

**MUSIIKINOPETTAJA OPPILAAN MUSIIKILLISEN
IDENTITEETIN TUKENA**

Maria Mustonen
Kandidaatintutkielma
Musiikkikasvatus
Jyväskylän yliopisto
Kevätlukukausi 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Maria Mustonen	
Työn nimi Musiikinopettaja oppilaan musiikillisen identiteetin tukena	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Kandidaatintutkielma
Aika Kevät 2022	Sivumäärä 29
<p>Tiivistelmä</p> <p>Kandidaatintutkielmassani tutkin lähdekirjallisuuden avulla lapsen ja nuoren musiikillisen identiteetin sekä minäkäsityksen kehittymistä ja sitä, kuinka opettajan toiminta voi tukea tätä kehitystä. Tutkielmassa kiinnitän huomiota muun muassa siihen, voivatko opettajan kompetenssi ja toimintatavat tukea oppilaan musiikillista kehittymistä. Tarkastelen aihetta sekä oppilaan että opettajan perspektiivistä, jonka jälkeen käsitelen molempien tahojen kohtaamista osana positiivista oppimiskokemusta sekä kasvua.</p> <p>Tutkin aihetta, koska olen kiinnostunut siitä muun muassa omakohtaisten kokemusten takia. Aihetta ei ole tutkittu paljoa, joten senkin takia pyrin löytämään yhteyksiä teemojen välille. Tutkielmassa selvisi, että opettajan kompetenssilla sekä opetustavoilla on merkitystä oppilaan musiikillisen identiteetin sekä minäkäsityksen kehittymiseen. Opettajan ja oppilaan välille olisi tärkeää luoda yhteinen musiikillisen kompetenssin alue, jolloin uusien ominaisuuksien omaksuminen mahdollistuu. Vaikka monet asiat ovat lähtöisin oppilaasta itsestään, niin opettajalla voi olla vaikutusta esimerkiksi siihen, millainen käsitys musiikista oppilaalle muotoutuu. Tulevaisuudessa olisi tärkeää tutkia aihetta lisää, sillä käsitteiden ymmärtämisen sekä oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen ymmärtämisen tärkeyden kautta opettaja voi reflektoida omaa toimintaansa paremmin.</p>	
Asiasanat - musiikkikasvatus, minäkäsitys, musiikillinen identiteetti, kompetenssi, opettajuus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	OPPILAAN MUSIIKILLINEN KEHITTYMINEN.....	3
2.1	Musiikillinen identiteetti.....	4
2.2	Musiikillinen minäkäsitys.....	7
2.3	Ympäristön vaikutus	9
2.4	Musiikin merkitys oppilaalle.....	11
3	MUSIIKINOPETTAJA OPPILAAN MUSIIKILLISTA KEHITTYMISTÄ TUKEMASSA	13
3.1	Opettajan musiikillinen ja pedagoginen minäkäsitys	14
3.2	Opettajuus ja opettajan kompetenssi	16
4	OPPILAAN JA MUSIIKINOPETTAJAN KOHTAAMISET KOULUSSA	21
4.1	Musiikintuntien merkitys oppilaalle.....	21
4.2	Musiikkikasvattajan merkitys oppilaalle.....	23
5	YHTEENVETO	26
	LÄHTEET	28

1 JOHDANTO

Oletko koskaan miettinyt, kuinka paljon ympäristö vaikuttaa identiteettimme ja oman minämme kehittymiseen? Tai oletko kenties huomannut saavasi itsevarmuutta siitä, kun toinen on kannustanut ja tukenut sinua? Edellä mainitsemani kysymykset liittyvät hyvin kandidaatintutkielmani teemaan.

Tässä kandidaatintutkielmassa perehdyn kirjallisuuden avulla nuoren musiikillisen minäkäsityksen sekä identiteetin kehittymiseen ja näiden kehitykseen vaikuttaviin tekijöihin. Taustoituksen jälkeen perehdyn siihen, kuinka musiikinopettajan toiminta voi tukea oppilaiden musiikillista identiteettiä ja sen kehittymistä. Pohdin myös musiikin merkityksellisyyttä oppilaalle sekä koulun musiikinopetuksen merkityksiä.

Jokaisen meidän identiteettimme kehittyy ja vahvistuu vuosien varrella sekä ympäristömme vaikuttaa siihen jatkuvasti. Saatamme tuntea itsemme huonoiksi ja etsiä itseämme kauan, millainen minä olen? Tutkielmassani tulen avaamaan aiheelle olennaisia käsitteitä sekä tarkastelemaan opettajan ja oppilaan välistä suhdetta sekä molempia osapuolia erikseen.

Tarkastelen ensin oppilaan näkökulmasta identiteettiä ja minäkäsitystä, jonka jälkeen keskityn opettajan näkökulmaan opettajuuden ja kompetenssin kautta. Viimeiseksi tarkastelen musiikkikasvatuksen merkitystä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) näkemysten avulla sekä musiikinopettajan merkitystä vielä erikseen. Valitsin aiheen, koska se kiinnostaa minua ja koen, että taustojen sekä käsitteiden määrittelyn avulla voimme oppia tukemaan oppilaita paremmin

musiikillisissa tilanteissa. Musiikillista identiteettiä on tutkittu hiukan sekä opettajan kompetenssia on tutkittu aiemminkin, mutta näitä yhdistäviä tutkimuksia en ole löytänyt. Pyrinkin siis luomaan kirjallisuuden avulla yhteyksiä edellä mainittujen teemojen välille.

2 OPPILAAN MUSIIKILLINEN KEHITTYMINEN

Aloitan tutkielmani tarkastelemalla oppilaan näkökulmasta musiikillisen identiteetin sekä -minäkäsityksen termejä, ympäristön mahdollisia vaikutuksia musiikillisen minän kehittymiseen sekä millainen merkitys musiikilla voi olla oppilaalle muutenkin elämässä. Tässä tutkielmassa keskityn rajaamaan aiheeni juurikin musiikillisen identiteetin ja -minäkäsityksen kehittymiseen sekä sen tukemiseen sen sijaan, että keskittyisin konkreettisten taitojen tukemiseen kuten eri soittimien soittotaidon kehittymiseen.

Musiikillinen kehittyminen voi alkaa jo hyvinkin nuorena iässä, mutta seitsemännestä vuodesta ylöspäin lapsi on kykeneväinen rakentamaan musiikillista identiteettiään (Lamont 2002, 43). Kehittyminen on yleensä monitasoista ja vaihtelevaa erilaisten oppijoiden kohdalla. Tässä tutkielmassa suuntaan huomioni erityisesti 5-6-luokkalaisten sekä 7-9-luokkalaisten musiikillisen kehittymisen tukemiseen. Monilla oppilailla innostus musiikkiin voi muuttua suuntaan tai toiseen juurikin alakoulun ja yläkoulun taitteessa, joten tästäkin syystä haluan kiinnittää huomiota moniin eri luokka-asteisiin. Lisäksi koen, että näillä luokka-asteilla oppilaat ovat sellaisessa iässä, jossa he kykenevät vastaanottamaan ja omaksumaan paremmin uutta tietoa sekä peilaamaan sitä itseensä ja omaan toimintaansa.

2.1 Musiikillinen identiteetti

Identiteetin yksinkertainen määrittelyminen on suhteellisen vaikeaa, mutta sen voidaan ajatella olevan ihmisen käsitys itsestään (millainen minä olen) ja siitä, mihin kaikkeen olen kykeneväinen. Jokaisella meillä on oma identiteettimme, joka kehittyy elämämme varrella. Se voi olla, ja yleensä onkin, erilainen lapsuudessa, nuoruudessa, aikuisuudessa ja vanhuudessa. Miksi näin sitten on?

Tässä kandidaatintutkielmassa hyödynnän Alexandra Lamontin sekä Markku Ojasen määritelmiä sekä ajatuksia identiteetistä. Identiteettiä tarkastellessa Lamont (2002, 41) kehottaa ottamaan huomioon kaksi tärkeää asiaa: itseymmärryksen sekä toisten ymmärtämisen, eli kuinka määrittelemme ja ymmärrämme itsemme sekä kuinka ymmärrämme ja määrittelemme muut. Identiteetti rakentuu monesta osasta ja ympäröivä maailma vaikuttaa sen rakentumiseen. Identiteetti voidaan jakaa myös persoonaidentiteettiin sekä sosiaaliseen identiteettiin (Lamont 2002, 42).

