

MUSIIKINOPETTAJAN OPETTAMISMOTIVAATIO

Sanna Sällinen

Kandidaatintutkielma

Musiikkikasvatus

Jyväskylän yliopisto

Kevätlukukausi 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Sanna Sällinen	
Työn nimi – Title Musiikinopettajan opettamismotivaatio	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year Kevätlukukausi 2015	Sivumäärä – Number of pages 40 s.
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Oppimismotivaatio on paljonkin tutkittu aihe. Sen sijaan kandidaatintutkielmassani halusin ottaa selvää millaiset asiat vaikuttavat opettajan opettamismotivaatioon ja millainen yhteys sillä on oppilaiden oppimismotivaatioon. Selvitin myös opettamismotivaation yhteyttä työssäjaksamiseen.</p> <p>Opettamismotivaatio ei ole itsestäänselvyys vaan sen rakentamiseen ja ylläpitämiseen vaikuttavat monet tekijät. Eheä ammatillinen identiteetti, hyvä itsetunto ja henkinen hyvinvointi ovat perusta opettamismotivaatiolle. Jos opettaja tuntee itsensä ammattitaitoiseksi ja asiantuntijaksi, se parantaa opettamismotivaatiota.</p> <p>Kykenemättömyyden tunne taas voi vähentää sitä. Musiikkikasvattajalle on työn mielenkiinnon ja motivaation säilymiseksi usein tärkeää voida toteuttaa omaa muusikkouttaan ja luovuuttaan sekä opetuksessa että koulumaailman ulkopuolella. Ovathan musiikkikasvattajat nimensä mukaan kasvattajia ja musikoita.</p> <p>Hyvät vuorovaikutussuhteet työympäristössä ja muuallakin elämässä ovat tärkeitä kaikenlaiselle motivaatiolle kuin myös työssäjaksamiselle. Opettajan ja oppilaan motivaatiot ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa. Opettajan tärkeimpiä tehtäviä onkin saada oppilaat motivoitumaan. Tähän tehtävään hänen on kuitenkin löydettävä ensin motivaatio itsestään. Oppilaat motivoituvat, kun opettaja on innostava ja motivoiva. Opettaja taas saa motivoituneista oppilaista motivaatiota itselleen. Molempien osapuolien on kuitenkin tehtävä osansa itsensä motivoimisessa. Jos lähtökohtaisesti oppilaat eivätkä opettaja ole motivoituneita saavuttamaan yhteisiä päämääriä musiikintunneilla, on silloin myös toisten osapuolen motivoiminen olematonta. Esimerkiksi oppilaiden osallistamisen tuntien suunnitteluun on havaittu olevan tehokas tapa lisätä heidän motivoituneisuuttaan.</p> <p>Työmotivaatiolla on suuri vaikutus työssäjaksamiseen ja näin ollen myös työkykyyn. Työssäjaksamisen ja opettamismotivaation säilymiseen vaikuttavat hyvin paljon samat asiat, kuten hyvät vuorovaikutussuhteet, itsensä toteuttamisen mahdollisuus, kykeneväisyyden tunne ja hyvä suhde oppilaisiin.</p>	
Asiasanat – Keywords Motivaatio, musiikinopettaja, opettamismotivaatio, oppimismotivaatio, vuorovaikutussuhteet, työssäjaksaminen	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällys

1	JOHDANTO	4
2	MOTIVAATIO.....	6
3	MUSIIKINOPETTAJAN OPETTAMISMOTIVAATIO.....	8
3.1	Ammatillinen identiteetti ja minäkäsitys	13
3.2	Ammattitaito ja asiantuntijuus	14
3.3	Luovuuden merkitys motivaatioon	17
3.4	Opettajan muusikkous	20
4	HYVÄT VUOROVAIKUTUSSUHTEETMOTIVAATION TAUSTALLA	24
4.1	Opettajan ja oppilaiden motivaation suhde	26
4.2	Oppilaiden osallistaminen tuntien suunnitteluun	31
5	MOTIVAATION JA TYÖSSÄJAKSAMISEN YHTEYS.....	33
6	POHDINTA.....	35
	LÄHTEET	37

1 JOHDANTO

Musiikki on taideaine. Eivätkö oppilaat usein pidäkin taideaineita muita oppiaineita mukavampina? Miksi oppilailla ei kuitenkaan aina näytä olevan erityisen paljon motivaatiota opiskella musiikkia? Mitä opettaja voisi tehdä oppilaiden motivaation parantamiseksi?

Usein pohditaan, millä keinoilla oppilaiden oppimismotivaatiota saisi parannettua? Mitä uudistuksia opettamiseen ja kurssien sisältöön olisi tehtävä, jotta oppiminen olisi mielekäästä? Harvemmin kuitenkin ajattelemme sitä, onko opettaja motivoitunut opettamiseen. Mitä pitäisi tehdä, jotta opettaminen olisi opettajalle mielekkäämpää? Millä keinoilla musiikinopettaja jaksaa opettaa samoja asioita yhä uudelleen ja uudelleen ja pitää samalla opetusmotivaatiota yllä vuodesta toiseen. Millä tavalla ympäristö vaikuttaa opettamismotivaatioon? Mikä merkitys oppilailla on opettajan motivaatiolle?

Oma kokemukseni oman yläkouluni ja lukioni musiikintunneista on, että ne olivat musiikinopettajalle melko haasteellisia oppilasryhmien ja valinnaiskurssien melko vähäisen kysynnän kannalta. Kouluni eivät olleet musiikkipainotteisia, eivätkä oppilasmääräkään olleet erityisen suuria. Yläkoulussa musiikintunnit olivat riehakkaita ja luokkani oppilaita oli vaikea motivoida keskittymään. Lukiossa tilanne oli taas päinvastainen. Opiskelijaryhmä oli suuri ja monet opiskelijoista olivat toisilleen hieman tuntemattomampia jonka vuoksi ryhmä oli hiljainen ja vaikeasti innostettava. Opettajan on mukauduttava oppilasryhmien mukana todella erilaisiin tilanteisiin ja löydettävä itseltään motivaatio keksiä erilaisia tapoja motivoida oppilaita.

Jokaisen teon ja ajatuksen pohjalla on motiivi, joka motivoi ihmistä toimimaan eri tilanteissa tietyillä tavoilla. Tutkielmassani tavoitteenani on perehtyä opettajien opettamismotivaatioon ja siihen vaikuttaviin tekijöihin. Aion selvittää miten oppilaiden ja opettajan motivaatio ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa sekä hieman motivaation yhteyttä työssäjaksamiseen.

Teetin tutkielmaani varten kahdelle eri koulun musiikinopettajalle opettamismotivaatiota ja oppilaiden osallistamista koskevan haastattelun. Aion käyttää heidän vastauksiaan

havainnollistavina kommentteina tutkielmassani. Vastajat halusivat pysyä nimettöminä joten käytän heistä nimiä ”Tiina” ja ”Pekka”.

2 MOTIVAATIO

Miksi ihminen asettaa itselleen erilaisia tavoitteita? Motivaatio on siihen vastaus. (Malmberg ja Little 2002, 128). Motivaation keskeisenä teoreettisena kysymyksenä pidetään usein myös sitä, vetääkö jokin asia ihmisiä puoleensa vai saako jokin heidät liikkeelle? (Salmela-Aro ja Nurmi 2002, 6). Ihminen ei aina motivoitu tietoisesti, vaan asioilla on taustalla usein tiedostamaton syy eli motiivi. (Salmela-Aro ja Nurmi 2002, 10).

Motivaatiopsykologiassa on kehitetty useita erilaisia teorioita, joilla pyritään selittämään, miksi ihmiset toimivat ja ajattelevat tietyillä tavoilla. Klassisista motivaatioteorioista esimerkiksi psykoanalyysissa keskeisenä ideana on tiedostamaton ajattelu sekä viettiyllykkeisiin ja mielihyvään perustuva toiminta kun taas behavioristisen teorian mukaan motivaatio perustuu palkkioiden saamiseen. (Salmela-Aro ja Nurmi 2002, 10–16.) Tässä oppimiskäsityksessä kiinnostavaa musiikkikasvatuksen kannalta on ajatus musiikillisen osaamisen ulkoisesta säätelystä ja vakiinnuttamisesta. (Partti Westerlund ja Björk 2013, 57). Myöhemmin Euroopassa ja Amerikassa on kehitetty erilaisia motiiviteorioita, joissa korostuu enemmän oma tietoisuus ja kognitiiviset mekanismit motivaation pohjalla, mutta myös erilaiset tiedostamattomat ja tietoisetkin tarpeet. (Salmela-Aro ja Nurmi 2002, 10–16.) Malmberg ja Little (2002) huomauttavat, että motivaation ja motiivien ollessa yhdistettynä tarpeisiin, on kyse ihmisen biologisesta olemuksesta. Tarpeet ovat sellaisia, joita ihminen ei itse voi valita tai päättää, mutta ne voi tiedostaa. Kun ihminen huomaa ympäristössään asioita, jotka voisivat tyydyttää jonkin tarpeen, ne suuntaavat käyttäytymisen tarpeiden tyydyttämiseen eli motivoivat toimintaan. (Malmberg ja Little 2002, 128.)

Motivoituminen voi olla joko sisäistä tai ulkoista ja se vaikuttaa siihen millaisia tavoitteita itselle asetetaan. Sisäisesti motivoitunut ihminen tavoittelee sellaisia asioita, joita hän itse haluaa. Hän on kiinnostunut asiasta myös ilman ulkoisten palkkioiden houkutusta ja suhtautuu siihen uteliaasti ja spontaanisti. Ulkoisesti motivoituneen toimintaan ja tavoitteisiin taas vaikuttaa enemmän se, mitä muut haluavat. Hänelle palkkiot ja suosion sekä hyväksynnän saaminen ovat tärkeitä. Myös halu välttää rangaistus voi aiheuttaa ulkoisen motivaation. (Malmberg ja Little 2002, 129). Opettajana, kuten missä tahansa muussakin työssä ihailtavaa olisi, että motivaatio olisi sisäistä ulkoisen sijaan. Työn pitäisi itsessään olla mukavaa ja motivoivaa, eikä sitä pitäisi tehdä esimerkiksi vain sieltä pois pääsemisen toivossa.

Salmela-Aro ja Nurmi (2002) kertovat, että motivaation kognitiivinen työstäminen luo oman elämän ohjaamiselle pohjan. Aiemmat kokemukset ja vaikka harrastukset voivat vaikuttaa motivaatioon. Myös fysiologisperäiset temperamenttieroit voivat olla pohjana motivaatiolle. Toisille voi siis olla luonnollisempaa olla esimerkiksi kiinnostunut uusista ja jännittävästä asioista samalla kun toiset nauttivat tutusta ja turvallisesta. (Salmela-Aro ja Nurmi 2002, 59.) Varmasti jokainen musiikinopettajakin on saanut motivaation kipinän ammatinvalintaansa juuri alun perin musiikkiharrastuksen kautta.

3 MUSIIKINOPETTAJAN OPETTAMISMOTIVAATIO

Opettajan työssä tulee vastaan monia erilaisia tilanteita ja tekijöitä, jotka vaikuttavat opettamismotivaatioon joko positiivisesti tai negatiivisesti. Opettaminen on työtä, joten yhtäläillä voimme puhua myös työmotivaatiosta. Yleisesti työmotivaation Vartiainen ja Nurmela (2002) määrittävät kokonaistilana, joka pitää työtoimintaa yllä ja antaa siihen energiaa. Työmotivaatiossa on kyse motiivien laajasta verkostosta. Osa siitä koostuu ulkoisista motiiveista, jotka ovat verbalisoitavia ja helposti määriteltävissä. Osa taas koostuu sisäisistä motiiveista, joissa puolestaan on osittain tiedostamattomia ja tunneväritteisiä vaikuttimia. Vielä ei kuitenkaan ole yleisesti hyväksytty sellaista motivaatioteoriaa, joka kuvaisi ihmisen toimintaa yksiselitteisesti. (Vartiainen ja Nurmela 2002, 189.)

Työssä kuin työssä on pohjalla oltava jonkinlainen motivaatio, jotta alalle päätyy. Nurmi ja Salmela-Aro (2002) ovat tehneet tutkimuksen, jossa he osoittavat motivaation vaikuttavan ihmisen myöhempään elämäntiettyyn. Esimerkiksi ihmiset, jotka ovat kiinnostuneita lapsista tai työstä, asettavat elämässään tavoitteita niihin liittyen ja tulevat todennäköisesti kokemaan myöhempiä tapahtumia niillä elämäntiettyillä. (Nurmi ja Salmela-Aro 2002, 61.) Kuten edellisessä luvussa mainittiin, aiemmat kokemukset ja vaikka harrastukset vaikuttavat myös osaltaan motivaation syntyyn. Peruskoulun tai lukion jälkeen monilla onkin henkilökohtainen kiinnostus johonkin tiettyyn ammatti- tai koulutusalaan ja lisäksi elämän tavoitteet heijastuvat oman ikäryhmän kehitystehtäviin. (Nurmi ja Salmela-Aro 2002, 60). Ihmisten välillä syntyy väistämättä eroja siinä, missä määrin he ovat tyytyväisiä työelämänsä määränpäihin. (Jokisaari 2002, 67). Voisi olettaa, että esimerkiksi juuri musiikinopettajat ovat musiikillisen harrastustaustan myötä usein varmoja musiikkiin suuntautuneesta ammatinvalinnastaan ja näin ollen saadessaan työssään tarpeeksi motivaatiota voisivat myös olla tyytyväisiä työssä saavuttamiinsa eri määränpäihin. Talib (2002) kertoo kuitenkin monien nuorten opettajien, erityisesti heidän, jotka ovat valinneet ammattinsa lapsuuden haaveeseen perustuen, kohtaavan ammatillisen törmäyksen heti työuran alkuvaiheessa. (Talib 2002, 56). Nurmi ja Salmela-Aro (2002) toteavat, että työmotivaation sekä ammatin- ja uravalinnan voidaan huomata liittyvän tietoisesti asetettuihin motivoituneisiin tavoitteisiin ja muutenkin tietoperäiseen motivaatioon. Yksilön tavoitteisiin vaikuttaa vahvasti ympäristö. Se voi tarjota puitteet tunneperäisen motivaation toteuttamiselle tai se saattaa johtaa tavoittelemaan sellaista, jota ei halua täysin tunnepohjaisesti. (Nurmi ja Salmela-Aro 2002, 49.)

