuksia kartoitettiin piirreteorioiden mallin mukaisesti, viiden persoonallisuuden vastaparin eli “Big Five” -teorian avulla. (Fibaek Laursen 2004, 148; Gleitman 1999, 683.) Fibaek Laursenin (2004) mukaan opettajille tehtyjen persoonallisuustestien ja muiden tutkimusten tarkoituksena oli löytää tiettyjä persoonallisuuden piirteitä, jotka luonnehtivat hyvää opettajaa. Hän kuitenkin toteaa, että kaikkien odotusten vastaisesti ulospäin suuntautuneella, tunne-elämältään tasapainoisella,

avuliaalla, avoimella ja omantunnon tarkalla ihmisellä ei ole tutkimusten mukaan yhtään paremmat mahdollisuudet tulla hyväksi opettajaksi kuin sisäänpäin kääntyneellä, ailahtelevaisella, varautuneella, epäluotettavalla ja sulkeutuneella henkilöllä, sillä nuoren ihmisen pätevyyttä opettajana ei ole pystytty persoonallisuustestien avulla tähänastisissa tutkimuksissa ennustamaan. (Fibaek Laursen 2004, 149; Bolton 1973.)

Myös Fibaek Laursenin oma tutkimus osoittaa, ettei tällaista hyvän opettajan ideaalia persoonallisuusprofiilia voida perustellusti luoda, eikä hyvää opettajuutta voida ennustaa persoonallisuustestin avulla. Tutkimuksessa kuvatut opettajat ovat persoonallisuudeltaan hyvin erilaisia: toinen opettajista on rauhallinen, hillitty ja läheisessä kontaktissa oppilaisiinsa kun taas toinen on kovääninen, tunteensa voimakkaasti ilmaiseva ja eloisa. Persoonallisuustestissä ensiksi mainittu opettaja saatettaisiin luokitella sisäänpäin kääntyneeksi ja jälkimmäinen ulospäin suuntautuneeksi, eli heidät määriteltäisiin toistensa vastakohtiksi. Tällöin toisen opettajista tulisi olla hyvä ja toisen huono. Fibaek Laursenin mielestä kuitenkin molemmat opettajat ovat erinomaisia, sillä he olivat löytäneet oman tapansa opettaa. Tiettyjen hyvillä opettajille yhteisten piirteiden olemassaoloa hän ei suinkaan kiellä. Hän myöntää, että kaikki tutkimuksessa haastattelut opettajat olivat reippaita, positiivisia, tarmokkaita ja ystävällisiä. Karkeasti persoonallisuuspiirteittäin ei hänestä silti ole mielekästä erotella hyviä ja huonoja opettajia toisistaan. (Fibaek Laursen 2004, 50.)

Tutkimustulosten valossa myös persoonallisuustestit osoittautuivat Fibaek Laursenin (2004) mukaan kelvottomaksi välineeksi ennustaa opettajan pätevyyttä. Suurin syy tähän oli varmasti se, että yksilön peruspersoonallisuus ei määritä hänen käyttäytymistään. Esimerkiksi peruspersoonallisuudeltaan varautunut ihminen saattaa työelämässä, tuttujen ihmisten kesken, olla hyvin avoin ja avulias. Samoin normaalisti sisäänpäin kääntynyt ihminen voi luokan edessä olla paljonkin esillä vaivaantumatta. Toinen syy persoonallisuustestien huonoon soveltuvuuteen opettajan menestyksekkään työskentelyn ennustajana oli se, että opettajan onnistuminen riippuu osittain myös hänen ja oppilaiden keskenään erilaisten persoonien yhteensopivuudesta: ulospäin suuntautunut opettaja saattaa pärjätä paremmin kaltaistensa ekstroverttien kanssa, kun taas sisäänpäin kääntynyt opettaja voi ymmärtää introverttia oppilasta paremmin. Persoonallisuustestien tulosten yhteyttä hyvään opettajuuteen

vuosikymmeniä tutkineille tahoille saatu tulos niiden toimimattomuudesta opiskelijavalinnassa lienee ollut pettymys, mutta Fibaek Laursenin mukaan tulokset ovat opettajille hyvin kannustavia: hyväksi opettajaksi voi tulla persoonallisuudesta riippumatta kuka tahansa. (Fibaek Laursen 2004, 149–150.)