Lamont (2002) toteaa, että sosiaalisen identiteetin kehittyminen alkaa kotona aikuisten ja esimerkiksi vanhempien sisarusten ympäröimänä, mutta päiväkotia ja koulu ovat kehitykselle seuraava tärkeä askel. Päiväkodissa ja koulussa lapsi pääsee toimimaan vertaistensa kanssa. Kotona sosiaalinen identiteetti on muotoutunut lasta vanhempien ihmisten toiminnasta, joten lapsi ei ole vielä päässyt vertailemaan omaa toimintaansa muiden samanikäisten toimintaan. (Lamont 2002, 43.) Heti syntymänsä jälkeen lapsella on siis sosiaalinen identiteetti, joka perustuu aluksi siihen, että hän on lapsi. Lopulta hän omaksuu oman sukupuolensa sekä nimensä. (Ojanen 1996, 32.) On täysin selkeää, että vanhemmilta saatavat mallit ohjaavat identiteettimme kehittymistä. Koulussa lapsi pääsee luomaan omaa henkilökohtaista identiteettiään samanikäisten seuran vaikutuksesta sekä sen avulla ja tutustumaan itseensä paremmin. Kotona identiteettimme määrättyy perhesuhteiden sekä esimerkiksi vanhempien sosiaalisen aseman perusteella (Ojanen 1996, 32). Oletkin saattanut joskus kuulla sanottavan esimerkiksi "Sinähän olet sen (ammatti) lapsi". Mitä vanhemmaksi kasvamme, sitä enemmän alamme vertailemaan itseämme muihin ja

rakennamme sitä kautta identiteettiämme (Lamont 2002, 43). Tähän olisikin hyvä kiinnittää huomiota erityisesti ala- ja yläkoulun välisessä siirtymäkohdassa.

Henkilökohtainen identiteetti kehittyy ja muotoutuu kokemusten ja käsitysten kautta itsestä, muun muassa siitä, millaiseksi itseni koen ja kuinka hyvä olen jossakin. Ojanenkin (1996, 31) on sitä mieltä, että identiteetissä korostuvat yksilöllisyys sekä yhteenkuuluvuus johonkin ryhmään. Henkilökohtainen identiteetti kehittyy myöhemmällä iällä ja sen kautta voimme alkaa rakentaa omaa minäämme; omaa asemaa, olenko esimerkiksi opiskelija (Ojanen 1996, 33). Etenkin yläkoulussa oppilaat ovat oman identiteettinsä kanssa murroksessa. Monet voivat kokeilla erilaisia rooleja sekä kokea jopa painetta siitä, sulaudunko kyseiseen rooliin tai muottiin (Ojanen 1996, 34). Olisikin tärkeää tukea nuorten identiteetin kehittymistä sekä muistaa antaa heille tilaa kokeilla. Sama pätee myös aikuisuudessa; meidän ei tulisi asettaa paineita ja olettamuksia siitä, millainen jonkun tulisi olla tietyn ”roolin” edustajana. Murrosikäinen voi ajatella olevansa jo osaava aikuinen, mutta jos aikuinen näkee hänet edelleen lapsena, voi nuoren kehittyminen sekä oppiminen omasta itsestään järkkyy (Ojanen 1996, 66).

Identiteetin määrittelyn pohjalta voidaankin tarkastella musiikillisen identiteetin käsitettä. Musiikillisen identiteetin määrittelemiseen ei ole yhtä oikeaa ja kaiken kattavaa vastausta. Musiikillinen identiteetti syntyy jokaiselle meistä omalla tavallaan. Toiset kokevat itsensä esimerkiksi musiikin kuuntelijoiksi ja jotkut taas kokevat olevansa musiikin aktiivisia tekijöitä. Hargreavesin, Miellin ja MacDonaldin (2002) määritelmässä musiikillinen identiteetti voidaan jakaa kahteen osaan: identiteetteihin musiikissa (identities in music, IIM) ja musiikkiin identiteeteissä (music in identities, MII). Ensimmäisen osan voidaan ajatella koskevan sosiaalisesti tiettyjä kulttuurisia rooleja ja musiikillisia kategorioita. Toinen osa puolestaan keskittyy siihen, kuinka käytämme musiikkia keinona esimerkiksi muun identiteetin kehittämiseen. (Hargreaves ym. 2002, 2.) Voin samastua tähän määritelmään, sillä määritelmä kertoo musiikillisen identiteetin moninaisuuden. Tässäkin huomataan kaksiosainen jaottelu sosiaaliseen sekä henkilökohtaiseen näkökulmaan.

Musiikillinen identiteetti perustuu ulkoisiin ja havaittaviin toimiin sekä kokemuksiin, joiden kautta ryhmän jäsenenä oleminen on tärkeä osa musiikillisen identiteetin kehittymistä. On myös huomattu, että mitä nuorempi oppilas on, sitä todennäköisemmin hänen näkemyksensä itsestään musiikillisena tekijänä ovat positiivisemmat kuin vanhempana. (Lamont 2002, 55.) Tämä on täysin ymmärrettävää, sillä huomaan itsessäni sen, että mitä vanhemmaksi kasvan, sitä kriittisempi olen omaa osaamistani kohtaan. Tässä tulee ottaa huomioon se, että monesti nuorempi lapsi ei pysty vielä täysin hahmottamaan omaa osaamisensa tasoa vaan voi monesti yliarvioida sen, mutta vanhetessaan omien kykyjen hahmottaminen lisääntyy ja tarkentuu (Lamont 2002, 55). Muun muassa tämän takia koen, että erityisesti alakoulun ylimmillä luokilla sekä yläkoulussa tulisi kiinnittää huomiota oppilaan musiikillisen identiteetin tukemiseen. Nuoret ovat etenkin silloin herkässä iässä ja helposti vertailemassa enemmän itseään muihin sekä tarkkailevat enemmän omia taitojaan. Varhaisnuoruudessa tehdyt vertailut muotoutuvat tärkeäksi osaksi omaa musiikillista identiteettiä ja samalla vertailut vaikuttavat sekä luovat pohjaa myös aikuisiän musiikilliselle identiteetille (Lamont 2002, 43).

Musiikillisen identiteetin kehittämisessä usein ympäröivä ryhmä vaikuttaa henkilökohtaisen identiteetin rakentamiseen. Jos siis koulussa musiikintunneilla luokitellaan oppilaita esimerkiksi musikaalisiin ja ei-musikaalisiin tämä voi vaikuttaa henkilökohtaisen musiikillisen identiteetin kehittymiseen. Se on täysin ymmärrettävää; jos koen, että en ole hyvä musiikissa ja luokan ilmapiiristä valtaosa kokee näin, niin minun on helpompaa lokeroita itseni samaan kategoriaan muiden kanssa. Sama toimii myös päinvastoin. Koska en huomannut edellä mainitsemaani luokittelua omilla kouluajoillani koen, että olen pystynyt tuomaan omaa musiikillista osaamistani vapaammin ilmi sekä kannustamaan myös muita musiikin pariin. Tosin tämä on vain oma näkemykseni.

Muistan omilta kouluajoiltani myös sen, että opettaja ei kovinkaan monesti nostanut yksittäisiä henkilöitä niin sanotusti jalustalle muiden ryhmäläisten kuullen vaan antoi

musiikilliseen osaamiseen liittyvää palautetta kahden kesken tunnin jälkeen. Tämä oli hyvä idea, sillä silloin välttyttiin yleiseltä vertailulta ja yhden ihmisen niin sanotulta suosimiselta. Kun yhtä ihmistä ei nosteta tuntien aikana erityisesti jalustalle, voidaan välttyä mahdollisilta kiusaamistilanteilta tai muilta epämiellyttäviltä tilanteilta: ”Miksi tätä ihmistä nostetaan jalustalle, tunnen itseni huonoksi”. Tuntien aikana kaikille annettiin yleisesti positiivista sekä kehittävää palautetta sekä kannustettiin ja autettiin toinen toisiamme. Tällainen yhteinen palautteen saaminen ja antaminen sekä vuorovaikutuksessa tunnilla toimiminen on auttanut minua oman musiikillisen minän ja identiteettini rakentamisessa sekä kehittämisessä, niin yksin kuin osana ryhmää.

