



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Kuusijärvi Krista

Musiikin opettaminen: Mörkö vai mahdollisuus?

Luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistoja ja niiden merkityksiä suhtautumiseen musiikkia ja sen opettamista kohtaan

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2015



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Kuusijärvi Krista	
Työn nimi/Title of thesis Musiikin opettaminen: Mörkö vai mahdollisuus? Luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistoja ja niiden merkityksiä suhtautumiseen musiikkia ja sen opettamista kohtaan			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Toukokuu 2015	Sivumäärä/No. of pages 77 + liite
Tiivistelmä/Abstract <p>Kuvaan tutkimuksessani Oulun yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistoja suhteessa musiikin opetukseen ja oppimiseen, ja selvitän muistojen yhteyttä opiskelijoiden nykyiseen suhtautumiseen musiikin opettamista kohtaan. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu musiikkikasvatuksen asemasta opetussuunnitelmassa, peruskoulussa ja luokanopettajakoulutuksessa, musiikin oppimista käsittelevistä teorioista sekä aikaisemmista tutkimuksista, joissa käsitellään koulu- ja opettajamuistojen merkityksiä opetuksessa, oppimisessa ja asenteiden muodostumisessa. Tutkimusaineistoni on narratiivinen, ja analysoin tuloksia sisällönanalysimenetelmän avulla. Tutkimushenkilöinä on neljä Oulun yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa, ja keräsin tutkimusaineiston teemahaastattelumenetelmällä. Tutkimukseni tarkoitus ei ole tuottaa yleistettävissä olevaa tutkimustietoa, vaan kuvata intensiivisesti yksittäisten opiskelijoiden koulukokemusten ja aikuisiän asennoitumisen yhteyttä.</p> <p>Tulosten perusteella suhtautuminen musiikkiin yleisesti näyttää melko positiivisena, mutta itse opettamiseen kielteisenä. Musiikin opettaminen koetaan jännittävänä ja pelottavana, ja voimakkaimmin kielteisen asenteen syntymiseen vaikuttavat heikko taitotaso soitto- ja teoriaosaamisessa sekä kokemuksen puute. Tuloksista kävi ilmi, että opiskelijoiden mielestä luokanopettajakoulutuksen musiikin opinnot eivät ole kattavia suhteessa siihen, mitä musiikin opettaminen käytännössä edellyttäisi.</p> <p>Muistikuvilla on merkityksensä opiskelijoiden käsityksissä itsestään musiikin opettajana sekä asennoitumisessa musiikin opettamiseen. Opiskelijat toivat muistikuvien kautta esille sekä positiivisesti että negatiivisesti latautuneita emootioitaan. Negatiivisiksi kokemuksiksi muistettiin yksipuolisten opetusmenetelmien käyttö, opettajajohtoinen opetus, nöyryyttävät kokemukset, opettajan valta-aseman vääränlainen hyväksikäyttö ja oppilaiden epätasa-arvoinen kohtelu. Positiivisiin kokemuksiin lukeutuivat oppilaan erityinen huomioiminen ("spesiaali" kohtelu), onnistumisen kokemukset, esiintymiset ja mahdollisuudet eri instrumenttien kokeilemiseen.</p> <p>Opiskelijoiden koulumuistot heijastuvat heidän nykyiseen suhtautumiseensa musiikin opettamista kohtaan. Tämä tuli ilmi kuvauksissa, joissa toistui pääajatus "en aio toimia samalla tavalla, kuten musiikin opettajani aikoinaan toimi". Opiskelijat korostivat, että he haluavat omassa opetuksessaan toteuttaa monipuolisempia, innostavampia ja suorittamisen painetta poissulkevia opetustuokioita, joiden pääroolissa on mukava yhdessä tekeminen. Koulumuistoilla näyttäisi siis olevan selkeä yhteys siihen, millaisena opiskelijat musiikin opettamisen ja itsensä musiikkikasvattajana kokevat.</p>			
Asiasanat/Keywords Asennoituminen, koulumuistot, luokanopettajakoulutus, musiikkikasvatus			

Sisältö

1. Johdanto	1
1.1 Tutkimuksen tausta ja päämäärä.....	1
1.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat.....	2
1.3 Tutkimusongelmat.....	5
2. Musiikkikasvatuksen asema koulussa	7
2.1 Musiikkikasvatuksen merkityksistä ja arvoista	7
2.2 Musiikkikasvatus opetussuunnitelman perusteissa.....	9
2.3 Musiikkikasvatuksen asema luokanopettajakoulutuksessa.....	10
2.4 Musiikkikasvatuksen didaktiikka opettajankoulutuksessa	12
2.5 Musiikkikasvattajan ammatillinen kompetenssi.....	16
3. Musiikin oppimisen suhde asenteeseen ja motivaatioon	18
3.1 Musiikin oppiminen.....	18
3.1.1 Lapsen oppiminen ja kognitiivinen kehittyminen.....	18
3.1.2 Lapsen musiikillis-kognitiivinen kehitys	21
3.2 Motivaation merkitys musiikin oppimiseen	26
4. Aikaisempia tutkimustuloksia	33
5. Tutkimuksen toteutus	37
5.1 Tutkimusmenetelmänä teemahaastattelu	37
5.2 Tutkimushenkilöiden valinta ja aineiston keruu	39
5.3 Sisällönanalyysi.....	41
6. Tulokset	45
6.1 Minä musiikkikasvattajana	45
6.1.1 Koettu pätevyys.....	45
6.1.2 Vahvuudet ja heikkoudet.....	47
6.1.3 Ihanneopettaja	48
6.2 Koulumuistot	50
6.2.1 Huippukokemuksia.....	51
6.2.2 Lannistavia tilanteita	52
6.2.3 Opettajamuistot	54
6.3 Koulumuistojen merkityksiä opiskelijoiden nykyiseen asennoitumiseen.....	56
6.3.1 Oman opettajuuden reflektointi muistojen kautta.....	57
6.3.2 Opettajankoulutuksen musiikin opintojen riittävydestä	59
6.3.3 Onnistuneen musiikin opetuksen elementtejä	61
6.3.4 Opetuksen haasteita.....	63
7. Kokoava tarkastelu	65

7.1 Tutkimuksen arviointia ja ehdotuksia jatkotutkimukselle	66
7.2 Loppusanat	69
8. Lähteet.....	71

1. Johdanto

1.1 Tutkimuksen tausta ja päämäärä

Musiikin opettaminen – mörkö vai mahdollisuus? Itselleni se on aina ollut mahdollisuus. Mahdollisuus onnistua, mahdollisuus jakaa toisen ilo onnistuessa. Mahdollisuus oppia ja opettaa, mahdollisuus saada ja antaa. Mahdollisuus kokea, eläytyä ja elää – tätä kaikkea väitän musiikin opettamisen itselleni merkitsevän, silläkin uhalla, että sanomiseni leimataan höynähtäneen, graduväsymystä potevan opiskelijaparan hourailuiksi.

Miksi hourailisin? Musiikki ja sen opettaminen on itselleni yksi mielekkäimmistä asioista luokanopettajan työssä. Kaikille se ei sitä ole. Opiskelijatoverieni kanssa keskustellessani olen huomannut, että yllättävän monelle juuri musiikki on opettajan työn mörkö. Mörkö, joka hämärän laskeuduttua kuiskuttaa korvaan; ”Ei, et sinä osaa”. ”Et sinä pysty”. Opetus-harjoitteluiden lähestyessä tarkastetaan ensimmäisenä, eihän musiikki vain satu olemaan harjoiteltavien oppiaineiden listalla oman nimen kohdalla.

Minkä vuoksi juuri musiikki opetettavana aineena nousee keskusteluissa esille opettajan työn välttämättömänä pahana? Mielenkiintoni tehdä aiheesta tutkimus heräsi, kun aloin pohtia mahdollisia syitä erilaisten asenteiden syntymiseen. Voisiko opiskelijoilla esimerkiksi olla niin negatiivisia kokemuksia omilta kouluajoiltaan ja musiikin tunneiltaan, että ne vaikuttavat suhtautumiseen vielä nykypäivänäkin? Omat koulumuistoni musiikin tunneilta ovat erittäin positiiviset, sillä musiikki oli ehdoton lempiaineeni jo alaluokilla. Myönteisten kokemusten siivittämänä jatkoin musiikin opiskelua yläkoulun jälkeen vielä Madetojan musiikkilukiossakin. Ennakkokäsitykseni on, että lapsuuden koulukokemukset voivat vaikuttaa vahvasti suhtautumiseen vielä aikuisiällä - niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä.

Tutkimukseni käsittelee sitä, millä tavalla Oulun yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat musiikin opettamiseen peruskoulun alaluokilla, ja vaikuttavatko opiskelijoiden omat peruskouluaikeiset koulukokemukset nykyiseen asenteeseen. Pysin tutkimuksessani pureutumaan haastateltavien kokemuksiin ja muistoihin omilta alakouluajoiltaan, heidän nykyisiin käsityksiinsä itsestään musiikkikasvattajana sekä tutkimaan, onko haastateltavien koulukokemusten ja nykyisen asennoitumisen välillä yhteyksiä. Luokanopettajaksi opiskelevien asenteiden tutkiminen musiikinopetusta kohtaan on tärkeää,

jotta opiskelijoiden ammatillisen kasvun kehittymistä voitaisiin tukea mahdollisimman kokonaisvaltaisesti kaikilla opettajan työhön kuuluvilla osa-alueilla. Tutkimukseni metodologisena lähtökohtana hyödynnän narratiivista tutkimusmenetelmää, ja kerään tutkimusaineiston teemahaastattelujen avulla.

Tutkielmani päätavoite on kuvata luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistojen suhdetta nykyiseen asenteeseen musiikin opettamista kohtaan. Tutkimuksen tavoitteena ei ole antaa yleistettävissä olevaa tutkimustietoa, vaan tarkoitukseni on kuvata intensiivisesti yksittäisten opiskelijoiden koulukokemusten ja aikuisiän asennoitumisen yhteyttä. Tutkittavien joukko koostuu opintonsa loppuvaiheessa olevista opiskelijoista, joilla on jo suoritettuna monialaiset opinnot, johon musiikin perusopinnot luokanopettajakoulutuksessa kuuluvat. Rajasin tutkittavien joukkoa vielä siten, että tutkittavista yksikään ei ole suorittanut musiikin sivuaineen tai musiikin aineenopettajakoulutuksen opintokokonaisuuksia tai niiden osia.

1.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Laadullisessa tutkimuksessa kuvataan Kylmän ja Juvakan (2007) mukaan todellisessa elämässä esiintyviä ilmiöitä, jolloin tutkimuksen kohteena on tyypillisesti ihminen, hänen elämänsä ja siihen sisältyvät merkitykset. Tiedon tuottajana toimii ihminen, ja tietoa pyritään saamaan mahdollisimman todenmukaisissa tilanteissa. Laadullisen tutkimuksen menetelmät antavat tilaa tutkittavien omille kokemuksille ja katsontakannoille – ihmisen rooli tutkimuksessa on siis sekä tiedon antaja että sen hankkija. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2013) korostavat lisäksi, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tavoite ei niinkään ole testata eri teorioiden tai hypoteesien paikkaansapitävyyttä, vaan ensisijaisesti paljastaa uutta tietoa. Laadullinen tutkimus on luonteeltaan joustavaa, sillä alkuperäiset tutkimussuunnitelmat eivät aina pysy samanlaisina tutkimuksen loppuun saakka. Olosuhteiden muuttuessa myös suunnitelmia muutetaan. (Kylmä & Juvakka 2007, 16-17; Hirsjärvi et al. 2013, 160-161, 164.)

Hyödynnän tässä tutkimuksessa narratiivista lähestymistapaa. Heikkisen (2001) mukaan käsitettä narratiivisuus voidaan käyttää viitattaessa tiedonprosessiin itseensä, selitettäessä tutkimusaineiston luonnetta, analysoitaessa tutkimusaineistoa sekä kuvailtaessa narratiivien käytännöllisiä merkityksiä. Narratiivinen tutkimusmetodi korostaa kertomusten roolia tiedon välittämisessä ja muodostumisessa; tieto rakentuu usein keskustelussa, jossa tutkit-

tava kohde antaa kokemilleen asioille erilaisia merkityksiä. Kertomukset ovat tapa ymmärtää omaa elämää ja tehdä elämässä tapahtuneita asioita merkityksellisiksi (Hirsjärvi et al. 2013). Kertomuksen voidaan ajatella olevan yläkäsite, joka sisältää useampia tarinoita (alakäsite). Tuomalla kertomusten kautta esille omia kokemuksiaan ihminen pyrkii rakentamaan ja ymmärtämään itseään ja identiteettiään. (Heikkinen 2001, 116, 118-120; Hirsjärvi et al. 2013, 218.)

Narratiivinen tutkimusaineisto rakentuu kertomuksista, jotka voivat olla juonellisia, ajallisesti lineaarisia tarinoita, joista voidaan erottaa selkeä alku, keskikohta ja loppu. Tutkimuksen kohteena oleva ihminen tuo esille käsityksiään ja tulkintojaan omin sanoin, joita tutkija tulkitsee narratiivisen tutkimusmenetelmän mukaisesti (Heikkinen 2001, 121; Alasuutari 2011, 140-141). Narratiivinen tutkimusaineisto voi olla joko suullista tai kirjallista kerrontaa. Polkinghorne (1995, 6-8) jakaa tutkimusaineiston analyysin kahteen tapaan; narratiivien analyysiin (analysis of narrative) sekä narratiiviseen analyysiin (narrative analysis). Ensin mainittu on erilaisten tapaustyyppien kautta tapahtuvaa kertomuksen kategorista luokittelua, kun taas narratiivisessa analyysissä aineistossa esiintyvän kertomuksen pohjalta tuotetaan uutta kertomusta. Narratiivien hyödyntämisestä käytännön ammatillisena työvälineenä kuvaa niiden käyttö esimerkiksi psykoterapian yhteydessä.

Heikkisen (2001) mukaan narratiivisuus liitetään usein konstruktivistiseen ja postmodernistiseen näkökulmaan. Kuten jo edellä kävi ilmi, narratiivinen tutkimusaineisto koostuu tietoa välittävistä kertomuksista, jotka voivat olla esimerkiksi haastatteluita, päiväkirjatekstejä, elämäntarinoita tai kirjeitä. Kun narratiivisuuden käsitteellä viitataan tiedon luonteeseen ja tietämisen tapaan, on kyseessä konstruktivistinen tiedonkäsitys, jonka mukaan tieto rakentuu erilaisten prosessien kautta. Ihminen rakentaa tietoa ja muodostaa identiteettiään kertomusten välityksellä aikaisempien tietojensa ja kokemustensa pohjalta. Tällöin todellisuus on luonteeltaan jatkuvasti muuttuvaa, uusien tietojen ja kokemusten myötä muotoutuvaa, aikaan ja paikkaan sidonnaista kertomusta. Jokainen yksilö kokee todellisuuden omalla tavallaan, eikä yhtä, objektiivista totuutta ole mahdollista saavuttaa. Yksilön käsitystä todellisuudesta määrittävät ihmisen mielessä ja sosiaalisissa kanssakäymisissä muodostuneet, eri tavoin rakentuneet mallit. Narratiivisessa tutkimuksessa kertomuksia voidaan ajatella sekä tutkimuksen lähtökohtana että päämääränä. (Heikkinen 2001, 116, 118-120.)

Postmodernin tiedonkäsityksen mukaan tieto on aina riippuvainen ajasta, paikasta ja sosiaalisesta ympäristöstä. Näin ollen postmoderni tapa ajatella kyseenalaistaa perinteisen mo-

dernistisen käsityksen tiedosta objektiivisena todellisuutena ja tiedonmuodostuksesta arvo-
vapaana, neutraalina toimintana. Sen sijaan, että olisi olemassa vain yksi, kaikille samalla
tavalla näyttäytyvä totuus, joka voitaisiin väittämien kautta todistaa joko todeksi tai epäto-
deksi, postmoderni näkemys tulkitsee tietämisen aina jonkun yksilön tiedoksi. Tieto on
subjektiivista ja yksilön henkilökohtaisiin kokemuksiin perustuvaa. (Heikkinen 2001, 119-
120.)

Opettajat kohtaavat jatkuvasti työnsä kautta lapsia ja nuoria, joiden käsitys maailmasta ja
todellisuudesta on vasta kehittymässä, minkä vuoksi opettajan on tietoisesti reflektoitava
myös omaa ajattelupohjaansa. Syrjälä (2001, 208) esittää, että tarinat toimivat ajattelun,
tietämisen ja kulttuurisen ymmärtämisen lähtökohtana, ja kasvatus, opettaminen ja oppi-
minen on yksilöllisten ja yhteisöllisten tarinoiden konstruointia ja uudelleenkonstruointia.
Tässä tutkimuksessa tutkin opettajaopiskelijoita ja heidän muistojaan, sekä tapaansa ym-
märtää ja tehdä opetustyötä, joten on loogista hyödyntää ja toteuttaa tutkimus tarinallisu-
den näkökulmasta.

Syy, minkä vuoksi valitsin tutkimukseeni narratiivisen lähestymistavan, löytyy tutkimuk-
seni luonteesta. Tutkimuksessani haastattelen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita,
ja pyrin selvittämään heidän suhtautumistaan musiikin opettamiseen peruskoulun vuosi-
luokilla 1-6. Haastateltavat muistelevat henkilökohtaisia koulukokemuksiaan omilta perus-
kouluaikaisilta musiikintunneiltaan, joten haastattelut ovat myös omaelämäkerrallista ai-
neistoa; jokainen kokee ja määrittää oman opettajuutensa omalla tavallaan. Omat koulu-
muistot vaikuttavat opettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin muotoutumiseen, ja
haastateltavien kertomusten pohjalta pyrin selvittämään ja kuvaamaan opiskelijoiden ny-
kyisen asennoitumisen suhdetta omiin kokemuksiin koulumaailmasta. Rajasin tutkimukse-
ni kohdehenkilöt maisterivaiheen opiskelijoihin, sillä heillä ei vielä todennäköisesti ole
vuosien työkokemusta alalta, mutta heillä on kuitenkin takanaan luokanopettajakoulutuk-
seen sisältyvät musiikin perusopinnot.

Pyrin tutkimuksellani kartoittamaan kuvaa haastateltavieni nykyisestä asenteesta musiikin-
opettamiseen, sekä etsimään tekijöitä liittyen haastateltavien koulukokemuksiin ja nykyi-
sen asennoitumisen väliseen yhteyteen. Koulukokemusten ja -muistojen merkityksiä ovat
tutkineet aikaisemmin muun muassa Jeronen (2003), Kaasila (2000) ja Uitto & Syrjälä
(2008).

1.3 Tutkimusongelmat

Tutkimukseni tärkein intressi keskittyy erityisesti siihen, millainen on haastateltavieni suhtautuminen musiikin opettamiseen, ja millä tavalla heidän omat kokemuksensa peruskouluajoilta ovat vaikuttaneet nykyisen asenteen syntymiseen. Minua kiinnostaa, millaisina musiikkikasvattajina luokanopettajaopiskelijat näkevät itsensä tällä hetkellä, opintojen ollessa loppusuoralla. Tutkimukseni tarkoitus ei siis ole selvittää, ovatko tutkittavat ”hyviä” tai ”huonoja” musiikkikasvattajia, vaan pyrkiä kuvaamaan muistojen ja kokemusten suhdetta nykyiseen asennoitumiseen.

Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillinen identiteetti rakentuu useiden tekijöiden ympärille. Opiskelijoiden persoonallisuuden piirteet, elämäkokemus, kasvatus, arvot ja uskomukset vaikuttavat omien koulukokemusten ohella siihen, millaisena opettajana ja kasvattajana opiskelija itsensä näkee (Heikkilä et al. 2012, 224). Huomattavaa on, että erityisesti muistot omista opettajista vaikuttavat opiskelijoiden käsityksiin opettajuudesta ja omasta osaamisesta (Kaasila 2000, 235-240; Uitto 2011, 79-81). Opettajilta saatu palaute, niin hyvässä kuin huonossakin, saattaa vaikuttaa yksilön elämään ja käsitykseen itsestään pitkiäkin aikoja. Jopa yksittäisellä palautteella voi saada aikaan pysyviä käsityksiä; yksilö voi esimerkiksi virheellisesti mieltää itsensä huonoksi matematiikan osaajaksi, jos on kouluaikaan saanut opettajaltaan sellaista palautetta. Uiton (2011) koulumuistoja käsittelevässä tutkimuksessa kävi ilmi, että osa oppilaista kykeni muistamaan opettajilta saamaansa palautetta jopa sanasta sanaan vielä vuosikausien jälkeenkin (Uitto 2011, 79).

Luokanopettajaopiskelijoilla on jo ennen opintojensa alkua paljon tietoa opettajan työstä, sillä jokainen on seurannut opettajan työtä oppilaana olemisen kautta. Uiton (2011, 68) mukaan kokemukset omista opettajista ovat monelle opiskelijalle suurin syy siihen, miksi he hakeutuvat opettajankoulutukseen. Kouluaikojen opettajat voivat toimia opiskelijoille positiivisina roolimalleina ja ihanneopettajina, tai päinvastoin – opettajan toiminta voi myös antaa opiskelijalle virikkeen reflektoida sitä, millainen opettaja hän ei halua olla. Opiskelijoiden tulisikin tietoisesti pohtia koulumuistojen merkitystä oman opettajuuden rakentumisessa ja kehittymisessä, jotta he eivät tiedostamattaan siirtäisi omilta opettajiltaan opittuja, pahimmassa tapauksessa haitallisia toimintatapoja ja asenteita omaan opetukseensa.

Opettajan työ on vuorovaikutteista ihmissuhdetyötä, minkä vuoksi on tärkeää, että opettaja tuntee oman menneisyytensä ja sen vaikutukset nykyisyyteen ja tulevaisuuteen. Kuten jo

edellä mainitsin, koulumuistot voivat vaikuttaa opettajuuden kehittymiseen joko positiivisessa tai negatiivisessa mielessä, minkä vuoksi opettajan itsereflektion merkitystä ei voi liiaksi korostaa. Opettajaopiskelijoiden taustojen ymmärtäminen hyödyttää opiskelijoiden itsensä lisäksi myös ohjaavia opettajia ja voi auttaa ymmärtämään paremmin opiskelijoiden opetustyössä tekemiä valintoja.

Peilatesani aihetta omiin muistoihini peruskoulun musiikintunneilta voin yhtyä ajatukseen, jonka mukaan kouluaikaiset kokemukset oppimisesta ja opettamisesta heijastuvat opettajaidentiteettiin. Kuulun myös itse siihen joukkoon, joka kokee saaneensa innostuksen opettajakoulutukseen hakeutumiseen omalta peruskouluaikaiselta, omassa tapauksessani musiikin, opettajalta. Vaikka tutkimukseni aihe on minulle läheinen, haluan mahdollisimman objektiivisella otteella selvittää ja kuvata muiden opiskelijoiden omakohtaisia kokemuksia aiheesta.

Tutkimustyössä korostetaan perinteisesti tutkimuskysymysten jäsentämistä ja muotoilua ennen aineistonkeruuta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelmat saattavat saada lopullisen muotonsa vasta tutkimuksen loppuvaiheessa, riippuen aineistosta ja tutkimusmenetelmästä (Hirsjärvi et al. 2013, 125-126). Tässä tutkimuksessa etenin perinteisesti ja muotoilin tutkimusongelmat ennen kuin aloitin keräämään tutkimusaineistoa. Tutkimuskysymykset jäsenyivät seuraavasti:

1. Miten maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat musiikin opettamiseen peruskoulun vuosiluokilla 1-6?
2. Mitkä koulumuistot ovat luokanopettajaopiskelijoiden mielestä merkityksellisimpiä suhteessa nykyiseen asenteeseen musiikin opettamista kohtaan?
3. Millainen on koulumuistojen ja opiskelijoiden nykyisen asenteen välinen yhteys?

2. Musiikkikasvatuksen asema koulussa

Musiikin, kuten muidenkin taide- ja taitoaineiden, opetuksella on suomalaisessa koulujärjestelmässä pitkät perinteet. Alakouluissa musiikkia opiskelevat kaikki oppilaat, ja opetus on luonteeltaan kokonaisvaltaista. Nikkasen (2009) mukaan alakoulun musiikkikasvatuksen tulisi integroitua osaksi koulun arkea ja juhlaa, sekä ulottua yli perinteisten oppiainerajojen, jolloin koulujen mahdollisuudet tukea lapsen kokonaisvaltaista kasvua monipuolisuivat. Suurin osa koulutulokkaista on ollut musiikkikasvatuksen kanssa tekemisissä jo ennen ensimmäistä kouluvuottaan, mutta alakoulussa ohjattu ja yhteiskunnan säätelemä musiikkikasvatus tavoittaa ensimmäistä kertaa koko ikäluokan kokonaisuudessaan. Alakoulussa musiikin opiskelu ei ole valinnaista, eikä se perustu esimerkiksi harrastuneisuuteen tai vanhempien aktiivisuuteen, vaan se on jokaiseen oppilaan velvoite ja oikeus. (Nikkasen 2009, 59.)

2.1 Musiikkikasvatuksen merkityksistä ja arvoista

Musiikki on olennainen osa kasvatus- ja yleissivistävää koulutusta. Musiikki on arvokas ja merkittävä asia elämässä - ainakin meidän musiikkikasvattajien mielestä. Musiikin asema ja merkitys peruskouluissa on kuitenkin viime vuosina ollut keskustelun aiheena sekä Suomessa että kansainvälisesti, ja musiikkikasvattajat ovat joutuneet perustelemaan oppiaineensa päämääriä ja oikeutusta eri tavoin.

Käsitykset yleissivistyksestä ovat muuttuneet aikojen kuluessa merkittävästi (Juntunen 2009). Aikaisemmin yleissivistyksellä musiikkikasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna viitattiin musiikilliseen tietämiseen ja taitoon arvostaa ”hyvää” musiikkia. Nykyisin yleissivistyksen ajatellaan olevan enemmänkin oppilaan yksilöllinen, erilaisia merkityksiä sisältävä suhde musiikkiin, joka vaikuttaa oppilaan musiikillisen kiinnostuksen laatuun, määrään ja harrastuneisuuteen. Tällöin musiikin opiskelun merkitykset muotoutuvat oppilaan musisoinnin ja yksilöllisten kokemusten kautta. (Juntunen 2009, 212.)

Kurkela (1993, 28-30) erottaa musiikin merkityksistä kolme arvoperustetta; välinearvon, itseisarvon ja sen psyykkisen merkittävyyden. Välinearvolla hän tarkoittaa tilanteita, joissa musiikki toimii välineenä jonkin päämäärän saavuttamisessa: esimerkiksi koulukontekstissa musiikin opettamisen ja oppimisen avulla voidaan kehittää oppilaan keskittymiskykyä ja edistää pitkäjänteisen työskentelyn taitoa. Välinearvo on sitä suurempi, mitä paremmin

haluttu tavoite saavutetaan. Myös Westerlund (2005, 250) tuo esille näkökulman musiikin hyödyllisistä siirtovaikutuksista muihin oppiaineisiin, sillä musiikin ja musiikkikasvatuksen on väitetty vaikuttavan positiivisesti esimerkiksi yleiseen opintomenestykseen, itsetunnon kehittymiseen ja matemaattisissa testeissä suoriutumiseen.

Välinearvo ei kuitenkaan yksin riitä kattamaan musiikin merkityksellisyyttä. Musiikin merkitystä välinearvon kautta selittävän ajattelutavan vastakohta korostaa musiikin itseisarvoa, jolloin musiikki on jo itsessään päämäärä. Westerlund (2005, 251) korostaa musiikin mahdollistaman kokemuksen erityisyyttä, millaista mikään muu oppiaine ei samalla tavalla tarjoa. Musiikkia ei kuunnella sen vuoksi, että aivomme kehittyisivät toimimaan paremmin, eikä musiikkia opeteta kouluissa, jotta oppilaat suoriutuisivat esimerkiksi matematiikan kokeista korkeammilla pistemäärillä – musiikin arvo ja oikeutus liittyvät musiikkiin itseensä. Tällöin musiikki nähdään ilmiönä, joka ei liity inhimillisten päämäärien saavuttamiseen, vaan tavoitteena on esimerkiksi musiikillisten arvojen, rakenteiden, periaatteiden ja elementtien ymmärtäminen. Kurkelan (1993, 28-29) mukaan ajatus musiikista täysin irrallaan minkäänlaisista ulkopuolisista motiiveista tuntuu kuitenkin epäuskottavalta, kun huomioidaan musiikin merkittävä asema ihmiskunnan historiassa.

