

1301

**MUSIIKINOPETTAJANA
YLIOPISTOJEN VARHAISKASVATUKSEN YKSIKÖISSÄ
JA
AMMATTIKORKEAKOULUJEN
SOSIAALIALAN LINJOILLA**

Musiikkikasvatuksen Pro gradu -työ
Jyväskylän yliopisto
Musiikkitieteen laitos
syksy 1998

Teija Nurila
Kaarina Syrjälä

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistinen	Laitos Musiikkitiede
Tekijä Teija Nurila ja Kaarina Syrjälä	
Työn nimi Musiikinopettajana yliopistojen varhaiskasvatuksen yksiköissä ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan linjoilla	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Syksy 1998	Sivumäärä 110 + liite 10
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Tutkimuksen tarkoitus on antaa yleiskuva korkea-asteen sosiaali- ja varhaiskasvatusalan koulutusohjelmissa työskentelevien musiikinopettajien työstä; musiikinopettajien koulutustaustasta, heidän työnsä luonteesta sekä heidän työssä viihtymisestään.</p> <p>Teoreettinen viitekehysemme käsittelee mm. musiikinopettajuuteen ja työssä viihtymiseen liittyviä teorioita, lasten musiikkikasvatusta ja sen tärkeimpiä lähtökohtia sekä sosiaali- ja varhaiskasvatusalojen koulutusjärjestelmää.</p> <p>Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty kyselylomakkeen avulla. Lähetimme kyselyn jokaiselle korkea-asteen sosiaali- ja varhaiskasvatusalan koulutusohjelmassa työskentelevälle musiikinopettajalle; kyseessä oli siis kokonaisotanta. Yliopistojen varhaiskasvatuksen yksiköitä oli seitsemän ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan linjoja 27, joista kolmessa ei toistaiseksi ollut musiikinopetusta. Lopullinen vastausprosentti oli 85, 3%.</p> <p>Tuloksista ilmenee, että kyseisissä koulutusohjelmissa työskentelevät musiikinopettajat ovat monipuolisesti kouluttautuneita, työssään hyvin viihtyviä (92, 3%) ja enimmäkseen tietoisesti näihin tehtäviin hakeutuneita. He kaipasivat laajempaa yhteistyötä muiden samankaltaista työtä tekevien musiikinopettajien kanssa. Suuri osa kyselyyn vastanneista opettajista piti tärkeänä mm. terapeutista näkökulmaa opetuksessaan, jonka suunnittelusta ja tavoitteen asettamisesta he myös itse vastasivat.</p>	
Asiasanat	musiikinopettajuus, asiantuntijuus, opettajankoulutus, varhaiskasvatus, työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys, uranvalintamotiivit
Säilytyspaikka	Jyväskylän yliopiston kirjasto ja musiikkitieteen laitos
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. SOSIAALI-JA VARHAISKASVATUSALOJEN KOULUTUKSET SUOMEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄN OSANA	
2. 1 Ammattiin kouluttautuminen	5
2. 2 Suomen koulutusjärjestelmä	8
2. 3 Lastentarhanopettajien koulutus	
2. 3. 1 Lastentarhanopettajakoulutuksen historiaa	11
2. 3. 2 Lastentarhanopettajatutkinto ja Yliopistojen varhaiskasvatuksen yksiköt	13
2. 3. 2. 1 Asiantuntijuus lastentarhanopettajakoulutuksessa	15
2. 4 Ammattikorkeakoulut	15
2. 4. 1 Ammattikorkeakouluideologiaa: asiantuntijuus korkea-asteen koulutuksessa	17
2. 4. 2 Sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinto	20
2. 5 Musiikki oppiaineena e. m. koulutusohjelmissa	
2. 5. 1 Musiikki varhaiskasvatuksen kandidaatin koulutuksessa	21
2. 5. 2 Musiikki sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinnon osana	23
3. AMMATTINA MUSIIKINOPETTAJA	
3. 1 Opettajuus - käsitteen määrittelyä	26
3. 2 Mitä on musiikinopettajuus	28

3. 2. 1 Musiikinopettajaksi kasvaminen	28
3. 2. 2 Musiikinopettajan työn luonne ammatillisessa oppilaitoksessa	30
3. 2. 3 Terapeuttisesti asennoituva musiikinopettaja	32
3. 3 Näkökulmia musiikinopettajan työssä viihtymiseen	36

4. MUSIIKINOPETTAJAN TYÖN LUONTEESEEN VAIKUTTAVIAPAINOPISTEALUEITA

4. 1 Lasten musiikkikasvatus ja sen tärkeimpiä sisältöalueita sekä niiden opettaminen ammattiopiskelijalle	
4. 1. 1 Lasten musiikkikasvatuksen ideologiaa	39
4. 1. 2 Musiikilliset työtavat ja niiden merkitys	42
4. 1. 3 Alle kouluikäisten musiikkitoiminnan suunnittelusta ja tavoitteen asettamisesta sekä musiikinopetukseen liittyvistä näkökulmista	44
4. 2 Musiikkiterapia musiikkikasvatuksen tukena	
4. 2. 1 Musiikkiterapian ja -kasvatuksen käsitteet	48
4. 2. 2 Supporttiivinen musiikkiterapia	52

5. AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

5. 1 Heikki Ruismäen tutkimus musiikinopettajien työtyytyväisyydestä, ammatillisesta minäkäsityksestä sekä uranvalinnasta	54
5. 2 Kirsti Hämäläisen pro gradu -työ "Musiikinopettajuus musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa Jyväskylän yliopistossa"	57
5. 3 Kimmo Mäen tutkimus Ammattikorkeakouluopettajan ammattikuvasta	59

6. TUTKIMUSONGELMAT	65
7. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	
7.1 Tutkimusote	67
7.2 Mittarin laadinta ja kyselyn toteuttaminen	69
7.3 Analyysimenetelmät	72
7.4 Tutkimuksen luotettavuus: validiteetti ja reliabiliteetti	73
7.5 Tutkijan rooli	75
8. TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA	
8.1 Taustatiedoista	77
8.2 Lastentarhanopettajakoulutuksissa ja sosiaalian linjoilla työskentelevien musiikinopettajien koulutustaustasta	79
8.3 Esitetyt väittämät ja niihin reagointi	
8.3.1 Väittämien luokittelu	84
8.3.2 Koulutustaustaa koskevat väittämät	85
8.3.3 Työn luonnetta koskevat väittämät	87
8.3.4 Työssä viihtymistä koskevat väittämät	91
8.4 Varhaiskasvatuksen yksiköiden ja sosiaalian linjojen musiikinopetuksessa käytetyt opetusmenetelmät	93
8.5 Soittimisto	97
8.6 Musiikinopetuksen tärkeimmät sisältöalueet sosiaali- ja varhaiskasvatusalan koulutuksissa	98
8.7 Sosiaali- ja varhaiskasvatusalan musiikinopetuksen tavoitteet	100
8.8 Varhaiskasvatuksen yksiköissä ja sosiaalian linjoilla työskentelevien musiikinopettajien kokonaistyytyväisyys työhönsä	102

9. JOHTOPÄÄTÖKSET 103

10. PÄÄTÄNTÖ 107

LÄHTEET

SUULLISET TIEDONANNOT/HAASTATTELUT

LIITTEET

1 JOHDANTO

Musiikkikasvatuksen opiskelija unohtaa usein, että musiikkia opetetaan muuallakin kuin ainoastaan peruskouluissa ja lukioissa. Esimerkiksi jo alle kouluikäiset lapset, jopa vauvat ovat musiikkikasvatuksen merkittävä kohderyhmä, kuten myös erilaiset vammaisryhmät.

Päiväkodeissa työskennellessämme huomasimme, että työntekijät kokevat musiikkikasvatuksen usein vaikeana ja etäisenä asiana, joka jää usein yhden ja ainoan musiikkia taitavan lastentarhanopettajan tehtäväksi. Uskomme kuitenkin, että musiikkia voi sen laaja-alaisuuden vuoksi hyödyntää jokainen varhaiskasvatuksen parissa työskentelevä henkilö pätevää ohjausta saatuaan. Olemme käytännössä huomanneet, että päiväkodeissa ja sosiaali-alan työkentällä työskentelevien ammattilaisten musiikillinen osaaminen on hyvin kirjavaa ja koulutuksesta saadut tiedot ja taidot eivät useinkaan vastaa käytännön tarpeita. Pidämme tärkeänä, että näiden alojen musiikin opetukseen kiinnitettäisiin enemmän huomiota, sillä musiikki voi olla parhaimmillaan monipuolinen ja jokaisen ulottuvilla oleva työväline, jonka avulla lapsen kehitystä voidaan tukea monin eri tavoin. Lasta voidaan musiikin avulla esim. ohjata

kuuntelemaan ja keskittymään, tai hänen kielellisiä - tai kommunikointivalmiuksiaan voidaan kehittää. Mikään ei myöskään estä kasvattajaa asettamasta musiikillisia tavoitteita, mikäli hänellä siihen on valmiuksia.

Valmistuimme ensin kumpikin tahoillamme lastentarhanopettajaksi ja sosiaalikasvattajaksi. Sen jälkeen tiemme kohtasivat musiikkileikkikoulunopettajan pätevyitysmiskoulutuksessa, josta jatkoimme Jyväskylän yliopistoon opiskelemaan musiikkikasvatusta. Samankaltaisen koulutustaustamme pohjalta kiinnostuimme varhaiskasvatus- ja sosiaalialojen musiikinopetuksen tilasta ja ryhdyimme tutkimaan näiden alojen oppilaitoksissa annettavaa musiikinopetusta.

Rajasimme kohderyhmäksi ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmissa ja yliopistojen varhaiskasvatuksen yksiköissä työskentelevät musiikinopettajat. Jätimme tutkimuksen ulkopuolelle nykyisen toisen asteen koulutuksen koulutusohjelmat; keskityimme siis korkea-asteen koulutukseen eli korkeakoulu- ja ammattikorkeakoulu-tutkintoihin. Haluamme selvittää musiikinopetuksen tämänhetkistä tilannetta; *musiikinopettajien koulutustaustaa ja heidän työnsä luonnetta sekä opettajien työssä viihtymistä.*

Edellä mainituissa oppilaitoksissa musiikinopettajilta vaaditaan monipuolisia musiikillisia ja kasvatuksellisia taitoja, tietoja ja näkemyksiä, joita ei useinkaan hetkessä hankita. Näissä oppilaitoksissa työskentelevän musiikinopettajan olisi tunnettava myös opiskelijoiden tuleva työkenttä, joka mm. ammattikorkeakouluissa vaihtelee suuresti. Esimerkiksi vammaistyöhön suuntautuva opiskelija tarvitsee erilaisia tietoja ja taitoja kuin varhaiskasvatustyöhön suuntautuva opiskelija.

Musiikinopettajan tutkinnon suorittanut henkilö on muodollisesti pätevä opettamaan musiikkia sosiaalialan - ja varhaiskasvatuksen opiskelijalle.

Voidaan kuitenkin todeta, että ammattikorkeakoulujen tai lastentarhanopettajakoulutusten musiikinopettajaksi ei pätevoidytä varsinaisesti mistään tietystä koulutusohjelmasta, vaan on työlle eduksi, jos opettajalla on mahdollisimman monipuolinen musiikillinen ja kasvatuksellinen koulutus sekä lisäksi laaja elämäkokemus.

Juuri tätä kohderyhmää ei ole aikaisemmin kartoitettu eikä tutkittu. Siksi oli mielestämme tärkeää saada jonkinlainen yleiskuva Suomen lastentarhanopettajakoulutuksissa ja ammattikorkeakouluissa työskentelevistä musiikinopettajista ja heidän työstään. Pidämme myös tärkeänä, että musiikin varhaiskasvatuksen kirjoa pyritään kaikin tavoin kehittämään. Toivomme, että voimme tutkimuksemme avulla nostaa esiin tämänkin korkeaa osaamista edustavan, vaativaa ja yksinäistä työtä tekevän ammattiryhmän sekä mahdollisesti auttaa heitä löytämään yhteisiä voimavaroja.

Tutkimuksemme filosofinen taustateoria on eksistentiaalinen fenomenologia. Ilmiö, jota tukimme, on musiikinopettajan ammattirooli sosiaali- ja varhaiskasvatusalan ammattiin opiskelevien opettajana. Tällöin tutkimuksessamme tulee esille myös työpsykologinen näkemys, ja sitä voidaan tarkastella yhtäältä kokonaistutkimuksena ja toisaalta tapaustutkimuksena. Tutkimuksemme empiiristä osaa varten laadimme kyselylomakkeen, jonka lisäksi haastattelimme lähinnä aiheeseen sisälle päästäksemme kolmea musiikinopettajaa. Haastatteluista saamamme informaatio ei kuitenkaan vaikuttanut kyselyn tuloksiin.

Teoreettinen viitekehysemme käsittelee mm. sosiaali- ja varhaiskasvatusalojen koulutusjärjestelmää ja sen sijoittumista Suomen koulutusjärjestelmäkokonaisuuteen, asiantuntijuutta sekä sen merkitystä opetustyössä, musiikin osuutta tutkimuskohteenamme olevissa koulutusohjelmissa sekä musiikinopettajuuden ja työssä viihtymisen

teorioita. Lisäksi pohdimme lasten musiikkikasvatusta ja sen tärkeimpiä lähtökohtia. Tutkiskelemme myös musiikkitoiminnan suunnitteluun ja tavoitteen asettamiseen vaikuttavia tekijöitä sekä musiikkiterapeuttisten näkökulmien merkitystä musiikinopetukselle.

2. SOSIAALI- JA VARHAISKASVATUSALAN KORKEASTEEN KOULUTUKSET SUOMEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄN OSANA

2.1 Ammattiin kouluttautuminen

Ammattiin opiskeleminen sijoittuu ihmisen elämässä yleensä aikuisuuden kynnykselle. Perinteinen kouluttautumisajattelu käsittikin opiskelun ainoastaan nuoren kasvuna aikuiseksi, kun nykyisin puhutaan elinikäisen opiskelun periaatteesta sekä siitä, miten ihminen on kykenevä omaksumaan uutta tietoa vielä kypsällä iälläkin. Merkittävää on lisäksi, että elämänkaaripsykologinen tutkimus on osoittanut ihmisen persoonalle olevan eduksi, jos elämän suuntaa tarkastetaan ajoittain. Tarkoituksenmukaista ei siis ole saman tien kulkeminen niin, että välillä ei haettaisi virikkeitä ja uutta motivaatiota työlle. Motivaation säilyttäminen on tärkeää omalle työssä jaksamiselle ja siinä viihtymiselle. Joissakin

yhteyksissä on suositeltu lisäksi, että ihminen hankkisi useita ammattitutkintoja elämänsä aikana.

Laki ammatillisista oppilaitoksista (487 / 87) kertoo ammatillisen koulutuksen kasvatustehtävistä ja yleisistä päämääristä seuraavasti: "Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on peruskoulun ja lukion kasvatustehtävää jatkaen tai työkokemukseen perustuen antaa yhteiskunnan ja työelämän sekä niiden kehittymisen edellyttämiä ammattitaidon saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi sekä jatko-opintojen harjoittamiseksi tarpeellisia valmiuksia." Ammatillisen koulutuksen perusarvot ovat joutuneet uudelleen tarkastelun kohteeksi työttömyyden myötä. Koulutuksessa korostetaan nykyisin työn tekemisen merkitystä sinänsä mielekkään elämän ja yhteiskunnan toimivuuden turvaajana, ei vain palkkatyönä tai tuotannollisena toimintana. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaudistus 1994, 14.)

Ammattikoulutuksen tehtävä on siis taata opiskelijalle hyvä ammattitaito ja laaja ammattisivistys, tukea nuoren kasvua ja kehitystä niin, että se edistää nuoren kypsymistä aikuiseksi ja tarjoaa vahvan perustan hyvälle elämälle. (Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaudistus 1994, 14 - 15.)

Yliopistojen ja korkeakoulujen ratkaiseva ero kaikkiin muihin koulutusta antaviin instansseihin nähden on siinä, että niillä on opetustehtävän lisäksi myös tieteen harjoittamisen tehtävä. Niitä voidaan näin ollen pitää uuden tiedon tuottamisen yhteisöinä. (Kirjonen - Remes - Eteläpelto 1997, 191.)

Asiantuntija- ja professionaalinen koulutus tuottavat professionaalisen kompetenssin eli ammatillisen pätevyyden. Talcott Parsonin mukaan se sisältää teknisen ja moraalisen kompetenssin, kun taas Peter Jarvisin

mukaan professio sisältää teknisen hallinnan, taustateorian hallinnan, moraaliset arvot, vuorovaikutustaidot ja professionaalisen asenteen. Kompetentti asiantuntija pystyy siis harjoittamaan ammattiaan itsenäisesti ja osaa ratkaista siihen liittyvät ongelmatilanteet. Lisäksi asiantuntemukseen ja professionaaliin kompetenssiin kuuluu nykyaikana jatkuva itsensä lisäkouluttaminen ja opiskelu. (Kirjonen - Remes - Eteläpelto 1997, 211.)

Nykyisen koulutustoiminnan tavoitteina voidaan pitää työkäyttäytymisen muuttamista sekä tiedon määrän lisäämistä. Koska tulevaisuuden työt vaativat entistä enemmän ajattelua, on koulutuksessa voitava lisäksi analysoida työtä ja voitava tutustua työtoiminnan perussäätelyprosesseihin. 1990 -luvusta ennustettiin etukäteen koulutuksen vuosikymmentä. (Luoma 1991, 79.)

Koulutustarvetta on olemassa kahdenlaista: määrällistä, joka vastaa kysymykseen "kuinka paljon annetaan esimerkiksi koulutuspäiviä henkilöä kohden" sekä sisällöllistä, joka määrittellään tavoitetason ja nykytason erotuksena. (Luoma 1991, 82.)

Nykyinen koulutus pyrkii ottamaan huomioon uudenlaiset ammattitaitovaatimukset koulutuksen sisällön kehittämisessä. Sen tavoitteena on saada puretuksi jyrkkä erottelu ammatillinen - yleissivistävä, teoreettinen - käytännöllinen, tieteellinen - ammatillinen. Keskeistä tässä on tiedonkäsityksen uudistuminen ja jatkuvan koulutuksen periaatteen soveltaminen. (Sosiaalialan koulutustyöryhmän raportti 13: 1994, 22.)

Ammatilliselta korkea-asteen koulutukselta edellytetään nopeaa reagointikykyä ja muutosten hallintaa, kriittisten ajattelunvalmiuksien ja kokonaisvaltaisen työotteen kehittämistä, sekä korkean ammatillisen osaamisen takaamista. Sosiaalialan koulutuksen yhteydet muihin aloihin

tulevat tulevaisuudessa korostumaan, jolloin syntyy monialaisia ammatillisia tutkintoja. (Sosiaalialan koulutustyöryhmän raportti 13: 1994, 22 - 23.)

Koulutuksen takaaman ammattitaidon mahdollistamaan työhön pääsemisen todennäköisyys opiskelijoiden mielissä ei ole "yltiöoptimistinen"; SAKKI ry: n (Suomen Ammattiin Opiskelevien Keskusliitto ry.) tekemän tutkimuksen mukaan sosiaalialan opiskelijoista yhteensä 29% pitää erittäin tai melko todennäköisenä pääsyä koulutusta vastaavaan työhön. 30% ei osaa arvioida mahdollisuuksiaan, ja 39% pitää koulutusta vastaavan työn saamista melko tai erittäin epätodennäköisenä. Naisvaltaisten alojen opiskelijat (kuten sosiaalialan) olivat pessimistisimpiä työn saannin suhteen; optimistisimpia taas olivat musiikin, hotelli- ja ravintola-alan ja maatalouden opiskelijat sekä joidenkin pienimpien alojen opiskelijat. (Ruohonen 1996, 41.)

Saman SAKKI ry: n tutkimuksen mukaan opiskelijat kokivat opiskelulla olevan tiettyä "itseisarvoa": 50% opiskelijoista ei pitänyt opiskelua ainoastaan välttämättömänä ja tylsänä välivaiheena ennen työelämään siirtymistä, kun taas 29% koki opiskelun olevan välttämätön pakko. (Ruohonen 1996, 41.)

Koulutuksen voidaan katsoa onnistuneen hyvin, kun se antaa valmiudet menestyä hyvin tulevissa työtehtävissä. (Laitinen 1989, 7.)

2.2 Suomen koulutusjärjestelmä

Tutkimuksemme kohteeksi olemme rajanneet ylioppilaspohjaisen korkeasteen sosiaalialan tutkintoihin johtavat koulutusohjelmat:

ammattikorkeakoulujen sosiaalialan linjat sekä yliopistojen varhaiskasvatuksen yksiköt. Näissä koulutusohjelmissa suoritettavat tutkinnot ovat sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinto sekä varhaiskasvatuksen kandidaatin tai maisterin tutkinto.

Tutkimusasetelmamme on siis erittäin laaja johtuen ammattikorkeakoulu - uudistuksesta, joka toi tullessaan meille ennalta aavistamattoman laajalti materiaalia. Musiikinopettajuutta tutkimuskohteenamme olevissa oppilaitoksissa ei ole myöskään aiemmin tutkittu, joten selvittelimme perusteellisesti monia suuria kokonaisuuksia sekä niiden taustoja.

Alunperin tarkoituksenamme oli keskittyä tutkimaan varhaiskasvatusalan eli sosiaalikasvattajan ja lastentarhanopettajan koulutusten musiikinopettajien työtä. Vietettyämme viikon ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman musiikinopettajan työtä seuraten totesimme, että emme voi tutkia vain pientä osaa musiikinopettajan työstä: musiikinopettajan ohjaamat opiskelijat eivät keskity ainoastaan varhaiskasvatusalaan, vaan heillä on mahdollisuus suuntautua myös esimerkiksi vammais- tai päihdetyöhön.

Lasten musiikkikasvatuksen osuus kuitenkin painottuu tutkimuksessa muita erikoisaloja selvemmin sekä oman taustamme vuoksi että siksi, että varhaiskasvatus on yhteistä molemmille tutkimuksessamme mukana oleville koulutusohjelmille. Ammattikorkeakoulujen syntymisen myötä vanhamuotoinen opistotasoinen sosiaalikasvattajakoulutus on jäänyt historiaan ja tämä koulutuksen mullistus uudisti myös työmme sisällön ratkaisevasti.

Suomalaista koulutusjärjestelmää voidaan kuvata käsitteellä moniportainen. Se rakentuu ammatillisella puolella työelämän hierarkioita noudattavaksi ja niitä tukevaksi. Luonnontieteiden tekninen tiedonintressi

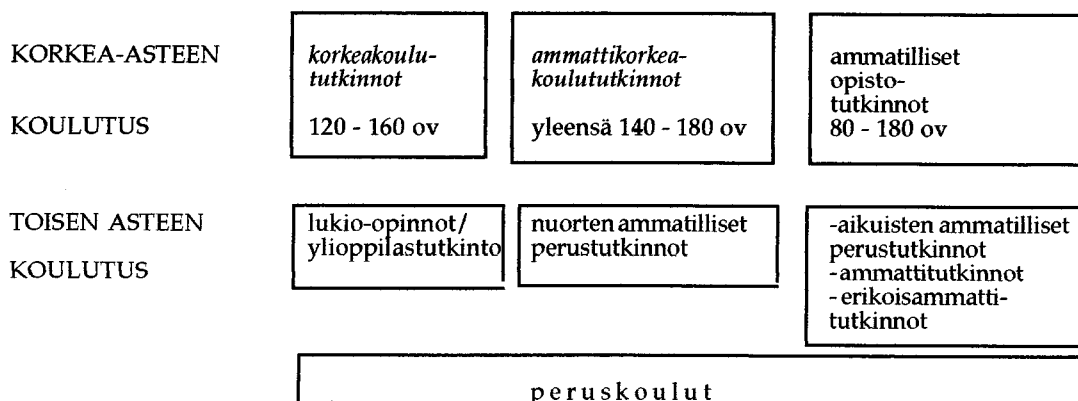
ja sen sovellusmahdollisuuksia korostavat tendenssit ovat olleet pohjana koulutustasojen kehittymiselle. Tendenssejä on myös melko suoraviivaisesti siirretty sekä humanististen että yhteiskuntatieteellisten koulutusalojen suunnitteluun ja toteutukseen, minkä vuoksi sekä ilmiöalueiden että ongelmien sosiaalinen, kulttuurinen ja ihmisten vuorovaikutuksesta muodostuva jäsentyminen ovat myös sosiaalialalla jääneet pitkälle problematisoimatta. (Sosiaalialan koulutustyöryhmän raportti 13 : 1994, 22.)

Koulutusjärjestelmät, -muodot ja -mallit muodostavat osan koulutettavien tietojen, taitojen ja kykyjen sosiaalisesta ja kulttuurisesta viitekehyksestä. Koulutuspoliittista suunnittelua voidaan pitää sosiokulttuurisena kokeiluna, joka toistuu mm. arkikäytännöissä. Suomalaisen sosiaali- ja terveydenhuollon koulutusten lähtökohtina ovat perinteisesti olleet seuraavat koulutusta tukevat traditiot:

- vakaumuksellis - praktinen
- ammattipainotteinen eli polytekninen sekä
- tieteellinen traditio.

(Sosiaalialan koulutustyöryhmän raportti 13 : 1994, 22.)

Tutkimuksemme kohteena olevat koulutusohjelmat sijoittuvat Suomen koulutusjärjestelmään seuraavasti:



(Ammattikorkeakoulut ja opistot 1997, 12.)

Varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinto sijoittuu korkeakoulututkintoihin ja sen laajuus on 120 opintoviikkoa (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas, 202). Sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinnon laajuus vaihtelee, mutta useimmiten se on 140 opintoviikkoa (Ammattikorkeakoulut ja opistot 1997, 150).

2.3 Lastentarhanopettajien koulutus

2.3.1 Lastentarhanopettajakoulutuksen historiaa

Päätimme esitellä lyhyesti lastentarhanopettajakoulutuksen kehityksen, koska tutkimuksessamme mukana olevien koulutuslinjojen keskeinen ero on juuri siinä, että lastentarhanopettajien koulutuksella on jo pitkät perinteet, kun taas sosiaalialan koulutus on vasta tiensä alkupäässä.

Friedrich Fröbel (s. 1782) oli lastentarha-aatteen uranuurtaja, jonka oppilaista Henriette Schrader-Breymannia (1827 - 1899) voidaan pitää itsenäisimpänä. Hän sovelsi Fröbelin aatteita lahjakkaasti. Schrader-Breymannista tuli myös lastentarhan kehittäjä. Suomalainen Hanna Rothman valmistui Henriette Schrader-Breymannin kehittämästä Pestalozzi - Fröbel - Haus -seminaarista ja toi lastentarha-aatteen Saksasta Suomeen. (Hänninen - Valli 1986, 27, 45.)

Jyväskyläläinen Uno Cygnaeus (1810 - 1888), jota varsinaisesti pidetään "Suomen kansakoulun isänä", tuli tunnetuksi 1860 -luvulla myös lastentarha-aatteen esitaistelijana maassamme ja Fröbelin pedagogiikan ensimmäisenä toteuttajana Pohjoismaissa. Hän sisällytti kansakoulua koskeviin ehdotuksiin myös ajatukset lastentarhasta ja lastenseimestä. (Hänninen - Valli 1986, 53.)

Jyväskylän seminaari aloitti toimintansa syksyllä 1863. Sen yhteyteen perustettiin myös lastentarha, joka muutettiin yksivuotiseksi 1875. 1890 - luvulla lastentarhatoiminta sai nykyisen luonteensa. (Hänninen - Valli 1986, 56 - 57.)

Hanna Rothmanin ensimmäinen kansanlastentarha, Helsingin Fröbel - laitos, aloitti toimintansa 11. 1. 1888. Jo tuolloin oli musiikkikasvatuksella, lauluilla, liikunta- ja sormileikeillä merkittävä osuus päivittäisessä ohjelmassa. Myös instrumenteilla soittamista harjoiteltiin jo tuolloin. (Hänninen - Valli 1986, 64, 67.)

Varsinainen ensimmäinen kasvattajatarkurssi eli lastentarhanopettajakoulutus alkoi sitten maassamme vuonna 1892. Tästä joukosta kasvoi pätevää opettajakuntaa aloittamaan uusia lastentarhoja ympäri Suomea. (Komiteamietintö 1980, 41; Hänninen - Valli 1986, 71.) Seminaari kesti tulloinkin jo kaksi vuotta. Pari vuotta seminaarin käynnistämisen jälkeen lisättiin opetusohjelmaan myös laulun opetus (Hänninen - Valli 1986, 201). Vuonna 1905 aloitettiin lisäksi suomenkielinen lastentarhanopettajakoulutus (Hänninen - Valli 1986, 72).

Helsingin Ebeneser - seminaari sai oman upouuden rakennuksen , jonka vihkiäiset pidettiin 7. 12. 1908. Tässä rakennuksessa oli tilaa sekä seminaarille että lastentarhalle. (Hänninen - Valli 1986, 78 - 79.)

Myös erityistä hoitoa ja kasvatusta vaativat lapset ovat alusta asti olleet mukana maamme lastentarhoissa (Hänninen - Valli 1986, 184). Erityislastentarhanopettajien koulutusta aloitettiin kuitenkin vasta 1971 Jyväskylässä (Hänninen - Valli 1986, 227).

2. 3. 2 Lastentarhanopettajatutkinto ja yliopistojen varhaiskasvatuksen yksiköt

Uudenmuotoinen lastentarhanopettajakoulutus aloitettiin maassamme 1973 (Hänninen - Valli 1986, 237). Koulutus muuttui kolmivuotiseksi lastentarhanopettajaopistojen osalta syksyllä 1983 sekä syksyllä 1984 ns. uusimuotoisen lastentarhanopettajakoulutuksen osalta. Tällä " ULO - koulutuksella " tarkoitetaan yliopistojen alaisuudessa toiminutta lastentarhanopettajakoulutusta. (Hänninen - Valli 1986, 238 - 239.)

Lastentarhanopettajakoulutus siirtyi kokonaisuudessaan yliopistoihin 1. 8. 1995, jolloin kaksi aiemmin erillisinä toiminutta koulutusta yhdistettiin. Tällöin perustettiin kasvatustieteen tiedekuntien yhteyteen varhaiskasvatuksen yksiköjä, joita on nykyisin seitsemän. (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas 1997 - 1999, 24.)