2.2 Musiikillinen minäkäsitys

Ojanen (1996) toteaa identiteetin ja minäkäsityksen rajan olevan hyvinkin liukuva. Voidaan ajatella, että minä on yläkäsite, josta voimme erottaa minäkuvan, identiteetin sekä itsetunnon. Minäkäsitys eli minäkuva tarkoittaa piirteiden tai ominaisuuksien kuvaamista, esimerkiksi olen ystävällinen ja lyhyt. (Ojanen 1996, 31, 36.) Minä koostuu siis tietoisesta kokonaisnäkemyksestä itsestä, omista mahdollisuuksista sekä ominaisuuksista (Tulamo 1993, 15).

Ojanen (1996) kertoo, että meidän jokaisen minä on jotakin syvällä olevaa ja pysyvää, mikä syntyy sekä kehittyy vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Voidaan ajatella, että muut ihmiset ovat kuin peilejä, joiden kautta näemme itsemme eri tavoin. Siksi minän kehittyminen on haavoittuvainen prosessi; muiden sanomiset ja tekemiset vaikuttavat siihen, millaisiksi itsemme koemme. (Ojanen 1996, 22–23.) Ajatus muista ihmisistä peileinä on hyvinkin toimiva. Huomaan peilaavani omaa toimintaani muiden kautta; eri ihmisten kanssa toimiessa huomaan itsestäni erilaisia ominaisuuksia.

Työskennellessäni koulunkäynninohjaajana huomasin, kuinka herkästi nuoret ottivat toisten sanomia asioita itsestään osaksi omaa puhettaan ja välillä menivät selkeästi

hämilleen siitä, mitä puhuttiin. Tällä tarkoitan sitä, että jos esimerkiksi opettaja tai kaveri käytti jotakin kuvailevaa sanaa oppilaasta hänen kuullen, oppilas otti sanan käyttöön kuvaillessaan itseään tai hämmentyi kuulemastaan ja kielsi asian paikkansapitävyyden. Oppilas on siis voinut kokea olevansa minäkuvien kanssa ristiriidassa ja käynnistänyt puolustusmekanismit, joilla hän suojeli minäänsä esimerkiksi ei-toivotuilta kommenteilta (Ojanen 1996, 39).

Kirsti Tulamo (1993) on tutkinut väitöskirjassaan koululaisten musiikillista minäkäsitystä, sen rakennetta ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Musiikillinen minäkäsitys määritellään monesti hyvinkin yleisluonteisesti tai jopa epämääräisesti, koska aihealueelta puuttuu perustutkimuksia. Musiikillisen minäkäsityksen ajatellaan olevan yhteydessä jokaisen yleiseen minäkäsitykseen. Väitöskirjassa määritellään musiikillisen minäkäsityksen olevan käsityksiä omista musiikillisista ominaisuuksista, toiminnasta sekä mahdollisuuksista. Nämä kokemukset muotoutuvat sekä yksin että yhdessä muiden kanssa. (Tulamo 1993, 41, 51, 61.) Edellä mainittujen havaintojen perusteella musiikillisesta minäkäsityksestä voidaan nostaa esille esimerkiksi kysymyksiä siitä, millainen musiikin käyttäjä olen, mitkä ovat musiikilliset valmiuteni (kuinka hyvä olen esimerkiksi soittamaan) ja miten musiikki on osa minua?

Musiikillinen minäkäsitys voidaan jakaa osa-alueisiin, joiden kautta päästään tarkastelemaan minäkäsitystä esimerkiksi tietyssä kontekstissa. Seuraavaksi haluan nostaa esille kouluopiskeluun liittyvän musiikillisen minäkäsityksen, mikä voidaan jakaa kolmeen osaan: tiedostettuun musiikilliseen minäkäsitykseen (millainen koen olevani), musiikilliseen ihanneminäkäsitykseen (millainen haluaisin olla) sekä musiikilliseen toveriminäkäsitykseen (millaisena uskon muiden näkevän minut) (Tulamo 1993, 75). Musiikillista minäkäsitystä tarkastellessa tulemme siis kiinnittämään huomiota todella moneen asiaan. Tästä voimmekin ymmärtää sen, että oman musiikillisen minäkäsityksen luominen, esille tuominen ja ylläpitäminen voi olla vaikeaa.

Musiikillisen minäkäsityksen kehittymiseen ja muotoutumiseen vaikuttavat yksilön omat valinnat sekä toiminta, mutta myös ympäristön merkitys on suuri. Positiiviset kokemukset vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa kehittävät musiikillista minäkäsitystä positiivisempaan suuntaan sekä ne voivat lisätä myönteistä suhtautumista myös muuhun koulunkäyntiin (Tulamo 1993, 74). Käsittelen ympäristön vaikutuksia musiikillisen minäkäsityksen sekä identiteetin kehittymiseen tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

2.3 Ympäristön vaikutus

Ympäristöllä tarkoitetaan esimerkiksi kotia, koulua tai vaikkapa vertaisten seuraa. Jokaisella meillä on oma ympäristömme, jossa vietämme aikaa ja saamme sieltä vaikutteita omaan elämään. Ympäristöllä on siis merkitystä jokaisen meidän toimintaamme jollakin tavalla. Olen jo hieman sivunnutkin identiteetin kehitymisestä kertovassa alaluvussa ympäristön vaikutuksia, mutta tutustutaan niihin seuraavaksi tarkemmin.

Alexandra Lamont (2002) on omassa tutkimusartikkelissaan nostanut esille Bronfenbrennerin (1979) ekologisen mallin, jonka eri tasojen kautta voidaan ymmärtää ympäristöjen vaikutuksia identiteetin kehittymiseen. Mallin sisimmässä ympyrässä lähimpänä lasta olevissa mikrosysteemeissä ovat ympäristöt, joissa lapsi on suoraan tekemisissä muiden kanssa esimerkiksi koulu, naapurusto ja koti. Mallin uloimmat kehät ilmentävät puolestaan sellaisia vaikutuksia lapseen, joissa lapsi ei välttämättä ole itse aktiivisesti mukana, mutta ne vaikuttavat kehityksen taustalla. Eksosysteemit (toinen taso) sisältävät yhteiskunnan ja median vaikutukset. Viimeisenä uloimmassa ympyrässä ovat makrosysteemit, jotka sisältävät yleiset uskomukset esimerkiksi asennoitumisen koulunkäyntiin ja sen merkitykseen. (Lamont 2002, 42–43; Bronfenbrenner 1979.) Mikrosysteemit ovat siis lapsen kehityksen kannalta ne tärkeimmät ympäristöt, joiden avulla hän rakentaa omaa minuuttaan.

Erilaisten ympäristön antamien ärsykkeiden avulla opimme löytämään oman itsemme ja sen, mitä me haluamme elämältämme. Sama pätee musiikissa. Jos kotona vanhemmat ovat musiikin harrastajia, musiikin kuuntelijoita tai suhtautuvat muuten positiivisesti musiikkiin on todennäköisesti kotiympäristö musiikkiin kannustava ja positiivista asennetta lisäävä (Lamont 2002, 54). Sama voidaan nähdä myös toisinkin päin. Jos kotona ollaan täysin musiikkia vastaan eikä lapselle anneta mahdollisuuksia olla osana musiikin maailmaa, voi musiikillinen kiinnostus olla hyvinkin vähäinen jopa olematon. Nämä ovat kuitenkin vain kärjistetyt ääripäät. Vanhempien odotukset koulunkäyntiä suhteen sekä asennoituminen vaikuttavat nuorekin asenteisiin koulunkäyntiä ja eri oppiaineita kohtaan (Tulamo 1993, 97). Olen monesti kuullut, kun vanhemmat ovat kertoneet omista huonoista kokemuksiaan koskien musiikintunteja. Nämä kokemukset voivat siirtyä kertomusten kautta myös lapsille ja nuorille, joiden kautta hekin asettavat ennakkoluuloja oppiainetta kohtaan tai rajaavat ajattelunsa hyvin pienelle alueelle.