Musiikin merkitystä ei siis ole johdonmukaista selittää pelkän väline- tai itseisarvon kautta. Kurkela (1993) esittääkin musiikin olevan yhtäaikaaisesti sekä väline että päämäärä. Musiikki on keino, jolla pyritään tiettyyn päämäärään, mutta joka on samaan aikaan itseisarvoista. Musiikki on merkittävä tekemisen ja olemisen tapa; musiikki on tapa olla olemassa, jolloin se voi tehdä elämästä rikkaamman. Toisaalta musiikin psyykkiset merkitykset ihmiselle ja inhimilliselle olemassaololle mahdollistavat esimerkiksi oman yksilöllisyyden ilmentämisen. (Kurkela 1993, 28.)

Miksi sitten musiikkikasvatuksen asemaa peruskouluissa tulee korostaa, miksi se on merkittävää? Musiikin kasvatuksellinen arvo pohjautuu positiivisiin vaikutuksiin ihmisen elämässä. Westerlund (2005, 254-256) perustelee musiikkikasvatuksen tärkeyttä muun muassa praksiaalisen musiikkikasvatuksen kautta, jossa musiikkia tarkastellaan käsityötaitona ja toimintana, joka pitää sisällään tiettyjä kognitiivis-affektiivisiä arvoja. Musiikillista toimintaa ei ymmärretä välineellisyyden kautta, vaan musiikki nähdään nimenomaan intentionaalisenä toimintana. Westerlund (emt. 256-263) tuo myös esille musiikkikasvatuksen arvokkaan aseman kulttuurisen identiteetin kehittämisessä, minän kasvussa sekä musiikillisen kokemuksen holistisuuden merkityksellisyydessä. Hän toteaa, että musiikkikasvatuksen

perimmäinen tehtävä on osaltaan toteuttaa taiteen globaalia päämäärää sekä parantaa kokemusten ja elämän laatua oppilaan omista lähtökohdista käsin.

2.2 Musiikkikasvatus opetussuunnitelman perusteissa

Peruskoulun musiikkikasvatus perustuu valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa määritellyille tavoitteille ja sisältökokonaisuuksille. Voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) musiikkikasvatuksen tehtäviksi määritellään oppilaan musiikillisen kiinnostuksen herättäminen, kannustaminen musiikilliseen toimintaan, musiikin ilmaisullisten ominaisuuksien löytäminen ja tukeminen sekä oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Musiikin eri merkityksiä tarkastellaan kulttuuri- ja yhteiskuntakohtaisesti, ja tavoitteena on saada aikaan musiikillisia elämyksiä ja musiikin syvällisempää ymmärtämistä musisoinnin ja musiikin kuuntelun avulla. Musiikillisten taitojen ja oppilaan oman musiikillisen identiteetin kehittymisen prosessia tuetaan pitkäjänteisellä harjoittelulla muun muassa yhteismusisoinnin kautta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 232.)

Opetushallituksen 22.12.2014 hyväksymä uudistettu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet astuu voimaan 1.8.2016 vuosiluokilla 1-6. Uudistettu opetussuunnitelma määrittelee musiikinopetuksen tehtäviksi

luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Opetus ohjaa oppilaita tulkitsemaan musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnoissa. Oppilaiden musiikillinen osaaminen laajenee, mikä vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin ja luo pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle. Musiikin opetus rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Toiminnallinen musiikin opetus ja opiskelu edistävät oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. Näitä vahvistetaan ottamalla musiikin opetuksessa huomioon oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet, muut oppiaineet, eheyttävät teemat, koulun juhlat ja tapahtumat sekä koulun ulkopuolella tapahtuva toiminta. Oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä kehitetään tarjoamalla säännöllisesti mahdollisuuksia äänen ja musiikin parissa toimimiseen, säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen. Musiikin opetuksessa oppilaat opiskelevat musiikkia monipuolisesti, mikä edesauttaa heidän ilmaisutaitojensa kehittymistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 149-150.)

Kuten opetussuunnitelman katkelmasta näkyy, musiikin opetuksen osalta uudistettu opetussuunnitelma pohjautuu edelleen aktiivisen musiikillisen toiminnan ja kulttuurisen osalli-

suuden merkityksille, joiden kautta annetaan mahdollisuuksia elinikäisen musiikkiharrastuksen kehittymiselle. Erityisesti uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaan oman kiinnostuksen kohteiden huomioimista, musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittämistä, opetuksen ja oppimisen kokonaisvaltaisuutta oppilaan yksilöllisen kasvun kannalta sekä luovaa ja toiminnallista musiikkikasvatusta. Pääpaino on yhdessä tekemisellä, avoimella ja kunnioittavalla suhtautuminella muiden ryhmäläisten toimintaan sekä musiikillisten tai monitaiteellisten kokonaisuuksien toteuttamisella koulun arjessa ja juhlassa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 149-50, 294.)

Musiikki opetussuunnitelman perusteissa pohjautuu kahteen oppimisenäkemykseen; sosiokulttuuriseen sekä Elliottin (Elliott 1995, 259-267; 2005, 94) praksiialiseen musiikkikasvatukseen. Näkemys korostaa musiikinopetuksen roolia erityisesti musiikin kokemisessa, oman musiikin luomisessa, oppilaiden senhetkisen muusikkouden kehittämisessä sekä jatkuvan musiikkiharrastuksen ja muusikkouden kehittämisen merkitystä tulevaisuudessa. Sosiokulttuurinen musiikkikasvatukseen näkemys korostaa musiikin ymmärtämistä ensisijaisesti kulttuuriin ja tilanteisiin liittyvänä ilmiönä, kun taas praksiallinen näkemys korostaa oppilaiden aktiivisen toimijan roolia musisoinnin aikana, sekä luovuuden ja oman musiikin luomisen merkitystä. Anttila (2006, 30) tulkitsee praksialista musiikkikasvatukseen näkemystä lisäksi niin, että jokainen musiikin kanssa tekemisissä oleva yksilö voi itse päättää, millainen musiikki on hänelle itselleen merkityksellisintä, ja millä tavalla hänen tulisi sitä harrastaa. Koulujen musiikin opetuksessa tämä ei kuitenkaan ole resurssien puitteissa edes mahdollista, vaikka musiikkikasvatuksen yksi tavoite onkin elinikäiseen musiikkiharrastukseen kannustaminen.

2.3 Musiikkikasvatuksen asema luokanopettajakoulutuksessa

Jokainen luokanopettajaopiskelija on veloitettu opiskelemaan musiikkia, kuten muitakin taito- ja taideaineita niin, että jokaisella on riittävä pätevyys opettaa musiikkia peruskoulun vuosiluokilla 1-6. Lisäksi koulutus mahdollistaa erikoistumisen musiikkiin sivuaineopintojen kautta. Suomessa peruskoulun 1-6 –luokkien musiikin opetuksesta vastaavat pääsääntöisesti luokanopettajat, ja yläkouluihin ja lukioihin kouluttaudutaan musiikin aineenopettajakoulutuksen kautta. Luokanopettajakoulutuksen tavoitteena on antaa opiskelijoille monipuolisia tietoja ja taitoja käytännön kasvatus- ja opetustyöhön, mutta jatkuvasti vähenevät taito- ja taideaineiden resurssit aiheuttavat haasteita koulutuksen riittävyydelle.

Luokanopettajakoulutukseen sisältyvien opintojen tarkoituksena on perinteisesti ollut antaa opiskelijalle valmiuksia opettaa kaikkia kouluaineita. Ahosen (2009) mukaan muutokset luokanopettajakoulutuksen tutkintorakenteessa ovat vaikuttaneet opetukseen siten, että opintonsa päättävän opiskelijan ei enää oletetakaan hallitsevan kaikkia oppiaineiden sisältöjä. Opettajien tulisi kuitenkin olla hyvin perillä opetussisällöistä ja pystyä valitsemaan kutakin asiasisältöä parhaiten vastaavia opetusmenetelmiä, mihin nykyinen opiskelijavalinta ja suppea koulutusohjelma eivät pysty täysin vastaamaan. Kaikilla luokanopettajaopiskelijoilla ei ole koulutuksen aikana käytännössä edes mahdollista edetä musiikillisissa taidoissaan niin pitkälle, että he kykenisivät vastaamaan musiikin opetuksen haasteisiin koulun arjessa. (Ahonen 2009, 221.)

Kun ammattitasoinen musiikinopetus vaatii enemmän kuin mitä luokanopettajakoulutus kykenee antamaan, kysyntä kaksoiskelpoisista luokanopettajista kasvaa (Ahonen 2009). Opiskelijat ovat varautuneet siihen, että työmarkkinoilla suositaan niitä, joilla on luokanopettajan pätevyyden lisäksi suoritettuna jonkin oppiaineen, kuten musiikin, aineenopettajakelpoisuus. Tästä on hyötyä niille opiskelijoille, jotka ovat jo ennen koulutusta harrastaneet musiikkia ja ovat sitä kautta hankkineet itselleen musiikillista tietotaitoa. Toisaalta taas ne opiskelijat, joilla ei ole taustallaan esimerkiksi musiikkiharrastusta, tuskin lähtevät siihen koulutuksessakaan erikoistumaan. Opettajankoulutuksen tehtäväksi kulminoituakin riittävän kattavan sivuainetarjonnan järjestäminen, jotta opiskelijoilla olisi tilaisuuksia monipuoliseen kouluttautumiseen, ja mahdollisimman monelle löytyisi jokin omia vahvuusalueita vastaava, mahdollisesti aineenopettajapätevyyteen tähtäävä sivuaine. (Ahonen 2009, 221-222.)

Myös Tereskan (2003) tutkimuksesta ilmeni, että peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien arviot musiikillisten valmiuksiensa riittävydestä ovat aikaisempia tutkimustuloksia alhaisempia. Yleisesti kokemukset musiikin perusopinnoista olivat positiivisia, mutta melkein kolmasosa tutkittavista ilmoitti, ettei haluaisi työssään opettaa musiikkia omalle luokalleen. Tutkittavat arvioivat musiikin kuuntelun ja musiikkiliikunnan ohjaamisen helpommaksi ja mielekkäämmäksi kuin esimerkiksi laulamisen tai luokkasoittamisen opettamisen. Musiikin perusopintoihin toivottiin sisällytettävän lisää erityisesti laulamista, oman äänen kehittämistä sekä pianon solistisia opintoja. Ne opiskelijat, jotka tähtäsivät musiikin erikoistumisopintoihin, suhtautuivat muita opiskelijoita myönteisemmin musiikin opettamiseen. Yleisesti musiikin perusopintoja pidettiin kuitenkin tarpeellisina. (Tereska 2003, 169-170, 176.)

Uudistukset korkeakoululaitoksessa ovat sekä kehittäneet musiikkikasvatusopintoja modernimpaan ja kasvatuksellisempaan suuntaan, mutta myös asettaneet sille haasteita vastata nykypäivän musiikinopetuksen arkeen. Ahosen (2009) mukaan musiikkikasvatukselle ei ole lähitulevaisuudessa luvassa parempia aikoja, ja alakoulujen musiikinopetus on enenevässä määrin jäämässä musiikkia sivuaineenaan opiskelleiden luokanopettajien varaan. Positiivista tilanteesta on kuitenkin se, että nykyopiskelijoiden ammattitaitoa pidetään aikaisempia opettajapolvia monipuolisempana, ja heillä koetaan olevan valmiuksia vastata uusien toimintaympäristöjen mukanaan tuomiin haasteisiin. Lisäksi on osoittautunut, että opettajaopiskelijat suhtautuvat henkilökohtaisesti musiikkiin hyvin myönteisesti; vaikka puutteita soittotaidoissa ei asenteella voidakaan korjata, ei korkeasta motivaatiosta luulisi musiikinopettajan opinnoissa ja työssä haittaakaan olevan. (Ahonen 2009, 221-223.)

2.4 Musiikkikasvatuksen didaktiikka opettajankoulutuksessa

Didaktiikalla tarkoitetaan opettamisen ja oppimisen teoriaa ja käytäntöä. Käsite didaktiikka pitää sisällään oppimisen ja opettamisen lisäksi tiedettä, teoriaa sekä opetuksen sisältöön, tavoitteisiin ja toimintamenetelmiin liittyvää suunnittelua ja päätösten tekoa. Didaktiikka voidaan jakaa opetustapahtuman tarkasteluun, oppimisen tarkasteluun ja opetussuunnitelman tarkasteluun. Suunnittelu, tavoitteet, opetussuunnitelmat ja erilaisten työtapojen, opetusmenetelmien, –materiaalien ja oppimisympäristöjen hyödyntäminen sekä tavoitteiden toteutumisen arviointi ovat didaktiikan keskeisimpiä piirteitä. (Juntunen 2009, 208.)

Opettajankoulutuksessa didaktiikan tavoitteena on ensisijaisesti antaa opiskelijalle välineitä oman työnsä jatkuvaan reflektointiin ja kehittämiseen. Arvioimalla omaa toimintaansa ja sen merkityksiä opiskelija tiedostaa omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan ja sen myötä oppii sekä virheistään että onnistumisistaan. Jokaisessa oppiaineessa on omat erityiset haasteensa, joihin yleinen didaktiikka ei kykene vastaamaan, minkä vuoksi opettajankoulutuksessa on tarjolla eri oppiaineille omat ainedidaktiset opinnot. Esimerkiksi musiikin ainedidaktiikka, johon seuraavassa tarkemmin perehdyn, antaa mahdollisuuksia syventyä juuri musiikin ainekohtaiseen problematiikkaan. (Juntunen 2009, 209.)

Musiikin didaktiikan opettaminen pohjautuu käytössä olevaan valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Oppimiskäsitysten muuttuessa myös opetuskäytäntöjä pyritään kehittämään, mutta tosiasia on, että didaktiikan opettajan omat musiikkikasvatusfilosofiset katsotakannat vaikuttavat jossain määrin opetuksen sisältöön (Juntunen 2009, 210-211).

Ahosen (2004) mukaan musiikin opettajan tehtävä on pohtia eri oppimisteorioiden ja käsitysten käyttökelpoisuutta ja valita kuhunkin oppimistilanteeseen sopiva malli. Oppimistilanteet voidaan rakentaa joko behavioristisen, kognitiivisen tai situationaalisen mallin mukaan:

- Behavioristinen malli: Tavanomaisimmin soittotunti, jossa opettaja antaa mallin omalla soitollaan ja antaa välitöntä, sanallista palautetta oppilaansa soittosuorituksesta. Opettajan huomio kohdistuu lihasmuistin ja taitotekijöiden kehitykseen.
- Kognitiivinen malli: Opettaja havainnoi oppilaan musiikillista käyttäytymistä; kuinka hän esittää, muistaa, kuuntelee, ymmärtää tai luo musiikkia. Opettajan huomio kohdistuu oppilaan musiikillisten tietorakenteiden kehitykseen.
- Situationaalinen malli: Opettaja pyrkii vuorovaikutuksessa oppilaansa kanssa jakamaan arvoja, uskomuksia, käsitteitä ja periaatteita musiikista ja oppimisesta. Oppimisen tavoitteena on oppilaan henkilökohtaisen musiikillisen maailmankuvan syntyminen. (Ahonen 2004, 17-26.)

Tällä hetkellä musiikin didaktiikassa vallalla ovat osallistujakeskeiset oppimisenäkemykset, jotka poikkeavat behavioristisesta opettaja- ja oppiainekeskeisestä opetuksesta ja kognitiivisesta, oppimista toiminnasta erillään olevana psyykkisenä prosessina tarkastelevasta pedagogiikasta. Osallistujakeskeisen oppimisenäkemyksen keskeisin piirre on, että oppiminen tapahtuu konkreettisten kokemusten ja toiminnan reflektion kautta edeten kohti ilmiöiden syvällisempää ymmärtämistä ja kehittyneempiä toimintatapoja. (Ahonen 2004, 16-28; Juntunen 2009, 210-211.)

Opettajan työ perustuu opetussuunnitelmassa määritellyille tavoitteille ja sisällöille. Valta-kunnallisessa opetussuunnitelmassa annetaan kuitenkin vain suurpiirteiset, yleistasolla olevat raamit sille, mitä musiikin opetuksen tulisi pitää sisällään. Musiikin opettajien tehtävänä on sekä muotoilla että perustella omien koulukohtaisten opetussuunnitelmien taustalla vaikuttavat tekijät, ja lisäksi puolustaa omaa työtään ja oppiaineensa asemaa. Muutokset opetussuunnitelmassa ja opettamista ja oppimista koskevissa käsityksissä asettavat omat haasteensa opetuksen suunnittelulle ja toteutukselle sen lisäksi, että sisältökokonaisuuksia joudutaan jo rajaamaan enenevässä määrin muun muassa taloudellisten resurssien vuoksi.

Samaan aikaan musiikin ainekohtaiset sisältöalueet ovat laajentuneet, minkä vuoksi opettajaopiskelijat saattavat kokea riittämättömyyttä omista aineenhallinnallisista kyvyistään. Lukuisten musiikin eri tyylilajien hallinnan lisäksi opettajan tulisi osata soittaa ja opettaa erilaisia soittimia, käyttää tietokoneohjelmia, AV-laitteita sekä musiikin tallentamiseen ja muokkaamiseen tarkoitettuja ohjelmia ja laitteita, sekä kyetä vielä soveltamaan aineenhallinnan mukanaan tuomaa tietotaitoa pedagogiikan näkökulmasta. (Juntunen 2009, 212-213.)

Musiikin opettajan työ pitää sisällään paljon vapauksia, mikä edellyttää vastuun ottamista. Edellä mainittujen lisäksi yksi opetuksen sisällöllisistä haasteista, oppimateriaalin valinta ja käyttö, on jatkuvasti läsnä musiikin opettajan arjessa, sillä nykyisin tuotetut oppikirjat sisältävät runsaasti erilaista soitto- ja lauluohjelmistoa. Opetusmateriaalin avulla opetusta pyritään suuntaamaan kohti uudessa opetussuunnitelmassa määriteltyä musiikin opetuksen kenttää, jossa keskiössä on oppilaan aktiivisen musisoinnin ja musiikillisen toiminnan mahdollistaminen (Juntunen 2009, 212). Tulevana opettajana ja kasvattajana olen sitä mieltä, että oppikirjojen sisältöjä tulee tarkastella kriittisellä otteella sen sijaan, että niitä tulkittaisiin jonkinlaisina opetussuunnitelman käytännön sovelluksina. Opettajan tulee myös ottaa eettinen vastuu tekemistään päätöksistä ja valinnoista; hänen pitää pohtia, mikä on kussakin tilanteessa oppilaan kannalta oikea ja hyvä ratkaisu.

Valtakunnallinen musiikin opetussuunnitelma ohjaa musiikin didaktiikan opetusta luokanopettajakoulutuksessa, ja sen tehtävä on antaa tulevalle opettajalle välineitä koulutyöskentelyn arkeen ja sen asettamiin vaatimuksiin. Kuten koulumaailmassa yleensäkin, jatkuva uudistuminen ja kehittyminen ovat läsnä myös musiikin didaktiikan opetuksessa. Muutokset ja niihin reagoiminen ovat opettajan työn arkea, ja päivitetty ammattiosaaminen muun muassa tieto- ja viestintäteknologian, erityispedagogiikan, maahanmuuttajapedagogiikan ja työelämäyhteistyön alueilla ovat ajankohtaisia opettajan ammattitaitoa koskevia vaatimuksia. (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2001, 17.)

Juntunen (2009) tuo esille omia ennakkokäsityksiäni vastaavan ajatuksen opiskelijan opettajaidentiteetin rakentumisesta musiikkikasvatuksen saralla. Näyttäisi siltä, että kokemukset omista musiikin opettajista ja heidän tavoistaan opettaa vaikuttavat vahvasti käsityksiin itsestä opettajana ja kasvattajana (ks myös Kaasila 2000). Opettajilla on usein tiedostamattaan taipumus opettaa niin kuin heitä itseään on opetettu. Tällaiset opettajamallit voivat olla opiskelijan opettajaidentiteetin kehittymisen kannalta merkityksellisiä, jos malleja

kyetään tarkastelemaan kriittisesti. Reflektion kautta malleilta voidaan parhaassa tapauksessa valikoida ne menetelmät ja toimintatavat, jotka palvelevat opetusta ja oppimista parhaiten, ja toisaalta pohtia, miten tietyssä tilanteessa voisi itse tehdä toisin, jos jokin opetussellinen malli ei tuottanutkaan haluttua lopputulosta. Erityisesti opintojen alkuvaiheessa, didaktisten opintojen tai vaikkapa kouluharjoittelun yhteydessä, opetustapahtumien ja muiden opettajien opetuksen seuraaminen ovat tärkeitä tekijöitä opiskelijan pedagogisen ajattelun herättelemisessä. Kuitenkin, heti alkuvaiheesta lähtien, opiskelijoita tulisi rohkaista arvioimaan ja refleктоimaan kriittisesti näkemäänsä ja kokemaansa. Tällä tavoin opiskelijalle annetaan mahdollisuuksia ja välineitä toteuttaa opetustaan oman persoonansa mukaisesti jo opettajataipaleen ensimetreiltä saakka. (Heikkilä et al. 2012, 225; Juntunen 2009, 213.)

Luokanopettajakoulutuksessa opiskelija harjoittelee reflektiota erilaisten oppimispäiväkirjojen, opetuskeskusteluiden ja pedagogisen portfolion avulla. Kouluharjoittelussa pidetyt oppitunnit käydään läpi ohjaavan opettajan kanssa, ja yhdessä pohditaan, mikä onnistui, tai minkä olisi voinut toteuttaa toisin. Opettajaksi, kuten myös tutkinnon suorittamisen jälkeen opettajana kehittyminen edellyttää refleктоivaa asennetta, mikä koulutuksessa vahvasti näkyikin. Joissakin tapauksissa opiskelijat kokevat reflektion Juntusen (2009) mukaan työläältä, jopa turhulta ajan tuhlaukselta, mikä voi johtua siitä, että opiskelijat eivät aina ymmärrä reflektiivisen ajattelun merkitystä didaktiikassa. Useiden opiskelijoiden kokemukset opettamisesta ovat vielä peräisin opettajakeskeisestä pedagogiikasta, eikä aina havahduta huomaamaan, ettei sieltä opittuja malleja voikaan soveltaa enää nykypäivän oppilaskeskeisessä pedagogiikka-ajattelussa. Sen vuoksi didaktiikan opinnoissa, niin musiikissa kuin muissakin oppiaineissa, reflektion huomioiminen on tärkeää. (Juntunen 2009, 213.)

Musiikinopettajat ovat itse vastuussa omasta opetuksestaan; heille ei kukaan sanele, mitä ja millä menetelmällä musiikin sisältöalueita tulisi opettaa. Didaktiikan opetuksen haaste näyttäytykin siinä, millä tavalla opiskelijoita tulisi evästä rakentamaan ja yhdistämään erilaisia opetuskäytäntöjä ja niiden taustalla olevaa kasvatusajattelua (Juntunen 2009). Opettajuuteen kypsyminen on prosessi, ja voi viedä vuosia, ennen kuin opiskelija on valmis todella refleктоimaan omia opetuskäytänteitään ja kehittämään itseään opettajana. Yhtenä hyväksi todettuna keinona opettajakoulutuksessa on käytetty didaktiikan liittämistä opetusharjoitteluiden yhteyteen, mikä suorastaan pakottaa opiskelijaa syventämään ja kehittämään pedagogista ajatteluaan ja toimintamallejaan (Juntunen 2009, 214). Valitettavan usein harjoittelijoiden didaktiseen ohjaukseen varattu aika on käytännössä hyvin vähäinen;

didaktikkojen mahdollisuudet seurata opiskelijoidensa opetusharjoittelua jäävät yhteen tai kahteen opetustuokioon. Vaikka musiikin opetus haasteineen saattaa opiskelijan silmissä vaikuttaa askeleelta tuntemattomaan, voi eteen avautua uusi, avoin maailma - täytyy vain uskaltaa heittäytyä ja päästää irti tutusta ja turvallisesta. Mutta sellaisiahan me opettaja-opiskelijat usein olemmekin, halukkaita kohtaamaan haasteita ja selviytymään niistä kunnialla.

2.5 Musiikkikasvattajan ammatillinen kompetenssi

Mitä musiikkia opettavan luokanopettajan tulisi osata? Suuri osa peruskoulun musiikkikasvatuksesta tapahtuu peruskoulun kuuden ensimmäisen kouluvuoden aikana, joten luokanopettajat ovat mitä suurimmissa määrin myös musiikkikasvattajia (Vesioja 2006, 58-59). Kuten jo edellä mainitsin, valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa raamit sille, mitä musiikkia opettavan opettajan odotetaan hallitsevan; millaista ammatillista kompetenssia häneltä vaaditaan.

Ammattitaidon ja -pätevyyden kuvaamiseen käytetään yleisesti kompetenssin ja kva­lifi­kaation käsitteitä. Kompetenssilla tarkoitetaan kyvykkyyttä, pätevyyttä ja osaamista, ja kva­lifi­kaatiolla viitataan virallisiin ammattipätevyysvaatimukseen (Ruohotie 2002, 14-16). Opettajan ammattitaitovaatimukset ovat luonteeltaan jatkuvasti muuttuvia, ja nykyinen, 2000-luvun näkökulma, korostaa opettajan kehittymiskykyä ja päivitetyn ammattitaidon merkitystä (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2001, 17).

Vesiojan (2006) tutkimuksen mukaan 1.-6. -luokkien musiikinopetuksen edellyttämä ammatillinen pätevyys keskittyy erityisesti laulu- ja soittotaidon välttämättömyyteen, sillä heikko aineenhallinta hankaloittaa muun muassa luokkamusisoinnin organisointia. Musiikinopettajalta edellytetään sekä musiikillisia että pedagogisia valmiuksia, sillä toimivan ja tavoitteellisen opetuksen aikaansaamiseksi opettaja ei voi olla pelkkä muusikko tai kasvat­ta­ja. On huomion arvoista, että jokainen Vesiojan tutkimukseen osallistunut henkilö arvioi säestystaidon yhdeksi merkityksellisimmistä kyvyistä musiikinopettajan ammatillisessa kompetenssissa, mutta esimerkiksi luokanhallinta-, vuorovaikutus- ja organisointitaitoja, joita yleisesti ottaen pidetään opettajan ammattitaidon perusominaisuuksina, ei tässä yhteydessä nostettu esille. Tähän voi toisaalta vaikuttaa se, että edellä mainitut ominaisuudet ovat monelle opettajalle niin itsestäänselvyksiä, ettei niitä koettu tarpeellisiksi erikseen mainita. (Vesioja 2006, 245-246.)

Myös Tereska (2003) esittää tutkimuksensa pohjalta, että musiikillisen minäkäsityksen kielteisyys johtuu ensisijaisesti taitojen riittämättömyydestä. Hän tuo esille yhtymäkohdan kielteisen ammatillisen minäkäsityksen ja työn stressaavuuden välillä; heikkoudet musiikillisessa minäkäsityksessä voivat vaikuttaa negatiivisesti koko opettajan yleiseen minäkäsitykseen. Tähän ongelmaan opettajankoulutuksen tulisi vastata takaamalla mahdollisuuksia riittävän säästystaidon hankkimiseen esimerkiksi valinnaisten opintojen muodossa, jolloin opiskelijat todella saisivat tarpeelliset valmiudet käytännön opetustilanteiden hoitamiseen. Lisäksi hän ehdottaa, että opettajaksi opiskelevien joukkoon tulisi houkutella musiikkia harrastavia opiskelijoita. Tämä voitaisiin toteuttaa esimerkiksi ottamalla musiikin opintomenestys huomioon jo opiskelijavalinnassa vapaaehtoisesta musiikkinäytteestä saatavien lisäpisteiden avulla. (Tereska 2003, 203-204.)