4.4 Hyvä musiikinopettajapersoona

Millainen sitten on hyvä musiikinopettaja? Entä onko hänen persoonallaan väliä? Listoja hyvän musiikinopettajan persoonallisista ominaisuuksista on laadittu kymmeniä, ellei satoja, mutta yksiselitteistä vastausta siihen, millainen persoona hyvä musiikinopettaja on, en ole löytänyt. Jotakin rikastuttavaa kuitenkin löysin: useita, toisinaan jopa hämmästyttävän erilaisia näkökulmia hyvään opettajuuteen ja sitä kautta myös musiikinopettajuuteen.

4.4.1 Asiantuntijanäkökulma hyvään musiikinopettajuuteen

Laine (1998) korostaa, että hyväksi opettajaksi haluaminen kuuluu opettajuuden luonteeseen, sillä jokainen opettaja ja opettajaksi aikova asettaa hyvän opettajuuden itselleen tavoitteeksi. Niin pitääkin olla. Laine kuitenkin esittää huolensa siitä, että hyvän opettajuuden kriteerit tulevat yleensä ulkoapäin. Tämän vuoksi opettaja joutuu usein tinkimään omasta identiteetistään, jolloin hän ei itse luo opettajuuttaan, vaan mukautuu esitettyihin vaatimuksiin. Laineen mukaan kuitenkin opettaja, joka ponnistaa omista lähtökohdistaan ja tavoitteistaan, ja jonka opetus lähtee hänen oman persoonansa voimavaroista, on tasapainoisempi ja onnellisempi, ja hän jaksaa säteillä myös lapsiin uskoa osaamiseen, selviytymiseen, yhteisyyteen ja positiiviseen tulevaisuuteen. (Laine 1998, 100–112.)

Myös Krokfors (1998) toteaa, että opettajan taitojen lisäksi opetuksessa keskeistä roolia näyttelee opettajan persoonallisuus. Hän kertoo opettajuuden muodostuvan yhdeksästä elementistä: halusta elinikäiseen opiskeluun, auktoriteetista, eettisyydestä, kyvystä pitää yllä järjestystä, mielikuvituksesta, innosta, pitkäjännitteisyydestä, luonteen korkeatasoisuudesta ja opetukseen liittyvän mielihyvän kokemisesta. Näiden ominaisuuksien hän toteaa olevan

synnynnäisiä. Jotta opettaja voi kehittyä hyväksi, hänen tulee paitsi tiedostaa nämä ominaisuudet itsessään, myös kehittää ja käyttää niitä työssään. (Krokkfors 1998, 78–79.)

Fibaek Laursenin (2004) mukaan monet ihmiset – varsinkin ne, jotka eivät itse ole opettajia – ajattelevat, että hyvää opettajuutta ei voi oppia. Fibaek Laursenin haastatteluissa kävi kuitenkin ilmi, että useimpien opettajien näkemykset asiasta olivat huomattavasti monivivahteisempia. Ainoaksi välttämättömäksi edellytykseksi hyvälle opettajuudelle he mainitsivat halun opettaa. Fibaek Laursen itse kuitenkin tähdentää, että myös opettamisen halun voi oppia. Esimerkiksi monet opettajankoulutukseen tulevat eivät ole vielä valintavaiheessa täysin varmoja siitä, haluavatko he työskennellä opettajina, mutta kiinnostuvat työstä myöhemmin kokemuksen myötä. Halu ja kiinnostus eivät ole tässä tapauksessa oppimisen ehto vaan pikemminkin oppimisen tulos. (Fibaek Laursen 2004, 145–146.)

Myös itse suhtaudun ajatukseen hyvän opettajuuden synnynnäisestä luonteesta hieman epäilevästi, sillä mielestäni esimerkiksi Krokkforsinkin mainitsemia ominaisuuksia voi jossain määrin myös oppia. Uskon, että esimerkiksi auktoriteettia oppii paljon opettajan työssä. Luulen myös, että opettamisesta saatavan mielihyvän määrä kasvaa kokemuksen karttuessa ja sen tuoman varmuuden lisääntyessä. Ajattelen mieluummin, että hyväksi opettajaksi kasvetaan kuin että sellaiseksi synnyttään. Mielestäni ihmisen suhteellisen pysyvät persoonallisuuden piirteet luovat vain kehykset sille, millainen opettajasta voi tulla, kun hän kehittää itseään.