Tulamo (1993) on nostanut tutkimuksessaan esiin esimerkkitapauksen, jossa vanhemmat olivat kommentoineet lapsensa laulutaitoa. Vanhempien mielestä, lapsi ei osannut laulaa eikä hän löytänyt oikeita säveliä. Seurauksena tällaisesta kommentoinnista lapsi piti itseään epäpätevänä laulajana ja hänellä oli vain epämiellyttäviä muistoja laulamisesta. (Tulamo 1993, 101.) Tällaisia tapauksia kuultaessa havahdutaan siihen, kuinka merkittävä vaikutus vanhempien sanoilla on lapsen musiikillisen minäkäsityksen ja identiteetin kehittämisessä. Kodin tulisi tukea lapsen musiikillista kehittymistä, eikä painaa sitä alaspäin. Kouluissa tällaisten esimerkkitapausten huomioiminen on tärkeää, jotta oppilaan kanssa voidaan lähteä rakentamaan luottamusta ja minäkäsitystä uudelleen toisesta näkökulmasta. Opettajan herkkyys huomioida tällaiset tilanteet voi olla elintärkeä askel musiikillisen kehittymisen uudelleen luomiseen.

Niin kuin jo aiemmin olen maininnut, koulussa vertaisten seura sekä asennoituminen musiikkiin voivat vaikuttaa jokaisen henkilökohtaiseen mielipiteeseen ja

asentoitumiseen kyseistä oppiainetta kohtaan. Musiikki voi auttaa luomaan yhteenkuuluvuuden tunnetta niin vertaisiin kuin muihinkin tärkeisiin ihmisiin (Saarikallio 2009, 226). Jos vertaisilta saadaan tukea, rakentavaa palautetta ja innostava vastaanotto, voi oma musiikillinen kehittyminen ja identiteetin rakentaminen olla helpompaa. Jos luokassa on hyvin vahvat vastakkainasettelut, voi identiteetin luominen ja sen näyttäminen toiminnan kautta muille olla vaikeaa. Silloin jäädään helposti niin sanottujen vahvojen persoonien jalkoihin, eikä välttämättä saada tukea oman musiikillisen minän kehityksen tukemiseen. Tässä vaiheessa varsinkin musiikinopettajan rooli korostuu; kuinka aktiivinen hän on huomaamaan luokassa vallitsevan ilmapiirin ja yksittäisten oppilaiden mahdollisuudet tai kehittymistarpeet?

2.4 Musiikin merkitys oppilaalle

Musiikki voi olla monille kokemuksina erilainen. Se voi olla keino tarkastella ja käsitellä omia tunteitaan tai se voi toimia henkisenä tukena kasvun eri vaiheissa. Muun muassa Suvi Saarikallio (2009) on tutkinut musiikin ja nuoren psykososiaalisen kehittymisen vaiheiden yhteyksiä. Hän on todennut, että musiikin kautta nuori voi kokea yhteyttä muihin ja musiikki voi myös olla yksi merkittävä apukeino tunteiden säätelyssä. Tunteiden säätely musiikin avulla voi tuoda tukea ja turvaa sekä tarjota väylän esimerkiksi negatiivisten tunteiden purkamiselle. (Saarikallio 2009, 221, 225–227.) Musiikki ja tunteet ovat hyvin tiiviisti yhteydessä toisiinsa.

Musiikkimaku ja kappalevalinnat voivat myös kertoa henkilön sen hetkisestä elämäntilanteesta; joidenkin lyriikkojen kautta voidaan kokea, tuntea ja selvittää meneillään olevia ajatuksia (Saarikallio 2009, 223). Musiikin tekeminen, kuunteleminen tai muu käyttö voi olla keino tuoda ilmi sellaisia asioita, joita ei osaisi pukea sanoiksi. Kappaleiden sanoitusten avulla nuori voi oppia ymmärtämään itsestään jotakin uutta, tai se voi tarjota väylän läheisille ymmärtää nuoren mielenmaisemaa ilman nuoren omaa puhetta. Musiikki vahvistaa olemassa olevaa identiteettiä sekä tukee sen esiintuomista ja ilmaisua (Saarikallio 2009, 224). Niin

perheen kuin musiikinopettajankin tulisi olla tietoisia siitä, että musiikin kautta voidaan luoda syväkin yhteys nuoriin.

Voin samaistua edellä mainittuihin Saarikallion toteamuksiin, sillä tällaiset tuntemukset liittyvät omaankin musiikilliseen matkaani. Koen, että monesti omien tunteiden ilmaiseminen tai tarkkailu on ollut helpompaa, kun sen on saanut tehdä musiikin avulla. Musiikki voi myös tarjota itsehallinnan kokemuksia ja esimerkiksi auttaa tasapainon etsinnässä (Saarikallio 2009, 225). Erilaiset musiikkiharrastukset voivat lisätä edellä mainittuja kokemuksia. Ainakin itselläni musiikin monipuolinen harrastaminen toi elämään tasapainoa sekä lisäsi tuntemuksia siitä, että voin itse vaikuttaa oman elämäni kulkuun.

Vaikka ei pitäisi koulun musiikintunneista, musiikki voi silti olla merkityksellinen osa nuoren elämää. Tässä päästään takaisin identiteetin käsitteeseen ja sen muotoutumiseen; millaiseksi oma musiikillinen identiteetti on muodostunut? Musiikin merkitys on siis hyvinkin moninainen ja voi toimia apuna sekä tukena monella osa-alueella osana kasvua ja kehitystä. Opettajankin tulee ottaa huomioon se, että oppilaan psykologisilla tarpeilla ja musiikillisella toiminnalla on yhteyksiä. Kun nämä yhteydet ymmärretään, pystytään tarkastelemaan niitä mekanismeja, joiden kautta musiikki ja sen parissa toimiminen voi tukea sekä edesauttaa nuoren myönteistä kehitystä. (Saarikallio 2009, 227.)

3 MUSIIKINOPETTAJA OPPILAAN MUSIIKILLISTA KEHITTYMISTÄ TUKEMASSA

Aiemmassa luvussa käsittelin oppilaan näkökulmasta tärkeitä teemoja. Tässä luvussa käsittelen vastavuoroisesti opettajan näkemyksiä itsestään. Mitä opettajalta edellytetään, jotta hän voi tukea oppilaitaan?

Opettajan minäkäsitys ja identiteetti kasvavat opintojen jälkeen työelämässä sekä muovautuvat siellä omanlaiseksi opettajaidentiteetiksi. Kehittymisen elementtejä ovat muun muassa oma persoonallisuus sekä kognitiiviset prosessit ja ammatilliset toimintavalmiudet (Rasehorn 2009, 259). Jotta opettaja on kykeneväinen tukemaan oppilaitaan, tulee hänen siis ensin tuntea itsensä; millainen minä olen. Jokainen opettaja kysyy todennäköisesti työvuosien aikana itseltään, olenko hyvä opettaja tai ovatko kasvatustietämäni sopivat? (Koponen 1998, 66).

Opettajan identiteetti ja minäkuva voivat olla hiukan erilaiset työ- ja siviilielämässä. Opettajana toimiessa harvoin tuodaan esille esimerkiksi artistiminää vaan se pidetään töiden ulkopuolella. Opettajan työ on hyvin persoonasidonnaista eli usein opettajan ammatillinen minä määrittää työtä ja suhdetta siihen (Rasehorn 2009, 262). Opetustilanteissa ollaan hyvinkin alttiina henkilökohtaisillekin kommentteille. Opettajan oma persoonallisuus ja erilaiset piirteet ovat kuitenkin rikkaus, jotka tuovat tunneille sekä kanssakäymiseen keskustelemaan vuorovaikusta ja inhimillisyyttä.

Opettajalta vaaditaan muun muassa hyvää oppilaantuntemusta. Kun opettaja pystyy asettumaan oppilaan asemaan sekä kykenee huomioimaan hänet yksilönä ja osana ympäröivää oppimistilannetta, on opettajan helpompi tukea oppilasta hänen musiikillisen identiteetin kehittymisessä (vrt. Koponen 1998, 66). Myös oppilas kokee silloin itsensä tärkeäksi ja kuulluksi. Seuraavaksi käsitellen opettajan omaa musiikillista ja pedagogista minäkäsitystä sekä opettajuutta ja opettajan kompetenssia hieman tarkemmin.

