

MISTÄ EVÄÄT MUSIIKKILUOKANOPETTAJAKSI?

**Koulutus ja elämänhistoria
opettajuuden muovaajina**

Maikki Autio
Musiikkikasvatuksen
pro gradu -tutkielma
Kevät 2007
Musiikin laitos
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Autio <u>Maikki</u> Ida Elina	
Työn nimi – Title Mistä eväät musiikkiluokanopettajaksi? Koulutus ja elämänhistoria opettajuuden muovaajina	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Tammikuu 2007	Sivumäärä – Number of pages 98 s.
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimuksessa tutkittiin Cygnaeuksen koulun musiikkiluokilla toimivien opettajien opettajuutta. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälainen ammatillinen koulutus vastaisi työn opettajalle asettamia vaatimuksia. Tutkimuksen toisena tavoitteena oli kuvata kolmen Cygnaeuksen musiikkiluokkien opettajan opettajuuden profiilia ja niitä keinoja, joilla he olivat rakentaneet ammatillista osaamistaan.</p> <p>Tutkimuksen lähtökohtana oli Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelma. Tämän opetussuunnitelman sisältämät opettajan työlle asettamat vaatimukset toimivat vertailukohtana kahdelle ammatilliselle koulutukselle: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopinnoille sekä Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen sivuaineopinnoille. Opetussuunnitelmien sisällöllinen vertailu osoitti, etteivät kumpikaan kelpoisuuden antavista koulutuksista anna opettajalle riittäviä valmiuksia musiikkiluokkien opettamiseen. Tutkimuksen ensimmäinen osa loi ristiriidan ammattikoulutuksen ja työn opettajalle asettamien vaatimusten välille. Tutkimuksen toinen osa pyrki selvittämään millä keinoin Cygnaeuksen koulun musiikkiluokkien opettajat olivat löytäneet opettajuuttaan ammatillisen koulutuksen ollessa riittämätön.</p> <p>Tutkimuksen toinen osa oli kvalitatiivinen tutkimus, jonka näkökulma oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimus sisälsi elämänhistorian tutkimuksen piirteitä. Tutkimusaineisto muodostui kolmen Cygnaeuksen koulun musiikkiluokilla toimivan opettajan haastatteluista. Tutkimusanalyysi paljasti muodollisen koulutuksen ulkopuolisen musiikillisen elämänhistorian suuren merkityksen opettajien opettajuuden muovaajana. Etenkin oma lapsuuden perhe ja kouluvuodet näyttäytyivät merkityksellisinä ajanjaksoina ja selittivät kunkin opettajan opettajuuden profiilin erityisyyttä. Opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopinnot haastatellut opettajat arvioivat lähes merkityksettömiksi nykyisen työnsä kannalta. Puuttuvia taitojaan opettajina he olivat hakeneet lisäkurseilta tai lisäkoulutuksesta. Vahvoja esikuvia omalle työlle olivat myös omat kouluaikaiset opettajat.</p> <p>Kukin opettajista toteutti koulun opetussuunnitelmaa itselleen ominaisella tavalla. Oman työn keinot ja opetuksen tavoitteet muistuttivat suuresti omia kouluaikaisia kokemuksia opettamisesta ja musiikin oppimisesta. Kolmen opettajan näkemys musiikin opetuksen tavoitteista muodostivat kokonaisuuden, jossa Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelman tavoitteet toteutuivat hyvin.</p>	
Asiasanat – Keywords didaktinen struktuuri, elämänhistoria, laulaminen, musiikkiluokat, opettajuus, opettajankoulutus, opetussuunnitelma, soittaminen	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	5
2	TUTKIMUSASETELMA	7
2.1	Tutkimusongelma ja tutkimuksen tarkoitus	7
2.2	Kohderyhmä	8
2.3	Aineistonkeruu	9
2.4	Tutkimusmenetelmä ja -raportointi	11
2.5	Luotettavuus	12
3	MUSIIKINOPETUKSEN KAKSI OPETUSSUUNNITELMAA	14
3.1	Koulutuksen tavoitteet	14
3.2	Opettaja oman työn muovaajana	15
3.3	Musiikki oppiaineena	17
3.4	Mielekkyys ja merkityksellisyys	18
3.5	Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelma	18
3.5.1	Musiikkitaito ja ilmaisu: laulu	19
3.5.2	Musiikkitaito ja ilmaisu: soitto	24
3.5.3	Opettaja musiikin johtajana	28
3.5.4	Opettajien arviointia opetussuunnitelmasta	30
3.6	Opetussuunnitelmat ja didaktinen struktuuri	31
3.6.1	Didaktinen struktuuri	31
3.6.2	Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopin-tojen (2004) rakenne suhteessa Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelmaan (2001)	33
3.6.3	Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen musiikkikasvatuksen sivuaine-opintojen (2004) rakenne suhteessa Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelmaan (2001)	37
3.6.4	Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelman sisältöä vastaavat sivuaineopinnot	41
4	MUSIIKILLINEN ELÄMÄNHISTORIA OSANA	42
	MUSIIKINOPETTAJUUTTA	42
4.1	Tutkimuksia elämänhistoriasta osana oppimista ja koulutusta	42
4.1.1	Tutkimuksia musiikillisesta elämänhistoriasta	44
4.2	Elämänhistorian tutkimuksen näkökulmia	48
4.2.1	Minäkäsitys ja musiikillinen minäkäsitys	50
4.2.2	Muistin merkitys elämänhistoriassa	52
4.2.3	Kieli ilmaisun välineenä	54
4.2.4	Merkittävät oppimiskokemukset	55
4.3	Musiikillisen elämänhistorian vaiheet	57

5	AINEISTON ANALYYSIÄ ELÄMÄNHISTORIAN NÄKÖKULMASTA	59
5.1	Opettaja A	59
5.1.1	Isän esimerkki	59
5.1.2	Meidän porukka	60
5.1.3	Soittotunneilta luovasti keikoille	61
5.1.4	Äärimmäisen vähän merkitystä	63
5.1.5	En mä henkilökohtaisesti koe sitä kamalan vaativana	65
5.2	Opettaja B	66
5.2.1	Mä oon aina osannu laulaa	66
5.2.2	Soittoa, laulua ja kavereita	67
5.2.3	Yksi opettajakin	69
5.2.4	Kohti ammattia: Rupes korvatakuset kuivumaan	70
5.2.5	Rohkeus lähtee kokeilee asioita	71
5.3	Opettaja C	74
5.3.1	Ei sen kummempaa, se oli vaan mukavaa	74
5.3.2	Vahingossa valmistunut	76
5.3.3	Mä oon koittanu opetella vähän laiskemmaks	77
5.4	Opettajuus musiikillisen elämänhistorian muovaamana	79
5.4.1	Muistojen yksilöllinen merkitys	80
5.4.2	Kasvu asiantuntijaksi	82
6	JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	84
6.1	Avoimia kysymyksiä	84
6.2	Musiikkiluokan opettajan arkipäivää	86
6.3	Koulutuksen merkitys	90
6.4	Musiikillisen elämänhistorian merkitys	91
7	TUTKIMUKSEN KULKU	92
7.1	Minä tutkijana	92
7.2	Tutkimuksen vaiheita	92
7.3	Elämänhistoria	94
7.4	Jatkotutkimuskysymyksiä	96
8	LOPUKSI	98
	Lähteet	99
	Liite 1 Haastattelukysymykset	101

1 JOHDANTO

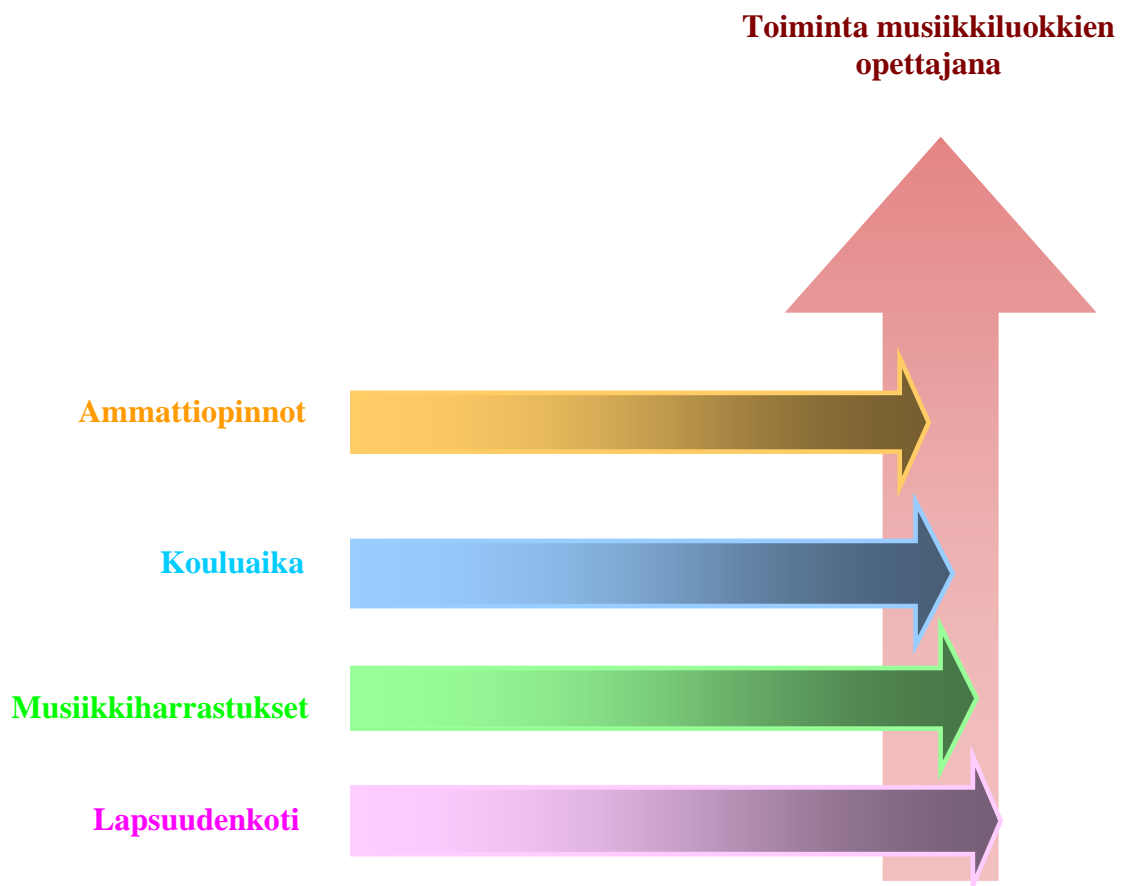
Tutkimuksessani tarkastelen musiikkiluokan opettajien työnkuvaa ja koulutusta. Työni aluksi vertailin kolmea opetussuunnitelmaa: Cygnaeuksen koulun musiikkiluokkien opetussuunnitelmaa (2001), Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen sivuaineopintojen opetussuunnitelmaa (2004) sekä Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen sivuaineopintojen opetussuunnitelmaa (2004). Nämä kolme opetussuunnitelmaa olivat voimassa tutkimukseni alkaessa keväällä 2004. Tutkimusajankohtani osui monella tavalla murrosvaiheeseen: yliopistot ja korkeakoulut olivat siirtymässä opintoviikoista opintopisteisiin ja Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelmauudistus oli käynnistynyt. Edellisten lisäksi peruskoulun jako ala- ja yläasteeseen oli poistumassa ja tavoitteena oli yhtenäisen yhdeksänvuotisen perusopetuksen luominen.

Tutkimukseni valmistuessa kaikki kolme opetussuunnitelmaa ovat uudistuneet. Jyväskylän yliopiston sekä musiikin laitoksen että opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat muuttuivat siirryttäessä opintopisteisiin. Dramaattisin muutos on kuitenkin tapahtunut Jyväskylän kaupungin musiikkiluokkatoiminnassa: Cygnaeuksen koulun musiikkiluokat siirrettiin kaupungin keskustasta syksystä 2006 lähtien Kypärämäen kouluun. Cygnaeuksen koulun lakkauttaminen muutti musiikkiluokkien toimintaa oleellisesti. Kypärämäki sijaitsee kaupungin laitamilla ja hankaloittaa oppilaiden kulkemista eri kaupunginosista kouluun. Tämä matkustamisen hankaluus tulee todennäköisesti näkymään musiikkiluokille haluavien oppilaiden määrässä. Oppilasmäärien vähyys voi pahimmassa tilanteessa johtaa koko musiikkiluokkatoiminnan näivettymiseen Jyväskylän kaupungissa. Toisaalta koululuokat Kypärämäen-koulussa ovat yhdysluokkia, joten tutkimaani opetussuunnitelmaa ei voi sellaisenaan enää toteuttaa. Se jyvaskyläläinen musiikkiluokkatoiminta, jota lähdin tutkimaan, ja joka avautuu tutkimuksessani, on jo osa historiaa.

Tutustumalla Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelmaan (2001) halusin konkretisoida ja kuvata musiikinopettajan työtä musiikkiluokilla opettajan näkökulmasta. Jatkoin tutkimustani tutustumalla kahteen ammattiopintokokonaisuuteen ja etsin tutkimuksessani vastausta kysymykseen, kuinka näiden kolmen keväällä 2004

voimassaolevien opetussuunnitelmien tavoitteet kohtaavat. Miten ammattiopintojen kurssisisällöt nivoutuvat osaksi opettajan ammattitaitoa ja kuinka ne kykenevät vastaamaan musiikkiluokanopettajan työn asettamiin vaatimuksiin? Vaikka opetussuunnitelmat ovat uudistuneet, voi tutkimukseni olla osana ammattiopintojen opetussuunnitelmien tulevassa kehitystyössä.

Haastattelin myös kolmea Cygnaeuksen koulun musiikkiluokan opettajaa. Luvuissa neljä ja viisi käsittelen opettajien musiikillista elämänhistoriaa ja sen merkitystä osana ammattitaitoa ja työn toteutumista. Musiikki ammattina sisältää aina musiikillisen menneisyyden ennen ammattiopintoja. Kiinnostukseni kohteena ovat nämä kerrostumat opettajien musiikillisessa elämänhistoriassa. Seuraavassa kuviossa nuolet kuvaavat ajallista jatkumoa, jossa nykyisyys sisältää kaikki edellisten musiikillisten elämänvaiheiden kokemukset:



Kuvio 1

2 TUTKIMUSASETELMA

2.1 Tutkimusongelma ja tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää,

- tarvitsevatko musiikkiluokilla toimivat musiikinopettajat opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopintojen lisäksi muita muodollisia opintoja ja
- käyttävätkö he osana ammattitaitoaan muodollisen koulutuksen ulkopuolella saatuja tietoja ja taitoja.

Tutustuttuani Cygnaeuksen koulun musiikkiluokkien opetussuunnitelmaan (2001) Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen 15 opintoviikon musiikin sivuaineopintojen (2004) kokonaisuus alkoi tuntua liian suppealta, jotta se kykenisi antamaan opettajalle riittävät valmiudet musiikkiluokkien opettamiseen.

Tutkimustani varten vertailin Cygnaeuksen koulun musiikkiluokkien opetussuunnitelmaa (2001), Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen musiikin sivuaineopintoja (2004), laajuudeltaan 15 opintoviikkoa sekä Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen musiikkikasvatuksen sivuainekokonaisuutta (2004), laajuudeltaan 60 ja 40 opintoviikkoa. Halusin selvittää kuinka hyvin nämä erilaiset opintokokonaisuudet vastaavat toisiaan sisällöllisesti ja minkälaiset musiikilliset ja opetukselliset taidot opettaja saisi näiden ammattiin valmistavien opintokokonaisuuksien avulla.

Halusin haastattelujen avulla saada selville, kuinka vaativana työnä opettajat itse kokevat musiikkiluokan opettajan työn, ovatko he erikoistuneet tai jakaneet opetussuunnitelman alueita keskenään, ovatko he tunteneet tarvetta lisäkoulutukseen tai jo kouluttaneet itseään. Edelliseen läheisesti liittyvä tutkimusongelmani koski lapsuuden ja nuoruuden aikaisten musiikillisten kokemusten merkittävyyttä osana aikuisuutta ja opettajuutta. Näkyisivätkö ne haastattelemini opettajien nykyisessä työssä työtapoina, arvostuksina tai tavoitteina?

2.2 Kohderyhmä

Tutkimusta varten valitsin Jyväskylästä Cygnaeuksen koulun ja sen musiikkiluokkien vakinaiset opettajat. Koin tutkimuksen kannalta hyväksi sen, etten tuntenut heistä entuudestaan ketään eikä minulla ollut ennakkokäsitystä Cygnaeuksen koulun toiminnasta; asun ja työskentelen itse toisessa kaupungissa. Tämä mahdollisti mahdollisimman neutraalin haastattelutilanteen. Kuitenkin valintaani vaikutti myös se, että koulun opettajia pidettiin yleisesti innostavina ja pätevinä opettajina. Halusin rajata tutkimuksen vain yhteen kouluun, koska saisin näin kokonaiskäsityksen koulun musiikinopetuksesta, opettajien mahdollisesta työn jaosta ja koulun oman opetussuunnitelman toteutumisesta eri opettajien työskentelyssä. Haastateltuja opettajia oli kolme.

Yhteistä haastatelluille on koulun ja työssä toteutettavan opetussuunnitelman lisäksi se, että he kaikki ovat peruskoulutukseltaan musiikkiin erikoistuneita luokanopettajia (15 ov), opiskelleet Jyväskylän yliopistossa. He ovat perusopintojensa jälkeen hakeutuneet lisäkoulutukseen ja laajentaneet kelpoisuuttaan aineenopettajiksi. He ovat opiskelleet eri vuosikymmeninä ja heillä on erilaiset työkokemukset sekä eri määrä työvuosia takanaan. Kukin heistä on kuitenkin tyytyväinen nykyiseen työhönsä eikä kukaan heistä hae tai ole hakenut lisäkoulutuksella työpaikan vaihtoa.

Opettaja A opiskeli musiikkiin erikoistuneeksi (15 ov) luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa vuosina 1980 - 1984 ja on toiminut luokanopettajana vuodesta 1985. Nykyisessä työssään musiikkiluokanopettajana hän aloitti vuonna 1987. Vuonna 2001 hän aloitti Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen musiikkikasvatuksen 60 opintoviikon sivuaineopintojen suorittamisen. Tämän lisäksi hän on käynyt erilaisia kursseja työnsä ohella. Koulutyön lisäksi hän on toiminut klarinetin soitonopettajana sekä musiikin teorian ja säveltapailun peruskurssien opettajana Jyväskylän konservatoriossa. Hän on toiminut myös musiikin erikoistumisopintojaan suorittavien Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden päättöharjoittelun ohjaajana sekä johtanut useita kuoroja. Hän on soittanut monissa eri yhtyeissä ja orkestereissa usean vuoden ajan.

Opettaja B opiskeli musiikkiin erikoistuneeksi (15 ov) luokanopettajaksi Jyväskylän yliopistossa vuosina 1992 - 1997 ja teki lyhytaikaisia opettajansijaisuuksia jo opiskeluaikana, vuodesta 1996. Vuodesta 1997 hän työskenteli sijaisena Cygnaeuksen koulun musiikkiluokilla ja nykyisessä työssään hän aloitti vuonna 2000, vuonna 2001 virka vakinaistettiin. Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen musiikkikasvatuksen 60 opintoviikon sivuaineopinnot hän aloitti vuonna 2000. Hän on usean yhtyekokoonpanon ja kuoron jäsen.

Opettaja C valmistui musiikkiin erikoistuneeksi (15 ov) luokanopettajaksi vuonna 1976 Jyväskylän yliopistosta. Opiskeluaikanaan hän suoritti sivuaineopinnot myös ilmaisutaidossa, äidinkielessä ja yhteiskuntatieteessä. 1980-luvulla hän pätevöityi poikkeuskoulutuksessa musiikin aineenopettajaksi. Tämän lisäksi hän on suorittanut Jyväskylän yliopiston kirjallisuuden, erityispedagogiikan ja musiikkitieteen approbaturit. Hän on myös kouluttautunut erilaisilla lyhyillä kursseilla. Hän työskenteli luokanopettajana valmistumisensa jälkeen ja musiikkiluokkien opettaja hän on ollut vuodesta 1980. Koulutyön lisäksi hän on työskennellyt Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella, opettanut säveltapailun ja teorian peruskursseja Jyväskylän konservatoriossa, toiminut vuoden Jyväskylän konservatorion musiikkileikkikoulun linjajohtajana sekä johtanut useita kuoroja.

2.3 Aineistonkeruu

Aloitin kerätä tutkimusaineistoa tutustumalla Cygnaeuksen koulun musiikkiluokkien opetussuunnitelmaan (2001). Luokittelin opetussuunnitelman sisällön musiikkiluokkaopetuksen päätavoitteisiin. Luokittelun avulla pystyin tiivistämään musiikinopetuksen sisällöt, tavoitteet ja työtavat. Tein kahdesta työtavasta, laulu ja soitto, käsitekartat (ks. luvut 3.5.2 ja 3.5.3), joiden avulla sain melko yleisellä tasolla kirjoitetun ja osin abstraktinkin opetussuunnitelman konkretisoitua myös itselleni: minkälaista juuri tämän opetussuunnitelman muovaama koulutyö voisi olla? Tarvitsin tätä tietoa vertailllessani koulun opetussuunnitelmaa eri ammattiopintokokonaisuuksiin, mutta suunnittelin käyttäväni ja käytinkin näitä käsitekarttoja myös osana haastattelua.

Haastattelu oli mielekäs tapa saada tutkimukseni kannalta tärkeää tietoa. Haastatteluni oli puolistrukturoitu ja sisälsi yksityiskohtaisia kysymyksiä mm. opettajien koulutuksesta. Avoimemmat kysymykset koskivat lapsuuden ja nuoruuden aikaisia musiikkikokemuksia sekä opettajan oman työn ja opettajuuden kuvailua. Haastattelutilanne sisälsi myös elämäkertahaastattelun piirteitä. Etenkin näissä kysymyksissä haastateltavat ohjasivat itse haastattelun kulkua.

Koska yksi tavoitteistani oli saada tietoa musiikillisen elämänhistorian merkityksellisyydestä opettajien omassa työskentelyssä ja halusin, että opettajat saisivat riittävästi aikaa näiden kysymysten vastaamiseen, keskityin työtavoista lauluun ja soittoon. Ennako-oletuksenani oli, että paneutumalla kahteen työtapaan saisin riittävän käsityksen koulun ja opettajien toiminnasta. Tällä tavalla sain haastattelun onnistumaan kohtuullisessa ajassa.

Jaoin haastattelukysymykset neljään osaan. Kysymykset käsittelivät:

- Muodollista koulutusta, työkokemuksesta ja muodollisen koulutuksen ulkopuolista musiikillista elämänhistoriaa.
- Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelmaa (2001).
- Opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopintoja.
- Työskentelyä opettajana.

Strukturoitujen kysymysten tavoitteena oli, että ennen viimeistä osiota, oman työn kuvailua ja pohdintaa, olimme jo ehtineet puhua sen taustalla olevista ja siihen vaikuttaneista tekijöistä. Halusin tällä tavalla edetä helpoista kysymyksistä vaikeampiin ja herätellä muistikuvia omista kokemuksista. Tuona aikana olin itse saanut käsityksen heidän taustastaan ja kykenin paremmin kysymään tarkentavia kysymyksiä.

Lähetin opettajille käsittekartat (ks. luvut 3.5.2 ja 3.5.3) ja haastattelukysymykset etukäteen tutustumista varten. Pidin yhtenä mahdollisuutena kerätä aineistoa tutkimukseeni yhteisellä keskustelulla, mutta emme onnistuneet järjestämään kaikille sopivaa yhteistä ajankohtaa ja päädyin haastattelemaan kutakin opettajaa erikseen. Kaikki olivat halukkaita osallistumaan tutkimukseen, vaikka ajankohta oli koulutyön kannalta tavanomaisen kiireinen kevät. Haastattelin kahta opettajaa heidän omassa luokassaan ja yhtä Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen kirjastolla. Haastattelut

kestivät tunnista puoleentoista tuntiin. Opettajien persoonalliset tavat muovasivat kutakin haastattelua: joskus etenimme tiukasti kysymyksestä toiseen, joskus pysähdyimme tiettyyn osioon pidemmäksi aikaa. Halusin antaa haastateltavilleni mahdollisuuden kertoa itsestään vapaasti ja tarvittaessa palasin lähettämiini kysymyksiin ja tein tarkentavia kysymyksiä. Tallensin haastattelut minidiscille ja litteroin haastattelut tutkimuksen analyysia varten.

2.4 Tutkimusmenetelmä ja -raportointi

Teoriaosuuteni ensimmäinen osa perustuu eri opetussuunnitelmien arviointiin ja vertailuun. Haastattelujen avulla keräsin tietoa opettajien kokemuksista, ajatuksista ja näkökulmista sekä pyrin itse haastattelutilanteessa tiukan suunnitelmallisuuden sijasta antamaan heille vapauden kertoa itsestään haluamallaan tavalla. Näin muodostui tutkimukseni teorian toinen osa, elämänhistoria ja sen merkittävyys musiikinopettajuudessa. Tätä aineistoa käsittelemällä elämänhistorian tutkimuksen näkökulmasta. Tutkimussuunnitelmani muovautui tutkimuksen edetessä ja aineiston analyysi avasi tutkimukseeni uusia ja ennalta arvaamattomia näkökulmia.

Tunnistan työssäni kvalitatiiviselle tutkimukselle määritellyt tyypillisimmät piirteet. Tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista ja siinä kerätään tietoa ihmisiltä, jotka ovat tutkimuksen aiheen asiantuntijoita. Tutkimuksen pyrkimyksenä on käyttää induktiivista analyysiä ja aineiston hankinnassa käytetään laadullisia metodeja. Kohdejoukko on valittu harkitusti ja tutkimussuunnitelma muovautuu analyysin edetessä. Tapausta käsitellään ainutlaatuisena ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. (vrt. Hirsjärvi ym. 1997, 165.)

Tutkimusotteessa sovelsin fenomenologista näkökulmaa: kiinnostukseni kohteena olivat opettajien kokemukset niin lapsuudessaan, opiskeluaikanaan kuin nykyisessä työssään. Laineen (2001) mukaan fenomenologiassa kokemukset käsitetään hyvin laajasti ihmisen suhteena omaan todellisuuteensa (Laine 2001, 26-27). Aineiston analyysin edetessä mukaan tuli hermeneuttisia piirteitä: pyrin ymmärtämään haastateltujen näkökulmia ja keskenään osin ristiriitaisiakin ilmaisuja. Vähitellen aineiston ja itseni välille alkoi muodostua dialogi, jossa tulkinta ja kriittinen reflektio

seurasivat toisiaan hermeneuttisessa kehässä. Laine (2001) kuvaa hermeneuttista kehää tutkijan ja aineiston vuoropuheluna, jossa tutkija pyrkii olemaan tietoinen omasta subjektiivisesta rajoittuneisuudestaan ja etsii mahdollisimman avoimen ja samalla kriittisen analyysin avulla todennäköisintä ja uskottavinta tulkintaa siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut (Laine 2001, 34-35).

Omassa työssäni muutos ensimmäisestä tutkimussuunnitelmasta toteutuneeseen tutkimukseen oli suuri. Teoreettisen tietämyksen lisääntyessä aineistosta alkoi löytyä ennalta suunnittelemtomia teemoja. Metodinen tutkimuksen hallinta ja sen sisältämien prosessien oppiminen muovasivat työskentelyä tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Teoriaosuuteni pohjautuu kahteen osaan, joiden kokonaisuudesta tutkimukseni muodostui. Valitsemani rakenne muistuttaa grounded theory -analyysiä sekä Eskolan (2001) esittelemää itsenäisten lukujen muodostamaan kokonaisuutta (Eskola 2001, 138-139). Koska tutkimusaineiston analyysi muovasi myös teoriataustaani, tämä rakenteen joustavuus teki työn etenemisen kokonaisuuden kannalta helpommaksi.

2.5 Luotettavuus

Työni kannalta tutkimuksen luotettavuutta voi tarkastella kahdesta näkökulmasta. Toisaalta kvalitatiivinen tutkimus, fenomenologinen näkökulma ja hermeneuttinen aineiston analyysi sisältävät itsessään inhimillisen ja subjektiivisen tulkinnan vaarat ja mahdollisuudet. Toisaalta koko tutkimuksen kannalta olivat omat tutkijan taitoni merkittäviä: kuinka hyvin ja luotettavasti kykenin käyttämään valitsemiani lähestymistapoja ja refleктоimaan omaa työskentelyäni? Aloittelevana tutkijana koin molemmat näkökulmat hyvin haastavina ja tutkimusprosessin edetessä ne kietoutuivat kokonaisuudeksi, joka sisälsi sekä tutkimuksen etenemisen että vahvan subjektiivisen oppimiskokemuksen.

Kiviniemen (2001) mukaan laadullisen tutkimuksen prosessiluonne ja siihen liittyvä avoimuuden korostaminen antavat oman sävynsä tutkimuksen luotettavuuden tarkastelulle. Tutkimuksen luotettavuutta ei mitata aineistonkeruun vaihtelulla, vaan tietoisuus aineiston vaihtelusta ja sen hallinnasta ovat tutkijan tavoitteina. Tutkija itse on osa prosessia ja muuntuu tutkimuksen edetessä näkökulmiltaan ja tulkinnoiltaan. Laadullisen tutkimuksen prosessiluonteesta johtuen tutkijan on tärkeä tuoda nämä kehitysprosessit esille raportoinnissaan. Itse tutkimusraportti on keskeinen luotettavuuden osa-alue: tutkijan tehtävänä on esittää mahdollisimman johdonmukainen käsitys omista tulkinnoistaan sekä selvittää, minkälaisilla perusteilla hän on näihin tulkintoihin päätenyt. (Kiviniemi 2001, 79-81.)

3 MUSIIKINOPETUKSEN KAKSI OPETUSSUUNNITELMAA

Musiikkiin erikoistuneen luokanopettajan musiikin sivuaineopinnot on määritelty opettajakoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa. Koulutyö perustuu koulun opetussuunnitelmaan, joka antaa pohjan musiikinopetuksen sisällölle, suunnittelulle ja didaktisille valinnoille. Molemmat opetussuunnitelmat sisältävät opetuksen arvopohjan lisäksi sekä tiedolliset että taidolliset tavoitteet (Rauste von Wright ym. 2003, 203). Tässä luvussa etsin vastausta kysymykseen kuinka hyvin nämä rinnakkaiset opetussuunnitelmat vastaavat toisiaan ja minkälaisia näkökulmia opetussuunnitelman kehittämiseen liittyy.

3.1 Koulutuksen tavoitteet

Koulutuksen yleisenä tavoitteena on saada aikaan muutos yhteisön käytänteissä ja löytää keinot ratkaista yhteiskunnan ja sen jäsenten ajankohtaisia ongelmia. Toisaalta se on myös keino sosiaalistaa yksilöt osaksi yhteisöä. Koulutusjärjestelmä pitää yllä tärkeiksi ja arvostetuiksi koettuja kulttuuri- ja elinkeinoperinteitä. Koulutuksen tavoitteet pyritään määrittelemään opetussuunnitelmassa, joka sisältää sekä hallinnollis-taloudelliset että ainekohtaiset ja pedagogiset näkökulmat. Tämä kahtiajakoisuus on koettu ongelmana: opetuksen kehitystyössä koulutuspolitiikka ja ainedidaktiikka ovat vain harvoin kohdanneet toisensa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet uudistuivat 2004 ja yksi uudistuksen tavoitteista oli löytää keinot näiden kahden näkökulman tiiviimpään yhteistyöhön. (vrt. Rauste von Wright ym. 2003, 10, 17, 189-191.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet toimivat paikallisten ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien valmistelutyön tukena. Syitä uudistustyöhön oli useita: jako ala- ja yläasteisiin on hävinnyt ja johtanut vähitellen yhtenäiseen perusopetukseen, tuntijako on uudistumassa, käsitys tiedosta ja oppimisesta on muuttunut sekä arvioinnin perusteet ovat täsmentyneet. (vrt. Lindström 2004, 7-10.) Opetussuunnitelman aiemmat uudistukset on usein koettu hierarkkisena mallina, jossa kouluhallitus tai koulun johto esittää muutosvaatimuksia opettajakunnalle. Vuoden 2004 mallissa on pyrkimys

demokratisoida uudistustyötä ja laajentaa opetuksen tuloksen vastuuta yksittäisestä opettajasta koko tiimin työskentelyyn. (Ahonen 2003, 138-139.)

