

Saga Olsson

**LUOKANOPETTAJAOPISKELIJOIDEN
TULKINTOJA MUSIIKIN OPETUKSESTA**
Fokusryhmähaastattelujen diskurssianalyysi

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu2019

TIIVISTELMÄ

Saga Olsson: Luokanopettajaopiskelijoiden tulkintoja musiikin opetuksesta – Fokusryhmähaastattelujen diskurssianalyysi
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden maisteri
Huhtikuu 2019

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten luokanopettajaopiskelijat puhuvat musiikin opetuksesta. Tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena ovat luokanopettajaopiskelijoiden puheesta nousevat tulkintatavat musiikin opettamiseen sekä omiin valmiuksiinsa liittyen.

Aiempien tutkimusten mukaan luokanopettajaopiskelijat kokevat valmiuksiensa musiikin opettamisen suhteen olevan riittämättömiä (esim. Vesioja 2006; Tereska 2003; Hennessy 2000; Seddon & Biasutti 2008). Luokanopettajakoulutuksesta valmistuva opettaja on paperilla pätevä opettamaan musiikkia, sekä velvollinen antamaan Perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista opetusta työssään. Kuitenkin luokanopettajakoulutuksen musiikin oppimäärä on usein viiden opintopisteen laajuinen kokonaisuus, eikä sellaisenaan riitä tarjoamaan opiskelijalle musiikin opetukseen tarvittavia välineitä (Ahonen 2004).

Tutkimuksen kohteena olivat Tampereen yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat. Tutkimus toteutettiin kahtena fokusryhmähaastatteluna, joista toiseen ryhmään osallistui monialaiset musiikin opinnot (yht. 5 op) suorittaneita opiskelijoita, ja toiseen ryhmään osallistui perusopintojen lisäksi musiikin erikoistumisopinnot (5+25 op) suorittaneita luokanopettajaopiskelijoita. Aineistoa analysoitiin diskurssianalyysin keinoin.

Tutkimuksen tuloksena saatiin kuusi keskusteluista noussutta tulkintarepertuaaria, eli puhetapojen merkityskehystä. Huolirepertuaarissa otettiin kantaa musiikin oppiaineen aseman puolesta ja omistautuneisuuden repertuaarissa määriteltiin hyvän musiikin opettajan olevan muun muassa omistautunut koko persoonallaan työhönsä. Luokanopettajan kompetenssia musiikin opetukseen neuvoteltiin toisaalta mahdollistamisen tulkintarepertuaarin kautta, ja toisaalta omia ja opiskelijoiden yleisiä lähtökohtia opettamiseen tuotiin esille epävarmuuden repertuaarin kautta. Mahdottomuuden repertuaarissa tuotiin esille musikaalisuuskäsityksiin liittyviä teemoja sekä tuotiin esiin heikot etenemismahdollisuudet musiikin opinnoissa ilman musiikkiharrastustaustaa. Kehittämisen repertuaarissa taas pyrittiin löytämään ratkaisukeinoja asenteellisiin ja rakenteellisiin ongelmiin musiikin opintojen kohdalla. Merkittävimpiä tuloksia tutkimuksen kannalta olivat toisaalta opiskelijoiden aktiivinen suhtautuminen musiikin opetukseen ja sen kehittämiseen, sekä toisaalta syvälle juurtuneet musikaalisuuskäsitykset, jotka vaikuttavat musiikin opetushalukkuuteen. Musiikin perusopintoihin liittyen nostettiin esille opintojen liian varhainen sijoittuminen opinnoissa, opintojen sisällön epäjohdonmukaisuus suhteessa musiikin opettamiseen työelämässä, sekä opiskelijoille jäävä heikko tietopohja siihen mitä musiikin opetuksen tulisi sisältää.

Avainsanat: luokanopettajakoulutus, musiikkikasvatus, työelämävalmiudet, diskurssianalyysi, fokusryhmähaastattelu, opetuksen kehittäminen, musiikki, alakoulu

SISÄLLYS

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 4 |
| 2 | MUSIIKIN OPETUS ALAKOULUSSA | 7 |
| 2.1 | MUSIIKIN OPETUKSEN LÄHTÖKOHTIA..... | 9 |
| 2.2 | MUSIIKKI OPETUSSUUNNITELMASSA..... | 12 |
| 2.3 | KASVATUKSELLESTI KUULEVA JA TAITAVA MUSIIKINOPETTAJA..... | 14 |
| 3 | MUSIIKKI LUOKANOPETTAJA-KOULUTUKSESSA | 18 |
| 3.1 | MUSIIKIN ASEMA LUOKANOPETTAJAKOULUTUKSESSA..... | 20 |
| 3.2 | LUOKANOPETTAJAOPISKELIJAT JA MUSIIKKI..... | 21 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 25 |
| 4.1 | LAADULLINEN TUTKIMUS..... | 25 |
| 4.2 | TUTKIMUSKYSYMYKSET..... | 26 |
| 4.3 | HAASTATELTAVIEN VALINTA JA RYHMIEN ESITTELY..... | 27 |
| 4.4 | FOKUSRYHMÄHAASTATTELU..... | 29 |
| 5 | DISKURSSIANALYYSI | 32 |
| 5.1 | SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI JA DISKURSSIANALYYSIN LÄHTÖKOHDAT..... | 32 |
| 5.2 | DISKURSSIANALYYSIN KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ..... | 35 |
| 5.3 | ANALYYSIN KULKU..... | 39 |
| 5.4 | TULKINTAREPERTUAARIEN MUODOSTAMINEN..... | 44 |
| 6 | TULOKSET | 48 |
| 6.1 | HUOLIREPERTUAARI..... | 49 |
| 6.2 | OMISTAUTUNEISUUDEN REPERTUAARI..... | 52 |
| 6.3 | MAHDOLLISTAMISEN REPERTUAARI..... | 56 |
| 6.4 | EPÄVARMUUDEN REPERTUAARI..... | 61 |
| 6.5 | MAHDOTTOMUUDEN REPERTUAARI..... | 65 |
| 6.6 | KEHITTÄMISEN REPERTUAARI..... | 67 |
| 7 | YHTEENVETOA REPERTUAAREISTA | 69 |
| 7.1 | KEHITTÄJÄN SUBJEKTIPOSITIO..... | 72 |
| 7.2 | TULEVAN MUSIIKKIKASVATTAJAN POSITIO..... | 73 |
| 8 | POHDINTA | 75 |
| 8.1 | OPINTOJEN ANTAMAT VALMIUDET..... | 76 |
| 8.2 | MUSIIKKIKASVATTAJUUDEN KOKEMINEN..... | 78 |
| 8.3 | USKOMUKSET MUSIIKIN OPETUKSESSA..... | 79 |
| 8.4 | KOMPETENSSI..... | 81 |
| 8.5 | RAJOITE JA RATKAISU..... | 83 |
| 8.6 | TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS..... | 84 |
| 8.7 | JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA..... | 91 |
| 8.8 | LOPUKSI..... | 93 |
| 9 | LÄHTEET | 94 |

1 JOHDANTO

Kuka on pätevä opettamaan musiikkia, ja miten opetus tulisi toteuttaa? Muun muassa näistä aiheista on viime aikoina käyty keskustelua musiikin opetukseen liittyen. Opettajankoulutuksessa musiikin opinnot on vähennetty minimiin, mikä on johtanut siihen, ettei koulutus enää kykene tarjoamaan samalla tavalla luokanopettajalle valmiuksia opettaa musiikkia. (Yle Uutiset 29.11.2017) Taideyliopiston musiikkikasvatuksen professori Marja-Leena Juntunen on huolissaan musiikin opetuksen tasosta Suomessa, sillä musiikin oppiaineen arvostus näyttää olevan pitkälti kiinni siitä, miten musiikkimyrönteinen rehtori koulussa sattuu olemaan. Joissakin kunnissa on alettu myös tasa-arvon nimissä vähentämään musiikkiluokatoimintaa, joka on tähän asti muun muassa mahdollistanut musiikin harrastuksen sellaisillekin oppilaille, joilla ei ole mahdollisuutta opiskella musiikkioppilaitoksissa. (Nikkanen 2009; Juntunen 2017.)

Tutkimuksessani tarkastellaan sitä, minkälaisia puhetapoja Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijat itse tuottavat musiikin opetukseen liittyen. Jokainen valmistunut luokanopettaja on tutkintonsa perusteella pätevä opettamaan musiikkia alakoulussa, vaikka monet välttelevät tätä tehtävää. Musiikin opettamisen välttely voi liittyä siihen, että luokanopettajat kokevat tutkimusten mukaan monenlaisia paineita liittyen opetussuunnitelman tavoitteisiin ja yleisiin käsityksiin musiikinopetuksesta. (esim. Vesioja 2006; Tereska 2003; Hennessy 2000; Seddon & Biasutti 2008; Mills 1989.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata luokanopettajaopiskelijoiden antamia tulkintoja musiikin opettamiselle sekä tuoda esiin puhetapoja musiikin opettamiseen tarvittaviin valmiuksiin liittyen. Tutkimukseni aineisto koostui kahdesta fokusryhmähaastattelusta, joista toinen ryhmä muodostettiin musiikkiin erikoistuneista- ja toinen pelkät musiikin perusopinnot suorittaneista luokanopettajaopiskelijoista. Tarkastelen fokusryhmähaastatteluja sosiaalisen konstruktionismin ja diskurssianalyysin valossa, etsien tulkintarepertuaareja

luokanopettajaopiskelijan merkityshorisontissa. Tulkintarepertuaarin sijasta diskurssianalyttisessä tutkimuksessa voidaan toisinaan käyttää puhettavan käsitettä, mutta valitsin tulkintarepertuaarin käsitteen omaan tutkimukseeni. (Pöntinen 2013, 9.) Tutkimuksessani ymmärretään, että puhettavat viittaavat enemmän puheen rakenteellisiin ominaisuuksiin kuten sanavalintoihin, kun taas tulkintarepertuaarit sisältävät yhdessä puhettavat sekä sen taustalla vaikuttavat tulkinnalliset vaihtelut. Eli kun tässä tutkimuksessa puhutaan puhettavoista, niillä viitataan tulkintarepertuaarin sisällä vaikuttaviin samankaltaisiin mutta toisistaan kuitenkin poikkeaviin ilmaisutapoihin.

Fokusryhmähaastattelussa esille tuotujen tulkintojen kautta opiskelijat rakentavat suhdettaan tulevaan luokanopettajan rooliinsa sekä toisaalta asemoivat itseään ympäristön odotuksiin ihanteellisesta musiikin opettajuudesta. Analyysissä painottuvat ne merkityksenannot, joiden avulla haastateltavat asemoivat itseään musiikin aineosaamisen sekä opettajuuden olemuksen kentillä. Kahden musiikilliselta koulutukseltaan eritaustaisen luokanopettajaopiskelijaryhmän musiikin opetuksen puhettajien tarkastelu tuo uuden näkökulman musiikin opetuksen tutkimukseen. Ylipäätään musiikin opetukseen liittyvää luokanopettajaopiskelijoiden fokusryhmähaastattelua ei aikaisemmin ole vielä toteutettu.

Oma kiinnostukseni tutkimusaiheeni kohtaan syntyi alun perin jo silloin, kun itse olin alakouluikäinen. Olin sellaisella luokalla, jossa musiikki oli osa jokaista arkipäivää ja yhdessä musisoiminen oli luokkamme yhteinen juttu. Mielikuvani luokanopettajan ammatista oli sellainen, missä musiikki sekä taide olivat olennainen osa oppimista ja yhdessä tekemistä. Kun pääsin opiskelemaan luokanopettajakoulutukseen, hämmästyin sitä, kuinka vähän musiikkia kuuluu luokanopettajan opintoihin, ja että suurin osa näistä opinnoista on yksityisiä pianotunteja. Pianotunnit ovat arvokas osa koulutusta, mutta kuitenkin vain muodolliseksi jäävä kosketuspinta musiikin laajaan oppiaineeseen (Ahonen 2009, 223). Musiikin erikoistumisopintoihin päästäkseen on osattava jo valmiiksi soittaa, joten soittotaidoiltaan heikommilla ei ole oikeastaan koulutuksen puitteissa mahdollista parantaa musiikin opettamiseen tarvittavia taitoja.

Luokanopettajakoulutuksen pääsykokeissa ei testata taito- ja taideaineiden harrastuneisuutta enää kuten tehtiin vielä vuonna 2001 (Ahonen 2009, 221). Musiikkia suomalaisen peruskoulun alaluokilla on pätevä opettamaan opettaja,

jonka musiikin osaamisen pohjana on peruskoulun oppimäärän mukaiset musiikintunnit sekä opettajankoulutuksen antina vähimmillään kolmen opintopisteen musiikin opinnot (Tereska 2003, 6.). Kuinka nykyinen koulutusmuoto antaa siis valmiuksia luokanopettajaopiskelijoille opettaa musiikkia muiden aineiden ohella? Luokanopettajaopiskelijana kouluttaudutaan ymmärtämään maailmaa monipuolisesti ja toimimaan aktiivisena kasvatus- ja opetusalan ammattilaisena. Tutkintoon sisältyvät perusopetuksessa opettettävien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot, jotka suoritettuaan opiskelija tulisi osata suunnitella ja toteuttaa opetus sekä arvioida oppilaan oppimista eri oppiaineissa vuosiluokilla 1.–6. (TaY Opetussuunnitelma 2018–2019.) Musiikin osuus näistä monialaisista opinnoista on usein viisi opintopistettä, eli yhtä paljon kuin yksi kirjatentti usein on laajuudeltaan.

