

**MUSIIKIN SIVUAINEOPINNOT
OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSEN
OPISKELIJOIDEN KOKEMINA**

Olga Väätäinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2014

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Väätäinen, O. Musiikin sivuaineopinnot opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kokemina. Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. Syksy 2014. 105 sivua.

Tutkimus käsittelee Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia musiikin sivuaineopinnoista. Siinä kuvataan, millaisia valmiuksia opiskelijat kokevat saaneensa opinnoista ja miten opinnot tukevat asiantuntijuuden kehittymistä. Lisäksi kuvataan, millaisina opiskelijat kokevat omat taitonsa opintojen jälkeen. Tutkimuksen aineisto koostuu kuudesta luokanopettajaopiskelijan haastattelusta, jotka toteutettiin kevään 2014 aikana. Aineisto analysoitiin teemoittelemalla aineistolähtöisesti ja teoriaohjaavasti.

Opiskelijat kokivat saaneensa musiikin sivuaineesta monipuolisesti erilaisia valmiuksia musiikin opettamiseen, mutta he olisivat toivoneet saavansa enemmän musiikin pedagogisia valmiuksia. Opinnoissa keskustelevuus, käytäntöön soveltaminen ja opintojen kokonaisvaltaisuus tukevat asiantuntijuuden kehittymistä. Koulutus kehittääkin asiantuntijuutta monipuolisesti, niiltä osin kuin se on koulutuksessa kehitettävissä. Opiskelijat kokivat omat aineenhallinnalliset taitonsa riittäviksi tulevan työn kannalta. Osa kaipasi kuitenkin käytännön työkokemusta, jotta taidot varmentuvat, esimerkiksi pianonsoiton osalta. Pedagogiset taidot koettiin vaihtelevasti. Osa koki taidot riittäviksi, mutta osa oli epävarmempia omien taitojensa riittävydestä.

Kaikki haastateltavat kuitenkin toivoivat, että opinnot painottuisivat enemmän pedagogisten valmiuksien kehittämiseen. Opiskelijat näkivät pedagogiset valmiudet aineenhallintataitoja tärkeämpinä luokanopettajan työssä. Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä laajasti, mutta tutkimus tarjoaa kehittämissuhteita ja palautetta luokanopettajakoulutuksen musiikin opetuksen suunnittelijoille ja toteuttajille. Lisäksi sivuaineopiskelijoiden saama opetus vaikuttaa suuresti siihen, millaista musiikinopetusta kouluissa annetaan.

Asiasanat: luokanopettajakoulutus, musiikki, asiantuntijuus, musiikin oppiminen, valmiudet, opettajuuden kehittyminen, minäpystyvyys

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	4
2	OPETTAJAN ASiantuntijuuden KEHITTYMINEN.....	5
2.1	Asiantuntijuuden määrittelyä.....	5
2.2	Luokanopettajan asiantuntijuus ja sen kehittyminen.....	9
2.3	Musiikkia opettavaksi opettajaksi kehittyminen.....	15
2.4	Minäpystyvyys ja asiantuntijuus.....	21
2.4.1	Banduran sosio-kognitiivinen teoria	21
2.4.2	Minäpystyvyys opettajan työssä.....	23
3	MUSIIKILLISET VALMIUDET OSANA OPETTAJUUTTA.....	26
3.1	Musiikin oppiminen eri teorioiden valossa.....	26
3.2	Musiikin oppimiseen johtavat toiminnot.....	32
3.3	Harrastuneisuus ja harrastukset.....	34
4	MUSIIKIN OPINNOT JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSESSA.....	36
4.1	Opettajankoulutuksen pedagogiikka.....	36
4.2	Musiikinopinnot sisältö.....	38
4.2.1	Kaikille pakolliset opinnot	38
4.2.2	Sivuaineopinnot.....	40
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	42
5.1	Tutkimusongelmat.....	42
5.2	Tutkimusjoukko.....	43
5.3	Teemahaastattelu.....	46
5.4	Sisällönanalyysi.....	47
5.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	48
6	OPISKELIJOIDEN KOKEMUS OPINNOISTA.....	50
6.1	Opinnoista saadut valmiudet.....	50
6.1.1	Aineenhallinnalliset valmiudet.....	50
6.1.2	Pedagogiset valmiudet.....	58
6.1.3	Palautetta kursseista	65
6.2	Asiantuntijuuden kehittyminen opinnoissa.....	71
6.3	Opettajuuden ja omien taitojen kokeminen.....	84
7	POHDINTA.....	89
	LÄHTEET.....	96
	LIITTEET.....	103
	Liite 1 Tutkimuskysymykset.....	103

1 JOHDANTO

Luokanopettajat ovat yleisen musiikkikulttuurin kannalta tärkeä opettajaryhmä, sillä heidän työnsä varassa on suurimmalta osin suomalaisten musiikillinen perussivistys (Hyry & Hyvönen 2002, 64). Nykyään ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, että luokanopettaja on musiikin taitaja. Opettajankoulutuksessa tapahtuva erikoistuminen, nk. sivuaineet ja siitä johtuva aineittainen työnjako on johtanut siihen, että musiikin sivuaineen suorittaneet luokanopettajat huolehtivat etenkin suurissa kouluissa muidenkin luokkien musiikinopetuksesta. (Hyry & Hyvönen 2002, 80.) Musiikin sivuaineen suorittaneilla luokanopettajilla on siis suuri vastuu siitä, millaista musiikinopetusta kouluissa toteutetaan. Näin ollen luokanopettajakoulutuksella on myös suuri vaikutus siihen, millaiseen musiikinopetukseen koulutuksessa rohkaistaan.

Luokanopettajan työ ja musiikin opettaminen vaativat nykyään myös yhä monipuolisempia taitoja ja tietoja eri sisältöalueista. Musiikinopetuksen monipuoliseen toteuttamiseen vaaditaan laajaa asiantuntijuutta niin pedagogisilta kuin opetuksen sisällöllisiltä alueilta. Nykyään asiantuntijuuden rakentuminen ja tiedon muodostaminen nähdään kollektiivisena prosessina, jossa tietoisesti ja tavoitteellisesti pyritään rakentamaan asiantuntijuutta ja selvittämään tiettyä ilmiötä. (Parviainen 2006, 165.) Näin opettajan asiantuntijuuskin rakentuu yhteistyössä muiden kanssa. Asiantuntijuuden kehittyminen vaatii kuitenkin jatkuvaa itsensä kehittämistä ja lisäkouluttautumista.

Opettajankoulutus muuttuu kuitenkin hitaasti ja peruskoulussa pinnalla olevat oppimistavat ja sisällöt siirtyvät hitaasti opettajankoulutukseen. Jos sanotaan, että koulu muuttuu hitaasti, niin opettajankoulutus muuttuu vielä hitaammin. Usein opetussuunnitelmien uudistus aloitetaan peruskoulusta, jonka jälkeen aletaan pohtia, miten uudistukset vaikuttavat opettajankoulutukseen. Kun nämä uudistukset ehtivät koulutukseen, on peruskoulu taas askeleen edellä. Opettajankoulutuksen tutkimusta tarvitaan koulutuksen kehittämiseksi. Aiemmin on tutkittu esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja ajatuksia suhteestaan musiikkiin (Saarinen 1994) sekä pianonsoiton ryhmäopetusta ja mielipiteitä siitä

Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksessa (Pitkäpaasi 1994). Uudempaa tutkimusta musiikinopinnoista ei kuitenkaan ole tehty ja aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet tarkastelemaan koulutuksen perusopintoja. Oma tutkimukseni tarjoaa uutta tietoa keskittymällä tarkastelemaan opiskelijoiden kokemuksia musiikin sivuaineopinnoista.

Nämä tosiasiat ja oma tuleva työni musiikkia opettavana luokanopettajana saivat minut kiinnostumaan siitä, millaisina opiskelijat kokevat nykyiset musiikin sivuaineopinnot ja miten ne kehittävät luokanopettajan asiantuntijuutta. Olen aiemmin tutkinut parini kanssa kandidaatintutkielmassamme musiikin perusopintoja ja niistä saatuja valmiuksia, joten tämä tutkimus on jatkotutkimusta aiheeseen. Halusin selvittää, millaisia lisävalmiuksia sivuaineopinnot tarjoavat niille, joilla on hyvät musiikilliset taidot ja millaisen jatkumon perus- ja sivuaineopinnot muodostavat.

2 OPETTAJAN ASIANTUNTIJUUDEN KEHITTYMINEN

2.1 Asiantuntijuuden määrittelyä

Asiantuntijuutta kuvataan yleisesti ihmisten keskuudessa kahdella eri tavalla. Ensimmäisen käsityksen mukaan asiantuntija on korkeasti koulutettu, jonkin erityisalan osaaja. Toinen käsitys määrittelee asiantuntijuuden muodostuvan pitkästä kokemuksesta työssä. (Kirjonen 1997, 18.) Kaikki työntekijät eivät koulutuksestaan huolimatta toimi työssään samalla tavalla. Osa pitäytyy tutuissa ja turvallisissa rutiineissa, ja toiset näyttävät kehittyvän työssään jatkuvasti (Tynjälä 1999, 160).

Yleisen käsityksen mukaan kokemus ja asiantuntijuus ovat yhteydessä toisiinsa. Kokeneisuus ei kuitenkaan välttämättä yksin tuota asiantuntijuutta, vaikka se onkin tärkeä tekijä asiantuntijuutta määriteltäessä (Karila & Ropo 1997, 150). Pelkkä taitojen opettelu ja

niiden soveltaminen rutiinien tavoin ei myöskään riitä asiantuntijuuden kehittämiseen, vaikka työntekijät pystyisivätkin suorittamaan työtehtävänsä hyvin. Tynjälän (1999) mukaan asiantuntijuus ei riipu ainoastaan pitkästä työkokemuksesta tai tutkinnon laajuudesta vaan yksilön omasta tavasta ja halusta toimia itsensä kehittämiseksi. (Tynjälä 1999, 161.)

Anneli Eteläpelto (1997) on tutkinut, miten koulutuksen asiantuntijat ja opiskelijat määrittelevät asiantuntijuuden. Opiskelijoilla, joilla ei vielä ollut oman alan työkokemusta, asiantuntijuuden määrittelyyn liittyivät oman alan perustietojen hallitseminen, tiedon syvällisyys ja monitasoisuus sekä laaja tietämys omasta alasta. Tiedon sovellettavuutta kuvasivat käsitykset asiantuntijuudesta tietämyksen joustavuutena, oman alan tiedon helppona käytettävyytenä ja tiedon joustavana yhdistelytaitona. Pätevyyteen liitettiin myös uudenlaisia yrittäjyyden painottamiseen viittaavia määreitä, kuten taito kommunikoida ja tuoda esille omaa asiantuntijuutta. Asiantuntijuuden kehittämisessä pidettiin tärkeänä oppijan omaa käytännön harjoittelua todellisissa työympäristöissä, teorian ja käytännön vuorovaikutusta, oppijan persoonallisuuteen liittyviä näkökohtia, kuten motivaatiota ja kykyä oppia omista virheistä, sekä pedagogista tukea, kuten motivoivaa opettajaa tai ohjaajaa. (Eteläpelto 1997, 89–92.)

Asiantuntijuutta ja siihen oppimista on tutkimuksissa tarkasteltu kolmesta eri näkökulmasta. Oppiminen ja asiantuntijuus nähdään joko mielen sisäisenä tapahtumana (asiantuntijuus kognitiivisena ominaisuutena), osallistumisena (situationaalinen näkökulma) tai tiedon luomisen prosessina. Kognitiivisen suuntauksen oppimiskäsitystä kuvataan usein tiedonhankkimis- tai omaksumismetaforalla (*acquisition*), kun taas situationaalista suuntausta kuvataan osallistumismetaforalla. Kolmannen näkemyksen mukainen tiedon luomisen prosessi nähdään sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä. Asiantuntijuus nähdään asteittain etenevänä ongelmanratkaisuna, jossa ratkaisun löytymistä seuraa uuden ongelman asettaminen. Asiantuntija ei siis rutinoitu, vaan kehittää osaamistaan jatkuvasti. Asiantuntijuus ei ole vain yksilön ominaisuus, vaan yhteisön merkitys korostuu ongelmanratkaisussa. Esimerkkinä tällaisesta yhteisöstä on yliopiston tiedeyhteisö, jossa ei voida pysähtyä rutinoitumaan, vaan pyrkimys on jatkuvasti luoda uutta tietoa aiemman tiedon pohjalle. (Tynjälä 2006, 97–120.)

Kognitiivisessa näkökulmassa asiantuntijuutta tarkastellaan lähinnä mielensisäisenä, kognitiivisena, yksilötason ilmiönä. Osallistumisnäkökulman mukaan asiantuntijaksi

tuleminen on sosiaalinen ilmiö, joka edellyttää osallistumista asiantuntijakulttuuriin. Asiantuntijuus muodostuu osallistumalla ammatillisiin käytäntöihin kokeneempien ammattilaisten ohjauksessa. Kyse on siis informaalista työssäoppimisesta, jossa vastuu ja tehtävien vaativuus lisääntyvät asteittain. Näkökulmassa painotetaan työyhteisön toimintakulttuurin merkitystä asiantuntijuudessa. Oppiminen ja asiantuntijuus nähdään kontekstisidonnaisina ja näin ollen pyritäänkin oppimisympäristöjen autenttisuuteen. Perinteinen mestari-kisälli – näkökulma edustaa tätä näkemystä asiantuntijuudesta. Näkökulman rajoituksena on, että se ei kiinnitä huomiota kognitiivisiin prosesseihin ja käsitteellisen tiedon merkitykseen, vaikka nämä ovat keskeisiä elementtejä asiantuntijuudessa. Näkemyksen pedagogiset ratkaisut myös perustuvat siihen, että pääasiassa toistetaan entisiä käytäntöjä, ei luoda uutta. (Tynjälä 2006, 97–113.)

Erityisesti kognitiivisen näkemyksen mukaan asiantuntijuus muodostuu aineksista, joista keskeisimpänä pidetään Tynjälän ja Nuutisen (1997) mukaan tietämystä. Asiantuntijatietoon kuuluu useita eri tiedon lajeja. Asiantuntijan on hallittava työhönsä liittyvää teoreettista sekä käytännöllistä tietoa ja pystyttävä soveltamaan niitä työssään eteen tuleviin yksittäisiin tapauksiin (Konttinen 1997, 52). Teoreettisen ja käytännöllisen tiedon integroitumista pidetäänkin keskeisenä prosessina asiantuntijuuden kehittymisessä. (Tynjälä 1999, 171–172.)

Yhden jaottelun mukaan asiantuntijuus rakentuu kolmesta suuremmasta tiedon lajista, formaalista/teoreettisesta tiedosta, käytännöllisestä kokemuksellisesta tiedosta ja it-sesäätelytiedosta. Teoreettiseen tietoon kuuluvat faktuaalinen tieto ja käsitteellinen tieto. Käytännölliseen tietoon taas sisältyvät äänetön/hiljainen tieto sekä intuitiivinen tieto. It-sesäätelytietoon kuuluu reflektiivinen tieto ja metakognitio. (ks. Taulukko 1, Tynjälä 2004, 176.)

TAULUKKO 1. Asiantuntijätiedon muodot (Tynjälä 2004, 176.)

I Formaali eli teoreettinen tieto

1. Faktuaalinen tieto

Jokaisella alalla on oma perustietonsa, joka pitää sisällään alan vakiintuneen ja muuttuvan faktatiedon. Opettajan ammatissa näitä ovat substanssitieto ja kasvatustieteellinen tieto. Faktuaalinen tieto toimii asiantuntijuuden pohjana.

2. Käsitteellinen tieto

Pitää sisällään erilaiset teoriat ja käsitteelliset mallit. Faktuaalinen ja käsitteellinen tieto ovat eksplisiittisesti ilmaistavissa olevaa tietoa.

II Käytännöllinen kokemuksellinen tieto

3. Proseduraalinen tieto tai taidot

Kokemusta siitä, miten jokin asia tehdään (engl. know-how). Syntyy kokemuksen ja toiminnan kautta

4. Äänetön/hiljainen tieto ja intuitio

On kiinteä osa proseduraalista, automatisoitua tietotaitoa ja syntyy niin ikään kokemuksen kautta. On merkittävä osa asiantuntijuutta ja usein sellaista tietoa, jota on vaikea ilmaista sanoin.

III Itsesäätelytieto

5. Metakognitio ja reflektiivinen tieto

On oman toiminnan tarkkailuun, ohjaamiseen ja säätelyyn liittyvää tietoa.

Deklaratiiviseksi tiedoksikin kutsuttu formaali tieto tarkoittaa pääasiassa fakta- ja kirjatietoutta. Asiantuntija hallitsee teoriatiedon ja käyttää sitä välineenä ongelmien ratkaisussa. Ammatillisen osaamisen pohjana on koulutuksen aikana hankittu muodollinen tieto, joka koostuu kyseisen alan vakiintuneen tietoperustan hallinnasta ja toisaalta käsitteellisestä, teoreettisen ja abstraktin tason tiedosta. Lisäksi korkean tason asiantuntijatietoon kuuluu myös käsitteellistä tietoa, mikä tarkoittaa teoreettisempaa faktatietoutta. Tähän kuuluu myös tieteenalan tiedonmuodostuksen tunteminen. (Tynjälä 1999, 171.)

Toinen keskeinen asiantuntijan tiedon muoto on käytännöllinen, kokemuksellinen tieto, joka muodostuu käytännön kokemuksen kautta, ei kirjoja lukemalla. Tätä käytännön tietoa on vaikea sanallistaa ja tehdä näkyväksi. Tietoa kutsutaan hiljaiseksi tiedoksi. Puhutaan myös äänettömästä tiedosta, jonka kehittyminen edellyttää paljon käytännön kokemusta kyseiseltä alalta. Käytännön kokemukseen kuuluvat myös yksilön taidot, joita nimitetään proseduraaliseksi tiedoksi. (Tynjälä 1999, 171; Tynjälä & Nuutinen 1997, 184.) Lisäksi asiantuntijuuteen liittyy itsesäätelytietous eli metakognitiivinen ja reflektiivinen tieto omasta ajattelusta, oppimisesta sekä toiminnasta. Taidot liittyvät oman toiminnan kriittiseen ja tietoiseen tarkasteluun. (Tynjälä & Nuutinen 1997, 184.)

2.2 Luokanopettajan asiantuntijuus ja sen kehittyminen

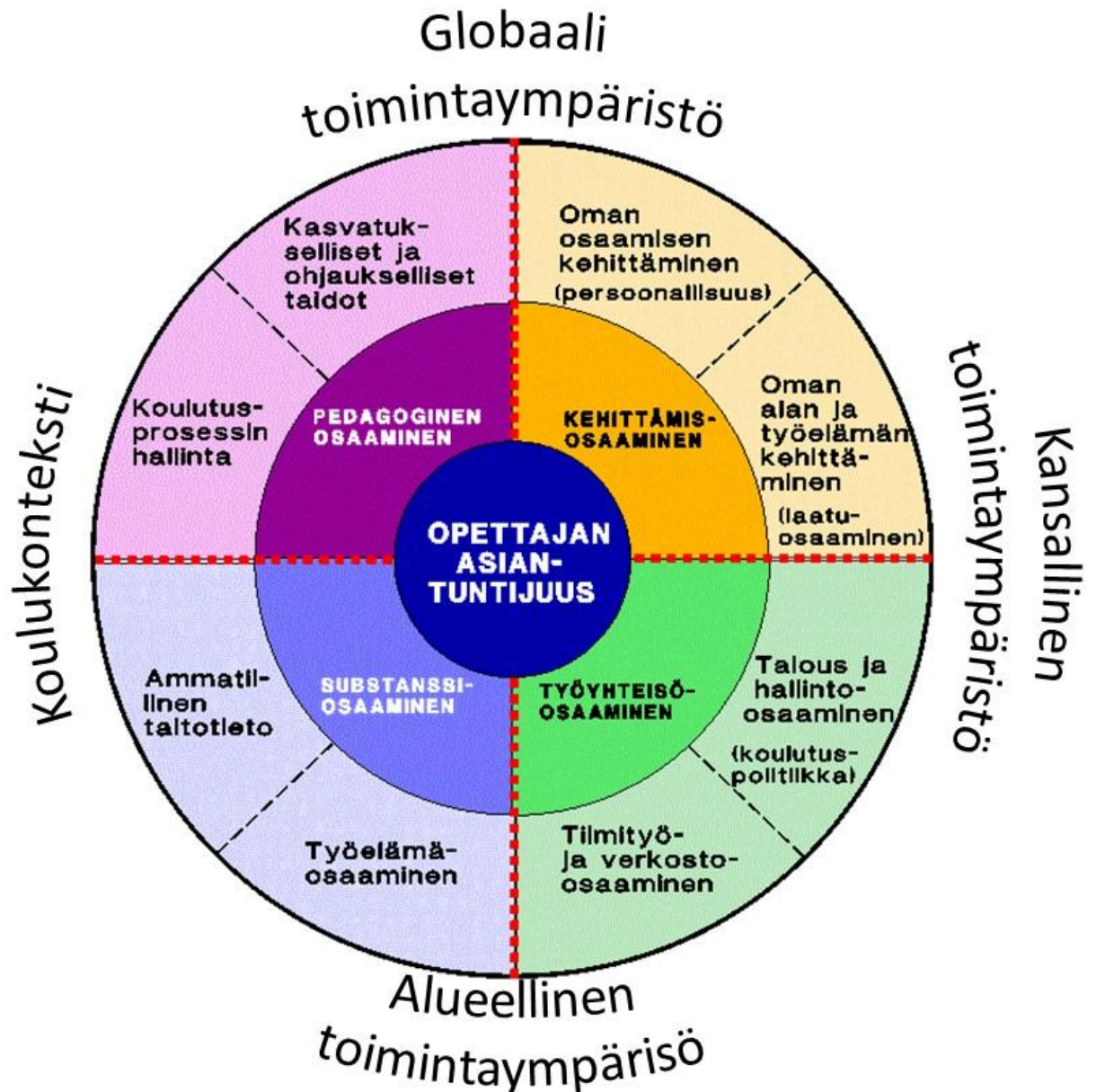
Opettajan asiantuntijuus voidaan määritellä monin eri tavoin. Se voi ilmetä esimerkiksi oppiainesisältöjen hyvänä hallintana tai oppilaiden erittäin hyvinä oppimistuloksina. Opettajan asiantuntijuutta tutkittaessa kriteereinä on käytetty esimerkiksi oppilaiden oppimistuloksia, opettajan omaa kokemusta ja asemaa kouluyhteisössä sekä oppilaiden tai toisten opettajien arviointia opettajan hyvästä ammattitaidosta. (Karila & Ropo 1997, 149.)

Opettajankoulutuslaitos pyrkii kouluttamaan luokanopettajia, jotka ovat opettamisen, oppimisen ja ohjaamisen asiantuntijoita. Luokanopettaja joutuu työssään toimimaan monien eri alojen asiantuntijana ja häneltä vaaditaan tietoa jokaisesta oppiaineesta (Moilanen 2001, 61–62). Moilanen (2001) mainitsee opettajan asiantuntijuuden vaativan esimerkiksi oppimisen teorioiden ja erilaisten opetustapojen tuntemusta. Tähän kuuluu myös mahdollisimman hyvien oppimistilanteiden ja -ympäristöjen järjestäminen oppilaille niin,

että oppimista tapahtuu. Oppimistilanteiden organisointi vaatii opettajalta syvällistä tietoa opiskeltavista asioista ja asiasisältöjen tuntemus onkin edellytys hyvien oppimistilanteiden luomiseksi. (Moilanen 2001, 61–62.) Asiasisältöjen tuntemus ei tarkoita vain faktatiedon hallintaa, vaan opettajan on ymmärrettävä myös asioiden väliset yhteydet ja merkitykset, ei vain prosessit ja yksittäiset faktatiedon palaset (Ball & Cohen 1999, 7).

Opettajankoulutuksessa yhdistellään eri asiantuntijuuden näkökulmia joustavasti ja luokanopettajakoulutuksen kurssit sisältävätkin monipuolisesti eri asiantuntijatiedon lajeja, niin teoreettista kasvatustieteellistä tietoa kuin proseduraalista käytännön luokkatoimintaan liittyvää tietoa. Näiden pohjalta opiskelija rakentaa omaa hiljaista tietoaan. Opiskelijoita myös ohjataan jatkuvasti refleктоimaan omaa toimintaansa ja kehittämään omaa metakognitiivista tietoaan. Osallistumisnäkökulmaa edustavat opetusharjoittelut, jossa opiskelija pääsee harjoittelemaan käytännön opettajan työtä kokeneemman opettajan ohjauksessa. Harjoittelussa tulisi myös yhdistyä opiskelijan hallitsemat eri asiantuntijatiedon lajit, niin teoreettinen tieto oppimisesta ja opettamisesta kuin proseduraalinen tieto käytännön luokkatoiminnasta sekä hiljainen tieto koulun käytänteistä. Tutkivaa opettajuutta korostetaan kuitenkin yhä enemmän ja yhteisöllistä tiedonrakentamista kohti ollaan menossa pikku hiljaa myös luokanopettajakoulutuksessa. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma.) Tässä tutkimuksessa ei kiinteästi sitouduta mihinkään tiettyyn näkemykseen näistä kolmesta, vaan kuten luokanopettajakoulutuskin, myös tutkimus yhdistelee eri näkemyksiä opiskelijoiden näkemysten ja tutkimuksen tulosten pohjalta.

Seppo Helakorpi (2009a) (ks. Kuva 1) on jäsentänyt luokanopettajan asiantuntijuutta ympyrämallin avulla. Mallissa opettajan asiantuntijuus on jaettu neljään eri osaamisalueeseen. Näitä osaamisalueita ovat pedagoginen osaaminen, kehittämisosaaminen, työyhteisöosaaminen ja substanssiosaaminen. Osaamisalueet on jaettu edelleen kahteen osaan jokainen. Pedagogiseen osaamiseen liittyvät koulutusprosessin hallinta ja kasvatukselliset ja ohjaukselliset taidot. Kehittämisosaamiseen kuuluvat oman osaamisen kehittäminen (persoonallisuus) sekä oman alan ja työelämän kehittäminen (laatuosaaminen). Työyhteisöosaamiseen kuuluvat tiimityö- ja verkosto-osaaminen sekä talous- ja hallinto-osaaminen (koulutuspolitiikka). Substanssiosaamiseen taas kuuluvat työelämäosaaminen sekä ammatillinen taitotieto. (Helakorpi 2009a.)



KUVA 1. Opettajan asiantuntijuuden osa-alueet. Helakorpi 2009a.

Ammatillisella taitotiedolla tarkoitetaan oman ammattikoulutuksen ja työkokemuksen perusteella hankittua osaamista. Tähän kuuluu valmius suunnitella, toteuttaa ja kehittää alansa tehtäviä. Opettajan ei tarvitse olla kaikkien ko. alan ammattien huippuosaa- ja, mutta yhden alan ammatin, eli opettajan työn hallinnan avulla hän ymmärtää ja jäsentää työelämätodellisuutta. Työelämäosaamisella tarkoitetaan työyhteisössä tarvittavaa käytän-

nön osaamista, kuten yhteistyötaitoja, oman alan järjestelmien ja tietolähteiden tuntemusta sekä alan tapojen ja perinteiden hallintaa. (Helakorpi 2009a.)

Kasvatukselliset taidot tarkoittavat opettajan kykyä opettaa, ohjata ja motivoida oppilaita. Se edellyttää kasvatuksen teorioiden ja käytännön hallintaa sekä persoonallista otetta kasvatukseen ja opetustyöhön. Lisäksi tarvitaan ihmissuhdetaitoja ja aitoa kiinnostusta oppilaisiin. Opettajan tulee hallita koko koulutus- eli oppimisprosessi: suunnittelu, toteutus ja arviointi. Hänen tulee seurata kasvatukseen ja opetusalan kehitystä, sillä työ on yhä enemmän toimimista verkostoissa. (Helakorpi 2009a.)

Kehittämisen osa-alueeseen kuuluu opettajan kyky arvioida ja kehittää itseään ja omaa työtään itsearvioinnin pohjalta. Opettajan on myös seurattava omaa ammattialaansa ja kehitettävä arvo-osaamistaan eettisten valintojen osalta. Kehittämisaikaa liittyy toisaalta kykyyn suunnitella, johtaa ja arvioida kehittämissuunnitelmia omassa kouluyhteisössä. Toisaalta siihen kuuluu valmius ohjata opiskelijoita esimerkiksi opinnäytetöiden teossa. Näihin molempiin liittyy tutkiva ja kehittävä työote. Opinnäytetöiden ohjaaminen kehittämissuunnitelmien liittäminen lähinnä korkeakouluopettajien työhön, ei niinkään luokanopettajan ammattiin. (Helakorpi 2009a.)

Työyhteisön osa-alueeseen kuuluu taitavuus toimia työyhteisössä ja hallita yhteistyössä tarvittavat valmiudet. Opettajan asiantuntijuus on yhä enemmän verkostoissa toimimista ja johtajana olemista erilaisissa projekteissa. Tiimityössä ja sen kehittämisessä tarvitaan myös näkemyksellisyyttä koulutuksen ja työn tulevaisuudesta. Jokaisella asiantuntijalla täytyy olla myös taloudellishallinnollista osaamista. Asiantuntijat ovat tulevaisuudessa myös oman työyhteisönsä ja koulutuspalveluiden markkinoijia. (Helakorpi 2009a.)

Todellisen asiantuntijuuden kehittymistä voidaan Tynjälän (1999) mukaan kuvata asteittain etenevänä prosessina, jossa vaaditaan ongelmanratkaisutaitoja työhön liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi (Tynjälä 1999, 160). Asiantuntijuusprosessin aikana asiantuntijuuden eri elementit integroituvat toisiinsa (Tynjälä & Nuutinen 1997, 185). Asiantuntija on työssään joustava ja valmis sopeutumaan uusiin ja erilaisiin tilanteisiin. Todellinen asiantuntija eroaa rutinoituneesta työntekijästä siinä, että hän haluaa uusia haasteita ja pyrkii myös vastaamaan niihin. Asiantuntija määrittelee jatkuvasti toimintaansa uudestaan ja pyrkii ratkaisemaan siihen liittyvät ongelmat. Näin ollen myös opettajan tulee kehittää työtään tarkoituksenmukaisesti sekä pyrkiä kehittämään ammatillista osaamistaan. (Moilanen 2001,

61.) Tulevia opettajia tulisi Järvisen (1999) mukaan ohjata toimintansa reflektointiin ja sitä kautta itsensä kehittämiseen jo opettajankoulutuksen alussa (Järvinen 1999, 259). Keskeisiä asiantuntijuuden kehittymisen kannalta ovat siis reflektio, kriittinen analyysi omasta työstään ja työyhteisöstä sekä ajattelusta ja ongelmanratkaisusta (Karila & Ropo 1997, 152).

Asiantuntijatiedon tutkijat suosittelevat, että teoria- ja käytäntöopetus tulisi liittää tiiviisti toisiinsa. Tällöin opiskelijat joutuvat muuntamaan teoreettista tietoa käytännön ongelmiksi. Vastaavasti opiskelijoiden kokemuksellista käytännön tietoa, jota ei yleensä huomioida koulutuksessa, tulisi tarkastella teorian avulla ja käsitteellistää. Parhaiten tämä teorian ja käytännön yhdistäminen onnistuu, kun teoria ja käytäntö sisällytetään samaan opintojaksoon, eikä niistä tehdä erillisiä kursseja. (Tynjälä 1999, 173.) Luokanopettajan asiantuntijuuden kehittymiselle luodaan edellytykset jo koulutuksessa ja ammatillinen kehitys jatkuu valmistumisen jälkeen työelämässä (Tynjälä 1999, 161). Luokanopettajakoulutuksessa teoreettisen tiedon ja käytännön työskentelyn tulisi linkittyä toisiinsa. Asiantunteva opettaja osaa käyttää hyväkseen kahdenlaista tietoa, joita ovat oppiainetieto ja pedagoginen tieto, eli tieto siitä, kuinka oppiainetta tulee opettaa. Musiikissa oppiainetieto tarkoittaa esimerkiksi tietoa musiikin teoriasta, koulusoittimista ja opiskeltavista lauluista. Pedagoginen tieto taas tarkoittaa tietämystä eri opetus- ja oppimismenetelmistä ja monipuolisista työtavoista opetuksessa.

Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa sanotaan, että koulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden ammatillista kehittymistä eettisesti vastuullisiksi, autonomisiksi kasvatus- ja koulutuskulttuuria ja omaa toimintaansa kriittisesti analysoiviksi ja uudistaviksi asiantuntijoiksi. Tavoitteena on saavuttaa vahva akateeminen identiteetti, jonka avulla asiantuntija osaa osallistua oman alansa tieteelliseen ja ammatilliseen kehittämiseen. Opettajan työ edellyttää käytännöllisten toimintatapojen hallintaa ja kykyä perustella toimintaansa. Teorian ja käytännön vuoropuhelu toteutuu opetusharjoittelussa, joissa opettajan työtä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti. (Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.) Opetusharjoittelua ja opettajankoulutusta tulisikin analysoida ja kehittää jatkuvasti tutkimukseen perustuen. Kun näin tehdään, opettajankouluttajat pitävät yllä resursseja opettamisen ja oppimisen tutkimiseen, uuden kehittämiseen tutkimuksen

pohjalta ja mahdollistavat opettajien korkean ammattitaidon myös tulevaisuudessa (Ball & Cohen 1999, 16).

Hargreaves (1994) on eritellyt viisi erilaista opetustyön kulttuuria, joista jokainen edustaa erilaista opettajan asiantuntijuutta. Ensimmäinen on individualistinen kulttuuri, jolle on ominaista opettajien työskentely toisistaan erillään ja jossa jokainen opettaja valmistelelee opetuksensa yksin. Kollaboratiivisessa kulttuurissa opettajat tekevät yhteistyötä opetussuunnitelmatasolla ja päivittäisessä työskentelyssä, kuten suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Tästä erotuksena on teennäinen kollegiaalisuuden kulttuuri, joka saattaa näyttää kollegiaaliselta, mutta on todellisuudessa ulkoapäin ohjattua tai pakotettua. Neljäs kulttuuri on nimeltään balkanisaatio. Tällaisessa kulttuurissa opettajat jakautuvat erillisiin ryhmiin. Viides kulttuuri on liikkuva mosaiikki. Mosaiikissa on erillisiä alueita tai ryhmiä, mutta toisin kuin balkanisaatiossa, ne eivät ole pysyviä ja mukautuvat joustavasti tilanteiden ja tarpeen mukaan. Näillä opetustyön kulttuureilla on suuri merkitys yksittäisen opettajan asiantuntijuuden ja työnkuvan muokkautumiseen. (Hargreaves 1994, 166–262.)