Yhtenäisen perusopetuksen tavoitteena on luoda yhdeksänvuotisesta opiskelusta järjestelmällisesti etenevä kokonaisuus ja välttää katkoksia tai päällekkäisyyksiä opetuksessa. Tämä tarkoittaa mm. luokanopettajien ja aineopettajien tiiviimpää yhteistyötä sekä opetussuunnitelman suunnittelussa että arkipäivän opetustyössä. Tulevaisuudessa opettajien joustava työskentely eri luokka-asteilla parantaisi yhteistoiminnallisuutta huomattavasti. (Apajalahti 2004, 73-75.) Apajalahden näkemys perusopetuksen uudistamisesta avaa myös musiikinopetukseen uusia mahdollisuuksia. Musiikinopiskelu etenkin musiikkiluokilla on lähtökohdaltaan monivuotista ja pitkäjänteistä. Yhtenäisen opetussuunnitelman avulla olisi mahdollista laajentaa osittain erilliset neli- ja kolmivuotiset opetussuunnitelmat koko peruskouluajan kattavaksi kokonaisuudeksi. Yhteistyö ja vahvuuksien jakaminen aineen- ja luokanopettajien kesken voisi taata musiikinopetuksen laadukkuuden kaikilla luokka-asteilla etenkin taideaineiden tuntimäärien ollessa niin pieniä.

3.2 Opettaja oman työn muovaajana

Päätösvallan hajauttaminen paikallisesti ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien syntyminen ovat muuttaneet opettajan suhdetta omaan työhön. Oman työn suunnittelu ei sisällä enää vain tuntien suunnittelua, vaan yhteiskunnan ja yleisen koulutuspolitiikan vaatimusten huomioon ottamista ja soveltamista. Myös nykyinen käsitys oppimisprosessista on muuttanut opettajan työskentelyä ja didaktisia ratkaisuja. Opettajan työstä on tullut haastavaa ja alati kehittyvää työtä, jossa opettajan oletetaan kehittyvän mukana. Luukkainen (2004) toteaaakin laaja-alaisen eksperttiyden opettajan työssä sisältävän mm. sisällön syvällisen hallinnan, korkeatasoiset yleiset ajattelun taidot sekä työskentelyn ammatissa niin että kehittyminen on mahdollista (vrt. Luukkainen 2004, 86-89).

Koulu- ja opettajakohtaiset opetussuunnitelmat sisältävät aina yhteisten tavoitteiden lisäksi yksilön subjektiivisia tavoitteita. Kyetäkseen toimimaan työssään opettajalla tulee olla visio, riittävästi konkretisoitu ”kartta”, jonka mukaan kulkea eteenpäin. Työ ei enää muodostu aine- tai tilannesidonnaisesta opetuksesta, vaan on vahvasti tulevaisuuteen suuntautunut ja sisältää eri suunnista kohdistuvia paineita muutokseen. Epävarmuus ja epätietoisuus tulevasta saattaa olla vaikeasti kohdattavissa ja aiheuttaa muutosvastarintaa, pitäytymistä turvallisissa vaihtoehdoissa. Tunteen työnhallinnasta tulisi syntyä kuitenkin valmiuksista kohdata epävarmuus ja muutosprosessit. (vrt. Luukkainen 2004, 134-143.)

Jokaiselle opettajalle on muodostunut yksilöllinen arvo- ja uskomusmaailma, joka ohjaa ja muovaa ammatillisia valintoja. Tämä käyttöteoriaksi kutsuttu uskomusjärjestelmä on muodostunut koko eliniän ajan ja sisältää sekä henkilökohtaista tietoa opetuksesta että hiljaista, sanatonta tietoa siitä, kuinka ja mitä tulisi opettaa. Valmistuvalla luokanopettajalla on muodollisen koulutuksen lisäksi 12 vuoden omakohtainen kokemus oppimisesta ja opettamisesta. Tuona aikana omaksuttuja malleja saattaa olla hyvin vaikea kyseenalaistaa opettajankoulutuksessa. Tämän jo olemassa olevan käsityksen tiedostaminen olisi kuitenkin opettajankoulutuslaitoksen yksi tärkeimmistä tehtävistä. Luukkainen (2004) näkee opettajan käyttöteorian muodostuvan teoreettisesta perehtymisestä, työkokemuksista, kollegiaalisesta reflektiosta sekä täydennyskoulutuksesta (Luukkainen 2004, 156-157). Muutos opettajan työssä vaatii sekä käsitteiden että käsityksien muuttumista: prosessi on niiden välillä kaksisuuntainen ja sisältää aina tiedostamisen elementin (Rauste von Wright ym. 2003, 137).

Luvuissa neljä ja viisi analysoin haastattemieni opettajien käyttöteoriaa, uskomusta siitä mitä ja miten musiikkia pitäisi opettaa, elämänhistorian näkökulmasta. Tästä näkökulmasta Luukkaisen (2004) esittämä malli, jonka osa-alueet liittyvät kaikki työelämään tai muodolliseen koulutukseen, on puutteellinen. Opettajan käyttöteorian mallin tulisi sisältää myös lapsuuden ja muodollisen koulutuksen ulkopuoliset kokemukset.

3.3 Musiikki oppiaineena

Musiikki oppiaineena on kompleksinen eivätkä eri oppimisen teorianmallit ole kyenneet täysin selittämään kaikkia musiikin oppimiseen liittyviä näkökulmia. Musiikki vaikuttaa meihin monella tasolla: fyysisesti, kognitiivisesti ja emotionaalisesti. Sillä on myös erilaisia tarkoituksia elämässämme. Oppimiseen johtavat kokemukset ovat monimuotoisia ja vaihtelevat ajanjaksosta, kulttuurista ja henkilöstä toiseen. Monimuotoisuutta lisäävät erilaisten musiikkitoimintojen vaatimat taidot ja valmiudet. Formaalin musiikinopetuksen ohella olemme jatkuvasti kosketuksissa musiikkiin ja opimme spontaanisti olemalla alttiina ympäröiville musiikkiärsykeille. (Ahonen 2004, 13-14.)

Työssään musiikinopettaja joutuu pohtimaan eri teorianmallien käyttökelpoisuutta. Ahosen (2004) mielestä musiikinopetuksessa tulisi soveltaa useita oppimisen teorioita. Oppimistilanteet voivat olla laadultaan

- behavioristisia: tyypillisimmillään soittotunti, jossa opettaja soittaa malliksi ja antaa välitöntä sanallista palautetta oppilaan soitosta. Opettajan huomio on kiinnittynyt erityisesti lihasmuistin ja taitokomponenttien kehittymiseen.
- kognitiivisia: opettajan huomion kohteena oppilaan musiikilliset tietorakenteet. Opettaja kerää informaatiota oppilaan musiikkikäyttäytymisestä kuten kuinka oppilas esittää, kuuntelee, muistaa, luo tai ymmärtää musiikkia.
- situationaalisia: sisältää kulttuurisen musiikkiin kasvamisen, enkulturaation. Opettaja–oppilassuhde on vuorovaikutteinen, minkä tuloksena jaetaan arvoja, uskomuksia, käsitteitä ja periaatteita musiikin oppimisesta. Oppimisen tuloksena on yksilön musiikillisen maailmankuvan muotoutuminen. (vrt. Ahonen 2004, 16-28.)

Swanwick (1999) näkee kulttuurisen merkityksen synnyn myös uutta luovana tapahtuma: opettajana ja musiikkikasvattajana emme vain siirrä traditiota eteenpäin, vaan olemme itse tämän tradition tulkitsijoita ja vuorovaikutuksessa oppilaan tulkinnan kanssa (Swanwick 1999, 30-31).

3.4 Mielekkyys ja merkityksellisyys

Opetussuunnitelmalla kiteytetään yhteisiä päämääriä. Opettajan toiminta tähtää haluttuun oppimiseen ja opiskellessamme tai ammattitaitoa kehittäessämme pyrimme oppimaan haluamiamme tietoja ja taitoja.

Toiminnan on tunnettava mielekkäältä tai merkittävältä, jotta ryhtyisimme siihen. Opiskelu koetaan mielekkääksi, jos kohtaamamme uusi ilmiö tuntuu todenmukaiselta ja hyväksyttävältä aiempiin tietorakenteisiin verrattuna. Ilmiö tuntuu merkittävältä, jos sen ominaisuudet tuntuvat arvostettavilta tai tavoiteltavilta (kognitiivinen merkityksellisyys) tai liittyvät tarpeisiin tai elämykseen (affektiivinen merkityksellisyys). Voimakas merkityksellisyyden kokeminen saattaa jättää mielekkyuden arvioinnin toisarvoiseksi. Tällainen kokemus voi olla hyvin yksilökohtainen ja muuttua merkityksellisestä kokemuksesta mielekkääksi. (vrt. Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 36-37, 45.)

Opettajan työ on sarja valintoja: hän tekee didaktiset ja sisällölliset ratkaisunsa käyttöteoriansa pohjalta, ja nämä valinnat luovat uusia mielekkyksiä ja merkittävyyksiä sekä hänelle itselleen että oppilailleen. Haastattelemieni opettajien kohdalla mielekkyuden ja merkittävyyden arviointi herättää monia kysymyksiä: Kuinka he suhtautuvat koulun opetussuunnitelmaan, millä tavoin heidän käyttöteoriansa arvioi siinä esitettyjä opetuksen osa-alueita merkittäviksi tai mielekkäiksi? Minkälaisia merkityksiä oma musiikin harrastaminen nostaa opetustyöhön? Kuinka mielekkäänä he kokevat koulutuksen, ammatillisen kehittymisen tai oppimisen teoriat omassa arkityössään?

3.5 Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelma

Cygnaeuksen koulun musiikin opetussuunnitelma vuodelta 2001 sisältää sekä yleisiä kasvamiseen ja koulun opetukseen liittyviä tavoitteita että yksityiskohtaisia oppiaineen sisällöllisiä päämääriä. Musiikki koulun oppiaineena esitetään keinona oppia vuorovaikutustaitoja ja yhteistoiminnallisuutta. Sen katsotaan myös edistävän tunne-elämän ja luovuuden kehittymistä. Musiikkiluokilla saatujen esteettisten taide-

elämysten ja musiikkikokemusten toivotaan herättävän oppilaissa rakkauden musiikkiin ja lisäävän heidän ymmärrystään eri kulttuureista. (Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelma, 2001.) Opetussuunnitelma perustelee musiikkia oppiaineena sen merkittävyydellä kognitiivisesti (yleisesti arvostetut ominaisuudet, kuten sosiaalisuus ja vuorovaikutustaidot) ja affektiivisesti (tunneilla saadut esteettiset taide-elämykset).

Tietojen ja taitojen oppimisessa opetussuunnitelma sisältää yksityiskohtaisempia tavoitteita. Musiikkitieto, –taito, ilmaisu ja musiikin vastaanottaminen on eroteltu musiikinopetuksen osatekijöiksi. Musiikkitiedon opintoja ovat musiikin luku- ja kirjoitustaito (käyttäen Kodály-metodia), musiikinhistoria, soitintuntemus, monikulttuurisuus ja musiikkiteknologia. Musiikkitaitoja ja ilmaisua harjoitetaan laulaen, soittaen ja liikkuen. Musiikin vastaanottamisen opiskelu sisältää kuuntelua ja konserteissa käyntejä. Sen tavoitteena on lisätä kulttuurisen ymmärryksen kasvua sekä tietoisuutta musiikin kuluttajana. (Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelma, 2001.) Opetussuunnitelmassa näyttäytyvät Ahosen (2004) esittämät oppimisen teorian sovellutukset musiikin opetuksessa: behavioristinen (harjoitustilanteet esim. kuorossa), kognitiivinen (mm. musiikin luku- ja kirjoitustaito) ja situationaalinen (esim. yhteistoiminnallisuus, kulttuurinen ymmärrys). Opetussuunnitelman tavoitteet kuten myös eri oppimisen teoriat ovat osin päällekkäisiä ja opetustyössä limittyneet toisiinsa. Osittain ristiriitaisesti musiikin luku- ja kirjoitustaito on katsottu kuuluvan musiikkitiedon opintoihin.

3.5.1 Musiikkitaito ja ilmaisu: laulu

Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelmassa (2001) laulu on musiikinopiskelun keskeinen työtapana. Sen avulla pyritään kehittämään kokonaisvaltaisesti oppilaan musiikillisia valmiuksia ja tunne-elämää. Lapsia ohjataan oman äänen terveeseen ja luonnolliseen käyttöön. Laulamisen avulla kehitetään oppilaan musiikin lukemisen ja kirjoittamisen perustaitoja ja harjoitellaan moniäänistä laulamista edeten kaanoneista kolmi- ja neliäänisiin lauluihin. (Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelma, 2001.)

Oma ääni on lapsen läheisin instrumentti. Ennen kouluun tuloa lapsi improvisoi omalla äänellään ja keksii omia laulujaan. Laulut syntyvät spontaanisti ja kertovat mm. lapsen päivän tapahtumista, ihmissuhteista tai tunteista. Nämä itse tehdyt laulut ja niiden ohella kotona, päivähoitossa tai koulussa opitut laulut ovat merkittävä osa lapsen elämää. Laulaminen voi olla intiimiä ilmaisua, vain itselle laulettua tai se voi toimia sosiaalisesti yhdistävänä laululeikkinä tai yhteislauluna. Aina laulaminen ei ole tietoista, vaan leikkiin tai toimintaan liittyvää "ääneen ajattelua - ääneen laulamista". (vrt. Campbell 1998, 64, 168, 171, 188.) Varhaislapsuuden mieluisimmat muistot sekä kotoa, päivähoitosta että koulusta liittyvät lauluihin ja laulamiseen (Tereska 2003, 128, 196).

Koulun musiikinopetuksessa laulu on ollut ensisijainen työtapana ja oppiaineena pakollinen jo ensimmäisistä opetussuunnitelmista lähtien. Musiikin oppiaineen nimikin oli "laulu". (Tereska 2003, 4, 64.) Laulaminen on hyvin kokonais-valtaista musisoimista ja se koetaan intiimiksi, musiikin työtavoista yksilön tunteita ja ajatuksia eniten paljastavaksi (Urho 1988, 122, Tereska 2003, 66, Campbell 1998, 188, 199). Laulun ja oman äänen arvostelu tuntuu lapsesta hyvin henkilökohtaiselta ja lapsen omaan minään kohdistuvalta. Opettajan myönteinen suhtautuminen kantaa lasta eteenpäin omassa ilmaisussaan, ja vastaavasti ajattelematon kritiikki saattaa jättää jäljet koko elämän ajaksi. (Urho 1998, 122-123, Tereska 2003, 55, 134.)

Työtapanana laulu on monipuolinen ja liittyy läheisesti koko musiikinopiskelun tavoitteisiin. Laulaminen tuottaa iloa ja elämyksiä. Laulut vahvistavat yhtä lailla yksilön tunne-elämän kypsymistä kuin sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Laulujen kautta lapset voivat tutustua sekä omaan että vieraisiin kulttuureihin. (Campbell 1998, 177, Urho 1998, 122.) Laulu on myös keskeinen työtapana Kodály-metodissa (Szönyi 1990, 29).

Terve ja luonnollinen äänenkäyttö ovat laulunopetuksen tavoitteena. Äänenavaus- ja lämmittelyharjoitukset ovat osa laulutuntia ja johdattavat lapsia tuntemaan laulamisen fyysisenä tapahtumana; se on jotain, mitä tehdään aktiivisesti. Erilaiset hengitys-, resonanssi ja artikulaatioharjoitukset kehittävät oppilaan lauluääntä ja oman kehon hallintaa. Opettajan esimerkki ja hänen oma äänenmuodostuksensa toimivat tärkeänä esikuvana lapsille. Oppiminen on suurelta osin kuulonvaraista; oppilaat kuuntelevat,

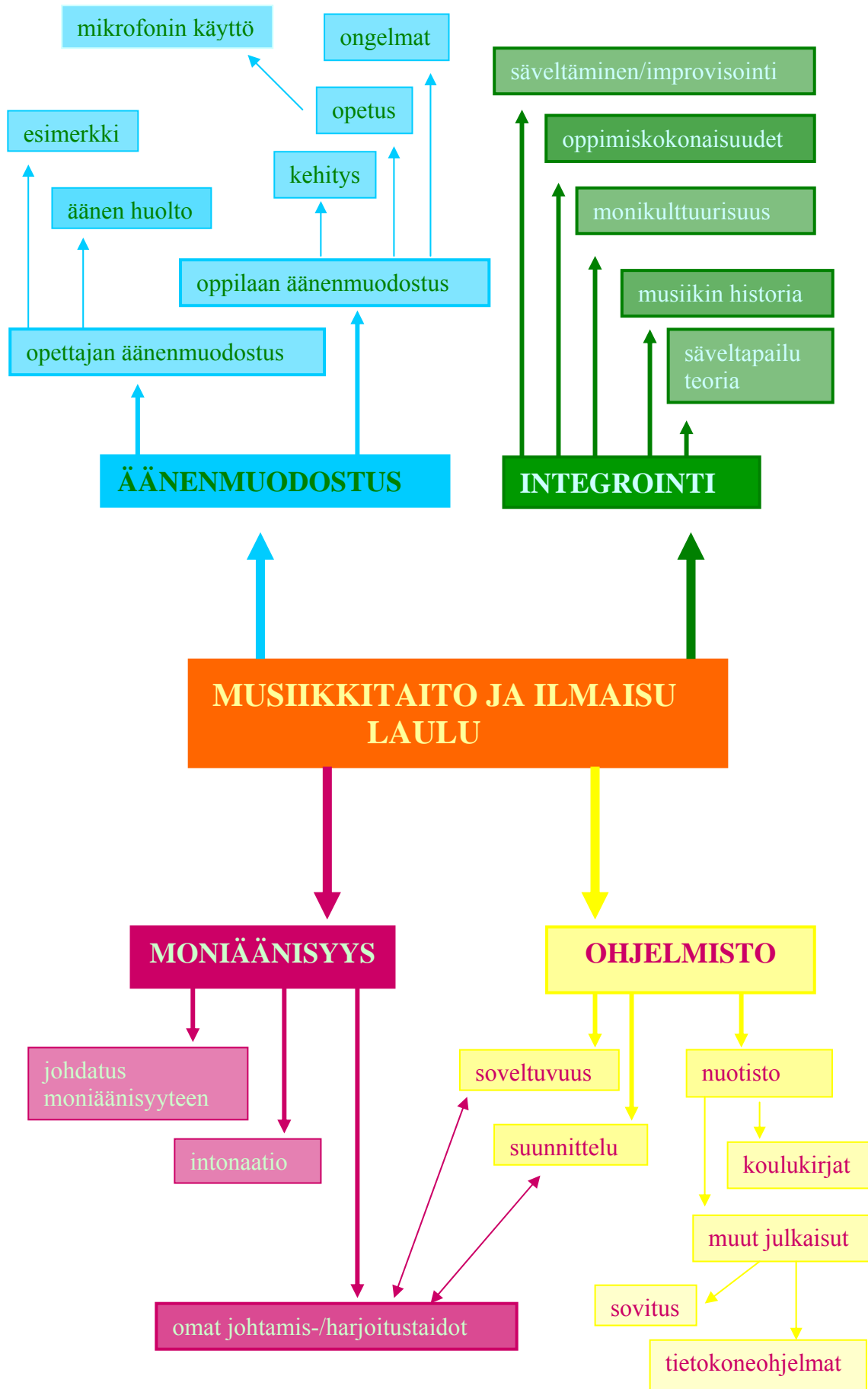
katselevat ja imitoivat opettajaa. Olennaista on, että opettaja itse osaa käyttää ääntään luonnollisesti ja että hän osaa näyttää pyytämänsä harjoitukset oikein. (Kuusi 1991, 37, Urho 1998, 144.) Opettajan omalla asennoitumisella laulamiseen on myös merkitystä. Laulamalla usein lasten kanssa hän viestittää sen merkitystä myös itselleen ja tuo laulamisen luonnolliseksi osaksi koulunkäyntiä. (Campbell 1998, 199.)

Lapsen äänen kehityksen tunteminen on opettajalle tärkeää. Äänenmuodostusta opettaessaan opettajan tulee tietää, kuinka paljon ja millä tavoin sitä voidaan opettaa eri ikäkausina. Hänen tulee olla tietoinen myös omasta äänenmuodostuksestaan ja varoa omien puutteiden tiedostamatonta opettamista oppilaille. (Urho 1998, 144.) Opettajan tulee osata valita lauluihin oikea ääniala ja ryhmän äänimateriaalin kehittämiseksi tarkoitetut harjoitukset (Kiiski 1995, 6). Lasten valmiudet laulaa ja käyttää ääntään saattavat olla hyvin heterogeenisiä ja ongelmat liittyä äänenmuodostukseen tai erilaisiin äänialoihin. Usein laulamisen vähäinen määrä ja sitä kautta oman äänen heikko hallinta on myös syy epäpuhtaaseen laulamiseen. (Tereska 2003, 53, 55.)

Yksiäänisyys on moniäänisyyden perusta. Moniäänisyyteen tulee siirtyä vähitellen, kärsivällisesti ja huolella. Moniäänisyyttä voidaan harjoitella eri tavoilla: solo - tutti - osuuksien vaihtelulla tai laulettujen ja soitettujen osien rytmityksellä voidaan totuttaa lapset musisoimaan yhdessä ja kuuntelemaan toisia. (Kiiski 1995, 5.) Rytmii- ja melodiaostinatioiden käyttö on jo moniäänisyyttä (Urho 1998, 141). Kaanonit ovat tapa tottua moniääniseen laulamiseen.

Kodály-metodin solmisaatiotavut ja käsimerkit mahdollistavat moniääniset harjoitukset jo ensimmäisistä musiikkitunneista lähtien. Niiden avulla voidaan ilman viivastoon perustuvaa notaatiota laulaa moniäänisesti sekvenssejä, kolmi- tai neliäänisiä sointujaksoja tai toista ääntä solmisoiden opettajan näyttämistä käsimerkeistä (Hakkarainen ja Hyytiäinen-Kesävuori 1994, 77-83). Myös leikit ja musiikkiliikunta lisäävät valmiuksia moniäänisyyteen ja kehittävät yhteismusisoinnissa tarvittavia ominaisuuksia, kuten tarkkaavaisuutta ja toisten huomioonottamista (Kiiski 1995, 5).

Oppilaiden taitojen ja valmiuksien lisääntyessä voidaan moniäänisyydessä siirtyä vähitellen kaksiäänisiin lauluihin ja edelleen kolmi- tai neliiäänisiin kuoroteoksiin. Opetuksessa opettaja päättää käyttämänsä työtavan: painottaako hän korvakuulolta oppimista vai nuotinlukutaidon kehittymistä? Valittu työtapa muovaa opetusta ja ohjelmistoakin. Laulajien herkkä kuuntelu ja omien pedagogisten taitojen rikas käyttö mahdollistavat yhteisen oppimisen. (Kiiski 1995, 8.) Edistyminen laulamiseksi ja tietoisuus omien taitojen lisääntymisestä on oppilaillekin tärkeää ja lisää musiikkiharrastuksen motivaatiota (Urho 1998, 140, Ruismäki 1998, 33).



Kuvio 2 Käsitekartta: Musiikkitaito ja ilmaisu/laulu

3.5.2 Musiikkitaito ja ilmaisu: soitto

Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelmassa (2001) soittaminen on laulamisen ohella toinen keskeinen musiikin opiskelun työtapana. Jokainen oppilas pyritään tutustuttamaan vähintään yhden soittimen hallintaan, ja tavoitteena on myös yhdistää oppilaan koulun ulkopuolinen soittoharrastus osaksi musiikkitunteja. Musiikkitietoja ja -taitoja pyritään soveltamaan käytännössä ja arvostelussa painotetaan käytännön musisointitaitoja. Erilaisten soitinkokoonpanojen ja orkestereiden toiminta, konsertit sekä esiintymiset koulun tilaisuuksissa kuuluvat Cygnaeuksen koulun musiikinopetuksen tavoitteisiin. Opetuksessa käytetään ajanmukaista teknologiaa ja kannustetaan oppilaita oman musiikin tekemiseen sen avulla. Oppilaat tutustuvat myös äänen sähköiseen vahvistamiseen ja äänentoistolaitteisiin. (Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelma, 2001.)

Musiikkitaitona soitto on hyvin moni-ilmeinen kokonaisuus. Se voi tarkoittaa laulujen säestystä tunneilla, pieniä soitinyhtyeitä, bänditoimintaa tai kouluorkesteria. Musiikinopettajan toimikenttä on soitossa ja soitinopetuksessa laaja: hän on samanaikaisesti opettaja, kasvattaja, asiantuntija, muusikko ja johtaja. Hän käyttää kokemustaan ja koulutustaan, tietojaan ja taitojaan persoonallisella tavallaan ohjattaessa oppilaita. (Hämäläinen 1999, 11.) Soittaminen on lapselle mieluista. Laulamiseen verrattuna soittaminen on konkreettista: soittimia voi katsella, koskettaa ja kokeilla. (Campbell 1998, 199.)

Musiikkitunneilla oppilaat tutustuvat erilaisiin instrumentteihin, myös niihin, joita eivät itse soita. Instrumenttien tuntemuksella tarkoitetaan oppilaiden saamaa tietoa ja elämystä niiden rakenteesta, tavasta tuottaa ääni, käyttötavoista ja historiasta. Opettajan laaja yleistieto erilaisista instrumenteista sekä länsimaisen musiikin, kevyen musiikin ja kansanmusiikin historiasta ja tyyliuunnista on opetuksen perusta. Koulusoittimien opetus on osa opettajan työnkuvaa. Musiikkitunnilla opitaan niiden oikeat soittoasennot ja -tavat. Koulusoittimilla pyritään antamaan kaikille oppilaille mahdollisuus ja keinot osallistua musisoimiseen ilman erillisiä tai aiempia soitonopintoja. Nokkahuilu vaatii opetusta hengityksestä, kielityksestä ja sormituksesta, ehkä nuoteistakin. Koulusoittimista nokkahuilun ohella kantele vaatii oman erillisen alkeisopetuksensa.

Soittaminen on myös kuuntelukasvatusta ja kokonaisvaltaista musiikkikasvatusta: sointivärien ja erilaisten soittotapojen etsiminen ja improvisointi yksin ja yhdessä kasvattavat lapsen omatoimisuutta ja aktiivisuutta. (vrt. Urho 1988, 162-190.)

Musiikkiluokan oppilaat ovat aktiivisia musiikinharrastajia usein myös kouluopetuksen ulkopuolella. Yhden luokan oppilaista löytyy monen eri soittimen harrastajaa. Instrumentteja pyritään käyttämään koulusoittimien ohella ja opettajalta vaaditaan tuntemusta, vaikka ei soittotaitoa, kunkin soittimen alkeista, jotta hän kykenisi ohjaamaan oppilaita koulun musiikintunneilla. Opettajan ammattitaito käyttää oppilaiden soittotaitoja osana musiikkituntia on tärkeätä etenkin soittoharrastuksen ensimmäisinä vuosina, jolloin oppilaiden oma soittokokemus ja -taidot ovat vielä vähäisiä.

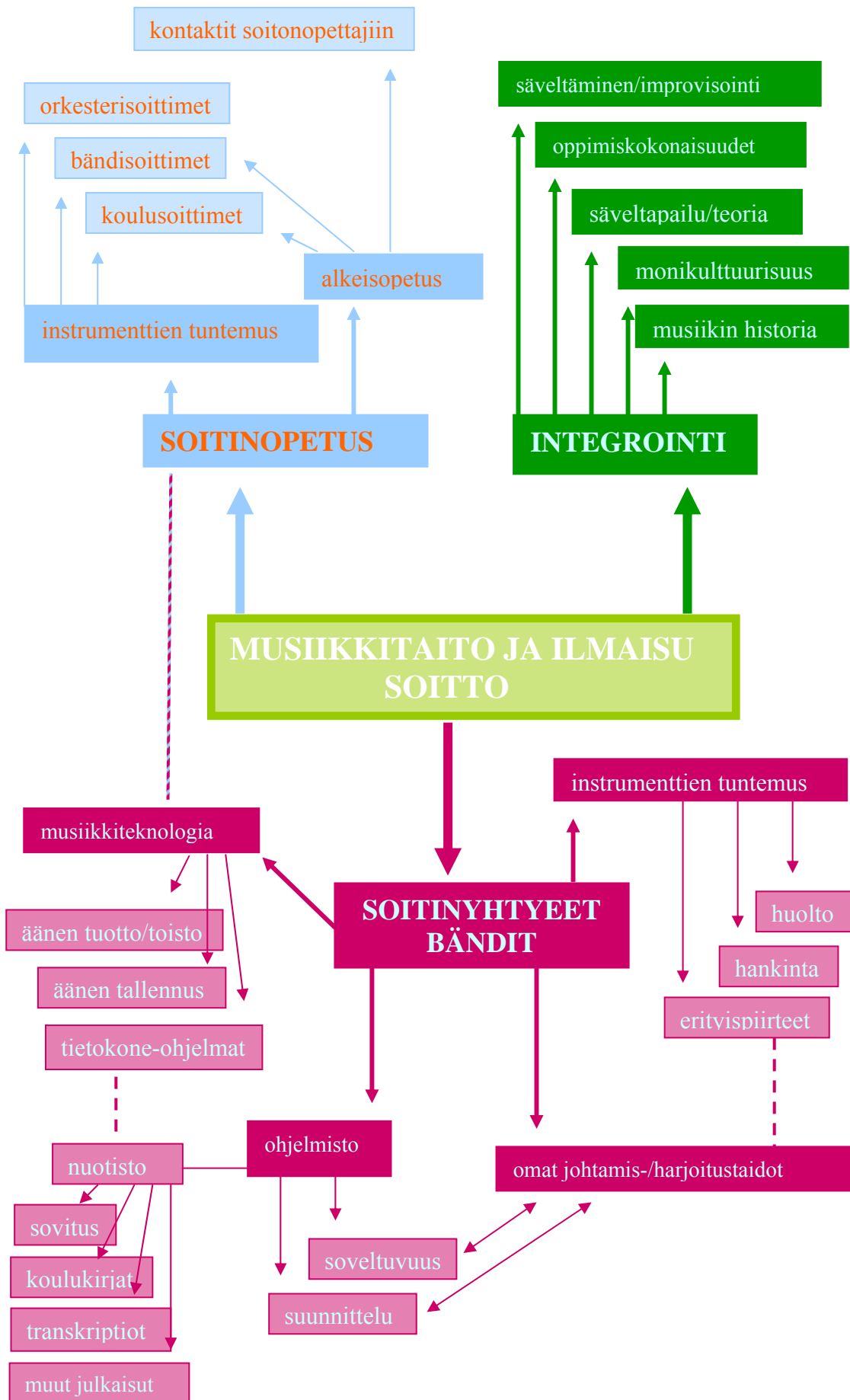
Yhteistyö instrumenttiopettajien kanssa voi synnyttää molemminpuolista hedelmällistä toimintaa, josta hyötyvät etenkin itse soittajat. Riittävän hyvät kontaktit soitonopettajiin auttavat musiikinopettajaa koulutyössä ja hän kykenee tehokkaammin liittämään soittoharrastuksen osaksi musiikintunteja ja muuta koulun musiikkitoimintaa. (Ikonen 1999, 50-51.)

Musiikkiteknologialla tarkoitetaan Internetin käyttömahdollisuuksia opetuksessa, midi-teknologian erilaisia käyttötapoja tai esim. sekvensseri-, notaatio- tai muita tietokoneohjelmia. Toisaalta musiikkiteknologia on osa audiotekniikkaa, johon kuuluu myös äänen tallentaminen, käsittely ja tuottaminen aina studiotekniikkaan asti. (vrt. Juutilainen ja Kukkula 2002, 177-181.)

Aikaisemmin vain yläluokkien musiikinopetukseen sisältynyt bänditoiminta on viime vuosien aikana tullut osaksi myös alaluokkien toimintaa. Oppilaita ympäröivä populaarimusiikkia korostava musiikkikulttuuri on luonut tarpeen tutustuttaa oppilaita bänditoimintaan jo ala-asteella.

Bänditunnin organisointi ja suunnittelu vaatii opettajalta kokemusta bändisoitosta ja taitoa soittaa kaikkia instrumentteja riittävän hyvin. Bändin jäsenien soittotaito voi olla hyvin heterogeeninen, jolloin opettajalta vaaditaan muuntautumiskykyä ja nopeita, luovia ratkaisuja, jotta yhteistunti onnistuisi ja kaikki kokisivat soittamisen mielekkääksi. Sähköinen äänentoisto vaatii opetusta myös laitteistosta. Perustietous sähköisestä äänen tuottamisesta ja vahvistamisesta on opettajalle välttämätön. (Ruippo 1999, 51-53.)

Opetuksen rinnalla soittimien huolto, hankinta ja niiden asianmukainen käyttö nojaavat kaikki opettajan asiantuntijuuteen eri instrumenteista. Opettaja ohjaa oppilaita ymmärtämään eri soittimia ja arvostamaan yhteistä huolenpitoa niistä. Mahdolliset koulusta vuokrattava soittimet, niiden asianmukainen säilytys ja huolto ovat musiikinopettajan vastuulla.