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) otettiin käyttöön 2016 ja siinä määritellään ne asiat, joita musiikin opetuksen tulisi sisältää. Opetussuunnitelman sisältöjen mukaan jo 1.-2. luokilla musiikkia tulisi opetella laulaen, soittaen, liikkuen, säveltäen, kuunnellen, improvisoiden sekä taiteidenvälisessä työskentelyssä. Nämä tavoitteet luettuaan ei voi välttyä ajatukselta, että tosiaanko viiden opintopisteen musiikin opintojen pitäisi riittää kaiken tämän toteuttamiseen? OPS ei kerro konkreettisia esimerkkejä siitä, miten näihin tavoitteisiin päästään, eli toteutus jää yksinomaan luokanopettajan oman ammattitaidon varaan (Partti 2016, 8–9; Anttila 2010, 241). Uuteen opetussuunnitelmatekstiin ja luokanopettajaopintoihin sisältyviin musiikin opintoihin liittyen herää myös kysymys siitä, onko musiikin oppiaineen luonne otettu huomioon? Nykyisellään luokanopettajaopintojen musiikin opintojen voidaan katsoa olevan muodollisuus, jonka turvin koulutus täyttää kelpoisuusasetusten vaatimukset (Ahonen 2009, 221). Todellisuudessa koulutuksesta valmistuu opettajia jotka eivät koe pystyvänsä opettamaan musiikkia kaikilla luokka-asteilla (Tereska 2003; Vesioja 2006; Anttila 2010.)

2 MUSIIKIN OPETUS ALAKOULUSSA

Musiikki on oppiaineena ollut osa suomalaista peruskoululaitosta niin kauan, kuin se on ollut olemassa (Pajamo 1976). Jo 1600-luvulla oppilaiden jokaiseen koulupäivään kuului laulua (Pajamo 1976, 18) ja 1950-luvulle asti musiikin opetus sisälsi edelleen pääasiassa laulamista. 1970-luvulta eteenpäin yhtenäisen peruskoulun ajan alkaessa musiikin opetukselliset sisällöt monipuolistuivat huomattavasti (Vesioja 2006, 13; Muukkonen 2011, 43). Samalla kun opetus on sisällöllisesti laajentunut opetusta ohjaavissa asiakirjoissa esimerkiksi musiikillisen tuottamisen ja kulttuurisen osallisuuden osilta, ovat opetettavan aineen tuntimäärät vähentyneet merkittävästi (Kauppinen 2009; Nikkanen 2009; Partti 2016; Ruismäki & Ruokonen 2010). Opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) musiikin oppiaineen tehtävänä on tarjota oppilaalle monipuoliset mahdollisuudet osallistua musiikilliseen ja kulttuuriseen toimintaan.

Musiikin opetuksessa taustalla vaikuttavat ihmis- ja oppimiskäsitykset määrittävät millaisena oppiaine ymmärretään. (Opetushallitus 2014, 17; Juvonen 2003, 9.) Musiikin asemaa peruskoulun oppiaineena on perusteltu yleissivistyksen kautta, musiikkiin liittyvän tietämyksen, kuten taidemusiikin tuntemuksen, mutta nykyään enemmän yksilön kokemuksen kautta. Nykykäsityksen valossa musiikki saa merkityksensä oppilaan musisoinnin, kuuntelun sekä muiden kokemusten myötä enemmän henkilökohtaisella tasolla. (Juntunen 2007, 61.) Perinteisen musiikinopetuksen ongelmana onkin nähty liiallisen tietopuolisuuden korostamista, mikä voi johtaa motivaation heikkenemiseen eikä se tällöin tue uuden opetussuunnitelman mukaista konstruktivistista oppimiskäsitystä. (Opetushallitus 2014, 17; Juvonen & Anttila 2008, 162.) Musiikkikasvatuksen syvimmän olemuksen perusteellinen pohdinta johdattaa yleensä aina samojen inhimillisten perusasioiden äärelle: tietämiseen, tuntemiseen, merkityssisältöjen ymmärtämiseen, ajattelemiseen, opettamisen ja oppimiseen. Voidaan perustellusti sanoa musiikin muodostavan tärkeän osan

inhimillistä elämää ja toimintaa (Juvonen 2003, 10.) Musiikillisen tietopuolen lisäksi musiikkikasvatuksella tavoitetaan laajempia taitoja, kuten itsensä ja tunteiden ilmaisua, estetiikan arvostamista sekä luovuutta (Hargreaves & North 2001, 226–227).

Juvonen (2003) muistuttaa, että musiikkikasvatuksen lähestymistapoja tarkastellessa on muistettava asettaa ensisijaiseksi itse musiikki. Koululaitoksen näkökulmasta musiikki, samalla tavalla kuin kuvataidekin, liikkuu siinä mielessä ongelmallisella alueella, että peruskoululaitos perustuu osittain sellaiseen ihmiskäsitykseen, jossa asioita opitaan käsitteellisesti. Tämä alun perin luonnontieteisiin sovellettava järjestelmä muuttuu ongelmalliseksi sitä sovitettaessa musiikkiin, joka ei sellaisenaan taas taivu käsitteellistämiseen. Yhtenä musiikkikasvatuksen tavoitteista on usein nähty erilaisten musiikillisten käsitteiden nimeäminen ja sitä kautta oppilaan ohjaamisen soveltamaan oppimiaan sisältöjä entistä abstraktimmalla tasolla. Tämä eksplisiittiseen oppimiseen pohjaava tehtävä on ollut ajan saatossa välillä hyvin korostuneessa asemassa suomalaisessa musiikkikasvatuksessa, mikä oli yksi syy neljäviisikymmenluvulla musiikin oppiaineen suureen epäsuosioon. (Juvonen 2003, 12.) Eksplisiittinen eli tietoinen ja harkittu oppiminen pitäisi rakentua kuitenkin implisiittisten eli automaattisen ja tiedostamattoman kautta. Tämä tarkoittaa musiikin opetuksessa sitä, että lapsi kehittyy joka tapauksessa musiikillisesti, jos hänelle tarjotaan musiikillisia ärsykyksiä ja monipuolisia tilanteita, joissa oppimista tapahtuu. (Ahonen 2004, 15.)

Hyvönen kuvailee (2006) provosoivasti nimetyssä artikkelissa ”Musiikki – hukattu mahdollisuus” musiikin oppiaineen olevan oikeastaan liian paljon, jotta sitä voisi tiivistetysti määritellä. Helpompi olisi määrittelyn sijaan puhua musiikin olemuksen etsimisestä. Ihmisen tietoisuudelle musiikin olemus aukeaa muun muassa musisoimalla, kuuntelemalla, tanssimalla, säveltämällä, lukemalla ja analysoimalla sitä. Musiikinopettajan tehtäväksi jää valita, mitkä musiikin olemuspuolet hän haluaa oppilailleen avata. Keskeistä kuitenkin on, että hän on olemassa oppilasta varten ja hänen vastuullaan on saattaa oppilas uteliaaseen vuorovaikutukseen maailman ilmiöiden, toisten ihmisten ja oman minuutensa kanssa. Musiikki tarjoaa tähän erityislaatuisia mahdollisuuksia. Hyvönen toteaa, että musiikin opetuksen olemus on pohjimmiltaan oppilaan henkilökohtaisen musiikkisuhteen tukemista. (Hyvönen 2006, 53–54.)

2.1 Musiikin opetuksen lähtökohtia

Musiikin oppiaineen merkitystä pohdittaessa on aiheellista tarkastella sen taustalla vahvimmin vaikuttaneita filosofisia suuntauksia. Viime vuosikymmeninä musiikkikasvatuksen filosofiassa kaksi tärkeintä pääsuuntausta ovat olleet esteettinen ja praksiaalinen suuntaus. Nämä rinnakkaiset, mutta samalla oleellisesti myös vastakkaiset suuntaukset ovat edelleen keskiössä musiikkikasvatuksen tutkimuksessa. (Westerlund 2005; Vesioja 2006; Lindström 2009.) Esteettisen näkökulman edustajia ovat olleet esimerkiksi Bennett Reimer (1989) sekä Keith Swanwick (1999). Tämän näkemyksen mukaan musiikkikasvatuksen lopullinen päämäärä on musiikin itsensä aikaansaama musiikillis-esteettinen kokemus. Tällöin musiikilliset aktiviteetit kuten laulaminen, säveltäminen ja soittaminen ovat lähinnä keinoja parantaa musiikillista ymmärtämistä ja kokemusta. Esteettinen näkemys ei kiellä musiikin tekemisen tärkeyttä musiikkikasvatuksen kontekstissa, mutta painottaa selkeästi enemmän kuuntelemisen osuutta, jolloin yksilö nähdään valmiiden teosten vastaanottajana. (Westerlund 2005, 252–253.) Esteettisessä suuntauksessa kuuntelulla on tärkeä rooli sekä passiivisesti, että aktiivisesti musiikkia vastaanottaen. Musiikin opetuksessa tulisi tarjota oppilaalle mahdollisuuksia luovaan musisointiin, kuten säveltämiseen, esittämiseen ja improvisointiin. Musiikin tekemisen tulisi painottua enemmän luovuuteen, ei niinkään tekniseen taitavuuteen. Tärkeämpää on tukea oppilaiden taiteellista ja luovaa suhdetta musiikkiin niin, etteivät menetelmät ja tekniikat rajoittaisi luovuutta. (Reimer 1989.)

David Elliottin teos *Music Matters* (1995) nosti esiin niin kutsutun praksiaalisen näkemyksen musiikin opettamiseen. Praksiaalisessa näkemyksessä painotetaan keskeisen musiikillisen tiedon ilmenemistä musisoinnin aikana, ja se syntyi vastapainoksi vallalla olleelle esteettiselle filosofiselle suuntaukselle. Elliott toteaa, että musiikkikasvatuksen ensisijainen tehtävä on tukea oppilaan muusikkoutta. Musisointi tarjoaa oppilaille sellaisia mahdollisuuksia ja haasteita, jotka kehittävät heidän musiikillista intuitiotaan sekä kriittisyyttään. Praksialismissa painotetaan oppilaan (Elliott 1995.) Elliottin praksialismi herätti kansainvälisesti vilkasta keskustelua ja vaikutti vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin musisoinnin lisäämisestä ja

teoreettisen kokonaisuuksien keventämisenä sekä siirtämisenä koulupolulla myöhemmäksi. (Hyvönen 2006, 55.) Elliottin praksialismi on yksi keskeisistä suomalaisen peruskoulun musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavista tekijöistä. (Juntunen 2007, 61).

Sekä esteettisen että praksiarilisen musiikkikasvatustilofosian näkökulmasta musiikki on kasvatuksen väline, joka edesauttaa ihmisen inhimillistä ja henkistä kasvua muun muassa itsetuntemuksen lisäämisen kautta (Juvonen 2003, 12). Yhteistä näille suuntauksille on ajatus siitä, että musiikissa yhdistyvät affektiivisuus ja kognitiivisuus, eli tunteet ja tieto. Musiikki auttaa ihmistä muun muassa identifioimaan, tunnistamaan ja järjestämään tunteitaan. (Swanwick 1999, 17.) Yhteistä suuntauksille on myös ajatus siitä, että musiikkia tulee opettaa kaikille ja että opettaukseen musiikkia opettajalla on oltava näkemys siitä, mitä musiikki on. Molemmat korostavat myös aktiivisen musiikin kuuntelemisen sekä säveltämisen merkitystä musiikin oppimisessa. (Wetserlund & Väkevä 2006.) Kuitenkin suuntausten ongelmana voidaan nähdä niiden yksipuolisuus, kuten musiikin sosiaalisen ulottuvuuden puuttuminen, joka selittyy teoriasuuntausten yksilöllisyyttä korostavalla angloamerikkalaisella taustalla (Honkanen 2001, 139; 144). Esimerkiksi uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa painottuvat musiikin yhteisöllisyyttä rakentava luonne ja yhteismusisoinnin sosiaaliset ulottuvuudet. (Opetushallitus 2014)

Musiikki on oppiaineena aivan erityisessä asemassa lapsen kokonaisvaltaisen kasvun tukena. Usein todetaan, että lapsen ja nuoren terveen itsetunnon kehittäminen ja realistisen minäkuvan kehittymisen tukeminen ovat koulun tärkeimpiä tehtäviä. Musiikkikasvatustustuee näitä tehtäviä. Musiikillisten ainesisältöjen opettelu ohessa myös oppilaan minäkuva ja identiteetti rakentuvat musiikin eri puolia hyödyntävien työtapojen kautta. (Lindeberg 2009, 243; Louhivuori 2009, 18.) Musiikkiharrastus on yhteydessä minäkuvan ja identiteetin muodostumiseen. Musiikilliset valinnat kertovat arvomaailmasta sekä viiteryhmistä, joihin nuori haluaa kuulua. (Louhivuori 2009, 18).

Nikkanen (2009) toteaa artikkelissaan, että alakoulun musiikin opetus on monessa suhteessa kokonaisvaltaista. Alakoulussa ohjattu musiikin opetus tavoittaa ensimmäisen kerran koko ikäluokan. Toisin kuin musiikkioppilaitoksissa, opetus ei perustu vapaaehtoisuuteen tai vanhempien aktiivisuuteen, vaan musiikin opetus on tarjolla tasavertaisesti kaikille. Myös kodit ja taiteen

perusopetus luovat pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle, mutta koulun tehtävänä on tarjota kaikille yhteistä musiikinopetusta ja tasoittaa erilaisista taustoista syntyviä eroja. (Ruokonen & Grönholm 2005, 91.) Koulun musiikinopetuksen tuleekin kohdata jokainen oppilas riippumatta tämän taustoista, asenteista tai taipumuksista, ottaen nämä kuitenkin huomioon osana oppilaan kokonaisvaltaisuutta. Olisi yhtä perusteltua opettaa koulussa vain lahjakkaita lukemaan tai laskemaan, kuin olisi opettaa vain lahjakkaina pidettyjä musisoimaan. (Nikkanen 2009, 59.) Sen sijaan, että keskityttäisiin testaamaan onko oppilas ”musikaalinen” ja näin ollen tuleva tähti, lähdetään musiikin opetuksessa ajatuksesta, että kaikilla oppijoilla on vahvuutensa ja musiikin oppiminen ja opiskelu jatkuvat läpi koko elämän (Nikkanen 2009; Partti, Westerlund & Björck 2013, 67). Musiikilla on mahdollisuus tulla osaksi kouluarkea monessa muussakin tilanteessa kuin vain musiikin tunteilla. Sitä voidaan käyttää oppiaineita eheyttävänä ja oppimista tukevana elementtinä. Luokanopettajalla onkin oppiainerajat ylittävään eheyttämiseen erityisen hyvät lähtökohdat toimiessaan saman ryhmän kanssa joka aineessa. (Honkanen 2001, 135; Tereska 2003, 202–205, Saarinen 1994, 234–237.) Musiikki on erityislaatuisen luonteensa sekä yhteisöllisen perusolemuksensa kautta aivan erityislaatuinen kasvatuksen väline. Pyrkimys yhteisöllisyyden lisäksi myös esteettiseen, musiikillisesti mielekkääseen tulokseen edellyttää jo lähtökohtaisesti yhteisön jäsenenä toimimisen taitoja sekä oman osaamisen kehittämistä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. (Nikkanen 2009, 61.)