3.1 Opettajan musiikillinen ja pedagoginen minäkäsitys

Opettajakin on ihminen, joten elämänsä aikana hänkin on miettinyt, millainen minä olen, millä tavalla haluan toimia ja olenko kykeneväinen tekemään tämän asian. Persoonallisuuden piirteet sekä muut henkilökohtaiset ominaisuudet ja tavat toimivat pohjana musiikilliselle ja pedagogiselle minäkäsitykselle. Opettajan musiikillinen ja pedagoginen minäkäsitys kehittyy ennen opettajuutta sekä sen aikana erilaisten kokemusten sekä ympäristön vuorovaikutuksen myötä (vrt. Tulamo 1993, 292). On tärkeää, että opettaja tunnistaa ensin omat vahvuutensa, mieltymyksensä ja osaamisen tasonsa, jotta hän voi tukea oppilaita sekä heidän tarpeitaan.

Yleensä musiikinopettajalla on vahva ja monipuolinen musiikillinen tausta, jota hän on voinut kehittää lapsuudesta asti. On kuitenkin myös mahdollista, että suurempi kipinä musiikkiin on syntynyt vasta myöhemmällä iällä. Musiikillisella harrastuneisuudella, itsereflektiolla sekä monipuolisella musiikin osaamisella on vaikutusta musiikinopettajan pedagogiseen ja musiikilliseen minäkäsitykseen. Tulamokin (1993, 292) toteaa, että musiikillinen minäkäsitys syntyy, kun tarkastellaan omaa toimintaa subjektiivisesti sekä tilannekohtaisesti. Monilla luokan- ja musiikinopettajaksi opiskelevilla voi olla paineita siitä, etteivät he esimerkiksi koe olevansa yhtä monipuolisia osaajia kuin toiset. Muun muassa Henna Suomi (2019, 215) on tutkinut, että lapsuudenkodin musiikkitekijöillä on yhteys opettajaopiskelijan

musiikkiharrastukseen ja sitä kautta tietojen, taitojen ja asenteiden vahvuuteen myöhemmin.

Opettajaopiskelijoiden tulisi saada jo koulutuksen aikana monipuoliset valmiudet työelämään sekä vahvistusta omalle pedagogiselle minäkäsitykselle. Erityisesti huomionarvoista on tarkastella sitä, kokevatko luokanopettajat saavansa tarpeelliset tiedot ja taidot opettaa musiikkia alakoulussa. Tähän ei kuitenkaan kannata juuttua liikaa, sillä ammattitaito kasvaa tehdessä ja ei voida olettaa, että jokainen osaisi täydellisesti kaikkea.

Opettajan käsitys itsestään musiikillisena ja pedagogisena ihmisenä voi olla joskus haastavaa. Nykypäivän ja tulevaisuuden opettaja elää sekä ohjaa oppilaiden opiskelua vaihtelevasti hyvinkin monimutkaistuvissa ja muuttuvissa oloissa. Oman epävarmuuden sekä ympäröivän maailman epävarmuuden sietäminen, innostuneisuus ja mielikuvitus sekä uusien asioiden oppimisen ilo ovat monen opettajan tärkeimpiä työvälineitä, pedagogista rakkautta unohtamatta. (Krokkfors 1998, 82.) Varsinkin musiikissa edellä mainitut teemat korostuvat merkittävästi. Ihan niin kuin lapsuudessa ja nuoruudessaakin, aikuisuudessaakin ja opettajaopintojen aikana oman perheen asenne vaikuttaa merkittävästi omaan pedagogiseen ja musiikilliseen minäkäsitykseen.

Muuttuvissa olosuhteissa oman musiikillisen sekä pedagogisen minäkäsityksen kanssa voidaan joutua kamppailemaan. Opettaja joutuu tarkastelemaan hyvinkin tarkkaan omaa pedagogista näkemystä ja sitä, kuinka oikeasti kannattaisi toimia ja ovatko kyseiset toimintatavat sopivia. Tällöin harkinta ja rekonstruointi korostuvat: mitä syitä toimintani taustalla on (Mistä oletukseni ovat peräisin?) ja miten voisin muuttua (Mitä pidän pedagogisesti tärkeänä?) (Koro 1998, 137)? Musiikillinen minäkäsitys voi pysyä hyvinkin muuttumattomana, mutta opettajan tulisi seurata herkällä korvalla ympäröivässä maailmassa tapahtuvia musiikillisiä muutoksia. On tärkeää muistaa, että opettajan oma musiikillinen minä saa näkyä oppitunneilla, mutta kaiken toiminnan ei tulisi perustua vain omiin mieltymyksiin. Opettajankin

tulee ottaa huomioon musiikin laajuus ja mennä omien mukavuusalueiden ulkopuolelle.

Onko pedagoginen minäkäsitykseni tarpeeksi hyvä? Edellä mainittu kysymys voi nousta monenkin opettajan mieleen. Olisi kuitenkin tärkeää muistaa, että opettajakin voi erehtyä ja tietää vähemmän kuin oppilaansa. Tällaisten asioiden ymmärtäminen auttaa opettajaa jaksamaan ja havainnoimaan sen, että oppilaiden ajatusmaailmaa päästään lähemmäksi, kun itsekin olemme armollisia itsellemme (ks. Koro 1998, 132).

3.2 Opettajuus ja opettajan kompetenssi

Kun esimerkiksi kotona nuorten kanssa puhutaan opettajista, esiin nousee monesti kysymys, onko opettaja hyvä? Krokforskin (1998, 68) on miettinyt sitä, voidaanko opettajuuteen liittyviä hyvän elementtejä määritellä tai mitä oikeastaan edes on hyvä opettajuus? Opettajuus, mitä se sisältää? Risto Patrikainen (1999, 15) määrittelee opettajuuden tarkoittavan opettajan pedagogista ajattelua sekä toimintaa ja niiden välisiä reflektiivisiä yhteyksiä. Kirsi Rasehorn (2009) puolestaan korostaa sitä, että opettajuutta määriteltessä tulisi huomioida moni-ilmeisyys ja moniulotteisuus, sillä opettajuus muodostuu havaintojen sekä käsitteiden kautta erilaisissa tilanteissa. Opettajuus voidaan hänen mielestään selittää esimerkiksi tapana olla opettaja tai käsityksenä opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. (Rasehorn 2009, 281.) Kaksi erilaista määritelmää, mutta molemmissa korostuu sama asia: opettajan ajattelun ja toiminnan välisen yhteyden merkitys vallitsevissa tilanteissa (luokkahuoneessa). Jokaisen opettajan tulisi miettiä, kuinka ajattelu ja toiminta kohtaavat toisensa ja syntyvät niistä mielekäs oppimiskokonaisuus nuorille.

Hyvä opettajuus on tapoja suhtautua tietoon sekä opettaa oppilaita. Lisäksi opettaja siirtää oppilaille erilaisia inhimillisiä ominaisuuksia, joita ei voida opettaa vaan ne omaksutaan. (Krokfors 1998, 79–80.) Opettajan omat henkilökohtaiset näkemykset ja minäkäsitys korostuvat, sillä niiden kautta hän tuo ilmi erilaisia omaksuttavia

näkökulmia ja informaatiota. Musiikinopettaja opettaa musiikista sekä sen ilmiöistä monipuolisesti, mutta hän on myös kasvattaja, joka luo mahdollisuuksia ymmärtää ympäröivää maailmaa.

Tarkastellaan opettajuutta vielä yhdestä näkökulmasta. Juha Perttula (1999) on puhunut paljon opettajuudesta sekä siihen liittyvistä tekijöistä. Opettajuutta tarkastellessa tulee hänen mukaan kiinnittää huomiota ihmiskäsitykseen sekä tiedonkäsityksen laatuun. Opettajan ihmiskäsitys voi olla omakohtaisen pohdinnan tulos, oli se sitten pohdittu yksin tai vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Opettaja on saattanut omaksua tahattomasti ajatuksen ihmisen perusolemuksesta esimerkiksi työpaikalla vallitsevien käsitysten seurauksena. Ihmiskäsitys opettajan ominaisuutena ohjaa sitä, miten hän tekee työtään ja millaiseksi hän mieltää työnsä tavoitteet. Mielenkiintoista on se, että ihmiskäsityksen voi lukea niistä opettajan tavoista, joilla hän on vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja millaisia tavoitteita hän asettaa ryhmän väliselle vuorovaikutukselle. (Perttula 1999, 34-36.) Erilaisia opettajia miettiessä tulee huomaamaan sen, että kaikilla on jokseenkin samanlainen ihmiskäsityksen perusta, mutta käytännössä ne ilmenevät hyvin eri tavoilla.