Vesiojan (2006) tutkimustulosten mukaan musiikkiin erikoistuneet opettajat kokevat korkeampaa minäpystyvyyttä kaikissa musiikillis-didaktisissa valmiuksissa kuin opettajat, jotka eivät ole musiikkiin erikoistuneita. Tutkittavien joukossa korkeimpaa minäpystyvyyttä koettiin laulun opettamisessa ja matalinta bändisoittimien opetuksessa, musiikkiteknologian hyödyntämisessä sekä orkesterin johtamisessa. Minäpystyvyyden laatuun arvioitiin voimakkaimmin vaikuttavan tutkittavien musiikillinen tausta – edes monien vuosien työkokemus musiikin opettamisesta ei nostanut arviota koetusta minäpystyvyydestä, kun kyseessä oli opettaja, joka ei ollut aikaisemmin harrastanut musiikkia. Tuloksista ilmeni, että tällaiset opettajat kokivat vuosien työkokemuksen jälkeen edelleenkin riittämättömyyden tunnetta, ja he olivat kokemuksen kautta ymmärtäneet, kuinka monipuolisia valmiuksia musiikkikasvattajana toimiminen todellisuudessa vaatiikaan. (Vesioja 2006, 247.)

Vesiojan (2006) tutkimuksessa ilmeni, että negatiiviset muistot omilta kouluajoilta vaikuttivat osalla tutkittavista vielä aikuisiän käsitykseen itsestään musiikkikasvattajana (Vesioja 2006, 246). Negatiiviset, pahimmassa tapauksessa jopa traumaattiset kokemukset omilta kouluajoilta tulivat ilmi tutkittavien epävarmassa suhtautumisessa omaan osaamiseensa. Esimerkiksi henkilö, jonka muistoissa musiikin opetus näyttäytyi kielteisessä valossa traumaattisten laulukokekokemusten kautta, arvioi edelleenkin omaa laulutaitoaan hyvin heikoksi. Tämä tulos on mielenkiintoinen myös oman tutkimukseni kannalta, sillä oletukseni mukaan opettajan usko omaan kykyihinsä, joko positiivisessa tai negatiivisessa mielessä, voi osoittautua jopa merkittävämmäksi kuin pätevyyden todellinen taso.

3. Musiikin oppimisen suhde asenteeseen ja motivaatioon

Musiikissa oppilaiden taitotasojen eroavaisuudet näkyvät selvemmin kuin esimerkiksi äidinkielessä, mikä johtuu suureksi osaksi eroista lasten kasvuympäristöissä (Ahonen 2004). Lapsuudessa musiikilliseen kasvuun ja kehitykseen vaikuttavat perheen lisäksi opettajat, ikätoverit ja muut lapsen elämään kuuluvat henkilöt, mutta musiikin oppimiseen voimakkaimmin vaikuttavin tekijä on harjoittelu. Harjoitteluun käytetty aika ja erityisesti tarkoituksellisen harjoittelun eli tehokkaiden harjoittelustrategioiden hyödyntäminen on tekijä, joka erottaa taiturit rivisoittajista. (Ahonen 2004, 142.) Olisikin tärkeää pohtia, millä keinoin oppilaat saataisiin motivoitumaan ja asennoitumaan harjoitteluun niin, että heillä riittäisi intoa musiikin opiskeluun kouluympäristön ulkopuolellakin.

Trehubin (2006) mukaan keskiverto musiikillinen kompetenssi voidaan saavuttaa melko vähällä vaivalla, sillä musiikillinen toiminta on lapsille luonnollista. Taaperoikäiset lapset keksivät itse lauluja, ennen kuin osaavat laulaa jo olemassa olevia kappaleita, ja kouluikäisille on tyypillistä erilaisten toistoa, rytmikuvioita ja alkusointuja sisältävien lorujen ja laulujen 'lallattelu'. Trehub kuitenkin korostaa, että tavanomaisesta musiikillisesta kompetenssista siirtyminen ammattitasoiseen muusikkouteen edellyttää ehdottomasti tarkoituksenmukaista, pitkäjänteistä, vuosia kestävästä aktiivista harjoittelua. (Trehub, 2006, 43-44.)

Koulujen musiikinopetus perustuu oletukselle, jonka mukaan uusia tietoja ja taitoja rakennetaan aikaisempien tieto- ja taitorakenteiden pohjalle. Tässä luvussa tuon ensin esille teoriaa lapsen oppimisesta ja älyllisestä kehityksestä, sillä niihin pohjaavat useat oppimisen teoriat vielä nykypäivänäkin. Sen jälkeen tarkastelen erityisesti musiikillisen kehityksen teorioita ja malleja lapsen kognitiivisen kasvun ja kehityksen näkökulmasta. Lopuksi tarkastelen oman tutkimukseni kannalta oleellisinta piirrettä; musiikin oppimisen ja motivaation välistä suhdetta.

3.1 Musiikin oppiminen

3.1.1 Lapsen oppiminen ja kognitiivinen kehittyminen

Musiikin oppimista tarkastellessa on ymmärrettävä, millä tavalla eri kehitysvaiheessa oleva lapsi oppii ja käsittelee ulkopuolelta tulevaa informaatiota. Piaget ja Bruner ovat vaikutta-

neet kehityspsykologian alueella tutkimalla muun muassa lapsen älyllistä kehittymistä sekä oppimisen prosessia, ja nämä tutkimussuunnat näkyvät vahvasti musiikillisen kehityksen tutkimuksessa jo 1960-luvulta lähtien. Käsittelen seuraavaksi Piaget'n (1988) teoriaa lapsen kognitiivisesta kehittämisestä sekä Brunerin (1967) teoriaa kolmivaiheisen oppimisen mallista. Tarkastelen oppimista ja lapsen kognitiivista kehitystä ennen perehtymistä varsinaiseen musiikilliseen kehitykseen, sillä useat musiikillisen kehittymisen tutkimukset pohjaavat juuri Piagetin ja Brunerin teorioihin.

Piaget'n (1988) mukaan lapsen kognitiivinen kasvu pohjautuu loogisen ajattelun kehittymiselle. Kehityskaari jakautuu kolmeen eri kauteen, joita ovat sensomotorinen vaihe (0-2 v.), esioperationaalinen vaihe (2-7 v.), konkreettisten operaatioiden vaihe (7-11/12 v.) ja formaalisten operaatioiden vaihe (11/12v. →). Jokaisen kehitysvaiheen aikana lapsi oppii uuden tavan ajatella, ja samalla lapsen tapa reagoida ympäristön ärsykkeisiin muuttuu. Kaikki lapset käyvät kehityksen vaiheet läpi samassa järjestyksessä riippumatta esimerkiksi kulttuurista, jossa lapsi kasvaa ja kehittyy. Näin ollen esimerkiksi opetustyössä on tärkeää, että lapsen kehitystaso otetaan huomioon, ja uudet opiskeltavat asiat liitetään tuttuihin viitekehyksiin. (Ikonen 2001, 21-22; Piaget 1988, 28-33.) Gallahue ja Ozmun (1995) tulkitsevat Piagetia niin, että uusia tietorakenteita muodostuu jo olemassa olevan tiedon ja uuden tiedon sekoittumisen yhteydessä. Kehittyminen edellyttää uusien asioiden kokeilemista liikkeen ja leikin avulla. (Gallahue & Ozmun , 40-44.)

Vaiheista ensimmäinen, sensomotorisen älykkyyden kausi jakautuu kuuteen vaiheeseen. Niitä ovat synnynnäisten refleksimekanismien harjoittamisen, ensimmäisten tottumusten (pysyvien ehdollistamisten alkuvaihe), näön ja tarttumisen koordinaation, skeemojen vähittäisen syntymisen, toimintakaavioiden eriytymisen (olosuhteita pyritään muuttamaan kokeilemalla ja hapuilemalla) sekä toimintakaavioiden sisäistämisen ja joidenkin ongelmien ratkaisemisen vaiheet. Vaiheet toteutuvat 0-2 -ikävuosien aikana, ja tärkeintä lapsen oppimisen kannalta on hiljattainen esinepysyvyyden ymmärtäminen; lapsi oppii, että esineet ovat olemassa silloinkin, kun ne eivät ole kosketeltavissa tai näköetäisyydellä. Liikkuminen on tässä kehitysvaiheessa olennaisessa osassa myös kognitiivisen kehityksen kannalta, sillä oppiminen tapahtuu fyysisessä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. (Gallahue & Ozmun 1995, 40-44; Piaget 1988, 28-33.)

Piaget'n (1988) mukaan lapsen älyllisen kehityksen esioperationaalinen eli intuitiivinen vaihe 2-7 -vuoden iässä sekä konkreettisten operaatioiden vaihe 7-11 -vuoden iässä kuu-

luvut representationaaliseen kehityskauteen. Kauden aikana lapsi alkaa luopumaan egosentrisestä tavasta ajatella, ja kieli, ajantaju ja välimatkojen ymmärtäminen kehittyvät. Lapsi oppii moraalista ajattelua, ja selittämään ilmiöiden syy-seuraussuhteita. Myös loogisen ajattelun kannalta tärkeä käsite, säilyvyys (conservation) kehittyy representationaalisen kauden aikana, jolloin lapsi ymmärtää, että tietyt piirteet eivät muutu muunnoksista huolimatta; esimerkiksi veden määrä on sama, vaikka se kaadettaisiin suurempaan lasiin ja pinta olisi alempana kuin aluksi. (Kuusinen 1999, 108; Piaget 1988, 38-45, 63-72.)

Formaalien eli abstraktien operaatioiden vaiheessa lapsen abstrakti ajattelu alkaa vähitellen kehittyä, ja lapsi oppii hyödyntämään symboleita ja teorioita ajattelun välineinä. Ajattelu ei enää vaadi kohteen konkreettista läsnäoloa, ja lapsi kykenee muodostamaan johtopäätöksiä annetuista väittämistä tai olettamuksista. Tässä vaiheessa lapsi kykenee siis deduktiiviseen päättelyyn ja esimerkiksi soveltamaan sääntöjä yksittäisiin tapauksiin. (Piaget 1988, 87-91.)

Bruner (1967) jakaa Piaget'n tavoin lapsen älyllisen kehityksen kolmeen eri vaiheeseen, joita ovat enaktiivinen, ikoninen ja symbolinen vaihe. Kehitys etenee vaiheittain aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Ensimmäisessä vaiheessa oppiminen tapahtuu toiminnan kautta, toisessa vaiheessa korostuu visuaalinen oppiminen ja kolmannessa vaiheessa oppimisen keskiössä ovat sanat, kuvat ja erilaiset merkit. (Bruner 1967, 10-11.)

Varhaislapsuuden enaktiivinen oppiminen on liikkeiden kautta tapahtuvaa oppimista. Lapsi oppii reagoimalla ympäristöönsä, eli enaktiivinen tieto tarkoittaa tietoa siitä, miten voimme omalla toiminnallamme vaikuttaa ympäristöömme. Oppiminen tapahtuu lapsen ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen kautta, ja se perustuu suurelta osin motoriikan sekä ensimmäisten tottumusten ja skeemojen kehittymiselle. (Bruner 1967, 10-11.)

Oppimisen toisessa eli ikonisessa vaiheessa oppiminen perustuu näkemiselle, ja lapsen ajattelu kehittyy konkreettisista esineistä ja tilanteista riippumattomaksi. Lapsi alkaa toimia sisäisten skeemojensa varassa, oppii yhdistelemään asioita sekä havainnoimaan erilaisia muotoja ja rakenteita. Kolmivaiheisen oppimisteorian viimeisessä vaiheessa, symbolisen oppimisen vaiheessa lapsi oppii kielen, ja myöhemmin ajattelun ja ymmärryksen tasot syvenevät. Kuten Piaget'n formaalien operaatioiden vaihe, myös symbolisen oppimisen vaihe pitää sisällään yleisten lainalaisuuksien hahmottamisen ja abstraktin ajattelun kehittymisen. (Bruner 1967, 11-12.)

Piaget'n teoriaa kognitiivisista kehitysvaiheista on myös kritisoitu. Flavell, Miller & Miller (1993, 132, 159) esittävät, että pienet lapset ovat kognitiivisilta taidoiltaan taitavampia ja vanhemmat lapset vähemmän taitavia, kuin Piaget väitti. Tällöin lapsen kognitiivinen kehitys ei ole niin tiukasti vaiheisiin sidottua, kuin teoria antaa ymmärtää. Lisäksi lapsen kognitiiviset osa-alueet voivat kehittyä eri aikaan, ja yksi alue voi olla kehittyneempi kuin toinen; esimerkiksi viivästymä kielen kehityksessä ei väistämättä merkitse sitä, että kognitiivinen kehitys olisi kokonaisuudessaan viivästynyt. Teoria on saanut osakseen kritiikkiä myös muun muassa siitä, että se ei ota huomioon sosiaalisen kasvu ympäristön vaikutusta kognitiiviseen kehittymiseen (Karling et al. 2009, 138), mutta kritiikistään huolimatta Piaget'n teoria on monelta osin paikkansa pitävä. Tärkeää on, että kehitysvaiheita tarkastellaan pikemminkin suuntaa antavina, kuin tarkasti rajattuina kehityksen vaiheina (Flavell et al. 159).

3.1.2 Lapsen musiikillis-kognitiivinen kehitys

Gardner (1983) on tutkinut lapsen taiteellista ja musiikillista kehitystä, ja kehittänyt monen älykkyyden teorian eli MI-teorian (theory of multiple intelligencies). Hän korostaa kognitiivisten toiminta-alueiden erikoistuneisuutta; kun Piaget'n ajatteli, että tietyt loogis-matemaattiset ajattelumallit ovat kaikkien älyllisten suoritusten taustalla, Gardnerin mukaan kognitiiviset toiminnot ovat esimerkiksi matematiikassa erilaisia kuin musiikissa. Tästä johtuen yksilö tarvitsee erilaisia ongelmanratkaisumetodeja kertolaskujen kuin vaikeita intervallien opettelemisessa. MI-teorian mukaan älykkyyden eri osat kehittyvät itsenäisinä alueina, millä voidaan selittää musiikillisesti lahjakkaan lapsen heikompa suorittumista esimerkiksi matemaattisen älykkyyden alueella. (Ahonen 2004, 55; Gardner 1983, 67-68.)

MI-teoria sisältää seitsemän erillistä älykkyyden lajia, joita ovat kielellinen, loogis-matemaattinen, avaruudellinen, musiikillinen, kehollis-kinesteettinen, interpersonaalinen ja intrapersonaalinen intelligenssi (Gardner 1983). Älykkyydet kehittyvät muista älykkyyden osa-alueista riippumattomina; esimerkiksi musiikillisen älykkyyden kehitykseen ei loogis-matemaattisella älykkyydellä ole vaikutusta. Älykkyydet muovaantuvat oppimisen ja kokemusten myötä, eivätkä siis ole jo syntyessämme valmiita kykyjä. Gardner korostaa, että älykkyydet muotoutuvat biologisten tekijöiden ja ympäristön vaikutuksen seurauksena, mutta niitä voidaan kehittää kasvatuksen ja koulutuksen kautta. (Gardner 1983, 63-66.)

Gardnerin teorian mukaan älykkyydet ovat toistensa kanssa korreloivia, mutta yhtäläillä voi olla olemassa yksilöitä, jotka ovat lahjakkaita vain tietyllä älykkyyden osa-alueella ja suhteellisen heikkoja muilla alueilla.

Waterhouse (2006) kritisoi Gardnerin moniälykkyysteoriaa muun muassa empiiristen tulosten puutteesta, sillä aiheesta ei ole tiettävästi julkaistu lainkaan empiirisiä tutkimustuloksia (Waterhouse 2006). Lisäksi Waterhouse argumentoi Gardnerin teoriaa vastaan pohjaamalla oletuksensa yleisälykkyyden informaation prosessointitapojen (Multiple Information Processing Systems) sekä mukautuvan kognition teorian (Adapted Cognition Theory) tutkimuksiin, joiden mukaan ei ole todennäköistä, että aivot toimisivat moniälykkyysteorian mukaan. (Waterhouse 2006, 207, 211-213). Gardner ja Moran (2006) ovat vastanneet empiriaan kohdistuneeseen kritiikkiin huomauttamalla, että moniälykkyysteoria pohjautuu empiriaan siten, että se yhdistelee eri tieteenalojen löydöksiä. Teorian tarkoituksena on ensisijaisesti ollut uudelleen määritellä älykkyyden käsitettä siten, ettei se rakennu pelkästään yhden tieteenalan löydösten pohjalle. (Gardner et al. 2006, 230).

Gardnerin moniälykkyysteoriaa on kritisoitu myös yleisen älykkyystekijän, g-faktorin, kautta. Yleisen älykkyystekijän yhteyttä moniälykkyysteoriaan ovat tutkineet muun muassa Visser, Ashton ja Vernon (2006) sekä tutkijaryhmä Almeida, Prieto, Ferreira, Bermejo, Ferrando & Ferrándiz (2010). Ensin mainitut käyttivät tutkittavien yleisen älykkyyden mittaamiseen WPT-testiä (The Wonderlic Personnel Test), ja älykkyyden eri lajien mittaamiseen kuhunkin älykkyyteen liittyviä mittareita. Tulokset osoittivat, että kaikki selkeästi kognitiiviset älykkyydet yhdistyivät g-faktoriin. Toisaalta osittain ei-kognitiiviset älykkyyden lajit, kuten kehollis-kinesteettinen älykkyyden laji, ei suoraan yhdistynyt g-faktoriin, eli niitä voidaan pitää erillisinä kognitiivisista älykkyyden lajeista. Tutkijat asettivat osan Gardnerin teorian älykkyyden lajeista kyseenalaiseksi, sillä sekä kehollis-kinesteettisen että intrapersonaalisen älykkyyden mittaamisen testit korreloivat hyvin vähäisesti keskenään älykkyyden lajien sisällä, mutta esimerkiksi naturalistisen älykkyyden katsottiin johtuvan täysin g-faktorin vaikutuksesta. Toisaalta Gardnerin teoriaa tukivat tulokset, joiden mukaan poistettaessa g-faktorin vaikutukset, esimerkiksi kielellinen ja spatiaalinen älykkyyden laji korreloivat keskenään vain vähäisissä määrin. (Visser et al. 2006, 491-501). Myös Almeida, Prieto, Ferreira, Bermejo, Ferrando & Ferrándiz (2010) tutkivat, voidaanko perinteisessä älykkyyden testissä ja moniälykkyysteorian testeissä menestymistä selittää yleisen älykkyystekijän kautta. Perinteisen älykkyyden mittarina käytettiin Battery of Differential and General Aptitudes -testiä, ja moniälykkyysteoriaan sisältyvien älykkyyden lajeja arvioitiin

kuhunkin älykkyyteen liittyvillä tehtävillä. Tulokset argumentoivat vahvasti Gardnerin erillisten älykkyyksien teoriaa vastaan, sillä ne osoittivat, että moniälykkyysteorian mukaisissa tehtävissä menestymistä pystyttiin selittämään yleisen älykkyystekijän avulla. (Almeida et al. 2010, 228-229.)

Kritiikistä huolimatta Gardnerin teoria on säilynyt vahvana pohjana musiikillisen kehityksen tutkimuksessa. Kasvatuksessa ei tulisi kuitenkaan etsiä pelkästään vahvuuksia tai heikkouksia, vaan tukea yksilön kokonaisvaltaista kehitystä. Näin ollen Gardnerin älykkyyden lajien voidaan ajatella olevan kykyjä, joita voidaan kehittää kokemusten ja oppimisen myötä. (Ahonen 2004, 56; Uusikylä 1994, 66-69.) Paanasen (2003, 51) mukaan musiikillinen älykkyyks alkaa kehittyä aikaisemmin kuin muut älykkyyden lajit. Musiikillinen älykkyyks sisältyy yleiseen taiteelliseen kehitykseen, joka jakautuu kolmeen vaiheeseen; vauvaiän sensomotoriseen vaiheeseen, varhaislapsuuden symboliseen vaiheeseen sekä kouluikäisen kirjaimelliseen vaiheeseen. Yksilön taiteelliselle kehitykselle rakentuu pohja jo sensomotorisen kehityksen vaiheessa, vaikka kehitysvaihe sinänsä ei musiikilliseen älykkyyteen vielä varsinaisesti liitykään. (Gardner 1982, 211-212; 1983, 99.)

Paanasen (2003) tutkimus käsittelee 6-11-vuotiaiden lasten aktiivista tonaalisen musiikin tuottamista ja improvisaatiota, ja tutkimuksensa pohjalta hän on kehittänyt lapsen musiikillis-kognitiivista kehitystä kuvaavan teorian. Musiikillis-kognitiivinen kehitys erottuu kolmeen vaiheeseen, joita ovat sensomotorinen (4-18kk), relationaalinen (1,5-5 v.) ja dimensionaalinen (5-11 v.) vaihe. Malli kuvaa järjestystä, jossa musiikillisiä toimintoja opitaan, ja selittää lapsen kykyä käyttää toiminnassaan musiikillisiä perusrakenteita (Paananen, 2003, 60-61.) Ikäkaudet ovat keskiarvoisia, sillä yksilöllistä vaihtelua esiintyy yhtäläillä musiikillisen kehityksen kuin lapsen muunkin kehityksen yhteydessä.

Sensomotorinen vaihe toimii pohjana lapsen musiikilliselle kehitykselle (Paananen 1997, 2003). Vaiheen alussa, operaatioiden koordinoitumisen osavaiheessa (noin 4-8 kk) vauvan kehitys mahdollistaa ääntelyn ja kuulohavainnon tarkempaa koordinaatiota. Vauva oppii vastaamaan äänellä kommunikoiden, ja harjoittelun kautta hän kykenee jo matkimaan yksittäisiä säveltasoja. Kaksitahoisen koordinaation osavaiheessa, noin 8-12 kuukauden iässä vauva laulaa ja liikkuu musiikin mukana. Laulusta pystyy erottamaan musiikillisten kuvioiden esiasteita, joissa voi olla vokaalinen sekä rytmisen ulottuvuus. Noin vuoden ikäisenä, monimutkaisen koordinaation osavaiheessa (n.12-18 kk) lapsi tuottaa ensimmäisiä tunnistettavia laulullisia kuvioita, ja tällöin laulussa erottuu toisistaan selvästi poikkeavat sä-

veltasot ja kestot. Lapsen alkaessa yhdistellä kulttuurilleen tyypillisiä laulukuvioita, ollaan jo saavutettu seuraava, relationaalisen kehityksen vaihe. (Paananen, 1997, 87-88; 2003, 62.)

Varhaislapsuuden symbolisessa vaiheessa lasten ajattelu on vielä intuitiivisella tasolla, ja he oppivat luonnostaan kulttuurilleen ominaisia piirteitä. Opetuksella ei ole lapsen kehitykseen suurta vaikutusta, vaan yksilöt kehittyvät samalla tavalla kulttuurista tai ympäristöstä riippumatta (vrt. Piaget 1988). Varhaislapsuus on luovuuden kehittymisen herkkyyuskautta, ja mielikuvitus, spontaanius ja uteliaisuus näkyvät taiteellisissa tuotoksissa epäloogisuutena ja säännöistä vapaina ilmentyminä. Pieni lapsi ei vielä tunne sääntöjä, eikä siis riko niitä tietoisesti – luovuuden kehittymisen ja säilymisen kannalta erityisen merkittäväksi tekijäksi nousee ympäristön suhtautuminen. (Gardner 1982, 211-212.)

Relationaalinen kehitys jakautuu operationaalisen lujittumisen (12-18 kk), yksitahaisen koordinaation (1,5-2 v.), kaksitahaisen koordinaation (2-3,5 v.) ja monimutkaisen koordinaation (3,5-5 v.) kehitysvaiheisiin (Paananen 2003). Operationaalinen lujittuminen ilmenee musiikillisissa tuotoksissa rytmin, säveltason, voimakkuuden ja nopeuden ulottuvuuksien hyödyntämisenä. Yksitahaisen koordinaatiovaiheen aikana lapsi keskittää huomionsa kahden kuvion väliseen tai johonkin yksittäisen kuvion sisältämään suhteeseen, mikä ilmenee joko kuvioden toistamisena tai muunteluna. Lapsi kykenee havaitsemaan melodian suunnan muutoksia (esimerkiksi yksinkertaiset ylös-alas-suhteet), sekä rytmisiä relaatioita, kuten pitkien ja lyhyiden kestojen sekä nopean ja hitaan tempon vaihteluja. (Paananen, 2003, 62-63.)

Kaksitahaisen koordinaatiovaiheen aikana lapsi oppii hahmottamaan melodiaa säveltasosuhteiltaan täsmällisemmäksi (Paananen 2003). Musiikillinen kehitys näkyy melodian kaarrostojen sekä intervallien koon ja ajallisten yhteyksien hahmottamisena. Lapsi erottaa melodian kaaroksen sisältämän paikallisen referenssisävelen, ja vertailee intervaleille siihen. Lapsen melodiallisissa tuotoksissa on erotettavissa lyhyitä, samassa sävellajissa pysyviä osia, mutta osien vaihtuessa myös sävellaji usein muuttuu. Siirryttäessä monimutkaisen koordinaation vaiheeseen lapsi kykenee tuottamaan jatkuvaa, yhtenäistä laulua; lapsi oppii laulamaan melodioita ja rytmejä 'oikein', ja laulun alussa esiintyneet ajalliset suhteet sekä sävellaji säilyvät, vaikka osat vaihtuvat. (Paananen, 1997, 94-95; 2003, 63.)

Kuten relationaalinen kehitys, myös dimensionaalinen kehitys (5-11 v.) jakaantuu operationaalisen lujittumisen (4-5 v.), yksitahaisen koordinaation (5-7 v.), kaksitahaisen koordi-

naation (7-9 v.) ja monimutkaisen koordinaation (9-11 v.) alueisiin. Paanasen (1997, 2003) mukaan musiikilliset dimensionaaliset rakenteet kehittyvät aiemmin opitun päälle relationaalisista rakenteista, samoin kuin relationaaliset rakenteet kehittyvät sensomotorisista rakenteista. Vaiheet etenevät niin, että operaatioiden lujittumisen vaiheessa lapsen musiikillisissa tuotoksissa säveltasot alkavat vakiintua, mutta sävellajien välinen transponointi ei vielä onnistu. Yksitahoisen koordinaation vaiheessa lapsi oppii iskuttamaan rytmiä yhdellä metrin tasolla (esim. $\frac{1}{4}$ -syke), ja huomio keskittyy joko sykkeen johdonmukaisuuteen tai rytmisten kuvioiden ryhmittelyyn. Rytmilliset improvisaatiot ovat muodoltaan jonomaisia, ja ne muodostuvat erilaisista kuvioista tai fraaseista. Melodiaimprovisaatiossa tonaalisesti merkittävien sävelten sekä diatonisen asteikon viiden ensimmäisen sävelen korostuminen on lapsen tuotoksissa tavanomaista. (Paananen, 1997, 108-110; 2003, 63-64.)

Kaksitahoisessa koordinaatiovaiheessa rytmilliset improvisaatiot ovat hierarkkisesti järjestäytyneitä jaksoja. Melodiaa improvisoidessaan lapsi oppii hiljalleen erottamaan tonaalisesti tärkeitä säveliä, ja tuotokset ilmenevät erilaisina melodian, tonaalisuuden, metrin ja rytmin muunteluina. Melodiassa tapahtuvat muutokset havaitaan paremmin tonaalisissa kuin atonaalisissa osissa. Tässä vaiheessa lapsi oppii asteittain lisäämään melodiaan sointuja, vaikka sointujen ja sävellajien välisen yhteyden ymmärtäminen on vielä hankalaa. (Paananen, 1997, 110; 2003, 64.)

Monimutkaisen koordinaation vaihe pitää sisällään lapsen musiikillisen kehityksen etene-
misen kohti entistä monimutkaisempien, metrisesti järjestäytyneiden ja synkopoivien ryt-
mien tuottamista (Paananen 1997, 2003). Melodiaa improvisoidessaan lapsi kehittää jo
monimutkaisia ja muunneltuja melodiateemoja hyödyntäen samalla metrin hierarkkista
järjestystä, tonaalisesti keskeisiä säveliä ja paikallisia sointusäveliä. 12-13 -vuotiaat lapset
havaitsevat melodiassa tapahtuvia muutoksia yhtä hyvin riippumatta siitä, onko musiikki
tonaalista vai atonaalista. Sointukulkuja ymmärretään jo melko hyvin, mutta sointujen pai-
kat ovat yleensä pelkästään metrisesti vahvoilla iskuilla. (Paananen, 1997, 111; 2003, 64-
65.)