Kasvatus kohdistuu koko ihmiseen, ajatteluun, tunne-elämään ja fyysiseen olemukseen (Linnankivi ym. 1981, 51). Opetussuunnitelma korostaa alakoulussa erityisesti oppimaan oppimisen- sekä yhteisön jäsenenä toimimisen taitoja, kuten filosofisten lähtökohtien yhteydessä jo mainittiinkin. Moni lapsista osaa jo lukea ja laskea ennen kouluun tuloa, opettelemista vaatiikin oman itsensä hahmottaminen osana yhteisöä. Esimerkiksi yhdessä musisointi on luonteeltaan hyvin kokonaisvaltaista. Se virittää yhtä aikaa niin sosiaalisesti, fyysisesti, älyllisesti kuin emotionaalisestikin. (Hyvönen 2006, 55; Nikkanen 2009, 60.) Mielellis-kehollinen läsnäolo musisoinnissa on musiikinopetuksen keskeinen tavoite. Yhteismusisointi on prosessi, joka vaatii herkeämätöntä keskittymistä, valppautta ja toisten huomioonottamista, oli kyse omasta keksinnästä, nuottien avulla soittamisesta tai imitoimisesta. (Hyvönen 2006, 55.) Ryhmässä

soittamisen uskotaan kehittävän taitoa sopeuttaa oma tekeminen muiden kanssa yhteen, sekä opettavan taitoa kuunnella toisia, ja musiikkikasvatusta perustellaankin usein juuri sen sosiaalisen ulottuvuuden takia (Louhivuori 2009, 16). Musiikin opetuksen tehtävänä ei siis ole vain opettaa erilaisia musisointitaitoja ja musiikillisia käsitteitä, vaan käsitellä myös ihmisenä olemista (Nikkanen 2009, 60).

Musiikinopettaja on avainasemassa rakentamassa siltoja vapaa-ajan harrastustoiminnan ja koulun musiikinopetuksen välille. Esimerkiksi kannustamalla oppilaita tuomaan verkossa opittuja taitoja koululuokkaan, otetaan huomioon musiikin kokonaisvaltaisuus oppilaiden elämässä. Kun musisointi koulun ulkopuolella keskittyy usein yksin opiskeluun, koulun musiikin opetuksen vahvuuksia ovat musisoinnin monipuolisuus sekä yhteismusisointi. (Nikkanen 2009, 60; Partti, Westerlund & Björck 2013, 67; Louhivuori 2009, 12.) Koulun musiikin opetuksessa pyritään tarjoamaan oppilaille mahdollisuuksia löytää omat kiinnostuksen kohteensa sekä antamaan laaja käsitys musiikin sisällöistä. Koulussa tulisi myös pyrkiä etsimään oppilaalle musisoimisen tapoja, joihin hän ei itse muuten kenties törmäisi. Koulussa tulisi kuitenkin antaa myös välineitä toimia sellaisen musiikin parissa, joka itseä erityisesti kiinnostaa. Musiikkiharrastus ei voi korvata perusopetuksen tarjoamaa musiikin opetusta eikä päinvastoin, vaan ihanteellisessa tilanteessa ne tukisivat toinen toisiaan. Koulu voi herättää innostuksen harrastukseen tarjoamalla perustaitoja musiikin tekemiseen. Toisaalta koulu voi parhaimmillaan tarjota myös aktiiviselle musiikin harrastajalle jotain uutta ja erilaista. (Nikkanen 2009, 59.)

2.2 Musiikki opetussuunnitelmassa

Musiikin opetusta peruskoulussa ohjaa Opetushallituksen vuonna 2014 hyväksymä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (myös käsitteenä POPS) jotka otettiin käyttöön vuonna 2016 (Opetushallitus 2014). Tämän tutkimuksen yhteydessä tarkastellaan opetussuunnitelmaa alakoulun luokkien 1.-6. osalta. Musiikin oppiaineen tehtävä opetussuunnitelman perusteiden mukaan on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen, sekä luoda pohjaa oppilaan elinikäiselle musiikin harrastamiselle (Opetushallitus 2014, 141.) Opetuksen tavoitteet on

jaettu viiteen sisältöalueeseen: osallisuus, musisointi ja luova tuottaminen, kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito, hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa, sekä oppimaan oppiminen musiikissa. (Opetushallitus 2014).

Opetussuunnitelman perusteissa määritellään sosiaalisten taitojen osuutta musiikin oppiaineessa. Tavoitteissa 1.–2. -luokille mainitaan ryhmänjäsenenä toimimisen taidot, sekä pyrkimys luoda hyvää ryhmähenkeä musiikin avulla. Keskeisinä sisältöinä ovat luovaan ilmaisuun ja musiikilliseen keksimiseen rohkaiseminen, joita lähestytään laulamisen ja terveellisen äänenkäytön avulla sekä soittimien tarkoituksenmukaisella käsittelyllä. Opetuksessa 1.–2. -luokilla keskitytään peruskäsitteiden harjoitteluun, ja osaamisen kehittyessä laajennetaan musiikkikäsitteisiin melodia, rytmi, harmonia, dynamiikka, sointiväri ja muoto. Opetuksen sisällöt valitaan siten, että oppilaat tutustuvat musiikkikulttuureihin ja –tyyleihin monipuolisesti. Oppiminen tapahtuu laulaen, soittaen, liikkuen, säveltäen, kuunnellen, improvisoiden sekä taiteidenvälisessä työskentelyssä. Oppilaille annetaan mahdollisuuksia luovaan toimintaan, jotka aihepiireiltään ja musiikillisilta ominaisuuksiltaan sopivat ikäkauteen. (Opetushallitus 2014, 142.) Luova tuottaminen ja säveltäminen ovat aiempaa enemmän korostuneet musiikin oppisisällöissä uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Partti 2016).

Vuosiluokilla 3–6 oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä pyritään kehittämään tarjoamalla säännöllisesti heille mahdollisuuksia äänen ja musiikin parissa toimimiseen, säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen. Musiikin opetuksessa tavoitteena on saada oppilaat suhtautumaan toisiinsa avoimesti ja kunnioittavasti sekä luoda yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmän kesken. Oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia toteuttaa erilaisia musiikillisia tai monitaiteellisia kokonaisuuksia. Oppimistehtävissä oppilaat käyttävät mielikuvitusta sekä kekseliäisyyttä yksin tai yhdessä toisten kanssa. Luova tuottaminen sekä yhteistyö ja ryhmähenki näyttäytyvät kantavina teemoina musiikin opetuksen tavoitteissa. Yhteisen musisoinnin ja myönteisten oppimiskokemusten ajatellaan johtavan hyvän ryhmähengen syntymiseen sekä rohkaisevan oppilaita osallisuuteen. (Opetushallitus 2014, 263.) Ainesisällöllisesti 3–6 luokilla oppilasta ohjataan luontevaan äänenkäyttöön ja laulamiseen. Oppilasta ohjataan kehittämään monipuolisesti sekä rytmi- melodia- ja sointusoittimien soittotaitoa musisoivan ryhmän jäsenenä, ja myös

hallitsemaan oman kehonsa soittimena. Opetuksessa keskeistä on luovien ilmaisukeinojen kehittäminen. Musiikillisten peruskäsitteiden hallintaa syvennetään ja kiinnitetään lisäksi musisoinnissa huomiota käsitteisiin melodia, rytmi, harmonia, dynamiikka, sointiväri ja muoto sekä otetaan oppimisen tueksi vakiintuneet tai omat symbolit musiikin merkitsemiseen. Opettaja luo pedagogisesti monipuolisen ja joustavan musiikin opiskelukokonaisuuden, jossa erilaiset musiikilliset työtavat sekä yhteismusisointi ovat mahdollisia jokaiselle oppilaalle. (em., 264) Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden musiikin oppisisällöissä mainitaan tutustuminen laaja-alaisesti keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimiin, ja hyvän osaamisen perusteissa edellytetään oppilaalta taitoa osallistua yhteismusisointiin ainakin jollain näistä tavoista. (Nikkanen 2009, 59)

Yleissivistävän koulun opetussuunnitelman perusteet ovat kehittyneet viimeisten vuosikymmenten aikana. Kansakouluaikojen autoritäärisestä laulunopetuskeskeisestä opetuksesta on päästy nykyiseen konstruktivistista oppimiskäsitystä noudattavaan sekä yhteistoiminnallisuutta korostavaan kulttuuriseen oppiaineeseen, jonka tehtävänä on rakentaa oppilaan omakohtaista musiikkisuhdetta. (Pohjannoro & Pesonen 2009, 22.) Toisaalta esimerkiksi Kauppinen (2009) toteaa, että musiikinopetuksen päämäärä ja tavoitteet ovat pysyneet suhteellisen samansuuntaisina läpi vuosikymmenten ja että musiikillisen toiminnan merkitys on kuitenkin nähty merkityksellisenä kaikkina aikoina (Kauppinen 2009, 58). Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan nyt yhä enemmän luoviin työtapoihin kannustavaa musiikin opetusta. POPS määrittelee musiikin opetuksen tavoitteita, mutta ei kuitenkaan kerro tarkasti mitä musiikin tunneilla tehdään näihin tavoitteisiin pääsemiseksi, tai ainakin se tehdään hyvin suurpiirteisesti (Anttila 2010, 243). Opettajalla on vapaus valita lopulta oman opetuksensa sisällöt ja menetelmät, mutta samalla tämä vapaus saattaa tuntua raskaalta työtaakalta, jos opettaja ei koe omaavansa valmiuksia musiikin opettamiseen. (Partti 2016, 21.)

2.3 Kasvatuksellisesti kuuleva ja taitava musiikinopettaja

Opettajalla on suuri vastuu työskentelyn ilmapiiristä, kun kaikkien oppilaiden edellytetään osallistuvan musisointiin. Opettajan suuri haaste onkin

tasapainoilla pakon ja vapauden välillä, kun jokaisen musiikkiin liittyvä tekeminen on muiden kuultavissa. Kun kaikkien edellytetään osallistuvan, voi jokainen osallistua juuri omilla taidoillaan. Kasvatuksellinen ilmapiiri onkin riippuvainen toisen ihmisen kohtaamisesta sekä vuorovaikutuksesta. (Nikkanen 2009, 61.) Lisäksi oppilailta sekä opettajilta vaaditaan sitkeyttä, tie hallittuun suoritukseen käy harjoittelun kautta kaikilla osaamisen tasoilla, joten opettajan on omattava vahvat ryhmän- ja aineenhallinnalliset taidot (Hyvönen 2006, 55).

Oppimiskäsitysten muutosten myötä 1990-luvulta alkaen, myös opettajan vastuun voidaan katsoa laajentuneen (Partti, Westerlund & Björck 2013, 66). Alakoulussa musiikinopettajan tulisi olla kasvatuksellisesti taitava ja kuuleva, muodostaessaan oppitunnin fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista ilmapiiriä. (Nikkanen 2009, 63.) Tiedon jakamisen sijaan opettajan täytyy toimia sosiaalisesti vireän oppimisympäristön organisoijana sekä luovan toiminnan kekseliäänä ylläpitäjänä. Enää ei riitä asioiden osaaminen vaan parhaimmillaan musiikinopettaja visioi ja rakentaa oppimisympäristöjä, jotka kannattelevat erilaisia oppijoita sekä tarjoavat erilaisia osallistumisen mahdollisuuksia. (Partti, Westerlund & Björck 2013, 66.) Yhteismusisointi on musiikin opiskelun ydintä, siinä opitaan musiikin peruselementtien lisäksi muista taiteista ja kulttuureista, ja ymmärretään, että musiikki on erilaista eri konteksteissa ja alati muuttuvaa. (Nikkanen 2009; Hyvönen 2006; Juvonen 2004) Tietopuolisen aineksen korostaminen voi olla opettajalle helpompaa kuin tarttua esimerkiksi bändityöskentelyn ohjaamiseen, mikä vaatii laaja-alaisempaa osaamista ja muusikkoutta. (Juvonen 2004, 336.)

Musiikin opetuksen yhteydessä lapset omaksuvat paljon muitakin asioita kuin musiikillisia sisältöjä, halusimmepa tai emme. Musisoinnin yhteydessä välittyä arvoja sekä asenteita siitä, kuka saa musisoida, kuka valitsee mitä musiikkia kuunnellaan ja kenen ääni saa koulussa kuulua. Jokaisen musiikkikulttuurin voidaan ajatella olevan oma tapansa tuottaa musiikkia. Siksi onkin tärkeää sisällyttää paljon eri musiikkien kuuntelua musiikin tunteihin. (Hyvönen 2006, 56.) Musiikin tunneilla välittyä erityisen paljon sosiaalista tietoa esimerkiksi yhteiskunnan, ja edelleen koululuokan sisäisistä valtarakenteista sekä sosiaalisista suhteista. Yhtä lailla näitä rakenteita voidaan myös muokata ja purkaa musiikin avulla. Yhteismusisointi voikin joko edistää tai estää lapsen ja luokkayhteisön hyvää kasvua. Yleismusiikillisesti usein musisoinnin oikeus

liitetään vain synnynnäiseksi ajateltuun musiikilliseen lahjakkuuteen, jota ilman on syytä pysyä musisoimatta. Tämän olemassa olevan ajattelutavan tiedostaminen on musiikin opettajalle erityisen tärkeää, sillä koulumusiikissa tarkoituksena on edistää oppilaan hyvän musiikkisuhteen kasvua ja tehdä siitä mahdollista jokaiselle. Monella koulun musiikin opetukseen liittyy jopa traumaattisia muistoja lauluäänen arvioinnista ja erottelusta hyviin ja huonoihin musisoijiin. Peruskoulun tehtävänä ei ole valikoida eksperttejä musisoimaan, vaan kehittää jokaisen lapsen musiikillista yksilöllisyyttä. Yhdessä musisointi tarjoaa myös erinomaiset puitteet eriyttää ilman erottelua, kun yhteiseen teokseen voi osallistua erilaisilla osaamistasoilla. Alakouluopetuksessa musiikillisesti mielekästä lopputulosta ei rakenneta lahjakkaiden oppilaiden varaan, vaan pyrkimällä kehittämään koko luokan musisoititaitoja. (Nikkanen 2009, 60–62.)