Jukka Koro (1998) on nostanut esiin termin opettajuuteen sosiaalistava taho. Tällä tarkoitetaan sitä, että opettaja tulee toimimaan paljon vanhempien sekä muun koulun henkilökunnan kanssa. Onkin tärkeää muistaa se, että mitä rakentavammin sekä kriittisesti opettaja kykenee keskustelemaan ja olemaan aktiivisesti vuorovaikutuksessa esimerkiksi vanhempien kanssa, sitä vakuuttavampi hänen ammattitaitonsa on. (Koro 1998, 138.) Ensimmäisessä vastoinikäymisessä ei siis kannata peruuttaa ja muuttaa suoraan omaa kantaansa sitä sen suuremmin pohtimatta, vaan opettajan tulisi reflektoida saatua palautetta monelta kannalta ja keskustella vastoinikäymisessä olevan toisen tahon kanssa rakentavasti. Musiikki on oppiaineena paljon mielipiteitä jakava ja erilaisia käytänteitä tai sisältöjä saatetaan joutua perustelemaan, joten sosiaalinen kanssakäyminen on erittäin tärkeää.

Kun opettajan ajattelu on monipuolista ja hänen luomansa ihmiskäsityksensä on sellainen, jonka takana hän pystyy seisomaan, on oppilaidenkin kohtaaminen helpompaa. Opettajalla tulee olla kyky huomioida oppilaiden vahvuudet sekä heikkoudet ja kannustaa niiden kautta oppilasta eteenpäin. Musiikissa jokainen on jollakin tavalla ”paljas”, alttiina muiden kommenteille sekä paineelle. Jokainen luokkalainen kuulee sen, mitä sinä teet.

Musiikintuntien tulee olla monipuolisia, erilaisia oppimisalueita kehittävää toimintaa. Tunnilla tulisi vallita turvallinen ilmapiiri, jossa jokainen tuntee olevan osa kokonaisuutta. Tässä opettajalla on vastuu tuntien suunnittelussa ja monipuolisen sisällön tarjoamisessa sekä yksilöiden huomioimisessa. Jos kaikki tunnit ovat sisällöltään lähes samanlaisia, voi oppiminen jäädä hyvinkin niukaksi ja tuntien miellekkyyys laskee. Lisäksi oppilaat eivät tällöin saa tarpeeksi näkökulmia omaan musiikilliseen osaamiseensa. Tästä päästääkin käsittelemään yhtä opettajan tärkeää ominaisuutta eli kompetenssia.

Pätevyys eli kompetenssi tarkoittaa luokanopettajan ammatillista osaamista, taitoja ja ominaisuuksia, joilla hän vastaa esimerkiksi musiikin opetussuunnitelmien vaatimukseen (Suomi 2019, 51; Luukkainen 2005, 43–44). Kompetenssia voidaan tarkastella myös suoraan musiikin aineenopettajan näkökulmasta. Jokaisen opettajan kompetenssi on yksilöllinen ja se muotoutuu erilaisten, omakohtaisten kokemusten kautta. Tämä tarkoittaa sitä, että työkokemuksella on merkittävä rooli. (Rasehorn 2009, 268.) On siis täysin ymmärrettävää, jos ensimmäisinä opetusvuosina kompetenssi sekä tavat toimia ovat murroksessa ja etsimme omaa tapamme opettaa. Kuitenkin vahva pohja kompetenssille tulisi saada jo opettajaopintojen aikana.

Henna Suomi on todennut väitöskirjassaan *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta* (2019, 216), että opiskelijan pätevyys korreloi musiikkiharrastuneisuuden summamuuttujan kanssa vahvasti. Jos opettaja on ollut aktiivinen musiikin harrastaja jo lapsuudessa ja toiminut musiikin

parissa ennen opintojaankin, on todennäköisempää, että pätevyyden kokemukset ovat korkeammat. Siksi onkin huolestuttavaa lukea Suomen (2019) tutkimusta, jossa selvisi, että opettajankoulutuksessa vain viidesosa koki olevansa lähes tai täysin pätevä opettamaan musiikkia. Luokanopettajakoulutus ei siis ole pystynyt takaamaan kaikille opiskelijoille tasapainoisesti taitoja ja tietoja, joita tarvittaisiin musiikinopetuksessa. (Suomi 2019, 220.)

Kompetenssi on yksi tärkeä elementti, jonka avulla opettaja pystyy olemaan oppilaan tukena. Termi musiikillinen kompetenssi on musikaalisuutta sekä teknisiä kykyjä. Lisäksi se käsittää tiedon, taidon tehdä ja välittää jotakin, kykyjä tuottaa merkityksiä musiikin kanssa. (Stefani 1985, 9.) Gino Stefani (1985) jakaa musiikillisen kompetenssin erilaisiin malleihin ja koodeihin. Kiinnitän tässä tutkimuksessa huomiota taiteelliseen sekä kansanomaiseen koodiin eli taiteelliseen ja kansanomaiseen kompetenssiin. Taiteellisella kompetenssilla on tavoitteena omaksua taiteellis-esteettinen säveltyöskentely ja pitää teoksia suuremmassa roolissa. Kansanomainen kompetenssi puolestaan pyrkii sävellystyöskentelyn yleiseen omaksumiseen. (Stefani 1985, 23–24.)

Erja Kosonen (2001) on omassa väitöskirjassaan hyödyntänyt edellä mainittuja koodeja selventäessään pianon soitossa oppilaan ja opettajan välistä yhteyttä. Tällaista teoriaa voidaan hyödyntää kouluunkin kuvaamaan oppilaan ja opettajan välisiä merkityksiä. Opettaja on oletettavasti enemmän taiteellisen kompetenssin omaava ja oppilas puolestaan nojaa kansanomaiseen kompetenssiin. Opettajalla on ammatillinen kokemus sekä laajempi näkemys esimerkiksi teosten ja tyylien hallinnassa, kun taas oppilaalle voi olla tärkeämpää yleisesti musiikin soittaminen, kuunteleminen ja sosiaalinen hyödyntäminen. Kun opettaja ja oppilas löytävät yhteisen ymmärtämisen alueen, voi heidän elämismaailmansa kohdata ja yhteistyö on jouhevampaa (Kosonen 2001, 121). Vaikka molemmilla on omat osaamisalueensa ja toimintatapansa, niin kompetenssit voivat olla myös yhteneväisiä (Kosonen 2001, 121). Tämä onkin tavoitteena, jotta voidaan luoda monipuolisia oppimiskokemuksia.

Tällöin niin opettaja kuin oppilas voivat oppia toisiltaan musiikillisesta ajattelusta sekä elämästä ylipäätään.

Yhteisen musiikillisen kompetenssin alue kasvaa, kun molemmat osapuolet oppivat toisistaan ja toisiltaan, sekä musiikilliset mieltymykset ja yhteisymmärrys vahvistuvat. Kun molempien omat kompetenssin alueet ottavat vaikutteita toisistaan, potentiaalisten merkitysten tuottaminen on todennäköisempää: parhaimmillaan syntyy uusia musiikillisen ymmärtämisen yhteyksiä molemmille osapuolille. Jos taas opettajan ja oppilaan välinen yhteinen alue on vähäinen, yhteisymmärrys puuttuu ja oppiminen sekä yhteistyö vaikeutuu. (Kosonen 2001, 122–123.) Jos emme ymmärrä toistemme puhetta tai tavoitteita, emme voi luoda turvallista, innostavaa ja ennen kaikkea kehittymistä lisäävää oppimisympäristöä. Tärkeää onkin pyrkiä ymmärtämään toinen toisiamme sekä löytämään yhteinen musiikin kieli. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikista tulisi olla samaa mieltä vaan sitä, että osaamme toimia toisiamme kunnioittaen.