Gardnerin (1982) mukaan lapsen kognitiivisen ja motorisen kehityksen taso heijastuu hä-
nen taiteellisiin tuotoksiinsa. Oppiminen sekä musiikillisen että muidenkin älykkyyksien
alueilla on tehokkainta kouluiässä alkavan kirjaimellisen vaiheen aikana, jolloin harjoitte-
lun ja mallioppimisen kautta opitaan runsaasti uusia tietoja ja taitoja. Kouluikäinen lapsi
pyrkii suuntaamaan keskittymisensä erilaisten sääntöjen opettelemiseen ja noudattamiseen,

jolloin varhaislapsuuden (tiedostamattomat) luovat toimintamallit jäävät taka-alalle. Kirjaimellisen kehitysvaiheen jälkeen ei varsinaisesti kehity enää uutta taiteellisen ajattelun tasoa, vaan kasvaessaan lapsen taiteellinen ajattelu ja ymmärrys syvenevät. (Gardner 1982, 100, 213-214.)

3.2 Motivaation merkitys musiikin oppimiseen

Edellä toin esille teorioita lapsen älyllisestä ja musiikillisesta kehityksestä. Niiden pohjalta voidaan päätellä, että musiikillisia taitoja voidaan kehittää, eikä niitä voida pitää pelkästään perimässä kulkevana, synnynnäisenä ominaisuutena. Musiikilliset taidot eivät kuitenkaan kehity ilman riittävää harjoittelua. Tutkimukseni kannalta oleellinen kysymys kuuluukin, miten oppilaat saataisiin motivoitumaan harjoittelusta, jotta mahdollisimman monelle kehittyisi myönteinen asenne musiikkia ja sen oppimista kohtaan.

Anttila määrittelee motivaation asiaksi, joka saa ihmisen toimimaan aktiivisesti saavuttaakseen tavoitteensa. Kasvatustieteessä motivaatiolla viitataan niihin psyykkisiin prosesseihin, jotka aikaansaavat yksilön tavoitteen saavuttamiseen tähtäävää toimintaa. Useissa teorioissa korostetaan erityisesti yksilön ajatusten, tunteiden ja uskomusten merkitystä motivaation syntymisessä. Anttila on tutkinut musiikin opiskelumotivaation syntymistä, jossa hänen mukaansa keskeistä on yksilön käsitykset itsestään oppijana sekä tulkinnat oppimiseen liittyvien tehtävien ja tilanteiden merkityksestä. Motivaatioon vaikuttavat siis sekä oppimisen ulkoinen ympäristö (esimerkiksi opiskelujärjestelyt) sekä sosiaalinen ympäristö (esimerkiksi opettaja ja muut oppilaat). (Anttila 2006, 32-33.)

Lapsen sosiaalisessa kasvu-ympäristössä vanhempien merkitys on valtava. Voidaan ajatella, että juuri vanhemmat ovat lastensa ensimmäisiä –ja tärkeimpiä– musiikinopettajia. Sosiaalinen kasvu-ympäristö voi vaikuttaa lapsen musiikilliseen kehitykseen jo sikiövaiheessa, ja lapsen kasvun myötä ympäristö, johon musiikki luontevasti kuuluu, edelleen kasvattaa merkitystään.

Oman tutkimukseni kannalta tärkeä seikka tulee esille tutkimustuloksissa, joiden mukaan vanhempien positiivinen asennoituminen on yhteydessä lapsen musiikkiopinnoissa menestymiseen. Ahonen (2004) viittaa Brandin (1986) tutkimukseen, josta ilmeni, että 7-vuotiaiden lasten musiikillinen kehitys ja koulun musiikkinumerot liittyivät vahvasti siihen, millainen lasten vanhempien suhtautuminen musiikkia kohtaan yleisesti oli. Vanhem-

pien positiivinen asennoituminen sisälsi lapselle tai lapsen kanssa laulamista, uusien laulujen opettamista sekä musiikkilelujen ja soittimien hankkimista. Edes vanhempien omalla soittoharrastuksella ei tulosten mukaan näyttänyt olevan niin suurta merkitystä lasten menestymiseen kuin positiivisella ja kannustavalla asenteella. Ahonen (emt) viittaa tutkimustuloksiin (Davidson et al. 1997; Sosniak 1985), jotka tukevat päätelmiä vanhempien positiivisen ja kannustavan asenteen yhteydestä lasten musiikillisten taitojen kehitykseen; vanhempien arvostava asenne musiikkia kohtaan, heidän aktiivinen osuutensa lapsen päivittäisessä harjoittelussa sekä musiikin luonnollinen rooli kotiympäristössä nousivat tulosten pohjalta merkittävimiksi lapsen musiikillista kehitystä tukeviksi tekijöiksi. (Ahonen 2004, 143-145; Ruukonen & Grönholm 2005, 90.)

Toisaalta on hyvä huomioida, että vanhempien aktiivinen kannustus voi liian suureksi yltyessään tuottaa myös epätoivottuja lopputuloksia. Kun kannustaminen muuttuu pakonomaiseksi painostukseksi, voi lapsen kiinnostus musiikkia kohtaan jopa kadota kokonaan (Ahonen 2004, 146). Vanhemmilla sekä meillä musiikkikasvattajilla tuleekin vetää raja, missä määrin teemme valintoja lasten puolesta, ja kuinka paljon kuuntelemme heidän mielipiteitään. Tämä rajanveto ei aina ole aivan yksinkertaista, sillä lapset voivat yhtenä päivänä kiukutella esimerkiksi soittoharrastuksestaan, ja toisena olla innokkaasti mukana. Tereskan (2003, 198) mukaan vanhempien dominoivalla otteella soittoharrastuksen alkuvaiheessa on positiivinen vaikutus myönteisen musiikillisen minäkäsityksen syntymiseen myöhemmässä vaiheessa silloin, kun dominointi on koettu houkuttelemisena eikä painostamisena. Kuitenkaan soittaja, joka kokee harrastuksensa epämieliseksi, tuskin enää jatkaa sellaisen harrastuksen parissa omaa päätösvaltaa saatuaan. Sosiaalisen vuorovaikutuksen sekä lapsen lähipiirin suhtautumisen merkitys musiikillisten taitojen kehittämisessä on siis huomattavan suuri – niin hyvässä kuin pahassakin.

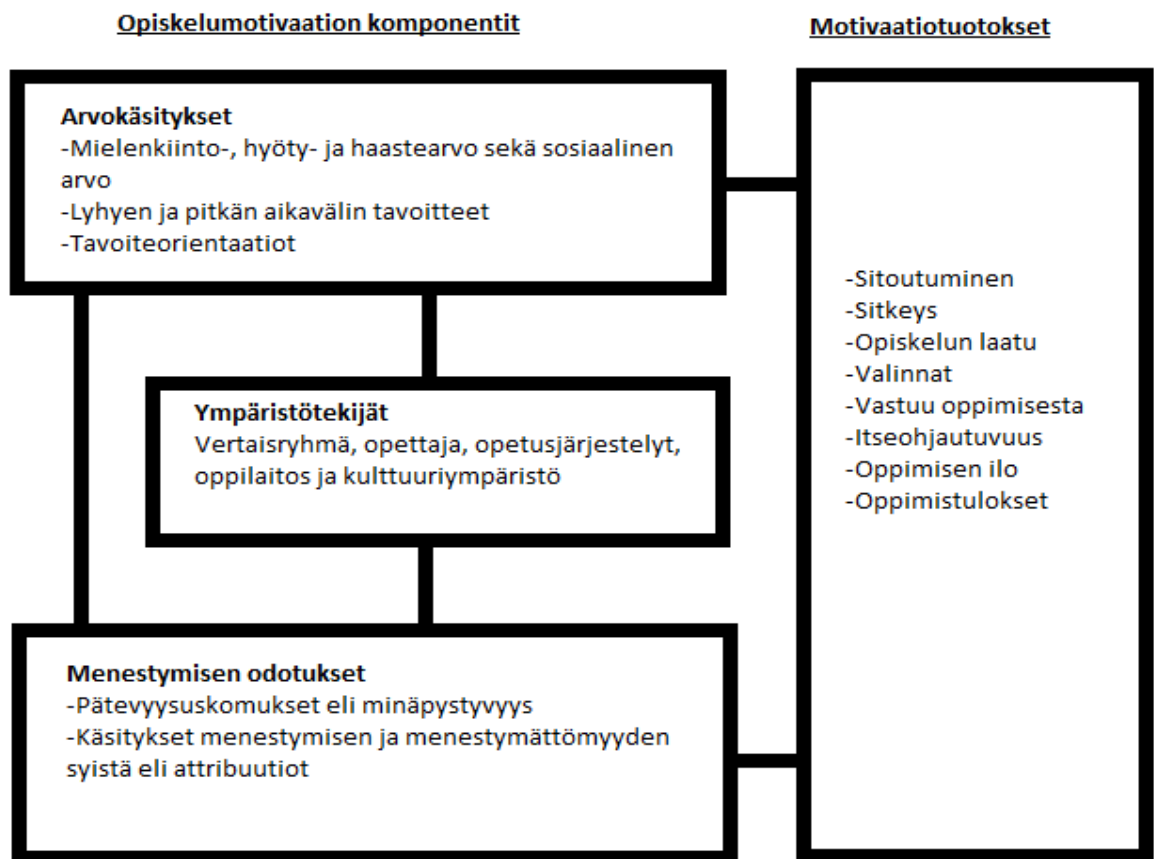
Motivaation käsite sisältää edellä mainittujen lisäksi Ahosen (2004) mukaan yksilön persoonallisuuteen, ympäristöön ja tilanteeseen liittyviä ilmiöitä. Tutkija viittaa Hallamiin (2002), joka kuvaa musiikillisen motivaation rakentumista vuorovaikutustekijöillä:

- yksilöllisen käyttäytymisen pysyvät piirteet (temperamentti, persoonallisuus, sukupuoli)
- yksilön kognitiiviset ominaisuudet (älykyys, kognitiiviset tyyli, metakognitiiviset taidot, oppimis- ja kykyuskomukset)

- persoonallisuuden ja minäkäsityksen ulottuvuudet (ihanneminä, mahdolliset minät, itsetunto, minäpysyvyys)
- kognitiiviset prosessit (onnistumisten ja epäonnistumisten selittäminen, ympäristön tulkinnat)
- ympäristö (paikka, aika, sosiaaliset vaatimukset, kulttuuri ja alakulttuurit, perhe, ystävät, työ, opiskelu)
- toiminnan tavoitteet ja päämäärät

Nämä tekijät voivat vaikuttaa musiikin opiskelumotivaatioon samalla vahvuudella, tai ne voivat saada erilaisia painoarvoja. Sisäinen motivaatio, joka voi olla esimerkiksi soittamisen aikaansaamaa nautintoa, voi kannustaa oppilasta intensiiviseen harjoitteluun. Toisaalta harjoittelua voi saada aikaan esimerkiksi jokin musiikkiin itsessään liittymätön tekijä, kuten tulevaan soittokokeeseen valmistautuminen. Sama taitotaso on saavutettavissa molemmista lähtökohdista käsin, mutta voimakas sisäinen motivaatio on jatkuvan musiikkiharrastuksen kannalta parempi. (Ahonen, 2004, 155-156.)

Anttila (2006) on koonnut eri motivaatioteorioiden pohjalta mallin, jossa kuvataan opiskelumotivaatioon vaikuttavia tekijöitä (kuvio 1). Mallissa motivaation eri osatekijät eli komponentit ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Esimerkiksi arvokäsitykset ja menestymisen odotukset ovat yhteydessä sekä motivaatiotuotoksiin että toisiinsa; alhaiset menestymisen odotukset voivat vähentää opiskeltavan asian arvoa ja päinvastoin. Motivaatiotuotosten lista kertoo, miten monella tavalla motivaatio vaikuttaa opiskeluun, sillä ne ovat yhteydessä oppijan ajatteluun, käyttäytymiseen sekä oppimisen tuloksiin. (Anttila 2006, 33-34.)



Kuvio 1. Opiskelumotivaation komponentit ja motivaatiotuotokset odotusarvoteoreettisena mallina (Anttila 2006, 34).

Musiikki itsessään sekä musiikin opiskelu pitää sisällään erilaisia arvokäsityksiä; eri ihmiset kokevat eri asioita itselleen merkityksellisinä (Anttila 2006). Arvokäsitykset voivat olla yhteydessä musiikkitaitojen hyödyllisenä kokemiseen, yksilön sisäiseen kiinnostukseen musiikista, haasteiden voittamiseen, kehittymisen aiheuttamaan nautintoon tai musiikin merkitykseen sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa. Yhdessä lyhyen aikavälin tavoitteet, kuten tiettyyn tehtävään tai kurssisuoritukseen valmistautuminen, sekä pitkän aikavälin tavoitteet, kuten ammatinvalintaan liittyvät päämäärät, muodostavat tavoiteorientaatioita. Opiskelumotivaation näkökulmasta katsottuna juuri tavoiteorientaatio on yksi korkean motivaation tärkeimmistä piirteistä, sillä selkeät ja riittävän haasteelliset tavoitteet määrittävät, mihin oppija pyrkii, ja ennen kaikkea, miksi hän tavoitteeseensa pyrkii. Yksilö antaa erilaisia arvoja kokemuksille ja tehtäville siten, että asiat, jotka hän kokee tärkeinä saavutukseen tavoitteensa, sijoittuvat arvoasteikolla korkeammalle. Toisaalta mahdolliset muutok-

set, jotka tapahtuvat arvokäsityksissä, heijastuvat takaisin tavoitekenttään. (Anttila 2006, 34-35.)

Oppijan arvokäsitysten ohella positiiviset menestymisen odotukset vaikuttavat opiskelumotivaatioon merkittävästi. Selviytymisodotukset ovat yksilön muodostamia sisäisiä oletuksia ja tulkintoja itsestään ja kyvyistään suhteessa ympäröivään maailmaan. Selviytymisodotukset vaikuttavat motivaatioon voimakkaimmin silloin, kun yksilö toimii taitoalueensa rajoilla; silloin, kun tavoitteet ovat riittävän haastavia, mutta silti saavutettavissa olevia. (Ford 1992, 125.) Jos oppija kokee, etteivät hänen taitonsa yksinkertaisesti riitä tehtävästä suoriutumiseen, ei tehtävään useimmiten paneuduta suurella innokkuudella. Kuten kuviossa 1 kuvataan, opiskelijan menestymisen odotuksiin vaikuttavia komponentteja ovat minäpystyvyys sekä attribuutiot, joista ensimmäinen liittyy oppijan käsityksiin itsestään ja omista kyvyistä tietyn tehtävän tai tilanteen parissa, ja jälkimmäinen käsityksiin syistä, jotka ovat johtaneet menestymiseen tai menestymättömyyteen. Attribuutioiden vaikutus opiskelumotivaatioon riippuu pitkälti siitä, kokeeko oppija menestyksen tai menestymättömyyden johtuvan hänestä itsestään (esimerkiksi omista taidoista tai yrittämisestä), vai ulkoisista syistä (esimerkiksi opettajan toiminnasta tai tehtävän vaikeusasteesta). (Anttila 2006, 34-35.)

Ympäristötekijät ovat monella tavalla yhteydessä oppijan arvokäsityksiin ja menestymisen odotuksiin, mistä syystä oppimisympäristöllä voidaan katsoa olevan suuri merkitys opiskelumotivaation syntymisessä (kuvio 1). Esimerkiksi musiikkimaku voi muovautua vertaisryhmän ja kulttuuriympäristön vaikutuksesta, mutta myös käsitykset itsestä oppijana ja uskomukset menestyksen tai menestymättömyyden syistä muokkaantuvat vuorovaikutuksessa ympäristötekijöiden kanssa. Omaa tutkimustani ajatellen minua kiinnostaa erityisesti opettaja-komponentin merkitys – Anttilan mukaan sekä opettajan persoonalla että oppituntien ilmapiirillä on suuri vaikutus opiskelijan motivaation syntymiseen. (Anttila 2006, 34, 36.)

Motivaatiotuotokset (kuvio 1) kuvaavat niitä merkityksiä, joita opiskelumotivaatiolla on opiskelulle. Ne opiskelijat, joilla on korkea opiskelumotivaatio, sitoutuvat aktiivisesti opiskeluun ja oppimiseen ja ovat halukkaita kehittämään tietotaitoaan. He ovat myös innokkaita ja optimistisia, sekä kokevat mielihyvää onnistumisistaan ja saavutuksistaan. Tutkimuksen mukaan he haastavat itseään valitsemalla vaikeampia tehtäviä, käyttävät tehokkaampia opiskelustrategioita ja saavuttavat sen myötä parempia oppimistuloksia. Musiikinopiskeli-

jat, joiden motivaatiotaso on alhainen, ovat opiskelussaan passiivisia ja luovuttavat helpommin kohdatessaan haasteellisempia tehtäviä. Pinnalliset opiskelustrategiat, oppimisesta saatava ulkoinen palkkio ja alisuoriutuminen ovat matalaan opiskelumotivaatioon yhteydessä olevia piirteitä. Tällainen opiskelu on useimmiten epämielekästä, ja motivoitumaton opiskelija pyrkiikin välttämään opiskelua, jos se vain on mahdollista. (Anttila 2006, 37.)

Tunteiden rooli on motivaation syntymisen kannalta huomattava erityisesti asettaessamme tavoitteita, yrittäessämme pysyä tavoitteessa ja pyrkiessämme saavuttamaan sen. Usein vahvimmat tunnekokemukset liittyvät haasteisiin tai mahdollisuuksiin, joita koemme olevan tavoitteen ja sen saavuttamisen välillä. Toisin kuin esimerkiksi selviytymisodotukset, jotka ovat useimmiten tiedostamattomia, alitajuntaisia olettamuksia ja tulkintoja, tunnekokemukset aiheuttavat voimakkaan ja nopean (positiivisen tai negatiivisen) kokemuksen, ja ovat näin ollen hyvinkin tietoisia prosesseja. (Ford 1992, 138-142.) Erityisesti pienillä lapsilla tunteiden vaikutus motivaatioon on suuri – tästä syystä opetuksessa tulee antaa painoarvoa tunteisiin ja elämyksiin pohjaavalle opetukselle ja oppimiselle.

Minäpystyvyyden merkitys musiikin opiskelumotivaatioon on Anttilan (2006) tutkimuksen tulosten perusteella huomattava. Ne opiskelijat, jotka kokivat menestyvänsä musiikin opiskelussa ja olevansa musiikillisesti lahjakkaita, olivat selvästi voimakkaammin motivoituneita musiikin opiskeluun kuin ne, jotka kokivat minäpystyvyytensä heikompana. Opiskelijat, joilla oli korkea opiskelumotivaatio, kokivat musiikin opiskelun mielekkäänä, nautinnollisena ja itsetuntoa tukevana toimintana, ja he opiskelivat tunneilla useimmiten aktiivisesti ja sitoutuneesti. Vastaavasti alhaisen minäpystyvyyden opiskelijat kokivat musiikin opiskelun vastenmieliseksi ja itselleen liian vaikeaksi, ja nämä opiskelijat useimmiten kuvasivat itseään epämusikaalisiksi. (Anttila 2006, 74-76). Tuloksista ilmeni seikka, joka sai oman mielenkiintoni heräämään: korkean minäpystyvyyden opiskelijoissa oli hyvin voimakkaasti motivoituneiden lisäksi myös alhaisen motivaation opiskelijoita – korkea minäpystyvyys ei siis aina ole yhteydessä vahvan motivaation syntymiseen. Toisin sanottuna ne oppilaat, jotka kokevat musiikin tuntien sisällöt itselleen liian helpoksi, saattavat olla motivaatiotasollaan yhtä alhaalla kuin minäpystyvyydeltään heikot yksilöt.

Motivaation merkitystä musiikin opettamisessa ja oppimisessa ei siis kannata aliarvioida. Jo opetussuunnitelmakein määrittelee musiikinopetuksen tavoitteeksi ohjata ja kannustaa oppilasta kohti elinikäistä musiikkiharrastusta, mikä tuskin onnistuu ilman motivaation syntymistä. Jotta tämä olisi mahdollista, musiikin opetuksen tulisi herättää kiinnostusta ja

myönteistä suhtautumista musiikkia ja sen opiskelua kohtaan – olisihan se opettajallekin mielekkäämpää opettaa voimakkaasti motivoitunutta oppilasryhmää. Kuten Ahonenkin (2004, 154) kuvaa, motivaatio on yksi osasy syy musiikillisten asiasisältöjen oppimiselle – ilman minkäänlaista motivaatiota voi oppiminen olla hankalaa, joissakin tilanteissa jopa mahdotonta. Vaikka oppimista tapahtuukin ihmisen mielessä lähes koko ajan, ei tavoitteellisen opiskelun strategioihin päästä ilman positiivista opiskelumotivaatiota.

4. Aikaisempia tutkimustuloksia

Tässä luvussa tuon esille aikaisempia tutkimustuloksia liittyen koulu- ja opettajamuistojen merkityksiin opetuksessa, oppimisessa ja asenteiden muodostumisessa. Kuvaan viimeisimpiä tutkimuksia, jotka liittyvät oman tutkimukseni teemoihin; Kaasilan (2000) tutkimuksen koulumuistojen merkityksistä luokanopettajaopiskelijoiden käsityksissä matematiikkaa ja sen opetusta kohtaan, Tereskan (2003) tutkimuksen luokanopettajaopiskelijoiden musiikillisista minäkäsityksistä ja niihin yhteydessä olevista tekijöistä, Uiton ja Syrjälän (2008) tutkimuksen opettaja-oppilassuhteen rakentumisesta kasvatusalan opiskelijoiden muistoissa, sekä Heikkilän, Uusiautin ja Määtän (2012) tutkimuksen koulumuistojen yhteydestä luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymiseen.

Raimo Kaasilan (2000) tutkimus on lähtökohdiltaan hyvin samantapainen kuin omani, mutta musiikin sijaan Kaasila keskittyy opetukseen ja koulumuistoihin matematiikan oppiaineessa. Hän kuvailee luokanopettajaopiskelijoiden kouluaikeisten muistojen merkitystä matematiikan opetusta koskevien käsitysten ja opetuskäytäntöjen muodostumisessa tutkimuksessa, joka toteutettiin opiskelijoiden ainedidaktisen harjoittelun aikana. Tulokset kertovat, että muistot omilta kouluajoilta liittyivät siihen, millaisena matematiikan osaajana opiskelijat itsensä kuvasivat, sekä käsityksiin matematiikan luonteesta, opetuksesta, opetuskäytännöistä sekä oppilaan asemasta luokkatilanteessa. Esimerkiksi opiskelija, joka koki menestyneensä matematiikan opinnoissaan lukioaikana, suhtautui myönteisesti koko oppiaineeseen, ja muistot matematiikan opettajasta olivat positiivisia. Toisaalta opiskelija, jonka menestyminen matematiikan opinnoissa oli heikkoa, mielsi sekä matematiikan luonteen että mielikuvan matematiikan opettajasta negatiivisiksi. Negatiivinen mielikuva matematiikan opettajasta ja oppitunneista näkyi myös niiden opiskelijoiden kuvauksissa, jotka olivat menestyneet matematiikan opinnoissaan keskinkertaisesti, mutta kokeneet oppisisällöt tylsinä; nämä opiskelijat painottivat kiinnostavampien opetusmenetelmien merkitystä oman opetuksensa suunnittelussa ja toteuttamisessa. Kouluaikeisen opettajan merkitys kyseisten opiskelijoiden matematiikkaan liittyvien käsitysten muodostumisessa sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä oli tutkimustulosten perusteella merkittävä. (Kaasila 2000, 46-216.)

Kaasilan (2000) tutkimustuloksista ilmenee, että reflektion avulla negatiiviset muistot on mahdollista kääntää positiivisiksi toimintamalleiksi. Esimerkiksi opiskelijat, jotka olivat menestyneet heikosti tai melko heikosti lukion matemaattisissa opinnoissa, kykenivät paremmin asettumaan taidoiltaan heikompien oppilaiden asemaan ja liittämään opetettavia asioita heidän kokemusmaailmaansa. Kyseisillä opiskelijoilla jäi opetusharjoittelusta positiivinen kuva, ja he kertoivat matematiikan opetusta kohtaan tuntemansa pelon vähentyneen tai väistyneen. Tutkimuksen mukaan positiiviseen muutokseen, joka tapahtui kyseisten opiskelijoiden käsityksessä itsestään matematiikan opettajana ja osajana, vaikuttivat luokanlehtori, luokan toimintakulttuuri, opetuksen ja muistojen reflektointi, kyky sietää epävarmuutta sekä taito asettua oppilaiden asemaan. (Kaasila 2000, 46-216.)

Tarja Tereska (2003) tutki peruskoulun luokanopettajaopiskelijoiden musiikillisia minäkäsityksiä ja niihin yhteydessä olevia tekijöitä. Hän selvitti opiskelijoiden musiikillista elämänhistoriaa sekä sitä, mitkä tekijät musiikillisesta elämänhistoriasta olivat yhteydessä tutkittavien musiikilliseen minäkäsitykseen aikuisiällä. Kyseisten opiskelijoiden musiikillinen minäkäsitys oli kokonaisuutena myönteinen, ja osa-alueista myönteisimmiksi koettiin musiikkimaku, kuuntelu, laulaminen ja yleiskäsitys omasta musikaalisuudesta. Tuloksista kävi myös ilmi, että kotiympäristön arvostava suhtautuminen musiikkiin, kodin musiikilliset virikkeet ja musiikkiharrastukset korreloivat selkeimmin positiivisesti opiskelijoiden musiikilliseen minäkäsitykseen. Musiikillisen minäkäsityksen kielteisyys näkyi soittamisessa ja musiikin johtamisessa, ja kielteisyys suurimmaksi syyksi koettiin omien taitojen riittämättömyys. (Tereska 2003, 111-164, 195-201.)

Kouluvuosien kokemuksista nousi selkeimmin esille musiikin viimeisimmän todistusarvosanan ja koulun laulukokeiden yhteys musiikilliseen minäkäsitykseen (Tereska 2003). Mielestäni huomion arvoista on, että edellä mainitut saivat voimakkaamman korrelaation kuin kouluajan musiikkiharrastusten määrä; ainakin kyseisen tutkimusjoukon kohdalla koulukokemukset olivat merkittävässä asemassa musiikillisen minäkäsityksen rakentumisessa. Kouluvuosien musiikin oppimiskokemukset koettiin kokonaisuudessaan myönteisinä, esimerkiksi laulamisen myönteisyyttä korostettiin sen sosiaalisen ulottuvuuden kautta muun muassa yhdessä laulamisen ja kuorotoimintana. Kielteisyyttä laulamisen kuvattiin silloin, kun se oli ainoa käytetty opetusmenetelmä, sekä esimerkiksi koetilanteessa luokan edessä yksin laulamisen yhteydessä. Soittokokemuksista positiivisimpiin lukeutuivat rytmijä ja bändisoitinten kokeilut ja negatiivisimpiin nokkahuilun soittaminen. Muita mieluisia musiikinoppimiskokemuksia, joita opiskelijoiden muistikuvissa esiintyi, olivat musiikin

kuuntelu, musiikkiliikunta ja –leikit sekä yhteiset esiintymiskokemukset, kun taas musiikin teorian ja säveltapailun tehtävät koettiin suurelta osin epämieluisiksi. (Tereska 2003, 111-164, 195-201.)

Muistikuvat alakoulu- tai kansakouluvuosien musiikin opettajista olivat myös suurelta osin myönteisiä. Pidettyjä opettajia kuvailtiin ”todella kivoiksi” ja ”pianonsoittotaitoisiksi”, ja muistoihin oli jäänyt opettajan taholta tullut positiivinen palaute, esimerkiksi ”laulat hyvin”. Kielteisiin piirteisiin lukeutui opettajan ankaruus, soittotaidon puute ja epäpedagoginen tapa suhtautua oppilaisiin, mistä kertovat opiskelijoiden kuvaukset ”hyvä-ääniset korotettiin muiden yläpuolelle”, ”ope nauroi joillekin koetilanteissa” sekä ”sijainen ei osannut soittaa säestyksiä”. (Tereska 2003, 111-164, 195-201.)