Musiikinopettajan persoonalliset piirteet on havaittu useissa tutkimuksissa hyvin merkityksellisiksi. Vanhemmista tutkimuksista muun muassa Ruismäki (1991) esittää väitöskirjassaan, että musiikinopettajan odotetaan olevan kärsivällinen, huumorintajuinen, kiinnostunut ja innostunut persoona. Musiikinopettajalla tulee olla myös hyvä itsetunto ja -luottamus. (Ruismäki 1991, 210–211.) Isohookana-Asunmaan (1993) mukaan opettajan tulee olla innostava ja joustava. Hänen on myös pystyttävä myötäelämään heidän iloissaan ja suruissaan. Opettajalla on Isohookana-Asunmaan mukaan myös oltava kyky sopeutua nuoren

maailmaan vielä silloinkin, kun hän itse ei enää ole nuori. (Isohookana-Asunmaa 1993, 141–142.)

Luulen, että nuoren maailmaan sopeutuminen onkin yksi musiikinopettajan työn vaikeimmista tehtävistä. Nuoren maailma muuttuu paljon tiheämmin kuin aikuisen. Hittikappale, joka on vielä tänään kuuma uutuuks, on jo huomenna poissa muodista. Opettajan pitäisi seurata aikaansa hyvin aktiivisesti pysyäkseen perillä siitä, mitä oppilaat kuuntelevat juuri tällä hetkellä. Ja vaikka he vielä onnistuisivat seuraamaan hittilistan kärkeä, ovat he yleensä jo auttamattomasti myöhässä, kun saavat kappaleen nuotin käsiinsä.

Lähes samanlainen nopeatempoisuus koskee erilaisia teknisiä laitteita ja niiden kehitystä. Valveutunut opettaja osaa käyttää soitinten ja muiden varsinaisten musiikkilaitteiden lisäksi myös muuta uutta tekniikkaa hyväkseen musiikinopetuksessa. Olisi hienoa ottaa asioista selvää ja olla kaikesta perillä, mutta luulen että se ei ole käytännössä mahdollista. Hyvä opettaja tajuaa rajallisuutensa ja antaa oppilaille tilaisuuden opettaa itseään, sillä heillä on paljon sellaista käytännön kautta saavutettua tietoa, jota opettajan täytyisi opiskella hallitakseen sen. Myös oppilaat nauttivat siitä, että opettaja ei esitä kaikkittietävää, vaan antaa oppilaiden auttaa.

4.4.2 Oppilaiden arvostama musiikinopettaja

Jotta opettaja kehittyisi hyväksi, hänen on jatkuvasti oltava avoin arvioinnille. Isohookana-Asunmaan mukaan opettajan työtä arvioi parhaiten oppilas (Isohookana-Asunmaa 1993, 139–140). Etenkin musiikintunneilla oppilaiden antama palaute opettajalle on hyvin merkityksellistä, sillä sen perusteella opetusta voidaan helposti muuttaa mielekkäämpään suuntaan. Tahdoton tuuliviiri opettajan ei tarvitse olla, mutta mielestäni oppilaille on oikeus ilmaista, mistä he pitävät ja mistä eivät. Nykykoulussa vallitseekin nähdäkseni opettajan ja oppilaiden välillä demokraattisen keskusteleva ilmapiiri, mikä edesauttaa parhaimmillaan myös oppituntien kehittämistyötä. Musiikinopettajana toivoisin, että saisin oppilaisiin hyvän keskusteluyhteyden, sillä mielestäni on tärkeää että oppilaat saavat itse vaikuttaa esimerkiksi

siihen, mitä kappaleita tunneilla soitetaan ja miten tunneilla työskennellään. Rakentavan palautteen antaminen on oppilaille tärkeä elämäntaito, ja opettajalle palaute – niin ylistävä kuin kriittinenkin – on kallisarvoista.