4 OPPILAAN JA MUSIIKINOPETTAJAN KOHTAAMIS- SET KOULUSSA

4.1 Musiikintuntien merkitys oppilaalle

Jokaisella opettajalla on ohjenuorana käytössään perusopetuksen opetussuunnitelma, jonka avulla hän voi suunnitella oppituntinsa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014, 15) korostaa sitä, että jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja oppiessaan oppilaalla on mahdollisuus rakentaa omaa identiteettiään, ihmiskäsitystään sekä paikkaansa maailmassa niin yksin kuin yhteydessä toisiin. Koulun ja näin ollen myös opettajan tehtävänä on tukea yksilön koko persoonallisuutta, tietojen oppimista ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä (Krokkfors 1998, 74).

Opetussuunnitelmassa (2014) vuosiluokilla 3–6 musiikinopetuksen tavoitteena on ohjata oppilaita tulkitsemaan erilaisia kulttuureita sekä tarkastelemaan yksilöiden ja yhteisöjen toimintaa. Muun muassa näiden kokonaisuuksien kautta musiikillinen osaaminen laajenee, jolloin se kasvattaa myönteistä suhdetta musiikkiin sekä kannustaa elinikäiseen musiikin harrastamiseen. Lisäksi opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet, oppimishistoria sekä mahdolliset kiinnostuksen kohteet, joiden pohjalta luodaan monipuolisia oppimiskokemuksia.

(POPS 2014, 263, 265.) Jos tarkastellaan vuosiluokkia 7-9 huomataan sisällöissä yhteneväisyyksiä, lähinnä osaamista syvennetään ja laajennetaan. Koulun musiikintunneilla voi olla suuri vaikutus siihen, millä tavoin oppilas suhtautuu tai käyttää musiikkia vapaa-ajalla tai käyttääkö ollenkaan.

Louhivuori (2009) kertoo musiikkikasvatuksen oppiaineena olevan moninainen ja sen kautta voidaan tarkastella sekä painottaa erilaisia osa-alueita. Musiikkikasvatusta voidaan tutkia esimerkiksi yhteisöllisen toiminnan tai yksilön kasvun ja kehityksen kannalta. Monesti koulumaailmassa keskitytään enemmän yhteisölliseen toimintaan ja siihen, kuinka yksilö osallistuu esimerkiksi yhteissoittoon. (Louhivuori 2009, 12-13.) Näen tämän vahvuutena, mutta osaltaan myös huonona asiana. Yksilöllistä osaamista esimerkiksi tietyn instrumentin hallintaan opetetaan enimmäkseen musiikkiopistoissa, mutta koulussakin tulee kiinnittää enemmän huomiota oppilaiden yksilöllisiin vahvuuksiin ja siihen, että niitä lähdetään kehittämään yhdessä. Yhteissoittoon osallistuminen ja siinä onnistuminen on tärkeää, mutta mikäli oppilas haluaa oppia kyseisestä soittimesta enemmän, tulisi opettajan kannustaa sekä tarjota vinkkejä tai opetusta ajan sallimissa rajoissa.

Sen lisäksi, että musiikintunneilla harjoitellaan yhteissoittoa, soittimien hallintaa, kuuntelua ja niin edelleen, musiikkikasvatus on myös keino vahvistaa sosiaalista pääomaa (Louhivuori 2009, 20). Niin kuin jo musiikillisen identiteetin ja ympäristön merkityksien yhteydessä olen todennutkin. Olemme varmasti kuulleet siitä, kuinka paljon musiikilla on esimerkiksi myönteisiä terveysvaikutuksia. Niin on myös musiikkikasvatuksella. On tutkittu, että musiikkikasvatus parantaa kognitiivisia kykyjä, tukee terveyttä ja hyvinvointia sekä luo mahdollisuuksia kehittää sosiaalisia taitoja (Louhivuori 2009, 20). Muun muassa näistä syistä on tärkeää, että kouluissa opetetaan edelleen musiikkia, sillä oppiaine tarjoaa monien muiden oppiaineiden tavoin oppilaille elämään paljon tietoa sekä vahvuuksia.

4.2 Musiikkikasvattajan merkitys oppilaalle

Kuinka opettaja voi tukea musiikillisen identiteetin kehittymistä? Mikä on musiikkikasvattajan eli musiikinopettajan merkitys? Monille musiikinopettaja voi olla ainut merkittävä linkki musiikin maailmaan siinä mielessä, että monesti opettaja voi tarjota oppilaalle uusia näkökulmia ja kehitysideoita, sekä haastaa ajattelua. Opetussuunnitelmakin (POPS 2014) korostaa sitä, että opettajien tärkeä tehtävä on rohkaista oppilaita luottamaan itseen ja omiin näkemyksiin, mutta myös olemaan avoinna uusille näkökulmille. Oppilaiden esittämille kysymyksille annetaan tilaa, innostetaan etsimään vastauksia sekä kuunnellaan toisten näkemyksiä samalla omia sisäisiä tietoja pohtien. (POPS 2014, 20.) Tärkeä ohje on siis olla läsnä ja oikeasti kiinnostunut oppilaista.

Musiikintuntien sisältö tulisi olla vaihtelevaa ja sisältää monia erilaisia ulottuvuuksia, niin kuin opetussuunnitelmakin korostaa. Musiikki on keino, jonka avulla voidaan rakentaa identiteettiä monipuolisesti esimerkiksi tutustumalla erilaisiin genreihin (Saarikallio 2009, 227). Monipuolinen ja toiminnallinen musiikin tekeminen ja sen parissa oleminen on kehittävää sekä innostavaa. Tässä muun muassa opettajalla on oma osuutensa siinä, että hän luo oppilaille näitä monipuolisia sekä vaihtelevia mahdollisuuksia. Kun opettaja rohkaisee oppilaita luottamaan itseensä ja näkemyksiinsä ja olemaan samalla avoimia uusille ratkaisuille, he oppivat pohtimaan asioita eri näkökulmista sekä laajentamaan ajatteluaan (POPS 2014, 20). Jos oppilas identifioituu esimerkiksi johonkin tiettyyn musiikilliseen rooliin, tämä rooli voi laajentua ja oppilas voi omaksua uusia näkökulmia opettajan antaman tuen sekä mahdollisuuksien kautta. Luokassa keskustelevan ja turvallisen ilmapiirin kautta jokainen voi luoda musiikilliseen minään ja identiteettiinsä uusia ulottuvuuksia.

Opettajan oma musiikillinen taso ja oppilaiden kanssa käyttäytyminen vaikuttavat siihen, kuinka hyvin hän voi tukea oppilaitaan ja kuinka hyvin oppilaat haluavat ottaa tämän tuen vastaan. Niin kuin opettajuutta ja kompetenssia koskevassa alaluvussa kerroinkin, opettajan ihmiskäsitys sekä toimintatavat vaikuttavat suoraan oppilaisiin.

Jos tuon tunneille monipuolista sisältöä, otan huomioon erilaiset oppijat sekä mahdollistan turvallisen ilmapiirin oppia, on oppilailla parempi mahdollisuus kehittää omaa identiteettiään sekä minäkäsitystään. Monipuoliseen sisältöön kuuluu se, että opettajana annan haasteita, mutta tuen niiden kohtaamisessa (Luukkainen 1998, 37).

Opettajan kompetenssilla on suuri merkitys siihen, kuinka hän pystyy tukemaan oppilasta. Jos opettajalla ei ole ammattitaitoa ja hyvää aiheentuntemusta, on hänen vaikea tukea oppilaan kehitystä. Jos oppitunnit ovat huonosti suunnitellut ja toteutetut, voi oppilas vakavimmassa tapauksessa menettää opiskelumotivaationsa sekä ymmärrystä syvenevä oppiminen on vaarassa (Krokkfors 1998,77). Opettajan ja oppilaan sekä koko ryhmän tulisi pyrkiä muodostamaan yhteinen musiikillisen kompetenssin alue, jolloin jokainen pääsee oppimaan sekä kehittymään lisää (ks. luku 3.2).