Nykyiset lastentarhanopettajat valmistuvat varhaiskasvatuksen kandidaateiksi (alempi korkeakoulututkinto, 120 ov), ja heillä on mahdollisuus jatkaa opintojaan maisterintutkintoon (160 ov) asti, jolloin he saavat pätevyyden myös esimerkiksi päivähoidon suunnittelu - ja koulutustehtäviin. (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas 1997 - 1999, 24.)

Koulutuksen tavoite ilmaistaan seuraavasti: "Varhaiskasvatuksen koulutuksen tavoitteena on kouluttaa kasvatustietoisia ja tulevaisuuteen suuntautuvia pienen lapsen kasvatuksen ja oppimisen asiantuntijoita, jotka tutkivat ja kehittävät työtään ja opettajuuttaan. He kykenevät yhteistyöhön eri tahojen kanssa ja ovat omaksuneet laaja-alaisen näkemyksen kasvatuksesta. Laaja-alaisen kasvatustieteen tavoitteena on nähdä kasvatuksen koko kenttä yhtenäisenä osana elinikäistä

kasvatusta.” (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 - 1999, 197.) Tavoitteet määräytyvät koulutuksen yhteiskunnallisesta tehtävästä ja teoreettisesta perustasta sekä opettajankoulutukselle asetetuista tavoitteista. (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 - 1999, 197.)

Kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annetun asetuksen (576 / 95) mukaan kandidaatin tutkinnon yleiset tavoitteet ovat:

1. tutkintoon kuuluvien oppiaineiden tai oppiaineisiin rinnastettavien kokonaisuuksien perusteiden tuntemus ja edellytykset alan kehityksen seuraamiseen;
2. tieteellisen tutkimuksen perusteiden tuntemus;
3. viestinnän perusteiden tuntemus ja riittävät viestintätaidot; sekä
4. valmiudet jatkuvaan opiskeluun.

Opiskelu kytketään tieteelliseen tutkimukseen. (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 - 1999, 201.)

Varhaiskasvatuksen koulutusohjelman pedagogisina ja didaktisina lähtökohtina mainitaan mm. prosessikeskeinen kasvutapahtuma, jossa tiedot, taidot ja tunne ovat tasapainossa. Koulutuksen tehtävänä on opiskelijan ohjaaminen oman työnsä tutkimiseen ja vastuunottamiseen omasta oppimisestaan ja ammatillisesta kehittymisestään. Opiskelijan rooli muuttuu tällöin vastaanottavasta itseohjautuvaksi, mikä sisältää vastuun omasta opiskelusta, tavoitteen asettamisen ja siihen liittyvän päätöksenteon sekä jatkuvan itsearvioinnin. Opetuksessa korostuu yhteistoiminnallinen ja tutkiva oppiminen. Kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus ovat keskeisiä pedagogisia perusteita. Yhteydet ympäröivään yhteiskuntaan ja jatkuva arviointi ovat myös tärkeitä tekijöitä koulutuksessa. Teoria ja käytäntö ovat opetussuunnitelmassa sidoksissa toisiinsa. (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 - 1999, 197 - 198.)

Varhaiskasvatuksen kandidaatin opinnot muodostuvat seuraavasti:

- kieli-, viestintä- ja orientoivat opinnot (11 ov)
- kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus (sisältäen kandidaatintyön sekä kirjallisen kypsyysnäytteen, 35 ov)
- varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (35 ov)
- *taito- ja taideaineiden opintokokonaisuus (16 ov)*
- tutkintoon sisältyvät muut opinnot (3 ov)
- vapaasti valittavat opinnot (20 ov)

(Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 - 1999, 202.)

2.3.2.1 Asiantuntijuus lastentarhanopettajakoulutuksessa

Lastentarhanopettajien asiantuntijuuteen liittyviä tietämyksen alueita kuvataan seuraavasti: kasvatustietämys, lapsitietämys, kontekstietämys ja didaktinen tietämys. Nämä tietämyksen alueet liittyvät jokaiseen koulutuksen aikana läpikäytyyn teemaan. Teema - ajattelussa "varhaiskasvatuksen ja lastentarhanopettajan ammatin kannalta keskeiset sisällöt rakentuvat lukukausittain monitieteellisiksi kokonaisuuksiksi, joilla on yhteinen ydin, teema... Teema voi sisältää yhden tai useampia projekteja." (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 - 1999, 203).

2.4. Ammattikorkeakoulut

Ammattikorkeakoulut muodostettiin opisto- tai ammatillisen korkea-asteen koulutusta antaneista oppilaitoksista. Ne antavat opetusta useilla eri

aloilla. Suomessa on 1. 8. 1997 30 ammattikorkeakoulua, joista 14 on väliaikaista ja 16 vakinaista. Vakinaisen toimiluvan saanut ammattikorkeakoulu on yhtenäinen ammattikorkeakoulu, kun taas väliaikaiset ammattikorkeakoulut koostuvat ammattikorkeakoulukokeilun aikana erillisistä oppilaitoksista. Vakinaisiksi ammattikorkeakouluiksi edetään kokeiluvaiheen kautta. Suomeen syntyy ammattikorkeakouluista muodostuva ei-yliopistollinen sektori vuoteen 2000 mennessä.
(Ammattikorkeakoulut ja opistot 1997, 22.)

Ammattikorkeakoulujen tutkinnot ovat ammatillispainotteisia korkeakoulututkintoja, joiden lähtökohtana ovat työelämän asettamat vaatimukset ja kehitystarpeet. Tutkinnot johtavat erilaisiin työelämän asiantuntijatehtäviin. Vakinaisissa ja väliaikaisissa ammattikorkeakouluissa suoritettavat tutkinnot ovat samoja tutkintoja ja tuottavat saman kelpoisuuden. Lisäksi ammattikorkeakouluissa järjestetään aikuiskoulutusta sekä harjoitetaan ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa ja työelämää tukevaa tutkimus- ja kehitystyötä.
(Ammattikorkeakoulut ja opistot 1997, 22.)

Ammattikorkeakoulut suunnittelevat ja järjestävät koulutusohjelmia. Joidenkin ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmat tarjoavat myös erityisiä suuntautumisvaihtoehtoja. Opetussuunnitelmansa ammattikorkeakoulut laativat itse, mutta opetusministeriö vahvistaa koulutusohjelmat. (Ammattikorkeakoulut ja opistot 1997, 23.)

Opinnot koostuvat seuraavista osista:

- 1) perus- ja ammattiopinnot
- 2) vapaasti valittavat opinnot
- 3) ammattitaitoa edistävä harjoittelu
- 4) opinnäytetyö

(Ammattikorkeakoulut ja opistot 1997, 22 - 23.)

2. 4. 1. Ammattikorkeakouluideologiaa: asiantuntijuus korkea-asteen koulutuksessa

Ammattikorkeakoulun keskeinen tavoite on asiantuntijuuden kehittäminen, joka perustuu tieteellisyyden periaatteelle. Opiskelijoiden itseohjautuvuus on keskeinen menetelmiä säätelevä periaate. Itseohjautuvuudella tarkoitetaan demokraattisen, kokonaisuutena toimivan ihmisen keskeistä, humanismiin ajatuksesta nousevaa ominaisuutta. Itseohjautuvuus -käsitettä voidaan pitää myös yläkäsitteenä muille ominaisuuksille kuten vastuullisuus, oma-aloitteisuus, kriittisyys, kykenevyys valinnantekoon sekä sopeutuvuus, joka ottaa huomioon sekä yksilön että yhteisön tavoitteet optimaalisesti. (Ekola 1992, 17, 46.)

Sipilän mukaan asiantuntija tietää muita enemmän jostakin asiasta, on suorittanut ammatin vaatiman tutkinnon, pystyy antamaan asiasta virallisen lausunnon ja tekee luovaa työtä (Helakorpi - Olkinuora 1997, 71). Asiantuntijuus on kuitenkin laaja ja monimutkainen käsite, eikä sitä voida esittää liian pelkistetysti. Asiantuntijuuden omaksuminen ja asiantuntijaksi kasvaminen ovat ilmaisuja, joissa painottuvat muutos ja siirtymät yhdestä osaamisen muodosta toiseen. Monissa tutkimuksissa puhutaankin noviisi - ja eksperttiedon vertailusta. (Kirjonen - Remes - Eteläpelto 1997, 19). Eksperteillä tarkoitetaan oman alansa huippusuorittajia: osaavia, taitavia ja pitkän työkokemuksen omaavia henkilöitä. Noviisi puolestaan merkitsee vähemmän taitavaa, oppimisensa alkuvaiheessa olevaa henkilöä, jolla on vähäinen kokemus oman alansa työtehtävistä. (Ekola 1992, 32.)

Yhtenä korkeatasoisen asiantuntijatyön tärkeimmistä edellytyksistä voidaan pitää eri puolilta hankitun tiedon jatkuvaa jalostamista. Koulutuksen, ja sitä kautta myös ajattelun välineiden, merkitys muodostuu tässä varsin keskeiseksi. Olennaista on korkean asteen opetuksen kyky seurata

yhteiskunnallisia muutoksia ja alati vaihtuvia tarpeita: koulutus antaa opiskelijalle ajattelun välineet työelämää varten. Asiantuntijatyö sijoittuu aina käytännössä tiettyyn sosiaaliseen järjestelmään, erityisesti silloin, kun siitä saatuja tuloksia markkinoidaan ja otetaan käyttöön. (Kirjonen - Remes - Eteläpelto 1997, 22.) Musiikinopettaja edustaa oman alansa asiantunemusta ammattikorkeakoulussa.

Päivi Tynjälä ja Anita Nuutinen ovat kirjoittaneet asiantuntijuuden muutoksista yhteiskunnassa uuden tiedon tuottamisen näkökulmasta. Laajemmin nämä muutokset näkyvät työelämässä. Yksilötasolla taas muutokset saattavat näkyä koulutuksen monialaistumisena, jolloin mahdollisuudet ottaa vastaan useammanlaisia asiantuntijatehtäviä lisääntyvät. (Kirjonen - Remes - Eteläpelto 1997, 22.)

Asiantuntijuus vaatii kehittyäkseen pitkän prosessin, jonka aikana asiantuntijuuden elementit: tiedolliset elementit, arvot, ammattietiikka, henkilökohtaiset tavoitteet ja orientaatio integroituvat toisiinsa (Kirjonen- Remes - Eteläpelto 1997, 184 - 185).

Asiantuntijatieto muodostuu useista tiedon lajeista:

1. Perustana voidaan pitää ns. deklaratiiivista tietoa eli lähinnä faktatietoa ja kirjatieta.
2. Korkean tason asiantuntijuuteen kuuluu myös käsitteellinen tieto ja käsitteelliset mallit, jotka ovat teoreettisemmalla tasolla kuin faktatiedot.
3. Metodiset tiedot ja taidot ovat nekin keskeisiä asiantuntijatiedossa. Näillä tarkoitetaan alan tiedon muodostuksen tuntemusta.
4. Proseduraalinen tieto eli taidot (proseduuri = käytäntö) (Nurmi - Rekiaro - Rekiaro 1992, 338).
5. Itsesäätelytiedot eli metakognitiiviset ja reflektiiviset tiedot ja taidot liittyvät keskeisesti asiantuntijuuteen. Niillä tarkoitetaan tietoisuutta omasta ajattelusta, oppimisesta ja toiminnasta.

6. Intuitiiviset tiedot, joita ei käsitteellisesti ja sanallisesti voida selkeästi ilmaista. (Kirjonen - Remes - Eteläpelto 1997, 184 - 185.)

Korkeakoulutuksessa yleisimmin käytettävät koulutusmallit ovat perustietojen välittäminen ja oletus toimintatapojen oppimisesta tietojen omaksumisen yhteydessä, opiskelijan tietämyksestä lähtevä tutoroiva opetus ja opiskelu sekä ongelmaorientoitunut opetus ja opiskelu (Kirjonen - Remes - Eteläpelto 1997, 185 - 186).

Tällä hetkellä koulutuksen eteneminen on usein ketjumaista ja pirstaleista, mikä vastaa huonosti nykyistä käsitystä oppimisesta ja asiantuntijuuden rakentumisesta. Tällainen koulutusmalli edistää huonosti asiantuntijuuden eri elementtien integroitumista toisiinsa. Sellainen koulutus, jossa edellä kuvatut eri osa-alueet yhdistyvät saman kurssin opetuksessa, edistää asiantuntijuuden eri aineksien integroitumista paremmin. Tähän voitaisiin päästä esimerkiksi muuttamalla opetussuunnitelmat ongelmakeskeisiksi perinteisen tieteenalajakaisuuden sijasta sekä kehittämällä edelleen opetukseen ja oppimiseen liittyviä työtapoja. Myös eri tieteenalojen toisistaan eroavia oppimisympäristöjä tulisi ennakkoluulottomasti hyödyntää. Lisäksi opetuksen taustalla olevia oppimiskäsityksiä selkiyttämällä parannetaan opetuksen suunnittelua. (Kirjonen - Remes - Eteläpelto 1997, 185 - 186).

Ammattikorkeakoulun haasteena on tiedollisen ja käytännöllisen osaamisen yhdistäminen (Ekola 1992, 23).

2. 4. 2 Sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinto

Sosiaalialalla ammattikorkeakoulujen perustehtävänä on tavoitteiltaan ammatillisesti painottuneiden vaativiin palvelutehtäviin sekä alansa työelämän suunnittelu- ja kehittämistehtäviin laaja-alaisesti pätevöittävien tutkintojen tuottaminen (Sosiaalialan koulutustyöryhmän raportti 1994, 8).

Sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinto on korvannut mm. aikaisemman sosiaalikasvattajatutkinnon. Alunperin tarkoituksemme oli tutkia nimenomaan tämän, kuten myös lastentarhanopettajakoulutuksen musiikinopetusta, sillä siinä musiikin varhaiskasvatus painoittui muita samantasoisia sosiaalialan tutkintoja enemmän.

Sosiaalikasvattajakoulutuksen jäädessä historiaan sosiaalialan ammattikorkeakoulujen tutkintonimikkeestä virisi vilkas keskustelu. Tutkinnolle ei kuitenkaan vielä tämän keskustelun seurauksena löydetty ammattinimikettä, joten SAMOK (Suomen ammattikorkeakoulujen Opiskelijoiden järjestö) julisti asiasta nimikilpailun. Nimikilpailun tulokset ratkennevat vuoden 1998 aikana. (Sosiaalikasvattajat 2 / 1998.)

Sosiaalialan koulutusohjelman tavoite on ilmaistu seuraavasti: "Sosiaalialan koulutusohjelman tavoitteena on kouluttaa varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan, erityiskasvatuksen ja vammaistyön sekä sosiokulttuurisen työn asiantuntijoita. Tätä asiakastyön johtamisen ja kehittämisen asiantuntemusta voidaan käyttää erityisesti sosiaali- ja terveysalan, mutta myös kulttuuri- ja vapaa-ajan palveluissa sekä yritys- ja järjestötoiminnassa." (Jyväskylän ammattikorkeakoulu, opinto-opas 1997 - 1998, 161.)

Opiskelijoiden on mahdollista valmistuttuaan sijoittua lasten- ja nuortenhuollon, vanhus-, vammais-, päihde- ja kriminaaliryöstön sekä sosiaaliturvan ohjauksen ja neuvonnan tehtäviin. Opiskelijat toimivat valmistuttuaan kasvatuksellisissa ja ohjauksellisissa, psykososiaalisen tuen ja kuntoutuksen tehtävissä, moniammatillisissa projekteissa ja kehittämishankkeissa. Koulutusohjelma antaa valmiudet siirtyä joustavasti tehtävästä toiseen ja yhdistää mm. kulttuurista, sosiaalista sekä yrittäjyyden osaamista. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu, opinto-opas 1997 - 1998, 162.)

2.5 Musiikki oppiaineena e. m. koulutusohjelmissa

2.5.1 Musiikki varhaiskasvatuksen kandidaatin koulutuksessa

Lastentarhanopettajien koulutuksessa suoritetaan siis 120 ov:n laajuinen kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, joka sisältää pääaineen, varhaiskasvatuksen, ohella mm. 16 ov:n laajuiset taito- ja taideaineiden pedagogiset opinnot (pakollinen sivuaine). Opintojen tavoitteena mainitaan seuraavaa: " Opiskelija perehtyy kuvallisen, kielellisen, musiikillisen, liikunnallisen ja draamallisen ilmaisun perustietoihin ja -taitoihin. Hän omaksuu esteettisen kasvatuksen perusteet ja saa pedagogisia valmiuksia tukea ja ohjata 0 - 8 -vuotiaiden lasten kehitystä taito- ja taideaineiden avulla. " Opinnot ajoittuvat 1. ja 2. opiskeluvuosille. Musiikkiopinnoista, jotka ovat kokonaisuudessaan 3 ov: n laajuiset, 0, 5 ov toteutuu harjoittelun yhteydessä. (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas 1997 - 1999, 229.)

Päätimme esitellä tarkemmin, yhtenä esimerkkinä, Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen yksikön musiikkikasvatuksen opintoja pystyäksemme luomaan konkreetin kuvan lastentarhanopettajien musiikillisen koulutuksen sisällöistä. Musiikkikasvatuksen kolmen opintoviikon kokonaisuuteen sisältyy musiikinteoriaa (18 luentoa), äänenhuoltoa (14 demonstraatiota) ja musiikin varhaiskasvatuksen didaktiikkaa (kurssi 1: 8 luentoa ja 20 demonstraatiota; sekä kurssi 2: 8 luentoa ja 24 demonstraatiota) (Raija Kuokkala 11. 5. 1998).

Äänenhuollon kurssi sisältää mm. äänenhuollon perusteita ja Alexander - tekniikkaa sekä yksilöopetuksena puhetekniikkaa. Musiikin varhaiskasvatuksen didaktiikan 1-kurssilla käsitellään musiikillisia työtapoja, lapsen musiikillisen kehityksen perusteita ja soittamisen perusteita. 2-kurssilla puolestaan perehdytään mm. Dalcroze-, Orff- ja Kodaly - pedagogiikkoihin. (Raija Kuokkala 11. 5. 1998.)

Lisäksi opiskelijan on mahdollista ottaa opinto-ohjelmaansa valinnaisia musiikkiopintoja 1 - 3 ov. Valittavana olevat kurssivaihtoehdot ovat *Eriyisryhmien musiikki* , joka sisältää mm. musiikkiterapian perusteita, *Musiikkiliikunta* , johon sisältyvät luova musiikkiliikunta, kansanperinne, rytmikka, englannin- ja ruotsinkieliset piirileikit ja *Musiikin erityismenetelmät* sisältäen musiikin varhaiskasvatuksen Suzuki-, Steiner-Montessorimetodien sekä Kodalyn Colour Keys -menetelmän käsittelyä. (Raija Kuokkala 11. 5. 1998.)

Vapaasti valittavissa opinnoissa mainitaan myös 15 ov:n laajuinen opintokokonaisuus *Taideaineiden integrointi varhaiskasvatuksessa* , jossa opiskelija syventyy taiteen eri osa-alueisiin ja oppii käyttämään niitä integroidusti lasten kasvatuksessa (Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 - 1999, 233). Tässä opintokokonaisuudessa musiikki esiintyy siis tiiviisti integroituna muihin taideaineisiin.

Integrointi muihin taideaineisiin on luonteenomaista lastentarhanopettajakoulutuksen musiikkikasvatusideologialle.

2. 5. 2. Musiikki sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinnon osana

Sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinnon laajuus on kokonaisuudessaan 140 ov, josta opiskelijat suorittavat esimerkiksi Jyväskylän ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelmassa pakollisena musiikillisia opintoja 3 ov. Kaikille yhteinen kurssi *Musiikillinen ilmaisu* on yhden opintoviikon laajuinen. Lisäksi jokainen valitsee oman erikoistumisalansa mukaiset, yhteensä kahden opintoviikon laajuiset musiikkiopinnot. Varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan suuntaavissa ammattiopinnoissa opiskellaan *Musiikkia kasvun ja kehityksen tukijana*, erityiskasvatuksen ja vammaistyön ammattiopinnoissa opiskellaan *Musiikin terapeuttista käyttöä* ja sosiokulttuurisen työn ammattiopinnoissa perehdytään *Musiikkiin työvälineenä..* (Jyväskylän ammattikorkeakoulu, opinto-opas 1997 - 1998, 164 - 167.)

Musiikillinen ilmaisu (1 ov) -kurssin tavoitteet ja sisällöt kuvataan seuraavasti: opiskelija perehtyy musiikin käyttöön osana itseilmaisua, vuorovaikutusta, voimavarojen vahvistamista sekä sosiaalialan ammattitaitoa. Opiskelija ymmärtää musiikkitoiminnan ohjaamisen periaatteita ja oppii käyttämään musiikillisia työtapoja. Opintojakson aikana tutustutaan musiikin kuuntelun, yhteislaulun, yhteissoiton ja musiikkiliikunnan menetelmiin kasvun tukemisen näkökulmasta. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu, opinto-opas 1997 - 1998, 365.)

Musiikki kasvun ja kehityksen tukijana (1 ov) -kurssin tavoitteeksi on asetettu, että opiskelija ymmärtäisi musiikin kasvua ja kehitystä tukevan merkityksen osana lapsen elämäntulkua. Kurssin sisältöinä opiskelija perehtyy musiikillisen ilmaisun perustietoihin ja taitoihin . Hän saa lisäksi

pedagogisia valmiuksia lasten musiikillisen ilmaisun suunnitteluun ja ohjaukseen. Opintojakson aikana perehdytään musiikin kuuntelun, soittamisen, laulamisen ja musiikkiliikunnan käyttöön osana varhaiskasvatusta. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu, opinto-opas 1997 - 1998, 370.)

Musiikin terapeuttinen käyttö 1 -kurssin (1 ov) tavoitteissa ja sisällöissä mainitaan mm.: Opiskelija ymmärtää, kuinka musiikki toimii terapeuttisena työvälineenä ja kuinka musiikin avulla voidaan tukea ihmisen kasvua ja kehitystä erityiskasvatuksessa ja vammaistyössä. Hän osaa suunnitella ja toteuttaa monipuolisesti elämänlaatua lisäävää musiikkitoimintaa. Opintojakson aikana perehdytään musiikin kuuntelun, laulun, soittamisen ja musiikkiliikunnan käyttöön osana erityiskasvatusta ja vammaistyötä. Opiskelija hankkii myös ohjatussa harjoittelussa ohjauskokemuksia tietyille ryhmälle suunnitellusta ja toteutetusta musiikkitoiminnasta, jota hän myös arvioi. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu, opinto-opas 1997 - 1998, 362.)

Musiikki työvälineenä 1 (1 ov) -kurssilla opiskelija oppii ymmärtämään musiikin merkityksen hyvinvoinnin ja elämänlaadun lisääjänä sekä terapeuttisena työvälineenä psykososiaalisessa ja sosiokulttuurisessa työssä. Hän oppii käyttämään musiikillisia työtapoja erityisesti mielenterveys-, vanhus- ja päihdehuollossa. (Jyväskylän ammattikorkeakoulu, opinto-opas 1997 - 1998, 369.)

Sosiaali- ja terveysalan yhteisissä opinnoissa mainitaan lisäksi seuraavanlaisia valinnaisia musiikin alan kursseja: Musiikin hyödyntäminen liike-elämässä (1 ov), Musiikki rentoutumisen ja hyvinvoinnin välineenä (2 ov), Bändikurssi (2 ov), Notatointia musiikin parissa työskenteleville (2 ov), Kuorolaulu (1 ov), Katsaus länsimaiseen

taidemusiikkiin (1 ov), Orkesterisoitto (1 ov) ja Soitintuntemus (1 ov).
(Jyväskylän ammattikorkeakoulu, opinto-opas 1997 - 1998, 393, 396, 402 -
403, 410.)

Kurssitarjottimelta löytyy lisäksi valinnaisia musiikkiliikunta -kursseja
seuraavasti: Luova ja terapeuttiivinen liike (2 ov) sekä Kansat tanssivat
(2 ov) (Jyväskylän ammattikorkeakoulu, opinto-opas 1997 - 1998, 403.)
Muissa ammattikorkeakouluissa kurssien tarjonta voi olla erilainen, sillä
opettajat suunnittelevat musiikinopetuksen sisällöt itsenäisesti.

3 AMMATTINA MUSIIKINOPETTAJA

Tässä luvussa pyrimme tarkastelemaan opettajuutta yleisellä tasolla sekä tarkemmin musiikinopettajuutta. Käsittelemme myös ammatillisen oppilaitoksen musiikinopettajan työn erityispiirteitä sekä tutkimuksessamme keskeisen työviihtyvyyden eri puolia ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

3.1 Opettajuus - käsitteen määrittelyä

Korpisen mukaan ammatillinen minäkäsitys on yksilön itselleen sisäisesti muodostama kuva siitä, millainen hän on kyseisen ammattialan edellyttämässä tehtävissä. Ammatillinen minäkäsitys ilmenee ammattiroolin omaksumisena ja sisäistämisenä, ja on yksilön käsitys siitä, miten hän selviytyy ammatissa, mihin hän pystyy ja pyrkii ammatissaan.

Yleinen minäkäsitys on perustana ammatilliselle minäkäsitykselle, joka muokkautuu läpi yksilön elämänhistorian. Yksilö pyrkii jatkuvasti kohti suurempaa pätevyyttä ja sisäistämiään ihanteita. (Korpinen 1993, 142.)

Opettaja kantaa mukanaan vuosikymmenten aikana juurtuneita perinteitä sekä opettamisen ja opettajuuden ”myyttistä taakkaa”. Myös oma henkilö-, oppimis- ja ammattihistoria muokkaavat meihin opettajan ammattikuvan: perinteisen käsityksen mukaan opettaja opettaa jakamalla tietoa. Hyvä opettaja tietää ja on aina oikeassa. Hän hallitsee oman reviirinsä virtuoottisesti pitäen opettamaansa ainetta koulun tärkeimpänä oppiaineena. (Lehtinen 1992, 164.)

Opettajankoulutustoimikunnan mietinnössä (1975: 75) kuvataan kolmitekijäistä kasvatusprosessia seuraavan mallin mukaisesti:

1. Opetus tapahtuu aina tiettyinä hetkenä tietyssä *yhteiskunnassa* (tietyt historialliset, sosiaaliset ja taloudelliset olosuhteet). Koulutus on yleensä yhteiskunnan kustantamaa; päämäärien asettaminen tapahtuu tällöin myös yhteiskunnan taholta.
2. Opetuksen kohteena ovat *oppilaat*, joiden käyttäytymiseen koulutuksella pyritään vaikuttamaan (tietty suunta) . Koulutus tapahtuu vuorovaikutussuhteessa opettajan ja oppilaan välillä; oppilaalla tulee olla mahdollisuus tehdä ratkaisuja tavoitteiden suhteen ja osallistua opintojen suunnitteluun.
3. Koulutuksen tehtävä on välittää uudelle sukupolvelle kulttuuriperinnön keskeiset kohdat ja varmistaa perimän kehittyminen: kolmas kasvatusprosessiin vaikuttava tekijä on siis eri oppiaineet ja *tieteenalat* , laajasti käsitettynä tiedot ja taidot.

Opetustyö tapahtuu näiden kolmen edellämämainitun tekijän määräämässä kentässä (Ruismäki 1991, 14).

Opettajan tehtävä on huolehtia opetusprosessin tarkoituksenmukaisesta kulusta. Hänen tulee siis hallita 1) tavoitteiden määrittäminen 2) opetusjärjestelyt sekä 3) evaluointi. Nämä hänen on pystyttävä kytkemään toisiinsa. Tätä voidaan pitää keskeisenä piirteenä opettajan ammattikuvassa. (Ruismäki 1991, 14-15.)

Yrjönsuuren mukaan opettajalla on tarve tuntea elämässään ja työssään persoonallista arvostusta sekä olla tarpeellinen ja hyväksytty. Hänen odotustensa tulisi olla tasapainossa suhteessa hänen kykyihinsä, jotta hän voisi olla tyytyväinen toimenkuvaansa. (Mäki 1996, 41.)

3.2 Mitä on musiikinopettajuus

3.2.1 Musiikinopettajaksi kasvaminen

Kun Korpinen puhuu opettajan ammattikuvasta (Kohti opettajuutta 1993, 48) tarkoittaen sillä käsitystä opettajan ammatista eli siitä, mitä eri puolia opettajan työhön sisältyy, määrittelee Hämäläinen (1996, 10) sitten musiikinopettajuuden tarkoittaen sillä musiikinopettajan ammattikuvaa. Synonyymina käsitteelle Hämäläinen (1996, 10) mainitsee käsitteen musiikinopettajakuva. Hämäläisen (1996, 10) mukaan musiikinopettajuus muodostuu viidestä osa-alueesta: musiikinopettajan tehtävät, tiedot ja taidot (ammatilliset ja didaktiset) sekä ominaisuudet (sisältäen opettajan persoonallisuuden piirteet) ja ammatillinen minäkäsitys.

Musiikinopettajuuden viides osa-alue, ammatillinen minäkäsitys tarkoittaa työntekijän subjektiivisesti kokemaa arviota omasta pätevyydestään ja riittävydestään. Se muodostaa siis rajatun osa-alueen

henkilön itsetunnosta. Ruismäen mukaan työkokemus on edellytyksenä ammatillisen minäkäsityksen muodostumiselle. Se on siis työntekijän kokonaisvaltainen arvio itsestään oman työnsä toteuttajana. (Hämäläinen 1996, 11).

Musiikinopettajan ammattiin valmistavat opinnot aloitetaan jo lapsena. Musiikkiin oppiaineena liittyy lisäksi runsaasti erilaisia arvostuksia. Toimiminen työssä on yksinäistä, joskin myös itsenäistä muuhun aineenopettajatyöhön verrattuna. Musiikinopettajuus edellyttää lisäksi sangen varhaista ammattiorientaatiota, sillä opiskelija suuntautuu heti opintojensa alkuvaiheessa oman aineensa opettajaksi kouluun. (Hämäläinen 1996, 12 - 13.)

MENCin (Music Educators National Conference, USA) mukaan musiikinopettajan tulisi hallita tietty joukko musiikillisia valmiuksia, joiden tulisi sisältyä musiikinopettajakoulutukseenkin. Musiikinopettaja tarvitsee opettaessaan ensiksikin äänen tuottamiseen tarvittavia taitoja (musikaalinen esiintyminen, tulkitseminen, improvisointi, säestäminen, johtaminen, oppilaiden esitysten ohjaaminen ja arviointi, laaja-alainen musiikillinen tietous), toiseksi hän tarvitsee musiikin eri tyylien, erilaisten sävellystapojen sekä tavanomaisten ja sähköisten instrumenttien tuntemusta ja taitoa kuvata niitä, sekä kolmanneksi puhtaasti ammatillisia ominaisuuksia. Tällaisina voidaan pitää esimerkiksi musiikki- ja kasvatustieteen ilmaisemista oppilaille tai kannanottoja musiikkiin taiteena ja osana kasvatusta. (Ruismäki 1991, 17 - 18.)