Tämän päivän koulussa oppilaiden mielipiteitä ja heidän antamaansa palautetta opetuksesta pidetään nykyään hyvin tärkeänä ja se otetaan vakavasti. Tämä muutos on johtanut siihen, että myös oppilaiden ajatuksia hyvästä opettajasta on alettu tutkia entistä syvällisemmin. Enää oppilaiden mielipiteisiin ei suhtauduta opettajien ja kasvatusalan ammattilaisten näkemyksiä vähäpätöisempinä, vaan he ovat päteviä arvioitsijoita siinä missä muutkin.

Muun muassa Pauli Kaikkonen (1999) on tutkinut oppilaiden mielipiteitä hyvästä opettajasta. Hänen tekemässään tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaat arvostavat erityisesti opettajan kykyä motivoida. Hyvä opettaja voi hänen mukaansa persoonallaan vaikuttaa merkittävästi oppilaiden opiskelumotivaatioon ja tätä kautta oppimistuloksiin. Tutkimusta varten tehdyn haastattelun pohjalta Kaikkonen tiivistää, että hyvä opettaja on ohjaamiskykyinen, inhimillinen, oppilaita aidosti ymmärtävä, huumorintajuinen, puolueeton ja persoonallinen. (Kaikkonen 1999, 87–88.)

Myös Backman (1999) on tutkinut hyvää opettajuutta oppilasnäkökulmasta. Hän esittelee työssään tutkimuksia, joissa on selvitetty peruskouluikäisten oppilaiden näkemyksiä hyvästä opettajasta. Opettajan persoonalla on näissäkin tutkimuksissa huomattu olevan merkitystä, sillä useimmissa hyvästä opettajaa koskevissa tutkimuksissa oppilaat kuvasivat eniten juuri opettajan persoonallisia ominaisuuksia ja luonnetta. Hyvää opettajaa oppilaat kuvailevat rehelliseksi, auttavaiseksi, luotettavaksi, rohkaisevaksi, empaattiseksi, oikeudenmukaiseksi, vastuuntuntoiseksi, yksilöt huomioon ottaviksi ja huumorintajuiseksi auktoriteettihahmoksi. (Backman 1999, 37–57.)

Selvästi useimmin mainittu ominaisuus näistä oli opettajan huumorintaju. Myös Backmanin oma tutkimus osoittaa, että opettajan huumorintaju vaikuttaa suuresti oppilaiden kouluviihtyvyyteen. Oppilaat pitivät vastauksissaan tärkeänä opettajan kykyä opettaa huumorisävytteisesti ja ymmärtää myös oppilaiden huumoria. Huumori on tärkeä väline myös

opettajalle itselleen. Backmanin haastatteleman opettajan, Juha Voiman mukaan hyvä opettaja pystyy hulluttelemaan ja nauramaan myös itselleen, sillä tällainen opettaja näyttää omalla esimerkillään, ettei virheiden tekeminen ja toisten naurujen osakseen saaminen ole niin vakavaa. Backman korostaa, että hyvä opettaja ymmärtää mikä on hauskaa ja mikä ei ja osaa käyttää huumoria sen mukaisesti. Oppilaita ei saa huumorin varjolla nolata. (Backman 1999, 37–57.) Tämä huomio on mielestäni tärkeä, sillä ainakin itse ajattelen, että hyvä opettaja pitää hauskaa ja nauraa oppilaiden kanssa – ei heidän kustannuksellaan.

Vaikka sekä Kaikkosen (1998) että Backmanin (1999) tutkimuksissa haastatellut henkilöt ovat olleet pääasiassa luokanopettajia, musiikinopettajia koskevat mielestäni aivan samat opettajan ominaisuuksiin kohdistuvat odotukset. Oppilaat arvostavat pitkälti samoja piirteitä musiikinopettajassa kuin muissakin opettajissa. Uskon kuitenkin, että oppiaineen suhteellisen vapaan luonteen vuoksi musiikinopettajalta odotetaan tiettyjä piirteitä, kuten rentoutta ja lämminhenkisyyttä, jopa enemmän kuin muilta opettajilta. Musiikinopettajan kurinpitokykyä sen sijaan pidetään tuskin yhtä tärkeänä kuin muissa oppiaineissa, sillä täyden hiljaisuuden vaatiminen ja kova kuri eivät sovi musiikintunnille. Yleisesti ottaen musiikinopettajat tuntuvat tiedostavan oppiaineensa ominaislaatuisuuden ja sen asettamat vaatimukset hyvin ja osaavat työskennellä niin, että opetustapa palvelee oppiaineen luonnetta.

