

” Sehän on vähän samanlaista kuin autolla ajaminen, että autokoulussa oppii ajoneuvoa, mutta sitten vasta oppii ajamaan ajaessa.”

**MUSIIKINOPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETIN KEHITTYMINEN
JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA MUSIIKKIKASVATUKSEN
KOULUTUSOHJELMASSA**

Jyväskylän yliopisto

Musiikin laitos

Musiikkikasvatus

Pro gradu -tutkielma

Kevät 2005

Outi Räsänen ja Sini Vänni

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen	Laitos – Department Musiikkitiede
Tekijä – Author Outi Räsänen ja Sini Vänni	
Työn nimi – Title Musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittyminen Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kevät 2005	Sivumäärä – Number of pages 86
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittymistä Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa. Koulutus on keskeinen osa ammatillista kasvua. Se antaa kokemuksia tulevasta työstä sekä valmiuksia siinä toimimiseen. Koulutuksen aikana saadut kokemukset ovat tärkeitä tekijöitä ammatti-identiteetin kehittymiselle. Opiskelija tarvitseekin paljon kokemuksia ammatistaan saavuttaakseen vahvan ammatti-identiteetin. Selvitämme myös kuinka hyvin koulutus vastaa musiikinopettajalle työelämässä asetettuihin vaatimuksiin. Musiikinopettajuuden kehittymistä tarkastelemme asiantuntijuuden kehittymisen kautta.</p> <p>Ammatti-identiteetin kehittymistä olemme tutkineet haastattelemalla kuutta (6) musiikkikasvattajaa, joista kaksi on opintojensa alkuvaiheessa, kaksi opintojensa loppuvaiheessa ja kaksi toimii jo työelämässä. Tämä otos mahdollistaa ammatti-identiteetin kehittymisen tarkastelun ja opintojen vaikutuksen tähän kehitykseen.</p> <p>Tutkimustulokset osoittavat, että koulutuksen myötä opiskelijan ammatti-identiteetti saa vahvistusta erityisesti opettajaharjoitteluvuonna. Tällöin opiskelija saa kokemuksia musiikinopettajana toimimisesta ja hän näkee tulevan työnsä arkea. Tuloksista ilmenee, että juuri opettajuuden kehittymiselle tärkeät sovellutukset koulumaailmaan puuttuvat monista musiikkikasvatuksen opinnoista. Kuitenkin koulutuksen nähdään antavan hyvät musiikilliset perusvalmiudet, mikä tukee opiskelijan muusikkoidentiteettiä.</p>	
Asiasanat – Keywords opettajuus, musiikinopettajuus, ammatti-identiteetti, asiantuntijuus, koulutus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston kirjasto ja musiikkitieteen laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	3
2	TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET	5
2.1	OPETTAJUUS	5
2.1.1	Pedagoginen ajattelu ja reflektointi	7
2.1.2	Ihmiskäsitys ja oppimiskäsitys	10
2.1.3	Opettamaan oppiminen	13
2.2	MUSIIKINOPETTAJUUS	14
2.2.1	Erytysisasema	15
2.2.2	Ammatti-identiteetti	18
2.2.3	Asiantuntijuus	20
3	MUSIIKKIKASVATUKSEN KOULUTUSOHJELMA	26
3.1	MUSIIKKIKASVATUKSEN PERUS-, AINE- JA SYVENTÄVÄT OPINNOT	27
3.2	AINEENOPETTAJAN PEDAGOGISET OPINNOT	29
3.2.1	Pedagogiset perus- ja aineopinnot	29
3.2.2	Opettajaharjoittelu	31
3.4	PIILO-OPETUSSUUNNITELMA	33
3.5	AIEMPIÄ TUTKIMUKSIA	34
4	TUTKIMUSASETELMA	37
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	37
4.2	TEEMAHAASTATTELU	38
4.3	HAASTATELTAVIEN KUVAUS	39
4.4	ENNAKKO-OLETUKSET	41
4.5	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	42

5	TUTKIMUSTULOKSET	44
5.1	ODOTUKSIA OPINNOISTA	44
5.2	MUSIIKKIKASVATUKSEN OPINNOT	45
5.3	KASVATUSTIETEEN OPINNOT	47
	5.3.1 Perus- ja aineharjoittelu	47
5.4	MINÄ MUSIIKINOPETTAJANA	51
5.5	MUUSIKKOIDENTITEETTI VS. OPETTAJAIDENTITEETTI	53
5.6	OPETTAMAAN OPPIMINEN	54
5.7	KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN VASTAAVUUS	56
5.8	OPINTOJEN KEHITYSEHDOTUKSIA	58
6	TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	61
7	LOPUKSI	68
	LÄHTEET	70
	LIITTEET	75

1 JOHDANTO

Syksyllä 1982 alkoi musiikin aineenopettajien koulutus Jyväskylän yliopistossa. Siihen asti musiikinopettajia oli valmistunut vain Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosastolta. Syksystä 1993 lähtien musiikin aineenopettajaksi on ollut mahdollista opiskella myös Oulun yliopistossa. Tutkielmassamme keskitymme nimenomaan Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaan ja tarkastelemme sitä musiikinopettajaksi opiskelevan ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta. Ammatti-identiteetillä tarkoitamme yksilön näkemystä itsestään ammatin edustajana ja siinä toimijana. Ammatti-identiteetti ei synny itsestään, vaan kehitysprosessin kautta, jossa koulutus ja sen antamat kokemukset nähdään merkittävänä tekijöinä. Millaista tukea koulutus tarjoaa musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittämiseen?

Ennako-oletuksemme on, että musiikkikasvatuksen koulutusohjelma voisi tarjota enemmän tukea ammatti-identiteetin kehittämiseksi. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa harjoitetaan paljon muusikon taitoja, jolloin taidot laulajana ja soittajana kehittyvät vahvoiksi. Näiden taitojen lisäksi musiikinopettaja tarvitsee myös tukea opettajuudelleen. Tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, kuinka koulutus kehittää kokonaisvaltaista musiikinopettajuutta. Ennako-oletuksemme on, että opettajuuteen orientoituminen alkaa vasta kasvatustieteiden opintojen yhteydessä, erityisesti opettajaharjoitteluvuonna. Tulisiko koulutuksen tukea opiskelijan orientoitumista opettajana kasvamiseen jo varhaisemmassa vaiheessa? Kuinka opinnoissa näkyy yhteys koulumaailmaan? Tarkastelemme musiikinopettajuuden kehittämistä asiantuntijuuden kehittämisen valossa.

Koska opiskelemme itsekin Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa, kiinnostuimme kyseisen koulutuksen roolista musiikinopettajan ammatillisessa kasvuprosessissa. Omat näkemyksemme ja kokemuksemme opinnoista, tuovat aiheen tarkasteluun yhden ulottuvuuden lisää. Työelämän kynnyksellä tulee paljon pohtineeksi sitä, millaisia valmiuksia koulutus on antanut työelämässä toimimiseen ja kuinka hyvin koulutus vastaa työelämän vaatimuksiin.

Tutkimusmenetelmänämme on teemahaastattelu, joka mahdollistaa aiheen syvällisemmän pohdiskelun. Haastattelemme kuutta musiikkikasvattajaa, joista kaksi on työelämässä, kaksi opintojensa loppuvaiheessa ja kaksi opintojensa alkuvaiheessa. Tämä harkinnanvarainen näyte mahdollistaa ammatti-identiteetin kehittymisen kokonaisvaltaisen tarkastelun. Tutkielmamme aikataulu ajoittuu tutkinnonuudistuksen kannalta taitekohtaan niin, että osa haastatelluista on suorittanut opintonsa ns. vanhan tutkintojärjestelmän mukaan ja osa osittain tai lähes kokonaan uuden, syksyllä 2005 alkavan kaksiportaisen tutkintojärjestelmän mukaan.

2 TUTKIMUKSEN KESKEISET KÄSITTEET

2.1 OPETTAJUUS

Opettajuutta pohtiessamme on tärkeää miettiä, keitä me olemme ja mihin perustamme opettajuutemme. Perttula toteaa kirjassa *Opettajuuden psykologia* (1999, 13), että opettajuuden ja opettajana toimimisen tärkeimmät elementit ovat usein niin lähellä, arkipäiväisimmissä toimissa, ettei niihin helposti tule kiinnittäneeksi huomiota. Heikkinen, Moilanen ja Räihä toteavat teoksessaan *Opettajuutta rakentamassa* (1999), että jokainen opettajaksi opiskeleva rakentaa opettajuutensa itse, ja näin ollen se ei ole valmiina siirrettävissä. (Heikkinen, Moilanen & Räihä 1999, 7 - 9.)

Tästä syystä onkin hyödyllistä ja mielenkiintoista tutkia, kuinka musiikkikasvatuksen koulutusohjelma tukee opettajana kasvamista. Opettajuuden rakentaminen on yksilöllinen prosessi, johon jokainen opiskelija hankkii rakennusaineensa itse. Tähän prosessiin koulutus luo puitteet ja tarjoaa monipuolisia virikkeitä. Niistä opiskelija poimii itselleen hyödyllisimmät rakennusaineet omaa opettajuuttaan ajatellen.

Vaikka opettajuus on jokaisen opettajan yksilöllinen ja ainutkertainen konstruktio, löytyy opettajuuksille jotain yhteistä. Opetustyö on suhteissa olemista ja juuri näiden suhteiden moninaisuudesta johtuen opettajuuden olemuksen määrittely on hankalaa. Jokainen opettaja määrittääkin oman työnsä ytimen itse. (Heikkinen ym. 1999, 7-9.)

Opettajana kasvu nähdään elinikäisenä prosessina, joka edellyttää vuoropuhelua toisten ihmisten ja perinteiden kanssa (Heikkinen ym. 1999, 9). Tässä prosessissa nuoren ihmisen koko persoonallisuus ja minäkäsitys muokkautuvat. Keskeisenä opettajaksi kasvussa voidaan nähdä työhön liittyvissä arvoissa ja asenteissa tapahtuvat muutokset ja niiden muodostuminen, sekä ammatti-identiteettiin liittyvät prosessit (Niemi 1989, 79). Jo ammatinvalintaa voidaan pitää yksilön minäkäsityksen kannalta hänen persoonallisten taipumustensa toteuttamispyrkimyksenä. Opettajan ammatin valinta voi tapahtua kehityshistoriassa jo hyvin varhaisessa vaiheessa ja siihen voi olla vaikuttamassa oma kouluaikainen opettaja tai joku muu tärkeä henkilö. Opettajan ammatista jokaisella on jo melko paljon tietoa omien koulumuistojen kautta. (Korpinen 1993, 141.)

Itse olemme harrastaneet musiikkia jo pienestä pitäen erilaisten instrumentti- ja kuoro-opintojen parissa. Nämä harrastukset ovat vaikuttaneet alalle suuntautumiseen ja ovat luoneet arvopohjaa suhteessa musiikkiin ja pitkällä tähtäimellä tulevaan ammattiin musiikinopettajana.

Koulutus koskettaa yksilöä hyvin kokonaisvaltaisesti hänen ammatillisessa kasvu- ja kehitysprosessissaan. Opiskelijat voivat olla hyvin eri vaiheissa ja heidän kypsymisensä voi olla hyvin erilaista tullessaan koulutukseen. Opettajaksi kasvaminen merkitsee ammattiin liittyvien taitojen ja tehtävien oppimista, joihin liittyy suuri määrä tiedollista ja teoreettista sisältöä. Tietojen omaksuminen omaan käytännölliseen tietoon vaatii opiskelijalta kognitiivista prosessointia. (Niemi 1989, 79.) Musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaan opiskelijat valitaan pääsykokeiden perusteella, jolloin opiskelijalta vaaditaan hyvät tiedolliset ja taidolliset valmiudet, sekä testataan soveltuvuus alalle. Kuitenkin opiskelijoiden lähtötasossa voi olla huomattaviakin eroja. Opiskelijan aiemmasta koulutustaustasta riippuen, esimerkiksi pedagogisen ohjaamisen opettelu voi muodostua koulutuksen tärkeimmäksi tehtäväksi.

2.1.1 Pedagoginen ajattelu ja reflektointi

Kansanen (1998) määrittelee opettajan pedagogisen ajattelun synonyymiksi didaktiselle ajattelulle. Didaktiikan ollessa suppeampi, pedagogiikka jättää tilaa avarammalle tulkinnalle ja on sen vuoksi käsitteenä käyttökelpoisempi. Sitä voi nykytermein kutsua myös reflektioksi. (Kansanen 1998, 45-46.)

Pedagoginen ajattelu tulee ilmi päätöksentekoprosessissa. Opettajan työssä tilanteet vaihtuvat jatkuvasti ja valintojen seuraamukset ovat epävarmoja. Tilanteissa, joissa ratkaisut eivät vaadi välitöntä toteutumista, toimintaan kohdistuvaa ajattelua voidaan kutsua reflektiivaksi. Opettajan työssään tekemät ratkaisut ja valinnat perustuvat joko tiedostettuihin tai tiedostamattomiin arvoihin. Riippuu siis opettajan uskomusjärjestelmästä, millaisiin pedagogisiin ratkaisuihin hän päätyy ja kuinka hän niitä perustelee. (Ojanen 1998, 46.)

Opettajan pedagoginen ajattelu on osa opettajan ammattitaitoa. Van Manen (1996) määrittelee opettajan pedagogisen ajattelun pedagogiseksi käytännöksi (pedagogical practise). Se ilmenee aktiivisena ymmärryksenä siitä, millaisena opettaja pitää itseään omine aikomuksineen, tunteineen, taipumuksineen, asenteineen ja kiinnostuksineen. Aktiivinen ymmärrys ei ole reflektiivistä eikä ilmaistavissa selkein käsittein. (Van Manen 1996; Patrikainen 1999, 17.)

Tietoteoreettisesti opettajan pedagoginen ajattelu voidaan ymmärtää deskriptiivisen ja normatiivisen didaktiikan ominaisuuksina. Deskriptiivisellä ajattelulla tarkoitetaan tiedon tuottamisen prosessia ja normatiivisella ajattelulla tiedon käyttämistä halutulla tavalla, esimerkiksi opetuksen kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. Tällöin arvot tulevat olennaiseksi osaksi opettajan käytännön työhön, vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. (Kari 1996, 41.)

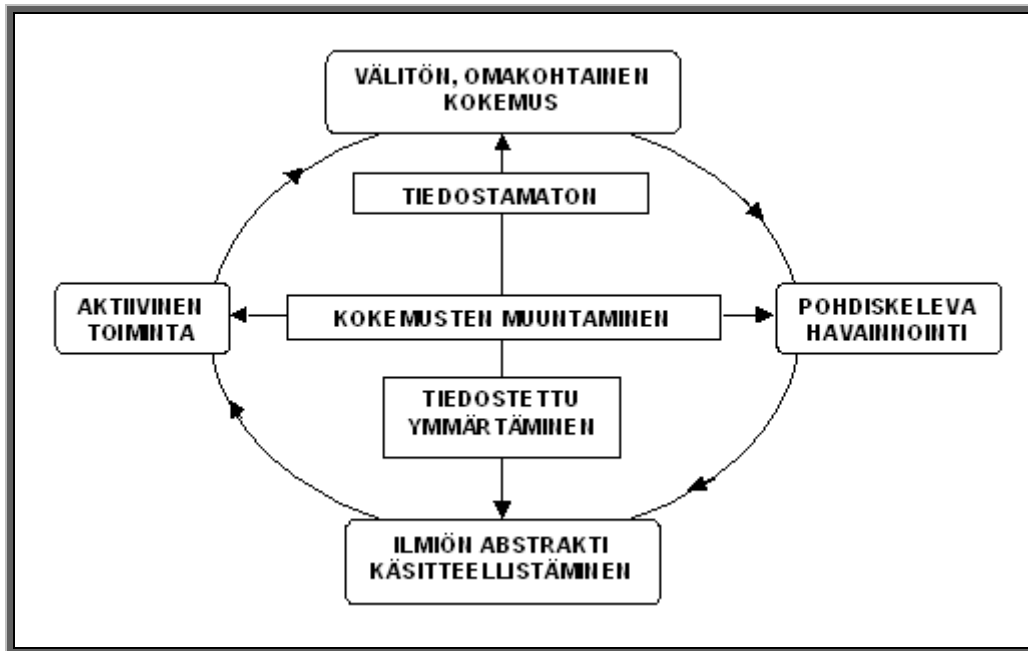
Reflektio voidaan nähdä opettajan ammatillisen kasvun pääelementtinä. Alkuperäisen latinankielisen sanan mukaan reflektio on ”peili” tai ”ikkuna”, jonka avulla opettajan on mahdollista tarkkailla omaa toimintaansa. Se pitää sisällään olettamuksen jatkuvasta inhimillisestä kehitymisestä ja oppimisen prosessiluontoisuudesta. (Ojanen 1998, 51-53.) Opintojen aikana ammatillinen kasvu on suhteellisen nopeatempoista ja tähän prosessiin opiskelija tarvitsee koulutuksen tukea ja kokemuksia musiikinopettajan työstä, tullakseen

tietoiseksi omista toimintatavoistaan ja kehittääkseen itseään kohti kokonaisvaltaisempaa ja parempaa opettajuutta.

Yrjönsuuri (1993) kuvaa reflektiota seuraavasti: Pohdiskelu I. reflektio voidaan ymmärtää sisäisenä intentionaalisenä toimintana, jossa yksilön pyrkimykset suuntautuvat omiin kokemuksiin ja aikaisempiin tiedonrakenteisiin. Hän pyrkii sisäisillä teoilla järjestelemään tiedonrakenteitaan kokemuksiinsa pohjautuen. (Yrjönsuuri 1993; Kari 1996, 44.) Reflektio voidaan siis ymmärtää toimintatapana, jota ohjaavat auktoriteettiuskoisen ja rutiininomaisen toiminnan sijaan opettajan omat uskomukset ja tiedon huolellinen harkinta. Se kertoo opettajan aktiivisuudesta ja kypsyydestä. (Ojanen 1998, 51.)

Käyttöteoria eli praktinen teoria syntyy asteittain lukemisen, seuraamisen ja omien kokemusten kautta. Reflektiivisen prosessin aikaansaamiseksi tarvitaan aina kokemusta ja tietoisuuden heräämistä, jonka tutkiminen lisää ymmärrystä ja saa aikaan muutosta. Reflektion merkitys korostuu opettajaharjoittelussa, jossa opiskelija pohtii oman kasvatus- ja opetustyönsä perusteita sekä opettajaksi kasvuaan. Opettajaharjoittelussa opiskelija tulee tietoiseksi omasta käyttöteoriastaan (practical knowledge) joka edellyttää reflektion lisäksi myös palautteen saamista. (Ojanen 1998, 57.)

Dewey (1933) painottaa kokemuksen merkitystä oppimisessa. Kokemus ei yksin mahdollista oppimista vaan siihen tarvitaan aina reflektointia, joka kääntää kokemuksen oppimiseksi. (Ojanen 1989, 231.) Kokemuksellisen oppimisen viitekehys keskittyy voimakkaasti Kolbin (1984, 42) teoreettisiin lähtökohtiin (Kolb 1984, 42; Kohonen 1989, 40).



Kuvio 1. Kolbin (1984) esittämä kokonaisvaltaisen oppimisen malli (Kolb 1984, 42; Kohonen 1989, 40).

Kuviossa 1 oppiminen nähdään syklisenä prosessina, jossa omakohtainen kokemus, sen pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen soveltaminen toimintaan muodostavat jatkuvasti kehittyvän prosessin. Mallin neljä ulottuvuutta muodostavat oppimisen syklin (Kohonen 1989, 40):

- 1) Kokemuspainotteinen oppiminen on ennen kaikkea välitöntä, intuitiivista, avointa, tunnepitoista ja luovaa oppimista. Siinä ei pyritä ilmiön käsitteelliseen ymmärtämiseen.
- 2) Pohdiskelelevä havainnointi korostaa ilmiön eri näkökulmien ja oman oppimisen pohdiskelua, jossa ilmiö pyritään liittämään erilaisiin assosiaatioyhteyksiin. Samalla pyritään syventämään itsetuntemusta.
- 3) Käsitteellistämässä pyritään kurinalaiseen, systemaattiseen teorian muodostamiseen, ongelmia ymmärtävään ratkaisuun ja teorian muodostukseen.
- 4) Itseohjautuvassa oppimisessä pyritään etsimään toimivia käytännön ratkaisuja, vaikuttamaan ihmisiin, etsimään sovelluksia ja muuttamaan asioita. Oleellista päämäärähakuinen toiminta, johon kuuluu epäonnistumisen riskin ottaminen.

Kokemusperäinen aineisto, tunteet ja ajatukset toimivat raaka-aineena, josta tietoa voidaan johtaa ja johon tieto myös kiinnittyy. Kokemuksia on myös pyrittävä ymmärtämään käsitteellisesti, jolloin syntyviä oletuksia kokeillaan käytännössä uuden kokemusaineiston hankkimiseksi. Analysoimatonta kokemusta on vaikea hyödyntää tietoisella tasolla. Tiedostava ymmärtäminen on siis välttämätöntä kokemuksen jäsentämiseksi, mutta se lisää

samalla epävarmuutta valintojen perusteltavuudesta ja oikeellisuudesta, aiheuttaen usein riittämättömyyden tuntemuksia. (Kohonen 1989, 41.)

Jotta opiskelija pääsisi korkealle ja kriittiselle tasolle reflektoinnissa, hän tarvitsee monipuolisia kokemuksia opetustyöstä. Opettajaksi kasvun prosessissa on kyse vastuuseen sitoutumisesta omassa ammatillisessa kasvussa ja professionaalisisessa kehityksessään. (Kari 1996, 23-24.) Jotta vastuuseen sitoutuminen ja ammatillinen kasvu olisivat mahdollisimman kokonaisvaltaista, koulutuksen keskeiseksi päämääräksi tulisi ottaa opiskelijan pedagogisen ajattelun edistäminen ja voimistaminen koulutuksen eri osa-alueilla. (Ojanen 1998, 58.)

2.1.2 Ihmiskäsitys ja oppimiskäsitys

Empiirisen tutkimuksen näkökulmasta ihmiskäsityksellä tarkoitetaan ihmistä koskevia oletuksia siinä vaiheessa kun tutkija rajaa kohteensa, asettaa hypoteesinsa ja valitsee menetelmänsä (Rauhala 1983, 13). Yleiskielessä ihmiskäsityksellä on väljempi merkitys, jolloin saatetaan tarkoittaa yleistä perusasennoitumista ihmiseen, joka sävyttää ihmissuhteitamme. Hirsjärvi (1982) määrittelee ihmiskäsityksen tarkoittavan ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmää. Tällöin ihmiskäsitykseen sisältyy voimakas eettinen näkökulma, mikä merkitsee sitä, että korostetaan käsitystä, mistä ihmisyydessä on viime kädessä kysymys. (Hirsjärvi 1982, 1.)

Perttula (1999, 37-38) toteaa, että koska ihmiskäsitys on luonteeltaan epävarma ja yksittäisen henkilön mietinnän tulos, sitä ei voida määrittää oikean ja väärän tai hyvän ja huonon käsitteillä. Hirsjärven (1982) mukaan oleelliseksi muodostuu kysymys, ovatko yksilön ihmiskuvan jotkin piirteet erityisen adekvaatteja tarkasteltaessa ihmistä ja lasta nimenomaan kasvatuksen ja opetuksen kohteena? Hirsjärvi korostaa myös, että se mitä ihminen tiedostaa kasvatuksen päämääristä ja ihanteista ja mitä hän pystyy niistä kielellisesti ilmaisemaan, on teoreettisella tasolla pidettävä erillään siitä, miten hän arkipäivän kasvatusongelmia ratkaisee. Hän huomauttaa myös, ettei empiirisen tutkimuksen avulla koskaan voida tyhjentää ihmisen käsitysvarastoa. Se, mitä saadaan selville, on vain pieni osa laajemmasta ajatusjärjestelmästä. (Hirsjärvi 1982, 5-8.)

Opettajan toiminnan lähtökohtana voidaan pitää hänen ammatillista minäkäsitystään, jonka keskeisenä alueena on hänen ihmiskäsityksensä (Korpinen 1993, 142). Perttula (1999) esittääkin, että jokaisen opettajan toiminnan taustalla vaikuttaa joko tiedostettu tai tiedostamaton ihmiskäsitys, johon voi sisältyä aineksia useammastakin suuntauksesta (Perttula 1999, 23-24). Opettajan ihmiskäsitys voi olla hyvinkin pitkän ja perusteellisen pohdinnan tulos. Toisaalta ihmiskäsitys voi muotoutua myös aivan huomaamatta. Henkilökohtaista ihmiskäsitystä rakennettaessa toimivin ja kokonaisvaltaisoin tulos saataaneen kun siihen sisällytetään sekä tieteellinen logiikka ja sen tarjoamat tiedot että arjen kokemukset, tunteet ja oletukset. (Perttula 1999, 34-39.)

Ihmiskäsityksen vaikuttaessa kaiken toiminnan taustalla sitä on vaikea määritellä ja konkretisoida. Opettajakoulutuksen tulisi ohjata opiskelijoita pohtimaan ihmiskäsitystään, sillä kuten Perttulakin toteaa, ihmiskäsitystä ei voi irrottaa opetustyöstä. Hän puhuu ihmiskäsityksestä opettajan ihona, joka paljastaa nimenomaan sen ihmisen, joka opettaja oikeasti on sen sijaan, että se loisi opettajalle rooleja tai sosiaalisia asemia suhteessa toisiin ihmisiin. Ihmiskäsitys vaikuttaa suuresti siihen, kuinka opettaja työssään toimii ja miten hän kokee työhönsä liittyvät tavoitteet. Perttulan (1999, 35) mielestä ihannetilanteessa opettaja pystyy perustelemaan kulloinkin valitsemansa opetusmetodin, koska hänen tapansa toimia opettajana vastaa hänen omaa ihmiskäsitystään.