Taebel (1980) on tutkinut amerikkalaisten musiikinopettajien pätevyyttä. Hän jakoi opettamisen taidot kyselytutkimuksessaan seuraaviin luokkiin: suunnittelu, metodiset ja tekniset taidot, opetusmateriaalit ja -välineet, luokkailmasto, kommunikointivalmiudet, opetusohjelman ja itsensä arviointi, ohjelmat sekä opettajan arviointi, ammattietiikka ja luokan

hallintataidot. (Ruismäki 1991, 18 - 19.) Tämä on tietysti eräs tapa luokitella opettamisen taitoja. Voidaan kuitenkin miettiä, miten suurelta osin esimerkiksi opetusmateriaalit ja -välineet vaikuttavat opettajan opetustaitoon; toki hyvä opettaja osaa hyödyntää saatavilla olevaa materiaalia, mutta siitä tuskin hänen opetustaitonsa kuitenkaan on riippuvainen!

3. 2. 2 Musiikinopettajan työn luonne ammatillisessa oppilaitoksessa

Ammatillisen opettajakoulutuksen periaatteiden mukaisesti opettajuus on jatkuvaa ja aktiivista oman toiminnan reflektointia eli tavanomaisen arkiajattelun ylittävää pohdintaa ja määrittelyä. Ammatilliselle opettajalle on välttämätöntä jatkuva ympäröivän todellisuuden ja siellä tapahtuvien muutosten seuraaminen, sillä ammatillisen opettajan työ liittyy kiinteästi työelämän, yhteiskunnan ja ammattien jatkuvaan kehitykseen. Koko eliniän jatkuva ammatillinen kehittyminen on opettajankoulutuksen lähtökohtana (Rousi - Mutka 1994, 7- 8). Juuri sellaiset yleispedagogiset kysymykset kuin opettajan rooli yhteiskunnassa, koulutuksen filosofiset perusteet ja oppilaiden kasvattaminen kohti tulevaisuutta vaatisivat syvällisiä omakohtaisia pohdiskeluja. Ellei opettajalla ole historiallista, filosofista, psykologista ja sosiologista laaja-alaisuutta, hän muuttuu helposti vallan välineeksi, jota heitellään mihin tahansa suuntaan tulostavuuksisuuden nimissä. (Ruismäki 1991, 24.)

Musiikinopettajan rooli ammatillisessa oppilaitoksessa on monivivahteinen ja vaativa. Vaikka musiikinopettajan tutkinto jo sinänsä antaa muodollisen pätevyyden myös ammatillisen koulutuksen musiikinopettajan tehtäviin, on ilmeistä, että tehtävälle on eduksi, jos opettajalla on sekä kokemusta että koulutusta lisäksi esimerkiksi

sosiaaalialalta, varhaiskasvatuksesta tai musiikkiterapiasta. Kuka sitten on pätevä työssään? Ekola ja Rantasen (1988), Keskisen (1990) ja Hackerin (1982) mukaan pätevä työntekijä nähdään tavoitteista ohjautuvana, tilannevaihteluja huomioivana, tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti työskentelevänä. (Ruismäki 1991, 34.)

Aineenopettajien, mukaanlukien musiikin aineenopettajien, olisi tarpeen perehtyä myös ammatilliseen koulutukseen ja aikuiskoulutukseen; useissa opettajankoulutusta kehittämissä suunnitelmissa korostetaan, että opiskelijan olisi tutustuttava tavallisiin kouluympäristöihin. Tällöin unohdetaan usein laajentaa harjoittelua useaan koulumuotoon. (Kohti opettajuutta 1993, 57.)

Varhaiskasvatus- ja sosiaaalialan koulutusohjelmissä työskentelevän musiikinopettajan tarvitsemia erityistaitoja ja -tietoja selvittelemme tarkemmin luvussa neljä.

Tarkasteltaessa nimenomaan musiikinopettajan työtä voidaan todeta, että musiikinopettaja on lähes poikkeuksetta ainut oppiaineensa edustaja oppilaitoksessaan. Hän hoitaa työnsä itsenäisesti tavoitteiden määrittelyä ja oppisisältöjä myöten. (Ruismäki 1991, 16 - 17.) Sekä yliopistojen varhaiskasvatustieteen yksiköiden että ammattikorkeakoulujen sosiaaalialan linjojen opetussuunnitelman antamat tavoitteet ja sisällöt ovat musiikinopetusta ajatellen niin väljät, että opettajat voivat suunnitella, ja suunnittelevatkin, musiikkikurssit sisältöineen ja tavoitteineen aina itsenäisesti. (Laakkonen 1997.) Tässä tehtävässä he tarvitsevat todella korkeatasoista ammattitaitoa ja syvää näkemystä.

Musiikkiin oppiaineena liittyy lisäksi vahvoja emotionaalisia kytkentöjä. Emotionaalisten asioiden jäsentäminen, välittäminen ja prosessointi on monimutkaisempaa kuin järkeen, loogisuuteen ja tietoon perustuvan

tiedon jäsentäminen. Ammattiin opiskelevat nuoret aikuiset ovat jo ehtineet omaksua usein vahvojakin mielipiteitä musiikkiin oppiaineena. Heillä on selvät mieltymykset niin musiikkimaun kuin musiikintekotavan suhteen. (Ruismäki 1991, 16 - 17.) Tämä lisää omalta osaltaan myös ammattin opiskelevien kanssa työskentelevän musiikinopettajan työn haasteita.

Musiikinopettaja kohtaa poikkeuksetta työssään muita opettajia selvemmin myös nuorisokulttuurin jatkuvine muutoksineen. Hänellä on mahdollisuus niin halutessaan muokata työtään lisäksi yksilöpedagogiikan puolelle tai syventää opetettavaan aineeseen liittyvää toimintaa toisessa oppilaitosjärjestelmässä. (Ruismäki 1991, 16 - 17.) Ammattikorkeakoulujärjestelmä tarjoaa erinomaiset mahdollisuudet laajaan kurssivalikoimaan yhteistyössä ammattikorkeakouluun kuuluvien musiikkialan ammattioppilaitosten kanssa.

Musiikinopettajalla on aina oltava käytettävissään omanlaisensa välineistö Instrumenttien tai audiovisuaalisen välineistön tarve ei millään muulla opetuslalla ole niin ratkaisevan tärkeää kuin musiikinopetuksessa (Ruismäki 1991, 16 - 17). Ammatillisten koulutusohjelmien musiikinopettajien tarvitsema välineistö saattaa olla vielä erikoistuneempi kuin "tavallisen" musiikinopettajan tarvitsema opetusvälineistö.

3. 2. 3 Terapeuttisesti asennoituva musiikinopettaja

Musiikkiterapiaa voidaan oivallisesti hyödyntää mm. musiikin varhaiskasvatuksessa sekä varhaiskasvatuksen ja sosiaalialan eri toimipisteissä. Musiikkiterapia -käsitettä määrittelemme ja pohdimme tarkemmin vasta kappaleessa 4. 2. 1. Haluamme kuitenkin jo tässä yhteydessä pohtia musiikkiterapian merkitystä musiikinopettajan työssä.

Musiikin tietyt ominaisuudet puoltavat sen laajaa terapeutista käyttöä:

1. Musiikki toimii monilla eri persoonallisuuden tasoilla.
2. Musiikillisen materiaalin laaja-alaisuus ja vaihtelevuus tarjoaa monipuoliset mahdollisuudet vastata hyvinkin erityyppisiin tarpeisiin.
3. Musiikilliset menetelmät tarjoavat runsaasti toiminnallisia mahdollisuuksia.
4. Musiikkiterapia tarjoaa asioita, jotka ovat pysyvästi käytettävissä.
5. Musiikilla voidaan parantaa mielialaa ja viihtyvyyttä.
6. Musiikilla voidaan vaikuttaa myös passiiviseen henkilöön.
7. Musiikin avulla on mahdollista tehdä arvaamattoman tärkeää enneltaehkäisevää terapeutista työtä. (Lehtinen 1973, 35 - 36.)

Musiikkitoiminnalla voidaan nimenomaan kehittää itsenäisiä, ilmaisuvoimaisia yksilöitä (Lehtinen 1973, 156). Vaikka se on oma, itsenäinen alansa, sen mahdollisuuksia voidaan ottaa huomioon ja soveltaa käytäntöön useilla eri aloilla, esimerkiksi kouluissa ja päiväkodeissa. Terapian suurin anti opetustyötä ajatellen on se, että opettajat tulisivat tutkineeksi omia asenteitaan ja suhteitaan oppilaisiin entistä tarkemmin. Vaikka opettaja ei ajattelisikaan terapeutisia tavoitteita, hänen asenteensa voi silti olla terapeutisesti tarkoituksenmukainen. Hänen olisi hyvä aina muistaa, että hän edustaa tavallisesti kypsempää näkemystä pitemmän elämäkokemuksensa vuoksi, kun taas oppilaat vasta ovat etsimässä itseään. (Lehtinen 1973, 156 - 157.)

Musiikinopettajan terapeutinen asennoituminen merkitsee mm. seuraavaa: opettaja pystyy hyväksymään oppilaan sellaisena kuin hän on. Hän hyväksyy heidän musiikkimakunsa ja yrittää paneutua heidän suosimansa musiikin tyyliin. Siten hän voi pikkuhiljaa saada oppilaatkin kuuntelemaan omia mielipiteitään ja mieltymyksiään.

Musiikkiterapeuttinen lähtökohta tarkoittaa opettajalle myös, että hän haluaa huomioida oppilaansa yksilöinä, ja huomioi opetuksessaan lisäksi oppilaidensa henkisen tasapainotilan. Musiikinopetuksen ei tulisi lisätä oppilaan stressiä. (Lehtikoinen 1973, 158.)

Musiikinopettajan tulee muistaa aina huolehtia oman musiikki-tarpeensaakin tyydyttämisestä, sillä opetustyö ei sitä useinkaan tee. Hänen tulisi varata aikaa oman muusikkoutensa vaalimiseen. Muutoin hänen persoonallisuutensa on vaarassa kaventua, ja musiikillisen aliravitsemuksen tilan päästessä kehittymään alkaa henkinen tasapaino olla epävarmalla pohjalla. (Lehtikoinen 1973, 158.)

Musiikinopetuksen tulisi pystyä tarjoamaan opiskelijalle mahdollisimman monipuoliset musiikinkulutustottumukset. Tämä tarkoittaa lähinnä tiedon jakamista; valinnathan jokainen suorittaa itsenäisesti. Tottumukset musiikkipalveluiden käyttämiseen luodaan jo ennen kouluikää ja ensimmäisinä kouluvuosina, minkä jälkeen ympäristön vaikutus alkaa näkyä asenteissa. (Lehtikoinen 1973, 160.)

Opiskelijan tulisi saada myöskin riittävästi tunnustusta musiikinopetuksen yhteydessä. Onnistumisen riemu antaa heille sekä tyydytyksen tunnetta että kannustaa jatkuvaan musiikin harrastukseen. Jatkuvuus on yksi elämän kantavista voimista ja musiikin harrastaminen on yksi mahdollisuus luoda elämää ylläpitävää pitkäjännitteisyyttä. (Lehtikoinen 1973, 160.)

Musiikin avulla voidaan luoda myönteisiä elämänasenteita. Se tarjoaa lapselle mahdollisuuden havaita, että elämässä on sittenkin vielä jotain kaunista ja pyyteetöntä, jopa pyhää jäljellä. (Lehtikoinen 1973, 160.)

Musiikinopettaja voi opettaa oppilailleen, miten huumori auttaa selviytymään monista vaikeista tilanteista, joita tulee vastaan. Hänen on

kuitenkin oltava tarkka siitä, ettei yksikään hänen oppilaistaan joudu naurunalaiseksi. Huumori ei saa olla kyynistä. (Lehtikoinen 1973, 160.)

Koulun musiikkiterapeuttisessa asennoitumisessa on loppujen lopuksi kyse vain tavallisista ja arkipäiväisistä asioista, jotka itse asiassa jokaisen kasvatustyötä tekevän olisi huomioitava. Jokainen viettää nykyisin niin suuren osan elämästään koulussa tai muissa oppilaitoksissa, että opiskeluvuosien aikaisiin tapahtumiin ei koskaan voida kiinnittää liiaksi huomiota. Kouluvuosien aikana persoonallisuuteen vielä pystytään vaikuttamaan, mutta myöhemmin se on jo paljon vaikeampaa. Opettajan mahdollisuudet oppilaiden auttamiseen ovat pääasiassa seuraavat: ensinnäkin hän voi omaa käytöstään ja asenteitaan tarkkailemalla välttää turhia ristiriitoja ja oppilaansa hyväksymällä auttaa heitä hyväksymään myös itse itsensä. Toiseksi opettajan on mahdollista havaita ajoissa kehityksessä olevat mielenterveyden häiriöt ja ohjata apua tarvitsevat oppilaat asiantuntijan hoitoon. Musiikkiterapia on yksi mahdollisuus ajoissa todettujen, suhteellisen lievien ongelmien ratkaisemiseksi. (Lehtikoinen 1973, 160.)

Musiikkiterapian piirissä kehitettyjä työmuotoja on mahdollista soveltaa kasvatuksen ja erityisopetuksen alueelle. Lehtikoisen (1982) mukaan niihin voivat osallistua normaalit lapset, ja samalla voidaan auttaa eniten niitä lapsia, joiden kohdalla ongelmat ovat jo alkaneet kehkeytyä. Esimerkkeinä musiikkiterapian erityispedagogisista mahdollisuuksista voidaan mainita mm. musiikin kuunteluharjoitukset, johdetut mielikuvitusmatkat, musiikkimaalaus, improvisointi, liikkuminen musiikin mukaan sekä bänditoiminta jammaluperiaatteella. (Ahonen 1993, 271.)

Musiikista jokainen voi löytää oman tunnetilansa, siirtää siihen omaa sisäistä kamppailuaan ja saavuttaa sen avulla lisää ymmärrystä itseä tai toista kohtaan. Musiikkiterapian perusajatus mahtuu lauseeseen musiikki -

sanaton kieli. Sen mukaan musiikki voi olla kenelle tahansa tilanteen tarjoutuessa kieli ilman sanoja. Sanaton kieli. (Ahonen 1993, 14 - 15.)

3.3 Näkökulmia musiikinopettajan työssä viihtymiseen

Työ on tavoitteellista toimintaa, jonka tuloksilla ihminen tyydyttää tarpeitaan. Työn kohteena voi olla esimerkiksi informaatio tai aine, ja ihmissuhdetöissä sellaisena voidaan pitää myös toista ihmistä. Työ tapahtuu aina tietyssä työympäristössä. Yksittäinen ihminen hoitaa työtehtäviä, ja hänen työtoimintansa suuntautuu niiden loppuunsaattamiseen. Työn tavoitteet ovat usein vakiintuneessa työorganisaatiossa ulkoapäin annettuja (Luoma 1990, 29). Musiikinopettaja kuitenkin asettaa tavallisesti itse tavoitteet työlleen.

Työyhteisökonsultti Terhi Pöyhösen mukaan työyhteisö on yksi työviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä. Hyvä työyhteisö tukee jäseniään ja auttaa työntekijöitä näkemään omat mahdollisuutensa ja oman merkityksensä. Se on ennenmuuta toimiva yhteisö. (Pöyhönen 1994, 83 - 84.) Koulu tai oppilaitos on työyhteisönä yleensä melko laaja ja usein hajanainenkin. Musiikinopettaja jää työssään helposti hieman yksinäiseksi, ellei tietoisesti kiinnitetä huomiota eri opettajien väliseen yhteistyöhön ja koko työyhteisön yhtenäisyyteen, sekä hyvän yhteishengen luomiseen kaikkien henkilöstöryhmien välillä.

Volpertin (1974) mukaan voidaan puhua käsitteistä kokonainen työ ja ositettu työ. Ositettu työ on eristettyä ja rajoittunutta sekä kutistaa työnkuvaa. Työssä ei ole tällöin oppimismahdollisuuksia. Ositettua työtä tekevältä henkilöltä evätään mahdollisuus osallistua työprosessien suunnitteluun ja toteutukseen yhdessä toisten kanssa: hän tekee työtään eristyneisytydessä. (Luoma 1990, 37.)

Kokonainen työ sisältää puolestaan toiminnan suunnittelua ja päätöksentekoa, suorittamista, kontrollointia sekä työn organisointia. Työhön tulee kuulua vaatimustasoltaan monenlaisia tehtäviä, jotta se olisi hierarkkisesti kokonaista. Volpert (1974) pitää tärkeänä erityisesti ajatteluvaatimusten sisällyttämistä työtehtäviin (Luoma 1990, 37). Musiikinopettajan työtä voidaan tarkastella kokonaisena työnä: se on itsenäistä, vastuullista ja vaihtelevaa. Musiikinopettaja vastaa työstään kokonaisuudessaan.

Työtyytyväisyyskäsitteen määrittelyssä ei ole päästy yksimielisyyteen, mutta työtyytyväisyysteorioiden mukaan keskeistä on ihmisen ja ympäristön välinen suhde, vuorovaikutus. Työtyytyväisyyden kokeminen on ihmiselle hyvin subjektiivinen asia. Ihminen on tyytyväinen saavuttaessaan sen, mitä hän haluaa ja tyytymätön, jos ei saavuta haluamaansa. Ihminen voi olla työhönsä tyytyväinen myös silloin, kun hänen odotuksensa työstä ovat vähäiset. (Ruismäki 1991, 37.)

Työviihtyvyyttä, työmotivaatiota ja työsuorituksen tasoa säätelevät Oldhamin, Hackmanin ja Pearcen (1976) mukaan seuraavat viisi mitattavissa olevaa työn piirrettä:

1. Työn edellyttämien taitojen ja kykyjen käyttö
2. Työtehtävien selkeys
3. Työtehtävien koettu merkityksellisyys
4. Työn vapaus ja mahdollisuus itsenäisiin päätöksiin, joka lisää vastuullisuuden tunnetta, sekä
5. Palautteen selkeys ja suoruus, joka ohjaa työsuoritusta.

(Ruismäki 1991, 40.)

Kolme ensinmainittua lisäävät työmotivaatiota työn tärkeäksi kokemisen kautta (Ruismäki 1991, 40). Erityisesti opetustyössä nämä asiat ovat tärkeitä, sillä opettajan on oltava koko persoonallisuutensa voimalla mukana opetuksessa, jotta oppimisen into tarttuisi myös opiskelijaan.

Ulkokohtaiseksi jäädessään opetukselta saattaa pudota pohja ja kadota uskottavuus. Musiikin on tultava sydäimestä.

Peltonen & Ruohotien mukaan suoritukseen vaikuttavat motivaatio ja valmius. Valmiudella tarkoitetaan yksilön omaa edellytystä selviytyä tehtävästä. Nämä edellytykset (kyvyt, luonteenpiirteet, arvot, asenteet, tiedot ja taidot) ovat yleensä pysyviä ja vaikuttavat käyttäytymisen suuntaan, mutta eivät viritä käyttäytymistä. Valmiuteen vaikuttavia tekijöitä ovat kypsyystaso, aikaisemmin opittu, yksilön tiedostamat henkilökohtaiset mahdollisuudet, omien voimavarojen arviointi ja muiden tulkinta suorituksesta. Valmius ja motivaatio ovat vuorovaikutuksessa keskenään: valmiuden vaikutus suoritukseen riippuu motivaatiosta ja motivaation vaikutukset suoritukseen riippuvat yksilön valmiudesta. Mikäli jompikumpi tekijöistä voimistuu, suoritus paranee. Motiivit vaikuttavat käyttäytymisen suuntaan, suorituksen voimakkuuteen ja aktiivisuuteen. Jos henkilö on motivoitunut, hän myös työskentelee ahkerasti tavoitteiden saavuttamiseksi. (Räsänen 1990, 9.)

Koskenniemi (1964) puolestaan korostaa opettajien työviihtyvyyttä analysoidessaan, että viihtyminen opettajan ammatissa riippuu siitä, millainen on opettajan kehitystausta, mitä hän työltään odottaa ja mikä hänen vaatimustasonsa on , eikä niinkään siitä, millaisia ovat ne ulkoiset olosuhteet, joissa hän työskentelee (Ruismäki 1991, 36). On siis tärkeää, että opettaja on sisäistänyt työn merkityksen omalle persoonalleen ja työnsä tavoitteet. Hän tiedostaa tällöin, mitkä ovat ne syyt, joiden vuoksi hän työtään tekee.

4 YLIOPISTOJEN VARHAISKASVATUKSEN YKSIKÖISSÄ JA AMMATTIKORKEAKOULUN SOSIAALIALAN LINJOILLA TYÖSKENTELEVÄN MUSIIKINOPETTAJAN TYÖN LUONTEESEEN VAIKUTTAVIA PAINOPISTEALUEITA

4.1 Lasten musiikkikasvatus ja sen tärkeimpiä sisältöalueita sekä niiden opettaminen ammattiopiskelijalle

4.1.1 Lasten musiikkikasvatuksen ideologiaa

Lapsen musiikkikasvatuksessa on olennaista se, että musiikkia ei opiskella niinkään musiikillisten asioiden itsensä vuoksi, vaan musiikkia käytetään muun kasvatustyön tukena ja apuvälineenä. Lapsille voidaan tietysti opettaa musiikillisiäkin sisältöjä, mutta sitä varten on olemassa toisenlaiset instanssit, kuin sosiaali- ja varhaiskasvatusalan alaisuuteen kuuluvat

toimipisteet. Niissä työskentelevät ammatti-ihmiset eivät ole saaneet ammatillista koulutustaan musiikin tai sen ominaisuuksien opettamiseen, vaan eri ikäisten ihmisten kohtaamiseen ja auttamiseen monin erilaisin toimenpitein, joista yksi voi olla vaikkapa musiikkikasvatustoiminta. Tässä yhteydessä puhumme lasten musiikkikasvatuksesta tarkoittaen musiikin amatöörien, ei-ammattilaisten, välittämiä musiikillisia näkökulmia.

Musiikkikasvatusprosessin perustana voidaan pitää turvallista, myönteistä ja lämmintä ilmapiiriä ryhmän sisällä. Jokainen ryhmän jäsen voi silloin vapaasti eläytyä, ilmaista itseään, kokea mielihyvää, kertoa tunteistaan, muodostaa arvostuksia ja tehdä valintoja. Affektiiviset ja kognitiiviset tavoitteet liittyvät toisiinsa, kun erilaisiin tunteisiin eläytymällä tunnistetaan ja ilmaistaan tunteita, harjoitetaan aktiivista kuuntelutaitoa sekä muistia, mielikuvitusta, luovaa ilmaisua ja yhteistoimintaa. Psykomotoriset tavoitteet tukevat eläytyvää itseilmaisua, jolloin koko keho tulee mukaan toimintaan. (Kalliopuska & co. 1985, 73.)

Donna Wood kuvaa lapsen kehitystä musiikin kautta seuraavasti: Musiikki on kuin aurinko, jonka säteet voivat koskettaa kaikkia kehityksen osa-alueita.

1. Sosiaalisen kehityksen alueella musiikkikasvatuksen avulla voidaan tukea mm. itsetunnon ja itseluottamuksen kehitystä onnistumisen ja osaamisen tunteen myötä. Itsekontrollia voidaan kehittää. Musiikkikasvatuksen seurauksena voidaan lisäksi kasvattaa sosiaalisen vuorovaikutuksen kykyä esimerkiksi osallistumalla yhteiseen toimintaan, odottamalla omaa vuoroa tai vaikkapa jakamalla välineitä muiden lasten kanssa.
2. Musiikilla voidaan tukea lapsen fyysistä kehitystä: liikkumisen perustaitoja (karkeamotoriikka), koordinaatitaitoja ja rentoutumistaitoja.
3. Tunne-elämän kehittämiseksi voidaan käyttää musiikkia tunneilmaisun, roolileikkien ja dramatisoinnin tukemiseen.

4. Musiikillisten käsitteiden omaksuminen ja hallitseminen (perussyke, rytmi, tempo, melodiakulku, dynamiikka, muoto...) sekä kieltä ja sanavarastoa kehittävät musiikilliset harjoitukset, kuten esimerkiksi loruilu, tukevat lapsen älyllistä kehitystä.
5. Musiikki tuottaa iloa, virkistystä ja onnellisuutta; siihen voidaan toki myös purkaa pahaa oloa tai pettymyksen tunteita.
6. Luovan ongelmanratkaisun kehittymistäkin on mahdollista tukea musiikkikasvatuksen avulla. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 85.)

Taide- ja taitoaineiden lisääminen tuntuvasti on monipuolisen tunnekasvatuksen edellytys. Musiikin on jo pitkään tiedetty jalostavan ja integroivan persoonallisuutta. Pääkaupunkiseudulla tehdyssä tutkimuksessa voitiin todeta, että musiikkiluokkalaiset olivat alun alkaen empaattisempia kuin "tavallisten" luokkien oppilaat. (Kalliopuska 1984, 166- 167.)

Maija Simojoki on perehtynyt erityisesti musiikkileikkikouluissa ja päiväkodeissa annettavaan musiikkikasvatukseen. Hän on käytännön kokemuksen myötä tullut vakuuttuneeksi siitä, että jokaisessa päiväkodissa pystytään taideaineiden osuutta kokonaissuunnittelussa lisäämällä parantamaan koko päivähoidon tasoa. Musiikki on Simojoen mukaan taideaineista se, joka parhaiten soveltuu kaikkien kasvatuksen osa-alueiden tukemiseen. Erilaisia tehostettuja musiikkikasvatuskokeiluja Suomen päiväkodeissa ohjanneena Simojoki toteaa myös, että sellaiset työntekijät, jotka eivät koe musiikkia omimpana alueenaan, kasaavat suorituspaineita "joutuessaan" painottamaan musiikin osuutta työssään. (Sosiaali-keskuksen julkaisusarja 2 / 1993, 33 - 34.)

Simojoki on tullut siihen tulokseen, että on utopistista kuvitella kaikkien kasvatustyötä tekevien innostuvan musiikista tai saavuttavan siinä

kasvatustyössä tarvittavia tietoja ja taitoja. Hän esittääkin, että musiikkikasvatusta kehitettäisiin palkkaamalla kiertäviä musiikinopettajia, jotka lapsia ohjattaessaan tukisivat myös päiväkodin oman henkilökunnan tekemää arvokasta kasvatustyötä nimenomaan oman taiteenalanensa alueella. (Sosiaalikeskuksen julkaisusarja 2 / 1993, 34 - 35.)

Lasten kanssa musisoitaessa voidaan käyttää joskus nuorten tai aikuisten musisoinnista poikkeaviakin työtapoja. Niiden mielekäs käyttäminen vaatii asioiden sisäistämistä: on mielletävä, miten musiikkikasvatuksella tuen lasta ja missä hän tukea kaipaa, jotta voisin valita oikeat työtavat. Lapsen kasvaessa työtavat "kasvavat"; vaatimustason kohotessa tehtävän vaikeustaso nostetaan rakentamalla uutta jo aiemmin opitun päälle. Tätä voidaan kutsua spiraaliajatteluksi.

4. 1. 2 Musiikilliset työtavat ja niiden merkitys

Musiikin varhaiskasvatuksessa käytetyt musiikilliset työtavat ovat laulamien, soittaminen, musiikin kuuntelu, jota pidetään koko musiikinopetuksen lähtökohtana (Linnankivi - Tenkku - Urho 1988, 28). sekä musiikkiliikunta ja musiikin integroiminen muihin taiteen alueisiin ja kasvatuksen osa-alueisiin. Jokaisen lasten / vammaisten kanssa työskentelevän on hyvä tuntee ne voidakseen suunnitella, ohjata ja toteuttaa monipuolista ja rikasta musiikkitoimintaa. Niiden tuntemisesta on apua ihan jokaisellekin musiikkikasvatuksen parissa työskentelevälle, ei siis ainoastaan lasten tai vammaisten kanssa työskentelevälle.

Musiikilliset työtavat mahdollistavat kasvatustyön värittämisen rikkaaksi ja omaleimaiseksi työskentelyksi, jolla vaikutetaan kokonaisvaltaisesti esimerkiksi lapsen persoonaan; Inkeri Ruokosen mukaan mm. yhteislaululla voidaan kasvattaa yhdessäolosta nauttimisen ja

yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Kalliopuska & co. 1985, 74.)

Toisena esimerkkinä voisimme mainita vaikkapa musiikkiliikunnan, joka monien muiden musiikillisten työtapojen tavoin on ilmeisen tehokas empatiakyvyn kehittäjä. (Kalliopuska 1984, 164.) Empatialla tarkoitetaan myötäelämisen ja -ymmärtämisen taitoa. Se on yksi tärkeimmistä ihmissuhdetaidoista, sillä sen varaan voidaan rakentaa muutakin luovaa ja inhimillistä kasvua. Empaattinen yksilö osaa virittää asenteensa, arvonsa ja arvostuksensa positiivisiksi, rakentaviksi ja toista kunnioittaviksi. (Kalliopuska - Keva - Koskelainen - Ruokonen - Tiitinen 1985, 5).

Erilaisia musiikillisiä työtapoja käyttämällä voidaan tietysti tutustua musiikin elementteihin, mutta lasten musiikkikasvatuksesta keskusteltaessa ei koskaan pitäisi unohtaa, että musiikillinen kunnianhimo ei saa polkea lapsen persoonaa. On siis tärkeämpää tukea lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittymistä tasapainossa kuin kehittää hänen musiikillisia kykyjään tai taipumuksiaan. Toki nämä kaksi asiaa voidaan myös yhdistää. Musisoidessaan lapsi tulee tutustuneeksi samalla musiikin elementteihin: ääni, kesto, sointiväri, dynamiikka, harmonia, rytmi ja tempo sekä muoto. Nämä musiikin osatekijät toimivat vuorovaikutuksessa keskenään, eikä niitä voida koskaan täydellisesti erottaa toisistaan.

Musisoinnin tuloksena lapsi saa lisäksi musiikillista tietoa, tutustuu erilaisiin kulttuureihin jne. Sointiväritaju auttaa esimerkiksi lasta vieraan kielen omaksumisessa. Musiikki tutustuttaa historiaan, tyyliin, kasvattaa suvaitsevaisuutta, opettaa eettisiä ja esteettisiä arvoja sekä yhdistää. Musiikin arvoa on vaikea korvata millään muulla. Se perustuu kuulo-, tai joskus myös tuntoelämykseen. Musiikki vaikuttaa myös tiedostamattomalla tasolla. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen, Mäkinen 1993, 22 - 23.)