Asiantuntijoiden toimintaa on myös tutkittu paljon. Tutkimusten mukaan asiantuntijat ratkaisevat työhön liittyviä ongelmia syvemmällä tasolla kuin työuraansa aloittelevat työntekijät (van de Wiel, Szegedi, Weggeman 2004, 182). Asiantuntija pyrkii ylittämään omat rajansa, mikä kasvattaa hänen omaa asiantuntemustaan. (Tynjälä 1999, 160.) Karila (1997) on tutkinut lastentarhanopettajaopiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä. Tutkimuksensa tuloksista päätellen koulutus- ja työuran varrella hankituilla kokemuksilla on keskeinen merkitys asiantuntijuuden rakentumisessa. Asiantuntijuuden kehittymistä edistää keskittynyt paneutuminen tiettyyn teemaan ja siihen liittyvän erityisen tietämyksen hankinta. Karila ja Ropo (1997) kuvaavatkin asiantuntijuuden kehittymistä yksilön ja ympäristön väliseksi vuorovaikutteiseksi prosessiksi. (Karila & Ropo 1997, 155–156.)

Tarja Nyman (2009) on tutkinut väitöstutkimuksessaan nuorten vieraan kielen opettajien pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittymistä. Tutkimuksen mukaan asiantuntijuuden ja eksperttiyden kehitys on yksilöllistä. Tämä haastaa opettajankoulutuksen löytämään keinoja opettajien tukemiseksi kehitysprosessin aikana, ei ainoastaan koulutuksessa, vaan myös työelämässä. (Nyman 2009, 47.) Kun tarkastellaan opiskelijan kasvua opettajaksi yksilöllisenä prosessina, havaitaan, että opiskelijan uravalintamotiivit vaikuttavat hänen kokemuksiinsa ja arviointeihinsa koulutuksesta. Mitä paremmin

kokemukset vastaavat odotuksia, sitä tyytyväisempi opiskelija on opiskeluunsa. Opettajaksi oppiminen on siten opiskelijan motiivien ja opettajankoulutuksen vuorovaikutusta. (Korpinen 1995, 144.)

2.3 Musiikkia opettavaksi opettajaksi kehittyminen

Musiikinopetus koulussa edellyttää monipuolisuutta muusikkona ja kasvattajana (Kosonen 2009, 162). Wiggins (2007, 36–42) määrittelee musiikinopettajan ymmärryksen kolmiosaiseksi. Se on ymmärrystä musiikista, oppimisesta ja opetuksesta sekä musiikin oppimisesta ja opetuksesta. Opettajankoulutuksen tulee edesauttaa sellaisten kokemusten syntymistä, jotka mahdollistavat opiskelijoiden ymmärryksen rakentumisen näillä osa-alueilla. Opintojen tulisi mahdollistaa ymmärrys näiden alueiden suhteesta ja vuorovaikutuksesta.

Opettajankoulutuksen keskeisiin tehtäviin kuuluu myös opettajapersoonallisuuden kehittäminen, jotta opiskelijasta tulee tasapainoinen, kypsä, työhönsä motivoitunut opettaja, joka luottaa itseensä ja osaa ottaa lasten edut huomioon. Saarisen (1994) mukaan opettajankoulutuslaitoksessa annettavalla musiikinopetuksella tulisi omalta osaltaan tukea opiskelijan persoonallista kasvua ja kasvun mahdollisuuksia (Saarinen 1994, 225). Opettajan tulisi koulutuksessaan saavuttaa sellaiset taidot ja tiedot, että hän kykenee opettamaan musiikkia peruskoululle asetettujen tavoitteiden mukaisesti (Saarinen 1994, 228).

Toinen koulutuksen tehtävistä on selventää opiskelijoille opettajan ammattikuvaa, eli käsitystä opettajan työn eri puolista (Korpinen 1994, 196). Hämäläisen (1999, 43) mukaan ammattikuva koostuu viidestä eri osa-alueesta: opettajan tehtävistä, taidoista, tiedoista, ominaisuuksista sekä ammatillisesta minäkäsityksestä. Tehtävien muotoutumiseen vaikuttavat kouluinstitutionaaliset, alakohtaiset ja yksilölliset tavoitteet. Taidoissa ja tiedoissa erotetaan kaksi puolta, ammatillinen sekä didaktinen puoli. Ammatilliset valmiudet liittyvät opettajan työn eri ulottuvuuksiin. Kyseessä on aineenhallinta ja näiden taitojen harjaannuttaminen vie suuren osan opiskeluajasta (Ruismäki 1991, 61). Näihin taitoihin kuuluu esimerkiksi soittotaito. Didaktiset valmiudet taas ovat pedagogisia taitoja ja tietoa siitä, miten jokin asia voidaan opettaa oppilaille (Malinen & Korpinen 1993, 40).

Ominaisuuksilla tarkoitetaan opettajan persoonallisuuden piirteitä. Tähän osa-alueeseen liittyvät käsitykset hyvästä opettajasta ja hänen ominaisuuksistaan. Ammatillinen minäkäsitys on rajattu osa-alue itsetuntoa ja tarkoittaa työntekijän subjektiivisesti kokemaa, kokonaisvaltaista arviota itsestään oman työnsä toteuttajana. Samalla se on yksilön käsitys selviytymisestään ammatissaan, siitä mihin hän ammatissaan pyrkii ja mihin hän pystyy. Ammatillinen minäkäsitys muodostuu suurelta osin vasta työelämässä ja sen kehittyminen vaatiikin työkokemusta. (Rasehorn 2009, 266.)

Luokanopettajakoulutuksen musiikinopetuksen eri osa-alueiden toivotaan vaikuttavan opiskelijan käsityksiin itsestään musiikkia opettavana opettajana positiivisesti. Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi käytännön soitto- ja laulutaidon opiskelun toivotaan luovan opiskelijassa ajatuksia hänen pystyvyydestään opettaa ja välittää musiikkia lapsille. Käytännön soittotaidon opiskelulla tarkoitetaan sellaisen soittimen hallinnan saavuttamista, jossa opettaja pystyy käyttämään soitinta työvälineenään musiikin tunteilla, eikä teknisiin asioihin kiinnitetä liikaa huomiota. Käytännön laulutaito on opettajan kykyä ja rohkeutta käyttää omaa ääntään työvälineenä musiikin opetuksessa. (Saarinen 1994, 235–236.)

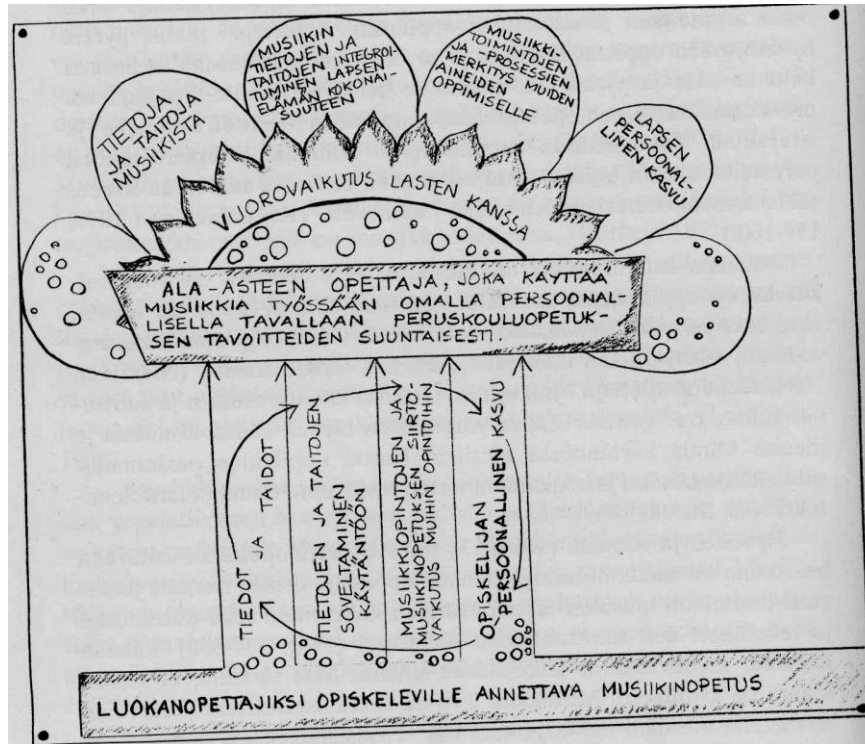
Moilasen (2001) mukaan opettajan aineenhallinta sisältää oppiainestiedon, tieteenalatiedon ja aineenopettamisen filosofian (Moilanen 2001, 63). Koska opettajan työtä on oppimisen ohjaaminen, hänen tulee olla myös oppimisen asiantuntija, eikä pelkkä aineenhallinnan asiantuntijuus riitä. Tämän vuoksi opettajankoulutukseen kuuluu paljon kasvatus-tieteen ja didaktiikan opintoja. Opettajaksi kehitytään pitkällisen kokemuksen kautta ja opettaja tarvitsee työssään sekä käytännöllistä viisautta että käsitteellistä tietoa (Moilanen 2001, 73). Tämä käytännöllisen tiedon moninaisuus tuo haasteita opettajankoulutukselle. Opiskelun halutaan olevan mahdollisimman hyödyllistä tulevan ammatin kannalta. Tällöin asiat on opiskeltava myös muutoin kuin lukemalla. Toisaalta käytännön toiminnalle tarvitaan pohjaksi myös teorian tietoa, jotta ilmiöitä pystytään ymmärtämään ja selittämään syvemmin. Samalla tiedon soveltaminen uusiin tilanteisiin helpottuu.

Viime aikoina musiikkikasvatustutkimus on nostanut aineenhallinnan, erityisesti laulu- ja soittotaidon merkityksen esille. Aihetta on tutkinut esimerkiksi Vesioja (2006). Hän käsitteli pitkittäistutkimuksessaan luokanopettajien käsityksiä itsestään musiikkikasvattajina. Tuloksista käy selkeästi ilmi aineenhallinnan kiistaton merkitys musiikin opetustyössä. Jos opettaja ei koe varmuutta aineenhallinnassa, on hän epävarma opetustyössään

eikä motivoitu suunnitteleman opetustaan, monipuolistamaan työtapojaan tai innostamaan oppilaita. Teknisesti laadukas soitto ei silti ole vain nopeaa sormien liikuttamista, vaan asioiden parantunutta hahmottamista, joka pohjautuu perusasioiden hallintaan. (Viljanen 1994, 252) Vesiojan haastattelemat opettajat kertoivat toisaalta laulamisen ja laulujen opettamisen olevan heille itselleen vahvin alue musiikinopetuksessa. (Vesioja 2006, 205.)

Lindberg (2009) on tutkinut luokanopettajaksi opiskelevien kokemuksia laulamista. Tutkimuksessa keskeisenä on opiskelijoiden vokaalinen minäkuva, jonka Lindberg määrittelee ihmisen tietoiseksi käsitykseksi itsestään laulajana. Tutkimuksen opiskelijat näkevät itsensä tulevaisuudessa myös laulamisen opettajina. He haluavat kuitenkin kehittää omaa laulamistaan ennen kuin kokevat voivansa opettaa laulamista muille. Laulamisen opettajan tulee olla itse innostunut laulamista ja eläytyä laulamiseen, osata asettaa tavoitteet yksilöllisesti, osata säästää ja tehdä oppimisesta monipuolista ja mielekästä. (Lindberg 2009, 233–240.)

Saarinen (1994) (ks. Kuva 2) kuvaa luokanopettajan kehitystä musiikkia opettavana opettajana kuviolla, jossa juuret ja rungon muodostavat luokanopettajaopiskelijoille annettava musiikinopetus (Saarinen 1994, 234). Koulutus toimii siis kaiken perustana. Tällöin opiskelija saa musiikin opettamista varten tarvittavat tiedot ja taidot ja oppii soveltamaan niitä käytäntöön harjoittelun kautta. Rungossa on lisäksi aineksina opiskelijan tiedot ja taidot, niiden soveltaminen käytäntöön, musiikkiopintojen ja musiikinopetuksen siirtovaikutus muihin opintoihin sekä opiskelijan persoonallinen kasvu.



KUVA 2. Musiikkia opettavaksi opettajaksi kehittyminen (Saarinen 1994)

Saarinen (1994) olettaa musiikkiopintojen vaikuttavan myös muihin opintoihin. Lisäksi koulutusvaiheeseen kuuluu opiskelijan persoonallinen eli henkilökohtainen kasvu opettajana. Opiskelijasta kasvaa alakoulun opettaja, joka käyttää musiikkia työssään omalla persoonallisella tavallaan, mutta kuitenkin perusopetuksen tavoitteiden mukaisesti. Musiikinopetuksesta rakentuu kokonaisuus, joka alkaa opiskelijalle annettavasta opetuksesta ja etenee peruskoulussa lapsessa tapahtuvaan oppimiseen ja kasvuun. Saarinen (1994) kuvaa-kin musiikkikasvatuksen antia prosessina, joka ulottuu opettajaopiskelijasta alakoulun oppilaaseen. Opettaja toimii vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja välittää näille musiikin tietoja ja taitoja, jotka integroituvat lasten elämään. Musiikinopetus vaikuttaa siis myös lapsen persoonalliseen kasvuun. (Saarinen 1994, 234.)

Outi Räsänen ja Sini Vännin (2005) musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma käsittelee musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittymistä opintojen aikana Jyväskylän yliopistossa. Tutkimuksen mukaan haastatellut olivat yksimielisiä siitä, että musiikkikasvatuksen opinnot vahvistavat ensisijaisesti yksilön musiikkidentiteettiä. Osa opiskelijoista

koki tämän ahdistavana, sillä sen ei katsottu tukevan opettajan pedagogisen ajattelun kehittymistä. (Räsänen & Vänni 2005, 53–56.) Vaikka tutkimus on tehty koskien aineenopettajakoulutusta, voidaan sen tulosten katsoa heijastelevan osittain myös musiikkiin erikoistuneiden luokanopettajien näkemyksiä, sillä perusopinnot ovat molemmille samat.

Saarinen (1994) toteaa, että koko opettajan minäkäsitys sekä käsitys musiikin opetustyöstä vaikuttavat olennaisesti siihen, kuinka hän näkee oppilaidensa musiikilliset mahdollisuudet. Saarinen (1994) käyttää tästä käsitettä opettajan musiikkiminä. Se tarkoittaa ihmisen ja tässä tapauksessa opettajan käsitystä itsestään suhteessa musiikkiin: millainen henkilö on musiikin vastaanottajana tai tekijänä ja kuinka musiikki koetaan. Musiikkiminä on osa laajempaa minäkuvaa, joka tarkoittaa yksilön käsitystä itsestään. (Saarinen 1994, 228.) Wright (2010) on tutkinut improvisaatiokurssin vaikutusta opettajaopiskelijoiden käsityksiin itsestään muusikkoina, musiikista oppiaineena ja lapsista muusikkoina. Tutkimus osoittaa, että improvisaatio voi tarjota opiskelijoille väylän intiimin, voimakkaan ja kehittävän dialogin luomiseen. Dialogissa ovat mukana opiskelijoiden opiskelijaidentiteetti, asenteet lapsia ja heidän luovaa potentiaaliaan kohtaan sekä käsitykset ilmeikkäistä tekniikoista opetuksessa. (Wright, 2010.)

Anttila (2004) korostaa, että opettajan tulee ymmärtää musiikinopiskelun niveltymisen oppilaan elämään ja opetuksessa tulee keskittyä kehittämään oppilasta kokonaisvaltaisesti tai muutoin opiskelussa kohdataan helposti ongelmia. Tällaisia ongelmia voivat olla oppilaan motivoitumattomuus ja laiskuus tai häiriökäyttäytyminen. Opettajan tulee pyrkiä kehittämään oppilaan tietämystä musiikista kolmella alueella, joita ovat musiikki ja musiisoiminen, oppilas musiikinopiskelijana sekä oppilas osana musiikillista ympäristöä. (Anttila 2004, 321.)

Liisa-Marja Saarinen (1994) on tutkinut luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä ja ajatuksia suhteestaan musiikkiin. Opiskelijat olivat ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijoita, jotka olivat käyneet musiikin perusopinnot. Osa koki musiikin tulleen elämänsä uutena osa-alueena opettajankoulutuslaitoksen musiikkiopintojen jälkeen. Musiikki oli myös liitetty osaksi minäkuvaa ja opiskelijat kuvasivat heidän itsetuntonsa kasvaneen opintojen jälkeen. Jotkut opiskelijat olivat huomanneet pystyvänsä kehittymään musiikissa ja olivat iloisia siitä. Osa opiskelijoista koki olevansa rohkeampia ja toivoi pystyvänsä ja uskaltavansa opettaa musiikkia tulevaisuudessa. Joku koki ryhmässä soiton opiskelun epä-

mukavaksi, koska ryhmässä oli ihmisiä, joilla oli vahva musiikkitausta ja opintoja takanaan. Toiset taas kokivat ryhmäopiskelun soitossa kannustavaksi ja toisilta saatava tuki koettiin tärkeäksi. (Saarinen 1994, 225–236.)

Liisa Pitkäpaasi (1994) on tutkinut pianonsoiton ryhmäopetusta ja mielipiteitä siitä Turun yliopiston luokanopettajakoulutuksessa. Turun opettajankoulutuslaitoksessa piano-opetus tapahtui sekä ryhmä- että yksityistunneilla. Opiskelijoiden mielestä luokanopettajan säästystaito on erittäin tarpeellinen. Heidän mielestään kahden vuoden pianonsoiton opiskelu innostaa jatko-opiskeluun ja ohjatun vapaan säästyksen opiskelu koettiin tärkeäksi. Pianonsoiton ryhmätunneilla käyvät opiskelijat kokivat, että ryhmätunneilla perusasiat oppii hyvin ja se kehittää yhteishenkeä. Yhteissoiton koettiin olevan mukavaa ja motivoivaakin, mutta joskus ryhmässä edettiin asioissa liian nopeasti. Joidenkin mielestä ryhmä ei aina motivoi harjoittelemaan tarpeeksi. (Pitkäpaasi 1994, 264.)

Opiskelijoilla oli mielipiteitä myös yksittäisopetuksesta ja heidän mielestään yksityisopetus onkin tarpeellista silloin, kun opiskelijat edistyvät eri tahtiin. Tällöin myös opiskelijan oma vastuu on suurempi ja tutkittavien mielestä silloin tulee harjoiteltua enemmän. Myös aikataulujen joustavuus koettiin yksityistunnin eduksi. Yksityistuntien huonoja puolia opiskelijoiden mielestä olivat soittotunnin pituus, jonka koettiin olevan aivan liian lyhyt. Opiskelijoiden mielestä yksittäisellä soittotunnilla ei saanut soittaa itse tarpeeksi. Opiskelijat olivat yksimielisiä soittotuntien pituudesta, joka ryhmätunnilla oli sopiva mutta yksityistunnille liian lyhyt. Pitkäpaasi (1994) korostaa, että pianoryhmässä tulisi vallita vapaa ilmapiiri, joka mahdollistaisi opiskelijoiden valinnanvapauden etenemisnopeuden ja edistymisen suhteen. Tutkimuksen yhteydessä tuli ilmi, että opiskelijat, joilla ei ollut musiikillista teoriapohjaa, eivät olleet sisäistäneet, eivätkä aina edes ymmärtäneet opetuksessa käytettyjä musiikkikäsitteitä vielä toisenkaan lukukauden aikana. Ainoastaan ne opiskelijat, joilla oli musiikillinen tausta teoriassa, osasivat ensimmäisenä opiskeluvuonna käyttää oikein musiikkikäsitteitä ja -termejä. (Pitkäpaasi 1994, 265.)

Musiikkia opettavaksi opettajaksi kehittyminen on siis pitkä prosessi, joka alkaa jo ihmisen omista kouluajoista oppilaana ja jatkuu läpi koko työelämän vielä valmistumisen jälkeenkin. Kuten esittelemäni tutkimukset osoittavat, olennaista opettajaksi kasvamisessa on opiskelijan oma henkilökohtainen käsitys itsestään opettajana ja muusikkona sekä usko omiin taitoihin ja rohkeus luottaa koulutuksen antamiin valmiuksiin ja käyttää näitä eri osa-

alueita rohkeasti hyödyksi omannäköisen musiikinopetuksen toteuttamisessa. Tässä olennaista on opettajan käsitys omista taidoistaan, sekä musiikillisista että pedagogisista. Tätä kutsutaan minäpystyvyydeksi.

2.4 Minäpystyvyys ja asiantuntijuus

2.4.1 Banduran sosio-kognitiivinen teoria

Schunk & Pajares (2005, 86) esittelevät kirjassaan Albert Banduran sosio-kognitiivista teoriaa. Albert Bandura kehitti ihmisen toiminnasta näkemyksen, joka antaa ihmisen sopeutumisessa ja muutoksessa keskeisen roolin kognitiiviselle, epäsuoralle, itsesääteilyyn ja itse-reflektioon liittyvälle prosessille. Banduran sosiokognitiivisessa persoonallisuusteoriassa ihmistä pidetään itseään ohjaavana ja omaa toimintaansa arvioivana aktiivisena toimijana. (Schunk & Pajares 2005, 86.) Sosiokognitiivisessä teoriassa vuorovaikutus ulkoisen ympäristön ja yksilön biologisten, kognitiivisten ja emotionaalisten tekijöiden välillä on olennaista. Sosiokognitiivisen teorian mukaan persoonallisuuteen pitää sisällyttää yksilön toiminnan säätelyä ja siihen liittyviä tekijöitä, kuten motivaatiota, tavoitteita ja käsitystä itsestään. (Bandura 1997, 5; 165–179.)

Tästä näkökulmasta katsottuna ihmisen toiminta on persoonallisista, ympäristöllisistä ja käyttäytymiseen liittyvistä vaikutuksista koostuvan dynaamisen vuorovaikutuksen tuote. Teoria perustuu näkemykseen ihmisen toimijuudesta, jossa yksilöt ovat toimijoita ja olennaisesti sidoksissa omaan kehitykseensä. Keskeistä tässä toimijuuden tunteessa on näkemys siitä, että yksilöillä on minuuksuskomuksia, jotka mahdollistavat heitä harjoittelemaan omien ajatusten, tunteiden ja toiminnan hallintaa ja määrittelyä. Ihmiset nähdään sekä oman ympäristön ja sosiaalisten järjestelmien tuotteina että tuottajina. Koska ihminen ei elä eristyksissä, Bandura laajensi toimijuuden käsitettä koskemaan myös yhteisöllistä toimijuutta. Ihmiset työskentelevät yhdessä ja heillä on jaettuja uskomuksia kyvyistään ja yhteisistä pyrkimyksistään kehittyä. Tämä käsitteen laajennus mahdollistaa teorian sovelletta-

vuuden ihmisten mukautumiseen ja muutoksiin sekä yksilö- että yhteisökeskeisissä yhteiskunnissa. (Weiner 2005, 86.)

Tähän liittyy ymmärrys siitä, että ihmiset ovat täynnä kykyjä ja ominaisuuksia, jotka määrittelevät, mitä on olla ihminen. Ensisijaisesti näiden kykyjen joukossa ovat kyvyt suunnitella vaihtoehtoisia strategioita, kuvailla, oppia sijaiskokemuksista sekä kyky itsesääntelyyn ja itsereflektioon. Nämä kyvyt luovat ihmisiä, joilla on kognitiivisia keinoja, joiden avulla he ovat merkittävä osa oman elämänkohtalonsa määrittelyssä. Tässä avainkäsitteenä on itsereflektio, jonka avulla ihmiset järjeistävät kokemuksiaan, tutkivat omia kognitiivisia toimintojaan ja uskomuksiaan, toteuttavat itsearviointia ja muuttavat ajatuksiaan ja käytöstään sen pohjalta. (Weiner 2005, 86.)

Minäpystyvyys (*self-efficacy*) on osa Albert Banduran kehittelemää sosio-kognitiivista teoriaa. Bandura määrittelee minäpystyvyyden uskomuksiksi omiin kykyihin valmistella ja toteuttaa menettelytavat, joita vaaditaan tuottamaan aiemmin opitut taidot (Bandura 1997, 3). Minäpystyvyys on siis kokoelma uskomuksia, joita henkilöllä on omista kiinnostuksistaan, kyvyistään, kognitiivisista taidoistaan, motivaatiostaan ja itsesääntelytaidoistaan (Bandura 1997, 36–37, Pajares 2002, 86). Nämä uskomukset tarkoittavat selviytymisodotuksia tietyissä tilanteissa ja vaikuttavat esimerkiksi motivaatiotasoon, toimintaan ja tunteisiin enemmän kuin mikä objektiivisesti on totta. Banduran mukaan oletukset omista kyvyistämme suoriutua akateemisissa tehtävissä ovat osa minäpystyvyyttä. (Long ym. 2000, 125.)

Näin ollen joskus vahva, välillä perusteetonkin usko omiin kykyihin auttaa saavuttamaan enemmän kuin pelkästään realistinen käsitys. Selviytymisodotukset siis vaikuttavat henkilön menestymiseen tehtävässä. Omat tulkinnat eli attribuutiot onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksista vaikuttavat minäpystyvyyteen. Yksilöt valitsevat helposti tehtäviä, joissa he tuntevat itsensä päteviksi ja välttävät sellaisia, joiden suhteen olo tuntuu epävarmalta. Minäpystyvyys myös määrittelee, kuinka suurella yrityksellä yksilö lähtee suorittamaan jotain tehtävää, kuinka kauan hän jatkaa tehtävän parissa jos kohtaa esteitä ja kuinka sinnikäs hän on kohdatessaan epäsuotuisia tilanteita. (Weiner 2005, 87.) Toisin kuin muut itsen ja minään liittyvät käsitteet, kuten minäkuva (*self-concept*), itsetunto (*self-esteem*) ja itsearvostus (*self-worth*), minäpystyvyys on erilainen eri tilanteissa ja tehtävissä.

Se kohdistuu rajattuun tilanteeseen ja liittyy enemmän omiin pätevyysodotuksiin kuin henkilön todelliseen pätevyystasoon. (Woolfolk Hoy ym. 2001, 122.)

Minäpystyvyyteen vaikuttavat neljä eri tekijää. Nämä tekijät ovat onnistumiset eli tilanteiden hallinnan kokemukset (*mastery experience*), sosiaalinen tuki eli kannustus (*social persuasion*), mallit eli toisten henkilöiden onnistumiset (*vicarious experience*) ja fysiologiset tekijät (*physiological factors*). (Bandura 1997, 79.) Tilanteiden hallinnan kokemuksilla tarkoitetaan niitä aiempia tilanteita, joissa henkilö on kokenut onnistumisia. Nämä aiemmat onnistumiset vahvistavat uskoa omiin kykyihin myös uudessa samanlaisessa tilanteessa. Sosiaalinen tuki on muiden tilanteessa olevien ihmisten antamaa tukea, rohkaisua ja kannustusta. Malleilla tarkoitetaan muiden henkilöiden onnistumisia vastaavassa tilanteessa. ”Jos tuo pystyy siihen niin, minäkin pystyn.” Fysiologiset tekijät ovat fyysisiä tunteuksia, jotka liittyvät tilanteeseen, kuten mahakipu, hikoilu ja ”perhosten tunne vatsassa”. On paljon henkilöstä itsestään kiinni, miten näiden fyysisten tunteusten antaa vaikuttaa suoritukseen. (Pajares 2002, 87–88.)

2.4.2 Minäpystyvyys opettajan työssä

Opettajan minäpystyvyydellä tarkoitetaan opettajan uskoa siihen, kuinka hyvin hän voi suoriutua opettamistilanteesta ymmärtäen oman potentiaalinsa ja tietonsa opetettavasta aiheesta. Näin ollen opettajat, joilla on korkea minäpystyvyys, ovat todennäköisemmin varmempia opettajina, mieltävät itsensä hyväksi opettajiksi ja ovat pohjimmiltaan tehokkaampia opetuksessaan. Lisäksi korkea minäpystyvyys on yleensä yhteydessä positiivisiin odotuksiin tulevaisuuden urasta. Vastaavasti opettajat, joilla on matala minäpystyvyys tuntevat itsensä todennäköisemmin vähemmän menestyviksi työssään, ovat epävarmempia ja antavat periksi haastavissa opetustilanteissa sekä heillä on negatiivisia odotuksia tulevaa uraa koskien. Tällaiset opettajat myös vaihtavat alaa todennäköisemmin kuin ne, joilla on korkea minäpystyvyys. (Gibbs 2002, 7.)

Tähän olennaisesti kuuluu myös ammatillinen minäkäsitys, joka on yksilön sisäisesti itselleen muodostama kuva siitä, millainen hän on kyseisen ammattialan edellyttämistä tehtävissä. Ammatilliseen minäkäsitykseen liittyy käsitys siitä, miten yksilö selviytyy

tulevassa ammatissa, mihin hän pyrkii ja mihin hän pystyy työssään. Minäkäsitys ilmenee ammattiroolin omaksumisena ja sisäistämisenä sekä sisältää yksilön käsitykset itsestään ja niistä ominaisuuksista, jotka ovat tavoitteeksi asetettuja ominaisuuksia opettajan työssä. (Korpinen 1993, 141–142.)

Opettajan ammatillinen minäkäsitys ja ammattitaito koostuvat eri osa-alueista. Shulman (1986) on jaotellut opettamisen tietoperustaa (knowledge base for teaching) ja ainetietoutta (subject matter knowledge) koskevan tiedonalueen seitsemään kategoriaan. Nämä kategoriat ovat:

1. sisältötieto (*subject matter knowledge*)
2. yleinen pedagoginen tieto (*pedagogical knowledge*), joka koskee luokan toiminnan organisointiin ja hallintaan liittyviä periaatteita ja strategioita
3. opetussuunnitelmaan liittyvä tieto (*curricular knowledge*), joka koskee erityisesti opetusohjelmien ja oppimateriaalien tuntemusta
4. pedagoginen sisältötieto (*pedagogical content knowledge*), joka yhdistää sisällön ja pedagogiikan
5. oppijoita ja heidän ominaisuuksiaan koskeva tieto (*knowledge of learners and their characteristics*)
6. kasvatukselliseen kontekstiin liittyvä tieto (*knowledge of educational context*), joka kattaa opetusryhmän työskentelyä koskevat asiat, koulun hallintoon ja talouteen kuuluvat asiat sekä koulutyöskentelyn luonteeseen ja kulttuuriin kuuluvat asiat
7. kasvatuksellisiin tavoitteisiin, tarkoituksiin ja arvoihin liittyvä tieto (*knowledge of educational ends, purposes and values*).

Sisältötieto luokitellaan kolmeen osa-alueeseen: oppiaineen sisältötietoon (*subject matter content knowledge*), pedagogiseen sisältötietoon (*pedagogical content knowledge*) ja opetussuunnitelmalliseen tietoon (*curricular knowledge*). (Shulman 1986, 9; Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 46.)

Opettajan asiantuntijuutta tutkiessaan Yrjö Yrjönsuuri (ks. esim. Yrjönsuuri, 1987; Yrjönsuuri R & Y, 1994) on myös päätenyt seitsemään alueeseen, joista opettajan asiantuntijuus muodostuu. Hän nimittää niitä kuitenkin opetuksen ulottuvuuksiksi, ei tiedon alueiksi. Nämä alueet eivät ole toisistaan erillisiä, vaan yhdistyvät opetuksen teoissa toisiinsa. Alueet ovat sisältötieto, opetustieto, kontekstietieto, didaktinen taito, evaluointitaito, mene-

telmätaito ja vuorovaikutustaito. Sisältötieto perustelee opetuksen intention muodostumista opittavan sisällön kannalta. Opetustieto taas perustelee tätä opetuksen kannalta, kontekstietieto koulun tavoitteiden ja tarkoituksen kannalta. Opetuksen tekojen valintaa perustelevat didaktinen taito opittavan sisällön didaktisen käsittelyn kannalta, evaluointitaito oppilaiden oppimisen ymmärtämisen kannalta, menetelmätaito toimintakokonaisuuden, kuten koulu-
luokan kannalta. Tekojen toteuttamisen onnistumista perustelee vuorovaikutustaito-
ulottuvuus, joka kuvaa opettajan onnistumista henkilöiden välisissä kohtaamisissa eri voo-
rovaikutustilanteissa. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 1995, 47–48.) Nämä kaikki tiedon osa-
alueet ovat tarpeellisia opettajan työssä ja opettajankoulutuksen tulisikin tukea tasapuolises-
ti kaikkien osa-alueiden kehittymistä.

Anna Veijola on tutkinut väitöstutkimuksessaan historianopettajaopiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymistä. Tutkimuksen mukaan opintojen alkuvaiheessa olevilla opiskelijoilla pedagoginen ajattelu on oppiainekeskeistä ja itseen painottunutta. Myöhem-
mässä vaiheessa opintoja opiskelijoiden pedagoginen ajattelu keskittyi enemmän historian
opettamisen pedagogiikkaan. Opiskelijoiden pedagoginen ajattelu kehittyi myös epätasai-
sesti. Jotkut kokivat opintojen loppuvaiheessa historian opettamisen pedagogiikan tulevan
työn ydinasiaksi, toiset taas keskittyivät edelleen oppiaineen sisältötietoon. (Veijola 2013,
236–240.)

Kerr (1981) erottaa opetukseen kuuluvan teon objektiivisen ja subjektiivisen riittä-
vyyden. Subjektiivisella riittävyydellä hän tarkoittaa opetustoiminnan yhteydessä opettajan
omia, tähän toimintaan nähden relevantteja arvoja ja uskomuksia, jotka eivät jää ottamatta
huomioon. Objektiivinen riittävyys taas tarkoittaa, että opetustilanteessa noudatetaan tieto-
yhteisön sekä poliittisen ja moraalisen yhteisön standardeja. Opetus sisältää kolme kompo-
nenttia, joihin teon täytyy kuulua. Sen täytyy sisältyä joko tavoitteen valitsemiseen, suunni-
telman laatimiseen tai suunnitelman mukaan toimimiseen. Kaikkien näiden toimintojen
tulisi edistää oppimista. (Kerr 1981, 72–74.) Laajassa mielessä koulun tehtävän toteuttami-
nen merkitsee olosuhteiden järjestämistä sellaisiksi, että oppilaiden oppimista edistetään.
Opettaja tekee suunnitelmia ja niiden toteutus on jonkin tällaisen suunnitelman mukaan
toimimista. (Yrjönsuuri 1990, 24.)