Ihmiskäsityksiä voidaan jaotella sen perusteella, minkälainen käsitys niillä on todellisuuden laadusta. Ne voidaan jaotella monistisiin, dualistisiin ja pluralistisiin teorioihin sen mukaan, miten monta olemassaolon perusmuotoa ne edellyttävät. Monistisissa ihmiskäsityksissä ihmisen olemassaoloa voidaan ymmärtää yhden ainoan olemisen muodon pohjalta (kreik. monos = yksinäinen, ainoa). (Hirsjärvi 1982, 4.) Dualistisissa (lat. duo = kaksi) ihmiskäsityksissä ihmisen katsotaan koostuvan kahdesta aineesta, hengestä ja ruumiista. Pluralistisissa ihmiskäsityksissä ihmisen katsotaan koostuvan monista eri osajärjestelmistä muun muassa psyykkisestä ja elollisesta. (Rauhala 1983, 19-20.)

Itsellemme läheisimmäksi koemme holistisen ihmiskäsityksen, joka on omaksuttu myöskin eksistentiaalisen fenomenologian ihmiskäsitykseksi. Sen mukaan ihminen koostuu kolmesta olemisen perusmuodosta, jotka ovat 1) tajunnallisuus, 2) kehollisuus ja 3) situationaalisuus. Tajunnallisuudella Rauhala (1983) tarkoittaa inhimillisen kokemisen kokonaisuutta.

Kehollisuudella Rauhala viittaa olemassaoloon orgaanisena tapahtumana ja situationaalisuudella hän tarkoittaa ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa mukaisesti. (Rauhala 1983, 27.) Holistisuus ihmiskäsityksessä merkitsee sitä, että kukin näistä olemisen perusmuodoista edellyttää toisensa ollakseen itse olemassa. Mikään olemisen perusmuodoista ei ole toista tärkeämpi eikä ole sellaista ihmistä, joka ei todentuisi ainakin näissä kolmessa perusteltavissa olevassa olemisen perusmuodossa. (Perttula 1995, 16.)

Ihmiskäsityksen on luonteeltaan pohdinnallinen ja voidaan hyvin ymmärtää, että opetustyölle on lähes mahdotonta hakea kaikissa tilanteissa ja kaikkialla pätevää perustaa. Näin ollen opettajan työn taustalla väijyy aina epävarmuus. Opettajan on kuitenkin hyvä muistaa, ettei kukaan toinen voi väittää hänen ihmiskäsitystään huonoksi ja että hänen käsityksensä ei ole ainoa mahdollinen. On myös huomioitava, ettei ihmiskäsitys suinkaan ole mikään tekninen suoritus, jonka opettaja suorittaa ennen työhön ryhtymistä. Ihmiskäsitys muotoutuu ja muuttuu opettajan itse kasvaessa sekä ihmisenä että alansa ammattilaisena. Opettajan toimintatapojen ja ihmiskäsitysten vuoropuhelu lienee elämänpituinen. (Perttula 1999, 39-40.) Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan niitä perusolettamuksia, joita tutkija tai kasvattaja tekee oppimisprosessin luonteesta. Oppimiskäsityksiä luokitellaan ihmiseen ja hänen toimintaansa liittyvien olettamusten pohjalta. Yleisin luokitus on jako empiristis-behavioristisiin ja kognitiivis-konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin. (Rauste von-Wright & von Wright 1996, 19, 146.)

Itsellemme läheisimmäksi koemme kokonaisvaltaisen oppimiskäsityksen, millä tarkoitetaan oppijan koko olemuksen ja persoonallisuuden kasvua. Oppijalle se on elämyksellistä, merkityksellistä ja omakohtaiseen kokemukseen pohjautuvaa oppimista, joka nähdään oppimisen merkittävänä osana. Kokonaisvaltaisessa oppimisessa oppija nähdään tahtovana, itseohjautuvana ja tavoitteellisena ihmisenä, joka on tietoinen ja vastuussa omista ratkaisuksistaan. Ominaista sille on oppijan sitoutuminen oppimiseen, oppimisen laaja-alaisuus sekä itsearvioinnin korostaminen. (Kohonen 1998, 28.)

Kokonaisvaltaisessa oppimisessa merkittäväksi nousee yhteistoiminnallisuus, yhdessä oppiminen: Ryhmällä merkittävä osuus jokaisen jäsenensä oppimisen edistymisessä. Toisia autetaan ja toisilta opitaan. Yhteistoiminnallisuus antaa ryhmälle yhteenkuuluvuuden- ja

turvallisuuden tunteen ja tuo oppimiseen sosiaalisen vuorovaikutuksen ulottuvuuden. Tällöin opitaan toisen kuuntelemisen, keskinäisen jakamisen, yhteisvastuullisuuden ja yhdessä kasvamisen tärkeitä asenteita ja taitoja. Ryhmässä syntyvä keskinäinen positiivinen riippuvuus tukee jäsentensä kasvua. Näin onnistuessaan yhteistoiminnallisuus voi tukea oppijan myönteisen itsetunnon kehittymistä. (Kohonen 1998, 28-29.)

Kokonaisvaltainen oppiminen on omiaan toteutumaan musiikin tunneilla; Oleelliseksi muodostuu tekemällä oppiminen, jolloin oppilas itse tekemällä, omien yrityksiensä ja kokeilujensa kautta, oppii uusia tietoja ja taitoja. Oman kokemuksen reflektointi auttaa jäsentämään omaa toimintaa ja oppimisen edistymistä. Musiikintunnilla oppilas pohtii omaa toimintaansa arvioiden omaa osaamistaan esimerkiksi soitto- ja laulutehtävissä. Yhteistoiminnallisuuden aspekti toteutuu yhdessä musisoiden, jolloin toisten huomioiminen sekä yhdessä oppiminen ja kasvaminen, nousevat merkittäviksi kasvatuksen lähtökohdiksi.

2.1.3 Opettamaan oppiminen

Opintonsa aloittavilla opiskelijoilla on mielikuvia, uskomuksia ja odotuksia koulutuksesta, oppimisesta ja opettamisesta, jotka ovat syntyneet aikaisempien kokemusten ja elämänhistorian myötä. Musiikkikasvatuksen opiskelijalla merkittävä opettajan rooliin vaikuttava tekijä on oma kouluaikainen musiikinopettaja, jolta on osittain omaksuttu musiikinopettajan roolimalli. Muita tekijöitä ovat perheen parissa muodostuneet kokemukset, persoonallisuus ja sosiaaliset taidot. Nämä käsitykset joko tukevat tai hidastavat opiskelijan oppimista. Opiskelija oppii uutta aikaisempien kokemusten kautta. Aikaisemmat kokemukset toimivat ikään kuin ”suodattimena”, joka määrittää sen mitä tietoa opiskelija omaksuu käyttöönsä. Oman oppimisen kautta tapahtuu myös opettajana kasvua.

Tätä ajatusta tukee myös Sahlberg (1998, 197) todetessaan, että vain harva on synnynnäinen opettaja, mutta suurin osa voi kuitenkin kasvaa hyväksi opettajaksi ja oppia opettamaan. Tämä on haaste sekä koulutukselle että yksilölle. Koulutukselle siksi, koska jokainen opiskelija on oma yksilöllinen persoonansa, jolloin oppiminenkin on yksilöllistä. Lähestymistavat asioihin ovat siis erilaiset, pohjaten jokaisen omiin kokemuksiin. Jotta opiskelijat saisivat mahdollisuuden löytää oman tapansa opettaa, tulisi koulutuksen tarjota

mahdollisimman monipuolisia oppimis- ja opetustilanteita sekä kokemuksia. Näitä tilanteita ja kokemuksia opiskelija saa opettajaharjoittelujaksojen myötä.

Niemen (1995) mukaan opettamaan oppiminen on monivaiheinen ja kokonaisvaltainen prosessi, jolloin opiskelija konstruoi tiedolliset, ammatitaidolliset ja omaa minäänsä koskevat olettamukset ja muokkaa niitä uudelleen ammatillisessa kasvuprosessissaan. Tällöin opettajaksi opiskeleva on ennen kaikkea aktiivinen oppija. (Niemi 1995, 11.)

Rauste von-Wright & von Wright (1996) määrittelevät oppimisen seuraavasti: Ihmisen kognitiiviset toiminnot, kuten havaitseminen, muistaminen ja ajattelemine ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Informaation prosessointi, sen vastaanotto, muokkaus ja tulkinta on jatkuva, kokonaisvaltainen prosessi. Kun tämä muutos kestää hetkeä kauemmin, on tapahtunut oppimista. Yhteistä oppimisen eri muodoille on, että ne kulminoituvat ihmisen toimintaan, auttavat orientoitumaan, sopeutumaan, kehittymään, ratkaisemaan ongelmia ja vastaamaan haasteisiin. (Rauste von-Wright & von Wright 1996, 19, 146.)

Opettamaan oppimisen prosessi ei lopu ammatillisen koulutuksen päätyttyä, vaan päinvastoin opettajan on jatkuvasti kehitettävä itseään opettajana ja uudistettava opetettavaa ainestaan. Tähän liittyen Patrikainen (1998) toteaa, että tulevaisuuden kompleksissa yhteiskunnassa ei riitä, että opetamme nykyistä tietoa, vaan oppijalle on ennen kaikkea luotava edellytykset jatkuvasti uuden oppimiseen. Informaation määrä ja hallittavuus vaativat opettajalta yhä uudenlaisia keinoja omien uskomusten ja vanhan tiedon poisoppimiseksi ja olennaisen tiedon sisäistämiseksi. Nämä muutokset edellyttävät opettajalta itseltään ajan tasalla olemista, jatkuvaa kasvua ja uuden oppimista. (Patrikainen 1999, 22.)

2.2 MUSIIKINOPETTAJUUS

Hämäläinen (1996) määrittelee musiikinopettajuuden musiikinopettajan ammattikuvaksi. Se on siis musiikinopettajan käsitys ammatistaan ja sen eri puolista. Synonyymina käsitteelle Hämäläinen mainitsee termin musiikinopettajakuva. Hänen mukaansa musiikinopettajuus koostuu viidestä eri osa-alueesta: musiikinopettajan tehtävät, tiedot ja taidot (ammatilliset ja didaktiset) sekä ominaisuudet (sisältäen opettajan persoonallisuuden) ja ammatillinen

minäkäsitys. (Hämäläinen 1996, 10-11.)

Musiikinopettajan tehtävien muotoutumiseen vaikuttaa kolme eri tasoa: yhteiskunnalliset ja koulukohtaiset sekä yksilölliset tavoitteet. Nämä tasot vaikuttavat myös muihin musiikinopettajuuden osa-alueisiin. Yhteiskunnallisiin tavoitteisiin kuuluu opetussuunnitelman yleiset tavoitteet, jotka määrittävät musiikinopettajan työtä ja tehtäviä. Tiedoissa ja taidoissa erotetaan ammatillinen ja didaktinen puoli. Ammatilliset valmiudet liittyvät musiikinopettajan työn eri puoliin, eli aineenhallintaan. Musiikin aineenhallinnalla tarkoitetaan muun muassa eri instrumenttien hallintaa ja tietämystä musiikin teoriasta ja historiasta. Didaktiset taidot ovat pedagogisia taitoja, ja näin ollen välttämättömiä opettajan ammatissa. Tieto on informaation alakäsite, joka merkityksen saatuaan kiinnittyy osaksi ajattelua. Taidolla Hämäläinen (1999) tarkoittaa tiedon esiastetta; se on osaamista, jota ei tarvitse kielellisesti selittää. Tämän voi huomata esimerkiksi pianoa soittaessa; osajan ei tarvitse miettiä eikä kuvata toimintaansa, vaan toiminta on jokseenkin automatisoitunutta. Ominaisuudet pitävät sisällään opettajan persoonallisuuden piirteet, johon liittyvät käsitykset muun muassa hyvästä opettajasta ja hänen ominaisuuksistaan. (Hämäläinen 1999, 44.) Anttila (2004) mainitsee musiikinopettajana kasvamisen liittyvän vahvasti koko persoonallisuuden kasvuun. Persoonallisuutta onkin pidetty opettajan tärkeimpänä työvälineenä (Anttila 2004, 319, 329). Musiikinopettajuuden viidentenä osa-alueena on ammatillinen minäkäsitys, jota kuvaamme tarkemmin luvussa 2.2.2.

2.2.1 Erityisasema

Opettajuuden alueella musiikinopettajuus erottuu hyvin erityisenä osa-alueena. Musiikin tunneilla käytetään juuri tälle oppiaineelle ominaista välineistöä, joka erottaa sen muista oppiaineista. Musiikinopettajan työhön valmentavat opinnot aloitetaan yleensä jo hyvin nuorena instrumentti- ja teoriaopintojen kautta. Musiikkiin on jo tuolloin liittynyt vahvoja emotionaalisia kytkentöjä. Näin ollen musiikinopettajuus edellyttää hyvin varhaista ammattiorientaatiota ja nimenomaan niin, että tämä orientoituminen tapahtuu suurimmaksi osaksi peruskoulun ja lukion ulkopuolella. (Ruismäki 1991, 16-17.)

Varhaisen ammattiorientaation lisäksi musiikinopettajuus edellyttää jatkuvaa itsensä kehittämistä. Yksi musiikin erityispiirteistä oppiaineena onkin se, että opetettava tietoaaines uusiutuu nopeassa vauhdissa. Musiikinopettajan onkin päivitettävä osaamistaan jatkuvasti. Musiikinopettajalta vaaditaan ajan tasalla pysymistä, sillä ympäröivä musiikkikulttuuri muuttuu jatkuvasti. Ajankohtaisuus on muutenkin yksi musiikinopetuksen ongelma. Missä määrin opetussuunnitelmat on tehty vastaamaan yhteiskunnallista kehitystä, pystyykö musiikinopettaja tarjoamaan oppilailleen tarpeeksi monipuolisen kuvan musiikin eri osa-alueista? (Ruismäki 1991, 19.) Yhteiskunnallisesta kehityksestä merkkeinä musiikinopetuksessa ovat teknologian hyödyntäminen, monikulttuurinen musiikkikasvatus sekä populaarimusiikin vahva painotus. Musiikkikasvatuksen opinnoissa huomioidaan tämä vaatimus musiikkikasvattajan monipuolisuudesta ja laaja-alaisuudesta.

Musiikkiin oppiaineena liittyy paljon erilaisia arvostuksia. Valitettavan usein ja varsinkin pienillä paikkakunnilla musiikinopettaja on vailla oman oppiaineen kollegaa, jolta saada ammatillista tukea ja neuvoja. Juuri työn yksinäisyydestä johtuen, musiikinopettaja saattaa kokea työnsä jossain määrin turhauttavaksi, hänen on ”taisteltava” tuntimääristä ja aineensa tärkeydestä yksin. (Hämäläinen 1996, 12-13 & 33-35.)

Anttila (2004, 319 & 329) toteaa, että laajasti käsitettynä musiikinopetus pyrkii kehittämään sekä oppilaan musiikillisia tietoja ja taitoja että itse musiikinopiskelun vaatimia valmiuksia. Vaikka opetussuunnitelman etukäteen määrittämät tavoitteet eivät käytännön musiikinopetuksessa aina toteutuisikaan, mahdollistavat ne suuren liikkumavapauden musiikinopettajalle, minkä myös Ruismäki (1991) huomioi tutkimuksessaan. Koska laissa säädetyt tavoitteet yläluokkien ja lukion musiikinopetustyölle ovat melko väljät, musiikinopettajalle tarjoutuu paljon mahdollisuuksia vaikuttaa työtapojensa valintaan omien taitojensa, motiiviansa ja tavoitteidensa mukaisesti. Tämä vapaus ja itsenäisyys voi toisaalta myös koitua monen opettajan kompastukseksi. Musiikinopettajan toiminnallista vapautta tukee myös se, että musiikinopetuksessa saavutettuja tavoitteita ei kontrolloida muiden aineiden tapaan valtakunnallisesti esimerkiksi ylioppilaskirjoituksissa. Tämän sijaan, musiikinopettajan vastuulla on järjestää musiikkiohjelmaa koulun joulu- ja kevätjuhliin. (Ruismäki 1991, 17, 53-54.)

Musiikinopettajan työnkuva on laaja-alainen, sillä hänen työtehtävänsä voivat ulottua peruskoulun alaluokilta lukioon. Koska musiikin tuntimäärät ovat koulussa vähäiset, ovat monet musiikinopettajat hakeutuneet koulun ulkopuolelle töihin esimerkiksi kansanopistoihin ja yksilöpedagogiikan puolelle. Opetettavien suuri määrä ja vähäiset tuntimäärät ovat pakottaneet musiikinopettajan ensisijaisesti oman aineensa edustajaksi, jolloin oppilaiden ottaminen opetuksen lähtökohdaksi on käynyt hankalammaksi. (Väisänen 1995, 102-107, 110-113.) Ruismäen (1991) tutkimuksessa ilmenee, että yläasteella ja lukiossa suurista heterogeenisistä oppilasryhmistä johtuen työrauha- ja oppimisongelmat olivat jo tuolloin lisääntyneet. (Ruismäki 1991, 17). Nykyään koulunkäyntiin liittyvät ongelmat ovat kasvamaan päin ja hälyttävää on, että yhä nuoremmilla oppilailla on entistäkin vakavampia ongelmia. Huomioidaanko opinnoissa opiskelijan vuorovaikutustaitojen kehittäminen? Tarjotaanko hänelle tietoa ja keinoja ryhmän hallitsemiseksi ja riittävästi tietämystä esimerkiksi erilaisista oppijoista?

Musiikin asemaa koulun oppiaineena on laskenut nykyajan tietopainotteisuus sekä opetuksen vaihteleva taso, johtuen muun muassa epäpätevien opettajien suuresta määrästä. Kuitenkin musiikinopettajan ammatti nähdään taidekasvatuksellisesti merkittävänä ja vaativana ja se koetaan yleisesti haastavaksi ja parhaimmassa tapauksessa antoisaksi. Musiikinopettajan työhön niin kuin opettajan työhön yleensäkin kohdistuu monenlaisia odotuksia yhteiskunnan, kouluyhteisön, oppilaiden ja opettajan itsensä taholta. Opetukselta ja opettajalta odotetaan monenlaisia tietoja, taitoja ja ominaisuuksia sekä jatkuvaa julkista näyttöä. (Väisänen 1995, 102-107, 110-113.) Kuinka hyvin koulutus pystyy omalta osaltaan vastaamaan tähän musiikinopettajalle asetettuun haasteeseen? Ovatko koulutuksen antamat valmiudet riittävät työssä onnistumiseen? Välittykö opiskelijalle kaiken kattava kuva musiikinopettajan työn eri tehtävistä?

Onnistuakseen työssään musiikinopettaja tarvitsee musiikillisten taitojen ja tietojen hallitsemisen lisäksi myös paljon tietoa erilaisista oppilaista, opettamisesta sekä kulttuurisesta ja sosiaalisesta kontekstista, jossa opettaminen tapahtuu. Opettajan tulee pitää huolta siitä, että tehtävät ja opetusmenetelmät ovat jokaiselle oppilaalle sopivia, sekä hänen tulee huolehtia myös oppilaiden psyykkisistä edellytyksistä opiskella mielekkäästi. Tällaisia seikkoja ovat muun muassa oppilaiden opiskelumotivaatio ja heidän eritasoiset minäkäsityksensä. Opettajan tulee myös ottaa huomioon oppituntien sosiaaliset tekijät, kuten esimerkiksi vuorovaikutus ja

yhteistyö muiden oppilaitosten, opettajien sekä oppilaiden vanhempien kanssa. (Anttila 2004, 328.)

2.2.2 Ammatti-identiteetti

Jokaisella ammatinharjoittajalla on käsityksiä ja mielikuvia omasta ammatistaan, työn eri puolista sekä itsestä kyseisen ammatin harjoittajana. Nämä käsitykset muodostavat ammatti-identiteetin perustan. Ruismäen (1991) mukaan ammatti-identiteetillä tarkoitetaan niitä ominaisuuksia, piirteitä ja tunnusmerkkejä, jotka tulevat ilmi yksilön samastumisessa ammattiin ja ryhmään sekä työpaikan olotilaan, järjestelmään tai ajatusmaailmaan (Ruismäki 1991, 50). Ammattiin harjaantuminen ja työhön oppiminen tapahtuvat kasvuprosessien kautta, joiden myötä yksilön ammatti-identiteetti rakentuu. Tässä kasvussa yksi merkittävä tekijä on koulutus, joka antaa opiskelijalle valmiuksia ja kuvaa tulevasta työstä.

Ruismäki (1991) toteaa, että voimakkaan ammatti-identiteetin edellytykset ovat korkeatasoinen koulutus, sen aikaansaama vahva ammattipätevyys sekä ammatillinen itsekunnioitus. Ammatti-identiteetti ei suinkaan synny itsestään johonkin työhön ryhtyessämme, vaan usein vaikeidenkin kasvuprosessien kautta, joissa yksilö muokkaa omaa käsitystään ammattiroolistaan. Näin ollen ilmiöstä voidaan käyttää myös nimitystä ammatillinen kasvu. (Ruismäki 1991, 50.)

Ammatti-identiteettiä rakentaessaan opettaja pohtii vastausta kysymykseen ”Kuka olen opettajana?” Samanaikaisesti hän tulee pohtineeksi yleisellä tasolla kysymystä ”Kuka olen?” ja tähän liittyen hän hahmottelee suhdettaan kysymykseen ”Keitä me olemme?” Näin hän rakentaa itseyttään suhteessa siihen yhteiskuntaan, jonka osa hän on. (Heikkinen 1999, 289.)

Opettajan roolilla tarkoitetaan opettajaan kohdistuvia odotuksia. Ammatti-identiteettiä ja roolia voidaankin luonnehtia saman asian kahdeksi eri puoleksi. (Kari 1988, 103.) Opettajan rooli on vaikeasti analysoitavissa laaja-alaisuutensa vuoksi. Selkeää opettajan roolimääritelmää ei ole olemassa, vaan se vaihtelee sen mukaan, mikä asema, mitkä velvollisuudet, oikeudet ja odotukset rooliin kussakin kouluyhteisössä liittyvät. Jokaisen opettajan rooli on siis yksilöllinen. (Morrish 1987, 237.)

Minää ja identiteettiä on vaikea erottaa toisistaan. Identiteetissä korostuu yksilön persoonan lisäksi myös ulkopuoliset tekijät, kuten esimerkiksi työ, roolit ja perhe. Identiteetti pitää sisällään itsetunnon ja minäkäsityksen eli se on minään liittyvässä käsitteistössä yksi yläkäsitteistä. (Aho 1997, 18.) Tästä johtuen voisikin päätellä, että ammatti-identiteetti pitää sisällään ammatillisen minäkäsityksen. Ammatillinen minäkäsitys on ammatti-identiteetin osa-alue, joka kohdistuu yksilöön itseensä työssä toimijana. Korpisen (1993) mukaan ammatillinen minäkäsitys on yksilön subjektiivinen käsitys siitä, kuinka hän selviytyy, mihin hän pystyy ja pyrkii ammatissaan (Korpinen 1993, 141-142).

Ammatillinen minäkäsitys rakentuu yleisen minäkäsityksen perustalle ja se muokkautuu läpi yksilön elämänhistorian. Ammatillinen minäkäsitys on yksilön kuva siitä, millainen hän on kyseisen ammattialan, esimerkiksi opetusalan, edellyttämässä tehtävissä. Siihen sisältyvät yksilön käsitykset itsestään ja niistä ominaisuuksista, jotka ovat ns. ”hyvän opettajan” ominaisuuksia. Ammatillinen minäkäsitys kertoo millainen olen opettajana, miten arvostan itseäni opettajana ja millaisia tavoitteita ja rooleja asetan itselleni. Ammatillinen minäkäsitys heijastuu yksilön käyttäytymisessä ja valinnoissa, joissa hän pyrkii olemaan johdonmukainen minäkäsityksensä kanssa. Toisaalta hän pyrkii kohti suurempia tavoitteita ja ihanteita, joita hän on sisäistänyt. (Korpinen 1993, 141-142.)

Koulutuksen kokonaisvaltaisena ja laajana tavoitteena voidaan nähdä opiskelijan minäkäsityksen kehittäminen. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi tarvitaan analyysia opiskelijan kasvun ja kehityksen ehdoista ja edellytyksistä. Koulutuksessa se merkitsee sitä, että jokaisen opiskelijan tulisi saada palkitsevia oppimiskokemuksia: eli tietoa siitä mitä alueita olisi itsessä vielä syytä kehittää. Ammatillisen minäkäsityksen muotoutumiseen ja kehittymiseen vaikuttavat opiskelijan yksilölliset ominaisuudet, esimerkiksi minäkäsitys, aiemmat kokemukset, koulutuksen myötä saadut kokemukset ja se palaute, jonka opiskelija on saanut hänelle merkityksellisissä opiskeluvaiheissa hänelle tärkeiltä henkilöiltä. (Korpinen 1993, 142.)

2.2.3 Asiantuntijuus

Käsitteitä asiantuntijuus ja eksperttiys voidaan pitää jokseenkin toistensa synonyymeina. Asiantuntijuuden ollessa laaja-alaista osaamista, eksperttiys keskittyy hyvin kapealle osaamisen alueelle. Tässä tutkimuksessa asiantuntijuus-käsitteen käyttäminen on tarkoituksenmukaista, koska mielestämme se määrittää paremmin musiikinopettajuuden olemusta. Koemme, että musiikinopettajan tulee olla oman aineensa laaja-alainen asiantuntija, eikä niinkään rajoittunut vain suppealle musiikin osaamisen alueelle, esimerkiksi yhden instrumentin erinomaiseen hallintaan.