Teorian merkitys musiikinopetuksessa on se, että se toimii pohjana käytännön ratkaisuille. Teoria ei siis ole käytännön vastakohta. Musiikin käsitteistön opettaminen on peruskoulun ala-asteen musiikinopetuksen keskeinen sisältö, ja se jäsenetään tapahtuvaksi tiedollisten tavoitteiden kanssa samansuuntaisesti. Myös affektiivinen ja psykomotorinen alue painottuvat sitä seurattaessa. (Linnankivi - Tenkku - Urho 1988, 27.)

4.1.3 Alle kouluikäisen musiikkitoiminnan suunnittelusta ja tavoitteen asettamisesta sekä musiikinopetukseen liittyvistä näkökulmista

Pienen lapsen elämään kuuluu suuressa määrin musiikkia ihan luonnostaan ja suunnittelematta. Se on, ja sen tulee olla, yhtä luonnollinen asia lapsen maailmassa kuin leikkiminen, nukkuminen tai jutteleminen. Vaikka musisointi syntyy spontaanisti ja ehkäpä lapsen itsensä aloitteestakin, se sisältää aina merkityksellistä ainesta eikä sitä tule missään nimessä väheksyä. Viisas kasvattaja päinvastoin käyttää tällaiset ”epäviralliset” musiikkituokiot hyväksi, tarttuu niiden tarjoamiin mahdollisuuksiin ja toimii samalla myös musiikkikasvatuksellisten päämäärien hyväksi. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 172.)

Varsinaiset ”viralliset” musiikkihetket joko lasten tai vaikkapa vammaisten kanssa etenevät systemaattisesti. Ohjaaja on koko ajan tietoinen opettajanroolistaan, eri toimintojen tavoitteista ja tehtävien merkityksistä. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 172.)

Molemmanlaatuisia musiikkihetkiä tarvitaan. Lasten tai vammaisten kanssa toimiminen on kokonaisvaltaista, ja mitä paremmin aikuinen tämän ymmärtää, sitä monipuolisemmin ja ennakkoluulottomammin hän

pystyy käyttämään hyödykseen erilaisia tapoja ja toiminnan muotoja kuten muussa kasvatuksessakin, niin myös musiikkikasvatuksessa. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 172.)

Kasvatustieteen käsitteistössä opetussuunnitelmalla tarkoitetaan Hirsjärven (1982) mukaan etukäteissuunnitelmaa kaikista niistä toimista, joilla koululle asetetut kasvatustavoitteet pyritään toteuttamaan (Linnankivi - Tenkku - Urho 1988, 37). Musiikinopetus on käsitettävä laaja-alaisesti, koko oppilasta kehittävänä toimintana. Musiikki on taidemuoto, mutta kouluopetuksessa lisäksi oppiaine (Linnankivi - Tenkku - Urho 1988, 9).

Kehittyvä opetussuunnitelma ei ole koskaan valmis, vaan esimerkiksi musiikin opetussuunnitelmaan vaikuttaa jatkuvasti nykypäivän musiikin kehitys. Opetussuunnitelmassa on otettava huomioon erilaisia koulutuspoliittisia tavoitteita ja kasvatuksellisia näkökohtia. Musiikin opetussuunnitelmaan vaikuttavia tahoja ovat yhteiskunta, oppilas ja opettaja. Nämä kaikki vaikuttavat tavoitteiden muodostamiseen. Yhteiskunnalliset näkökohdat nostavat esiin eri aikakausien ja kulttuurien tuntemuksen, joka edellyttää mm. psykologista, historiallista, maantieteellistä ja uskonnollista tietoa niiden historiasta, kielistä ja taiteista. Oppilasta ajatellen on otettava huomioon koko persoonan kehittäminen (eheyttäminen, eriyttäminen, reseptiivisyys, produktiivisuus, asenteet ja arviointikyky). Opettajan tehtävä on arvioida oppilaan kehitystasoa ja edellytyksiä, lisätä opiskelumotivaatiota ja kehittää myönteisiä asenteita sekä soveltaa monipuolisia työtapoja. (Linnankivi - Tenkku - Urho 1988, 38 - 39.)

Musiikinopettajalla on varsinaisen opetussuunnitelman lisäksi myös ns. piilo-opetussuunnitelma. Se syntyy, kun koulun opetuksessa toteutuu virallisen opetussuunnitelman rinnalla epävirallinen suunnitelma, joka poikkeaa ennakkosuunnittelusta. Sen syntymisessä ja toteutumisessa

opettaja on tärkein tekijä. Opettajaa ohjaa hänen saamansa koulutus, se arvo- ja käsitemaailma, jolla hän oppilaiden persoonallisuuden kehitystä ja maailmankuvan syntymistä ohjaa. Piilo-opetussuunnitelma ei käy ilmi virallisesta opetussuunnitelmasta tai oppikirjoihin valitusta oppiaineeksestä vaan tapahtuu ”piilossa”, kulloisenkin oppilasyhteisön ja opettajan omilla ehdoilla. (Linnankivi - Tenkku - Urho 1988, 9.)

Musiikkitoiminnan suunnittelu on aina pieni osa toimintakokonaisuuden suunnittelua ja samalla myös oma itsenäinen ja tärkeä alueensa. Se etenee prosessina, jonka edetessä ohjaajan on pystyttävä analysoimaan toimintaan kulloinkin vaikuttavia tekijöitä sekä ennen toimintaa että sen aikana. Tavoitteiden asettamisen on tapahduttava etukäteen: toiminta saa sitä kautta suunnan ja ohjaaja motivaation toiminnalle. Toimintaa arvioidaan sitten sekä suhteessa tavoitteisiin että toiminnan sisältöön yleensä. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 172.)

Inkeri Ruokosen mukaan kasvatussuunnitelmaa laadittaessa tärkeitä näkökohtia ovat kasvattajan sisäinen kasvatustilanteen näkemys sekä laajakatseinen lapsen tilanteen ja lähtökohtien ymmärrys. Erilaisiin menetelmiin tutustuminen on avuksi kasvattajalle, että hän voisi löytää ja muovata omaan kasvatustilanteeseensa sopivimman, sisäisesti läpikäydyn ja itseluodun menetelmän. Musiikki taiteena on eräs muoto, jonka positiiviset vaikutukset ihmiseksi kasvamisessa ovat moninaiset ja jonka tieteellistä tutkimusta laajalti tarvitaan. (Kalliopuska - Keva - Koskelainen - Ruokonen - Tiitinen 1985, 101.)

Toiminnan suunnittelu on tärkeää nimenomaan sen vuoksi, että se auttaa ohjaajaa hahmottamaan opetuksellisen toimintakokonaisuuden ja löytämään mahdollisimman monipuolisesti tavoitteeseen saavuttamista tukevia työskentelytapoja. Toimintakokonaisuuden hahmotettuaan ohjaajan on mahdollista vaivattomasti muuttaa työskentelyään

opetusprosessin edetessä sekä käyttää kohderyhmältään saamaansa palautetta herkemmin suoraan hyväkseen eri tilanteissa. Toiminta muodostuu tällöin palkitsevaksi, vaivattomasti ohjautuvaksi ja mielekkääksi kaikille osapuolille. Erityisesti oman ammattiuran alkuvaiheessa suunnitteluun kannattaa panostaa: se kantaa hedelmää pitkälle tulevaisuuteen. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen, Mäkinen 1993, 172.)

Suunnittelun lähtökohtana on aina opetuksen kohteena oleva ryhmä, sen tieto - taito -taso, ikä- ja sukupuolijakauma sekä erityistarpeet ja -tilanteet. Opetuksen painopisteet asian tai asiakokonaisuuden sisällä suunnitellaan musiikilliset asiat ja - perustekijät, työtavat , opetusmateriaali ja oppikirjat huomioon ottaen niin, että opetuksen sisältö jaksottuu kokonaisuuden kannalta mielekkäästi. Suunnittelussa tulee ottaa huomioon käytettävissä oleva aika ja sen pituus: onko opetuskertoja paljon vai vähän sekä sijoittuvatko ne lyhyelle vai pitkälle aikavälille. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen, Mäkinen 1993, 173.)

Opetuksen rakennetta muokattaessa on mietittävä lisäksi, kuinka suuren osuuden asiakokonaisuudesta tulee muodostamaan uuden aineksen osuus, mitä kerrataan ja millä tavoin, minkä tyyppistä on saatu palaute ja onko asetetut tavoitteet pystytty saavuttamaan. Nämä kaikki suunnittelun kokonaislähtökohdan muodostavat seikat vaikuttavat toisiinsa. Ne auttavat myös ohjaajaa tarkkailemaan omaa toimintaansa: motivaatio työhön säilyy ”kirkaampana”, kun sen tekee huolella siihen paneutuen ja niin, että itse työstä ei tule liian itsestäänselvää ja maneerien täyttämää. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen, Mäkinen 1993, 173.)

Suunnittelu jakautuu pitkän tähtäimen suunnittelun eli kausisuunnittelun (kuukausi-, lukukausi- ja vuosisuunnitelmat), lyhyempien jaksojen suunnittelun ja varsinaisen tunti- tai

tuokiosuunnittelun osa-alueisiin. Punaisena lankana kulkee toiminnan punoutuminen johdonmukaisesti etenevään opetusrunkoon, jossa on selkeästi määritelty myös kausikohtaiset tavoitteet. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 174.)

Suomen musiikkileikkikoulunopettajat ovat määritelleet alle kouluikäisten musiikkikasvatuksen tavoitteet seuraavasti:

- Myönteisen asenteen herättäminen musiikkia kohtaan.
- Musiikin tiedollisten ja taidollisten valmiuksien luominen ja kehittäminen.
- Yksilön kokonaispersoonallisuuden tasapainoinen kehittäminen ja sosiaalisen kasvun edistäminen (Hongisto-Åberg, Lindberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 176). Inkeri Ruokosen (1985) mukaan lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittäminen on lasten musiikkikasvatuksen keskeisimpiä tavoitteita. Erityisesti sosioemotionaaliset tavoitteet, empatian ja prososiaalisuuden kehittäminen ovat tärkeitä. (Kalliopuska - Keva - Koskelainen - Ruokonen - Tiitinen 1985, 73.)
- Suomalaisen kansanperinteen elvyttäminen ja säilyttäminen.
- Luovan toiminnan säilyttäminen ja kehittäminen. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 176.)

4.2 Musiikkiterapia musiikkikasvatuksen tukena

4.2.1 Musiikkiterapian ja -kasvatuksen käsitteet

Musiikkiterapia voitaisiin lyhyesti määritellä vaikkapa seuraavasti:

”musiikkiterapialla tarkoitetaan kaikkia niitä menetelmiä, joissa musiikkia

tai sen elementtejä käytetään terapeuttisen avun tarpeessa olevan yksilön hoitamiseen, vammautuneen kuntouttamiseen tai psyykkisten häiriöiden ennaltaehkäisyä palvelevaan toimintaan.” (Lehtikoinen 1973, 37.) Sen tavoitteet vaihtelevat potilaan tarpeista riippuen. Kysymys on kuitenkin aina tavalla tai toisella ihmisen stimuloinnista musiikin tarjoamin mahdollisuuksin. Musiikkiterapia, kuten se yleensä mielletään, sisältää erilaisia menettelytapoja ja tekniikoita. Sillä tarkoitetaan National Association for Music Therapy, Inc.:in mukaan (1980) musiikin käyttöä terapeuttisten päämäärien mukaisesti, fyysisen tai psyykkisen terveyden palauttamiseksi, ylläpitämiseksi tai parantamiseksi. Musiikkiterapian mahdollisuudet ja käyttötilanteet ovat rajattomat. (Ahonen 1993, 218.)

Musiikkiterapialla ja musiikkikasvatuksella on runsaasti yhtäläisyyksiä, mutta musiikkiterapia eroaa ratkaisesti musiikkikasvatuksesta nimenomaan periaatteidensa ja päämääriensä puolesta (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 206). Vertailemme seuraavassa musiikkikasvatuksen ja -terapian ratkaisevimpia eroavaisuuksia.

Jukka Tervon mukaan musiikkikasvatuksella tarkoitetaan ensisijaisesti musiikin avulla tapahtuvaa tavoitteellista, tiedollista ja taidollista kasvattamista ja musiikillisten kykyjen kehittämistä. Tervon mukaan musiikkikasvattaja käyttää pedagogisessa työssään pääasiassa musiikkia ja sen elementtejä, mutta niveltää usein työhönsä aineksia muiltakin taidekasvatuksen alueilta, liikuntakasvatuksesta sekä tiedollisilta alueilta. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 206).

Musiikkitoiminnan yhteydessä lapsessa saattaa ilmetä positiivisia tai negatiivisia asioita, joita aiemmin ei ole havaittu. Musiikkikasvattajat omaavat erinomaisen kyvyn tarkastella lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Musiikki saattaa avata portteja iloon ja vapautumisen kokemuksiin, mutta toisaalta myös asioihin, jotka aiheuttavat lapselle kipua ja ahdistusta.

Ongelmien havaitseminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja hoidon käynnistäminen, kuten esimerkiksi musiikkiterapian ja/tai psykoterapian, voi auttaa lasta ratkaisevasti mukaan hänen ikäkautensa mukaiseen kehitykseen. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 206.)

Sekä kehitysvammahuollossa että psykiatriassa on jo pitkään käytetty musiikkiterapiaa. Kiinnostus sen mahdollisuuksiin on kasvanut tiedon lisääntyessä. Erikoistuminen spesifeille aloille myös musiikkiterapiassa on alkanut. Musiikkiterapian käyttö on perusteltua erityisesti lasten kanssa toimittaessa, koska sen avulla voidaan saada paljon enemmän tietoa lapsesta kuin pelkkien keskustelujen avulla, jolloin tieto lapsen kokemusmaailmasta joskus on vaarassa jäädä kapeaksi. Musiikin kautta lapsi ilmaisee itseään luontevasti. Musiikki myös edistää kontaktin ja luottamuksellisen suhteen syntymistä lapsen ja terapeutin välille. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 206.)

Musiikkiterapialla ei koskaan ole musiikillisia tavoitteita eikä se edellytä käyttäjältään musiikillisiä taitoja, kuten esimerkiksi soittotaitoa. Musiikkiterapeutit usein opettavat ja ohjaavat lasta itse soittamisessa, mutta tavoitteena ei tällöin ole itse soittotaidon kehittäminen, vaan pyrkimys saattaa uusia taitoja lapsen itseilmaisun ja yhteistoiminnan tukemiseksi. Jo pelkkä musiikin kuunteleminen voi muodostua terapeutiksi kokemukseksi lapsen ja hänen terapeuttinsa välille. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 207.)

Musiikkiterapialle on leimaa antavaa turvallinen, kiireetön ilmapiiri, luovuus ja sallivuus. Lasta kuunnellaan pitkälti hänen vapaan leikkinsä avulla: se kertoo myös paljon hänen sisäisestä kokemusmaailmastaan ja kehitysvaiheestaan. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 208.)

Tervon mukaan musiikkiterapeutti tarvitsee: ei ainoastaan kykyä leikkiä äänillä ja soittimilla, vaan ennen kaikkea leikin sisäistä kykyä. Sen vuoksi hän tarvitsee koulutusta ja kokemusta sekä syvällistä tietoa lapsen kehityksestä eri ikäkausina. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 208.) Samalla tavoin opettaja tarvitsee laaja-alaiset pohjatiedot kaikesta oppilaaseensa liittyvästä.

Psykoanalyytikko D. W. Winnicott (1971) kuvaa psykoterapian ja leikin suhdetta tavalla, joka sopii hienosti myös musiikkiterapiaan. Winnicottin mukaan psykoterapia tapahtuu potilaan ja terapeutin yhteisellä leikin alueella ja siellä, missä leikki ei onnistu, on psykoterapeutin tehtävänä auttaa potilasta löytämään kykynsä leikkiä. Jos psykoterapeutti ei kykene leikkimään, hän ei sovi työhönsä. Kommunikaatio toimii vain leikissä.

Tervon (1993) mukaan musiikkiterapeutti tarvitsee työssään taitoa leikkiä äänillä ja soittimilla eli hallita metodeja ja instrumentteja. Hänellä tulee lisäksi olla kyky sisäiseen leikkiin. Rechartt (1988) puolestaan on tullut siihen tulokseen, että kaikista musiikin mielenterveydellisistä ja psykoterapeuttisista vaikutuksista keskeisin on sen kyky luoda transitionaalikokemuksia (siirtokokemuksia) eli tässä tapauksessa kuvitteellisuutta ja leikin maailmaa. Hägglundin (1984) mukaan luovuutta ei voi opettaa kuin tietoja ja taitoja, vaan sen opiskelussa koko persoonallisuutemme joutuu mukaan tiettyyn kehityskulkuun, kun luovuudelle annetaan tilaa. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 208.)

Luovuusterapioiden (mm. kuvataide-, tanssi-, draama-, musiikkiterapiat) tulisi löytää sisältönsä luovuudesta sinänsä, vaikka ne käyttäisivätkin eri taidemuotojen tekniikoita ja välineitä. Luovuus piilee transitionaali-ilmiöihin liittyvissä mielikuvissa, jotka puolestaan syntyvät ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 208.)

4. 2. 2 Supportiivinen musiikkiterapia

Supportiivisessa musiikkiterapiassa pääpaino on vuorovaikutuksen ja sosiaalisen käyttäytymisen aikaansaamisessa, uusien käyttäytymismuotojen harjoittamisessa turvallisessa, hyväksyvässä ja todellisessa ympäristössä.

Kliinisten tavoitteiden saavuttamiseksi terapoitavan tulisi osallistua aktiivisesti musiikkiterapeuttisiin harjoituksiin, ei niinkään harjoittaa sisäistä itsensä tutkiskelua tai verbalisoida asioita (Ahonen 1993, 227). Tärkeää on positiivisen suhteen syntyminen terapeutin ja asiakkaan välille, ja terapeutin roolin auktoritatiivisuus, kun hän ohjaa ja tukee asiakastaan (Ahonen 1993, 228).

Musiikin ammattilaiselle on joskus vaikeaa luopua musiikista nuotteina tai valmiina musiikkikappaleina. Hänen saattaa olla lisäksi vaikeaa asennoitua luovasti helppoihin musiikkileikkeihin tai rytmisesti ja melodisesti yksinkertaisiin aiheisiin. Musiikinopetus on vaarassa muuttua pakonomaiseksi ja kaavamaiseksi, jolloin musiikilla pikemminkin ehkäistään kuin syvennetään vuorovaikutuksen syntyä. Jaettu tapahtuma syntyykin kasvattajan ennakko-odotuksista ja ohjauksesta eikä lasten mielikuvista. Koulumaailman oikein - väärin -ajattelu katkaisee myös usein lasten aidon, spontaanin ilmaisun ja mielihyvän, jonka kuitenkin tulisi olla musiikkitoiminnan ydin. Ohjatun musiikkitoiminnan ytimeksi saattaa nousta valmis lopputulos tärkeämpänä kuin tunteet, vuorovaikutus ja yhteistyö, joihin taas kokenut musiikkiterapeutti kiinnittää paljon huomiota. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen, Mäkinen 1993, 209.)

Sekä kasvatuksellisilla että terapeuttisilla näkemyksillä on omat erityispiirteensä, joita ei voi sulauttaa toisiinsa. Kasvattaja voi kuitenkin etsiä ilman terapeuttista koulutustakin uusia näkökulmia työhönsä. Jos hän kuitenkin haluaa kehittää työtään musiikkiterapiaa kohti, hänen on

hankittava siihen koulutusta ja asiantuntevaa työnohjausta, sekä kiinnostuksensa lisäksi mahdollisuus työskennellä riittävän pienissä ryhmissä pitkäaikaisesti ja tiiviisti. Tällöin hän pystyy hankkimaan kokemusta musiikkiterapiasta ja ymmärtämään sen mahdollisuuksia. Jos lasta halutaan auttaa terapeuttisesti, on välttämätöntä tehdä se yhteistyössä ja -ymmärryksessä lapsen vanhempien kanssa. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen, Mäkinen 1993, 209.)

5. AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

5.1 Heikki Ruismäen tutkimus musiikinopettajien työtyytyväisyydestä, ammatillisesta minäkäsityksestä sekä uranvalinnasta

Heikki Ruismäen väitöskirja "Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta" on hyväksytty 18. 6. 1991. Tutkimuksen lähtökohtana on ollut pohdinta siitä, miksi monet muodollisesti pätevät musiikinopettajat eivät hakeudu koulutyöhön, sekä kysymys siitä, ketkä ylipäättään viihtyvät koulutyössä. Tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan sitä todellisuutta, jossa yläasteen musiikin aineenopettaja normaalisti työskentelee. Tutkijan mielestä musiikinopettajan työolot, työtyytyväisyys ja uranvalinta sekä ylipäänsä musiikinopettajana toimiminen ovat keskeisiä asioita, koska musiikin ja musiikinopettajan välityksellä siirtyy oppilaalle osa kulttuuriperintöä ja taidekasvatusta. (Ruismäki 1991, 11.) Työ on jatkoa Ruismäen aikaisemmalle peruskoulun yläasteen musiikinopettajien työtyytyväisyyttä käsittelevälle tutkimukselle. (Ruismäki 1991, 13.)

Tutkimus ei ole varsinainen seurantatutkimus, mutta sen tuloksia pyritään vertailemaan aiempaan tutkimukseen yläastetta käsittelevän aineiston osalta (Ruismäki 1991, 13, 68).

Musiikinopettajan työssä viihtyminen on Ruismäen mukaan tärkeää sekä yhteiskunnan että opettajankoulutuksen ja koulun kannalta, sillä huono työviihtyvyys madaltaa suoritusastoa sekä "pakottaa" musiikinopettajat hakeutumaan muihin tehtäviin. Tämä puolestaan vaikuttaa suoraan koulussa annettavaan musiikinopetukseen. Työssään viihtyvä ja työn iloa kokeva musiikinopettaja taas voi antaa oppilailleen paljon sellaista, jonka arvo ymmärretään vasta vuosien kuluttua. (Ruismäki 1991, 13.)

Heikki Ruismäki pyrki selvittämään niitä ominaisuuksia, tietoja ja taitoja, joita musiikinopettajalta vaaditaan työelämässä selviytymiseksi sekä sitä, miten koulutus voisi omalta osaltaan tukea musiikinopettajuuden kehittymistä tähän suuntaan. Hän pohtii tutkimuksessaan musiikinopettajan ammatillista minäkäsitystä, uranvalintamotiiveja ja työtyytyväisyyttä, joista yleinen työtyytyväisyys eli kokonaistyötyytyväisyys Ruismäen mukaan muodostuvat. (Ruismäki 1991, 68 - 72.) Hän toteaa myös, että poikkeuskoulutukseen hakeutuneet opiskelijat ovat selvästi tietoisia ammatinvalinnastaan ja sen vuoksi myös viihtyvät musiikinopettajan työssään muita opettajia paremmin (Ruismäki 1991, 107).

Työviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä Okkosen (1978) mukaan Ruismäen tutkimuksessa ovat kulttuuritekijät (makrotasolla), työpaikkakohtaiset tekijät kuten esimerkiksi työorganisaatio (työorganisaatiotasolla) ja yksilökohtaiset tekijät (mikrotasolla) (Ruismäki 1991, 37 - 38).

Työtyytyväisyyteen puolestaan vaikuttavat useiden eri tutkimusten mukaan (mm. Autero 1973, Chiselli-Brown 1969, Locke 1976) ainakin ammatin arvostus, työn sisältö, johtamisilmapiiri,

ylenemismahdollisuudet, tunnustus, työolosuhteet, työtoverit ja ihmissuhteet sekä henkilökohtaiset tekijät (Ruismäki 1991, 38).

Tutkimustulosten mukaan musiikinopettajista vain vähän yli puolet oli muodollisesti päteviä ja lähes 60% koulun musiikinopettajista opetti musiikkia koulun ulkopuolella (Ruismäki 1991, 93, 264.) Opettajista 66% oli tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä työhönsä (Ruismäki 1991, 99, 264). Valtaosa (85%) tuli hyvin toimeen oppilaiden kanssa (Ruismäki 1991, 264). Musiikinopettajan työn antoisimmaksi puoleksi koettiin työn itsenäisyys, luovuus, vapaus ja vaihtelevuus (Ruismäki 1991, 100 - 101, 152, 264).

Opettajat kokivat, että tuntimäärät olivat eri luokka-asteilla liian vähäiset ja että opetussuunnitelmien mukaisia tavoitteita on vaikea saavuttaa.

Opettajat olivat tyytymättömiä myös opetusryhmien kokoon. (Ruismäki 1991, 101 - 103, 264.)

Vertailtaessa koulutukseltaan erilaisia yläasteen opettajia havaittiin, että tyytyväisimpiä useimpiin osa-alueisiin olivat poikkeuskoulutuksesta valmistuneet yläasteella työskentelevät musiikinopettajat (Ruismäki 1991, 101 - 103). Opettajaryhmät erosivat toisistaan siinä, millaiset valmiudet koulutus on antanut heille. Parhaimmat valmiudet oli kahden tutkinnon suorittaneilla musiikinopettajilla (Ruismäki 1991, 112). Musiikinopettajat olivat työhönsä vähiten tyytyväisiä ja erosivat tilastollisesti merkitsevästi sekä peruskoulunopettajista että kahden tutkinnon suorittaneista poikkeuskoulutuksen saaneesta ryhmästä. Kokonaistyytyväisyys kohosi korkeimmaksi niillä opettajilla, joilla oli sekä musiikinopettajan että peruskoulunopettajan tutkinnot. (Ruismäki 1991, 107, 266.)

Musiikinopettajien uravalinnan keskeisimmät vaikuttimet lähtevät musiikista käsin. Yleensä heillä on ollut halu tai tarve syventää

musiikkiopintoja tai hankkia musiikinopettajan muodollinen pätevyys (Ruismäki 1991, 267). Poikkeuskoulutuksesta valmistuvat eivät haastattelujen perusteella opiskelleet musiikkia musiikin itsensä takia, vaan taitojen kehittäminen nähtiin keinona rikkaampaan musiikinopetukseen. (Ruismäki 1991, 227 - 228.) Työrauhaongelmat eivät merkittävämmiin haitanneet poikkeuskoulutuksesta valmistuneita opettajia.

Tutkimustulosten pohjalta Heikki Ruismäki on hahmotellut mallin, jonka mukaan musiikinopettajan työtyytyväisyyden keskeiset osa-alueet ovat intensiivinen, toiminnallinen suhde oppilaille läheiseen musiikkiin, balanssi oman ja halutun minän välillä sekä motivaatio opettamiseen ja oppimiseen. Jotta opettaja kokisi työnsä tyydyttäväksi, yksikään osa-alue ei saa kokonaan puuttua. Tärkeintä on balanssi oman ja halutun minän välillä - se muodostaa pohjan musiikinopettajuudelle sekä musiikinopetustyölle. Koulutuksen keskeinen tehtävä Ruismäen mielestä on tukea ja kehittää kaikkia näitä kolmea osa-aluetta. (Ruismäki 1991, 277 - 278.)

5.2 Kirsti Hämäläisen pro gradu -työ "Musiikinopettajuus musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa Jyväskylän yliopistossa"

Kirsti Hämäläinen tutkii pro gradu -työssään (1996) musiikinopettajuutta Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Hän tarkastelee kolmea koulutusohjelman struktuuria: valintakoetta, koulutuksen sisältöä ja toimijoita (opiskelijat, opettajat sekä opettajaharjoittelun ohjaajat). Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää kyseisten ryhmien näkemyksiä musiikinopettajuudesta; ovatko ne yhteneväisiä vai ristiriidassa keskenään. (Hämäläinen 1996, 2.)

Hämäläisen tutkimuksen mukaan musiikinopettajuus koostuu musiikinopettajan tehtävistä, tiedoista ja taidoista, ominaisuuksista sekä ammatillisesta minäkäsityksestä (Hämäläinen 1996, 10). Myös eksperttiyden tasoa arvioidaan tutkimuksessa (Hämäläinen 1996, 2, 43 - 44).

Kirsti Hämäläinen on valinnut tämän kvalitatiivisen tutkimuksensa viitekehyyksi eksistentiaalistisen fenomenologian (Hämäläinen 1996, 48). Aineisto on kerätty haastattelemalla 24: ää informanttia, joista puolet opettajia ja toinen puoli opiskelijoita (Hämäläinen 1996, 54). Lisätietoa tutkija hankki analysoimalla didaktiikkaryhmän esseevastauksia Hämäläinen 1996, 2).

Tutkijan saamien tutkimustulosten mukaan Jyväskylän yliopistoon valitulla musiikkikasvatuksen opiskelijalla on hyvät edellytykset musiikinopettajaksi. Ominaisuuksiltaan hän on humaani, sosiaalinen, monipuolinen, ennakkoluuloton sekä itsensä kanssa toimeentuleva. Noin viiden vuoden opintojen jälkeen hän saavuttaa monipuoliset, kattavat ammatilliset perustiedot ja -taidot. (Hämäläinen 1996, 129.) Vajavaisuutta on kuitenkin pianon vapaan säestyksen taidoissa sekä opetusharjoittelun määrässä, mikä vaikuttaa didaktisiin valmiuksiin (Hämäläinen 1996, 112, 129). Opiskelija toivoisi koulutukselta enemmän kenttäharjoittelua sekä vuorovaikutus-, organisointi- ja opetusmetodologisia taitoja. Myös kehityspsykologista tietämystä kaivattaisiin lisää. (Hämäläinen 1996, 129.)

Musiikinopettajan tärkeimpinä tehtävinä tämän tutkimuksen mukaan pidettiin musiikin avulla tapahtuvaa kasvatustyötä, elämysten antamista, oppilaiden innostamista musiikin pariin sekä aktiivista kanssakäymistä (Hämäläinen 1996, 130). Opiskelijan ammatillinen minäkäsitys on aktuaali ja enimmäkseen myönteinen. Työn hyväksi puoliksi hän arvioi haasteellisuuden, itsensä toteuttamisen mahdollisuuden, musiikista

nauttimisen yhdessä oppilaiden kanssa, vapauden sekä läheisen suhteen oppilaisiin. (Hämäläinen 1996, 104.)