Heikkilän, Uusiautin ja Määtän (2012) tutkimus kuvaa luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistojen merkitystä ammatillisen identiteetin rakentumisessa sekä sitä, millä tavalla koulumuistoja hyödynnetään luokanopettajakoulutuksessa. Tutkimus osoitti, että koulumuistot olivat tärkeässä asemassa ammatillisen identiteetin kehittymisen prosessissa; kouluaikeisten opettajien mallit tulivat opiskelijoiden kuvauksissa esille erityisesti silloin, kun opiskelijat kertoivat, minkälaisia opettajia he itse halusivat tai eivät halunneet olla. Opettajien luonteenpiirteitä, käyttäytymistä sekä opetusmenetelmiä haluttiin joko omaksua tai välttää, ja nämä muistot vaikuttivat siihen, minkälaisia piirteitä opiskelijat liittivät ”ihanneopettajan” malliin. Tulosten mukaan koulumuistot osoittautuivat tärkeäksi osaksi opiskelijoiden ammatti-identiteetin rakentumisessa, mutta siitä huolimatta niitä ei riittävästi painoteta luokanopettajakoulutuksen opinnoissa. (Heikkilä et al. 2012, 216-217, 221-225.)

Uitto ja Syrjälä (2008) selvittivät tutkimuksessaan, millä tavalla opettaja-oppilassuhteet näyttäytyvät kasvatustieteen opiskelijoiden muistoissa. Tutkimus keskittyy erityisesti siihen, millä tavalla teemat huolenpidosta ja vallasta näyttäytyvät opiskelijoiden kuvauksissa opettajistaan. Muistoista nousi esille piirteitä, jotka liittyivät esimerkiksi opettajan ulkonäköön ja kehollisuuteen (äänenkäyttö, ilmeet ja eleet, pukeutuminen), mutta myös opettajan fyysinen läheisyys, välittäminen ja huolenpito tai niiden puuttuminen nousivat esiin teemoina, joita pidettiin merkittävänä vuorovaikutussuhteessa opettajan ja oppilaan välillä. Fyysinen läheisyys tai etäisyys ilmeni esimerkiksi opettajan sijainnilla luokkatilanteessa; seisoiko opettaja luokan edessä, vai tuliko hän oppilaiden läheisyyteen. Opettajat, jotka olivat tuoneet esille välittämistä koskettamisen kautta esimerkiksi halaamalla oppilaitaan, kuvattiin työlleen omistautuneina, motivoituneina kasvattajina, jotka olivat todella olleet kiinnostu-

neita opetuksesta ja oppilaiden oppimisesta. Välittämisen puute oli näkynyt tilanteissa, joissa opettaja oli esimerkiksi jättänyt ilmestymättä oppitunnille. Keskeistä tutkimuksen tuloksissa erityisesti omaa tutkimustani ajatellen on opiskelijoiden positiivisten muistojen selkeä linkittyminen välittävinä ja empaattisina koettuihin opettajiin, ja toisaalta negatiivisten mielikuvien yhteys epäoikeudenmukaisiin ja oppilaisiin epäkunnioittavasti suhtautuneisiin opettajiin. (Uitto & Syrjälä 2008, 355, 359-368.)

Kaasilan (2000), Tereskan (2003), Heikkilän, Uusiautin ja Määtän (2012) sekä Uiton ja Syrjälän (2008) tutkimusten tulokset korostavat koulumuistojen ja –kokemusten merkitystä opettamisessa, oppimisessa ja ammatillisen identiteetin rakentumisessa. Kouluaikaiset opettajat toimivat tietynlaisina roolimalleina luokanopettajaopiskelijoille; positiivisiksi koettuja ominaisuuksia pyritään omaksumaan omaan opetustoimintaan samalla, kun negatiivisia pyritään sulkemaan pois. ”Hyvän opettajan” tunnuspiirteiksi kuvailtiin turvallista, oikeudenmukaista, reilua, luotettavaa ja opetustaitoista kasvattajaa. (Heikkilä et al. 2012, 216-217, 221-225; Kaasila 2000, 46-216; Tereska 2003, 111-164, 195-201; Uitto & Syrjälä 2008, 355, 359-368.)

5. Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimusmenetelmänä teemahaastattelu

Haastattelun pohjimmainen ajatus on Eskolan ja Vastamäen (2001) mukaan saada tietoa, mitä joku ajattelee jostakin asiasta. Haastattelua voidaan luonnehtia keskusteluksi, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta, ja jonka tarkoitus on tuottaa tietoa tutkimuksen aiheesta. Haastattelun etuna on joustavuus aineiston keruun aikana, sillä siinä voidaan edetä tilanteen edellyttämällä tavalla niin, että otetaan huomioon haastateltavan tarpeet tai vaatimukset (Hirsjärvi et al. 2013). Lisäksi haastatteluteemojen järjestystä voidaan muuttaa, ja aineistoa analysoitaessa voidaan tulkintoja tehdä useista eri näkökulmista, toisin kuin esimerkiksi kyselylomaketutkimuksessa. Haastattelu on toisaalta aikaa vievä menetelmä, ja haastattelutilanteen rakentaminen mahdollisimman luottamusta herättäväksi ja turvalliseksi voi olla haastavaa. Tulosten luotettavuuteen saattavat myös vaikuttaa sosiaaliset paineet, jolloin haastateltava voi antaa virheellistä tietoa esimerkiksi halutessaan antaa itsestään kuvan mallikelpoisena kansalaisena. (Eskola & Vastamäki 2001, 24-26; Hirsjärvi et al. 2013, 205-206).

Haastattelutyyppinä on erilaisia; strukturoidussa haastattelussa on valmiit kysymykset ja vastausvaihtoehdot, jolloin haastateltava valitsee vastausvaihtoehdoista sen, mikä sopii itselleen parhaiten. Myös puolistukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat ennalta muotoiltu ja kaikille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole, vaan haastateltavat vastaavat kysymyksiin omin sanoin. Teemahaastattelussa, jota tässä tutkimuksessa hyödynnän, ainoastaan haastattelun teemat on ennalta mietitty. Erona strukturoituihin haastatteluihin on siis tarkkojen, ennalta muotoiltujen ja järjesteltyjen kysymysten puuttuminen. (Eskola & Vastamäki 2001, 24-26.)

Strukturoitu haastattelu ei vastaa tutkimukseni päämäärää kuvata tutkittavien henkilöiden koulumuistoja musiikintunneilta sekä nykyistä asennetta musiikin opettamista kohtaan, minkä vuoksi päädyin valitsemaan aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun. Teemahaastattelussa haastateltavalle annetaan mahdollisuus vastata kysymyksiin omin sanoin ilman tarkkaa kysymysjärjestystä, jolloin haastattelu rakentuu pääteemojen, joiden järjestys ja laajuus voivat haastattelusta riippuen vaihdella, ympärille (Eskola & Vastamäki 2001, 26-27). Tavoite on haastattelujen avulla saada tietoa tutkittavien yksilöllisistä kokemuksis-

ta ja asenteista, mihin teemahaastattelu yksilöhaastatteluna sopii menetelmänä mielestäni kaikkein parhaiten.

Teemahaastattelun tunnusmerkki on haastattelun kohdentaminen tiettyihin teemoihin, joista haastattelija ja haastateltava keskustelevat (Hirsjärvi & Hurme 2009). Teemahaastattelun taustalla ei tarvitse olla kokeellisesti aikaansaattua, haastateltaville yhteistä kokemusta, vaan menetelmän avulla voidaan tutkia kaikkia yksilön esille tuomia kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita. Keskeisintä teemahaastattelumenetelmässä on haastattelun eteneminen keskeisten teemojen pohjalta yksityiskohtaisten kysymysten sijaan, jolloin tutkitavien ääni tulee paremmin kuuluviin. Menetelmä myös vapauttaa tutkimuksen haastattelijan näkökulmasta. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 47-48).

Haastatteluni teemat muotoutuivat edellisessä luvussa esittelemieni tutkimuskysymysten ympärille. Tein tutkimusrungon, joka sisälsi kolme pääteemaa: haastateltavan käsitykset itsestään musiikkikasvattajana ja suhtautuminen musiikin opettamiseen, haastateltavien koulumuistot sekä haastateltavien kokemukset nykyisen suhtautumisen ja omien koulukokemusten yhteydestä. Muotoilin kuhunkin teemaan valmiiksi muutaman kysymyksen, jotta haastattelutilanne sujuisi mahdollisimman luontevasti.

Saadakseni vastauksia tutkimusongelmiini halusin ensimmäiseksi selvittää, millaisia käsityksiä haastateltavilla oli itsestään musiikkikasvattajana tutkimusentekohetkellä. Pyrin selvittämään haastateltavien aiempia kokemuksia musiikin opettamisesta, omia heikkouksia ja vahvuuksia musiikin opettajana sekä omaa ammatillista identiteettiä ja ihanneminää musiikkikasvattajan näkökulmasta. Lisäksi selvitin, millaisia valmiuksia luokanopettajakoulutus antaa musiikin opettamiselle haastateltavien kokemusten perusteella.

Toinen teema, haastateltavien henkilökohtaiset koulumuistot ja –kokemukset, piti sisällään keskustelua sekä musiikintuntien huippukokemuksista että negatiivisia tunteita aiheuttaneista tilanteista. Pyrin selvittämään, miksi juuri tietyt kokemukset olivat jääneet muistoihin positiivisessa tai negatiivisessa mielessä. Tarkoitukseni oli haastattelujen avulla saada mahdollisimman moninaista tietoa ja vastaavuutta tutkimusongelmiini, joten pyysin haastateltavia kertomaan kokemuksiaan ja muistojaan myös käytetyistä opetusmenetelmistä, opettajasta sekä oppilasryhmästä, jossa musiikinopetus tapahtui.

Koulumuistojen ja nykyisen asennoitumisen välistä yhteyttä käsittelevissä kysymyksissä pyysin haastateltavia kertomaan omia kokemuksiaan siitä, ovatko koulukokemukset heidän

mielestään vaikuttaneet omaan senhetkiseen suhtautumiseen musiikin opettamista kohtaan. Selvitin myös, onko omilta kouluajoilta jäänyt mieleen opetusmenetelmiä, joita itse haluaisi tai ei haluaisi omassa opetuksessaan toteuttaa. Lopuksi pyysin haastateltavia pohtimaan omiin kokemuksiinsa peilaten, millaiset tekijät ovat merkityksellisimpiä suhteessa oppilaan motivaatioon musiikin tunneilla, ja millaisia kokemuksia haastateltavat haluaisivat oppilailleen mahdollistaa oman opetuksensa kautta.

5.2 Tutkimushenkilöiden valinta ja aineiston keruu

Aloitin tutkimukseni empiirisen osan toteutuksen laatimalla teemahaastattelurungon, jonka pohjalta toteutin pilottihaastattelun. Pilottihaastattelu oli tutkimukseni kannalta hyödyllinen, sillä se osoitti, mitä kohtaa haastattelurungossa minun oli vielä muokattava ennen varsinaisia haastattelutapahtumia. Lisäksi sain käsityksen siitä, millaisia tilanteita tulevat haastatteluhetket voivat pitää sisällään. Reflektoidessani pilottihaastattelua jälkikäteen huomasin puutteita muutamassa ennakkokysymyksessä, joita olin haastattelua varten laatinut, sekä omassa toiminnassani haastattelijana; muutamassa kohdassa minun olisi kannattanut esittää enemmän tarkentavia lisäkysymyksiä. Näiden huomioiden pohjalta muokkasin haastattelurungon lopulliseen muotoonsa (LIITE 1), ja pohdin, millä tavalla voisin olla tutkijana haastattelutilanteissa vielä intensiivisemmin läsnä, jotta osaisin esittää paremmin tutkimusongelmiani palvelevia kysymyksiä.

Pilottitutkimuksen tehtyäni pohdin, millä tavalla saisin haastatteluista irti enemmän; tuntui, kuin haastattelu olisi jäänyt melko pinnalliseksi. Haastateltavalle oli selvästi hankalaa yhtäkkiä palata muistoissaan kymmenien vuosien taakse, erityisesti, kun pohjustin aihetta ennen haastattelua vain hetken. Asettauduin tutkittavan asemaan, ja päädyin ratkaisuun, jossa päätin antaa haastateltavien tutustua haastattelun teemoihin etukäteen, ja tulostin valmiiksi jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle haastattelurungon teemoineen. Tämä oli selkeästi hyvä ratkaisu, sillä päästessään virittäytymään aiheeseen rauhassa, oli haastateltavilla tutkimukseni kannalta enemmän annettavaa.

Tutkimukseeni osallistuvien haastateltavien määrä on yhteensä neljä, kolme naisopiskelijaa ja yksi miesopiskelija. Haastateltavat valikoituivat tutkimukseeni sillä perusteella, että heistä jokainen opiskelee laaja-alaisen luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheessa. Tutkijana minua kiinnosti nimenomaan luokanopettajaopiskelijoiden kokemukset musiikin opettamisesta ja oppimisesta sekä käsitykset itsestä musiikkikasvattajana, joten yksikään

tutkimuksen kohdehenkilöistä ei ole erikoistunut musiikkiin sivuaineopintojen tai aineenopettajakoulutuksen opintojen kautta. Haastateltavat ovat jo opintojensa loppusuoralla, joten heillä on suoritettuna koulutukseen kuuluvat musiikin didaktiset opinnot sekä harjoitteleista vähintään kandidaattivaiheen koulutyöskentely. Haastateltavien sukupuolella ei tässä tutkimuksessa ole merkitystä.

Tutkijana pyrin luomaan mahdollisimman luontevan ja avoimen haastattelutilanteen, joten valitsin haastatteluympäristöiksi haastateltavien kodit. Tunsin haastateltavat entuudestaan, mikä edesauttoi luontevan, keskustelumaisen haastattelutilanteen syntymistä. Narratiivisen haastattelun ominaispiirteitä ovatkin juuri avoimuus ja keskustelunomaisuus (Eriksson & Kovalainen 2008, 216). Toisaalta minua yllätti, kuinka itsekin koin jännityksen tunteita, vaikka haastateltavat olivat minulle ennalta tuttuja; yrityksestä huolimatta jokaisessa haastattelussa oli alussa havaittavissa jonkinasteista ”jäykkyyttä”. Voi jopa olla, että jos olisin valinnut haastateltavikseni minulle tuntemattomia henkilöitä, olisin saattanut saada avoimempaa keskustelua tutkimusjoukon kokemuksista ja tuntemuksista. Vaikka haastattelujen saattaminen keskustelumaiseksi osoittautui alkuun yllättävän haastavaksi, rentoutui tunnelma selvästi haastattelujen edetessä.

Haastattelujen aikana pyrin olemaan objektiivinen ja esittämään kysymykseni niin, että omat tuntemukseni eivät vaikuttaisi tutkittavien vastauksiin. Osallistuin keskusteluun esittämällä kysymyksiä sekä antamalla lyhyehköjä palautteita, joilla ohjasin haastateltavia syventämään vastauksiaan tai siirtymään kohti seuraavaa teemaa. Objektiivisuudella tavoittelin sitä, että omat ennako-odotukseni eivät ”pakottaisi” haastateltavia vastaamaan oletusteni mukaisesti, vaan he vastaisivat juuri niin, kuin itse asiat ja tilanteet kokivat – tavoitteeni oli saada mahdollisimman todenmukaista haastatteluaineistoa. Nauhoitin haastattelut ja litteroin ne sanasta sanaan, jotta saisin aineiston analyysistä mahdollisimman paljon irti. Haastattelujen kesto oli keskimäärin kahdestakymmenestä minuutista kolmeenkymmeneen minuuttiin, ja litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 42 sivua. Muokkasin litteroitua tekstiä lukijaystävällisemmäksi poistamalla turhia täytesanoja (öö, tuota, niinku) niin, että tekstin asiasisältö ei muuttunut. Lisäsin myös muutamaa katkelmiin tarkentavia kommentteja, jotka erotin haastateltavien lainauksista [] –sulkumerkeillä.

5.3 Sisällönanalyysi

Sovelsin tutkimusaineistoni, joka käsitti luokanopettajaopiskelijoiden koulumuistoja ja heidän nykyistä suhtautumistaan musiikin opettamiseen alakoulussa, analyysiin sisällönanalyyttistä menetelmää. Sisällönanalyysi on ymmärrettävissä joko yksittäisenä tutkimusmetodina tai väljempänä teoreettisena viitekehysenä. Tutkimuksen tekoon liittyy aina jonkinasteista sisällön analyysia, ja Tuomen ja Sarajärven (2002, 93) kaikki tutkimus voidaan tietyllä tavalla luokitella sisällönanalyysin piiriin kuuluvaksi. Sisällönanalyysissa tarkoituksena on etsiä tutkimusaineistosta sen keskeisimmät asiat ja tiivistäen saattaa ne yksinkertaisempaan muotoon. Valitsin analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, sillä se sopi tutkimukseni tarkoitukseen parhaiten; sen avulla pyrin muodostamaan kokonaiskuvaa aineistosta esiin nousseista teemoista. Päädyin sisällönanalyyttisen menetelmän valintaan vasta kerättyäni aineiston, sillä mielestäni oli loogisempaa ensin nähdä, minkä tyyppistä aineistoa tutkimukseni tuottaa. Ratkaisu oli oikea, sillä odotin, että aineisto olisi koostunut pidemmistä kertomuksista, mutta lopputulos osoitti, että haastatteluissa vastaukset olivat enemmänkin kommentteja (tarinoita) kuin kertomuksia.

Tutkimusaineistoni on narratiivinen, ja sen analyysiin on olemassa monia eri tapoja. Polkinghorne (1995, 12) erottaa toisistaan narratiivien ja narratiivisen analyysin; ensimmäisessä aineistona ovat narratiivit, ja tavoitteena niiden erojen, yhtäläisyyksien, teemojen ja säännönmukaisuuksien löytäminen. Narratiivisen analyysin tarkoituksena taas on erilaisten tapahtumien kuvausten yhdisteleminen laajemmaksi kokonaisuudeksi eli kertomukseksi. Lieblich, Tuval-Masciach ja Zilber (1988) ovat erottaneet holistisen ja kategorisen lähestymistavan sekä sisällön ja muodon analyysin, jossa holistisesti lähestyttäessä elämäntarinaa tarkastellaan kokonaisuutena, ja kertomuksen osia eli tarinoita tulkitaan suhteessa kokonaisuuteen. Kategorisen lähestymistavan mukaisesti kertomus jaetaan osiin, ja tarinoiden sisältämät osat kategorisoidaan useammiksi ryhmiksi. Sisällön analyysi tarkastelee sitä, mitä tarinassa tapahtuu, mistä syystä ja kenen toimesta, kun taas muodon analyysissa tarinoiden sisältö jätetään vähemmälle huomiolle ja tarkastellaan erityisesti tarinan rakennetta, tapahtumien järjestystä sekä sananvalintoja ja metaforien käyttöä. Yhdistettäessä lähestymistapa- ja sisältö-muoto -ulottuvuudet saadaan yhteensä neljä toisistaan poikkeavaa tapaa analysoida narratiivista aineistoa: holistinen tai kategorinen sisällön analyysi sekä holistinen tai kategorinen muodon analyysi. (Lieblich et al. 1998, 12-13.)

Oman tutkimukseni aineistoon sovellan kategorista sisällönanalyysia. Olen kiinnostunut siitä, mitä samoja tai mitä eroavia piirteitä opiskelijat tuovat narratiiveissaan esille, ja onko olemassa jotakin yksittäistä teemaa, joka toistuu useissa eri yhteyksissä. Kategorinen analyysi onkin sovellettavissa oleva menetelmä silloin, kun kiinnostus kohdistuu useamman ihmisen yhteisesti jakamiin ilmiöihin ja niiden ilmenemistapoihin (Lieblich et al. 1998, 12-13). Opiskelijoiden kertomuksissa suuntaan huomioni tarinoiden sisältöön eli kuka kertoo, mitä kertoo, mitä ja missä tapahtuu jne, eli erotuksena narratiivisesta analyysistä kohdistan huomioni nimenomaan narratiivien tutkimukseen (ks. esim. Heikkinen 2001, 122). Samaa analyysimenetelmää, jota itse käytän, on käytetty myös aikaisemmissa koulumuistoja käsittelevissä tutkimuksissa (ks. esim. Kaasila 2000).

Aloitin aineistoni analyysin lukemalla litteroidut haastattelut useaan otteeseen. Tein aineistoon merkintöjä sen pohjalta, kuinka aineistosta nousi esille tutkimusongelmiini liittyviä seikkoja. Keräsin laajempien teemojen alle tarinoita, joita tarkastelin yksityiskohtaisemmin, ja jaottelin niitä pienempiin kategorioihin. Tutkimukseni tärkein päämäärä oli saada vastaukset tutkimusongelmiini, joten rakensin teemat tutkimusongelmieni pohjalta. Teemoiksi muovaantuivat 1) Minä musiikkikasvattajana, 2) Koulumuistot ja 3) Koulumuistojen merkitys opiskelijan nykyisessä suhtautumisessa musiikin opettamiseen. Analyysin helpottamiseksi jaottelin laajemmat teemat pienempiin kategorioihin; teema 1 piti sisällään kategoriat ”koettu pätevyys”, ”vahvuudet ja heikkoudet” sekä ”ihanneopettaja”, teema 2 kategoriat ”huippukokemuksia”, ”lannistavia kokemuksia” sekä ”opettajamuistot”, ja teema 3 kategoriat ”toiminnan reflektointi muistojen kautta”, ”opettajankoulutuksen musiikin opintojen riittävydestä”, ”onnistuneen musiikin opetuksen elementtejä” sekä ”opetuksen haasteita”. Kategoriat rakentuivat sen pohjalta, mitä haastatellut opiskelijat kertomuksissaan korostivat. Yksinkertaistettu malliesimerkki toteuttamastani kategorisoinnista (teema 1: Minä musiikkikasvattajana) löytyy seuraavasta taulukosta.

Taulukko 1. Minä musiikkikasvattajana.

Kategoria	Tarina / kommentti	Tiivistys	Tulkinta
1) Koettu pätevyys	<i>No, ehkä vähän semmosia pelonsekaisia filiksiä ku ei oo minikäänlaista kokemusta, eikä sitte nyt viimesessäkää harjoittelussa tuu musiikkia opetettavaksi nii... En tiedä, mitä tehdä.</i> (Silja)	Pelonsekaiset tunteet, ei kokemusta, pedagogisten taitojen puute	Opiskelija kokee ajatuksen musiikin opettamisesta pelottavana, mikä johtuu kokemuksen ja pedagogisen tietotaidon puutteesta
2) Vahvuudet ja heikkoudet	<i>No varmaan ainaki se, että ko ei ite oo mikää soittaja, tai laulaja, niin ehkä ymmärtää sitte niitäki oppilaita joille se musiikki ei oo niin vahva. Niin osaa sitte asettua heidän asemaan jollaki tavalla.</i> (Anna)	Ei soitto/laulutaitoa, kykenee asettumaan taitotasoltaan heikomman oppilaan asemaan	Opiskelija mieltää musiikilliset taitonsa vähäisiksi → heikkous, mutta siitä syystä hän kokee pystyvänsä asettumaan taidoiltaan heikomman oppilaan asemaan → vahvuus. Tämä mahdollisesti auttaa opiskelijää ottamaan eriyttämisen huomioon hänen toteuttaessaan musiikin opetusta.

Kategoria	Tarina / kommentti	Tiivistys	Tulkinta
3) Ihanneopettaja	<p><i>Haluaisin varmasti olla semmonen, joka antaa vaihtelevia ja monipuolisia mahdollisuuksia musiikkiin, ja sitte ihan tuohon, että just näitä eri soittimia sais testata. Sitte musiikin kuuntelua, toisaalta vois ehkä vähä karsia sieltä niinku teoria- ja historiapuolesta, koska tuntuu että sitä on kuitenkin aika yllättävän paljo alakoulun puolella. Ja mulla on semmonen tuntuma itellä, että se ei oo hirveän motivoivaa oppilaista kuitenkaa. -- Ehkä enemmän [panostaa] siihen käytännön toimintaan. Ja sitte tavallaa siellä vois olla tunneilla välipaloina semmosia vähän niinku, sivuta jotaki teoria-asiaa, ja sitte taas tulis semmosta tekemistä. Semmone ois niinku aika ideaali opettaja. (Niilo)</i></p>	<p>Vaihtelevat ja monipuoliset opetusmenetelmät, toiminnallinen oppiminen, motivointi</p>	<p>Opiskelija mieltää ihanneopettajaksi opettajan, joka toteuttaa opetuksessaan monipuolisia opetusmenetelmiä. Mahdollisesti hän haluaisi itse toteuttaa oppilaslähtöistä opetusta, jonka kautta oppilaita motivoitetaan uusien asioiden opiskeluun. Opiskelija mieltää soittamisen ja musiikin kuuntelun oppilasta motivoiviksi toiminoiksi, ja musiikin teorian ja historian epämotivoiviksi. Käytännön toiminta ja virikkeellinen oppiminen ovat ihanteellisten opetusmenetelmien keskiössä.</p>

6. Tulokset

Kuvaan tässä luvussa tutkimusongelmieni kannalta oleelliset asiat niin, kuin opiskelijat ne kertoivat. Tuon tulosten rinnalle mukaan omaa tulkintaani, ja pohdin sekä analysoin asioiden merkityksiä aikaisempiin tutkimustuloksiin sekä teoretietoon pohjaten. Pysin tulkinassani realistisuuteen ja vältän ylianalysointia, mutta korostan, että tuloksista vedetyt johtopäätökset ovat enemmänkin suuntaa antavia pohdintoja kuin absoluuttisia totuuksia. Olen tutkimuseettisistä syistä salannut tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyden käyttämällä peitenimiä; haastateltava 1, nainen = Sara, haastateltava 2, nainen = Silja, haastateltava 3, mies = Niilo ja haastateltava 4, nainen = Anna.

6.1 Minä musiikkikasvattajana

Ensimmäinen tutkimusongelmani oli, miten maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat musiikin opettamiseen peruskoulun vuosiluokilla 1-6. Tavoitteenani oli selvittää, kokevatko opiskelijat itsensä päteviksi musiikin opettajiksi opettajankoulutuksen musiikin perusopinnot suorittuaan, mitkä musiikin opetuksen osa-alueet tuntuvat heille luontevilta ja missä he kokevat olevan kehittämisen varaa. Aineiston perusteella opiskelijat suhtautuvat melko myönteisesti musiikin opettamiseen, vaikka päällimmäisiä tuntemuksia kysyttäessä esille nousivatkin jännitys, pelko ja omien taitojen riittämättömyys.

6.1.1 Koettu pätevyys

Opiskelijoista kolmella oli kokemusta musiikin opettamisesta ennen opettajankoulutuksen opintoja koulunkäyntiavustajan työn ja lyhyiden opettajien sijaisuuksien myötä. Tuolloisia tuntemuksia ja opetuksen onnistumisen tasoa muistellessaan opiskelijat toivat esille ristiriitaisia tuntemuksia; toisaalta he kokivat musiikin opettamisen olleen melko myönteinen kokemus, mutta toisaalta he kokivat epävarmuuden ja riittämättömyyden tunteita. Luotto omaan osaamiseen ja taitojen riittävyyteen oli jokseenkin horjuvaa.