Alakoulukontekstissa korostuu oppiainejakoisuuden sijaan eri oppiaineiden integrointi keskenään. Siksi myös musiikkikasvatuksella on erinomaiset mahdollisuudet integroitua kokonaisvaltaisesti osaksi koulun elämää. Musiikki voidaan siis ajatella taito- ja taideaineen lisäksi myös oppiainerajat ylittävänä sekä yhteisöä rakentavana työskentelymuotona. Koulun toimintakulttuuriin kuuluvat juhlat, joihin usein kuuluu olennaisena osana musiikki. Musiikilla on merkittävä asema yhteisön arvojen välittäjänä ja yhteisöllisyyden kasvattajana näissä erilaisissa tapahtumissa ja juhlissa. (Nikkanen 2009, 61) Nikkanen toteaa, että kokonaisvaltaisuus on alakoulussa opettavalle sekä ilo että vastuu. Työssä tulee laajasti haastetuksi niin kasvatuksellinen kuin musiikillinen osaaminen. Myös sovittamisen taidot ovat koetuksella, kun oppilaiden musiikilliset taidot ovat vielä kehityksensä alkutaipaleella. Siinä vasta opettajalta muusikkoutta vaaditaankin, kun musiikin olisi oltava teknisesti helppoa, mutta kuulostaa musiikillisesti mielekkäältä. Musiikinopetukseen tulee jo alakoulussa suhtautua siinä mielessä vakavasti, että otetaan tosissaan haltuun musiikillisia peruselementtejä (Muukkonen 2010; Nikkanen 2009, 59–60.)

Musiikilla voi olla myös eheyttävä rooli siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Luokanopettajien ja yläkoulun aineenopettajien välinen yhteistyö olisikin tässä nivelvaiheessa erittäin tärkeää. Yhteistyö ala- ja yläkoulun välillä edistää parhaimmillaan oppimista puolin ja toisin, niin opettajilla kuin oppilaillakin. (Nikkanen 2009, 64.) Se tarjoaa mahdollisuuden alakoululaisille ottaa mallia ja

pyrkiä eteenpäin, sekä yläkoululaisille tilaisuuden toimia vertaisopettajana nuoremmille oppilaille. (Nikkanen 2009, 63.)

Viime vuosina keskustelua on virinnyt sen ympärillä, kuuluisiko musiikin opetus alakoulussa luokanopettajalle vai aineenopettajalle (esim. Juntunen 2017). Asia ei ole kuitenkaan minkään tutkimuksen valossa mustavalkoinen. Nikkasen mukaan kumpikaan edellä mainituista vaihtoehdoista ei ole yksiselitteisesti hyvä tai huono, mutta paras tilanne oppilaan kannalta olisi, jos häntä opettaisi musiikillisesti taitava ja innostunut luokanopettaja. Silloin musiikki voisi liittyä osaksi jokaista koulupäivää. Erittäin hyvä tilanne Nikkasen mukaan on myös sellainen, jossa aineenopettaja on aidosti osa kouluympäristöä ja musiikki olisi päivittäin niin opettajien kuin oppilaidenkin tavoitettavissa. Tällöin musiikin opetus kenties rajautuisi musiikin tunteihin, mutta musiikilla olisi mahdollisuus elää koulun toimintakulttuurissa myös kouluyhteisön tarpeiden, eikä vain opettajan opetustuntien mukaan. (Nikkanen 2009, 63.) Hyvösen mukaan aineenhallinta ja sitä kautta syntyvä innostus on musiikinopettajan tärkein ase. Ilman sitä ei synny oppimista eikä innostusta. (Hyvönen 2006, 57.)

Huonoja ratkaisuja olisivat ensinnäkin opettaja, jonka omat musiikilliset taidot eivät riitä joustamaan oppilaiden kasvun tueksi, jossa tapauksessa opettaja päätyisi valitsemaan koulun esityksiin jo valmiiksi lahjakkaita oppilaita, joita ei tarvitse opettaa. Yhtä huono on tilanne, jossa opettaja on itse musiikillisesti taitava, mutta ei hahmota alakouluikäisten opetuksen erityispiirteitä. Surullisena voidaan pitää myös tilannetta, jossa kasvatuksellisesti ja musiikillisesti taitava opettaja ehtii pitää vain lukujärjestyksen mukaiset oppitunnit ja musiikki ei eläisi koulun toimintakulttuurissa missään muualla. (Nikkanen 2009, 63.) Tilanteeseen ei siis ole yksiselitteistä vastausta, keskeisinä tekijöinä voisi kuitenkin pitää aineenopettajien sekä luokanopettajien välistä yhteistyötä ja joustavan sekä monipuolisen musiikin opetuksen suunnittelua yhteistyöllä.

3 MUSIIKKI LUOKANOPETTAJA-KOULUTUKSESSA

Luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen kentällä on tehty Suomessa aikaisempina vuosina jonkin verran tutkimusta. Musiikkikasvatuksesta on tehty kasvavassa määrin tutkimusta 2000-luvulla, ja nousevassa määrin kiinnostuksen kohteena ovat olleet alakoulun musiikin opetus sekä luokanopettajat musiikkikasvattajina. (Muukkonen 2010.) Olen pyrkinyt huomioimaan tämän tutkimuksen teoreettisen pohjan rakentamisessa mahdollisimman kattavasti nämä löytämäni suomalaiset tutkimukset. Teoriapohjan muodostivat tutkimukset, jotka käsittelivät luokanopettajaopiskelijoiden musiikin opiskelumotivaatiota (Anttila 2008; Anttila & Juvonen 2008), musiikillista minäsuhdetta (Tereska 2003) sekä myös luokanopettajaa musiikkikasvattajana (Vesioja 2006). Musiikin opetukseen liittyvien puhetaiposten tutkimusta taas ei ole sellaisenaan tehty, eli diskurssianalyttinen ote tuo tässä kohtaa erilaisen lähestymistavan.

Luokanopettajaksi voi Suomessa kouluttautua tällä hetkellä, Jyväskylän, Lapin, Oulun ja Tampereen yliopistoissa, Turun yliopistossa sekä Turun yliopiston alaisessa Rauman opettajankoulutuslaitoksessa sekä Itä-Suomen yliopistossa Joensuussa (Valmennuskeskus). Suomalaisessa luokanopettajakoulutuksessa musiikki on osa monialaisten opintojen kokonaisuutta, joka sisältää oppiainekohtaisia opetuskokonaisuuksia, ja on kokonaisuudeltaan 60 opintopistettä. Tutkimuksen kohteena olevan Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa monialaisten opintojen kokonaisuus on jaettu yhteentoista oppiaineen osa-alueeseen, jotka ovat laajuudeltaan viidestä kahdeksaan opintopistettä. Musiikin osuus monialaisista opinnoista on viisi opintopistettä. Luokanopettajakoulutuksessa musiikkiin pätevädytään siis yleisillä opinnoilla, niin kutsutuilla monialaisilla perusopinnoilla. Monialaiset perusopinnot ovat edellytys luokanopettajana toimimiselle. (TaY

Opetussuunnitelma 2018–2019; Hyvönen 2006, 51–52.) Opintosisällöt voivat vaihdella oppilaitoskohtaisesti jonkin verran, vähimmillään pakollisia musiikin opintoja on kuulunut luokanopettajakoulutukseen kolmen opintopisteen verran (Tereska 2003, 6). Monialaisiin eli kaikille pakollisiin musiikin opintoihin koulutusohjelmassa tutkimuskohdeyliopistossani Tampereella kuuluvat tällä hetkellä kahden opintopisteen laajuiset pianonsoiton opinnot, yhden opintopisteen verran teoriaa sekä kahden opintopisteen verran musiikkikasvatuksen perusteita (TaY Opetussuunnitelma 2018–2019). Kurssisisällöt edustavat elementtejä, jotka ovat kuuluneet luokanopettajakoulutuksen musiikin opintoihin jo 1800-luvulta lähtien (Pajamo 1976, 56–58) eli laulua, teoriaa sekä pianonsoittoa. Tampereen yliopistossa on mahdollista valita monialaisten perusopintojen lisäksi perusopetuksessa opetettavien aineiden opintokokonaisuuksista musiikkia 25 opintopisteen laajuisen kokonaisuuden sivuainekokonaisuuden verran. (TaY Opetussuunnitelma 2018–2019). Tässä tutkimuksessa tästä sivuainekokonaisuudesta puhutaan erikoistumisopintojen nimellä, sillä vuoden 2012–2015 opinto-oppaassa kokonaisuus oli nimellä Monialaiset erikoistumisopinnot (TaY Opetussuunnitelma 2012–2015).

Luokanopettajan tutkinto antaa pätevyuden opettaa kaikkia perusopetuksen oppimäärään sisällytettyjä aineita. Sitä, onko luokanopettajan pätevyuden saavuttanut henkilö tosiasiaassa kykenevä antamaan POPSin vaatimusten mukaista musiikinopetusta, on pohdittu monien tutkimusten valossa. (esim. Vesioja 2007, 61; Anttila 2010, 244; Pohjannoro & Pesonen 32.) Nykyisen opiskelijavalinnan ja musiikin osalta tuntimääriltään vuosien myötä kaventuneen koulutusohjelman takia kaikilla luokanopettajaopiskelijoilla ei ole realistisia mahdollisuuksia edetä koulutuksen aikana musiikkitaidoissaan niin pitkälle, että he kykenisivät vastaamaan musiikinopetuksesta arkityössään. Noviisi-eksperttitutkimusten perusteella voidaan varovasti arvioida, että musiikinopettajan taitotason saavuttamiseksi vaadittaisiin 3000 tuntia harjoittelua. Nykyinen noin 100 annettavaa opetustuntia voidaan katsoa olevan lähinnä muodollisuus, jonka turvin koulutus täyttää kelpoisuusasetusten vaatimukset. (Ahonen 2009, 221.)

3.1 Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa

Luokanopettajakoulutuksella on yli satavuotinen historia Suomessa ja musiikki on kuulunut peruskoulun luokanopettajan koulutusohjelmaan jo 1800-luvun jälkipuoliskolta lähtien, kun Uno Cygnaeus sisällytti laulutaidon osaksi opettajakoulutuksen sisäänpääsyvaatimuksia. Myös ”taipumus soitantoon” kelpuutettiin mikäli laulutaito puuttui. Viikoittaiseen lukujärjestykseen kuului seminaarissa peräti kaksi tuntia laulua ja neljä tuntia soittoa. (Tereska 2003, 4–5; Pajamo 1976.) Luokanopettajan koulutusohjelmien muutosten olennainen piirre on ollut taito- ja taideaineiden opintokokonaisuuksien jatkuva supistaminen. Musiikin kohdalla on tapahtunut myös opetussisältöjen kehitystä. Olennaisena uutena asiana 2000-luvulla verrattuna 1980-lukuun on tullut säästysvalmiuksia edistävä sähköisten soittimien ja tietokoneiden musiikkiohjelmien hyödyntäminen. Kokonaisuudessaan musiikin opetus on kaikin tavoin yrittänyt sopeutua ajankäytöllisiin ja taloudellisiin säästövaatimuksiin ja ottanut käyttöön nykitekniikkaa hyödyntäviä uusia ”keksintöjä” joilla esimerkiksi ryhmäopetuksesta ja tilojen käytöstä on saatu tehokkaampaa. (Tereska 2003, 6–7.) Taito- ja taideaineiden aseman voidaan katsoa heikentyneen 1990-luvulla niin yhteiskunnallisten tuntimääräleikkausten myötä, kuin myös luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen suhteen.

Vuoteen 2001 saakka oli mahdollista saada pisteitä taito- ja taideaineista valintakokeissa. Sittemmin taito- ja taideaineiden osuus on pääsykokeissa vähentynyt tai poistunut kokonaan. (Hyvönen 2006, 51; Ahonen 2009, 218; Säntti 1997, 19; Vesioja 2006; 1.). Opettajankoulutuksessa muutosten aika alkoi, kun seminaarimuotoiset opettajakoulutukset siirtyivät yliopiston alaisuuteen ja luokanopettajan tutkinto muuttui ylemmäksi korkeakoulututkinnoksi kasvatustiede pääaineenaan. Tällöin myös didaktiset osaamiskokonaisuudet muuttuivat monialaisiksi opintokokonaisuuksiksi, jolloin opiskelijalle jäi valinnanvastuu tiettyyn aineeseen syventymiseksi. (Hyvönen 2006, 50–51; Ruokonen & Ruismäki 2010, 277; Hyry & Hyvönen 2002, 75–80.) Vuonna 1995 luokanopettajan tutkintonimikkeeksi tuli kasvatustieteiden maisteri ja yliopiston oli järjestettävä koulutus niin, että sen pystyi suorittamaan viidessä vuodessa. Tämän uudistuksen myötä erikoistumisaineet vaihtuivat sivuaineiksi ja

monialaisten opintojen kokonaisuuden nimike otettiin käyttöön. (Vesioja 2006, 51–52; Ahonen 2009, 218.)