Työn negatiivisina puolina opiskelija näkee huonot opetuspuitteet, oppilaiden motivoitumattomuuden, työrauhahäiriöt sekä yksinäisyyden (Hämäläinen 1996, 104). Jopa 33% opiskelijoista suorittaa musiikin-opettajan tutkinnon hankkiakseen ns. turva-ammatin (Hämäläinen 1996, 106). Turva-ammattilla Hämäläinen tarkoittaa taiteilijan turvakseen hankkimaa tutkintoa / ammattia, johon hän voi turvautua, mikäli ei taiteen tekemisen keinoin pystyisikään elättämään itseään. Tällöin henkilön ensisijainen tavoite on siis tulla toimeen taidetta tekemällä.

Koulutusohjelman suurimpana ongelmana opiskelija näkee yhteisen tavoitteen puuttumisen, sillä enemmistö kouluttajista keskittyy täydellisesti omaan aineeseensa (Hämäläinen 1996, 122). Tällöin syntyy tavoiteristiriitoja ja koulu unohtuu.

5.3 Kimmo Mäen tutkimus Ammattikorkeakouluopettajan ammattikuvasta

Kimmo Mäki on tehnyt ammattikasvatuksen pro gradu -työnsä Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaan keväällä -96. Työssään hän tutki omalle tutkimuksellemme hienosti pohjaa antavaa ja suuntaviivoja luovaa aihetta "Ammattikorkeakouluopettajan ammattikuva - Ammatillisten opettajien käsityksiä ammattiroolista, toimintaideologiasta ja koulutusideologiasta." Mäen tutkimus on ainoa käsiin saamamme tutkimus puhtaasti ammattikorkeakouluopettajan ammattikuvasta.

Kohderyhmäkseen Kimmo Mäki on valinnut Vantaan va. ammattikorkeakoulussa työskentelevät opettajat, jotka kirjoittivat tutkijalta saamiensa ohjeiden mukaisesti esseet aiheesta ammatillinen opettaja (Mäki 1996, 52 - 53). Näiden esseiden pohjalta Mäki sitten teki haastattelukysymykset, ja haastatteli vielä viittä jo esseenkkin kirjoittanutta opettajaa (Mäki 1996, 54). Esseevastauksia Mäen oli vaikea saada, sillä vastaajat kokivat tällaisen tutkimusmenetelmän työlääksi ja vastausaika sattui muutenkin kiireiseen kevääseen (Mäki 1996, 53).

Mäen tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu ammatillisen sosialisatiokäsitteen pohjalta, sen symboliselle interaktionismille. Symbolisessa interaktionismiprosessissa yksilö ei ainoastaan omaksu sopeutujan roolia, vaan toimii vuorovaikutuksessa instituution tai yhteisön kanssa. Mäen mukaan ammattikorkeakouluopettajalla on tämänsuuntainen suhde ammattikorkeakouluun. (Mäki 1996, 23 - 24, 36.)

Ammatillisen sosialisatian pohjalta Mäki on nimennyt kolmikantakäsitteen ammattirooli - toimintaideologia - koulutusideologia. Kolmikantakäsitteen pohjalta Mäki haravoi saamansa aineiston ja muodosti opettajan ammattikuvan. (Mäki 1996, 24.)

Ammattikorkeakouluopettajan ammattirooli muodostui tutkimuksessa opettajan ohjaavasta roolista (oppimisen ohjaaja, ammatillisen kasvuprosessin ohjaaja ja tiedon luokse ohjaaja) sekä opettaja - oppilas vuorovaikutussuhteesta, joka nousi keskeiseksi tutkimuksessa (Mäki 1996, 58 - 59). Opettajan rooli piti sisällään myös suunnittelijan (erityisesti opetussuunitelmat) sekä kehittäjän roolit (Mäki 1996, 61). Tutkimuksessa ammattikorkeakouluopettaja toimi lisäksi linkkinä koulutuksen, työelämän ja tiedekorkeakoulujen välillä (Mäki 1996, 69, 80).

Opettajia kuvataan Mäen tutkimuksessa ”yhdessoppijoina”, joiden toimintaa ohjaavat teoreettiset tiedot ja käytännön tietotaito (Mäki 1996, 83). Teoreettiset tiedot rakentuvat oman tutkinnon ja substanssialueen hallintaan kun taas käytännön tietotaito vankkaan aikaisempaan työelämäkokemukseen (Mäki 1996, 86, 93, 95). Toimintaideologian puutteena tutkimuksessa nähdään pitkäjännitteisyyden puuttuminen suunnittelusta ja toteutuksesta. Opettaja ajautui myös herkästi luennoitsijan roolin, joka nähtiin esteenä ohjauksellisuudelle. (Mäki 1996, 106.)

Ammattikorkeakouluopettajat muodostivat koulutusideologian omien oppimiskäsitystensä pohjalle. Tällaisina voidaan mainita esimerkiksi aiempi elämäkokemus ja vahva motivaatio itsensä kehittämiseen. Ikää ei koettu esteenä oppimiselle tai itsensä kehittämislle; kehittämiskohteita taas nähtiin sekä ammatillisella että teoreettisella puolella. Itse opetus-työhönsä opettajat olisivat kaivanneet tukea erityisesti opetusmenetelmiin perehtymisessä, lopputyön ohjauksessa, oppilasarvioinnissa ja opetus-suunnitelman laadinnassa. Myös työelämäprojektien vetämisessä he tunsivat kaipaavansa pikaista ohjausta ja koulutusta. (Mäki 1996, 103 - 107.)

Ammattikorkeakouluopettajien sitoutuminen sekä ammattikorkeakoulutuksen että itsensä kehittämiseen oli selkeää. Yhtä selkeästi tuli esille liian tiukka työtahti, uusien vaatimusten stressaavuus ja omien opiskelu- projektien tuoma paine: opettajat olivat työnsä ohessa mukana ammattikasvatuspainotteisessa lisensiaatti- ja tohtorin-koulutusohjelmassa. (Mäki 1996, 19, 51, 70 - 71.)

Ammattikorkeakouluopettajan ammattikuva oli tiukasti sidoksissa kehittyvään ammattikorkeakouluun. Ammattikuva oli siis vasta rakentumassa; uutta olemusta haettiin parhaillaan. Sen koettiin profiloituvan yhdessä kehittyvän ammattikorkeakoulun kanssa. (Mäki 1996, 37, 115.)

Mäen tutkimuksessa Orelman ja Savirannan mukaan Opetusministeriö jakaa ammattikoulujen organisaatiot neljään malliin:

1. Ammatti-instituuttimalli: ammattikorkeakoulu muodostuu yksittäisistä opistoasteisista oppilaitoksista
2. Sateenkaari-korkeakoulumalli: ammattikorkeakoulu muodostetaan jo olemassaolevan korkeakoulun ympärille
3. Saman alan koglomeraattimalli: saman alan linjat eri oppilaitoksissa yhdistetään
4. Eri alojen koglomeraatti: eri alojen oppilaitokset muodostavat yhteisen ammattikorkeakoulun.

(Mäki 1996, 5.)

Vantaan va. ammattikorkeakoulun katsotaan tutkimuksessa olevan organisaatiomalliltaan eri alojen koglomeraatti. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat olivat viidestä Vantaan va. ammattikorkeakouluun kuuluvasta eri alojen oppilaitoksesta; mukana oli myös sosiaalialan oppilaitos. (Mäki 1996, 5.)

Mäen tutkimuksessa ammattikorkeakouluideologiaa kuvataan yhdenmukaisesti muiden ammattikorkeakouluideologiaa käsitelleiden lähdeteosten kanssa. Olennaista on siis teorian/tieteen ja käytännön yhdistäminen toisiinsa, kansainvälisyys, opiskelijan toimiminen aktiivisena oppijana opettajan roolin pitäytyessä lähinnä suunnittelutyöstä vastaavana henkilönä ja opiskelijaa ohjaavana aikuisena. Ammattikorkeakoulusta tulee muodostua lisäksi voimakas työelämän kehittäjä.

Tutkimuksessaan Kimmo Mäki esittelee mm. Kaisvuon, Rousin, Helakorven ja Luopajärven tutkimustuloksia ja näkemyksiä, joista esittelemme tässä muutamia.

Kaisvuon mukaan ammatillisten opettajien työmenestys perustui seuraaviin tekijöihin: opetuksen systemaattinen suunnittelu ja toteutus, sosiaalinen sopeutuvuus ja kannustava aktiivisuus. Tästä Kaisvuon päätteli, että ammatillisessa koulutuksessa menestyneet olisivat opettajina vastuuntuntoisia, ammattialansa hallitsevia ja tehokkaita. Kaisvuon mukaan opetustilanteisiin vaikuttavat opettajan ja oppilaan persoonallisuuksien yhdistelmä, elämäkatsomukselliset taustat ja opetettavan aineen sisällöt sekä opetustilanteet. Hän mainitsee lisäksi, että opettajan omat ominaisuudet ja työn vaatimukset toimintaympäristöineen ovat vuorovaikutussuhteessa keskenään. (Mäki 1996, 11 - 13.)

Hannele Rousi korostaa puolestaan tulevaisuuden opettajalta vaadittavaa entistä korkeampaa ammatillista osaamista: hänen tulee hallita opetus, tutkimus ja ammatillinen taito. Monitieteisyys tulee Rousin mukaan nousemaan tulevaisuudessa entistä enemmän esille. (Mäki 1996, 13.)

Seppo Helakorpi korostaa puolestaan ammatillisen opettajan roolia opiskelijan kasvun ja ammatillisen sosialisoinnin ohjaajana. Ammatillisen opettajan "kuva" muodostuu ammatillisesta ja akateemisesta perinteestä. Ammatillinen koulutustausta työelämäkokemuksineen integroituu tieteellisen koulutuksen ja pedagogisen tietotaidon kanssa. Tämä Helakorven malli on Mäen mielestä kovin opettajakoulutuspainoitteinen: ammatillinen ja akateeminen perinne myötäilevät niitä pääsyvaatimuksia, joihin ammatillinen opettajakoulutus nojautuu. (Mäki 1996, 13 - 14.)

Timo Luopajärven tutkimustuloksissa kuvataan opettajien motivaatioperustan ja kasvumotivaation yhteyttä opiskelijoiden

suoriutumisodotuksiin ja kasvumotivaatioon. Opettaja koettiin kannustavaksi ja hyväksi, kun opettajan kasvu- ja työmotivaatio olivat hyvät. Lisäksi opettajan innovatiivisuus sekä sosiaalisuus vaikuttivat positiivisesti, samoin kuin opetuksen hyvät toteuttamisvalmiudet ja oppilaantuntemus. (Mäki 1996, 14 - 17.)

Mäki esittelee tutkimuksessaan edelleen Luopajärven käsityksiä. Hänen mukaansa kasvattajan rooli ja ammatti-identiteetti rakentuvat samaan refleктоivaan minään. Luopajärvi esittää ammatillisen opettajan kolme kehitysosiota:

1. Yksilöllinen kasvu, jonka avulla voidaan kuvata hyvän opettajan erityispiirteitä ja metakognitiivisia taitoja.
2. Asiantuntijuus (opetustaito ja luokan sekä opetettavan aineksen hallinta).
3. Sosiaalistuminen ammattiyhteisöön, johon kuuluvat kasvuprosessi ja ammatti-identiteetti.

Luopajärven mukaan opettajan ammatillinen minäkäsitys koostuu käsityksestä itsestä ja siitä, kuinka hän selviytyy yhdessä opiskelijan kanssa sekä miten hän arvioi opiskelijan pedagogisia valmiuksia. (Mäki 1996, 14 - 17.)

Mäki kuvaa pro gradu -työssään ammatillista sosialisatioprosessia pohjanaan Pekka Ruohotien kolmivaiheinen malli opettajan kehityksestä (Mäki 1996, 20 - 21). Tutkimus on fenomenografinen eli tavoittelee laadullista, yksilöiden ilmaisemaa tietoa käsityksistä ja perustuu aineiston sekä johtopäätösten validiteettiin. Teoriat toimivat vuoro-vaikutuksenomaisesti Mäen omien ajatusten kanssa. (Mäki 1996, 23.)

6. TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksemme kohteeksi valitsimme ammattiin opiskelevia nuoria aikuisia opettavat musiikinopettajat, jotka toimivat yliopistojen varhaiskasvatuksen yksiköissä ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmissa. Tutkimusongelmamme olivat seuraavanlaiset:

1. Minkälainen koulutustausta yliopistojen varhaiskasvatuksen yksiköissä ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmissa työskentelevillä musiikinopettajilla on?

- minkälaiset valmiudet musiikinopettaja on saanut omassa koulutuksessaan tähänhetkiseen työhönsä

2. Miten yliopistojen varhaiskasvatuksen yksiköissä ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan koulutusohjelmissa työskentelevät musiikinopettajat kokevat työnsä?

- kuinka he viihtyvät työssään
- miten työn erityisluonne muokkaa oppisisältöjä, opetusmenetelmiä ja tavoitteiden asettamista

Lähtökohtana meillä oli oletamus siitä, että ammattiin valmistuvia opettavan tulisi tuntea opiskelijoiden tuleva työnsä perusteellisesti

voidakseen toimia mahdollisimman pätevänä opettajana. Sen vuoksi opettajalla tulisi olla muutakin kokemusta ja koulutusta kuin ainoastaan musiikinopettajan tutkinto.

Musiikinopettajien koulutustaustaa halusimme selvittää, koska koulutus yhdessä muun elämäkokemuksen kanssa muodostaa sen pohjan, jolle opettaja alkaa työtään rakentaa. Se on pohjana ammatilliselle sosialisaatioprosessille. Näissä koulutusohjelmissa työskentelevien musiikinopettajien koulutustaustaa ei ole aiemmin selvitetty, joten katsoimme tarpeelliseksi muodostaa yleiskuvan siitä. Pidämme tärkeänä, että sosiaali- ja varhaiskasvatusalalle valmistuvien musiikillinen koulutus olisi tarkoituksenmukaista ja motivoisi opiskelijoita hyödyntämään musiikin eri elementtejä ja mahdollisuuksia tulevassa työssään. Halusimme selvittää, mitä mieltä opettajat itse olivat omista valmiuksistaan, ja minkälaista lisäkoulutusta he mahdollisesti kokivat tarvitsevänsä.

Halusimme myös kartoittaa työn erityispiirteitä sekä sitä, miten juuri tämä työ eroaa tavallisen yläasteen tai lukion musiikinopettajan työstä. Olimme kiinnostuneita opettajien motivoituneisuudesta työhönsä ja heidän työssä viihtymisestään, sillä ne luovat pohjaa opetukselle sisältöineen ja menetelmineen. Mitä paremmin motivoitunut opettaja on työhönsä, sitä paremmin hän siihen paneutuu ja sitä enemmän myös siitä saa. Opetus kantaa hedelmää, kun opettajan oma innostuneisuus tarttuu opiskelijoihin.

7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1 Tutkimusote

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jota käytetään ihmistä tutkivissa tieteissä. Tutkimuskohteena ei ole yksin ihminen, vaan ihmisen maailma eli n.s. elämismaailma. Tällä tarkoitetaan yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisen suhteiden muodostamaa merkitysten kokonaisuutta. Siihen, miten tutkimus voi lähestyä kohteen todellista olemusta, vaikuttavat ratkaisevasti tutkijan ennakko-oletukset ja ymmärtämys kohteesta. (Varto 1992, 14, 23 - 26, 77).

Omat taustatekijämme, kuten aiemmat ammattitutkintomme ja työkokemuksemme, ovat luoneet meille jonkinlaisen perustiedon ja ennakkokäsityksen siitä, minkälaista musiikinopetus tutkimusalamme koulutusohjelmissa on ja minkälaista sen ehkä tulisi olla. Tätä kuvaa halusimme saattaa ajan tasalle tutustumalla tämänhetkiseen koulutukseen

viikon ajan, ja haastattelemalla kahta musiikinopettajaa.

Musiikkikasvatuksen opiskelu on antanut meille vahvaa pohjatietoutta nimenomaan musiikinopettajan näkökulmasta työtä tarkastellaksemme. Kvalitatiivisen tiedon avulla pyritään ilmiön kokonaisvaltaiseen, kontekstuaaliseen ymmärtämiseen. (Syrjälä - Numminen 1988, 80.)

Tutkimuksemme filosofinen taustateoria on eksistentiaalinen fenomenologia; humanistinen psykologia nojautuu siihen filosofisesti ja sen keskeisenä ongelmana on ihminen psyykkishenkisenä olentona. (Rauhala 1990, 50). Fenomenaalista maailmaa korostetaan objektiivisen tapahtumamaailman sijasta; eksistentiaalisilla taas tarkoitetaan sitä, että tutkitaan olemassaolevaa. Meidän tutkimuksessamme olevassaoleva ilmiö, jota tutkimme on musiikinopettajan ammattirooli sosiaali- ja varhaiskasvatusalan ammattiin opiskelevien opettajana.

Tutkimuksessamme tulee esiin näin ollen luonnollisesti myös työpsykologinen näkemys. Työpsykologia puolestaan tutkii sitä, "mitä työ on, minkälaiseksi se koetaan ja miten työ on aikojen kuluessa muuttunut." (Luoma 1990, 9.) Työpsykologinen tutkimus on vielä varsin nuorta ja joskus lisäksi kapea-alaista.

Tutkimuksemme on yhtäältä kokonaistutkimus: yleiskuvaa kartoittava kysely lähetettiin kaikille sosiaali- ja varhaiskasvatusalan korkea-asteen koulutuksissa työskenteleville musiikinopettajille. Toisaalta tutkimustamme voidaan tarkastella tapaustutkimuksena: tutkimus kohdistuu yleensä tavallisen opettajan ja / tai oppilaiden arkielämään tai heidän elämänvaiheisiinsa. Brügelmanin (1982) mukaan keskeisiä tapaustutkimuksen kohteita voivat olla esimerkiksi pedagogiset arkikokemukset, henkilökohtaiset näkemykset, elämäntarinat sekä oppimishistoriat, opetuskokonaisuudet, oppimistilanteet, koulutus-suuntaukset ja uudistusohjelmat. (Syrjälä - Numminen 1988, 17).

Tapaustutkimus on lisäksi luonteeltaan opportunistista eli mukautuvaista: tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voidaan saada. Tutkimuskohde myös muokkaa tutkimuksen ongelmien suuntaa, ja tutkimus voi toteutukseltaan ja tavoitteiltaan muuttua todellisen tilanteen olosuhteiden perusteella.

Arvosidonnaisuus on tapaustutkimuksen keskeinen piirre. On myös merkille pantavaa, että tutkija on tutkimuksessa mukana koko persoonallisuutensa voimalla. Hänen arvomaailmansa on siis yhteydessä siihen näkemykseen, joka hänellä on tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä - Numminen 1988, 10 - 11). Tapaus eroaa muista jollakin tavalla, joko positiivisesti tai negatiivisesti. Se voi olla myös aivan tavallinen, "tyypillinen tapaus". (Syrjälä - Numminen 1988, 5).

7.2 Mittarin laadinta ja kyselyn toteuttaminen

Laadimme kyselylomakkeen asettamiemme tutkimusongelmien pohjalta. Kysymyksiä esitimme laajalta alueelta, koska halusimme saada yleiskuvan alasta, jota ei aiemmin ole tutkittu. Painotimme kuitenkin kolmea pääaluetta: vastaajien koulutustaustaa, heidän työnsä luonnetta ja työssä viihtymistä yleensä. Lisäksi halusimme tietoja vastaajien taustasta, kuten esimerkiksi iästä, opetusvuosista, sukupuolesta, virkasuhteen laadusta sekä valmistumispaikasta ja -ajasta.

Koulutustaustaa koskevissa kysymyksissä käsitelimme mm. musiikinopettajien suorittamia ammattitutkintoja, heidän pätevyyttään, koulutuksesta saatuja valmiuksia sekä lisäkoulutuksen tarvetta.

Työn luonnetta tiedustelimme mm. kysymällä työn itsenäisyydestä, oppimateriaalista, suunnittelusta, opettajien välisestä yhteistyöstä, työajan

riittävydestä ja opiskelijoiden ominaisuuksien vaikuttavuudesta työn luonteeseen. Lisäksi pyysimme opettajia kuvailemaan heidän käyttämiään opetusmenetelmiä. Halusimme myös tietää materiaalisista resursseista, sillä musiikinopettajan työlle esimerkiksi soittimisto ja opetustilat ovat erittäin tärkeitä työtä muokkaavia tekijöitä. Lisäksi pidimme keskeisenä opetuksen sisältöalueita ja opetukselle asetettuja tavoitteita. Niistä muodostuu opetuksen perusta.

Työssä viihtyminen on tärkeää yksilön hyvinvoinnin kannalta. Halusimmekin tiedustella mm. sitä, kuinka mielellään kohderyhmämme opettajat opettavat k.o. koulutusohjelmissa, ovatko he tyytyväisiä opetusryhmiin ja -tiloihin, kokevatko he työilmapiirinsä positiivisena ja saavatko he riittävästi palautetta tekemästään työstä.

Kohderyhmämme käsittää kaikki Suomen yliopistojen varhaiskasvatuksen yksiköiden sekä ammattikorkeakoulujen sosiaalian koulutusohjelmien musiikinopettajat. Kyseessä on siis kokonaisotanta, jossa tietoja saadaan jokaisesta perusjoukkoon kuuluvasta havaintoyksiköstä. (Kari - Huttunen 1981, 117.) Lähetimme kyselylomakkeen yhteensä 34: ään toimipisteeseen.

Kyselykertoja oli kolme, joista ensimmäinen lähti liikkeelle 20 . 3. 1998. Toinen kysely lähetettiin 14. 4. ja kolmas 5. 5. 1998. Takaisin saimme kaikenkaikkiaan 26 vastauslomaketta täytettynä sekä kolme tyhjänä koulutusohjelmista, joissa ei tällä hetkellä / vielä ollut musiikinopettajaa ollenkaan. Lopullinen vastausprosenttimme nousi näin ollen 85, 3 %: iin.

Suoritimme esitestauksen Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen musiikkikasvatuksen opiskelijoiden Laadulliset ja määrälliset menetelmät -kurssin yhteydessä. Esittelimme alustavaa kyselylomaketta kurssin opiskelijoille, ja muokkasimme sitä saamamme palautteen perusteella hieman. Lopullisen kyselylomakkeen esittelimme lisäksi Tutkielma-seminaarikurssin opiskelijoille.

Tutkimuksemme alkuvaiheessa vietimme viikon Jyväskylän ammattikorkeakoulun sosiaalialan linjan musiikinopetukseen tutustuen. Yleiskuvaa tarkentaaksemme haastattelimme lisäksi kahta musiikinopettajaa, joista toinen toimii Jyväskylän ammattikorkeakoulussa ja toinen oli tehnyt sijaisuuden Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen yksikössä. Lisäksi kävimme lyhyen keskustelun varhaiskasvatuksen yksikön vakinaisen musiikinopettajan kanssa.

Haastattelujen pääfunktio oli omien ennako-odotustemme ja -asenteidemme tarkistaminen. Halusimme selvittää, kuinka paljon sosiaali- ja varhaiskasvatusalan koulutukset ja niiden musiikinopetus on muuttunut niistä ajoista, kun itse suoritimme e.m. alojen tutkintoja. Lisäksi pidimme aiheellisena perehtyä tarkemmin alojen musiikinopetukseen nimenomaan asiantuntijan, sitä työtä tekevän musiikinopettajan näkökulmasta.

Jokainen haastattelu oli erilainen, eivätkä niiden tulokset vaikuttaneet millään lailla varsinaisen kyselytutkimuksen lopputuloksiin: lähinnä ensimmäiset tekemämme haastattelut auttoivat meitä kyselylomakkeen laatimisvaiheessa, ja viimeiset haastattelut antoivat meille konkreettista informaatiota musiikinopetuksen sisällöistä ja tavoitteista. Haastattelukysymykset on esitelty liitteissä 2 - 4.

Eksistentiaalinen fenomenologia teoreettisena rakenteena taustalla toimi erinomaisesti juuri kyselyä suorittaessamme: halusimme muodostaa kuvan olemassaolevasta ilmiöstä. Sosiaali- ja varhaiskasvatusalan koulutusohjelmissa työskenteleviä musiikinopettajia ei aiemmin ollut millään lailla tutkittu, ja pyrkimyksenämme oli suorittamamme kyselyn avulla muodostaa selkeä prototyyppi sekä keskiverto-musiikinopettajasta että ideaalista musiikinopettajasta. Kyselyn avulla halusimme hahmottaa nimenomaan "tavallista" musiikinopettajatyyppeä; ideaali kuva puolestaan rakentui enemmän kirjallisuuteen pohjautuen.

Omassa tutkimuksessamme on löydettävissä myös deduktiivinen lähestymistapa. Se tarkoittaa sitä, että tutkijalla on tietoa aiheesta jo kentälle mennessään. Hänen on oltava avoin kentältä saadulle tiedolle vaikka hän kehittelisikin teoreettisia käsitteitä jo varhaisessa vaiheessa. Tutkijalla on esiymmärrys tutkittavasta kohteesta. Sen avulla hän pyrkii ikäänkuin testaamaan kohdettaan. Hän tuo vuorovaikutukseen omat teoreettiset käsitteensä, vaikka aineiston käsittely lähtisikin siitä, mitä hän on kentältä kuullut. Hän pyrkii etsimään esiymmärrykselleen ja saamilleen tutkimustuloksille tukea teoreettisesta viitekehystä, jota hän rakentaa vasta tuloksia saatuaan. (Syrjälä - Numminen 1988, 122 - 123).

7.3 Analyysimenetelmät

Käsittelimme aineiston kysymys kerrallaan Claris Works -taulukkolaskentaohjelmaa hyväksi käyttäen. Kaikille muuttujille laskimme summat ja keskiarvot. Teimme lisäksi vertailuja joidenkin muuttujien kesken. Useita tärkeitä tuloksia halusimme ilmaista myös prosentteina antaaksemme selkeämmän ja täsmällisemmän kuvan sekä tutkimuksemme lukijalle että itsellemme.

Avointen kysymysten vastaukset luokittelimme ensiksi käsin. Tämä tehtävä olikin melko työläs vastausten monimuotoisuudesta johtuen. Luokittelun tarkka kuvaus löytyy tutkimustulosten yhteydestä. Käsin tehdyn luokittelun perusteella käsittelimme sitten vastaustuloksia Claris Works -taulukkolaskentaohjelmaa hyväksi käyttäen.

Tekemämme haastattelut toimivat tukena työskentelyllemme: niitä emme litteroineet emmekä käsitelleet tarkemmin. Haastattelujen avulla saimme yleiskuvan opettajien työn kuvasta, työkentästä ja -yhteisöstä.

7.4 Tutkimuksen luotettavuus: validiteetti ja reliabiliteetti

Kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tapaustutkimuksen luotettavuuden arviointi on koko tutkimusprosessin kannalta tärkeä kysymys. Luotettavuutta on usein pyritty määrittämään kvantitatiiviseen tutkimukseen kehitettyjen reliabiliteetin ja validiteetin avulla tai useimmiten muuntaen niitä ensin tapaustutkimukseen soveltuviksi. Tällöin puhutaankin yleensä mielummin uskottavuuden osoittamisesta sekä tulosten soveltamisesta ja toistamismahdollisuuksista. (Syrjälä - Numminen 1988, 135).

Viime aikoina on haluttu kehittää tapaustutkimuksen sisäisten kriteerien pohjalta omia tieteellisyyden kriteerejä, kuten esimerkiksi rehellisyys, jolla tarkoitetaan tutkijan etenemistapaa, jotta hän pystyisi antamaan moniulotteisesta todellisuudesta rehellisen ja puolueettoman kuvan. (Syrjälä - Numminen 1988, 135).

Validiteetilla tarkoitetaan tieteellisten löydösten tarkkuutta yleisesti: missä määrin tutkimuksesta tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, josta ne on saatu. (Syrjälä - Numminen 1988, 136.)

Reliabiliteetilla tarkoitetaan toistettavuutta eli johdonmukaisuutta tai sisäistä yhtenäisyyttä. Ulkoisen reliabiliteetin kannalta on olennaista se, että tutkija raportoi tutkimusprosessin ja sen kaikki prosessit mahdollisimman tarkasti niin, että lukija voi nähdä, etteivät tulokset perustu ainoastaan

tutkijan henkilökohtaiseen intuitioon tutkitusta ilmiöstä. Sisäisen reliabiliteetin merkitys taas on siinä, että sen avulla voidaan todeta, miten yksimielisiä tai erimielisiä samassa tutkimuksessa mukana olevat useat tutkijat ovat tuloksista. (Syrjälä - Numminen 1988, 143 - 145).

Reliabiliteetin ja validiteetin arviointi on kokonaisuutena ottaen prosessi, jossa asiat kietoutuvat toisiinsa, eikä niitä voida käsitellä toisistaan erillisinä. Tutkimustamme voidaan pitää reliabelina, koska olemme raportoineet tutkimusprosessin tarkasti ja tutkimustulokset ovat kaikkien nähtävillä. Meitä on kaksi tutkijaa, joten meillä on ollut mahdollisuus mielipiteenvaihtoon ja erilaisten näkökulmien esittämiseen. Olemme yksimielisesti hyväksyneet tekemämme johtopäätökset.

Myös perusjoukon määrittäminen on tärkeää yksilöyleistämisen kannalta. Kokonaistutkimuksessa suoritetaan täydellinen tutkimus. Empiirinen tutkimus on tällöin tutkimus, jossa tiedot kootaan havaintoyksiköittäin ja jossa tietoja saadaan jokaisesta perusjoukkoon kuuluvasta havaintoyksiköstä. (Kari - Huttunen 1981, 117). Omassa tutkimuksessamme kokonaisotanta oli mahdollinen, koska tutkimuskohteena oleva joukko oli määrällisesti melko pieni ja selkeästi rajattavissa. Tulosten yleistettävyys ei näin ollen muodostune ongelmaksi.

Korkea vastausprosentti (85, 3%) nostaa luonnollisesti tutkimuksen luotettavuutta melko hyväksi. Vastauksista on lähes poikkeuksetta kuultanut läpi vastaajien mielenkiinto tutkimusta kohtaan, ja se, että he ovat yleensä ottaneet sen ilahtuneena vastaan ja kokeneet tutkimusaiheen tärkeäksi.

7.5 Tutkijan rooli

Olemme onneksemme saaneet tehdä tämän tutkimuksen kahdestaan. Yhdessä työskenteleminen on meille jo monen vuoden ajalta tuttua; tunnemme toisemme hyvin ja työskentely toimii usein jo ilman sanojakin yhteen hiileen puhaltaen. Olemme pystyneet toimimaan vuorovaikutuksessa, toisiamme tukien, täydentäen ja välillä myös argumentteja kyseenalaistaen ja kysellen. Samantyyppinen tausta on auttanut meitä pysymään "samassa veneessä", samoin motivoituneisuus aiheeseen.