Näin ollen tutkimus, joka käsittelee opettajien käsitystä tietojen ja taitojen riittä-
vyydestä, voidaan perustaa ajatukselle, jonka mukaan opettajan työ on intentionaalista toi-

mintaa, jossa opettaja tekee valintoja koulun kasvatustehtävän toteuttamiseksi omien arviointiensa pohjalta. Sen jälkeen hän laatii suunnitelmia valintojen mukaisesti, ja toimii tavoitteenaan sitä vahvemmin suunnitelmien noudattaminen, mitä vahvemmin hän uskoo niiden olevan keino tavoitteen saavuttamiseksi. Kun kysytään opettajan tai opettajaopiskelijan omia käsityksiä taitojen riittävydestä, on kysymys subjektiivisesta riittävydestä, eli kuinka toiminta täyttää henkilön omat arvot ja uskomukset. (Yrjönsuuri 1990, 24–25.)

Valmistuneen opiskelijan käsitys taitojen riittävydestä on usein erilainen kuin jonkin aikaa työelämässä toimineen opettajan. Yrjönsuuren (1987) tutkimuksen mukaan opettajien käsitys tietojen ja taitojen riittävydestä muuttuu, kun hän on jonkin aikaa toiminnut opettajan ammatissa. Valmistumisen hetkellä tiedot ja taidot arvioitiin hyvin riittäviksi tulevaa työtä ajatellen, mutta opettajana toimittujen vuosien jälkeen koulutuksen antamien taitojen arvioinnit olivat vain muutamissa suhteissa suunnilleen yhtä korkeita kuin koulutuksen lopussa. (Yrjönsuuri 1987, 54.)

3 MUSIIKILLISET VALMIUDET OSANA OPETTAJUUTTA

3.1 Musiikin oppiminen eri teorioiden valossa

Yleisesti oppiminen alkeellisessa muodossaan on ympäristön ärsykkeisiin tottumista. Oppimisen korkeimmalla tasolla taas, taitavassa suorituksessa, se edellyttää määrätietoista ja usein pitkäaikaista paneutumista ja harjoittelua. Perinteisen määritelmän mukaan oppiminen on muutoksia kognitiivisessa ja sosiaalisessa kehityksessä, tiedoissa, motivaatiossa ja taidoissa. (Woolfolk 2010, 17.) Jos määritelmää sovelletaan musiikin oppimiseen, se voidaan määritellä suhteellisen pysyvien muutoksien muodostumiseksi musiikkikäyttäytymisessä. Musiikkikäyttäytymisen käsite on laaja, mutta yleisesti määriteltynä musiikkikäyt-

täytymisenä voidaan pitää kaikkia niitä toimintoja, jotka ovat suhteessa musiikkiin. Näitä toimintoja ovat esimerkiksi laulaminen, soittaminen, musiikin kuuntelu, tanssi, erilaiset reaktiot musiikkiin, improvisointi ja säveltäminen, musiikin analysoiminen ja tallentaminen sekä nuottienluku. Käsitteen monimuotoisuus merkitsee sitä, että eri musiikkitoimintojen valmiudet ja taidot vaihtelevat hyvinkin paljon. Kaikki nämä taidot kuitenkin edellyttävät oppimisprosessia, jonka seurauksena oppija muodostaa käsityksiä musiikin rakenteiden järjestymisestä. Oppimisen myötä musiikin havainnoinnista ja jäsentelystä tulee entistä tarkoituksenmukaisempaa. (Ahonen 2004, 13–14.)

Musiikkia opitaan sekä implisiittisesti että eksplisiittisesti. Reber (1989) määrittelee implisiittisen oppimisen oppimiseksi, jossa oppiminen tapahtuu vähittäisenä informaalina altistumisena ja sopeutumisena ympäristön ääniärsykkeisiin tiedostamatta ja automaattisesti. Tällaisesta sopeutumisesta on kyse esimerkiksi pienten lasten musiikillisessa kehityksessä. Lapset eivät tietoisesti kehitä musiikillisia taitojaan, mutta heidän taitonsa kehittyvät ympäristön musiikillisten ärsykkeiden ansiosta. Tämä oppiminen ja taitojen kehittyminen jatkuu läpi elämän. Tällaista musiikin oppimista kutsutaan enkulturaation kautta tapahtuvaksi musiikin oppimiseksi. (Ahonen 2004, 14; Reber 1989, 219–235; Sloboda 1985, 195–196.)

Eksplisiittinen oppiminen taas vaatii tietoista harjoittelua ja ponnistelua. Musiikin eksplisiittinen oppiminen perustuu implisiittisesti opittujen taitojen ja havaitsemisen tapojen varaan. Näitä taitoja kehitetään aktiivisen musisoinnin avulla ja musisoinnissa keskitytään musiikkityylin kannalta keskeisiin piirteisiin ja niiden tarkasteluun. Tarkastelun kautta nimetään musiikin elementtejä ja kuvataan musiikkia symbolisesti, kuten nuotein. Tämän tietoisien harjoittelun kautta oppija laajentaa musiikillisia tietojaan ja taitojaan implisiittisesti opittujen havaitsemisen tapojen ja taitojen avulla. (Ahonen 2004, 15.) Yleensä tällainen musiikin oppiminen tapahtuu kouluopetuksessa tai jonkin instituution, kuten musiikkioppilaitoksen piirissä.

Musiikin oppimista, kuten oppimista yleensäkin, voidaan tarkastella kolmesta eri näkökulmasta (Ahonen 2004, 16). Behavioristisen näkökulman mukaan oppiminen on ehdollistumista, joka johtaa havaittavien yhteyksien syntymiseen ulkoisen ärsykkeen ja käyttäytymisen välille. Toivottua käyttäytymistä vahvistetaan palkkioin ja ei-toivottua vastavasti sammutetaan. Oppiminen määritellään muutoksiksi reaktioiden määrissä. Behavioris-

tisessa näkemyksessä korostetaan toistoon perustuvan harjoittelun ja suorituksesta saatavan palautteen merkitystä. Oppija on passiivisessa roolissa ja ympäristö säätelee käyttäytymistä palkkioiden ja rangaistusten avulla. Näkökulmaa voidaan luonnehtia opettajakeskeiseksi suoran opettamisen malliksi. (ks. esim. Flavell 1963). Behavioristisen mallin käsitteistä erityisesti vahvistamista on sovellettu musiikin oppimiseen. Opettaja näyttää oppilaalle mallin ja korjaa suoritusta tarvittaessa. Onnistunutta suoritusta vahvistetaan palkkioilla, kuten kehuilla. (Ahonen 2004, 18.)

Kehujen ja yleisesti palautteen merkitystä korostetaan musiikinopetuksen kolmi-vaiheisessa mallissa (Ahonen 2004, 19). Ensin opettaja esittelee harjoiteltavan asian tai näyttää mallin, sitten oppilaat vastaavat tai reagoivat siihen. Viimeisessä vaiheessa opettaja antaa suorituksesta palautetta siten, että palautteessa korostuu positiivinen vahvistaminen. Tätä vahvistamista on käytetty etenkin musiikin ryhmäopetuksessa, kuten luokkatyöskentelyssä ja yhteismusisointiryhmissä, joissa keskeisenä työtapana on yhteinen harjoitus. Harjoitus sisältää sekä oppilaiden aktiivista osallistumista että opettajan antamia ohjeita ja palautetta suorituksen etenemisestä. Palautteen pohjalta suoritusta kokeillaan heti uudelleen, joten palautteella on välitön ja oppimista tukeva vaikutus. (Yarbrough & Price 1981, 209–217.)

Behavioristisen opetuksen suunnittelussa tehtäväanalyysin avulla oppimistehtävä pyritään muokkaamaan sellaiseen muotoon, että oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta. Oppimisprosessista pyritään tekemään systemaattinen ja vaiheittain etenevä. Tehtävä jaetaan osasuorituksiin, joita harjoitellaan erikseen niiden vaikeustason mukaisessa järjestyksessä. Lopuksi ne liitetään yhteen yhdeksi kokonaisuudeksi. Harjoiteltavia tehtäviä ja liikeratoja toistetaan tarpeeksi monta kertaa, jotta ne siirtyvät oppilaan lihasmuistiin. (Ahonen 2004, 20.)

Toisin kuin behavioristinen malli, kognitiivinen teoria oppimisesta korostaa oppimista tiedon omaksumisena tarkkailun avulla ja ymmärtämisenä (Ahonen 2004, 20). Näkemyksen mukaan tieto on opittua, ja oppiminen sekä muutokset tiedossa saavat aikaan muutoksia myös toiminnassa ja käytöksessä (Woolfolk 2010, 234). Oppija on oppimistilanteessa autonominen niin, että hän voi säädellä omaa oppimistaan ja kehittää metakognitiivisia strategioita, joiden avulla hän kykenee tunnistamaan vaikeuksia omassa oppimisessaan ja korjaamaan suoritustaan. Metakognitio sisältää kolmea erilaista tietoa, jotka auttavat op-

pijaa oman oppimisen säätelyssä (Woolfolk 2010, 270). Deklaratiivinen tieto koostuu tiedosta itsestä oppijana, tekijöistä, jotka vaikuttavat henkilön oppimiseen ja taidoista, joita tarvitaan tietyn tehtävän ratkaisemiseen tai tietyn asian opetteluun. Proseduraalinen tieto sitä vastoin kertoo oppijalle, kuinka käyttää metakognitiivisia strategioita. Itsesäätelytieto varmistaa asian oppimisen; oppija tietää, milloin ja miksi soveltaa mitäänkin strategioita. Oppija itse on tiedon aktiivinen rakentaja ja antaa tiedolle oman tulkintansa. Opettaja voi suunnata tätä tiedon käsittely- ja rakennusprosessia ja auttaa ajattelun kehitystä. Tämä edellyttää kuitenkin, että opettajalla on jonkinlainen käsitys oppilaan käsitteellisistä rakenteista. (Woolfolk 2010, 270.)

Nämä käsitteelliset rakenteet muokkautuvat kognitiivisissa prosesseissa eli tiedonkäsittelytoiminnoissa. Tärkeimmät näistä prosesseista ovat informaation valinta, organisointi ja integrointi. Valintaprosessissa oppijan tarkkaavaisuus suuntautuu esillä olevan informaation olennaisiin osiin. Organisointi tarkoittaa valittujen tiedonosien järjestelyä ja yhdistelyä merkitykselliseksi kokonaisuuksiksi. Integroinnissa nämä kokonaisuudet yhdistetään olemassa olevaan vanhaan tietoon. (Ahonen 2004, 21.)

Musiikin oppimisessa kognitiivisen näkemyksen mukaan musiikkihavainto ei välity valmiina hahmoina oppijan tajuntaan, vaan edellyttää aktiivista tiedon prosessointia. Tiedonkäsittely sisältää aistimusten lisäksi hahmottamista, tulkitsemista, muistamista, kuvittelua, päättelyä ja ongelmanratkaisua. Näiden toimintojen avulla oppija yhdistelee tiedon mahdollisimman mielekkääksi kokonaisuudeksi. Nämä kokonaisuudet muodostavat musiikillisia tietorakenteita. Tietorakenteet eivät ole näkyviä, mutta ne näkyvät kaikessa musiikin oppimisessa: musiikin esittämisessä, kuuntelussa, muistamisessa sekä musiikin ymmärtämisessä ja hahmottamisessa. Musiikin oppiminen onkin ulkoisesti näkyvään taitavaan suoritukseen harjaantumisen lisäksi myös mentaalisten tietorakenteiden kehittymistä. Tämä kehittyminen ilmenee muun muassa kyvyissä kuunnella ja analysoida musiikkia. (Ahonen 2004, 22; Hargreaves 1986, 15–16.)

Situatiivisen näkemyksen juuret ulottuvat venäläisen L.S. Vygotskyn ajatteluun (Ahonen 2004, 23). Näkemyksen mukaan oppiminen perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tätä vuorovaikutusta on kuvattu tilannesidonnaisuutena, eli yksilön mentaaliset prosessit, kuten oppiminen, ovat sidoksissa kulloiseenkin historialliseen, kulttuuriseen ja institutionaaliseen ympäristöön. Näkemys painottaa oppimistilanteen laaja-alaisia sidoksia kul-

loiseenkin oppimisympäristöön ja niiden vaikutuksia oppijan identiteettiin ja maailmankuvaan. Oppiminen ymmärretään sopeutumiseksi ja sosiaalistumiseksi ympäröivään kulttuuriin ja sen kontekstisidonnaisiin järjestelmiin. (ks. esim. Vygotsky 1978) Myös musiikki ja erilaiset musiikkijärjestelmät ovat tällaisia kontekstisidonnaisia järjestelmiä, jotka ovat kulttuurin synnyttämiä. Niiden ymmärtäminen edellyttää ainakin jossain määrin järjestelmän rajoitusten ja mahdollisuuksien sisäistämistä. (Ahonen 2004, 24.)

Musiikkityhteisön musiikin ja sen lainalaisuuksien omaksuminen on myös kulttuuriin kasvamista ja järjestelmien sisäistämistä eli enkulturoitumista. Länsimaissa kasvavat ihmiset omaksuvat duuri-molli -tonaliteettiin perustuvan järjestelmän ja siihen liittyvän musiikin havaitsemisen tavan. Muualla maailmassa on taas käytössä toisenlaisia järjestelmiä. Yksilö joutuu mukautumaan kulloisenkin ympäristön säätelemiin käytänteisiin. Niinpä kulttuuriin kasvaminen johtaa erilaisiin oppimistuloksiin riippuen siitä, millaista musiikkia ja kuinka paljon oppija kohtaa. Enkulturoitumisen seurauksena oppija oppii tunnistamaan, mikä musiikki on omaa ja mikä vierasta. Samalla hän omaksuu erilaisia havaitsemista sääteleviä havaintoluokkia. Tällainen havaintoluokka on esimerkiksi äänenkorkeutta ja kestoja määrittävät säveljärjestelmän vakioiset suhteet. Ne tulevat näkyviksi asteikoissa ja rytmeissä. Luokkien oppiminen ja luokittelevat havainnot mahdollistavat musiikillisten hahmojen erottelemisen. (Ahonen 2004, 25; Sloboda 1985, 198–215.)

Ahosen (2004) mukaan situatiivisessa oppimisessa opetuksen perusmallina on kognitiivinen oppipoikakoulutus, jossa oppija aluksi tarkkailee taitavaa suoritusta ja sitten vähitellen siirtyy kokeilemaan itse. Osallistuminen syvenee vaihe vaiheelta ja oppijan rooli muuttuu aktiivisemmaksi. Näkökulmassa korostuu opettajan ja oppilaan tai oppilasryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus ja sen vaikutus oppimiseen. Ryhmän antama tuki ja jaettu asiantuntijuus johtavat usein yksilösuoritusta parempiin oppimistuloksiin. Tätä periaatetta voidaan toteuttaa luovuutta sisältävissä toiminnoissa. Vuorovaikutus muiden oppijoiden kanssa ja ideoiden jakaminen edistävät yksilöllistä oppimista. Olennaista oppipoikamallissa on myös opettajan johdolla tapahtuva vuorovaikutus oppijan ja erilaisten musiikkiin liittyvien kulttuuristen elementtien välillä. (Ahonen 2004, 24.)

Edellä mainittujen musiikin oppimisen tapojen lisäksi musiikin oppimisessa keskeistä on non-formaali oppiminen. Coombs ja Ahmed (1974) määrittelevät non-formaalin koulutuksen ja oppimisen organisoiduksi, systemaattiseksi koulutukselliseksi aktiviteetiksi,

joka tapahtuu formaalin järjestelmän ulkopuolella. Aktiviteettien tarkoitus on tuottaa valittun tyyppistä oppimista erityisille alaryhmille. (Mok 2011, 12.) Non-formaali oppiminen tapahtuu siis formaalien oppimiskehysten ulkopuolella ja perustuu vapaaehtoiseen osallistumiseen.

Euroopan unioni on määritellyt formaalin, informaalin ja non-formaalin oppimiseen laeissaan ja asetuksissaan. Virallisella eli *formaalilla* oppimisella tarkoitetaan oppimista, joka tapahtuu tähän tarkoitukseen suunnitelluissa organisoiduissa ympäristöissä, kuten muodollisessa koulutuksessa. Oppiminen johtaa yleensä tutkinnon myöntämiseen. Arkioppimisella eli *informaalilla oppimisella* tarkoitetaan oppimista arkipäivän toiminnoissa. Oppiminen ei ole tavoitteiden, oppimisen tuen tai ajankäytön osalta organisoitua, eikä oppijan näkökulmasta tarkoituksellista. Usein oppiminen on myös tiedostamatonta. Epävirallisella eli *non-formaalilla* oppimisella tarkoitetaan oppimista, joka tapahtuu oppimiseen käytettävän ajan ja oppimistavoitteiden osalta suunnitellusti ja johon sisältyy jonkinlaista oppimisen tukea, kuten opettaja-oppilas –suhde. Oppiminen ei ole koulutusinstituution järjestämää, eikä yleensä johda tutkintoon. Oppiminen on kuitenkin strukturoitua oppimistavoitteiden, ajan ja oppijan tuen suhteen. Oppiminen on myös oppijan näkökulmasta tarkoituksellista. (EC2001.)

Musiikkikoulutuksen ja musiikin oppimisen alueella Morgan (2000) määrittelee non-formaalia oppimista. Non-formaali oppiminen on vapaaehtoista oppimista, joka tapahtuu traditionaalisten oppimusrakenteiden tai -parametrien ulkopuolella. Non-formaalia oppimista voi tapahtua myös kouluissa erilaisissa opetussuunnitelman ulkopuolisissa aktiviteeteissa, kuten kerhoissa, kuoroissa ja orkestereissa. La Bella (1982) laajentaa vielä non-formaalin oppimisen käsitettä ja toteaa, että non-formaalia oppimista voi tapahtua informaaleissa, non-formaaleissa ja formaaleissa oppimisympäristöissä. (Mok 2011, 12.) Näin ollen non-formaali oppiminen ei määriyty pelkästään paikan perusteella, eikä se ole sidottua mihinkään tiettyyn oppimisympäristöön.

Non-formaali oppiminen on suhteellisesti systemaattista ja ennalta suunniteltua ja sillä on näkyvä tavoite. Oppija saa ohjausta opettajalta. Oppiminen perustuu kuitenkin vapaaehtoisuuteen, eikä sen arviointimenetelmiä tai oppimistavoitteita ole välttämättä määritelty selkeästi, sillä oppimistulokset eivät ole niin keskeisessä asemassa kuin formaalin koulutuksen alueella. (Mok 2011, 13.)

Monessa tapauksessa yhteisöllinen musiikin oppiminen on luonteeltaan non-formaalialla. Oppimisessa käytetään non-formaaleja oppimisen metodeja. Menetrit voivat olla systemaattisia ja ennalta suunniteltuja ja sekä oppijalla että opettajalla on näkyvä aikomus tiettyjen oppimispäämäärien saavuttamiseksi. Opettaja voi olla koulutettu tehtävänsä ja oppiminen on systemaattisempaa verrattuna informaaliin oppimiseen, mutta se ei sisällä muodollista arviointia tai tähtää todistuksen saamiseen. Oppiminen voi myös olla ennalta suunniteltua, mutta ei perustu mihinkään tiettyyn opetussuunnitelmaan tai jatkuvaan oppimisprosessiin. Oppimista määrittäviä tekijöitä ei siis ole selkeästi rajattu tai määritelty ja niitä ei edellytetä, jotta oppiminen voisi toteutua, vaikka osa tekijöistä saattaakin oppimistilanteessa esiintyä. (Mok 2011, 15.) Myös Suomessa annettava musiikkikoulutus musiikkioppilaitoksissa ja kansalaisopistoissa kuuluu non-formaalin oppimisen piiriin.

3.2 Musiikin oppimiseen johtavat toiminnot

Thomas A. Regelski esittää (1975), että oppimiseen johtavat toiminnot, jotka tarvittaessa aktivoidaan yksi kerrallaan. Näitä toimintojen luokkia on kolme. Peitettyihin kognitiivisiin käyttäytymistapoihin kuuluu esimerkiksi havaitseminen, käsittäminen, analysointi, tunnistaminen, arviointi, soveltaminen ja erottaminen. Affektiiviseen alueeseen kuuluvat intuitiivinen reagointi, vapaa tulkinta, nauttiminen, luonnehtiminen tunteiden perusteella, subjektiivinen organisointi ja valinta tunteiden perusteella. Psykomotoriseen alueeseen taas kuuluvat ohjeiden seuraaminen, matkiminen, itsensä tarkkailu ja suorituksen parantaminen, ohjeiden ja toimintojen koordinointi, täydelliseen suoritukseen pääseminen ja sisäinen kuuleminen. Musiikin oppimiseen tätä teoriaa ei voida käyttää suoraan, vaan tietyin varauksin. Musiikki on taidelaji, sen oppiminen ei tapahdu kaavamaisesti, eikä suoraviivaisesti. Esimerkiksi havainnointi on mukana kaikessa musiikillisessa ajattelussa. (Regelski 1975, 207–213.)

Kognitiiviset toiminnot sisältävät myös päällekkäisyyttä. Esimerkiksi analyysi edellyttää havainnointia, erottelu taas edellyttää analyysia. Kaikkeen ajatustoimintaan liittyy kiinteästi myös affektiivinen alue. Musiikin oppimisessa ei ole kyse pelkästään loogisen ajattelun kehittämisestä, vaan myös taiteen kokemisesta ja oppimisesta. Kokeminen on yh-

teydessä oppijan positiivisiin tai negatiivisiin tunteisiin ja asenteisiin. Nämä taas määrittävät oppijan motivaatiota musiikin oppimista kohtaan. Musiikista nauttiminen ja omat musiikkimieltymykset vaikuttavat myös huomattavasti musiikin oppimiseen. Kun opiskeltava asia on oppijalle mielekästä, oppiminen on motivoivampaa. Subjektiiivinen musiikin arvostaminen voi myös muuttua vuosien myötä ja se määrittää lisäksi oppijan harrastusten suuntaa. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 23).

Musiikillisten taitojen oppiminen ei aina seuraa esitettyä järjestystä. Erityisen käyttökelpoinen luokitus on soitinopiskelussa. Ohjeiden seuraaminen voi tarkoittaa nuottien lukemista ja toteuttamista sekä kuultujen ohjeiden seuraamista. Matkiminen liittyy ohjeiden seuraamiseen. Nuottimerkinnän ja ohjeiden seuraaminen edellyttää tietoja ja liittyy kognitiiviseen alueeseen. Kerratessaan matkimaansa melodianpätkää tai soveltaessaan sitä, oppijan on ymmärrettävä nuottimerkinnän sisältö. Oman toiminnan tarkkailu merkitsee taas kykyä todeta virheet ja korjata ne. Tämä kyky kehittyy muiden kykyjen kehittyessä. Harjoituksen myötä osaaminen automatisoituu. Suorituksen parantaminen merkitsee esimerkiksi sitä, että oppija voi samanaikaisesti seurata useampia ohjeita. (Linnankivi et al. 1988, 24.)

Myös taitojen kehittyessä oppija pystyy koordinoimaan samanaikaisesti useita eri nuottimerkinnän ohjeita. Näin on yksittäisistä reaktioista edetty suurempien toimintojen toteuttamiseen. Kokonaishahmoja voidaan esittää nopeammassa tempossa, mikä edistää hahmojen oivaltamista. Prosessi nuottimerkinnästä suoritukseen käy välittömästi, mikä tarkoittaa, että oppija on oppinut soittamaan tai laulamaan nuoteista. Psykomotorisen kehittymisen korkein taso on saavutettu, kun on saavutettu kyky kuulla sisäisesti. Tällöin nuotteja luetaan sekä silmillä että korvilla. Ennen kuin soittaja tai laulaja on toteuttanut nuottikuvan, hänellä on tietty kuulovaikutelma mielessään siitä, miltä musiikki kuulostaa. Näin hän osaa korjata nopeasti mahdollisen tekemänsä virheen. (Linnankivi et al. 1988, 25.)

Taito esittää musiikkia ei merkitse vain teknistä osaamista. Se edellyttää myös tiedollisen osan hallintaa ja tiettyä henkistä kypsyyttä. (Linnankivi et al. 1988, 25.) Oppijan edistyminen ilmenee hänen toiminnoissaan, musiikin esittämisessä, luovassa toiminnassa, symbolien hallinnassa ja myös hänen sanallisessa ilmaisussaan. Regelski esittää (1975) nämä toiminnat kolmena ryhmänä (Regelski 1975, 227). Toiminnat antavat tietoa oppijan kehitymisestä. Verbaalisten toimintatapojen avulla havainnoidaan, analysoidaan ja nimeetään käsitteitä. Näihin toimintatapoihin Regelski sisällyttää puhumisen ja kirjoittamisen.

Toiminnallisessa käyttäytymisessä on kysymys lähinnä luovasta toiminnasta. Opetukseen kuuluu eri tasoille soveltuvaa musiikillista keksimistä, kuten säveltämistä, sovittamista ja uuteen muotoon organisointia. Kolmas ryhmä on esittämiseen liittyvät toiminnot, kuten soittaminen, laulaminen, johtaminen ja musiikin mukaan liikkuminen. Taitojen kehittyminen tällä alueella näkyy oppijan kyvyssä soittaa tai laulaa melodia merkityistä nuoteista, liikkua musiikin mukaan rytmisä ja ilmaista itseään musiikin avulla. Taitojen kehittyessä oppija pystyy vastaamaan annettuun rytmiin erilaisin liikkein ja taputuksin. (Regelski 1975, 227.)

Tässä tutkimuksessa musiikin oppimista ja non-formaalia oppimista peilataan haastateltavien aikaisempaan harrastustaustaan ja toimintaan musiikin parissa. Kaikilla haastateltavilla oli takanaan jonkinlaiset opinnot non-formaalissa musiikkikoulutuksessa. Musiikin sivuaineopintoihin pääseminen edellyttääkin tietynlaisia aikaisempia musiikillisia taitoja ja opintoja. Näiden taitojen oppimisen kuvaaminen on olennainen osa tutkimusta. Musiikin oppiminen liittyy myös siihen, miten opiskelijat kokevat oppimisensa ja taitojensa kehittymisen sivuaineopintojen aikana.

3.3 Harrastuneisuus ja harrastukset

Oppiminen on tehokasta, kun sen pohjana on oppijan oma halu saada tietoja ja taitoja. Kun oppijalla on halu oppia, taitaa, tietää ja omaksua, voidaan puhua omaehtoisesta oppimisesta. (Metsämuuronen 1997, 19.) Omaehtoinen oppiminen on keskeistä missä tahansa harrastustoiminnassa, niin myös musiikin harrastamisessa. Oppimista harrastamalla, työtä tekemällä, tai tutkimalla kutsutaan informaaliksi tai non-formaaliksi oppimiseksi riippuen oppimisen järjestäytyneisyydestä ja rakenteesta, sekä ohjauksen roolista oppimisessa. Toisin kuin formaali oppiminen, informaali oppiminen perustuu toiminnallisuuteen ja kokemuksella on siinä merkittävä osuus. Kokemus sellaisenaan ei kuitenkaan riitä, vaan lisäksi tarvitaan kokemuksen läpikäymistä eli reflektointia. (Vaherva 1999, 97.)

Metsämuuronen (1995) erottaa toisistaan käsitteet harrastus ja harrastuneisuus. Harrastuneisuus ilmentää suhtautumista harrastusalueeseen, esimerkiksi yleistä suhtautumista musiikkiin. Harrastuneisuus ymmärretään enemmänkin orientoitumisena, kun taas

harrastuksessa korostuu itse toiminta. Käsitteenä harrastuneisuus on laajempi kuin harrastus, vaikka määritelmät eivät yleensä erottelekaan käsitteitä toisistaan. Määritelmän mukaan harrastuneisuus on suhteellisen pysyvä tietyn tyyppisiin toimintoihin positiivissävyisenä toimintavalmiutena yksilön toiminnallisella, kognitiivisella ja affektiivisella alueella ilmenevä jatkuva omaehtoinen suuntautuminen. Harrastus voidaan ymmärtää harrastuneisuuden kohdentumisena tiettyyn asiaan, esimerkiksi musiin harrastuneisuuden kohdentuminen jonkin soittimen soittamiseen. (Metsämuuronen 1995, 21 – 22.)

Musiikkiharrastus alkaa usein leikinomaisena, mutta kehittyäkseen musiikillisesti on välttämätöntä, että jossain vaiheessa harjoittelusta tulee tavoitteellisempaa ja vaativampaa. Kehittyäkseen harrastajalla on oltava vahva sisäinen motivaatio harrastukseen sekä tarpeeksi kykyjä kehittyä. (Bouij 1998, 14–15.) Musiikkiharrastuksen taustalla on myös erilaisia motiiveja. Musiikkipsykologi J. Slobodan mukaan musiikin harrastamisen voima on musiikissa itsessään, sillä musiikki tuottaa kokemuksia ja emootioita (Sloboda 1987, 28). Kososen tutkimuksessa soittamisesta saatavaa iloa korosti 28 % vastanneista, musiikista itsestään kohoavaa mielenkiintoa 15 % (Kosonen 1992, 66). Musiikkipsykologi Helga de la Motte-Haberin mukaan musiikkiharrastuksen taustalla on kiinnostusta ja uteliaisuutta, suoritusmotivaatiota ja epäonnistumisen pelkoa (de la Motte-Haber 1985, 350–354). Musiikkiharrastuksen taustalla on siis emotionaalisia, toiminta- sekä sosiaalisia motiiveja.

Erityisesti motorista toimintamotiivia, motivoivaa asennetta, uteliaisuutta ja luomistarvetta voidaan Metsämuurosen (1995) mukaan pitää korostuneina musiikkiharrastuksen jatkumisessa (Metsämuuronen 1995, 46). Musiikkiharrastuksessa yksilön sitoutuminen harrastukseen kasvaa yleensä iän myötä (Metsämuuronen 1997, 145). Harrastus saa alkunsa joko omasta mielenkiinnosta ja sitä seuraavasta toiminnasta, tai suoraan toiminnasta, joka edelleen johtaa kiinnostumiseen. (Metsämuuronen 1997, 29).

Harrastuksen ja omaehtoisen oppimiseen liittyy aina myös rajaavia tekijöitä. Fyysiset tekijät ovat näistä näkyvin. Laajasti ajateltuna näihin tekijöihin voidaan katsoa kuuluvan myös kyvyt ja lahjakkuus, tai oikeammin niiden puute. Vaikka yksilöllä olisi intoa, omien taitojen rajallisuus tulee usein vastaan epäonnistumisina ja saattaa heikentää motivaatiota ja vaatii suuria ponnisteluja jatkaa harrastusta. Psykkiset tekijät ovat toinen oppimista rajoittava tekijä, mutta ne ovat vähemmän näkyviä kuin fyysiset tekijät. Tällaiset tekijät ovat oppijan itsensä kokemia tai tiedostamattomia sisäisiä tekijöitä, jotka rajaavat oma-

ehtoista oppimista. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi sitoutumisen puute tai motivaatio. Sosiaaliset, oppimista rajoittavat tekijät liittyvät kodin ja läheisten antamiin virikkeisiin ja tukeen. Lähipiirin suhtautumisella onkin suuri merkitys omaehtoisen oppimisen jatkumiselle. Resursseihin liittyvät omaehtoista oppimista rajaavat tekijät ovat osittain sosiaalisia, osittain ympäristöllisiä seikkoja. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi raha- ja aikaresurssit sekä asuinpaikkakunnalla olevat toiminta mahdollisuudet. (Metsämuuronen 1997, 23–25.)

Tässä tutkimuksessa musiikkiharrastusta käsitellään osana opettajan musiikillista koulutusta ja sivuaineopintoja. Samalla oletetaan, että pitkään jatkunut ja monipuolinen harrastuneisuus musiikin parissa tukee sivuaineopintoja ja niistä saatavia valmiuksia. Harrastuneisuus tukee myös musiikin opettamista. Omat vahvat taidot opetettavassa aineessa antavat opettajalle varmuutta sekä mahdollisuuden keskittyä oppilaiden toimintaan musiikkitunnilla. Omilta taidoiltaan vahva opettaja pystyy myös toteuttamaan monipuolista opetusta musiikin tunneilla. Tutkimus keskittyy tarkastelemaan, missä suhteessa opinnot tarjoavat pedagogista osaamista ja eväitä musiikin opettamiseen ja missä määrin ne keskittyvät omien taitojen kehittämiseen ja aineenhallinnan vahvistamiseen.

4 MUSIIKIN OPINNOT JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSESSA

4.1 Opettajankoulutuksen pedagogiikka

Yliopistossa opetusta suunnitellaan kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen perustalle. Perustiedot tulisi oppia ennen soveltamista ja autenttista ongelmanratkaisua. Kurssit on järjestetty hierarkkisesti perus-, aine- ja syventäviin opintoihin. Opetussuunnitelmassa painotetaan ajattelua, jossa opittavat asiat sijoitetaan niiden todellisiin konteksteihin, sellaisiin, joissa ne esiintyvät reaali maailmassa. (Enkenberg 2000, 14.)

Korkeakoulutuksessa on käytössä kolme eri koulutusmallia, joita yleisimmin käytetään. Ensimmäinen näistä on perustietojen välittäminen, jonka yhteydessä opiskelijoiden oletetaan oppivan myös eri toimintatapoja. Toisen mallin mukaan opetus ja opiskelu ovat tutoroivaa, jolloin opetus lähtee liikkeelle opiskelijan tietämyksestä. Kolmas yleisimmin käytetty malli on ongelmaorientoitunutta opetusta. Opiskelijaa tuetaan ja autetaan rakentamaan tietoa - sen sijaan, että pelkästään välitettäisiin tietoa. Näitä auttamisen tapoja ovat mallintaminen, valmentaminen, kokeilu ja tutkiminen. Oppimisprosessit rakennetaan ongelmien ja niiden käsittelyn perustalle ja näin opitaan ymmärtämään käsiteltäviä ilmiöitä. (Enkenberg 2000, 19.) Lisäksi ongelma-keskeisessä työskentelyssä korostuvat tutkimustehävän tunnistaminen ja rajaaminen, tutkimusongelman muodostaminen, itseohjautuva työskentely, yleistäminen ja reflektointi (Enkenberg 2000, 20).