4.4.3 “Ratkaisevaa on pätevyys, ei persoonallisuus”

Kaikki tähän asti esittelemäni näkemykset edustavat sitä kantaa, että musiikinopettajan persoonallisuudella on merkitystä ja että hyvillä opettajilla on jopa tiettyjä yhteisiä persoonallisuuden piirteitä. Tämä on kuitenkin vain yksi näkökulma. Kaikkein jyrkimmän vastalauseen opettajan persoonallisuuden merkityksen painottamiselle löysin Fibaek Laursenin (2004) kirjasta, joka esittelee Lortien näkemyksen asiasta. Lortien mukaan opettajan persoonallisten ominaisuuksien korostuminen opetuksessa on oire siitä, että opettajalta puuttuu vaadittava ammatillinen tietotaito. Kun opettaja ei hallitse tietoja ja taitoja, hänen on toimittava henkilökohtaisten näkemystensä varassa, mitä Lortie pitää merkkinä

heikkoudesta. Tämän vuoksi Lortie neuvookin opettajia pitämään persoonallisuutensa erillään työstä. (FibaekLaursen 2004, 152–168; Lortie 1975.)

Tämän näkemyksen halusin työssäni ottaa esille siksi, että sen näkökulma on täysin päinvastainen useimpien käyttämieni aineistojen kanssa. Toisaalta ymmärrän mitä Lortie tarkoittaa, mutta ainakaan itse en voisi edes kuvitella pitäväni persoonaani opetuksesta erillään, vaikka se osoittaisikin heikkouteni. Opettajana olisin mieluummin kuitenkin oma itseni heikkouksineni, kuin vahva mutta etäinen “opetuskone”.

Näiden kahden ääripään väliin mahtuu kuitenkin vielä monta erilaista näkökulmaa, joilla kaikilla on omanlaisensa käsitys opettajan persoonan yhteydestä hyvään opettajuuteen. Esimerkiksi Fibaek Laursenin (2004) toteuttama tutkimus osoittaa, että hyväksi opettajaksi tuleminen ei vaadi tietynlaista persoonallisuutta. Vaikka kolmestakymmenestä tutkittavasta useimmat vaikuttivat ulospäin suuntautuneilta, puhuivat paljon sekä olivat aktiivisia ja hiukan dominoivia, Fibaek Laursen uskoo, etteivät nämä piirteet kuvaa välttämättä heidän peruspersoonallisuuttaan. Hänen mukaansa opettajat ovat saattaneet luoda omasta persoonallisuudestaan riippumattoman käyttäytymismallin luokkahuonetilanteita varten. (Fibaek Laursen 2004, 150.)

Fibaek Laursen (2004) esittelee omaa kantaansa tukevan Ryansin tutkimuksen, jonka tarkoituksena oli alunperin kehittää persoonallisuustesti, joka erottelisi opettajaksi sopivat hakijat epäsovivista. Tällaista mittaria Ryans ei onnistunut luomaan, mutta eräs toinen merkityksellinen tulos tutkimuksesta saatiin: oppilaiden oppimisen ja opettajan opetustyylin välillä havaittiin olevan yhteys. Oppitunneilla, joita leimasivat ystävällisyys, järjestelmällisyys ja innostuneisuus, oppilaat oppivat enemmän kuin niillä oppitunneilla, joilla opetusta sävytti varautuneisuus, hutilointi ja ikävystyneisyys. (Fibaek Laursen 2004, 150; Ryans 1960, 256.)

Tämä monen itsestäänselvyytensä pitämä huomio on Fibaek Laursenin mielestä ratkaisevan tärkeä, sillä peruspersoonallisuuden tutkimisen sijaan huomiota alettiin kiinnittää entistä enemmän opetuksen laatuun – siihen, miten opettaja sisällyttää opetukseensa niitä persoonallisia piirteitä, jotka ovat oppilaiden oppimisen kannalta olennaisia. Tutkimuksessa

huomattiin, että persoonalliset ominaisuudet ovat tärkeitä oppilaiden oppimisen kannalta, mutta opettajan peruspersoonallisuuden ja opetuksen laadun välillä ei sen sijaan ole yhteyttä. Opettajan tehtävä on siis ainoastaan luoda opetustilanne, jossa opetusta leimaavat tietyt ominaisuudet, ystävällisyys, järjestelmällisyys ja innostuneisuus, joilla ei kuitenkaan välttämättä ole mitään tekemistä opettajan persoonallisuuden kanssa. Tästä huomiosta taas päästään siihen lopputulokseen, että ratkaisevaa on opettajan pätevyys, ei persoonallisuus. (Fibaek Laursen 2004, 151.)