Motivaatiota on sekä sisäistä että ulkoista ja se pätee myös työmotivaatioon. Sisäisesti motivoitunut opettaja tekee työtä sen sisällön ja kiinnostavuuden voimin. Jos työtä tehdään välinearvon vuoksi, se on ulkoisesti motivoitunutta. Toiminta itsessään ei ole silloin mielihyvää ja kiinnostusta herättävää. Itse työnteolla ei ole tekijälle merkitystä, vaan pelkästään lopputuloksella. On tavallista, että työhön ollaan motivoituneita yhtä aikaa sekä sisäisesti että ulkoisesti, sillä työ sisältää usein molempia, sisäisiä ja ulkoisia motiiveja. (Vartiainen ja Nurmela 2002, 190.)

Työelämään siirtyessä motivaatio ja odotukset työstä voivat olla korkealla. Uusien ammattilaisten onkin määriteltävä ja rakennettava uudelleen työ- sekä musiikki-identiteettiään ja käsitystään siitä. Siirtymä lisää myös toimijuuden tunnetta, joka on yhteydessä urasuunnitteluun ja muusikkona toimimiseen. Myös yksilön luovien polkujen ja omien tarpeiden merkitys korostuu. (Juuti ja Littleton 2010, 251–252.) Luova toiminta onkin useimmiten motivoitunutta. Siksi on tärkeää, että musiikinopettaja saa käyttää vapaasti luovuutta työssään.

Onko opettaminen tiedettä vai taidetta? Tämä on yksi tunnetuimpia kiistoja opetuksen tutkimuksessa. (Kansanen 2004, 83.) Jos opettamisen ajatellaan olevan taidetta, sen ajatellaan samalla olevan myös synnynnäinen ominaisuus. Tällöin koulutus opettamiseen voidaan kyseenalaistaa. Paras tapahan silloin olisi etsiä henkilöt, jotka ovat synnynnäisiä opettajia ja palkata heidät. On kuitenkin selvää, ettei koulutukseen aivan turhaa ole. Eri ihmisillä on erilaisia kykyjä ja taitoja liittyen opettamiseen ja näitä taitoja on aina mahdollista kehittää paremmiksi. (Kansanen 2004, 85.) Musiikinopettajana opettamismotivaation kannalta on tärkeää olla sitä mieltä, että kaikki voivat kehittyä eri taidoissa kukin omaa tahtiaan. Jos näin ei ajattelisi, ei opettamisella olisi enää merkitystä. Mitä mieltä olisi opettaa “epämusikaalisille” oppilaille kitaran soittoa, kun he eivät sitä kuitenkaan voi oppia? Koska jokainen osaa luoda jonkinlaista musiikkia omasta lähtökohdastaan, voidaan ajatella, että sitä taitoa on mahdollista myös kehittää. (Ervasti, Muhonen ja Tikkanen 2013, 250).

Vaikka opetusresurssit rajoittavat musiikinopettajien toimintamahdollisuuksia, kuten opetustiloja, -varusteita, opetusaikaa sekä ryhmäkokoja, on musiikinopettajan työ silti monipuolista, luovaa ja itseä haastavaa, mikä kuulostaa motivoivalta. Kosonen (2009) määrittelee musiikinopettajan olevan sekä koulun kulttuurilähettiläs että

kulttuuritilaisuuksien, kuten juhlien ja musiikillisten projektien, järjestäjä. Lisäksi musiikinopettajuuteen kuuluu monipuolisuus muusikkona ja kasvattajana sekä muusikon mallina toimiminen. Opettajalla on suuri vaikutus siihen, millaisia musiikillisia arvoja ja asenteita oppilaille välittyy. Nykyään musiikinopettajan voidaan myös ajatella olevan mediakasvattaja ja mediakäyttäytymisen malli oppilailleen. (Kosonen 2009, 162.)

Jokaisella musiikinopettajalla on lempi opetusalue, jonka parissa työskentelee mielellään ja tuntee olevansa parhaimmillaan. Se voi olla esimerkiksi kuorojen tai bändien ohjaus, teorian opettaminen tai vaikka populaarimusiikin historia. Kun saa opettaa sitä, mistä itse on hyvin kiinnostunut ja innostunut, se lisää opettamismotivaatiota. Hankalat oppilaatkaan eivät välttämättä saa opettamis- tai ohjausintoa laskemaan, jos aihe on opettajalle mieleinen ja jo itsessään motivoiva. Haastattelemani musiikinopettaja vastasi näin kysymykseen, milloin opettamismotivaatiosi on parhaimmillaan (Tiina 2015):

“Kun oppilaat ovat taitavia ja innostuneita tai kun pystyn innostamaan taitamattomat ja ei niin motivoituneet. Tykkään vetää lauluyhtyettä ja kuoroa, olen siinä omimmillani.”

Ilmeisesti siis oppilaidenkin osaamistasolla ja heidän motivaatiollaan on merkitystä opettajan motivaatioon. Motivoituneen opettajan voisi ajatella saavan aikaan parempia oppimistuloksia kuin heikosti motivoituneen. Kansanen (2004) mainitsee, että hyviä opettajiakin on monenlaisia ja tietyn tyyppinen opettaja sopii jollekin kun taas toisenlainen toiselle. Tärkeää työn mielekkyyden kannalta opettajalle on kuitenkin saavuttaa pidetty ja arvostettu asema. Asiantuntemuskin on tärkeää motivaation ja arvostuksen synnyn kannalta. On hyvä huomata, että asiantuntijuuteen kuuluu sekä ainesisällön osaaminen että pedagoginen asiantuntemus. (Kansanen 2004, 20.)

Nykyisin kouluopetuksen sisältö voidaan jakaa oppiaineeseen sekä muuhun sisältöön. Itse oppiaineen lisäksi opetukseen kuuluu paljon kaikkeen opetukseen kuuluvaa ainesta, joka liittyy yleistavoitteisiin. Jokainen opettaja on myös siitä vastuussa riippumatta aineesta, jota opettaa. (Kansanen 2004, 31.) Opettajan ammatti on muuttunut tähän suuntaan alkaen 1990-luvun alusta, jolloin tavallisen opettamisen lisäksi opettajilta ryhdyttiin odottamaan monien erilaisten taitojen osaamista. Opetuksen suunnittelun oli oltava aiempaa systemaattisempaa, oppimista ja koulun toimintoja oli osattava arvioida, tieto- ja viestintätekniikka täytyi hallita ja usein ote lasten ja nuorten kasvattamiseen oli oltava varmempaa kuin ennen. On myös otettava huomioon, että oppilaatkin ovat muuttuneet ajan myötä. Lasten ja nuorten arvomaailma ja ajattelutapa on erilaista ja kulttuurien kirjon ja saatavuuden myötä heidän

kiinnostuksen kohteensa voivat vaikeassa tapauksessa vaihdella keskenään hyvin paljon. Sen lisäksi etninen monimuotoisuus on yhä normaalimpaa useissa kouluissa. Muuttuvien olosuhteiden vuoksi opettajien on hallittava aikaisempaa laaja-alaisempia taitoja. Myös opettajiin kohdistuneet odotukset ovat kasvaneet sekä kasvattamisen että oppimistulosten suhteen. (Sahlberg ja Sharan 2002, 374.) Tällaiset ympäristön muutokset ja vaikutukset voi aiheuttaa musiikinopettajallekin paineita suoriutua työstä, mikä saattaa heikentää opettamismotivaatiota. Toisaalta muuttuva ja monipuolistuva työnkuva tuo myös haasteita ja tilaa uudistumiselle ja luovuudelle, minkä monet toivottavasti kokevat innostavana ja motivoivana. Sahlbergin ja Sharanin (2002) sanoin: “Opettajasta on siis tullut oman oppiaineensa asiantuntijan lisäksi kasvatusyhteisön jäsen, jolta odotetaan osallistumista myös muihin kuin oman oppiaineen tai omien oppilaiden opettamiseen.” (Sahlberg ja Sharan 2002, 374).

Motivoitumisen kannalta työn on oltava tarpeeksi vaativaa ja haasteellista sekä työmäärän on oltava riittävä. Myös ammatillinen itseohjautuvuus on tärkeää. Työn täytyy olla tarpeeksi monimutkaista ja siinä on oltava riittävästi selvitettävissä olevia haasteita ja tilaa suunnitella työnsä toteutustapoja, jotta motivaatio pysyisi yllä. Työstä ei myöskään saa tulla liian rutiininomaista vaan muutoksille on aina oltava varaa. (Jokisaari 2002, 78.) Erittäin yleinen koulutuksen epäkohta useissa koulutusjärjestelmissä on opetuksen yksipuolisuus sekä se, että joustaminen toimintatapojen suhteen on nihkeää. (Sahlberg ja Sharan 2002, 15). On huvittavaa huomata, miten samantyylistä opettaminen on ympäri maailmaa riippumatta opetettavasta aineesta, oppilaiden iästä tai oppilasryhmästä. Tynjälä (2010) huomauttaa muodollisen koulutuksen järjestelyjen pysyneen samantyyllisinä jo satoja tai tuhansia vuosia. Nykyään koululuokat ja luentosalit eivät perusrakenteiltaan paljon poikkea antiikin tai keskiajan kouluista. Perinteinen tyyli on, että opettaja jakaa tietoa opiskelijoiden yrittäessä omaksua sitä. (Tynjälä 2010, 79.) Tällainen standardi on kuitenkin ristiriidassa nykyajan kulttuurisesti monimuotoisiin tilanteisiin, joissa opettajat toimivat ja tekevät kasvatustyötään. (Sahlberg ja Sharan 2002, 15). Se myös rajoittaa opettajan mahdollisuuksia olla luova esimerkiksi opetustapojen vähäisen variointimahdollisuuksien vuoksi. Lisäksi tämä tyyli opettaa pikemminkin työskentelemään yksilöllisesti vaikka ryhmätyötaidot ja valmiukset moniammatilliseen toimintaan olisivat työelämässä tarpeen. (Tynjälä 2010, 79). Kosonen (2009) muistuttaa, että opettajaa on pidetty pitkään ehdottomana ja kunnioitettavana auktoriteettina, jonka asiantuntijuutta ei sovi arvostella, mutta samalla myös turvallisen tukihenkilönä ja arvokasvattajana. Nykyään opetustilanne nähdään kuitenkin enemmän

opettajan ja oppilaiden yhteistyönä, jolloin entisen kaltainen erityisasiantuntijuus ei ole enää aivan niin tärkeässä asemassa opetuksessa. (Kosonen 2009, 164.) Kun vertaa ajatusta kunnioitetusta auktoriteettihenkilöstä sekä empaattisesta ja toverillisesta opettajasta, kuulostaa jälkimmäinen selvästi mukavammalta ja motivoivammalta tyyliltä työskennellä oppilaiden kanssa.

Nykyään kouluissa olisi helppoakin keksiä perinteisen opettamistyylin tilalle uusia innovatiivisia opetustapoja, jotta motivaatio työskentelyyn koulussa säilyisi sekä opettajilla että oppilailla. Varsinkin taideaineissa, kuten musiikissa, joissa on mahdollista käyttää luovuutta monipuolisesti, tällainen muutos olisi innostavaa. Ovathan musiikinopettajat jo ehtineetkin rikastuttaa ja monipuolistaa musiikinopetusta verrattuna vanhoihin aikoihin. Erittäin tärkeää opettamismotivaation ylläpitämiseen musiikinopetuksessa on ajan hermolla pysyminen. Opettajana on oltava perillä kokoajan muuttuvasta musiikkikulttuurista. On tiedettävä, mikä on nuorison hittimusiikkia milloinkin ja osattava esittää vanha tieto oppilaille nuorisokulttuurin valossa.

Jotta työpaikalla pohja motivaatiolle rakentuisi hyväksi ja työntekijän sitoutuminen ja sopeutuminen työpaikkaan vahvistuisi, on työtovereiden tuki toistensa työtavoitteille erittäin tärkeää, varsinkin uudelle työntekijälle. (Jokisaari 2002, 78). Työelämällä on suuri vaikutus yksilön motivaation kehitykseen juuri sieltä saatavan palautteen vuoksi. (Jokisaari 2002, 77). Tavoitteellinen toiminta on oman elämänsuuntaamista. Suunnitelmien tekemiseen ja muokkaamiseen vaikuttaa kokemukset ja palaute aiemmasta toiminnasta. Myös käsitys itsestä ja ympäristöstä voi muuttua palautteen myötä. Koska henkilökohtaiset tavoitteet heijastelevat ympäristöä ja mahdollisuuksia, niiden voi todeta olevan kontekstuaalisia. Kun tehdystä työstä saadaan paljon palautetta erilaisista tilanteista, alkaa henkilökohtainen motivaatorakenne hahmottumaan ja sen kautta kiinnostus toimintaansa, esimerkiksi työhön, voi kasvaa. Kuitenkin liiallinen negatiivinen palaute työstä voi johtaa työmotivaation vetäytymiseen. (Jokisaari 2002, 71.) Se, että voi kokea opetustyönsä tavoitteelliseksi ja että toiminnastaan saa palautetta, on siis tärkeää motivaation ylläpitämiseksi. Tutkimuksissa on havaittu erityisesti nuorten aikuisten työtä koskevien arvojen ja asenteiden olleen yhteydessä siihen, millaisia kokemuksia he olivat aiemmin saaneet työelämässä. (ks. Mortimer, Lorence ja Kumkas 1968). Yksi tavoitteellisen toiminnan haasteista on omien kiinnostuksen kohteiden sekä kehitysympäristön tarjoamien resurssien yhteen sovittaminen. Omien toiveiden ja toteuttamismahdollisuuksien välille olisi löydettävä tasapaino. (Jokisaari 2002, 72.)