Myös Rantalaiho (1994) nimeää yhdeksi asiantuntijuuden ominaispiirteeksi laaja-alaisuuden. Muita ominaispiirteitä ovat käytännön kehittäminen tieteelliseltä perustalta, sosiaaliset taidot ja elämänhallinta sekä joustavuus ja reflektiivisyys. (Rantalaiho 1994, 52.) Perinteisesti pitkää työuraa ja korkeaa koulutusta on pidetty asiantuntijuuden mittareina. 1990-luvulla tehdyissä tutkimuksissa on kuitenkin osoitettu, että edellä mainitut seikat eivät välttämättä tee yksilöstä asiantuntijaa. Kaikki korkean koulutuksen ja pitkän työuran omaavat yksilöt eivät suinkaan toimi työtehtävissään samalla tavoin. Bereiterin ja Scardamalian (1993) tutkimuksen mukaan varsinaisten asiantuntijoiden toiminta erottuu niin sanottujen ei-eksperttien toiminnasta siinä, että heidän toimintaansa leimaa jatkuva kehittyminen, ei-eksperttien pitäytyessä tutuissa, opituissa rutiineissa.

Asiantuntijoiden työskentelytapaa voidaan kuvailla asteittain eteneväksi ongelmanratkaisuprojektiksi, jossa asiantuntija määrittää jatkuvasti uudelleen toimintaansa ja tehtäviään. Ongelmanratkaisua ei seuraa rutinoituminen, vaan siirtyminen seuraavaan ongelmanasetteluun, joka tehdään entistä korkeammalla tasolla. Asiantuntija siis toimii oman osaamisensa ylärajoilla ja ongelmanratkaisuprosessien yhteydessä hän joutuu usein ylittämään nämä rajat. (Tynjälä 1999, 160.)

Jos asiantuntijuus määritellään työn kehittämisen ja ongelmanratkaisuprosessien kautta, ei kaikkia pitkän työuran omaavia ihmisiä voida kutsua asiantuntijoiksi. On ihmisiä, jotka tietyt taidot opittuaan, esim. tietyn koulutuksen hankittuaan, soveltavat niitä rutiininomaisesti, ilman että kehittävät työtään. Tämä ei pelkästään koske ammatteja, joissa tehtävien rutiininomainen luonne asettaa omat rajoitteensa, vaan tätä toimintatapaa voi harjoittaa yhtä

hyvin esimerkiksi opettajan tai lääkärin ammatissa. Rutinoituneen ammatinharjoittajan vain suoriutuessaan työstään, todellinen asiantuntija vastaa henkisillä resursseillaan uusiin haasteisiin ja syventää näin omaa pätevyyttään. Asiantuntijuus voidaan siis nähdä prosessina, joka tuottaa jatkuvasti kehittyvää tietotaitoa. (Tynjälä 1999, 161.)

Opettajuuden asiantuntijuuden määrittely ja tutkiminen on monilla tavoin ongelmallista, sillä se mihin asiantuntijuus perustuu, on eri asia kuin se, miten se ilmenee. Opettajan asiantuntijuus ilmenee monin eri tavoin. Se voi tulla esiin esimerkiksi oppiainesisältöjen asiantuntijuutena tai poikkeuksellisen hyvinä oppilaiden oppimistuloksina. Opettajan asiantuntijuuden tutkimuksissa on havaittu, että kokeneilla opettajilla toiminnot ovat automatisoituneita siinä määrin, että heidän tarkkaavaisuutensa on voinut suuntautua muualle ja opetustilanne on näin ollut paremmin hallittavissa. Lisäksi kokeneiden opettajien on helpompi mukauttaa toimintojaan kontekstin vaatimusten mukaisiksi kuin noviisien. Tutkimuksissa on vertailtu eksperttien ja noviisien tietämystä liittyen muun muassa oppiainetietoon, tuntien rakentumiseen ja järjestelyyn sekä oppilaiden käyttäytymiseen. (Karila & Ropo 1997, 149-151.) Berlinerin (1986) mukaan ekspertit osaavat tehokkaasti käyttää kahdenlaista tietoa: oppiainetietoa ja tietoa siitä kuinka ainetta opetetaan (Berliner 1986; Karila & Ropo 1997, 149-151).

Koulutuksen aikana opiskelija saa kokemuksia opettamisesta, mutta koska asiantuntijaksi kehittyminen vaatii paljon kokemusta työstä, on koulutuksen aikana mahdotonta saavuttaa asiantuntijuuden huippua. Olemme huomanneet, että opettajaharjoittelun yhteydessä oma tarkkaavaisuus opettajana on usein kiinnittynyt vain omaan itseen ja omaan toimintaan. Tällöin oppilaiden ottaminen opetuksen lähtökohdaksi on ollut vaikeaa. Omat taidot ja kyvyt ovat antaneet raamit tuntien suunnitteluun ja aiheen käsittelyyn. Opiskeluvaiheessa oma huomio kiinnittyy pitkälti oppiainetiedon täsmällisyyteen, eikä niinkään paljon siihen kuinka ainetta opettaa.

Asiantuntijaksi kehittyminen voidaan ymmärtää prosessina, jossa koulutus- ja työuran varrella saaduilla kokemuksilla on tärkeä merkitys. 1990-luvulla tehdyt tutkimukset osoittavat, että asiantuntijuuden kehittymiselle välttämättömät kokemukset ovat luonteeltaan tilannesidonnaisia: niissä kohtaavat jo aiemmin rakentuneet kehitysteemat, toimintaympäristön ylläpitämät teemat ja henkilön valmius ”ottaa tilanne haltuunsa” ja

käsitellä sitä tietoa, jota toimintaympäristö sisältää ja tuottaa. Tätä kautta asiantuntijuuden kehittämisellä on sosiaalinen luonne ja sen kehitys tapahtuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. (Karila & Ropo 1997, 155-156.)

Vuoden (1992) artikkelissa Eteläpelto toteaa, että asiantuntijuus on osaamista, joka perustuu tietämiseen. Asiantuntijuus määrittyy tehtävä- ja ongelma-alueittain ja tulee ilmi tehtäväläheisenä ja tulosvastuullisena osaamisena, analysointi-, arviointi- ja suunnittelutaitona sekä toteutuksen ammattilaisuutena. (Eteläpelto, 1992, 21-22.)

Rantalaiho (1994) on kritisoinut Eteläpellon määritelmiä ja peräänkuuluttaakin osaamisen olemuksen selvittämistä. Rantalaihon mukaan käsitteet osaaminen ja taito ovat lähes synonyymeja, sillä erotuksella että taito liittyy konkreettisemmin itse tekemiseen, osaamisen ollessa laajempaa, syvempää ja monimutkaisempaa. Osaaminen tulee ilmi tekemisessä, on kaikkien toimintojen takana, mutta jää itse näkymättömiin. Osaamisella on näin ollen dispositioluonne; se on olemassa, vaikkei sitä pystyisikään erottamaan. Esimerkkinä osaamisen dispositioluonteesta voisi olla vaikkapa pianonsoitto; vaikka henkilö ei juuri sinä hetkenä soittaisi pianoa, hän voi silti osata soittaa sitä. (Rantalaiho 1994, 1-3 & 11.)

Rantalaiho on määrittänyt viisi osaamisen peruspiirrettä (Rantalaiho 1994, 1):

1. VERKKO; toiminnan, osaamisen ja oppimisen yksikkönä voidaan pitää rakenteistunutta verkkoa. Verkko on luonteeltaan kommunikoiva. Toisin sanoen verkko on yksilön tapa kommunikoida sekä sanallisesti ja sanattomasti.
2. TOTTUMUKSET; tottumukset toimivat verkon kytkentöjen ja rakenteiden muodostajina esim. yritys - erehdys sekä palaute. Tottumukset ovat abstrakteja, jäykkiä sekä tiedostamattomia. Eli mitä paremmin yksilö jotakin osaa, sitä vähemmän siitä hän on tietoinen. Näin ollen muodostuessaan tottumuksista oppiminen on myös tiedostamaton.
3. KONTEKSTUALISUUS; tottumusten muodostuminen eli rakenteistuminen pohjautuu viesteihin, ja verkko oppii näistä aina jossakin yhteydessä (kontekstissa) olevista viesteistä. Verkon oppimispohjana on siis konteksti.
4. MITEN - MITÄ - MIKSI; osaamisen ja toiminnan päätekijöinä ovat tehtävä/tilanne (mitä) sekä operaatio (miten). Näihin tekijöihin liittyy tulos, viittaa motiiviin (miksi). Osaaminen tapahtuu järjestyksessä miten - mitä - miksi ja toiminta noudattaa reittiä miksi - mitä - miten.

5. YMPÄRISTÖSUHDE; yllämainittuihin kysymyksiin liitetään KUKA. Toiminnalla on aina jokin tapahtumaympäristönsä ja se on tekijöidenvälistä. Huomiota kiinnitetään toimijan sosiaalisessa suhteessa sen a) avoimuuteen ja oppivaisuuteen/sulkeutuneisuuteen ja b) valtaan/alistukseen.

Osaamisen peruspiirteiden avulla voidaan Rantalaihon (1994) mielestä luontevasti tulkita osaamisen kehittymistä noviisista eksperttiin kulkevan jaottelun puitteissa. Asiantuntijuus kehittyy viidessä eri vaiheessa. Nämä vaiheet ovat noviisi, selviytyjä, osaaja, taitava ja ekspertti. (Rantalaiho 1994, 1 & 34.) On muistettava, että jokaisen henkilön kehitysprosessi on yksilöllinen, joten seuraava luokittelu asiantuntijuuden vaiheittaisesta kehittymisestä on suuntaa antava. Hämäläinen (1999) soveltaa asiantuntijuuden kehittymisen tasomallia musiikinopettajuuteen, jossa hän nimittää ensimmäistä askelmaa noviisin sijaan kokemattomaksi aloittelijaksi. Tämä siksi, että musiikinopettajan ammattiorientaatio tapahtuu jo varhain, instrumenttiopintojen kautta. (Hämäläinen 1999, 105.)

KOKEMATON ALOITTELIJA: Kokematon aloittelija on musiikinopettajuudessaan vielä alkuvaiheessa. Hän tarvitsee kokemusta, sillä hänen toimintansa on vielä joustamatonta, ohjeista riippuvaa ja vailla tilanneherkkyyttä. Vähäisestä opetuskokemuksesta johtuen, aloittelija tarkkailee lähinnä vain omaa toimintaansa eikä juurikaan oppilaita.

Verkko: suppea, omaan itseen keskittynyt.

Tottumukset: puuttuvat.

Konteksti: puuttuu.

Miten - mitä - miksi: miten, ohjeiden mukaisesti.

Ympäristösuhde: vähäistä. (Hämäläinen 1999, 105-106, ks. myös Rantalaiho 1994, 34-35.)

SELVIYTYJÄ: Selviytyjä ei noudata opittuja toimintaohjeita mekaanisesti aloittelijan tavoin, vaan pystyy jo huomioimaan tilanteiden erityispiirteet. Verbaalinen tietämys yhdistyy vähitellen hänen kokemuksiinsa, koska hänellä on ajanjakso- ja tapausmuistia. Hän ei kuitenkaan kokonaisuutena tiedosta, mitä opetuksessa tapahtuu. Opetuskäsitys painottuu ulkoisiin tekijöihin, ja kun opetus ei suju suunnitellulla tavalla, on syy hänen mielestään useimmiten oppilaisissa. Musiikinopettaja selviytyjällä esimerkiksi bändisoittotilanteiden ohjaaminen ja harjoittaminen voi olla vielä päämäärätöntä sekä keskittynyt yksityiskohtiin.

Verkko: paikallisia kommunikatiivisia ulokkeita, kokonaisuus ei kuitenkaan hahmotu.

Tottumukset: jonkin verran, tilannekohtaisia selviytymiskeinoja.

Konteksti: ymmärtäminen on vielä heikkoa.

Miten - mitä - miksi: miten; pyrkimyksenä soveltaa omia selviytymiskeinoja.

Ympäristösuhde: mahdollisuus kehityksen pysähtymisen. (Hämäläinen 1999, 106-107, ks. myös Rantalaiho 1994, 38-39.)

PÄTEVÄ OSAAJA: Pätevällä osaajalla tarkoitetaan osaavaa suorittajaa. Osaaja on tietoinen valinnoistaan miten toimia ja miksi. Hän pystyy jo arvioimaan mikä on opetuksessa tärkeää ja mikä ei. Hän kokee vastuuta siitä, mitä opetuksessa tapahtuu, mutta hän ei osaa olla joustava opetuskäyttäytymisessään. Osaava musiikinopettaja pystyy jo tarkkailemaan, refleктоimaan opetustaan ja arvioimaan toimintansa vastaavuutta asettamiinsa tavoitteisiin.

Verkko: kattaa sosiaalisen tilanteen pääpiirteet.

Tottumukset: monipuolisia ja jäsentyneitä, kattavat myös abstraktioita.

Konteksti: tulkinta on vielä jokseenkin puutteellista.

Miten - mitä - miksi: mitä.

Ympäristösuhte: sulkeuman mahdollisuus. (Hämäläinen 1999, 107-108, ks. myös Rantalaiho 1994, 42-43.)

TAITAVALLE OPETTAJALLE on ominaista intuitio eli kyky havainnoida kokonaisvaltaisesti ympäristön piirteitä ja osaaminen. Hän kykenee tekemään luokituksia esimerkiksi omasta opetuksestaan. Taitava opettaja uskaltaa ottaa vastaan monenlaisia ja vaativia haasteita. Tämä asiantuntijuuden taso edellyttää vuosien kokemusta. Taitavan opettajan työtavat ovat oppilaslähtöisiä ja opetuksen ytimen muodostavat sisäiset tekijät, kuten oppilaiden motivoituneisuus ja innokkuus.

Verkko: laaja ja monitasoinen.

Tottumukset: jäsentyneitä ja monipuolisia.

Konteksti: tulkinta on hyvää, koska opettajalla on intuitiota.

Miten - mitä - miksi: mitä ja miksi.

Ympäristösuhte: avoin ja kehityskykyinen. (Hämäläinen 1999, 109, ks. myös Rantalaiho 1994, 44-45.)

EKSPERTIN toiminta on joustavaa ja tilanteeseen sopivaa. Hänen toimintaansa leimaa intuitiivisuus, jonka myötä hänellä on usein tiedostamaton käsitys siitä, millaisia toimenpiteitä tilanne vaatii. Eksperttiopettajan opetuskäsitys on luonteeltaan positiivinen, ja hän on opetustaan kohtaan itsevarma, pitäen sitä lähes ideaalina.

Verkko: syntetisoitunut, sisäinen ja ulkoinen rakenne ovat yhtä.

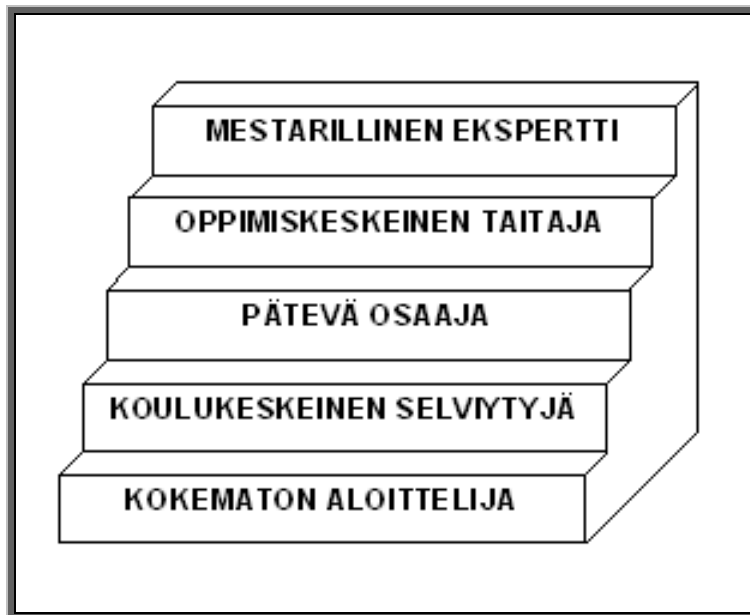
Tottumukset: tottumusten suuresta määrästä johtuen ne hallitsevat toimintaa.

Konteksti: tulkitsee konteksteja erinomaisesti.

Miten - mitä - miksi: miksi; Hallitsevana piirteenä tuloksellisuus.

Ympäristösuhte: voi sulkeutua omaan eksperttiyteensä ja hänen toiminnassaan ilmenee alistavuuden piirre. (Hämäläinen 1999, 111-112, ks. myös Rantalaiho 1994, 48.)

Kuvio 2. Opettajan asiantuntijuuden tasot.



Kuviossa 2 nähdään opettajan osaamisen ja asiantuntijuuden porrasteinen kasvu (Hämäläinen 1999, 105).

3 MUSIIKKIKASVATUKSEN KOULUTUSOHJELMA

Opetusministerin määrittämässä perusopetuslaissa vuodelta 1998 on annettu opetustoimen henkilöstöä koskevia kelpoisuusvaatimuksia. Aineenopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on:

- 1) suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon;
- 2) suorittanut vähintään 35 opintoviikon laajuiset aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen opinnot opetettavissa aineissa tai yliopiston antaman todistuksen mukaan niitä vastaavat opinnot;
- 3) suorittanut vähintään 35 opintoviikon laajuiset pedagogiset opinnot.
(Opetustoimen lainsäädäntö 2004, 31-32.)

Musiikin aineenopettajan koulutuksen laajuus Jyväskylän yliopistossa on nykyisellään 160 opintoviikkoa (ov). Musiikkikasvatuksen opintojen päämääränä on perehdyttää opiskelija musiikkikasvatuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja menetelmiin. Lisäksi tavoitteena on antaa opiskelijalle taidolliset, tiedolliset, pedagogiset ja asenteelliset valmiudet musiikinopetukseen peruskoulussa ja lukiassa. Tämän lisäksi opinnot antavat jatkotutkintokelpoisuuden sekä valmiudet musiikkipedagogisen tutkimuksen tekemiseen. Opintoihin on sijoitettu sekä pedagogisia että monikulttuurisen kasvatuksen näkökulmia. (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2002-2004, 163.) Uuden tutkintorakenteen mukaan koulutuksen laajuus on 300 opintopistettä. Pedagogisten opintojen laajuus uudessa tutkintorakenteessa on 60 opintopistettä. (Kosonen 2005, henkilökohtainen tiedonanto. Jyväskylä 9.6.2005.)

3.1 MUSIIKKIKASVATUKSEN PERUS-, AINE- JA SYVENTÄVÄT OPINNOT

Opintojaksot ovat jakautuneet pakollisiin-, vaihtoehtoiisiin-, tai valinnaisiin opintoihin. Opetus muodostuu pakollisista kieli- ja viestintäopinnoista (7 ov), pääaineen perus-, aine-, ja syventävistä opinnoista (64 ov), soitinopinnoista (39 ov), aineenopettajan kasvatustieteellisistä opinnoista (35 ov) ja tutkielmasta (15 ov). (KS. LIITTEET 1 ja 2.) Opiskelijan suorittaessa vuosittain keskimäärin 32 (ov) tutkintoon sisältyviä opintoja, opinnot on mahdollista suorittaa viidessä vuodessa. Opetusta on pyritty järjestämään yhteistyössä Suomalaisen musiikkikampuksen kanssa, johon kuuluvat Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen lisäksi Jyväskylän ammattiopisto (ent. suomalainen konservatorio) ja Jyväskylän ammattikorkeakoulu. (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2002-2004, 163.) Tämän lisäksi ja tärkeämpinä yhteistyökumppaneina ovat opettajankoulutuslaitos ja Normaalikoulu, joiden kanssa yhteistyössä järjestetään aineenopettajan pedagogiset aineopinnot.

Lähdeaineistona musiikkikasvatuksen opintojen tavoitteista ja päämääristä on Humanistisen tiedekunnan opinto-opas. Lisäksi arvioimme opintoja omien kokemustemme kautta kuitenkin mahdollisimman objektiivisesti. Musiikkikasvatuksen opinnot vahvistavat omia musiikillisia kiinnostuksenkohteita ja tarjoavat uusia virikkeitä musiikilliseen kehittymiseen. Perusopintojen tavoitteena on johdattaa opiskelija musiikkikasvatuksen perusteisiin. Perusopinnot suoritettuaan opiskelija saa yleiskuvan muun muassa musiikin historiasta ja eri maanosien musiikkikulttuureista, joiden avulla opiskelijaa johdatellaan analyttiseen musiikin tarkasteluun. Opiskelija saa myös valmiuksia tieteelliseen kirjoittamiseen. Opintojen yleisenä tavoitteena on herättää opiskelija pohdiskelemaan opettajuuden olemusta ja antaa yleiskuva työn eri puolista. Musiikinopettajana olemista pohdiskellaan erityisesti Johdatus musiikkikasvatukseen -kurssilla. Tämän kurssin tavoitteena on antaa yleiskuva muun muassa musiikkikasvatuksen historiasta sekä keskeisimmistä opetusmetodeista, joiden kautta opiskelija pohtii omaa musiikinopettajuuttaan ja musiikin merkitystä oppiaineena. Kurssin yhteydessä suoritetaan MATT-jakso eli musiikin aineenopettajan työhöntutustumisjakso. (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2002-2004, 163-179.) Itsellemme kurssi antoi uutta näkemystä musiikinopettajan työstä sekä auttoi hahmottamaan työn moninaisuutta. Raportin kirjoittaminen MATT-jaksosta auttoi jäsentämään ajatuksia musiikkikasvatuksesta, sen tehtävästä koulussa sekä itsestä musiikinopettajana.

Aineopinnoissa syvennetään opiskelijan tuntemusta jo perusopintojen aikana saatuihin tietoihin. Aineopinnoissa painotetaan enenevässä määrin tieteellisen tutkimuksen perusteiden sisäistämistä. Lisäksi opiskelijalle tarjotaan filosofista ja kasvatustieteellistä näkökulmaa musiikin opetukseen. Musiikinopettajan käytännön taitoja lisätään muun muassa Musiikin käytännön valmiudet -kurssilla. Kurssin keskeisenä tavoitteena on säveltapailu- ja nuotinkirjoitustaitojen kehittäminen ja soveltaminen koulun musiikinopetukseen. (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2002-2004, 171.) Nämä taidot koemme erittäin hyödyllisiksi musiikinopettajan työtehtäviä ajatellen, sillä juuri soittotehtävien soveltaminen koulukäyttöön on yksi keskeisimmistä ja haasteellisimmista musiikinopettajan tehtävistä.

Syventävät opinnot antavat opiskelijalle valmiudet monipuoliseen musiikin parissa työskentelyyn. Opinnäytetyössään opiskelija osoittaa kykynsä tuottaa itsenäisesti tieteellistä tekstiä tutkielmaseminaarin ohjatessa tieteellisen kirjoittamisen prosessia. (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2002-2004, 173-175.) Perinne- ja populaarimusiikin sovitustyöt ovat kehittäneet taitojamme musiikinopettajina. Sovitustöiden tekeminen on antanut mahdollisuuden kokeilla omia taitoja sekä yhdistää siihen tietämystä musiikin eri tyylilajeista.

Soitinopintojen perusopinnoissa tavoitteena on antaa monipuoliset musiikilliset perusvalmiudet, joita opiskelija voi myöhemmin hyödyntää työelämässä. Perusopintojen aikana suoritetaan kursseja muun muassa laulusta, klassisesta pianomusiikista, vapaa säestyksestä ja kitaransoitosta. Lisäksi perusopinnoissa suoritetaan kuoro- ja orkesteriopinnot sekä harjoitellaan johtamisen taitoja. (Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2002-2004, 163-179.) Soitinopintojen aineopinnoissa huomioidaan yhä enemmän opiskelijan pedagogisia valmiuksia musiikin opettamiseen. Samalla hänen musiikillinen osaamisensa syventyy. Aineopintojen aikana opiskelija saavuttaa sellaisen musiikillisen osaamisen tason, jolla hänen oletetaan pärjäävän musiikinopettajan työssä.

Yhdysvaltalainen MENC:n (Music Educators National Conference) opettajankoulutustoimikunta on kehittänyt joukon musiikillisia ja ammatillisia vaatimuksia, joiden tulisi kuulua musiikinopettajakoulutukseen. Ensinnäkin musiikinopettajan odotetaan pystyvän esiintymään musikaalisesti ja ammattitaitoisesti ja hänen on kyettävä tulkitsemaan sekä nykysävellyksiä että klassista musiikkia. Laulutaidolla ja laulun opettamisella on keskeinen merkitys musiikinopetuksessa. Musiikkikasvattajan on myös kyettävä

improvisoimaan, sekä säestämään yksinkertaisia säestystehtäviä jollakin säestyssoittimella, esimerkiksi pianolla tai kitaralla. Lisäksi hänellä on oltava tietämystä monelta musiikin alueelta ja hänen tulee kehittää eri kulttuurien musiikkia koskevaa tietouttaan. Musiikinopettajan työtehtäviin sisältyy myös oppilaiden esiintymisen ohjaaminen ja arviointi. (Erbes, 1983; Ruismäki 1991, 17-18.) Yllä mainitut tavoitteet ovat yleisiä vaatimuksia musiikinopettajalle ja niitä painotetaan myös Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opintosuunnitelmassa.

3.2 AINEENOPETTAJAN PEDAGOGISET OPINNOT

Opettajakoulutuksen tehtävä on luoda pohja suomalaisen koulujärjestelmän kehitykselle kouluttamalla oppimisen, opettamisen ja ohjaamisen asiantuntijoita, joilla on monipuoliset valmiudet tukea niin yksilöllisiä kuin yhteisöllisiäkin oppimisprosesseja. Nämä asiantuntijat ovat avarakatseisia, vastuuntuntoisia ja elämän eri puolia ymmärtäviä, itseään kehittäviä kasvatuksen ammattilaisia. Tätä tehtävää yhdessä opettajankoulutuslaitoksen kanssa toteuttavat ainelaitokset, avoin yliopisto, Normaalikoulu, kenttäkoulut sekä muut yhteistyötahot. (Opettajan pedagogiset opinnot 2004-2005, 1.)