Kuvio 3 Käsittekartta: Musiikkitalo ja ilmaisu/soitto

3.5.3 Opettaja musiikin johtajana

Koulussa voi toimia monenlaisia soitinyhtyeitä ja kuoroja. Orkesteri saattaa tarkoittaa koko koulun isoa orkesteria, jousiorkesteria, puhallinorkesteria tai pienempiä, kokoonpanoltaan vaihtelevia, soitinyhtyeitä ja bändejä. Kouluorkesterilla tarkoitetaan koulun piirissä toimivaa, soittajamäärältään ja soittajistoltaan vaihtelevaa kokoonpanoa, joka musisoi kapellimestarin johdolla. (Hämäläinen 1999, 6.) Kuoro voi tarkoittaa oman luokan oppilaita, saman luokka-asteen oppilaiden kuoroa, tyttö- tai poikakuoroa tai johonkin musiikkityylin erikoistunutta kuoroa kuten esim. musikaalikerhon kuoroa.

Toiminta koostuu viikoittaisista harjoituksista, leireistä, lukuvuoden aikana toteutetuista esiintymisistä, konserttimatkoista ja koulun vuosittaisista juhlista. Opettaja vastaa soitinyhtyeiden, orkesterin ja kuoron toiminnasta koulun tiloissa ja organisoii niiden toiminnan ja luo käytänteet. (Hämäläinen 1999, 59.) Näin kuvailee orkesterinjohtaja Vesa Kankainen kouluorkesterin toimintaa:

"Konkreettiset tavoitteet - juhlat, leirit, ulkomaanmatkat jne. - ovat avain motivaation luomisessa. Ilmaisu ja soiton ilo syntyy hyvästä hengestä, ja se taas tulee siitä, että on tavoitteita." (Kuusisaari 2001, 39.)

Yhdessä soittaminen ja kaverit ovat tärkeä osa myös bänditoimintaa, kuten eräs pop-jazz-konservatorion oppilas toteaa:

"Pienestä asti on saanut osallistua kaikkeen. Se on pitänyt innostusta yllä. Tosi iso osa musasta on, että sitä tehdään yhdessä." (Kainulainen 2002, 26.)

Yhtyesoiton/orkesterin ja kuoron ohjaaminen on monipuolista ja vaativaa työtä. Johtajalla tulee oman musiikillisen tietotaidon lisäksi olla kykyä organisoida orkesterin/yhtyeen tai kuoron toiminta käytännössä ja olla persoonana innostava ja kannustava, huumoriakaan unohtamatta. (McElheran 1989, 4-7.) Johtajana opettaja tarvitsee musiikillisia, persoonallisia ja opetuksellisia taitoja niin ammatillisesti kuin didaktisesti (Hämäläinen 1999, 114-115). Esiintymiset ja muut onnistumisen elämykset motivoivat lapsia ponnistelemaan yhteisen päämäärän eteen (Ikonen 2001, 117). Tehokas ja mielekäs yhteismusisointi on monen asian summa, ja konsertit ovat vain pieni osa koko vuoden toimintaa.

Kouluorkesterin tai kuoron johtajan ammattikuva on musiikinopettajan ammattikuvaa laaja-alaisempi: hän on yhtä aikaa kapellimestari, johtaja, kasvattaja ja musiikinopettaja. Orkesteritoimintaa muovaavat samanaikaisesti asetetut tavoitteet, johtajan tiedot, taidot ja ominaisuudet. Johtajan ammatillisia taitoja ovat orkesterinjohtotekniikka, musiikillinen monipuolisuus, soitintuntemus ja soittotaito, laaja-alainen tyylien, kulttuurien ja historian tuntemus, sovitus-, säveltapailu- ja analysointitaito, yhteissoittokyky- ja kokemus sekä luova muusikkous ja musikaalisuus. (Hämäläinen 1999, 46-47, 52.) Samoja musiikillisiä taitoja opettaja käyttää myös kuoron ohjaamisessa ja harjoittamisessa.

Ohjelmiston tulee olla merkityksellinen sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Opettajaa sitovat opetussuunnitelman asettamat tavoitteet, kuten lapsen kehitystä tukevat tavoitteet ja toisaalta musiikkikasvatuksen tiedolliset, taidolliset sekä kulttuuriset tavoitteet. (Urho 1998, 142-143.) Musiikinopetuksen tavoite antaa elämyksiä vaatii opettajalta lapsen musiikkikulttuurin kokonaisvaltaista ymmärtämistä ja huomioonottamista. Lapsen kykyä kokea musiikki merkitykselliseksi omassa elämässään ei tule väheksyä. Musiikki voi merkitä lapselle tunteiden kokemista, esteettistä nautintoa, viihdytystä, kommunikaatiota, sosiaalisuutta tai yhteisöllisyyttä, uskontoon tai juhliin liittyvää rituaalia tai oman kulttuurin pysyvyyttä ja jatkuvuutta. (Campbell 1998, 175-177.)

Ohjelmiston pitää olla riittävän haastavaa, jotta kehitystä tapahtuisi. Toisaalta se ei voi olla liian vaikeata, jotta ohjelmisto voidaan oppia ja ehditään harjoitella. Liian vaikean ohjelmiston harjoittaminen voi jopa sammuttaa musiikin tekemisen innon. (Kiiski 1995, 8.) Ohjelmistoa suunnitellessaan opettaja ottaa huomioon käytettävissä olevat soittimet, soittajien/laulajien musiikilliset taidot, käytettävissä olevan ajan ja ohjelmiston vaikeustason ja sen saatavuuden (Hämäläinen 1999, 58-59).

Mitä erilaisimmille soitinyhdistelmille on harvoin sellaisenaan soveltuvia orkesterisovituksia, joten opettaja joutuu usein sovittamaan ohjelmiston itse tai soveltamaan kouluorkesterille sovittuja nuotteja. Tällöin soittimille ominaiset luontevat stemmat ovat tärkeitä onnistumisen kannalta. Sovitusten tekeminen vaatii

ammattitaitoa ja kokemusta, jotta soittajille tai laulajille kykenee kirjoittamaan luontevaa musiikkia ja jotta kokonaisuus kuulostaisi hyvältä. Hyvä sovittaja arvioi kirjoittamansa stemman vaikeustason, jottei vahingossa tule kirjoittaneeksi edistyneen oppilaan stemmaa aloittelijalle. Hän on myös tietoinen instrumentin/laulajan parhaiten soivasta ja helpoimmin hallittavissa olevasta äänialasta tai koko yhtyeelle ja solistille parhaiten sopivasta sävellajista. (Hämäläinen 1999, 60-63.) Erityisesti bänditoiminnassa opettaja tarvitsee sovitusten lisäksi myös taitoa tehdä transkriptioita äänitallenteen pohjalta.

3.5.4 Opettajien arviointia opetussuunnitelmasta

Luokittelin Cygnaeuksen koulun musiikin opetussuunnitelman (2001) ja tein sen pohjalta opettajan työtä kuvaavat käsitekartat (ks. luvut 3.5.2 ja 3.5.3) työtavoista soitto ja laulu. Käsitekartat toimivat oman tutkimuksen ja haastattelun apuna. Haastattelussa pyysin opettajia arvioimaan sitä, kuinka hyvin käsitekartat kuvaavat heidän työskentelyään. Halusin saada myös selville, miten he suhtautuvat koulun opetussuunnitelmaan oman opetuksen ohjenuorana. Haastattelemistani opettajista vain opettaja A oli ollut mukana tekemässä haastatteluhetkellä voimassa olevaa opetussuunnitelmaa. Keväällä 2004 oli käynnistymässä uusi opetussuunnitelmatyö, johon opettajat A ja B olivat osallistumassa; opettaja C organisoii opetussuunnitelmauudistuksen ohjausta.

Kokoamiani käsitekarttoja laulusta ja soitosta opettajat pitivät melko hyvin koulutyötä kuvaavina. Kaikki olivat sitä mieltä, että koulun tekniset laitteet eivät olleet ajan tasalla ja tästä syystä musiikkiteknologian osuus koulutyössä oli vähäinen. Musiikkiliikuntaa olivat kaikki opettajat käyttäneet jonkin verran ja mainitsivat sen tutkiessaan käsitekarttoja. Se ei kuitenkaan ollut kenenkään mielestä yhtä olennainen osa koulutyötä kuin soittaminen ja laulaminen. Koulun bändit toimivat pääsääntöisesti itsenäisesti, muutamat bändit saivat ohjausta musiikin laitoksen opiskelijoilta. Muilta osin käsitekartat kuvasivat opettajien mielestä koulutyön moninaisuutta varsin hyvin.

Vaikka kaikki opettajat painottivat musiikkiluokkatoiminnan tavoitteellisuutta, opetussuunnitelman kokeminen oman opetustyön ohjenuoraksi erosi eri opettajien kesken suuresti. Yhteistä oli kokemus opetussuunnitelman joustavuudesta: sen puitteissa oli mahdollista suunnitella oma työ halutunlaiseksi. Opettaja A oli ollut mukana tekemässä voimassa olevaa suunnitelmaa ja piti siinä esitettyjä tavoitteita muokattavina ja muuttuvina. Oma kiinnostus ja muuttuva suhde musiikkiin loi kuitenkin uusia opetuksen painopisteitä opetussuunnitelmasta riippumatta. Opettaja B ei kokenut opetussuunnitelmaan tutustumista itselleen luontevana tapana aloittaa työhön orientoituminen. Hän arvioi tuntevansa koulun musiikin opetussuunnitelman melko huonosti ja oletti sen olevan melko yleinen esitys tavoitteista. Opettaja C oli kokemuksen kautta oppinut opetussuunnitelman mielekkyyden ja piti tärkeänä, että opettajana ymmärsi siihen kirjatut päämäärät sekä tarkisti aika ajoin omaa opetusta. Hänen mielestään erityisesti nuorelle opettajalle koulun opetussuunnitelma antaa lähtökohdan opetuksen suunnittelulle. Tosin hän muistelee itse väheksyneensä nuorena opettajana tai opettajankoulutuksessa opetussuunnitelmia.

3.6 Opetussuunnitelmat ja didaktinen struktuuri

3.6.1 Didaktinen struktuuri

Yrjönsuuret (2003) näkevät opetuksen didaktisena struktuurina, toiminnan rakenteena, joka sisältää opetuksen intention. Tämä rakenne, joka yhdistää opetustoiminnan ja opetettavan asian, sisältää kolme osa-aluetta.

- Opetusintention muodostamat ulottuvuudet: opettaja tuntee opittavan aineksen sisällön. Hän on tietoinen aineksen opetuksen ja opiskelun erityispiirteistä sekä sen laajemmasta kontekstista.
- Opetuksen tekojen valinnan ulottuvuudet: opettaja hallitsee oppiaineksen jäsentelyn ja kykenee sovittamaan sen opetustilanteisiin. Hän kykenee arvioimaan oppilaiden edistymistä ja suunnittelemaan sen pohjalta tulevaa opiskelua. Hän hallitsee työtapojen ja välineiden käytön.

- Opetuksen tekojen toteuttamisen ulottuvuus: opettaja osaa yhteisen toiminnan vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003, 152-153.)

Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelma (2001) kuvaillaan opetuksen tavoitteet ja työtavat oppilaan näkökulmasta. Käsitekartat (ks. kuvat 2 ja 3) kuvaavat musiikinopettajan toimintaa koulun opetussuunnitelman pohjalta. Yrjönsuurten (2003) didaktisen struktuurin mallin pohjalta on mahdollista analysoida ja tiivistää musiikin opettajan toiminnan vaatimuksia Cygnaeuksen koulun musiikkiluokilla:

Opetuksen intentio:

Opettajalla on riittävä oma soitto-, laulu-, säveltapailu-, sovitus- ja johtamistaito. Hän tuntee ja hallitsee musiikin oppiaineen sisällölliset tavoitteet ja sitä koskevat oppimisen teoreettiset lähtökohdat. Hän tuntee käytettävissä olevan ohjelmiston ja osaa arvioida sen soveltuvuutta opetukseen. Hän näkee musiikin osana laajempaa kulttuurista kontekstia sekä ajallisesti että paikallisesti.

Opetuksen tekojen valinnat:

Opettaja kykenee jäsentämään musiikin opetuksen loogisesti eteneväksi kokonaisuudeksi. Hän hallitsee laulun-, soiton ja säveltapailun alkeiden opetuksen. Hän osaa johdattaa oppilaita moniäänisyyteen yhteissoitossa ja -laulussa. Hän pystyy arvioimaan oppilaiden musiikillisia taitoja ja niiden kehittymistä sekä osaa valita oppilaiden edistyessä opetustilanteeseen sopivat keinot. Hän hallitsee erilaisia työ- ja harjoitustapoja, tunneilla käytettyjen soittimien erikoisominaisuudet sekä muut tekniset apuvälineet.

Opetuksen tekojen toteutus:

Opettaja pystyy toimimaan erilaisissa opetus- ja harjoitustilanteissa: luokan musiikkitunnilla, kuorossa, orkesterissa tai pienemmissä soitinyhtyeissä. Hän luo kuoro- ja orkesteritoiminnan käytänteet. Hän kykenee organisoimaan ja toteuttamaan erilaisia esiintymisprojekteja. Hän osaa huomioida opetuksessa sekä yksilön että ryhmän tarpeet.

3.6.2 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopintojen (2004) rakenne suhteessa Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelmaan (2001)

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuksen tavoitteena on laaja-alainen opettajankelpoisuus. Se on osa yleissivistävää koulutusta, jonka tarkoituksena on antaa tuleville opettajille kykyä ymmärtää eri kouluasteiden ja koulutusinstituutioiden erityispiirteitä sekä taitoa toimia eri koulutusinstituutioissa. Ytimen näissä opinnoissa muodostavat pedagogiset, 35 opintoviikon laajuiset, opinnot. Opintojen keskeisiä teemoja ovat orientoituminen opettajan työhön ja toimintaympäristöön, kasvun ja oppimisen ohjaaminen, yksilön ja ryhmän kohtaaminen, opettajan toimintaympäristöt sekä opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas 2004, 116-117.)

Pedagogisten opintojen lisäksi vuoden 2004 opetussuunnitelma sisälsi 40 opintoviikon laajuiset kasvatustieteen syventävät opinnot, 35 opintoviikon laajuiset peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot sekä 35 opintoviikon laajuiset sivuaineopinnot. Pienemmät kokonaisuudet muodostavat kieli- ja viestintäopinnot (12 ov) sekä vapaasti valittavat opinnot (8 ov). Monialaiset opinnot sisältävät yhden musiikinkurssin, laajuudeltaan neljä opintoviikkoa. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas 2004, 118.)

Musiikin sivuaineopintojen tavoitteena on antaa opiskelijoille peruskoulun musiikinopettamiseen tarvittavat tiedot ja taidot laajentamalla perusopintoja niin että hän kykenee itsenäiseen jatkuvaan opiskeluun. Opinnoissa on tarkoituksena perehtyä peruskoulun ala-asteen musiikinopetuksen keskeisiin menetelmiin, tutustua uuteen musiikin teknologiaan sekä oppia soveltamaan näitä taitoja opiskelussa ja harjoittelussa. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas 2004, 180.) Musiikin sivuaineopintoihin hakeudutaan soveltuvuuskokeen kautta, jota ei ole tarkemmin määritelty.

Musiikin sivuaineopinnot (2004) olivat laajuudeltaan 15 opintoviikkoa ja muodostuivat seuraavista kursseista:

- pianonsoitto 3,5 ov
- kitaransoitto 1 ov
- koulusoittimet ja sovittaminen 1 ov
- äänenmuodostus ja yhtyelaulu 1,5 ov
- säveltapailu, musiikin teoria ja sointuanalyysi 2 ov
- musiikin historia 1,5 ov
- yhtyesoitto (bändi) ja teknologia 1,5 ov
- kuoropedagogiikka 1,5 ov
- didaktiikka 1,5 ov

Näiden lisäksi vapaasti valittavia, 0,5 opintoviikon laajuisia kursseja ovat nokkahuilu, musiikin kehityopsykologia, bändisoiton jatkokurssi sekä pianonsoiton alkeisopetuksen didaktiikka. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas 2004, 180-181.) Kurssikuvausten puuttuessa kurssien sisältö jää osin avoimeksi. Olen seuraavassa kahdessa taulukossa jakanut Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelman (2001) didaktisen struktuurin määrittelemiin osa-alueisiin ja lisännyt taulukkoon Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopintojen opetussuunnitelmasta (2004) ne kurssit, jotka voisivat sisällöllisesti vastata koulun opetussuunnitelman opettajalle asettamiin vaatimuksiin.

Ensimmäisessä taulukossa käsittelen opetuksen intention ulottuvuuksia:

TAULUKKO 1: Opetuksen intention toteutuminen Jyväskylän yliopiston opettajan koulutuslaitoksen musiikin sivuaineopintojen opetussuunnitelmassa (2004).

Didaktinen struktuuri/opetuksen intentio:opettajan taidot	Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopintojen opetussuunnitelma (2004)
soittotaito	pianonsoitto 3,5 ov kitaransoitto 1 ov yhtyesoitto (bändi) ja teknologia 1,5 ov
laulutaito	äänenmuodostus ja yhtyelaulu 1,5 ov kuoropedagogiikka 1,5 ov
säveltapailutaito	säveltapailu, musiikinteoria ja sointuanalyysi 2 ov
sovitustaito	säveltapailu, musiikinteoria ja sointuanalyysi 2 ov koulusoittimet ja sovittaminen 1 ov
johtamistaito	kuoropedagogiikka 1,5 ov
aineen sisällön tavoitteiden hallinta	didaktiikka 1,5 ov
musiikin oppimisen teoria	didaktiikka 1,5 ov
ohjelmiston tunteminen	didaktiikka 1,5 ov (ohjelmistot kursseilta)
kulttuurinen konteksti	musiikin historia 1,5 ov

Kaikki kurssit sisältävät tavoitteen opetuksen intension syventämisestä. Työtavoista soittaminen on laulua laajempi kokonaisuus. Sitä sivuavia kursseja on 7 opintoviikkoa, laulua sivuavia 3 opintoviikkoa. Laulaminen ja oppilaiden äänellinen kehittyminen on tärkeä osa oppitunteja ja työväline myös säveltapailu- ja teoriaopinnoissa, joten sen soittamista vähäisempi osuus sivuaineopinnoissa ei tunnu perustellulta. Musiikin historiaa, teoriaa, säveltapailua käsitellään kokonaisuudessaan 4,5 opintoviikkoa. Sivuaineopintojen sisältämät säveltapailu-, teoria-, sovitus- tai musiikinjohto - opinnot tuntuvat liian vähäisiltä, jotta tavoiteltu aineen sisällöllinen hallinta olisi mahdollista. Yleiset kasvatustieteen opinnot antavat laajemman viitekehyksen oppimiselle, mutta musiikin oppiaineen erityispiirteet jäävät vähäiselle käsittelylle tai sisältyvät valinnaisiin kursseihin. Monikulttuuriseen musiikkiin ei tutustuta.

Seuraavassa taulukossa käsittelen opetuksen tekojen valintaa ja toteutusta:

TAULUKKO 2: Opetuksen tekojen valintojen ja toteutuksen toteutuminen Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopintojen opetussuunnitelmassa (2004).

Didaktinen struktuuri/opetuksen tekojen valinta ja toteutus: opettajan taidot	Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopintojen opetussuunnitelma (2004)
opetus loogisena jatkumona	didaktiikka 1,5 ov
laulun alkeisopetus	
soiton alkeisopetus	yhtyesoitto (bändi) ja teknologia 1,5 ov koulusoittimet ja sovittaminen 1 ov
säveltapailun alkeisopetus	
johdatus moniäänisyyteen ja toiminta kuoronjohtajana	kuoropedagogiikka 1,5 ov
johdatus yhtyesoittoon ja toiminta orkesterin johtajana	yhtyesoitto (bändi) ja teknologia 1,5 ov
musiikillisten taitojen arviointi	didaktiikka 1,5 ov
opetuskeinojen valinta	didaktiikka 1,5 ov
työ- ja harjoitustapojen hallinta, yksilöopetuksen ja ryhmän hallinta	didaktiikka 1,5 ov kuoropedagogiikka 1,5 ov yhtyesoitto (bändi) ja teknologia 1,5 ov
soittimien ominaisuudet, pienyhtyeet ja orkesterit	yhtyesoitto (bändi) ja teknologia 1,5 ov koulusoittimet ja sovittaminen 1 ov
tekniset apuvälineet	yhtyesoitto (bändi) ja teknologia 1,5 ov

Suoraan opetuksen tekojen valintaan ja toteutukseen liittyviä opintoja on 5,5 opintoviikkoa, noin kolmasosa musiikin sivuaineopinnoista. Ne sisältävät kuoropedagogiikan, didaktiikan, yhtyesoiton (bändin) sekä koulusoittimet ja soveltamisen. Täysin puuttuvia osa-alueita ovat laulun alkeisopetus, orkesterinjohto ja säveltapailudidaktiikka. Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelman (2001) yksityiskohtaisimmat tavoitteet on määritelty säveltapailun ja musiikin teorian peruskurssien opiskelussa. Metodina on käytetty Kodály-metodia. Tähän metodiin ei sivuaineopinnoissa tutustuta. Orkesterisoittimien käyttöönottoa tai orkesteri käytäntöjen luomista osaksi kouluopetusta ei ole mahdollista toteuttaa näiden opintojen pohjalta. Pehdyttäminen soittimien erityispiirteisiin tai niiden käyttämiseen osana koulutyötä on vähäistä, ja sovituskurssi liittyy koulusoittimiin eikä anna valmiuksia orkesteri- tai kuorosovitus- tekemiseen.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopintojen (2004) puutteellisuus tulee erityisesti ilmi didaktiikka-kurssin (1,5 ov) kohdalla. Edellisissä taulukoissa Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelma (2001) on jaoteltu didaktisen struktuurin eri osa-alueisiin. Tämän analyysin pohjalta musiikin didaktiikan -kurssin tulisi muodostua seuraavista opettajan tietoja ja taitoja lisäävistä sisällöistä: musiikin oppiaineen sisällöt ja tavoitteet, musiikin oppimisen teoreettiset näkökulmat, musiikkiluokilla käytettävä ohjelmisto, opetuksen looginen jatkumo, musiikillisten taitojen kehittyminen ja niiden arviointi, opetuskeinot, työ- ja harjoitustavat sekä yksilö- ja ryhmäopetus. Kurssin resurssien puitteissa opettajan osaaminen näillä alueilla jää väistämättä puutteelliseksi. Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelman (2001) suunnittelu ja toteuttaminen näiden opintojen pohjalta näyttää vaikealta.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopinnot (2004) antavat muodollisen kelpoisuuden musiikkiluokilla toimimiseen alaluokilla, mutta eivät kykene täyttämään Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelman (2001) didaktisen struktuurin sisältöä. Etenkin niissä koulun opetussuunnitelman tavoitteissa, joissa musiikkiluokat profiloituvat erityisluokiksi, sivuaineopinnot jäävät erityisen puutteellisiksi. Näitä osa-alueita ovat monipuolinen orkesteri- ja kuorotoiminta ja tavoitteellinen säveltapailun ja musiikinteorian opiskelu. Kaikki haastattelemani opettajat painottivat edellisten ohella moniäänisyyden ja äänenkäytön opiskelua

musiikin tunneilla. Myös näihin liittyvät sivuaineopinnot ovat puutteellisia. Musiikinopettajan työskentelyn kannalta sivuaineopinnot ovat lisäksi rakenteellisesti riittämättömät: vain kolmasosa opinnoista keskittyy opetuksen tekojen valintaan ja toteutukseen, niihin opetuksen osa-alueisiin, joissa intentio konkretisoituu opetustyöksi.

3.6.3 Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen musiikkikasvatuksen sivuaineopintojen (2004) rakenne suhteessa Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelmaan (2001)

Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen musiikkikasvatuksen sivuaineopintojen (2004) tavoitteena on syventää musiikkikasvatuksen tiedollisia ja taidollisia valmiuksia. Opinnot ovat voineet olla laajuudeltaan 40 tai 60 opintoviikkoa, joista jälkimmäiset opinnot antavat kelpoisuuden lukion ja yläluokkien aineenopetukseen 1. opetettavana aineena. Opintoihin pääsy edellyttää vahvoja soittimellisia valmiuksia (piano ja kitara) sekä laulutaitoa. Opintoihin pyritään valintakokeiden kautta. Opintojen sisältö voi kokonaisuudessaan muodostua henkilökohtaisesta opetussuunnitelmasta. (Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen sivuaineopintojen opetussuunnitelma 2004.)

Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen musiikkikasvatuksen 60 opintoviikon musiikin sivuaineopinnot (2004) koostuvat seuraavista kursseista (suluissa 40 opintoviikon laajuus):

- Johdatus musiikkikasvatukseen 2 (2) ov
- Musiikkikasvatuksen teoriaa 1 (0) ov
- Didaktiikka 3 (2) ov
- Yhtyepedagogiikka 2 (0) ov
- Taidemusiikin historia 7 (4) ov
- Perinne- ja populaarimusiikki 5 (4) ov
- Yhtyesoitto ja kansanmusiikki 6 (6) ov
- Musiikkianalyysi 4 (2) ov
- Satsioppi ja sovitus 9 (6) ov
- Musiikkiteknologia 2 (1) ov
- Musiikin käytännönvalmiudet 2 (2) ov
- Musiikkiliikunta ja ilmaisu 2 (1) ov
- Piano 3 (2) ov
- Laulu 3 (2) ov
- Kitara 2 (2) ov
- Orkesteri- ja kuoro-opinnot 6 (4) ov
- Valinnaiset opinnot 1 (0) ov

Johdatus musiikkikasvatukseen antaa yleiskuvan musiikinopettajan työstä ja johdattaa pedagogisiin opintoihin ja opettajuuteen. Musiikkikasvatuksen teoria -kursilla perehdytään musiikkikasvatuksen kannalta keskeisiin oppimis- ja kehitysteorioihin ja filosofisiin lähtökohtiin. Didaktiikka-kurssi antaa tietoa lapsen kasvusta ja kehityksestä.

Kurssilla opiskelija syventyy lapsen musiikilliseen kehitykseen ja perehtyy varhaiskasvatukseen ja alaluokkien musiikin pedagogiikkaan. Yhtyepedagogiikka-kurssin tavoitteena on antaa valmiudet soitinyhtyeen ohjaamiseen ja yhtyesoitinten huoltoon. (Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen sivuaineopintojen opetussuunnitelma 2004.)

Taide-, perinne- ja populaarimusiikin kurssit sisältävät tutustumisen keskeisten suuntausten musiikillisiin tyylipiirteisiin, eri musiikkitraditioiden musiikkikulttuureihin sekä niiden edustajien teoksiin, lauluihin ja esityksiin. Musiikkianalyysin kurssi perehdyttää länsimaisen taidemusiikin eri aikakausien tyylipiirteisiin ja rakenteisiin sekä keskittyy yksikkömuotojen oppimiseen ja käyttöön myös kouluopetuksessa. Satsioppi ja sovituskurssit sisältävät satsi-, sovitus- ja sävellystekniikoihin tutustumisen musiikin eri tyylilajeissa ja harjoitustöitä sekä vokaali että eri instrumenttikokoonpanoille. Musiikkiteknologian kurssi antaa valmiudet käyttää nuotinnusohjelmaa, tutustuttaa midi-tekniikkaan sekä Internetin käyttömahdollisuuksiin opetustyössä. Musiikin käytännönvalmiudet -kurssi harjoittaa säveltapailu- ja transkriptiotaitoja. Kurssi edellyttää säveltapailu 1 ja teoria 1 -kurseja vastaavia tietoja. Musiikkiliikunta ja ilmaisu -kurssi perehdyttää musiikkiliikuntaan kokonaisvaltaisena musiikillisen ilmaisun muotona ja sen käyttöön opetusmenetelmänä. (Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen sivuaineopintojen opetussuunnitelma 2004.)

Instrumenttiopinnot sisältävät tasapuolisesti piano-, kitara- ja lauluopintoja. Pianonsoitonkurssin sisältö koostuu sekä klassisesta pianonsoiton opiskelusta että vapaasta säestyksestä. Kitaransoitonkurssilla tutustutaan kitaransoiton perustekniikkaan ja säestämiseen sointumerkeistä sekä perehdytään koululauluihin ja koulussa käytettäviin oppikirjoihin. Laulukurssi pyrkii antamaan valmiudet ohjelmiston harjoittamiseen ja käyttämiseen opetustyössä. Orkesteri- ja kuoro-opinnot sisältävät valmennusta sekä orkesterin että kuoron johtamiseen. Orkesterinjohdon kurseilla tavoitteena on viittaustekniikan lisäksi antaa opiskelijalle valmiuksia ohjata, harjoittaa ja organisoida yhteissoittoa. Kuoronjohdon kurssi perehdyttää harjoittamisen menetelmiin, äänenmuodostuskysymyksiin, kuorotyön käytännön psykologiaan sekä kuoron johtamiseen. (Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen sivuaineopintojen opetussuunnitelma 2004.)

Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen sivuaineopintojen (2004) didaktisen struktuurin taulukon intention sisältö näyttää tältä:

TAULUKKO 3: Opetuksen intention toteutuminen Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen musiikkikasvatuksen sivuaineopintojen opetussuunnitelmassa (2004). Suluissa 40 opintoviikon kokonaisuus.

Didaktinen strukturi/opetuksen intentio: opettajan taidot	Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen musiikkikasvatuksen sivuaineopintojen opetussuunnitelma (2004)
soittotaito	piano 3 (2) ov kitara 2 (2) ov yhteysoitto ja kansanmusiikki 6 (6) ov
laulutaito	laulu 3 (2) ov
säveltapailutaito	musiikin käytännönvalmiudet 2 (2) ov
sovitustaito	musiikkianalyysi 4 (2) ov satsioppi ja sovitus 9 (6) ov
johtamistaito	yhtyeopetusta 2 (0) ov orkesteri ja kuoro-opinnot 6 (4) ov
aineen sisällön tavoitteiden hallinta	johdatus musiikkikasvatukseen 2 (2) ov didaktiikka 3 (2) ov
musiikin oppimisen teoria	musiikkikasvatuksen teoriaa 1 (0) ov didaktiikka 3 (2) ov
ohjelmiston tunteminen	didaktiikka 3 (2) ov (ohjelmistot kurseilta)
kulttuurinen konteksti	taidemusiikin historia 7 (4) ov perinne- ja populaarimusiikki 5 (4) ov yhteysoitto ja kansanmusiikki 6 (6) ov

Cygnauksen koulun opetussuunnitelman (2001) didaktisen struktuurin intention sisällölliset vaatimukset toteutuvat Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen musiikkikasvatuksen sivuaineopintojen (2004) kurssikuvauksissa varsin hyvin. Opintoissa soitto-, laulu-, säveltapailu-, sovitus- ja musiikin johtamisen taitoja harjoitettavia kursseja on yhteensä 31 (25) opintoviikkoa. Nämä opinnot sisältävät myös tutustumisen koulussa käytettävään ohjelmistoon. Musiikin oppiaineen sisällöllisiä tavoitteita ja sitä koskevia teoreettisia lähtökohtia käsitteleviä kursseja on yhteensä 8 (7) opintoviikkoa. Musiikin historiaa ja musiikkia monikulttuurisena ilmiönä käsitellään yhteensä 18 (14) opintoviikkoa.

Opetuksen tekojen ja valinnan didaktisen struktuurin sisällöllinen rakenne Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen musiikkikasvatuksen sivuaineopinnoissa (2004):

TAULUKKO 4: Opetuksen tekojen valintojen ja toteutuksen toteutuminen Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen musiikkikasvatuksen sivuaineopintojen opetussuunnitelmassa (2004). Suluissa 40 opintoviikon kokonaisuus.

Didaktinen struktuuri/opetuksen tekojen valinnat ja toteutus: opettajan taidot	Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen musiikkikasvatuksen sivuaineopintojen opetussuunnitelma (2004)
opetus loogisena jatkumona	didaktiikka 3 (2) ov
laulun alkeisopetus	
soiton alkeisopetus	yhtyepedagogiikka 2 (0) ov
säveltäjäopetuksen alkeisopetus	
johdatus moniäänisyyteen ja toiminta kuoronjohtajana	orkesteri ja kuoro-opinnot 6 (4) ov
johdatus yhtyesoittoon ja toiminta orkesterin johtajana	yhtyepedagogiikka 2 (0) ov orkesteri ja kuoro-opinnot 6 (4) ov
musiikillisten taitojen arviointi	didaktiikka 3 (2) ov
opetuskeinojen valinta	didaktiikka 3 (2) ov
työ- ja harjoitustapojen hallinta, yksilöopetuksen ja ryhmän hallinta	didaktiikka 3 (2) ov orkesteri ja kuoro-opinnot 6 (4) ov yhtyepedagogiikka 2 (0) ov
soittimien ominaisuudet, pienyhtyeet ja orkesterit	satsioppi ja sovitus 9 (6) ov perinne- ja populaarimusiikki 5 (4) ov yhtyesoitto ja kansanmusiikki 6 (6) ov

Vaikka opetuksen tekojen valinnan ja toteutuksen ulottuvuuden sisältöä on käsitelty laajasti näissä opinnoissa, se jää verrattaessa Cygnaeuksen musiikkiluokkien opetussuunnitelman (2001) didaktiseen struktuuriin osin puutteelliseksi. Opetus-harjoittelun puuttuessa musiikin opetuksen järjestäminen loogisesti eteneväksi kokonaisuudeksi, oppilaan musiikillisen kehityksen arviointi tai sopivien työ- ja harjoituskeinojen valinta saattaa olla vaikeaa. Johdatus musiikkikasvatukseen ja musiikkikasvatuksen teoria -kurssit käsittelevät musiikin oppimisen teoreettisia lähtökohtia ja erityispiirteitä hyvin yleisellä tasolla. Didaktiikka kurssi käsittelee aihetta tarkemmin, mutta on laajuudeltaan vain kolme opintoviikkoa.