Luokanopettajan koulutusohjelmassa musiikkikasvatuksen opintojen tavoitteena on opiskelijoiden kasvattaminen ympäröivään musiikilliseen maailmaan, erityisesti koulumusiikkikulttuuriin: opettaa soittamaan ja laulamaan, nauttimaan musiikista, kuuntelemaan sitä sekä välittämään musiikkikulttuuria tuleville oppilailleen. Soitonopiskelu on lähtökohtaisesti hyvin erilaista kuin muu yliopisto-opiskelu jo siitä syystä, että se tapahtuu pääosin yksityisopetuksena. (Anttila 2000, 142.)

3.2 Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki

Tereska (2003) tutki luokanopettajaopiskelijoiden musiikillista minäsuhdetta ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Musiikillista minäkäsitystä oppilaiden näkökulmasta on tutkinut myös Tulamo (1993), ja teosta voidaankin pitää musiikillisen minäkäsityksen kotimaisina perusteoksina (Tereska, 2003). Tutkimuksen mukaan musiikinopetukseen liittyy paljon ennakkoluuloja ja oppiainetta ei opeteta mielellään ilman valmiita musiikillisiä taitoja. Tutkimus toteutettiin laajalla empiiris-analyttisellä kyselytutkimuksella, ja sen yhtenä tarkoituksena oli selvittää, miksi kaikki luokanopettajaksi opiskelevat eivät halua opettaa musiikkia. Tutkimus kohdistui luokanopettajaksi opiskelevien musiikilliseen minäkäsitykseen ja siihen yhteydessä oleviin tekijöihin, ja aineisto kerättiin suomenkielisen opettajakoulutuslaitoksen toisen vuosikurssin opiskelijoista. Luokanopettajien musiikin opettamista on tutkimuksissa yleensä tarkasteltu koulutuksien antamien valmiuksien kannalta osana koulutusohjelman kokonaisuutta. Tällöin keskitytään kaikkien erikoistumisaineiden arviointiin ja vertailuun. Musiikinopetus nähdään tällöin rajattuna musiikin erikoistumisopinnot suorittaneisiin opiskelijoihin, vaikka todellisuudessa jokaisella musiikkiin erikoistumattomallakin opettajalla on pätevyys sekä velvollisuus opettaa musiikkia. (Tereska 2003, 7–8.)

Tereskan tutkimus kattoi sekä perusopinnot suorittaneet, että sellaiset opiskelijat jotka suunnittelivat hakeutuvansa musiikin erikoistumisopintoihin. Luokanopettajaopiskelijoista lähes puolet kokivat musiikin mielekkäänä, ja olivat valmiita opiskelemaan sitä vaikka muusikon ammattiin saakka. Mukana oli

kuitenkin lähes yhtä suuri osa henkilöitä, joille musiikki on ollut luokanopettajan uran valintaa jarruttava tekijä. Kolmannes vastaajista arvioi, ettei halua opettaa musiikkia tulevassa työssään. (Tereska 2003, 199.) Opiskelijat arvioivat kykenevänsä parhaiten opettamaan musiikkiliikuntaa ja musiikin kuuntelua. Heikommin he arvioivat selviytyvänsä laulamisen opettamisesta sekä musisoinnin ohjauksesta. Laulamista ja oman äänen kehittämistä olikin monien opiskelijoiden mielestä ollut opinnoissa liian vähän, kuten myös pianonsoiton opintoja. (Tereska 2003, 169–185.) Tereskan tutkimuksessa selvisi, että vahvimmin musiikilliseen minäkäsitykseen ja opettajankoulutuksen musiikin opinnoissa menestymiseen vaikuttaa lapsuudenkodin musiikillisen viriketaustan tekijät. Selkeää selitystekijää musiikillisen minäkäsityksen laadulle ei onnistuttu löytämään, mutta tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että myönteisen musiikillisen minäkäsityksen taustalla on runsaasti erilaisia musiikillisia tekijöitä ja niiden yksilökohtaisia yhdistelmiä varhaisesta lapsuudesta alkaen. (Tereska 2003, 197–198.)

Terhi Vesioja (2006) tutki sitä, millaisiksi musiikkikasvattajiksi 1980-luvulla opiskelleet luokanopettajat arvioivat itsensä toimittuaan 10-12 vuotta opettajina. Tutkimuksella oli myös tavoitteena saada näkökulmia opettajankoulutuksen musiikin opintojen kehittämistä varten. Kun tutkimushenkilöt arvioivat 1980-luvun luokanopettajakoulutusta, antoivat he kritiikkiä siitä, ettei koulutuksessa perehdytty tarpeeksi varsinaiseen kouluelämään. (Vesioja 2006, 239.) Musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat kokivat oman opiskeluaikansa musiikinopinnot hyödyllisinä. (Vesioja 2006, 244.) Keskeisin tulos tutkimuksessa Vesiojan mukaan oli opiskelijoiden esiin tuoma soittotaidon välttämättömyys musiikin opetuksessa. Erityisesti sellaiset opiskelijat, joilla ei ollut luokanopettajakoulutusta edeltävää harrastustaustaa, korostivat voimakkaasti soittotaidon merkitystä opetuksessa ja sen näin ollen olevan ratkaiseva tekijä musiikin opetuksen mielekkyydessä. (emt. 245–246). Musiikillisten valmiuksien tärkeys korostui myös musiikkikasvattajuuden kokemisessa ja työstään nauttimisessa (Vesioja 2006).

Anttila (2008) tutki luokanopettajaopiskelijoiden opiskelumotivaatiota musiikkikasvatuksen ja musiikin suhteen. Tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijoiden positiivinen musiikillinen minäkäsitys vaikuttaa suuresti siihen, miten musiikkikasvatuksen opinnoissa menestytään (emt. 215).

Luokanopettajaopiskelijat suhtautuvat tutkimuksen mukaan pääosin myönteisesti musiikin opintoihin (myös Ahonen 2009, 221–222), mutta epäilevät silti omia valmiuksiaan opettaa musiikkia laadukkaasti. Tämä pelko perustuu siihen, että opettajalta edellytetään pianonsoitto- ja laulutaitoa. (Anttila 2008, 104.) Usko omaan kykyihin musiikin eri osa-alueilla oli luokanopettajaopiskelijoilla matala lukuun ottamatta niitä, joilla oli jo musiikkiharrastustaustaa (emt. 127–128). Anttilan myöhemmin julkaisemassa artikkelissa *Problems with school music in Finland* (2010) Anttila erittelee, että enemmän kuin joka neljäs luokanopettajaopiskelija koki itsensä epämusikaaliseksi musiikin opintojensa tunneilla. (Anttila 2010, 248.) Anttilan tutkimustulokset olivat tässä suhteessa samansuuntaisia kuin Vesiojan tulokset (2006).

Anttila (2000) tutki aiemmin myös luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatiota ja soittotuntien tunneilmapiiriä. Tutkimuksessa havaittiin, että musiikillisten sisältöjen ja erityisesti soittotaidon kehittäminen vaatii tietoja, joiden omaksuminen vaatii paljon omaa työtä ja motivaatiota. Oppiminen vaatii pitkäjänteistä työskentelyä, sitoutumista, sitkeyttä ja omaa vastuunottoa, jotka muodostavat pohjan kestäväälle opiskelumotivaatiolle. Sisältöjen oppiminen kirjoista itseopiskellen on myös melko haastavaa, joten sosiaalisella oppimisympäristöllä ja erityisesti opettajilla on tässä opiskelumotivaation syntymisen ja kestämissä kannalta suuri merkitys. (Anttila 2000, 142.)

Luokanopettajat ovat ajankohdasta ja opiskelupaikasta riippuen saaneet hyvin erilaista musiikinopetusta. Myös heidän lähtökohtansa musiikin opiskeluun ovat hyvin erilaiset. Luokanopettajakoulutuksessa opiskelijoille pyritään takaamaan monipuoliset taidot käytännön kasvatustyöhön, kun taas musiikin aineenopettajakoulutuksessa painottuvat solistiset taidot. Mitä musiikkia opettavan luokanopettajan siis tulisi osata? Luokanopettaja on työssään myös musiikkikasvattaja, koska suurin osa musiikin opetuksesta annetaan ensimmäisen kuuden kouluvuoden aikana. Aiemmin jo esitellystä valtakunnallisesta, sekä edelleen kunnallisista opetussuunnitelmista ja opettajakoulutuksien kurssisisällöistä voidaan päätellä, millaisia valmiuksia musiikkikasvattajan oletetaan tarvitsevan. (Vesioja 2007, 58–59) Myönteinen musiikillinen minäkäsitys on taitoihinsa luottavan ja tasapainoisen musiikinopettajan edellytys, ja tutkimusten valossa luokanopettajaopiskelijoista suuri osa epäilee taitojensa riittävyttä (Anttila & Juvonen 2008; Tereska 2003).

Epävarmuus omasta osaamisesta heikentää myös positiivista vuorovaikutusta tunneilla. (Tereska 2003, 201)

Räisäsen tutkimuksessa luokanopettajan työn kokemisesta (1996) painottuivat musiikinopetus ja musiikillisen taidot tai niiden puute. Kolmannes tutkittavista halusi välttää musiikin opetusta työssään. Tällaiset tulokset osoittavat, että myös musiikillista uraansa aloittelevien opetus on tärkeää ja tällainen taso on huomioitava opintoja suunniteltaessa. (Tereska 2003, 202.) Luokanopettajien vähäisten valmiuksien vuoksi on esitetty, että alakoulussa musiikin opetuksesta huolehtisivat aineenopettajat. Kuitenkin musiikin aineenopettajia on aivan liian vähän, heitä ei ole tarpeeksi edes pääkaupunkiseudun kouluihin. Musiikinopetus on jäänyt ja jää entistä harvempien opettajien, musiikin sivuaineopiskelijoiden varaan. (Ahonen 2009, 223.) Kuitenkaan myöskään musiikkiin erikoistuneita luokanopettajia ei riitä jokaisen lapsen opettajaksi, vaikka jokaisella lapsella on oikeus saada asianmukaista musiikin opetusta. (Tereska 2003, 205.) On siis aiheellista kääntää katseet luokanopettajakoulutuksen antamien musiikin opintojen puoleen, ja tarkastella niiden mahdollisuuksia tarjota lähtökohtaisesti sellaiset valmiudet luokanopettajille, joilla POPSin mukaista opetusta voitaisiin antaa.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä kappaleessa käsitellään tutkimukseni toteutukseen liittyviä metodologisia valintoja. Koska tutkimuskohteeni liittyi merkitystenantoon ja puhetapojen muodostamiseen, on tutkimuksessani tärkeää tarkastella tutkittavan omin sanoin muodostamaa puhetta. Tämän takia valitsin tutkimukseeni laadullisen tutkimusotteen. (Alasuutari 1999, 83.) Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui fokusryhmähaastattelu, mikä tuntui luontevalta menetelmältä puhetapojen tutkimiseen. Fokusryhmähaastattelujen avulla kerättyä aineistoa analysoitiin diskurssianalyysin menetelmin ja tuloksiksi muodostuivat aineistosta nousseet tulkintarepertuaarit. Tulkintarepertuaari on diskurssianalyttinen käsite, jota käytetään usein puhetavan tai diskurssin synonyymina. Tulkintarepertuaarin käsite sopii kuitenkin paremmin tutkimustehtäviin, joissa tutkimuksen kohteena on arkikielen vaihtelevuus ja sen muodostamat kokonaisuudet, kun taas diskurssin käsitettä käytetään useammin kun tutkitaan ilmiöiden historiallisuutta sekä esimerkiksi institutionaalisia käytänteitä.. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 35.)

4.1 Laadullinen tutkimus

Valitsin tutkimukseni perustaksi laadullisen tutkimusotteen, sillä tutkimukseni kohteena on ihminen ja tämän antamat merkitykset ympäröivälle maailmalle. Laadullisessa tutkimuksessa keskeisenä ajatuksena on se, että tutkija päättää tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa, joten tutkimus on siinä mielessä aina subjektiivista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Tutkittavan ilmiön tarkastelutapa laadullisessa tutkimuksessa on usein induktiivinen eli aineistolähtöinen, ei esimerkiksi hypoteeseja tai teorioita testaava. Tarkoitus ei ole testata valmista teoriaa aineistoon, vaan luoda ja etsiä teoriaa koko analyysiprosessin ajan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 260.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusyksiköiden suuri joukko ei ole tarpeen, vaan analyysin tulee pohjautua ainoastaan tutkittavan ilmiön syiden erittelyyn (Alasuutari 1995, 37). Aineiston analyysin pitäisi edetä koko ajan aineiston ehdoilla. Tämä on laadullisen tutkimuksen yksi realibiliteetin vaatimuksista (Varto 1992, 113). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija paneutuu aineistoon monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti, ja havainnot nousevat aineistosta, eivät tutkijan omista oletuksista. Tämän inhimillisen ongelman takia tutkijan on tuotava omat esiolettamuksensa julki, jotta lukija voi arvioida tuloksiin päättymisen luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160.) Tässä tutkimuksessa analyysi toteutetaan teoriasidonnaisen sekä aineistolähtöisen väliltä, eli se on teoriaohjaava. Tämä tarkoittaa sitä, että kehykset analyysiin ovat valmiina diskurssianalyysin tutkimustraditiota mukaillen, mutta analyysin sisällöt määräytyvät edelleen aineistolähtöisesti. Esianalyysivaiheessa käytetään teemoittelua alustavan aineiston katsauksen tukena. Tällöin analyysistä välittyy aikaisempi tutkimus, mutta merkitys ei ole teoriaa testaava vaan uusia näkökulmia välittävä. (Tuomi, Sarajärvi 2018, 98.) Yksittäisistä havainnoista päädytään yleisempiin ilmiöihin. Aineistoa tulkitaan hyvin lähilukuisesti ja siitä nostetaan esille ilmiön kannalta merkittäviä näkökulmia analyysin ja hyvin usein aluksi laadullisen aineiston käsittelytavan eli sisällönanalyysin ja teemoittelun avulla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 260; Eskola 1997, 199-201.)