Omia kouluaikojani muistellessa kiinnitin huomiota siihen, kuinka iso vaikutus musiikinopettajalla oli suhtautumiseeni musiikkia kohtaan. Jos opettaja oli helposti lähestyttävä ja musiikillisesti pätevä, hänen tunneillaan koin oppivani paljon sekä innostuin musiikista enemmän. Puolestaan jos opettaja tuntui hyvinkin etäiseltä ja tiettyihin vanhoihin kaavoihin kangistuneelta, tuli musiikista suorittamisen omaista, jolloin oma innostuneisuus musiikkia kohtaan laski sekä oma musiikillinen minäkäsitys horjui. Aihetta ei ole tutkittu paljoa, mutta muun muassa Lamont (2002, 55) on todennut, että positiivisesti musiikilliseen identiteettiin vaikutti se, pitivätkö oppilaat musiikinopettajastaan, mikä puolestaan lisäsi myönteistä suhtautumista musiikintunteihin. Mikä sitten vaikuttaa siihen, että toisista musiikinopettajista pidetään enemmän kuin toisista? Hyvin suurella todennäköisyydellä tässäkin tilanteessa korostuu opettajan kompetenssi, persoonallisuus, tavat toimia sekä hänen aito läsnäolonsa sekä kiinnostuksensa oppilaita kohtaan.

Kun opettajalla on hyvä oppilaantuntemus, hän on kykeneväinen kohdistamaan tiettyjä tukikeinoja tai vinkkejä tietyille oppilaille. Monesti yläkoulussa ollaan

murrosvaiheessa siinä mielessä, että monet etsivät omaa paikkaansa maailmassa ja musiikki voi olla keino selventää sitä. Siksi olisikin tärkeää, että opettaja pystyisi omalla toiminnallaan tuomaan ilmi sen, että hänen puoleensa voi kääntyä ja hän voi auttaa esimerkiksi laajentamaan käsityksiä sekä olemaan kuunteleva aikuinen aiheessa kuin aiheessa. Opettajan tulisi pystyä asettumaan oppilaan asemaan sekä kuunnella oppilaitaan herkällä korvalla. Olli Luukkainen (1998, 37) on hyvin sanonut sen, että opettajan tulisi olla oppilailleen resurssi: opettajana olen valmis antamaan tietoni, taitoni ja kokemukseni heidän käyttöönsä.

Hyvä opettaja ottaa huomioon oppilaiden vahvuudet ja kehittämisen kohteet sekä luo niiden kautta mahdollisuuksia moniin eri suuntiin. Jos oppilaan minäkäsitys on jo entuudestaan heikompi ja opettajalta saadaan vain negatiivista palautetta, on musiikillinen kehittyminen ja turvallisen ilmapiirin luominen vaikeaa (Tulamo 1993, 103). Muistan alakoulun ylimmiltä luokilta sen, kuinka oma musiikinopettajani alkoi kiinnittämään huomiota musiikilliseen osaamiseeni ja alkoi haastamaan sekä viemään osaamistani eteenpäin. Aloin rakentamaan omaa identiteettiäni sekä minäkäsitystä monipuolisen musiikin avulla sekä kehittämällä omia vahvuusalueitani. Sain entisiin omiin ajatuksiini laajuutta ja hahmotin oman osaamiseni laajemmin toisen avulla.

5 YHTEENVETO

Musiikillisen minän kasvaminen ja kehittyminen kokonaisuudessaan on pitkä sekä monivaiheinen prosessi, matka. Jokaisella meillä on oma musiikillinen minäkäsitys sekä identiteetti, jotka olemme luoneet tietynlaiseksi. Monet asiat ovat lähtöisin oppilaasta itsestään, mutta opettajan tuen avulla kehittymistä voidaan tehostaa ja kenties laajentaa.

Opettajan oma pedagoginen minäkäsitys sekä musiikillinen minäkäsitys ovat tarkastelun alaisena syystäkin; opettajalla on suuri vaikutus siihen, innostuuko oppilas musiikista tai haluaako oppilas jatkaa musiikin harrastamista myös koulun ulkopuolella. Koulun musiikintunnit voivat toimia ponnahduslautana löytää uudenlaisia mielenkiinnon kohteita musiikista, joiden kautta voidaan rakentaa omaa minää. Myös opettajan persoona ja ulosanti vaikuttaa siihen, kokevatko oppilaat olonsa turvalliseksi tunneilla ja tätä kautta kokevat halukkuutta oppia lisää sekä kehittyä.

On tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millä keinoilla opettaja antaa tukea oppilaalle. Oppilaantuntemus korostuu, sillä yhdelle henkilölle ei välttämättä sovi sama menetelmä kuin toiselle. Siksi opettajan pitäisi pyrkiä luomaan luokkatilaan turvallinen ja luotettava ilmapiiri yhdessä oppilaiden kanssa, jotta jokaisella olisi mahdollisuus kehittyä haluamallaan tavalla. Yksittäisen oppilaan korostaminen koko

ryhmän edessä ei ole välttämättä paras idea kehityksen kannalta, sillä silloin vertailu yksilöiden välillä voi kärjistyä.

Nuoren identiteetti ja minäkäsitys saa vaikutteita ympäristöstä jatkuvasti. Siksi on tärkeää ymmärtää, että ympärillä tapahtuvat asiat vaikuttavat suuresti oppilaan oman minuuden luomiseen. Toisille nuorille musiikki on tärkeämpää kuin toisille, mutta jokaisella meistä on jonkinlainen käsitys musiikista. Omaamme erilaisia mieltymyksiä esimerkiksi tietynlaista musiikkia kohtaan sekä hyödynnämme musiikkia eri tavoin. Joillakin koko identiteetti ja minuus voi rakentua esimerkiksi tietyn genren ympärille. Tällaisissa tapauksissa opettajan on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaista tukea oppilaalle annetaan.

Aihetta tulisi ehdottomasti tutkia lisää ja tuoda ilmi aiheen tärkeyttä. Monille nuorille opettaja voi olla yksi merkittävimmistä aikuisista oman kehityksensä kriittisissä vaiheissa. Musiikillinen kehittyminen ei lopu tiettyyn ikävuoteen, vaan se jatkuu niin kauan kuin vain itse haluamme.

LÄHTEET

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University press.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. & MacDonald R.A.R. (2002). What are musical identities, and why are they important. Teoksessa R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves & D. Miell. *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press. 1-20.
- Koponen, H. (1998). Muuttuva opettajuus. Johdantopuheenvuoro. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena kustannus. 66-67.
- Koro, J. (1998). Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena kustannus. 122-147.
- Kosonen, E. (2001). Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Krokkfors, L. (1998). Muuttuva opettajuus. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena kustannus. 68-88.
- Lamont, A. (2002). Developing musical identities and the school environment. Teoksessa R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves & D. Miell. *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press. 41-59.
- Louhivuori, J. (2009). Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L. Väkevä. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: FiSME. 11-27. Haettu 16.12.2021 osoitteesta <https://fisme.fi/wp-content/uploads/2017/08/N%C3%A4k%C3%B6kulmia-musiikkikasvatuksen-merkityksiin-Louhivuori.pdf>
- Luukkainen, O. (1998). Uuteen huomiseen! Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) *Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Jyväskylä: Atena kustannus. 12-40.
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojanen, M. (1996). *Mikä minä on. Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen*. Tampere: Kirjatoimi.

- Patrikainen, R. (1999). Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Perttula, J. (1999). Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. Opettajuuden psykologia. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (POPS). (2014). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 29.11.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L.Väkevä. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: FiSME. 259-285. Haettu 16.12.2021 osoitteesta <https://fisme.fi/wp-content/uploads/2017/08/Opetta-juuden-kehittyminen-Rasehorn.pdf>
- Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L.Väkevä. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: FiSME. 221-231. Haettu 16.12.2021 <https://fisme.fi/wp-content/uploads/2017/08/Musiikki-ja-nuoren-psykososiaalinen-kehitys-Saarikallio.pdf>
- Stefani, G. (1985). Musiikillinen kompetenssi. Miten ymmärrämme ja tuotamme musiikkia. Jyväskylän yliopisto. Suomentanut Heikki Nylund.
- Suomi, H. (2019). Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, musiikkikasvatus. Väitöskirja 83. Haettu 2.12.2021 osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63739/978-951-39-7765-8_vaitos18052019.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Tulamo, K. (1993). Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Helsinki: Sibelius Akatemia.