Perustietoja välittävä malli ei vastaa nykyistä käsitystä oppimisesta ja asiantuntijuuden rakentumisesta. Koulutus voi tällöin jäädä opiskelijalle pirstaleiseksi, jos opiskeltavat kurssit ovat toisistaan irrallisia. Kurssien tarkoitus olisikin saada opiskelija oppimaan alallaan tarvittavia keskeisiä tietoja ja taitoja (Tynjälä & Nuutinen 1997, 185). Asiantuntijuuden eri osien integroitumista toisiinsa edistää Tynjälän ja Nuutisen (mt.) mukaan koulutus, jossa asiantuntijuuden osa-alueet yhdistyvät samalla kurssilla. Tämä tapahtuu muuttamalla opetussuunnitelmia ongelma-keskeisempään suuntaan ja kehittämällä erilaisia opetuksen ja oppimisen työtapoja (Tynjälä & Nuutinen 1997, 186). Kirjatietous muuttuu asiantuntijatie-doksi, kun kyseistä tietoa käytetään ongelmien ratkaisuun ja niiden ymmärtämiseen. Vastaavasti kirjatieto eli formaali tieto muuttuu taidoiksi, kun tietoa käytetään käytännöllisten, taitoa vaativien ongelmien ratkaisemisessa (Tynjälä & Nuutinen 1997, 186).

Schönin (1984) mukaan yleinen näkemys opettajankoulutuksesta korostaa, että opettajan tulisi olla reflektiivinen ammattilainen, joka tutkii ja pyrkii kehittämään työtään jatkuvasti (Väisänen 2000, 40). Myös opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma korostaa tätä tavoitetta. Koulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden ammatillista kehittymistä niin, että heistä tulee autonomisia, eettisesti vastuullisia koulutus- ja kasvatuskulttuuria sekä omaa toimintaansa kriittisesti analysoivia ja uudistavia asiantuntijoita (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010). Koulutuksessa harjoitellaan ja opitaan sekä työssä tarvittavia käytännöllisiä toimintatapoja että perustelemaan tehtyjä valintoja. Opettajan työn ytimessä on oppilaan ja ryhmän kehityksen ymmärtäminen ja

tukeminen. Teorian ja käytännön vuoropuhelu toteutuu opetusharjoittelussa, joissa opettajan työtä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti.

Koulutuksen tavoitteena on eri kompetenssien kehittyminen. Näitä kompetensseja ovat eettinen, intellektuaalinen, viestintä- ja vuorovaikutus-, kulttuurinen, yhteiskunnallinen ja yhteisöllinen sekä pedagoginen kompetenssi. Eettinen kompetenssi sisältää sen, että opiskelija pystyy tunnistamaan ja analysoimaan toimintaansa eettiseltä kannalta ja toimimaan ristiriitatilanteissa eettisten periaatteiden pohjalta. Intellektuellilla kompetenssilla tarkoitetaan taas sitä, että opiskelija perustaa toimintaansa ja ammatillisen kehittämisensä tieteelliselle ajattelulle. Viestintä- ja vuorovaikutuskompetenssin tavoitteena on, että opiskelija haluaa ja kykenee toimimaan yhteistoiminnallisesti vuorovaikutustilanteissa ja ryhmissä. Kulttuuriseen, yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen kompetenssiin kuuluu, että opiskelija kykenee arvioimaan yhteisön arvoja ja toimintatapoja sekä osallistuu niiden kehittämiseen. Pedagoginen kompetenssi, joka on opettajan työn ydinsisältöä, sisältää sen, että opiskelija kykenee suunnittelemaan, toteuttamaan, arvioimaan ja kehittämään erilaisia oppimisprosesseja. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.)

4.2 Musiikinopintojen sisältö

4.2.1 Kaikille pakolliset opinnot

Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutukseen kuuluu pakollisena yksi viiden opintopisteen laajuinen kurssi musiikkia. Kurssi on osa ns. POM-opintoja, jotka käsittävät perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien opiskelua. Näiden opintojen yleisinä tavoitteina on saada opiskelijat tiedostamaan omat asenteensa kyseisiä oppiaineita ja aihekokonaisuuksia kohtaan ja ohjata näiden asenteiden kriittiseen tarkasteluun. Musiikin kurssin suoritettuaan opiskelija osaa suunnitella ja toteuttaa 1–6 vuosiluokille soveltuvaa musiikin opetusta ja arvioida sitä. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.)

Luokanopettajakoulutuksen musiikin kurssi koostuu musiikin pedagogiikan opinnoista sekä instrumenttiopinnoista. Instrumenttiopintoihin kuuluu joko pianon- tai kitaransoiton opiskelua niin, että opiskelija saa valita joko kaksi vuotta pianonsoiton opiskelua tai yhden vuoden pianonsoittoa ja toisen kitaransoiton opiskelua. Vuonna 2010 ja sitä myöhemmin aloittaneille opiskelijoille ei ole enää tarjottu mahdollisuutta opiskella kitaransoittoa, vaan heidän instrumenttiopintonsa koostuvat pelkästään pianonsoiton opiskelusta. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.)

Pedagogiikan kurssien opetus järjestetään 16 hengen ryhmissä ja soiton opetus pienryhmäopetuksena, jotka koostuvat noin neljän hengen ryhmistä. Musiikin pedagogiikan ensimmäisellä kurssilla perehdytään vokaalimusiikkiin, koulusoittimiin (mm. rytmi- ja laattasoittimet) sekä musiikkiliikuntaan. Pedagogiikan toisella kurssilla syvennetään musiikin pedagogiikan ymmärrystä ja perehdytään koulusoittimiin, joita ovat mm. kantele, nokkahuilu ja bändisoittimet. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.)

Musiikin kurssin suoritettuaan opiskelijalla tulisi olla pedagogisia valmiuksia ja työtapoja, joita soveltaa ja käyttää opetuksessaan. Opiskelijan tulee osata hyödyntää koulun opetussuunnitelmaa ja käyttää sitä oman opetuksensa tukena. Musiikin kurssin tavoitteisiin kuuluu myös luontevan äänenkäytön merkityksen ymmärtäminen ja musiikillinen ilmaisu. Opiskelija osaa lukea nuotteja, säestää helppoja koululauluja sointumerkeistä ja nuoteista sekä tuntee musiikkiin liittyvät peruskäsitteet. Opiskelija tuntee rytmi-, koulu- ja sointusoittimien käytön perusasiat. Lisäksi opiskelija osaa toimia musisoivassa ryhmässä ja ottaa vastuuta omasta kehityksestään musiikkia opettavana opettajana. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.)

Tässä tutkimuksessa ei tutkita musiikin perusopintoja, vaan keskitytään tarkastelemaan opiskelijoiden kokemuksia sivuaineopinnoista. Jokainen haastateltava on kuitenkin suorittanut myös kyseiset perusopinnot ja heillä on sivuaineopintojensa pohjalla Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman mukainen tietämys. Opinnoissa on käyty läpi joitakin musiikinopetuksen kannalta keskeisiä asioita, joita ei sivuaineessa enää käydä läpi uudelleen. Siksi perusopintojen lyhyt esittely on tässä yhteydessä olennaista. Perusopintoja olen tutkinut jo yhdessä parini kanssa kandidaatintutkielmassamme.

4.2.2 Sivuaineopinnot

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa opiskelijoiden on mahdollista opiskella musiikista 30 opintopisteen laajuiset sivuaineopinnot ja laajentaa näin osaamistaan alakoulun musiikinopetuksen osalta. Opetus toteutetaan Musiikin laitoksen ja Opettajankoulutuslaitoksen yhteistyönä ja se vastaa Musiikin laitoksen perusopintokokonaisuutta musiikkikasvatuksessa. Opetussuunnitelman mukaan tavoitteena on, että opinnot suoritettuaan opiskelijan tulisi osata suunnitella ja toteuttaa monipuolista musiikinopetusta vuosiluokilla 1-6, osata hyödyntää opetuksessaan musiikkiteknologian tarjoamia mahdollisuuksia, osata johtaa, ohjata ja toteuttaa yhteisöllistä musiikkitoimintaa, omata bändi-, koulu- ja säestyssoittimien perustaidot ja osata hyödyntää taitojaan opetuksessa sekä tuntea keskeisimmät musiikin käsitteet ja osata jäsentää kuulemaansa musiikkia. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.)

Opinnot koostuvat viidestä eri osa-alueesta, jotka sisältävät useita kursseja. Nämä osa-alueet ovat Musiikkikulttuurit, Musiikkikasvattajan työvälineet, Instrumenttitaidot, Musiikkikasvattajan opetustaidot sekä Yhtyesoitto ja yhtyelaulutaidot. Musiikkikulttuuriosioon kuuluvat kurssit Länsimaisen taidemusiikin historia ja perinmemusiikki 3op sekä Länsimaisen populaarimusiikin historia 2op. Kurssilla käsitellään kulttuurihistoriallisesta näkökulmasta taide- ja populaarimusiikkia Suomessa, Euroopassa ja muualla maailmassa. Tavoitteena on, että opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa eritellä musiikin tyylipiirteitä ja sijoittaa kuulemansa historialliseen kontekstiin sekä tuntee musiikin merkitystä ja ihmisten musiikillista ympäristöä eri aikakausina. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.)

Musiikkikasvattajan työvälineet -osioon kuuluu kaksi kurssia, Musiikkiteknologia 1: Notaatio 2op sekä Käytännön valmiudet 3op. Tavoitteena on, että kurssilla opiskelija saa alakoulun musiikinopetuksessa tarvittavia musiikkiteknologisia ja käsitteellisiä valmiuksia. Tähän kuuluu oman oppimateriaalin tuottaminen sekä valmiin materiaalin ymmärtäminen ja soveltaminen. Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa selittää notaatio-ohjelman käyttölogiikan ja määritellä hyvän layoutin periaatteet, osaa musiikinteorian, säveltapailun ja analyysin perusteet sekä soinnut ja niiden käännökset aste- ja reaalisoitumerkeillä. Opis-

kelijan tulisi myös osata käyttää notaatio-ohjelmaa kohtuullisella sujuvuudella ja hallita ohjelman keskeisimmät pikanäppäinoikotiet. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.)

Instrumenttitaidot koostuvat neljästä kurssista: Piano- säestystaidot 2op, Piano-vapaa säestys 2op, Kitara 2op sekä Laulu ja äänenkäyttö 2op. Opintojakson suoritettuaan opiskelija osaa määritellä instrumenttinsa kannalta keskeisten musiikkityylien peruspiirteitä, osaa hyödyntää dialogista oppimista, tunnistaa omat vahvuutensa ja kehittämiskohteensa instrumenttiopinnoissaan ja osaa soveltaa oppimaansa itsenäiseen työskentelyyn. Musiikkikasvattajan opetustaidot -osio koostuu kahdesta pedagogiikan kurssista, Koulusoitinpedagogiikka 2op sekä Alakoulun musiikin pedagogiikka 3op. Opintojakson jälkeen opiskelijan tulisi osata tehdä koulusoittimille yksinkertaisia ja tyylinmukaisia koulusoittimille soveltuvia sovituksia, osata käyttää hankkimiaan musiikillisia tietoja ja taitoja pedagogisesti, osata valmistaa alakoulun musiikinopetukseen soveltuvaa materiaalia sekä tuntea alakoulun musiikinopetuksen menetelmällisiä erityispiirteitä ja osata organisoida monipuolisia oppimislanteita. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.)

Yhtyesoitto ja yhtyelaulutaidot -osioon kuuluu viisi kurssia: Johtamisen perusteet 2op, Orkesterinjohdon valmennus 1op, Kuorolaulu 1op, Yhtyesoiton perusteet ja laitetuntemus 2op sekä Musiikki ja ilmaisu 1op. Opintojakson jälkeen opiskelija osaa ilmentää kehollaan musiikin peruselementtejä, osaa käyttää liikettä luovasti musiikillisessa keksinnässä, osaa soveltaa ilmaisullisia keinoja musiikinopetuksessa, osaa ohjata aloittelevaa koulukuoroa ja orkesteria, osaa käyttää orkesterin- ja kuoronjohdossa tarvittavia yleisimpiä viittauskaavoja, osaa laulaa puhtaasti osana moniäänistä kuoroa, osaa bändissä laulamisen ja soittamisen perustaidot sekä ymmärtää bändisoitinten roolit, osaa tehdä yksinkertaisia ja tyylinmukaisia musiikinopetukseen soveltuvia sovituksia bändisoittimille ja osaa organisoida orkesterin virityksen sekä tuntee sinfoniaorkesterin työskentelytapoja sekä soitinten erityispiirteitä. Opiskelijalla on mahdollisuus suorittaa kaikki kurssit myös sisällöiltään ja opintopistemääriltään laajempina eli samansisältöisinä kuin musiikkikasvatusta pääaineenaan lukevat opiskelijat. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.) Myös osa haastattelemistani opiskelijoista oli suorittanut opintoja myös laajempina kursseina.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimusongelmat

Opettajankoulutuksen lähtökohtana on tutkiva oppiminen ja opettajuus. Tavoitteena on johdattaa opiskelijaa tieteelliseen ajatteluun ja tutkimustiedon monipuoliseen hyödyntämiseen opettajan työssä. Opettajankoulutuslaitoksessa opiskelun dialogisuus ilmenee avoimuutena keskustelulle ja kyseenalaistamiselle, näkemyksien kuuntelemisena ja toiminnan vastavuoroisuutena. Opiskelijoita kannustetaan, tuetaan ja vastuullistetaan omien tavoitteiden määrittelyyn, itsetuntemuksen syventämiseen ja oppimisen kriittiseen arviointiin. Lisäksi opiskelijoita tuetaan yhteisöllisiin ajattelu- ja työskentelytapoihin. Kasvatustieteen teoreettisten opintojen, eri oppiaineiden opintojen ja opetusharjoittelujen tulisi niveltyä yhdeksi kokonaisuudeksi, jotka kehittävät opiskelijan asiantuntijuutta tulevana kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisena ja auttavat soveltamaan teoreettista tietoa käytännön tilanteissa. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.) Tämä tutkimus keskittyy tutkimaan, onko asia todellisuudessa näin.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia musiikin sivuaineesta sekä heidän siitä saamiaan valmiuksia tulevaa opettajan työtä ajatellen. Tutkimuksessani tarkastelenkin millaisia valmiuksia, tietoja ja taitoja luokanopettajakoulutus on opiskelijoiden mielestä tarjonnut musiikin oppiaineen osalta ja kuinka sivuaineopinnot ovat valmistaneet heitä työelämään. Haastateltavina ovat musiikin sivuaineopinnot suorittaneet luokanopettajaopiskelijat, jotka eivät vielä ole siirtyneet työelämään. Tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia taitoja ja valmiuksia opiskelijat kokevat saaneensa opinnoista ja miten valmiudet jakaantuvat aineenhallinnallisiin ja pedagogisiin valmiuksiin. Samalla tarkastellaan, miten opinnot tukevat opettajan asiantuntijuuden kehittymistä ja valmistavat työelämään. Lisäksi tutkitaan, millaisina opiskelijat kokevat omat valmiutensa opettaa musiikkia. Tähän liittyy se, miten opiskelijat kokevat itsensä opettajina, ovatko he mielestään opintojen jälkeen valmiita opettamaan musiikkia ja millaisina musiikki-

kinopettajina he kokevat itsensä. Tutkimusprosessin aikana tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat kysymykset:

1. Millaisia tiedollisia, taidollisia ja pedagogisia valmiuksia luokanopettaja-opiskelijat kokevat saaneensa musiikin sivuaineopinnoista tulevaa työtä ajatellen?
2. Miten sivuaineopinnot tukevat asiantuntijuuden kehittymistä?
3. Millaisina opiskelijat kokevat omat valmiutensa opettaa musiikkia?

Tutkimusongelmat ovat syntyneet teoriaosassa esittelemieni asiantuntijuutta ja sen kehittymistä kuvaavien teorioiden sekä minäpystyvyyks-käsitteen (Bandura 1997) pohjalta. Lisäksi tutkimusongelmissa peilataan Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa kuvattuja kurssikohtaisia tavoitteita ja niiden täyttymistä. Ongelmien valintaan on vaikuttanut myös oma esiyymmärrykseni ja kokemukseni musiikin sivuaineopiskelijana. Tutkimukseni pyrkii kuvaamaan laajasti opiskelijoiden kokemuksia musiikin sivuaineesta ja sen tarjoamista sisällöistä tulevaan työhön musiikkia opettavana luokanopettajana.

Opettajan henkilökohtainen kokemus omasta asiantuntijuudestaan on osa tiedettyä minää, eli sitä, millainen hän kokee olevansa. Opiskelijan asiantuntijuus on rakentunut niiden kokemusten myötä, joita koulutus ja elämä ennen koulutusta ovat tarjonneet. Todellisen arvion omasta asiantuntijuudestaan pystyy kuitenkin tekemään vasta työelämässä, sillä vasta silloin opettajan on mahdollista testata osaamistaan käytännön opetustyössä vaihtuvissa tilanteissa. Työelämä vaikuttaa siis huomattavasti asiantuntijuuden kehittymiseen. (ks. esim. Sternberg & Horvath 1995, Yrjönsuuri 1987.) Tutkimukseni kuvaakin opiskelijoiden omaa näkemystä asiantuntijuudestaan tällä hetkellä, kun opinnot ovat loppuvaiheessa, mutta kokemusta työelämästä ei vielä ole.

5.2 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukko koostuu kuudesta luokanopettajaopiskelijasta, jotka opiskelevat joko neljättä, viidettä tai kuudetta vuotta Jyväskylän yliopistossa. Kaikki haastateltavat ovat suorit-

taneet musiikin sivuaineopintokokonaisuuden, mutta eivät vielä haastatteluhetkellä olleet valmistuneet tai opettaneet työkseen musiikkia. Kaksi haastateltavista oli suorittanut opintoihin kuuluvan opetusharjoittelun, jossa opetetaan musiikkia. Neljällä muulla haastateltavalla harjoittelu oli tulossa haastattelukeväänä. Kaksi haastateltavaa, jotka olivat suorittaneet musiikin harjoittelun, olivat suorittaneet myös opintoihin kuuluvan päättöharjoittelun.

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 59) puhuvat harkinnanvaraisesta näytteestä. Tällaista käytetään, jos tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään jotakin ilmiötä syvemmin tai saada tietoa jostakin paikallisesta ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 59). Omassa tutkimuksessa tämä ilmiö on musiikin sivuaineopinnot. Tarkoitukseni oli valita sellaisia opiskelijoita, joilta saisin parhaiten vastauksia tutkimusongelmiini. Valinnan edellytyksenä oli, että haastateltavat olivat suorittaneet musiikin sivuaineopinnot. Kriteerinä oli myös, että haastateltavat olivat suorittaneet opinnot saman opetussuunnitelman mukaan, jotta opinnot ovat sisällöltään olleet jokseenkin samanlaiset ja saadut valmiudet perustuvat samansisältöisiin opintoihin. Näin mahdolliset vielä opiskelevat haastateltavat rajautuivat kolmeen eri vuosikurssiin. Näistä henkilöistä valitsin tutkittavat sattumanvaraisesti sen mukaan, miten sain heihin yhteyden, oliko heidän mahdollista osallistua haastatteluun ja suostuivatko he tulemaan haastateltaviksi. Lopulta tutkimusjoukoksi valikoitui 4 neljännen vuosikurssin opiskelijaa, 1 viidennen vuosikurssin opiskelija ja 1 kuudennen vuosikurssin opiskelija. Kaikki haastateltavat ovat naisia.

Haastateltava 1, Tuija: viidennen vuoden luokanopettajaopiskelija. Tuija on soittanut haitaria musiikkiopistossa kuusivuotiaasta asti, mutta ei ole jatkanut soittoa ohjatusti enää luokanopettajaopintojen aikana. Hän on soittanut pianoa oma-aloitteisesti harrastellen, mutta ei ole käynyt pianotunneilla muuten kuin sivuaineen puitteissa ja laulanut omalla ajalla omaksi ilokseen, mutta ei ole ottanut tunteja aiemmin myöskään laulusta. Luokanopettajaopintojen aikana Tuija ei ole harrastanut muuta vapaa-ajan musiikkitoimintaa, vaan harrastuneisuus on keskittynyt lähinnä musiikin sivuaineeseen liittyvien kurssien suorittamisen puitteissa tapahtuvaan soittamiseen ja laulamiseen.

Haastateltava 2, Virve: neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija. Virve on soittanut pianoa pääaineena musiikkiopistossa useiden vuosien ajan ja suorittanut siitä 3/3-perustutkinnon ja viulua sivuaineena suorittaen siitä 2/3-perustutkinnon. Hän on käynyt musiikkilukion ja laulanut useissa eri kuoroissa. Lisäksi Virve on soittanut jonkun aikaa

urkuja pedioppilaana Sibelius-Akatemiassa. Luokanopettajaopintojen ajan hän on laulanut kuorossa koko opiskeluajan lukuun ottamatta ensimmäistä opiskeluvuotta.

Haastateltava 3, Leila: neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija. Musiikkiopinnot ovat alkaneet 2-vuotiaana musiikkileikkikoulusta ja sen jälkeen Leila on osallistunut sekä nokkahuilu- että kantelevalmennusryhmiin. Hän on soittanut huilua musiikkiopistossa yhdeksänvuotiaasta asti ja suorittanut siitä I-kurssin sekä musiikinteoriasta 1/3-perustutkinnon. Luokanopettajaopintojen aikana Leila on soittanut säännöllisesti huilua yliopiston orkesterissa ja kaverinsa kanssa epäsäännöllisemmin barokkimusiikkia barokkihuiluilla.

Haastateltava 4, Karoliina: neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija. Karoliina on soittanut viulua pääaineena musiikkiopistossa useiden vuosien ajan ja suorittanut siitä 3/3-perustutkinnon. Hän on osallistunut musiikkiopistossa myös orkesteritoimintaan ja käynyt sekä ala- että yläkoulussa koulunsa musiikkiluokalla. Jyväskylässä luokanopettajaopintojen aikana Karoliina ei ole harrastanut musiikkia muuten kuin sivuaineopintojen parissa. Hän kertoo välillä jammailleensa kavereiden kanssa hovin vuoksi vapaamuotoisesti.

Haastateltava 5, Taru: neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija. Tarulla musiikkiopinnot ovat alkaneet pienenä musiikkileikkikoulusta ja hän on soittanut viulua pääaineena musiikkiopistossa ja suorittanut teoriaopintoja useiden vuosien ajan. Opinnot jatkuivat yläasteelle asti. Sen jälkeen opinnoissa oli vähän taukoa ja ne jatkuivat lukiossa lauluopintoina. Luokanopettajaopintojen aikana Taru on jatkanut laulu- ja teoriaopintoja musiikkiopistossa ja suorittaa I-kurssitutkinnon haastattelukeväänä.

Haastateltava 6, Aurora: kuudennen vuoden luokanopettajaopiskelija. Aurora on osallistunut pienenä musiikkileikkikouluun ja laulanut nuorisokuorossa alakoulussa kahden vuoden ajan sekä soittanut neljä ja puoli vuotta pianoa. Hän ei ole jatkanut musiikkiharrastusta luokanopettajaopintojen aikana säännöllisesti sivuaineopintojen lisäksi. Hän kertoo vain harjoitelleensa erinäisiä esiintymisiä varten omatoimisesti.

5.3 Teemahaastattelu

Tutkimuksen aineisto koostuu kuuden Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijan haastattelusta. Haastattelut toteutettiin kevään 2014 aikana ja ne kestivät 40–75 minuuttia. Haastattelut olivat tyypiltään teemahaastatteluja. Teemahaastattelussa eli puolistrukturoidussa haastattelussa tutkimusaihetta käsitellään tiettyjen keskeisten, ennalta määrättyjen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Haastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista ja heidän niille antamia merkityksiä. Nämä merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa haastattelijan kanssa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Dialogi haastateltavan ja haastattelijan välillä on kokemuksen työstämistä ja sen uudenlaista ymmärtämistä. Samalla se on vuorovaikutusta niiden tulkintojen välillä, jotka kaksi henkilöä antaa kokemukselle tutkittavasta asiasta. (Silkelä 1999, 41.) Kysymysten avulla pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen ongelmanasettelun mukaisesti. Tutkija voi kuitenkin itse päättää, esitetäänkö kaikille haastateltaville samat kysymykset tietyssä järjestyksessä ja samoja sanamuotoja käyttäen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Omassa tutkimuksessani kysymykset muotoutuivat tutkimuskysymysten ja niistä nousevien teemojen kautta. Opinnoista saatuihin valmiuksiin liittyvissä kysymyksissä peilasin kysymyksiä laatiessani opetussuunnitelman tavoitteita ja tarkastelin, millaisia valmiuksia opiskelijoiden olisi pitänyt saada. Opettajan asiantuntijuutta ja sen kehittymistä käsittelevissä kysymyksissä käytin apuna teoriaosuudessa esiteltyjä asiantuntijuutta ja sen kehittymistä kuvaavia malleja (Helakorpi 2009a, Tynjälä, 2004). Kysymyksissä, jotka liittyivät minäpystyvyyteen ja opiskelijoiden kokemukseen omista taidoista peilasin jälleen opetussuunnitelman tavoitteita sekä asiantuntijuutta ja minäpystyvyyttä kuvaavia teorioita. Pyrin laatimaan haastattelukysymykset, niin, että jokaiseen tutkimuskysymykseen liittyisi lähes saman verran haastattelukysymyksiä.

Haastattelun aikana kerätyn informaation laatu riippuu hyvin paljon haastattelijasta (Patton 2002, 341). Pyrin lisäämään haastattelusta saatavan informaation laatua huolellisella etukäteissuunnittelulla ja valmistautumisella. Haastattelussa esitin kaikille samat kysymykset pääosin samassa järjestyksessä. Jos opiskelija kuitenkin itse siirtyi vastauksessaan vastaamaan myös sellaiseen kysymykseen, joka olisi esitetty myöhemmin, en toistanut tätä

kysymystä enää uudestaan. Osa kysymyksistä koski tehtyjä sijaisuuksia ja suoritettuja ope-
tusharjoitteluja. Jos opiskelija ei ollut suorittanut harjoittelua tai tehnyt sijaisuuksia, nämä
kysymykset jäivät hänen kohdallaan käsittelemättä. Näitä kysymyksiä oli kuitenkin yhteen-
sä vain kolme, joten haastattelujen voidaan todeta olleen samansisältöisiä kaikilla haastatel-
tavilla.

5.4 Sisällönanalyysi

Haastattelut litteroitiin ja litteroidun aineiston pituus on yhteensä 84 sivua. Aineisto analy-
soitiin teemoittelemalla, joka on yksi laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysin aineistoläh-
töisistä perusmenetelmistä. Teemoittelussa aineisto pilkotaan ja ryhmitellään aineistosta
nousevien aihepiirien mukaan. Teemat ovat aineistosta nousevia vastauksia yhdistäviä tai
erottavia keskeisiä aiheita. Teemoittelu eroaa luokittelusta siten, että siinä korostuu luku-
määrien sijasta teeman sisältö. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.)

Sisällönanalyysin avulla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Laadullisessa tutkimuksessa ai-
neistosta ei kuitenkaan tehdä päätelmiä yleistettävyyttä ajatellen, vaan tarkoituksena on
ymmärtää tutkimuskohdetta. (Hirsjärvi ym. 2002, 169.) Haastatteluja ei voida ymmärtää
objektiivisena tarkasteluna jostakin ilmiöstä, vaan haastateltavien omana kuvauksena käsi-
tyksistään ja kokemuksistaan (Freebody 2003, 166–167). Sisällönanalyysin ensimmäisessä
vaiheessa pyritään pelkistämään eli reduceimaan alkuperäisilmaisuja, jotka liittyvät tutki-
muskysymyksiin. Tällöin aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen aineisto pois ja
aineistosta saatu informaatio pyritään tiivistämään tai pilkkomaan osiin (Tuomi & Sarajärvi
2009, 109).

Luin aineistoa useaan kertaan läpi ja ensimmäisellä lukukerralla alleviivasin teks-
tistä tutkimukseni kannalta olennaisen aineksen. Tämän pohjalta lähdin tekemään karkeaa
jakoa teemoiksi tutkimuskysymyksiin perustuen. Asiantuntijuuden kehittymistä käsittele-
vässä osiossa analysoin aineistoa teoriaohjaavasti käyttäen pohjalla asiantuntijuutta kuvaa-
vaa mallia (Helakorpi 2009a). Muutoin aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti. Aineisto-
lähtöisen analyysin tarkoituksena onkin luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus

(Tuomi & Sarajärvi 2009, 95). Alleviivausten jälkeen keksin kullekin alleviivaukselle pelkistetyn ilmauksen. Näistä muodostui karkea teemoittelu. Teemoittelussa olennaista on, että analyysinvaiheessa pyritään löytämään sellaisia aineistoista nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle (Hirsjärvi & Hurme 2008, 173).

Karkean teemoittelun jälkeen lähdin etsimään aineistosta samankaltaisuuksia. Samankaltaisten vastausten yhdistämistä kutsutaan klusteroinniksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Koska aineistoni oli lukumäärällisesti melko pieni, pyrin tuomaan esille myös yksittäisiä eriäviä ilmauksia, jotta opiskelijoiden kokemuksista saataisiin mahdollisimman kattava kuva. Samankaltaiset ilmaukset nimesin teemaa kuvaavalla käsitteellä. Näiden teemojen pohjalta kuvaan opiskelijoiden kokemuksia sivuaineopinnoista. Lisäksi esitän väitteideni tueksi suoria lainauksia haastatteluista. Alasuutarin (2011) mukaan suoria lainauksia käytetään todistamaan oikeiksi totuudesta esitetyt väitteet. Näissä lainauksissa haastateltavat kuvailevat henkilökohtaisia kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 2011, 106.)

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusta tehdessä tulee aina pohtia tutkimuksen luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineisto on melko pieni, mikä on yleensäkin tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Laadullisen tutkimuksen ei kuitenkaan ole tarkoitus tarjota yleistettävää tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74). Näin ollen oma tutkimuksenikaan ei kuvaa kaikkien luokanopettaja-opiskelijoiden kokemuksia musiikin sivuaineopinnoista, vaan kuvaa tätä ilmiötä tutkimusjoukossani mahdollisimman monipuolisesti. Valitsin haastateltavat kuitenkin sellaisesta joukosta, että saan mahdollisimman täsmällistä ja laajaa tietoa tutkimusongelmaani.

Haastatteluja tehtäessä myös tutkimushenkilöiden anonymisuus on pyrittävä säilyttämään. Vaihdoin jokaiselle haastateltavalle toisen, sattumanvaraisesti keksityn peitenimen. Jos haastateltavien vastauksissa esiintyi henkilöiden nimiä, jätin ne suorista lainauksista pois. Tutkimuksen kohdejoukon ollessa pieni, riski tunnistettavuuteen on aina olemassa. Haastateltavia luonnehdittiin kuitenkin vain heidän musiikkiharrastustensa osalta, joten pelkästään näiden tietojen pohjalta haastateltavien tunnistaminen on peitenimien ansioista hyvin vaikeaa.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös hyvin laadittu haastattelurunko (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184). Käytin haastattelukysymysten laadintaan runsaasti aikaa ja pohdin huolellisesti kysymysten muotoilua. Esitin kaikille haastateltaville samat kysymykset, jotta kaikilta haastateltavilta tulisi kysyttyä samoista asioista. Tein haastatteluja kuitenkin ensimmäistä kertaa ja jälkeinpäin huomasin, että olisin joissakin kohdissa voinut kysyä haastateltavilta tarkentavia kysymyksiä. Näin olisin saanut yksityiskohtaisempia vastauksia ja pystynyt syventämään analyysiäni näiltä osin. Joissakin kohdissa vastaus jäi niin yleiselle tasolle, että sen analysointi olisi vaatinut juuri näitä tarkentavia kysymyksiä liittyen esimerkiksi sisältöjen päällekkäisyyksiin opinnoissa.

Olen myös itse suorittanut kyseiset sivuaineopinnot, joten tämä oli otettava huomioon tutkimusta tehdessä ja voidaan kysyä, miten tämä vaikuttaa tulosten analysointiin ja tulkintaan. Kyseiset opinnot suorittaneena uskon, että osasin mahdollisimman laajasti kysyä opiskelijoiden näkemyksiä ja käsitellä aihetta monipuolisesti. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta olisin itse ollut mahdollinen tutkimusjoukkoon kuuluva, joten tämä pitää ottaa myös huomioon tuloksia tarkasteltaessa. Haittana voivat olla tutkijan omien kokemusten kautta syntyneet tulkinnat, sillä tutkija vaikuttaa aina laadulliseen tutkimukseen erityisesti analysointivaiheessa, mutta myös tiedonkeruun vaiheessa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 53, 189.) Näin ollen oma kokemukseni sivuaineopinnoista heijastuu väistämättä jollain lailla aineiston keruussa ja analysoinnissa. Myös osa haastateltavista oli itselleni tuttuja opintojen myötä, joten tunnelma haastattelussa muodostui avoimeksi ja rennoksi. Uskon, että haastateltavien oli helpompi monipuolisesti kertoa kokemuksiaan tutulle opiskelijakollegalle kuin ventovieraalle tutkijalle. Haastateltavien ja haastattelijan välillä vallitsi luottamus ja haastatteluilmapiiri muodostui positiiviseksi ja turvalliseksi. Näin ollen myös haastateltavien vastauksien oletetaan olevan totuudenmukaisia. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Toisaalta haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastateltavilla on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastatteluaineisto on myös tilanne- ja kontekstisidonnaista. Tämä tarkoittaa sitä, että haastateltavat saattavat puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossakin toisessa tilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2002, 193–194.) Tutkimukseni kohteena olivat opiskelijoiden kokemukset ja oletan, että nämä kokemukset kuvataan samanlaisina tilanteesta riippumatta. Haastattelijana olin puolueeton taho, jonka tarkoi-

tuksena oli kerätä tietoa. Opiskelijat tiesivät, ettei vastauksista tule ilmi haastateltavan henkilöllisyys, joten oletan heidän antaneen totuudenmukaisia vastauksia.