Koska musiikin laitoksen musiikkikasvatuksen sivuaineopinnot (2004) ovat suuntautuneet yläasteen ja lukion musiikinopetukseen, niihin ei sisälly koulusoittimien alkeisopetusta. Lapsen äänellinen kehitys ja johdatus moniäänisyyteen ei samasta syystä ole osa laulu- tai kuoro-opintoja. Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelmassa (2001) mainittua säveltapailuopetusta ei ole mahdollista toteuttaa näiden opintojen pohjalta, koska koulussa käytettyä Kodály-metodia ei käytetä eikä opetussuunnitelma sisällä säveltapailun tai musiikin teorian didaktiikkaa.

Kattavin opintokokonaisuus sisältää tutustumisen eri instrumentteihin, yhteissoittoon ja musiikin johtamiseen. Näihin perehdyttäviä kursseja on 25 (18) opintoviikkoa. Yhteydpedagogiikka kurssin ohella musiikkiteknologiakurssi antaa valmiudet teknisten laitteiden hallintaan.

3.6.4 Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelman sisältöä vastaavat sivuaineopinnot

Edellä olevan teoreettisen analyysin perusteella kumpikaan edellä käsitellyistä sivuaineopintokokonaisuuksista ei kykene täysin vastaamaan sisällöllisesti Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelman (2001) didaktisen struktuurin asettamia vaatimuksia. Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen sivuaineopinnot (2004) musiikin osalta ovat liian suppeat, jotta niiden puitteissa olisi mahdollista saada riittävä aineenhallinta musiikkiluokilla toimimiseen. Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen 60 opintoviikon sivuaineopinnot (2004) ovat tarkoituksenmukaisia ja täyttävät Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelman (2001) didaktisen struktuurin intention hyvin. Koska opinnot kohdentuvat yläluokkien ja lukion aineopetukseen, ne eivät sellaisenaan anna valmiuksia musiikkiluokilla toimivan opettajan sivuaineopinnoiksi.

Musiikkiluokilla toimivan musiikinopettajan opintoihin tulisi osana Musiikin laitoksen musiikkikasvatuksen 60 opintoviikon sivuaineopintoja kuulua myös

- opetusharjoittelua,
- perehtymistä koulusoittimien alkeisopetukseen ja niiden käyttöön koulutyössä,
- perehtymistä lapsikuoroon, lapsikuoron ohjelmistoon ja lapsen äänelliseen kehittymiseen sekä
- perehtymistä säveltapailudidaktiikkaan ja Kodály -metodiin.

4 MUSIIKILLINEN ELÄMÄNHISTORIA OSANA MUSIIKINOPETTAJUUTTA

Musiikinopettajan ammattinimike viittaa kahteen suuntaan: toisaalta hän on musiikin ammattilainen ja toisaalta oppimisen asiantuntija. Ammattiin tähtääviä musiikinopintoja edeltää aina vuosien omaehtoinen musiikin harrastaminen. Jokainen muusikko tai musiikinopettaja on koulun musiikkituntien ohella käynyt soittotunneilla, laulanut kuorossa, keikkaillut bändin mukana tai vaikkapa säveltänyt omaa musiikkia. Näissä harrastuksissa saadut musiikilliset tiedot ja taidot ovat mahdollistaneet ammatillisen suuntautumisen ja antaneet kullekin meistä yksilöllisen musiikillisen menneisyyden kokemuksineen ja elämyksineen. Yksi tutkimukseni tavoitteista oli selvittää kuinka merkittävänä kokemuksina opettajat pitävät näitä ammattiopintojen ulkopuolisia musiikillisiä kokemuksia. Toinen elämänekertomuksen haastattelun osa koostui kokemuksista musiikin sivuaineopinnoissa, ja tutkimusanalyysissä pyrin selvittämään myös niiden kokemusten merkittävyyttä heidän nykyisessä työssään. Käsittelen tässä luvussa aiempien tutkimuksien lisäksi elämänhistorian tutkimuksen lähtökohtia.

4.1 Tutkimuksia elämänhistoriasta osana oppimista ja koulutusta

Antikainen & Huotelinin (1996) toimittamassa kokoomajulkaisussa on elämänhistorian ja kouluttautumisen yhteyksiä tarkasteltu usean eri tutkijan taholta neljän aineiston pohjalta. Kaikki tutkimusaineistot koottiin haastatteluilla, lähestymistapana käytettiin elämänekerrallista tutkimusaineiston kokoamista. Kahdessa tutkimuksessa kohderyhmäksi pyrittiin saamaan mahdollisimman laaja ja kattava otos suomalaisista niin yhteiskunta-asemaltaan, iältään, sukupuoleltaan kuin koulutukseltaan. Kolmannessa tutkimuksessa kohderyhmänä olivat työläistäustaiset nuoret ja neljännessä opettajat. Julkaisussa pohdittiin myös elämänekerrallisen lähestymistavan menetelmällisiä lähtökohtia. (vrt. Antikainen & Huotelin 1996, 8-10.)

Yhteistä tutkimuksille olivat näkökulmat, joiden avulla tutkijat etsivät vastauksia kysymyksiin miten ihmiset käyttävät koulutusta elämäänsä rakentaessaan, millaisia identiteettejä erilaiset koulutus- ja oppimiskokemukset tuottavat sekä mitä merkittäviä

oppimiskokemuksia ihmisillä on eri elämänvaiheessa. Tutkijat olivat kiinnostuneita merkittävien kokemusten alkuperästä: ovatko ne syntyneet koulussa, työelämässä, aikuisopinnoissa vai vapaa-ajanharrastuksissa? Tutkimusta voi myös luonnehtia tutkimukseksi elinikäisestä oppimisesta. (vrt. Antikainen, A. & Huotelin, H. toim. 1996, 8-10.)

Oman työni kannalta yhdeksi merkittäväksi lähteeksi nousi Juha Kauppilan (1996) artikkeli koulutuksen merkityksestä elämäkulun rakentajana. Artikkelissa hän käsitteli sukupolvien suhtautumista koulutukseen ja yhteiskunnan tarjoamiin koulutusmahdollisuuksiin (Kauppila 1996, 45-47). Artikkelin avulla kykenin asettamaan haastattelemani opettajat historialliseen sukupolvien ketjuun ja vallitsevaan yhteiskunnalliseen viitekehykseen. Tämä tietämys koulutussukupolvien ominaispiirteistä auttoi minua ymmärtämään opettajien elämänhistoriaa laajemmasta viitekehyksestä ja antoi koulutusasenteita koskevaan pohdintaani uusia näkökulmia.

Kauppila (1996) tutki haastatteluaineistosta koulutuksen merkitystä elämäkulun rakentajana. Oppimisyhteiskunnan muutoksen ja koulutuksen merkitystä hän tarkasteli historiallisesta näkökulmasta. Tutkimuksessa olivat oleellisia yhteiskunnan tarjoamat koulutusmahdollisuudet sekä nuoruuden ja varhaisaikuisuuden sosiohistoriallinen konteksti. (Kauppila 1996, 45-47).

Tulosten mukaan eri sukupolvet suhtautuvat koulutukseen eri tavoin. Muutokset yhteiskunnassa näkyivät muuttuvissa asenteissa koulutusta ja koulutusmahdollisuuksia kohtaan nuoruudessa ja varhaisaikuisuudessa. Kauppila jakaa aineiston kolmeen kokemukselliseen koulutussukupolveen: sodan ja niukan koulutuksen sukupolvi (ennen 1935 syntyneet), rakennemuutoksen ja kasvavien mahdollisuuksien sukupolvi (1936 - 1955) sekä hyvinvoinnin ja monien koulutus-valintojen sukupolvi (vuoden 1955 jälkeen syntyneet). Koulutusmahdollisuuksien lisääntyminen rakensi pohjan elinikäiselle oppimiselle ja kouluttautumiselle työn ohessa. (Kauppila 1996, 48.)

Kullakin koulutussukupolvella on sille ominaiset todelliset koulutusmahdollisuudet, kokemukset koulutuksesta ja koulutuksen ilmaisu. Ilmaisulla Kauppila tarkoittaa esim. koulutusta toimeentulon turvaajana, koulutusta työn sisällön mahdollistajana tai

koulutusta osana itsen toteuttajana. Kauppila näkee koulutuksen merkityksen ja asenteiden kouluttautumista kohtaan muuttuneen sen ihannoinnista ja tavoittelusta kohti koulutuksen pitämistä itsestäänselvytenä. Koulutukseen suhtautuminen itsestäänselvytenä näkyy Kauppilan tutkimusten mukaan sen välineellisesti hyödyttävinä piirteinä yksilön toteuttaessa itsensä etsimistä ja harrastusten noustessa koulutusta keskeisempään osaan. (vrt. Kauppila 1996, 97-101.)

Hyvinvoinnin ja monien koulutusvalintojen sukupolven suhtautumisessa näkyy oppivelvollisuuskoulun ja lukion selvä merkityksen menetys. Tärkeää tämän koulutussukupolven nuorille on ollut löytää oma paikka, jota varsin usein haettiin harrastusten kautta. Vaikka he ovat hakeneet paikkaansa yhteiskunnassa, sen antamat valmiit rakenteet ja merkitykset aiheuttivat vastarintaa; ollakseen joku täytyi hylätä valmis merkitys. Tutkija näkee identiteetin muodostumisen muuttuneen: nuori ei enää katsokaan maailmaa koulusta käsin, vaan arvioi koulua ja koulutusta maailmasta käsin. (vrt. Kauppila 1996, 97-101.)

4.1.1 Tutkimuksia musiikillisesta elämänhistoriasta

Tereskan (2003) tutkimuksessa tutkittiin luokanopettajiksi opiskelevien musiikillista minäkäsitystä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus pyrki etsimään musiikillisen minäkäsityksen rakenteita, opiskelijoiden kokemaa minäkäsityksen laatua dimensiolla myönteinen–kielteinen sekä musiikillisen elämänhistorian merkitystä musiikkiminän rakentajana. Viimeinen tutkimusongelma keskittyi musiikin opettamiseen: Tereska (2003) pyrki selvittämään miten opiskelijat suhtautuvat musiikin opettamiseen tulevassa ammatissaan ja mitkä tekijät selittäisivät tätä suhtautumista. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella, josta saatiin aineistoa sekä laadulliseen että määrälliseen tutkimukseen. Tutkimuksen heikkoutena voi pitää aineiston vanhuutta: tutkimusjoukon muodostivat suomenkielisten opettajan-koulutuslaitosten toisen vuosikurssin opiskelijat keväällä 1989. (Tereska 1993, 1-3.)

Tutkimuksen tulosten perusteella Tereska (2003) jakoi musiikillisen minäkäsityksen kuuteen osa-alueeseen: ylä-käsitteenä oli yleinen käsitys itsestä musikaalisena opiskelijana sekä viisi yleiskäsitykseen kuuluvaa osa-aluetta, jotka olivat musiikin

johtaminen, musiikkimaku, soittaminen, laulaminen ja musiikin kuuntelu. Myönteisimmiksi osa-alueiksi opiskelijat nimesivät musiikkimaun, laulamisen ja musiikin kuuntelun. Kielteisempi musiikillinen minäkäsitys oli soittamisen ja musiikin johtamisen kohdalla. Olennaiseksi tekijäksi kielteisiin käsityksiin havaittiin kokemus musiikkitaitojen riittämättömydestä. Tereska (2003) toteaa, että opettamisen kannalta tärkeiksi koettujen musiikillisten taitojen rinnalla olennaisia musiikkiminää rakentavia tekijöitä olivat musiikista saadut arvosanat ja musiikkiharrastusten määrä. (Tereska 2003, 109-111.)

Tutkimuksessaan musiikkiminän muovautumisesta Tereska (2003) käsitteli kronologisen musiikillisen elämänhistorian eri kokemusten merkittävyyttä. Lapsuuskodin tärkeimmiksi virikkeiksi nousivat laulamisen mieluisuus ja sen määrä sekä kodissa soittaneiden henkilöiden ja soitinten määrä. Kouluvuosien merkittävimmät kokemukset liittyivät todistusarvosanaan ja laulukokeisiin. Myönteisimmät arviot sai varhaislapsuuden ohjattu musiikin harrastaminen. Kriittisyys musiikinopetusta kohtaan lisääntyi varhaislapsuudesta lähtien ja oli suurinta murrosikäisenä yläasteen musiikin tunneilla. Kouluajan muut musiikkiharrastukset ja musiikkiopisto-opinnot olivat tärkeitä musiikillisen elämänhistorian vaikuttajia. Lapsuus- ja nuoruusajan musiikilliset kokemukset olivat merkittäviä tekijöitä myös musiikin opintomenestystä ennustettaessa opettajankoulutuksessa. (vrt. Tereska 2003, 111-136.)

Suhtautumista musiikin opettamiseen tarkasteltiin tutkimuksessa oman luokan musiikin tuntien pitämisen mielisuudella. Musiikkituntien mieluisuus korreloi merkittävästi myönteisen musiikkiminän kanssa. Osa myönteisesti suhtautuvista opiskelijoista harkitsi erikoistumista musiikkiin ja he pitivät musiikkituntien määrän lisäämistä tärkeänä. Myös ennen ammattiopintoja sijaisena toimineet opiskelijat suhtautuivat musiikin tuntien pitämiseen keskimääräistä myönteisemmin. Kuitenkin tulosten mukaan kaikista opiskelijoista noin kolmannes ei halunnut kokemiensa riittämättömien taitojen vuoksi opettaa luokalleen musiikkia lainkaan. (Tereska 2003, 195-197.)

Tereska (2003) toteaa, ettei yhtä ja selkeää selitystekijää musiikilliselle minäkäsitykselle onnistuttu löytämään. Myös opettajaksi hakeutuminen tapahtui yksilöllisten motiivien varassa. Opettajiksi hakeutuvista lähes puolet koki musiikin motivoivana tekijänä, osa heistä oli valmis opiskelemaan muusikon ammattiin saakka. Kuitenkin lähes yhtä suuri joukko koki musiikin opiskelun luokanopettajaopintoja jarruttavana oppiaineena. (Tereska 2003, 197-199.)

Tutkimus käsitteli työni kannalta merkittäviä käsitteitä kuten musiikkiminän syntyä ja musiikillisia elämänvaiheita. Musiikillisten taitojen arviointi suhteessa musiikillisen minäkäsitykseen myönteisyyteen tai kielteisyyteen ja halukkuuteen opettaa musiikkia tulevaisuudessa suuntasi työni edetessä opetussuunnitelmien vertailua ja antoi sille teoreettisen viitekehyksen ja merkityksen. Vaikka tutkimustulos musiikillisten taitojen merkityksestä musiikin opetushalukkuuteen tuntuu itsestään selvältä, on se kuitenkin tulevilta opettajilta saatu tärkeä tieto. Voisi esim. kuvitella, että liikuntatunteja kykenisi heikommillakin taidoilla työvuosien aikana vähitellen rikastuttamaan ja elävöittämään, mutta näyttäisi siltä, että opiskelijoiden mielestä musiikki opetusaineena vaatisi jo ennalta riittävän hyvät taidot, jotta se tuntuisi mieluisalta tai yleensä onnistuisi lainkaan.

Elämysten jäljillä (toim. Eskola 1998) oli tutkimus, jonka aineisto koottiin avoimen kirjoituskilpailun kautta. Tutkijat pyysivät halukkaita kirjoittamaan elämäkokemuksiaan, jotka liittyivät taiteen ja kirjallisuuden kokemiseen. Elämäkertoja kertyi lähes seitsemän sataa. Kirjoittajat olivat eri sukupolven ja -puolen edustajia kaikkialta Suomesta ja he olivat suurimmaksi osaksi eri taiteenalojen tai kirjallisuuden harrastajia. Suosituin taide-elämyksen kuvaus liittyi kirjallisuuteen, musiikkia kuvattiin kolmanneksi eniten. Musiikkia koskevat kirjoitukset kattoivat lähes kokonaan 1900-luvun musiikki-tapahtumat. (vrt. Eskola 1998, 13-22.)

Kirjoittajien musiikkikokemukset liittyivät koko ihmiselämän kaareen: lapsuuteen, nuoruuteen ja aikuisuuteen. Tapahtumapaikkoina olivat perhe, koulu, ystävät, juhlat ja erilaiset musiikkitilaisuudet. Kirjoittajia olivat niin musiikin tekijät kuin kuuntelijat. Osa kertojista kertoi intiimistä ja yksityisestä musiikillisesta kokemuksesta toiset kuvasivat yhteistä kokemusta musiikin voimasta. (vrt. Eskola 1998, 13-22.)

Elämysten jäljillä -tutkimus osoittaa, että musiikki liittyy moniin elämän hetkiin. Sen avulla voidaan käsitellä yksilöllisiä elämänvaiheita, mutta myös yhteiskunnallisia muutoksia. Musiikki vie yksilöllisiin, kauan sitten koettuihin elämyksiin ja mahdollistaa näiden ei-sanallisten kokemusten esittämisen ja jopa sanallistamisen. Musiikkimuistot kertovat tarinan, jonka kautta rakentuu myös yhteiskunnallinen historia ja yhteinen menneisyys. Musiikilla on yksilön elämyksestä huolimatta vahva yhteisöllinen merkitys, joka näkyy esim. erilaisten musiikkijuhlien suosiona. Niiltä etsitään musiikin ohella tunnelmaa ja väenpaljoutta, yhteistä kokemusta.

Elämysten jäljillä -tutkimus ja Kauppilan (1996) tutkimus osoittavat kumpikin, ettei musiikki elämyksenä, harrastuksena tai ammattina ole irrallaan yhteisöstä ja yhteiskunnasta. Musiikin merkitys muodostuu yksilön kokemana, mutta myös ympäröivän yhteisön sille antamista merkityksistä. Tereskan (2003) tutkimuksen tulosten mukaan näiden kokemusten kautta muodostuva musiikkiminä sekä mahdollistaa että ennustaa yksilön valintoja suhteessa musiikkiin myös ammattiopinnoissa. Minäkäsitys on siis yksi merkittävä tekijä yksilön elämänselän muovaajana ja käsittelen minäkäsitystä koskevia teoreettisia näkökulmia tarkemmin seuraavassa luvussa.

Musiikkia ammattina voi tutkimusten perusteella tarkastella osin ristiriitaisena ammattina ja koulutuksena. Vaikka Kauppila (2000) toteaaakin, että hyvinvoinnin ja monien valintojen sukupolvi käyttää koulutusta osin itsensä toteuttamiseen, on se silti osa ihmisen välttämätöntä elämänselänhallintaa, työtä ja toimeentuloa. Koulutus on institutionaalista, yksilö on osa kokonaisuutta. (vrt. Kauppila 2000, 2-20.) Musiikissa ammatillisen osaamisen lähtökohtana ovat kuitenkin yksilön kokemukset ja musiikillinen elämänselänhistoria, johon liittyy olennaisena osana omakohtainen kiinnostus ja harrastus. Elämysten jäljillä -tutkimuksen nimikin kertoo jotain olennaista musiikista; se on elämys ja koettavaksi tarkoitettu. Elämästä varten yksilö on välttämätön ja elämyksen tärkeys ja merkitys liittyy vahvasti hetkeen ja historiaan. Miten nämä kaksi musiikinammatin puolta ilmenevät haastattelemini opettajien kertomuksissa? Tätä näkökulmaa pohdin haastatteluaineiston analyysissa.

4.2 Elämänhistorian tutkimuksen näkökulmia

Opettajien elämäkertomuksen kautta sain tietoa heidän musiikillisesta elämänsä historiastaan. Elämä kerrottuna on kuitenkin tutkimuksellisesti haastava, koska sekä kertomus että tutkimus sisältävät monia inhimillisen tulkinnan ja jopa väärinymmärryksen mahdollisuutta. Etenkin haastattelun osin strukturoimaton osa antaa useita tulkinnan mahdollisuuksia näkökulmasta riippuen. Siksi tutkimuksen luotettavuuden kannalta koin tärkeäksi paneutua elämäkertatutkimuksen lähtökohtiin ja näkökulmiin.

Elämäkertomus on vapaamuotoinen kertomus omasta elämästä, se muodostuu usein haastateltavan ja haastattelijan suullisessa vuorovaikutuksessa. Elämäkerran kirjoittaa yleensä joku muu kuin kyseessä oleva päähenkilö itse. Omaelämäkerta on puolestaan yksilön itsensä kirjoittama elämäkuvaukseen. Elämänsä historiasta voidaan puhua silloin, kun elämäkertomus on paikannettu historialliseen kontekstiinsa. (Huotelin 1996, 14.) Kauppila (1996) korostaa kuitenkin, että elämäkertomus on yksilön kertomus ensisijaisesti itsestään ja toissijaisesti ympäröivästä yhteisöstä tai yhteiskunnasta (Kauppila 1996, 97). Oma tutkimusaineistoni koostui opettajien elämäkertomuksesta. Haastattelukysymykseni johdattelivat opettajia muistelemaan kokemuksiaan, mutta ne olivat tietoisesti riittävän yleisiä, jotta haastateltavat saisivat itse kertoa tarinansa.

Musiikillinen elämänsä historia on osa yleistä elämänsä historiaa. Se kattaa kaikki yksilön musiikkikokemukset, sekä tiedostamattomat että tiedostetut kokemukset. Kokemukset muodostuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa alkaen jopa jo ennen syntymää ja jatkuen läpi elämän (Tereska 2003, 51). Elämänsä historian kulku on nähtävissä myös musiikillisessa elämänsä historiassa. Perhe, jossa kasvamme on osa meitä; yhteiskunta, jonka tarjoamia mahdollisuuksia valitsemme muovaa myös valintojamme musiikissa.

Bruner näkee elämänsä kokemusten kerronnassa kolme toisiinsa kiinteästi liittyvää osaa: elämä elettyinä (todellisuus), elämä koettuna (kokemus) ja elämä kerrottuna (ilmaisu) (teoksessa Houtsonen ym. 2000, 53). Kaikki haastateltavat opettajat olivat todellisuudessa osallistuneet koulun musiikkitunneille ja harrastaneet koulun

ulkopuolella musiikkia. Kokemus samastakin musiikkitunnista olisi ollut kullakin heistä erilainen ja kertomus pyrkinyt kuvaamaan tätä kokemusta kielellisesti. Tutkijan tehtävänä on tehdä tulkinta näiden kertomusten pohjalta ja saavuttaa tämä yksilön persoonallinen kokemus (Houtsonen ym. 2000, 53).

Elämänhistorian tutkimuksen validiteettia arvioidessa päämääränä on ensisijaisesti yksilöllisen kohteen ja tutkimusrekonstruktion yhdenmukaisuus; tarkoituksena ei ole tutkia todellisuutta, vaan konstruktioita todellisuudesta. Reliabiliteetti ei pyri tutkimuksen toistettavuuteen, vaan toistettavuuden sijaan vaaditaan tutkimusprosessin riittävän tarkkaa kuvausta. Laadullisessa tutkimuksessa subjektiivisuus on väistämätöntä ja kriittinen reflektio ja tietoisuus omista lähtökohdista ja näkökulmista on välttämätöntä. (Huotelin 1996, 16-19.)

Haastattelussa opettajat muistelivat musiikkikokemuksiaan ennen ammattiopintoja. Etenkin musiikkielämyksiin liittyy kielellinen ongelma: kaikkea elämykseen liittyvää ei ole mahdollista kuvata sanoilla ja toisaalta musiikki on kokonaisvaltainen kokemus, josta vain osa on tiedostettua (Ks. Kosonen 2001, 18). Kokemuksista on mahdollista kertoa myös vain niiden tiedostettu merkitys: etenkin osaa toiminnan ehdoista ja siihen vaikuttavista tekijöistä ei voi tiedostaa eikä sanallisesti ilmaista (Huotelin 1996, 29).

Taide-elämys voi tuntua myös liian intiimiltä jaettavaksi muiden kanssa tai sen jakaminen toisen kanssa ei ehkä onnistu lainkaan. Kuitenkin kokemuksesta kertominen ja jo sen muistaminen kertoo, että sillä on ollut merkittävä osa yksilön kokemusmaailmassa. Vaikka tarina olisi arkisten tapahtumien kuvailua, itse elämys on kätkeytyneenä sanojen taakse. (Saresma 1998, 295.) Lapsuudenkokemukset tai koulu- maailmaan liittyvät elämykset musiikista ovat yhtä lailla taide-elämyksiä. Ne eivät ole aikuisen kokemia tai korkeakulttuuriin liittyviä taide-elämyksiä vähäisempiä.

Elämänhistorian käyttö tutkimuksessa on tutkijalle haastavaa ja sen sisältämä tieto ei ole autenttista, vaan monen tekijän summa (Kauppila 2000, 52). Haastattelutilanteen lisäksi kertomuksiin vaikuttavat haastateltavan kertomisen motiivit, hänen muistinsa, itse haastattelun tarkoitus sekä kunkin haastateltavan yksilöllinen tapa kertoa

elämäntarinaansa. Elämäntarinassa rakennetaan usein ehjä ja yhtenäinen kertomus tai kuva elämänvaiheesta, joka todellisuudessa, elettyinä elämänä, sisältäisi paljon irrallisia ja toisistaan riippumattomia tapahtumia ja kokemuksia. Myös tästä syystä elämänhistorian tutkimus on laadullista tutkimusta, jossa tutkimuksen luotettavuutta tai tieteellisyyden todentamista tulee arvioida tutkimukselle luonteenomaisilla ominaispiirteillä. (vrt. Huotelin 1996, 16-19.)

4.2.1 Minäkäsitys ja musiikillinen minäkäsitys

Elämänhistorioita on käytetty sekä kasvatuksellisiin että tutkimuksen tarpeisiin. Niiden avulla on tutkittu mm. yhteiskunnallisten muutosten suhdetta yksilöön. Huotelinin (1996) mielestä kasvatuksellisessa näkökulmassa elämänhistoria on osa itse oppimisprosessia: yhtenä minän ja identiteetin piiriin kuuluvana tehokkaan oppimisen ehtona on se, että oppijan itseymmärrys ulottuu oppimisprosessin lisäksi hänen toimintaansa yleisemminkin, myös aikaisempiin kokemuksiin ja elämänhistoriaan. Hänen mielestään merkityksiä ja konstruktioita muodostetaan menneisyyden kokemuksiin ja elämänhistoriaan tukeutuen. Tietoisuus omasta elämänhistoriasta synnyttää tietoisuutta nykyhetkestä ja auttaa yksilöä ymmärtämään omaa oppimisprosessiaan, suhdettaan muihin ihmisiin ja sosiaaliseen ympäristöönsä. (Huotelin 1996, 14-15.) Tämä tietoisuuden hyödyntäminen etenkin elämän kriisitilanteissa tuli esiin myös useiden Elämysten jäljillä -tutkimukseen osallistuneiden teksteissä (Eskola, 1998, 54). Huotelinin (1996) kuvaama tietoisuus elämänhistoriasta osana oppimisprosessia muistuttaa läheisesti metakognitiivisia taitoja ja tietoja.

Metakognitio tarkoittaa tietoisuutta omasta ajattelusta. Käsite sisältää metakognitiivisen tiedon lisäksi sen säätelyn ja tarkoituksenmukaisen hyödyntämisen. Metakognitiivisia taitoja pidetään jo yleisesti yhtenä tehokkaan oppimisen edellytyksenä. Opinnoissaan hyvin menestyvät opiskelijat kykenevät käyttämään hyödyksi tietoa omasta ajattelusta ja oppimisesta ja esim. suunnittelemaan opintojaan tämän tiedon avulla. (Bransford, 2004, 25-27.) Elämänhistorian kautta laajemmin tulkittuna metakognitiolla voi ymmärtää myös tietoisuutta asenteista ja arvostuksista tai esim. haastattelemieni opettajien kohdalla tietoisuutta musiikillisen elämänhistorian antamista vahvuuksista tai rajoituksista.

Elämäkertomus on kertomus itsestä. Ilmaistaessa elämä kertomuksena luodaan jatkuvasti teoriaa siitä ”kuka minä olen”. Identiteetin voidaan katsoa muodostuvan elämäkerran merkittävistä osista, jotka nousevat yli muiden ja tiivistävät minäkäsitystä. Yksilö kertoo elämästään sekä omien yksilöllisten kokemustensa viitekehyksessä että esimerkiksi tiettyyn ikäryhmään, sukupuoleen, sosioekonomiseen asemaan ja kulttuuriin kuuluvana. Pyrkimyksenä on ymmärtää, kuka minä olen, mistä olen tulossa ja minne olen menossa. (Huotelin 1996, 24.)

Minä heijastaa sosiaalista rakennetta, mutta on kuitenkin samalla enemmän kuin tämä. Ihminen sekä ottaa kulttuuristaan jotain että rakentaa sitä myös itse eli yksilö on sekä tuote että tuottaja. (Huotelin 1996, 25.)

Myös Houtsonen (2000) esittää, että minäkäsityksemme muovautuu tietoisuuden kautta: katselemme itseämme kuin toisen silmin. Vaikka kokemukset ja elämykset ovat yksilöllisiä ja subjektiivisia, minäkäsitys ja tietoisuus itsestä muovautuu sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja vuorovaikutuksen kautta. Tämä kulttuurinen toiseus tarkoittaa esim. vanhempien, ystävien, koulu- tai työtovereiden vuorovaikutussuhdetta, jossa he erilaisten palkintojen tai rangaistusten, ohjeiden tai kieltojen avulla opettavat mikä on hyvää, sallittua tai yhteisöllisesti sopivaa tai minkälainen merkitys asioilla yhteisössä on. Minäkäsityksen muovautumista voidaan kutsua myös yksilön identiteetin muovautumiseksi. (Houtsonen ym. 2000, 14-15.)

Tereska (2003) määrittelee musiikillisen minäkäsityksen yksilön tietoiseksi ja subjektiiviseksi käsitykseksi musiikillisista ominaisuuksistaan, toiminnastaan ja mahdollisuuksistaan. Se syntyy vuorovaikutuksena muiden kanssa ja on muovautunut henkilökohtaisista musiikillisista kokemuksista. Musiikillinen minäkäsitys vaikuttaa siihen, kuinka yksilö toimii ja minkälaisia valintoja hän tulevaisuudessa tekee harrastuksissaan, opinnoissaan tai työelämässä. Musiikkiminä on laajempi kokonaisuus, joka sisältää tietyn elämänvaiheen sisältämät musiikilliset ominaisuudet ja mahdollisuudet sekä tiedostetun lisäksi myös yksilön tiedostamattomia musiikillisiä ominaisuuksia (Tereska 2003, 31).

Tereskan (2003) tutkimuksen mukaan musiikillisen elämähistorian kautta muodostunut musiikillinen minäkäsitys on potentiaalinen tekijä ennustettaessa yksilön toimintaa, suuntautumista ja valintoja. Minäkäsityksen toiminta on dynaamista, se arvioi omaa tekemistämme ja suuntaa toimintaamme minäkäsityksen kannalta arvioituun myönteiseen suuntaan. Tutkittaessa opettajia ja hyvän tai tehokkaan opetuksen piirteitä on opettajan myönteinen minäkäsitys noussut tärkeäksi osaksi opettajuutta. Myönteisesti itseään arvioiva opettaja kykenee hahmottamaan koulun sosiaaliset tilanteet tai oppimisen vaikeudet negatiivisesti itseään arvioivaa opettajaa paremmin. (Tereska 2003, 25-27.)

Tutkimusten perusteella voi todeta, että hyvät lähtökohdat musiikin ammattiopinnoille antaisivat musiikillisen elämänhistorian synnyttämä myönteinen minäkäsitys, tietoisuus tästä minäkäsityksestä ja elämänhistoriasta sekä kyky käyttää tätä tietoisuutta hyväksi ongelmanratkaisussa.