3.1 Ammatillinen identiteetti ja minäkäsitys

Ammatillisen identiteetin reflektointi on aina tärkeää. Opettajalle on myös tärkeää tuntea oma kasvuprosessi ja historiansa sekä olla selvillä siitä, miten oma identiteetti on rakentunut. Kasvuprosessin tunteminen lisää ymmärrystä työn tekemisessä. Historian tunteminen taas auttaa löytämään omat vahvuudet ja heikkoudet ja kasvattaa näin itsetuntemusta. Erittäin tärkeää ammatillisen identiteetin omaksumisesta tekee se, että sillä on vahva rooli motivaation lähteenä, mikä taas vaikuttaa muun muassa työssä jaksamiseen. Jos opetustyö on epämotivoitunutta, vaikuttaa se oppilaiden oppimiseen ja voi sitä kautta aiheuttaa opettajalle turhautumista. On kurjaa, jos tällaisen opettajan takia joidenkin oppilaiden kyvyt ja potentiaali jäävät huomaamatta. Olisi tärkeää, että jo koulutus auttaisi tulevia opettajia selkiyttämään ammatillista identiteettiään. (Huhtanen ja Hirvonen 2013, 50.)

Ammatillisen identiteetin muodostamisessa on kyse jatkuvasta reflektoinnista sekä koko elämän kestävästä työstä ja neuvottelusta kokemusten ja tavoitteiden välillä. Siinä tehtävässä on olennaista, että kykenee soveltamaan musiikkikasvatuksen perinnettä muuttuvissakin toimintaympäristöissä. (Huhtanen ja Hirvonen 2013, 49.) Ammatillinen identiteetti voi olla hukassa erityisesti silloin, jos musiikinopettajan ammattia ei ole varsinaisesti valittu, vaan alalle on ennemminkin ajauduttu. Silloin innostus ammattiin ja siitä nauttimiseen ei alunperinkään ole niin vahvaa, kuin sellaiselle, joka on ollut varma ammatinvalinnastaan. Huhtanen ja Hirvosen (2013) mukaan ammatillisen identiteetin rakentuminen pohjautuu hiljaiselle tiedolle, joka puolestaan on pohjana oman työn moraalille ja arviolle. Omat kokemukset oppijana olemisesta ovat myös luonnollisesti osa ammatillisen identiteetin rakentumista. Ne auttavat opettajaa kohtaamaan omat oppilaansa ja tukemaan heitä. Täydelliseen musiikkikasvattajuuteen on mahdoton löytää oikotie. Koulutuksen merkitystä sen kehittymisessä ei voi painottaa liikaa. Esimerkiksi opetusharjoittelun on todettu olevan erittäin merkityksellinen identiteetin vahvistamisen ja taitojen soveltamiskyvyn kannalta. (Huhtanen ja Hirvonen 2013, 40–41, 49–50.)

Rosenholtz (1989) on ottanut selville, että uhattu itsetunto ja opettamiseen liittyvä epävarmuus ovat yhteydessä opettajan ammatillisiin ongelmiin. Talib (2002) toteaa: “Opettajat, kuten muutkin ihmiset, haluavat menestyä työssään ja välttää epäonnistumistensa paljastumista”. Tällä on vaikutusta opettajan minäkäsitykseen ja siihen, miten hän asennoituu itseensä ja se taas vaikuttaa ammatilliseen minäkäsitykseen. (Talib 2002, 56). Kun

itsearvostus ja ammatillinen minäkäsitys ovat heikkoja, se saattaa aiheuttaa itseluottamuksen puutetta, josta taas aiheutuu epämotivoituneisuuden ja yksinäisyyteen vetäytymisen ketju. Partikainen (1997) on huomannut, että opettajan tyytymättömyys itseensä ja omaan työhönsä voi etäännyttää häntä oppilaista ja työyhteisöstä. Hän saattaa epävarmuutta peittääkseen ottaa käyttöönsä defensesjä, joilla on negatiivinen vaikutus sosiaaliseen kanssakäymiseen oppilaiden ja työtovereiden kanssa. Opettajien turhautuneisuus on lisääntynyt resurssien ja ajan puutteen myötä, minkä on huomattu aiheuttavan suvaitsemattomuutta ja kovuutta opettajissa. (Partikainen 1997.) Jos opettaja tarvitsee aikaa itseensä, identiteettinsä löytämiseen ja ammatillisen minäkuvansa kohentamiseen, hänelle ei välttämättä jää niin paljon voimavaroja keskittyä itsensä ja oppilaiden välisen turvallisen suhteen luomiseen ja ylläpitämiseen, millä olisi kuitenkin tärkeä vaikutus työstä nauttimiselle ja opettamismotivaatiolle.

3.2 Ammattitaito ja asiantuntijuus

Helakorpi ja Olkinuora (1997) ovat määritelleet ammattitaidon ja asiantuntijuuden eron. Ammattitaito käsittää teoreettisesti hallitun opetustyön, johon sisältyy itse opettamisen lisäksi oppilaitos yhteisön yhteistyö ja osallistuminen sen kehittämistyöhön. Asiantuntijuuteen taas kuuluu olennaisesti ammattialan historiallisen ja yhteiskunnallisen merkityksen tunteminen. Asiantuntijan on hallittava ammatin keskeiset työtaidot ja hänellä on oltava tietämystä näiden asioiden oppimisesta ja oppimisprosessien ohjaamisesta. (Helakorpi ja Olkinuora 1997, 24.) Palonen ja Gruber (2010) huomauttavat, että asiantuntijuus ei synny ilman muiden apua. Se on ennemminkin kollektiivinen ominaisuus ja yksilön ja ryhmän yhteistyötä eikä pelkästään yhden ihmisen toiminnan tulos. Muita asiantuntijoita tarvitaan esimerkiksi jo hyvän tai erinomaisen toiminnan määrittämiseen sekä arvioimaan toisten asiantuntijoiden suoriutumista ja tietämystä. (Palonen ja Gruber 2010, 42.) Muiden asiantuntijoiden lisäksi yksilöllinen osaaminen koostuu inhimillisestä osaamisesta sekä teknisten laitteiden hallinnasta. Asiantuntijuus on aina jonkin tietyn ympäristön kanssa yhteydessä. Jos on kehittynyt asiantuntijaksi tietyssä ympäristössä, samojen taitojen vieminen toiseen kontekstiin voi olla mahdotonta. (Palonen ja Gruber 2010, 55.) Opettajan työssä alansa tunteminen ja tietäminen syvällisesti on hyvin tärkeää sillä koulumaailma on hyvin poikkeava verrattuna tavanomaisiin työyhteisöihin. (Helakorpi ja Olkinuora 1997, 24.)

Rasehorn (2009) painottaa opettajuudessa olevan kyse opettajana olemisen tavan lisäksi myös siitä käsityksestä, mikä opettajan tehtävä on yhteiskunnassa. Maailma, jossa opettajat toimivat, on jatkuvasti muutoksessa. (Rasehorn 2009, 259.) Tynjälä (2010) kertoo työelämän olevan nykyään työntekijöille entistä vaativampaa. Omaan alaan liittyen on oltava substanssiosaamista ja sen lisäksi paljon erilaisia yleisiä taitoja. Esimerkiksi sosiaaliset taidot, kommunikaatiotaidot ja tietotekniikan tuntemus on tärkeää. Koska työelämä on nopean muutoksen alla, hyvin tärkeä ominaisuus on elinikäinen oppiminen ja sen kautta muutoksiin sopeutuminen ja jopa niiden tuottaminen. (Tynjälä 2010, 79.) Myös opettajan työhön kohdistetaan paljon uusia vaatimuksia ja odotuksia, Rasehorn (2009) muistuttaa. Opettajan työ ja asiantuntijuus ei ole enää yksilöllinen prosessi, vaan uuden opettajuuden kautta opettajan työ on entistä verkottuneempaa ja tulevaisuusorientoituneempaa. Näin myös asiantuntijuus on kehityshakuisempaa, yhteistyöstä riippuvaista ja yhteisöllistä. (Rasehorn 2009, 259.) Myös opettajan yhteistyö oppilaiden kanssa on muuttunut, eikä enää eletä ns. ehdottoman auktoriteetin ajassa, kuten Kosonen (2009) kuvailee: ”Oppilaat ovat aktiivisia ja vastuutettuja oppijoita mutta opettajan tehtävä on edelleen olla aikuinen asiantuntija, minkä tietoihin ja taitoihin luottaen oppilas voi turvallisesti kehittää omia taitojaan ja tietojaan.” Auktoriteetti ei opettajilta kuitenkaan ole kadonnut vaan se pyritään saavuttamaan kurinpidon sijaan työstä saadun arvostuksen kautta. (Kosonen 2009, 169.) Musiikinopettajalle musiikkikasvatuksen tärkeä perusta on musiikillinen asiantuntijuus ja juuri sen myötä hän voi saavuttaa oppilaiden arvostuksen ja olla samalla myös kunnioitettava muusikko sekä aikuisen hyvä malli. (Kosonen 2009, 162).

Palonen ja Gruber (2010) esittävät mielenkiintoisen näkemyksen siitä, mistä asiantuntijan tunnistaa? Taitava toiminta pohjautuu automatisoituneisiin rutiineihin, jotka ovat osa ammatillisia ja arkisiakin käytäntöjä ja jotka ovat pitkän harjoituksen tulosta mutta joiden tiedostaminen tai muuttaminen saattaa ennemmin haitata suoriutumista kuin että se edistäisi sitä! Työhönsä harjautuneen opettajan työskentely saattaa ulkopuolisen silmin näyttää hyvinkin helpolta ja kuin synnynnäisen kyvyn aikaansaamalta. On kuitenkin tutkittu, että juurikin suurella harjoitusmäärällä ja jo samanlaisen tilanteen aikaisemmalla kokemisella on suuri merkitys taitojen kehittymiseen. Huippuosaaminenkin järkkyy, kun vastaan tulee odottamaton tilanne. (Palonen ja Gruber 2010, 45.) Musiikinopettaja saa vastaansa varmasti monien työvuosienkin jälkeen aina uudenlaisia oppilasryhmiä, joissa on omat uudet haasteensa. Kestää aikansa ennen kuin uudelle opettajalle kehittyy varastoon kasa sellaisia

taitoja ja toimintatapoja, joiden avulla selviytyä erilaisista haasteista. Juuri tällaiset haasteet ja uudet tilanteet voivat tuoda mukanaan mielenkiintoa ja motivaatiota opettamiseen.

Opettajan työ on sellaisen tiedon soveltamista ja didaktista siirtämistä oppilaille, jonka ulkopuoliset asiantuntijat ovat tuottaneet. Kasvattamistyön kannalta tärkeää on työhön syvästi suhtautuminen sekä yhteistyö kollegojen kanssa. Opettajan on myös oltava kokoajan ammatillisesti kehittyvä asiantuntijana ja myös sitouduttava siihen tehtävään. (Shalberg ja Shlomo 2002, 356.) Opettamistyöhön kuuluu oman ammattitaidon ja myös ammattialan kehittäminen omalla työpanoksellaan. (Luukkainen 2000, 79). Opettaminen on jatkuvaa opiskelua ja oppimista. Se on luonnollisesti kuitenkin hyvin erilaista kuin oppilailla. Ammattitaito kehittyy, kun opettaja pohdiskelee ja reflektoi oman työnsä tulosta ja kartuttaa jatkuvasti opetuskokemustaan. (Kansanen 2004, 81.) Mikään osaaminen ei pysy ennallaan, eikä varsinkaan edisty, ilman jatkuvaa harjoittelua ja pyrkimystä parempaan. (Palonen ja Gruber 2010, 45). Oikeastaan opettaminen on ainaista harjoittelua. Myös opettajaksi opiskellessa on harjoittelujakso, joka käytännössä on oikean opettajan työn kokeilemistä. Palonen ja Gruber muistuttavat, että motivaatio on sekä sisäisen että ulkoisen motivaation yhdistelmä. Sen merkitys työssä on suuri sillä harjoittelu, tai itse työn teko, ei aina ole kovin palkitsevaa. Esimerkiksi taitojen harjoittamisessa ääri rajojen koetteleminen on tärkeää. Kaikesta huolimatta jatkuvaa alalle omistautumista vaaditaan. (Palonen ja Gruber 2010, 46.)