-- Pitäs osata hirveesti että voi pitää niitä tunteja, nii oliha se hirveen semmosta niinku, tunsin että ei pysty siihen. Siis sillä tavalla että kyllähän ne piti jollaki tavalla ja eipä siitä mitään tullu ikinä. -- Että ei sitä luottanu itseensä. (Sara)

Lähtökohtaisesti oli semmonen mieltynyt olo aiheeseen, mutta varmastikki sitte huomasi tuntien kautta, että ei se välttämättä ihan meekään sillain, että vaikka

ois kokemusta ja osais periaatteessa soittaa jotain instrumenttia, nii se ite opetustapahtuma on sitte aika hektinen ja vaihteleva. Ja tosiaan ku ryhmäkoot oli siinä neljäkymmentä oppilasta, nii se toi omat haasteensa siihen. Mutta kuitenkin ihan myönteiset fiilikset on jääny. (Niilo)

No ku niitä on ollu nii vähäse, että ollu iha jottai muutamia tunteja, ni aika mukavia ollu ja ihan niinku, helppoja. Mutta sitte jos niitä ois pitäny enemmän pittää nii sitte ois tullu ehkä omat rajat vastaan. -- No ei, ei kuulu mihinkää suosikkiaineisiin, että vähä ehkä niinkö jännittää pittää musiikin tunteja enemmän ku muita. (Anna)

Opiskelijalla, jolla ei ollut lainkaan kokemusta musiikin opettamisesta, suhtautuminen musiikin opettamiseen näyttäytyi pelonsekaisena jännityksenä:

No, ehkä vähän semmosia pelonsekaisia fiiliksiä ku ei oo minkäänlaista kokemusta, eikä sitte nyt viimesessä harjottelussa tuu musiikkia opetettavaksi nii... En tiedä, mitä tehdä. (Silja)

Opiskelijoiden kertomuksissa oli tulkittavissa muutostarinoita niin, että osalla opiskelijoista käsitys itsestä musiikin opettajana oli muuttunut positiivisempaan suuntaan opettajakoulutuksen musiikin perusopintojen myötä. Opiskelijat korostivat, että hyvä musiikin opetus ei välttämättä vaadi ammattitason osaamista esimerkiksi eri instrumenttien hallinnassa, vaan opetus voi rakentua useista eri elementeistä. Tärkeänä pidettiin myös musiikin riemua ja musiikin tuottamaa nautintoa:

Siis justiisa sen on niinku ymmärtäny, että ei tarvi olla mikkään täys ammattilainen, että voi pittää niitä musiikin tunteja. (Sara)

Ehkä enemmän ku se joittenki taitojen opettaminen, nii semmonen musiikista nauttiminen. Ja musiikkitunnit voi olla muutaki ko sitä että harjotellaan jotaki taitoa. Se voi olla sitä musiikin kuuntehua tai jotaki muutaki ku soittamista. (Anna)

No semmonen musiikin riemu ja onnistumisen kokemukset. Ja että oppilas viihtyy niilläkin tunneilla. (Silja)

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 232) määritelty musiikin opetuksen tavoite, oppilaan rohkaiseminen musiikilliseen toimintaan kouluajan ulkopuolellakin, näkyi haastateltavien käsityksissä opettajan roolista ja opetuksen tärkeimmistä tehtävistä.

Mun mielestä tärkeintä on, mää en lähe siihen sisältöpuoleen sen tarkemmin puuttumaan nyt, mutta se, että motivaatio ja semmone innostus ja musiikin kipinä, että se säilyy lapsilla läpi peruskoulun. Ja sitte toisaalta kannustaa, sen aikana ja sen jälkeenki, tämmöseen musikaalisuuteen ja sen harrastamiseen. Siihen on tosi monia muotoja ja mahdollisuuksia kuitenkin. Että jokaselle löytys, se ois jollaki tavalla semmone osa sitä, ja semmone perimä tavallaan, että se

on kumminki niinku osa elämää sitte. Joillaki tietysti enemmän, osalla vähemmän, mutta kuitenkin että jollain tavalla se antas sitte niinku virikkeitä siihe. (Niilo)

6.1.2 Vahvuudet ja heikkoudet

Vesiojan (2006) tutkimuksessa ilmeni, että alakoulun musiikin opetuksen edellyttämä ammatillinen pätevyys keskittyy pääosin laulu- ja soittotaidon välttämättömyyteen, ja niiden puute aiheuttaa haasteita erityisesti luokkamusisoinnin organisoinnin kontekstissa. Tereskan (2003) tutkimustulokset kertoivat siitä, että musiikillisen minäkäsityksen negatiivisuus johtuu suurelta osin soitto- tai laulutaidon riittämättömyydestä. Sama tuli esille tämän tutkimuksen aineistossa. Kaikki haastateltavat löysivät sekä vahvuuksia että heikkouksia pohiessaan omia kompetenssejaan musiikin opettajana, ja kuten Tereskallankin tutkimuksessa, heikkouksista keskusteltaessa kaikki haastateltavat toivat vahvimmin esille puutteet soittotaidossa tai teoriaosaamisessa.

Kyllähän iteltä puuttuu tosi paljon kaikkea teknistä osaamista, jos sitte isommille opettas. Että pitäs ainaki opetella ite ensin tosi paljon. -- Niinku vaikka just semmosta, että jos joku vaikka haluais oppia soittaaan kitaraa paremmin tai jotaki muuta soitinta, mitä mä en ossaa niin hyvin neuvoa. (Sara)

Ei oo hirveästi semmosia [soitto] taitoja. -- Että ei, en niinku osaa opettaa luultavasti musiikkia. (Silja)

No se että ei oo soittotaitoa juurikaan. (Anna)

Varmaanki se on tuo teoria, mikä ei niin vahvana oo mulla, vaikka musiikki-luokalla olen ollu kolmosesta kutoseen, ni siellä on kyllä sillai ollu viikottain, iha säännöllisesti, mutta se on vähän niinku päässy unohtumaan. Ni varmaan siellä ois petrattavaa, ihan tuossa teorian opettamisessa. (Niilo)

Vahvuuksista keskusteltaessa opiskelijat toivat esille oman kyvyn lähestyä musiikkia ja sen opetusta poiketen perinteisestä soitto- ja laulutaitoa korostavasta, opettajajohtoisesta opetuksesta. Myös luovuutta ja kykyä asettua taidoiltaan heikomman oppilaan asemaan pidettiin vahvuuksina:

Sanosin että semmonen vois olla kiva, että saa niinku ite käyttää sitä ommaa luovuuttaan ja tehdä siitä musiikista silleen vähän niinku, tai lähestyä sitä vähä eri tavalla. -- Että ei tarvi olla just sillee että nyt soitetaan tätä ja sinä soitat tuosta ja näi eespäin vaan iha semmosta niinku, mukavaa. Leikin kautta. (Sara)

No varmaan ainaki se, että ko ei ite oo mikää soittaja, tai laulaja, niin ehkä ymmärtää sitte niitäki oppilaita joille se musiikki ei oo niin vahva. Niin osaa sitte asettua heidän asemaan jollaki tavalla. (Anna)

Yhdessä haastattelussa opiskelija koki vahvuusalueekseen toiminnallisen opetuksen, soiton ja laulun kautta lähestymisen. Tämä poikkesi muista haastatteluista siinä, että muut kokivat soittamisen ja laulamisen juuri siksi tekijäksi, joka teki musiikin opetuksesta niin haastavaa. Toisaalta on hyvä huomata, että tutkimukseen osallistuneista juuri tämä opiskelija oli ainoa, jolla oli aikaisempaa musiikillista taustaa harrastustensa ja alakoulun musiikkiluokalla opiskelun pohjalta.

Luontevalle tuntuu ehkä lähteä niinku sitä kautta kuitenkin, että aletaan soittamaan, tai sitte laulaan biisiä, tai ehkä jonku sanotusten kautta. Että se on joku konkreettinen, semmone selkeä mistä voijaan lähteä rakentaan. Tai se voi myös olla että lähetään kuuntelemaan jotaki kappaletta ja pikkuhiljaa sinne otetaan oppilaita mukaan. Semmonen tuntus ainaki itsestä luontaselle. Ja semmoselle että mikä vois olla myös motivoivaa oppilaista. (Niilo)

Äärimmäistä negatiivista kokemusta omasta kompetenssistaan esiintyi vain yhden tutkimukseen osallistuneen kohdalla. Toisaalta hän kuvasi, että oli oppinut musiikin perusopinnoissa muun muassa pianonsoittotaitoa, mutta kysyttäessä, pitääkö musiikin opettaminen sisällään mitään sellaista, mitä hän kokee vahvuusalueekseen tai itselleen luontevaksi, vastaus oli selkeä ja yksinkertainen:

Ei. (Silja)

Mielestäni oli hämmentävää, että edellä mainittu tutkittava ei keksinyt edes yhtä osaluetta musiikin opetuksen saralta, jonka hän olisi lukenut itselleen luontevaksi. Todennäköisesti hän tulee kuitenkin opettamaan musiikkia jossain vaiheessa uraansa, ja jos hän ei koe olevansa omalla mukavuusalueellaan edes hetkittäin, nostaa se työn stressaavuutta huomattavasti. Tätä huomiota tukee myös Tereskan (2003, 203-204) esittämä yhteys negatiivisen ammatillisen minäkäsityksen ja työn kuormittavuuden välillä, sillä heikkoudet, jotka kohdistuisivatkin pelkästään opettajan musiikilliseen minäkäsitykseen, voivat vaikuttaa koko opettajan yleisen minäkäsityksen laatuun. Sen vuoksi olisi tärkeää, että opettajan koulutuksessa panostettaisiin siihen, että opiskelijoille taattaisiin riittävät valmiudet musiikin opettamiseen käytännössä.

6.1.3 Ihanneopettaja

Haluaisin varmasti olla semmonen, joka antaa vaihtelevia ja monipuolisia mahdollisuuksia musiikkiin, ja sitte ihan tuohon, että just näitä eri soittimia sais testata. Sitte musiikin kuuntelua, toisaalta vois ehkä vähä karsia sieltä niinku teoria- ja historiapuolesta, koska tuntuu että sitä on kuitenkin aika yllättävän

paljo alakoulun puolella. Ja mulla on semmonen tuntuma itellä, että se ei oo hirveän motivoivaa oppilaista kuitenkaa. -- Ehkä enemmän [panostaa] siihen käytännön toimintaan. Ja sitte tavallaa siellä vois olla tunneilla välipaloina semmosia vähän niinku, sivuta jotaki teoria-asiaa, ja sitte taas tulis semmosta tekemistä. Semmone ois niinku aika ideaali opettaja. (Niilo)

Kuvatessa ideaaliopettajaansa opiskelijat nostivat vahvasti esille tekemisen, toiminnallisen oppimisen sekä monipuoliset ja vaihtelevat opetusmenetelmät. Havaitsin, että opiskelijoiden kuvauksissa oli selkeä yhteys uusimmassa opetussuunnitelmassa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 149-150) mainittuihin musiikin opetuksen tavoitteisiin juuri toiminnallisen opetuksen ja oppimisen myötä. Lisäksi oppilaslähtöisyys ja motivoivat aiheet olivat elementtejä, joita esiintyi useassa haastattelussa:

Jos joskus opetan musiikkia, nii yritän kaikkeni et siellä tehhään monipuolisesti kaikkia juttuja. Että ei jumituta vaan johonki tiettyyn musiikin osa-alueeseen, että mitä sitte hinkataan. Ehkä niinkö ainaki yrittää olla monipuolisempi. (Anna)

No varmastikki että oppilaat tulis sinne hyvällä mielellä ja sitte se tunti ois semmone, että ne myös lähtis sieltä pois hyvällä mielellä, että ne ei ois millään tavalla semmosia ikäviä kokemuksia. Että ois aina semmosta mielekästä tekemistä. (Silja)

Vaikka toiminnallinen oppiminen ja tekeminen menetelminä korostuivatkin, silti painotettiin, ettei opetuksesta saisi muodostua liian suorituspainotteista, jotta opiskelumotivaatio säilyisi. Mielestäni yksi haastateltavista kuvasi osuvasti, kuinka koulupäivät voivat jo alakoulun puolella olla hyvinkin suorituspainotteisia, mutta johon musiikin opetuksella voidaan antaa niin sanottu hengähdystauko. Tällöin pääroolissa ovat musiikin teoreettisen puolen ja jatkuvan taitojen kehittämisen sijaan elämykset ja uusi kokemusmaailma:

Ei nyt joka kerta tarvi oppia hirveesti jotaki uutta, että ei tarvi olla semmonen paine aina että pittää taas edetä ja edetä, vaa semmone että siitä tulis vähän niinku, semmosta mukavaa tekemistä. -- Vaikka etes niitten musiikin tuntien olla semmosta että se oppilas sais tulla niinku hengähtään sinne, että ei tarvi olla kokoajan suorittamassa. Että jotenki semmosta mää ite toivosin ainaki siihe, että se jäis oppilaan kannalta semmoseksi se olo. (Sara)

Opiskelijat nostivat haastatteluissa esille samoja musiikin opetuksen tavoitteita, joita on määritelty uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014). Monipuolisen musiikillisen toiminnan mahdollistaminen, myönteisten kokemusten kautta elinikäiseen musiikkiharrastukseen kannustaminen ja toiminnallinen musiikin opetus ovat elementtejä, joita sekä opiskelijat että opetussuunnitelma (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

2014, 149-150) korostavat. Esimerkiksi opetussuunnitelmassa esitetään koulun ulkopuolisen harrastamisen tavoite seuraavasti:

Oppilaiden musiikillinen osaaminen laajenee, mikä vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin ja luo pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 149-150.)

Opiskelijoiden kuvauksissa sama asia tuli ilmi, toki omin sanoin kuvattuna, useampaankin otteeseen:

Siis just semmone että sillä oppilaalla jäis semmonen filis [musiikin opetuksesta] että se haluaa vielä jatkaa sitä hommaa. (Sara)

Myös oppisisältöjen yhdistämistä oppilaan kokemusmaailmaan pidettiin tärkeänä erityisesti motivaation säilymisen kannalta. Kuten opetussuunnitelmassakin (2014, 149-150) korostetaan, oppilaita pyritään kannustamaan suhtautumaan musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen arvostavasti ja uteliaasti, mihin pyritään ottamalla opetuksessa huomioon oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet.

Mää varmaan lähtisin siitä, että siinä tulis sitä kuuntelupuolta, jotaki semmosta nykymusiikkia, modernia nykypäivää, että ei välttämättä lähetä sieltä tuhatkuussattaaluvun musiikin historiasta, vaan se vois olla oikeesti semmosta, mikä on osa lasten tai nuorten arkea ja sitä elämää. (Niilo)

6.2 Koulumuistot

Toinen tutkimusongelma, mitkä koulumuistot ovat luokanopettajaopiskelijoiden mielestä merkityksellisimpiä suhteessa nykyiseen asenteeseen musiikin opettamista kohtaan, toi esille kokemuksia työhönsä kyllästyneistä opettajista, yksipuolisista musiikin tunteista ja opettajajohtoisesta opetuksesta. Muistot näyttäytyivät pääosin negatiivisessa valossa, eikä huippukokemuksia muistettu lähellekään yhtä helposti kuin lannistavia tilanteita. Kuvaukset negatiivissävytteisistä muistoista ovat kielellisestikin huippukokemuksia värikkäämpiä, sillä kuvaukset huippukokemuksista ovat tunneskaalaltaan selvästi neutraalimpia, kun taas kielteisiä muistoja kuvataan voimakkailla adjektiiveilla. Muistojen kautta opiskelijat pohtivat, millaisia opettajia he itse haluaisivat olla; mitä omien kouluaikeiden opettajamallista he haluavat omassa opetuksessaan hyödyntää, ja toisaalta, millaisia toimintatapoja he haluavat ehdottomasti välttää.

6.2.1 Huippukokemuksia

Huippukokemuksia pohtiessaan opiskelijat toivat esille onnistumisen kokemusten merkityksen. Jokainen opiskelija toi haastatteluissaan jollain tavalla esille nokkahuilun soittamisen, ja se esiintyi yleensä kuvauksissa yksipuolisista, oppimisen mielenkiintoa latistavista opetusmenetelmistä. Kuitenkin yksi opiskelija liitti muistoissaan onnistumisen kokemuksensa juuri nokkahuilun harjoitteluun, vaikka oli aikaisemmin kuvannut samaa toimintaa tylsäksi ja epämielekkääksi – onnistumisen kokemusten merkitykset jopa niissä osaluissa, jotka eivät lukeudu oppilaan mielenkiinnon kohteisiin, voivat nostaa oppimiskokemuksen huippuunsa.

No kyllä siihen nokkahuiluunki liittyy semmosia [onnistumisen kokemuksia], ku oikeesti se oli se ainut soitin mitä harjoteltiin kunnolla, että sitte ku oikeesti onnistu se. Että pysy kokoajan niinku niissä nuoteissa mukana, ja ei silleen tullu kaiken maailman ylimääräisiä vihellyksiä sieltä välistä. -- Muistan että se tuntu kivalta sillon ku onnistu. (Sara)

Musiikin tuntien puitteissa järjestetyt esiintymiset herättivät yhdessä opiskelijassa positiivisia tuntemuksia. Hän koki olleensa erityisasemassa, kun konserttikokoonpanossa hän itse alttoviulistina soitti viiden muun alttoviulistin kanssa, ja esimerkiksi viulisteja oli ollut huomattavasti enemmän. Hän koki, että hänen taitojaan arvostettiin ja hänelle annettiin vastuuta, ja pitkän ja työntäyteisen projektin onnistuminen herätti lapsen mielessä vahvoja tunteita:

On jääny varmastikki, huippukokemuksena, nii oli juuriki kaikki musiikkiluokat mitä sillo oli, niin kutoluokalla oli keväällä semmone iso konsertti, mikä tuli ympäri Oulun näitä just, alakouluja seuraamaan sitä. Nii se varmastikki on semmone, että vaikka tuntu että se oli kuormittava ja vaati pitkää harjottelua, koko vuosi harjoteltiin konserttia varten, mutta sitte ku sai ne esitykset käytyä, kaikki meni nappiin, nii siitä kyllä jäi semmone väsynyt mutta onnellinen fiilis. -- Erityiseltä nii, semmone että nyt on jotaki spesiaalia. Toisaalta, että sitte ku viulisteja on reilu viiskytä vieressä. (Niilo)

Muut kuvaukset huippukokemuksista olivat sävyltään neutraalimpia, eikä niitä muistettu kovin yksityiskohtaisesti. Musiikin tunteja kuvattiin samaa kaavaa noudattaviksi, ”ihan kivoiksi” hetkiksi, joista ei sen kummemmin osattu eritellä, mikä olisi jäänyt mieleen erityisen positiivisena ilmiönä:

No jotku musiikin tunnit oli ihan kivoja ko oli kiva laulaa. Mutta ei mitää semmosia huippu-onnistumisen tunteita tullu kyllä. (Anna)

6.2.2 Lannistavia tilanteita

Opiskelijat muistivat lannistavia tai nöyryyttäviä tilanteita selvästi vähemmin ponnisteluin kuin huippukokemuksiaan, ja lannistavat tilanteet muistettiin selvästi yksityiskohtaisemmin. Voimakkaimmin negatiiviset muistot tulivat esille muistoissa opettajan toiminnasta, jolloin oppilas koki häpeää tai väärinymmärretyksi tulemisen tunteita. Esimerkiksi opiskelija, joka koki saaneensa häirikön maineen osakseen väärin perustein, kuvaa musiikillisen innostuksensa laskeneen alakoulun musiikin opetuksen myötä niin pahasti, että se vaikutti hänen valintoihinsa jatko-opinnoista:

Meillä opettaja otti mut silmätikuksi, ihan lähti siitä kolmosluokalta, ja se periaatteessa paheni pikkuhiljaa koko ajan, että tavallaan se aina oli se välitön suhtautuminen minua kohtaan semmonen, että jos jotaki melua tuli kesken tunnin, nii automaattisesti katsomatta sitte mun nimi kuulu ja osotettiin, että ole hiljaa ja tämmöstä. Nii se oli semmonen, että se varmasti söi paljo itellä motivaatiota ja voi olla myös yks osasy siihe että ei oo sitte lähteny jatkamaan vaikka yläkoulun puolella tai lukiossa enää musiikkia. (Niilo)

Häpeän tunnetta voi rinnastaa kokemukseen eristämisestä; ihminen kokee, että hänet suljetaan yhteisönsä ulkopuolelle. Kokemukset ”toiseudesta” ja joukkoon kuulumattomuudesta saavat aikaan häpeää, ja tunteen tuskallisuus johtuu suurelta osin juuri hylätyksi tulemisen tunteesta. Oppilaalla, tässä tapauksessa murrosiän kynnyksellä olevalla nuorella, ryhmään kuuluvuuden tunne ja ikäisiinsä samaistuminen ovat normaalin psyykkisen kehityksen välttämättömiä edellytyksiä (Aalberg & Siimes 2007, 71-73). Kokemus eristämisestä tulee esille opiskelijan kuvauksessa tilanteessa, jossa opettaja on ottanut hänet puhutteluun luokan eteen niin, että ryhmän muut jäsenet ovat seuranneet tilannetta vierestä. Tilanne ja tilanteen sisältämä tunnekokemus on syöpynt opiskelijan mieleen niin tarkasti, että hän kykenee muistamaan tapahtumasta yksityiskohtia (liikuntavälineet) jopa vuosikymmenien jälkeen:

Esimerkkinä tämmönen, että unohdit soittimen kotiin. Ja silleen, että joskus kävi tämmöne tapahtuma, silloin oli vielä liikuntavälineet mukana silloin muistan, se tietenki pikkuoppilaalla, nelosluokkalaisella, niin siinä vähän työsarkaa muutenki niitä kantaa mukana. Mutta että tämmösestä otetaan luokan eteen ja sitte luokan eessä pidetään puhuttelu, nii se on vähä semmone, että ku siinä on kolkytkuus oppilasta oli luokassa, ja kolmekymmentäviisi muuta kattoo vieressä ku on kumminki semmone, tai mite on mahdollista ja ootko tehny tahallaan ja tämmöne kyseenalaistaminen. Nii siitä kyllä tuli tosi negatiiviset vibat ja jääny mieleen sillee itelle. (Niilo)

Opiskelijan muistoissa näkyy, kuinka häpeän tunne on koskettanut hänen persoonaansa, eikä pelkästään tekoa, johon tunne alunperin liittyi (Kosonen 1997, 23; Hellsten 1992, 45). Oletan, että opettajan toiminnan julkisuus eli se, että nuhtelu tapahtui muiden oppilaiden nähden, oli omiaan lisäämään tilanteen herkkyyttä ja laukaisemaan oppilaassa nöyryytyksi tulemisen tunteen. Oppilas koki nuhtelun liittyneen ensisijaisesti itseensä ihmisenä, eikä niinkään toimintaan, joka tässä tapauksessa oli soittimen unohtaminen kotiin. Opettajan tulisikin tällaisissa tilanteissa olla herkkänä oppilaan tunnereaktioille, ja hoitaa yksittäisiä oppilaita koskevat tilanteet yksityisesti kahden kesken.

Musiikilliset esiintymiset jakoivat opiskelijoiden mielipiteet kahtia; osassa ne herättivät positiivisia muistoja (ks. edellä), kun taas osalle ne tulivat ensimmäisenä mieleen keskusteltaessa lannistavista kokemuksista. Opiskelija, jolle musiikkiesitykset olivat jääneet muistoihin negatiivisessa mielessä, selitti kokemuksiaan esimerkin avulla, jossa hän koki joutuvansa esiintymään vastoin omaa tahtoaan:

Sitte jos oli joku musiikkiesitys jossaki juhlassa, jotenki jos tuntu että ei silleen haluais mennä tai ei jotenki ossaa, nii semmone on ehkä saattanu jäähä [mieleen lannistavana kokemuksena]. -- Että jos on vähän niinku pakotettu menemään. (Sara)

Kuten jo edellä tuli ilmi, motivaation kehittymisen ja säilymisen kannalta liian suureksi koettu painostus voi edesauttaa riskiä saada lapsen musiikillinen innostus sammumaan kokonaan (ks. esim. Ahonen 2004, 146). Aineiston pohjalta päädyin itse pohtimaan, missä määrin lapselle suotu valinnanvapaus ja itseohjautuvuus edistävät parhaiten motivaation syntymistä. On myös huomioitava, että esimerkiksi soittoläksyjen harjoittelu ei aina tunnu lapsesta mielekkäältä, mutta sen avulla hän oppii kärsivällisyyttä ja pitkäjänteistä, tavoitteellista työskentelyä.

Kolmas tekijä, joka nousi useammassa kertomuksessa esille lannistavana kokemuksena, oli musiikin arviointikriteerinä käytetty laulukoe. Menetelmää kuvattiin vanhanaikaiseksi, ja se herätti haastateltavissa lieviä ahdistuksen ja jännityksen tunteita:

No meillä oli semmonen aika vanhan kansan tapa, että piettiin aina laulukoe keväällä ja syksyllä. Ja opettajalle piti mennä käytävään laulamaan joku laulu. -- Se oli ehkä vähän ahdistavaa. Ja kai se jotenki vaikutti sitte siihe musiikin numeroon, että miten hyvin osas laulaa nuotilleen. (Silja)

Meillä oli laulukoe, oli joskus niinkö, se oli varmaan yläasteella kyllä. Niin se oli vähä semmone jännittävä tilanne, ei se ollu mikää semmone nöyryytys, mut ei se niinkö mikkää semmone maailman mieluisin tilanne ollu kyllä. (Anna)

Mielestäni tuloksissa oli yllättävää se, että ainoastaan se opiskelija, jolla oli musiikillista taustaa ja innokkuutta harrastuneisuutensa ja musiikkiluokassa opiskelun kautta, oli negatiivisten kokemustensa kautta hetkellisesti vieraantunut musiikista. Hän oli jopa valinnut opiskelupolkunsa sen mukaan, jossa hänen ei tarvinnut olla musiikin kanssa juurikaan tekemisissä. Vaikka kyseessä on yksittäisen ihmisen kokemus, on se kuitenkin tutkimukseni otantaan suhteutettuna huomattava. Sama opiskelija kiteytti tunteuksensa alakoulun musiikin opetuksesta huomiota herättävän kielteisiin sanoihin:

*Niin, se oli kyllä semmone, että oli helpotus päästä sitte alakoulusta pois, sano-
taanko näin. (Niilo)*

6.2.3 Opettajamuistot

Ja aina oltiin kiitollisia, ku se ei ollu mejän oma opettaja. (Sara)

Opettajamuistot näyttäytyvät haastatteluaineiston perusteella joko neutraaleina (ei herätä tunteita) tai sävyllään kielteisinä, toisin kuin esimerkiksi Tereskan (2003) tutkimuksessa, jossa opettajamuistot olivat pääosin positiivisia (ks luku 4: aikaisempia tutkimustuloksia). Tässä tutkimuksessa muistojen kielteisyys ilmeni selkeimmin muistoissa musiikin opettajan äänenkäytöstä. Van Manen (1991) kuvaa äänenkäytön mahdollisuuksia pyrittäessä luomaan luokkaympäristöön positiivista ja lämmintä sosiaalista ilmapiiriä; äänen sisältämät variaatiot esimerkiksi äänen eri väreistä ja sävyistä mahdollistavat sen, että sama sana eri tavoin puhuttuna voi saada lukuisia eri merkityksiä (van Manen 1991, 131). Kuten seuraavasta haastattelukatkelmasta näkyy, opiskelija muistaa opettajastaan tiukan äänensävyä ja äänen korottamisen, mutta ei muista tarkemmin tapahtumapaikkaa tai sanoja, joita opettaja on käyttänyt. Tällöin opettaja on äänenkäytöllään luonut ilmapiirin, joka on jäänyt opiskelijan mieleen ankaruudellaan. Samat sanat eri tavoin ilmaistuna saavat siis erilaisia merkityksiä, ja opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tulkintaan voivat vaikuttaa hyvinkin pienet tekijät, kuten äänensävy tai puheessa tapahtuva tauko. (van Manen 1991, 174-175.)