4.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaisia puhetapoja luokanopettajaopiskelijat tuovat keskustelussa esiin musiikin opetukseen, sekä omiin musiikin opettamisvalmiuksiinsa liittyen. Lähestyn tutkimusaiheittani puhetapojen tarkastelun kautta, enkä esimerkiksi suoraan kokemuksen tai käsitysten tutkimuksen kautta, sillä olen kiinnostunut siitä, millä tavalla omaa identiteettiä rakennetaan ja tästä ilmiöstä keskustellaan vertaisryhmän kanssa. Kiinnostavaa on myös se, miten yleiset käsitykset musiikin opetuksesta sekä omista valmiuksista peilautuvat näihin puhetapoihin. Tutkimuksellisesti tämä on uusi asetelma, sillä luokanopettajaopiskelijoiden puhetapoja tästä aiheesta ei ole aikaisemmin tutkittu. Puhetapojen taakse kätkeytyy erilaisia motiiveja, tarkoituksia ja merkityksiä. Kun tarkastelin aineistoani, kiinnostuin myös siitä

minkälaisia subjektipositioita keskustelussa otetaan tai ei oteta. Pääkysymykseni liittyvät kuitenkin niiden tulkintarepertuaarien erittelyyn, jotka nousevat esiin luokanopettajaopiskelijoiden keskustelussa musiikin opetuksesta.

Tutkimuskysymykseni olivat:

- 1. Millaisia tulkintoja luokanopettajaopiskelijat tuovat keskustelussa esille musiikin opetukseen liittyen**
- 2. Miten opiskelijoiden puheessa ilmennetään omia valmiuksia opettaa musiikkia?**

4.3 Haastateltavien valinta ja ryhmien esittely

Haastateltavat rajattiin siten, että kaikki olivat maisterivaiheen opiskelijoita. Tämä rajaus tehtiin sen vuoksi, että jokainen haastateltava olisi haastatteluvaiheessa jo suorittanut vaadittavan määrän musiikin opintoja. Koska musiikin monialaiset opinnot ovat pakollinen osa kandidaatintutkintoa, kaikki tutkimukseen osallistuneet maisterivaiheen opiskelijat olivat suorittaneet nämä tutkimuksen kannalta vaadittavat opinnot. Myös työelämään kohdistuvat ajatukset saattavat olla konkreettisempia opintojen loppuvaiheessa, kuin varhaisessa vaiheessa opintoja. Fokusryhmiä päätettiin toteuttaa kaksi. Toiseen keskusteluryhmään valittiin henkilöitä, jotka olivat suorittaneet musiikin monialaiset opinnot (5 op) ja toisessa ryhmässä keskustelivat ne, joilla oli monialaisten lisäksi suoritettuna musiikin erikoistumisopinnot kokonaisuus (musiikin erikoistumisopinnot 25 op). Asetelma muodostettiin siksi, että keskustelijoilla olisi mahdollisimman tasavertaiset lähtökohdat keskustelulle omassa ryhmässään. (Krueger & Casey 2000; Vaughn, Schumm & Sinagub 1996; Greenbaum 1998). Asetelma loi myös mahdollisuuden vertailla ryhmiä aineiston analyysissä.

Etsin haastateltavia fokusryhmiin sähköpostilistojen sekä Facebook-ryhmien kautta. Kutsu lähetettiin kaikille luokanopettajakoulutuksen ainejärjestön sähköpostilistalla oleville opiskelijoille yhteensä kaksi kertaa, näiden kertojen välissä oli viikko aikaa. Facebook-ryhmissä ilmoitus jaettiin myös kahdesti. Koska sähköpostiviestien ja Facebook-ilmoitusten jälkeen ryhmät olivat vielä vajaat, lähestyttiin joitakin yksittäisiä kohderyhmään kuuluvia opiskelijoita

henkilökohtaisesti kysymällä heitä mukaan tutkimukseen. Fokusryhmiin valikoitui yhteensä yksitoista haastateltavaa Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksesta. Monialaisten suorittaneiden ryhmään löytyi kuusi keskustelijaa ja erikoistumisopinnot suorittaneiden ryhmään viisi. Koska maisterivaiheessa opiskelevia musiikin erikoistumisopinnot suorittaneita opiskelijoita oli huomattavasti vähemmän kuin toisen ryhmän kohdejoukossa, oli haastateltavien kerääminen hieman haasteellisempaa. Sain haastateltavia aluksi tähän erikoistujien ryhmään vain neljä. Halusin kuitenkin pitäytyä alkuperäisessä suunnitelmassani haastatella sekä musiikkiin erikoistuneiden ryhmää, että monialaiset opinnot suorittaneiden ryhmää, saadakseni monipuolisesti informaatiota siitä, millä tavalla opiskelijat suhtautuvat musiikin opettamiseen ja minkälaisia erilaisia kokemuksia heillä on musiikin opinnoista yliopistossa. Päätin laajentaa otantaa siten, että vajaan ryhmään valittiin myös yksi musiikin erikoistumisopintojaan vielä tutkimushetkellä suorittava opiskelija.

Kohdejoukko, josta otanta tehtiin on sen verran pieni, että osallistujien anonymiteettia suojellakseni en kerro osallistujien sukupuolta, ikää tai muuta taustaa. Sukupuolijakauma ryhmissä oli kuitenkin suhteessa opiskelijajoukkoon hyvin pitkälti samanlainen kuin luokanopettajakoulutuksessa ylipäätään, eli miehiä osallistui hyvin vähän suhteessa naisiin. Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat luokanopettajaopiskelijoita Tampereen yliopistosta ja jokainen heistä oli opintojensa maisterivaiheessa.

Ensimmäinen ryhmä koostettiin musiikin erikoistumisopinnot suorittaneista opiskelijoista. Omassa tutkimuksessani kysyin aluksi haastateltavilta heidän musiikkisuhteestaan, ja erikoistujien ryhmässä jokainen osallistuja kuvaili musiikkisuhdettaan melko samalla tavalla. Musiikki oli ollut läsnä osallistujien elämässä vahvasti jo lapsesta saakka ja musiikkia oli harrastettu sekä soittotunneilla, kuoroissa, että vapaa-ajalla musisoiden. Opiskelijat tunsivat toisensa jo entuudestaan melko hyvin, sillä kaikki olivat Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoita ja lähekkäisiltä vuosikursseilta, joten keskustelu oli rentoa ja vapautunutta.

Toinen ryhmä koostettiin monialaiset perusopinnot suorittaneista opiskelijoista. Tämänkin ryhmän kohdalla osallistujat tunsivat toisensa entuudestaan jo opiskelujen puolesta. Soittotaustaa löytyi myös tässä ryhmässä monelta, ja omaa suhdetta soittamiseen kuvattiin hyvin vaihtelevilla tavoilla.

Osalla oli soittotaustasta huolimatta käsitys itsestään ”sävelkuurona” tai soittotaidoiltaan ”mekaanisena” , kun taas toiset olivat soittaneet useampia instrumentteja tai tehneet omia kappaleita. Ryhmä oli siis musiikillisilta taustoiltaan vaihtelevampi, kuin erikoistujien ryhmässä.

4.4 Fokusryhmähaastattelu

Fokusryhmähaastattelu on ryhmähaastattelu, jossa ryhmä muodostuu 5-10 henkilöstä (Vaughn, Schumm & Sinagub 1996, Greenbaum 1998, Krueger & Casey 2000). Henkilöt on valittu keskustelemaan annetuista teemoista yhdessä ja keskustelutilannetta ohjaa moderaattori, jonka tehtävänä on luoda avoin ja keskusteleva ilmapiiri. Moderaattori ei voi kuitenkaan jakaa mielipiteitään tai sitoutua keskusteluun, vaan hän vain ohjaa ja kuuntelee keskustelua aktiivisesti (Krueger & Casey 2000.) Moderaattorin voidaan katsoa olevan fokusryhmähaastattelun tärkein elementti, sillä hänen on oltava perehtynyt tutkittavaan aiheeseen etukäteen, omattava hyvät sosiaaliset taidot sekä osattava ohjata keskustelevaa ryhmää. Fokusryhmän osallistujia yhdistävät tutkimuksen kannalta oleelliset lähtökohdat, kuten tässä tutkimuksessa kokemus musiikin opinnoista sekä musiikin opettamisesta. (Krueger & Casey 2000, Vaughn, Schumm & Sinagub 1996).

Laadullisessa tutkimuksessa osallistujien sekä lopulliseen analyysiin valittavien aineiston yksiköiden valintaan vaikuttavat kriteerit muotoutuvat aina tutkimuskohtaisesti. Tutkimusongelma määrittelee millaista aineistoa tutkimuksessa tarvitaan ja miten sitä analysoidaan. Haastattelu on perinteinen laadullisen tutkimuksen aineistonkeruutapa ja haastattelumuotoja on erilaisia. (Mertens 2005.) Fokusryhmähaastattelu soveltui tutkimustehtävän näkökulmasta hyvin tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, sillä tutkimuksessa haluttiin vähemmän strukturoitu lähestymistapa joka korostaisi tutkittavien keskinäistä keskustelua. (Liamputtong 2011, 3–4.) Kun osapuolet täydentävät toisiaan, on mahdollista päätyä ehyempiin selontekoihin aiheista. Tämä on fokusryhmässä tutkimuksen kannalta erittäin hyödyllinen puoli. Ryhmäkeskustelussa tapahtuu luonnollisesti vuorovaikutusta, jossa tapahtuu tarkistamista, selvennystä sekä neuvottelua enemmän kuin yksilöhaastattelussa, sillä tilanteessa on enemmän vuorovaikuttajia. Fokusryhmähaastattelun käyttöä tukevat havainnot, joiden

mukaan enemmistö ihmisistä kokee ryhmän mieluisammaksi keskusteluympäristöksi kuin yksityishaastattelut. Keskustelukokemus on spontaaniudessaan lähempänä arkielämää kuin yksilöhaastattelu. Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus vie yksittäisten haastateltavien ajatuksia eteenpäin ja keskustelusta voikin näin saada paljon enemmän irti kuin yksilötilanteesta. (Alila 2014, 100.)

Alila (2014, 100) esittelee neljän teorian kautta, miten fokusryhmä toimii. Tilanteessa muiden läsnäolo, pienempi henkilökohtainen vastuu ja anonyymisyys johtavat keskustelijoiden avoimuuteen ja estottomuuteen (ryhmäteoria). Toisten läsnäolo saa ihmiset myös aktiivisimmeksi ja puheliaammiksi, sekä sitoutumaan haastateltavan rooliin paremmin kuin yksilöhaastattelussa (sosiaalisen herkistymisen teoria). Ihminen on myös mielipiteillään osa muuta ryhmää ja vastuu mielipiteestä kuuluu koko ryhmälle (vastuun jakamisen teoria). Sosiaalisen vaikutuksen teoria yhdistää kaikki kolme edellistä teoriaa olettaen, että muiden ihmisten läsnäolo, mielipiteet ja toiminta vaikuttavat yksilöön ja saavat hänet ilmaisemaan mielipiteensä avoimesti. Haastatteluissani vallitsikin kaiken kaikkiaan hyvin avoin ilmapiiri. Osallistujat antoivat toisilleen hyvin puheenvuoron, ja reagoivat toistensa puheenvuoroihin hyvin aktiivisesti.

Toisaalta taas fokusryhmähaastattelussa voi olla mahdollista, että joku haastateltavista ei ehkä ilmaise itseään yhtä rohkeasti kuin yksilöhaastattelussa ilmaisisi. (Krueger & Casey 2000) Tutkimuksessa haastattelukysymykset esitettiin siten, että ne palvelisivat tutkimuskysymyksiäni mahdollisimman laajasti. Esitin ryhmälle keskustelun aikana kysymyksiä liittyen omaan musiikkisuhteeseen ja koulumuistoihin, yleiseen musiikinopettajakäsitykseen, sekä luokanopettajakoulutuksen musiikin opintoihin. Tavallisesti haastattelut nauhoitetaan ja jälkeinpäin litteroidaan. Analysointi voi kohdentua sekä ääniin että litterointiin. Haastattelun lisäksi ilmiötä voidaan havainnoida myös muuta tietoa keräämällä, joka voi olla videointia, valokuvaamista, kirjoittamista, piirtämistä tai äänittämistä. (Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 75.) Itse päädyin haastattelutilanteessa sekä äänittämiseen, että videointiin, jotta käytössäni olisi analyysivaiheessa mahdollisimman monipuolisesti tulkittava aineisto. Litteraatit muodostivat jo itsessään niin rikkaan aineiston, että päädyin tekemään analyysin lähes kokonaan niiden pohjalta.

Musiikin erikoistujien haastattelu toteutettiin ensin ja monialaisten ryhmän haastattelu seuraavana päivänä. Erikoistujien ryhmän haastattelu kesti yhteensä tunnin ja 47 minuuttia, ja monialaisten ryhmän keskustelu tunnin ja 35 minuuttia.. Haastattelut videoitiin sekä äänitettiin käyttämällä äänityskonetta sekä puhelimen sanelin-toimintoa. Toimin itse moderaattorina fokusryhmähaastatteluissa. Videointi auttaa sanattoman viestinnän sekä yleisen tunnelman tallentamisessa, joten pystyn myöhemmin palaamaan keskusteluun ilman sillä hetkellä kirjoitettuja muistiinpanojakin. Krueger ja Casey (2000) toteavat fokushaastattelun aloituksen olevan kriittisin vaihe koko haastattelua, sillä moderaattorin on luotava heti aluksi ymmärtävä ja keskusteleva ilmapiiri, kertoa selkeästi keskustelutilanteen yhteiset säännöt sekä pohjustaa tulevia puheenaiheita.