4.2.2 Muistin merkitys elämänhistoriassa

Muisti on elämäkerran tuottamisen keskeinen edellytys, ilman muistikuvia tai -jälkiä emme tavoita menneitä kokemuksia. Muistojen kertominen sisältää aina sekä niiden kuvailun että arvioinnin. Muistot eivät kuitenkaan ole pysyviä tai välttämättä edes selkeitä tai selväräjäisiä eikä niitä tulkita merkitykseltään samankaltaisiksi erilaisissa elämäntilanteissa. Muistojen tulkinta on aina nykyhetken suodattamaa ja kuten elämä itse, ne ovat jatkuvassa muutoksen tilassa. (Huotelin 1996, 26-28.)

Muistin kopioteoriassa muistojen nähdään olevan kopioita menneestä tapahtumista, niiden voidaan olettaa ainakin periaatteessa säilyneen muuttumattomina vuosikausia. Yksittäisten tapahtumien tarkka muistaminen ei kuitenkaan ole luotettavaa, tutkimusten mukaan ihmiset tekevät niissä paljon virheitä. Tärkeämpää on toistuvien muistikokemusten muovaamat mentaaliset rakenteet, jotka mahdollistavat muistamisen. Muistaminen on siten paljolti uudelleen rakentavaa toimintaa, jossa yksilö aktiivisesti järjestää ja muokkaa maailmaa koskevaa tietoa ja uusia kokemuksia. (Huotelin 1996, 26-28.)

Haastattelussa opettajilla oli kahdenlaisia muistoja: osin he kuvailivat mm. koulun musiikkitunteja tai niiden tunnelmaa yleisesti, jolloin voi pitää todennäköisenä, että tapahtumat ovat toistuneet usein ja jääneet siksi mieleen. Toisenlaiset muistikuvat liittyivät yksittäisiin tapahtumiin, jotka muistettiin niiden erikoislaatuisuutensa ja kokemuksellisuutensa vuoksi.

Muistin rekonstruktio teoriassa muisti nähdään tapahtumien tulkitsijana, organisoijana ja valikoijana. Osittainen rekonstruktio teoria painottaa yksilön elämyksellisyyden merkitystä osana muistikuvia: ne eivät ole todenmukaisia tapahtumia, vaan niiden osana on elämyksellinen kokemus ja yksilön minäkäsitys. Tällöin niitä voisi pitää hyvinkin rehellisenä ja luotettavana siinä mielessä, että niissä viitataan ihmisten kokemuksille antamiin merkityksiin. (Huotelin 1996, 26-28.)

Esimerkki muistojen merkityksen uudelleen tulkinnasta voisi olla vaikka muisto koulun musiikkitunneista ja omasta pedagogisesti taitavasta musiikinopettajasta. Ensin muisto saattaa merkitä oppilaalle muistoa kannustavasta opettajasta, joka sai oppimistuloksia aikaan. Ammattiopintoja valitessa muiston tulkinta voi muuttua muistoksi ihanteellisesta opettajasta, jonka jalanjalkia muisto kannustaa seuraamaan. Vähitellen esim. ammattiopintojen tai työkokemuksen karttuessa muistoihin voi liittyä arviointia tai kritiikkiä opettajan pedagogisia ratkaisuja kohtaan.

Muisti rakentuu myös vuorovaikutuksesta muihin ihmisiin, ja osa muistia koostuu sosiaalisesta muistista. Kokemukset saavat merkityksensä osana yhteisöä, ja muistin merkitykset ja arvot muovautuvat yhteisön merkityksistä ja arvoista. Muistaminen ei siis ole yhteisöstä riippumatonta, vaan heijastaa sen arvoja ja asenteita. Muistin sosiaalisen merkityksen ilmentymiä ovat myös kielelliset ilmaisut muistosta: kuinka siitä kerrotaan ja minkälaisia seuraamuksia puheessa esitetyillä versioilla käytännössä on. (Huotelin 1996, 26-28.)

Elämäkertomuksessa kerrotut muistot ovat valikoituja muistoja. Kerrontaan vaikuttaa se, minkälaisen kuvan kertoja haluaa antaa itsestään (Houtsonen 1996, 214). Haastateltava kertoo kokemuksista, joita hän pitää sillä hetkellä merkittävänä. Antikainen (1996) esittää, että usein instituutioihin, kuten kouluun tai

ammattikoulutukseen, liittyneet kokemukset tuntuvat itsestään selviltä ja elämänkulkuun kuuluvilta ja ne saattavat jäädä kertomatta. Toiset elämäkertomuksista helposti unohtuvat muistot ovat ikävät tai käsittelemättömät muistot, joiden kertominen tuntuu epämieluisalta. (Antikainen 1996, 257.)

Teoriat muistin merkityksestä elämänhistorian osana ja elämäkertomuksen rakentajana auttavat etsimään vastauksia kysymyksiin tai ainakin herättävät kysymykset: Miksi joku kokemus muistetaan? ja Miksi siitä kerrotaan tietyllä tavalla? Mikä on muiston merkitys kertojalle? Muistiteoriat auttavat myös ymmärtämään muistojen sisältämän muuttuvan merkityksen ja sosiaalisen kontekstin niin muiston tulkinnassa kuin sen sanallisessa ilmaisussa. Muiston tulkintaan liittyy läheisesti kaikelle inhimilliselle kanssakäymiselle välttämätön kielellinen ilmaisu ja ilmaisun tulkinta tutkimusanalyysissä.

4.2.3 Kieli ilmaisun välineenä

Elämäkertahaastattelussa muistot ovat todellisten tapahtumien kielellisiä konstruktioita. Kielen kautta voimme jakaa kokemuksiamme ja saavuttaa itse menneet tapahtumat. Kielellinen ilmaisu on hyvin joustava ja kykenee rakentamaan moni-ilmeisen kerronnan kokemuksista. Ilmaisuuun vaikuttavat kunkin yksilön persoonalliset tavat käyttää kieltä ja taito verbalisoida kokemuksiaan. (Huotelin 1996, 30.)

Kielelliseen ilmaisuun vaikuttavat myös haastattelutilanne ja haastattelun tarkoitus: saman muiston kertominen haastattelutilanteen sijasta kahvipöytäkeskustelussa saisi sen kuulostamaan hyvin erilaiselta. Kerronnan sisältöä ohjaavat kuvitellut vastaanottajat, sosiaaliseen ilmaisuun liittyvät käytännöt, muistin avulla tavoitetut kokemukset, kertojan elämäkokemus sekä se mikä koetaan merkitykselliseksi tai kertomisen arvoiseksi. Haastattelutilanteessa haastattelija ja haastateltavat etsivät yhteisen ilmaisun muotoja. (Huotelin 1996, 30.) Siksi haastattelijan tulisi haastattelutilanteessa kaikessa ilmaisussaan pyrkiä mahdollisimman neutraaliin vaikutelmaan (Hirsjärvi & Hurme 1993, 76-77).

4.2.4 Merkittävät oppimiskokemukset

Antikainen (1996) esittää, että muutamat elämäkerralliset tapahtumat ovat erityisen merkityksellisiä oppimis- ja koulutuselämäkerran käännekohtia. Näitä kokemuksia hän kutsuu merkittäviksi oppimiskokemuksiksi.

Merkittäviä oppimiskokemuksia ovat sellaiset oppimiskokemukset, jotka elämäkertomuksen perusteella näyttävät ohjanneen haastateltavan elämäntulkua ja/tai muuttaneen tai vahvistaneen hänen identiteettiään (Antikainen, 1996, 252).

Elämäkertahaastattelujen analyysin avulla tutkijat nostivat elämäkertomuksista esiin elämäntulkun kannalta erityisen merkittäviä kokemuksia. Näitä kokemuksia oli kunkin haastateltavan kohdalla yhdestä kymmeneen ja niiden merkittävyys tarkistettiin esittämällä tulkinta analyysin jälkeen haastateltavalle. Hyvin usein kertojan ja tutkijan mielipiteet merkittävistä tapahtumista olivat yhteneväiset ja pyydyt muutoksetkin pieniä. (Antikainen 1996, 252.)

Merkittävät oppimiskokemukset olivat muutostapahtumia, jotka sisälsivät luovia ratkaisuja tai toimintamalleja. Luovuuden voi tässä yhteydessä ymmärtää myös empowerment-käsitteeksi. Se on suomennettu mm. valtautumiseksi tai valtauttamiseksi ja merkityksen ydin on muutoksessa ja osallistumisessa. Muutos tapahtui yksilön minän määrittelyssä ja osallistuminen suhteessa ympäristöön. Tuloksena oli yksilön maailmankuvan tai kulttuurisen ymmärryksen avartuminen, oman itsen rohkeampi osallistuvuus tai sosiaalisten identiteettien tai roolien laajentuminen. (Antikainen 1996, 253-254.)

Merkittävät oppimiskokemukset erosivat toisistaan monella tapaa. Ne olivat kestoiltaan erilaisia: osa kokemuksista oli hyvin tarkasti määriteltävissä ajallisesti ja paikallisesti, toiset tapahtuivat pitkän ajan kuluessa ja olivat epätarkemmin määriteltävissä. Ne erosivat laadultaan ja kestoiltaan: kaikki merkittävät kokemukset eivät olleet myönteisiä, vaan ovat muuttuneet vasta työstämisen jälkeen elämän resursseiksi. Kokemus saattoi olla ohimenevä hetki tai oivallus tai toisaalta vuosien mittaan kerätty: merkittäväksi oppimiskokemukseksi saattoivat osoittautua yläasteen kouluvuodet. (Antikainen 1996, 254.)

Oppimiskokemukset sisälsivät erilaisia oppimisen intressejä: kokemus saattoi liittyä ammattiuran luomiseen, käytännöllisiin ratkaisuihin tai yksilön vapauttavaan kokemukseen. Tilanteet ja ympäristöt, joissa merkittävät oppimiskokemukset tapahtuivat, vaihtelivat. Ne saattoivat olla yksilöllisiä ja epämuodollisia (informaaleja) tai muodollisia tilanteita (formaaleja). Formaaleja oppimisympäristöjä ovat esim. koulut ja oppilaitokset, informaaleiksi oppimisympäristöiksi lukeutuvat mm. aikuisopiskelu tai oppiminen harrastusten, työn tai arkiaskareiden piirissä. (Antikainen 1996, 255.)

Antikainen (1996) toteaa, että vain harvoin tai tuskin koskaan kokemuksellisesti merkittävä oppimiskokemus oli tapahtunut ainoastaan oppivelvollisuuskoulun tai yleisemmin yleissivistävän koulun oppilaana. Koulun tarjoama institutionaalinen oppimisympäristö ei aiheuttanut kokemuksellisuutta: lukemaan oppiminen oli merkittävä kokemus ennen koulua, mutta osana koulunkäyntiä se ei siltä tuntunut, se kuului asiaan. Viimeiseksi kokemukset erosivat toisistaan oppimisen sisällön suhteen. Hyvin monet kokemuksista liittyivät taitojen oppimiseen. Taidot saattoivat olla kognitiivisia esim. työn oppimiseen liittyviä tai sosiaalisia ja kommunikatiivisia taitoja. Mukana olivat myös tiedolliset oivallukset. (Antikainen 1996, 255-256.)

Oman tutkimukseni kohdalla musiikkiluokat ovat erityisen huomion kohteena. Ne liittyvät sekä nykyisyyteen että kahden haastateltavan kohdalla myös musiikilliseen elämänhistoriaan ja ovat olleet näin muovaamassa heidän musiikkiminäänsä. Antikaisen esittämän teorian valossa koulun musiikkitunnit poikkeavat koulun muista oppiaineista etenkin tarkasteltaessa formaalia ja informaalia oppimisympäristöä. Musiikkiluokkalaisiksi valikoituu aktiivisia lapsia, jotka harrastavat musiikkia ja voidaan olettaa, että kouluopinnoissa selkeää rajaa informaalin ja formaalin oppimisympäristön välillä on vaikea vetää. Koulun lukuvuosi sisältää yhteisiä orkesteri- ja kuoroharjoituksia, instrumentin opiskelua ja esiintymistilaisuuksia tai esiintymismatkoja. Etenkin yhteiset harjoitukset ja esiintymismatkat sisältävät paljon muutakin kuin ennalta suunniteltua tai ohjattua oppimista. Samankaltaisista asioista kiinnostuneet oppilaat muodostavat myös kiinteän vertaisryhmän, jonka merkitys varsinkin kouluvuosina saattaa olla soittoharrastukselle suuri. Nämä tilanteet muistuttavat koulun musiikkituntien ulkopuolista musiikin harrastamista.

Merkittävien oppimiskokemusten näkökulmasta on mielenkiintoista tarkastella niiden suhdetta muistin olemukseen ja yksilön muistojen uudelleen arviointiin ja tulkintaan: voisiko muiston tiedostaminen ja merkityksen uudelleen tulkinta muodostua yksilön kohdalla merkittäväksi oppimiskokemukseksi? Musiikillisen elämänhistorian sisältämät kokemukset muovaavat minäkäsitystä ja toimivat suuntaavana ja ennustavana tekijänä musiikin ammattiopinnoissa. Nämä kokemukset ovat sekä tiedostettuja että tiedostamattomia kokemuksia. Ne sisältävät etenkin oppimisen sisällön sekä oppimisen intressin uudelleen tulkinnan mahdollisuuden. Sama kokemus yksilön musiikillisessa elämänhistoriassa ei merkitse musiikin harrastelijalle samaa kuin ammattilaiselle.

Minäkäsityksen ja musiikillisen minäkäsityksen näkökulmasta näin jopa tulisikin olla etenkin ammattiopinnoissa: musiikillisen elämänhistorian uudelleen tulkinta nostaisi tietoisuuteemme oman itsemme vahvuuksia ja heikkouksia ja suuntaisi ponnisteluja tahtomaamme suuntaan. Tuntuisi siltä, että musiikillisen elämänhistorian osuus vain soveltuvuuskokeiden taitojen ja tietojen mittaamisena ei olisi riittävä. Sen vaikutus ammattiopintoihin näyttäisi olevan paljon suurempi ja siksi tarkastelun arvoinen.

4.3 Musiikillisen elämänhistorian vaiheet

Minkälaisia musiikkikokemuksia meillä on tullessamme aikuisikään, miten musiikillinen elämänhistoriamme on syntynyt? Kullakin meistä on oma ainutlaatuinen musiikillinen elämänhistoriamme, jonka vain me olemme kokeneet. Kuitenkin yhteisö ja yhteiskunta sekä ihmisyyys ja ihmiseksi kasvaminen itsessään sisältävät rakenteita, jotka yhdistävät yksilölliset kokemuksemme osaksi muiden kokemuksia. Käytän tutkimukseni apuna Tereskan (2003) hahmottelemaa kronologisesti etenevää sarjaa, joka muodostaa yksilön musiikillisen elämänhistorian:

- lapsuuden kokemukset
- koulun musiikkitunnit
- koulun ulkopuolinen harrastustoiminta

(Tereska, 2003, 51.)

Oman tutkimukseni kannalta eivät esim. lapsen musiikilliset kehitysvaiheet tai musiikin hahmottamiseen liittyvät ikävaiheet olleet olennaisia kysymyksiä. En myöskään arvioi tutkimuksessani opettajien nykyisiä tietoja tai taitoja enkä etsi niiden syntyhistoriaa. Huomioni on kohdistunut tässä tutkimukseni toisessa osassa haastateltavieni opettajuuden ja musiikillisen elämänhistorian suhteeseen, niiden yhtymäkohtiin, samankaltaisuuksiin ja eroavuuksiin. Kronologinen lähestyminen antaa kuitenkin rakenteellisen kehyksen kertomuksille: meitä kaikkia yhdistää lapsuuden perheyhteisö, koulu ja mahdolliset harrastukset, ammattiopinnot sekä ympäröivä yhteiskunta ja yhteisö. Elämysten jäljillä -tutkimushankkeen tulosten sisältämä tieto ihmisten musiikillisista kokemuksista antoi yleiselle luonnehdinnalle yksilöllisemmän sisällön.

5 AINEISTON ANALYYSIÄ ELÄMÄNHISTORIAN NÄKÖKULMASTA

5.1 Opettaja A

5.1.1 Isän esimerkki

Opettaja A:n ensimmäiset vahvat musiikkikokemukset liittyvät perheen kokonaan muodollisen koulutuksen ulkopuoliseen musiikin harrastamiseen. Hänen lapsuuden perheeseensä kuului paljon musiikkia: ”koti, jossa on aina soitettu ja laulettu.” Etenkin isän monipuolinen ja aktiivinen toiminta muusikkona on jäänyt hänelle mieleen lapsuuden musiikkihetkistä. Isä oli hankkinut kesätyörahoillaan 15-vuotiaana hanurin ja oli siitä lähtien soittanut ja laulanut erilaisissa kokoonpanoissa, joista hän oli osan itse perustanut. Isällä ei ollut muodollista koulutusta, hän oli itseoppinut muusikko. Muistoissa mukana soittajaisissa oli myös opettaja A:n pikkuveli.

Opettaja A:n kertomuksessa oman lapsuuden perheen musisoinnista nousee esiin kaksi asiaa: toinen on perheenjäsenten aktiivisuus ja pitkäaikainen yhdessä soittaminen ja laulaminen ja toinen isän taitavuus ja toiminta muusikkona ilman muodollista koulutusta. Opettaja A ei koe isän musiikkikoulutuksen puuttumista heikkoutena, vaan ehkä juuri päinvastoin:

”...ollaan soitettu yhdessä veli, pikkuveli ja isä on soitellut, ei minkäänäköstä koulutusta, mut on soiteltu; viidentoista vanhana kesätöistä hankki itelleen haitarin ja on siitä eteenpäin soiteltu, laulanut erilaisissa yhtyeissä, perustanut niitä ja laulanut kuoroissa; meillä kyllä tehtiin paljon...”

Kertomuksesta välittyy lapsuuden kokemusten kautta syntynyt arvostus musiikin harrastamiseen. Musiikin harrastaminen oli ensisijaisesti yhteisöllistä toimintaa, johon liittyivät perheenjäsenten lisäksi muut musiikin harrastajat. Harrastaminen näyttäytyi monimuotoisena ja elävänä kulttuurina. Isän oma tahto, rohkeus ja halu toteuttaa omia musiikillisia ajatuksiaan ja ideoitaan nousevat ihailtaviksi ominaisuuksiksi. Muodollisen koulutuksen puuttuminen ei ollut toimintaa määräävä tekijä musiikkiharrastuksessa.

5.1.2 Meidän porukka

Lapsuuden perheen ohella merkittävä aika opettaja A:n musiikillisessa elämänhistoriassa olivat Jyväskylään vastaperustetut musiikkiluokat. Ne kokosivat yhteen musiikista kiinnostuneita lapsia ja antoivat heille mahdollisuuden harrastaa musiikkia monipuolisesti, tavoitteellisesti ja tiiviisti yhdessä. Tunnit olivat sisältäneet paljon laulua ja soittoa. Koulu-aika näyttäytyy opettaja A:n muistoissa erikoisena ajanjaksona, jolloin tapahtui paljon ja opittiin paljon. Yllättävän moni luokkatovereista on valinnut musiikin myöhemmin ammatikseen:

”Ja meillä oli sit heti alusta lähtien aika timakastikin orkesteri ja kuoro, bändihommat ja kaikki sellanen. Mä just joskus laskin, et onks meillä kuustoista kolmestakymmenestä on musiikkiammatissa siitä mun luokasta, että puolet koko porukasta, huikee prosentti. Et meil oli, tavallaan sattu semmonen porukka, joka sitten ruokki sitä erityisen paljon.” (Opettaja A)

Toimiessaan nykyisessä työssä, itsekin musiikkiluokan opettajana, muistot neljänkymmenen vuoden takaa musiikkiluokilta palaavat elävästi mieleen. Oman silloisen musiikinopettajan antama esimerkki musiikinopetuksen monipuolisuudesta, opettajan pedagogisista taidoista sekä musiikin harrastamisen tavoitteellisuudesta ovat tulleet osaksi opettaja A:n omia tavoitteita koulutyössä. Kuitenkin vaikka hänellä oli mielestään erinomainen opettaja musiikkiluokilla, ei opettaja A ole lähtenyt kritiikkittömästi toteuttamaan lapsuuden aikaisen musiikinopettajansa ihanteita. Kaikkea opetukseen sisältynyttä hän ei ole voinut omassa opetuksessa hyväksyä tai hän on halunnut tehdä joitain asioita aivan toisin. Puutteista huolimatta omalta musiikinopettajalta saatu opetuksen malli, tavoitteet ja työtavat näyttäytyvät ihanteellisina:

”Joo, no se ehkä tulee osittain kotoo, mut taas kerran myös sieltä koulusta, et meillä oli rumpukoulua ja kaikkee mahdollista heti kolmannelta luokasta lähtien, et meillä kyllä tehtiin hirveen monipuolisesti, monesti ajattelee sinne taaksepäin, et en mä hitto vieköön kerkiä läheskään yhtä paljon kun mitä me ite silloin saatiin. Tuntuu, että aika menee ja tuntuu, et kaikki tehtiin silloinkin ni älyttömän hyvin, et mistä se aika oikeen revittiin sitte siihen kaikkeen.” (Opettaja A)

Opettaja A:n muistoissa koulun musiikkitoiminta on ollut erittäin monipuolista ja sisältänyt niin klassiseen kuin kevyeen musiikkiin tutustumisen. Opetus on tuntunut erinomaiselta ja sitä on leimannut innostuneisuus, luovuus ja yhdessä tekeminen. Tunneilta hän on saanut omasta mielestään mallin säveltäjäpöytä ja teorian opetukseen ja laajan näkemyksen musiikin harrastamisesta. Koulun musiikinopetus myös vahvisti

omaa musiikin harrastusta esim. bändien toiminnassa ja oman musiikin säveltämisessä. Ensimmäiset kokemukset kuoronjohtamisesta tulivat nekin koulu-aikana: musiikinopettajan rohkaisemana opettaja A oli ryhtynyt johtamaan koulun kuoroa.

Kuten perheen parissa tapahtunut musiikin harrastaminen myös koulu-aika on ollut vahvasti yhteisöllistä musiikin tekemistä. Kertomuksessa ei esiinny muistikuvia omasta harjoittelusta ilman toisia. Vaikka aikuisena hän arvioikin silloiset tavoitteet ja tulokset ponnistusta vaativiksi, omat lapsenmuistot kertovat opiskelun ja oppimisen olleen mukavaa ja sisäisesti motivoitunutta. Vaativa opettaja oli kyennyt luomaan oppimisympäristön, joka jälkepäin kerrottuna saa musiikinopiskelun tuntumaan seikkailulta.

Opettaja A:n kertomuksessa eivät painotu koulun juhlat tai esiintymismatkat, vaikka voisi olettaa, että ne olisivat erityisen mieleenpainuvia. Sen sijaan muistot liittyvät koko ala-asteen musiikinopiskeluun; ajanjakso on pitkäaikainen, neljä vuotta. Vaikka musiikkitunnit olivat olleet osa koulun opetusta, ei haastattelussa tullut esim. kokeiden, arvostelun tai arvosanojen merkitys lainkaan ilmi. Musiikkiluokkatöinnässä raja informaalin ja formaalin oppimisympäristön välillä ei ollut selvästi rajattavissa: samat oppilaat kokoontuivat yhteen niin musiikintunneille kuin vapaa-muotoisesti soittamaan bändissä.

5.1.3 Soittotunneilta luovasti keikoille

Opettaja A on käynyt monenlaisilla soittotunneilla: klarinetti-, piano ja laulutunneilla. Piano- ja laulutunnit olivat osa myöhempiä ammattiopintoja opettajan-koulutuslaitoksessa, klarinetti oli ollut mukana soittoharrastuksessa lapsuudesta lähtien. Muodollisen koulutuksen ulkopuolella lähinnä erilaisissa yhtye-kokoonpanoissa hän oli oppinut soittamaan saksofonia, huilua ja kitaraa. Koulun musiikkitunneilla oli tutustuttu muihin bändisoittimiin.

Lapsuuden pääinstrumenttia, klarinettia, hän opiskeli melko pitkälle ja suoritti siitä Sibelius-Akatemiassa silloisen II-kurssin. Pääinstrumenttikseen tänä päivänä hän mainitsee kuitenkin pianon.

Haastattelussa opettaja A ei mainitse erikseen ketään merkittävää soitonopettajaa, joka olisi jäänyt koulun musiikinopettajan lailla mieleen. Soittotunnit liittyivät suorituksiin tai opintovuosiin eivätkä muistot sisältäneet samankaltaista kuvailua esim. opetuksesta, muista soittajista tai soitettavasta musiikista. Muistikuvien vähyys soittotunneilta saattaa selittyä osin sillä, että oppiminen soittotunneilla on tuntunut itsestään selvältä, asiaan kuuluvalta tapahtumalta eikä oppiminen näin ollen ole jäänyt muistiin erityisenä tapahtumana. Muistot eivät sen vuoksi haastattelutilanteessa ole ehkä tuntuneet mainitsemisen arvoisilta. Etenkin klarinettitunnit ovat kuitenkin jatkuneet usean vuoden ajan ja vaatineet ponnisteluja. Opinnot ovat sisältäneet myös erilaisia esiintymistilanteita ja tutkintoja.

Muistot soittotunneista eivät kuitenkaan aktivoidu haastattelun aikana, elleivät ne esiinny suoraan osana kysymystä. Opettaja A ei mainitse niitä myöskään kuvatessaan nykyistä opettajan työtään, toisin kuin koulun musiikkitunnit tai muut musiikkiharrastukset, joihin hän palaa haastattelun viimeisessä osiossa, joka käsitteli omaa opettajuutta.

Musiikkiopiston pakollisilla teoriatunneilla opettaja A oli käynyt vain muutaman kerran ja huomannut ettei mielestään oppinut siellä juuri mitään uutta. Opetus tuntui pettymykseltä ja myöhemmin opettaessaan itse säveltäminen ja teorian peruskurssit musiikkiopistossa hän pohjasi oman opetuksensa mieluummin kokemuksiinsa koulun musiikinopetuksesta. Musiikkiopiston teoriaopintonsa (3. peruskurssi) hän tentti keväällä koulun opetuksen pohjalta.

Koulun musiikkituntien ja muun muodollisen soitinopetuksen ohella opettaja A sai paljon kokemuksia soittamisesta muista yhteyksistä. Jo kouluaikana alkanut yhteytoiminta jatkui aktiivisena soittamisena aikuisikänsä asti. Haastattelutilanteessa hän kuvailee sitä näin:

”Joo, kymmenen vuotta big band ja siinä sitten useita jazz-bändejä ja sitte tota kymmenen vuotta lavoilla kiertänyt ja voi melkein sanoa ja sitte kaksikytä vuotta ihan puhdasta roketta.”

Bänditoiminnan lisäksi kuorolaulu on ollut suuri osa nykyistään ammatinkuvaa. Ennen siirtymistään johtajaksi hän oli laulanut aktiivisesti kuorossa usean vuoden ajan.

Oman musiikin säveltäminen ja sovitusten teko on liittynyt läheisesti myös koulun ulkopuoliseen musiikin harrastamiseen ja tullut myöhemmin ammattimaiseksi. Sovitusten teko oli alkanut käytännön tarpeesta: sovituksia ei ollut saatavissa kulloisellekin kokoonpanolle halutuista kappaleista. Opettaja A oli ryhtynyt tekemään sovituksia omien sanojensa mukaan ”vailla minkään näkösiä opintoja”. Hän on pitänyt sovitusten tekoa mieluisana osana ammattiaan, ne syntyvät nopeasti erilaisille kokoonpanoille. Sävellyksiä hän tekee nykyään tilauksesta.

Lukuun ottamatta musiikkiopiston teoriaopintoja opettaja A:n musiikillinen elämänhistoria ennen ammattiopintoja niin koulussa, soittotunneilla kuin omassa harrastuksissa näyttäytyy neutraalista hyvin positiiviseen. Suhtautuminen soittotunteihin tuntuu neutraalilta, emmekä haastattelun perusteella tiedä esim. mahdollisista onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksista. Muun aineiston perusteella voi olettaa, että jos nämä kokemukset olisivat olleet merkitsevästi mukana muovaamassa nykyistä opettajuutta, opettaja A olisi niistä maininnut. Haastattelua varten lähettämäni kysymykset omalta osaltaan ohjasivat vastauksia: keskustelimme musiikillisesta elämänhistoriasta nykyisen opettajuuden näkökulmasta. Kertojana opettaja A itse valitsi mielestään merkittäviä tapahtumia ja ajanjaksoja omasta musiikillisesta elämänhistoriastaan.

5.1.4 Äärimmäisen vähän merkitystä

Opettaja A oli erikoistunut musiikkiin opettajankoulutuslaitoksen opinnoissaan, Jyväskylässä vuosina 1980 - 1984. Vuodesta 2001 lähtien hän on ryhtynyt opiskelemaan Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksella laajempaa sivuainekokonaisuutta, 60 opintoviikkoa. Hän itse arvelee, ettei ole tarvetta nykyisissä opinnoissa suurinta osaa suorittaa, mutta on lähtenyt opintoihin saadakseen muutamiin osa-alueisiin lisää

tietoa ja taitoa. Tällaisiksi alueiksi hän mainitsee musiikin historian kurssit sekä sovitus/sävellyskurssit. Edellisten lisäksi hän pitää hyvänä opintoihin kuuluvia laulutunteja. Nykyiset opinnot eivät liity opettaja A:n mielestä yksinomaan koulun opetustyöhön, vaan tarkoituksena on ollut saada virikkeitä myös muuhun ammatilliseen toimintaan. Hakeutuminen lisäopintoihin ei ensisijaisesti syntynyt epäpätevyiden tunteesta nykyisessä työssä eikä hän niiden kautta ole hakeutumassa muihin töihin.

Edellisten opintojen lisäksi opettaja A on osallistunut useisiin lyhyempiin kursseihin. Kurssit ovat olleet aihepiireiltään vaihtelevia. Hän on halunnut käydä oppimassa uusia asioita ja näkökulmia omaan työhön:

”...mä oon vähän sellanen, et vaikka kaikennäköstä uutta yrittää ja mä käyn vähän väliä kaikennäkösiä omituisia kurseja kattelee ja vähän virkistäytymässä ja miettimässä et miten toi auttas mua ja oisko tästä johonkin...”

Opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopinnoilla opettaja A kokee olevan omassa työssä ”äärimmäisen vähän merkitystä”. Nämä opinnot olivat tuntuneet puutteellisilta (Kodály-metodia tai bänditoimintaa ei ollut) tai annettu opetus oli osin väärin painottunut (paljon klassista pianonsoittoa) tai muuten heikosti opetettu.

Musiikin sivuaineopinnot eivät olleet opettaja A:n mielestä myöskään rakentaneet identiteettiä musiikin opettajana tai antaneet pedagogisia eväitä kouluopetukseen. Hän arvioi, että opettajankoulutuslaitoksen 15 opintoviikon sivuaineopinnot kykenevät erittäin heikosti antamaan valmiuksia musiikkiluokan opettajana toimimiseen. Tämän hän on huomannut myös myöhemmin omassa työyhteisössään: sivuaineopinnot suorittaneet opettajat eivät ole olleet halukkaita toimimaan musiikkiluokilla.

Opettaja A on sitä mieltä, että oma erinomaiselta tuntunut opettaja koulussa ja koko muu vahva siihenastinen musiikillinen elämänhistoria oli ammattiopintoja vahvempi vaikuttaja:

”...on ollu vahvoja vaikuttajia niin nuorena, ni ei varmaan kovin herkästi muutetakaan sitten, kun ne on niin syvään juurrutettuja juttuja.”

Elämänhistoria, joka oli ollut synnyttämässä ammatinvalintaa, myös esti paneutumista erikoistumisopintoihin:

”...mut sillai puhtaasti musiikinopetusta ja sen (opettajan) pedagogista ajattelua mä oon arvostanu koko ajan niin paljon, et mä en ollu ehkä ees kauheen kiinnostunu niistä opinnoista opiskeluaikana, et mulla oli selkee malli itelläni, en koe, että mä oisin hirveesti saanu siitä.” (Opettaja A)

Opettaja A:n mielestä opettajankoulutuslaitoksen sivuaineopinnoissa esitetyt musiikinopetuksen yleiset tavoitteet eivät olleet ristiriidassa hänen omien tavoitteidensa kanssa. Nykyistä 60 opintoviikon kokonaisuutta opintojen keskeneräisyyden vuoksi hän ei kykene vielä arvioimaan merkitykseltään. Ne musiikin sivuaineopinnot, joiden kautta hän sai pätevyyden nykyiseen työhönsä, hän kokee lähes merkityksettömiksi.

5.1.5 En mä henkilökohtaisesti koe sitä kamalan vaativana

Opettaja A:n merkittäviksi pitkäaikaisiksi oppimiskokemuksiksi musiikin opettajuuden kannalta nousevat lapsuuden perheen musiikkiharrastus, osallistuminen musiikkiluokkatoimintaan sekä muu muodollisen koulutuksen ulkopuolinen musiikin harrastaminen. Nämä kaikki nousevat haastattelutilanteessa useaan otteeseen esiin ja hän palaa niihin pohtiessaan musiikkiluokkien merkitystä, tavoitteita ja nykyistä työtään opettajana. Hän on myös tietoinen menneisyydestään ja on arvioinut sen sisältämiä kokemuksia, niiden hyviä ja huonoja puolia suhteessa omaan työhönsä.