Kuten näistä erilaisista hyvän musiikinopettajan kuvauksista voi huomata, eri tahot suhtautuvat keskenään hyvin eri tavoin opettajan persoonallisuuden ja hyvän opettajuuden väliseen suhteeseen. Toisten mielestä yhteys on ilmeinen, kun taas toisten mielestä sitä ei ole lainkaan. Opettajan täytyy tämän vuoksi itse harkita, miten suhtautuu kysymykseen persoonallisuuden ja hyvän opettajuuden yhteydestä: myöntääkö vai kiistääkö sen.

5 POHDINTA

Hyvästä opettajuudesta ja opettajan tärkeistä persoonallisista ominaisuuksista on tehty valtava määrä kirjoja, artikkeleja ja opinnäytetöitä. Aihe selvästi kiinnostaa ihmisiä, vaikka yksiselitteisen vastauksen saaminen kysymykseen siitä, millainen opettaja on hyvä, on osoittautunut mahdottomaksi tehtäväksi. Toisinaan aineistoja tutkiessani minut yllättikin runsaudenpula: aiheesta on olemassa niin paljon tietoa, että oli vaikeaa tietää, mistä aloittaa. Hyvää musiikinopettajaa koskevaa tutkimusta sen sijaan ei ole tehty läheskään yhtä paljon. Siksi tartuin aiheeseen.

Toisin kuin aluksi oletin, tietynlaisen persoonallisuuden ja hyvän musiikinopettajuuden välistä yhteyttä ei ole pystytty aukottomasti todistamaan. Tähän epäselvyyteen vaikuttaa eniten opettajan niin kutsuttu peruspersoonallisuus ja sen suhde hänen opettajapersoonallisuuteensa. Musiikinopettaja voi olla peruspersoonallisuudeltaan, “siviiliminältään” esimerkiksi hyvin rauhallinen ja vetäytyvä, mutta luokkaan mennessään hän ottaa esiin innostuneen tarmokkaan roolinsa musiikinopettajana. Opettajan eri roolien luoman ristiriidan vuoksi tutkijoiden on ollut hankalaa saada selville, onko tietty ominaisuus osa opettajan peruspersoonallisuutta vai tämän opettajapersoonallisuutta. Siksi myöskään sitä, millainen ihanneopettajan persoona on, ei ole saatu selville.

Ennen kuin aloitin tutkielmani työstämisen, ajattelin löytäväni joitakin kaikille hyvälle musiikinopettajille yhteisiä persoonallisuuden piirteitä. Luulin, että saisin koottua eri lähteistä keräämäni aineiston pohjalta jonkinlaisen tiiviin kuvauksen siitä, mitä piirteitä hyvällä musiikinopettajalla on. Keräämäni tutkimustieto oli kuitenkin niin hajanaista monine perustavasti toisistaan eroavine mielipiteineen, etten nähnyt listan luomista enää työn loppuvaiheessa mielekkääksi. Keinotekkoisten yksinkertaistusten luominen ja niiden laittaminen listan muotoon tuntui väkinäiseltä, joten päätin lähestyä aihetta erilaisten hyvää opettajapersoonaa koskevien näkökulmien ja niiden problematiikan kautta.