“Opettaminen ja oppiminen vaikuttavat selvästi toisiinsa, joten opetustilanteen vuorovaikutuksessa opettajan on kyettävä olemaan myös oppijana ja oppijan saatava olla opettaja.” (Loughran 2008, 1179.) Kuten aiemmin jo todettiin, varsinkin musiikinopettajuus on jatkuvassa muutoksessa. Yksi tärkeä ominaisuus musiikkikasvatuksessa asiantuntijuuteen liittyen on ajan hermolla pysyminen. Opettajien olisi päivitettävä teoreettista tietoaan valmistumisensa jälkeenkin säännöllisesti. (Husu 2002, 152). Myös eri soitinten hallinnan ylläpito on musiikinopettajalle tärkeää. Koska opetuksen aikana opettajalla ei ole varsinaisesti tilaa kehittää ja pitää yllä omia soittitaitojaan, on sille varattava aikaa opetuksen ulkopuolelta. Musiikkimaailma uusiutuu ja laajenee kokoajan ja opettajalla on vastuulla päättää, mitä musiikkia tunneilla opetetaan ja miten. (Leppänen, Unkari-Virtanen ja Sintonen 2013, 322). Kosonen (2009) mainitsee, että joskus oltiin huolissaan klassisen musiikin liiasta painottamisesta musiikinopetuksessa kun taas nykyään populaarikulttuurilla tuntuu olevan opetuksessa ylivalta. Opetettaviin asioihin mahtuu kuitenkin myös monikulttuurista musiikkia, kuten eri maiden kansanmusiikit. (Kosonen 2009, 163.) Eri musiikin oppikirjoissa on painotettu erilaisia asioita ja musiikinopettaja voi halutessaan seurata niitä opetuksessaan.

Joskus voi kuitenkin olla hyvinkin vaikeaa valita kuluttaako opetusajan perinteiden vaalimiseen vai kokoajan uudistuvien musiikin muotojen ja ymmärtämistapojen käsittelyyn. (Leppänen ym. 2013, 322). Opettajana on oltava jatkuvasti selvillä myös siitä, mitä luokassa tapahtuu ja millä tasolla oppilaat ovat tiedollisesti ja taidollisesti, jotta opetus voisi olla kunkin tasolle parhaan mukaista ja iloa tuovaa. Kosonen (2009) kertoo, että toistuvan musisoimisen ilo syntyy vasta silloin, kun siihen liittyy tarpeeksi haasteita, jotka on omien kykyjensä rajoissa mahdollista saavuttaa. Haasteiden saavuttamisen myötä oppilas voi saada hallintakokemuksia ja tuntea oppimisen iloa. Se, että opettaja pystyy asettamaan kullekin oppilaalle ryhmän jäsenenä oman tehtävän, haasteen, josta he voivat olla vastuussa, kertoo opettajan ammattitaidosta. (Kosonen 2009, 167.) Musiikinopetuksessa on tavoitteena jakaa osaamista myös musiikillisen median kriittisestä ja oikeanlaisesta tarkastelusta ja kuluttamisesta, joten musiikinopettaja on samalla myös eräänlainen kriittinen kulttuurikasvattaja. (Leppänen ym. 2013, 322). Tällainen päätöksenteko, kriittinen ajattelu ja innovatiivisuus työssä vaativat jatkuvaa aktiivisuutta. (Huhtinen-Hilden ja Björk 2013, 21). Toiset voivat kokea jatkuvan itsensä kehittämisen ja tietojen ja taitojen kartuttamisen raskaana, minkä vuoksi se voi vähentää työmotivaatiota. Toisaalta musiikinopetuslalle hakeutuneet henkilöt ovat luultavimmin olleet tietoisia tästä työn haasteellisesta puolesta ja osaavat suhtautua siihen motivoivana tekijänä.

3.3 Luovuuden merkitys motivaatioon

Luovuus on iso osa arkista toimintaa. Se on arkisen tiedon soveltamista ja jokapäiväisten ongelmien ratkaisemista. Luovuus, kuten asiantuntijuus, on myös konteksti- ja tilannesidonnainen ilmiö. Kuten aiemmin mainitsin asiantuntijuuden olevan ryhmän yhteistyön tulosta, samoin myös luovuus ja luovat ratkaisut toteutuvat parhaiten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Luovuus ryhmän panoksen tuotoksena on paljon rikkaampaa kuin yksilön aikaansaannoksena. Parhaiten luovuus tulee esille keskustelussa, jossa toisilta voi saada inspiraatiota ja vaikutteita. (Collin ja Billett 2010, 218–219.) Musiikintunneilla toiminnalla ja luovuudella on suuri rooli ja luovuus auttaakin ymmärtämään paremmin kanssaihmiä. (Sinkkonen 2009, 289). Luokkaryhmässä, etenkin taideaineissa, kuten musiikissa, on oivallinen mahdollisuus saada aikaan jotain luovaa yksin sekä ryhmän kesken. Joskus luovuuden edellytykset saattavat kontekstista tai tilanteesta riippuen joko edistää tai estää luovuutta. (Collin ja Billett 2010, 220). Eteläpelto ja Lahti (2008) ovat huomanneet, että

esimerkiksi ryhmän jännitteillä ja erimielisyyksillä on tällainen ominaisuus. Tietyissä yhteisöissä se on varmasti haitta luovuudelle, mutta joissain yhteisöissä ne saattavatki toimia luovuutta edistävänä voimana, jonka avulla voidaan päästä parempiin tuloksiin ja yhteisymmärrykseen. (Eteläpelto ja Lahti 2008, 226–240). Luovuustutkija Mihályi Csikszentmihalyi (1997) on kehittänyt luovuuden systeemimallin, joka myös vahvistaa luovuuden olevan kulttuurinen ja sosiaalinen tapahtuma psykologisten prosessien lisäksi ja että tietynlainen oppimisyhteisö voi joko stimuloida tai rajoittaa luovuutta. Näin ollen voidaan todeta muun muassa musiikinopettajalla olevan mahdollisuus helpottaa ja tukea oppilaiden musiikillisen luovuuden kehittymistä antamalla heille osallistumismahdollisuuksia. Päinvastoin myös oppilaiden toiminta voi positiivisessa tapauksessa lisätä ja helpottaa opettajan luovaa toimintaa työssä. (Csikszentmihalyi 1997.)

Uusikylä (2002) kuvailee luovaa ihmistä riskien ottajaksi, omaperäiseksi ja riippumattomaksi. Myös energisyys, intuitiivisuus ja epävarmuuden sietäminen ovat luovan yksilön ominaisuuksia. Joustava persoonallisuus yhdistetään luovuuteen. Hän ei ole jumissa vain tietynlaisissa ajattelu- ja toimintatavoissa vaan uskaltaa olla joskus esimerkiksi maskuliininen ja joskus taas feminiininen, joskus vetäytyvä ja joskus sosiaalinen jne. Niiden henkilöiden, joilla on jäykkä persoonallisuus, on vaikeampi antaa itsensä olla luovia. Toteuttaessa jotain luovaa toimintaa voi saavuttaa flow-tilan. Flow'n aikana olo on eheä ja tyytyväinen ja tuntuu kuin ajantaju ja oman itsensä tiedostaminen katoaisi. Jotta flow-tilan voisi saavuttaa, on tehtävien vikeuden ja omien taitojen oltava keskenään tasapainossa. Liian vaikea tehtävä aiheuttaa ahdistusta kun taas liian helppo aiheuttaa tylsistymisen. Luovan toiminnan ei tarvitse aina olla jotain erityistä vaan arkisessakin työssä voi joskus saavuttaa luovan flow-virran. Työn on silloin oltava tarpeeksi mieleistä ja innostavaa, jotta siihen jaksaa suunnata tietoisesti energiaansa. (Uusikylä 2002, 45-46, 48.) Musiikinopettajalle tulee vastaan monenlaisia tilanteita, joissa on mahdollisuus saavuttaa flow-tila opetuksen aikana, jos opetettavaa aihetta pitää itselleen tarpeeksi mielekkäänä. Joskus esimerkiksi bändiä ohjatessa ja kappaleita harjoitellessa tai vaikka lempi aihetta opettaessa aika saattaa vilistä silmissä nopeammin kuin huomaakaan. Flow'hun pyrkiminen voisi olla jopa eräänlainen tavoite, joka innostaisi opettajaa muokkaamaan omaa opetustyyliä ja -tapoja itselleen ja oppilaille niin innostaviksi, että flow'n saavuttaminen olisi mahdollista ja jopa helppoa.

Luovuus on yhdenlainen prosessi, jonka avulla yksilö voi ratkaista ongelmia ja laajentaa osaamistaan ja tietämystään. Sen vuoksi luovuus on myös osa ammatillisessa toiminnassakin

tehtäviä muutoksia ja uudistuksia. Tällaisissa tilanteissa luovuus auttaa uusiin haasteisiin vastaamisessa esimerkiksi aiemman osaamisen ja tiedon soveltamisen kautta. (Collin ja Billett 2010, 221). Yksi musiikinopettajan haasteista on löytää jokaiselle oppilaalle parhaiten sopiva oppimisen ja tekemisen tapa, ja tähän hänellä on vapaus käyttää luovaa pedagogista mielikuvitusta. (Leppänen, Unkari-Virtanen ja Sintonen 2013, 329). Juuti ja Littelton (2010) muistuttavat, että luovuus musiikinopettajana toimiessa ei kuitenkaan ole pelkästään ongelmien ratkomista, tiedon ja taidon soveltamista tai luovaa musiikin tekemistä tai tulkitsemista. Se on myös olennainen osa sitä prosessia, jossa opettaja rakentaa omaa muusikon identiteettiään. Musiikkikasvattajaksi opiskelemiseen liittyy aina tiettyjä rajoituksia ja kaavoja, jonka mukaan tulee toimia, harjoitella ja kehittää itseään. Siirtymisen opiskeluaikojen rajoituksista työelämän vapauksiin on huomattu olevan joillekin haastavaa. Se antaa silti mahdollisuuden rakentaa ja tarkentaa kuvaa itsestään muusikkona sekä tilaa muusikkouden sovittamiseen opetustyön tarpeisiin ja haasteisiin. (Juuti ja Littleton 2010, 251–252.) Musiikinopettajan työelämän vapaudellakin on kuitenkin rajoitteensa. Opettaja tekee kulttuurikasvattajana opetukselliset valintansa rajoissa, jotka opetussuunnitelma, omat näkemykset sekä oppijat luovat. (Leppänen ym. 2013, 329).

Musiikinopettajalla luovuuden merkitys tulee ilmi käytännön työssä. Vastaan tulee tilanteita, kun on osattava soveltaa luovasti uusia toimintatapoja. Esimerkiksi sointujen helpottaminen, kun alkuperäinen versio on oppilaalle liian haastava, tai soiton opettaminen varioiduilla tekniikoilla vaatii jo jonkin verran luovuutta. Erilaiset musiikkiesitykset ovat osa peruskoulun musiikinopetusta ja koulumaailmaa. Arjas, Hirvonen ja Nikkanen (2013) huomauttavat, että peruskoulussa musiikkiesityksiin osallistuminen ei yleensä ole vapaaehtoista. Opettajalla onkin luovuutta ja tarkkanäköisyyttä vaativa haaste löytää jokaiselle oppilaalle sopivan tasoinen rooli, jossa kukaan ei tuntisi olevansa liiallisen paineen alla tai toisaalta tulevansa aliarvioituksi. “Musiikkia on mahdollisuus sovittaa niin, että erilaisilla taidoilla voidaan osallistua mielekkäästi yhteiseen musisointiin.” (Arjas ym. 2013, 232.) Oppilaiden onnistuminen koulun musiikkiesityksissä on tavallaan opettajan vastuulla. Jos oppilas epäonnistuu ja saa siksi muilta negatiivisen leiman, voi siitä seurata myös opettajalle epäonnistumisen tunne, joka synnyttää ajatuksen kykenemättömyydestä ja heikkoudesta. Se taas voi heikentää opettamismotivaatiota. Erilaisia luovia ratkaisuja tarvitaan myös oppilaiden innostamisessa luovuuteen. Musiikintunneilla heittäytyminen ja luova toiminta, kuten säveltäminen, ei välttämättä ole aina helppoa. Varsinkaan jos oppilaat ovat vaikeasti innostettavissa. Klassinen musiikkitausta voi myös olla luovuutta vaikeuttava tekijä.

Improvisaatio ei välttämättä ole jo nuorena sisäistettyä vaan päinvastoin tarkka nuottien ohjeiden noudattaminen musiikissa on ollut tärkeää. Luokkatila ja resurssit saattavat vaikuttaa luovuuden toteuttamisen mahdollisuuksiin. Jollekin opettajalle saattaa olla tärkeää saada itse suunnitella ja muokata opetustilastaan mieleisensä. Luovuus voi päästä paremmin valloilleen rennossa, värikkäässä ja hyvin varustetussa musiikinluokassa kuin jäykässä, tylsässä ja niukasti varustetussa.

3.4 Opettajan muusikkous

“Kyllä varsinkin noissa valinnaisryhmissä välillä pääsee oikeastikin soittamaan muusikkona muusikkojen joukossa. Totta kai se motivoi, kun ikään kuin näkee "kättensä työn".” (Pekka 2015.)