Aloituspuheenvuorossani kertasin osallistujille (Vaughn ym. 1996, 78) keskustelussa tulevat aihepiirit, sekä sen miksi heidät oli valikoitu tähän tutkimushaastatteluryhmään. Kerroin myös, ettei fokusryhmähaastattelussa ole oikeita tai vääriä vastauksia, vaan kaikki mielipiteet sekä ajatukset ovat tutkimukseni kannalta aivan yhtä tärkeitä. Kerroin haastateltaville myös tutkimuksessa noudatettavista eettisistä käytänteistä, kuten aineiston käsittelyyn, suostumukseen ja anonymiteettiin liittyvät seikat (TENK 2012). Ensimmäinen kysymys on Vaughnin mukaan hyvä olla suhteellisen kevyt, mutta kuitenkin aiheeseen johdatteleva ja sellainen, että jokainen pääsisi vuorollaan aluksi sanomaan jotakin (Vaughn ym. 1996). Aloitus on hyvä valita niin, että se kutsuu puhetta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Haastatteluni ensimmäinen kysymys oli esitellä itsensä ryhmälle ja kertoa lyhyesti oma suhde musiikkiin. Seuraavaksi keskusteltiin omista musiikkiin liittyvistä koulumuistoista. Kolmas teema käsitteli sitä, minkälaisia asioita tutkimusryhmäläiset liittävät hyvään musiikinopettajaan. Neljäntenä keskusteltiin musiikin merkityksestä oppiaineena. Viides teema käsitteli sitä, mikä vaikuttaa siihen haluaako opettaja opettaa musiikkia vai ei. Kuudentena teemana käsitettiin luokanopettajaopintojen musiikin opintoja ja sitä, minkälaisena ne oli koettu tulevaa työtä ajatellen. Haastattelurunko löytyy raportin liitteistä. Valmistelin fokusryhmän haastattelun rungon, joka on piti fokusryhmälle tyypillisesti sisällään neljästä viiteen teemaa. (Stevanovic & Weiste 2018, 121.)

5 DISKURSSIANALYYSI

Valitsin tutkimukseni analyysitavaksi diskurssianalyysin, sillä halusin selvittää, minkälaisia tulkintatapoja keskusteluissa nousee musiikin opettamiseen sekä musiikin opintoihin liittyen. Kielenkäytöllä kuvaamme maailmaamme ja samalla merkityksellistämme ja rakennamme sitä todellisuutta, jossa elämme. Merkitykset rakentuvat, pysyvät yllä ja muuntuvat ihmisten keskinäisessä toiminnassa. (Jokinen & Juhila 1999, 54–55.) Siinä missä fokusryhmähaastatteluryhmiini osallistuneet muodostavat keskustelussaan merkityksiä tutkimusaiheestani, samalla tuotan itse merkityksiä tulkitsemalla ja raportoimalla tutkimuslöydöksiäni.

5.1 Sosiaalinen konstruktionismi ja diskurssianalyysin lähtökohdat

Diskurssianalyysin teoreettinen koti on sosiaalisen konstruktionismin traditiossa. Tällä tarkoitetaan tieteenfilosofista suuntausta, jonka mukaan tieto, todellisuus ja sen rakenteet sekä ilmiöt nähdään muodostuvan sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa. (Jokinen 2016, 251.) Sosiaalisen konstruktionismin mukaan emme voi ymmärtää asioita aidosti, ellemmme ymmärrä niitä historiamme ja kulttuurimme kautta. Sosiaalinen konstruktionismi on kiinnostunut siitä, miten kieltä käytetään eri tilanteissa, kulttuureissa tai yhteisöissä ja mitä kielen avulla luodaan. Sosiaalisessa konstruktionismissa on erotettavissa kaksi eri tulkintatapaa: maltillinen tai realistinen sekä vahva tai radikaali konstruktionismi. (Burr 2015, 2–4.)

Maailmaa voidaan puheissa ja kirjoituksissa määritellä monella eri tavalla. Jokainen puheaineistoa analysoiva tutkija päätyy jossain kohtaa kysymään itseltään: luenko aineistoani siten, että ymmärrän kielen heijastavan todellisuutta, vai ymmärränpö, että maailma merkityksellistyy kielen kautta. Diskurssianalyysi pureutuu asioihin, joita pidämme itsestään selvinä, ja selventää meille sitä, miksi toimimme niin kuin toimimme. Diskurssianalyysin tieteenfilosofinen

lähestymistapa voi olla empiristinen, pragmaattinen tai kriittinen. Yhteistä kaikille diskurssianalyttisille lähestymistavoille on, että niiden mukaan ihminen ja etenkin ihmisryhmät omaksuvat tiettyjä kulttuurisia käytänteitä ja tuottavat niitä sosiaalisella osallistumisellaan. (Remes 2006, 288–289.) Empiristisessä diskurssianalyysissä aineistosta etsitään johtolankoja jotka voivat johtaa diskurssien löytämiseen. Analyysi tapahtuu kielen sisältämien viestien sisällä ja analyysin tavoitteena on kuvata mitä diskurssi on ja miten se näkyy. Jos taas empiristisestä halutaan siirtyä selittävään analyysimalliin, tullaan rationalistiseen diskurssianalyysiin. Tällöin kysytään ”millainen” ja ”miten vaikuttaa”. Se on diskurssien ilmentämistapoja selittävä tutkimus, ja silloin tutkija vertaa aineistoaan muihin oheisaineistoihin. Pragmaattisuuteen edetään näiden kahden edeltävän analyysitavan kautta. Usein pragmaattinen diskurssianalyysi tehdään, kun jokin löydetty diskurssi koetaan epätyytyttävänä. (Remes 2006, 318–322.) Tässä tutkimuksessa diskurssianalyysi painottuu eniten empiristiseen otteeseen.

Remes (2006, 361–364) esittelee yksinkertaistettuna kolme eri traditiota tehdä diskurssianalyysiä:

1. Angloamerikkalainen diskurssianalyysi: Aineistosta etsitään merkkejä, jotka tiivistetään yleisimmiksi käsitteiksi, merkityksiksi, ja näitä verrataan yhteiskunnalliseen genreen, eli siihen ympäristöön jossa puhe tapahtuu. Vertaamisesta muodostuu näkemys diskurssista, jota puhe ilmentää. Vuorovaikutukseen nähdään sisältyvän elementtejä, joilla toinen ihminen tekee itsensä ymmärretyksi jollekin toiselle. Oma tutkimukseni on lähimpänä angloamerikkalaista traditiota.

2. Ranskalainen diskurssianalyysi: ideologian pukeminen tarinan muotoon. Tässä analyysitavassa jotakin ilmiötä analysoidaan ja tämä raportoidaan tarinan muodossa. Tämän tradition mukaan diskurssi sitoutuu käsitteenä vahvasti kulttuuriin. Lähtökohtainen ajatus on, että tieto on sisään rakentuneena yhteiskunnan käytänteissä.

3. Saksalainen diskurssianalyysi: jos aikomuksena on kehittää jotain, on saksalainen diskurssianalyysi sopiva väline siihen. Ensin on eroteltava tutkimuksessa tekninen tiedonintressi eli empiria, praktinen tiedonintressi joka kuvaa ilmiön lainalaisuudet ja olemassa olon logiikan, ja viimeisenä näiden kahden tuloksena saadaan kriittisen tiedonintressin avulla muutosta aikaan. (Remes 2006, 363.) Huomio on todellisuuden luonteen tarkastelussa. Analyysi

syvenee kohti kriittisyyttä. Saksalaisessa traditiossa käydään sellaista keskustelua, jossa testataan sosiaalisten normien pätevyyttä ja diskurssi käsitteenä sisältää toimijoiden aktiivisen osallistumisen keskusteluun. Keskustelijat ovat toimijoita ja diskurssit luodaan keskustelussa. (em. 303–304, 320.)

Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa valitaan tutkimuskohteeksi ne kielelliset prosessit, joilla todellisuutta rakennetaan. Diskurssianalyysissa poikkeavien tapausten löytäminen on usein tutkimuksen kannalta oleellista. Ne ovat usein analyttisesti sekä teoreettisesti informatiivisia. (Hepburn & Potter 2007, 178.)



KUVIO 1. Diskurssianalyysin kolme vaihetta Pynnösen (2013) mukaan.

Diskurssianalyysiä voi lähestyä syvenevänä prosessina, joka käynnistyy tekstuaaliselta, eli tekstin analyysin tasolta. Tutkijan suhde tekstiin on tässä vaiheessa havainnoiva ja analyttinen. Sanat, ilmaukset, lauseet, virkkeet, metaforat sekä selonteot ovat fokuksen keskiössä. Tutkimusote on neutraali ja siinä tehtävät johtopäätökset objektiivisempia, kuin analyysin syventyessä. (Pynnönen 2013, 32.) Tutkija pyrkii pitämään oman osuutensa analyysissa mahdollisimman pienenä ja kontrolloituna. (Juhila 2016, 413–414.) Analyysin tuloksena syntyy tekstin teemojen ja ominaisuuksien luokittelu, jonka perusteella voidaan kuvata sitä, mitä ilmiöstä sanotaan ja miten siitä puhutaan. Tekstuaalista analyysimuotoa kutsutaan myös lingvistiseksi tutkimukseksi. (Pynnönen 2013, 27; 32.)

Tekstin tasolla liikuttaessa diskurssianalyysin yhtenä välineenä toimii sisällönanalyysi, jota hyödynnettiin tässäkin tutkimuksessa analyysin ensimmäisessä vaiheessa. Sisällönanalyysin tavoitteena on järjestää aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Redusoinnin eli pelkistämisen tavoitteena on aineiston informaatioarvon lisääminen siten, että jäsentämisen kautta aineistosta muodostuu mielekäs ja selkeästi hahmotettava sekä analysoitava kokonaisuus (Pynnönen 2013, 26.)

Diskurssianalyysin toisella tasolla ote on tulkitseva, siinä pyritään ymmärtämään diskurssia laajemmin. Tulkitsevassa diskurssianalyysissa keskeistä on pyrkiä ymmärtämään, mitä ovat ne prosessit, joissa sosiaalista todellisuutta luodaan ja ylläpidetään (sosiaalinen konstruktionismi). Analyysissa pyritään tunnistamaan sellaisia yleisempiä diskursseja, joissa tuotetaan ja ylläpidetään jaettuja merkityksiä. Ymmärtäminen kohdistuu siihen, miten ilmiön ominaisuudet peilautuvat keskustelussa yhteiskunnalliseen diskurssiin. Merkitykset heijastuvat sekä aineistoon, että sen kontekstiin. Tulkitsevan analyysin vaiheen tuloksena syntyy representaatioita, jotka kertovat siitä, millaiseksi jokin ilmiö tekstin ja diskurssin kautta tehdään. (Pynnönen 2013, 27; 29; 33.)

Jos tutkimustehtävän kannalta on tarpeen, voidaan analyysi viedä vielä kolmannelle, kriittiselle tasolle. Tässä vaiheessa representaatiot kyseenalaistetaan ja ne asetetaan erilaisiin vallan ja vaikuttamisen viitekehyksiin. Erityisen tärkeää tämä on silloin, jos analyysissa havaitaan miten jotkut diskurssit ovat dominoivia ja ikään kuin tekevät mahdottomaksi erilaiset tulkinnat ja vaihtoehdot. Tässä vaiheessa vaietut äänet pyritään nostamaan esiin ja tekemään näkyväksi miten jotkin representaatiot olivat aiemmassa analyysissa muodostumassa itsestäänselvyyksiksi. (Pynnönen 2013, 33.) Vaiheittain toteutettu diskurssianalyysi on systemaattinen. Jokainen vaihe antaa seuraavalle vaiheelle rakennusaineet. (Pynnönen 2013, 33.)

5.2 Diskurssianalyysin keskeisiä käsitteitä

Tulkintarepertuaarit (interpretative repertoires) määritellään Potterin ja Wetherellin mukaan sellaisiksi vakiintuneiksi merkityssysteemeiksi, joiden avulla kuvaillaan toimintaa ja ilmiöitä. (Potter & Wetherell 1987, 149). Jokisen, Juhilan

ja Suonisen (2016) mukaan tulkintarepertuaari on yksinkertaisemmin sisäisesti ristiriidaton merkityssuhteiden kokonaisuus. Repertuaarien tarkoituksena on avata uskomusten, ominaisuuksien sekä asenteiden muodostamia ilmiöitä. Usein diskurssin ja tulkintarepertuaarin käsitteitä käytetäänkin toistensa synonyymeina. Tulkintarepertuaarin käsite ei ole kuitenkaan samalla tavoin käytössä kulutettu eikä siten kannan mukanaan samanlaisia rasiitteita kuin diskurssin käsite, jossa tarkastelun kohteena on useammin valtasuhteet, institutionaaliset käytännöt sekä ilmiöiden historiallisuus. (Jokinen & Juhila 1999, 70–71.) Tulkintarepertuaarilla viitataan enemmän arkipuheen tarkasteluun ja kiinnostuksen kohteena on arkisen kielenkäytön vaihtelevuus. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 35.) Tämän vuoksi valitsin tutkimuksessani käytettäväksi tulkintarepertuaarien termiä diskurssin sijaan. Tulkintarepertuaarit muodostuvat rajoitetusta määrästä termejä ja ilmauksia joita käytetään tietyn tyylin mukaisesti. Samoja ilmaisuja on mahdollista käyttää eri repertuaarien alaisena, jonka takia kontekstin ymmärtäminen on diskurssianalyyssissa erityisen tärkeää (Pynnönen 2013).