Yleensä tiedon sanotaan lisäävän tuskaa, mutta itse voin rehellisesti sanoa tämän tutkielman tekemisen vähentäneen sitä. Tutustuttuani runsaaseen määrään erilaisia lähteitä ymmärsin, millainen uskomusten ja oletusten vyyhti kuva hyvästä opettajasta on: hyväksi opettaja voi niiden mukaan tulla kuka tahansa – toisaalta taas ei kukaan. Itse uskon, että jokainen, joka aidosti haluaa kehittää itseään ja tulla hyväksi opettajaksi, pystyy siihen. Vaikka tässä kandidaatintutkielmassa esittelenkin useita musiikinopettajan persoonallisia ominaisuuksia, joita on yleisesti pidetty hyvinä, ei työni ole tarkoitus olla lista, jonka jokainen kohta hyvän opettajan pitäisi täyttää. Sen on pikemminkin tarkoitus osoittaa, että opettaja voi olla hyvä monella eri tavalla ja että erilaisia opettajia tarvitaan. Hyvältä opettajalta vaaditaankin ennen kaikkea uskallusta olla oma itsensä.

Minua työssäni innoittanut Laasonen (2009) tutkimus vahvistaa, että ihanteellisia musiikinopettajia voi syntyä hyvin erilaisista lähtökohdista. Hyvillä musiikinopettajilla on kuitenkin hänen mukaansa tiettyjä yhteisiä piirteitä, kuten luovuus, innostavuus, luotettavuus sekä taito hallita ryhmää ja organisoida. Selvästi tärkeimpänä hyvän musiikinopettajan ominaisuutena pidettiin kuitenkin rakkautta musiikkiä ja siitä saatavan ilon jakamista kohtaan. (Laasonen 2009, 84–85.) Tähän näkemykseen pystyn samaistumaan täysin. Mielestäni Laasonen tutkimuksen haastateltavista ”Risto” kiteyttää ajatuksen hyvästä musiikinopettajapersoonasta ja samalla musiikinopettajuudesta varsin osuvasti:

“[Yhteistä hyvälle musiikinopettajille on] Halu jakaa. Nauttii musiikista ja kaikesta mitä musiikkiin liittyy ja haluaa sen jakaa. Siinä se oikeestaan on, kaikki muu on sitte vaan tekniikkaa. Jos nää asiat ei oo kunnossa, et jos sää et nauti musiikista etkä halua jakaa kokemuksiasi toisille, niin ei siitä voi tulla hyvää. Mää luulen et se on yhteistä kaikille musiikinopettajille.” (Laasonen 2009, 85)

Tutkimusaiheeksi ensin kaavailemani hyvä musiikinopettaja oli aivan liian laaja, joten päätin rajata tutkimukseni hyvän musiikinopettajan persoonallisiin ominaisuuksiin. Pro gradu -tutkielmaani aion kaventaa aihetta entisestään, pysyen kuitenkin hyvän musiikinopettajuuden teemassa. Tällä hetkellä uskon, että pro graduni keskittyy näin laajan kokonaisuuden sijaan tarkemmin yhteen persoonalliseen ominaisuuteen, esimerkiksi huumorintajuun, joka esittelemistäni hyvän opettajan piirteistä erityisesti herätti mielenkiintoni. Tutkielman aihe voisi olla vaikkapa musiikinopettajan opetustilanteessa käyttämä huumori.

LÄHTEET

- Annunen, P. & Honko, M. (2002) *Hyvä opettaja 1950-luvulla, entä nykypäivänä?: Opettajaan kohdistuneiden yhteiskunnallisten arvojen ja odotusten muuttuminen 1950-luvulta 2000-luvun alkuun*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Luokanopettajien aikuiskoulutus.
- Backman, M. (1999) ”Hän on niin sanottu uudenaikainen opettaja” *Kuudesluokkalaisten oppilaiden ja heidän opettajansa käsityksiä hyvästä opettajuudesta sekä kyseisen luokan opettajasta*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Bolton, D.L. (1973) *Selection and Evaluation of Teachers*. McCutchan Publishing Corporation.
- Cygnaeus, U. (1903) *Uno Cygnaeuksen kasvatustieteellisiä periaatteita*. Kansakoulun Lehti.
- Getzels, J., Jackson J.W. & P.W. (1963) *The Teacher's Personality and Characteristics* julkaisussa N.L.Gage (toim.) *Handbook of Research on Teaching*, Chicago: Rand McNally Company
- Gleitman, H., Fridlund, A.J. & Reisberg, D. (1999) *Psychology*. Fifth Edition. W.W. Norton
- Haavio, M. (1948, 1954) *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hämäläinen, K. (1999) *Musiikinopettaja kapellimestarina: kouluorkesterin johdon ilmiö- ja toimintakenttä erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsitteellinen selvitys*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen lisensiaattityö. Musiikkیتieteen laitos.
- Isohookana-Asunmaa, T. (1993) Hyvä opettaja 1. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi: kasvu ja kasvattaminen*. Juva: WSOY, 136–143.
- 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*. (3. painos) Keuruu: Otava.
- Kettle, B. & Sellars, N. (1996). The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 12 (1), 1-24.