Tulosten analysointiin laadullisessa tutkimuksessa liittyy aina kysymys tulosten tulkinnanvaraisuudesta. Tämä ilmenee tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkija on tehnyt haastateltavien vastauksista pelkistettyjä ilmauksia ja tulkinnut niitä omasta kokemusmaailmastaan katsoen. On myös pohdittava, miten tutkija on pystynyt ymmärtämään haastateltavia haastattelutilanteessa ja miten haastattelijan oma kysymyksenasettelu on vaikuttanut saatuihin tuloksiin. Toisaalta haastattelija, haastateltava ja tutkimuksen lukija tulkitsevat tutkimusta omalla tavallaan. Näin tulkinnanvaraisuus on läsnä koko tutkimusprosessissa ja se on osa laadullisen tutkimuksen luonnetta. (Hirsjärvi ym. 2002, 210–212.) Tulosten raportoinnin yhteydessä olen käyttänyt suoria lainauksia opiskelijoiden vastauksista ja näillä perustelen tekemääni analyysia ja muodostamiani tulkintoja. Näin tutkimuksen luotettavuus lisääntyy, kun perustelen havaintoni aineistoesimerkein.

6 OPISKELIJOIDEN KOKEMUS OPINNOISTA

6.1 Opinnoista saadut valmiudet

6.1.1 Aineenhallinnalliset valmiudet

Kaikilla haastateltavillani oli jonkinlainen musiikin harrastustausta ennen luokanopettajaopintoja ja näin ollen myös ennen musiikin sivuaineopintoja. Usein musiikkiharrastus oli alkanut jo varhain lapsuudessa ja jatkunut laajana musiikin harrastuneisuutena läpi elämän. Läheskään kaikki opiskelijat eivät olleet kuitenkaan jatkaneet musiikkiharrastustaan opintojen aikana Jyväskylässä. He kuitenkin mainitsivat musiikin olleen läsnä opiskeluelämässä ensin musiikin perusopintojen ja sitten sivuaineen ja siihen kuuluvien soittokurssien kautta.

Kaikki opiskelijat kokivat, että harrastustausta auttoi heitä sivuaineopinnoissa, erityisesti aineenhallinnallisten valmiuksien osalta.

Opiskelijat kokivat, että harrastustausta auttoi heitä eniten sivuaineen soitto-opinnoissa, eli kitara- ja pianokursseilla. Heillä on ollut valmiiksi tietämystä musiikin teoriasta ja näin he ovat ymmärtäneet, mistä esimerkiksi pianotunneilla on puhuttu, eikä heidän ole tarvinnut keskittyä uusien käsitteiden opiskeluun. Myös muilla kursseilla on voinut keskittyä pedagogiikan omaksumiseen, kun ei ole tarvinnut opiskella kurssiin liittyvää tietopohjaista ainesta juuri esimerkiksi soinnuista tai soittimista. Soitto-opinnoissa harrastustausta auttoi myös uuden instrumentin omaksumisessa. Eräs haastateltava oli soittanut aiemmin viulua ja kertoi, että se auttoi häntä kitaransoiton opettelussa paljon.

”Mun mielestä siitä on ollu siinä etu, että on voinu keskittyä siihen pedagogiikan omaksumiseen, ku ei oo tarvinnu opiskella mitään nuotteja eikä. Tiesin jo kitaran kielelkin esimerkiksi valmiiks ja pianon koskettimet ja semmoset. Että mun mielestä se pohja on auttanu siinä mielessä, että ja teoria ja kaikki semmoset, ja kun siellä puhutaan vaikka duurit ja mollit ja nämä, niin ne niinku on valmiiks tiedossa, eikä tarvii keskittyä siihen että, no niin, mikäs tämä D-duuri nyt tässä on.” (Tuija)

Opiskelijat myös kuvailivat harrastustaustan auttaneen yleensäkin uuden musiikillisen tiedon ja taidon oppimisessa. Käytän tässä yhteydessä kuvailluista elementeistä nimitystä yleinen musiikillisuus ja musikaalisuus. Opiskelijat kokivat olleensa jo ”sisällä musiikissa”. Tätä he kuvailivat kyvyksi omaksua helposti uusia musiikillisia elementtejä ja taitoja, koska heillä oli jo pitkä oppimishistoria musiikin parista. Näin he pystyivät helposti liittämään opitun aiempaan musiikilliseen tietoon ja omaksumaan uusia asioita nopeastikin. Opiskelijat myös kuvailivat aiempien opintojen tuoneen musiikin opiskelussa tarvittavaa pitkäjänteisyyttä ja ylipäätään tietämystä siitä millaista on opiskella jonkin instrumentin soittamista ja mitä musiikinopiskelu heiltä vaatii. Opiskelijoiden aiempi harrastustausta näkyy myös heidän kokemuksessaan sivuaineopinnoista. Jos haastateltavan pääinstrumentti oli esimerkiksi ollut piano, hän koki, etteivät OKL:n sivuaineopinnot olleet tuoneet hänen pianonsoittotaitoonsa juuri mitään uutta.

Sivuaineopintoihin kuuluvissa instrumenttikursseissa tavoitteet ovat samanlaiset sekä pianon että kitaran osalta. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman mukaan opintojen jälkeen opiskelija tunnistaa omat vahvuutensa ja kehittämistarpeensa soittopinnoissa, osaa soveltaa oppimaansa itsenäiseen työskentelyyn ja osaa määritellä peruspiirteitä musiikkityyleistä, jotka ovat instrumentin kannalta keskeisiä. Lähtökohtana opinnoissa on instrumentti pedagogisena työvälineenä. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.) Opiskelijoiden kokemukset olivat kuitenkin hyvin erilaiset eri instrumenttien kursseista. Pianonsoiton opinnoissa opiskelijat kokivat soittotaitonsa kehittyneen ja teorianäytöksensä syventyneen. He kertoivat oppineensa säästystaidon ja saaneensa lisää esiintymisvarmuutta sekä myös jonkin verran aineksia oman soiton variointiin. Osalle haastateltavista piano oli uusi instrumentti ja tuttu vain peruskurssilta, joten he kertoivat oppineensa aivan uuden taidon.

”No kun mä en osannu soittaa pianoa ku tulin tänne, nii aika paljon. Että oon oppinu soittamaan pianoa. Että nii. Nii ylipäänsä, miten sitä pianoa soitetaan ja vähän harjottelutekniikoita. Semmosta oon oppinu.” (Leila)

Nämä kokemukset olivat pianokurssin vapaan säästykseen osiosta. Klassisten teosten opiskelusta suurin osa opiskelijoista ei nähnyt minkäänlaista hyötyä tulevan työn kannalta. Kaksi opiskelijaa mainitsi niiden kehittäneen nuotinlukutaitoa, perustekniikkaa soitossa ja antaneen kärsivällisyyttä. He kuitenkin mainitsivat, että myös vapaan säästykseen osio kehitti osittain samoja ominaisuuksia. Opiskelijat näkivätkin opettajan arkityössä tarvittavan soittotaidon lähinnä vapaan säästykseen taitoina ja klassisen pianon opiskelun nähtiin tarjoavan jossain määrin hyötyä itselle, jos haluaa osata soittaa klassisia pianoteoksia. Osa ei kuitenkaan tätäkään kokenut omassa elämässään tarpeelliseksi.

”Et en mä koe että siitä on mulle opettajan kauheesti hyötyä jos mää jonkun teoksen osaan niinku just ja just klaarata läpi.” (Taru)

”Mut enemmän ehkä se opettajan arki on just sitä vapaata säästystä. Mut onhan se ihan kiva itelle.” (Leila)

Kitaransoiton opinnoista opiskelijat kokivat saaneensa hyvän koulussa tarvittavan säästystaidon, jota on helppo lähteä myöhemmin itse kehittämään. Lähes kaikille kitara oli uusi instrumentti, tai vain hieman tuttu peruskoulusta, joten he kertoivat tässäkin oppineensa aivan uuden taidon.

Laulu ja äänenkäyttö –kurssilta opiskelijat kokivat saaneensa laulurohkeutta ja esiintymisvarmuutta. Monet eivät olleet laulaneet ennen yleisön edessä ja kertoivat kurssin antaneen tähän paljon lisää valmiuksia. He kokivat myös oppineensa laulu- ja äänenkäyttötekniikkaa sekä yleisemminkin äänenkäyttöä. Tähän liittyi myös puheäänenkäyttö luokkatyöskentelyssä. Äänenkäyttöön liittyen opiskelijat kokivat myös saaneensa tietoa äänenhuollosta ja oman äänen vaalimisesta.

Musiikin historian kursseilla, joihin kuuluu Länsimaisen taidemusiikin historia ja perinmemusiikki sekä Populaarimusiikin historia, tavoitteena on oppia tuntemaan musiikin merkitystä eri aikakausina ja tutustua eri musiikkityylien ja –aikakausien piirteisiin ja oppia erittelemään niitä (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010). Opiskelijat kokivatkin saaneensa lisää tietoa musiikin historiasta ja sen tyylikausista. Osa koki taidemusiikin osion olleen lähes kokonaan kertausta aiemmista musiikkiopinnoista, mutta kertauskin koettiin tarpeelliseksi ja tietojen koettiin syventyneen kursseilla.

”Mut semmosta niinku kertausta oli kyllä ja hirveen mielenkiintosta, vaikkei paljo uutta tullukaan. Ja sitten, niin no selkeytti asioita ehkä, tai niitä musiikin historian näitä, tai niitä kansanmusiikin näitä tyylilajeja.” (Leila)

Haastateltavissa oli myös kaksi opiskelijaa, jotka kokivat, etteivät olleet saaneet kurssilta mitään. Tähän syyksi mainittiin tiedon vaativuus ja tällöin sisältöjä ei osattu liittää aiemmin opittuun. Haastateltavat eivät myöskään nähneet musiikin historian opiskelulla merkitystä tulevan opettajan työn kannalta. Motivaatiota laski myös kurssin opiskelutapa, massaluennot ja niistä kirjoitettava oppimispäiväkirja. Koska opiskelijat kokivat kurssin annin olemattomaksi, he myös kuvailivat tehtävän suorittamista vaikeaksi ja motivaatiota ennestään laskevaksi.

” -- mun oli jotenki todella vaikee saada irti niist kursseist, koska...ehkä se tehtävänantokii ku piti tehdä oppimispäiväkirja, nii se ei hirveesti motivoinu, koska tuntu, että joutu väkisin yrittää mieltii, et onko mulla tässä mitään ideoita tai sanottavaa tästä aiheesta ja harvemmin oli. Et se...se oli kyllä jotenki tosi väkisin väännettyä, et en kyllä pitänyt ja ei kyllä...loppujen lopuks nyt kun mieltii, niin ei kyllä jäänyt yhtään mitään käteen.” (Karoliina)

Musiikkikasvattajan työvälineet –osioon kuuluu kaksi kurssia, Musiikkiteknologia I sekä Käytännön valmiudet. Kursseilla tavoitteena on, että opiskelija osaa musiikinteorian, säveltapailun ja analyysin perusteet, osaa käyttää kohtuullisella sujuvuudella notaatio-ohjelmaa ja tietää hyvän layoutin perusteet. Kursseilla opiskelija saa käsitteellisiä ja musiikkiteknologisia valmiuksia alakoulun musiikinopetukseen. Tähän sisältyy valmiin oppimateriaalin ymmärtäminen ja soveltaminen sekä oman oppimateriaalin tuottaminen. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.) Opiskelijat kokivatkin oppineensa ohjelman alkeet, mutta eivät kokeneet, että olisivat saaneet taitoja ja tietoja omien sovitusten tekemiseen tai oppimateriaalin tuottamiseen. Osa myös kuvaili opitun aineksen jääneen niin suppeaksi ja unohtuneen heti opintojen jälkeen, ettei ollut oppinut kurssilla mitään. Kurssia kuvailtiin ”pintaraapaisuksi” ja kurssilta saatua tietoa ”köykäiseksi”.

”Ensinnäki se oli tietysti hyvä, et oppi sen ohjelman. -- Mut sitte se sovituspöoli siinä, niin se jäi vähän köykäiseksi, että siihen ois voinu keskittyä enemmän.”(Leila)

”Seki jäi semmoseen niinku ihan pintaraapasun tasolle.” (Virve)

Kuudesta haastateltavasta vain yksi oli käynyt musiikinteorian kurssin, joten en käsittele tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kokemuksia kurssista. Viisi opiskelijaa oli ottanut kurssista suoraan korvaavuuden aiempien musiikkiopintojen perusteella. He kokivatkin, että aiemmat tiedot ja taidot korvasivat hyvin kurssin sisällön. Kaksi opiskelijaa sanoi käyneensä hieman kertaamassa tietoja kurssin alussa, mutta jättäneensä kurssin kesken huomaessaan asioiden olevan tuttuja ennestään. Osa mainitsi myös aikatauluongelmat kurssin käymättömyyden syyksi.

Kuorolaulu-kurssilla on tavoitteena, että opiskelija osaa laulaa puhtaasti osana moniäänistä kuoroa (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010). Opiskelijat kuitenkin kokivat saaneensa kurssilta paljon laajemmin eri tietoja ja taitoja. Kurssin koettiin kehittäneen laulutaitoa ja keskittymiskykyä. Keskittymiskyvyn koettiin parantuneen niin, että kurssin jälkeen omassa äänessä pysyminen ja samalla kokonaisuuden kuunteleminen oli helpompaa. Opiskelijat kokivat saaneensa myös tietoa yleisesti kuoron toiminnasta. Myös erilaiset valmiit äänenavaus- ja sävelpuhtausharjoitukset koettiin hyödyllisenä tietona. Kaksi opiskelijaa koki, ettei ollut saanut kurssilta mitään uutta, sillä kuorossa laulaminen oli tuttua ennestään jo pidemmältä ajalta ja ohjelmistokaan ei tuonut kaivattua haastetta osallistumiseen.

”Hyvä niinkun ylläpitäjänä siinä laulutaidossa. Ja totaa...niin, nehän kappaleet oli siellä aika vaikeita mitä laulettiin. Mutta hyviä kappaleita ja sit niinku sitä, miten se, kun siinä oli se johtamassa joku opiskelija, niin kyllähän siitäkin sai sitten niinkun, vaikka ite laulo, niin että miten sitä kuoroo niinkun johdetaan siinä biisissä.”
(Tuija)

”Unohin mainita ihan alussa et mä oon tosiaan kuorossaki laulanu. -- ei tullu ehkä mitään uutta koska se oli tuttua jo. Kuorossa laulaminen ja ku sillä kurssilla oli itse vaan niinku laulajan osassa.” (Leila)

Bändikurssilla tavoitteena on, että opiskelija oppii bändissä laulamisen ja soittamisen perustaidot sekä ymmärtää bändisoitinten roolit. Hän osaa myös tehdä bändisoittimille yksinkertaisia, tyylinmukaisia sovituksia, jotka soveltuvat alakoulun musiikinopetukseen. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.) Opiskelijat kokivat saaneensa tietoa eri soittimista ja oppineensa soittamaan eri bändisoittimia alakoulussa vaadittavalla tasolla. He kokivat saaneensa myös jonkin verran musiikkiteknologista tietoutta esimerkiksi soittimien virityksestä ja miksauspöydästä. Yksittäisistä taidoista mainittiin erilaiset rumpukompit. Monet käydyistä kompeista ja sovituksista koettiin kuitenkin liian vaikeiksi alakoulukäyttöön.

Kuoron- ja orkesterinjohdon kursseilla tavoitteena on, että opiskelija oppii ohjaamaan ja johtamaan aloittelevaa koulukuoroa ja orkesteria sekä käyttää tässä tarvittavia yleisimpiä viittauskaavoja. Lisäksi hän osaa organisoida orkesterin virityksen ja tuntee sinfoniaorkesterin soittimien piirteitä. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.) Kaikki opiskelijat kokivat oppineensa eri johtamiskaavat sekä muun kuoron- ja orkesterinjohdossa tarvittavan johtamistaidon alkeet, kuten näyttämään erilaisia nyansseja sekä aloittamaan ja lopettamaan kappaleen. Orkesterinjohdon kurssilta mainittiin opittuna taitona myös tahtipuikon käyttö. Orkesterin virityksestä ja soittimien erityispiirteistä opiskelijat eivät kokeneet saaneensa kursseilla tietoa.

”No mähän en niinku osannu johtaa kuoroo enkä orkesteria ennen sitä, että sekin oli kaikki ihan uutta mulle ja mun mielestä se kuoronjohto oli tosi hyödyllinen mulle sen ala-asteen [kannalta] ... ihan kaikki ne kaavat, että miten vaikka johdetaan kolmeen ja miten annetaan...näytetään että nyt lähete, ja se kuoron niinkun semmonen hallitseminen, niin mun mielestä se tuli niinku siinä. Että pystyt sitä koululaiskuoroo niinku vaikka vetämään.” (Tuija)

Musiikki ja ilmaisu –kurssilla tavoitteena on, että opiskelija oppii ilmentämään kehollaan musiikin peruselementtejä, käyttämään liikettä luovasti musiikillisessa keksinnässä ja soveltamaan ilmaisullisia keinoja musiikinopetuksessa. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.) Suoranaisista tiedoista ja taidoista opiskelijat kokivat saaneensa kurssilta vain erilaisia valmiita harjoituksia, jotka he katsoivat hyödyllisiksi tulevan opettajan työn kannalta. Nämä harjoitukset olivat tyypiltään musiikki- liikunnallisia ja ilmaisullisia harjoituksia. Tämän lisäksi opiskelijat kokivat erittäin merkittävänä kurssilla tapahtuneen näkökulman laajenemisen. Musiikkiliikunnan osa-alue ja musiikin ilmaisullinen puoli olivat opiskelijoiden kokemuksen mukaan osa-alueita, jotka helposti unohtuvat musiikin opetuksesta, mutta jotka he näkivät keskeisenä tulevassa työssään. Opiskelijat kuvailivat havahtuneensa siihen, että musiikkia voi oppia myös kokemalla ja liikkumalla, ja saaneensa lisää rohkeutta heittäytymiseen ja vapaaseen ilmaisuun musiikin tunneilla.

”No se oli hyvin semmonen laajentava kokemus. Semmonen...se oli hyvä ku se oli siihen alkuun. Jotenki itelläki oli se käsitys, että no niin nyt musiikkia. Täällä on näitä instrumenttiopintoja ja sitte on varmaan jotain pedagogista ja se oli semmonen, semmonen niinku hyvä. Toi vähän uutta ulottuvuutta siihen hommaan, et ai niin joo, tässähan musiikissa on kaikkea muutaki, ko nää jutut, että toiki liittyy toi musiikkiliikunta ja ilmasu siihen” (Taru)

”--tietoo siitä ilmasusta ja kaikkia harjoituksia.” (Tuija)

Alakoulun musiikin pedagogiikka- ja Koulusoitinpedagogiikka kursseilla tavoitteena on, että opiskelija oppii käyttämään hankkimiaan musiikillisia tietoja ja taitoja pedagogisesti, tuntemaan alakoulun musiikinopetuksen menetelmiä sekä organisoimaan monipuolisia oppimistilanteita. Lisäksi hän osaa valmistaa alakoulun musiikinopetukseen sopivaa materiaalia ja tehdä koulusoittimille yksinkertaisia alakouluun soveltuvia sovituksia. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2010.) Tietojen ja taitojen osalta opiskelijat kokivat saaneensa kursseilta tietoa eri aihealueista, kuten lapsen musiikillisesta kehityksestä, eri koulusoittimista ja luovuudesta. Lisäksi kurssien antina koettiin erilaiset, suoraan kouluun sovellettavissa olevat harjoitukset. Monet opiskelijoita kuitenkin kokivat, että suurin osa kurssien tiedollisesta ja taidollisesta aineksestä oli kertausta musiikin POM-opinnoista tai omasta aiemmasta harrastustaustasta. He eivät kokeneet tiedon juurikaan syventyneen tai monipuolistuneen kurssien aikana. He kokivat, että kurssien sisällöissä oli päällekkäisyyksiä keskenään ja myös muihin sivuaineen kursseihin nähden. Tämä on varmaan osaltaan lisännyt tunnetta kertauksenomaisuudesta.

”Niis oli ihan hyviä juttuja ja kaikkia harjoituksia, mut jossain vaiheessa...tai syksyl tuntu, et oli iha hyviä, mut sit tuntu, et alko toistaa, et siellä oli... justii sitte niinku toinen opettaja otti samoja juttuja, mitä oltiin jo otettu edellisen open kanssa, et sit niinku mulla ei sit..tai et sillee et siit tuli vähän sitä toistoa.” (Aurora)

Kaiken kaikkiaan opiskelijat kokivat saaneensa kursseilta monipuolisesti erilaisia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia, mutta kuvailivat tiedon jääneen usein pintaraapaisuksi

ja jossain määrin myös irralliseksi. Suurimpana tiedollisena antina koettiin erilaiset valmiit harjoitukset, joita pystyy käyttämään ja soveltamaan omassa opetuksessa. Lisäksi soittotaidon kehittyminen ja uusien taitojen oppiminen koettiin merkittävänä.

6.1.2 Pedagogiset valmiudet

Opettajan työtä on oppimisen ohjaaminen, joten hänen tulee olla myös oppimisen asiantuntija. Pelkkä aineenhallinnan asiantuntemus ei riitä, vaikka sekin on tärkeää. Lisäksi tarvitaan pedagogista osaamista. (Moilanen 2001, 64.) Musiikin sivuaineen opinnoissa on kaksi kurssia, jotka varsinaisesti keskittyvät musiikin pedagogiikkaan, Alakoulun musiikin pedagogiikka ja Koulusoitinpedagogiikka, mutta pedagogisen lähestymistavan pitäisi jollain lailla näkyä kaikilla kursseilla, sillä kysymys on opettajankoulutuksen sivuainekokonaisuudesta ja kaikista kokonaisuuden suorittavista valmistuu opettajia. Olen esitellyt kurssien tavoitteet jo aineenhallinnallisia valmiuksia koskevassa luvussa tarkemmin, joten tässä luvussa keskityn vain tarkastelemaan opiskelijoiden kokemuksia saaduista pedagogisista valmiuksista.

Kuten jo aiemmin tässä tutkimuksessa totean, opiskelijoiden kokemukset instrumenttiopinnoista eroavat pianon ja kitaran välillä. Pianonsoiton opinnoista opiskelijat kokivat saaneensa hyvin niukasti pedagogisia valmiuksia. Osa mainitsi erilaiset juhlalaulut pedagogisten valmiuksien kohdalla, mutta nämäkin voidaan nähdä enemmän opetuksen sisältöinä, opetussuunnitelmasta nousevina opetuksen tavoitteina, ei niinkään pedagogisina valmiuksina. Osa opiskelijoista koki saaneensa myös pedagogisia vinkkejä laulun aloittamiseen ja lopettamiseen luokkahuoneessa. Kaikki opiskelijat mainitsivat kuitenkin aivan ensimmäisenä pedagogisen näkökulman puuttumisen piano-opinnoista ja kokemuksen, ettei kurssilta saanut pedagogisia taitoja. Kurssin lähtökohtana kuitenkin on instrumentti pedagogisena työvälineenä.

”No mun mielestä siellä ei kauheesti tullu sitä pedagogiikkaa niinku varsinaisesti että. Ehkä niitä joo, niinku juhlalauluja ja semmosia niinku tuli, että, mutta en mäi niinku saa päähäni, että mitä pedagogiikkaa siellä ois ollu. Että ehkä oman niinku

ajattelun varaan aika paljo jäi siitä, että miten vois käyttää, että koska eihän ne pianokappaleet, mitä me soitettiin, välttämättä nii oo suoraan sovellettavissa vaikka alakouluun.” (Tuija)

Pedagogisen näkökulman opiskelijat kokivat näkyvän vahvasti kitaransoiton opinnoissa. Opiskelijat kokivat saaneensa paljon pedagogista tietoa kitaransoiton alkeiden opettamisesta oppilaille ja muutenkin monipuolisesti erilaisia vinkkejä opetukseen, kuten leikkejä ja pelejä, joilla oppimisesta voi tehdä hauskaa. He kuvailivat myös saaneensa runsaasti neuvoja opetuksen toteuttamiseen, kuten sointujen helpottamiseen ja kitaran hyödyntämiseen bassonsoiton opiskelussa.

”Siellä keskusteltiin, et miten oppilaille vois opettaa kitaransoittoa, et se oli ihan...tai se tuotiin niinku sinne oppilaitten tasolle enemmän. -- No just että miten kannattaa opettaa sitä kitaran käyttöä. Ja että minkälaisia soittoasentoja. Jos on vaikee joku asento, niin miten voi helpottaa sit sitä. Sitä voi vaikka sylissä tai mitä siellä nyt tuli kaikkee semmosta. Ja just kaikki bassokielet, et siellä voi harjotella, niinku kitaralla voi harjotella niinku bassonsoittoa. Ja tämmöstä.” (Leila)

”Siellä opetettiin aika hyvin että miten niinku kivalla tavalla voi tehdä asioita. Et esimerkiks, ku harjoteltiin ihan säveliä, et mitä löytyy vaikka tokalta kieleltäki, niinku aa bee cee, niin siihen tota erilaisia hauskoja rallatuksia ja lauluja. Et välineitä ehkä siihen ja sit miten nyt just hyvin yksinkertasillakii asioilla voidaan soittaa semmosia niinku kappaleita, mitkä on niinku niitten oppilaitten kokemusmaailmaa lähellä.” (Karoliina)

Opiskelijat kokivat kurssin tarjonneen myös runsaasti opetusmateriaalia omaan käyttöön sovellettavaksi, kuten helppoja kitarasovituksia kouluun ja materiaalia nuottien opetteluun. Merkittävänä opiskelijat kokivat kurssilta saadun rohkeuden kokeilla ja käyttää kitaraa luokassa, vaikka omat taidot eivät olisikaan vielä kovin vahvat. Kaikki haastatellut olivat vielä aloittelijoita kitaransoitossa, joten he kokivat positiivisena kurssin sanoman siitä, miten joissakin asioissa voi pärjätä, vaikkei sitä täydellisesti osaisikaan ja uuden op-

piminen vaatii vain rohkeutta kokeilla ja heittäytyä. Samalla he kokivat saaneensa innostuksen kitaransoittoon ja pystyvänsä välittämään oppilaille sen, että kaikkea voi oppia, jos asiaa vain lähestytään oikeasta suunnasta.

”Siinä oli mun mielest läsnä semmonen koulumaailma enemmän ehkä. Et puhuttiin just vaikka, et miten ukuleleakin vois oppilaitten kanssa ottaa ja tämmösiä helppoja biisejä, mitä oppilaittenkii kaa vois.” (Karoliina)

”-- että opettajanakii pitää niinku kokeilla ja heittäytyä ja antaa mennä ja se, että vaikka sä et täydellisesti jotain osaa, niin sä voit silti pärjätä jossaki. Ja vaikka sulla ei niinku...meilläkää ei harvalla...harvalla oli minkäänlaisia meiän ryhmästä niinku aikasempia kitaraopintoja, niin sit oli hauska nähdä et kuinka hyvin kummin-kii pärjättiin kaikki siinä. -- Se anto niinkö oikeesti ehkä semmosta niinku toivoaki ehkä sillä lailla, että kaikkea uutta voi oppia ja...kuha vaan niinku asenne on kohillaan. -- Se opetus oli sellasta, että kaikilla muodostu asenne semmoseksi että jee, tää on kivaa! Ja sitte kaikki oppiki.” (Taru)

Musiikin historian kursseilla ei varsinaisesti mainita tavoitteissa pedagogisia valmiuksia, mutta monet opiskelijat kokivat saaneensa kursseilta ideoita omaan opetuksen toteuttamiseen. Keskeisenä he kokivat luennoitsijoiden mielenkiintoisen opetustavan, jossa keskusteltiin, luennoille tuotiin soittimia näyttille ja niillä myös soitettiin esimerkkejä eri aikakausien musiikista. Samalla he kokivat tärkeäksi ajatuksen, että musiikin historian opetuksesta voi tehdä värikästä ja mielenkiintoista ja asioihin pitäisi syventyä monipuolisesti myös alakoulussa niin, että musiikin historian opetukseen otetaan mukaan soittimia, yhteismusisointia ja kuuntelumateriaalia.

”-- soittoa välissä ja yhteismusisointia välissä et avas niinku itelle sen, et musiikin historia on värikästä ja mielenkiintoista ja sen niinku tuominen luokkahuoneeseen niinku mielenkiintosella tavalla on yks tärkeä musiikinopetuksen osa-alue.” (Virve)

”Luennoitsijan tyylistä vois jotakin napata että sehän[luennoitsija] soitti aika paljo, että anto paljon soittoesimerkkejä. Ja oli semmonen niinku keskusteleva ja näin, että ehkä semmosta niinku. Että rohkeesti voi oppilaille näyttää ja tuua soittimia luokkaan ja semmosta vanhaa ja näin.”(Tuija)

Bändikurssilta opiskelijat kokivat saaneensa oppimateriaalia, jota he voivat pedagogisesti hyödyntää tulevassa työssään. Osa koki, että materiaali on suoraan vietävissä alakouluun, mutta osa mainitsi sovitusten vaativuudesta ja soveltamisen tarpeesta alakoulua ajatellen. Lisäksi opiskelijat kokivat saaneensa neuvoja yhteismusisoinnin ohjaamiseen ja kokemuksen siitä, millaista on olla aloittelija jossakin soittimessa. Tämä kokemus auttaa heitä suunnittelemaan omaa opetustaan ja mukauttamaan soittamista lapsille sopivalle tasolle sekä pohtimaan eriyttämistä. Tähän kokemukseen liittyy myös bändisoiton mielekkyys ja sen kokemuksen välittäminen oppilaille.

”Semmosia niinkun yhteismusisoinnin niinku perusteita et miten se homma saahaan toimimaan niinku sillai sulavasti ja sitten kun on eri tasosia osajia niin kun on koululuokassakin.” (Virve)

”Ylipäänsä bändisoittimia että kertausta. Että muisteltiin vähän, että miten niitä soitetaan ja sitte tuli uutta materiaalia itelle kans. Komppeja ja lauluja ja semmosta.” (Leila)

Kuoroon osallistumisen opiskelijat kokivat myös oman pedagogisen ajattelun kannalta hyödylliseksi, vaikka opetussuunnitelman mukaan opintojakso keskittyy vain oman taidon harjoittamiseen. Opiskelijat kokivat saaneensa paljon hyödyllisiä vinkkejä omaan opetukseen ja johtamiseen seuratessaan muiden opiskelijoiden kuoronjohtamista. Kurssilla kuoronjohtajina toimivat vanhemmat musiikkikasvatuksen opiskelijat. Opiskelijoiden kokemuksen mukaan kuoro toimi hyvänä mallioppimisen ja samalla vertaisoppimisen paikkana, kun he näkivät, miten hieman pidemmällä olevat opiskelijat johtivat kuoroa. Opiskelijoiden seuraamisesta saatua hyötyä tukivat myös samanaikaiset kuoronjohdon opinnot.

Näistä esimerkeistä he kokivat saaneensa pedagogisia neuvoja yhteismusisoinnin tai kuoron johtamiseen ja ohjaamiseen.

”Ja mun mielest se toi siihen niinku tosi paljo semmosta kivaa jännitettä ja semmost ulottuvuutta, et ne oli ne mukan opiskelijat, jotka sitä veti. Ja niin tota...tavallaan aina vähän jännitti niittenki puolesta, tai oli semmonen niinku...et se oli oppimistilanne puolin ja toisin, että pääsee seuraamaan. Varsinki ku oli sitä omaaki kuoronjohtoo siinä ollu rinnalla, nii musta oli tosi mielenkiintosta katella.” (Karoliina)

Samanlaisia neuvoja ja taitoja yhteismusisoinnin ohjaamiseen, organisointiin ja johtamiseen opiskelijat kokivat saaneensa myös kuoron- ja orkesterinjohdon kursseilta. Osa koki, ettei kurssilla tullut mitään uutta pedagogisesta näkökulmasta. Kurssien anniksi koettiin myös valmis oppimateriaali, kuten kuorosovitukset, jotka nähtiin olevan suoraan siirrettävissä koulukäyttöön. Opiskelijat kokivat myös saaneensa rohkeutta tuntemattoman asian opettamiseen ja ohjaamiseen sekä rohkeutta heittäytyä luokassakin musiikin vietäväksi ja taitoa välittää innostusta oppilaille.

”Että ihan semmoseen normaaliin luokkatoiminnan, musisoinnin siellä, niin sen ohjaamiseen, että kyllä sieltä tuli hyviä juttuja. Semmosia juttuja mitä ei ollu kyllä aikasemmin käyny yhtään missään muualla, ja jotka oli kyllä tarpeen.” (Taru)

Musiikin pedagogiikan ja Koulusoinninpedagogiikan kursseilla opiskelijat kokivat tapahtuneen näkökulman laajentumista siinä, mitä kaikkia sisältöalueita musiikinopetuksessa on ja millä eri menetelmillä musiikkia voi opettaa. Myös rytmisoinninpedagogiikan ja musiikkiteknologian näkökulmien mukaan tuomisen he kokivat avartavaksi. Samalla opettaja-johtoisuuden vähentäminen ja oppilaiden itseohjautuvuuden lisääminen koettiin tärkeäksi. Opiskelijat kokivat saaneensa vinkkejä omaan musiikinopetuksen toteuttamiseen esimerkiksi siitä, miten lasten kanssa lähdetään opiskelemaan laulua tai miten musiikin eri käsitteitä voi käydä läpi. Paljon opiskelijat kokivat myös kurssin pedagogisen annin olleen ker- tausta musiikin POM-opinnoista ja jääneen suppeaksi kurssien sisällä.

”Tämmöset rytmisoitinpedagogiikkaan kuuluvat jutut oli niinkö tosi avartavia sillä lailla, että se rytmi...rytmisoitinpuoli musiikissaki unohtuu aika monesti. Ja se on kumminki aika iso osa sitä ja se on todella kehittävää.” (Taru)

”No sillä teknologiapuolella oli just niitä, että miten voit käyttää oppilaitten kanssa ja kuin tätä [iPadia] vois... olis hyödyllistä hyödyntää.” (Leila)

”Tietenki se nyt vähän niinkö jatko, mitä meilläki pomeilla on ollu. -- Mut aika paljo samoja hommia loppujen lopuks, mitä siellä pomeilla. Mut toisaalta sitte, et ei se nyt ihan kauheen korkeelle voi mennäkää ja eikä sitä saakaan menemään niin kauheen korkeelle sitä hommaa. Mut ehkä jotenki jos miettii sitä, mitä ajatteli eka että siitä sais, että minkälaisia juttuja siellä olis niin, ehkä odotin vähän enemmän. Siitä, että ne oli sitte kumminki aika semmosia perusjuttuja, vaikka sieltä tuli...ehkä sille pohdinnalle jäi niinku isompi rooli siinä oikeasti, ku sille jollekki uudelle tiedolle. -- No. Jotenki aattelin, että se menis jotenki syvemmälle.” (Taru)

Kaiken kaikkiaan opiskelijat kokivat saaneensa kursseilta jonkin verran pedagogisia valmiuksia, usein myös niiltä kursseilta, joilla se ei varsinaisesti tavoitteena ole. Toisaalta opiskelijat kokivat, että kauttaaltaan opinnoissa pedagogiikka jää paljon oman ajattelun varaan, eikä opinnoissa juurikaan tuoda esille, miten opetusta toteutetaan käytännössä, kuten miten musiikinopetus organisoidaan tai miten eriyttäminen voi tapahtua. Opiskelijat toivoivat kursseille enemmän keskustelua, jotta pedagogiikka ei jää liikaa oman pohdinnan varaan kurssien ulkopuolelle. Tällöin opiskelijoiden mukaan vaarana on, että pedagoginen anti jää saamatta. Yhteinen keskustelu nähtiin myös parhaaksi tavaksi kehittää pedagogista ajattelua ja omaksua uusia näkökulmia.