”Mä luulen, et melkeen kaikki, et jos nyt ajattelee, et mitä tekee, soittaa, laulaa tai nykysin pääasiallisesti vaan johtaa, mut säveltäminen, kaikki... ..se on jollain tavalla sieltä (lapsuudesta) asti.” (Opettaja A)

Opettaja A viihtyy työssään, luottaa omaan ammattitaitoonsa ja kokee pätevyyden tunnetta. Hän ei koe työtään itselleen liian vaativaksi, vaikka myöntääkin sen olevan haastavaa ja aiempina opetusvuosina myös työlästä ja aikaa vievää. Nykyään hän ei yleensä enää valmistele tunteja kuin hyvin nopeasti käyden mielessä tunnilla opetettavat asiat ennen tunnin alkua. Hän ei miellä koulun opetussuunnitelmaa kovinkaan sitovaksi, vaan toteuttaa musiikinopetuksen sisältöjä paljolti myös oman innostuksen ja näkemyksensä perusteella.

Omaksi vahvuudekseen opettaja A mainitsee monipuolisuuden. Sen lisäksi haastattelusta välittyy omien pedagogisten taitojen arvostus ja niistä saadut hyvät kokemukset. Nämä taidot hän kokee saaneensa sekä omalta opettajaltaan koulussa että myöhemmin itse opiskelun ja työhön paneutumisen kautta. Hän oli suostunut ohjaamaan opettajankoulutuslaitoksen päättöharjoittelijoita musiikin osalta ja oli silloin erityisesti paneutunut opetuksen suunnitteluun. Tehtävä ohjaavana opettajana ei kuitenkaan ollut mieluinen. Vaikka hän ei mainitse vahvuudekseen kykyä kirjoittaa (nopeasti) sovituksia tai luoda sävellyksiä, voi tätä taitoa pitää vahvuutena musiikkiluokan opettajan työssä.

Läheiseksi opetuksen osa-alueeksi opettaja A mainitsee luovan työskentelyn tunnilla, musisoinnin ilman paperia ja kynää. Oma sävellystyö, toiminta kuoronjohtajana sekä soittajana antavat virikkeitä koulutyöhön ja muovaavat sitä alati muuttuvaksi. Heikoimmaksi osa-alueekseen hän arvioi musiikkiliikunnan. Tähän hän oli tutustunut osana opettajankoulutuslaitoksen opintoja. Vaikka aine tuntui mieluisalta, hän ei tunne hallitsevansa sitä opettajana riittävän hyvin. Hän onkin tyytyväinen, jos joku muu koulun musiikinopettaja pitää musiikkiliikunnan tunnit.

5.2 Opettaja B

5.2.1 Mä oon aina osannu laulaa

Opettaja B:n lapsuuteen on kuulunut musiikki etenkin musiikinopettajana toimineen äidin kautta. Äiti on tehnyt pitkän uran ala-asteen musiikinopettajana ja toiminut kunnan ohjaavana opettajana musiikissa. Koulutyön lisäksi opettaja B:n äiti on itse yksinlaulaja ja kuoronjohtaja. Äidin työ näkyi ja kuului kotona. Perheen kaikki lapset harrastivat musiikkia: kaksi veljeä soittivat pianoa ja opettaja B itse aloitti viuluopinnot neljävuotiaana. Äidin laulu ja oma laulu liittyvät lapsuuden muistoihin: opettaja B kertoo laulaneensa itse koko ikänsä. Laulaminen on tuntunut helpolta ja mieluisalta pienestä pitäen. Musiikki on ollut, ja on opettaja B:n mukaan edelleen, perheen yhteinen harrastus, luonnollinen osa elämää: ”meidän perheelle tyypillinen systeemi.” Viulunsoiton opiskelun lisäksi perheessä oli rohkaistu myös opettaja B:tä veljien tapaan pianotunneille, mutta huonoin tuloksin:

”Mulla on aina ollut semmoinen lievä asennevamma tota pianoa kohtaan, et mä en o penskanakaan suostunut sitä soittamaan muutenkin kun noin itekseni, mut en suostunut tunneilla käymään.” (Opettaja B)

Kitaraa hän oli opetellut omin päin ja säestänyt lauluja kavereitten kanssa: ”No sen mä olen joskus, semmosta leirinuotiosäestämistä.”

Muistikuvat lapsuuden perheen musiikkielämästä välittyvät lämpiminä ja arvostavina eivätkä ne haastattelussa tunnu olevan ajallisesti kovin kaukaisia. Opettaja B nimeääkin perheensä musiikkiperheeksi. Vaikka muistoissa ei esiinny perheen yhteistä musisointia, musiikki yhdistää perheen jäseniä lasten aikuistuttuakin. Opettaja B on nähnyt äidin ammatin ala-asteen musiikinopettajana vastuullisena ja pitkäjänteisyyttä vaativana tehtävänä. Perheessä oli haluttu kannustaa kaikkia lapsia soittotunneille jo varhain ja vaikei opettaja B ollut suostunut soittamaan pianoa kuin yksin, haastattelusta välittyy mielikuva, että tämäkin oli hyväksytty. Myöhemmin omista ammattiopinnoista tämä sama nihkeä asenne pianonsoittoa kohtaan aiheutti hänelle hankaluuksia ja oli vähällä muodostua kynnyksymykseksi ammatinvalinnassa. Ilman nykyistä ammattiaan, olisiko tämä muisto pianonsoiton opiskelun alkutaipaleelta noussut samalla tavalla mieleen kerrottavaksi? Haastattelutilanteessa muistolla oli merkitystä: suhde pianonsoittoon oli osa musiikinopettajaksi kasvua.

5.2.2 Soittoa, laulua ja kavereita

Opettaja B kävi musiikkiluokat Turussa ja jatkoi yläasteelta musiikkilukioon. Koulun rinnalla hän kävi musiikkiopistossa viulu- ja teoriatunneilla, myöhemmin mukaan tuli myös alttoviulu. Opinnot päättyivät hänen suoritettuaan sekä viulusta että alttoviulusta I-kurssit. Musiikkiopistossa opintoihin kuului orkesterisoitto ja myöhemmin yläasteella hän soitti myös koulun orkesterissa. Hän oli mukana laulamassa koulun molemmissa kuoroissa, kuorotoiminta alkoi heti kolmannelta luokalta lähtien yhdeksänvuotiaana. Hän osallistui teoria- ja säveltapailu opetukseen sekä koulussa että musiikkiopistossa, koulussa käytettiin Kodály-metodia. Haastattelussa musiikinopiskelu sekä koulussa että musiikkiopistossa tuntuvat opettaja B:n kohdalla olleen yhtä tärkeitä lapsuuden ja nuoruuden vaikuttajia. Elävimmät muistot liittyvät kuitenkin

koulun toimintaan, musiikkiopisto jää haastattelussa vain melko neutraaliksi maininnaksi.

Bänditoimintaa oli viritelty oppilaiden kesken yläasteen alussa, mutta se jäi lyhytaikaiseksi kokeiluksi. Musiikinopetukseen ei sisältynyt bändisoittoa tai muutenkaan populaarimusiikkia eikä musiikkitunteihin kuulunut luovaa toimintaa, kuten sävellysten tekoa tai improvisointia. Opettaja B kuvailee itseään klassisen koulutuksen ja musiikkikulttuurin kasvatiksi: ensimmäiset kokemukset improvisaatiosta hän sai pyrkiessään Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen sivuaineopintoihin.

Lapsuuden ja nuoruuden musiikkiharrastustaan hän kuvailee tavoitteelliseksi, opettaja A:n kaltaista musiikin harrastamista koulun tai musiikkiopiston ulkopuolella (kitaraa lukuun ottamatta) ei haastattelussa tullut esiin. Muistot musiikillisesta elämänhistoriasta opettaja B:n kohdalla liittyivät pääsääntöisesti formaaleihin oppimisympäristöihin kuten koulun musiikinopetukseen ja musiikkiopistoon. Etenkin koulun orkesteri- ja kuorotoiminta sekä niihin liittyvät esiintymismatkat ja kaveripiirit ovat sisältäneet kuitenkin paljon muutakin kuin ohjattua opetusta.

Kuorot ja orkesterit loivat ystävyysuhteita sekä koulussa että musiikkiopistossa. Niissä koulun rinnakkaisluokkalaiset tutustuivat toisiinsa, ja opettaja B:lle jäi muistikuva, että ”kaveripiiristä kaikki lauloivat koulun kuorossa”. Musiikkiopiston kaverit olivat toinen, rinnakkainen kaveripiiri. Muistikuvissa musiikin opiskelu on sosiaalinen tapahtuma: soitettiin ja laulettiin kavereiden kanssa. Haastattelussa ei opettaja B:n mainitsema tavoitteellisuus näy kertomuksena harjoittelusta, suorituksista tai tutkinnoista. Näistä hän mainitsee ainoastaan opinnot päättävät I-kurssit. Kuitenkin hän itse kokee opiskelleensa ”koko ikänsä tavoitteellisesti musiikkia”. Tavoitteet ja niiden saavuttaminen ovat liittyneet muihin arvoihin kuin suoritusten tekemiseen.

5.2.3 Yksi opettajakin

Yläasteen ja lukion musiikinopettaja on jäänyt opettaja B:lle erityisesti mieleen. Musiikinopettaja oli toteuttanut ”yltiöpäisiä hankkeita”, kuten esimerkiksi Haydnin ”Luominen” -oratorion toteutus koulun orkesterin ja kuorojen voimin. Esiintyjät olivat olleet iältään kolmestatoista kahdeksaantoista ja menestyksekkäitä esityksiä oli ollut useita. Orkesterin ja kuoron kanssa oli tehty myös useita ulkomaanmatkoja:

”...ollaan reissattu kuorojen, orkesterin kanssa, et me melkein joka kevät oltiin ulkomailla jossain pitkin Eurooppaa pyörittiin, Israelissa, Jenkeissä...” (Opettaja B)

Opettajan heittäytyminen, ”säälimätön ittensä likoon pistäminen” ja uskallus ryhtyä suuriin hankkeisiin teki vaikutuksen jo kouluaikana. Etenkin normaalin opetuksen ulkopuolella opettajaan tutustui myös ihmisenä. Haastatteluhetkellä opettaja B arvioi, ettei oma musiikinopettaja ollut ehkä opettajan taidoiltaan mitenkään esimerkillinen. Tavalliset musiikkitunnit ”ei nyt niin hääppösiä ollu” ja teknisiltäkin taidoiltaan taitavampia johtajia opettaja B on myöhemmin nähnyt. Näitä taitoja tärkeämpää oli hänen mielestään musiikinopettajan taito saada oppilaat mukaan, innostumaan ja yrittämään parastaan. Sitä, ettei silloinen oma musiikinopettaja enää toimi yläasteen ja lukion opettajana, hän pitää valitettavana.

Kuva yläasteen ja lukion koulunaikaisesta musiikista rakentuu haastattelussa näiden suurten hankkeiden ja persoonallisen opettajan kautta. Tavallinen musiikintunti ei niiden rinnalla ole jäänyt mieleenpainuvaksi kokemukseksi. Koulun musiikki on ollut yhdessä tekemistä: soittamista, laulamista ja esiintymistä. Esiintymiset olivat asettaneet tavoitteet, joiden eteen ponnisteltiin yhdessä ja jotka saavutettiin yhdessä kavereitten ja opettajan kanssa. Suuret teokset oli toteutettu suurella joukolla, orkesteri ja kuorot yhdessä. Kun esiintymisiin oli usein liittynyt myös ulkomaanmatka, ei ihme, että samankaltainen orkesteritoiminta ja soittotunnit musiikkiopistossa eivät nouse opettaja B:n muistikuvissa yhtä merkittäviksi tapahtumiksi eivätkä kertomisen arvoisiksi.

5.2.4 Kohti ammattia: Rupes korvataukset kuivumaan

Opettaja B:lle opinnot opettajankoulutuslaitoksessa olivat ristiriitaista aikaa. Hän oli kouluttautumassa kohti toiveammattiaan (musiikkiluokan opettaja), mutta arvioi haastattelussa, ettei opintojen aikana onnistunut saamaan riittävä pohjaa tulevalle ammatille. Ajanjakso on muistikuvissa ahdistava ja opettaja B kuvaa sitä ”tyhjäksi tauluksi” kertoessaan musiikillisesta elämänhistoriastaan. Hän sanoo oppineensa tuona aikana sen, ettei kykene opettamaan musiikkia. Varmuus omista opettajantaidoista mureni. Osasyynä opintojen vaikeuteen hän arvioi olleen oman kasvun kohti aikuisuutta:

”En tiä olik se pelkästään musiikissa, vai olik se yleensäkin OKL:ssä, että kun rupes korvataukset kuivumaan, niin se otti aika koville. Siinä vaiheessa, kun se oma kaikkivoipaisuus rupes murenemaan, niin tuli sellanen et, aa ei tästä tuu mitään.”

Oman ammatti-identiteetin kasvua ei edesauttanut se, että opetus oli tuntunut opettajankoulutuslaitoksessa kouluelämästä ja opiskelijoidenkin arkipäivästä vieraantuneelta. Opettaja B muistaa epäilleensä opintojen aikana, että opettajankoulutuslaitoksen opettajilla oli kahdenkymmenen vuoden takaisia käsityksiä ja kokemuksia koulun musiikinopetuksesta. Heidän tarjoamansa opit eivät tuntuneet luotettavilta tai käyttökelpoisilta.

Lukion jälkeen opettaja B oli harkinnut myös musiikin aineenopettajan koulutusta, mutta luopunut ajatuksesta tutkittuaan pääsykoevaatimuksia: pakollinen pianonsoitto oli tuntunut mahdottomalta ajatukselta toteuttaa. Opettajankoulutuslaitoksen pakolliset pianotunnit eivät tehneet pianonsoitosta aiempaa mieluisampaa:

”Sitte kun oli tehny kaikessa muussa paljon, tuli semmonen: et kyllä toi nyt pianoa osaa soittaa ja lähtötaso oli siinä. Et ruvettiin välittömästi vääntämään maj seiskaa ja (itse) oli et mitä, miten päin nää kypälät tähän laitetaan, miten luetaan f- avainta, miten rakennetaan sointu.” (Opettaja B)

Opettajankoulutuslaitoksen ammattiopintojen aloittamisesta on haastattelutilanteessa kulunut noin kymmenen vuotta ja opettaja B:lle on valmistumisensa jälkeen kertynyt työvuosia ja -kokemusta. Hän arvioi olevansa nyt ”tyystin eri ihminen”. Tärkeinä kokemuksina hän pitää useita pitkä- ja lyhytaikaisia sijaisuuksia opintojen jälkeen. Tänä aikana hän sai luottamusta omaan itseensä opettajana. Hän huomasi pärjäävänsä

lapsien kanssa ja selviytyvänsä monenlaisista tilanteista. Musiikin opetusta hän kuitenkin vältteli:

”...omakohtanen kokemus, että kun ittellään on semmonen pitkä musiikillinen historia takana, sitku oli sellanen tilanne, että mun olis pitäny ruveta opettamaan sitä, niin mulla ei ollukaan yhtään eväitä ruveta opettamaan sitä ja oli hirvee suuri kynnys siinä, että oli oma rima kauheen korkeella eikä sitte oikein tiennyt, että miten sitä rimaa oikein pudotetaan.” (Opettaja B)

Mielessä säilyi kuitenkin alkuperäinen ajatus musiikkiluokilla toimimisesta ja opettaja B tarjoutui sijaiseksi nykyiseen kouluunsa. Musiikkitunnit ahdistivat ja jännittivät etenkin pianonsoiton kohdalla, kunnes eräs tunti muodostui käännekohtaksi:

”...onneks kitara pysy kädessä ja mä selvisin aina kitaran avulla. Kerran mä unohdin ottaa sen kitaran mukaani sinne tunnille ja oli jo lapset siinä kirjat auki, niin en mä voinu siinä vaiheessa enää lähteä, niin ei kai täs sitte muukaan auta ku kömpiä tonne pianon taakse. Sit se rupes putoamaan se kynnys, ku huomasi, että siit selvis, et se homma ei... et ne lapset laulo, vaik mä tein mitä. Se oli niinku semmonen tervehdyttävä kokemus, jonka jälkeen mä vapauduin ruveta miettimään, että eräänä päivänä mä tähän hommaan vielä kykenen.” (Opettaja B)

Nämä myönteiset kokemukset vahvistivat opettaja B:n luottamusta omiin taitoihin, ne rohkaisivat lisäopintoihin, ja vuodesta 2000 lähtien hän on opiskellut Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksella 60 opintoviikon sivuainekokonaisuutta. Omasta mielestään tämä ei olisi ollut mahdollista kymmenen vuotta sitten, hän itse ei olisi ollut valmis näihin opintoihin. Pianonsoitto ei tällä kertaa ollut esteenä: hän pyysi apua tutulta opettajalta ja valmisti pääsykokeeseen vaadittavat kappaleet. Mielestään hän vasta nyt on oppinut pianonsoittoa.

Opettaja B kokee nykyiset opintonsa hyvin mielekkäiksi. Vaikka hänellä oli lisäkoulutukseen lähtiessään ajatuksena saada lisää taitoja etenkin omaan koulutyöhön, ovat opinnot antaneet hänelle itselleen myös muusikkona paljon. Opinnoista opettaja B nostaa esille etenkin tutustumisen erilaisiin soittimiin itse soittaen, sovituskurssit ja pianotunnit.

5.2.5 Rohkeus lähtee kokeilee asioita

Opettaja B on toiminut haastatteluhetkellä opettajana noin kuusi vuotta. Tuona aikana hän on kyennyt ratkaisemaan omaan nykyiseen ammattiin olennaisesti liittyviä avoimia kysymyksiä. Hän kuvaa itseään tänä päivänä musiikinopettajaksi, ei muusikoksi, musiikkipedagogiksi tai musiikkiin erikoistuneeksi luokanopettajaksi.

Hän ei tunne olevansa muusikko, mutta hän on musiikin ammattilainen. Vertaisryhmäkseen hän kokee toiset musiikkiluokan opettajat, musiikin aineopettajat sekä muusikkoystävänsä. Opettaja B on enemmän kuin tyytyväinen nykyiseen työhönsä, jossa hänellä mielestään on hyvä työyhteisö, täyden tuen antava esimies ja vapaus luoda itsensä näköinen työ. Haastattelusta välittyy oman työn ja ammattitaidon arvostus, joka ei ole syntynyt ilman ponnisteluja ja sitkeyttä. Muutos omassa asenteessa syntyi oivalluksen kautta:

”Uskalsi jotenkin pudottaa sen riman, ei edes riittävän alas, vaan pois ja sit jotenkin huomasi, et kyl mä selviän, et kyl mä osaan, ei mun tarte lähteä heti tekemään kauheen isoja asioita, tehdä sillei ihan pienesti asioita, puuhastellaan ja sitten se, että sano, pyydä apua, et ei tarte osata ite kaikkea.” (Opettaja B)

Opettaja B kokee oman musiikillisen elämänsä historiansa ennen ammattiopintoja merkittäväksi voimavaraksi nykyisessä työssään. Lukuun ottamatta nykyisiä lisäopintoja, muodollisella koulutuksella ei hänen mielestään ole ollut mitään merkitystä oman ammattitaidon rakentajana. Omat taidot musiikinopettajana hän katsoo saaneensa joko omilta koulu- ja musiikkiopistoajoilta tai oppineensa yrityksen ja erehdyksen kautta opettajan työtä tekemällä. Omasta mielestään hänen vahvuutensa opettajana ovat monipuolisuus ja ”ehkä semmonen ominaisuus, mikä voi olla tietty sellanen rohkeus lähteä kokeilemaan asioita.”

Musiikkiluokkatoiminnassa hän pitää erityisen tärkeänä monipuolisuutta ja laatua: ”...sellaisia puolivillaisia juttuja, niin en mä niitä kauheesti jaksa.” Esimerkkinä monipuolisuudesta hän mainitsee koulua yhdistävät isommat projektit ja esiintymiset. Nämä projektit muovaavat myös opetuksen sisältöä ja asettavat sille tavoitteet. Opetus kohdistuu esitettävien kappaleiden tai laulujen vaatimiin taitoihin ja tietoihin. Muutenkin opetussuunnitelma ei tunnu opettaja B:stä kovin merkittävältä arjen opetustyössä eikä haastattelussa nouse esiin varsinaista opetuksen suunnittelua asialähtöisesti. Hänen mielestään tekemällä oppii parhaiten.

Opettaja B:n musiikkielämä on aktiivista koulutyön ulkopuolella ja sisältää nykyiselläänkin laajan tuttavapiirin. Hän laulaa eri kokoonpanoissa ja soittaa yhtyeissä, joista yksi syntyi ystäväopettajien kesken. Suhteet paikallisiin soitonopettajiin on hyvät, heihin on helppo ottaa yhteyttä tarvittaessa. Suhde koulun

muihin musiikinopettajiin on toverillinen ja arvostava. Tarvittaessa puuttuva tieto tai osaaminen on löydettävissä käytävän toiselta puolelta.

Omassa työssään hän käyttää lapsuuden kokemuksiaan soittajana ja laulajana. Niistä nousevat pedagogiset ratkaisut kuoro- ja orkesteriharjoituksissa. Orkesteritoiminta on koulussa hänen vastuullaan ja hän pitääkin sitä lapsille erittäin hyödyllisenä: siellä pienemmät oppivat isommiltaan ja päinvastoin. Hän on itse kokenut orkesterissa soittamisen mukavaksi ja haluaa suoda saman kokemuksen oman koulunsa oppilaille. Hän pitää johtamistekniikan opiskelua tärkeänä, mutta arvostaa kuitenkin eniten omaa taitoaan saada lapset mukaansa, soittamaan ja laulamaan.

Merkittäviä käännekohtia, oppimiskokemuksia, on opettaja B:n kodalla useita ja osa niistä on tapahtunut matkalla kohti aikuisuutta. Tärkeitä vuosia hänelle olivat lähes koko koulunkäyntiaika, kolmannelta luokalta lukioon asti sekä samanaikaiset opinnot musiikkiopistossa. Tärkeiksi nousevat myös oivallukset omista taidoista ja selviytymiskokemukset erilaisissa opetustilanteissa etenkin ajanjakson aikana, jolloin hän teki paljon sijaisuuksia. Merkittäväksi ajanjaksoksi saattavat muodostua myös nykyiset opinnot, joissa hän on varmistunut ammatinvalinnastaan ja ammattitaidostaan. Huonot kokemukset opettajankoulutuslaitoksen musiikkiopinnoissa jäävät yksilöitymättä ja tarkentamatta, tyhjäksi tauluksi muistissa.

Opettajuus on opettaja B:n kohdalla vasta rakentumassa. Vaikka haastattelusta välittyy arvostus omaa selviytymistarinaa kohtaan eikä pätevyys tunne ole enää niin häilyvä, hän tietää mitä tulevilta vuosilta haluaa ja toivoo oppimisen jatkuvan edelleen. Musiikin opetus sisältää vielä ratkaisemattomia ongelmia ja avoimia kysymyksiä. Päällimmäiseksi nousee kuitenkin uteliaisuus ja kiinnostus musiikkia kohtaan.

5.3 Opettaja C

5.3.1 Ei sen kummempaa, se oli vaan mukavaa

Opettaja C:n lapsuudenperheessä kaikki perheen neljä lasta harrastivat musiikkia. Hän itse oli aloittanut piano-opinnot kymmenvuotiaana, jolloin perheeseen oli saatu ostettua piano. Perheen pojista toinen aloitti viulunsoitolla, mutta siirtyi myöhemmin kitaraan. Toinen veljistä soitti rumpuja ja pikkusiskonkin hän mainitsee olleen hyvin musikaalinen. Kotona äiti oli laulanut ja he olivat laulaneet yhdessä. Lapsuuden perheettään opettaja C kuvailee ”opettajaperheeksi”. Vanhempien opettajuus oli osa hänen lapsuuttaan. Muistoissa musiikki oli yksi osa koulunkäyntiä ja oppimista:

”Ei kun mä olen opettajaperheen lapsi, että kyllä mä olen pienestä pitäen paperoinu vihkoja ja muuta, mulla on semmonen rasite tässä. Musiikki tuli sitten muuten tässä.” (Opettaja C)
(Haastattelussa sanan ”rasite” voi ymmärtää käänteisesti: myönteisenä ilmauksena)

Opettaja C oli aloittanut musiikkiopistossa pianotunnit ja käynyt vastahakoisesti teoriatunneilla. Teoriaopettaja oli hänen mielestään opettanut huonosti tai ei ollenkaan. Tunnit olivat kuluneet opettajan kertoessa omista asioistaan. Piano-opinnot loppuivat 3. peruskurssin jälkeen ja opettaja C:n mielestä suuri merkitys oli näillä epäonnistuneilla teoriatunneilla:

”Teorioihin se tyssäs ja ei se tyssänny siihen, etten mä ois niitä oppinu, vaan siihen, että se opettaja ihan oikeasti ei, ihan oikeasti, osannut opettaa.”

Jyväskylään oli perustettu lapsikuoro ”Sinikellot”, mutta se oli tarkoitettu opettaja C:tä nuoremmille lapsille eikä hän ollut siihen liittynyt. Pikkusisko oli kuulunut kuoroon. Lähes samanaikaisesti olivat aloittaneet musiikkiluokat, mutta opettaja C ei muistele olleensa niistä kovinkaan kiinnostunut:

”Yhtä aikaa alko sitten suurin piirtein musiikkiluokat, et en o semmosessa ollu, enkä ajatellu sen kummemmin musiikkijuttuja, et soitin pianoa suhteellisen pitkälle, siihen aikaan 3/3.”

Koulun musiikkitunnit olivat olleet laulamista ja nokkahuilun soiton opiskelua, silloin tällöin kuunneltiin musiikkia. Muita soittimia ei koulussa ollut. Teoria-asioita oli opeteltu nokkahuilunsoiton yhteydessä. Opettaja C muistelee musiikinopettajan olleen hyvä opettaja ja haastattelussa välittyy ilo siitä, että sama opettaja oli myöhemmin toiminut hänen poikansa musiikkiluokanopettajana. Opettaja C kertoo, että oli oppinut

soittamaan nokkahuilua koulun tunneilla niin hyvin, että pyrkiessään opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopintoihin kouluaikaisella kappaleellaan hän oli saanut arvosanaksi 3+. Kuoroa ei koulussa ollut, mutta aina silloin tällöin oli käyty luokan kanssa esiintymässä.

Lukiassa opettaja C oli valinnut valinnaisaineeksi musiikin sijasta kuvaamataidon, koska arveli musiikkiopisto-opintojen riittävän musiikkiharrastukseksi. Hän oli kiinnostunut monista asioista kouluaikanaan: kirjallisuudesta, kuvataiteesta ja ilmaisutaidosta. Musiikki oli yksi kiinnostuksen kohde muiden joukossa. Vaikka musiikkimuistot kouluajoilta ovat mukavia, ne ovat opettaja C:lle melko kaukaisia muistoja, jotka nousevat mieleen vain niitä erityisesti muisteltaessa.

Opettaja C toteaa itse, ettei ollut varmaankaan mikään ”helppo oppilas”. Hän muistelee, ettei kysymys ollut opettajien persoonallisuuksista, vaan opetuksen kokemisesta laadukkaaksi:

”...mä en o ärsyntyneen sillä tavalla opettajista, et se voi se opettaja nyt tehdä siellä, mut se, että jos se ei opeta ja mä tiedän et mä en oo ollut helppo oppilas.”

Kuitenkin saamansa opetuksen hän kokee olleen yleensä hyvää ja opettajiensa esimerkillisiä. Koulu aika lukioon asti on opettaja C:n muistoissa miellyttävä aika ja monet hyvät opettajat ovat jääneet mieleen:

”...mulla ei oikeestaan ole koskaan ollut koulussa ongelmia, nyt täytyy pakostakin sanoa, musta on ollut oikeestaan kiva tehdä kaikenlaista. Mä tiedän, että mulla on ollut, opettajat on ollut nuoria ja osa, oli sitten vanhoja, ne oli hyviä opettajia. Mulla on ollut onni olla semmosilla opettajilla, kun muistelen eri aineita, mulla on vaan hyviä kokemuksia.” (Opettaja C)

Opettaja C:n muistoissa koulunkäynti oli useiden eri aineiden oppimista eikä musiikki ollut erityisen huomion kohteena. Vaikka oma musiikinopettaja oli tuntunut hyvältä opettajalta, haastattelussa eivät muistot koulun musiikinopetuksesta tai pianonsoittoharrastuksesta olleet erityisen merkittäviä. Musiikin rinnalla yhtä mielenkiintoisina hän piti muita koulun oppiaineita. Musiikki oli kuitenkin läsnä lapsuuden perheessä sisaruksienkin soittaessa ja laulaessa. Sisaruksista kaksi on aikuisena jatkanut musiikkiharrastusta. Opettaja C:kin harrasti musiikkia eikä lukion jälkeen ollut ajatellut suuntautua musiikinopettajaksi.

Päällimmäiseksi muistoissa nousevat sekä hyvät että huonot opettajat: heidän taitonsa opettajana ja opettajuus yleensä niin kotona kuin koulussa. Opettaja C oli arvioinut omien opettajiensa työskentelyä jo kouluikäisenä ja oli halunnut saada oppilaana hyvää opetusta. Haastattelusta välittyy lämmin arvostus omia yläaste- ja lukioaikaisia opettajia kohtaan: ei niin ”helppo oppilas” oli saanut mielestään laadukasta opetusta.

5.3.2 Vahingossa valmistunut

Opettaja C valmistui luokanopettajaksi 70-luvun puolivälissä ja suoritti sivuaineopinnot musiikin lisäksi ilmaisutaidosta, äidinkielestä ja yhteiskuntatieteestä. Musiikin hän tuli valinneeksi, koska se oli tuntunut silloin helpolta ja mukavalta. Tavoitteena hänellä ei ollut erityisemmin valmistua nimenomaan musiikinopettajaksi. Hän huomasi, että pääsykokeet eivät tuottaneet vaikeuksia ja erikoistui myös musiikkiin. Huolimatta laajasta erikoisopintojen määrästä opettaja C ei muista opintojen vaatineen suuria ponnisteluja ja kokee valmistuneensa kuin huomaamatta. Jälkeenpäin hän arvioi, että vakavampi opiskelu alkoi vasta valmistumisen jälkeen ja liittyi työnteon ohella elämänmuutokseen ja perheen perustamiseen:

”...mä olin koko ajan työssä ja mulla oli ensimmäinen lapsi tullu ja mä rupesin silloin opiskelemaan ja opiskelin muutenkin sitten, silloin mä oikeesti rupesin opiskelemaan. Mä olin muuten vahingossa valmistunut 21 -vuotiaana. Mä olin luokanopettaja ja mä sitten järkevädyin tämän lapsen teon myötä.” (Opettaja C)

Muistoissa opettajankoulutuslaitoksen musiikin erikoistumisopinnot olivat tuntuneet pettymykseltä: ”...kun mä menin yliopistoon, niin se oli kuin tason lasku esimerkiksi lukiolle”. Opettajat olivat hänen mielestään olleet liian kapea-alaisesti suuntautuneita eivätkä olleet osanneet mitoittaa tai kohdentaa kursseja niin, että niistä olisi voinut hyötyä käytännössä oman opettajuuden rakentamisessa. Opettaja C:tä oli ärsyttänyt huono opetus; hänellä oli niin hyvät kokemukset omista lukion opettajistaan. Muistoihin liittyy myös nuoruuden uhmakkuutta:

”...hän (opettajankoulutuslaitoksen opettaja) mainitsi Kodály:n nimen ja sano, että ei kannata. Siitä kimmokkeen saaneena mä lähdin sitten Kodály - kursseille.” (Opettaja C)

Opettaja C:n mielestä hänestä ei tullut musiikinopettajaa opettajankoulutuslaitoksessa. Nykyiset musiikinopettajan taitonsa hän ymmärtää saaneensa vasta opettajan työtä tekemällä ja lisäopinnoissa valmistumisensa jälkeen. Saadessaan vakituisen työn

musiikkiluokan opettajana hän huomasi, että omat taidot eivät olleet riittävät ja hakeutui sekä poikkeuskoulutuksena järjestettyihin yliopisto-opintoihin, musiikkiopistoon että monenlaisille kursseille. Lisäopinnoissaan hän keskittyi etenkin laulun opiskeluun, josta suoritti silloisen IIA-kurssin. Näissä opinnoissa hän myös suoritti keskenjääneet teoriaopinnot loppuun. Kuten aiemmin, nämä yliopisto-opinnot sisälsivät myös muita aineopintoja: kirjallisuuden, erityispedagogiikan sekä musiikkitieteen approbaturit. Tärkeitä työkaluja omaan opetukseen opettaja C sai etenkin useista Kodály- ja kuorokursseista.