Se oli hirveen tiukka, ja se herkästi korotti aina ääntään ja kovasti sano jotaki ja semmosta. -- Että oli se myös sitte tosi semmonen tiukka välillä. Mutta toisaalta se oli siis jotenki hassulla tavalla tiukka, että se oli sillee, joissaki asioissa saatto yhtäkkiä issoon ääneen sanoa jottai, mutta muute se oli semmonen tosi lepsu. (Sara)

Haastattelusta tulee ilmi, että opettaja hallitsee luokkaa äänensä avulla. Äänen korottaminen luokassa on tapa, jolla opettaja kontrolloi oppilaita ja opetustilannetta. Tätä tapaa on kritisoitu kurinpidollisena keinona, sillä samaan lopputulokseen voitaisiin päästä esimerkiksi tietyllä äänensävyllä (Palmu 2001, 185; van Manen 1991, 175). Opiskelijan haastattelusta voidaan tulkita asian olleen opiskelijalle merkityksellinen; hän korostaa, että opettaja korotti ääntään vain tietyissä tilanteissa ja oli muulloin luonteeltaan ”lepsy”. Oppilaan ja opettajan katsontakannat siitä, missä tilanteissa ääntä oli korotettu tai olisi kannattanut korottaa, eivät todennäköisesti ole aivan kohdanneet, mikä näkyy haastattelijan kuvauksessa ”hassulla tavalla tiukka”.

Opiskelijoiden kuvauksissa musiikin opettajien persoonallisuudet saivat huomattavasti enemmän negatiivisesti kuin positiivisesti latautuneita piirteitä. Yhdessäkään haastattelussa ei tullut esille selvästi positiivista opettajakuvausta, ja yksi haastateltava totesi, ettei musiikin opettaja herättänyt hänessä minkäänlaisia tunteita. Adjektiiveja, joilla opiskelijat kuvasivat musiikin opettajiaan, olivat muun muassa pelottava, erikoinen, kärsimätön, tasapainoton, ”hyvänä päivänä mukava, huonona kaikkea muuta”:

Jännitti vaan hirveesti, ku se oli niin pelottava se opettaja. (Sara)

Se oli aika semmone, erikoinen persoona. Siis se ei ehkä ollu tarpeeksi kärsivällinen sitte siihen musiikin opettamiseen. Et se välillä läksi luokasta ovet paukkuen. Se ei ollu kovin semmonen tasapainonen ihminen. Et välil, hyvänä päivänä se oli niinkö ihan mukava ja sitte huonona päivänä se oli kaikkee muuta. (Anna)

Vallankäyttö ja valtasuhteen epätasa-arvo tulee esille opiskelijan kuvauksessa, jossa hän kertoo opettajansa leimanneen hänet aiheetta häiriöiden aiheuttajaksi. Opettaja on auktoriteetti ja vallankäyttäjä, ja opettaja-oppilassuhteessa opettaja on se, jolla on käytettävissään enemmän valtaa (Vuorikoski 2003a, 45-47). Seuraavassa haastattelukatkelmassa tulee ilmi, kuinka opettaja on kurinpidollisesti käyttänyt valta-asemaansa väärin suhtautumalla oppilaseen jo ennako-oletuksiltaan kielteisesti, mikä on saanut opiskelijan pohtimaan opettajan valtaan ja vastuuseen kohdistuvia kysymyksiä myös oman opettajuutensa näkökulmasta:

Kyllä varmasti oli molemminpuoleinen tunne [opettajan ja oppilaan kokema vastenmielisyys ja inho], että valehtelin jos väittäisin muuta. Koska se oli ihan selkeä semmonen. Ja tottakai toisaalta voisin lähteä sitäki kautta miettimään, että mulla on isosisko ollu kans aiemmin samassa koulussa ja sama opettaja ollu, nii siinä oli ehkä jo lähtötilanne semmone, jokseenki kielteissävytteinen. --

No ainaki tuo kurinpidollinen puoli oli, että en lähtis leimaamaan vaan pitäis osata aina suhtautua uuteen oppituntiin niinku puhtaalta pöydältä. (Niilo)

Opiskelijoiden muistot pitivät sisällään kuvauksia musiikin opettajien toiminnasta ja opetusmenetelmistä. Yksipuolisia, opettajajohtoisia opetussisältöjä pidettiin opetustilanteiden kompastuskivinä, ja useimmat narratiivit sisälsivät toiveita monipuolisemmasta, oppilaiden toiveita huomioivasta opetuksesta. Opiskelijat kertoivat, että kielteisiä tunteita musiikin tunneilla sai aikaan juuri opettajan toiminta; yksipuolisuus teki oppimisesta tylsää ja epäinnostavaa.

No se oli varmaan siitä opettajastaki, et sille aika paljo oppilailta tuli kaikkia toiveita että mitä voitäs tehä siellä musiikkitunneilla, mut ei se toteuttanu niitä ikinä. -- Se pysy niissä tietyissä juttuissaan, mitä se halus tehä, ja niitä sit tehtiin. Et ehkä enemmän vois, ois voinu kuunnella oppilaita kyllä. (Anna)

No se oli mejän oma luokanopettaja, ja ei me oikeestaan tehty muuta ku käytiin aina musiikin kirjasta niitä teoriajuttuja läpi ja sitte lauleskeltiin. -- Meillä oli ala-asteella musiikin tunnit aika paljo semmosia, että opettaja vaa säesti pianolla ja sitte oppilaat laulo. (Silja)

6.3 Koulumuistojen merkityksiä opiskelijoiden nykyiseen asennoitumiseen

Kolmas tutkimusongelma, millainen yhteys on koulumuistojen ja opiskelijoiden nykyisen asenteen välillä, näyttäytyi tutkimusaineiston perusteella samanlaisena kuin Kaasilan (2000) tutkimuksessa. Muistot menneiltä kouluvuosilta vaikuttavat siihen, millaisiksi musiikkikasvattajiksi opiskelijat itsensä mieltävät, sekä millä tavalla he suhtautuvat musiikin opettamiseen nykyhetkellä. Esimerkiksi Kaasilan (2000) tutkimuksessa negatiivisten mielikuvien (sekä kouluaikaisesta opettajasta että matematiikasta oppiaineena) näkyi opiskelijoiden kuvauksissa siten, että opiskelijat, jotka olivat opinnoissaan menestyneet keskinkertaisesti, mutta jotka olivat kokeneet matematiikan oppisisällöt tylsinä, painottivat oman opetuksensa suunnittelussa ja toteutuksessa innostavampien opetusmenetelmien merkitystä. Sama korostuu tämänkin tutkimuksen aineistossa; opiskelijat, jotka muistivat musiikin tuntien olleen tylsiä ja yksipuolisia, painottivat pyrkimystään monipuolisempien ja mielekkäämpien opetus- ja oppimismenetelmien hyödyntämiseen.

Tereskan (2003) tutkimuksessa musiikillisen minäkäsityksen kielteisyyden suurimmaksi syyksi hahmottui kokemus omien taitojen riittämättömyydestä, mikä tuli selvästi esille myös omassa tutkimuksessani. Tuloksista voidaan tulkita, että kielteinen suhtautuminen musiikin opettamiseen johtuu suurelta osin juuri taitojen puutteellisuudesta; opiskelijat

kokevat, että heidän tietotaitonsa ei riitä vastaamaan musiikin opetukselle ja oppimiselle määriteltyjä tavoitteita.

Haastatteluaineistosta on selvästi nähtävissä opiskelijoiden harjoittama reflektio. Koulu-
muistot vaikuttavat opiskelijoiden ammatillisen identiteetin hahmottumiseen, kuten Heikkilän, Uusiautin ja Määtän (2012) tutkimuksessa todistettiin. Myös oman tutkimukseni informantit toivat kuvauksissaan esille kouluaikaisten opettajiensa malleja silloin, kun he pohtivat, millaisia opettajia he haluavat tai eivät halua olla, sekä millaisia opetusmenetelmiä he haluavat malleiltaan omaksua tai välttää.

6.3.1 Oman opettajuuden reflektointi muistojen kautta

Jokaisessa haastattelussa on nähtävissä oman opettajuuden reflektointia. Opiskelijat peila-
sivat muistojaan omaan opettajaminäänsä ja toivat esille asioita kouluajoiltaan, joita he itse
haluaisivat tai eivät haluaisi omassa opetuksessaan hyödyntää. On selvää, että opettajat
vaikuttavat oppilaisiinsa kouluvuosien aikana, mutta esimerkiksi tutkimukseeni osallistu-
neille kouluaikaiset opettajat ovat toimineet malleina tulevasta ammatista. Heidät nähdään
joko myönteisinä esimerkkeinä, tai vaihtoehtoisesti heidän toiminnassaan koetaan olevan
jotakin sellaista, mitä omassa opetuksessa halutaan välttää. Gudmundsdottir (2001, 227)
väittääkin, että jokainen alkutaipaleella oleva opettaja kantaa mukanaan muistoa siitä kai-
kista innostavimmasta tai inhottavimmasta opettajastaan. Opettajamuistoilla on tehtävänsä
opiskelijan opettajuuden rakentumisessa; opettajan mallin voidaan ajatella olevan konk-
reettinen linkki ajallisesti pitkässä virrassa, mikä tarkoittaa sitä, että yksilön valinnoilla ja
toiminnalla voi olla erityisesti opettajan työn kannalta katsottuna kauaskantoisia seurauksia
(Estola 2002b, 248).

Opiskelijoiden haastatteluissa tuli esille opettajia, joiden toiminnasta he haluaisivat ottaa
mallia omaan opetukseensa. Opettajia ei haluta suoranaisesti matkia, vaan pyrkimyksenä
on liittää heiltä omaksuttuja, hyväksi koettuja toimintamalleja osaksi omaa opettajuutta.
Omien koulukokemusten reflektoinnin merkitys lieneekin siinä, että opiskelijat kykenevät
ymmärtämään ja tiedostamaan entisten opettajiensa mahdollisia vaikutteita oman opetta-
juutensa rakentumisessa (Heikkilä et al. 2012, 225; Juntunen 2009, 213). Tällöin muistojen
kautta pohditaan tietoisesti kriittisesti niitä ominaisuuksia ja toimintamenetelmiä, joita halu-
taan itsekin omaksua.

Tässä tutkimusaineistossa opiskelijat eivät niinkään tuoneet esille opettajiensa persoonallisia ominaisuuksia, joita he olisivat ihailleet tai halunneet itselläänkin olevan. Tämä voi johtua siitä, että opettajankoulutuksessa korostetaan nimenomaan omalla persoonalla työskentelyä; jokainen opettaja on erilainen ja tekee työtä omalla, luonteelleen sopivalla tyyllään. Joku on luonnostaan hyvin äidillinen, välittävä ja huolehtiva ja näyttää sen selvästi työssään, kun taas toinen on luonnostaan asiallinen ja järjestelmällinen, eikä tuo niin näkyvästi esille vahvoja välittämisen tunteita. Ei voida silti sanoa, onko toinen tapa toimia ”oi-keampi” tai ”parempi” tai onko toinen opettajista ”hyvä” tai ”huono”. Tulkitsin asian niin, että opiskelijoille oman persoonan hyödyntäminen työssä on niin itsestänselvyys, etteivät he kokeneet tärkeäksi nostaa asiaa esille tässä kontekstissa. Luonteen ominaisuuksien sijaan he korostivat hyväksi kokemiaan opetusmenetelmiä:

Semmonen mikä on jäänyt tosi myönteisenä mieleen henkilökohtaisesti, se oli vähän niinku bändikurssi, tai semmone että sai testata kaikkia eri soittimia. Se oli tosi mukava että sai käyä rummuissa ja kokeilla kitaraa, bassoa, mitä vaan. Jos tuntuu että ei halua semmosia haastavampia instrumentteja, nii sitte voi vaikka triangelia tai mitä vaan, bongorumpuja, nii sai ite valita, ja sitte vaihettiin aina kappaleen jälkeen vaikka. Se oli niinku, että sitä haluais varmasti. Ja se oli kumminki semmone ihan luonnollinen tapa, että siinä vaan porukka kiersi ja osa sai laulaa ja tälleen. Se oli kyllä semmonen mikä on mukavana jäänyt, haluais itekki ottaa osaksi opetusta. (Niilo)

Ite haluan tehdä sitte just sillä tavalla, että no esimerkiks tykkäsin siitä nelosluokalla, että meillä oli just niitä kehorytmejä ja kaikkea tämmöstä, että tavaltaan pystyttiin saamaan sitä musiikkia muustaki ku soittimista. Että semmone on ihan käyttökelposta mun mielestä. (Sara)

Opiskelija, jolla oli taustallaan musiikkiluokkaopintoja, toi esille esiintymisen ”arkipäiväistämisen” myös alakouluissa, jotka eivät erikseen painota musiikkia. Usein koulun musiikin tuntien puitteissa valmistellut esiintymiset rajoittuvat koulun juhliin tai tapahtumiin, joita ei kovin monta yhteen kouluvuoteen mahdu. Opiskelija toikin esille ajatuksen, jonka mukaan esiintymisiä voitaisiin liittää musiikin sisältöihin niin, että oppilaat kokisivat sen enemmänkin säännöksi kuin poikkeudeksi. Opiskelija itse koki, että esiintymiset osana koulun arkea antoivat oppilaalle mahdollisuuden näyttää taitonsa ja saavuttaa tavoitteensa.

Se oli minkä mä myönteisenä nään, että siellä oli aika arkipäivää se esiintyminen. Ja sillee että ihan luokanki eessä. Siihen tavallaan oli tottunu, nii siitä ei ottanu silleen paineita. Että se oli kohtuu luontevaa, tottakai aina jännitysmomentti liittyy siihen mutta kuitenkin, että se oli semmone, no että ei se oo ku menee vaan ja soittaa tai laulaa luokan eessä ja muut kattoo. Ja annettiin, opittiin antaa palautetta ja seuraamaan esityksiä. (Niilo)

Opettajat voivat myös toimia negatiivisina malleina opiskelijan opettajuuden rakentumisessa. Heitä kuvattiin ominaisuuksiltaan tai toimintamenetelmiltään sellaisiksi opettajiksi, millaisia ei itse haluta olla. Samoin kuin positiivisten, myös negatiivisten opettajamuistojen reflektiot keskittyivät opiskelijoiden kertomuksissa pääosin opettajan toimintaan ja opetusmenetelmiin. Esimerkiksi seuraavan opiskelijan kertomuksesta tulkituin, että todennäköisesti hän itse haluaa toteuttaa monipuolisempaa, vaihtelevampaa ja motivoivampaa opetusta kuin hän on itse alakouluaikoinaan saanut:

No en ainakkaa halua ottaa sitä, niin nii, kanteleen loputonta rimputtamista. En tiiä soitetaanko peruskoulussa sitte kanteletta mutta niinkö steinerkoulussa se oli semmone, sitä soitettii iha sikana. Niinkö ihan kokoajan. (Anna)

Yksi opiskelija kertoo turhautuneensa yksipuolisilla musiikin tunteilla, jotka koostuivat lähinnä yhdessä laulamista sekä Linda Lampeniuksen urasta keskusteltaessa. Reflektio näkyy siinä, kun hän pohtii, millä konkreettisilla keinoilla hän saisi omasta opetuksestaan tasokkaampaa ja mielekkäämpää kuin koki itse saaneensa:

Se että ei välttämättä ois kaikki vaa aina sitä yhtä ja samaa, vaa että ois mahdollisimman monipuolista. -- Että se ois paljo semmosta toiminnallisempaa ja enemmän tehtäis kaikkia eri juttuja, eikä vaan semmosta laulamista ja jonku Linda Lampeniuksen uran pohdiskelua, vaan että se ois niinku paljo enemmän kaikkee. -- Että opetellaan soittamaan kaikkia soittimia, eri soittimia, ja sitte kaikkia laululeikkejä ja bodyperkussioita ja kaikkia mahdollista. (Silja)

Opiskelijat voivat reflektion kautta löytää opettajan kielteiseksi koetusta toiminnasta myös positiivisia seurauksia. Oman subjektiivisen kokemuksen, esimerkiksi nöyryyttämisen kautta, opiskelija ymmärtää paremmin lapsen toiminnan taustoja ja tunnekokemusta. Esimerkiksi seuraava katkelma kuvaa, kuinka opiskelija pyrkii itse olemaan toistamatta opettajansa tekemiä virheitä, sillä hänellä on omakohtaisia kokemuksia julkisesta nolaamisesta ja sen aiheuttamasta tunneryöpystä:

No semmonen julkinen nolaaminen, se tapahtu useampaan kertaan, nii se ois niinku ehoton semmonen mitä en ainakaa ite tekis. -- Että ainakaa siihen en aio sortua varmasti ikinä. Sen oon tuosta esimerkiksi oppinu. (Niilo)

6.3.2 Opettajankoulutuksen musiikin opintojen riittävydestä

Opiskelijat kuvasivat opettajankoulutuksen musiikin opintojen määrää liian vähäiseksi siihen nähden, mitä opettajalta työssä vaaditaan. Musiikillisilta taidoiltaan heikompien opiskelijoiden ja musiikin opintojen kapea-alaisuutta korostavien näkemysten välillä oli selkeä yhteys; ne opiskelijat, jotka voimakkaimmin kokivat puutteita esimerkiksi soittotai-

dossaan, korostivat muita enemmän myös luokanopettajakoulutuksen musiikin perusopintojen riittämättömyyttä.

No jos vaikka sitä ommaa soittotaitoa haluais, tai sillain että haluais oppia soittamaan kunnolla jotaki soitinta, nii ei kyllä riitä millään. Et sitte pitäs omalla ajalla sitte harrastaa. Että alkaa harjotteleen enemmän ja ottaa soitto-tunteja. (Anna)

Niin kyllä mun mielestä jää aika pinnalliseksi. -- Emmää usko, että siinä voi kukaan oikeesti oppia yhtään mittään, jos siellä haluttas niinku jotaki antaa sitte koulumaailmaan. Että se jää kuitenkin aika paljo oman homman varraan sitte. (Sara)

Kaksi opiskelijaa korosti erityisesti koulutuksen sisältämien piano- ja kitaratuntien antaneen heille välineitä ja mahdollisuuksia omien taitojensa kehittämiseen. He kertoivat soitotaitojensa selvästi kehittyneen opintojen myötä:

Nyt oli tosi hyvä että ton koulun aikana, niin oli kaks vuotta kumminki sitä pianon soittoa. -- Ja oppi oikeesti soittaa. (Silja)

Jos aattelee pelkkiä nuija opintoja, perusopintoja mitä oli, nii tuli semmone että, no tohon ite kitaran soittoon, nii kävin pari vuotta, nii siihe varmasti sai paljo sillee uutta tietoa, ja oikiastikki kehitty kappaleita säestään, ja että siihe sai kyllä avaimia. (Niilo)

Opiskelijoista kukaan ei kommentoinut luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen laadullista puolta. Tulkitsin asian siten, että opiskelijat ovat tyytyväisiä saamaansa opetukseen, mutta sitä tarjotaan heille liian vähän. Taloudellisten resurssien vaatima didaktisen opetuksen väheneminen ja samanaikainen musiikin sisältökokonaisuuksien laajeneminen ovat suurimmat syyt siihen, minkä vuoksi opiskelijat kokevat puutteita aineenhallinnallisissa kyvyissään (Juntunen 2009, 212-213). Nopea opiskelutahti saa myös aikaan sen, että asioihin ei keretä perehtyä syvällisesti, vaan sisältöjä joudutaan rajaamaan didaktikon parhaaksi katsomalla tavalla. Opiskelijoiden kritiikki kohdistuikin nimenomaan opintojen vähäiseen määrään :

Mutta sitte jos aattelee tommosta yleis musiikin opetusta, nii minun mielestä ei ole riittävää tämä määrä, että mitä siellä opiskeltiin, nii se on tosi semmosta, tavallaan pintaraapasua, ja tosi pintapuolisesti käydään vaa asioita. (Niilo)

Tulokset summaavat luvussa 2 käsittelemäni oletukset siitä, että musiikin didaktiikan opetussuunnitelmalliset tavoitteet eivät kohtaa opettajakoulutuksen arkea. Koulutus ei mahdollista musiikillisten taitojen kehittämistä niin pitkälle, että jokaisella valmistuvalla luokanopettajalla olisi opinnot suoritettuaan valmiudet vastata musiikin opetuksen käytännön

asettamiin haasteisiin ja vaatimuksiin – ja juuri tämän tulisi olla didaktisten opintojen perimmäinen tarkoitus (Ahonen 2009, 221; Juntunen 2009, 212-213). Tästä huolimatta opiskelijat kokivat saaneensa koulutuksesta ideoita ja malleja käytännön opetustuokioiden toteuttamiseen, vaikka eivät musiikillisilta taidoiltaan ammattitason musiikin opetuksen tasolle kokeneetkaan yltävänsä:

Siis justiisa sen on ymmärtäny, että ei tarvi olla mikkään täys ammattilainen että voi pittää niitä musiikin tunteja. (Sara)

Mut kyllä siellä toisaalta on saanu jotaki ideoita siitä, että miten musiikkitunteja voi pittää, vaikka ei oiskaa mittää soitinta. (Anna)

Opiskelijat toivoivat koulutuksen sisältöön musiikin opetuksen saralta enemmän konkreettisia, käytännön opetustyöhön soveltuvia toimintamalleja ja materiaalivinkkejä. Tästä voidaan päätellä, että opiskelijat haluavat korostaa toiminnallista ja oppilaskeskeistä opetusta, mikä erityisesti musiikin opetuksessa onkin ensiarvoisen tärkeää. Myös leikin ja leikkillisyyden merkitys erityisesti esi- ja alkuopetuksen musiikissa tuli opiskelijoiden kertomuksissa esille.

No vielä ehkä enemmän semmosia kaikkia mitä voi ihan niinkö pienempien oppilaitten kanssa ottaa, kaikkia musiikkileikkejä ja tämmösiä, et ne on kuitenkin, jotenki tuntuu että jäi aika vähäseksi. -- Että niinkö enemmän vielä semmosia leikkejä ja pelejä. (Anna)

6.3.3 Onnistuneen musiikin opetuksen elementtejä

Opiskelijoiden kuvauksissa onnistuneesta musiikin opetuksesta oli selvä linkittymä vuonna 2016 voimaan astuvan perusopetuksen opetussuunnitelman musiikin oppiainekohtaisiin tavoitteisiin. Opetussuunnitelma korostaa toiminnallista musiikin opetusta ja opiskelua ja niiden merkityksiä musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymisessä, kokonaisvaltaisessa kasvussa ja kyvyssä toimia yhteistyössä muiden kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 149). Tutkimusaineistostani ei käy ilmi, olivatko opiskelijat jo tutustuneet uuteen opetussuunnitelmaan, mutta aineistoa analysoidessani huomasin selkeitä yhtymäkohtia opiskelijoiden tärkeinä pitämien musiikin opetuksen tavoitteiden sekä valtakunnallisen opetussuunnitelman välillä. Opiskelijoiden kuvauksissa tärkeäksi painopisteeksi hahmottuivat oppilaan näkökulma ja oppilaslähtöinen opetus, edellä mainitsemani musiikin elinikäiseen harrastamiseen kannustaminen sekä opetuksen monipuolisuus.

Ja sitte että ois mahollisuuksia ennen kaikkea. Siis niin että sais kokeilla muuta ku olla vaa siinä pulpetissa paikallaan, vaan että se ois oikeesti semmosta moninaista se musisointi. (Niilo)

Opiskelijat painottivat onnistumisen kokemusten ja musiikin riemun löytämisen merkitystä opetuksessa ja oppimisessa. Oman tulkintani mukaan opiskelijat haluavat mahdollistaa elämyksellistä ja kokemusrikasta oppimista, jolloin oppilaan on mahdollista luoda oma, henkilökohtainen suhde musiikkiin. Kuvatessaan opetusta, jollaista opiskelijat haluaisivat itse toteuttaa, käyttivät he hyvin positiivisesti latautuneita, tunteisiin pohjautuvia ilmaisuja. Tämä antoi minulle tutkijana pohtimisen aihetta, sillä vaikka opiskelijat itse kuvasivat asennettaan musiikin opettamiseen jokseenkin negatiiviseksi, oli heistä jokaisella sisimmässään toive ja pyrkimys toteuttaa opetusta, jossa musiikin riemu, innostuminen, onnistuminen, mielekkyys, viihtyvyys, hymy ja ilo ovat läsnä:

No semmonen musiikin riemu ja onnistumisen kokemukset ja. Ja että oppilas viihtyy niilläkin tunneilla. (Silja)

No varmastikki että oppilaat tulis sinne hyvällä mielellä, ja sitte se tunti ois semmone, että ne myös lähtis sieltä pois hyvällä mielellä, että ne ei ois millään tavalla semmosia ikäviä kokemuksia. Että ois aina semmosta mielekästä tekemistä. (Silja)

Sieltä lähettäs hymyssä suin poissa, tai ainaki semmone, että kaikille tulis jonku asteinen onnistumisen kokemus. -- Ja semmone, että jäis semmone fiilis, että oppilaat janoaa tai haluaa lisää musiikkia, haluaa tulla ens viikollaki, tai ens tunnille. Nii intoa täynnä ja semmone, että jäis semmoset hyvät fiilikset päälle. (Niilo)

No positiivisia kokemuksia ja sillai, että ne löytäs semmosen niinkö musiikin ilon. Eikä ketään nöyryytettäs siellä tunnilla. -- Tämmöne musiikin riemu. Ja musiikista nauttiminen. (Anna)

Musiikin opetuksen tulee huomioida oppilaan musiikilliset kiinnostuksen kohteet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 149). Mielestäni tämä tavoite on erityisen tärkeä motivoinnin kannalta, sillä on ymmärrettävää, ettei oppilas kiinnostu aiheista, jotka eivät millään tavalla kosketa hänen kokemusmaailmaansa. On täysin opettajasta kiinni, millä tavalla hän oppilaiden musiikillisiä kiinnostuksen kohteita opetuksessaan huomioi. On kuitenkin muistettava oppilaiden ainutlaatuisuus; samat menetelmät toimivat joidenkin kanssa, mutta toisilla voivat saada aikaan kaaoksen. Tutkimusaineistossani oppilaslähtöinen opetus ja oppilaan kiinnostuksen kohteiden huomioiminen tuli selkeimmin esille seuraavan opiskelijan kertomuksessa:

Että siinä [musiikin opetuksessa] tulis sitä -- modernia nykypäivää, että ei välttämättä lähetä sieltä tuhatkuussattaaluvun musiikin historiasta, vaan se voisi olla oikeesti semmosta niinku, mikä on osa lasten tai nuorten arkea ja sitä elämää. (Niilo)

Tulkitsin opiskelijoiden kertomusten pohjalta, että koettu epävarmuuden tunne on yksi syy siihen, miksi suhtautuminen musiikin opettamiseen on negatiivinen. Opiskelijoiden kokemukset musiikin opettamisesta olivat hyvin vähäisiä, ja opetustilanteita kuvattiin, hieman korostettuna, hypyksi tuntemattomaan. Omalta vahvuus- ja mukavuusalueelta poistuminen näyttäisi olevan se tekijä, joka tekee suhtautumisesta kielteisen, mikä on oivalluksena ilmeinen – sellainenhan ihminen on perusluonteeltaan, tutussa ja turvallisessa pitäytyvä, muutosta kaihtava olento. Eihän kukaan tahdo asettaa itseään estradille, jos epäonnistumisen todennäköisyys on onnistumista suurempi. Tämän oivalsin lukiessani erästä haastattelun pätkää kerta toisensa jälkeen, sillä jokin sen sisältämissä sanoissa sai minut pysähtymään ja todella astumaan objektiivisen tutkijan rooliin. Katkelmasta huokuu, kuinka opiskelija sydämensä pohjasta toivoo jonain päivänä astelevansa oppilasryhmänsä eteen musiikkikasvattajan varmoin askelin:

No varmaan samat päteis niinku opettajaanki [onnistuneen musiikin tunnin elementit oppilaan kannalta], ja ne ei ois itellekkään semmosia ikäviä kokemuksia, jotka ahistaa aina suunnitella ja sitte mennä pitämään. Että ois semmone varmuus. Että minä osaan pitää nämä tunnit. Yhtälailta niinku kaikki muutki. (Silja)

6.3.4 Opetuksen haasteita

Musiikin opettamisen haasteeksi koettiin eriyttäminen. Kolme neljästä informantista nosti esille oppilaiden taitotasojen erojen huomioimisen opetuksessa nimenomaan opetustilanteen haastavana tekijänä. Oman kokemukseni pohjalta olen sitä mieltä, että musiikissa, kuten muissakin taito- ja taideaineissa, taitotasojen erot näkyvät selkeämmin kuin esimerkiksi äidinkielessä. Tämä johtuu siitä, että suurin osa oppilaista osaa puhua ja kirjoittaa suomen kieltä, mutta emme voi olettaa, että suurin osa kykenisi soittamaan eri instrumentteja, pysymään rytmissä tai laulamaan nuotilleen, ellei heillä ole musiikillista taustaa. Sen vuoksi eriyttämisen merkitys on yhtä tärkeä niin musiikillisilta taidoiltaan heikompien kuin lahjakkaampienkin keskuudessa. Eriyttämisen haasteellisuus tulee esille myös seuraavassa opiskelijan kuvauksessa:

Pitäs sitte pystyä ottamaan huomioon semmoset, jotka ei yhtään oo kiinnostuneita, ei halua harrastaa musiikkia millään tavalla, mutta sitte taas ne, jotka

vaikka ossaa soittaa hirveen hyvin. Että pitäis saaha jotenki se kohtaamaan.
(Sara)

Eriyttämisen merkitys painottuu myös uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Sen mukaan eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukselle ja toimii kaiken opetuksen pedagogisena lähtökohtana; se vaikuttaa opiskelun laajuuteen, syvyyteen, työskentelyn rytmiin ja etenemiseen, ja sen tavoitteena on mahdollistaa oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisten työtapojen valinta. Eriyttävän opetuksen avulla tuetaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota, taataan oppimisen rauha sekä ennalta ehkäistään tuen tarpeen syntymistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29.) Eriyttämisen motivaation ja itsetunnon kehittymistä tukeva tavoite tulee esille opiskelijan kuvauksessa hänen pohtiessaan omaa opetustaan ja sitä, millaista hän haluaisi sen olevan oppilaidensa näkökulmasta:

Että se ois mukavaa se musiikin opiskelu ja semmosta motivoivaa ja toiminnallista, eikä ois kellään mitenkää epämukava olo vaikka ei välttämättä musiikillisesti kovin lahjakas oiskaan. (Silja)

Kasvavat ryhmäkoot tuovat oman lisänsä musiikin opetuksen haastavuuteen. Vaikka opettajan omat tietotaidot ovat nousseet tämän tutkimusaineiston perusteella musiikin opetuksen oleellisiksi tekijöiksi, ei pelkkä soittotaito takaa onnistunutta opetustuokiota. Opetustilanteisiin liittyy monia muuttuvia tekijöitä, ja muuttujien määrä kasvaa suhteessa siihen, kuinka suuri oppilasryhmä on kyseessä. Tämän oli yksi opiskelijoista saanut oppia oman kokemuksensa kautta:

Ei se välttämättä ihan meekkään sillain että vaikka ois kokemusta ja osais periaatteessa soittaa jotain instrumenttia, nii se ite opetustapahtuma on sitte aika hektinen ja semmone vaihteleva. Ja tosiaan ku ryhmäkoot oli siinä neljäkymmentä oppilasta, nii se toi omat haasteensa siihen. (Niilo)

7. Kokoava tarkastelu

Tämä tutkimus kohdistui Oulun yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoihin, heidän koulumuistoihin ja nykyiseen suhtautumiseen musiikin opettamista kohtaan. Tutkimusjoukon muodostivat neljä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijaa, joista kolme oli naisia ja yksi mies. Tutkittavien sukupuolella ei tässä tutkimuksessa ollut merkitystä. Tutkimusaineisto on kvalitatiivista ja se kerättiin teemahaastattelujen avulla.