”Enemmänkin ois mun mielestä saanu tulla niitä pedagogisiaki valmiuksia että...Niinku mä oon...monta kertaa jo toistan itteeni, mutta se että oman ajattelun varaan jää paljon. Että täytyy sitten tehdä sitä ajatustyötä sen suhteen, että jos sulla ei oo sitä [omaa ajattelua] nii sitte voi olla että se pedagogiikka jää sitten siihen

vähän niinku häilymään. Että pitää osata myös noukkia niinku tietyistä jutuista ne, että miten siellä koulussa niitä vois käyttää.” (Tuija)

Opiskelijat myös toivoivat pedagogiikan määrän lisäämistä kursseilla ja sen nivomista kaikkiin kursseihin, ei vain erityisesti kahteen pedagogiikkakurssiin. Tätä opiskelijat perustelivat sillä, että he kokevat pedagogiset taidot paljon keskeisempinä luokanopettajan työssä musiikin opetuksessa kuin oman aineenhallintansa ja soittotaitonsa. Aineenhallinnallakaan ei opiskelijoiden mielestä ole kovin suurta merkitystä, jos pedagogiset taidot ovat heikot.

Kurssien pedagoginen anti koettiin paljolti myös kertauksena ja osin vanhentuneenakin koskien esimerkiksi opettajajohtoista opetusta ja koulusoitinten läpikäyntiä. Lassi Kavaja (1994) toteaaakin, että opiskelija osoittaa sivuainevalinnallaan kiinnostuksensa nimenomaan opetustaitojensa kehittämiseen kyseisessä aineessa. Olennaista opinnoissa onkin didaktiikan ja aineenhallinnan suhde. Aineenhallinta ei missään nimessä saisi olla pääosassa, sillä opetuksen kannalta laajat henkilökohtaiset taidot tulevat käyttöön vasta, kun ainepedagogiikka ja käytännön luokkatyöskentely sujuvat. Tämän opiskelija kohtaa jo harjoittelussa ja näin opiskelija voi verrata opintojen mielekkyyttä käytännön tilanteeseen jo opiskeluaikana. Tärkeää on myös opetettavien asioiden oleellisuus koulutyössä. (Kavaja 1994, 231.)

Myös Juvonen (2004) on saanut samanlaisia tuloksia tutkiessaan Suomen ja Viron musiikkikasvatuksen opiskelijoita vuosina 2001–2002. Tutkimuksen mukaan opiskelijoille annettavan opetuksen tieto koetaan sirpaleiseksi ja koulumaailmasta irralliseksi. Opiskelijat toivoivat opintoihin enemmän soittamista, laulamista, käytännön toimintaan suuntautuvaa opetusta sekä bänditoimintaa ja musiikkiteknologiaa. Taidemusiikin historian opintojen yhteyttä puolestaan ei nykykoulun asettamiin vaatimuksiin kyetty näkemään. (Juvonen 2004, 337.)

6.1.3 Palautetta kursseista

En suoranaisesti kysynyt opiskelijoilta palautetta opinnoista, mutta vastauksissa nousi useaan otteeseen esille kehittämisehdotuksia koskien esimerkiksi opintojen sisältöjä tai opetusmuotoja. Ainoa kohta, jossa kehittämisehdotuksia suoraan kysyin, oli kysymys, jossa tiedusteltiin, ovatko opiskelijat saaneet riittävästi aineenhallinnallisia ja pedagogisia valmiuksia opinnoista. Kokemuksen lisäksi kysyin, miten he kehittäisivät opintoja. Opintojen riittävydestä ja siihen liittyvistä kehitysehdotuksista raportoin tarkemmin toisaalla tässä tutkimuksessa.

Koulutuksessa välitettävä tieto näyttää usein olevan ristiriidassa niiden vaatimusten kanssa, joita opettajat kohtaavat työelämässä ja yhteiskunnassa. Koulutus tuottaa selviytymisen valmiuksia, joiden avulla opiskelija pystyy toimimaan koulutusympäristössään, mutta selviytyäkseen työelämässä opettaja tarvitsisi toisenlaisia taitoja ja tietoja. Syy tähän on koulutuksen erilainen tapa käsitellä tietoa. Koulutuksessa välitettävä tieto on paljolti jo ennalta rajattua, muokattua ja valmiiksi jäsenneiltyä, kun taas opettajan työ edellyttää kykyä valikoida ja jäsennellä tietoa. (Heikkinen 2002, 8-9.)

Paljon palautetta tulikin opintojen sisällöstä ja kaikki opiskelijat toivoivat oppisisältöjen muokkaamista. Oppisisältöjen muokkaamiseen liittyen opiskelijat kyseenalaistivat joidenkin taitojen ja tietojen tarpeellisuuden tulevassa työssä ja näin ollen myös niiden harjoittamisen musiikin sivuaineessa. Erääksi tällaiseksi taidoksi koettiin klassisen pianonsoiton opiskelu sivuaineopinnoissa. Yleisesti ottaen opiskelijat eivät nähneet juuri minkäänlaista hyötyä sen opiskelusta tulevaa työtä ajatellen. Kaikkien erilaisten taitojen tarpeellisuus kyseenalaistettiin myös laajemmin lähinnä siitä näkökulmasta, tarvitseeko musiikkia opettava luokanopettaja edes niin paljon erilaisia taitoja opettaessaan musiikkia, vai onko pedagoginen osaaminen tärkeämpää. Tätä näkökulmaa tuo esiin myös Moilanen (2001). Hänen mukaansa opettajan aineenhallinta itsessään pitää sisällään tieteenalatiedon, oppiainestiedon ja aineen opettamisen filosofian. Näistä olennaisin on kolmas elementti, eli käsitys siitä, mikä on tärkeintä tietyn oppiaineen opiskelussa. (Moilanen 2001, 63.) Luokanopettajakoulutuksessa aineenhallinta keskittyy pääosin kehittämään oppiainestiedon ja jonkin verran myös tieteenalatiedon osa-aluetta. Aineen opettamisen filosofia jää oman koke-

mukseni mukaan ainakin sivuaineissa melko vähäiseksi. Jonkin verran sitä tuodaan esiin oppiaineiden peruskursseilla. Tämän lisäksi käsitellään oppiaineen pedagogisia menetelmiä.

”Välillä vähän tietysti mielti sitä, että onko niillä kaikille taidollisilla jutuilla niin paljon merkitystä, ko ehkä toi sivuaineen kurssirakenne antaa olettaa, että on niin paljon instrumenttiopintoja ja loppujen lopuksi että teenkö mää niillä ihan hirveesti sitte siinä opetuksen kannalta mitää. Tai ainakaan niin paljoa.” (Taru)

Myös Viljanen (1994, 254) nostaa tämän näkökulman esille. Hänen mukaansa musiikin opettaminen edellyttää opettajalta laaja-alaista asioiden hallintaa, mutta olennaisinta on, että perusasiat ovat hallinnassa ja järjestyksessä opettajan mielessä ja käytännön toiminnassa. Vasta tämän jälkeen voimme oppia suurempia ja vaikeampia asioita. Pedagogiikan merkitys korostuu myös siinä, että opettaja osaa harvoin opettaa muutoin, kuin miten itse on oppinut asioita oppimaan. (Viljanen 1994, 254–255.) Oppiaineen pedagogisten menetelmien läpikäyntiin tulisi siis kiinnittää erityistä huomiota.

Myös opintojen rakenteen selkeyttämistä toivottiin monissa puheenvuoroissa. Tähän liittyy lisäksi päällekkäisyyksien poistaminen opinnoista. Moni opiskelija koki esimerkiksi pedagogiikkakurssien olleen kertausta OKL:n peruskurssien sisällöistä tai Koulusoi-tinpedagogiikka- ja Alakoulun musiikin pedagogiikka-kurssien sisältöjen menneen liiaksi päällekkäin. Tähän liittyy myös opiskelijoiden usein mainitsema käsite, kertauksenomaisuus. Opiskelijat kokivat, että musiikin sivuaineessa pedagogiikkaan ei tullut uusia näkökulmia, vaan sisällöt olivat kertausta aiemmista opinnoista Opettajankoulutuslaitoksella. Myös musiikin sivuaineessa eri kursseilla asiat koettiin tulevan kertauksena. Opiskelijat kokivat saaneensa tietoa esimerkiksi musiikin historiasta oman harrastuneisuutensa kautta ja aiemmissa musiikkiopinnoissa, joten samaa tietoa eli olisi tarvinnut uudestaan enää koulutuksessa toistaa. Tämä kokemus päällekkäisyydestä johtuu osaltaan siitä, että pedagogiikan kursseilla on mukana myös aineenopettajaopiskelijoita, jotka eivät ole käsitelleet kurs-sien sisältöjä aiemmissa opinnoissa. Heillä kurssi sijoittuu ensimmäiseen tai toiseen opiske-luvuoteen ja pedagogista osaamista on luokanopettajaopiskelijoita vähemmän.

”-- ehkä se, että ei ois tämmösiä päällekkäisyyksiä noissa kurssien sisällöissä. Siellä nyt oli osalla kursseissa niinku nyt päällekkäisyyksiä. Ihan käytiin sama asia useempaan otteeseen. Mutta ei tuotu mitään lisää sitte siihen.” (Virve)

Rakenteen selkeyttämiseen liittyy myös olennaisesti suurin kehittämiskohde, joka opiskelijoiden palautteissa nousi esille. Opiskelijat toivoivat pedagogiikan määrän lisäämistä opintoihin ja erityisesti pedagogiikan nivomista muihin kursseihin. Tällä hetkellä opiskelijat kokivat pedagogiikan olevan liian irrallaan muista opinnoista kahtena kurssina ja toivoivat pedagogiikan liittämistä enemmän myös muihin kursseihin, kuten pianonsoiton opintoihin. Näin opinnot muodostaisivat palautteen mukaan selkeämmän kokonaisuuden, jos opinnoissa ei olisi erikseen pedagogiikkaan keskittyviä kursseja ja oman taidon kehittämiseen suunnattuja kursseja.

”-- lisää, tai jotenki tuntus, että melkein pianoon ja kitaraan vois lisätä ihan semmoset niinku, muutaman semmosen vaikka pedagogiikkademon tai jotakin semmosia ihan että niinku. Ois vaikka joku ryhmädemo, missä niinku ois vaikka...soitettais vaikka niillä pikkubarreilla sitä kitaraa, tai ois vaikka vähän niiku semmonen käytännönläheisempi se, että niinku, että miten sitä niinku vois tuolla alakoulussa soittaa.” (Tuija)

Jo olemassa olevista oppisisällöistä opiskelijat antoivat palautetta opetuksen toteuttamiseen liittyen. Opiskelijat toivoivat, että kursseilla olisi tullut enemmän neuvoja saadun tiedon soveltamiseen muissa yhteyksissä. Myös työtapoja toivottiin monipuolisemmiksi. Esimerkiksi luentopäiväkirjoja opiskelijat kokivat kirjoittaneensa koulutuksen aikana niin monesta aiheesta, että työskentelytapa alkoi jo puuduttaa. Osa koki myös, että oppii paremmin keskustelemalla muiden kanssa yhdessä kasvatustien ja näin ajatuksia vaihtamalla kehittää omaa pedagogista ajatteluaan. Välillä ongelmaksi koettiin myös se, että luentojen sisällöt jäivät niin kauaksi omasta kokemusmaailmasta tai käytännön opettajan työstä, että luentopäiväkirjaan oli vaikea keksiä mitään kirjoitettavaa.

”Ne opiskelutekniikat niihin kursseihin liittyen ei ollu ehkä ihan asianmukaisia, tai et ois voinu olla parempiäki. Et sielt ois voinu saaha ehkä enemmänki käteen, jos ei oltais vaan istuttu luennoilla ja kuunneltu ja kirjojettu sitte jotaki liibalaabaa luentopäiväkirjaan. Ehkä ois ihan hyvä ollu jotain muutaki.” (Karoliina)

Uuden ja ainekseltaankin haastavan tiedon opiskelussa opiskelijat taas toivoivat välillä opettajajohtoisempaa lähestymistapaa. Asioiden jättäminen oman pohdinnan varaan sai aikaan epätoivoa, kun koettiin, ettei asiasta tiedetty tarpeeksi ja tieto jäi irralliseksi. Tieto jäi myös jäsentymättömäksi ja se unohtui helposti, kun käsitellystä asiasta ei jäänyt mitään konkreettista, kuten luentomuistiinpanoja tai monistetta itselle.

”-- jotain semmosta niinkö, semmosta tiedollista...ehkä joku jutut ois ollu kiva jos ois ollukki sillee niinku opettajajohtosesti siellä. Et se ois niinku kiteytyny paremmin, ja sit ois ollu niinku se kokeminen ite siellä tekemässä.” (Taru)

”-- niin siinäki ois ollu ehkä kiva jos ois ollu enemmän sitä semmosta, sitä toiminnan ohjaamistaki. Et siin oli aika paljon se, et me oltiin se ryhmä ja tehtiin siellä ja sit niinku opettaja ohjas sitä juttua. Mutta että ois ollu kiva jos ois ollu vaikka joku semmonen, et osa tunneista ois menny vaikka jotenkin semmosina ryhmätöinä, että joku ryhmä ois päässy ohjaamaan muita jonku...perehtyny johonki juttuun ja päässy sitte ohjaamaan muita ja sitte ois voitu ehkä miettiä, että mitä siinä ois voinu tehdä toisin tai jotenki vähä silleen hypätä ehkä eka sinne tuntemattomaan ja sitte vastata miettiä, että...et silleen kantapään kautta oppia,” (Taru)

Edellisessä lainauksessa viitataan myös yhteen opiskelijoiden puheessa keskeiseksi nousseeseen kehittämiskohteeseen. Opiskelijat toivoivat, että kursseilla opiskeltavat asiat liitettäisiin paremmin käytännön työhön. Tätä tukee myös aiempi tutkimustieto, jonka mukaan teoria- ja käytäntöopetus pitäisi sitoa tiiviisti yhteen. Opiskelijat joutuvat silloin itse soveltamaan teoreettista ainesta yksittäistapauksiin. Parhaiten tämä onnistuu, kun teoria ja käytäntö sisällytetään samaan opintojaksoon tavalla tai toisella. Tällä lailla rakentuvat kurssit ovat olennainen osa ongelmalähtöistä opetussuunnitelmaa (Tynjälä 1999, 173.).

Kursseilla tullutta tietomäärää kuvailtiin runsaaksi, mutta usein opiskelijoille oli jäänyt epäselväksi, miten kyseistä taitoa tai tietoa voisi käytännön työssä hyödyntää. Toinen kokemus oli, että oppisisältöjä ei voinut millään lailla hyödyntää käytännön työssä. Opiskelijat toivoivat myös käytännön yhdistämistä opiskeltaviin asioihin opintojen työta-voissa. Jos käsiteltävänä asiana oli esimerkiksi eriyttäminen, opiskelijat ehdottivat työta-vaksi keskustelua, jossa käytännön esimerkin kautta pohdittaisiin teemaa yhdessä työstäen.

”Ehkä ois voinu sitte, jos on samoja sisältöjä, nii ois voinu myös mennä syvemmälle sitte siinä seuraavalla kurssilla. Et just sitä, että miten oppilaiden kanssa tekisit tämän ihan oikeasti. Oli paljon sitä, että miten te teette sen. Vaan että, miten se oppilaille onnistuu parhaiten. Eihän sitä nyt sillä tavalla kaikkee voi opettaa, että työelämässähän sen sitte. Ja se riippuu niin paljon porukasta minkälainen on. Mutta että ees joku malli, mistä lähtee liikkeelle ja soveltamaan.” (Leila)

Kurssien oppisisältöjen suhteen nousi esille myös jonkin verran parannusehdotuksia. Opiskelijat kuvailivat usean kurssin jääneen vain pintaraapaisuksi ja toivoivat, että opiskeltaviin asioihin olisi syvennytty enemmän. He totesivat ymmärtävänsä tuntimäärän ja opintopisteiden rajallisuuden, joten kaikkiin asioihin syventyminen perinpohjaisesti ei nykyisessä opintorakenteessa ole mahdollista. Samalla kuitenkin ehdotettiin, että kursien oppisisältöjä voitaisiin karsia ja muokata nykykoulun tarpeita vastaaviksi, jotta aikaa syventymiselle jäisi. Keskeisiin sisältöihin syventyminen onkin yksi asiantuntijuuden kehittymisen kannalta olennainen seikka. Sen sijaan, että opinnoissa käytäisiin keinotekoisesti ja kaikenkattavasti läpi paljon sisältöjä, tulisi pyrkiä opiskelemaan tiettyjä keskeisiä asioita syvällisesti ja usein pidemmän aikaa. (ks. esim. Bereiter & Scardamalia 1993, Tynjälä 1999b.) Myös Juhani Tähtisen (1994) tutkimuksessa teorian ja käytännön kohtaamattomuus sekä koulutuksen pirstaleisuus ja pinnallisuus sekä tähän liittyvä kiire nousivat esille kysyttäessä opiskelijoiden kokemuksia opettajankoulutuksesta (Tähtinen 1994, 201). Luukkainen (2004) ehdottaa tähän ratkaisuksi opettamista laajempaa opettajuuden tarkastelua käytännön tilanteissa. Tämä kiinnittää teorian käytäntöön ja antaa käytännön toiminnalle teoreettisen pohjan. (Luukkainen 2004, 216.) Tarkempaa ehdotusta opetuksen toteuttamisesta tällä tavoin Luukkainen ei kuitenkaan esitä.

Haastatteleman opiskelijat kokivat, että joitakin opetuksen keskeisiä osa-alueita opinnoissa ei käsitelty ollenkaan tai sivuttiin vain pintapuolisesti yhdellä demolla. Tällaisia alueita olivat muun muassa musiikin arviointi, yhteisopettajuus, eriyttäminen ja omien sovitusten tekeminen koulukäyttöön.

”Mut sit se arviointi jäi kyllä harmittavan vähäiselle tasolle, et silleen kaikissa instrumenttiopinnoissa ja muissa, niin ei me oikeestaan arviointiin liittyen käyty juuri mitään. Et se anti, mikä arvioinnista tuli, nii oli just siinä pedagogiikan tunnilla, mikä se oli. Niin niin, siellä se yks tunti, missä siitä keskusteltiin ja silloin kyllä tuli silleen, että apua, minkä takia me ei olla käyty näitä juttuja? Et arviointi on kumminki niin iso osa koko opetusta tai se, että se kaikki mitä sää teet siellä, on tietyllä tavalla arviointia --” (Taru)

Osa käsitellystä tiedosta koettiin liian vaikeaksi ja sen ymmärtäminen ei onnistunut omilla pohjatiedoilla. Tiedon vaatavuuden kokemukseen liittyi vahvasti opiskelijan aiempi musiikin harrastustausta. Tiedon vaatavuuden kokemukseen liittyi usein myös toivomus asioiden selittämisestä. Usein oppisisällöt koettiin annetuiksi, mutta perusteluja toiminnalle kaivattiin. Opiskelijat kokivat, että jokin asia, esimerkiksi soinnutukseen liittyvä käsite, kerrottiin olevan tietyllä tavalla, mutta asiaa ei sen tarkemmin selitetty, miksi näin tehtiin. Tällöin opiskelijat kokivat vain oppineensa ulkoa sääntöjä, mutta eivät kyenneet soveltamaan niitä muissa yhteyksissä.

”Toivon, että mä oisin saanu soinnutuksesta ja tämmösestä tietoja ja taitoja mut pakko kyl sanoo, et ne on silloin tällön, vieläkin on vähän semmosta utopiaa. -- [osa asioista] on menny ihan yli hilseen.” (Karoliina)

Kaiken kaikkiaan opiskelijoilta tuli runsaasti kehittämis ehdotuksia ja palautetta koskien musiikin sivuaineopintoja ja erityisesti niiden sisältöjä. Opiskelijoilla oli opinnoista paljon myös myönteisiä kokemuksia, mutta spontaania myönteistä palautetta aineistossa ei

ollut, vaan palaute esiintyi kysymyksen vastaamisen yhteydessä siten, että kysymyksen muotoilu ohjasi sitä antamaan. Näistä opiskelijoiden myönteisistä kokemuksista on raportoitu toisaalla tässä tutkimuksessa. Niinpä keskityin tässä luvussa esittelemään kehitysehdotuksia koskien musiikin sivuaineen opintoja.

6.2 Asiantuntijuuden kehittyminen opinnoissa

Tarkastelen asiantuntijuuden kehittymistä opintojen aikana kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin analysoin aineistoani aineistolähtöisesti ja poimin vastauksista elementit, jotka tukivat opiskelijoiden mielestä asiantuntijuuden kehittymistä koulutuksessa. Toisaalta analysoin aineistoa myös teoriaohjaavasti ja soveltan aineistoon Seppo Helakorven (2009a) mallia opettajan asiantuntijuudesta. Tarkastelen mallin avulla, mitä asiantuntijuuden elementtejä koulutus kehittää ja miten, sekä minkä osa-alueiden kehittyminen jää työelämään. Asiantuntijuuden kehittyminen on jatkuva prosessi ja on mahdotonta kehittää kaikkia osa-alueita huippuunsa koulutuksen aikana. Osa elementeistä on myös sellaisia, jotka vaativat käytännön työelämäkokemusta kehittyäkseen. Asiantuntijaksi kehittyminen vaatiikin useita vuosia kestävästä peruskoulutuksesta ja vuosia kestävästä käytännön työtä opiskelujen jälkeen (ks. esim. Glaser 1987).

Aineistosta nousi kolme pääteemaa ja näiden sisällä on alateemoja, jotka opiskelijoiden kokemuksen mukaan tukevat asiantuntijuuden kehittymistä koulutuksessa. Pääteemat nimesin käytännön kokemuksiksi, keskustelevuudeksi ja kokonaisvaltaisuudeksi. Käytännön kokemusten alateemoja ovat opetusharjoittelut ja käytäntöön soveltaminen. Keskustelevuuden alateemoihin kuuluvat ryhmässä reflektointi, keskustelu, uudet näkökulmat ja pedagogisen ajattelun haastaminen. Kokonaisvaltaisuus taas käsittää pedagogiikan merkityksen, muut sivuaineet ja muihin opintoihin nivoutumisen. (ks. Taulukko 2)

TAULUKKO 2. Asiantuntijuuden kehittymistä tukevat elementit opettajankoulutuksessa.

Pääteema	Käytännön kokemukset	Keskustelevuus	Kokonaisvaltaisuus
Alateemat	-opetusharjoittelut -käytäntöön soveltaminen	-ryhmässä reflektointi -keskustelu -uudet näkökulmat -pedagogisen ajattelun haastaminen	-pedagogiikan merkitys -muut sivuaineet -muihin opintoihin nivoutuminen

Opetusharjoittelulla, sijaisuuksilla ja teorian tiedon käytäntöön soveltamisella oli haastateltavien mukaan suuri merkitys asiantuntijuuden kehittymisessä. Samanlaisia tuloksia on saanut myös Hannele Niemi (1998a) tutkimuksessaan, jossa hän tutki suomalaisen opettajankoulutuksen vaikuttavuutta. Tutkimukseen mukaan juuri opetusharjoittelut ja muut itsenäistä suunnittelua ja tiedon soveltamista vaativat kurssit edistävät aktiivista oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä. (Niemi 1998a, 73.) Kaksi haastateltavistani oli jo suorittanut kaikki opetusharjoittelut ja he kokivat, että erityisesti musiikin kohdalla juuri käytännön harjoittelulla on suuri merkitys omien pedagogisten taitojen kehittymiselle ja toivoivat entistä suurempaa tuntimäärää musiikin harjoittelulle. He kuitenkin kokivat, että ensimmäisessä musiikin harjoittelussa opetettava aine oli niin uusi, että päähuomio oli vielä itsessä, ei niinkään oppilaiden oppimisessa. Viimeisessä opetusharjoittelussa musiikin opettamisessa oli jo kuitenkin varmuutta ja se antoi kokemuksen omasta asiantuntijuudesta.

”Kyllä se oli se niin ku, että sai soveltaa siihen käytäntöön oikeesti niitä... just vaikka sitä laattasoitinten soittamista, tai mitä nyt siellä olikaan. Mutta sitten kun mä sain vielä opettaa tässä oohoonelosessa sitä musiikkia, niin mun mielestä se oli sitte vielä piste iin päälle tässä musiikin opettamisessa, että mun mielestä se on kuitenkin ollu se, mikä on ehkä eniten kehittäny sitä omaa pedagogiikkaa niinku ja siinä sitä käytäntöä ihan siinä koulussa.” (Tuija)

Yleisestikin haastateltavat kokivat, että taito- ja taideaineiden kohdalla käytännön harjoittelulla on suuri merkitys. Koulutuksesta saaduista tiedoista ja taidoista he kokivat valmiit harjoitukset ja oman soittotaidon sovellettavimmiksi käytännön työhön. Opiskelijat kertoivat käyttäneensä kursseilla saatuja harjoituksia opetusharjoittelussa ja sijaisuuksissa, sekä käyttäneensä omaa soittotaitoaan hyödyksi luokassa esimerkiksi laulujen säestyksissä.

Kaksi opiskelijaa oli tehnyt myös sijaisuuksia, joissa he olivat opettaneet musiikkia. Sijaisuuksien katsottiin eroavan harjoitteluista siinä mielessä, että niissä ohjaavan opettajan tuki puuttui täysin ja opiskelija joutui itse miettimään organisoinnin ja työtavat. Tämän katsottiin olleen sekä rasittava elementti että kehittäneen paljon omaa opetusta ja tuoneen lisää varmuutta.

”Ehkä just, että musiikki ei oo ehkä sijaisenakaan mikään kaikista helpoin opetettava. Et opeta nokkahuilunsoittoa siellä niinku kahdellekymmenelle oppilaalle, niin niin kyl siitä jäi just semmonen, että mä haluan niinku...opetti sen, että mä haluan ite niinku miettiä sen ryhmäorganisoinnin semmoseksi, että siellä ei mee niinku energia ja aika ja äänitila siihe semmoseen yleiseen häslinkiin, vaan mahdollisimman paljon tulis todellista oppimista.” (Virve)

Käytäntöön soveltamisella opiskelijat tarkoittivat myös kurssien puitteissa tehtyjä kouluvierailuja ja harjoitusten ohjaamista muulle ryhmälle pareittain tai pienryhmissä. Myös teorian tiedon soveltaminen käytännön esimerkkeihin oppimistehtävien muodossa koettiin hyödylliseksi. Opiskelijat kokivat, että kun opiskeltuja teoreettisia asioita tai valmiita harjoituksia pääsi soveltamaan käytäntöön, huomasi, mitkä oikeasti toimivat ja mitä kaikkea eri ryhmien kanssa tulee ottaa huomioon.

”Tehtiin se kokonaisuus sinne[koululle]. Niin siinä piti sitten ihan oikeesti miettiä sitten että miten vaikka...Meillä oli Afrikka ja afrikkalaista musiikkia, niin djemberytmiä ja piti miettiä, et mikä rytmi soveltuu ja onko liian vaikee ja eriytetään ylös- ja alaspäin ja sitten sai tietysti siltä opettajaltakin aina vinkkejä siihen että miten.” (Tuija)

Harjoitusten ohjaaminen kanssaopiskelijoille nähtiin myös hyödyllisenä omien ohjaamistaitojen kehittymisen kannalta. Tosin vielä hyödyllisemmäksi koettiin harjoitusten ohjaaminen oikeille lapsiryhmille. Aikuisten kanssa työskennellessä varsinaisia luokanhallintataitoja ei opiskelijoiden mukaan tarvittu, koska kaikki seurasivat opetusta ja työrauhaongelmia ei ollut. Käytäntöön soveltamista toivottiin opintoihin myös lisää. Tämän katsottiin olevan keskeinen elementti asiantuntijuuden kehittämisessä, mutta sen määrä koettiin opinnoissa nykyisellään liian pieneksi.

”Ehkä tämmöstä käytännönläheisyyttä. Paljon siellä tehtiin ja toimittiin, soitettiin itse, mut just sitä työelämää aatellen et miten sitte oppilaitten kanssa. Ois vaikka ollu ees semmosta, että suunnitellaan kokonaisuus ja mennään pitämään Norssille tai jonnekki kenttäkouluun. Ja sitte katottu, että toimiks tää nyt, vai eiks tää toiminu? Et se oli se yks vierailu mutta se oli niin semmonen lyhyt piipahdus vaan, että ei siitä oikein.” (Leila)

”No just että oikeesti puhuttais, että mietittäis sitä ihan niinku käytännössä, et miten tehtäis lasten kanssa. Ajatellaan vaikka joku malliporukka, et siel on tämmöstä porukkaa siellä kuvitteellisessa luokassa ja sit mietittäis, et miten vois soveltaa sitä heidän kanssaan. -- Että miten tekisit sitten tällasis tilanteissa. Että miten jakaisit vaikka nää soittimet lapsille ilman, et tulee hirvee härdelli ja häslinki. Ja jotain tämmöstä. Konkreettisia asioita. Ja ettei se jäis vaan siihen, että lasten kanssa tehdään sitten eri tavalla. Mutta ei pureuduta siihen että miten.” (Leila)

Neljä opiskelijaa ei vielä ollut suorittanut musiikin opetusharjoittelua ja he kokivat hieman vaikeaksi määritellä omaa asiantuntijuuttaan ja sitä, mitä he jo osaavat. Myös tämä havainto tukee käytännön harjoittelun merkitystä asiantuntijuuden kehittämisessä.

Toinen elementti, joka tukee asiantuntijuuden kehittymistä, on kokonaisvaltaisuus. Opiskelijat kokivat, että opinnot kehittivät eri taitoja ja valmiuksia monipuolisesti. Samalla kuitenkin he olivat opintojen aikana huomanneet pedagogiikan merkityksen musiikinopetuksessa ja sen vähyys opinnoissa hieman heikensi opiskelijoiden kokemusta opintojen kokonaisvaltaisuudesta. Pedagogiikka koettiin jopa omia aineenhallinnallisia taitoja tärkeäm-

mäksi alakoulun musiikinopetuksessa ja tämän painotuksen siirtämistä sivuaineopintoihin toivottiin myös. Opiskelijat kertoivat havahtuneensa pedagogiikan merkitykseen myös opetusharjoitteluisissa. He kokivat, että jos opettajalla ei ole pedagogista osaamista musiikista, myös omat taidot, kuten soittotaito, ovat aika turhia oppitunneilla.

”Ne instrumenttijatut, nii ne sitten jotenki...ne sai niinko jotenki ihan uuen merkityksen sit siinä, ko aletaan miettiin pedagogiikkaa. Et jotenki, et sää niillä soittotaidoilla kauheesti tee mitään, jos et sää osaa sitte kumminkaa opettaa. Tai saaha niinku lapsia innostumaan ja niinkö tekemään asioita.” (Taru)

Kokonaisvaltaisuuteen liittyy myös musiikin sivuaineen nivoutuminen muihin opintoihin. Opiskelijat kokivat, että muut Opettajankoulutuslaitoksen kurssit, kuten arviointikurssi, tukevat asiantuntijuuden kehittymistä tarjoamalla lisätietoa niistä alueista, joita käsitellään musiikin sivuaineessa vain suppeasti, tai jotka eivät kuulu sen sisältöalueisiin. Muiden Opettajankoulutuslaitoksen kurssien koettiin myös kehittävän monipuolista näkemystä opettajan työstä ja kehittävän myös musiikinopettamisessa tarvittavia asiantuntijuuden osa-alueita monipuolisesti. Opiskelijat kokivatkin, että heidän pedagoginen osaamisensa on pääosin kehittynyt muilla kursseilla kuin musiikin sivuaineessa.

”Enemmän se on tullu ookooällä puolelta se pedagogiikka.” (Leila)

”Se arviointikurssi ollu ja sitten hirvittävän samanlaiset niinku nää liikunnan ja musiikin arvioinnissa. Tai on puhuttu, että ei arvioida sitä temppua, minkä se oppilas tekee, vaan sitä taitoa. Et sitä on siellä justiisa pohdittu. Ehkä samanlaisia niinku harjotteitakin, että samalla ajatuksella niitä harjotteita liikunnassa ja musiikissa voi toteuttaa.” (Leila)

”No kaikki pomit tietysti. Siellä niitä semmosia perusjuttuja, mitä tuollakii jatkettiin. No sit tietysti kaikilta osa-alueilta, niinkö arvioinnista ja muusta tämmösestä, on niinku raapastu vähän kaikkia aineita niinku arvioinnin kurssillaki sitte nyt musiikkia sai vähä miettiä siellä.” (Taru)

Toisaalta myös muiden sivuaineiden koettiin tukevan asiantuntijuuden kehittymistä musiikinopetuksen kannalta. Näistä sivuaineista erityisesti mainittiin liikunnan sivuaine ja draamakasvatuksen opinnot. Liikunnanopetuksessa ja musiikinopetuksessa katsottiin olevan paljon samanlaisia elementtejä ja monet työtavat koettiin soveltuviksi molempien aineiden opetukseen. Samalla opiskelijat kokivat, että liikunnan opinnoista oli saanut eväitä esimerkiksi musiikkiliikunnan opetukseen ja erilaisten taitojen opettamiseen.