Muistot hyvistä opettajista olivat pohjana oman opettajuuden kasvulle ja alkuaikoina hyvä neuvonantaja oli oma äiti:

”...mähän menin töihin ja mä olin valmis opettaja ja mä soitin äitille, että mitäs nyt. Äiti sano, että aloita kirjaimista ja tee näin. No kyllähän mä nyt kirjaimet osaan, kymppi kaunokirjoitus.”
(Opettaja C)

5.3.3 Mä oon koittanu opetella vähän laiskemmaks

Opettaja C oli työskennellyt ensimmäiset vuotensa ala-asteen luokanopettajana ja vuodesta 1980 lähtien musiikkiluokkien opettajana. Musiikkiluokkien opettajaksi hänellä ei ollut tarkoitus hakeutua. Hän oli työskennellyt valmistumisensa jälkeen väliaikaisena luokanopettajana ja kun vakinaista virkaa tarjottiin musiikkiluokilta, hän otti sen vastaan. Työ oli tuntunut haasteelliselta ja opiskelemalla työn ohessa opettaja C etsi välineitä omaan opetustyöhön.

Opettaja C kokee olevansa musiikkiluokillakin ensisijaisesti opettaja, ei muusikko tai musiikinopettaja. Häntä oli jo omissa opinnoissa kiinnostanut opettajan työ ja opettamisen taito. Hän etsi kursseilla oman musiikillisen osaamisen lisäksi ymmärrystä musiikin opettamisesta. Opetustyötä tehdessä heräsi opettajankoulutuslaitoksen opinnoissa vastaamatta jääneitä kysymyksiä: Kuinka moniäänisyys opitaan? Miten diktaattien kirjoitusta voi opettaa? Miten lapsi oppii musiikin teorian? Miten opettaa oppilaille äänenmuodostusta? Opettajan työssä kiinnostavinta on hänen mielestään itse oppiminen. Lasten ongelmat oppimisessa ovat olleet hänelle mielenkiintoisia haasteita. Opettajana hän on niitä kohdatessaan kysynyt itseltään, kuinka tämänkin opetustuokion voisi tehdä toisin? Olisiko asian opettamiseen löydettävissä jokin parempikin tapa?

Tunnit olivat ensimmäisinä vuosina vaatineet paljon valmistelua. Monisteiden tekeminen oli rutiinia ja laulu- ja soitto-ohjelmiston suunnitteleminen riittävän haastavaksi ja mielenkiintoiseksi vaati työtä. Musiikkiluokkien musiikintunnit olivat hänen mielestään huomattavasti tavallisen ala-asteen musiikintunteja työläämpiä suunnitella. Hän kertoo, että on yrittänyt hieman vähentää tätä valmistelutyötä ja opetella ”laiskemmaksi”. Nuorena opettajana hän kuitenkin huomasi, että oppilaat oppivat nopeasti ja menettivät mielenkiintonsa, jos tunnilla edettiin liian hitaasti. Opettaja ja oppilaat tekivät sovituksia erilaisille kokoonpanoille, koska tunneilla niitä tarvittiin jatkuvasti, mutta esityksiin hän ei mielellään ottanut omia sovituksia:

”En kamalasti, mutta kyllä mä niitä teen tälleen luokkakäyttöön. Sitten ihan muutaman kuorosovituksen. Enempi mä koitan sitten, mä on taas siinä niin kriittinen, että en lähe esittämään ihan mitä vaan, et luokassa sitten...” (Opettaja C)

Koulun yhteiset esitykset vaativat organisaatiotaitoja ja kykyä luoda suuresta esiintyjäjoukosta toimiva kokonaisuus. Opettaja C on ollut mukana toteuttamassa mm. musikaalia, jossa hän musiikin lisäksi oli osallistunut puvustuksen ja julisteen suunnitteluun ja toteutukseen. Työssään musiikkiluokilla hän on saanut tehdä itselleen mieluisia asioita musiikin ohella. Tunneilla hänen mielestään on ollut mahdollista käsitellä musiikkia syvällisemmin ja laajemmin. Vähitellen työvuosien karttuessa hän on yhdistänyt musiikinopetukseen sekä muita oppiaineita että luovaa työskentelyä. Etenkin kuvataide, kirjallisuus ja ilmaisutaide ovat olleet mukana musiikintunneilla. Musiikintunnit ovat tarvittaessa saaneet sisältönsä historiasta tai maailman muista kulttuureista.

Monet kiinnostuksen kohteet ovat olleet opettaja C:n mielestä myös hajottava tekijä. Työvuosien aikana hän on kuitenkin oppinut, ettei kaikkea ole edes tarpeellista osata itse. Oppilas voi löytää oikein ohjattuna ratkaisun, tai tarvittavan tiedon puuttuessa on parempi kääntyä asiantuntijan puoleen. Vaikka hän on opiskellut huomattavan määrän musiikkia, hän ei tunne itse olevansa muusikko:

”...mä luulen, että jonkun mielestä mä on musiikissa päässy kuitenkin suhteellisen pitkälle ja näin, mutta sitten, kun mä kattelen ihmisiä esim. kotona, ihmisiä, jotka on siinä lajissa hyviä, mä koen itteni jotenkin puutteelliseksi, että mä semmonen puhdas muusikko en oo.” (Opettaja C)

Musiikinopettajana opettaja C haluaa olla taka-alalla ja välttää olemasta itse esillä. Hän nimeää yhdeksi hyvistä opettajan ominaisuuksistaan taidon nähdä muissa piilevät lahjakkuudet ja kyvyn saada nämä parhaat puolet esiin. Hänellä on selkeät tiedolliset ja taidolliset tavoitteet, joiden saavuttamiseksi hän vaatii itseltään opettajana hyvää työskentelyä. Hän haluaa oppilaiden kokevan opiskelun mielekkääksi:

”...kyllä mä sillä tavalla olen vanhanaikainen opettaja ja musta on sit, kun ajattelee näitä musiikkiluokkalaisia ihmistyyppinä ja niiden opiskelutapaa ja muuta, jos jotain tehdään niin kyllä ne haluu sitten ymmärtää ja tehdä kunnolla.” (Opettaja C)

Musiikkiluokkatoiminnan yhtenä tavoitteena opettaja C pitää tradition siirtämistä ja kulttuurin omaksumista. Opettajan työssä hän on nähnyt yhteiskunnan muutokset ja lasten elämänympäristön muuttumisen. Musiikinopiskelun ohella hän pitää tärkeänä osallistumista paikallisen yhteisön kulttuurielämään ja käy oppilaiden kanssa esiintymässä erilaisissa tilaisuuksissa. Musiikkiluokkien tarkoituksena ei hänen mielestään ole valmistaa oppilaita ammattiopintoihin, vaan antaa heille kouluvuosina mahdollisuus oppia musiikkia koko persoonallaan laaja-alaisesti.

5.4 Opettajuus musiikillisen elämänhistorian muovaamana

Haastattelemi opettajat vastatessaan kysymyksiini rakensivat sanallisesti kuvaa itsestään opettajana. Vastauksissa musiikillinen elämänhistoria, ammatillinen koulutus ja työvuodet antoivat minulle viitteitä siitä, miten heidän nykyinen opettajuutensa on rakentunut. He olivat kertomuksensa näköisiä: kukin heistä kuvasi musiikillisen elämänhistoriansa ja nykyisen opettajuutensa yksilöllisesti. Ammatillinen koulutus ja yhteinen opetussuunnitelma yhdistivät heitä vain osin. Opettaja A:n opettajuus ei olisi ollut mahdollista opettaja C:n musiikillisella elämänhistorialla. Opettaja C:n arvostamat opetuksen painopisteet eivät olisi saaneet merkitystään opettaja B:n musiikillisesta elämänhistoriasta.

Yhteiskunta ja ympäröivä yhteisö olivat osa jokaisen opettajan menneisyyttä. He olivat saaneet erilaisen mahdollisuuden kouluaikanaan musiikin harrastamiseen. Kaikki olivat myöhemmin käyttäneet hyväkseen lisäkoulutusmahdollisuuksia osana ammattipätevyyttään. Myös mahdollisuuksien puuttuminen näkyi vastauksissa: opettaja C muisti, kuinka pikkusisko oli päässyt musiikkiluokille ja arvostettuun lapsikuoroon,

koska oli häntä nuorempi. Hänen kertomuksestaan syntyy mielikuva, että muut (perheenjäsenet ja myöhemmin aviopuoliso) ovat olleet häntä itseään enemmän musiikista kiinnostuneita tai lahjakkaampia. Vielä opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopintojen loppuvaiheessa hän kuvaa suhdettaan musiikkiin kertoessaan, kuinka silloin (tutustuttuaan nykyiseen mieheensä, joka on ammattimuusikko) lähinnä ”kanniskeli trumpettia ihan lahjakkaasti”. Vaikka hänellä on kolmesta opettajasta laajin muodollinen koulutus musiikissa, hän ei tunne olevansa muusikko, vaan ”jotenkin puutteellinen”. Pätevyyttään opettajana hän ei kyseenalaista. Opettaja A ja opettaja B, joilla on huomattavasti suppeampi muodollinen koulutus, mutta vastaavasti vahva musiikillinen menneisyys lapsuudessa, eivät tuo haastattelussa esiin pätevyyden tunteen puuttumista musiikin ammattilaisena.

Yhteisön arvostamana musiikki on kunkin opettajan kohdalla saanut erilaisen merkityksen. Opettaja A:n kotona musiikin harrastaminen oli kokonaan muodollisen koulutuksen ulkopuolista, ja koulussa innostava opettaja näytti, miten monipuolisesti voi musiikkia tehdä. Molemmat yhteisöt kannustivat yhteiseen musisointiin ja itse tekemiseen. Opettaja B oli vahvasti mukana muodollisessa musiikinopiskelussa, jossa tärkeitä olivat opettajan rinnalla myös kaverit. Musiikinopiskelun tavoitteet olivat osin jäsentymättömiä ja saivat sisältönsä yhteisistä esiintymisistä ja matkoista. Opettaja C:n muistikuvissa musiikki ei ollut erityisen tärkeä osa lapsuutta. Musiikkia merkityksellisempiä olivat muistot opettajista ja oppimisesta. Musiikin merkitys kasvoi vasta nykyisen työn myötä ja sai tavoitteensa oppimisen ja opettamisen taidon näkökulmasta. Musiikki on opettaja C:lle osa kulttuurista pääomaa muiden taideaineiden rinnalla.

5.4.1 Muistojen yksilöllinen merkitys

Kaikki haastattelemi opettajat olivat tietoisesti käyttäneet hyväkseen omia kouluaikaisia kokemuksiaan rakentaessaan opettajuuttaan. He olivat kriittisesti arvioineet niiden hyviä ja huonoja puolia ja tehneet itsenäisiä ratkaisuja valitessaan oman opetuksen painopisteitä. Opettajat kuvailivat itseään loogisena jatkeena omalle musiikilliselle elämänselitykselleen, vaikka eivät kaikissa tapauksissa itse yhdistäneet opettajuutensa piirteitä tietoisesti omiin kokemuksiinsa. Yhteistä kaikille oli, että

muodollinen opettajankoulutuslaitoksen koulutus koettiin lähes merkityksettömäksi nykyisen työn kannalta.

Omien vahvuuksien kuvailu oli merkittävän samankaltainen oman musiikillisen elämänhistorian kanssa. Opettaja A haluaa tarjota lapsille elämyksiä ja kokemuksia, joita itse koki koulun musiikkitunneilla. Hän muistelee musiikkiluokkatoiminnan lapsuudessaan olleen erittäin monipuolista, laadukasta ja sisältäneen myös luovaa toimintaa kuten säveltämistä. Hän nimeää vahvuudekseen monipuolisuuden ja pitää tavoitteinaan opetustyössä hyvää oppimista oivalluksen kautta ja lasten luovuuden herättämistä. Hän muistaa oman opettajansa olleen taitava pedagogi ja kokee myös itse löytäneensä keinoja musiikinopetukseen riittävän hyvin, osin jopa esimerkillisesti. Sisäinen mielikuva opetuksen sisällöstä on vahva: koulun opetussuunnitelma voi tarvittaessa joustaa, jos opettaja A kokee sen perustelluksi ja mielekkääksi.

Opettaja A:n koulu-aika on sisältänyt samankaltaisia piirteitä isän ja muiden perheenjäsenten musiikin harrastamisen kanssa. Opettaja A oli rohkeasti ollut mukana erilaisissa soitinyhtyeissä, kuoroissa, tehnyt omaa musiikkia sekä lähtenyt opettajan pyynnöstä johtamaan kuoroa vain kokemukset kuorolaisena ja opettajan esimerkki tukena. Musiikinopettajana hän on opetuksen rinnalla säännöllisesti osallistunut koulun ulkopuoliseen musiikkitoimintaan.

Kaiun lapsuuden ja nuoruuden kokemuksista voi kuulla opettaja B:n kuvatessa omia vahvuuksiaan ja tavoitteitaan. Vahva opettajapersoona, jonka opetus rakentui etenkin suurten esiintymishankkeiden ympärille, on ollut mukana luomassa mielikuvaa musiikinopetuksesta. Samalta opettajalta hän ei saanut yhtä vaikuttavaa esikuvaa opettajan työlle tavallisella tunnilla. Kun suurten teosten esitykset ja esiintymismatkat ulkomaille olivat olleet onnistuneita projekteja ja kuulostaneetkin hyvältä, voi uskoa, että oman opettajuuden ”rima oli kauheen korkealta”.

Oman nykyisen työn ja lapsuuden koulu- ja musiikkiopistoaikaisen musiikillisen elämänhistorian kuvailu sisältävät samoja piirteitä: orkesteri- ja kuorotoiminta ovat vahvasti mukana, opetus etenee osin projektien asettamien tavoitteiden ja vaatimusten mukaan. Opettaja B myös kuvailee itsessään lapsuuden aikaisen opettajansa hyviä

puolia: hänellä on uskallus heittäytyä uusiin tehtäviin sekä taito saada lapset osallistumaan yhteiseen musisointiin. Kaveri- ja tuttavasuhteet ja oma musiikin tekeminen ovat tärkeitä hänelle tänäkin päivänä.

Opettaja C ei ollut ”helppo oppilas” eikä hän ollut helppo haastateltavakaan. Hänen vastauksensa saattoivat olla vaikeasti tulkittavissa, kuten kysyessäni omia musiikillisia vahvuuksia opettajana hän oli mielestään ”hyvä komentamaan”. Koska musiikki oli yksi kiinnostuksen kohde muiden joukossa ja musiikinopettajuus rakentui opetustaidon ympärille, haastattelussa musiikkia käsiteltiin oppiaineena ja harvoin omana musisointina tai musiikin tekemisenä. Musiikillinen elämänhistoria sisälsi vain vähän omia muistikuvia. Opettaja C ei tavoittele omassa opetuksessaan suuria musiikillisia elämyksiä tai ole itse vahvasti mukana muusikkona. Opetussuunnitelma on hänelle muita opettajia tärkeämpi ohjenuora opetuksen sisältöä suunniteltaessa.

Laaja ammatillinen koulutus ei ollut antanut opettaja C:lle pätevyyden tunnetta muusikkona. Sitä ei ollut syntynyt myöskään muodollisen koulutuksen ulkopuolella. Haastattelussa hän tuntui ajoittain jopa vähättelevän omia musiikillisia taitojaan. Vaikka opettaja C:n opiskeluhistoria on erittäin monipuolinen ja vaatinut paljon omaa aktiivisuutta, tuntuu siltä, että musiikissa hän on edennyt sattumien kautta, ilman omaa tavoitteellisuutta, nykyiseen työhönsä. Musiikinopettajana hän oli löytänyt vahvuudekseen pedagogiset taidot, niiden kehittämisen sekä eri oppiaineiden yhdistämisen. Omaan pätevyyttään musiikinopettajana hän ei epäile, tuntemiensa puutteiden sijaan hän on etsinyt oman tien toteuttaa musiikinopetusta.

5.4.2 Kasvu asiantuntijaksi

Aloittaessaan opettajankoulutuslaitoksen opintonsa ja musiikin sivuaineopinnot opettajilla oli kullakin mielikuva musiikinopetuksesta, hyvästä opettajasta ja musiikinopetuksen painopisteistä ja merkityksestä. Tämä mielikuva oli muodostunut lapsen ja oppilaan näkökulmasta. He olivat opiskelleet musiikillisia tietoja ja taitoja, saaneet sekä hyviä että huonoja kokemuksia. Ammattiopinnoissaan heidän oli tarkoitus saada puuttuvia tietoja ja taitoja sekä laajempaa ymmärrystä musiikinopettajan ammatista aikuisen ja opettajan näkökulmasta. Ennen opintoja heistä kukin oli ollut

musiikin harrastaja ja tavoitteet olivat harrastajan tavoitteita. Musiikin sivuaineopinnot tähtäsivät opettajuuden kasvuun. Ammattiopinnoissa heidän identiteettinsä musiikinopettajana oli tarkoitus vahvistua ja vakiintua.

Näin ei kuitenkaan käynyt opettajien mielestä kenenkään kohdalla. Haastattelussa käy ilmi, että negatiivinen arvio opettajankoulutuslaitoksen sivuaineopinnoista oli syntynyt jo opintojen aikana, ei jälkeempään työkokemuksen arvion pohjalta. Tereskan (2003) tutkimuksen perusteella voisi kuitenkin olettaa, että musiikista kiinnostunut ja luultavasti riittävät taidot omaava opiskelija, joka myöhemmässä elämän vaiheessa kouluttautuu vapaaehtoisesti työn ohessa useaan otteeseen, olisi ollut kaikista paras ja toivotuin opiskelija musiikin sivuaineopintoihin ja hyötyvän niistä erityisesti. Jostain syystä nämä opinnot eivät kuitenkaan ole jättäneet jälkeään opettajiin heidän oman kokemuksena mukaan juuri ollenkaan. Vastauksista ei löydy positiivista arviota opettajankoulutuslaitoksen sivuaineopintojen musiikin kurseista. Haastattelutilanteessa oli selvä, että käyttäisin aineistoa pro graduuni, jolloin vastauksen ehdottomuus korostuu: kysymys ei ollut opintojen muistelusta yleisellä tasolla. Muistojen negatiivisuus antaa ymmärtää, että kokemus on ollut vahva. Sitä eivät ole työvuodet ja ymmärrys opettamisesta tai opettajan työstä lieventäneet.

Tereska (2003) toteaa, että musiikillinen minäkäsitys ja musiikin harrastaminen ennustavat menestymistä musiikin opinnoissa. Opettajien A ja B kohdalla molemmilla oli rikas musiikillinen historia, jonka seurauksena he suuntautuivat musiikinopettajaksi. Molemmissa tapauksissa vahva ennakko-oletus musiikinopetuksesta myös esti opintojen kokemista mielekkääksi. Opettajankoulutuslaitoksen tarjoamat opetuksen välineet eivät tuntuneet heistä yhtä luotettavilta kuin omat kokemukset oppilaana. Vaikka opettaja C ei ollut sitoutunut musiikinopettajan ammattiin omien opintojensa aikana, hän koki samankaltaisia ongelmia opettajankoulutuksessa. Kaikki opettajat tarkastelivat annettua ammattiopetusta ”maailmasta käsin” eivätkä olleet valmiita muuttamaan käsityksiään hyvästä musiikinopetuksesta.

6 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

6.1 Avoimia kysymyksiä

Itselleni tutkimusaineiston analyysi oli yllättävä. Musiikillinen elämänhistoria paljastui huomattavasti ennako-oletustani merkityksellisemmäksi. Toisaalta yllättävä oli myös haastattelemieni opettajien negatiivinen suhtautuminen omiin opettajanopintojensa aikaisiin opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopintoihin. Tutkimuksen edetessä heräsi monia kysymyksiä:

Miksi muodollisen koulutuksen ulkopuolinen kokemus tuntui opettajista luotettavammalta ja käyttökelpoisemmalta? Miksi opettajat kuvailivat opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopintojaan oman työn kannalta nimenomaan merkityksettömiksi? Osa merkityksettömyyden tunteesta voi selittyä opiskelun institutionaalisuutena, opintojen aikana oli tarkoituskin oppia ammattiin. Tämä ei kuitenkaan ole riittävä selitys opettajien muistoille opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopinnoista.

Lapsuuden musiikkiopinnoissa saadut taidot ja tiedot liittyivät kokemuksellisuuteen. Aikuisille suunnattu opetus nojaa oivallukseen tiedon merkityksen ymmärtämisestä. Noviisin ja asiantuntijan ero on merkityksissä: lapsi oppii intervallit, mutta vasta muusikko/sovittaja/säveltäjä ymmärtää niiden merkityksen. Viulisti orkesterissa huolehtii omasta stemmastaan, johtaja kuuntelee viulistia osana kokonaisuutta. Nämä merkitysten oivallukset ovat osa ammattiopintoja.

Opettajien haastattelun analyysissä käy ilmi, etteivät he saaneet opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopinnoissa näitä ymmärtämiseen liittyviä oivalluksia. Opinnoissa tarjotut didaktiset vaihtoehdot eivät myöskään olleet heidän mielestään riittävän asiantuntevia. Vastaukset omiin miksi?/miten? -kysymyksiinsä he löysivät opintoja edeltäneestä musiikillisesta elämänhistoriastaan, työn myötä tai muista opinnoista.

Miksi haastattelussa arvio muodollisesta koulutuksesta on vuosienkin jälkeen niin jyrkkä? Muisto opinnoista oli negatiivisuudestaan huolimatta tärkeä ja mieleen painunut. Kukaan opettajista ei joutunut erityisesti muistelemaan ajanjaksoa. Kysyin haastattelussa, olivatko opettajat saaneet opettajankoulutuslaitoksen sivuaineopinnoissaan esimerkiksi kokonaiskäsityksen musiikinopetuksesta, pedagogisia taitoja tai löytäneet vertaisryhmän ammattiin kasvussa, mutta tällaisia kokemuksia ei opettajilla ollut. Minulle tämä oli pieni mysteeri, koska on mahdotonta ajatella, että kukaan voisi toimia musiikinopettajana ilman minkäänlaista koulutusta, suoraan lukiolaisena.

Kaikkien opettajien muistoissa ammattiopintoihin liittyi aikuisuuteen kasvua. He olivat vasta matkalla kohti aikuisen ajattelua ja suhtautuivat kokemuksiinsa epäkohtiin toisinaan nuoruuden uhmakkuudella. Olisiko tässä selitys myös muiston mustavalkoiselle negatiivisuudelle? Vaikka he kertovat opinnoistaan haastattelutilanteessa aikuisen näkökulmasta ja ajallisesti kaukaisena asiana, tämä tunne pettymyksestä on aito muisto nuoruuden kokemuksesta.

Kuinka muodollinen koulutus kykenisi hyödyntämään kunkin omaa musiikillista elämänhistoriaa voimavarana? Onko sen jopa pakko luoda suhde siihen, jotta tulisi osaksi opettajan tulevaa ammatillista minuutta ja opettajuutta? Tereskan (2003) tutkimuksessa käy ilmi, kuinka aiempi musiikillinen elämänhistoria ennustaa myöhempää menestystä musiikin sivuaineopinnoissa. Näiden opettajien kohdalla se myös esti opintojen kokemista mielekkäiksi. He olivat arvioineet aiempia kokemuksiaan ja torjuneet annetun opetuksen. Ammatti-identiteetti oli vasta muotoutumassa ja opintojen aikana heidän oli tarkoitus löytää oma identiteetti musiikinopettajana, ”tulla joksikin”.

Opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopinnot toimivat peilinä, jonka avulla opettajat arvioivat itseään, omia aiempia kokemuksiaan ja annettua opetusta. Jättäessään aiemmat kokemukset ja niiden kautta syntyneet käsitykset oppimisesta, musiikinopetuksesta ja opettajuudesta huomiotta opettajankoulutuslaitoksen sivuaineopinnot sulki itsensä ulos ammatti-identiteetin kasvussa. Metakognitio, tieto itsestä, on osa kaikkea tuloksellista oppimista. Haastattelemieni opettajien kohdalla ei

käy ilmi milloin tämä tietoisuus omasta musiikillisesta menneisyydestä oli syntynyt. Koska kuitenkin annamme merkityksiä muistoillemme jatkuvasti ja luomme niitä uudelleen, voi olettaa, että ammatillisesti merkittävät muistot arvioidaan uudelleen ammattiin valmistautuessa. Silloin nämä muistot olisivat tärkeitä arvioitavia myös varsinaisten opintojen aikana.

6.2 Musiikkiluokan opettajan arkipäivää

Cygnaeuksen musiikkiluokkien opetussuunnitelmasta (2001) tekemäni käsittekartat kahdesta musiikin opiskelun työtavasta (ks. kuvat 2 ja 3) loivat mielikuvan rikkaasta ja monipuolisesta musiikinopiskelusta. Tavoitteellisessa musiikinopetuksessa neljän vuoden aikana lapset ehtivät oppia paljon sekä tiedollisesti että taidollisesti. Musiikkitunnit, yhteiset kuoro- ja orkesteriharjoitukset sekä esiintymiset olivat tärkeä osa koulun arkipäivää.

Työn opettajalle asettamat vaatimukset ovat melkein hengästyttävät: pitäisi osata niin monesta asiasta niin paljon. Omat musiikilliset taidot, kuten laulu-, soitto- ja johtamistaidot pitää olla riittävän hyvät. Systemaattisen opetuksen suunnittelu ja lapsen musiikillisten taitojen kehityksen edesauttaminen vaativat muusikkouden lisäksi didaktisia taitoja ja vahvaa opettajuutta. Opettajan huomio ei ole omassa osaamisessa, vaan lasten oppimisessa. Oman työn ytimessä ovat kysymykset Mitä opetetaan?, Miksi opetetaan? ja Miten opetetaan? Kaikki haastatteleman opettajat olivat tyytyväisiä nykyisessä työssään, he kokivat täyttävänsä työn vaatimukset. Vastaukset näihin opetuksen kysymyksiin he olivat kukin löytäneet eri tavoin.

Vastaus kysymykseen Mitä opetetaan? löytyi Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelmasta (2001). Siihen oli kirjattu sekä yleisiä musiikinopetuksen tavoitteita että osin yksityiskohtaisempia osa-alueita. Opetussuunnitelman tarkoituksena on luoda rakenne lasten neljän vuoden opiskelulle ja opettajan työlle. Tästä yksiselitteisyydestä huolimatta opettajat suhtautuivat Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelman (2001) ohjeellisuuteen eri tavoin. Opetussuunnitelman sisältämät yhteiset tavoitteet opettajat tulkitsivat yksilöllisesti. Vain opettaja C piti sitä opetuksen kannalta itselleen tärkeänä. Opettaja A:lle opetussuunnitelma oli hierarkkinen. Osa

suunnitelman tavoitteista oli ehdottoman tärkeitä saavuttaa opetuksessa, mutta osan tavoitteluun liittyi vahvasti oma kiinnostus ja motivaatio. Nämä olivat vaihdelleet opetusvuosina. Opettaja B ei ollut ottanut opetussuunnitelmaa opetuksena lähtökohdaksi lainkaan.

Opettajat A ja B olivat löytäneet Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelmaa (2001) tärkeämmäksi oman näkemyksen musiikkiluokkien musiikinopetuksesta. Heidän oma musiikkiluokkataustansa ja kouluaikaiset kokemukset olivat heille ulkokohtaista opetussuunnitelmaa luotettavampi lähde opetustyön sisällön suunnittelussa. Kärjistäen voisi sanoa, että he opettivat opetussuunnitelmasta huolimatta. Voi aiheellisesti kysyä, kuinka merkittäviä ovat opetussuunnitelmauudistukset heidän kohdallaan? Kuinka paljon ne todellisuudessa muuttavat koulun arkipäivää?

Mielenkiintoista on, että huolimatta opettajien erilaisista suhtautumisista Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelmaan (2001), he kaikki pitivät käsitekarttoja (ks. kuvat 2 ja 3) suhteellisen hyvin koulun ja opettajan työtä kuvaavina. Opettaja A:n ja B:n yksilölliset mielikuvat opetuksen tavoitteista olivat siis kuitenkin melko lähellä koulun omaa opetussuunnitelmaa. Ehkä musiikkiluokkien alkuperäinen ajatus lasten musiikinopiskelusta ei ole suurelta osin muuttunut heidän omista kouluvuosistaan. Musiikkiluokkien perinteen tärkeys tuntui muutenkin vahvalta: kouluaikaiset kokemukset musiikkiluokilta olivat merkityksellisiä myös omassa työssä. Heillä oli halua tarjota lapsille samanlaisia hienoja kokemuksia kuin itse olivat kokeneet.

Vastaus kysymykseen Miksi opetetaan? löytyy Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelmasta (2001) vain välillisesti. Opetussuunnitelma sisältää yhteisesti hyväksi koettuja lasten musiikinopiskelun tavoitteita, kuten esim. taitoa musisoida yhdessä laulaen ja soittaen, tutustumisen eri musiikin tyylilajeihin ja historiallisiin tyylikausiin ja notaation hallinnan oppimisen. Edellisten lisäksi toivotaan musiikin vaikuttavan myönteisesti vuorovaikutustaitoihin ja tunne-elämän kehittymiseen.

Kullekin opettajalla oli muovautunut työn erilainen profiili. Vastaukset Miksi? kysymykseen näkyivät painostuseroina työn toteutuksessa. Opetuksen painopisteiden taustalla olevat valinnat pohjautuivat kunkin opettajan kokemiin omiin vahvuuksiin. Musiikkiluokkatoiminta merkitsi yhtäältä musiikillisten taitojen oppimista ja luovan muusikkouden opettelua (opettaja A). Toisaalta sen päämääränä olivat yhteiset kokemukset ja elämykset sekä vuorovaikutus ja sosiaalisten taitojen oppiminen (opettaja B). Yhtä lailla opetuksen yleiseksi tavoitteeksi saattoi nousta laaja-alainen kulttuurinen sivistys ja yhteisöllisyys (opettaja C). Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelman (2001) sisällä oli mahdollista toteuttaa nämä kaikki näkemykset. Tavoitteet koettiin myös saavuttamisen arvoisiksi: musiikinopiskelun tuli olla laadukasta ja oppimisen korvin kuultavissa. Kolme opettajuutta yhdessä muodostivat kokonaisuuden, jossa Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelman (2001) tavoitteet toteutuivat hyvin.

Kaikki opettajat olivat ponnistelleet löytääkseen vastauksen kysymykseen Miten opetetaan? Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelma (2001) ei sisältänyt kuin viitteellistä ohjeistusta ja vain yhden didaktisen ohjeen: nuotinluvun opiskeluun käytettiin Kodály-metodia. Tähän liittyivät myös yksityiskohtaisimmat opetuksen tavoitteet, musiikin teorian ja säveltapailun 1. ja 2. peruskurssien suorittaminen. Erityisesti opettajat A ja C olivat kokeneet Kodály-metodin tärkeäksi osaksi omaa opetusta. He olivat ponnistelleet saavuttaakseen Kodály-metodin opettamisen taitoja. Opettajat A ja C pitivät tärkeänä oppilaiden omien taitojen ja tietojen karttumista. Heidän mielestään nämä taidot olivat tärkeitä lasten kasvussa kohti itsenäistä musisointia ilman opettajaa. Opettaja B oli valinnut omassa opetuksessaan edellisistä poikkeavan lähtökohdan: hän halusi opetuksen rakentuvan käytännön työskentelylle ja lasten oppimisen etenevän yhteisten projektien myötä. Hän itse epäili, ettei oma opetus aina ollut niin kovin suunnitelmallista ja että Kodály-metodin voisi hallita paremminkin, mutta piti käytännön oppimista tällä hetkellä hyvänä tapana jäsentää omaa opetusta.

Kodály-metodin ohella yhtä tärkeäksi osaksi musiikkitunteja opettajat kokivat yhteisen musisoinnin. Erityisesti laulaminen ja moniäänisyys olivat tärkeitä. Kukaan heistä ei pitänyt hyvää äänenkäyttöä ja moniäänisyyden tai puhtaasti laulamisen oppimista itsestäänselvyytenä vaan ponnistelivat niiden eteen omassa opetuksessaan. Kaikki kokivat opettajan työn ja didaktiset taidot merkitykselliseksi tavoitteiden saavuttamisessa niin kuorolaulussa kuin orkesteritoiminnassa.