Musiikinopettajaksi päätyminen pohjalla on oltava jonkinlainen motivaatio soittamiseen ja musiikkiin yleensä sekä motivaatio musiikillisten tietojen ja taitojen siirtämiseen eteenpäin opettamisen kautta. Opettamisesta ja oppilaidensa edistymisestä on osattava nauttia. Jotta oppilaat pystyvät edistymään musiikillisesti, on opettajan muusikkouden tultava esiin musiikin käytännöllisenä ymmärtämisenä, jota hän pystyy soveltamaan opettamiseen. David J. Elliott (1995) onkin tutkinut paljon muusikkoutta käsitteenä ja huomauttaa, että olennainen kyky muusikkoudessa on osata soveltaa musiikillista tietoa aina tilanteen mukaan sopivalla tavalla. Opettajan kehittyneen muusikkouden lisäksi on tärkeää, että myös oppijan muusikkous kehittyy. Musiikinopetuksen tavoitehan on kehittää oppilaan muusikkoutta. (Elliott, 1995, 68–71.) Yleisesti Elliott (1995) on määritellyt musiikin olevan käytännöllistä ymmärtämistä eli proseduraalista tietoa. Muusikkous on siis hyvin kokonaisvaltainen ilmiö. (Elliott, 1995, 53–54.) Hänen näkemyksensä musiikillisesta kyvykkyydestä pohjautuu kognitiivisiin taitoihin, mikä on musiikkikasvattajalle mielenkiintoinen ja motivoiva näkökulma. Elliott (1995) siis ajattelee, että musikaalisia taitoja voidaan oppia, eikä kehittyminen pohjautu niinkään syntymälahjoihin tai musiikilliseen lahjakkuuteen. (Elliott, 1995, 236). Jos ajattelee kuten Elliott, on musiikinopettajan helppo vastata tämän aatteen perusteella kysymykseen: miksi minä opetan musiikkia?

Musiikintutkimuksessa muusikkojen kehitystä ja musiikillisen identiteetin rakentumista luonnehditaan usein sellaiseksi prosessiksi, jossa ammattilaisuus saavutetaan tiettyjen vaiheiden avulla. Muusikoksi tulemiseksi ei kuitenkaan ole mitään tiettyjä kehitysvaiheita, jotka tulisi läpäistä, vaan se vaatii erilaisia siirtymävaiheita, kuten pääsy musiikilliseen

koulutukseen tai vaikka työelämään siirtyminen opintojen jälkeen. Näillä siirtymävaiheilla on suuri merkitys omalle musiikilliselle identiteetille muusikoksi kehittyessä. (Juuti ja Littleton 2010, 243.) Siirtymävaiheiden myötä itselle asetetaan usein tavoitteita ja odotuksia, millaiset taidot haluaisi saavuttaa ja millaiseksi tahtoisi kehittyä. Salmela-Aro ja Nurmi (2002) ovat huomanneet, että itseen liittyvät tavoitteet ja niihin keskittyminen monissa elämäntilanteissa lisäävät masennusta. Tällaisia tavoitteita ovat esimerkiksi pohdinta omasta tulevaisuudesta, ihmisenä kasvamisen halu sekä epäily omasta jaksamisesta. Pohtiessa tämän tapaisia asioita, saattaa helposti päätyä liialliseen märehtimiseen ja vellomaan omassa itsessä. Ongelmallista tämä on erityisesti niissä tilanteissa, joissa tavoitteet ovat vaikeasti saavutettavia, kuormittavia tai negatiivissävytteisiä. (Salmela-Aro ja Nurmi 2002, 159.)

Musiikkikasvattaja termi yhdistää sanat “musiikki” ja “kasvattaja”. Innostavan ja mielekkään musiikkikasvattajana toimimisen taustalla on musiikkikasvattajan identiteetti, joka yhdistää muusikkouden ja kasvattajuuden. Lähes poikkeuksetta muusikkous edeltää kasvattajuutta tiellä musiikkikasvattajuuteen. Musiikilliset taidot ovat suuri osa musiikinopettajan ammattitaitoa ja usein niitä on alettu kehittää jo lapsuudessa tai nuoruudessa. Taitojen kehittyessä rakentuu myös muusikon identiteetti. Tämä voi tapahtua jo hyvin varhaisessa vaiheessa musiikkiharrastuksen myötä. Kasvattajuus puolestaan tapahtuu yleensä vasta aikuisuudessa kouluttautumisen yhteydessä. Koulutuksen aikana muusikkous ja kasvattajuus kamppailevat edelleen musiikkikasvattajan identiteetin rakentumisprosessissa ja se voi olla joko tietoista tai tiedostamatonta. (Huhtanen ja Hirvonen 2013, 38–39.)

Usein varsinkin pienemmiltä paikkakunnilta kotoisin olevat muusikot ovat kokeneet sen, että he ovat poikkeuksellisen lahjakkaita omalla instrumentillaan kotiseudullaan. Myöhemmin mahdollisesti lähtiessä opiskelemaan musiikkialalle he joutuvat kohtaamaan toisia samantasoisia ja parempiakin soittajia, mitä he itse ovat. Tällainen voi olla kolaus itsetunnolle, jos siihen ei ole osannut henkisesti varautua ja se voi pahimmassa tapauksessa vaikuttaa negatiivisesti motivaatioon kehittyä muusikkona. Musiikinopettajakoulutuksessa oman instrumentin osaamisella ei ole verrattain yhtä suurta roolia kuin muusikonkoulutuksessa. Itseään parempien oman instrumentin osaajien kohtaaminen ei välttämättä ole silloin niin suuri identiteetti- ja motivaatiokriisi. Musiikinopettajilla korostuu ennemminkin yleinen muusikkous ja musiikillinen osaaminen, jota vertaillaan keskenään. Musiikki ei olekaan enää vain omassa instrumentissa kehittymistä, mitä se ehkä aikaisemmin on ollut, vaan nyt on otettava monia uusia eri soittimia haltuun ja kehityttävä muusikkona

yleisesti sekä jättää mahdollisesti omassa instrumentissa kehittyminen enemmän taka-alalle. Tämä tuo mukanaan jo yhdenlaisen identiteetikriisin. Kuinka hyvä muusikko olen? Osaanko soittaa barre-soinnut tarpeeksi hyvin, jotta kehtaan opettaa niitä? Miksi minun koordinaatiokykyyni on huonompi kuin muilla? Huhtanen ja Hirvonen (2013) huomauttavat, että arki musiikkikasvattajana saattaa johtaa tilanteeseen, että harjoittelu-aikaa tai motiivia omien instrumenttitaitojen ylläpitämiseen omalla huipputasolla ei enää löydy. Nykyistä -huippuajoista laskenutta - osaamistasoaan ei enää osakaan pitää arvokkaana. (Huhtanen ja Hirvonen 2013, 49.) Omia taitojaan olisi kuitenkin muistettava arvostaa, jotta ei vajoaisi epäonnistumisen ja huonommuuden tunteeseen ja haittaisi sillä omaa opettamismotivaatiotaan.

Opiskeluaikana itseään vertaillaan opiskelutovereihin. Millainen identiteetikriisi syntyy kun musiikinopettajaopiskelija siirtyy työelämään ja se, mihin itseään voi verrata, ovat nyt oppilaat. Itsensä vertaamisella keskimäärin samantasoisin opiskelutovereihin on voinut olla motivoiva ja eteenpäin työntävä vaikutus kehittymishaluun. Kun työympäristössä musiikillisen osaamisen taso ympärillä laskee, joskus rajustikin, se aiheuttaa varmasti hämmennystä musiikillisessa identiteetissä. Yhtäkkiä onkin taas palattu siihen asetelmaan, että itse on se, joka on kaikista taitavin. Opiskeluaikojen tasoinen yhteismusisointi ei välttämättä ole enää mahdollista ja itsensä musiikillinen toteuttaminen saattaa olla vähäisempää. Joskus, etenkin musiikkilukioissa, saattaa olla niinkin, että jotkut oppilaat ovat joissain instrumenteissa opettajaa taitavampia. Tämäkin tuo aihetta musiikillisen identiteetin pohdintaan. Oppilaan taidoista johtuva yllättävä huonommuuden tunne saattaa aiheuttaa opettamismotivaation heikkenemistä, jos opettaja erehtyy tuntemaan kateutta taitavampaa oppilasta kohtaan. Kateellinen käytös tuskin on kuitenkaan kovin yleistä, vaan opettajana olisi oltava ennemminkin ylpeä osaavasta oppilaastaan ja osattava motivoitua oppilaan tuomista mahdollisuuksista ja pyrkiä myös itse oppimaan tämän kautta.

Eräs musiikinopettaja kertoo ajatuksistaan koskien musiikinopettajan muusikkoutta ja sen yhteyttä opettamismotivaatioon näin:

“Jos en saisi toteuttaa muusikkouttani opettajan työni ulkopuolella, en ehkä jaksaisi tehdä tätä työtä. Kun aloitin 2003, tuntui että omat muusikon taidot vain rapistuvat, mutta nyt tilanne on eri kun minulla on niin paljon omaa muusikon toimintaa opettajan työn ulkopuolella. Koen tämän lähes välttämättömäksi. Toisaalta, taitavien oppilaiden kanssa on hauska soittaa ja tehdä juttuja, silloin opin itsekin heiltä kun osa on niin taitavia. Eli mitä enemmän saan toteuttaa omaa muusikkouttani työssäni, sitä korkeampi opettamismotivaatio on. Onneksi työ on vapaata ja tunnit saa suunnitella juuri sellaisiksi kuin haluaa, tämä ehdottomasti lisää opettamismotivaatiota.” (Tiina 2015.)

On siis tärkeää, että musiikkikasvattaja voi toteuttaa muusikkouttaan työympäristön ulkopuolella. Louhivuori (2005) on tutkinut kuorolaulua ja huomannut, että kuorossa laulamisen merkitys korostui sosiaalisten verkostojen sekä ihmissuhteiden kannalta. Kuorolaulu on koettu jopa muiden harrastusten sosiaalisia yhteisöjä merkittävämmäksi. (Louhivuori 2005, 4:12–14.) Kososen (2010) toteamana muusikkouden toteuttaminen tuo iloa ja mielihyvää, mikä aiheuttaa soittamisen motivaation kierteen. Musiikilla on terapeuttinen vaikutus ja on tärkeää, että sitä saa tehdä myös yksin ja itseensä keskittyen. (Kosonen 2010, 304.) Tällainen tuo positiivista vaihtelua musiikintuntien ryhmä- ja joukkomusisoinnille

4 HYVÄT VUOROVAIKUTUSSUHTEET MOTIVAATION TAUSTALLA

Kuten Husu (2002) on todennut, opettajan työ voi olla melko yksinäistä ja itsenäistä. Työskentely tapahtuu ikään kuin suljettujen ovien takana, mikä toisaalta suojaa kritiikiltä, mutta samalla estää saamasta tukea, palautetta ja kannustusta, mikä sekin olisi tärkeää. Opettajien keskinäisellä vuorovaikutuksella on kuitenkin merkittävä osa koulun toiminnassa. Opettajien yhteisön myötä on voinut muodostua yleinen yhteinen asenne opetukseen ja oppilaisiin suhtautumiseen, uudistautumispyrkimyksiin, ammatilliseen kehittymiseen jne. Opettajien yksilöllisyydelle on oltava riittävästi tilaa, mutta yhteisön tuki on silti avain kehitykseen ja opettajien ja oppilaiden hyvinvointiin. Joko yksilöllisyys tai yhteisöllisyys kärsii, jos toista niistä korostetaan liikaa. (Husu 2002, 133–134.)

Vuorovaikutus on arvaamatonta, ja se saattaa synnyttää yllättäviä luovia ideoita, joita ei yksinään olisi tullut ajatelleeksi tai löytäisi kirjoista. Yhteistyön synnyttämällä onnistumisen tunteella voi olla merkittävä vaikutus opettamisen ilon kannalta sillä sekä opiskelijoille että kokeneillekin opettajille saattaa joskus tulla riittämätön olo, jos kokee, ettei omin avuin millään selviä opettajuuden haasteista. On muistettava, että uusien asioiden oppiminen on aina mahdollista. Sitä varten järjestetään myös erilaisia jatkokoulutusmahdollisuuksia. Oma ajoittainen riittämättömyys ja keskeneräisyys on myös opittava hyväksymään vaikka se saattaa olla pitkä prosessi. Se on kuitenkin myös jatkuvan refleksiivisyyden edellytys. (Huhti-Hilden ja Björk 2013, 24.)

Nykyään osaamisen, ideoiden ja avun jakaminen opettaja kollegoille on helpottunut sosiaalisen median kautta. Facebookissa on perustettu kaikenlaisille musiikin opettajille muun muassa “Mitä tehdä musatunnilla...” -ryhmä. Lisäksi nykyään musiikkikasvatusta opiskelevilla on usein omia ryhmiä, jotka on hyödyllistä säilyttää tulevaisuuden varalle. Erilaisten ryhmien kautta on mahdollista jakaa omia ajatuksia, uusia ideoita ja näkökulmia, kertoa toisille mikä toimii ja mikä ei jne. Musiikinopettajalle on varmasti antoisampaa voida tehdä yhteistyötä ja jakaa osaamista toisten musiikinopettajien kuin minkä tahansa muun aineen opettajien kanssa. Tottakai sama pätee myös muiden aineiden opettajiin. Yhteisöt sosiaalisessa mediassa antaa myös kätevän mahdollisuuden jakaa oppimateriaalia opettajien

kesken, kuten nuotteja. Musiikinopettajille järjestetään myös erilaisia kursseja, ja tapaamisia, joissa voidaan kasvotusten jakaa ideoita toisille ja vaikka testata niitä yhdessä.

Ei riitä, että opettajalla on hyvät vuorovaikutussuhteet ja yhteys muihin opettajiin. Hyvä vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä on ehkä sitäkin tärkeämpää!

“Minua myös motivoivat keskustelut oppilaiden kanssa, ei, pelkkä musiikin opettaminen, vaan myös oppilaisiin tutustuminen ja heidän auttamisensa.” (Tiina 2015).