3.2.1 Pedagogiset perus- ja aineopinnot

Aineenopettajan pedagogiset opinnot jakautuvat pedagogisiin perusopintoihin (15 ov) ja pedagogisiin aineopintoihin (20 ov), jotka ovat yhteensä 35 (ov). Pedagogiset opinnot liitetään maisterin tutkintoon sivuaineena. Opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluu opettajaharjoittelua, jossa pedagogiset teoriaopinnot ja opetuksen käytäntö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Opinnoissa korostetaan vuorovaikutusta eri oppiaineiden välillä. Tarkoituksena on tehdä opiskelija tietoiseksi kokonaisopetussuunnitelman toteutumisesta eri aineiden yhteistyössä. Pyrkimyksenä on tarkastella koulun opetussuunnitelmaa erityisesti oppilaan näkökulmasta. (Opettajan pedagogiset opinnot 2004-2005, 7 & 9-11.)

Hannele Niemi (1995) on tutkinut opettajankoulutuksen antamia valmiuksia sekä luokanopettajille että aineenopettajille, perimmäisenä pyrkimyksenään saada tietoa opettajien ammatillisesta kehityksestä ja sen ehdoista. Tulosten pohjalta, aineenopettajien näkökulmasta, kasvatustieteen tarkoituksenmukaisuus nähdään oman kasvatusajattelun kehittäjänä ja tarpeellisenä kokonaisvaltaisen näkökulman saamiseksi koulusta ja kasvatuksesta. Useassa tapauksessa kasvatustieteiden tärkeys on ymmärretty vasta jälkeenpäin. Aineenopettajat kritisoivat kasvatustieteen etäisyyttä ja irrallisuutta koulutyön arjesta, joka ei tavoita ammattiin valmistautuvaa opettajaa. Erityisesti aineenopettajat, joilla on heikko sitoutuminen ammattiin, kokevat opinnot ulkokohtaisina. Epätarkoituksenmukaisuus näkyy myös naiiviutena, asioiden yksinkertaistamisena, kurssien koordinoimattomuutena ja heikoissa luennoitsijoissa. (Niemi 1995, 76.)

Pedagogisten perusopintojen tavoitteena on orientoida opiskelija opettajan työhön. Pedagogiset perusopinnot auttavat opiskelijaa ymmärtämään ja tulkitsemaan arkielämässä tapahtuvia kasvatuksellisia ilmiöitä. Opintojen avulla opiskelija saa teoreettisia välineitä käytännön kasvatustilanteiden hahmottamiseksi. Perusopintojen peruskysymyksenä on miten ihmisen kasvua, kehitystä ja oppimista voitaisiin tukea ja ohjata. Tällöin pohditaan sitä, mikä on kasvatuksen, koulutuksen ja opetuksen suhde edellä mainittuihin ilmiöihin. Opiskelussa painotetaan teoreettisen tiedon ymmärtämistä ja sen soveltamista arkielämään oman pohdinnan ja kokemuksen kautta. Opiskelu koostuu kirjallisuudesta ja oppimistehtävien tekemisestä. Opintoihin sisältyy myös noin viikon mittainen ryhmässä suoritettava harjoittelujakso. (Kasvatustieteen pedagogiset perusopinnot, 2005-2006.)

Pedagogisten aineopintojen tavoitteisiin kuuluu erityisesti opettajuuden kehittäminen. Tavoitteen saavuttamiseksi pyritään seuraavin teemoin: kasvun ja oppimisen ohjaaminen, yksilön ja ryhmän kohtaaminen, opettajan toimintaympäristöt sekä opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Nämä opinnot nivoutuvat aine-opintojen opettajaharjoittelun opintoihin niin, että ne tukevat opettajana kasvua monipuolisesti ja antavat tietoa opiskelijalle oman opetusfilosofian rakentamiseksi. (Opettajan pedagogiset opinnot 2004-2005, 9-10.)

3.2.2 Opettajaharjoittelu

Opettajaharjoittelu nähdään opettajaksi opiskelun tärkeimpänä osana. Käytännön ja teorian vuoropuhelun pohjalta opiskelija rakentaa omaa opetusfilosofiaansa. Harjoittelu pyritään toteuttamaan niin, että opinnot jäsentyvät mielekkäiksi, opettajan ammatillista kasvua motivoiviksi kokonaisuuksiksi, jossa huomioidaan opiskelijan aikaisempi kokemustausta ja hänen asettamansa tavoitteet. (Opettajan pedagogiset opinnot 2004-2005, 6, 11.)

Opettajaharjoittelussa keskeistä on opiskelijan oman toiminnan reflektointi ja toisten huomioon ottaminen. Opiskelija havainnoi ympäristön tapahtumia ja pyrkii ratkaisuilleen edistämään oppilaiden oppimista ja työyhteisön toimintaa. Hän kokoaa opettajaharjoittelun aikana oppimispäiväkirjaansa havaintoja ja kokemuksiaan opettamiseen liittyvistä asioista. Tehdyt muistiinpanot toimivat rakennusaineina muun muassa itsearvioinnissa ja oman opetusfilosofian rakentamisessa. (Opettajan pedagogiset opinnot 2004-2005, 11.)

Opettajaharjoittelun tavoitteena on kartoittaa opettajaksi opiskelevan ammattitaitoa ja ammatin oppimista (Suortti 1989, 141). Opettajaharjoittelulla tarkoitetaan niitä kokemuksia, joita opettajaharjoittelija saa luokkahuoneessa, koulussa ja kouluyhteisössä. Harjoittelun aikana opiskelija joutuu testaamaan koko minäänsä ja saa vastauksia kysymyksiin millainen minä olen, miten selviän ja millainen on se maailma, jossa teen työtäni. Opettajaharjoittelu sisältää neljä opettajaharjoittelijaa koskevaa tavoitetta (Smith 1989, 131-132.):

- 1) Koulukulttuurin, sen käytänteiden ja opettajaroolien kokeminen luokan sisä- ja ulkopuolella.
- 2) Palautteen saaminen opettajaharjoittelussa opiskelijan kanssa yhteistyössä olevilta tahoilta, kuten opettajaharjoittelun ohjaajilta, yhteistyössä toimivilta opettajilta ja harjoittelutovereilta. Tässä olennaiseksi nousee tapa, jolla palautetta annetaan.
- 3) Oppilaslähtöisten työtapojen kehittäminen, jotka edesauttavat oppilaiden tehokasta oppimista.
- 4) Opetukseen ja oppimiseen liittyvien teorioiden kokeileminen ja soveltaminen käytännössä.

Opettajaharjoittelussa keskeiseksi muodostuu harjoittelijan merkitysten luominen omasta toiminnastaan sekä sen kriittinen pohdiskelu. Tähän vaikuttavat harjoittelijan omat kokemukset luokkahuonetyöskentelystä sekä hänen toiminnastaan saamansa palaute.

Opettajaharjoittelun aikana harjoittelijalta edellytetään oman työnsä suunnittelua, kehittelyä, kokeilua ja arviointia, jotka antavat terävyyttä oman toiminnan tarkasteluun. Oppimispäiväkirjan pitäminen pohjautuu opiskelijan omiin kokemuksiin ja tukee näin ollen hänen reflektointiprosessiaan. (Smith 1989, 132-135.)

Harjoitustunneista saatu palaute nousee merkittäväksi tulevan musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittymisessä. Tunnin jälkeen pidettävässä palautekeskustelussa opiskelija palaa kokemukseensa ja ilman järkeistämistä hän ”kelaa” sitä uudelleen. Pyrkimyksenä on tutkia ja tarkastella omia tunteitaan ja reaktioitaan neutraalisti, jolloin uuden tiedon syntyminen on mahdollista. Kokemuksen kanssa työskenteleminen antaa vastauksen sille, mitä opiskelija on kokonaisvaltaisesti ajatellut ja tuntenut tietyssä tilanteessa ja sen jälkeen. Ohjaajan tulisi auttaa opiskelijaa oppimaan kokemuksistaan, esimerkiksi analysoimalla opiskelijan tarkoitusperien ja teoreettisen tietämyksen suhdetta. Oppimiskokemuksen tutkimisessa olennaista on, millaista tietoa opiskelija hankkii opetellessaan opettamaan, kuinka tämä tieto hankitaan ja miten se edistää opiskelijan kykyä kehittää tulevia luokkahuonetoimintoja. (Ojanen 1989, 235-236.)

Musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa harjoittelujaksot jakautuvat eri vuosille. Ensimmäisenä vuonna opiskelija pääsee tutustumaan musiikinopettajan työhön MATT - jaksossa. Tässä jaksossa opiskelija observoi musiikinopettajan luokkahuonetyöskentelyä. Jakso toteutetaan opiskelijan oman valinnan mukaan joko ala- tai yläluokilla tai lukiossa. Opiskelija kirjoittaa jaksosta raportin, jossa hän pohdiskelee musiikinopettajan työnkuvaa. Jakson tarkoituksena on herätellä opiskelijaa pohdiskelemaan omaa musiikinopettajuuttaan.

Kasvatustieteiden opintojen yhteydessä opiskelija suorittaa perus- ja aineharjoittelun. Uudessa syksyllä 2005 voimaan tulevassa opetussuunnitelmassa opettajaharjoittelun määrää on entiseen opetussuunnitelmaan nähden lisätty. Tulevassa opetussuunnitelmassa harjoittelun määrä on 20 opintopistettä eli yksi kolmasosa kasvatustieteen opinnoista. (Kosonen, 2005. Henkilökohtainen tiedonanto. 9.6.2005.) Perusharjoittelu suoritetaan kasvatustieteen perusopintojen aikana ja tällöin harjoittelutunnit toteutetaan ryhmässä. Kestoltaan tämä harjoittelujakso on melko lyhyt. Kasvatustieteen aineopintoihin kuuluva aineharjoittelu jakaantuu koko lukuvuodelle neljään jaksoon, jonka aikana harjoittelija pitää noin 24 oppituntia joko ala-, yläluokilla tai lukiossa. Ennen varsinaisen oppitunnin pitämistä

opiskelija käy seuraamassa pohjatunnin ja keskustelee ohjaavan opettajan kanssa opetuksen tavoitteista ja tuntisuunnittelusta. Opettajaharjoitteluun kuuluu myös toveriarviointia, jossa opiskelija saa palautetta muilta aineensa opiskelijoilta. Lisäksi hän käy seuraamassa muiden musiikinopettajaksi opiskelevien harjoitustunteja ja osallistuu palautekeskusteluihin ja antaa harjoittelijakollegalle palautetta oppitunnista. Yksi neljästä harjoittelujaksosta on noin viikon pituinen kenttäharjoittelujakso, jonka toteuttamispaikan opiskelija päättää itse. Sen aikana opiskelija pääsee tutustumaan koulutyöhön ja sen käytänteisiin syvemmin ja pitkäkestoisemmin.

3.3 PIILO-OPETUSSUUNNITELMA

Törmän (2003) mukaan opetussuunnitelman toteutumista tulisi tarkastella historiallisena ja kulttuurisena ilmiönä, jonka tulkinta edellyttää kyseiseen aikakauteen liittyvien normien ja arvostusten tuntemusta. Toiminnassa ilmeneviä piileviä normeja ja vääristyneitä tottumuksia voi olla vaikea huomata, koska niistä on tullut itsestäänselvyksiä. Yliopistomaailmassa traditiot jäävät helposti elämään omaa elämäänsä ilman, että niiden merkityksiä kyseenalaistettaisiin. Vakiintuneet asenteet, normit ja käytänteet pitävät sisällään piiloisia merkityksiä, joista muodostuu niin kutsuttu piilo-opetussuunnitelma. Se käsittää koulutuksen elämäntavan ja opetuksen ulkoiset järjestelykysymykset, opiskelijoiden ja opettajien väliset suhteet sekä opiskelijoiden keskinäiset suhteet. Toisin sanoen se elää arjen käytännöissä ja ihmisten kohtaamisessa. Piilo-opetussuunnitelma voi joiltain osin olla opiskelijoiden ja opettajien tiedostamaa. Ominaista on kuitenkin se, että piilo-opetussuunnitelman kuuluu jäädä piiloon eli siitä ei voida avoimesti keskustella. (Törmä 2003, 109-112.)

Opettajan opettaessa tietämättään sellaisia valmiuksia ja asenteita, joita opetussuunnitelmaan ei ole kirjattu, voidaan puhua piilo-opetussuunnitelmasta. Opettaja voi kuvitella opettavansa esimerkiksi kuoronjohtoa, mutta opettaakin lisäksi myös toisten huomioonottamista ja kunnioittamista. Oppiminen ei ole opiskelijallekaan aina tietoista, vaan se voi olla tiedostamatonta. Varsinaisen opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman välinen raja voikin olla vaikeasti tunnistettavissa. (Törmä 2003, 111-112.)

Musiikkikasvatuksen koulutusohjelman opetussuunnitelmassa koulutuksen yhtenä tavoitteena mainitaan opiskelijan pedagogisten ja asenteellisten valmiuksien luominen musiikinopetukseen peruskoulussa ja lukiossa. Tämä tavoite ei kuitenkaan välttämättä toteudu tai tule korostetusti esille käytännön opiskelussa. Opettajankouluttajien erilaiset suhtautumistavat vaikuttavat heidän työssä toimimiseensa. Yksittäiset opettajat eivät välttämättä tiedosta tai huomioi opetusta suunnitellessaan koulutuksen tavoitetta opiskelijan kasvulle opettajana. Esimerkiksi pedagogisten valmiuksien tarjoaminen voi jäädä hyvinkin vähäiseksi. Näin ollen opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet eivät toteudu tarkoituksenmukaisella tavalla ja jäävät usein myös opiskelijalle epäselviksi. Tästä johtuen ammatillinen kasvu on myös opiskelijan omalla vastuulla ja hänen oman aktiivisuutensa varassa. Musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa opiskelijalta edellytetään innokkuutta ja aktiivisuutta opiskeluun. Opiskelijan odotetaan olevan motivoitunut uuden oppimiseen, jolloin uutta tietoa ei tarvitse hänelle ”markkinoida” perustellen sen hyödyllisyyttä musiikinopettajan työtä silmällä pitäen.

Broadyn (1986) mukaan taipumus yksilöllistää ja psykologisoida on opettajien ammattitauti. Opettajat etsivät helposti ongelmien syytä itsestään sekä opiskelijoiden tai johtajan persoonallisuudesta sen sijaan, että huomio kiinnittyisi toimintaa rajoittaviin tekijöihin. (Broady 1986, 9.)

Piilo-opetussuunnitelmaa ei voida kokonaan muuttaa vain hyvällä tahdolla ja pedagogisilla ideoilla, vaan muutos edellyttää yhteistä ja tietoista työtä. Arkikäytäntöjen hiljaisia sääntöjä voidaan tuskin koskaan täysin tehdä näkyviksi, mutta niiden ei tulisi olla ristiriidassa varsinaisen opetussuunnitelman kanssa eikä moraalisesti kyseenalaisia. (Broady 1986, 15.)

3.4 AIEMPIÄ TUTKIMUKSIA

Yhtymäkohtia ammatti-identiteetin käsitteeseen löytyy Heikki Ruismäen (1991) väitöskirjasta ”Musiikinopettajan työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta”. Hän käsittelee musiikin aineenopettajan koulutusta ja ammatillista kasvuprosessia. Tästä tutkimuksesta olemme hyödyntäneet musiikinopettajuutta, ammatillista minäkäsitystä ja ammatti-identiteettiä käsittelevät osiot. Ruismäki (1991) jakaa musiikinopettajaan kohdistuvat

vaatimukset kolmeen ulottuvuuteen: ammatilliseen (soittimellinen), didaktiseen ja persoonalliseen ulottuvuuteen. Saamiensa tutkimustulosten mukaan ammatillisen ulottuvuuden vaatimuksia ovat monipuolisuus, aineenhallinta, käytännönläheisyys sekä ajan tasalla pysyminen. Didaktiset ulottuvuudet asettavat musiikinopettajan kasvattajan, terapeutin ja ymmärtäjän rooliin. Lisäksi tutkimustulokset korostavat musiikinopettajan halua opettaa musiikkia. Persoonallisuuden ulottuvuudet peräänkuuluttavat musiikinopettajan kärsivällisyyttä, huumorintajua, kiinnostuneisuutta, innostuneisuutta sekä vahvaa itsetuntoa ja -luottamusta. (Ruismäki 1991, 210-211.)

Rantalaiho (1994) on tutkinut asiantuntijuutta vaiheittaisen kehittymisen kautta. Hänen mukaansa eksperttiys kehittyy viidessä eri vaiheessa: noviisi, selviytyjä, osaaja, taitava ja eksperti. Eksperttiys on Rantalaihon mukaan huippuosaamista, jossa osaaminen keskittyy kapealle alalle. (Rantalaiho 1994, 34-51.)

Aihettamme sivuavia tutkimuksia on tehty Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksella muutamia. Yhteneväisyyksiä omaan tutkimukseemme löytyy Kirsti Hämäläisen (1996) pro gradu -tutkielmasta ”Musiikinopettajuus musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa Jyväskylän yliopistossa”, jossa hän pohtii musiikinopettajuuden olemusta, sen kehittymistä noviisista ekspertiksi ja opintojen tavoitteita. Hän on tutkinut musiikinopettajuutta valintakokeiden, koulutusohjelman sisällön ja koulutusohjelman toimijoiden kautta. Hämäläisen saamien tutkimustulosten mukaan musiikkikasvattajaksi opiskeleva saavuttaa koulutuksessa monipuoliset, kattavat ammatilliset perustiedot ja -taidot. Yhtenäinen maali opinnoilta kuitenkin puuttuu; opettajat painottavat oman aineensa tärkeyttä, mikä johtaa siihen, että musiikinopettajaksi opiskelevan tulee olla omatoiminen kerätessään rakennusaineet omaan musiikinopettajuuteensa. Koulutuksen tulisi tähdätä enemmän koulussa toimimiseen – kouluun. (Hämäläinen 1996, 1-2, 127-133.)

Lisenssiaatintyössään ”Musiikinopettaja kapellimestarina” Hämäläinen (1999) on jatkanut asiantuntijuuden tutkimista. Tutkimuksessaan hän tarkastelee musiikinopettaja-orkesterinjohtajan asiantuntijuuden rakentumista soveltaen Rantalaihon eksperttiyden kehittymisen teoriaa. Tästä tutkimuksesta olemme hyödyntäneet erityisesti musiikinopettajan asiantuntijuuden rakentumisen mallia.

Musiikin aineenopettajan työtä, ammattitaitoa ja opintoja tarkastelee myös Janne Kuosa (2000) pro gradu -tutkielmassaan ”Kasvatus on aineenopettajan työ, aine väline”. Hän tarkastelee opintoja ja niiden tavoitteita post- eli jälkimodernissa yhteiskunnassa. Tutkimustuloksissa ilmenee, että musiikin aineenopettajan työ on nimenomaan kasvatustyötä, jossa aineenhallinnalliset tiedot ja taidot edesauttavat tätä päämäärää. Tutkimustulokset ovat samansuuntaisia kuin Hämäläisellä (1996). Kuosa korostaa opintojen käytännönläheisyyttä ja opintojen yhteisen päämäärän luomista. Koulutuksen kehittämisen painopiste on opettajuudessa ja opintojen sovellettavuudessa työelämään. Opintojen tulisi tarjota aitoja koulukokemuksia. (Kuosa 2000, 1, 55-69.)

Heli Väisänen (1995) on tutkinut peruskoulun yläasteen musiikinopettajan roolikuvaa peruskoulun syntyajoista vuoden 1994 loppuun ja musiikin asemaa peruskoulun opetussuunnitelmissa. Roolikuvalla hän tarkoittaa roolista, odotuksista ja roolikonflikteista muodostuvaa kokonaisuutta. Yhtymäkohtia tutkimukseemme löytyy roolin käsitteestä, joka voidaan nähdä ammatti-identiteetin yhtenä puolena. Tutkimustuloksissa ilmenee, että musiikkikasvattajan rooli taidekasvattajana on merkittävä, jolloin musiikinopettajan toimintaa kohdistuu monenlaisia odotuksia useilta tahoilta. Kuitenkin musiikkikasvatuksen koulutuksessa voidaan nähdä puutteita, esimerkiksi opettaja-identiteetin kasvun ei saa riittävää tukea. Usein koulutus keskittyy tietojen ja taitojen välittämiseen ilman, että opittujen asioiden hyödyntämistä juurikaan huomioitaisiin. (Väisänen 1995, 3, 9, 103, .)

4 TUTKIMUSASETELMA

4.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Kiinnostuimme koulutuksen vaikutuksesta musiikinopettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen, koska olemme itse siirtymässä työelämään. Tässä vaiheessa tulee pohtineeksi paljon sitä, millaisia valmiuksia koulutus on antanut työelämässä toimimiseen ja kuinka hyvin koulutus vastaa työelämän vaatimuksiin. Myös oman musiikinopettajuuden, sen kehittymisen ja siihen liittyvän oman ammatti-identiteetin pohtiminen on tällä hetkellä ajankohtaista. Omien kokemustemme ja pohdintojen myötä päätimme tehdä tutkielmamme juuri tästä aiheesta. On mielenkiintoista selvittää, kohtaavatko omat näkemyksemme koulutuksesta, opinnoista, musiikinopettajuudesta ja ammatti-identiteetistä haastateltavien näkemyksien kanssa.

Ensisijaisena tutkimustehtävänä on selvittää, kuinka musiikinopettajan ammatti-identiteetti kehittyy koulutuksen aikana. Tutkimuksemme keskeisimpiä käsitteitä ovat identiteetti, ammatti-identiteetti, opettajuus sekä musiikinopettajuus. Tarkastelemme sitä, kuinka koulutus tukee musiikinopettajana kehittymistä ja millaisia valmiuksia koulutus tarjoaa työelämää varten. Tulosten pohjalta pyrimme lisäksi antamaan parannusehdotuksia koulutuksen kehittämiseksi.

4.2 TEEMAHAASTATTELU

Tiedonkeruumuotona haastattelun etuna voidaan nähdä se, että aineiston keruuta voidaan säädellä joustavasti tilanteen mukaan ja vastaajia myötäillen. Koska haastateltava nähdään merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena, hänelle annetaan mahdollisuus tuoda itseään koskevia asioita esille mahdollisimman vapaasti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara. 2003, 192.)

Teemahaastattelu on Hirsjärven ja Hurmeen (1980) mukaan avoimen haastattelun ja lomakehaastattelun välimuoto eli puolistrukturoitu haastattelu. Teemahaastattelun avulla pyritään keräämään sellainen aineisto, jonka pohjalta voidaan tehdä luotettavia, tutkittavaa ilmiötä koskevia päätelmiä. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa tai järjestystä (Hirsjärvi ym. 2003, 195.) Teema-alueiden pohjalta haastattelijä voi syventää keskustelua niin pitkälle, että hän saa haluamansa tiedon tutkittavasta aiheesta (Hirsjärvi & Hurme, 1980, 56).

Teemahaastattelusta voidaan erottaa neljä piirrettä, jotka ovat ominaisia juuri tälle haastattelutyypille:

- 1) Haastateltavat voivat nostaa esiin kaikki haluamansa näkökulmat tutkittavasta ilmiöstä tai asiasta.
- 2) Haastateltavien tulisi vastata esitettyihin kysymyksiin mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti.
- 3) Teemahaastattelu mahdollistaa aiheen syvemmän käsittelyn. Siinä pyritään selvittämään millaisia affektiivisia, kognitiivisia ja evaluatiivisia merkityksiä haastateltavat antavat tutkittavalle ilmiölle tai asialle.
- 4) Tyypillistä teemahaastattelulle on haastateltavien henkilökohtaisen taustan selvittäminen. Tämä mahdollistaa annettujen vastausten suhteuttamisen tutkimuksen kontekstiin. (Hirsjärvi & Hurme 1980, 49-50.)

Teemahaastattelu soveltuu tutkimuksiin, joissa käsitellään emotionaalisesti arkoja ja heikosti tiedostettuja aiheita tai joissa tutkitaan ilmiöitä, joista haastateltava ei ole tottunut keskustelemaan (Hirsjärvi & Hurme 1981). Aiheemme käsittelyn kannalta teemahaastattelu menetelmänä tuntui luontevimmalta, koska se mahdollisti luotettavan tiedon saamisen tutkittavasta aiheesta sekä ilmiön mahdollisimman monipuolisen tarkastelun. Tutkimuksen käsitteistön ollessa abstraktia eikä haastateltaville kovin arkipäiväistä, teemahaastattelun avulla käsitteistöä pystyttiin purkamaan pienempiin osiin ja ymmärrettävälle tasolle, mikä

mahdollisesti ilmiön syvemmän käsittelyn.

Haastattelut toteutimme viikoilla 10-14/2005. Haastatteluista neljä toteutimme yhdessä ja kaksi erikseen. Luonteva paikka haastatteluiden toteuttamiseen oli Jyväskylän yliopiston Musiikin laitos. Poikkeuksena tähän olivat jo työelämään siirtyneet haastateltavat; toista haastateltiin toisen tutkijan kotona ja toista haastateltavan kotipaikkakunnalla. Haastatteluiden pituus vaihteli 40-60 minuuttiin. Ongelmia ilmeni minidiscillä nauhoittamisessa ja haastattelijoiden keskinäisessä työnjaossa. Testauksista huolimatta minidisc ei tallentanut kahta haastattelua, joista toisen nauhoitimme uudestaan ja toisen toteutimme sähköpostihaastatteluna. Uusinnasta johtuen molemmista haastatteluista tuli tiiviimpiä ja pelkistetympiä. Nähdäksemme tämä ei kuitenkaan vähentänyt näiden haastatteluiden painoarvoa. Ensimmäisessä haastattelussa tutkijoiden keskinäinen työnjako ei ollut täysin selvillä, mikä hankaloitti haastattelutilanteen seuraamista.