Tutkimuksen etenemisen kannalta on ollut hyvä työskennellä yhdessä toisen kanssa: kun toinen alkaa osoittaa väsymyksen merkkejä, on toinen aina kannustamassa eteenpäin. Myös ajoittain esiintyneet pienet erimielisyydet ovat kuitenkin lopulta aina vieneet tutkimusta taas askeleen eteenpäin.

Tutkimuksen lähtökohta on fenomenologinen. Olemme siis tutkimassa aihetta etukäteen sitä tuntien: voimme ajatella olevamme aiheen sisällä, emmekä suorita tutkimusta ulkokohtaisesti. Eksistentiaalistista fenomenologiaa olemme esitelleet kappaleessa 7. 1, joten emme enää tässä yhteydessä katso tarpeelliseksi kuvailla sitä enempää.

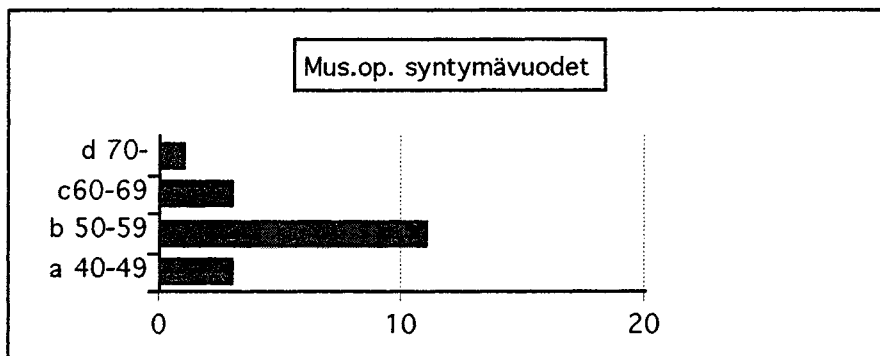
Tutkimuksen aikana olemme olleet "kentällä" seuraamassa musiikinopetustyötä, ja olleet itse aktiivinen osa sitä. Olemme käyneet pitkiä keskusteluja sekä keskenämme että ulkopuolisten, asiaa tuntemattomien kanssa että ulkopuolisten, asiassa sisällä olevien kanssa. Olemme esitelleet työvaiheita sekä Tutkielmaseminaarin yhteydessä että Laadulliset ja määrälliset menetelmät -kurssilla. Olemme ottaneet asioista selvää sekä lukemalla että haastatteleamalla ja havainnoimalla.

Kirjoitusvaihe on jatkuvasti edellyttänyt asioiden kyseenalaistamista ja pohdintaa. Kyselylomakkeiden analyysityö on ratkaisevimmin tehnyt konkreetiksi juuri tämänhetkistä sosiaali- ja varhaiskasvatusaloilla tapahtuvaa musiikinopetustyötä ja sen kirjoja.

8 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA

8.1 Taustatiedoista

Kyselyymme vastanneista musiikinopettajista 11 oli miehiä ja 15 naisia. Ikäjakauman luokittelimme seuraavasti: vuonna 1940 - 49 syntyneet, 1950 - 59 syntyneet, 1960 - 69 syntyneet ja 1970 tai sen jälkeen syntyneet opettajat. Suurin osa (61,5%) oli syntynyt vuosina 1950 - 59. Vuosina 1940 - 49 samoin kuin 1960.- 69 syntyneitä oli 15, 4%. Vain 7, 7% oli syntynyt vuonna 1970 tai sen jälkeen.



Kyselyyn vastanneista 15 musiikinopettajaa (57, 7%) toimi vakinaisessa virkasuhteessa. Tilapäisiä virkasuhteita oli seitsemällä (26, 9%) vastaajalla, kun taas väliaikaisessa tehtävässä toimi neljä vastaajaa (15, 4 %). Yksikään vastaajista ei hoitanut viransijaisuutta.

Tiedustelimme vastaajilta, kuinka pitkään he olivat toimineet musiikinopettajana nykyisessä työpaikassaan. Suurin osa vastaajista (11 vastaajaa) oli toiminut nykyisessä työpaikassaan 5 - 9 vuotta. Neljä vastaajaa oli työskennellyt oppilaitoksessaan 1- 4 vuotta. Alle yksi vuotta työpaikassaan toimineita oli kolme ja neljä vastaajista oli työskennellyt nykyisessä työpaikassa jo 10 - 14 vuotta. Tämänhetkisessä työpaikassaan tutkimukseemme osallistuneet musiikinopettajat olivat toimineet yhteensä keskimäärin 9, 9 vuotta.

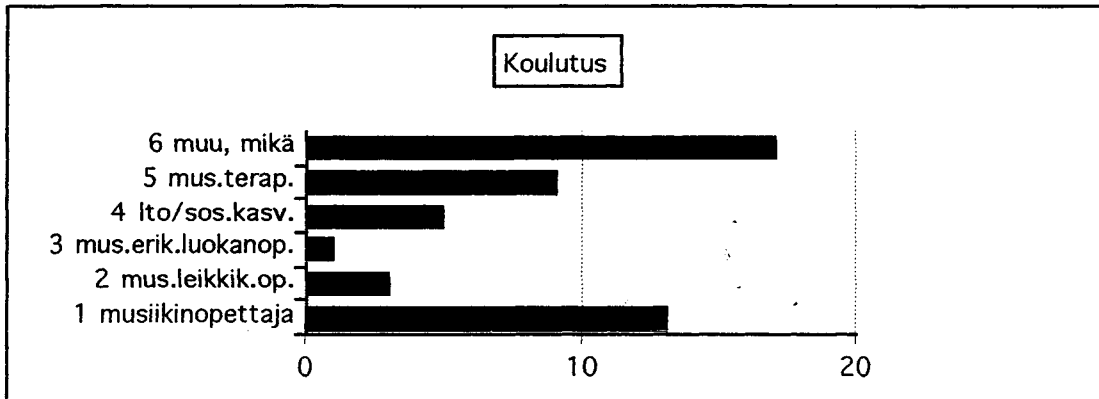
Kysyimme lisäksi vastaajien kokemusta musiikinopettajan tehtävistä kaiken kaikkiaan. Kaksi opettajaa oli toiminut musiikinopettajana vähemmän kuin yksi vuotta. 1 - 4 vuotta musiikinopettajana oli toiminut kaksi opettajaa, 5 - 9 vuotta opettaneita oli yhdeksän. Kuudella vastaajalla työkokemusta oli yhteensä 10 - 14 vuotta, kun taas komella vastaajalla 15 - 19 vuotta. Kaksi vastaajaa oli toiminut musiikinopettajana yli 20 vuotta, heistä toinen jopa lähes 30 vuotta. Kokemusta musiikinopettajan tehtävistä yleensä ottaen kyselyymme vastanneilla musiikinopettajilla oli vain hieman enemmän kuin kokemusta juuri tämänhetkisistä tehtävistä, keskimäärin 10, 9 vuotta yhteensä. He olivat siis halunneet pysyä sosiaali- ja varhaiskasvatusalan musiikinopettajina työhön kiinni päästyään.

8.2 Lastentarhanopettajakoulutuksissa ja sosiaalialan linjoilla työskentelevien musiikinopettajien koulutustaustasta

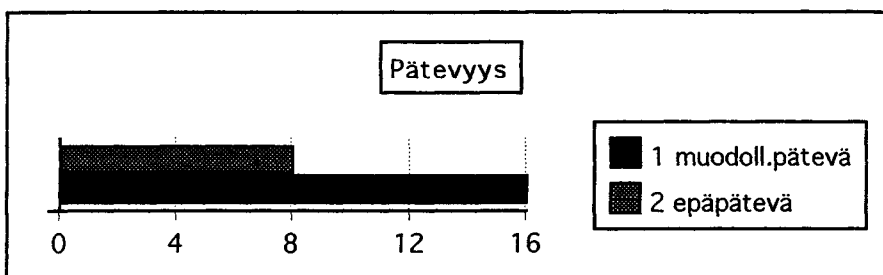
Kyselylomaketta laatiessamme ja sosiaali- ja varhaiskasvatusalan musiikinopettajien koulutustaustaa selvittävää kysymystä muotoillessamme oletimme etukäteen, että ko. alalla työskentelevien musiikinopettajien koulutus voisi olla esimerkiksi musiikinopettajan, musiikkileikkikoulunopettajan, musiikkiin erikoistuneen luokanopettajan, lastentarhanopettajan/sosiaalikasvattajan tai musiikkiterapeutin koulutus, tai jotkut näistä yhdessä. Muotoilimme vastausvaihtoehdot olettamustemme mukaisesti.

Oletuksemme mukaisesti varhaiskasvatus- ja sosiaalialan koulutusohjelmissa työskentelevät musiikinopettajat olivat monipuolisesti ja vakuuttavasti kouluttautuneita yleisesti ottaen. Kyselyymme vastanneet opettajat olivat suorittaneet seuraavanlaisia tutkintoja: 13 vastaajalla oli musiikinopettajan tutkinto, kolmella vastaajalla musiikkileikkikoulunopettajan tutkinto ja yksi vastaajista oli musiikkiin erikoistunut luokanopettaja. Viidellä opettajalla oli lastentarhanopettajan tai sosiaalikasvattajan tutkinto, ja yhdeksällä vastaajalla oli musiikkiterapeutin koulutus. 17 vastaajalla oli jokin muu koulutus joko musiikillisen koulutuksen lisänä tai vastaajan ainoana koulutuksena.

Vain neljä vastaajista oli suorittanut vain ja ainoastaan musiikinopettajan tutkinnon. Kuudella vastaajalla oli musiikinopettajan tutkinnon lisäksi yksi muu tutkinto, kahdella vastaajalla kaksi muuta sekä yhdellä vastaajalla jopa kolme tutkintoa musiikinopettajatutkinnon lisäksi.



Luokka 6 (muu koulutus) sisältää mitä erilaisimpia suoritetuista tutkintoja, joita vastaajat olivat suorittaneet useina erilaisina yhdistelminä. Vastaajista yksi oli musiikinopettajatutkinnon lisäksi suorittanut sosiaalialan opettajan tutkinnon. Lisäksi yhdellä vastaajalla oli takanaan sekä luokan- että musiikinopettajan tutkinnot. Yllättävintä kuitenkin oli se, että jopa seitsemän vastaajaa oli kokonaan vailla musiikillista koulutusta: musiikinopettajana toimii esimerkiksi sairaanhoidonopettaja, pastori, äidinkielen ja viestinnän opettaja, sosionomi - lastentarhanopettaja, psykologi - psykoterapeutti, fysioterapeutti sekä ammattioppilaitoksen opettaja. Viidellä vastaajalla oli jokin varhaiskasvatusalan tutkinto takanaan. Läheskään kaikki vastaajat eivät kuitenkaan olleet hankkineet musiikinopettajan pätevyyttä (12 vastaajaa).



Vastaajista seitsemällätoista oli useita eri ammattitutkintoja suoritettuna. Lastentarhanopettajakoulutusten ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan linjojen musiikinopettajien koulutustaustassa oli havaittavissa selkeä jako: varhaiskasvattajia kouluttavat musiikinopettajat olivat kaikki todella hankkineet musiikinopettajan pätevyyden (yhteensä seitsemässä koulutuksessa työskentelevistä ainoastaan yhdellä oli pelkästään musiikinopettajan tutkinto), kun taas ammattikorkeakoulu - musiikinopettajien koulutustausta vaikutti hyvin kirjavalta: kahdeksalla vastaajalla 21:stä oli musiikinopettajan pätevyys, joista kolmella vain ja ainoastaan tämä pätevyys. Neljällä ammattikorkeakoulun musiikinopettajalla oli musiikinopettajan tutkinto, ja sen lisäksi joku muu tutkinto. Ammattikorkeakoulussa työskenteli musiikinopettajana myös kahdeksan musiikkiterapeuttia; musiikkiterapian painottuneisuus näkyi kaikin tavoin muutenkin vastauksissa ammattikorkeakoulujen osalta leimaa antavana. Useat opettajista olivat suorittaneet erilaisia musiikkiterapia-alan kursseja tai perehtyneet musiikkiterapiaan muuten.

Muita suoritettuja musiikin alan tutkintoja (musiikinopettaja- tai musiikkiterapeuttitutkinnon lisäksi) löysimme tutkimuksessamme yhteensä kolme, joista kaikki musiikkileikkikoulunopettajan tutkintoja. Lisäksi yksi vastaaja kertoi olevansa musiikkiin erikoistunut luokanopettaja.

Musiikinopettajan pätevyyden oli musiikinopettajan pätevöitymis-koulutuksessa hankkinut kolme vastaajaa. Epäpätevänä musiikinopettajana toimi 30,8 % vastaajista, yhteensä kahdeksan opettajaa. Kaksi vastaajaa oli jättänyt vastaamatta pätevyyttä koskevaan kysymykseemme.

Useat kyselyymme vastanneista opettajista olivat opiskelleet Sibelius - Akatemian alaisuudessa (Helsingissä tai Kuopiossa, yhteensä seitsemän vastaajaa) tai Jyväskylän yliopistossa (yhdeksän vastaajaa). Lisäksi opintoja

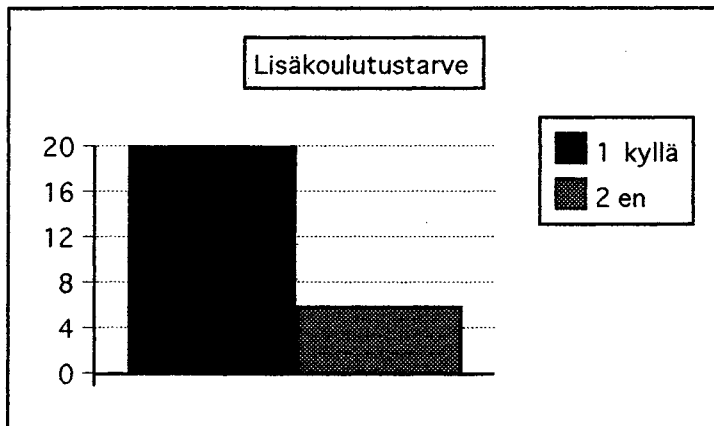
oli suoritettu mm. Tampereen ja Uppsalan yliopistoihin ja Jyväskylän ammatilliseen opettajakorkeakouluun. Yleistä näytti olevan myös opintojen jakaantuminen pitkälle aikavälille: muutama vastaaja oli suorittanut ensimmäisen tutkintonsa 1960 - 1970 - lukujen vaihteessa, mutta jaksoi edelleen, vielä 20 vuoden kuluttuakin kouluttautua lisää. Opintoja näytettäisiin tekevän yksilöllisesti tasaisin välein, joku viiden - toinen kymmenen vuoden välein, muutamat tiiviimminkin.

Viisi vastaajaa kahdeksasta epäpätevänä musiikinopettajana toimivasta olisi kiinnostunut hankkimaan tehtävään vaadittavan pätevyyden.

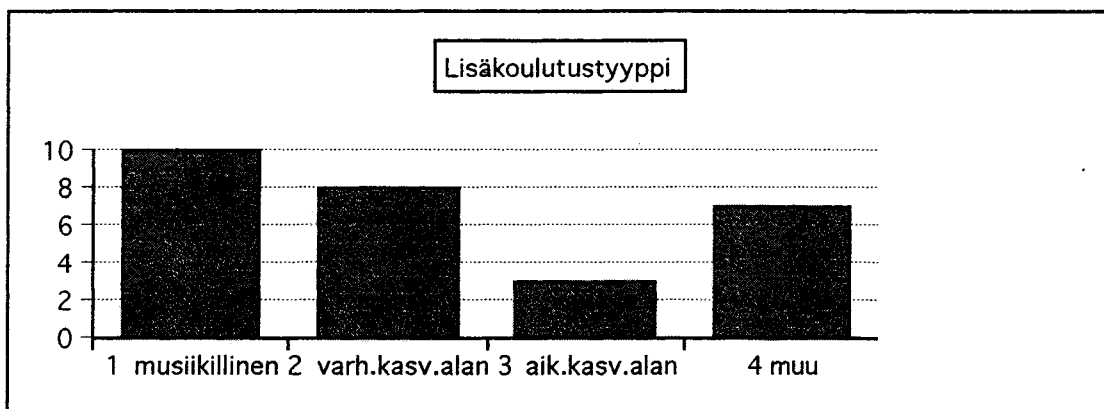
Koulutuksen antamat valmiudet työhön nähden koetaan hyvin yksilöllisesti. Voidaan kuitenkin todeta, että henkilöt, joilla on sekä musiikillista - että varhaiskasvatusalan koulutusta kokevat omaavansa työtehtäviin nähden sopivan koulutuksen. Kuitenkin henkilöt, joilla ei ollut minkäänlaista musiikillista koulutusta, kokivat musiikillisten taitojensa vastaavan työn asettamia vaatimuksia. Herääkin kysymys, onko tällöin kysymys siitä, että musiikillisen osaamisen taso näiden henkilöiden kohdalla on niin alhainen, etteivät he edes osaa kuvitella, mitä kaikkea heidän tulisi pystyä opettamaan, vai siitä, että kyseessä olevissa oppilaitoksissa musiikin opetuksella sinänsä olisi niin vähäiset tavoitteet, että ne pystyisi tarvittaessa opettamaan kuka tahansa vähän musiikkia harrastanut... On varsin ristiriitaista, että kolme vastaajaa, joilla jokaisella on vähintäänkin musiikinopettajan tutkinto suoritettuna kuitenkin koki, ettei heillä ollut tarpeeksi tietoa, taitoa ja näkemystä työnsä kehittämiseksi.

Vastaajista 20 henkilöä (76,9 %) tunsikaipaavansa lisäkoulutusta, kuusi taas ei. Henkilöt, jotka kokivat omaavansa riittävät valmiudet työnsä hoitamiseksi koulutuksensa puolesta, halusivat silti muutamaa poikkeusta lukuunottamatta vielä lisäkoulutusta. Vain kolme vastanneista tunsitarvitsevansa aikuiskasvatusalan koulutusta.

Eniten (kymmenen vastaajaa) haluttiin musiikillista lisäkoulutusta, toiseksi eniten (kahdeksan vastaajaa) kaivattiin varhaiskasvatusalan lisätietoa ja lähes yhtä paljon (seitsemän vastaajaa) jotakin muuta lisäkoulutusta.



Muu vastaajien kaipaama lisäkoulutus oli esimerkiksi kasvatustieteellistä tai didaktista (lastentarhanopettajakoulutuksissa työskentelevät) tai musiikkiterapeutista (ammattikorkeakoulusektorilla työskentelevät musiikinopettajat).



Tekemiämme haastatteluja emme katsoneet tarpeelliseksi raportoida julkisesti, sillä ne toimivat ainoastaan omana tukenamme, eivätkä niiden tulokset vaikuttaneet kyselyn tuloksiin tai muodostamiimme johtopäätöksiin.

8.3 Esitetyt väittämät ja niihin reagointi

8.3.1 Väittämien luokittelu

Väittämin esitetyt kysymykset luokittelimme pro gradu -työmme aiheen mukaisesti kolmeen luokkaan: väittämien avulla halusimme selvittää *opetustyön luonnetta* , tutkimuksemme kohderyhmään kuuluvien musiikinopettajien *koulutustaustaa* sekä heidän *työssä viihtymistään*.

Opettajien koulutustaustaa käsitteleviä väittämiä esitimme viisi (väittämät 17, 24, 25, 26 ja 34; tätä kohtaa oli selvitelty perusteellisesti jo aiemmin suorilla kysymyksillä), opetustyön luonnetta käsitteleviä väittämiä 20 (väittämät 15, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 41, 42 ja 43) ja työssä viihtymistä koskevia väittämiä yhdeksän (väittämät 14, 16, 23, 31, 37, 38, 39, 40 ja 44). Lisäksi työssä viihtymistä kokonaisuudessaan tiedustelimme erikseen vielä viimeisessä kysymyksessämme (kysymys nro 50). Muutama väittäjä käsitteli samanaikaisesti kahta luokkaa, työssä viihtymistä ja työn luonnetta (kysymykset 37 ja 39).

8. 3. 2 Koulutustaustaa koskevat väittämät

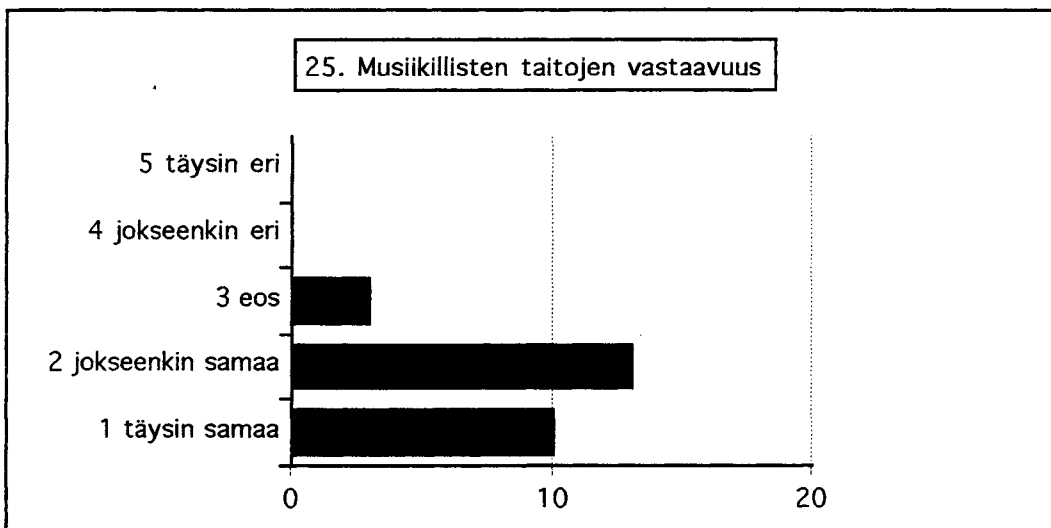
Kysymys 17:

18 vastaajaa koki tuntevansa opiskelijoidensa tulevan työkentän riittävän hyvin, kuusi vastaajaa ei tarpeeksi hyvin ja kaksi ei osannut sanoa, kuinka hyvin tunsivat opiskelijoiden tulevan työkentän.

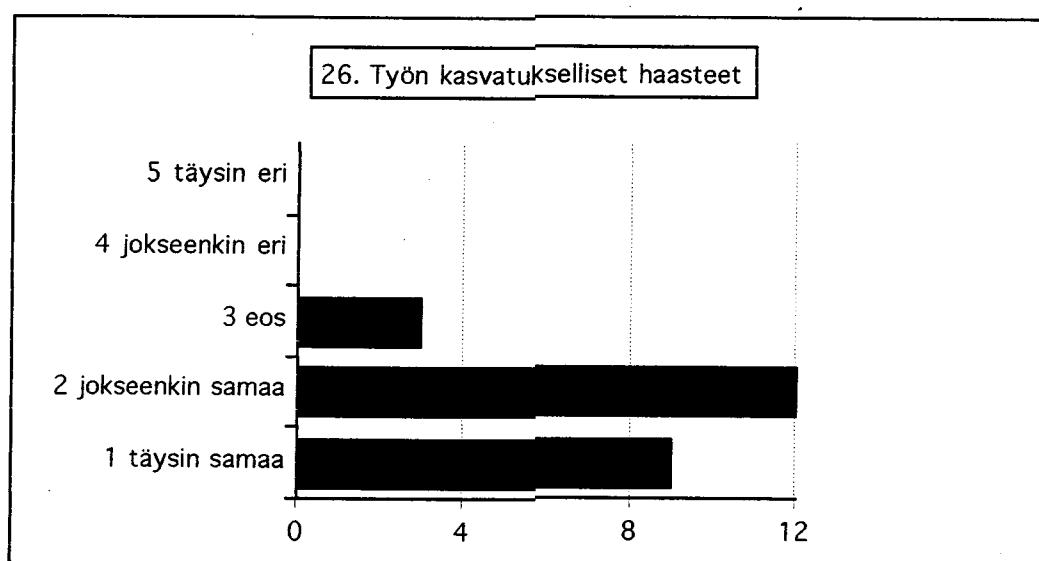
Kysymykset 24, 25 ja 26:

Suuri osa vastanneista oli koulutautunut tietoisesti juuri sen tyyppisiin tehtäviin, missä tällä hetkellä toimikin (yhdeksän vastaajaa todella tietoisesti ja neljä vastaajaa melko tietoisesti). Tämänhetkiseen työhön ei varta vasten ollut hakeutunut yhdeksän vastaajista: kolme vastaajaa valitsi vaihtoehdon 4 ja kuusi vastaajaa vaihtoehdon 5. Neljä vastaajaa ei osannut sanoa, kuinka tietoista omiin työtehtäviin hakeutuminen oli ollut.

Musiikilliset taidot koettiin työtehtäviä vastaavina. Yhteensä peräti 88, 5 % vastaajista (23 opettajaa) tunsivat musiikillisten taitojensa riittävän. Kolme vastaajaa ei ollut aivan varma asiasta.



Työn kasvatuksellisia haasteita ei koettu ylivoimaisina. 21 vastaajaa koki pystyvänsä vastaamaan työnsä kasvatuksellisiin haasteisiin, kolme ei osannut sanoa ja kaksi vastaajaa oli jättänyt kokonaan vastaamatta tähän kysymykseen.



Kysymys 34:

Yleisesti ottaen ammatillisessa koulutuksessa työskentelevät musiikinopettajat kokivat saaneensa koulutuksessaan ja työkokemuksenkin myötä tarpeeksi tietoa, taitoa ja näkemystä voidakseen myös kehittää työtään. 80,8 % vastanneista tunsivat pystyvänsä kehittämään työtään. Vain kolme vastaajaa epäili riittäväyyttään ja kaksi ei tiennyt, oliko onnistunut työnsä kehittämisessä vai ei.

8. 3. 3 Työn luonnetta koskevat väittämät

Kysymys 15:

Kyselyymme vastanneet opettajat kokivat voivansa hyödyntää työssään omia henkilökohtaisia vahvuusalueitaan. Yhteensä 25 vastaajaa valitsi vaihtoehdon 1 ("täysin samaa mieltä"; 20 vastaajaa) tai vaihtoehdon 2 ("jokseenkin samaa mieltä"; viisi vastaajaa). Vain yksi vastanneista valitsi vaihtoehdon 4 ("jokseenkin eri mieltä").

Kysymys 18:

Työn itsenäisyyttä määrittävään väittämään vastattiin lähes yhtä yksimielisesti kuin yllä olevaan; 14 vastaajaa valitsi kohdan 1 ja yhdeksän vastaajaa kohdan 2. Vastaajista 23 piti siis työtään itsenäisenä vain kahden vastaajan kokiessa sen epäitsenäisemmäksi (vaihtoehto 4).

Kysymys 19:

Oppimateriaalin valinnan kokeminen on jo yksilöllisempi asia. Tähän vaikuttaa tietysti suoraan myös materiaalin tuntemus, tai se kuinka hyvin tuntee esim. lasten -, nuorten - tai vammaisten kulttuuria yleensä.

Oppimateriaalin valintaa piti helppona tai melko helppona yhteensä 16 vastaajaa (vaihtoehto 1: viisi vastaajaa ja vaihtoehto 2: 11 vastaajaa).

Vaikeampana osana työtään materiaalin valintaa piti hieman pienempi osa vastaajista (yhteensä 11 vastaajaa): yhdeksän vastaajaa valitsi vastausvaihtoehdon 4 ja kaksi vastaajaa vaihtoehdon 5.

Kysymykset 20 ja 21:

Opetusvälineiden ja soittimiston määrä koettiin voittopuolisesti riittävänä (yhteensä 17 vastaajaa oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä). Varustetasossa on luonnollisesti kuitenkin eroja; yhdeksän vastaajista olisi toivonut enemmän opetusvälineitä ja soittimia opetuskäyttöön.

Välineistön kunto vaihtelee enemmän; siihen tietysti vaikuttavat myös

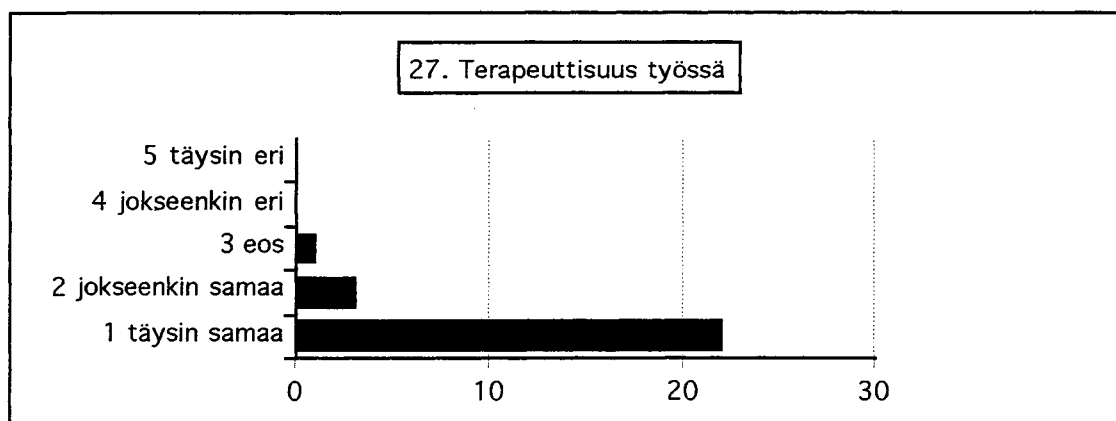
opettajan omat valmiudet eli se, kuinka hyvin hän osaa huoltaa opetusvälineistöä. Yhteensä 15 vastaajaa koki välineistön kunnan pääasiassa hyväksi, kolme vastaajaa ei osannut tai halunnut kommentoida ja yhteensä kahdeksan vastaajaa oli tyytymätön käytettävissään olevan välineistön kuntoon.

Kysymys 22:

Myös väittämä musiikin varhaiskasvatusalan oppimateriaalin riittävydestä jakoi mielipiteet selvästi. 11 vastaajaa tunsu materiaalia olevan riittävästi ja sama määrä vastaajaa taas liian vähän. Viisi vastaajaa valitsi vaihtoehdon 3 ("en osaa sanoa").

Kysymys 27:

Työn terapeutteisesta luonteesta oltiin todella yksimielisiä: yhteensä 25 vastaajaa ilmoitti pitävänsä tärkeänä myös terapeutista ja mielenterveydellistä näkökulmaa työssään. Yksi vastanneista ei oikein osannut sanoa mielipidettään.