Hienoa, jos opettajana saa iloa ja motivaatiota myös oppilaisiin lähemmin tutustumisesta. Musiikinopettamisen ei kuulukaan olla työnä pelkästään musiikillisen tiedon ja taidon jakamista eteenpäin vaan myös rikasta vuorovaikutusta oppilaiden kanssa ja aikuisen tuen ja ystävyyden jakamista heille. Eihän vuorovaikutukseen perustuvasta työstä voi motivoitua, jos ei sen annista osaa nauttia.

Ollessaan tekemisissä musiikin kanssa, ihminen rakentaa identiteettiään suhteessa erilaisiin ryhmiin sekä itseensä. (Leppänen ym. 2013, 334). Kauppilan (2006) mukaan sosiaaliset taidot luokitellaan opiskelijan perustaitoihin ja sen vuoksi opettajat joutuvat kohtaamaan nykyajan kouluissa tämän taidon opettamisen haasteen. Palkitseva vuorovaikutus ihmisten välillä aiheuttaa myönteisiä seurauksia kuten ryhmän kiinteytyminen ja halu toimia yhteistyössä, mikä edistää tehokkuutta ja yhteisten päämäärien saavuttamista. (Kauppila 2006, 92, 126, 142.) Gordon (2006) on todennut myös oppimisen olevan tehokkaampaa silloin, kun vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä on hyvä. Opettajan ja oppilaiden huono vuorovaikutus vie oppilaiden tavoitteet oppimisesta opettajalta puolustautumiseen. Osapuolet asettavat itse itsensä ikään kuin kilpailutilanteeseen. Opettajan toimivimmatkin opetustekniikat muuttuvat hyödyttömiksi, jos vuorovaikutus oppilaisiin on heikkoa. (Gordon 2006, 45–46.) Kauppila (2006) lisää, että toimiva yhteistyö vaatii keskinäistä luottamusta. Sen rakentaminen saattaa joskus olla kuitenkin vaikeaa, mutta sille on osattava antaa aikaa. (Kauppila 2006, 79–81.) Lisäksi toimivaan yhteistyöhön tarvitaan avoimuutta, rehellisyyttä, kunnioitusta ja huomioon ottamista, toisen tukemista, molempien tyytyväisyyden saavuttamista sekä yksilöllisyyttä. (Gordon 2006, 46–47).

4.1 Opettajan ja oppilaiden motivaation suhde

“Opettaja on motivoitunut, kun oppilaat ovat motivoituneita. Toki se toimii toisinkin päin. Jos motivaatio on oppimisen edellytys, niin se myös opettamisen edellytys.” (Pekka 2015.)

Opettajia voisi kuvata yhteiskunnallisiksi vaikuttajiksi ja kulttuuripersonniksi. Muusikkous, monipuolisuus, pedagogiset taidot sekä intuitiivinen havainnointi- ja kuuntelukyky oppilaiden kanssa tuovat persoonallisuutta musiikinopettajille. Heillä on mahdollisuus antaa oppilaille työn ja persoonan myötä paljon hyviä ja mieleenpainuvia muistoja, joita on ilo muistella myöhemminkin elämässä. Samalla opettaja on myös itse oppijana. Jos opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutussuhde on toimiva, opettaja osaa antaa oppilaan taidoille tilaa ja voi oppia myös heiltä paljon. (Kosonen 2009, 164.)

Opettajan työllä on mahdollisuus olla palkitsevaa ja mielenkiintoista. On valitettavaa, että joskus se ei kuitenkaan sitä ole. Gordon (2006) toteaa, että suuri osa opettajista luultavasti aloittaa työnsä iloa ja intoa puhkuen ja odottaen näkevänsä positiivisia työnsä tuloksia. Todellisuudessa koulutyö on kuitenkin taistelua, jossa opettajat ja oppilaat ovat asetettu ikään kuin vastakkain. (Gordon 2006, 40–41.) Pahin vastus ja samalla paras ylläpitäjä opettamismotivaatiolle ovat todennäköisesti oppilaat. Uudella opettajalla saattaa olla itsestään sellainen käsitys opettajana, että hän saa varmasti innostettua kaikki oppilaansa oppimaan ja kiinnostumaan tunneistaan. Entä jos oppilaat eivät näytäkään olevan kiinnostuneita vaan he häiritsevät tunnilla sekä opettajaa että toisiaan ainoana tavoitteenaan päästä tunnilta pois? Miltä tuntuu, kun tällaisessa tapauksessakin opettajan työtä arvioidaan oppilaiden oppimistulosten perusteella? Se vaikuttaa varmasti hyvin negatiivisesti opettamismotivaatioon etenkin pidempään jatkuvana ongelmana. Aina voi ajatella, että ongelmat tulee ottaa haasteena, joille on ratkaisu ja motivoitua niiden kautta, mutta jokaisella on rajansa. On otettava huomioon, että vastakkain voi olla useampikin häiriköivä oppilasryhmä ja yksi avuttomuutta tunteva musiikinopettaja. Muiden opettajien tuki on silloin hyvin tärkeää.

”Huonoimmillaan motivaatio on silloin kun ryhmät (yleensä 7-luokan pakolliset tunnit) on liian suuria ja oppilaat eivät kykene/halua vastaanottaa yhtään mitään. Yläasteellemme oppilaat tulevat monilta alasteilta, joissa jossain on melko pätevää musiikin opetusta ja jossain ei. Porukka on varsin kirjavaa tiedoiltaan, taidoiltaan ja asenteiltaan ja ennakkoluuloja musiikin opetusta kohtaan on paljon. Seiskojen tunnit koen kyllä usein "pään seinään lyömiseksi".” (Pekka 2015.)

Opiskeleminen on oppilaan tehtävä ja sitä varten tarvitaan riittävästi motivaatiota. Motivaation herättäminen taas kuuluu opettajan tehtäviin. Tärkeää motivaation löytämisen kannalta on tavoitteen tunteminen, sen hyväksyminen ja sen eteen toimiminen. Oppilaan motivoimisesta haasteellista tekee se, että motivaatio on usein ulkoista. Silloin opettajan on keksittävä erilaisia keinoja toteuttaa opetus niin, että siitä löytyisi motivoivia tekijöitä. Ihanteellisinta olisi, jos sekä opettajan että oppilaiden toiminta olisi tavoitteellista. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki tietäisivät tavoitteet, joihin opetus pyrkii, kaikki hyväksyisivät ne, jolloin kaikki myös haluaisivat tehdä töitä yhteisten tavoitteiden eteen. Huonoin tilanne taas on sellainen, jossa opettajan toiminta ei ole tarpeeksi tavoitteista ja motivoitunutta verrattuna oppilaiden motivaatioon. Opettaja on siis kadottanut sisäisen motivaationsa, jonka lapset taas ovat löytäneet. Näin voi käydä esimerkiksi silloin kun oppilaat innostuvat kouluaineesta harrastusten pohjalta. (Kansanen 2004, 72, 101–104.) ”Oppiva yhteisö luo edellytyksiä yhdessä ja toinen toisiltaan oppimiseen. Se luo edellytyksiä myös tutkimiseen ja kokeilemiseen sekä innostumisen ja onnistumisen kokemuksiin.” (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004???) Nämä onnistumisen kokemukset ovat yhteisiä oppilaille ja opettajalle. Ne tekevät työstä mielekkäämpää ja lisää kaikkien motivaatiota työskennellä koulumaailmassa.

”Valinnaisryhmissä opetukseni toteutuu pääosin tekemisen kautta. Tuntini koostuvat soittamisesta ja laulamisesta, ja "teoreettinen" puoli jää aika vähälle. Opetus motivoi silloin kun huomaa, että oppilaat ovat motivoituneita. Se taas toteutuu yleensä silloin kun soitettava materiaali motivoi. Kun on sopivat biisit sopivasti sovitettuna, niin homma pyörii kuin itsestään. Motivaatio on oppimisen lähtökohta!” (Pekka 2015.)

Musiikinopettajan haasteena on saada oppilaat motivoitumaan jopa niin, että he jaksaisivat innostua musiikista myös vapaa-ajalla koulun ulkopuolella. Kosonen (2009) toteaa motivoimisen olevan helpompaa jos oppilaat ovat valmiiksi kiinnostuneita musiikista kun taas vähemmän kiinnostuneille musiikillisen kipinän herättäminen on vaikeampaa. (Kosonen 2009, 167–168.) Kosonen (2010) huomauttaa, että vaikka nykyään koulun musiikinopetuksen sisältö uhkaa painottua liikaa populaarimusiikkiin klassisen ja kansanmusiikin sijaan, ovat nuoret musiikin harrastajat kertoneet pitävänsä musiikinopetuksessa juuri sen monipuolisuudesta ja itselle vieraampiin musiikkityyleihin ja kulttuureihin tutustumisesta. Sitä kautta oppilaat voivat saada uusia musiikillisia virikkeitä myös vapaa-ajalle. Oppilaat, jotka eivät saa soittamiseen tai laulamiseen säännöllistä opetusta, mutta ovat itsenäisesti innokkaita musiikin harrastajia, kaipaavat erityisesti musiikintunneilta ja musiikinopettajalta saatavia virikkeitä ja oppeja viedäkseen musiikillista osaamistaan eteenpäin.

Musiikintunneilta saadulla positiivisella alkuinnostuksella on tärkeä vaikutus motivaation säilymiselle tulevaisuuteenkin. (Kosonen 2010, 301–307.)

Oppilaita motivoidakseen opettajan pitäisi muistaa säilyttää opettamisen painopiste oppimisessa eikä testaamisessa ja tasoihin luokittelussa sillä arvosanat eivät kerro oppilaan todellista osaamista. Rakentava palaute, sekä positiivinen että negatiivinen, on kaikista tärkeintä. On myös muistettava arvioida sitä, mitä oppilas on saanut aikaan eikä sitä millainen oppilas on ihmisenä. Tähän voi vaikuttaa pienilläkin sanavalinnoilla. (Uusikylä 2002, 50.)

Burnard ja Björk (2010) ovat huomanneet omien oppilaiden kommenttien edistävän sekä opettajan että oppilaiden kehittymistä ja oppimista. (Burnard ja Björk 2010, 24–32). Kosonen (2009) mainitsee motivaation voivan syntyä oppimiskokemuksesta itsestään, jolloin oppiminen lopulta kierteenomaisesti motivoi itse itseään. Näin voi käydä sekä oppilaiden että opettajan kohdalla. Tällaisen motivaation syntymistä auttaa yhteiset onnistumisen kokemukset musiikin parissa sekä onnistumisten myötä turvalliseksi ja luotettavaksi kehittynyt ilmapiiri, jota toimiva vuorovaikutuskin vaatii. (Kosonen 2009, 165.) Mielenkiinto juuri oppimisen kohteeseen motivoi kuitenkin eniten oppimisessa. (Ruokonen ja Ruismäki 2013, 116).

Oppilaiden käytöksellä, asenteilla ja arvostuksella opetusta ja opettajaa kohtaan on paljon vaikutusta muun muassa siihen, kuinka oma itsensä opettaja voi opettaessaan olla. Kuinka vaikeaa voi olla löytää opettajana “kultainen keskitie” järjestyksenpitäjän ja ymmärtäväisen opettajuuden välillä? Mukavana ja läheisenäkin pidetty opettaja lienee suurimman osan haaveena. Väistämättä tulee kuitenkin vastaan tilanteita, joissa se puoli itsestään on työnnettävä taka-alalle ja nostettava esiin tiukka järjestyksenpitäjä. Näiden roolien vaihtelu opettajilla on ilmeisen yleistä. Kahden näin erilaisen opettajaroolin ylläpitäminen voi joillekin olla hyvinkin raskasta henkisesti. Samalla opettajan tulisi kuitenkin olla kannustava ja motivoiva. Jotta opettaja pystyisi opetuksessaan tukemaan oppilaiden motivaatiota, olisi oppilaiden ja opettajan oltava luontevasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Sahlberg ja Shlomo 2002, 246).

Vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä on merkittävä koulumaailmassa. Opettajan työ perustuu osaltaan oppilaiden ymmärtämiseen ja opettajalla on velvollisuus rakentaa itsensä ja oppilaiden välille dialogisia vuorovaikutussuhteita. Se voi joskus tuntua raskaalta, sillä suhde

vaatii läsnäoloa ja jaksamista olla kiinnostunut oppilaiden kokemusmaailmasta. Dialogisen vuorovaikutussuhteen kautta opettaja pystyy samaistumaan oppilaan kokemuksiin ja ymmärtämään tätä paremmin. Tämä mahdollistaa sen, että oppilaat voivat olla mahdollisimman omia itsejään opettajan läsnäollessa ja tuntea tullessa ymmärretyksi sekä olevansa arvostettuja omana itsenään. Parhaimmassa tapauksessa löydetty yhteys opettajan ja oppilaan välillä motivoi opettajaa luomaan yhä parempia dialogisia vuorovaikutussuhteita oppilaisiinsa. (Perttula 1999, 49–52.) Linnankivi, Tenkku ja Urho (1988) painottavat, että opettajan on tärkeä ohjata oppilaita osallistumaan suunnitteluun sillä oppilaiden omien toiveiden ja suunnitelmien huomioon ottamisella on keskeinen merkitys opiskelumotivaation syntymisessä ja ylläpitämisessä, sillä motivoinnin lisäksi oppilaat oppivat suunnittelussa yhteiseen päätöksentekoon, mikä auttaa avointen vuorovaikutussuhteiden syntymistä. (Linnankivi ym. 1988, 231.)