Vaikka opettajien kesken työn painotukset erosivat toisistaan, kaikki pitivät opettamisen taitoja erityisen tärkeinä. Ilman näitä taitoja oppimistuloksia ei olisi mahdollista saavuttaa. Tereskan (2003) tutkimuksen mukaan suurin musiikinopetuksen halukkuuden estävä tekijä oli koettu omien musiikillisten taitojen puuttuminen. Haastattelemi opettajat painottivat kuitenkin musiikinopetuksen didaktisia taitoja tai niiden puuttumista. He mainitsivat jotkut musiikilliset taitonsa toisia heikommiksi, mutta opettajina tunsivat itsensä päteviksi. Kaikki olivat keskittyneet omassa opettajuudessaan etenkin opettamisen taitojen lisäämiseen. Omien musiikillisten taitojen oppiminen ei ollut tuntunut yhtä tärkeältä. Opettajan musiikillisia taitoja tarvitaan musiikkitunnin pitämiseen yleisellä tasolla, mutta tavoitteellinen opetus vaatii opettamisen taitoja.

Kolmen opettajan erilaisuus tuli hyvin esiin haastattelujen analyysissä. Erilaisuudesta huolimatta heitä yhdisti koulun musiikinopetuksen kannalta tärkeät asiat. Kaikki haastattelemi opettajat kokivat musiikkiluokkatoiminnan tärkeäksi ja olivat sinnikkäästi kouluttautuneet, jotta kykenisivät mielestään riittävän laadukkaaseen opetukseen. Heitä yhdisti lapsen musiikillisen kehityksen omakohtainen arvostaminen ja tämän kehityksen turvaaminen osana koulun toimintaa. He tunsivat olevansa osa historiallista aikajatkumoa ja kokivat oman työnsä olevan osa tulevien sukupolvien musiikillista elämänhistoriaa. He arvostivat toisiaan kollegoina ja olivat valmiita yhteisiin ponnisteluihin omassa työssään.

6.3 Koulutuksen merkitys

Opetussuunnitelmien vertailu osoitti Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopinnot (2004) jo laajuudeltaan liian suppeiksi. (Ks. taulukot 1 ja 2.) Ne eivät kyenneet antamaan valmiuksia musiikkiluokilla toimivalle opettajalle. Liian suuri osuus jäi opettajan oman musiikillisen elämänhistorian ja koulutusaktiivisuuden osuudeksi. Opettajan sekä omat musiikilliset että didaktiset taidot jäivät väistämättä puutteellisiksi.

Laajemmat sivuaineopinnot Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksella (2004) vastasivat paremmin musiikkiluokilla tapahtuvan opetuksen haasteisiin, mutta niistäkin puuttui kokonaan opettajien tärkeänä pitämä Kodály-metodin hallinta ja opetusharjoittelu. (Ks. taulukot 3 ja 4.) Vaikea olisi musiikin yleisten oppimisen teorioiden pohjalta suunnitella esim. intonaation tai intervallien opetusta. Tästä näkökulmasta ajatus perusopetuksen yhdistämisestä ja aineenopettajien siirtymisestä opettajiksi myös alemmille luokka-asteille on hyvä suuntaus, muttei korjaa kaikkia koulutuksen puutteita.

Haastattelemieni opettajien mukaan heidän omat opettajankoulutuslaitoksen musiikin sivuaineopintonsa olivat heidän nykyisen työnsä kannalta merkityksettömiä. He kokivat pettyneensä niin sisältöön kuin opetuksen laatuun. Oppiminen ei ollut tuntunut myöskään mielekkäältä. Opettajien omissa sivuaineopinnoissa tarjotut tiedot ja taidot eivät olleet tuntuneet riittävän vakuuttavilta aiempiin kokemuksiin verrattuna eivätkä ne olleet tuntuneet tavoittelemisen arvoisilta. Opettajat vertasivat opetuksen sisältöä ja laatua omiin aiempiin kokemuksiinsa oppijana. Käsitukset musiikinopettamisesta ja opettamisesta yleensä olivat kaikilla muovautuneet ennen ammattiopintoja.

Onko niin, etteivät kurssit olleet kyenneet tarjoamaan opintojen ydintä: opettajuuden näkökulmaa? Vaikka ohjelmiston valinnalla voidaan kurssin sisältö kohdentaa toivottuun suuntaan, ilman opettajuuden näkökulmaa esim. kuorokurssi yliopisto-opinnoissakin on kuorolaulun harrastamista. Opettajaksi kasvu tarvitsee ymmärrystä oppimisesta ja opettamisen keinoista, taidosta opettaa. Haastatteleman opettajat olivat näitä keinoja kaivanneet ja etsineet niitä mm. kouluttamalla itseään kursseilla.

6.4 Musiikillisen elämänhistorian merkitys

Kaksi kolmesta haastattelemastani opettajasta piti Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelmaa (2001) vain viitteellisenä ohjeistuksena oman työn suunnitteluun. Koulun opetussuunnitelma taipui ja muovautui opettajien omien näkemysten mukaiseksi. Ammattiopinnoilla, joiden avulla he pätevoityivät nykyiseen työhönsä, oli kaikkien opettajien mielestä vähäinen merkitys. Opettajuus ei rakentunut muodollisen pätevyyden antavissa opinnoissa. Mikä siis muodosti heidän opettajantyönsä ytimen?

Musiikillinen elämänhistoria opettajien nykyisessä työssä on vahvin vaikuttava tekijä. Heidän käyttöteoriansa on kokoelma omista kouluaikaisista kokemuksista, muodollisen koulutuksen ulkopuolisista kokemuksista, kokemuksista lisäkoulutuskursseilta ja työssä opitusta. Muistot musiikkiluokilta ja kouluajoilta toimivat mielikuvina hyvästä musiikinopetuksesta ja osittaisena mallina omalle opetukselle. Yhdellä musiikin tunnilla nykyisyydessä on kolme ajallista kerrostumaa ja sukupolvea: opettajan kokemukset menneisyydessä omassa lapsuudessa, hänen nykyinen toimintansa opettajana sekä omien oppilaiden kokemukset musiikkiluokilla. Nämä kokemukset saattavat olla kimmokkeena tuleville musiikkiluokan opettajille. Kaikkien haastattelemiäni opettajien kertomuksissa omien kouluaikaisten opettajien vaikutus esikuvina on ollut osana ammattitaidon muovautumisessa niin opintojen aikana kuin työssäkin. Aikaisempien opettajien toiminnalla on ollut suuri merkitys heidän elämässään. Heidän muistelemansa opettajat olivat musiikkiluokkatoiminnan pioneereja, joiden työn hedelmiä korjaavat kaksi seuraavaa sukupolvea.

Musiikkiluokkatoiminnan turvaamiseksi ei riitä opettajien omistautuminen työlleen ja heidän musiikillinen elämänhistoriansa. Silloin liian moni asia opetuksessa on sattuman varassa. Ero musiikkiluokilla toimivan opettajan työn vaativuuden ja pätevyyden antamien opintojen välillä tuntuu suurelta. Ammattiin valmentavien opintojen tulisi vastata työn asettamia vaatimuksia.

7 TUTKIMUKSEN KULKU

7.1 Minä tutkijana

Muistutan monessa suhteessa haastattelemani opettajia ja tutkimusta tehdessäni tulkitsin aineistoa väistämättä myös omista lähtökohdistani. Tietoisuus omasta itsestäni oli läsnä koko tutkimuksen ajan. Omat subjektiiviset kokemukseni auttoivat ymmärtämään opettajien kertomuksia, mutta samalla loivat paineen palata aineistoon yhä uudelleen, jotta kykenisin näkemään ja perustelemaan tutkimuksen kulkua ja aineiston analyysiä mahdollisimman objektiivisesti. Tutkijaminäni koostuu monesta kerrostumasta. Olen ollut

- oppilas musiikkiluokilla
- oppilas musiikkiopistossa
- opettajana musiikkiopistoissa ja konservatoriossa
- pianistina
- kuoronjohtajana
- musiikin sovittajana ja säveltäjänä
- tulevien musiikin ammattilaisten opettajana
- aikuisopiskelijana musiikkikasvatuslinjalla
- äitinä musiikkiluokkalaisille ja musiikkiopistolaisille

Tutkimusten edetessä nämä vaiheet omassa musiikillisessa elämänhistoriassa piti nostaa tietoisiksi elämänvaiheiksi, jotta kykenin erottamaan omat ajatukset haastattelemani opettajien ajatuksista. Nämä monet kiinnostavat tutkimusaiheeseeni olivat myös vahvuus, jota pystyin hyödyntämään koko tutkimuksen ajan.

7.2 Tutkimuksen vaiheita

Ensimmäinen tavoitteeni tutkimuksessa oli konkretisoida opettajan toiminta musiikkiluokilla koulun opetussuunnitelman pohjalta. Työssä käytin hyväksi omia kokemuksiani musiikkiluokilta, omien lasteni kautta saatuja kokemuksia, omia ammattiopintoja sekä aiheeseen liittyvää ammattikirjallisuutta. Käsitekarttojen (Ks. kuvat 2 ja 3) avulla oli toiminta mahdollista kuvata kaikkine ulottuvuuksineen kokonaisuutena. Ennen haastatteluja en kuitenkaan tiennyt, kuinka hyvin ne opettajien mielestä kuvasivat koulun toimintaa. Olin haastattelujen jälkeen itse tyytyväinen

käsitekarttoihin, koska opettajat mainitsivat tavoitteiden musiikkiluokilla olevan suurelta osin käsitekarttojen mukaista.

Toinen tärkeä oivallus opetussuunnitelman ymmärtämisessä oli didaktinen struktuuri, jonka avulla opettajan toiminnan tavoitteet saivat syvemmän sisällön. Didaktisen struktuurin avulla ymmärsin, minkälaisia vaatimuksia opettajan työ sisältää. Nämä työn asettamat vaatimukset mielessäni tutkin opettajien ammattiopintoja. Ilman didaktisen struktuurin rakennetta Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelmaa (2001) olisi ollut hankala vertailla ammattiopintojen opetussuunnitelmaan, koska koulun opetussuunnitelman tavoitteena on kertoa ensisijaisesti opetus oppilaan näkökulmasta.

Ammattiopintokokonaisuuksien vertailu Cygnaeuksen koulun opetussuunnitelman opettajalle asettamiin vaatimuksiin ei ollut yksinkertaista tai yksiselitteistä. Yksi hankaluus oli Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kurssikuvausten puuttuminen. Analyysissä jouduin turvautumaan kurssien nimiin ja ilmoitettuun laajuuteen. Vaikeinta oli sijoittaa musiikin didaktiikka –kurssi didaktisen struktuurin taulukkoon. Musiikin didaktiikan opetus voi olla sisällöltään niin monenlaista. Selvää oli kuitenkin, ettei kaikkea Cygnaeuksen koulun musiikinopettajan välttämättömiä opetustaitoja olisi ollut mahdollista oppia kurssin suppeuden vuoksi. Opettajankoulutuslaitoksen kurseja selkeämmin kykenin sijoittamaan Jyväskylän yliopiston sivuainekokonaisuudet didaktisen struktuurin taulukkoon. Olin itse opiskellut kyseiset kurssit ja tunsin hyvin niiden sisällön.

Analyysiä helpotti oma nykyinen työni ammattikorkeakoulun musiikkipedagogien opettajana. Olen jo useamman vuoden ajan osallistunut opetussuunnitelmien uudistamiseen ja pohtinut kurssien sisältöä ja laajuutta. Tästä syystä kykenin arvioimaan sitä, mitä on mahdollista oppia esimerkiksi kurssilla, jonka laajuudeksi on ilmoitettu 1,5 opintoviikkoa.

Opetussuunnitelmien analyysin ytimessä olivat siis käsitekartat koulun opetussuunnitelmasta (ks. kuvat 2 ja 3) ja niiden sisältämä didaktinen struktuuri. Ammattiopintojen vähyys ja ammatin vaativuus loivat väistämättä ristiriidan, johon tuli löytyä vastaus. Vertailun tulos loi pohjan tutkimuksen seuraavalle osalle,

musiikilliselle elämänhistorian merkitykselle. En olisi kuitenkaan pystynyt näkemään tai perustelemaan työssäni tätä musiikillisen elämänhistorian merkitystä ilman analyysiä opettajan työskentelystä ja ammattiopinnoista.

7.3 Elämänhistoria

Elämänhistorian osuus tutkimuksessani vaati paljon alustavaa työtä ja omaa oppimista. Ennen haastattelukysymysten tekoa ja itse haastatteluja tutustuin itselleni aivan uuteen tutkimuksen alaan. Tämä tutustuminen aiheutti aikaisempaa selkeämmän tietoisuuden omasta musiikillisesta elämänhistoriasta ja sen vaiheista. Sen avulla pyrin myös irrottautumaan subjektiivisesta näkökulmasta ja erottamaan omat arvot ja tavoitteet opettajien kertomista tavoitteista.

Haastattelukysymykset oli rakenteeltaan jaettu neljään osa-alueeseen, jotka kaikki antoivat tietoa opettajan työskentelystä. Haastatteluja tehdessäni en kuitenkaan osannut arvata kuinka merkittäväksi osaksi elämänhistoria tulisi kasvamaan analyysin myötä. Se oli kysymyksenä mukana vain yhtenä työhön vaikuttavista taustatekijöistä. Analyysissä paljastui kuitenkin, että opettajat palasivat omaan elämänhistoriaansa myös haastattelun muissa osioissa, jotka eivät kysymyksenasettelussa käsitelleet elämänhistoriaa. Tutkimuksen kulun myötä elämänhistorian merkitys alkoi näkyä ja alkuperäinen tutkimuksen tarkoitukseni osin muuttua: yhtenä tavoitteenani oli ollut kerätä opettajilta mielipiteitä ammattiin valmistavien opintojen sisällöstä. Tähän sain haastattelussa vain viitteellisiä vastauksia. Ehkä kysymykseen vastaaminen olisi vaatinut heiltä enemmän aikaa tai asiaan paneutumista koulutuksen näkökulmasta. Luulen, että jos olisin painottanut yhteydenotossani erityisesti tätä haastattelun näkökulmaa, olisin voinut saada opettajilta enemmän tietoa.

Kokemattomuuteni vuoksi tein haastattelut melko tiukasti kysymyksiini pitäytyen. Olisin ehkä saanut entistäkin rikkaamman analyysiaineiston haastatteluista, jos olisin uskaltanut antaa opettajille enemmän liikkumatilaa haastattelun rakenteeseen. Nyt sain toki vastaukset kysymyksiini, mutta ainakin osittain jäi kuulematta se, mitä en arvannut kysyä. Jälkeenpäin voi todeta, että ehkä opettajien itse tekemät käsitelkärät musiikillisesta elämänhistoriastaan tai koulun työskentelystä olisivat yhtä hyvin

voineet toimia haastattelun pohjana. Nämä kunkin opettajan käsittekartat olisivat voineet olla myös osa yhteistä keskustelua.

Haastattelujen analyysi oli jännittävää ja se sisälsi paljon uuden oppimista. Luokittelin haastattelujen sisällön kysymysten rakenteen ja väliotsikoiden mukaisiksi ja huomasin, että opettajat palasivat usein aiempiin kysymyksiin haastattelun myöhemmissä osuuksissa. Näin analyysin rakenne oli verkostomainen: yhden asian käsittely saattoi liittyä monen kysymyksen vastaukseen. Palasin analyysissä litteroituihin vastauksiin useasti ja tarkistin omia tulkintojani ja yhteenvetojani. Olin haastatellut itselleni tuntemattomia ihmisiä, joiden elämänhistoriaa olin rakentamassa heidän omasta kertomuksestaan. Kuva rakentui vähitellen pienistä paloista.

Elämänhistorian analyysi ja teoriatausta muovautuivat samanaikaisesti. Mitä enemmän opin elämänhistorian tutkimukseen liittyneistä näkökulmista, sitä rikkaammaksi muodostuivat opettajien vastaukset. Tutkimuksessa auttoi heidän yhteinen työnsä samassa koulussa. Opetussuunnitelman toteutuminen alkoi saada kertomusten myötä toisistaan poikkeavia profiileja. Tutkimuksen rajaus yhden koulun opettajiin tuntui mielekkäältä, sain tietoa konkreettisesta opetuksen järjestymisestä ja opettajien työnjaosta ja vahvuuksista. Analyysiaineiston luokittelu ja opettajien keskinäinen vertailu muodostivat tutkimusaineiston analyysin ytimen. Vaikka tunsin tavoittaneeni kunkin opettajan persoonallisuuden, jäi minulle tunne, että analyysissä olisi ollut mahdollista tavoittaa vieläkin syvempiä merkityksiä kuin joita nyt löysin. Niin vahvana koin heidän erilaiset musiikilliset elämänhistoriansa ja toimintansa opettajana.

Palasin alkuperäiseen ajatukseeni tutkimukseni tarkoituksesta säännöllisesti. Vähitellen sain kokonaisuuden hahmottumaan ja ymmärsin siitä käsin osien merkityksen. Vaikka tutkimus muovautui sekä aineiston analyysistä että omasta oppimisesta johtuen, kykenin säilyttämään tutkimuksessani punaisen langan ja kokoamaan palaset yhteen. Viimeinen osuus, kertomus minusta itsestäni on osa tutkimusta. Myös minä olen tutkimuksen alusta lähtien ollut yksi muuttuva tekijä, jonka valinnat ja painotukset ovat perusteltavissa osin elämänhistoriastani käsin. Myös tämän tulee olla näkyvää tutkimuksessa.

Yksi tutkimustulos on kuitenkin itselleni erityisen tärkeä: muutos omassa ajattelussa. Ymmärrän aikaisempaa paremmin omaa itseäni, omaa musiikillista elämänhistoriaani ja sen merkitystä. Yhtä oleellista on, että opin näkemään nykyisen työni vaatimuksia. Tämä ymmärrys muutti omaa työskentelyäni opettajana monella tasolla. Pyrin omassa opetuksessani löytämään oppilaiden vahvuuksia ja tutustumaan heidän aikaisempaan musiikilliseen elämänhistoriaansa. Pyrin myös herättämään heidän omaa tietoisuuttaan menneistä kokemuksista, jotta ne tulisivat uudelleen arvioiduiksi ja osaksi heidän omaa ammatti-identiteettiään.

Ymmärrän myös aikaisempaa paremmin, miten tärkeätä on kohdistaa opetus käsitteiden merkityksiin ja kokonaisuuksiin etenkin ammattiopinnoissa. Pyrin ottamaan opettajuuden näkökulman osaksi kaikkia opetusaineitani, jotta opettajuus vahvistuisi muissakin kuin opiskelijoiden didaktisissa oppiaineissa. Ymmärrän kuinka merkittäväksi kokemukseksi ammattiopinnot parhaimmassa tapauksessa voivat muodostua ja kuinka ainutlaatuisia ovat opiskeluvuodet osana aiempaa musiikillista elämänhistoriaa.

7.4. Jatkotutkimuskysymyksiä

Tutkimuksestani voi olla hyötyä musiikin opetuksen suunnittelutyössä monella tapaa. Koulun musiikinopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet kuvaavat oppimista oppilaan näkökulmasta. Yhtä näkyvästi tästä opetussuunnitelmasta ei näy opettajan työskentely tai työn opettajalle asettamat vaatimukset. Kuka tahansa opettaja, joka suunnittelee oman koulun musiikin opetusta, hyötyisi didaktisen struktuurin mallista. Tämä malli avaa ja konkretisoi opettajan työn sisällön. Minkälainen didaktisen struktuurin malli syntyisi esimerkiksi lukion musiikin aineenopettajan työstä?

Yhtäläillä didaktisen struktuurin malli palvelee ammattikoulutusta. Sen tulisi olla tietoinen koulun musiikinopetuksen tämän hetkisistä tavoitteista ja kohdentaa ammattiopetus riittävän tehokkaasti opettajan olennaisiin taitoihin. Jos koulutusta ei suunnitella työelämälähtöisesti, voi opettajan työ helposti kääntyä päällelleen. Musiikin opetuksessa toteutuvat tällöin ammattiopetuksen sisällöt sen sijaan, että siinä

vastattaisiin muuttuvan maailman ja yhteiskunnan haasteisiin. Kuinka usein ammattiopintoja tulisi uudistaa, jotta ne olisivat riittävän ajankohtaisia?

Musiikkiluokkia tulisi tutkia tarkemmin. Haastattelemieni opettajien kohdalla omat lapsuuden kokemukset olivat niin merkittäviä heidän opettajuutensa rakentumisessa. Ovatko he kokeneet jotain poikkeuksellista? Vai ovatko vahvat musiikilliset elämykset musiikkiluokilla pikemminkin sääntö kuin poikkeus? Kuinka moni musiikin ammattilainen kokee juurensa olevan lapsuuden musiikkiluokkalaisuudessa? Näihin kysymyksiin tulisi vastata, jotta saisimme tietoa musiikkiluokkien merkityksestä. Ehkä silloin hallinnollisia päätöksiä musiikkiluokkien toiminnan kaventamisesta olisi vaikeampi tehdä.

Musiikillisen elämänhistorian merkitys nousi tutkimuksessani selkeästi esiin. Musiikki on elämän mittainen ammatti. Kenellekään ei ole mahdollista lähteä musiikin ammattilaisen uralle ilman lapsuuden vahvaa harrastuneisuutta. Usein ammattiopinnoissa ja työelämässä pidämme tärkeinä suorituksia ja kelpoisuuksia, vaikka todellisuudessa toimintaamme vaikuttavat kaikki musiikilliset kokemuksemme. Nämä kokemukset ohjaavat valintojamme ja päätöksiämme. Kuinka saisimme tämän rikkaan maailman osaksi ammattiopintoja? Minkälainen koulutus mahdollistaisi kokonaisvaltaisemman musiikin opiskelun ja ammatillisen kasvun?

8 LOPUKSI

Tutustuessani Cygnaeuksen koulun musiikkiluokkien opettajien työhön näin pienen vilauksen musiikkiluokkien rikkaasta koulumaailmasta ja opettajien taitavuudesta. Cygnaeuksen koulun opettajat loivat kukin omalla persoonallisella tavallaan lapsille musiikillisen kasvualustan. He olivat omalla pitkäjänteisyydellään ja paneutumisellaan olleet mukana rakentamassa Jyväskylän kaupungin musiikkiluokkatoimintaa. Tarkoituksena oli opetussuunnitelman uudistuessa kehittää koulun musiikkitoimintaa yhä monipuolisemmaksi ja elävämmäksi. Työni valmistuessa tuntuu musertavalta ajatella, että kävi juuri päinvastoin: koko musiikkiluokkatoiminta Jyväskylässä on vaarassa kadota osana koululaitoksen rakenteellista uudistamista!

Tästä näkökulmasta taideaineiden heikkenevä asema koululaitoksessamme tuntuu entistäkin huolestuttavammalta. Jos tulevat sukupolvet eivät saa mahdollisuutta kokea yhteisöllistä ja tavoitteellista musiikinopiskelua, tämä mahdollisuuden puute tulee väistämättä näkymään musiikinopetuksen rappeutumisena ja halukkaiden opettajien vähyytenä. Opettajien elämänhistorian tutkiminen osoitti, ettei muodollinen koulutus yksinään kykene luomaan riittävää muusikkoutta musiikinopettajalle. Pätevyyden tunne musiikin ammattilaisena rakentuu ajalle ennen musiikin ammattiopintoja ja on haastattelemieni opettajien kohdalla ollut suuresti riippuvainen yhteiskunnan heille tarjoamista mahdollisuuksista heidän omassa lapsuudessaan.

Ei ole yhdentekevää millaisen maailmankuvan koulu tarjoaa oppilailleen. Huoleton suhtautuminen taideaineiden vähenevään merkitykseen kaventaa lapsille annettua kasvamisen mahdollisuutta. Haluammeko olla puolustamassa auktoriteetteina sitä käsitystä maailmasta, jonka mukaan tärkeät asiat elämässä ovat numeerisesti mitattavissa tai sanallisesti kerrottavissa? Elämän korkeus, syvyys ja leveys sisältävät paljon inhimillisen kulttuurin piirteitä, jotka vain musiikki tavoittaa. Tämän kokemuksen mahdollisuus tulisi taata kaikille yhteiskunnan halukkaille jäsenille taustasta tai taloudellisista resursseista riippumatta. Siksi musiikkikasvatusta ei voi jättää vain yksityisten tai kunnallisten musiikkioppilaitosten varaan. Tällöin vain osalle lapsista tarjotaan mahdollisuutta jäsentää elämäänsä musiikin kautta, yhdessä muiden samankaltaisten kanssa.

Lähteet:

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) (2001). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä PS - kustannus
- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki Finn Lectura
- Ahonen, S. (2003). teoksessa *Aineenopettajan koulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002*. Meisalo, V. (toim.) Helsingin yliopisto
- Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) (1996). *Oppiminen ja elämänhistoria*. BTJ Kirjastopalvelu. Helsinki
- Apajalahti, M. (2004). teoksessa *Uudistuva perusopetus*. Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson (toim.) Opetushallitus
- Bransford, J. D. (2004). teoksessa *Miten opimme: aivot, mieli, kokemus ja koulu*. Cocking, R.R. (toim.) WSOY
- Campbell, P.Sh. (1998). *Songs in Their Heads*. Oxford University
- Cygnæuksen koulun opetussuunnitelma* (2001). www.cygnet.jkl.fi/koulut/cygnaa
- Eskola, J. (2001). teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Jyväskylä PS - kustannus
- Eskola, K. (toim.) (1998). *Elämysten jäljillä*. Kirjapaino Oy West Point. Rauma
- Hakkarainen, E. & Hyytiäinen-Kesävuori, S. (1994). *Musiikin luku- ja kirjoitustaito, Metodinen opas*. WSOY
- Helasvuo, P. & Kästämä, U (1998). *Soiton iloa: bändisoiton perusteet*. Otava
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Tammer-Paino Oy. Tampere
- Houtsonen, J., Kauppila, J., & Komonen, K. (2000). *Koulutus, elämäntietä ja identiteetti*. Joensuun yliopisto. Sosiologian laitos
- Huotelin, H. (1996). teoksessa *Oppiminen ja elämänhistoria*. Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) BTJ Kirjastopalvelu. Helsinki
- Hämäläinen, K. (1999). *Musiikinopettaja kapellimestarina*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Lisensiaattitutkimus.
- Ikonen, M. (2001). *Toimiva kouluorkesteri*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Juutilainen, E-M & Kukkula, T. (2002). *Intro*. WSOY
- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas* (2004). Jyväskylän yliopisto
- Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen sivuaineopintojen opetussuunnitelma* (2004) www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki
- Kainulainen, J. (2002). Kellareista koulunpenkille. *Rondo* 3/2002
- Kauppila, J. (1996). teoksessa *Oppiminen ja elämänhistoria*. Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) BTJ Kirjastopalvelu. Helsinki
- Kauppila, J. (2000). *Sukupolvet, koulutus ja oppiminen. Tulkintoja koulutuksen merkityksestä elämäntietä rakentajana*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Kiiski, P. Esipuhe teoksessa: Aho, L-M., Perkiö, S., Rautanen, O. (1995). *Kuoron aika* WSOY
- Kiviniemi, K. (2001). teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). Jyväskylä PS - kustannus
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä pianonsoitossa?: 13 – 15 – vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksessaan*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Väitöskirja.

- Kuusi, T. (1991). *Säveltapailun ja musiikinteorian peruskurssit 1/3 - 3/3, opettajan opas* Ostinato Oy
- Kuusisaari, H. (2001). Taso nousee, missä ilo? *Rondo* 1/2001
- Laine, T. (2001). teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Jyväskylä PS - kustannus
- Lindström, A., (2004). teoksessa *Uudistuva perusopetus*. Vitikka, E. & Saloranta-Eriksson (toim.) Gummerus
- Luukkainen, O. (2004). *Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä*. Tampereen yliopisto
- McElheran, B. (1989). *Conducting Technique: for Beginners and Professionals*. Oxford University
- Paananen, P. (2003). *Monta polkua musiikkiin*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Väitöskirja.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. WSOY
- Ruippo, M. (1999). *Bändikamat*. Orivesi: Oriveden kirjapaino
- Ruismäki, H. (1998). *Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää - näkökulma musiikkikasvatuksessa*. Studia paedagogia 17. Hakapaino
- Saresma, T. (1998). teoksessa *Elämysten jäljillä*. Eskola, K (toim.). Kirjapaino Oy West Point. Rauma
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. Routledge
- Szöney, E. (1990). *Kodály's Principles in Practise*. Kner Printing House, Gyomaendröd
- Tereska, T. (2003). *Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevat tekijät*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Tulamo, K. (1993). *Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä*. Sibelius-Akatemia
- Urho, E. (1998). teoksessa *Musiikin didaktiikka*. Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. WSOY
- Yrjönsuuri, R. & Yrjönsuuri, Y. (2003). *Opiskelu, oppiminen, osaaminen*. Oppilo

Liite 1 Haastattelukysymykset

Ammattiopinnot, työkokemus ja musiikillinen elämänhistoria:

1. Minkälainen koulutus sinulla on?
 - missä ja minä vuosina?
 - musiikin sivuaineopintojen laajuus ja sisältö?
 - pääinstrumentti tai erikoisosaaminen?
 - täydennyskoulutus tai lisäopinnot?
 - toinen ammatti/pätevyys?

2. Kerro työkokemuksesi pituudesta ja sisällöstä.
 - kuinka kauan ala-asteen opettajana?
 - kuinka kauan musiikkiluokan opettajana?
 - työn kuvaus, jos erikoistumista työn sisällä?
 - koulun ulkopuolinen opetustyö esim. musiikki-/kansalaisopistot?

3. Kerro musiikillisesta elämänhistoriastasi.
 - kodin musiikkiharrastukset?
 - lapsuuden ja nuoruuden musiikkitoiminta?
 - tärkein musiikkiharrastus/kokemus ennen ammattiopintoja?
 - nykyinen musiikin harrastus työn ulkopuolella?
 - onko joku harrastus jatkunut aikuisikään asti?

4. Kuinka tärkeänä osana nykyistä työtäsi pidät musiikillista elämänhistoriaasi?
 - ovatko ne vaikuttaneet ammatinvalintaan?
 - vaikuttavatko ne tapaan tehdä nykyistä työtä?
 - vaikuttavatko ne tavoitteisiin ja arvostuksiin?
 - mitä omista kokemuksistaan haluaisi välittää omille oppilaille/mitä välttää?
 - pohjaako joku erityisosaaminen tai vahvuus opettajana enemminkin omaan musiikilliseen elämänhistoriaan kuin muodolliseen koulutukseen?

Cygnauksen koulun opetussuunnitelma:

5. Miten kiteyttäisit musiikkiluokkatoiminnan tavoitteet?
 - ihanteellinen musiikkiluokkatoiminta?
 - opetussuunnitelmassa painotettu elämyksellisyys: merkitys, toteutus, arvostus?
 - onko ollut mukana suunnittelemassa nykyistä opetussuunnitelmaa?
 - opetussuunnitelman toimivuus: sisältö/toteutus/joustavuus/jäykkyys/tyytyväisyys/tyytymättömyys?
 - tavoitteellisuus: kuinka tavoitteellista musiikinopetuksen tulisi olla, tiedollisesti/taidollisesti?

6. Työtavat: soitto, laulu ja liikunta (käsitekartat)
 - kuinka hyvin käsitekartat kuvaavat koulun musiikinopetusta tässä työtavassa?
 - toteutuuko kaikki/onko liikaa?
 - merkittävin osa-alue?
 - mihin käytetään tunneista eniten aikaa?
 - mikä osa-alue on tavoitteellisin?
 - integrointi: säveltapailu, teoria, historia, muut oppiaineet?

OKL:n musiikin sivuaineopinnoista:

7. Minkälaiset valmiudet ne antavat mielestäsi ala-asteen musiikinopettajalle?

- opintojen vahvuudet/heikkoudet?
- opintojen antamat erityistaidot/uudet taidot?

8. Minkälaiset valmiudet ne antavat mielestäsi musiikkiluokanopettajalle?

- vertaa käsitekartat?
- soittotaidot?
- pedagogiset taidot?
- musiikkiteknologia?
- sovitus/musiikin johtamistaidot?

Oma työskentely opettajana:

9. Minkä opetussuunnitelman osa-alueen koet läheisimmäksi omassa työssäsi?

- vertaa käsitekartat?
- entä vaikeimmaksi?
- mikä painottuu/mikä jää vähemmälle tai puuttuu kokonaan: työtapa/osa-alue?
- omat vahvuudet/heikkoudet opettajana: mitä kautta saatu (formaali/informaali oppiminen)?

10. Kuinka kuvailisit oman työsi vaativuutta?

- oma harjoittelu?
- tuntien valmistelu?
- pedagogiset taidot?
- sovitusten tai muun opetusmateriaalin valmistaminen?
- saman koulun musiikinopettajien erikoistuminen tiettyyn osa-alueeseen?
- yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa, kuten musiikkiopistot/soitonopettajat?

10. Mitkä olisivat musiikkiluokan opettajalle suunnatun koulutuksen tärkeimmät sisällöt ja tavoitteet?

- työkokemuksen merkitys osana ammattitaitoa?
- työn/lasten opettamat taidot?
- käsityksien muuttuminen: tavoitteet, keinot, arvostus?