”No liikunnan sivuaineessa, nii sieltä tuli semmost justii, et mitä niinku...just tota liikettä ja semmost tavallaan musiikkiliikuntaa”. (Aurora)

Draamakasvatuksen opintojen koettiin korostaneen musiikin ilmaisullista puolta ja vapaata heittäytymistä. Opiskelijat kokivat, että opinnoista oli saanut paljon aineksia ilmaisullisten harjoitusten käyttämiseen musiikinopetuksessa, oppimisen ilon korostamiseen ja improvisointiin.

”Draamakasvatuksen sivuaineesta. Nii sieltä on kans paljon tätä niiku musiikin ilmaisullista puolta, eläytymistä ja näitä harjotteita ehkä tullu. Mitä voi käyttää musiikissa myös hyvin.” (Leila)

Kolmas elementti, jonka katsottiin tukevan asiantuntijuuden kehittymistä, on keskustelevuus. Tähän liitin opiskelijoiden mainitsemat keskustelut opintojen aikana sekä kurssien puitteissa että opetusharjoittelussa ohjaavan opettajan kanssa. Opiskelijat kokivat keskustelujen selkiyttäneen omia ajatuksia musiikin opettamisesta ja opettajuudesta sekä tarjonneen myös vaihtoehtoisia näkökulmia, kun eri tavalla ajattelevat opiskelijat pääsivät keskustelemaan keskenään ja vaihtamaan ajatuksia tai ohjaavalla opettajalla oli uusia näkökulmia verrattuna kurssien opettajiin.

”Pedagogiikkaahan siellä [harjoittelussa] tulee niinku tosi paljon, kun taas siellä on vielä eri opettaja, kun sitte pääasiassa kursseilla. Niin mun mielestä joo kyllä ja sitten siellä taas tulee semmosia eri...niinku taas eri näkökulmia siihen vaikka laulunopettamiseen.” (Tuija)

”Kyllä siellä jotain sitte musiikinopettajan kanssa keskusteltiin jälkeenpäin.”(Leila)

”No just, et meki tehään hirveesti oookooällässä ja tuol sivuaineessaki niinku hirveen semmosta niinku kaikkii ryhmäyttäviä juttuja ja tutustutaan paljon toisiimme ja jaetaan ajatuksia, nii se et mitä enemmän niinku erilaisia opettajia, opettajan alkuja tapaa, niin se on yks.” (Karoliina)

Ryhmässä ajatusten vaihtamisen ja reflektoinnin opiskelijat kokivat tärkeämmäksi kuin esimerkiksi oppimispäiväkirjojen kautta tapahtuvan itsereflektion. Toki tälläkin nähtiin olevan osansa asiantuntijuuden kehittymisessä, mutta opiskelijat kokivat käyttäneensä tätä työmuotoa jo opintojen alusta lähtien, joten sen tehokkuus koettiin hävinneeksi. Reflektiivisyys onkin keskeinen elementti opettajankoulutuksessa. Tällä tarkoitetaan opiskelijoiden kykyä pohtia ja eritellä toimintaansa ja sen tarkoituksia ja seurauksia. Keskeistä on myös omien kasvatuskäytännöiden ja oman opettajaksi kasvun pohtiminen. (Väisänen & Silkelä 1999, 220.) Tässä pohtimisessa korostuu aiempien kokemusten kriittinen tarkastelu uusien ajattelu- ja toimintatapojen oppimisessa. Kokemus käännetään oppimiseksi pohdinnan, uudelleenarvioinnin ja tulkinnan kautta. (Sikkelä 1999, 45.) Ryhmässä reflektoinnin eduksi mainittiin muun muassa näkökulman laajentuminen, vaihtoehtoisten toimintatapojen löytäminen ja ongelmatilanteiden helpompi käsittely.

”Et mieluummin ehkä just silleen, et miten opetat tän silleen, et mikä on sointu, mikä on niinku intervalli. Tämmösiä juttuja, nii ehkä...tai vaikka et opeta parille tai joku tämmönen, tai ehkä sitä ois pitäny sitte niinku käytännössä tehdä. Ja sama siinä niinku soittamisessa, että miten opettaisit niinkun vaikka ihan niinkun perus basson kielet, tai niinkun kaikkia tämmösiä juttuja et jotenki. Ehkä, mut jotenki ton tollasella ihan niinku opetuskeskustelullaki sais, et ehkä niitä opettajia pitäis haastaa silleen, et hei, mite te tekisitte tän. Eikä vaan silleen, et joo, näitä on hyvä sitte käydä näin ja näin, niin se jotenki menee vähän ohi ja niistä ei niinku saa itteensä.” (Karoliina)

”Tehhään niinku jotaki harjotuksia, mitä ei välttämättä avata niinku jonku demon jälkeen, niin ne jää vähän sillai niinku. No tietenki sit opiskelijan oman oppimispäiväkirjan, mut mä ite oon vaikka semmonen, et mä tykkään paljo enempi siitä niinku yhteisestä keskustelusta ja sen tuomien niinku näkökulmien... et se että kirjottaa yksin oppimispäiväkirjaa, ei oo mun näkökulmasta välttämättä kauheen edistävää oppimista. Et ne on niitä ajatuksia mitä mulle itelle ehkä tuli jo ite siinä niinku oppimistilanteessa mieleen. Et sitte että niitä refleктоitas yhdessä, niin syventää sitä oppimista.” (Virve)

Myös Niemen (1998a) haastattelemat opettajaopiskelijat korostivat vastauksissaan ryhmissä tapahtuvien opintojen merkitystä oppimisen kannalta. Näissä opinnoissa joutuu etsimään tietoa ja liittämään sen todelliseen elämään. Lisäksi ryhmän tuen ja ryhmässä tapahtuvan keskustelun merkitys oli nostettu esille. (Niemi 1998a, 73.) Sosiaalinen vuorovaikutus auttaakin opiskelijaa ulkoistamaan omaa ajatteluaan ja saamaan ajatteluunsa aineksia muilta, vaikka oppimista sinänsä tarkasteltaisiin yksilöllisenä prosessina (Tynjälä 1999, 164).

Reflektointiin liittyy myös opiskelijoiden mainitsema pedagogisen ajattelun haastaminen. Kun kursseilla ei vain tyydytä toteamaan asioita, vaan pannaan opiskelijat itse pohtimaan ratkaisuja ja haastetaan heidän pedagogista ajatteluaan, sen katsottiin kehittävän asiantuntijuutta tehokkaasti. Opiskelijat kokivat, että tätä saisi opinnoissa olla myös enemmän. Opiskelijat kokivat, että kursseilla esitetyt pedagogiset mallit olivat pääosin vanhan kertausta ja osin myös vanhentunutta ajattelua, eivätkä ne haastaneet pedagogista ajattelua toivotulla tavalla tai tarjonneet musiikin opettamiseen mitään uutta. Toisaalta muiden Opettajankoulutuslaitoksen kurssien katsottiin haastavan pedagogista ajattelua jatkuvasti ja näin kehittävän omaa opettajuutta ja asiantuntijuutta.

”Ja sitte, no ainaku sitte ku sitä pedagogist ajattelua niinku haastetaan. Jotenki ehkä nyt vaik must tuntuu, et tääl ei niin paljon haastettu, mut sit mä aloin ite sitä haastamaan, niin tavallaan seki.” (Karoliina)

Toisaalta opintojen koettiin tarjonneen uusia näkökulmia musiikinopettamiseen ja kehittäneen näin asiantuntijuutta monipuolisemmaksi. Opiskelijat kokivat, että kurseilla oli käyty läpi musiikinopetuksen sisältöjä monipuolisesti ja painotettu käytännön arkityössä helposti unohtuvia osa-alueita, kuten rytmisoitinpedagogiikkaa ja musiikin ilmaisullista sekä liikunnallista puolta. Monipuolisten sisältöjen koettiin tukeneen oman asiantuntijuuden kehittymistä tarjoamalla monipuolisia sisältöjä musiikinopetukseen. Näin opiskelijoilla on varmasti monipuolisesti tietoa musiikinopetuksen eri osa-alueista. Enemmän kuitenkin toivottiin tietoa myös erilaisista pedagogisista menetelmistä.

”Ajattelu on muuttunu sen opetuksen kannalta, että miten opetetaan ja niinku semmosta näkökulman laajentumista on mun mielestä tapahtunu aika paljo. Että ei oo vaan tää näin millä mennään, vaan sitten osaa niinku pikkusen aatella laajemminki. --Mitä kaikkea opetetaan siellä koulussa, niin on se varmaan siinä mielessä niinku tullu semmosia uusia asioita, et mitä siellä niinku pitääkään opettaa että ja miten.”

(Tuija)

”Et siinä tuli aika paljo kumminki sit sitä semmosta monipuolista lähestymistapaa kumminkin. Erilaisiin soittimiin. Se oli iha antosaa niinkö pedagogisestikkin. Että mietittiin jotaki juttuja niinkö monelta kantilta, et mihin kaikkeen niistä on.” (Taru)

”Kyllä mua kiinnostas kaikki ne erilaiset, niinku ne Orff-pedagogiikka ja Dalcrozet ja nämä, että tavallaan niinku mun mielestä niistähän tulee vaan semmonen maininta siellä opinnoissa, et no joo, näitä on. Että ois kiva tietää ihan se niinku näitä menetelmiä, et mitä vois lähtee.” (Tuija)

Seuraavassa tarkastelen opettajan asiantuntijuutta Seppo Helakorven (2009a) kehittämän mallin mukaisesti siitä näkökulmasta, mitä osa-alueita musiikin sivuaine kehittää ja miten. Mallissa opettajan asiantuntijuus on jaettu neljään eri osaamisalueeseen. Näitä osaamisalueita ovat pedagoginen osaaminen, kehittämisosaaminen, työyhteisöosaaminen ja substanssiosaaminen. Osaamisalueet on jaettu edelleen kahteen osaan jokainen. Pedagogiseen osaamiseen liittyvät koulutusprosessin hallinta ja kasvatukselliset ja ohjaukselliset

taidot. Kehittämisoosaamiseen kuuluvat oman osaamisen kehittäminen (persoonallisuus) sekä oman alan ja työelämän kehittäminen (laatuosaaminen). Työyhteisöosaamiseen kuuluvat tiimityö- ja verkosto-osaaminen sekä talous- ja hallinto-osaaminen (koulutuspolitiikka). Substanssiosaamiseen taas kuuluvat työelämäosaaminen sekä ammatillinen taitotieto. (Helakorpi 2009a.)

Haastateltavat kokivat, että opettajankoulutus yleensä kehittää hyvin valmiuksia arvioida ja kehittää itseään omassa työssään. Opiskelijat kokivat, että heitä ohjataan reflektointiin ja oman opettamisen kehittämiseen jo opintojen alusta lähtien. Toisaalta tämän koettiin näkyneen koulutuksessa jo niin vahvasti, että opiskelijat kertoivat kyllästyneensä siihen. Eräs opiskelija kuitenkin koki, että oman toiminnan reflektointi on siirtynyt automaattiseksi työskentelytavaksi omassa opetuksessa, koska sitä on korostettu niin paljon.

”Että ku sitä reflektointia ja itse oman pään sisällä tiedostamista on niinku jotenki jankutettu ykkösvuodesta asti, niin sit sitä on alkanu tehäkkii ja niinku koko ajan on kysytty, että miksi teet näin ja mitä varten.” (Aurora)

Tämä koulutuksen alusta asti korostettu ajattelutapa näkyy haastateltavien mukaan myös musiikin opettamisessa. He kertoivat haluavansa jatkuvasti kehittyä työssään ja pohitivansa erilaisia toteutustapoja opetukseen. Pedagogiseen tietoon perustuva reflektio onkin keskeistä silloin, kun halutaan edistää muutosta ja opettajan ammatillista kehittymistä (Luukkainen 2005, 182).

”Semmonen ideoiva musiikinopettaja, että toivottavasti en jää siihen niihin omiin rutineihin kiinni, vaan että tulis aina jotaki uutta. -- Mää aina haluaisin olla silleen, että mä pystyisin kehittymään ja ideoimaan ja niinku aina, että mites tätä nyt vois käyttää.” (Tuija)

Kehittämisoosaamisesta opiskelijat eivät maininneet vastauksissaan. Tämä osaamisalue on toisaalta sellainen, että se liittyy keskeisemmin korkeakoulujen opettajien työhön kuin luokanopettajan työhön, joten koulutuksessakaan ei ole tarvetta suuressa määrin tarjota tähän valmiuksia. Kehittämisoosaamisessa korostetaan kuitenkin tutkivaa ja kehittä-

vää työtettä, joka on keskeinen myös luokanopettajan työssä. Tähän opiskelijat kokivat saaneensa hyvin valmiuksia koulutuksesta.

Opiskelijat kokivat, että sivuaineopinnot ja koulutus yleensäkin kehittävät huonosti työyhteisöosaamista. Koulutus ei juuri tarjoa tietoa taloushallinto-osaamisesta, mutta kehittää kuitenkin yhteistyötaitoja. Opiskelijat kuitenkin kokivat, että opettajan ammatti on vieläkin hyvin pitkälti yksin tekemisen ammatti ja he toivoivatkin yhteisopettajuutta harjoitteluihin pakollisena sisältönä. Käytännön kokemus yhteistyöstä kehittäisi heidän mielestään enemmän näitä valmiuksia kuin teoreettinen opiskelu ja yksin puurtaminen. Myös koulutukseen toivottiin enemmän yhteistyötä eri oppiaineiden välille, jotta opiskelijoiden havaitsemat yhteydet esimerkiksi eri oppiaineiden pedagogiikoiden samankaltaisuuksissa tulisivat paremmin hyödynnettyä.

”Ois hyvä, et siin ois niinku yhteisopettajuutta. Et nytkiihän sanottiin, et voitte tehdä yhteisopettajuudel, mut et miun mielest se pitäis ihan niinku...et se pitäis olla et nyt TEETTE yhteisopettajuudella, koska se on ihan hirveen paljo antoisampaa. Ja sit ku ei anna valinnanvaraa, nii tavallaan, et vaik se toinen haluaiskii niist kahest tehdä, niin sit ku se toinen sanoo, et emmie tiiä, ku mie mielellää suunnittelisin ite. Ja ku se on kuitenkin täs ammatissa nii tosi tärkeetä, et osaataan tehdä niinku yhdessä ja harjoittaa yhdessä ja niinku parantaa sitä opetusta yhdessä.” (Aurora)

Ammatillisen taitotiedon määritelmässä mainitaan sekä koulutuksen että työkokemuksen perusteella hankittu osaaminen. Tältä osin koulutus ei siis voi kokonaan asiantuntijuuden osa-aluetta kehittää. Opiskelijat kokivat, että koulutus on tarjonnut monipuolisesti opettajan työssä tarvittavia tietoja ja taitoja, mutta odottivat pääsevänsä työelämään hankimaan käytännön kokemusta opetustyöstä ja täydentämään osaamistaan.

”No kokemusta tarvii ehottomasti. Että sinänsä on ihan aika hassua silleen, että olen käynyt niinkö musiikin sivuaineen ja muuta ja oon kohta niinkö opinnoissa valmis ja en oo vielä opettanu yhtä ainoaa musiikin tuntia. Niin se on sinänsä vähän niinku hassu yhtälö. Et siihen nyt niinku kaipais tietysti sitä opetuskokemusta. Niinkö kaikkeen yleensäki opettajana vielä.” (Taru)

”No työelämässä sit varmasti oppii sitten. Käytännön kokemuksen kautta. Siellä voi testata että toimiiks tää, vai eiks tää toimi.” (Leila)

Tämä tukee myös taitotiedon määritelmää. Opettajaksi kehitytään pitkällisen kokemuksen kautta ja koulutuksessa omaksutaan vain osa siitä tiedosta, jota kyseisessä ammatissa tullaan tarvitsemaan. Käytännölliseksi viisaudeksikin kutsuttu taitotieto kehittyy vasta työkokemuksen myötä (Moilanen 2001, 73.) Opiskelijat kuitenkin kokivat, että myös koulutuksessa on joitakin osa-alueita, jotka jäävät liian vähälle huomiolle. Näitä alueita ovat musiikin opetukseen liittyen esimerkiksi arviointi, opetuksen eriyttäminen sekä ryhmänhallinta- ja organisointitaidot.

Substanssiosaamiseen kuuluu myös aineenhallinta ja tätä osa-aluetta opiskelijat kokivat sivuaineopintojen kehittäneen monipuolisesti ja painottuen. Opiskelijat kokivat saaneensa riittävästi tietoa musiikinopetuksen sisällöistä ja pystyneensä kehittämään omaa aineenhallintaansa, kuten soittotaitoaan monipuolisesti. Kaikkien aineenhallintataitojen tarpeellisuutta luokanopettajan työssä kuitenkin kyseenalaistettiin.

*”Loppujen lopukshan siellä tuli kumminki aika paljo niinku erilaisia opiskelumuo-
toja, joka oli silleen mulle ainaki hyvä juttu, että oli vaihtelua ja ja erilaisia opetta-
jia. Ja nii. Että kyllä sielt tiedollisesti varmasti tuli ne asiat mitä tarvittiinki.”(Taru)*

*”Mutta sit se arviointi ei oo mun mielestä kovinkaan vahva niinku mulla. Sitä aika
vähän näissä kursseissa on, että yks demoko sitä oli siinä musiikin pedagogiikassa
ja sitte oliko muissa kursseissa sitte ollenkaa. Empä muista. Niin jotenkin se on kyl-
lä semmonen mikä niin, että en koe että mulla ois samalla lailla hyvät valmiudet, ku
toteuttaa ja suunnitella. Että se on varmaan kyllä sellanen, mihin ehkä haluaisin
jatkokoulutusta tai ehkä se työelämä sitte opettaa.” (Tuija)*

Kasvatuksellisia taitoja opiskelijat kokivat saaneensa koulutuksen aikana riittävästi luokanopettajakoulutuksen muista kursseista, eivät niinkään musiikin sivuaineesta. Erityisesti musiikinopetukseen liittyvien pedagogisten toimintatapojen monipuolisempaa käsitte-

lyä he kertoivatkin jääneensä kaipaamaan sivuaineessa. Persoonallisen otteen opetustyöhön he odottivat muodostuvan harjoittelujen ja työkokemuksen myötä ja kokivat, että oma opettajuus hahmottuu paremmin vasta työelämässä.

”Että se on sitä samaa pedagogiikkaa, mitä on ookoöllässäki. Et sitä on kerrattu paljon.” (Leila)

”Et mua niinku itteeni jäi harmittaa, et sillee sisällöllisesti ehkä vähä semmosta vanhoillistaki pedagogiikkaa, tai sillee et se ei niinku...jotenki tuntuu että hei että et missä kaikki [uusi tieto]. Kun muuten hirveesti mun mielest [opettajankoulutus]laitoksellaki tuodaan sitä, et opetus on murroksessa ja innovatiivisuus ja kaikki tämmöne. Nii se ehkä sieltä puuttu nii. Et sen takii kyllä kärsi aika paljo, et mä en saanu siitä hirveesti irti että...et kertauksenomaisena.” (Karoliina)

Oppimisprosessin osa-alueista suunnittelusta ja toteutuksesta he kokivat saaneen kattavasti ja riittävästi tietoa sekä sivuaineesta että muualta koulutuksesta. Arvioinnin taidot koettiin kuitenkin heikommiksi ja siihen saadut valmiudet vähäisemmiksi kuin kahteen edellä mainittuun. Opiskelijat kokivat, että arviointia sivuttiin musiikinopinnoissa yhdellä opetuskerralla ja toivoivat, että se voisi olla sidottuna kaikkiin opintojaksoihin alusta alkaen. Luokanopettajakoulutuksen muista kursseista he kokivat saaneensa jonkin verran enemmän valmiuksia arviointiin, mutta toivoivat kokonaisuudessa määrän olevan isompi.

Muilta Opettajankoulutuslaitoksen kursseilta musiikinopettajuuteen liittyen opiskelijat kokivat saaneensa tietoa eriyttämisestä ja arvioinnista. Myös musiikin sisällöistä oli tullut tietoa POM-kurssilla. Samalta kurssilta opiskelijat kokivat saaneensa lisäksi valmiita tuntisuunnitelmia sovellettavaksi kouluun. Kasvatustieteen kurssit ja erityispedagogiikan opinnot olivat syventäneet ymmärrystä myös musiikinopetuksen osalta.

”No tietysti se musiikin se pakollinen kurssi nii sieltä nyt on tullu sitä pedagogiikkaa -- niitä pedagogisia valmiuksia mitä sieltä on tullu, niin totta kai ne aina niinku rakentuu tässä sit niinku sivuainekii sitte siihen päälle. -- No eriyttämisestä ja kaikista näistä nii ku niin joo, että miten. Ensin on niitä pakollisia kasvatustieteen ja

syventäviä niitä ja kyllähän ne varmaan nivoutuu yhteen. -- Ja erityispedagogiikka niin kyllähän sitäkin voi silleen soveltaa. Ja mun mielestä ois hyväki, koska musiikissa se on hyvä just unohtaa se eriyttäminen. Että eihän siellä tarte, mutta kyllähän siellä tarttee.” (Tuija)

Kaiken kaikkiaan koulutus kehittää monipuolisesti asiantuntijuuden osa-alueista niitä, joita koulutuksessa voidaan kehittää. Yhteistyötaitojen ja yhdessä tekemisen kehittämiseen koulutuksessa olisi vielä paremmat mahdollisuudet. Tätä opiskelijat toivoivatkin lisää. Työelämäkokemus ja opettajan arkityö täydentävät asiantuntijuutta niiltä osin, joita koulutuksessa ei voida kehittää.

6.3 Opettajuuden ja omien taitojen kokeminen

Musiikkiminä on kokonaisuus, joka muodostuu yksilöllä olevista musiikillisista mahdollisuuksista ja ominaisuuksista. Se voi vaihdella elämänvaiheen mukaan ja sisältää tiedostamattomia musiikillisia ominaisuuksia. (Tulamo 1993, 51.) Musiikkiminä kuvaakin yksilön käsitystä omista kyvyistään ja ominaisuuksistaan musiikin eri osa-alueilla. Opiskelijoiden kokemuksissa omista taidoistaan heijastui myös heidän musiikkiminänsä.

Opiskelijoilla oli ollut erilaisia odotuksia koskien musiikin sivuaineopintoja. Heillä oli jonkinlainen käsitys opintojen sisällöstä ja rakenteesta, mutta suurimmalla osalla ei ollut minkäänlaisia erityisiä odotuksia opintojen suhteen. He odottivat pääsevänsä kehittämään omia tietojaan ja taitojaan esimerkiksi instrumenttien osalta ja odottivat, että opitut tiedot ja taidot sidotaan käytännön työhön. He olettivat opintojen olevan myös melko työläitä ja vaativat. Pääosin opiskelijoiden odotukset olivat täyttyneet hyvin. Soittotaidot olivat opiskelijoiden mukaan kehittyneet odotusten mukaisesti, tosin osa odotti niiden kehittyvän vielä enemmän. Taitojen kehittymättömyyteen oli kuitenkin syynä oma harjoittelun määrä, ei opetuksen sisällöt tai laatu. Opinnot eivät olleet niin työläitä, kuin opiskelijat olivat odottaneet. Opiskelijoita kuitenkin yllätti pedagogiikan määrän vähyys opinnoissa ja se, miten vahvasti painotus oli omien taitojen kehittämisessä. Opinnot ja saadut tiedot ja taidot jäivät myös teoreettisemmalle tasolle, kuin mitä opiskelijat olivat odottaneet.

Opintojen jälkeen opiskelijat mainitsivat vahvuuksikseen musiikin opettamisessa oman innostuneisuuden opettamista ja uusia asioita kohtaan sekä ylipäättään asenteen ja asennoitumisen opettajan työhön. He kokivat olevansa innostuneita ja työtä pelkäämättömiä, jotka haluavat mahdollisimman pian päästä soveltamaan hankittuja taitoja työelämään.

”Tämmönen into ja energia, et sitten kun mä innostun tekee asioita, nii ainakin toivoisin nii, että mä voisin luoda semmosta iloa ympärilleni.” (Karoliina)

Myös vahva harrastustausta sekä oma musikaalisuus nähtiin vahvuutena. Tähän liittyy myös oma vahvaksi koettu soittotaito, erityisesti pianossa. Opiskelijat kokivat lisäksi että heillä on hyvä asenne opettamista kohtaan ja avoin suhtautuminen kaikkeen uuteen. Opiskelijat haluavat rohkeasti kokeilla ja luoda uutta. Tässä eräs opiskelija mainitsi vahvuudekseen omien sovitusten tekemisen musiikin tunneille.

”Voin tarjota lapsille niinku oman musikaalisuuteni kautta niinku jotaki semmosia väyliä kokea, tuntea. Ja mä nään niinku yhtenä semmosena hyvinvointia edistävänä oppiaineena musiikin alakoulun opetussuunnitelmassa.” (Virve)

Vahvuutena koettiin myös monipuolisuus opettajana. Tällä tarkoitettiin monipuolista tietämystä musiikinopetuksen eri osa-alueista ja laajaa pedagogista osaamista, joka oli kertynyt koko koulutuksen aikana. Monipuolisuudeksi koettiin myös eri näkökulmien huomioiminen opetuksessa, kuten musiikkiliikunnan ja rytmikasvatuksen osa-alueiden mukaan ottaminen. Musiikinopetuksen koettiin olevan paljon muutakin kuin vain laulamista. Lisäksi osa opiskelijoista koki vahvuutena omat ominaisuutensa, johdonmukaisuuden, jämäkkyuden ja lempeyden. Kaikki kokivat, että heillä on hyvä suhtautuminen musiikkiin ja musiikinopettamiseen. Tämäkin koettiin vahvuutena.

”Se, että ku on ikänsä harrastanu musiikkia, niin on ehkä semmosta just sitä mitä tuollaki on tullu sitä niinko laajuutta siihen, että voi niinku monipuolisesti käyä juttuja läpi ja eri näkökulmistakin ehkä ja...ja ja ehkä se, että se ei oo mikään semmo-

nen itsenäinen kokonaisuus, jota tulis ihan pelkästään toteuttaa silleen, että...Mä koen, että et se voi olla niinku mukana siellä monessa jutussa koulussa.” (Taru)

Kehittämistä nähtiin omiin taitoihin liittyen laulutaidossa, musiikkiteknologian käytössä opetuksessa, pianonsoitossa, koulusovitusten tekemisessä ja bändisoitossa. Pedagogisessa osaamisessa opiskelijat halusivat vielä kehittää tietämystään ja taitojaan arvioinnissa, improvisoinnin opettamisessa, suunnittelussa ja organisoinnissa, pedagogiikan monipuolistamisessa ja integroinnissa. Lisäksi opiskelijat kokivat haluavansa syventää jo olemassa olevia tietoja ja taitoja.

”No sit kun vaikka toisaalta tuntee, että tietää paljon musiikista. Niin on näissä opinnoissa huomannut, et enhän mä tiedä yhtään mistään mitään. Et sitte ehkä et aina voi niinku syventää . Et sitä ehkä vois lisää sitten harrastuneisuuden kautta jotenkin syventää.” (Leila)

Muita osa-alueita, joista opiskelijat kokivat vielä tarvitsevansa lisätietoa ja taitoja tulevassa työssään musiikkia opettavina opettajia olivat säveltäminen, ryhmänhallinta- ja organisointitaidot sekä erilaiset pedagogiset menetelmät. Opiskelijat kokivat, että näitä taitoja saadaan työelämässä ja käytännön opetustyö tarjoaa tietoa ja taitoa itsestään. Osa mainitsi myös erilaiset täydennyskoulutukset, mutta näitä ei kuitenkaan nähty ensisijaisena keinona kehittää omaa osaamista. Täydennyskoulutus on kuitenkin nykyään entistä tärkeämmässä asemassa opettajan asiantuntijuuden kehittämisessä ja uuden tiedon hankkimisessa (Luukkainen 2005, 172). Myös oman musiikillisen harrastuneisuuden ja musiikin omassa elämässä pitämisen koettiin tuovan näitä tietoja ja taitoja, joita koulutus ei opiskelijoiden mielestä riittävästi tarjonnut.

Opiskelijat kokivat omat aineenhallinnalliset ja pedagogiset taitonsa opintojen jälkeen pääosin riittävinä ja hyvinä. He kokivat saaneensa opinnoista monipuolisesti ja riittävästi aineenhallinnallisia valmiuksia. Opiskelijat kokivat, että heillä on kaikilta musiikin opetuksen osa-alueilta perustaidot- ja valmiudet, joita he voivat tarpeen mukaan kehittää jatkossa. Se, että opettaja hallitsee oppiaineen asiasisällöt, ei kuitenkaan takaa sitä, että hän olisi hyvä opettamaan ainetta. Tähän tarvitaan pedagogista taitoa ja osaamista (Luukkainen

2005, 56). Pedagogisten valmiuksien osalta osa koki sivuaineen riittäväksi, mutta osa mainitsi, että olisi toivonut saavansa lisää pedagogisia valmiuksia. Osa myös koki, etteivät heidän pedagogiset taitonsa olleet kehittyneet opintojen myötä lisää. Pedagogisten taitojen riittävydestä oltiin myös hieman epävarmoja, vaikka ne koettiin melko hyväiksi kokonaisuudessaan.

Opintojen myötä opiskelijat kokivat luokanhallinta- ja organisointitaitojensa kehittyneen, mutta mainitsivat samalla huomanneensa, miten vaikeaa musiikin opettaminen on ja kuinka tärkeitä kyseiset taidot ovat musiikin tunnilla. Kaiken kaikkiaan opiskelijat kuitenkin kokivat taitonsa hyväksi tällä alueella ja arvelivat niiden vielä kehittyvän harjoittelun myötä. Taidot nähtiin paljon myös tilannesidonnaisina, eli niiden kokeminen riippuu paljolti oppilasryhmästä ja opetettavasta asiasta. Yhteissoiton organisointi koettiin erityisen haastavaksi musiikinopetuksen eri työmuodoista. Opinnot ovat kuitenkin tuoneet taitoihin varmuutta ja etenkin harjoittelut ovat vahvistaneet niitä.

”Ne [luokanhallinta- ja organisointitaidot] on varmaan yks vaikeimmista osa-alueista tässä musiikinopetuksessa, että tuota harjoittelun myötä se on kyllä kehittyne, mutta tuota niissähän ei... no kyllä siellä joissakin kursseissa on tullu silleen, että lasten kanssa, miten vaikka soittimien organisointi ja nämä...Siellä kursseilla on kyllä tullu sitä, että mutta käytännössähän sä sen niinku opit oikeestaan, että ei voi olla silleen että sä luet ja sä osaat sen.” (Tuija)

Kaiken kaikkiaan opiskelijat kuvailivat hyvin monipuolisesti sitä, millaisia musiikinopettajia he ovat. Osa haastateltavista kuitenkin painotti, että tarkkaa kuvaa ei oikein vielä ole, sillä käytännön kokemusta opettajan työstä on hyvin vähän. Sanotaankin, että opettajaksi kasvetaan ja kypsytään. Opettajuuden käsite perustuu ajatukselle, että opettajaksi tuleminen on henkinen kasvuprosessi, joka vaatii aikaa ja se rakentuu sosiaalisena prosessina yhteisössä. (Kari & Heikkinen 2001.) Opiskelijoiden opettajuus on jo osaltaan rakentunut opiskelijayhteisössä kanssaopiskelijoiden kanssa, mutta muotoutuu selkeämmäksi työyhteisössä opetuskokemuksen myötä. Osa opiskelijoista kuvailikin enemmän sitä, millainen opettaja haluaisi olla. Tarkoituksenani oli kuitenkin selvittää opiskelijoiden kokemuksia omasta opettajuudesta tällä hetkellä ennen työelämään siirtymistä, joten vastaukset

kuvaavat tämänhetkistä tilannetta hyvin. Työkokemus muokkaa aina opettajan käsitystä omien taitojensa ja koulutuksen riittävydestä ja itsestä opettajana.

Opiskelijat näkivät itsensä innovatiivisina ja ideoivina musiikinopettajina. He halusivat rohkeasti kokeilla uutta ja kokivat itsensä ennakkoluulottomiksi. Toisaalta koettiin myös epävarmuutta omien taitojen riittävydestä. Sivuaineen myötä tietämys on lisääntynyt, mutta samalla opiskelijat ovat havahtuneet siihen, miten laaja kenttä musiikinopetus on, ja mistä kaikista asioista he tarvitsevat vielä lisätietoa. Lisäksi opiskelijat kuvailivat suhtautuvansa oppilaisiin lempeästi ja kannustavasti ja haluavansa saada kaikki oppimaan ja innostumaan musiikista. He kokivat itsensä myös tavoitteellisiksi oman opetuksen ja oppilaiden oppimisen suhteen.

”No niin no mä aattelen että mä oon semmonen ideoiva musiikinopettaja, että toivottavasti en jää siihen, niihin omiin rutiineihin kiinni, vaan että tulis aina jotaki uutta.” (Tuija)

”Se kertoo sitten varmaan aika paljo se sivuaineharjoittelu, että mitä se on, koska ei oo vielä päässy niinku käytännössä pahemmin opettamaan, mutta tota ehkä semmosena niinku ennakkoluulottomana ja semmosena niinku laulujen ja kappaleitten maailmaan, maailmoihin syöksyvänä.” (Virve)

”Semmoseks avarakatseikseks, että se ei tarvii olla just sitä nokkahuilua tai laulua. Tai just niinku äskenki sanoin, että niinku monella tavalla vois musiikkia toteuttaa. Ja just, että ei jämähetä siihen pulpettiin. Pulpetit suorissa riveissä ja sit kaikki vaan istuu siellä alallaan sitten. Mut ehkä niinku semmosta toiminnallisuutta ja liikunnallisuutta musiikissa painottaa sitten.” (Leila)

”Semmoseks kokeilevaksi tai semmoseks, että et mie en just...mie en halua mennä millään semmosella tylsällä linjalla, vaan et mie haluan, et niil on mahdollisimman erilaisia juttuja siellä ja eri tyyppisiä aktiviteetteja ja semmost...Sanoisin, että monipuoliseksi niinku verrattuna omiin musiikinopettajiini.” (Aurora)

”Semmoseks aika luovaks ja just semmoseks innokkaaks ja haluu ehkä kokeilla uusia juttuja ja sit haluu niin ehottomasti ottaa semmosia kappaleita, mitkä niinku niitäki motivoi ja itteeniki ehkä motivoi. Ja sillee, että et en haluu niinku kaavoihin kangistua. Et innovatiivinen varmasti.” (Karoliina)

Toivottavasti oon sellanen, että se ei painotu mun opetus pelkästään siihen semmoseen tiedolliseen olemiseen ja siihen, että joku on...jotaki voi tehdä oikein ja jotaki väärin. Että se on semmosta kokeilemistä, uskaltamista ja semmosta itsensä ylittämistä aina ja ihmettelemistä ja hämmästyistä ja semmosta...semmosta niinko kaikenmoisen uuden kokemista, se opetus. (Taru)

7 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoitus on kuvata laajasti opiskelijoiden kokemuksia musiikin sivuaineopinnoista Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni halusin selvittää, millaisia valmiuksia opiskelijat kokevat saaneensa opinnoista. Opiskelijoiden mukaan opinnot kehittivät laajasti ja monipuolisesti aineenhallinnallisia valmiuksia, kuten soittotaitoa, mutta pedagogisten valmiuksien osalta opiskelijat kokivat opinnot puutteellisiksi ja kehittämisenarvoisiksi. Niemen (1998, 35) mukaan ongelmana on usein nähty se, että opinnoissa ei käsitellä oleellisia asioita koulun kannalta. Myös haastattelemani opiskelijat kaipasivat opintoihin enemmän koulun ja opetuksen kannalta oleellisten asioiden käsittelyä sekä opitun aineksen yhteistä pohdintaa keskustellen. Opettajaksi kasvua ajatellen opinnoissa tarvittaisiinkin enemmän selitysten etsimistä, opitun pohdintaa ja apua käsitteiden ymmärtämiseen. (Niemi 1998, 35.)