Aalto (2000) korostaa, että opettaja ohjaajan roolissa vaikuttaa koko ajan toiminnallaan ryhmän turvallisuuteen. Ohjaaja luo turvallisuutta ryhmään omalla toiminnallaan sekä olemuksellaan. Jotta ohjaaja voi luoda turvallisuutta olemuksellaan, hänellä on oltava turvallinen suhde itseensä, joka sitten heijastuu ryhmän turvallisuuteen. Se, että ohjaaja kokee itse turvattomuutta, asettaa rajan ryhmän turvallisuuden kasvulle. (Aalto 2000, 74.) Luotettavan opettaja-oppilas suhteen löytymiseksi opettajan on tärkeä olla aktiivinen kuuntelija oppilaille ja rohkaista heitä osallistumaan. (Kaukkila, Lehtonen & Raatikainen 2007, 55).

Opettajan toiminnalla ja asenteella on tärkeä vaikutus oppilaiden motivaatioon. Hän voi niillä viestittää oppilailleen omia päämääriään ja arvostuksiaan sekä suhtautumistaan suoriutumiseen ja oppimiseen. Tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että opettajien oppimista koskevat yleiset uskomukset ja yksittäisiä oppilaita koskevat ennakoinnit ohjaavat heidän toimintaansa koululuokassa sekä vaikuttavat oppilaiden motivaatioon ja suoriutumiseen. (Aunola 2002, 117.) Kaikkonen (1999) mainitsee myös oppilaiden itse kertoneen opettajalla olevan suuri merkitys opiskelumotivaatioon. Oppilailla on yleisesti tapa luokitella opettajansa hyviin ja huonoihin opettajiin omien käsitystensä ja ulkoisten vaikutteiden, kuten vanhempien mielipiteen pohjalta. Hyväksi koetulla opettajalla on positiivinen vaikutus opiskelumotivaatioon. (Kaikkonen 1999, 87.) Kaikkonen (1999) on huomannut oppilaiden haluavan kokea opiskelun miellyttävänä. Harvat kuitenkin motivoituvat opiskeluun ulkoisten motiivien perusteella. Tällöin opettajan merkitys

motivaation löytämiseen korostuu. Hyväksi ja motivoivaksi opettajaksi voitaisiin määritellä henkilö, jolla on oppilaiden positiiviseksi kokemia persoonallisuuspiirteitä kuten inhimillisyys ja kyky ohjata toimintaa. Opettajan on osattava olla pitkäjänteinen ymmärtäväinen oppilaitaan kohtaan. Osa inhimillisyyttä onkin juuri kyky ymmärtää oppilaiden ajatusmaailmaa ja kyky huomata oppilaiden vaikeudet ymmärtää opittavia asioita. Oppilaat arvostavat opettajaa, joka on heille aikuinen, joka osaa olla huumorintajuinen, puolueeton ja aito omalla persoonallaan sekä oppilaat vakavasti ottava henkilö. Huono opettaja ei kykene kiinnittämään huomiota oppilaiden oppimisvaikeuksiin, on kiireinen ja etäinen ja jopa narsistinen opetettavan aineensa suhteen. Tällainen opettaja vaatii helposti oppilailtaan liikaa. (Kaikkonen 1999, 87–88.)

Molemminpuoleisen motivaation saavuttamiseksi opettajan ja oppilaiden olisi hyvä olla jonkinlaisessa yhteisymmärryksessä siitä, mikä on hyvää musiikkia ja mikä ei. Stefanin (1985) mukaan tätä yhteisymmärrystä voidaan kutsua yhteisen kompetenssin alueeksi. Musiikkia voi lähestyä taiteellisen- tai kansanomaisen kompetenssin kautta. Taiteellinen kompetenssi kiinnittää huomion teoksen tasoon kun taas kansanomaisen- enemmänkin tunteisiin, joita musiikki herättää. Opettajille on tavallisempaa lähestyä musiikkia taiteellisen kompetenssin kautta ja oppilaille taas kansanomaisen kompetenssin kautta. Toisen ymmärtäminen on sitä helpompaa mitä suurempi yhteisen kompetenssin alue on. (Stefani 1985.) Joidenkin muusikko-opettajien voi joskus olla vaikea ikään kuin “laskeutua” oppilaan ajatusten tasolle ja nähdä musiikki vähemmän teknisesti ja teoreettisesti. Hyvän musiikin ei aina tarvitse olla päätä huimaavan haastavaa vaan yksinkertainenkin voi olla kaunista. On tärkeä taito osata arvostaa myös sellaista musiikkia ja sellaisia genrejä, joista ei itse välitä kuuntelun tasolla. Oppilailta ei myöskään saa vaatia liikaa. Soitto ja laulu harvoin yltyä luokassa keskimäärin samalle tasolle kuin esimerkiksi omana opiskeluaikana opiskelutovereiden kesken. Opettajan on huomattava milloin oppilaat ovat saavuttaneet parhaan osaamistasonsa ja annettava heidän nauttia sen tuomasta ilosta eikä vaatia yhä vain parempaa musisointitaitoa. Etenkin peruskoulussa musiikin opettamisen kuuluu olla enemmän virikkeiden antamista musiikilliseen toimintaan kuin suoranaista tiedon ja taidon opetusta. (Kosonen 2010, 295).

Musiikinopettajalle yksi suurimmista motivaation lähteistä ovat siis motivoituneet oppilaat. Heidän motivaationsa ei synny itsestään vaan opettajan on tehtävä töitä sen eteen. Opettajan ja oppilaiden motivaatiosta syntyy eräänlainen kierre, jossa opettajan on aluksi motivoitava

itsensä saamaan oppilaat motivoituneiksi, jolloin heidän motivaatio puolestaan ruokkii taas opettajan motivaatiota jne.

4.2 Oppilaiden osallistaminen tuntien suunnitteluun

Opettajan on asemassaan ymmärrettävä myös oppilaiden asemaa ja heidän kehityspsykologisia edellytyksiään sekä oltava didaktisesti pätevä. Tämä ei kuitenkaan oppilaiden näkökulmasta riitä vaan oppilaan oma näkökulma on myös otettava huomioon. (Kansanen 2004, 100.) Musiikinopetuksessa on selkeästi siirrytty vanhasta opettajajohtoisesta opettamisesta oppilaslähtöisempään opetukseen. Siinä oppilaiden kulttuuri ja elämämaailma otetaan paremmin huomioon. (Kosonen 2009, 163.) Tällaista opetusmenetelmää, jossa vakiintuneita toimintatapoja muutetaan ja toimintamahdollisuuksien päätösvaltaa lisätään osallistujille, kutsutaan kriittiseksi pedagogiikaksi. (Leppänen ym. 2013, 324).

Byman (2002) on huomannut, että oppilaiden autonomiaa lisättäessä myös heidän sisäinen motivaationsa toimintaa kohtaan lisääntyy varsinkin nuorilla, joilla autonomian tarve lisääntyy jo luonnostaan. (Byman 2002, 31). Uusikylä (2002) on myös sitä mieltä, että oppilaille olisi aina mahdollisuuksien mukaan annettava valinnan mahdollisuus ja löydettävä kullekin sopivia työtapoja ja kiinnostuksen kohteita oppimismotivaation säilyttämiseksi. Erilaisille näkökulmille ja tyyleille on oltava tilaa. Tärkeintä on kuitenkin se, että oppilaiden annetaan itse olla mukana opetuksen suunnittelussa, jolloin heidän on helpompi nauttia opiskelusta. (Uusikylä 2002, 51–52.) Kansanen (2004) kertoo oppilaiden oma-aloitteisuuden ja vapauden osallistua suunnitteluun lisäävän opettajan ja oppilaiden yhteistä tavoitteista toimintaa kohti opetussuunnitelman määrittelemää osaamista. Opettajan ja oppilaiden tavoitteinen toiminta voi joskus kuitenkin olla tyyliltään hyvinkin erilaista ja niiden samaan prosessiin yhdistäminen voi olla vaikeaa. (Kansanen 2004, 101.) Tapoja osallistaa oppilaita tuntien suunnitteluun on monia. Esimerkiksi tämä:

”Valinnaisryhmissä minulla on tapana, että oppilaat saavat osallistua soitettavien biisien valintaan oleellisesti. Materiaalia ei etsitä vain oppikirjoista, vaan pyritään siihen että biiseillä olisi oikeasti kosketuspintaa oppilaiden omaan musiikilliseen elämään. Jos valmista nuottimatskua ei ole saatavilla, niin sitten tehdään transkriptioita. Tuossa tuo motivaation merkitys parhaalla tavalla tulee esiin!” (Pekka 2015.)

Nykyisin opettajat voivat usein osallistua koulun opetussuunnitelman tekemiseen niin halutessaan. Suunnitteluun osallistuminen sitouttaa ja motivoi opettajia noudattamaan sitä paremmin. Motivoituneisuus johtuu siitä, että opetussuunnitelma, jonka laatimiseen ei itse ole ollut osallisena, tuntuu helposti ulkokohtaiselta, eikä sellainen motivoi sitoutumaan yhtä vahvasti kuin opetussuunnitelma, jonka laatimiseen on itse osallistunut. Opetussuunnitelmat tehdään kuitenkin pohjimmiltaan oppilaita varten. Siksi voidaankin kysyä, miksi oppilaita ei oteta vahvemmin mukaan opetussuunnitelmien laatimiseen. Tutkimuksien mukaan oppilaat kykenisivät sitä varten tarvittavaan suunnittelutyöhön. Tämä sitouttaisi myös oppilaita toimimaan motivoituneemmin opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti. (Byman 2002, 34–35.) Tästäkin voimme huomata, että opettajan ja oppilaiden motivaatiolla on samankaltaisuuksia ja vahvoja kytköksiä toisiinsa. Oppilaiden osallistaminen opetussuunnitelman suunnitteluun on oikeastaan opettajan velvollisuus, sillä peruskoulun opetussuunnitelmassa (2004) sanotaan, että koulutyön perusta rakentuu oppilaiden osallisuudelle ja kuulluksi tulemiselle. Oppilaiden tulisi saada osallistua koulutyön, ryhmän toiminnan, oppimiskokonaisuuksien, oppimisympäristön sekä opetussuunnitelman suunnitteluun. (POPS 2004.)

5 MOTIVAATION JA TYÖSSÄJAKSAMISEN YHTEYS

Elämän aikana vastaan tulee monia ikäsidonnaisia haasteita. Siihen, miten yksilö niihin vastaa, vaikuttaa motivaatio. Työssä ilmenevät ongelmat voivat heijastua elämän muillekin alueille ja toisinpäin. Työuupumuksen on todettu olevan lisääntynyt ongelma, joka johtuu usein työmäärän lisääntymisestä, mutta motivaatiollakin on siihen osansa. (Jokisaari 2002, 64.) Opettajien jatkuvasti muovautuva työnkuva ja työolot haastavat opettajien ammatillista identiteettiä sekä työhyvinvointia. Millaista opettajien toimijuus on, jos identiteettiä sekä työssäjaksamista uhataan? (Hökkä, Vähäsantanen ja Saarinen 2010, 152.) Mahlakaarton (2010) mukaan työhyvinvointi kehittyvässä työympäristössä vaatii työidentiteetin muutostyötä. Identiteetin rakennus ei tapahdu yksin, vaan se tarvitsee myös ohjausta ja toimivan organisaation, jossa se on mahdollista. Harmillista on, jos työntekijän on voimattomana jatkettava työtään sisäisen voiman sammuttua. Voimattomuus näkyy silloin myös työn jäljessä. (Mahlakaarto 2010, 187–188.) Allardt (1980) korostaa itsensä toteuttamisen mahdollisuuden olevan tärkeää hyvinvoinnin kannalta. Meidän kulttuurissamme se on vahvasti yhteydessä työmaailmaan. Itsensä toteuttamisen kannalta ihmisen on voitava tuntea olevansa korvaamaton. (Allardt 1980, 46–47.) Työssäjaksamiselle oleellista on myös mahdollisuus vaikuttaa työhönsä. (Hökkä ym. 2010, 150.) “Keskeinen tutkimustulos henkilökohtaisista tavoitteista ja hyvinvoinnista on se, että sellaisten tavoitteiden saavutettavuus, joihin ollaan sitouduttu, edistää hyvinvointia.” (Jokisaari 2002, 81).

“Työmotivaatiolla on suuri vaikutus opettajan työviihtyvyyteen ja työssäjaksamiseen ja näiden kautta tietenkin työkykyyn kokonaisuudessaan.” (Helanterä 2012, 61.) Pahkin, vanhala ja Lindström (2007) ovat tutkineet opettajien työtyytyväisyyttä, joka voidaan rinnastaa työmotivaatioon, ja todenneet, että 96% peruskoulun opettajista kokee työnsä motivoivana. Motivoituneimpia olivat ne opettajat, joilla oli takanaan eniten virkavuosia. Vähiten motivoituneita taas olivat nuoremmat opettajat. Syynä tähän on muun muassa uusien opettajien odotukset työstä ja työssä ilmenevät odottamattomat ongelmat. Monet nuoret opettajat ovat vaihtaneet ensimmäisten työvuosien aikana työpaikkaa tai ammattiakin. (Pahkin, vanhala ja Lindström 2007, 24–25.)