4.3 HAASTATELTAVIEN KUVAUS

Tutkimusaineistomme on kuusi (6) musiikkikasvattajaa, joilta saamamme tiedot olemme pyrkineet analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Tällöin aineiston tieteellisyyden kriteerinä ei ole sen määrä vaan laatu (Eskola & Suoranta, 1998, 18). Haastattelimme tutkimustamme varten harkinnanvaraisesti valittuna kuutta musiikkikasvattajaa, joista kaksi toimii työelämässä, kaksi on opintojensa alkuvaiheessa ja kaksi opintojensa loppuvaiheessa. Koska tutkimme musiikinopettajan ammatillista kasvua koulutuksen aikana, oli luontevaa valita haastateltaviksi opinnoissaan eri vaiheissa olevia musiikkikasvattajia. Saadaksemme mahdollisimman todellisen kuvan ammatillisesta kasvusta, tämän otoksen valinta oli perusteltua. Kaikki haastateltavat opiskelevat tai ovat opiskelleet musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa. Haastateltavien nimet on tutkimuksessa muutettu.

Maija on 22-vuotias ensimmäisen vuosikurssin opiskelija. Musiikkilukiassa ollessaan hän ajatteli hakea opiskelemaan musiikkikasvatusta, mutta tunsu itsensä tuolloin vielä ”pieneksi”. Ennen musiikkikasvatuksen opintoja hän opiskeli Oriveden opistossa musiikkilinjalla. Sieltä saamiensa taitojen myötä, hän päätti hakea musiikinopettajan koulutukseen Helsingin Sibelius-Akatemiaan, Ouluun sekä Jyväskylään. Hän pääsi sekä Jyväskylään että Ouluun ja

päätyi lopulta Jyväskylään perhesyiden vuoksi.

Matti on 20-vuotias ja opiskelee myös ensimmäistä vuottaan musiikkikasvatusta. Hän on käynyt sekä ala- että yläasteen musiikkiluokalla ja hän kokeekin, että tärkein hänen alalle suuntautumiseen vaikuttanut tekijä oli hänen oma kouluaikainen musiikinopettajansa. Matti halusi jo kauan aikaa tulla opiskelemaan musiikkikasvatusta ja oli kuullut ystäviltään, että Jyväskylä on mukava opiskelukaupunki. Hän tuli opiskelemaan suoraan lukiosta. Opintoja edeltävänä keväänä Matti toimi jonkin aikaa musiikinopettajan sijaisena musiikkiluokilla, jonka myötä hän sai näkemystä musiikinopettajan ammatista.

Kaisa on 27-vuotias viidennen vuosikurssin opiskelija. Hän on valmistunut vuonna 2002 Jyväskylän ammattikorkeakoulusta varhaiskasvatuksen musiikkipedagogiksi. Aikaisemmin hän on suorittanut avoimessa yliopistossa 15 opintoviikon perusopinnot musiikkiterapiasta. Hänen oma yläasteaikainen musiikinopettajansa vaikutti siihen, että hän päätti lähteä opiskelemaan musiikkia.

Kalle on 25-vuotias ja opiskelee viidettä vuottaan musiikkikasvatusta. Musiikkilukiossa ollessaan hän teki kitaransoitosta 2/3 -tutkinnon ja musiikinteorian I-tutkinnon. Armeijan jälkeen hän muutti Jyväskylään ja päätti hakea musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaan.

Tanja on 30-vuotias. Hän valmistui musiikinopettajaksi keväällä 2004 ja on toiminut työelämässä kahdeksan kuukautta. Ennen musiikkikasvatuksen opintoja Tanja opiskeli musiikkileikkikoulunopettajaksi Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Musiikkikasvatuksen opintojen aikana hän työskenteli musiikkileikkikoulunopettajana. Tanjalle oma kouluaikainen musiikinopettaja oli esikuva, joka vaikutti siihen, että hän ylipäänsä ajatteli suuntautua musiikinalalle.

Tiina on iältään 25-vuotias. Hän on toiminut musiikinopettajana perusopetuksen vuosiluokilla 5-9 ja lukiossa kahden vuoden ajan. Naiskuoroa hän on johtanut myös kaksi vuotta. Tiina haaveili luokanopettajan ammatista, mutta koska ei päässyt opiskelemaan haluamaansa alaa, hän päätyi opiskelemaan musiikkikasvatusta. Valmistuttuaan musiikinopettajaksi hän on tehnyt sivuaineena peruskoulussa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (POM 35ov), mikä antaa hänelle luokanopettajan pätevyyden.

4.4 ENNAKKO-OLETUKSET

Ennen tutkielman aloittamista olimme melko kriittisiä koulutuksen antamien valmiuksien suhteen. Muusikon taidot ovat kehittyneet koulutuksen myötä, mutta opettajana toimimisen taidot ovat saaneet vahvistusta vasta lähinnä opettajaharjoitteluvuonna. Mielestämme opettamaan oppimista ja oppimiemme taitojen sovellusta kouluun olisi voinut huomioida opinnoissa enemmän. Esimerkiksi teoreettisten aineiden, kuten suomalaisen taidemusiikin luennoilta, sovellus koulumaailmaan puuttui täysin. Koska tuleva ammatti perustuu pitkälti käytännön tekemiseen, teorian ja käytännön tulisi myös koulutuksen aikana kulkea enemmän käsi kädessä. Yhtyepedagogiikan kurssilla opiskelija pääsee harjoittelemaan soittotilanteen organisointia, mutta yhteisöön ollessa yksi keskeisimmistä työmuodoista musiikin opetuksessa, yksi kurssi yhtyepedagogiikasta ei välttämättä anna riittävää taitoa soittotilanteen hallintaan.

Tulevan musiikinopettajan ammatti-identiteetti vahvistuu opintojen myötä, mutta kehitys riippuu opintojen aikana saaduista opetuskokemuksista. Jos opetuskokemuksia saa paljon ja palaute niistä on rakentavaa, ammatti-identiteetti kehittyy vahvemerkiksi; Opiskelija tulee tietoiseksi omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan opettajana.

Orientoituminen opettajuuteen aloitetaan mielestämme opintojen liian myöhäisessä vaiheessa. Vasta opettajaharjoittelussa opiskelija saa aitoja kokemuksia opettajana olemisesta. Itse olisimme kaivanneet vahvistusta opettajuudellemme opettamiskokemusten muodossa jo ensimmäisestä vuodesta alkaen jatkuen aina opintojen loppuun saakka. Vastuu opettamistilanteista voisikin kasvaa opintojen edetessä. Esimerkiksi MATT- jaksossa opiskelija voisi toimia apuopettajana, mikä toisi lisää haastetta hänen opettajuudelleen. Mielestämme koulutus ei anna riittävää tietoa opettajan muista vastuualueista ja tehtävistä. Jäimme kaipaamaan enemmän tietoa esimerkiksi kurssien suunnittelusta, opetuksen organisoinnista sekä laitehankinnoista ja -huollosta.

Kaiken kaikkiaan musiikkikasvatuksen opinnot ovat antaneet paljon hyödyllistä ja käyttökelpoista tietoa työelämää varten, kuitenkin opintojen välillä tulisi olla punainen lanka, joka yhdistää ne yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, joka tähtää koulumaailmaan. Tutkimusprosessin aikana omat, ehkä liiankin kriittiset mielipiteet koulutuksesta ovat

muuttuneet neutraalimpaan suuntaan uusien näkökulmien noustessa esiin haastatteluiden myötä.

4.5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Tähän liittyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta. Ilmiön tapahtumat muokkaavat toinen toistaan, jolloin tutkijan on mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita. Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on kuvata kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym. 2003, 152.)

Yhtenä laadullisen tutkimuksen erityispiirteenä on aineistolähtöinen etenemistapa, jolloin tutkimusprosessi etenee induktiivisesti yksittäisestä yleiseen. Pelkistetyimmillään aineistolähtöisyys tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien, ikään kuin alhaalta ylös. (Eskola & Suoranta 1998, 19, 83.) Tutkimusprosessissa tutkija lähtee liikkeelle empiirisistä havainnoista, esimerkiksi litteroidusta haastattelusta, tulkitsee tätä yksityiskohtaisesti ja koodaa analyysistä esiin nousseita näkökulmia yleisemmiksi luokiksi. (Hirsjärvi ym. 2003, 246.)

Ennen aineiston kokoamista tarkastelimme tutkittavaa aihetta teorialähtöisesti omiin kokemuksiin ja kirjallisuuteen pohjautuen. Aineistonkeruun jälkeen lähestymistapa tutkimusongelmaan muuttui aineistolähtöisemmäksi. Tämän koimme luonnolliseksi, koska aineistosta nousi esiin uusia seikkoja, joita emme esioletuksissa olleet osanneet ottaa huomioon.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus (Alasuutari 1994, 75). Se on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, jossa aineisto kerätään luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa (Hirsjärvi ym. 2003, 155). Haastattelutilanteet pyrimme tekemään mahdollisimman luonteviksi, jolloin vuorovaikutus haastateltavan ja tutkijan välillä olisi mutkatonta ja välitöntä. Halusimme muodostaa haastattelutilanteesta keskustelunomaisen, jossa haastattelun raamit olisivat tutkijalla, mutta tilaa haluttiin jättää myös haastateltavalle tuoda esiin teemoista nousevia uusia näkökulmia.

Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että laadullista menetelmää käyttäen tutkijan on mahdollista suunnitella ja toteuttaa tutkimuksensa joustavammin kuin tilastollisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 20). Tutkijan tavoitteena on paljastaa odottamattomia asioita, jonka vuoksi lähtökohtana on aineiston monipuolinen ja yksityiskohtainen tarkastelu, eikä teorian ja hypoteesien testaaminen (Hirsjärvi ym. 2003, 155). Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuus tarkoittaa sitä, että etukäteen tiedostetut ennako-oletukset tutkimuksen kohteesta tai sen tuloksista, voivat muuttua tutkimusprosessin aikana (Eskola & Suoranta 1998, 19).

Tutkimusaiheeseemme liittyvissä muissa tutkimuksissa on päästy samansuuntaisiin tuloksiin, mikä osoittaa, että tämän tutkimuksen tuloksia voidaan pitää luotettavina. Myös ennako-oletuksemme tutkittavasta aiheesta osoittautuivat oikeansuuntaisiksi.

Validiteetti saa reliabiliteettia enemmän huomiota laadullisessa tutkimuksessa. Sisäisellä validiteetilla i. pätevyydellä tarkoitetaan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen yhteensopivuutta. Filosofisten lähtökohtien, määriteltyjen käsitteiden ja menetelmien tulee olla loogisessa suhteessa keskenään. Sisäinen validiteetti on osoitus tutkijan tieteellisestä otteesta ja tieteenalansa hallinnasta. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa aineiston, sen tulkintojen sekä johtopäätösten välistä pätevyyttä. (Eskola & Suoranta 1998, 214.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta yleisesti parantaa se, että tutkimusprosessi ja siihen liittyvät seikat kuvataan mahdollisimman tarkasti (Hirsjärvi ym. 2003, 214).

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset ovat kuvaus näiden kuuden musiikkikasvattajan kokemuksista musiikin aineenopettajan koulutuksesta Jyväskylän yliopistossa. Kuvaamme seuraavassa tutkimustuloksiamme etukäteen määriteltyjen haastatteluteemojen ja haastattelun aikana syntyneiden uusien teemojen pohjalta.

5.1 ODOTUKSIA OPINNOISTA

Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat Matti ja Maija odottavat musiikkikasvatuksen opinnoilta monipuolisuutta ja yhdessä soittamista. He toivovat saavansa tulevista harjoitteluista käytännönläheistä näkökulmaa tulevasta työelämästä. Kallen odotukset opinnoilta liittyivät sosiaalisten kontaktien luomiseen ja soittamiseen.

”...puolihuumorilla hain, että laitoin paperit menemään ja sillai niinku, en hirveästi niinku langettanu mitää odotuksia sillei...että en hirveästi ollu niinku ajatellu tätä koko koulutusta sillai ja perehtyny siihe, nii ei oikeastaan sen kummempia, että tiesin, että musiikiopettajaks tässä valmistutaan ja toivomukset tai odotukset oli, että sais paljo kavereita lisää ja sitten olis niinku soittamista aika paljo.” (Kalle)

Tanjan odotukset opinnoilta liittyvät nimeomaan pedagogiseen näkökulmaan ja luokkahuonetyöskentelyyn.

”...mä odotin ehkä eniten just nimenomaan niiltä pedagogisilta opinnoilta, et kuitenki konsalla oli saanu jo aika vahvan soittotaustan, et eniten niinku oikeestaan sit just se pedagoginen puoli ja sitten tietty tää bändisoitto ja tämmönen oli mulle sit sellasia mitä odotin kovasti kun sinne tulin.” (Tanja)

”No sillei että se on tosi käytännönläheistä, joo, ja sitte tulee ehkä myös vähän semmosta filosofista näkökulmaa musiikkiin ja, no paljon, paljon käytäntöä ja nimenomaan niinku isompien oppilaitten kanssa.” (Kaisa)

Tiina toteaa, ettei hänellä ollut suuria odotuksia opintojen suhteen, sillä opintojen alkuvaiheessa hän ei oikein edes tiennyt mitä oli lähtenyt opiskelemaan. Kuitenkin hän odotti oppivansa kaikkea sitä, mitä musiikinopettajan työhön sisältyy ja lisäksi hänelle oli tärkeää päästä kehittämään omia taitojaan.

5.2 MUSIIKKIKASVATUKSEN OPINNOT

Matin ja Maijan mielestä tähänastiset opinnot ovat tuntuneet heille itselleen sopivantasoisilta. Maija ihmetteli kuitenkin sitä, miksi musiikkianalyysin kursseilla musiikkikasvattajat ovat samassa ryhmässä musiikkitieteilijöiden kanssa, vaikka pääsykokeissa musiikkikasvattajilta ei vaadittu lainkaan teoriakoetta. Hän sanoo sen aiheuttaneen joillekin ongelmia. Matti ja Maija pitivät hyödyllisenä Johdatus musiikkikasvatukseen -kurssia. Siellä he ovat saaneet ensimmäistä kertaa tehtäväksi pohtia aihetta ”Millainen olen musiikinopettajana”.

Kaisa, Tanja ja Tiina näkevät antoisimpina opintoina käytännöntaitoja ja -tietämystä lisäävät kurssit.

”Ehkä parhaimpana on jäänyt mieleen bändiopetus, jota oli kolme vuotta. Et se oli tosi hyvä ku oli koko vuosi puoltoista tuntia viikossa. Ja ehkä ku ne oli itelle sillai vieraampia juttuja. Ja ehkä vapaasäestys, pianon vapaasäestys ja ylipäänsä tämmöset kevyemmän musiikin aineet ja sovituskurssit. Koskimäen Jounin sovitus ja Oravalan Tomin sovitus. Niissä on niinku oppinu paljon”. (Kaisa)

Tanja ja Matti pitivät musiikin käytännön valmiudet -kurssia hyödyllisenä. Tanjan mielestä työelämässä tarvitaan juuri tällaisia taitoja, että pystyy esimerkiksi nopeasti tekemään kappaleesta helponnetun version luokkaryhmää varten. Myös Kalle ja Kaisa pitivät sovitus- ja transkriptiotaitoja hyödyllisinä. Tiina mainitsi taidemusiikin luentojen antaneen hyvän tietopohjan omaan opetukseensa, mutta hän jäi kaipaamaan pedagogisia sovellutuksia koulumaailmaan. Hän on sitä mieltä, että opinnoissa on ollut paljon historia-aineita, jotka ovat lisänneet opiskelijoiden tietämystä, mutta jolloin ei ole otettu huomioon pedagogista

näkökulmaa. Kalle ja Tiina kommentoivat yleistä opiskeluilmapiiriä ainelaitoksella rennoksi ja joustavaksi.

”Hyvää on tietysti, että täällä on kuitenkin aika joustavaa tää meininki, että ei oo sillä lailla niin, jahdata opiskelijoita ja sitte tietysti puitteet on ollu nyt ainakin loppupäässä iha hyvät niinku opiskeluun...ja sitte iha sellane suhteellise hyvä henki täällä, että se opiskelu ei tunnu semmoselta ikävältä.”(Kalle)

Kalle jatkaa, että hän koki klassisen pianonsoiton opiskelun itselleen hankalaksi, aikaa vieväksi ja välillä jopa piinaavaksi. Hän toteaa kuitenkin, että sai kuitattua kitaraopinnot yhdellä tentillä, jolloin aikaa jäi muuhun, esimerkiksi juuri pianonsoiton opiskeluun. Lisäksi hän pohtii kuoro- ja orkesteriopintojen hyödyllisyyttä; Nämä opinnot suoritetaan intensiivisesti kahden ensimmäisen vuoden aikana, jolloin aikaa muihin opintoihin jää vähemmän.

” Kuoron- ja orkesterinjohto on varmasti ihan hyviä aineita, mutta sitten miettii sitä miten se koulussa käytännössä on.. Ehkä sitten ei niin moni vedä siellä kuoroa ja orkesteria. Esimerkiks kuoro vei ensimmäiset kaks vuotta aika intensiivisesti ja siihen joutu panostaa. Sinänsä ne oli ihan hauskoja, mutta kovatöisiä.” (Kalle)

Matti puolestaan toivoo kitaransoiton opinoihin enemmän yksilöllisempää opetusta. Tanjan mielestä erityisesti bändisoirossa pitäisi saada enemmän pedagogisia vinkkejä ja huomioida opittujen taitojen soveltaminen koulumaailmaan. Hän toteaa, että vaikka opetuksen yksilöllistäminen vaatii enemmän resursseja kuin ryhmäopetus, tulisi myös miettiä mitä voidaan saavuttaa jos opetus on yksilöllisempää.

Toisen musiikkialan tutkinnon omaavat olivat erimielisiä siitä, kuinka edeltävä koulutus huomioidaan musiikkikasvatuksen opinnoissa. Kaisan mielestä oma opiskelutausta täytyy tuoda itse esille ja olla aktiivinen esimerkiksi korvaavuuksien suhteen. Tanja puolestaan kertoi saanensa korvaavuuksia ehkä jopa liiankin helposti.

” välillä jopa tuli ehkä sellanen...tunne, että haluttiin säästää rahaa, että mulle ei anneta tai annettu tietyissä aineissa enää opetusta, koska mä oli jo suorittanu konsalla... sitte tietyissä esimerkiks instrumenteissa tutkinnot...niin koettiin että mä oon siinä sitte jo riittävästi opiskellu.” (Tanja)

Kaikki haastatellut pitivät MATT -jaksoa hyödyllisenä ja musiikinopettajan työnkuvaa selkeyttävänä. Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoilla oli jaksosta tuoreimmat muistikuvat.

Matilla ei ollut erityisiä odotuksia MATT -jaksosta, mutta piti sitä hyödyllisenä. Hän toteaa katsoneensa koulutyöskentelyä eri silmin kuin aikaisemmin, olihan pohjalla jo kahden kuukauden musiikkikasvatuksen opinnot. Hän uskoo, että MATT -jakso karisti opiskelijoilta ennako-odotukset musiikinopettajan työstä;

”...ettei se aina todellakaan ole ruusuilla tanssimista.” (Matti)

Maija odotti matt -jakson aikana näkevänsä koulutyön arkea. MATT -jaksosta hänelle jäi positiivisina asioina mieleen opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja opettajien välinen yhteistyö. Hän toteaa, että hänen observoimansa opettaja oli todella hyvissä väleissä oppilaiden kanssa ja että opettajat ”puhalsivat yhteen hiileen” nähdessään vaivaa yhteisen musikaali-projektin eteen. Hän toivoisi enemmän kontaktia koulumaailmaan ensimmäisen vuosikurssin aikana ja hän pitää tärkeänä, että opiskelija pääsisi tutustumaan eri luokka-asteisiin. Toisaalta hän ymmärtää, että se olisi hankalaa organisoida. Tulevaisuudessa hän toivoisi myös tutustumista esimerkiksi pieniin kyläkouluihin Normaalikoulun lisäksi.

Matilla ja Maijalla ei ole kovinkaan paljon tietoa kasvatustieteen opinnoista, mutta he odottavat niiden olevan teoriapainotteisia. Lisäksi he odottavat opintoihin liittyvää opetusharjoittelua, joka tarjoaa mahdollisuuden päästä kokeilemaan omia taitojaan musiikinopettajana.

5.3 KASVATUSTIETEEN OPINNOT

Kasvatustieteen opintojen myötä opiskelija saa kontaktin koulumaailmaan. Kontakti syntyy erityisesti harjoittelujaksojen myötä. Ennako-oletuksemme on, että nämä harjoittelujaksot tukevat tulevan musiikinopettajan ammatti-identiteettiä ja opettajuuden kehittymistä, sekä selkeyttävät musiikinopettajan työnkuva.

5.3.1 Perus- ja aineharjoittelu

Kallelle jäi positiivinen mielikuva perusopintoihin kuuluvasta harjoittelujakso, jossa harjoittelutunnit pidettiin ryhmissä. Hän mainitsi myös, että perusopintojen oppimistehtävät

olivat työläitä, mutta toteaa opintojen antaneen hyödyllistä tietoa, esimerkiksi erilaisista oppijoista. Kaisan mielestä perusopintojen harjoittelu oli todella lyhyt ja hänelle jäi siitä mieleen kaksi opettajaa ja heidän opetustyyliinsä.

”Perusharjoittelu oli kevyt lasku siihen harjoitteluun ja tuntien pitämiseen, et siinä annettiin helpolla tavalla se opetusmahdollisuus...Toivottavasti se pysyy aina niinku näissä opinnoissa.”
(Kalle)

Kasvatustieteen aineopinnot suorittaneet pitivät kokonaisuutta hajanaisena. Massaluennot koettiin liian teoreettisina, jolloin sovellusta käytäntöön ei juurikaan ollut.

” kyllä koko harjoitteluporukalle yhteiset massaluennot cumuopinnoissa oli melko lailla turhauttavia myös, koska ne oli kohdistettu siten, että eivät oikein liipanneet musiikinopetusta.”
(Tiina)

Kaisa kommentoi luentoja yksipuolisiksi, jolloin vuorovaikutusta luennoitsijan ja opiskelijan välille ei syntynyt. Hän toivoi massaluentojen sijaan enemmän pienryhmäopetusta. Luentojen teemoja, kuten esimerkiksi erityispedagogiikkaa pitäisi hänen mielestään käsitellä teoreettisuuden sijaan käytännön ongelmiin pohjautuen.

Kaisa mainitsee, että sekaryhmätyöskentelyssä eri aineenharjoittelijoiden kanssa tuli mietittyä sitä, millainen olen opettajana ja millainen kasvattaja minä olen. Myös oppimispäiväkirja herätti pohtimaan opettajuutta. Tiinan mielestä raportin kirjoittaminen opetusharjoittelusta oli hyödyllistä kun sai eri teorioiden valossa pohdiskella omaa opettajuuttaan ja sitä kuinka on kehittynyt vuoden aikana.

”Kun joutui väkisin pohtimaan omaa toimintaansa, tuli myös tietoiseksi omasta itsestään opettajana.” (Tiina)

Kallen mielestä taas opettajuuden pohdinta jäi oppimispäiväkirjaa tehdessä ”mekaaniselle” tasolle, jolloin opettajuutta ei tullut pohdiskeltua luonnostaan ja oma-aloitteisesti. Toisaalta hän toteaa, että oman opettajuuden pohdinta konkretisoitui opetusharjoittelun tuntisuunnitelmia tehdessä; tuolloin oli mietittävä kuinka hän opettajana tunnilla eteen tulevissa tilanteissa toimii.

Opiskelijat odottivat aineharjoitteluvuoden olevan työläs. Se ei kuitenkaan osoittautunut niin raskaaksi kuin etukäteen ajateltiin. Kaisa odotti harjoittelulta nimenomaan sitä, että pääsee

kokeilemaan laulun- ja soitonopettamista. Kallea harjoittelu "pelotti", koska nyt oli vastattava yksin, ilman ryhmän tukea, tuntien suunnittelusta ja pidosta.

Aineharjoittelusta jäi opiskelijoille kokonaisuudessaan hyvä kuva. Tiina toteaa, että opetusharjoittelun myötä hän pystyi omaksumaan oman roolinsa tulevana opettajana eikä enää aiemmin kokemastaan oppilaan roolista. Harjoittelussa opiskelija tulee tietoiseksi omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan opettajana. Palautteella on tässä suuri merkitys. Se, kokivatko opiskelijat palautteen hyödyllisenä vai ei, oli riippuvainen ohjaavasta opettajasta. Toisinaan palautteessa keskityttiin tunnin pidon kannalta epäolennaisiin asioihin, jolloin palautekeskustelut saattoivat venyä jopa tunnin mittaisiksi, kun varsinainen palaute olisi pystytty antamaan lyhyemmässäkin ajassa. Enemmän kaivattiin palautetta siitä, kuinka toimia paremmin opetustilanteessa ja mitä asioita voi vielä kehittää itsessään opettajana.

”...mun mielestä parhaiten kehittää sitä omaa opettajuuttaan sillä, että joku muu sanoo, että miten sää oot tehny. Ainakin siis mitä tulee noihin harjoitteluihin, mää nyt siihen koko ajan vertaan, mutta ku se on se, missä niinku eniten sitä opettajaks kasvamista on tapahtunu ja siellä mun mielestä parhaiten niinku asiat meni perille mun kohallani, että kun se vastaava opettaja kerto palautteen siitä tunnista.” (Kalle)

Toisinaan palautekeskustelut koettiin hyvinkin rakentavina.

”Että sai niinku hirveen rakentavaa palautetta siitä että tuli tavallaan sellanen olo, että ei mulla ois ollu enempää tehtävissä...mulla sattuu niin hyvät ohjaajat.” (Kaisa)

Tapa jolla palautetta annettiin, oli merkityksellinen opiskelijan motivaatiolle panostaa harjoitteluun. Kaisan mielestä ohjaavan opettajan tulisi olla avarakatseinen erilaisten opetustapojen suhteen. Hänen ei tulisi pitää omaa tyyliään ainoana "oikeana" tapana opettaa, vaan hänen tulisi kannustaa opiskelijaa löytämään oma persoonallinen opetustyyhinsä.