Kysymys 28:

Yksimielisyyttä herätti edelleen ajatus kokonaispersoonallisuutta vahvistavien musiikillisten elämysten tietoisesta tarjoamisesta. Kaikki vastaajat olivat mieltäneet niiden tärkeyden ja jopa 22 vastaajaa (84, 6 %) tunsivat olevansa täysin samaa mieltä annetun väittämän ” Pysin tietoisesti tarjoamaan opiskelijoille kokonaispersoonallisuutta vahvistavia musiikillisiä elämyksiä ja kokemuksia” kanssa.

Kysymykset 29 ja 30:

Opetuksen suunnittelu vie opettajan aikaa yhä enemmän ja enemmän. Kaikki vastaajat tunsivat saavansa tehdä suunnittelutyön itsenäisesti. ”Täysin samaa mieltä -kohdan valitsikin jopa 96, 2% vastanneista. Koulutusohjelman opetussuunnitelman selkeydestä ja riittävydestä suunnittelutyön pohjaksi oltiin aika lailla erimielisiä. Yhteensä 15 vastaajaa koki koulutusohjelman opetussuunnitelman melko lailla hyväksi tässä suhteessa ja yhteensä 11 vastaajaa melko lailla huonoksi. Kolme vastaajaa ei halunnut ottaa kantaa (vaihtoehto 3).

Kysymykset 32 ja 33:

Väittämään yhteistyön riittävydestä (” Olen riittävästi yhteistyössä muiden samankaltaista työtä tekevien musiikinopettajien kanssa”) ei oltu yleensä tyytyväisiä: vain kaksi vastaajaa tunsivat olevansa riittävästi yhteistyössä muiden samankaltaista työtä tekevien musiikinopettajien kanssa. Kolme vastaajaa ei osannut sanoa, oliko yhteistyö riittävää vai ei ja jopa 80, 8 % sosiaali- ja varhaiskasvatusalan koulutusohjelmissa työskentelevistä musiikinopettajista olisi kaivannut yhteistyötä enemmän.

Yksinäisyys työssä koettiin hyvin vaihtelevasti. Yhdeksän vastaajaa valitsi vaihtoehdon 1 (”Olen täysin samaa mieltä”), kuusi vastaajaa vaihtoehdon 2 (”Olen jokseenkin samaa mieltä”), viisi vastaajaa vaihtoehdon 3 (” En osaa sanoa”), viisi vastaajaa vaihtoehdon 4 (” Olen jokseenkin eri mieltä”)

ja kaksi vastaajaa vaihtoehdon 5 (" Olen täysin eri mieltä"). Annettu väittämä kuului: "Koen tekeväni työtäni yksin."

Kysymykset 35 ja 36:

Työajan riittäminen koetaan myöskin hyvin monella tavoin. Sen kokemiseen vaikuttavat tietysti myös mm. se, minkälaisia tavoitteita on työlleen asettanut, ja miten hyvin haluaa työssään onnistua sekä kuinka tehokkaasti osaa aikansa käyttää. Työtehtävät ehti vastaajista yhteensä yhdeksän hoitaa työajan puitteissa, kaksi ei osannut sanoa ja 15 vastaajaa ei tuntenut työajan riittävän. 20 vastaajaa koki myös, ettei musiikin-opetukselle annettu tuntimäärä riitä tavoitteiden saavuttamiseen. Kaksi tunti tuntimäärän riittävän ja jälleen kolme vastaajaa ei oikein osannut sanoa.

Kysymykset 37 ja 39:

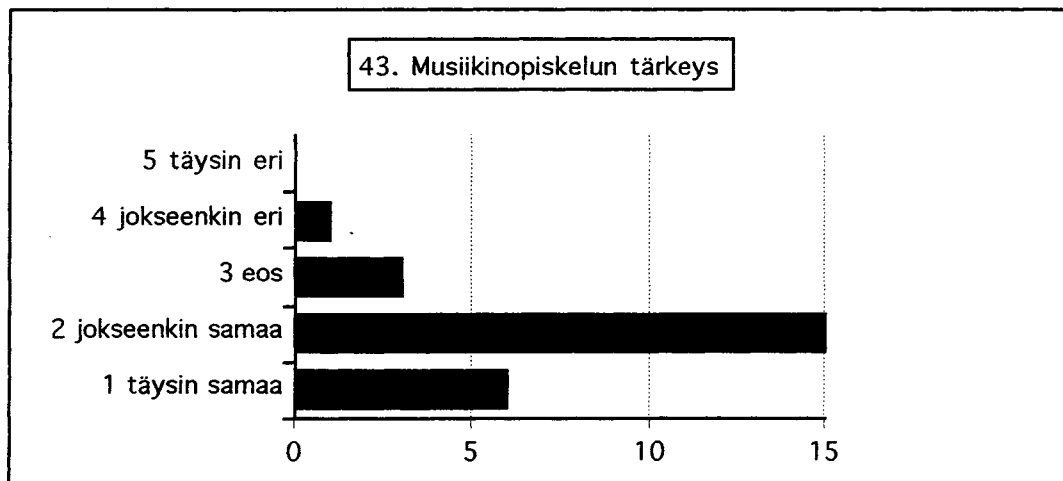
Sekä opetusryhmän koko että palautteen saaminen vaikuttavat nähdäksemme molemmat niin työssä viihtymiseen kuin työn luonteeseenkin. Mielipiteet hajosivat jälleen selvästi opetusryhmien koon sopivuutta mietittäessä. 13 vastaajaa piti ryhmäkokoja sopivana, kymmenen vastaajista ei kokenut sitä hyväksi ja kolme vastaajaa ei osannut sanoa. Palautetta oltaisiin kaivattu jonkinverran enemmän; yhdeksän vastaajaa tunsivat saavansa palautetta jokseenkin riittävästi muilta työyhteisön jäseniltä, kun taas 12 vastaajaa olisi kaivannut sitä enemmänkin. Neljä vastaajaa ei pystynyt kommentoimaan asiaa.

Kysymykset 41, 42 ja 43:

Opiskelijoita koskevat väittämät jakoivat mielipiteitä selvästi. Laajan ikäjakauman ei sanottavasti kuitenkaan tunnettu vaikeuttavan työtä (21 vastaajaa). Vain neljä vastaajaa koki laajan ikäjakauman rasitteena. (Kaksi vastaajaa ei osannut sanoa). Opiskelijoiden erilaiset musiikilliset taidot herättävät keskustelua: 12 vastaajaa koki erilaiset musiikilliset taidot työtään

vaikeuttavana ja hieman suurempi ryhmä vastaajia (13 vastaajaa) ei taas tuntenut musiikillisten taitojen erilaisuuden häiritsevän. Yksi vastaaja ei osannut sanoa, miten suhtautuisi opettamiensa opiskelijoiden erilaisuuteen.

Musiikinopiskelun tärkeydestä kohderyhmämme musiikinopettajat olivat vakuuttuneita ja pystyivät mielestään myös saamaan opiskelijansa siitä vakuuttuneiksi (yhteensä 21 vastaajaa eli 80, 8 %). Vain yksi opettaja tunsi vaikeaksi opiskelijoiden motivoinnin. Kolme vastaajaa ei osannut sanoa, kuinka hyvin oli onnistunut opiskelijoiden motivoinnissa.



8. 3. 4 Työssä viihtymistä koskevat väittämät

Kysymys 14:

Kohderyhmäämme kuuluvat musiikinopettajat tuntevat opettavansa musiikkia mielellään juuri varhaiskasvatusalan oppilaitoksessa. 15 vastaajaa ilmoitti olevansa "täysin samaa mieltä" (vaihtoehto 1), seitsemän

vastaajaa ”jokseenkin samaa mieltä” (vaihtoehto 2) ja kaksi vastaajaa ”en osaa sanoa” (vaihtoehto 3). Kukaan ei vastannut tähän väittämään kohdilla 4 (”jokseenkin eri mieltä”) tai 5 (”täysin eri mieltä”).

Kysymys 16:

Kohderyhmäämme kuuluvat musiikinopettajat viihtyvät todella hyvin tämänhetkissä oppilaitoksissaan, sillä yksikään ei kuvitellut, että voisi viihtyä paremmin jossakin muussa oppilaitoksessa. Tosin melko suuri joukko, yhdeksän vastaajaa, ei ollut asiasta oikein varma, mutta joka tapauksessa selvä enemmistö, yhteensä 16 vastaajaa (kohta 4: 7 vastaajaa ja kohta 5: 9 vastaajaa) koki viihtyvänsä juuri nykyisessä työpaikassaan. Täysin kielteisesti työpaikan vaihtamiseen suhtautui peräti yhdeksän vastaajaa (34,6 %).

Kysymys 23:

Halusimme saada tietoa myös opetus- ja työskentelytilojen toimivuudesta. Hieman suurempi osa vastaajista ei ollut aivan tyytyväinen opetus- ja työskentelytiloihin (13 vastaajaa). Jotensakin tyytyväisiä oli vastaajista viisi ja oikein tyytyväisiä neljä: tyytyväisiä siis vastaajista yhteensä yhdeksän. Neljä vastaajaa ei osannut sanoa mielipidettään.

Kysymykset 37 ja 39 käsitelty luonneosiossa.

Kysymys 38:

Työpaikkojen ilmapiireissä on niin suuria eroja, kuten ilmapiirin kokemisessakin, että täysin selvää oli, että vastaukset eroavat tätä aihetta käsiteltäessä. Ilmapiirin koki positiivisena ja kannustavana yhteensä 13 vastaajaa (50 %) ja päinvastaisena yhteensä seitsemän vastaajaa (26,9 %). Kuusi vastaajaa (23,1 %) ei ollut miettinyt ilmapiirikysymyksiä ihmeemmin: kaikki sujui ehkä ihan mukavasti sen kummempaa huomiota vaatimatta tai opettaja oli työpaikalla eräänlainen vieraileva persoona ja sen kuvioista enemmän tai vähemmän ”ulkona”.

Kysymys 40:

Ammatilliseen työhön tähtäävässä koulutuksessa työskentelevä musiikinopettaja tuntee saavansa yleensä riittävästi palautetta opiskelijoiltaan opetusmenetelmiään ja opetuksen sisältöjä koskien. Yhteensä 22 vastaajaa (84,6 %) tunsivat saavansa tarpeellisen määrän palautetta. Neljä vastaajaa esitti eriävän mielipiteen; näistä kaksi epävarmaa ja kaksi hieman enemmän palautetta vailla.

Kysymys 44:

Vuorovaikutussuhteen toimivuuteen sosiaali- ja varhaiskasvatusalan opiskelijoiden ja heitä opettavan musiikinopettajan välillä ollaan todella tyytyväisiä. Vain yksi vastaaja ei osannut sanoa mielipidettään ja kaikki muut 25 vastaajaa oli siihen tyytyväisiä. Vuorovaikutussuhteen toimivuuteen tyytyväisten vastaajien osuus kaikista vastaajista nousee siis jopa lukemaan 96,2 %.

8.4 Varhaiskasvatuksen yksiköiden ja sosiaalialan linjojen musiikinopetuksessa käytetyt opetusmenetelmät

Käytettyjä opetusmenetelmiä oli lukuisia erilaisia ja käsitteet menetelmä ja tavoite oli useissa vastauksissa ymmärretty lähes synonyymeina. Tästä syystä vastausten luokittelu oli monimutkaista.

Luokittelimme vastaukset yhdeksään eri luokkaan, jotka ovat:

Luokka 1: Luento

Luokka 2: Demonstraatiot ja musiikilliset työtavat

Luokka 3: Ryhmätöiden teettäminen

Luokka 4: Elämyksellinen, opiskelijaa aktivoiva työskentelytapa

- kokemuksellisuus, oma tekeminen
- luova toiminta
- opiskelijoiden oma aktiivisuus
- musiikkiliikunta yms.

Luokka 5: Opetuskeskustelut

- keskustelu, pohdinta, analysointi
- itsearviointi

Luokka 6: Kontaktit käytännön työelämään

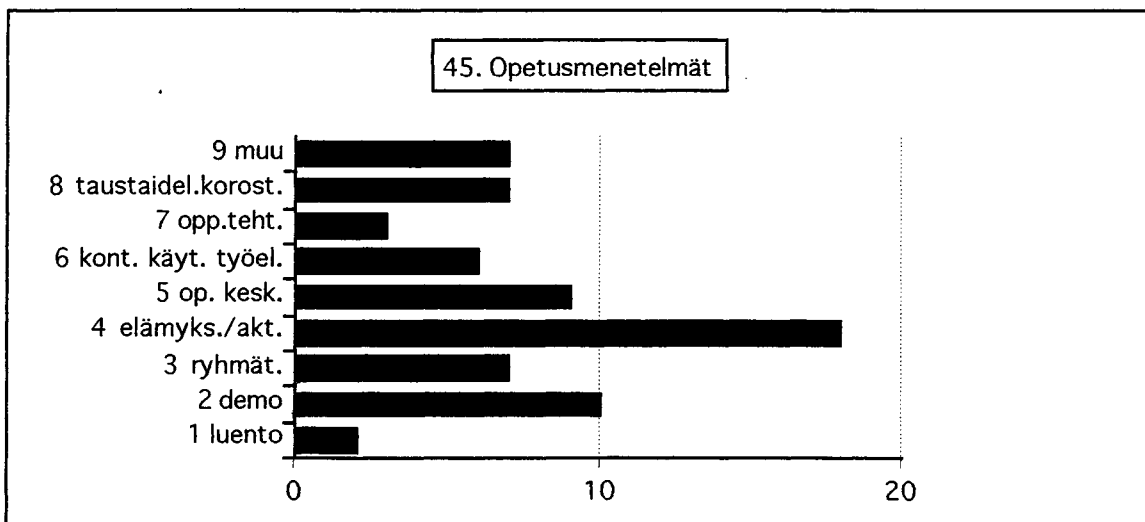
- opetustuokioiden pitäminen
- tutustumiskäynnit

Luokka 7: Oppimistehtävät

Luokka 8: Taustaideologian korostaminen

Luokka 9: Muut menetelmät

- prosessin rakentaminen ja hyödyntäminen
- tavoitteiden esittely ja toteutuksen suunnittelu yhdessä opiskelijoiden kanssa
- omakohtaisen opetussuunnitelman tekeminen
- omien vahvuuksien löytäminen



18 vastaajaa kertoi käyttävänsä eniten opiskelijaa aktivoivaa työtapaa, jossa oma tekeminen, kokeminen ja elämyksellisyys on keskeistä. useissa vastauksissa korostettiin myös opiskelijoiden omien vahvuusalueiden löytämistä.

" Tekemällä oppii. " (mies, musiikinopettaja, KT)

" Opetusmenetelmäni ovat "maanläheisiä", rytmiiin ja aisteihin vetoavia. Leikimme äänillä ja äänikuvilla, maalaamme musiikkia. Yritän lähteä liikkeelle pienin askelin ja tavoitteenani on saada opiskelijoille omakohtaisia, aisteihin vetoavia musiikillisia kokemuksia. Painotan musiikin merkitystä hyvän olon ja luovuuden lähteenä ja yritän innostaa opiskelijoita jatkamaan omaehtoisesti musiikillisten taipumustensa kehittämistä." (nainen, musiikkileikkikoulunopettaja, lastentarhanopettaja, opettajakoulutus)

Jotkut vastaajista erittelivät tarkasti työtapojaan, kun taas toiset kuvailivat näkemyksiään tai arvoja sekä ideologioita, joihin käytetyt työtavat perustuivat.

" Kokonaispersoonallisuuden huomioonottava lähestymistapa leimallista. Taustalla ajatus kasvatus- ja sosiaalityön kohdistumisesta koko ihmiseen. Tiedollinen jäsentäminen muun toiminnan ohessa. Metakognitiivinen aspekti syvenee opintojen edetessä." (mies, musiikinopettaja, musiikkiterapeutti, FM)

" Humanistiset ihmiskäsitykset." (mies, musiikkiterapeutti, sosiaalialan opettaja, FM)

" Musiikki on väline / kieli, jonka avulla / kanssa ihmiset voivat luonnollisesti kommunikoida keskenään. Pyrimme löytämään niitä keinoja, jotka olisivat kullekin oppilaalle luontevimpia, jotta he voisivat hyödyntää musiikkia työelämässään. Musiikki on heidän työkalusalkussaan yksi työkalu muiden joukossa. " (mies, musiikkiterapeutti)

Kolme vastaajaa mainitsi erikseen Dalcroze-, Orff- ja Kodaly -menetelmät.

Enemmistö vastaajista korosti käytännön tekemistä teoreettisen taustan kustannuksella.

" Opetan mahdollisimman paljon elämyksen kautta, en nuotti- tai teoriapohjalta. Lorut, laulut, liike, kuuntelu, soittaminen opitaan luonnonmenetelmällä mahdollisimman paljon. " (nainen, musiikinopettaja)

" Yleisesti ottaen pääpaino on tekemisessä; tunteja on yleensä niin vähän, etten halua "tuhlata" aikaa turhaan luennoimiseen. Tunneilla lauletaan, soitetaan (mahdollisuuksien mukaan), kuunnellaan, liikutaan (lähinnä etniset tanssit, lasten laululeikit), valmistellaan ryhmissä erilaisia projekteja." (mies, musiikinopettaja, luokanopettaja)

Yksi vastaaja puolestaan piti tärkeänä nimenomaan taustateoriaa:

" Kaikkeen pyrin antamaan teoreettisen perustan, joten pelkkä käytännön tekeminen ei riitä. Täytyy selvittää, perustella, *miksi!!* " (nainen, musiikkiterapeutti, HuK)

Seuraavaksi yleisimmät työskentelymenetelmät olivat demonstraatiot (10 vastaajaa) ja opetuskeskustelut (9 vastaajaa).

Selkeästi ryhmätyötä kertoi käyttävänsä seitsemän vastaajaa.

" Ryhmätöinä teetän omia pieniä sovituksia lauluista, improvisaatio-, kontakti- ja kommunikaatioharjoituksia. Lisäksi suunnittelemme ja toteutamme musiikkihetkiä erilaisten kohderyhmien kanssa, jolloin opiskelijoilla on itsellä vastuu tekemisistä ja toteutuksesta. " (nainen, musiikinopettaja)

Näitä käytännön kontakteja eri kohderyhmiin (päiväkodit, sairaalan lastenosasto, vanhusten palvelutalot, vammaisten avopalvelukeskus) oli kuudella vastaajalla.

Taustaideologiaa korosti seitsemän vastaajaa, kuten edellä jo kuvailimme.

Kolme vastaajaa käytti opetusmenetelmänä oppimistehtäviä, joka käsitteenä ei ilmeisesti ollut yleisesti käytetty. Oppimistehtävä voi olla esimerkiksi musiikkituokion valmistelu annettujen ohjeiden mukaan tai laulusikermän tekeminen.

Ylivoimaisesti vähiten musiikinopettajat käyttivät opetusmenetelmänä luentoa, jota vain kaksi opettajaa mainitsi käyttävänsä.

8.5 Soittimisto

Ammattikorkeakoulujen sosiaalialan linjoilla ja yliopistojen varhaiskasvatuksen yksiköissä työskentelevillä musiikinopettajilla tuntuu olevan tavallisen yläasteen tai lukion aineenopettajan aineellisiin resursseihin verrattuna suorastaan ruhtinaalliset oltavat. Lähes kaikissa ammatillisissa koulutuksissa on tunnutta ymmärtävän soittimiston välttämättömyys musiikinopetukselle.

Sekä puisia (20 vastaajaa) että metallisia (19 vastaajaa) rytmisoittimia oli lähes jokaisessa opinahjossa, samoin kuin kitaroita (19 vastaajaa). Piano oli seitsemäntoista musiikinopettajan käytettävissä; tämä tuntui hieman yllättävältä - piano vain 65, 4 %:ssa koulutusohjelmia, joissa kuitenkin on musiikinopetusta! Muutama vastaaja mainitsi kuitenkin käytettävissään olevan jonkin muun kosketinsoittimen.

Kalvosoittimia (15 vastaajaa), laattasoittimia (14 vastaajaa) ja kanteleita (14 vastaajaa) tuntui myös olevan mukavasti käytettävissä. Bändisoittimia löytyi yhdestätoista tutkimuksessamme mukana olevasta ammatillisesta koulutuksesta, mutta nokkahuiluja (kolme vastaajaa) tai

orkesterisoittimia (samoin kolme vastaajaa) ei juuri ollut hankittu.

Käytettävissä olevia instrumentteja musiikinopettajat käyttivät tutkimuksemme mukaan yllättävän tasaisesti. Esimerkiksi piano ei noussutkaan aivan kärkipäähän soitinten käytössä, vaan sen ohittivat esimerkiksi kitarat (14 vastaajaa), puiset rytmisoittimet (14 vastaajaa) ja metalliset rytmisoittimet (13 vastaajaa). Myöskin kalvosoittimia ja muita rytmisoittimia käytettiin yhtä paljon kuin pianoa (kutakin 12 vastaajaa), ja vain kanteleita (9 vastaajaa), laattasoittimia (8 vastaajaa) ja bändisoittimia (kolme vastaajaa) käytettiin pianoa vähemmän.

Soitinten käytöstä ei näin ylimalkaisen kyselyn perusteella voi saada läheskään täydellistä kokonaiskuvaa, mutta joitakin suuntaviivoja se kuitenkin antaa. Soittimiston ”kokoonpano” hieman vaihteli, joten soitinryhmäkohtaiset luvut näyttävät todellista tilannetta pienemmiltä: yksi käyttää mielummin laattasoittimia, toinen kalvosoittimia - joten kaikkea ei hankita, vaan tehdään valintoja. Soitinvalikoima vaikutti saamiemme vastausten perusteella kaikenkaikkiaan todella hyvältä muutamaa poikkeusta lukuunottamatta.

8.6 Musiikinopetuksen tärkeimmät sisältöalueet sosiaali- ja varhaiskasvatusalan koulutusohjelmissa

Luokittelimme sosiaali- ja varhaiskasvatusalan korkeakoulutaisoisissa koulutusohjelmissa käytetyt sisältöalueet seuraavasti: laulaminen, musiikin kuuntelu, musiikkiliikunta, ryhmämusisointi, soiton yksilöopetus (soitin?), musiikkitietous, musiikin teorian opettaminen,

tutustuminen musiikillisiin työtapoihin, musiikin eri käyttötavat opiskelijan tulevassa työssä sekä jokin muu (mikä?).

Tämä luokittelu oli esillä jo kyselylomakkeessa, josta vastaajan tehtävänä oli asettaa kolme tärkeimpänä pitämäänsä vielä tärkeysjärjestykseen. Jotkut vastaajista eivät olleet laittaneet tärkeysjärjestystä vastaukseensa.

Opetuksen sisällön suhteen tärkeimpänä pidettiin musiikin eri käyttötapoja opiskelijan tulevassa työssä (yhteensä 24 vastaajaa sekä lisäksi kuusi vastaajaa, jotka eivät maininneet tarkkaa tärkeysjärjestystä; 11 vastaajaa asetti tämän kohdan ensimmäiselle sijalle, neljä vastaajaa toiseksi ja yksi vastaaja kolmanneksi).

Tutustuminen musiikillisiin työtapoihin (23 vastaajaa ja neljä, joilla ei mainittu tarkkaa numerojärjestystä) koettiin toiseksi tärkeimpänä. Neljä vastaajaa asetti työtapoihin tutustumisen tärkeimmäksi, viisi vastaajaa sijalle kaksi sekä kolme vastaajaa sijalle kolme.

Kolmanneksi tärkeimmäksi sisältöalueeksi nousi laulaminen (18 vastaajaa, joista yksi ei maininnut numerojärjestystä; kaksi vastaajaa asetti laulamisen sijalle yksi, neljä vastaajaa sijalle kaksi, ja kolme vastaajaa sijalle kolme).

Musiikin kuuntelua (kahdeksan vastaajaa, joista yksi ensimmäinen sija, kolme toista sijaa ja yksi kolmas sija) ja ryhmämusisointia (kymmenen vastaajaa, joista kaksi toista sijaa ja viisi kolmatta) pidettiin suunnilleen yhtä tärkeänä; muutama vastaaja mainitsi myös musiikkiliikunnan (neljä vastaajaa: yksi ensimmäinen ja kaksi kolmatta sijoitusta).

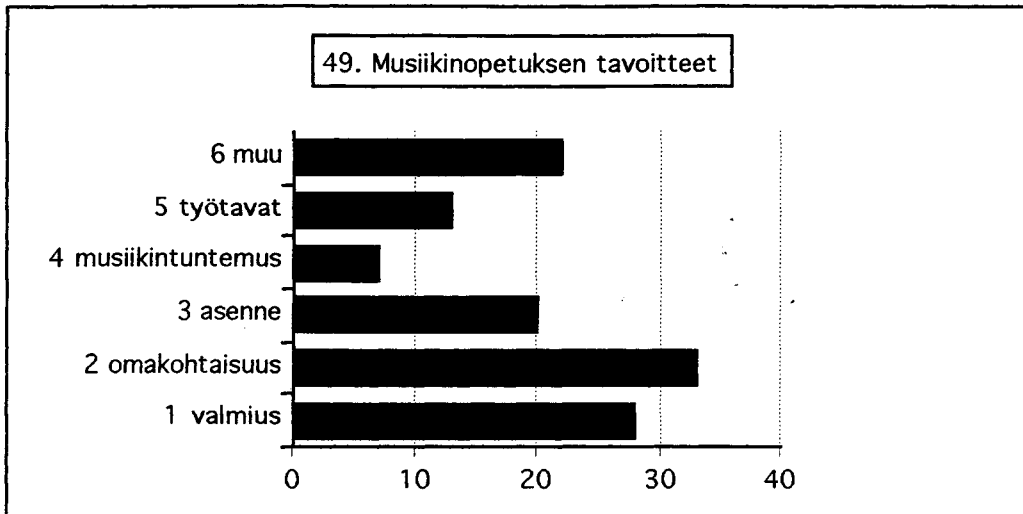
Sen sijaan soiton yksilöopetusta, musiikkitietoutta tai musiikin teorian opettamista ei mainittu kertaakaan. Luokka ”muu” sai seitsemän vastausta (esim. musiikkiterapia - asiat, musiikkimateriaaliin tutustuminen).

8.7 Sosiaali- ja varhaiskasvatusalojen musiikinopetuksen tavoitteet

Lastentarhanopettajakoulutuksissa ja ammattikorkeakouluissa työskentelevien musiikinopettajien tärkeimmät työnsä asettamat tavoitteet luokittelimme saamiemme vastausten perusteella seuraavasti:

1. Opiskelija saa valmiuksia käyttää musiikkia tulevassa työssään.
2. Opiskelija saa omakohtaisia musiikillisia kokemuksia ja voi käyttää luovuuttaan sekä kehittää omia musiikillisia taitojaan.
3. Opiskelija omaksuu myönteisen ja vastuullisen asenteen musiikkikasvatusta kohtaan.
4. Opiskelijan musiikintuntemus ja -tietous laajenevat ja lisääntyvät.
5. Opiskelija tutustuu musiikillisiin työtapoihin ja oppii suunnittelemaan musiikkitoimintaa.
6. Jokin muu tavoite

Suurin osa vastaajista piti työnsä tärkeimpänä tavoitteena sitä, että opiskelija saa omakohtaisia musiikillisia kokemuksia ja voi käyttää luovuuttaan sekä kehittää omia musiikillisia taitojaan (33 vastaajaa). Seuraavaksi tärkeimpänä tavoitteena nähtiin luokka kaksi: opiskelija saa riittävät valmiudet käyttää musiikkia tulevassa työssään (28 vastaajaa). Myönteisen ja vastuullisen asenteen omaksuminen (20 vastaajaa) musiikkikasvatusta kohtaan esiintyi myös yhtenä tärkeimmistä tavoitteista. Seitsemän musiikinopettajaa mainitsi yhtenä tärkeimmistä tavoitteistaan opiskelijan tutustumisen musiikillisiin työtapoihin ja taidon suunnittella (13 vastaajaa) musiikkitoimintaa. Vain seitsemän henkilöä asetti tavoitteekseen opiskelijan musiikintuntemuksen ja -tietouden kasvattamisen.



Suuri joukko vastaajia (22 vastaajaa) mainitsi jonkun muun yksittäisen tavoitteen: "opiskelijan sävelkorvan kehittäminen, pienten soitinsovitusten teko melodia-, laatta- ja rytmisoittimilla osana prosessia, musiikin merkityksen ymmärtäminen laajasti, musiikki sosiaalialan laatutekijänä, yhdessä tekeminen, musiikin elementtien fyysiset ja emotionaaliset vaikutukset ihmiseen, vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitojen kehittäminen, oman itsensä hyväksyminen, ryhmähenki ja yhteistoiminta, musiikin kuuntelu + muuta, halu oppia lisää, musiikin mahdollisuuksien ymmärtäminen, musiikkikulttuuri yleensä / musiikki *taide* muotona"

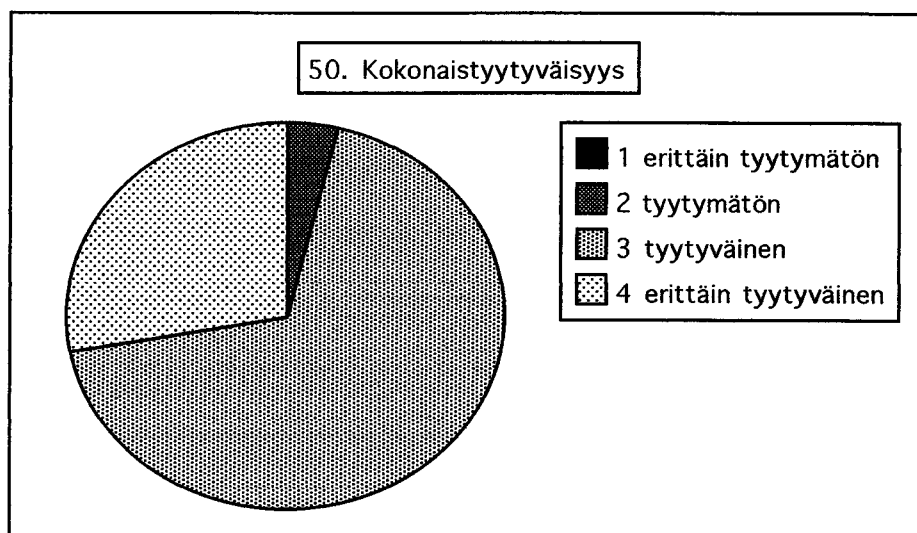
Vertailtaessa lastentarhanopettajakoulutusten ja ammattikorkeakoulujen musiikinopettajien asettamia tavoitteita voidaan havaita, että lastentarhanopettajakoulutusten opettajat pitivät tärkeimpänä vastauksia lukumääräisesti tarkasteltaessa luokkaa 1 eli opiskelijan valmiudet käyttää musiikkia tulevassa työssään (80 % vastaajista). Luokkaan 2 eli opiskelijan saamat kokemukset, luovuus ja taitojen kehittäminen vastasi 60%

lastentarhanopettajakoulutusten opettajista, luokkaan 3 eli opiskelijan myönteinen ja vastuullinen asenne musiikkikasvatusta kohtaan 40% ja luokkiin 4 eli opiskelijan musiikintuntemus ja -tietous ja 5 eli musiikilliset työtavat ja suunnittelu kumpaankin 10%.