Opettajan ja oppilaiden välinen suhde määrittää työn kokemuksia. Työskentely oppilaiden kanssa voi olla palkitsevaa mutta myös kuormittavaa. Työtyytymättömyyden on huomattu lisäävän voimakkaasti stressin kokemista ja jatkuva tunne liiasta kuormittuneisuudesta johtaa lopulta työuupumukseen. Sosiaalinen tuki työpaikalla taas lieventävät stressiä ja parantaa muutenkin yleistä hyvinvointia. Opettajan hyvinvointi on vahvasti yhteydessä myös oppilaiden hyvinvointiin ja oppimistuloksiin. Työstä on saatava myös hallinnan kokemuksia, minkä on todettu edistävän sekä psyykkistä että fyysistä terveyttä. “Huono työn hallinta lisää esimerkiksi mielenterveyden ongelmien, sydäntautien ja kuoleman riskiä.” (Pahkin ym. 2007, 15, 30–33.) Vaikeinta työssäjaksamisen kannalta ovat siis tilanteet, joissa opettajan on toimittava tehtävissä jotka hän kokee liian haastavina. Ne ovat esimerkiksi ristiriidassa ammatillisten päämäärien kanssa, hänen ammatillinen osaamisensa on puutteellista tai hän ei saa riittävästi resursseja ja sosiaalista tukea. (Vähäsantanen ja Eteläpelto 2010.) Työn hallinnan kokemusten myötä työssä viihtyvyys, työhön sitoutuneisuus ja työsuorituksen laatu paranee. (Pahkin ym. 2007, 32). Nämä ovat myös väistämättä yhteydessä hyvään työmotivaatioon.

6 POHDINTA

Musiikinopettajan kestävä opettamismotivaatio on monen tekijän summa. Tarvitaan sisäistä paloa sekä opettajuuteen että muusikkouteen, eheää ammatillista identiteettiä, ilmaisun vapautta, työn suunnittelun vapautta, vuorovaikutustaitoja, kykyä innostaa ja motivoida muita, tukiverkostoa työpaikalla ja sen ulkopuolella, toimivaa organisaatiota ympärille jne. Motivaatio ei selvästikään ole itsestäänselvyys, joka syntyy opiskeltaessa tai sitä ennen ja jatkuu läpi elämän vaan sitä ylläpitäessä vastaan voi tulla monenlaisia haasteita, jotka yrittävät horjuttaa sitä. Näihin haasteisiin ei aina ole voimavaroja vastata yksin mutta työyhteisön, läheisten ja esimerkiksi muiden musiikinopettajien tuella vaikeistakin tilanteista voi selvitä.

Musiikkikasvatuksen voisi sanoa olevan helppo valinta musiikkia monipuolisesti harrastaneelle nuorelle. On helppoa ajatella, että musiikinopettajan työ olisi minulle sopivaa sillä nuoret ovat ihan mukavia ja musiikki on minusta kiinnostavaa ja motivoivaa. On kuitenkin eri asia tunteeko yksilö musiikin vai opettamisen motivoivaksi. Niihin molempiin on löydyttävä motivaatiota sillä pelkän musiikin ilon voimalla ei opettajan maailmassa pärjää. On osattava iloita ja motivoitua yhteistyöstä oppilaiden kanssa sekä jakettava olla kiinnostunut heidän oppimisestaan ja elämästään.

Kandidaatin tutkielman tekeminen oli kokonaisuudessaan hyvin antoisaa. Koen saaneeni opettajuuteeni uusia näkökulmia ja tunnen, että motivaationi tulevaan opettajuuteen on varmemmalla pohjalla kuin ennen tutkielman tekemistä. Myös kahden musiikinopettajan antamat kysymysteni vastaukset olivat antoisia ja saivat minut pohtimaan identiteettiäni opettajan ja muusikon välillä. On myös aina mielenkiintoista pohtia, mitkä asiat vaikuttavat motivaation syntyyn ja mikä saa motivaation kohdistuvaan juuri esimerkiksi musiikinopettamiseen? Mikä aiheuttaa innostuksen hakea opiskelemaan musiikkikasvatusta?

Oppilaat ovat selvästi yksi suurimmista haasteista opettamismotivaatiolle mutta samalla oppilaat voivat olla paras motivaation lähde opettajalle. Motivoituneiden oppilaiden kautta opettaja saa itselleenkin innostusta ja motivaatiota. Oppilaiden motivaation herättäminen on opettajan tehtävä. Koska erilaisia oppilasryhmiä on loputon määrä, on myös erilaisia

motivaation herättämistapoja loputon määrä. Erilaisten-, eri tasoisten- ja eri taustoista tulevien oppilaiden motivaation herättämiseksi toimivat eri tavat ja opettajalla on suuri haaste löytää sopivia keinoja motivoidakseen mahdollisimman monia luokkaryhmästä. Toki idyllisintä olisi, jos opettaja saisi jokaisen oppilaan motivoitumaan tunnin aiheesta ja tehtävistä. Kokemus tuo apua tähän haasteeseen.

Omasta mielestäni yksi suurimmista opettajana toimimisen haasteista on mukavan ja pidetyn opettajan maineen saavuttaminen ja opettamismotivaation löytäminen sen kautta. Jos oppilaat pitävät opettajasta persoonana, se tuo heidän puoleltaan arvostusta ja kunnioitusta opettajaa kohtaan. Haasteellista hyvän opettajan maineen saavuttamisesta tekee se, että pidetyn persoonan luominen on monesti ristiriidassa sen opettajapersoonan kanssa, joka saa pidettyä luokassa auktoriteetin yllä. Omassa opettajapersoonassa olisi osattava yhdistää mukavan ja ymmärtäväisen opettajan piirteet sekä järjestyksenpitämistäidot. Usein oppilaiden arvostus pidettyä opettajaa kohtaan tuo auktoriteetin mukanaan mutta kaikille sellaisen opettajapersoonan luominen ei ole yhtä helppoa. Aluksi auktoriteetin saavuttamiseksi voi helposti ajautua hakemaan tiukempaa opettajapersoonaa, josta oppilaat eivät niinkään pidä. Persoonan muuttaminen myöhemmin voi osoittautua hankalaksi, jos on saanut oppilailtaan "huonon" opettajan leiman. Tällaiseen tilanteeseen saatetaan ajautua helpommin, jos opettaja työnsä aloittaessa tai uusien oppilaiden kanssa aloittaessa tuntee itsensä epävarmaksi sillä se voi heijastua oppilaiden käytökseen ja opettajansa arvostamiseen.

Tutkielmaan olisi ollut mielenkiintoista liittää pieni tutkimus musiikinopettajien opettamismotivaatiosta ja siihen vaikuttavista tekijöistä, jotta olisin päässyt tarkastelemaan aiheitani vielä paremmin käytännössä. Työni sisältää lähinnä teoreettista tietoa, jonka pohjalta olen soveltanut tietoa musiikinopettajien motivaatioon. Opettajien motivaatiosta yleisesti on tehty jonkin verran tutkimusta mutta juuri musiikinopettajien opettamismotivaatiota on tutkittu vähemmän tai ei juuri ollenkaan. Siksi työtäni olisi mielenkiintoista laajentaa gradun muodossa.

LÄHTEET

- Aalto, M. (2000). *Ryppäästä ryhmäksi*. Ryttylä: My Generation.
- Arjas, P., Hirvonen, A. & Nikkanen, H. M. (2013). *Esiintyminen ja kilpaileminen pedagogisina kysymyksinä*. Teoksessa: Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H. (2013). *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 225–245.
- Allardt, E. 1980. *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: Werner Söderström Oy.
- Aunola, K. (2002). *Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä*. Teoksessa: Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–126.
- Burnard, P. & Björk, C. 2010. Using student voice research to understand and improve musical learning. Teoksessa J. Finney & C. Harrison (toim.) *Whose music education is it? The role of the student voice*. Solihull, West Midlands: National Association of Music Educators (NAME), 24-32.
- Byman, R. (2002). *Voiko motivaatiota opettaa?* Teoksessa: Kansanen, P., & Uusikylä, K. (2002). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita: Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 25–41.
- Collin, K. & Billett, S. (2010). *Luovuus ja oppiminen työssä*. Teoksessa: Collin, K. (2010). *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus : Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro. 211.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity : Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperPerennial. Elliott, D. (1995). *Music Matters*. New York: Oxford University Press.
- Eteläpelto, A. & Lahti, J. (2008) The resources and obstacles of creative collaboration in a long-term learning community. *Thinking Skills and Creativity* 3(3), 226–240.
- Ervasti, Muhonen & Tikkanen (2013). *Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa*. Teoksessa: Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H. (2013). *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 246–291.
- Gordon, T., & Savolainen, M. (2006). *Toimiva koulu*. Helsinki: LK-kirjat.
- Hargreaves, A. (2000) Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 6(2), 151–182.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. *Asiantuntijuutta oppimassa*. Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Porvoo: WSOY.

- Helanterä, P. (2012). *Oppilaat kiusaavat opettajaa : kiusaamisen yhteydet opettajan työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja -motivaatioon*. Osoitteessa <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201306171993> Luettu 13.8.2015.
- Hokkanen, J., & Liikamaa, K. (2009). *Opettajan asiantuntijuus – Asiantuntijuus musiikkipedagogiikassa*. Opettajankoulutuksen kehittämishanke. Tampereen ammattikorkeakoulu. Osoitteessa <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/8081/Liikamaa.Kirsi.pdf?sequence=2> Luettu 27.4.2015.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A., & Mäkinen, L. (1993). *Hip hoi, musisoi! Musiikki varhaiskasvatuksessa*. Käsikirja. Espoo: Fazer musiikki.
- Huhtanen, K. & Hirvonen, A. (2013). *Muusikon polkuja musiikkikasvattajuuteen*. Teoksessa: Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H., (2013). *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 38.
- Huhtinen-Hilden, L. & Björk, C. (2013). *Musiikin opettamisen ammattilaiseksi – Koulutus reflektiivisenä muutosprosessina*. Teoksessa: Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H., (2013). *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 20–37.
- Husu, J. (2002). *Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot*. Teoksessa: Kansanen, P., & Uusikylä, K. (2002). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita: Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–150.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., & Saarinen, J. (2010). *Toimijuuden tilat ja tunnot : Opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa*. (pp. 141) Teoksessa: Collin, K. (2010). *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus : Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro.
- Jokisaari, M. (2002). *Työelämään siirtyminen*. Teoksessa: Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 67–83.
- Juuti, S. & Littleton, K. (2010). *Luovuus identiteettityössä – muusikoiden identiteetit muutoksessa*. Teoksessa: Collin, K. (2010). *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus : Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro., 243–252.
- Kaikkonen, P. 1999. *Hyvä vai huono opettaja?* Teoksessa: Heikkinen, H., Moilanen, P. & Rähä P. (toim.) *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. A. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot : Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kosonen, E. (2009). *Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen*. Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 157–170.
- Kosonen, E. (2010). *Musiikkiharrastusten motivaatio*. Teoksessa: Louhivuori, J., & Saarikallio, S. (2010). *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä : Atena. 295–309.
- Leppänen, T., Unkari-Virtanen, L. & Sintonen, S. (2013). *Kriittinen kulttuurikasvattaja ja musiikkikasvatuksen traditiot*. Teoksessa: Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H.,. (2013). *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 321–348.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (1988). *Musiikin didaktiikka*. Uud. laitos. Helsinki: WSOY.
- Loughran, J. (2008). *Toward a better understanding of teaching and learning about teaching*. Teoksessa M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. D McIyntyre & K.E. Demers (toim.) *Handbook of research on teacher education. Enduring questions in changing contexts 3rd Edition*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 1177-1182.
- Louhivuori, J. (2005) Miksi laulamme kuorossa? SULASOL, 4:12-14.
- Luukkainen, O. (2000). *Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. loppuraportti*. Hakapaino, Helsinki
- Mahlakaarto, S. (2010). *Voimaantumisen identiteettityönä – vahvaksi työssä?* Teoksessa: Collin, K. (2010). *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus : Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro., 175–190.
- Malmaberg, E. & Little, T. D. (2002). *Nuorten koulumotivaatio*. Teoksessa: Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 127–144.
- Mortimer, J., Lorence, J. & Kumkas, D. (1986). *Work, family, and personality: Transition to adulthood*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. 2007. *Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen*. QPS Nordic-ADW – Monitoring Age Diverse Workforce. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Palonen, T. & Gruber, H. (2010). *Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen*. Teoksessa: Collin, K. (2010). *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus : Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro., 41–56.
- Partikainen, R. (1997). *Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36
- Parti, H., Westerlund H. & Björk C. (2013) *Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina*. Teoksessa: Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H.,. (2013). *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 54–70.

- Perttula, J 1999. *Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja*. Teoksessa: Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. *Opettajuuden psykologia*. Jyväskylä: Yliopistopaino. 12-61.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2004). Helsinki: Opetushallitus.
- Rasehorn, K. (2009). *Opettajuuden kehittyminen*. Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 259–285.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Ruokonen, I. & Ruismäki, H. (2013). *Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima*. Teoksessa: Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H.,. (2013). *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 116–128.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.) (2002). *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sahlberg, P., & Sharan, S. (2002). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen, J. (2009). *Musiikki – yhtä aikaa yksilöllistä ja jaettua*. Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 289–298.
- Stefani, G., & Nylund, H. (1985). *Musiikillinen kompetenssi : Miten ymmärrämme ja tuotamme musiikkia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Talib, M. (2002). *Voiko tunteita opettaa?* Teoksessa: Kansanen, P., & Uusikylä, K. (2002). *Luovuutta, motivaatiota, tunteita: Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 56–72.
- Tynjälä, P. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. (pp. 79) Teoksessa: Collin, K. (2010). *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus : Koulutuksen ja työelämän näkökulmia*. Helsinki: WSOYpro.
- Uusikylä, K. (2002). *Voiko luovuutta opettaa* Teoksessa: *Luovuutta, motivaatiota, tunteita: Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 42–55.
- Vartiainen, M & Nurmela, K. (2002). *Tavoitteet ja tulkinnat – motivaatio ja palkitseminen työelämässä*. Teoksessa: Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (toim.) *Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 188–212.
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. (2010) *Vocational teachers' pathways through a curriculum reform*. *Journal of curriculum Studies* (hyväksytty).