- 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.
- Koskenniemi, M. & Valtasaari, A. (1965) *Taitava opettaja. Johdatusta kansakoulun opettajan työhön*. Helsinki: Otava.
- Kosonen, E. (2009) Musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä. *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Ykkös- Offset Oy, 439-449.
- Laasonen, P. (2009). "*Kun nauttii musiikista ja haluaa sen jakaa, kaikki muu on sitten vaan tekniikkaa*" : Tutkimus neljän musiikinopettajan musiikinopettajuuskäsityksistä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Humanistinentiedekunta. Musiikin laitos.
- Laiho, S. (2004) *The Psychological Functions of Music in Adolescence*. Nordic Journal of Music Therapy, 13 (1), 49-65.
- Laine, T. (1998) Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.), *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: WSOY, s. 9-19.
- Luukkainen, O. (2005), *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- MacDonald, M. (2009) *Your brain: The missing Manual*. 2. painos. WSOYpro Oy
- Marttila, M., Oikari E. (2012) "*Älä tule paha ope, tule hyvä ope*": *Opettajan ja opettajaksi hakeutuvien käsityksiä hyvästä opettajuudesta*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna.
- Määttä, K. (1991) Opetustyön perusteet. Lapin yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 33.
- Niemi, H. (1989) Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Akateeminen opettaja*. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4/1989 (s. 65–99) Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino.
- Niemi H. (1998) Johdanto: Koulu ja opettajankoulutus – yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa H. Niemi (toim.), *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: WSOY, s. 9-19.
- Peltomaa, H., Mattila, A., Ahlqvist, S., Ahokas, A., Apponen, O., Hedman, A., Rytönen, O. & Seitola, T. (2006) *Psykologian verkot: Lukion johdantokurssi*. 1. painos. Opintoverkko Oy

- Pennington, D. (2003) *Essential Personality*. London: Hodder & Stoughton
- 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 uravalinta*. Jyväskylä Studies in the Arts 37.
- Räisänen, T. (1996) *Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio*. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteen julkaisuja 31.
- Saarniaho, R. (2006) *Persoonallisuus ja mielenterveys*. Viitattu 5.3.2013. Saatavilla: <http://opinnot.internetix.fi/fi/muikku2materiaalit/lukio/ps/ps5/index>
- Stenberg, K. (2011) *Riittävän hyvä opettaja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Suomen Mielenterveysseura (2013) Viitattu 5.3.2013. Saatavilla: <http://www.vahvistamo.fi/vahvistamo/mina>
- Suonio, K. (1993) Hyvä opettaja 2. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi: kasvu ja kasvattaminen*. Juva: WSOY, 144–149.
- Valta, J. (2002) Ongelmaoppilaat Oulun kansakoulussa vuosina 1874–1974. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 25.3. Saatavilla: <http://herkules oulu.fi/isbn9514267869/isbn9514267869.pdf>
- Vanhempainnetti (2013) *Persoonallisuuden ja tunne-elämän kehitys*. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Viitattu: 4.4.2013. Saatavilla: http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/kasvu_ja_kehitys/15_18vuotias/persoonallisuus_ja_tunne-elama/
- Vilpa, E. (1993) Hyvä opettaja 3. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi: kasvu ja kasvattaminen*. Juva: WSOY, 150–156.
- Vähätalo, P. (1990) *Opettajan ammattitaidon kriteereistä ja sen hallintaan ohjaamisesta*. Turun yliopisto. Julkaisusarja B:32.
- Ylen Opettaja-tv (2013) Viitattu 25.3.2013
Saatavilla: <http://opettajatv.yle.fi/teemat/aine/22/122/366/m2062/Persoonallisuus+ja+temperamentti>
- Yrjönsuuri, Y. (1990) *Peruskoulun opettajien käsityksiä itsestään ja työstään*. Kouluhallituksen julkaisuja 28. Helsinki: VAPK.