Opettajankoulutuslaitoksen sisällä järjestetyistä tunneista Kaisalle ja Tanjalle jäi positiivisena mieleen Esa-Markku Juutilaisen opetustunnit, jotka olivat heidän mielestään käytännönläheisiä. Demoilta sai myös jonkin verran materiaalia. Muuten Kaisa kommentoi saaneensa opetusharjoittelusta vain vähän materiaalia.

Haastattelut olivat erimielisiä siitä, kuinka paljon observointia tulisi olla. Osa oli sitä mieltä, että observointitunteja tulisi lisätä kun taas osan mielestä observointia oli liikaa.

” Observointi muutenkin kehittää opettajan taitoja todella paljon, koska aina voi ”imeä” itseensä uusia ideoita toisilta ja kehittyä siinä samalla itsekkin.” (Tiina)

Kalle puolestaan oli eri mieltä observoinnin hyödystä.

” Observoinnista vois sanoa lyhyesti, että sitä oli jopa liikaa. Mieluummin enemmän itse yritys-erehdys meinigillä tehtävää hommaa, ku sitä ainaista istumista, ku sitte loppujen lopuks se teho jää mun mielestä aika pieneks, vaikka niitä tunteja on tosi paljon.” (Kalle)

Tanjan mielestä opettajan työlle ominaista suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta ei saavuteta yksittäisten tuntien pitämisellä. Opettaja ei opi tuntemaan opetusryhmäänsä, eikä opetuksen pitkäkestoinen suunnitelmallisuus ole mahdollista. Tässä mielessä kenttäharjoittelua pidettiin hyödyllisenä, koska opiskelija sai mahdollisuuden tutustua opettajan arkeen pitkäkestoisemmin ja tämä harjoittelu toteutettiin muualla kuin Normaalikoulussa. Normaalikoulun antama kuva koulumaailmasta ei haastateltujen mielestä vastaa todellisuutta. Olosuhteet ja varustetaso ovat liian hyviä verrattuna muihin kouluihin.

Kallen ja Kaisan mielestä orientoituminen opettajuuteen tulisi aloittaa aikaisemmin, jo ennen aineharjoittelua. Kaisan mainitsi, että aineharjoitteluvuonna harjoittelutunteja voisi olla yhden kuukauden jaksoissa sekä syksyllä että keväällä, mikä toisi harjoitteluun enemmän jatkumoa.

”... itse opetusharjoittelutunnit oli ehkä semmosia kirkkaita tähtiä taivaalla, jotka sytty ja sammuu saman tien ku tunti oli ohi.” (Kaisa)

Toisaalta hän toteaa, että johtuen opiskelijoiden suuresta määrästä tämä voisi olla hankalaa järjestää. Hänen mielestään olisi parempi, että muuta opetusta ei musiikinlaitoksella tällöin olisi, jotta opiskelija voisi todella keskittyä vain harjoitteluun. Kaisan ehdottaa myös, että perusharjoittelua voisi jonkin verran pidentää. Kallen ja Tiinan haastattelussa nousi ideoita harjoittelijan vastuupäivästä, jolloin harjoittelija vastaisi päivän opetuksesta ja muista opettajan tehtävistä.

5.4 MINÄ MUSIIKINOPETTAJANA

Purkaaksemme musiikinopettajuuden käsitettä, lähdimme liikkeelle hyvän musiikinopettajan ominaisuuksista. Haastatellut näkivät tärkeinä hyvän musiikinopettajan ominaisuuksina hyvät soittotaidot ja opetuksen monipuolisuuden. Kallen mielestä musiikinopettajan tulee olla avoin, huumorintajuinen ja hänellä tulee olla muusikkoutta mausteena. Tärkeimpinä ominaisuuksina hän pitää oikeaa asennetta ja musiikillisia taitoja. Tähän Matti lisää, että opettajan persoonalla on suuri merkitys.

”Hyvä musiikinopettaja on kuin sellanen kaveri, jonka luo on aina mukava mennä musiikintunnille, vähän tämmönen omaperäinen hömpä, joka sitten tekee kaikkia tämmösiä persoonallisia, persoonallisia tunteja suunnittelee esimerkiks.” (Matti)

Ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat kokivat opintojen vahvistaneen kuvaa itsestään musiikinopettajana. He uskovat monipuolisten taitojen kehittyvän opintojen myötä. Tulevana opettajana Matti haluaisi olla oppilailleen esikuva ja hänen mielestään itsensä kehittäminen opettajana on tärkeää. Tällä hetkellä hän toteaa olevansa matkalla tavoitteisiinsa. Sijaisuuksien tekeminen on vahvistanut hänen opettajaidentiteettiään.

Maija on sitä mieltä, että hänen oma opettajaidentiteettinsä tulee vahvistumaan opiskeluvuosien myötä. Hän uskoo oman opetustyylin löytyvän kokeilujen ja käytännön harjoittelun kautta; itselleen sopivat opetusmenetelmät hän uskoo löytävänsä kuitenkin vasta työelämässä. Hän uskoo olevansa tietotaidollisesti valmiimpi koulutuksesta valmistuttuaan.

”Persoonana mä nään itteni kyllä musiikinopettajana, joo, ja minkä takia? mä oon semmone ulospäin suuntautunut ja tykkään olla siis kuitenkin aika paljon esillä... tietotaidollisesti en ehkä kuitenkaan lähtis vielä opettamaan, että sen takia mä täällä oon... että kartuttaa sitä puolta.” (Maija)

Kalle toteaa, että oma opettajuus on vahvistunut opintojen aikana, erityisesti harjoittelun aikana. Hän lisää myös, että hänen oma asenteensa musiikin opettamiseen on kohdillaan ja hän tuntee olonsa luontevaksi luokan edessä. Antaessaan instrumenttiopetusta koulutuksen ulkopuolella, opettajuus on kehittynyt hänen mielestään ikään kuin salaa. Tällöin hän on itse päässyt kokeilemaan yritys-erehdys -periaatteella, mikä asia kussakin opetustilanteessa toimii.

Omasta mielestään hänellä on taitopuolella parantamisen varaa, esimerkiksi pianonsoitossa ja teorian soveltamisessa käytäntöön. Hänen mielestään musiikinopettajan tulee olla ajassa mukana.

” Sieltä tulee aina uus sukupolvi esimes ku musiikki on semmosta niinku vaihtuu ja ne sen musiikin trendit vaihtuu, ni kyllä mun mielestä pitää jokaisen opettajan pitää huolta siitä jollain tapaa, että pysyy ajantasalla... ku esimes kirjat tulee aina joku kaks vuotta myöhässä.” (Kalle)

Hän mainitsee myös, että omien soittotaitojen harjaannuttaminen ja kehittäminen on musiikinopettajan omasta aktiivisuudesta kiinni. Esimerkiksi nuotinlukutaitoa ja primavista soittoa voi jatkuvasti kehittää oman aktiivisuuden mukaan. Hän toteaa, että sijaisuuksien tekeminen auttaa opiskelijaa orientoitumaan tulevaan ammattiin ja näkee sen tärkeänä lisänä opintojen rinnalla. Sijaisuuksia saadakseen opiskelijan tulee olla aktiivinen ja oma-alotteinen.

Tanjan mielestä on vaikeaa määritellä sitä, millaisena näkee itsensä musiikinopettajana, koska hän on vielä niin tuore opettaja. Hän painottaa kuitenkin sitä, että hän kokee olevansa oikealla alalla ja hän nauttii työstään todella paljon. Hän uskoo, että oma opettajuus tulee kasvamaan ajan myötä ja toteaakin, että opettajuus on varmasti elinikäinen prosessi. Toisaalta hän sanoo löytäneensä joihinkin asioihin oman tyyliänsä opettaa ja ehkäpä jo myös jonkinlaisia rutiineja. Tanja pitää tärkeänä itsensä kouluttamista ja kehittämistä.

”et mä en pysty sanomaan et mä oon nyt valmis opettaja kun mulla on ne paperit ja et mä oon hyvä tässä. Koko ajan pitää kehittää itteensä... soittotaitoo pitää kehittää koko ajan, ensinnäkin ylläpitää plus et sitä tarvii kehittää koko ajan tietyissä soittimis. Plus sitten että kyllä mä nään sen että pitää muutenki kouluttaa itteensä” (Tanja)

Tiina toteaa, että opinnot vahvistivat hänen kuvaansa itsestään opettajana siinä määrin, että opintojen loppuvaiheessa hän pystyi jo näkemään itsensä musiikinopettajana. Hän sanoo kahden vuoden työkokemuksen selkiyttäneen hänen musiikinopettajan identiteettiään merkittävästi. Käytännön työn kautta hän on alkanut löytää omaa tyyliään opettaa. Hyvän musiikinopettajan ominaisuuksista hän mainitsee, että opettajan tulee olla kannustava ja jaksaa kuunnella oppilasta, sillä hänen kokemuksensa mukaan oppilaat tulevat kertomaan opettajalle paljon asioita. Tiinan mielestä hyvän musiikinopettajan tulisi antaa onnistumisen mahdollisuuksia kaikille oppilaille, myös niille jotka ovat muuten ”jäädä jalkoihin”. Lisäksi hänen mielestään on tärkeää, että musiikinopettaja kiinnittää huomiota oppilaan muuhun koulumenestykseen ja että hän ylipäättään huomioi oppilasta.

Tanjalla ja Kaisalla on takanaan toinen musiikkialan korkeakoulututkinto, mikä on vaikuttanut heidän kasvuunsa opettajana. Koska molemmat ovat valmistuneet varhaiskasvatuksen musiikkipedagogeiksi, musiikkikasvatuksen opinnot ovat vahvistaneet heidän musiikinopettajan identiteettiään ja erityisesti ”kouluminää”, työskentelyä isompien oppilaiden kanssa. Kaisa toteaa, että nimenomaan se palaute, jota hän on saanut esimerkiksi sovituksista, bänditunneilla ja opetusharjoittelussa, on vahvistanut häntä itseään musiikinopettajana. Kaisa ja Tanja kokevat kuitenkin, että rohkeus opettamiseen ja luonteva esillä oleminen luokassa on tullut jo ensimmäisen koulutuksen myötä. Molemmat toteavat, että ilman aikaisempaa tutkintoa heidän kasvunsa opettajana olisi ”heikoilla jäillä”.

”Sanotaanko niin että tuntuu siltä että ois aika heikoilla jäillä jos ei ois käynyt sitä koulua. Tai joutus alottaa aika nollasta...kaiken pedagogisesti kaiken ohjaamisen.” (Kaisa)

5.5 MUUSIKKOIDENTITEETTI VS. OPETTAJAIDENTITEETTI

Haastatellut olivat yksimielisiä siitä, että musiikin aineenopinnot vahvistavat ensisijaisesti muusikkoidentiteettiä. Tätä pidetään tärkeänä hyvien perustaitojen saavuttamiseksi. Tanjan ja Tiinan haastatteluissa tuli ilmi, että riippuu paljolti opiskelijan omasta musiikillisesta taustasta kuinka tärkeänä musiikillisten taitojen kehittäminen nähdään opinnoissa.

” Omat bändisoittotaidot rajoittuivat opintojen alussa lähinnä rumpujen peruskomppiin ja jonkinlaiseen kitaran soittoon, niin ei voi kyllä sanoa, että opinnot olisi minun kohdalla tähänneet muusikkouteen. Mielestäni soitinopinnot suuntautuivat ainakin minun kohdallani omien taitojen kehittämiseen siten, että pystyy opettamaan bändisoittoa koulussa.” (Tiina)

Maija korostaa muusikkouden merkitystä ja huomauttaa, ettei sitä tulisi väheksyä. Hän sanoo, että ensimmäisenä vuonna opiskelijoilla ei ole hirveästi yhteyttä kouluun, muutoin kuin MATT -jaksossa. Maijan mielestä ensimmäisenä opiskeluvuotena opiskelijoiden musiikkitietoutta lisätään ja musiikin historia-aineilla on suuri merkitys. Hän toivoo koulutuksen tarjoavan monipuoliset musiikilliset tiedot ja taidot, joista opiskelija saa itse valita sen, mitä haluaa omassa opetuksessaan painottaa. Hän korostaakin musiikinopettajan laaja-alaisuuden merkitystä.

Kaisa kokee muusikkouden korostamisen jokseenkin ahdistavana, koska hänen mielestään se ei tue opiskelijan pedagogisen ajattelun kehittymistä. Haastatteluissa tuli ilmi, että opettajuutta on pohdittu Johdatus musiikkikasvatukseen -kurssilla. Muutoin haastatellut olivat sitä mieltä, että opettajuuden pohtimista ei korosteta ennen kasvatustieteen opintoja.

”Aika vähän mitään semmosia tehtäviä, että pitäis välttämättä ees miettiä, niin, tai mitään niinku ryhmäkeskusteluja...muuten ku opetusharjoitteluvuonna.” (Kaisa)

”...siinä ei paljo kyllä tuu mitää opettajuutta pohdittua, varsinkaan jos siihen ei anneta mitään niinku potkuja.”(Kalle)

Kaisa ja Kalle toteavat, että opintojen korostaessa muusikkoutta opiskelijan pedagoginen kehittyminen alkaa myöhäisessä vaiheessa, eli vasta opetusharjoitteluvuonna.

”Huonoa on mun mielestä ollu se, että se niinku, siitä opettaja-asiasta ei oo niinku paljon niinku puhuttu, oikeastaan ennen kasvatustieteen opintoja. Että tuntuu, että vasta sitte ku meni sinne niihin seminaareihin, nii sitte vasta niinku alko tää ”nii opettajakshan tässä ollaan tulossa”, että se on mun mielestä semmonen orientoituminen ois pitäny alottaa paljo aikasemmin.” (Kalle)

5.6 OPETTAMAAN OPPIMINEN

Haastateltujen mielestä opettamaan oppimista on huomioitu jonkin verran soitinopinnoissa, erityisesti pianon vapaan säestyksen kursseilla sekä kitaran alkeispedagogiikan -ja yhteympedagogiikan kursseilla.

”Didaktista puolta ois meille pitäny paljon enemmän tuoda siellä ilmi instrumenttiopetuksessa myöskin julki, että se jäi mun mielestä aivan liian vähäselle, et yhteympedagogiikan luennot ei riitä siihen. ei missään nimessä.” (Tanja)

Teoreettisissa opinnoissa pedagogista sovellusta on huomioitu erityisesti länsimaisen taidemusiikin historian pedagogisessa osuudessa.

Ensimmäisen vuosikurssin opiskelija Matti oli sitä mieltä, että pedagogista sovellusta koulumaailmaan ja tiedon välittäjänä toimimista on korostettu tarpeeksi, kun taas Maijan mielestä didaktinen puoli ei ole ollut korostetusti esillä. Maija toteaa, että kun itse omaksuu esimerkiksi historia- ja teoria-aineet, niitä on mahdollista myös opettaa. Tähän liittyen Matti kuitenkin huomauttaa, että opiskelijalta vaaditaan paljon aktiivisuutta löytää kaikesta

informaatiosta hyödyllinen ja käyttökelpoinen tieto työelämää varten.

Jo kauemman aikaa opiskelleet kaipasivat teoreettisiin aineisiin sovellusta koulumaailmaan, sen sijaan että ainoastaan heidän omaa tieto-taitoaan lisätään. Kaisa, Tanja ja Tiina kokivat harmillisena sen, kuinka vähän opittuja tietoja ja taitoja voi viime kädessä hyödyntää omassa opetuksessaan. He totesivat, että opintojen liiallinen teoriapainotteisuus ei anna hyötyä työhön ja he toivovat teorian ja käytännön kulkevan enemmän käsi kädessä. Tanja lisää, että vaikka tieteellisyys onkin tärkeä osa korkeakouluopintoja, ei käytännön merkitystä ja itse tekemisen kautta oppimista tulisi unohtaa.

”...että kyl mä oon sitä mieltä että sitä käytäntöä lisää sinne, et turhat aineet pois, että kuitenkin siellä on mun mielestä paljon aineita, jotka pystyi suorittaa vaikka ihan lukemalla sitte.”
(Tanja)

Kaisa toteaa, että opiskelija jätetään oman onnensa nojaan keräämään ideat ja materiaali opetustilanteisiin. Hänen mielestään ideoita siitä, kuinka opettaa esimerkiksi laulu, kuinka organisoida soittotilanne ja kuinka tehdä helponnettuja sovituksia yhtyesoittoon, ei tarjota valmiina. Myös Tanja toivoi saavansa enemmän pedagogisia vinkkejä siitä, kuinka helpottaa soittotehtäviä oppilaiden osaamista vastaavaksi.

”Ainakin mulle ollu välillä vähä shokkikin se et nyt pitäis niinku oikeesti pystyä helpottaa nää hommat ja että miten mä tän teen, miten mä opetan tän ku ei siit oo kukaan koskaan mulle kertonu.” (Tanja)

Teorian ja käytännön yhteensovittamiseksi Kaisa ehdottaa, että kursseissa erotettaisiin jaksot, joissa korostuisi toisaalta opiskelijoiden omien taitojen kehittäminen ja toisaalta pedagogiset vinkit. Ne voisivat kulkea kuitenkin käsi kädessä. Hän toteaa myös, että vaikka opinnot olisivatkin tieteellisiä, merkitystä käytäntöön ei tulisi unohtaa, ja asioita voisi pohdiskella kaksisuuntaisesti esimerkiksi ryhmässä. Hän toivookin opinnoilta enemmän pienryhmäopetusta.

5.7 KOULUTUKSEN JA TYÖELÄMÄN VASTAAVUUS

Tanjan mielestä musiikkikasvatuksen opinnot antavat hyvät perusvalmiudet musiikinopettajan työhön. Hän toteaa saaneensa opetusharjoittelusta valmiita tuntisuunnitelmia, joita on sitten muokannut ja hyödyntänyt omassa opetuksessaan. Hänen mielestään koulutuksen myötä opiskelijalle hahmottuu tietynlainen kuva luokkahuonetyöskentelystä, mutta koulumaailman yleisiin käytänteisiin ja perusasioihin koulutus ei hänen mielestään juurikaan puutu. Hän toivoisikin, että koulutuksessa puhuttaisiin enemmän koulussa vastaan tulevista käytännön asioista kuten opettajan vastuualueista esimerkiksi välitunti- ja jälki-istuntovalvonnoissa. Lisäksi hän toteaa, että koulutuksessa olisi ehdottomasti perehdyttävä opetussuunnitelmien ja kurssien suunnitteluun, sillä ne saattavat olla ensimmäisinä edessä työelämään siirryttäessä.

”Ehdottomastihan pitäis tehdä niin, että jokainen suunnittelee ne pakolliset kurssit, koska ne sulla joka tapauksessa edessä. Jokainen meistä tulee pitämään seiskan pakollisen kurssin plus lukion eka ja toka.” (Tanja)

Myös Kallen, Kaisan ja Tiinan mielestä opinnoissa tulisi tutustua opetussuunnitelmiin. Kaisa korosti sitä, että tulisi saada tietoa siitä mitä ylipäänsä pitäisi käsitellä esimerkiksi seitsemännellä luokalla, mitkä ovat soiton ja laulun tavoitteet, kuinka siirtyä aiheesta toiseen ja missä ajassa kutakin aihepiiriä ehtii käsitellä.

Tiinan mielestä koulutus antaa hyvät valmiudet työelämässä toimimiseen ja hän toteaa, että vaikka oma osaaminen ei olisikaan ”huippuluokkaa” koulutuksen antamalla tieto- taidolla pärjää kyllä. Hän toteaa, että sijaisuuksia tekemällä kuva koulumaailmasta säilyy realistisena. Hänen mielestään käytännön asioiden hoitaminen ja uusien laitteiden käytön opettelu on vaatinut paljon aikaa työelämään totuteltaessa. Hän korostaa oikean asenteen merkitystä jo koulutusvaiheessa.

”Aina toivoisi osaavansa enemmän, mutta näilläkin taidoilla ja tiedoilla on pärjännyt. Lähinnä tarvitaan vain oikea asenne oman itsensä kehittämiseksi. Kun opettajan työhön on asennoitunut koko opiskelun ajan niin osaa hyödyntää saamansa tiedon varmaan eri tavalla kuin sellainen, joka havahtuu ajattelemaan koulumaailmaa vasta valmistuessaan.” (Tiina)

Kaisa lisää, että jotta opiskelijalle välittyisi realistinen kuva ammatista, tulisi opiskelijan suhtautua opintoihin ammattiin orientoituneella asenteella.

”... täällä ei oo ihan kaikki välttämättä sillä asenteella, että meistä tulee nimenomaan musiikinopettajia... et osa on vielä sillä asenteella, että ne nyt vaan haalii itselleen jonkun ammatin...” (Kaisa)

Kallen mielestä koulutus antaa opiskelijalle hyvät perusvalmiudet, mutta korostaa oma-alotteisuuden ja aktiivisuuden merkitystä sekä opinnoissa että opintojen ulkopuolella, esimerkiksi sijaisuuksien suhteen. Hän sanookin, että jos vain menee kurssien mukana ja itsensä kehittäminen ja kouluttaminen ovat vain sen varassa, opiskelija voi olla hieman ”hukassa” kun työelämään pitäisi siirtyä. Hänen mielestään työelämätietoutta ei tule koulutuksessa kovinkaan paljon esille. Hän kaipasi tietoa esimerkiksi juhlien suunnittelusta, laitehankinnoista sekä palkka- ja etujärjestöasioista. Myös Kaisan mielestä työelämätietoutta on tullut opinnoissa esille melko vähän. Esimerkiksi koulun juhlia hän lähtee järjestämään pitkälti omien kouluaikaisten mielikuvien ja muistojen pohjalta.

Ensimmäisen vuosikurssin opiskelija Matti toivoo koulutuksen antavan hyvät valmiudet musiikinopettajan työhön. Hän toivoo, että koulutuksessa puhuttaisiin musiikinopettajan työn eri puolista ja tehtävien kirjosta kuten esimerkiksi juhlien järjestämisestä. Hän uskoo, että jos johonkin asiaan ei koulutuksen aikana puututa, selvinnee se varmasti työelämässä ja toteaa asiasta seuraavasti:

”sehän on vähän samanlaista kuin autolla ajaminen, että autokoulussa oppii ajoneuvoa, mutta sitten vasta oppii ajamaan ajaessa.”(Matti)

Matti ja Maija uskovat, että kaikki koulutuksesta valmistuvat tulevat pärjäämään työelämässä. Maija toivoo, että työelämätietoutta tuodaan enemmän esille harjoitteluvuonna. Hän toivoo koulutuksen antavan sellaiset eväät, että voi tuntea itsensä varmaksi työelämään astuessaan. Tosin hän uskoo ensimmäisen työvuoden olevan suurelta osin oppimista itse käytäntöön. Hän pitää ylipäänsä kouluttautumista merkityksellisenä ja tärkeänä, sillä hänellä on itsellään kokemuksia epäpätevistä opettajista.

Tiinan mielestä koulutuksen tulisi tarjota jonkinlaisia valmiuksia yhteydenpitoon kodin ja koulun välillä. Jo kaksi vuotta työssä toimineena hän on huomannut, että luokanvalvojuus tarjoaa opettajalle myös omat haasteensa, sillä luokanvalvojana toimiessaan opettajan tulee olla yhteydessä oppilaiden vanhempiin ikävissäkin asioissa.

”Kodin ja koulun yhteistyöhön tutustumista lisää ja keskustelua siitä, kuinka otetaan yhteyttä vanhempiin. Kun itsellä ei ole lapsia, niin aluksi tuntui vaikealta asettaa neuvomaan lasten kasvatuksessa tai ylipäätään lähteä keskustelemaan vanhempien kanssa heidän lapsistaan... ensimmäinen vanhempainilta oli melko jännittävä tilanne!” (Tiina)

Myös Matin mielestä kodin ja koulun yhteistyön merkitys tulisi tiedostaa jo opintojen aikana.

Kaisa ja Kalle uskovat ensimmäisen työvuoden olevan raskas, sillä tuntien suunnitteluun ja materiaalin hankkimiseen menee paljon aikaa. Kalle ehdottaa, että materiaalia voitaisiin kerätä jo opintojen aikana, mikä keventäisi työtaakkaa työelämään siirryttäessä. Tämä ehdotus on jo huomioitu vuoden 2004 opettajaharjoittelussa, jolloin harjoittelijoiden tekemät tuntisuunnitelmat ja -materiaalit jaettiin koko harjoitteluryhmälle. Kaisa uskoo työssä pärjäämisen riippuvan omista vahvuuksista. Hän toteaa, että käytännön työt helpottuvat huomattavasti jos osaa käyttää notaatio- ja sekvensseri-ohjelmia. Kalle toteaa, että pari ensimmäistä työvuotta menee työhön totutellen, mutta uskoo kehittyvänsä kokonaisvaltaiseen opettajan työhön nopeasti. Kaisan ja Tanjan mielestä musiikkouden kehittäminen pitää ottaa omalle vastuulle, kun taas opettajana kehittyminen tulee automaattisesti tunteja pitäessä.

5.8 OPINTOJEN KEHITYSEHDOTUKSIA

Haastatellut olivat yksimielisiä siitä, että musiikkikasvatuksen opinnoilta toivotaan enemmän harjoittelua. Kaisa toivoisi enemmän harjoittelukouluja, jolloin opiskelija pääsisi näkemään erilaisia musiikinopettajia. Harjoitteluun toivotaan enemmän jatkuvuutta. Esimerkiksi ensimmäisen vuoden MATT-jakson ja perusharjoittelun väliin jää ikään kuin tyhjiö, jolloin kontakti koulumaailmaan on vähäistä. Niiden väliin toivotaan harjoittelujaksoa, joka tarjoaisi opiskelijalle hieman enemmän haastetta. Esiin nousi ideoita esimerkiksi MATT2-harjoittelusta, jossa opiskelija voisi toimia apuopettajana.