Ammattikorkeakoulujen opettajien keskuudessa taas luokka 2 nousi tärkeimmäksi (66,7% vastaajista). 61,9% vastasi luokkaan 1, 47,6% luokkaan 3, 33, 3% luokkaan 5 sekä 9,5% luokkaan 4.

8.8 Varhaiskasvatusyksiköissä ja sosiaalialan linjoilla työskentelevien musiikinopettajien kokonaistyytyväisyys työhönsä

Sekä lastentarhanopettajakoulutusten että ammattikorkeakoulujen opettajat olivat työhönsä sangen tyytyväisiä: yksikään vastaaja ei ollut erittäin tyytymätön, tyytymätön työhönsä oli vain yksi vastaaja (0,4 %). Vastanneista 17 oli työhönsä tyytyväinen (65,4 %) ja erittäin tyytyväisiä oli seitsemän (26,9 %).



9. JOHTOPÄÄTÖKSET

Työmme lopputuloksena päätimme esitellä kaksi erilaista musiikinopettajaa. Tutkimustulostemme ja teoretietojen pohjalta muodostimme kuvan tyypillisestä sosiaali- ja varhaiskasvatusalan musiikinopettajasta sekä kuvan ideaalista opettajasta.

Tyypillinen opettaja on n. 40 -vuotias, useita vuosia samassa työpaikassa toiminut, vuosien työkokemuksen omaava, useita tutkintoja suorittanut nainen tai mies. Hän pitää tärkeänä jatkuvaa, nimenomaan musiikillista kouluttautumista sekä haluaa painottaa erityisesti terapeutista näkökulmaa opetuksessaan. Hän on useimmiten suorittanut opintonsa Jyväskylässä.

Tyypillinen opettaja viihtyy työssään hyvin, mutta toivoisi saavansa hieman enemmän aikaa opetusta ja sen suunnittelua varten. Hän suunnitteleeikin yleensä paljon. Tyypillinen musiikinopettaja kaipaisi enemmän yhteistyötä muiden samaa työtä tekevien kanssa. Hän kokee pystyvänsä motivoimaan opiskelijat musiikinopiskeluun, ja vuorovaikutus opiskelijoiden ja opettajan välillä sujuukin hyvin. Palautetta työstään hän kokee saavansa riittävästi.

Tyypillinen musiikinopettaja tekee itsenäistä työtä, jossa hän voi hyödyntää henkilökohtaisia vahvuuksiaan. Mielestään hän tuntee opiskelijan tulevan työkentän tarpeeksi hyvin, ja usein hän onkin tietoisesti kouluttautunut juuri tähän työhön. Musiikillisiin ja kasvatuksellisiin haasteisiin hän tuntee kykenevänsä vastaamaan hyvin. Tämä vakinaisessa työsuhteessa toimiva musiikinopettaja pystyy myös kehittämään niin omaa työtään kuin itseäänkin.

Tärkeimmäksi tavoitteekseen tyypillinen opettaja on asettanut omakohtaisten musiikillisten kokemusten välittämisen, opiskelijan omien musiikillisten taitojen sekä luovuuden kehittämisen. Opettajan käyttämä opetusmenetelmä on opiskelijaa aktivoiva: opiskelijan oma tekeminen, kokeminen ja elämykset ovat tärkeitä, ja opiskelijan omat vahvuusalueet pyritään saamaan esille ja hyödynnetyksi. Tärkeimpänä sisältöalueena tyypillinen musiikinopettaja pitää sitä, että opiskelijat kykenevät valmistuttuaan hyödyntämään musiikkia ja sen monia eri käyttötapoja tulevassa työssään.

Ideaali musiikinopettaja puolestaan on monipuolisesti kouluttautunut, itsenäisiin päätöksiin pystyvä, kehityskykyinen ja aikaansa seuraava sekä musiikillista ja terapeuttista näkemystä omaava henkilö. Työnsä hän suunnittelee ja toteuttaa systemaattisesti. Hän on sosiaalisesti sopeutuva ja omaa kannustavaa aktiivisuutta. Hän on siis tehokas, oman alansa hallitseva ja vastuuntuntoinen opettaja. Hyvä tulevaisuuden opettaja hallitsee opetuksen, tutkimuksen ja ammatillisen taidon.

Ideaali opettaja omaa hyvän työ- ja kasvumotivaation, on innovatiivinen ja sosiaalinen. Hän omaa myös hyvät valmiudet toteuttaa työtään ja tuntee oppilaansa. Hän pitää opettamaansa ainetta erittäin tärkeänä, mutta näkee sen osana kokonaisuutta, josta muodostuu opiskelijan ammatillinen osaaminen: hän pystyy muokkaamaan opetuksensa nimenomaan

ammattillista taitoa tukevaksi ja monipuolistavaksi. Opettaja tietää paljon, mutta on myös valmis keskustelemaan ja kyseenalaistamaan asioita. Hän hallitsee niin tavoitteiden asettamisen kuin myöskin opetusjärjestelyt ja evaluoinnin. Hän osaa asettaa odotukset suhteessa omaan kykyihinsä ja pystyy työskentelemään tasapainoisesti. Hän reflektoi jatkuvasti omaa toimintaansa aktiivisesti.

Ideaalilla musiikinopettajalla on hyvät kommunikointivalmiudet, ja hän pystyy omalta osaltaan tukemaan hyvän luokkailmaston syntymistä. Hänellä on myös työssä tarvittavat ryhmänhallintataidot. Hän omaa korkean ammattietiikan.

Ideaali musiikinopettaja tarvitsee työssään korkeatasoista ja monipuolista välineistöä, jota hän pystyy myös tarpeen vaatiessa hankkimaan ja huoltamaan. Ammatillisten koulutusohjelmien musiikinopettajien tarvitsema välineistö saattaa olla vielä erikoistuneempi kuin "tavallisen" musiikinopettajan tarvitsema välineistö.

Vertaillessamme tyypillistä ja ideaalia sosiaali- ja varhaiskasvatusalan ammatillisessa koulutusohjelmassa työskentelevää musiikinopettajaa voimme todeta, että tutkimustulostemme mukainen tyypillinen musiikinopettaja on hyvin lähellä ideaalia musiikinopettajaa. On hyvin ilahduttavaa huomata, että tutkimuksessamme mukana olleet opettajat ovat työhönsä hyvin paneutuneita ja motivoituneita, ja ehkä siksi myös viihtyvät työssään muutamaa poikkeusta lukuunottamatta.

Tutkimustulosten pohjalta voimme myös päätellä, että sosiaali- ja varhaiskasvatusalan ammatillisissa koulutusohjelmissa työskentelevät musiikinopettajat tarvitsevat laaja-alaista koulutusta. Useinkaan pelkkä musiikillinen koulutus ei riitä, vaikka se luonnollisesti luokien perustan työtä varten.

Suurin osa monipuolisesti kouluttautuneista ja työhönsä paneutuvista musiikinopettajista myös viihtyi työssään hyvin. Tästä voitaisiin päätellä, että mitä enemmän työlleen omistautuu, sitä enemmän siitä nauttii ja sitä paremmat mahdollisuudet siinä on viihtyäkin. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat kokivat lisäksi, että he tekivät itsenäistä työtä, ja heillä oli vapaus toimia työssään haluamallaan tavalla. Toisaalta on kuitenkin muistettava, että mikäli pohjalla ei ole aitoa ja vilpittöntä kiinnostusta työtä kohtaan, ei työhön paneutuminenkaan tällöin ole helppoa, eikä motivaatio ole niin vain löydettävissä.

Terapeuttinen asennoituminen, josta olemme tarkemmin kertoneet kappaleessa 3. 2. 3 , näyttäisi lisäksi auttavan opettajaa työssään sekä opiskelijan kohtaamista että hänen omaa työssä jaksamistaan ajatellen. Terapeuttinen ajattelu tuo musiikinopetustyöhön laaja-alaista ymmärrystä ja näkemystä, jonka avulla on helpompi myös nähdä musiikki osana suurta kokonaisuutta, eräänlaisena persoonallisuutta rakentavana aineksena ja osana ammatti-ihmisen osaamista.

Mainittakoon vielä tässä yhteydessäkin, että tekemämme haastattelut eivät ole millään lailla vaikuttaneet näiden prototyyppien muodostamiseen.

10. PÄÄTÄNTÖ

Olemme tehneet opinnäytetyömme intensiivisesti, melko nopeaan tahtiin ja keskittyneesti. Valitsemamme aihe osoittautui todella mielekkääksi ja mielenkiintoiseksi, väsymistä aiheeseen emme juurikaan kokeneet. Aihe oli kuitenkin todella laaja-alainen pro gradu -työn vaatimuksia ja mittoja ajatellen, joten emme ole pystyneet menemään niin syvälliseen pohdintaan ja tutkimiseen kuin ehkä olisimme halunneet, vaan olemme sen sijaan pyrkineet antamaan mahdollisimman kattavan yleiskuvan tutkimuskohteestamme.

Työn edetessä totesimme, että työskentely olisi ollut helpompaa, mikäli olisimme alun alkaen rajanneet aiheemme tiukemmin. Materiaalia olisi ollut riittävästi, jos tutkimus olisi kohdistunut pelkästään joko ammattikorkeakouluihin tai varhaiskasvatuksen yksiköihin. Toisaalta voimme olla tyytyväisiä siihen, että nykyisellään tutkimuksemme antaa hyvän yleiskuvan sosiaali- ja varhaiskasvatusalojen korkea-asteen musiikinopetuksen tilasta tällä hetkellä. Tähän alunperin pyrimmekin.

Lastentarhanopettajakoulutuksessa taideaineet ja musiikki ovat jo löytäneet paikkansa. Niillä on selkeät tavoitteet ja koulutuksen kehittyessä

muotoutuneet sisällöt. Ammattikorkeakoulussa musiikinopetus on vielä vaihtelevaa, eikä sen merkitystä kaikissa ammattikorkeakouluissa ole edes havaittu, jolloin vastuu opetuksesta jää täysin musiikinopettajan omille harteille. Musiikinopettaja on haasteellisen tehtävän edessä molempia koulutuksia ajatellen, ja opettajan onkin vaikeaa työskennellä pelkästään musiikinopettajan koulutustaustalla. Työ vaatii laaja-alaisuutta, musiikin varhaiskasvatuksen ja musiikkiterapia-alan erityistietämystä sekä taitoa käyttää ja hyödyntää musiikkia monipuolisesti.

Jokainen opettaja muokkaa opetuksensa omasta persoonastaan ja opiskelijoistaan lähtien. On kuitenkin syytä miettiä, huomaako opettaja aina kaiken olennaisen, jos opetus jää täydellisesti omien harteiden varaan, eikä saatavilla ole edes ketään, jonka kanssa asioista olisi mahdollista keskustella. Loppuunpalamisen vaara on tällöin helposti lähellä erityisesti, jos työ ei tunnu omalta tai siihen ei löydy motivaatiota.

Jatkuva, elinikäinen kouluttautuminen auttaa musiikinopettajaa selviytymään työstään. Opettajan on mahdollista saada kursseilta tai jatkokoulutuksesta uusia ideoita työhön. Tärkeää on myös seurata aikaansa, huolehtia, ettei tule tarjonneeksi vuosikymmenen takaisia, vanhentuneita käytäntöjä nuorille ja aikaansa seuraaville opiskelijoille. Lisäksi on tärkeää, että hallitsee kaikki kehityksen kulun mukanaan tuomat taidot, kuten esimerkiksi ATK:n. Kyselyssämme unohdimme valitettavasti selvittää opettajien suhtautumista tietotekniikkaan, sen hyödyntämismahdollisuuksia työssä ja halukkuutta sen hallintaan.

Varhaiskasvatuksen yksiköissä ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan linjoilla työskentelevän musiikinopettajan työ eroaa huomattavasti peruskoulun ja lukion musiikinopettajan työstä. Suurin osa opiskelijoista on ohittanut murrosiän, ja opiskelijoiden ikäjakauma on laaja. Ammattiin valmistuminen ja opiskelijan tuleva työ on huomioitava opetustyössä,

joten opetuksen tavoitteet ja sisällöt ovat täysin erilaiset kuin peruskoulun ja lukion musiikinopetuksen tavoitteet ja sisällöt. Olisikin mielenkiintoista selvittää, kuinka laajaa erikoistumista ammatillisessa koulutuksessa opettaminen opettajalta edellyttää, minkälaisen koulutuksen tällainen henkilö todella tarvitsisi?

Toivomme, että tämä tutkimus voisi olla ainakin jonkinlainen alku esimerkiksi sille, että jo musiikinopettajien koulutuksessa huomioitaisiin entistä paremmin erilaiset työhönsijoittumismahdollisuudet vaikkapa erikoistumisopintojen yhteydessä. Toivottavasti tutkimuksemme tuo myös esille tämän musiikinopettajien ammattiryhmän ja herättää halun rakentaa yhteyksiä samankaltaisissa tehtävissä toimivien opettajien välille.

Tutkimuksemme on ensimmäinen tähän erikoistuneeseen ammattiryhmään kohdistuva. Sen vuoksi on luonnollista, että tutkittavaa löytyisi edelleen runsaasti: olisi hyödyksi tutkia mm. tämän ammattiryhmän koulutusta ja koulutustarpeita perusteellisemmin, jotta sitä voitaisiin edelleen kehittää paremmin työtehtäviä vastaavaksi. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää, onko niin, että nykyinen musiikinopettajakoulutus palvelee hyvin tätäkin työtä, vai onko opettajien arvio taidoistaan mahdollisesti liian positiivinen: tutkimuksessamme opettajien ammattitaidon arviointi jäi pelkästään subjektiiviselle tasolle, ja saamamme tulokset olivat joiltakin osin ristiriitaisia. Monet musiikinopettajana toimivat esimerkiksi arvelivat pärjäävänsä työssään hyvin, vaikka heillä ei ollut ollenkaan musiikin alan koulutusta takanaan, kun taas monet hyvin korkeasti kouluttautuneet arvelivat kaipaavansa edelleen lisäkoulutusta.

Musiikinopettajakoulutuksen kehittäminen vaikkapa erilaisia suuntautumismuutoksia lisäämällä tuntuisi mielekkäältä. Tällöin voitaisiin ehkä nykyistä helpommin saavuttaa työn edellyttämä tietotaito

vain yksi koulutusohjelma läpi käyden. Siten olisi mahdollista päästä eroon moninkertaisesta kouluttautumisesta, mikä tulee sekä yksilölle että yhteiskunnalle kalliiksi. Tämä ei tietenkään sulje pois elinikäisen kouluttautumisen periaatetta: jokainen tarvitsee työhönsä silloin tällöin pienen piristysruiskeen, erityisesti luovan työn tekijä.

Lopuksi haluamme kiittää kaikkia tutkimukseemme osallistuneita musiikinopettajia. Vastausprosenttimme oli 85,3 %, joten opettajien aktiivisuus heijastui myös pro gradu -työhömmme. Vastauksista kuvastui aito kiinnostus ja halu olla mukana kehittämässä omaa alaa.

Lähdeluettelo

Aebli, H. 1991. Opetuksen perusmuodot. Juva: WSOY.

Ahonen, H. 1993. Musiikki, sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. Loimaa: Finn-Lectura.

Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmauudistus 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Ammattikorkeakoulut ja opistot 1997. Helsinki: Opetushallitus.

Ekholm, K. 1997. Tee gradu! Graduntekijän selviytymisopas. Saarijärvi: Teknolit Oy.

Hongisto-Åberg, M. - Lindeberg-Piironen, A. - Mäkinen, L 1993. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Tampere: Fazer.

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

Hänninen, S-L. - Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Keuruu: Otava

Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Opinto - opas 1997 - 1998. Jyväskylä.

Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997 - 1999.

Kalliopuska, M. 1984. Empatia - tie ihmisyyteen. (2. painos) Hämeenlinna: Kirjayhtymä.

Kalliopuska - Keva - Koskelainen - Ruokonen - Tiitinen. 1985. Eläytyvä kasvatus. Rauma: Kirjayhtymä.

Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Keuruu: Otava

Kari, J. 1990. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Keuruu: Otava.

Kari, J. - Huttunen, J. 1981. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Keuruu: Otava.

Kirjonen, J. - Remes, P. - Eteläpelto, A. (toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kohti opettajuutta. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma 1990 - luvulle. 1993. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 5.

Korpinen, E. (toim.) 1993. Opettajaksi oppimaan - kasvattajaksi kasvamaan.

Laitinen, M. 1989. Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja opetustaito. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen väitöskirja.

Lehikoinen, P. 1973. Parantava musiikki. Tummavuoren kirjapaino: Fazer.

Lehtinen, E. 1992. Opiskelun ohjaaminen. Kirjassa Ekola, J. (toim.) 1992. Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY.

Linnankivi, M - Tenkku, L. - Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY. Teos pohjautuu samojen tekijöiden aiemmin julkaistuun kirjaan Musiikin didaktiikka. Gummerus. 1981.

Lonka, I & Lonka, K. 1991. Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Tampere: Kirjayhtymä.

Luoma, J. 1991. Johdatus työpsykologiaan. Hämeenlinna: Karisto.

Mäki, K. 1996. Ammattikorkeakouluopettajan ammattikuva. Ammatillisten opettajien käsityksiä ammattiroolista, toimintaideologiasta ja koulutusideologiasta. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen pro gradu -työ.

Nurmi, T. - Rekiaro, I. - Rekiaro, P. 1992. Suomalaisen sivistyssanakirja. Jyväskylä: Gummerus.

Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Kehittyvä opettajankoulutus. Komiteamietintö 1989: 26. Opetusministeriö, Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. Komiteamietintö 1980: 31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Pöyhönen, T. 1994. Ihmissuhteet - työpaikkasi voimavara vai heikkous? Kirjassa Vaali työkykyä sijoitat huomiseen. Jyväskylä: Gummerus.

Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rousi, H. - Mutka, U. 1994. Opettajankoulutuksen ammattipedagogiikka. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 6.

Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen väitöskirja.

Ruohonen, V. Ammattiin opiskelevat nuoret 1996. Helsinki: Sakki ry.

Räsänen, R. 1990. Kansalais- ja työväenopistojen musiikinopettajien näkemys työstään. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen pro gradu -työ.

Sosiaalialan oppilaitosten ja korkeakoulujen koulutustehtävä ja työnjako. Sosiaalialan koulutustyöryhmän raportti. Opetusministeriön työryhmän muistioita 13: 1994.

Syrjälä, L. - Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51 / 1988.

Toimintakertomus 1997. Sosiaalialan kasvattajat ja ohjaajat. Sosiaalikasvattajat. Sosiaalialan kasvattajat ja ohjaajat ry.:n jäsenlehti 2 / 1998.

Uusia tuulia musiikkikasvatuksessa. Kansanperinteeseen pohjautuva musiikkikasvatuskokeilu Lahjaharjun päiväkodissa 1989 - 1992. Jyväskylän kaupunki. Sosiaalikeskuksen julkaisusarja 2 / 1993.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Suulliset tiedonannot / Haastattelut

Kuokkala, Raija 11. 5. 1998

Laakkonen, Reijo 18. 12. 1997

Salokangas, Jaana 29. 5. 1998

Hyvä musiikinopettaja,

Opiskelemme musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa. Teemme parhaillaan pro gradu -tutkielmaamme aiheesta Sosiaali- ja varhaiskasvatusalan ammatillisessa koulutuksessa työskentelevien musiikinopettajien koulutustausta, työnkuva ja työssä viihtyminen. Pyydämme, että täytät seuraavan kyselylomakkeen. Osallistumisesi kyselyyn on tutkimuksemme valmistumisen kannalta erittäin tärkeää; toivottavasti se vie myös oman alanne musiikinopetusta samalla eteenpäin.

Kyselylomakkeen täyttäminen kestää noin 15 minuuttia. Palautatko sen ystävällisesti täytettynä viimeistään 1. 4. KIITOS!

Jyväskylässä 20. 3. 1998

Teija Nurila p. 014 - 372 1121

Kaarina Syrjälä p. 014 - 243 963
040 - 534 2267

Hei!

Oletkin jo varmasti (ja toivottavasti) saanut meiltä tällaisen kyselylomakkeen. Emme ole kuitenkaan ainakaan toistaiseksi saaneet sitä sinulta täytettynä takaisin, joten jos mahdollista, täytäkö sen mahdollisimman pikaisesti ja palautat mukana seuraavassa palautuskuoressa viimeistään ma 20. 4. 1998. KIITOS!

Jyväskylässä 14. 4. 1998

Jaakko Syyälä

Heikki Kivimäki

Hei!

Oletkin varmasti saanut meiltä tällaisen kyselylomakkeen jo pariinkin otteeseen. Emme ole kuitenkaan vielä kukaan saaneet vastaustasi. Voisitko täyttää sen nyt heti ja pudottaa postilaatikkoon samantien tässä mukana seuraavassa palautuskuoressa. PLEASE!!!!

Jyväskylässä 5. 5. 1998

Vastaa rengastamalla sopiva vaihtoehto.

1. Sukupuoli 1 mies
 2 nainen

2. Syntymävuosi _____

3. Virkasuhteeni on 1 vakinainen
 2 tilapäinen
 3 viransijainen
 4 väliaikainen

4. Olen opettanut musiikkia tässä oppilaitoksessa _____ vuotta.

5. Musiikinopettajan työssä yleensä olen toiminut yhteensä _____ vuotta.

6. Olen koulutukseltani (merkitse kaikki ammattitutkintosi)

- 1 musiikinopettaja
2 musiikkileikkikoulunopettaja
3 musiikkiin erikoistunut luokanopettaja
4 lastentarhanopettaja / sosiaalikasvattaja
5 musiikkiterapeutti
6 jokin muu, mikä _____

7. Olen suorittanut musiikinalan tutkintoni pätevyyskoulutuksessa

- 1 kyllä
2 en

8. Olen muodollisesti pätevä Toimin epäpätevänä musiikinopettajana

9. Mikäli tutkintosi on valmis, valmistumispaikka ja -aika

20. Opetusvälineitä ja soittimia on riittävästi	1	2	3	4	5
21. Opetusvälineistö on yleensä hyvässä kunnossa	1	2	3	4	5
22. Musiikin varhaiskasvatusalan oppimateriaalia on riittävästi	1	2	3	4	5
23. Olen tyytyväinen opetus- ja työskentelytiloihin	1	2	3	4	5
24. Olen tietoisesti kouluttautunut musiikin varhaiskasvatuksen opettamiseen	1	2	3	4	5
25. Musiikilliset taitoni vastaavat työn asettamia vaatimuksia.....	1	2	3	4	5
26. Pystyn vastaamaan työni kasvatuksellisiin haasteisiin.....	1	2	3	4	5
27. Pidän tärkeänä myös terapeuttista ja mielenterveydellistä näkökulmaa musiikinopettajan työssäni.....	1	2	3	4	5
28. Pyrin tietoisesti tarjoamaan opiskelijoille kokonais- persoonallisuutta vahvistavia musiikillisia elämyksiä ja kokemuksia.....	1	2	3	4	5
29. Voin suunnitella musiikkikurssien ja oppituntien sisällön itsenäisesti.....	1	2	3	4	5
30. Koulutusohjelman opetussuunnitelma antaa riittävän ja selkeän pohjan opetukseni suunnittelemiselle.....	1	2	3	4	5
31. Saan riittävästi tukea suunnittelu- ja opetustyöhöni oppilaitokseni muilta opettajilta.....	1	2	3	4	5
32. Olen riittävästi yhteistyössä muiden samankaltaista työtä tekevien musiikinopettajien kanssa.....	1	2	3	4	5
33. Koen tekeväni työtäni yksin.....	1	2	3	4	5
34. Minulla on tarpeeksi tietoa, taitoa ja näkemystä että voisin kehittää työtäni.....	1	2	3	4	5
35. Ehdin hoitaa työtehtäväni työaikani puitteissa.....	1	2	3	4	5
36. Käytettävissä oleva tuntimäärä vastaa musiikin- opetukselle asetettuja tavoitteita.....	1	2	3	4	5
37. Opetusryhmäni ovat kooltaan sopivia opetus- menetelmiäni ajatellen.....	1	2	3	4	5
38. Työpaikkani työilmapiiri on positiivinen ja kannustava.....	1	2	3	4	5
39. Saan tarpeeksi palautetta työstäni muilta työyhteisö- ni jäseniltä.....	1	2	3	4	5
40. Opiskelijat antavat minulle riittävästi palautetta opetusmenetelmistäni ja opetukseni sisällöistä.....	1	2	3	4	5

41. Opiskelijoiden laaja ikäjakauma vaikeuttaa työtäni..... 1 2 3 4 5
42. Opiskelijoiden erilaiset musiikilliset taidot vaikeuttavat työtäni..... 1 2 3 4 5
43. Minulle on helppoa saada opiskelijat vakuutetuiksi musiikinopiskelun tärkeydestä..... 1 2 3 4 5
44. Vuorovaikutussuhde minun ja opiskelijoiden välillä toimii mukavasti..... 1 2 3 4 5

45. Kuvaile opetusmenetelmiäsi. Halutessasi voit jatkaa vastaustasi kääntöpuolelle.

46. Luettele opetustyössäsi käytettävissä olevat soittimet.

47. Mitä näistä soittimista käytät eniten?

48. Opetukseni sisällön suhteen pidän tärkeimpinä seuraavia asioita.

Valitse kolme (3) tärkeintä tärkeysjärjestyksessä.

- laulaminen
- musiikin kuuntelu
- musiikkiliikunta
- ryhmämusisointi
- soiton yksilöopetus; soitin: _____
- musiikkitietous
- musiikin teorian opettaminen
- tutustuminen musiikillisiin työtapoihin
- musiikin eri käyttötavat opiskelijan tulevassa työssä
- jokin muu, mikä? _____

49. Tärkeimmät opetukselle asettamani tavoitteet (3) tärkeysjärjestyksessä

- ovat
1. _____
 2. _____
 3. _____

50. Kuinka tyytyväinen tai tyytymätön olet nykyiseen työhösi kaikenkaikkiaan?

- 1 erittäin tyytymätön
- 2 tyytymätön
- 3 tyytyväinen
- 4 erittäin tyytyväinen

SUURET KIITOKSET VAIVANNÄÖSTÄSI !

Haastattelukysymykset / Haastattelu 1

1. Kuvaile musiikinopettajan työhösi kuuluvia tehtäviä ja vastuualueita
2. Mitä eri henkilöstöryhmiä oppilaitoksessasi työskentelee ja minkälaista on niiden välinen vuorovaikutus? Teetkö yhteistyötä muiden oppilaitoksesi opettajien kanssa? Entä muiden musiikinopettajien kanssa?
3. Kerro oppilaitoksessasi vallitsevasta organisaatiosta ja hierarkiasta. Kuinka vapaasti koet saavasi tehdä työtäsi ja siihen liittyviä päätöksiä?
4. Miten musiikin opetussuunnitelma syntyy? Mikä on opiskelijoiden rooli opetussuunnitelmaprosessissa? Entä saatko tukea muiden aineiden opettajilta?
5. Miten kahdessa eri oppilaitoksessa opettajana toimiminen vaikuttaa työskentelyysi? Minkälaisena koet tuntiopettajan aseman? Vaikuttavatko nämä esimerkiksi työmotivaatioosi?
6. Työn kehittäminen. Mikä on lähtökohta työn kehittämistä ajatellen? Mistä tulee tarve kehittää työtä / itseään opettajana? Saatko työyhteisöltäsi tukea työsi kehittämisessä? Mihin työsi kehittäminen perustuu ja mikä on "johtolankasi" siinä?
7. Kuinka paljon teet yhteistyötä muiden oppilaitosten kanssa? Minkä tyyppistä tämä yhteistyö on?
8. Minkälaista oppimateriaalia ja soittimistoa käytät? Miten käytät kirjoja hyväksesi opetustyössäsi? Mitä kirjoja käytät?

Haastattelukysymykset / Haastattelu 2

1. Minkälainen koulutus sinulla on? Tuntuuko koulutus vastaavan työtehtäviäsi? Tarvitsisitko lisäkoulutusta? Kuinka kauan olit sijaisena? Olisitko valmis jatkamaan samantyyppisessä työssä, jos sinulle tarjoutuisi siihen tilaisuus?
2. Mitä työtehtäviäsi kuului? Mitkä olivat vastualueesi?
3. Millaisena koit musiikinopettajan aseman työyhteisön jäsenenä?
4. Kokivatko opiskelijat musiikinopiskelun tärkeänä tulevan ammattinsa kannalta?
5. Tekivätkö eri alojen opettajat yhteistyötä keskenään?
6. Oliko oppilaitoksessa olemassa jo valmis opetussuunnitelma vai suunnittelitko kaiken alusta alkaen itse?
7. Kuvaile käyttämäsi oppimateriaalia, tiloja ja välineitä?
8. Millainen oli oppilaitoksen työilmapiiri?
9. Oliko musiikin opetukseen varattu tuntimäärä mielestäsi sopiva tavoitteita ajatellen?
10. Mitkä olivat keskeisimmät sisältöalueet ja tavoitteet opetuksessasi?
11. Viihdyitkö työssäsi?

Haastattelukysymykset / Haastattelu 3

1. Kerro musiikinopetuksen sisällöistä oppilaitoksessasi?
2. Kuinka paljon opiskelijat suorittavat pakollisia / valinnaisia opintoja musiikin alalta?
3. Sisältyykö musiikin opiskeluun myös instrumenttiopetusta?
4. Voidaanko musiikin kursseja korvata esimerkiksi musiikkioppilaitoksessa suoritetuilla tutkinnoilla?
5. Mitkä ovat opetuksesi päätavoitteet?
6. Oletko tyytyväinen työssäsi?
7. Vaikuttavatko opiskelijat motivoituneilta musiikin opiskeluun?