Tutkimuksen ensimmäinen ongelma oli selvittää, miten maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat musiikin opettamiseen peruskoulun vuosiluokilla 1-6. Suhtautuminen musiikkiin yleisesti ja oppiaineena oli positiivista, mutta itse opettamiseen melko kielteistä. Voimakkaimmin kielteisen asenteen syntymiseen vaikuttivat heikko taitotaso soitto- ja teoriaosaamisessa sekä kokemuksen puute. Musiikin opettaminen koettiin jännittävänä ja pelottavana, ja opiskelijat kokivat, että opettajankoulutus ei mahdollista riittävän tieto- ja taitopohjan hankkimista musiikin opettamisen arkea ajatellen.

Toisen tutkimusongelman, mitkä koulumuistot ovat luokanopettajaopiskelijoiden mielestä merkityksellisimpiä suhteessa nykyiseen asenteeseen musiikin opettamista kohtaan, selvittämiseksi opiskelijat muistelivat omia alakouluajojen musiikkikokemuksia. Kuvausten perusteella näyttää siltä, että muistikuvilla on merkitystä opiskelijoiden käsityksissä itsestään musiikin opettajana sekä asennoitumisessa musiikin opettamiseen. Muistikuvien kautta opiskelijat toivat esiin sekä positiivisesti että negatiivisesti latautuneita emootioitaan. Negatiivisiksi kokemuksiksi kuvattiin yksipuolisten opetusmenetelmien käyttö, opettaja-johtoinen opetus, nöyryyttävät kokemukset, opettajan valta-aseman vääränlainen hyväksikäyttö ja oppilaiden epätasa-arvoinen kohtelu. Positiivisiin kokemuksiin lukeutuivat oppilaan huomioiminen (”spesiaali” kohtelu), onnistumisen kokemukset, esiintymiset ja mahdollisuudet esimerkiksi eri soittimien kokeilemiseen.

Kolmanneksi halusin selvittää, millainen on koulumuistojen ja opiskelijoiden nykyisen asenteen välinen yhteys. Opiskelijoiden kuvauksissa toistui pääajatus ”en aio toimia samalla tavalla, kuten musiikin opettajani aikoinaan toimi”. Opiskelijat korostivat, että he haluavat omassa opetuksessaan toteuttaa monipuolisempia, innostavampia ja suorittamisen painetta poissulkevia opetustuokioita, joissa pääroolissa on mukava yhdessä tekeminen. Koulumuistoilla näyttäisi siis olevan selvä yhteys siihen, minkälaisena opiskelijat musiikin opettamisen kokevat, ja muistojen kautta he refleктоivat itseään musiikin opettajana. Ref-

lektion avulla he selvittivät, millaisia musiikkikasvattajia he itse haluavat tai eivät halua olla, ja mitä he pitävät musiikin opettamisessa merkityksellisenä. Opiskelijat korostivat, että pelkkä soittotaidon tai teoriaosaamisen kehittäminen eivät riitä vastaamaan musiikin opetuksen päämääriin. Musiikin opetuksen haasteiksi opiskelijat kuvasivat eriyttämiseen liittyviä haasteita, musiikin oppiainekohtaisten sisältökokonaisuuksien laajuuden sekä kasvavat ryhmäkoot opetuksessa.

7.1 Tutkimuksen arviointia ja ehdotuksia jatkotutkimukselle

Tutkimusaineisto tuotti varsin hyvin vastauksia esitettyihin tutkimusongelmiin. Vaikka otanta oli suhteellisen pieni, oli tuloksissa nähtävissä toistuvuutta sekä eroja ja samankaltaisuuksia. Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu oli tarkkaa suunnittelua vaativa ja litterointityö vei paljon aikaa, mutta vaikka saisin mahdollisuuden valita menetelmä uudelleen, valitsisin edelleen samoin. Teemahaastattelun avulla sain kerättyä aineistoa juuri niistä teemoista, joihin halusinkin keskittyä.

Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti ovat keskeisiä käsitteitä silloin, kun tarkastellaan tutkimuksen laatua ja luotettavuutta. Tutkimuksen validiteetti eli pätevyys kertoo, onko tutkimus onnistunut tutkimaan sitä, mitä oli tarkoituskin, onko käsitteistön argumentointi loogista sekä kuvaako se nimenomaan tutkittavaa ilmiötä. Validiteetin laadusta kertoo myös, onko tutkimuksen tulokset tuotettu pätevästi. (Ronkainen et. al 2013, 129-131.) Validiteettia voidaan tarkastella joko ulkoisen tai sisäisen pätevyyden näkökulmasta, jolloin ulkoisella validiteetilla viitataan tutkimuksen yleistettävyyteen ja tulosten siirrettävyyteen, ja sisäisellä validiteetilla tutkimuksen omaan pätevyyteen. (Metsämuuronen 2011, 51.)

Tutkimusaineiston, tässä tapauksessa neljän opettajaopiskelijan haastatteluaineiston, pohjalta ei voida tehdä yleistyksiä, jotka koskisivat koko luokanopettajaopiskelijoiden joukkoa, vaan tulokset kertovat juuri kyseisten informanttien henkilökohtaisista kokemuksista ja asenteista. Tällöin joudun tutkijan kriittisellä otteella toteamaan, että tutkimuksen ulkoinen validiteetti ei ole laadultaan hyvä. Toisaalta tarkoitukseni oli alusta saakka selvittää vain muutaman opiskelijan asenteita niin, että tulkinnassa olisi mahdollista päästä pintatason analyysia syvemmälle. Tällöin, kun kyseessä on kuitenkin ”vain” pro gradu –tason tutkielma, jää ulkoinen validiteetti väistämättä heikommalle asteelle.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä oli tutkimukseni tarkoitusta ajatellen toimiva ratkaisu. Pyrkimykseni oli saada vastauksia tutkimusongelmiini, ja haastattelu mahdollisti teemojen syvällisempää käsittelyä. Haastattelijana pystyin vaikuttamaan siihen, kuinka paljon ja kuinka eksaktia tietoa haastatellut toivat esille; jos jokin aihe jäi mielestäni pinnalliselle tasolle, saatoin esittää tarkentavia lisäkysymyksiä tai palata aiheeseen vielä haastattelun edetessä. Tämä ei olisi ollut mahdollista kyselylomakkeiden tai kirjallisten vastausten muodossa. Haastatteluaineiston litterointi oli aikaa vievä ja pitkäjänteistä työtä vaativa prosessi, mutta koen, että valitsemalla haastattelumenetelmän tein juuri oikean ratkaisun. Sain kerättyä tutkimukseni kannalta relevanttia aineistoa, eikä aineistosta löydy juuriakaan epäoleellista materiaalia.

Olen tutkijana pyrkinyt vaikuttamaan tutkimuksen sisäisen validiteetin laatuun kuvaamalla tutkimuksen taustat, tutkimusprosessin kulun, keskeisimmät käsitteet, teoreettisen viitekehysten sekä aineiston analyysin mahdollisimman tarkasti ja selkeästi. Olen hyödyntänyt tutkimukseni kannalta olennaista kirjallisuutta ja tutustunut aiempiin tutkimuksiin, joita aiheesta on tehty. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija luo itse tutkimusasetelman ja tulkitsee sitä, jolloin tutkijan asema vaikuttaa siihen, mitä ja millä tavalla hän tekee havaintoja (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133). Otin tämän huomioon siten, että pyrin tarkastelemaan aineistoa (oman esiymmärrykseni tiedostaen) objektiivisesti siinä määrin, kuin se suinkin oli mahdollista. Oman vahvan musiikkitaustani tiedostaessani pyrin huomioimaan, että omat ennakkokäsitykseni ja kokemukseni voisivat helposti vaikuttaa tutkimuksen kulkuun liiankin vahvasti, ellen jatkuvasti pitäisi sitä mielessä.

Tutkimuksen reliabiliteettiin kuuluvat mittauksen luotettavuuden, yhdenmukaisuuden ja tarkkuuden arviointi (Ronkainen et al. 2013, 131). Vahvistaakseni tutkimukseni reliabiliteettia suunnittelin haastattelurungon huolellisesti teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimusongelmiini nojaten, ja ennen varsinaisia haastatteluja toteutin pilottihaastattelun. Pilotihaastattelussa nousi esille muutamia ongelmakohtia, jotka korjasin lopulliseen haastattelurunkoon. Toteutin haastattelut yhdenmukaisesti haastattelurungon mukaisesti siten, että en orjallisesti seurannut kysymysjärjestystä, mutta pidin silti huolen, että kaikki teemat tulivat käsitellyksi. Tällä tavalla haastattelut pysyivät keskustelunomaisina, kuten tarkoitukseni oli. Litteroin haastattelut huolellisesti alusta loppuun ja sanasta sanaan, mikä myös tukee tutkimuksen reliabiliteettia.

Laadullisessa tutkimuksessa nimien ja arkaluontoisten asioiden poistaminen tutkimustekstistä ovat keinoja, joilla tutkimuksen anonymisointiin voidaan parhaiten vaikuttaa (Kuula 2006, 214-215). Otin huomioon tutkimukseen osallistuneiden anonyymiuden käyttämällä nimien sijaan pseudonyymejä eli peitenimiä, ja poistamalla haastatteluteksteistä kohdat (esimerkiksi henkilöiden nimet ja asuinseudut), joiden avulla heidät voitaisiin tunnistaa.

Jotta lukija voisi kriittisesti puntaroida tutkijan muodostamia tulkintoja, tulee tutkimusraportin antaa välineitä tutkimusprosessin ja tulkintojen uskottavuuden tarkasteluun (Kiviniemi 2010, 81-82). Tässä tutkimuksessa uskottavuuden tarkastelun välineet koostuvat aineistokatkelmista, joita sijoitin suorina lainauksina tulosten analyysiosioon. Uskon, että tämä helpottaa lukijan ja tekstin välisen vuoropuhelun syntymistä.

Tavoitteenani oli tuottaa aitoa, todenmukaisiin kokemuksiin ja asenteisiin pohjautuvaa tutkimusaineistoa. Toteutin haastattelut haastateltavien kotona, jotta tunnelma olisi rento ja luottamusta herättävä, ja jotta ylimääräiset häiriötekijät, kuten muut ihmiset, melu sekä muut ympäristön virikkeet, saataisiin minimoitua. Rennon ja turvallisen haastatteluilmapiirin luomisella tavoittelin sitä, että haastateltavat toisivat kokemuksiaan ja asenteitaan esille aidosti ja avoimesti, eivätkä vastaisi siten, kuinka he olettaisivat kysymyksiin ”kuuluvan” vastattavan. Tietty kriittisyys oli kuitenkin välttämätöntä erityisesti selvittäessäni haastateltavien koulukokemuksia, sillä muistitieto voi sisältää virhelähteitä; muistot voivat muuttua, eivätkä ne aina kerro koko totuutta. Tämä oli kuitenkin ainoa tapa, jolla sain tutkittavien kokemuksia selvitettyä, sillä tutkimuksen tekeminen alkoi vasta tutkittavien ollessa aikuisia. Seurantatutkimus ei tässä tilanteessa olisi ollut millään muotoa edes mahdollinen vaihtoehto.

Tutkimusprosessin edetessä minulla heräsi muutamia mahdollisia jatkotutkimuskysymyksiä. Minua kiinnostaisi tietää, millä tavalla kyseiset opiskelijat (tai opiskelijat yleensäkin) kehittävät itseään valmistumisen jälkeen niillä opettajan työn osa-alueilla, joilla he kokevat olevansa niin sanotusti ”heikoilla jäillä”. Lisäksi olisi mielenkiintoista nähdä ja kuulla, millä tavalla opiskelijoiden asenteet musiikin opettamista kohtaan muuttuvat heidän toimituaan kenttätyössä muutamia vuosia. Tätä voisi pienemmässä mittakaavassa tutkia myös esimerkiksi opetusharjoittelun aikana; muuttuvatko opiskelijoiden negatiiviset asenteet musiikin opettamista kohtaan kokemuksen myötä vai pysyvätkö ne samana?

Musiikkikasvatuksen opettamisen saralla jatkotutkimus voisi kohdistua ainedidaktiikkaan esimerkiksi siten, millä tavalla opiskelijoiden musiikillista identiteettiä ja sitä kautta suh-

tautumista musiikin opettamiseen voitaisiin tukea ja kehittää opettajankoulutuksen aikana mahdollisimman tehokkaasti. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, millä tavalla musiikkikasvatuksen opiskelijoiden asenteet musiikin opettamista kohtaan poikkeavat luokanopettajaopiskelijoiden asenteesta; musiikkikasvatuksen opiskelijat valmistuvat nimenomaan ja pelkästään musiikin aineenopettajiksi, joten voisi kuvitella, että heillä asennoituminen olisi selvästi positiivisempaa. Toisaalta voi olla, että heidän suhtautumisensa ei huomattavasti luokanopettajaopiskelijoista poikkeaisi, tai vaihtoehtoisesti heidän mahdollinen negatiivinen suhtautuminen voisi johtua erilaisista syistä, mitä tässä tutkimuksessa on noussut esiin.

Tämä tutkimus herätti myös jatkotutkimuskysymyksiä yli oppiainerajojen. Tutkimusta voitaisiin jatkaa ja kehittää selvittämällä, millainen asennoituminen luokanopettajaopiskelijoilla on muihin opetettaviin aineisiin, ja mihin musiikki niiden rinnalla asettuu. Selvitin tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kokemuksia alakouluvuosilta, mutta olisi kiinnostavaa tietää, millaisia huippukokemuksia tai lannistavia kokemuksia opiskelijat ovat kokeneet luokanopettajakoulutuksessa, ja mitä niistä kokemuksista hyödynnetään valmistumisen jälkeen varsinaisessa opettajan työssä. Näiden kokemusten kuvaamisen avulla saataisiin myös vihiä siitä, millaiset opetus- ja oppimismenetelmät edistävät opiskelijoiden oppimista parhaiten, ja huomioida ne opettajankoulutuksen kehittämisen kontekstissa.

7.2 Loppusanat

Palatakseni tutkimukseni alkumetreille, kysyn uudestaan: musiikin opettaminen – mörkö vai mahdollisuus? Tutkimukseni aineiston pohjalta esitän, että liian monelle se on vielä mörkö – tutkimusaiheeni on siis tärkeä luokanopettajakoulutuksen kehittämisen kannalta. Jokaisella meistä on muistikuvia ja kokemuksia omien kouluaikojen musiikin opetuksesta, ja ääritapauksissa negatiiviset muistot, jopa traumat, voivat vaikuttaa ihmisen ammatinvalintaan niin, että kaikki musiikkiin liittyvä kierretään kaukaa. Esimerkiksi ihminen, joka muuten olisi erittäin potentiaalinen luokanopettaja, voi musiikkikammonsensa vuoksi jättää hakeutumatta alalle kokonaan. Millä tavalla koulutusta tulisi kehittää niin, että mörkö muuttuisi mahdollisuudeksi?

Tämän tutkimuksen pohjalta haluaisin itse tutkijana heittää ilmoille kehitysidean. Idean, jonka avulla luokanopettajakoulutuksen musiikin perusopinnot voitaisiin kehittää suuntaan, joka huomioisi aiempaa paremmin opiskelijoiden toiveet musiikin opintojen riittävydestä. Miten olisi, jos perusopinnoissa mahdollistettaisiin opetustuokion järjestäminen

mahdollisuuksien mukaan joko alakoulun musiikin tuntien puitteissa tai vaihtoehtoisesti edes omalle ryhmälle? Tällä tavoin opiskelijat saisivat edes suuntaa antavan kokemuksen musiikin opettamisen käytänteistä, eikä sen järjestäminen vaatisi taloudellisestikaan mitään.

Olen myös samaa mieltä Tereskan (2003, 203-204) kanssa siitä, että opiskelijoiden musiikilliset taidot voitaisiin jollakin tavalla ottaa huomioon jo opiskelijavalinnan yhteydessä. Esimerkiksi musiikinäytteestä saatava bonuspiste voisi houkutella koulutukseen musiikin osaajia niin, että nekään hakijat, joilla ei musiikillista taustaa ole, eivät jäisi suhteettoman epätasa-arvoiseen asemaan. Tilanne kun nyt on mikä on – koulutus kaipaisi musiikin osaajia enemmän kuin niitä tällä hetkellä hakijoiden joukosta löytyy.

Tämä tutkimus lisäsi ennen kaikkea omaa ymmärrystäni siitä, kuinka eri tavalla eri ihmiset voivat kokea saman asian. Tutkimukseni edetessä huomasin myös refleктоivani omaa opettajuuttani ja tekijöitä, joita sen kehittymiseen on mahdollisesti vaikuttanut. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollutkaan saada aikaan maailmaa mullistavia tuloksia, mutta koen, että ainakin itselleni –parhaassa tapauksessa jollekin muullekin– tästä oli hyötyä. Ehkä osaan nyt paremmin asettua niiden asemaan, joita musiikki ja sen opettaminen kauhistuttaa, mutta varmasti voin sanoa, että osaan arvostaa enemmän sitä *mahdollisuutta*, jonka musiikki minulle tulevana musiikkikasvattajana antaa.

8. Lähteet

- Aalberg, V. & Siimes, M. A. 2007. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Ahonen, K. 2009. Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 215-223.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Almeida, L. S., Prieto, M. D., Ferreira, A. I., Bermejo, M. R., Ferrando, M. & Ferrándiz, C. 2010. Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative. *Learning and Individual Differences* 20 (2010), 225–230.
- Anttila, M. 2006. Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa Anttila, M. & Juvonen, A. (toim.) Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuun yliopistopaino, 15-163.
- Bruner, J. S. 1967. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Elliott, D. J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, David. J. (toim.) 2005. *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*. USA: Oxford University Press.
- Eriksson, P. & Kovalainen, A. 2008. *Qualitative Methods in Business Research*. London: Sage Publications.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Estola, E. & Syrjälä, L. 2002. Whose reform? Teachers' Voices from Silence. Teoksessa Huttunen R., Heikkinen H. L. T., Syrjälä, L. (toim.) *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, 177-195.

Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. A. 1993. *Cognitive Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Ford, M. 1992. *Motivating Humans. Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. Newbury Park: SAGE Publications.

Gallahue, D. & Ozmun, J. 1995. *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. (3. painos.) Madison: WCB Brown & Benchmark.

Gardner, H. 1982. *Art, Mind and Brain. A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books.

Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. & Moran, S. 2006. The Science of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse. *Educational psychologist* 41 (4), 227–232.

Gudmundsdottir, S. 2001. Narrative research on school practice. Teoksessa Richardson, V. (toim.) *Handbook Of Research On Teaching*. Washington DC: American Educational Research Association, 226-240.

Heikkilä, V., Uusiautti, S. & Määttä, K. 2012. Teacher Students' School Memories as a Part of the Development of Their Professional Identity. *Journal of Studies in Education* 2 (2), 215-229.

Heikkinen, H.L. T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116-132.

Hellsten, Tommy. 1992. *Virtahepo olohuoneessa. Läheisriippuvuus ja sisäisen lapsen kohtaaminen*. 6. Painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. *Tutki ja kirjoita*. 18. painos. Helsinki: Tammi.

Ikonen, O. 2001. *Oppimisvalmiudet ja opetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Jeronen, E. 2003. Luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisten käsitysten kehittyminen päättöharjoittelujakson biologian ja maantieteen opetuksessa. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Juntunen, M-L. 2009. Musiikin didaktiikka opettajankoulutuksessa. Teoksessa Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 208-214.
- Kaasila, R. 2000. Eläydyin oppilaiden asemaan. Luokanopettajiksi opiskelevien kouluikäisten muistikuvien merkitys matematiikkaa koskevien käsityksien ja opetuskäytäntöjen muotoutumisessa. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Karling, M., Ojanen, T., Sivén, T., Vilhunen, R. & Vilén, M. 2009. Lapsen aika. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. 12. painos.
- Keskinen, E., Korhonen, M., Kuusinen, J. (toim.), Kuusinen, K-L. & Wahlström, R. 1999. Kasvatuspsykologia. Juva: WSOY.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Kosonen, U. 1997. Nähdynsi tulemisen kaipuu ja häpeä. Teoksessa Jokinen, E. (toim.) Ruumiin siteet. Tekstejä eroista, järjestyksistä ja sukupuolesta. Tampere: Vastapaino, 21-41.
- Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynamiikka. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Helsinki: Edita.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. Narrative Research. A New Model for Classification of Approaches to Reading, Analysis, and Interpretation. Thousand Oaks: Sage Publications.

Metsämuuronen, J. 2011. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky, 18-82.

Nikkanen, H. 2009. Alakoulussa avainsana on kokonaisvaltaisuus. Teoksessa Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 59-64.

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2001. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

Paananen, P. 1997. Lapsen älyllinen kehitys ja musiikin keksiminen. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen lisensiaattityö.

Paananen, P. 2003. Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatiotehtävissä ikävuosina 6-11. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 10.

Palmu, T. 2001. Kosketuspintoja sukupuoleen: Opettajat, ruumiillisuus ja seksuaalisuus. Teoksessa Tolonen, T. (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 181-202.

Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suomentanut Saara Palmgren. Suomennoksen tarkistanut Klaus Helkama. Juva: WSOY.

Polkinghorne, D. 1995. Narrative Configuration in Qualitative Analysis. In Hatch, J. & Wisniewski, R. (toim.) Life History and Narrative. London: Falmer Press, 5-23.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksen tavoitteena. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Verkot ja virtuaalistaminen oppimisen tukena. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 13-45.

- Ruokonen, I. & Grönholm, M. 2005. Musiikkikasvatus perusopetuksessa ja musiikkiluokilla – Kasvamista musiikkiin ja musiikin avulla. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä. (toim.) Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12 -vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab. 85-100.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 203-214.
- Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 243.
- Trehub, S. 2006. Infants as Musical Connoisseurs. Teoksessa McPherson, G. E. (toim.) *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*. New York: Oxford University Press, 33-49.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uitto, M. 2011. *Storied relationships: students recall their teachers*. Akateeminen väitöskirja. Oulu: University of Oulu.
- Uitto, M. & Syrjälä, L. 2008. Body, Caring and Power in Teacher-Pupil Relationships: Encounters in former pupils' memories. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52 (4), 355-371.
- Uusikylä, K. 1994. *Lahjakkaiden kasvatus*. Juva: WSOY.
- Van Manen, M. 1991. *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. New York: The Althouse Press.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 113.
- Visser, B. A., Ashton, M. C. & Vernon, P. A. 2006. Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence* 34 (2006), 487–502.
- Vuorikoski, M. 2003a. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 17-53.

Waterhouse, L. 2006. Multiple Intelligences, the Mozart Effect and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational Psychologist* 41 (4), 207–225.

Westerlund, H. 2005. Musiikin arvo ja arvokokemus musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Torvinen, J. & Padilla, A. (toim.) *Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*. Helsinki: Yliopistopaino, 249-266.

LIITE 1

HAASTATTELURUNKO

Teema 1: Suhtautuminen musiikin opettamiseen alakoulussa; minä musiikinopettajana/musiikkikasvattajana

-Oletko opettanut musiikkia alakoulussa esimerkiksi luokanopettajakoulutukseen sisältyvän harjoittelun tai työkokemuksen kautta?

-Millaisia tunteita musiikin opettaminen sinussa herättää?

-Millaisena musiikkikasvattajana näet itsesi?

-Millainen musiikkikasvattaja haluaisit olla?

-Mitä heikkouksia / vahvuuksia koet itselläsi olevan musiikkikasvattajana?

-Mikä musiikin opettamisessa pelottaa / mikä tuntuu luonteelta?

-Antaako luokanopettajakoulutus mielestäsi riittävät valmiudet musiikin opettamiseen alakoulussa?

-Mitä kaipaisit lisää / mistä koet saaneesi riittävästi tietotaitoa?

Teema 2: Koulumuistot

-Kerro huippukokemuksesi omilta alakouluajojesi musiikintunneilta

-Kerro negatiivinen kokemus alakouluajojesi musiikintunneilta

-Miksi juuri nämä muistot ovat jääneet mieleen?

-Millaisia opetusmenetelmiä muistat musiikintunneilla käytettäneen?

-Millainen musiikinopettajasi oli?

-Millainen oppilasryhmänne oli?

-Mikä musiikintunneilla oli alakouluikässä mielestäsi parasta / inhottavaa tai pelottavaa?

Teema 3: Koulumuistojen ja nykyisen asenteen välinen yhteys

-Miten omat koulukokemuksesi ovat vaikuttaneet omaan musiikin opettajuuteesi?

-Onko sinulla jäänyt mieleen oman opettajasi toteuttamia opetusmenetelmiä, joita haluat / et missään nimessä halua omassa musiikinopetuksessasi hyödyntää?

-Mikä musiikin opetuksessa on mielestäsi tärkeintä / arvokkainta?

-Millaisia kokemuksia haluat mahdollistaa omille oppilaillesi?

-Kuvaile mielestäsi hyvin toteutettu musiikin oppitunti

a) oppilaan kannalta

b) opettajan kannalta