Tiina toivoisi opintojen tarjoavan enemmän kontaktia koulumaailmaan sekä opettajan työn jokapäiväisiin asioihin. Kaisa ehdottaa, että työelämässä mukana olevat musiikinopettajat tulisivat pitämään kursseja, jotta aito näkemys musiikinopettajan työn arjesta välittyisi opiskelijoille. Hänen mielestään ohjaavien opettajien ei tulisi unohtaa opintojen vastaavuutta tulevaan työhön.

” Että täällä opettajilla ei välttämättä ole kokemusta sieltä koulumaailmasta ollenkaan, et heillä on tutkijana kokemusta, mut ei siitä käytännöstä...Kyllä jotkut on pysyny sillei maan pinnalla sen suhteen, et meistä tulee käytännön ammattilaisia, mut hyvin monet unohtaa sen ja pitää tärkeempänä vaan sen oman aineen eteenpäinviemistä ja sen osaamista.” (Kaisa)

Maijan mielestä olisi hyödyllistä vertailla Jyväskylän musiikkikasvatuksen opintoja Oulun ja Sibelius Akatemian vastaaviin koulutuksiin. Hän ehdottaa, että kursseja järjestettäisiin myös periodimaisesti vuoden kestävien kurssien ohella ja toivoo koulutuksen tarjoavan kurssin esimerkiksi pop-jazz teoriasta.

Tiinan mielestä opintojen tulisi tarjota valmiuksia musiikkitekologiaan niin, että selviytyy ohjelmien kanssa silloinkin kun tekniikka pettää. Tiinan, Kallen ja Kaisan mielestä laitehankinnoista ja bändisoittimien ostosta pitäisi puhua koulutuksessa enemmän. Tiina mainitsi, että opintojen aikana tulisi käydä läpi esimerkiksi millaiset rumpukalvot ja kitarankielet kouluun tulisi hankkia. Tiina toteaa myös, että olisi hyvä jos opiskelijoilla olisi mahdollisuus tehdä jokin 35 opintoviikon sivuaine opettajan pedagogisten opintojen lisäksi:

”Tulevaisuus on kuitenkin yhtenäisperuskouluissa, jolloin tunteja olisi saatavilla myös muista aineista.” (Tiina)

Tähän liittyen hän toteaa, että harjoittelua tulisi laajentaa enemmän myös alakoulun puolelle, sillä tulevaisuudessa musiikinopettajan työhön kuulunee myös opetus esikoulussa.

Kalle toivoo, että samaan aikaan opintonsa aloittavat muodostaisivat kiinteän ryhmän, koska se olisi eduksi myös opinnoissa etenemisessä ja se toimisi omalla tavallaan opiskelijan tukena. Hän ehdottaa, että koulutus tukisi enemmän ryhmäytymistä ja se voisi ulottua myös opintojen ulkopuolelle.

” Koulun puolesta sitä yhteisöllisyyttä ei tueta, ehkä ois hyvä olla enemmän jotain ryhmitöitä...” (Kalle)

Kaisa, Kalle ja Matti toivovat enemmän opintojen ohjausta. Kallen mielestä erityisesti opintojen alkuvaiheessa opiskelijaa tulisi ohjata ”kädestä pitäen” ja hän ehdottaakin opintoihin pakollista opinto-ohjausta, josta opiskelija saisi opintoviikkoja. Opiskelijan tulisi esimerkiksi puolen vuoden välein raportoida opinnoissa edistymistään ja samalla tarkastettaisiin opintorekisteriin kirjautuneet suoritukset. Näin opiskelijalle ei tulisi ongelmia opintojen edistymisestä. Kalle kritisoi Optiman toimivuutta ja sen sijaan hän toivoo uutta

tietokantaa, jossa opiskelijan vastuulla olisi pitää kirjaa opinnoissa edistymisestään. Kaisa toivoisi opinnoilta opettaja-tutoria, jolta saisi tietoa eri mahdollisuuksista suorittaa opintoja ja jolle käytäisiin ”koulumaisesti” näyttämässä henkilökohtaiset opintosuunnitelmat.

6 TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Opiskelemaan tullessaan opiskelijoiden lähtötaso on erilainen. Toisilla opiskelijoista taustalla voi olla jokin muu musiikkialan tutkinto, kun taas toiset vasta aloittelevat opintouraansa tämän koulutuksen myötä. Yhteistä kaikille opiskelijoille on varhainen ammattiorientaatio. Tätä ajatusta tukee myös Heikki Ruismäki (1991), jonka mukaan musiikinopettajuuteen valmentavat opinnot aloitetaan yleensä jo varhaisessa iässä. Opiskelijoiden odotukset musiikkikasvatuksen opinnoista määrittyvät pitkälti opiskelijan oman koulutustaustan ja lähtötason pohjalta. Nämä seikat vaikuttavat siihen, tähtäävätkö opinnot kunkin opiskelijan kohdalla enemmän muusikkouden vai opettajuuden kehittymiseen. Hyvällä musiikinopettajalla tulee olla laaja-alaiset ja monipuoliset musiikilliset taidot, ja koulutus vastaakin tähän haasteeseen antamalla opiskelijalle hyvät musiikilliset perusvalmiudet. Tutkimustulosten mukaan soitinopinnot vahvistavat musiikinopettajan ammatillista osaamista ja ammattikuvaa. Soitinopintojen kautta saadut valmiudet antavat varmuutta oman aineen hallitsemiseen ja opettajana toimimiseen. Haastatteluissa ilmeni, että esimerkiksi kitaraopintoihin toivotaan yksilöllisempää opetusta, mutta taloudellisista seikoista johtuen tämä saattaa olla mahdotonta järjestää. Yhtyesoittoon kohdistui paljon odotuksia ja kyseiset opinnot nähtiin musiikinopettajan työtä ajatellen keskeisinä. Hyödyllisinä nähtiin myös käytännön taitoihin painottuvat opinnot, kuten sovitus-, transkriptio- ja musiikkiteknologiaopinnot.

Musiikillisten taitojen lisäksi musiikinopettajan teoreettisen tietämyksen tulee olla vahvaa. Opintojen alkuvaiheeseen sijoittuu paljon juuri teoreettista tietämystä lisääviä opintokokonaisuuksia, kuten esimerkiksi musiikin historiaa ja eri musiikkikulttuurien tuntemusta. Teoria-aineiden sisältöjä pidetään hyödyllisinä, mutta pedagogisten sovellutusten

puuttuessa, opiskelija ei tiedä kuinka hyödyntää saamaansa tietoa työelämässä. Opiskelijat tarvitsevatkin tietoa juuri siitä *kuinka* opettaa. Ohjaavien opettajien ei tulisi pitää itsestäänselvyytenä sitä, että opiskelijat osaavat soveltaa oppimiaan asioita opettaakseen niitä eteenpäin, vaan opiskelijat toivovat enemmän tukea, ohjausta ja konkreettisia neuvoja opettamisesta ja opetuksen organisoinnista.

Opiskelijan ammatti-identiteetti kehittyy koulutuksen aikana vähitellen opintojen antamien kokemusten myötä, opiskelijan taustan ja asenteen vaikuttaessa tähän kehittymiseen. Opintojensa alussa olevalla opiskelijalla on yleensä vasta vähän opetuskokemuksia, jolloin käsitys tulevasta työstä on vielä selkiytymätön ja sitä kautta myös ammatti-identiteetin kehittyminen on vielä alkuvaiheessa. Aiemmat musiikkiharrastukset ovat antaneet kuvaa siitä, millaista musiikin parissa työskentely on, mutta varsinainen musiikinopettajan ammatti-identiteetti on toistaiseksi sirpaleinen. Koulutuksen myötä ammatti-identiteetti saa vahvistusta ja selkiytyy kohti kokonaisvaltaista musiikinopettajan ammatti-identiteettiä.

Opintojensa loppuvaiheessa olevan opiskelijan ammatti-identiteetti on saanut rakennusaineeksi opintojen ja opetuskokemusten myötä. Hänelle on muodostunut jo jonkinlainen kuva musiikinopettajan työstä ja sen vaatimuksista. Opintojen rinnalla tehdyt opettajan sijaisuudet ovat antaneet opiskelijalle käytännön kokemusta opetustyöstä sekä varmuutta toimia opettajana. Lisäksi hän on oppinut tunnistamaan itsessään omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan opettajana. Lisääntynyt teoreettinen tietämys opetustyöstä auttaa opiskelijaa analysoimaan omaa opettajuuttaan ja tyyliään opettaa. Koulutuksella on merkittävä rooli opiskelijan asennoitumisessa musiikinopettajan työhön ja opintoihin. Positiivisella ja eteenpäinpyrkivällä asenteella varustettu opiskelija pystyy kehittämään omia heikkouksiaan ja pyrkimään kohti parempaa opettajuutta.

Työelämään astuva vastavalmistunut musiikinopettaja kohtaa todellisen koulumaailman haasteineen ja vaatimuksineen. Koulutuksen aikana tehdyt opinnot ovat valmistaneet häntä musiikinopettajana toimimiseen, ja nyt hänen tietonsa ja taitonsa joutuvat todelliseen testiin. Työelämän ensimmäisinä vuosina vastavalmistunut musiikinopettaja saa kokonaisvaltaisen kuvan ammattinsa eri puolista, jonka myötä hänen ammatti-identiteettinsä kehittyy voimakkaasti. Kehittymiseen vaikuttaa myös opetuksen jokapäiväisyys, mitä kautta hänen itsevarmuutensa opettajana kasvaa. Vastavalmistunut opettaja tiedostaa itsensä kehittämisen

vaatimuksen ja pyrkii kehittämään osaamistaan jatkuvasti.

Tutkimustulosten pohjalta voimme todeta, että ammattiorientoituneisuus on merkittävä tekijä opintoihin asennoitumisessa. Opiskelija, joka on asennoitunut opintoihin tulevaa ammattia silmällä pitäen, odottaa opintojen antavan tiettyjä valmiuksia ja pystyy valikoimaan paremmin oleellisen tiedon ammatti-identiteettinsä rakennusaineeksi. Tällaisen opiskelijan toimintaa leimaa oma-aloitteisuus ja aktiivisuus. Myös aiemmalla musiikillisella koulutuksella havaittiin olevan vaikutusta opiskelijan opintoihin orientoitumisessa. Toisaalta ei-ammattiorientoitunut opiskelija laittaa suuremman painoarvon koulutukselle ja odottaa ammatti-identiteettinsä kehittyvän ikään kuin ulkoapäin, ilman sisäistä motivaatiota tulevaan ammattiin. Tällainen opiskelija ei ole niin aktiivinen ja päämäärätietoinen kehittääkseen ammatillista osaamistaan ja identiteettiään tulevana musiikinopettajana. Laajemmalti tarkasteltuna opiskelijan oma-aloitteisuus ja aktiivisuus voidaan nähdä yliopistomaailman piilo-opetussuunnitelmaan kirjattuina tavoitteina, joihin koulutus opiskelijaa ajaakin.

Orientoituminen musiikinopettajan ammattiin tulisi olla korostetummin esillä koulutuksessa. Opinnot tulisi rakentaa ja järjestää niin, että punainen lanka opintojen ja työelämän välillä hahmottuisi jokaiselle opiskelijalle. Opintojen tulisikin tähdätä yhteen päämäärään – musiikinopettajan ammattiin koulussa. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi tarvitaan koulutuksessa toimivien ”yhteen hiileen puhaltamista” ja kokonaisvaltaista näkemystä koulumaailman vaatimuksista ja haasteista. Oman aineen eteenpäinvieminen ja ainoastaan sen tärkeyden korostaminen voi johtaa siihen, että opiskelijalle muodostuu pirstaleinen kuva opinnoista ja sitä kautta myös tulevan työn tehtävistä. Kaikkien opettajien sitoutuminen opettajankoulutukseen myös käytännön opetustyössä on edellytys onnistuneelle opettajankoulutukselle. Opintojen pedagogisuus, vinkit ja sovellukset työelämään tulisivat olla näkyvämmiin esillä, jolloin opiskelijan kokonaisvaltainen opettajana kasvu saisi enemmän vahvistusta. Haastatteluissa kritisoitiin opintoja liiallisesta teoreettisuudesta, sillä tuleva työ on kuitenkin hyvin käytännönläheistä. Tuloksista ilmeni, että opiskelijalle annetaan vain vähän tehtäviä, joissa hän joutuisi pohdiskelemaan omaa opettajana kasvuaan, muulloin kuin opetusharjoitteluvuonna. Opintojen tulisi tukea ryhmätyöskentelyä ja esimerkiksi luentojen aiheita voisi käsitellä kaksisuuntaisesti, jolloin opiskelija itse osallistumalla saa konkreettisemmän käsityksen tunnin aiheesta.

Opintojen puolesta on kuitenkin todettava, että koulutuksessa ollessaan opiskelija saattaa ”sokaistua” opinnoille, jolloin niiden kokonaiskuva voi jäädä hämäräksi, mistä johtuen opiskelija saattaa sortua opintojen liialliseen kritisointiin. Onkin siis mahdollista, että koulutuksen punainen lanka ja kurssien tavoitteet kirkastuvat opiskelijalle vasta työelämään astuttuaan. Vasta silloin saattaa ymmärtää opintojen merkityksen oman opettajuuden kasvulle ja työelämän vaatimuksille. Tähän liittyen haluammekin todeta, että ollessamme myös itse osana koulutusta, ja koska omat kokemuksemme opinnoista ovat vielä niin tuoreita, voivat ne värittää myös tämän tutkielman näkökantaa opinnoista.

Aivan kuten ennakkoon oletimmekin, opettajaharjoittelu nousi korostetusti esiin ammatti-identiteetin ja opettajuuden kehityksen vahvistajana. Juuri opettajan perustyön kannalta se on keskeisin vaihe koulutuksessa. Kokemukset opetustyöstä ovat välttämättömiä opettajana kasvulle; Erityisesti oman toiminnan reflektointi ja omasta toiminnasta saatu palaute vahvistavat omaa opettaja-identiteettiä ja antavat aineksia oman ammattitaidon kehittämiseen. Reflektointia eli oman toiminnan analyysia tulisi painottaa enemmän opinnoissa ja opiskelijaa tulisi rohkaista siihen. Sen tärkeyttä on tuotu esille johdatus musiikkikasvatukseen -kurssilla ja erityisesti opettajaharjoittelussa. Samoin palautteen saamisen merkitys opetustilanteista ja opinnoissa pärjäämisestä korostui tutkimustuloksissa. Opiskelijat toivoivat palautetta siitä, miten toimia opetustilanteessa entistä paremmin. Tapa jolla palautetta annetaan, on merkityksellinen opiskelijan itsetunnolle sekä hänen motivaatiolleen toimia opettajana.

Opettajaharjoittelun aikana opiskelija testaa koko minäänsä ja pyrkii löytämään vastauksia kysymyksiin kuka minä olen ja miten pärjään työssäni? Opiskelijan toiminnan taustalla vaikuttaa siis ihmiskäsitys, johon hän saa uusia rakennusaineita toimiessaan vuorovaikutuksessa oppilaiden, harjoittelijakollegoiden ja ohjaavien opettajien kanssa. Ihmiskäsitys vaikuttaa myös oppimiskäsityksen taustalla, joka puolestaan tulee ilmi esimerkiksi tuntien suunnittelussa ja opettajana toimimisessa. Opettajaharjoittelun aikana tehtävän oppimispäiväkirjan ja raporttien avulla opiskelija pohdiskelee ihmis- ja oppimiskäsityksiään eri teorioiden valossa ja sitä kuinka ne ilmenevät omassa toiminnassa. Tätä kautta opiskelija tulee tietoisemmaksi itsestään opettajana. Musiikki voi tarjota aineena hyvin kokonaisvaltaisia elämyksiä ja kokemuksia, jolloin kokonaisvaltaisuus ja kokemuksen kautta oppiminen korostuvat. Harjoittelun myötä opiskelija rakentaa omaa oppimiskäsitystään oman toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta. Yrityksen ja erehdyksen kautta hän saa tietoa

toimivista pedagogisista menetelmistään ja löytää vähitellen oman tyykinsä opettaa. Opiskelija tarvitsee paljon harjaantumista käytäntöön saadakseen itsevarmuutta opettajana toimimiseen.

Tutkimustulokset osoittivat, että opiskelijat toivovat koulutuksen tarjoavan enemmän käytännönläheisyyttä ja kokemuksia opettamisesta. Opiskelijat toivovat orientoitumisen ammattiin alkavan jo aiemmin kuin opettajaharjoitteluvuonna, joka yleensä suoritetaan opiskelujen neljäntenä vuonna. Opiskelijoiden toive opettajaharjoittelun määrän lisäämisestä onkin jo huomioitu uudessa vuoden 2005-2007 opetussuunnitelmassa muun muassa siten, että opiskelija suorittaa toisena opiskeluvuotenaan MATT2 -harjoittelun, joka suuntautuu alaluokilla. Uudessa opetussuunnitelmassa harjoittelun kokonaisuus tulee olemaan 20 opintopistettä eli 1/3 aineenopettajan pedagogisista opinnoista. (KS. LIITE 3).

Tutkimustulosten pohjalta voimme todeta, että koulutuksen antama kuva ammatista rajoittuu pitkälti luokkahuonetyöskentelyyn, koulun yleisten käytänteiden jäädessä lähes huomiotta. Opiskelija saa kokemuksia opettamisesta, mutta opettajan muita vastuualueita ja tehtäviä, kuten esimerkiksi opetussuunnitelmatyötä ei huomioida opinnoissa tarpeeksi. Työhön astuessaan, opettajan ensimmäisiin tehtäviin saattaa kuulua juuri kurssien suunnittelu ja tämän vuoksi sitä tulisi sisällyttää myös opintoihin. Myös opettajan työssä tarvittavia vuorovaikutustaitoja tulisi opetella jo koulutuksessa. Esimerkiksi koulun ja kodin välisen yhteydenpidon merkitys tulisi huomioida jo opintojen aikana. Lisäksi opiskelijat toivovat pidempiä harjoittelujaksoja, joiden aikana opiskelija ehtii tutustua koulumaailman käytänteisiin. Normaalikoulun antama kuva koulumaailmasta ei ole täysin realistinen; Oppilasryhmät ovat suhteellisen pieniä ja joukko on valikoitunutta. Luokan varustus ja laitteisto ovat tavallista paremmat. Lisäksi oppilaat ovat tottuneet opettajaharjoittelijoihin, jolloin opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ei ole totuudenmukaista, esimerkiksi työrauhahäiriöt ovat hyvin vähäisiä.

Koulutukseen tullessa opiskelija usein on vailla aiempaa opetuskokemusta. Koulutuksen tavoitteena onkin pyrkiä kehittämään opiskelijan asiantuntijuutta syventämällä opiskelijan tietopohjaa ja antamalla opettamiskokemuksia. Rantalaihon (1994) asiantuntijuuden tasomallia mukaillen opintojensa alkuvaiheessa oleva opiskelija on kokemattoman aloittelijan tasolla, riippuen hänen aiemmasta opetuskokemuksestaan. Varhaisen ammattiorientaation myötä opiskelijan musiikilliset taidot ovat jo pitkälle kehittyneet, mutta tietopohja, sen

käytäntöön soveltaminen ja opettajana kehittyminen vaativat vielä kehittämistä. Haastatteluissa ilmeni, että jos opetettava aihe oli itselle vieras, päätehtäväksi tunnin suunnittelussa ja itse opetustilanteessa muodostui tiedon sisäistäminen itselle ja sen välittäminen oppilaille. Opetustilanteessa opiskelijan toiminta on vielä keskittynyt suurelta osin omaan itseän, jolloin hän ei pysty huomioimaan luokan tapahtumia kokonaisvaltaisesti. Hänen toimintansa on hyvin ohjekskeistä ja joustamatonta, jolloin hänen on vaikea poiketa tekemästään tuntisuunnitelmasta, vaikka tilanne niin vaatisikin.

Koulutuksen aikana opiskelijan asiantuntijuus kehittyy opinnoista saatujen kokemusten myötä. Hänen varmuutensa toimia opettajana saa positiivista tukea ja opintojen loppuvaiheessa hänen asenteensa opettamiseen on muovautunut myönteisemmäksi ja hän voi jo nähdä itsensä musiikinopettajana. Asiantuntijuudessa opiskelija on edennyt pidemmälle, lähelle selviytyjän tasoa. On myös mahdollista, että asiantuntijuuden kehitys on vielä aloittelijan tasolla. Tarkkaa asiantuntijuuden tasoa on siis mahdotonta määrittää, sillä sen kehittyminen on yksilöllistä, riippuen opiskelijan koulutuksen aikana saamista kokemuksista musiikin parissa työskentelemisestä ja hänen taustoistaan. Tutkimustuloksissa ilmeni, että motivoitunut opiskelija hankkii itselleen kokemuksia opettamisesta myös opintojen ulkopuolella, esimerkiksi antaen soittotunteja tai tekemällä opettajansijaisuuksia. Nämä kehittävät opiskelijan positiivista ammatti-identiteettiä ja vaikuttavat asiantuntijuuden kehittämiseen. Toisaalta selviytyjän vaarana on kehityksen pysähtyminen, jolloin opinnoista saadut kokemukset voivat johtaa siihen, ettei opiskelija haluakaan toimia musiikkikasvattajana.

Vaikka opiskelu yliopistossa on hyvin itsenäistä ja vastuu opinnoista on opiskelijalla itsellään, musiikkikasvatuksen opinnoilta toivotaan nykyistä enemmän opinto-ohjausta. Opiskelijat kaipaavat tietoa opintojen erilaisista suorittamismahdollisuuksista, jotta opinnoissa voisi edetä itselle sopivaan tahtiin. Opintojen alkuvaiheessa opiskelijaa tulisi ohjata kuin ”kädestä pitäen”, jotta opiskelija pääsisi opinnoissa vauhtiin ja löytäisi sopivan opiskelurytmin. Haastatteluissa nousi esille ehdotus opettajatutorista, jolle käytäisiin näyttämässä omat opintosuunnitelmat ja tehdyt suoritukset. Näin opiskelija pysyisi opinnoissaan ajan tasalla, eikä suorituksia jäisi roikkumaan. Toivomus opintojen ohjauksen lisäämisestä on otettu huomioon uudessa tutkinnossa, jossa henkilökohtainen opintosuunnitelma (HOPS) tulee pakolliseksi.

Tutkimustulokset osoittavat, että musiikkikasvatuksen opinnot vahvistavat opiskelijan musiikinopettajuutta. Koulutuksen aikana hankitut musiikilliset valmiudet luovat pohjan jatkuvalla itsensä kehittämiseksi. Haastatellut olivat yksimielisiä siitä, että musiikinopettajan tulee kouluttaa ja kehittää itseään jatkuvasti. Lisäksi he painottivat ajan tasalla pysymistä. Tähän ajatukseen yhtyy myös Ruismäki (1991), joka toteaa, että koska musiikin ollessa yksi harvoista oppiaineista, jonka opetettava aines uusiutuu nopealla vauhdilla, on myös musiikinopettajan vastattava tähän haasteeseen kehittämällä omaa osaamistaan jatkuvasti.

7 LOPUKSI

Haastatteluissa saimme vastauksia esitettyihin teemoihin. Tältä osin tutkimustuloksia voidaan pitää luotettavina. Tutkielman luotettavuuteen vaikuttaa myös se, kuinka hyvin olemme osanneet määritellä ja asettaa haastatteluiden teemat vastaamaan tutkittavaa ilmiötä; onko perehtyneisyytemme ilmiöön ollut riittävää ja olemmeko osanneet teemoitella tutkimusongelman tarpeeksi laajasti ja joustavasti. Tiedonkeruumuotona teemahaastattelu sopi aiheen käsittelyyn erinomaisesti, vaikkakin tutkimuksen suorittaminen osoittautui haasteelliseksi. Itse haastattelutilanne on luonteeltaan elävä, jossa haastattelijalta vaaditaan aktiivisuutta, jotta hän saa haluamansa tiedon. Jälkeenpäin huomasimme, että käsitteitä olisi voinut lähestyä konkreettisemmin, jolloin haastatellun olisi ollut helpompi ymmärtää käsiteltävää aihetta, ja jota kautta olisimme saaneet kaiken haluamamme tiedon. Olemme kuitenkin sitä mieltä, että olemme saaneet riittävän tiedon tutkielman suorittamiseksi. Haastatteluiden purkaminen ja analysointi tehtiin johdonmukaisesti ja tarkasti. Tulosten raportointi osoittautui jokseenkin vaativaksi, koska saatuja tuloksia oli vaikea luokitella kuuluvaksi vain yhteen teemaan. Tällöin saatoimme sortua asioiden liialliseen toistamiseen.

Musiikinopettajan ammatillisen kasvun ja ammatti-identiteetin kehittymisen tutkiminen on tärkeää. Kehittyminen tapahtuu aina jossakin kontekstissa, joka meidän tutkimuksessamme on koulutusvaihe. Sen vuoksi tutkielma antaa hyödyllistä tietoa monille, niin opiskelijoille kuin aineenlaitoksessa työskentelevillekin. Koulutus antaa opiskelijalle hyvät musiikilliset perusvalmiudet, mutta hänen opettajuutensa tarvitsee enemmän tukea. Merkkinä opiskelijan ammattiorientaatiosta voidaan pitää opiskelijan hakeutumista musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaan. Halu musiikin parissa toimimiseen on syntynyt omien koulukokemusten ja instrumenttiopintojen kautta. Koulutuksen tehtävänä on tukea opettajuuteen orientoitumista

ja tämän tulisikin olla jatkuvaa, alkaen ensimmäisen vuoden johdatus musiikkikasvatukseen -kurssilta. Opettamaan oppimista tulisi painottaa ja yhteyttä koulumaailmaan tarvitaan nykyistä enemmän. Koulutuksen tulisi tähdätä koulumaailmaan ja tämän tavoitteen tulisi näkyä kaikissa opinnoissa. Saavuttaakseen vahvan ammatti-identiteetin, opiskelija tarvitsee paljon kokemuksia koulusta ja opettamisesta. Koulutusta olisikin syytä kehittää opiskelijan ammatti-identiteetin kehittymisen ja ammatillisen kasvun tukemista silmällä pitäen. Tutkielmamme tekeminen ajoittuu tutkintouudistuksen kannalta taitekohtaan niin, että tuloksissa esiin nousseita kehitysehdotuksia onkin jo osittain huomioitu tulevassa opetussuunnitelmassa.