Opiskelijat kokivat saaneensa opinnoista paljon sovellettavaa materiaalia, kuten valmiita harjoituksia, mutta toisaalta monet sisällöt olivat jääneet niin suppeiksi tai yhteys käytännön koulumaailmaan oli jäänyt puuttumaan niin, etteivät opiskelijat koe voivansa hyödyntää näiden kurssien antia työssään. Lisäksi opiskelijat toivoivat oppisisältöjen

muokkaamista, jotta ne vastaisivat paremmin nykykoulun ja musiikinopetuksen vaatimuksiin. Samalla opinnoista haluttiin eheämpi kokonaisuus, jossa pystytään keskittymään olennaisimpiin asioihin ja syventymään kurssien sisältöalueisiin niin, että opiskelijat pystyvät hyödyntämään kurssien sisältöjä työssään.

Voidaankin pohtia, mistä tämä käytännön yhteyden puuttuminen ja liiallinen teoreettisuus johtuvat. Jääkö yhteys käytäntöön puuttumaan teoreettisen painatuksen vuoksi, vai ovatko kurssien pitäjät niin vieraantuneita koulumaailmasta, etteivät he osaa opetussuunnitelman puitteissa nostaa esille koulumaailman ajankohtaisia aiheita? Kiinteä yhteys kenttäkouluihin voisi olla yksi ratkaisu tähän opiskelijoiden mainitsemaan puutteeseen. Tällöin kouluelämästä nousevat tarpeet havaittaisiin ajoissa ja niihin pystyttäisiin reagoimaan jopa kesken kurssin tai viimeistään heti seuraavana lukuvuonna opetussuunnitelman pienillä muutoksilla.

Toisessa tutkimuskysymyksessäni tarkastelin, miten opinnot kehittävät opettajan asiantuntijuutta. Opiskelijoiden haastatteluista nousi esille kolme pääteemaa, jotka heidän mukaansa tukevat asiantuntijuuden kehittymistä. Nämä teemat ovat käytännön kokemukset, keskustelevuus ja kokonaisvaltaisuus. Käytännön kokemusten alateemoja ovat opetusharjoittelut ja käytäntöön soveltaminen. Keskustelevuuden alateemoihin kuuluvat ryhmässä reflektointi, keskustelu, uudet näkökulmat ja pedagogisen ajattelun haastaminen. Kokonaisvaltaisuus taas käsittää pedagogiikan merkityksen, muut sivuaineet ja muihin opintoihin nivoutumisen. Opiskelijat kokivat, että opetusharjoittelut ja demoilla toteutettavat soveltamisharjoitukset kehittivät parhaiten asiantuntijuutta. He kokivat, että musiikin opettamista ei voi oppia teoreettisella tasolla ja kirjoista, vaan käytännön kokemus ja tekemällä oppiminen ovat keskeistä.

Keskustelevuuden opiskelijat kokivat yhdeksi koko koulutusta luonnehtivaksi piirteeksi. Opintojen aikana opiskelijoita ohjattiin itsereflektointiin ja ajatusten vaihtoon muiden opiskelijoiden kanssa. Näistä keskusteluista opiskelijat kokivat saaneensa uusia näkökulmia opettamiseen ja musiikinopetukseen. Tätä keskustelua toivottiin opintoihin enemmänkin, sillä se nähtiin tehokkaaksi tavaksi kehittää omaa opettajuutta, haastaa pedagogista ajattelua ja omaksua oppisisältöjä.

Kolmas teema on kokonaisvaltaisuus. Opiskelijat kokivat, että luokanopettajakoulutuksessa opinnot täydentävät toisiaan. He kokivat saaneensa paljon pedagogisia aineksia

musiikinopetukseen myös muilta luokanopettajakoulutuksen kursseilta. Osalla haastateltavista oli myös muita sivuaineita, joiden he kokivat tukevan musiikinopettajuuden kehittymistä. Opiskelijat kertoivat lisäksi ymmärtäneensä pedagogiikan merkityksen musiikinopetuksessa opintojen myötä. He toivoivat, että pedagogiikka sidottaisiin tiiviimmin kaikkiin sivuaineen kursseihin. Samalla luokanopettajakoulutus nähtiin kokonaisuutena, jossa musiikin sivuaine vahvistaa aineenhallinnallisia taitoja ja pedagoginen osaaminen kertyy muilla kursseilla.

Muilta kursseilta saatua pedagogista osaamista voi kuitenkin hyödyntää musiikin opetuksessa. Tällöin puhutaankin enemmän yleisestä pedagogiikasta kuin minkään tietyn aineen ainepedagogiikasta. Voidaankin pohtia, onko olemassa erityistä musiikin pedagogiikkaa, jota opiskelijat jäivät kursseilta kaipaamaan, vai pystyykö esimerkiksi monialaisten opintojen kursseilla läpikäytyjä pedagogisia menetelmiä hyödyntämään musiikin opetuksessa. Tällöin musiikin sivuaineen kurssit tarjoaisivat musiikin aineenhallintaan liittyviä tietoja ja taitoja ja opiskelijat soveltaisivat muilla kursseilla oppimiaan pedagogisia menetelmiä musiikinopetuksessa.

Oppimisessa on myös aina tasanteita, eivätkä taidot kehity koko ajan suoraviivaisesti. Opiskelijat kokivat joidenkin kurssien kohdalla taitojensa olleen samalla tasolla ennen kurssia ja kurssin jälkeen. Tämän en kuitenkaan näkisi välttämättä johtuvan kurssilla opetettavista asioista tai opetuksen tasosta. Voi olla, että tältä osin opiskelijan oppiminen oli tasannevaiheessa ja taitojen kehittymistä ei tapahtunut. Taidot saattoivat kertautuessaan yhdistyä aiempiin taitoihin ja uusiin yhteyksiin. Näin opiskelija itse asiassa kehittyi taitojen soveltamisessa, vaikka itse taidoissa kehitystä ei tuntunut tapahtuvan. Taitojen kehittymisen saattaakin näkyä myöhemmin työelämässä.

Kolmannessa kysymyksessä selvitin, millaisina opiskelijat kokevat omat taitonsa ja valmiutensa opettaa musiikkia. Opiskelijat kokivat omat aineenhallinnalliset taitonsa riittäviksi tulevan työn kannalta. Osa kaipasi kuitenkin käytännön työkokemusta, jotta taidot varmentuvat, esimerkiksi pianonsoiton osalta. Pedagogiset taidot koettiin vaihtelevasti. Osa koki taidot riittäviksi, mutta osa oli epävarmempia omien taitojensa riittävydestä. Kaikki haastateltavat kuitenkin toivoivat, että opinnot painottuisivat enemmän pedagogisten valmiuksien kehittämiseen. Opiskelijat näkivät pedagogiset valmiudet aineenhallintataitoja tärkeämpinä luokanopettajan työssä. Yhtenä keskeisenä asiana, etenkin sivuaineopin-

noissa, nähdään myös didaktiikan ja aineenhallinnan suhde opinnoissa. Aineenhallinta ei saisi olla pääosassa, sillä opetuksen kannalta laajoilla henkilökohtaisilla taidoilla on käyttöä vasta, kun käytännön luokkatilanteet ja ainedidaktiikka sujuvat. Tärkeää on myös opettavien sisältöjen oleellisuus koulutyössä. (Kavaja 1994, 231.)

Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä muihin opettajankoulutuslaitoksiin ja niiden sivuaineopintoihin, sillä opintojen sisällöt ja kurssirakenne ovat erilaiset. Toisaalta jokaisen opettajankoulutuslaitoksen tulisi antaa samansisältöistä koulutusta niin, että kaikialta valmistuu yhtä päteviä luokanopettajia. Opetussuunnitelmat ovat kuitenkin samankaltaisia, vaikka eivät täysin identtisiä olekaan. Tässä määrin tulosten voidaan katsoa heijastelevan opiskelijoiden yleistä mielipidettä opinnoista. Toisaalta myös muiden sivuaineiden rakenne Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella on melko samanlainen aineenhallinnan ja pedagogiikan suhteen. Tulosten yleistettävyyttä voisikin pohtia tästä näkökulmasta. Heijastelevatko tutkimukseni tulokset opiskelijoiden yleistä mielipidettä pedagogiikan ja aineenhallinnan suhteesta sekä kurssilla opeteltavien asioiden tarpeellisuudesta koulumaailmassa myös muissa sivuaineissa?

Tuloksissa näkyy osaltaan myös yleisen ajattelutavan muutos. Opettaja ei ole enää itse osaja ja mallin näyttäjä, vaan oppimistilanteiden luoja ja oppimisen ohjaaja. Tällöin pedagogiset taidot nousevat omaa aineenhallintaa oleellisemmiksi. Pyhältön & Soinin (2007, 160) mukaan opettajan asiantuntijuus ei voi enää perustua opetettavan aineksen täydelliseen hallintaan, sillä tiedon määrä ja saatavuus ovat nykyaikana valtavia. Tällöin kyse on enemmänkin valmiudesta hyödyntää kaikkien kouluyhteisön ammattilaisten erityisosaamista.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että opettajankoulutusta tulisi kehittää niin, että se antaisi opiskelijoille paremmin nykykoulussa opettajalta vaadittavia taitoja. Opettajankoulutuslaitoksella on meneillään opetussuunnitelmauudistus ja uusi opetussuunnitelma otetaan käyttöön vaiheittain syksystä 2014 alkaen. Mielenkiintoista olisikin tutkia, miten opiskelijat kokevat uuden opetussuunnitelman mukaiset opinnot. Tällöin voisi selvittää, onko pedagogiikan osuus opinnoissa lisääntynyt ja millaisia kokonaisuuksia kurseista muodostuu. Samalla olisi mielenkiintoista tutkia myös opiskelijoiden kokemuksia muiden sivuaineiden osalta. Toisaalta myös opettajien näkökulman selvittäminen opetussuunnitelmaan liittyen olisi kiinnostavaa. Tutkimuksessa voisi selvittää, millaisena opettajat kokevat

opettajankoulutuksen opetussuunnitelman. Opiskelijoiden kokemuksissa voi nimittäin näkyä myös piirteitä siitä, etteivät he ole osanneet hyödyntää kaikkea kurssin antia. Opettajien kokemus opinnoista voisi muodostua hyvinkin erilaiseksi.

Mitkä ovat sitten näitä taitoja, joita nykylukossa tai tulevaisuuden koulussa tarvitaan? Itse näkisin tärkeimpänä yhteistyötaitot. Musiikin tunneilla on erityisen tärkeää osata toimia ryhmässä ja ryhmänä. Monet toiminnot musiikin tunneilla perustuvat yhteistyöhön ja opettajankoulutuksessa tulisi käsitellä monipuolisesti eri menetelmiä, joilla ohjata lapsia yhteistyöhön. Myös luovuuteen ohjaavat ja rohkaisevat menetelmät näkisin keskeisinä musiikin tunneilla. Oppilaille tulisi olla mahdollisuus tuottaa jotain omaa ja käyttää luovuuttaan. Tällaisten tehtävien ohjaamiseen ja kehittämiseen koulutuksen tulisi valmistaa. Musiikkiteknologia on yhä vahvemmin läsnä myös koulujen musiikinopetuksessa. Tähänkin tulisi paneutua riittävästi opettajankoulutuksessa ja käsitellä sitä, miten laitteita hyödynnetään monipuolisesti ja oppimista tukevasti. Jonkin verran kursseilla musiikkiteknologiaa käsiteltiin jo nyt, mutta sekä opiskelijoiden vastauksien että oman kokemukseni mukaan määrä voisi olla vieläkin suurempi. Lisäksi kriittisen ajattelun ja tiedon hankinnan taidot ja eettisten valintojen pohtiminen liittyvät keskeisesti myös musiikin tunneille. Oppilaita tulisi haastaa pohtimaan musiikin manipulointia ja musiikin kuluttamiseen liittyviä eettisiä valintoja. Samalla heitä tulisi ohjata kriittiseen ajatteluun ja tiedon kyseenalaistamiseen. Tunneilla tulisi tuki säilyttää perinteistä soittoa, laulua ja musiikkiliikuntaakin.

Opettajalta nämä edellä kuvatut taidot vaativat uudenlaista osaamista. Tietoa on nykypäivänä valtavasti saatavilla ja opettajalla tulisikin olla taitoa ohjata lapsia olennaisen tiedon erottamiseen ja tiedon kriittiseen arviointiin sekä taitoa kehittää lasten medialukutaitoa. Opettajalta vaaditaan myös teknistä osaamista ja musiikkiteknologian tuntemusta. Lapset ovat ns. diginatiiveja, mutta opettajan tulee myös itse osata käyttää eri laitteita. Samalla yhteistoiminnallisuuden ohjaaminen on musiikkitunneilla keskeistä. Opettajalla tulee olla riittävät valmiudet yhteismusisoinnin ja muun yhteisen tekemisen ohjaamiseen. Turunen (2000, 36) toteaaakin, että opetustyön ja opettajankoulutuksen välillä tulisi olla riittävä pedagoginen vastaavuus. Tämä tarkoittaa sitä, että niitä pedagogisia malleja, joita tulevaisuuden koulussa toivotaan opettajien käyttävän, tulisi olennaisesti olla jo mukana opettajankoulutuksessa. Opettajien tulee saada riittävästi omakohtaisia kokemuksia niistä keinoista, joita heidän toivotaan käyttävän. Musiikin sivuaineen osalta tämä tarkoittaisi sellaisia työ-

tapoja, joissa opiskelijat itse pääsevät kokeilemaan uusia oppimisen muotoja ja harjoittelemaan näitä edellä kuvattuja taitoja. Jos halutaan, että opettajalla on esimerkiksi musiikkiteknologian tuntemusta ja yhteistoiminnan ohjaamisen taitoja, tulee näitä taitoja sisällyttää musiikin sivuaineeseen eri tavoin, myös niin, että opiskelijat itse pääsevät näitä taitoja harjoittelemaan.

Koulu kehittyy jatkuvasti ja opettajankoulutus on väistämättä aina hieman jäljessä koulumaailmaa. Kaikkea kouluissa tapahtuvia uudistuksiakaan ei voida siirtää suoraan opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan. Tässä mielestäni vastuu on myös opettajalla itsellään. Jokaisella on velvollisuus täydentää osaamistaan ja päivittää taitojaan. Toisaalta voisi ajatella, että opetussuunnitelmien uudistamisen tulisikin lähteä opettajankoulutuksesta, ei peruskoulusta. Jos opettajilla olisi ajanmukaiset tiedot ja taidot, joita he pystyisivät viemään kouluun, uudistuisi koulu kenties nopeammin ja opettajankoulutus ja koulu pysyisivät samassa ajassa.

Osallistumista korostavassa näkemyksessä asiantuntijuus kehittyy informaalin työssäoppimisen kautta, jolloin vastuu ja tehtävien vaativuustaso lisääntyvät asteittain. Asiantuntijuus nähdään kontekstisidonnaisena. Perinteinen mestari-kisälli – näkökulma edustaa tätä näkemystä asiantuntijuudesta. Näkemyksen pedagogiset ratkaisut myös perustuvat siihen, että pääasiassa toistetaan entisiä käytäntöjä, ei luoda uutta. (Tynjälä 2006, 97–113.) Oman kokemukseni mukaan opettajankoulutuskin edustaa tällaista näkemystä asiantuntijuudesta. Opetusharjoitteluissa vastuu lisääntyy pikku hiljaa ja oppiminen tapahtuu seuraamalla luokanopettajan työskentelyä ja toistamalla itse samantyyppisiä opetustapoja. Tällöin ei luoda mitään uutta, vaan toistetaan vanhoja käytäntöjä. Voisiko tässä olla yksi syy siihen, miksi opettajankoulutus ja koulu uudistuvat niin hitaasti? Jos näkemys asiantuntijuudesta on tiedon ja osaamisen siirtämistä ja vanhojen rutiinien toistamista, uudistuminen on hidasta ja hankalaa. Opettajankoulutuksen uudistuminen vaatii siis asiantuntijuusnäkemysten muutosta. Jaettua asiantuntijuutta ja tiedon luomisen näkökulmaa kohti ollaan onneksi menossa, mutta todellisen kehittymisen aikaansaamiseksi opiskelijoiden tieto ja osaaminen tulisi nähdä yhtä arvokkaana ja hyödyntämisen arvoisena kuin kokeneempien opettajienkin tieto. Tällöin opiskelija pääsisi opetusharjoitteluissa ja muualla opintojen aikana testaamaan omaa opetusnäkemystään ja tuomaan näin jotain uutta hitaasti muuttuvaan koulukulttuuriin.

Luokanopettajan asiantuntijuus on monitahoinen ilmiö ja sen kehittyminen jatkuu läpi koko työuran. Kuten aiemmin on jo todettu, työkokemus muokkaa opettajan käsitystä omien taitojen riittävydestä. Yrjönsuuri (1987) ja (1990) on tutkinut opettajien käsityksiä koulutuksensa riittävydestä. Hän havaitsi, että käsitys taitojen riittävydestä muuttuu työkokemuksen myötä. Oma tutkimusaineistoni koostuu opiskelijoista ja mielenkiintoista olisi saada uudempaa tutkimustietoa siitä, miten nämä opiskelijat kokevat taitojensa riittävyyden oltuaan työelämässä. Uudempi tutkimus antaisi hyödyllistä tietoa siitä, onko opettajankoulutusta kehitetty siihen suuntaan, että sieltä saatavat taidot ja valmiudet vastaavat kouluelämässä tarvittavia valmiuksia, vai kokevatko opettajat yhä taitojensa riittävyyden heikompana oltuaan jonkin aikaa työelämässä.

Tutkimukseni tarjoaa hyödyllistä tietoa ja palautetta musiikin opinnoista koulutuksen suunnittelijoille. Se kuvaa opiskelijoiden näkökulmaa ja kokemusta opinnoista. Opiskelijat kokivat, että koulumaailman muutos huomioidaan melko heikosti opintojen sisällöissä ja rakenteessa, vaikka siitä paljon kursseilla puhutaankin. He toivoivat puheen siirtyvän myös käytännön tasolle laajemminkin kurssien sisältöihin ja toteutukseen. Toivon, että palautteen ja opetussuunnitelman kehittämistyön ansiosta opettajankoulutusta ja musiikin sivuaineopintoja pystytään muokkaamaan entistä paremmin työelämän ja nykykoulun tarpeita vastaavaksi.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, M. 2004. Musiikinopetus – Musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) 2004. Osaava opettaja. Joensuu: Joensuun yliopisto, 321.
- Ball, D. Cohen, D. 1999. Developing practice, developing practitioners. Teoksessa Darling-Hammond, L. Sykes, G. (toim.) 1999. Teaching as the learning profession. San Francisco: Jossey Bass.
- Bandura, A. Self-efficacy: the exercise of control. 1997. New York: Freeman.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago, Il: Open Court.
- Freebody, Peter, R. 2003. Conducting and Analysing Interviews. Qualitative Research in Education. London: SAGE Publications Ltd.
- Demerath, P. Pape, S. Woolfolk Hoy, A. Engaging Developing Selves. Teoksessa Pajares, F. & Urdan, T. (toim.) 2001. Adolescence and education: General issues in the education of adolescents. Greenwich: Information Age Publishing, 119.
- EC2001. Euroopan neuvoston suositus epävirallisen ja arkioppimisen validioinnista. (2012/C 398/01). Euroopan unionin virallinen lehti. C398/5. Viitattu 4.6.2014. [http://eurlex.europa.eu/legalcontent/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&qid=1401862417472&from=EN](http://eurlex.europa.eu/legalcontent/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&qid=1401862417472&from=EN).
- Eteläpelto, A. Asiantuntijuus tutkimuskohteena. Teoksessa Kirjonen, J. Remes, P. Eteläpelto, A. (toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Flavell, J. 1963. The developmental psychology of Jean Piaget. Van Nostrand, Princeton: New Jersey.
- Gibbs, C. 2002. Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action. Exeter: University of Exeter.
- Glaser, R. 1987. Thoughts on expertise. Teoksessa Schooler, C. & Schaic, W. (toim.) Cognitive Functioning and Social Structure over the Life courses. Norwood, NJ: Ablex.

- Green, L. 2012. Musical "learning styles" and "learning strategies" in the instrumental lesson. *Psychology of Music*. 2012. 40 (1), 42–65
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. Lontoo: Cassel.
- Hargreaves, D.J. 1986. *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heikkinen, H.L.T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä. Teoksessa Harra, K. (toim.) *Opettajan professiosta*. Artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö Okka.
- Helakorpi, S. 2009a. Osaaminen ja sen arviointi.
<http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/osaamismittarit/index.htm>. Viitattu 15.7.2014.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hyry, E-K. & Hyvönen, L. 2002. Musiikki opettajan elämässä. Teoksessa Heikkinen, H. & Syrjälä, L. (toim.) 2002. *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Vantaa: Dark oy.
- Hämäläinen, K. 1999. Musiikinopettaja kapellimestarina: kouluorkesterinjohdon ilmiö- ja toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsitteellinen selvitys. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Juvonen, M. 2004. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden tiedonkäsitys ja musiikkikäsitteet. Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) 2004. *Osaava opettaja*. Joensuu: Joensuu yliopisto, 321.
- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma. 2010. Jyväskylä: Gummerus.
https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luoko_ops_2010_13. Viitattu 23.2.2014
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Juva: WSOY, 259.

- Kari, J. Heikkinen, H.L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P., Rähkä, P.(toim.) 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 41–60.
- Karila, K., Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimuksen valossa. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A.(toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 149–156.
- Karma, K. 1986. Musiikkipsykologian perusteet. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Kavaja, L. Opettajankoulutus opettajaksi kouluttajana. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) 1994. Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmottelua. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 227-237.
- Kerr, D. 1981. The structure of quality in teaching. Teoksessa Soltis, J.F. (toim.) Philosophy an education. Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part I, Chicago: University of Chicago Press, 61-93.
- Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 18.
- Konttinen, E. 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A.(toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 52.
- Korpinen, E. 1993. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) Opettajaksi oppimaan, kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylä: Kirjapaino Sisäsuomi Oy, 141–154.
- Kosonen, K. 1992. Soittamisen motivaatio varhaisnuorilla. Julkaisematon Pro Gradu-työ, Sibelius-Akatemia.
- Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J. Paananen, P. Väkevä, L. (toim.). 2009. Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 157–170.
- Linnankivi, M. 1988. Musiikin didaktiikka. Porvoo: WSOY.
- Long, M. et al. 2000. (toim.) The Psychology of Education. London: Routledge.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Malinen, P. Korpinen, E. Kohti opettajuutta. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990-luvulle. 1993. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 146.
- Miklos, E. & Greene, M.L. 1987. Assessment by teacher of their preservice preparation programs. *The Alberta Journal of Educational Research* XXXIII (3), 191- 205.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa Kari, J., Moilanen, P., Räihä, P. (toim.) 2001. *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 61–62.
- Mok, O. 2011. Non-Formal Learning: Clarification of the Concept and Its Application in Music Learning. *Australian Journal of Music Education*. 2011, No. 1. Victoria: Australian Society for Music Education, 11–15.
- de la Motte-Haber, H. 1985. *Handbuch der Musikpsychologie*. Laaber: Laaber-Verlag.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajana pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Lontoo: Sage publications.
- Pitkäpaasi, L. 1994. Pianonsoiton ryhmäopetus luokanopettajankoulutuksessa. Teoksessa Tähtinen, J. 1994. *Opettajuuden eväät*. Turku: Turun yliopisto, 264–265.
- Pyhältö, K. Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) 2009. *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 143-189.
- Rasehorn, K. 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa Louhivuori, J. Paananen, P. Väkevä, L. (toim.) 2009. *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 259–285.
- Reber, A. 1993. *Implicit learning and tacit knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Regelski, T. 1975. *Principles and problems of music education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Regelski, T. 1981. *Teaching general music: action learning for middle and secondary schools*. New York: Schirmer.

- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja Sisäsuomi Oy.
- Räsänen, O. & Vänni S. 2005. Musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittyminen Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Saarinen, L. 1994. Musiikinopetuksen merkityksestä ja mahdollisuuksista luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) 1994. Opettajuuden eväät. Turku: Turun yliopisto, 225–236.
- Schunk, D.H. Pajares, F. 2002. Competence Perceptions and Academic Functioning. Teoksessa Elliot, A.J. Dweck, C.S. (toim.) 2002. Handbook of competence and motivation. London: Guilford Press, 85-105.
- Shulman, L. S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-31.
- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 52. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Sloboda, J. 1985. *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press.
- Sloboda, J. 1987. What can the psychology of music tell musicians? Teoksessa Henson, M. (toim.) *Musical awareness*. Huddersfield Polytechnics, 23–35.
- Sternberg, R. J., and Horvath, J. A. 1995. A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9-17.
- Tynjälä, P. & Nuutinen, A. 1997. Muuttuva asiantuntijuus ja oppiminen korkeakoulutuksessa. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) 1997. *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 184–186.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. *Oppiminen ja asiantuntijuus – Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 160–161.

- Tynjälä, P. 1999b. Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in university. *International Journal of Education Research* 31(5), 355-442.
- Tähtinen, J. 1994. ”Ikuisuusongelmien kohtaaminen” – Kirveellä töihin vaiko rakentavaan kehittämistyöhön? Opiskelijoiden kritiikin luotailua. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) 1994. Opettajaksi kasvaminen. Turun luokanopettajakoulutuksen linjojen hahmotte-
lua. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 199-202.
- Vaherva, T. 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. (toim.). *Oppiminen ja asiantuntijuus – Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. 83–101.
- van de Wiel, M., Szegedi, K., Weggeman, M. 2004. Professional learning: Deliberate attempts at developing expertise. Teoksessa Boshuizen, H., Bromme R., Gruber H. (toim.) 2004. *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Hingham: Kluwer Academic Publishers, 182.
- Veijola, A. 2013. Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Tutki-
mus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto-
paino.
- Viljanen, P. 1994. Oppimaan oppimisesta ja musiikalisten kykyjen kehittämisestä OKL:n
pianonsoiton opetuksessa. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) 1994. *Opettajuuden eväät*.
Turku: Turun yliopisto. 242–255
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society*. Harvard: Harvard University Press.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 1999. Kokemukset ja merkitykset opettajaksi kasvussa.
Teoksessa Niemi, H. (toim.) 1999. *Opettajankoulutus modernin murroksessa*. Tam-
pere: Tampereen yliopistopaino. 217–234.
- Väljjarvi, J. (toim.). 2000. *Koulu maailmassa – maailma koulussa*. Haasteet yleissivistävän
opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennys-
koulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Hakapaino Oy
- Wiggins, J. 2007. Authentic Practice and Process in Music Teacher Education. *Music
Educators Journal* 93 (3), 36-42.
- Woolfolk, A. 2010. *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

- Wright, R. 2010. Kanellopoulos, Panagiotis. Informal Music Learning, Improvisation and Teacher Education. *British Journal of Music Education* 27. 2010, 71–87.
- Yarbrough, C. & Price, H. E. 1981. Prediction of performer attentiveness based on rehearsal activity and teacher behavior. *JRME*, 29, 209–217.
- Yrjönsuuri, R. & Y. 1994. *Opiskelun merkitys*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, Y. 1987. Luokanopettajan taitojen riittävyys kahdeksan vuotta koulutuksen jälkeen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 111.
- Yrjönsuuri, Y. 1990. Peruskoulun eri-ikäisten opettajien käsityksiä koulutuksen riittävydestä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 126. Helsinki: Yliopistopaino.
- Zhukov, K. Student learning styles in advanced instrumental music lessons. *Music Education Research*. 2007. 9 (1), 111–127.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuskysymykset

Aiempi harrastuneisuus ja musiikinopinnot

1. Millainen musiikin harrastustausta sinulla oli ennen luokanopettajaopintoja?
2. Miten koet, että harrastustausta on auttanut sinua sivuaineopinnoissa?

Instrumenttitaidot

3. Millaisia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia opettajan työhön koet saaneesi pianonsoiton opinnoista?
4. Millaisia pedagogisia valmiuksia koet saaneesi pianonsoiton opinnoista?
5. Millaista hyötyä koet saaneesi vapaan säestyksen osiosta tulevaa työtäsi ajatellen?
6. Millaista hyötyä koet saaneesi klassisen pianon opiskelusta tulevaa työtäsi ajatellen?
7. Millaisia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia opettajan työhön koet saaneesi kitaransoiton opinnoista?
8. Millaisia pedagogisia valmiuksia opettajan työhön koet saaneesi kitaransoiton opinnoista?
9. Mitä koet saaneesi Laulu ja äänenkäyttö-kurssilta tulevaa työtäsi ajatellen?

Musiikkikasvattajan työvälineet

10. Millaisia taitoja ja valmiuksia opettajan työhön koet saaneesi Musiikkiteknologia-kurssilta?
11. Oletko käynyt Käytännön valmiudet kurssin vai saitko suoraan korvaavuuden aiemmista opinnoista? Jos olet, millaisia valmiuksia opettajan työhön ja musiikin ymmärtämiseen koet saaneesi Käytännön valmiudet kurssilta?

Musiikkikulttuurit

12. Millaisia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia opettamiseen koet saaneesi musiikin historian kursseilta?
13. Millaisia ideoita ja ajatuksia opettamiseen koet saaneesi musiikin historian kursseilta?

Yhtyesoitto ja yhtyelaulutaidot

14. Millaisia tietoja, taitoja koet saaneesi bändikurssilta?
15. Millaisia pedagogisia valmiuksia koet saaneesi bändikurssilta?

16. Millaisia taitoja ja valmiuksia koet saaneesi kuoroon osallistumisesta?
17. Millaisia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia tulevaan työhön koet saaneesi Johtamisen perusteet- ja Orkesterinjohdon valmennus-kursseilta?
18. Millaisia pedagogisia valmiuksia koet saaneesi orkesterin- ja kuoronjohdon kursseilta?
19. Millaisia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia koet saaneesi Musiikki ja ilmaisu kurssilta?
20. Millaisia pedagogisia valmiuksia koet saaneesi Musiikki ja ilmaisu kurssilta?

Musiikkikasvattajan opetustaidot

21. Millaisia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia Alakoulun musiikin pedagogiikka-kurssi tarjosi?
21. Millaisia pedagogisia valmiuksia Alakoulun musiikin pedagogiikka-kurssi tarjosi?
22. Millaisia tiedollisia ja taidollisia valmiuksia Koulusoitinpedagogiikka-kurssi tarjosi?
23. Millaisia pedagogisia valmiuksia Koulusoitinpedagogiikka-kurssi tarjosi?

Minäpystyvyys

24. Millaisina koet omat taitosi tehdä koulusovituksia ja oppimateriaalia esimerkiksi musiikin tunneille tai koulun kuorolle?
25. Millaisina koet omat valmiutesi suunnitella ja toteuttaa sekä arvioida musiikinopetusta?
26. Koetko saaneesi riittävästi aineenhallinnallisia valmiuksia, eli tietoja ja taitoja? Jos et, miten kehittäisit opetusta?
27. Koetko saaneesi riittävästi pedagogisia valmiuksia musiikinopetuksen toteuttamiseen? Jos et, miten kehittäisit opetusta?
28. Millaisena koet omat tietosi ja taitosi (aineenhallinta) opintojen jälkeen?
29. Millaisina koet omat pedagogiset valmiutesi ja taitosi opintojen jälkeen?
30. Millaisena koet omat luokanhallinta- ja organisointitaitosi?

Oman opettajuuden ja asiantuntijuuden kehittyminen

31. Millaisia odotuksia sinulla oli sivuaineopinnoista?
32. Miten nämä odotukset ovat täyttyneet?
33. Millaisia kokemuksia sinulla on sivuaineharjoittelusta? Saitko sieltä lisää tiedollisia, taidollisia ja pedagogisia valmiuksia musiikin opettamiseen?
34. Pystyitkö soveltamaan sivuaineopinnoissa saamiasi tietoja ja taitoja harjoittelussa? Miten?
35. Onko sinulla parannusehdotuksia harjoitteluun koskien musiikin opettamista?

36. Mitä tietoja ja taitoja muut luokanopettajakoulutuksen kurssit ovat tarjonneet musiikinopettajuutta ajatellen?
37. Mitkä ovat mielestäsi kaiken kaikkiaan vahvuuksiasi musiikin opettamisessa?
38. Mitä alueita haluaisit vielä kehittää?
39. Oletko tehnyt opettajan sijaisuuksia, joissa olet opettanut musiikkia? Jos olet, missä ja miten pitkiä?
40. Mitä sijaisuudet ovat opettaneet musiikin opettamisesta?
41. Millaiseksi musiikinopettajaksi koet itsesi tällä hetkellä?
42. Onko käsityksesi musiikin opettamisesta ja opettajan työstä vielä samanlainen kuin ennen koulutusta? Miten se on muuttunut?
43. Minkä tekijöiden koet vaikuttaneen käsityksen muuttumiseen?
44. Mistä alueista koet vielä tarvitsevasi lisätietoa tulevassa työssäsi opettaessasi musiikkia?
45. Miten aiot hankkia näitä tietoja ja taitoja?
46. Onko vielä jotakin, mitä haluaisit kertoa tai tarkentaa vastauksissasi?