Tutkielman tekeminen on ollut mielenkiintoista ja antoisaa. Parityöskentely on sujunut lähes ongelmitta ja erityisesti positiivista on ollut ideoiden ja ajatusten vaihto, jonka myötä saimme uutta näkökulmaa aiheeseen sekä tukea tutkielman tekemiseen. Tämän tutkielman tekeminen vahvisti näkemyksiämme koulutuksen tilasta ja opiskelijan roolista osana koulutusta. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia kahden aineen koulutusta ja musiikinopettajuuden kehittymistä osana sitä. Toisena jatkotutkimusaiheena voisi olla Helsingin, Jyväskylän ja Oulun musiikkikasvatuksen koulutusohjelmien vertailu, jonka pohjalta haluaisimme selvittää musiikinopettajaksi opiskelevan ammatti-identiteetin kehittymistä kussakin koulutusohjelmassa. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia kuinka uudet opetussuunnitelmat (2005-2007) toteutuvat käytännössä.

LÄHTEET

Aho, S & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Anttila, M. 2004. Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Joensuu: Yliopistopaino.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing Ourselves. An Inquiry into The Nature and Implications of Expertise. Chicago: IL Open Court.

Berliner, D.C. 1986. Ways of thinking about classrooms by more and less experienced teachers. Teoksessa J. Calderhead (toim.) Exploring teacher's thinking. Lontoo: Cassel.

Broadly, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Jyväskylä: Gummerus.

Erbes, R. 1983. Certification Practices and Trends in Music Teacher Education 1982-1983. Reston, Virginia: Music Educators National Conference.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittäminen. Teoksessa J. Ekola (toim.) Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY.

Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. 1999. Opettajuutta rakentamassa. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Heikkinen, H.L.T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1980. Teemahaastattelu. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteen ajattelussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja Kirjoita. 6. -9. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Humanistisen tiedekunnan opinto-opas 2002-2004. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

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

Hämäläinen, K. 1999. Musiikinopettaja kapellimestarina. Kouluorkesterinjohdon ilmiön ja toimintakenttää erityisesti asiantuntijuuden rakentumisen perspektiivistä orientoiva käsitteellinen selvitys. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintyö.

Kansanen, P. 1998. Opettajan pedagoginen ajattelu ja sen opettaminen. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. 2. painos. Tampere: Tammer-Paino.

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

Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimusten valossa. Teoksessa A. Eteläpelto, J. Kirjonen & P. Remes (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kasvatustieteen pedagogiset perusopinnot. 2005-2006. Osoitteessa < URL: <http://www.avoin.jyu.fi/oppiaineet/kasvatustiede>>. 23.6.2005 klo 17.03.

Kohonen, V. 1998. Kielenopetus kielikasvatuksena. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kohonen, V. 1989. Opettajien ammatillisen täydennyskoulutuksen kehittämisestä kokonaisvaltaisen oppimisen viitekehyksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Kolb, D. & Lewis, L. 1984. Facilitating Experiential Learning: Observations and Reflections. In Lewis (Ed.) 1986, 99-107.

Korpinen, E. 1993. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopistopaino.

Kosonen, E. 2005. Henkilökohtainen tiedonanto. Jyväskylä 9.6.2005.

Kuosa, J. 2000. Kasvatus on aineenopettajan työ, aine, väline. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ.

Manen Van, M. 1996. *Childhoods' secrets: intimacy, privacy, and the self reconsidered.* New York: Teachers College. Columbia University.

Morrish, I. 1978. *The Sociology of Education: An Introduction.* London.

Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja. 2. uud. painos. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4/1989.* Helsinki: Yliopistopaino.

Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehityksessä. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3.

Ojanen, S. 1989. Aikuiskoulutuksen näkökulmaa opettajankoulutukseen, erityisesti opetusharjoittelun kannalta katsottuna. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Akateeminen opettaja. 2. uud. painos. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4/1989.* Helsinki: Yliopistopaino.

Ojanen, S. 1998. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja. 2. painos.* Tampere: Tammer-Paino.

Opettajan pedagogiset opinnot (35ov) aineenopettajaksi opiskeleville lukuvuodeksi 2004-

2005. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Patrikainen, Risto 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Teoksessa Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. Opettajuuden psykologia. 2. painos. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Ranta, H. 2004. Opetustoimen lainsäädäntö 2004. Helsinki: Talentum Media Oy.

Rantalaiho, K. 1994. Huomautuksia osaamisesta. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 50.

Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Rauste-von Wright, M & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uravalinta. Jyväskylä Studies in the Arts 37.

Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.

Smith, D.L. 1989. Opetusharjoittelu ja opettajankoulutus: Tietoa, ideologiaa ja käytäntöä – kohti uutta tasapainoa ja synteisiä. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4/1989. Helsinki: Yliopistopaino.

Suortti, J. 1989. Mihin opetusharjoittelulla pyritään? teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4/1989. Helsinki: Yliopistopaino.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten

rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY.

Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä S. & Viskari, S. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

Väisänen, H. 1995. Peruskoulun yläasteen musiikinopettajan roolikuva. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ.

Yrjönsuuri, Y. 1993. Opetuksen ymmärtäminen. Helsinki: Yliopistopaino.

Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma 2002-2004

	Tunniste	Laajuus	Ajoitussuositus
PERUSOPINNOT			
		17 ov	
Johdatus musiikkikasvatukseen	MKAP11	(2 ov*)	I
Johdatus monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen	MKAP23	1 ov	I-II
Johdatus musiikintutkimukseen	MKAP13	1 ov	I-II
Yleinen musiikin historia			
Länsimainen taidemusiikki 1	MKAP16	3 ov	I
Länsimainen taidemusiikki 2	MKAP17	2 ov	II
Eurooppalainen ja ulkoeurooppalainen perinnesmusiikki	MKAP26	1 ov	I-II
Länsimainen populaarimusiikki	MKAP29	2 ov	I-II
Musiikkianalyysi 1	MKAP41	1 ov	I
Satsioppi ja sovitus 1	MKAP47-48	2 ov	I
Musiikkiteknologia	MKAP56	4 ov	I-II
Viestintäseminaari (kielikeskuksen järjestämä)	XKV111	2 ov	I
AINEOPINNOT			
		25 ov	
Suomalaisen musiikin historia			
Suomalainen taidemusiikki	MKAA06	2 ov	II
Suomalainen perinnesmusiikki	MKAA18	1 ov	II
Suomalainen populaarimusiikki	MKAA19	1 ov	II
Musiikin käytännön valmiudet	MKAA11	2 ov	II
Satsioppi ja sovitus 2	MKAA08	3 ov	II
Musiikkianalyysi 2	MKAA20	2 ov	II
Menetelmäopinnot			
Laadulliset ja määrälliset menetelmät	MKAA28	(2 ov*)	III
Tiedonhankinta ja -käsittely	MKAA27	1 ov	I-III
Musiikkiliikunta ja ilmaisu	MKAA41-42	2 ov	I
Proseminaari ja kandidaatintutkielma	MKAA46	5 ov	III
Musiikki- ja taidekasvatuksen teoriaa			
Musiikkikasvatuksen teoriaa	MKAA51	(1 ov*)	III
Taidekasvatuksen teoriaa	MKAA52	1 ov	III-IV
Musiikki psyykkisen työskentelyn välineenä	MKAA53	2 ov	III-IV
Musiikin pedagogiikka	MKAA79	(2 ov*)	II

Valinnaiset opinnot		MKAA80-853 ov	I-IV
SYVENTÄVÄT OPINNOT	22 ov		
Erikoistumisopinnot		MKAS01 5 ov	IV-V
Sovitus			
Vokaali- ja orkesterimusiikki		MKAS11 2 ov	III
Perinne- ja populaarimusiikki		MKAS07-08 4 ov	III
Musiikkianalyysi 3		MKAS09 2 ov	III
Music Management		MKAS16 1 ov	III-V
Musiikkipsykologia		MKAS17 1 ov	III-V
Projektiopinnot		MKAS20 2 ov	III-V
Tutkielmaseminaari		MKA S10 5 ov	IV
TUTKIELMA		MKAS30 15 ov	
SOITINOPINNOT	39 ov		
Perusopinnot	19 ov		
Piano 1			
Klassinen pianomusiikki		MKAP71 1 ov	I
Vapaa säestys		MKAP72 2 ov	I
Laulu 1		MKAP73 1 ov	I
Kitara 1		MKAP74 2 ov	I
Kuoro- ja orkesteriopinnot			
Johtamisen valmennus		MKAP84 1 ov	I
Orkesterinjohdon valmennus		MKAP86 1 ov	I
Kuoronjohdon valmennus		MKAP82 1 ov	I
Orkesterisoitto		MKAP76 1 ov	I-II
Orkesterinjohto		MKAP77 2 ov	II-III
Kuorolaulu		MKAP81 1 ov	I-II
Kuoronjohto		MKAP83 2 ov	II-III
Yhtyesoiton perusteet		MKAP60 2 ov	II
Kansanmusiikki		MKAP85 2 ov	II
Aineopinnot	20 ov		
Piano 2			
Klassinen pianomusiikki		MKAA71 3 ov	II-IV
Vapaa säestys		MKAA72 2 ov	II-III
Valinnaiset piano-opinnot		MKAA78 1 ov	II-IV
Laulu 2		MKAA73 5 ov	II-III
Kitara 2		MKAA74 2 ov	II
Yhtye- ja soitinpedagogiikka			
Yhtyepedagogiikka		MKAA76 2 ov	III-V

Kitaran alkeisopetuksen didaktiikka	MKAA77	1 ov	III-V
Yhtyesoitto ja improvisointi 1	MKAA61	2 ov	III
Yhtyesoitto ja improvisointi 2	MKAA62	2 ov	IV

Opintojaksokuvaukset 2002-2004

Perusopinnot 17 ov

MKAP11 JOHDATUS MUSIIKKIKASVATUKSEEN 2 ov*

Tavoite: Johdantokurssi pedagogisiin opintoihin ja opettajuuteen antaa yleiskuvan musiikinopettajan työstä. Opiskelija hahmottaa musiikkikasvatuksen historian ja keskeisten opetusmetodien avulla sekä oppilaan kokonaispersoonan kehittymisen kannalta musiikin merkitystä oppiaineena koulussa ja vapaan-ajan harrastuksena. Keskusteluun ja monipuoliseen vuorovaikutukseen perustuva opiskelu luo puitteet myös oman musiikillisen ja pedagogisen arvoperustan pohtimiselle opintojen alkuvaiheessa.

Korvaavuus pedagogisissa opinnoissa: Korvaa osion POKL121 Johdatus opettajan pedagogisiin opintoihin, 1 ov.

Suoritustapa: Luennot harjoitustehtävineen ja musiikinopettajan työhöntutustumisjakso (MATT1) raportointeineen.

Arviointi: hyväksytyt/täydennettävä/hylätty.

MKAP23 JOHDATUS MONIKULTTUURISEEN MUSIIKKIKASVATUKSEEN 1 ov

Perehdyttää opiskelijat monikulttuurisen musiikkikasvatuksen teorioihin sekä filosofisiin että pedagogisiin perusteisiin. Tutustuminen eri kulttuurien musiikkikäsitteisiin sekä valmiuksien antaminen eri kulttuurien edustajien kohtaamiseen. Perusteiden antaminen monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tutkimukseen.

Opintomuodot: Luennot ja/tai kirjallisuus, demonstraatiot ja harjoitukset.

Arviointi: Kirjallinen kuulustelu ja harjoitustöiden suorittaminen.

MKAP13 JOHDATUS MUSIIKINTUTKIMUKSEEN 1 ov

Katsaus musiikkiin tutkimuksen kohteena, musiikkitieteen kehitykseen, keskeisiin osa-alueisiin, perinteisiin ja ajankohtaisiin lähestymistapoihin. Asiaa käsitellään laitoksen oppiaineitten, musiikkitieteen, -kasvatuksen ja -terapian, näkökulmista.

Opetusmuodot: Luento tai kirjallisuus.

Arviointi: Luentopäiväkirja tai kirjatentti.

YLEINEN MUSIIKIN HISTORIA:

MKAP16 Länsimainen taidemusiikki 1 3 ov

Antaa yleiskuvan länsimaisesta taidemusiikista osana yleistä kulttuurihistoriaa keskiajalta romantiikkaan saakka. Tutustuminen eri aikakausien musiikillisiin tyylipiirteisiin mm.

kuuntelun, eri aikakausien omien musiikillisten käsitysten sekä itse tekemisen kautta. Kurssi-kokonaisuus pyrkii painottamaan länsimaiseen taide- ja muuhun musiikkiin liittyvien pedagogisten valmiuksien kehittämistä, soveltamista ja toteuttamista, sekä huomioimaan länsimaisen musiikin historian monikulttuurisen luonteen.

Opintomuodot: Lukuvuoden luentosarja tai kirjallisuuden suorittaminen, käytännön harjoitukset sekä kuuntelumateriaaliin tutustuminen.

Arviointi: Kirjalliset kuulustelut, harjoitukset ja kuuntelutentit.

MKAP17 Länsimainen taidemusiikki 2 2 ov

Taidemusiikki osana 1900-luvun länsimaista kulttuuria. Tutustuminen keskeisten suuntausten musiikillisiin tyylipiirteisiin kuuntelun ja nuottikuvan analyysin avulla.

Opintomuodot: Luento **tai** kirjallisuus **sekä** tutustuminen äänitteisiin.

Arviointi: Luento- **tai** kirjatentti **sekä** kuuntelutentti.

MKAP26 Eurooppalainen ja ulkoeurooppalainen perinnemusiikki 1 ov

Yleiskatsaus eurooppalaisiin ja ulkoeurooppalaisiin perinnemusiikkikulttuureihin. Eurooppalaista perinnemusiikkia tarkastellaan sekä yhtenä kokonaisuutena (eurooppalaisen tradition yhteiset piirteet) sekä erillisinä kulttuurialueina. Ulkoeurooppalaisista musiikkikulttuureista tutustutaan Aasian taide- ja populaarimusiikkiperinteisiin (esim. Lähi-Itä, Intia, Kiina) sekä Australian ja Afrikan musiikkiperinteisiin. Perinnemusiikkia tarkastellaan erottamattomana osana sitä kulttuuria, jossa se on tuotettu.

Opintomuodot: Luento **tai** kirjallisuus **sekä** tutustuminen äänitteisiin.

Arviointi: Luento- tai kirjatentti.

MKAP29 Länsimainen populaarimusiikki 2 ov

Populaarimusiikin kehitys osana länsimaisen teollisen ja jälkiteollisen yhteiskunnan kehitystä 1800-luvun puolestavälistä nykypäivään. Keskeisiin populaarimusiikin lajeihin (populaari musiikkiteatteri ja –elokuva, jazz, rock) ja niiden edustajiin tutustutaan teosten, laulujen tai esitysten musiikillisten tyylipiirteiden analyttisen kuuntelun avulla.

Opintomuodot: Luennot **tai** kirjallisuus **sekä** tutustuminen äänitteisiin.

Arviointi: Luento- **tai** kirjatentti **sekä** kuuntelutentti.

MKAP41 Musiikkianalyysi 1 1 ov

Perehdytään teosanalyysin avulla länsimaisen taidemusiikin eri aikakausien tyylipiirteisiin, teosten rakenteisiin ja ominaisuuksiin. Kurssilla keskitytään yksikkömuotojen oppimiseen ja käyttöön myös kouluopetuksessa.

Opintomuodot: Lukuvuoden luentokurssi tunneilla tehtävine harjoitustöineen.

Arviointi: Harjoitustöiden suorittaminen luennoilla sekä suullisesti että kirjallisesti. Tentti lukukausien lopussa.

MKAP47-48 Satsioppi ja sovitus 1 2 ov

Kurssin aikana perehdytään harmoniaopin ja säveltapailun perusteisiin, reaali-sointumerkkeihin sekä barokin ja varhaisklassisen ajan satsitekniikoihin. Harjoitustöinä tehdään sävellyksiä ja sovituksia kuorolle ja joillekin orkesterisoittimille sekä perehdytään soinnutuksen alkeisiin.

Opintomuodot: Lukuvuoden kestävät luennot, demonstraatiot sekä harjoitus- ja näytetyöt.

Arviointi: Kirjallinen kuulustelu, harjoitus- ja näytetöiden suorittaminen. Tentti lukukausien lopussa.

MKAP56 Musiikkiteknologia 4 ov

Opintojaksossa tutustutaan musiikkiteknologian terminologiaan ja käyttöön opetuksessa ja tutkimuksessa. Kurssilla harjoitellaan nuotinnuksen tekemistä käyttäen tietokonetta, sekä tutustutaan midi-tekniikan ja internetin mahdollisuuksiin opetuksessa ja tutkimuksessa. Opiskelija oppii käyttämään sujuvasti internet-selaimia sekä huoltamaan eri laitteita ja soittimia musiikinopetuksen erityispiirteet huomioon ottaen. Opintojakso koostuu neljästä eri osiosta: notaatio, sekvensseri, internet sekä laite- ja soitinhuolto.

Opintomuodot: Luennot, harjoitukset ja harjoitustyöt.

Arviointi: Kuulustelu ja/tai harjoitustöiden suorittaminen.

XKV111 Viestintäseminaari 2 ov

Katso kielikeskuksen opinto-opas.

Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma 2005-2007

KOODI	OPINTOJAKSO	LAAJUUS (op)	AJOITUSSUOSITUS
Musiikin perusopinnot		30	
MUPP010	Tutkijan taidot I	5	I
MUPP020	Musiikintutkimuksen perusteet	10	I
MUPP021	Johdatus musiikintutkimukseen	3	
MUPP022	Musiikkianalyysi	7	
MUPP030	Musiikkikulttuurit I	10	I
MUPP031	Länsimainen taidemusiikki I	5	
MUPP036	Populaarimusiikki	5	
MUPP040	Pääainesuuntaus	5	I
MUPP041	Näkökulmia musiikintutkimukseen (MUS)	5	
MUPP042	Musiikin historian pedagogiikka (MKA)	2	
MUPP043	Musiikki ja ilmaisu (MKA)	3	
Musiikkikasvatuksen aineopinnot		50	
MKAA010	Tutkijan taidot II	10	III
MKAA011	Proseminaari	4	
MKAA012	Kandidaatintutkielma	6	
MKAA021	Laadulliset ja määrälliset menetelmät I	2	II-III
MUPA030	Musiikkikulttuurit II	10	II-III
MUPA031	Länsimainen taidemusiikki II	3	
MUPA032	Suomen taidemusiikki	3	
MUPA033	Perinmemusiikki	4	
MKAA040	Musiikkikasvattajan työvälineet	20	II-III
MKAA041	Vokaali- ja orkesterimusiikin sovitukset	4	
MKAA042	Perinne- ja populaarimusiikin sovitukset	7	
MKAA043	Säveltapailu ja transkriptio	4	
MKAA044	Musiikkitekniikka	5	
MKAA050	Musiikki psyykkisen työskentelyn välineenä	3	II
MKAA060-080	Valinnaisia opintoja	5	II-III
Musiikkikasvattajan instrumenttiopinnot		60	
Perusopinnot		25	
MKIP010	Instrumenttiopinnot	8	I
MKIP011	Piano 1 (klassinen ja vapaa säestys)	4	
MKIP012	Laulu 1	2	
MKIP013	Kitara 1	2	
MKIP020	Yhtyesoitto ja kansanmusiikki	7	I-II

MKIP021	Yhtyesoiton perusteet ja laitetuntemus	4	
MKIP022	Kansanmusiikki	3	
MKIP030	Kuoro- ja orkesteriopinnot	10	I
MKIP031	Johtamisen valmennus	6	
MKIP032	Kuorolaulu ja orkesterisoitto	4	

Aineopinnot 35

MKIA010	Instrumenttiopinnot	17	II-III
MKIA011	Piano 2 (klass. ja vapaa säestys)	6-8	
MKIA012	Laulu 2	4-7	
MKIA013	Kitara 2	2-4	
MKIA020	Yhtyeaineet	5	II-III
MKIA021	Yhtyesoitto 1	3	II
MKIA022	Yhtyesoiton pedagogiikka	2	III
MKIA030	Kuoronjohto	4	II
MKIA040-070	Valinnaiset soitinopinnot	9	II-III

Pedagogiset opinnot 18

Laitoskohtaiset opettajan pedagogiset opinnot 60 opintopisteen kokonaisuudesta.

Pedagogiset perusopinnot		10	I-II
MKPP010	Johdatus musiikkikasvatukseen	3	
MKPP020	Johdatus monikultt. musiikkikasvatukseen	2	
MKPP030	Musiikin pedagogiikka	5	
Pedagogiset aineopinnot		8	III-IV
MKAA020	Menetelmäopinnot I	3	
MKIA022	Yhtyesoiton pedagogiikka	3	
MKAS022	Musiikkikasvatuksen teoria	2	
Kieli- ja viestintäopinnot ainelaitoksella		5	I
MKAX001	Musiikkiteknologian perusteet	2	I
XKVH005	Musiikkikasvatuksen tutkimusviestintä	3	I

Syventävät opinnot 80

MKAS010	Tutkijan taidot III	10	IV
MKAS011	Tutkielmaseminaari	6	
MKAS012	Tutkimussuunnitelma	4	
MKAS020	Mus. kasvatuksen teoria- ja tutk. menetelmät	15	III-IV
MKAS021	Musiikkikasvatuksen historia	2	
MKAS022	Musiikki- ja taidekasvatuksen teoria	3	
MKAS023	Musiikkikasvatuksen erityiskysymyksiä	10	
MKAS030	Projektiopinnot	5	IV-V
MKAS040-060	Mus. kasvatuksen erikoistumisopinnot	10	IV-V

MKA070	TUTKIELMA	40	IV-V
--------	-----------	----	------

Haastattelukysymykset

MUSIIKINOPETTAJAN AMMATTI-IDENTITEETIN KEHITTYMINEN JYVÄSKYLÄN YLIOPISTOSSA MUSIIKKIKASVATUKSEN KOULUTUSOHJELMASSA

Taustatiedot:

- Ikä
- Opintojen vaihe
- Mahdollinen työkokemus(musiikkiala) / sivuaineet
- Miksi tulit opiskelemaan Jyväskylään musiikkikasvatusta? Mitkä syyt siihen vaikuttivat?
- Millainen kuva sinulla oli musiikin opettajan työstä opiskelemaan tullessasi?
- Millaisia odotuksia sinulla oli/on opinnoista? Ovatko opinnot vastanneet odotuksiisi?
- Onko opiskelijoiden taustaa huomioitu opinnoissa? (mahd. toinen koulutus), onko opiskelu liian vaikeaa / helppoa?

Minä musiikinopettajana + musiikin aineenopinnot

- Millainen on sinun mielestäsi hyvä musiikinopettaja?
- Minkälaisia taitoja, tietoja, ominaisuuksia pitää hyvällä musiikinopettajalla mielestäsi olla?
- Mitä näistä piirteistä tunnistat itsessäsi?

Kun nyt olet opiskellut jonkin verran musiikkikasvatusta, niin

- Millainen kuva sinulla on nyt itsestäsi musiikinopettajana?
- **1.vsk:** Millaisena musiikinopettajana uskot näkeväsi itsesi valmistumisen jälkeen? Oletko edennyt askeleen pidemmälle opettajuudessa?

- Onko näkemys itsestäsi musiikinopettajana vahvistunut (tähänastisten) opintojen myötä?

Kun koulutuksessamme opiskellaan paljon musisointitaitoja/ muusikon taitoja, niin

- Ovatko opinnot tukeneet kasvuasi opettajana, vai onko vain muusikkoutesi vahvistunut?
- Onko opinnoissa otettu tarpeeksi huomioon se, että itse oppimamme asiat täytyy myös osata opettaa eteenpäin? Että olemme myös tiedonvälittäjiä...?
- Onko koulutuksessamme painotettu opettamaan oppimista?
- Mikä on ollut opinnoissa hyvää/huonoa?

Aineenopettajan pedagogiset opinnot

- **1 vsk.:** Mitä odotuksia sinulla kasvatustieteen opinnoista?
- Mitä muistat kasvatustieteiden opinnoista?
- Plussat/miinukset? Mitä sait opinnoista irti?
- Tukevatko opinnot opettajuutesi kehittymistä?

Kontakti työelämään:

- **1vsk.:** Oliko sinulla odotuksia MATT- jaksosta, millaisia? Mitä sait irti? Parannusehdotuksia? Tuliko musiikinopettajan ammatista selkeämpi kuva jakson myötä?
- Opettajaharjoittelu: Oliko odotuksia? Minkälainen mielikuva jäi opetusharjoittelusta? Oliko se mielestäsi hyödyllinen opettajuutta ajatellen? Käytännön järjestelyt - toimivatko?
- Hyvät /huonot omat opetustilanteet?
- Palaute
- Parannusehdotuksia harjoitteluun?

Koulutuksen ja työelämän vastaavuus

- Ennakkokäsitykset<>arki; antaako/antoiko koulutus riittävät eväät työelämään?
- Hyödyllisimmät musiikkikasvatuksen opinnot?
- Onko koulutuksessa huomioitu musiikinopettajan työn eri puolet? Onko koulutuksen välittämä kuva ammatista realistinen? Oliko shokki mennä työelämään?
- **1vsk.:** Uskotko koulutuksen antavan riittävät eväät työssä toimimiseen?
- Koulutuksen kehittämisehdotuksia?