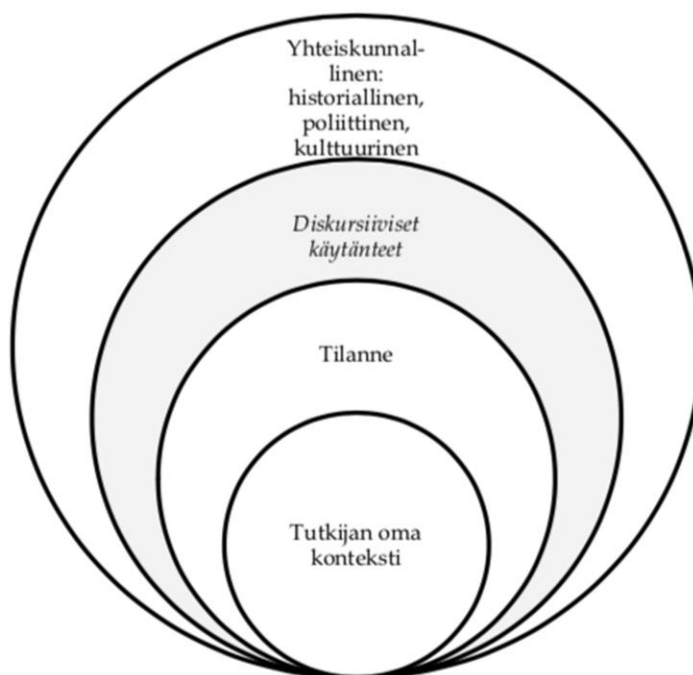
Diskurssianalyyssissa tarkastelun kohteeksi otettavia kuvauksia nimitetään usein selonteoiksi. Selonteoilla ihmiset tekevät toisilleen ymmärrettäväksi omaa itseään ja maailmaa. Selonteot eivät kuitenkaan ole riippumattomia ympäröivästä sosiaalisesta maailmasta, vaan pohjautuvat niihin asioiden ymmärrettäväksi tekemisen tapoihin, merkityksiin joita selonteon antaja ammentaa maailmasta. (Suoninen 1999, 20.) Selonteoilla on siis selittävä luonne. Selontekoja ovat tässä tutkimuksessa esimerkiksi musiikin opetuksen kuvailut, sekä opetukseen liittyvien ominaisuuksien erittely. Selontekoja ovat perustelut ja selitykset, joilla omaa toimintaa tai jotain ilmiötä tehdään ymmärrettäväksi. Selontekoon sisältyy yhtä aikaa kolme eri tasoa, on olemassa ilmiö, jota tarkastellaan, puhujan tulkinta ilmiöstä, sekä puhujan muodostama mielipide tämän tulkinnan perusteella. (Potter & Wetherell 1987, 93; 139.) Selontekoihin liittyy argumentoinnin vivahteet. Esimerkkinä tästä legitimointi on diskurssianalyyssissa erilaisten argumentaatiostrategioiden käyttämisestä jonkin toiminnan tai sen hyväksyttävyyden perustelemiseen tai oikeuttamiseen. Tällaisia argumentoinnin keinoja ovat esimerkiksi normalisointi, rationalisointi, rationaaliset ja moraaliset perustelut sekä väistämättömyysväitteet ja auktoriteettiperustaiset argumentit. Legitimointi tarkoittaa perusmuodossaan sitä, että toimijat pyrkivät tietoisesti tai

tiedostamattaan suostuttelemaan ja vakuuttamaan toiset erilaisin retorisin keinoin ja liikkein. (Pynnönen 2013, 21–22.)

Tutkimuksessani ei keskitytä varsinaisesti subjektipositioiden löytämiseen vaan enemmän tulkintarepertuaarien erittelyyn, mutta subjektipositioiden huomioiminen eräänlaisena sivujuonteena toimii tulkintarepertuaarien laajemman ymmärtämisen tukena. Subjektiposition käsite pohjautuu Harrén ja van Langenhovenin asemointiteoriaan, jonka mukaan erilaiset asemoinnit ohjaavat yksilön näkemään itsensä ja ympäröivän maailman tietystä valossa. (Harré & van Langenhove 1999, 22–27.) Subjektipositiot ovat suhteellisia, eli asemoidessaan itseään ihminen asemoi myös muita ihmisiä. Subjektipositiot, kuten tulkintarepertuaaritkin ovat myös tilannesidonnaisia, tilanteisia ja muuttuvia ja muodostuvat aina vuorovaikutustilanteissa. Subjektipositioon liittyy läheisesti toimijuuden käsite. Yksilö rakentaa toimijuuttaan ilmaisemalla itsensä suhteessa ryhmään. Käyttämällä esimerkiksi yksikön ensimmäistä persoonapronominia, ihminen määrittää itsensä tietoiseksi toiminnan subjektiksi, esim. ”itse olen sitä mieltä, että...”. Toimija voi viitata itseensä myös ns. nollapersoonan kautta, jolloin hän ei kielipollisesti tuo itseään esille, vaan puheenvuoron muu konteksti antaa viitteitä siihen, että puhuja kertoo itsestään. (Pälli 2003, 76; Laitinen 1995, 354). Tällainen persoonan välttely puheessa on yleisin yleistämisen muoto. Laitinen (1995) toteaa, että nollapersoonan käyttö on suomalaisessa puheessa erityisen tyypillinen yleistämisen tapa. Persoonan häivyttämisellä pyritään usein ryhmän rakentamiseen jolloin geneerisen persoonan käyttö viittaa puhujaan itseensä. Tällaisilla keinoilla tehdään puheesta passiivista, ja pyritään välttämään vastuun ilmaisemista. (Laitinen 1995, 341.) Erilaisista argumentoinnin keinoista päästään subjektipositioiden jäljille.

Diskurssianalyysissa tarkastellaan kieltä sosiaalisena toimintana. Käsitteenä konteksti on diskurssianalyysissa olennainen. Se antaa mahdollisuuden analysoida ja tulkita kielenkäyttöä. Konteksti on diskurssintutkimuksessa monikerroksinen sekä laaja-alainen käsite. Monikerroksisuudella tarkoitetaan, että samaan aikaan voi olla läsnä monia eri hyvin erilaisia ja eri kokoisia konteksteja. Kontekstin rajaus onkin diskurssianalyysissa tärkeää, diskurssintutkijan on päätettävä missä kontekstissa hän tekee tulkintoja kielenkäytöstä. Rajausta muuttamalla voidaan analyysin eri vaiheissa saada erilaisia tulkintoja. Mikään sana, teksti, ilmaus tai diskurssi ei ole

pysyvä vaan se on aina kontekstisidonnainen. Esimerkiksi sana tuoli, jolla useimmiten tarkoitetaan istuinta, voidaan toisessa tilanteessa, jossa henkilö esim. toistuvasti kompuroi tuoleihin ja saa tätä kautta lempinimen Tuoli, tarkoittaakin siis eri asiaa. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 28–30.) Toiminta merkityksellistyy siis sosiaalisen kontekstin kautta. Samaa ilmiötä voidaan kuvata eri keinoin, tarkastelun kohteeksi nousee etenkin se, millaiset selitykset ovat kyseisessä kontekstissa ymmärrettäviä. (Burr 2004, 35.) Merkityssysteemejä ymmärtääkseen on otettava huomioon keskustelutilanne sekä asiayhteys. (Suoninen 1999, 18–19.)



KUVIO 2. Kontekstin neljä tasoa (Pynnönen 2013, 12.)

Diskurssianalyysin konteksti voidaan jakaa neljään eri tasoon. Tilannekonteksti viittaa siihen välittömään kontekstiin ja sosiaaliseen tilanteeseen, jossa kielenkäyttö tapahtuu. Keskeisiä ulottuvuuksia tilannekontekstissa ovat välitön sosiaalinen ja kielellinen toiminta, sekä toimijoiden roolit ja fyysinen ympäristö. Tämä ymmärretään myös kielenkäytön mikrotasoksi, kun taas makrotasolla tarkoitetaan diskurssin yhteiskunnallista ja sosiaalista tasoa. Matkalla tilannekontekstista laajempiin konteksteihin, voidaan välissä käyttää myös rajatumppia, fokusoidumpia kontekstikäsitteitä. Nämä mikro-, ja makrotason

väliin jäävät diskursiiviset käytänteet toimivat ikään kuin välittäjinä tilannekontekstin sekä yhteiskunnallisen kontekstin välissä. Näitä välitason konteksteja ovat erilaiset lajikonkstit, esimerkiksi mediagenret. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 31–35.) Genret eroavat diskursseista siinä, että diskurssit ovat tapa merkityksellistää ja jäsentää maailmaa, kun taas genret ovat vakiintuneita tapoja rakentaa sosiaalista toimintaa. Genret kuvaavat sosiaalisen ja kielellisen toiminnan yhteenliittymää. (em. 91.) Konteksti on välttämättä aina tutkijan rajaama, joten kontekstien ensimmäinen taso on sijoitettu tästä syystä kuviossa (Kuvio 2) kehästä keskele. Se kuvaa sitä, miten lähtökohtaisesti tutkijan oma konteksti vaikuttaa kaikkiin valintoihin, rajauksiin, ratkaisuihin ja tulkintoihin. (Pynnönen 2013, 12.)

Kielellä ja diskursseilla on myös kyky rakentaa identiteettejä: käsityksiä itsestä, toisista ja ihmisten välisistä suhteista. Yksilöiden ja ryhmien identiteetit muodostuvat kielenkäytössä ja niitä kuvataan kielellä ja muilla semioottisilla (selitys) järjestelmillä. Jokaisessa tekstissä ja sen osassa ovat yhtä aikaa läsnä ideationaalinen, interpersoonaalinen sekä tekstuaalinen funktio. Tekstuaalinen funktio liittyy siihen miten teksti muodostuu erillisestä lauseista. Ideationaalinen funktio on se, joka tuottaa tulkintoja maailmasta ja interpersoonallisella funktiolla tarkoitetaan kielen identiteettejä luovaa ulottuvuutta. (Fairclough 1995, 29.) Puhuja rakentaa kielen kautta omaa identiteettiään, ja puheen analyysissä voidaan myös tutkia erilaisten subjektipositoiden esiintymistä.

5.3 Analyysin kulku

Laadullisessa tutkimuksessa analyysia tapahtuu sekä aineiston keräämisvaiheessa, että sen jälkeen (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136), joten selkeää analyysin loppu- tai alkupistettä on vaikea osoittaa. Toteuttaessani fokusryhmähaastatteluita, palasin jo ensimmäisen haastattelun jälkeen kuuntelemaan ryhmähaastattelun äänitteen ja laittamaan ensimmäisiä ajatuksiani ylös muistiin. Reflektoin samalla myös omaa positiotani haastattelun moderoijana ja pohdin omaa vuorovaikutustani haastattelutilanteessa. Analyysi lähti varsinaisesti liikkeelle haastatteluiden kuuntelemisesta ja litteroinnista. Toimin itse siis sekä aineiston kerääjän, tallentajan että litteroijan roolissa, mikä helpotti aineiston hallitsemista ja tulkintaa. Suositeltavaa

fokusryhmähaastattelun analyysin tekemisessä onkin, että analyysin tekijä on joku, joka on ollut itse paikalla haastattelutilanteessa, sillä pelkästä litteroidusta aineistosta ei välity tunnelma sellaisena, mikä se keskustelutilanteessa on ollut. Myös ryhmän ilmapiirin tunnistaminen on mahdollista, jos on itse ollut tilanteessa mukana. (Krueger & Casey 2000, 4; 81.)

Haastattelujen äänitteet olivat yhteensä kestoaltaan lähes kolme ja puoli tuntia, ja litteroitua aineistoa kertyi 47 liuskaa (fontti Times New Roman, koko 12, riviväli 1.). Käsittelin litteroidun aineiston poistamalla kaikki haastateltavien henkilöllisyyteen viittaavat vihjeet tekstistä. Koodasin haastateltavien puheenvuorot ryhmiensä mukaan koodeilla E= erikoistujien ryhmä ja M= monialaisten ryhmä, sekä lisäämällä jokaiselle haastateltavalle oman tunnusnumeron (esim. E4). Litteroin haastattelut äänitteiltä sana sanalta Word-tiedostoon. Keskityin puheen purkamiseen sanatarkkuudella, enkä esimerkiksi huomionut intonaatiota, taukojen tarkkoja kestoja, ääniteitä tai äänen kovuutta, sillä sanatarkka litterointi sopi käyttötarkoituksiini sekä tutkimuskysymyksiini parhaiten (Ruusuvoori 2005). Tarkempi litterointitranskripti olisi paikallaan esimerkiksi vuorovaikutuksen tutkimuksessa.

Kun aineisto oli litteroitu, aloitin analyysini lukemalla litteroitua aineistoani läpi moneen kertaan. Tein alustavia merkintöjä aineistoon sitä mukaa, mihin huomio kiinnittyi. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysitavat ovat moninaisia, ja henkilökohtaiset työtavat vaihtelevat tutkijasta riippuen huomattavastikin. Standardoituja tekniikoita on olemassa vain vähän, eikä yhden oikean tai muita paremman analyysitavan määrittäminen ole mahdollista. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136.) Noudatin pitkälti kuitenkin analyysissani Pynnösen (2013) diskurssianalyysin vaiheita, joista tässä vaiheessa olin vielä tekstin tasolla.

Tämän jälkeen vein koko litteroidun keskustelun taulukkoon, jossa jokainen puheenvuoro oli omalla rivillään. Lisäksi jaoin aineiston haastattelukysymysten mukaan omiin dokumentteihinsa ja koodasin dokumentit kronologisesti tutkimuskysymysten eli keskusteluteemojen ja ryhmien mukaan. Haastattelukysymykset toimivat keskusteluteemojen runkona, ja samat kysymykset esitettiin kummassakin ryhmässä samassa järjestyksessä. Keskustelun teemat olivat K1 Musiikkisuhde, K2 Omat koulumuistot, K3 Hyvä musiikinopettaja, K4 Musiikin merkitys oppiaineena, K5 Musiikin opettamisen

mielekkyyks, K6 Kokemukset luokanopettajakoulutuksen musiikin opinnoista. Kun koodasin dokumentit, niiden nimi oli muotoa R2K4 (= ryhmä 2, kysymys 4). Haastattelukysymykset ja niiden järjestys olivat kummassakin keskustelussa samat, joten pystyin myöhemmin vertailemaan esimerkiksi R1K4 ja R2K4 keskenään.

Seuraava vaihe oli puheenvuorojen redusointi eli pelkistäminen, mikä toimi eräänlaisena esianalyysivaiheena tekstin tason analyysin ja tulkinnan tasolle siirtymisen välissä. Otin käsittelyyn yhden keskustelunalueen kerrallaan, yhdeltä ryhmältä kerrallaan. Muotoilin jokaiselle puheenvuorolle pelkistetyn muodon seuraavaan sarakkeeseen. Pelkistettyjen ilmausten jälkeen etsin ilmauksille temaattisia kategorioita. Kun ensimmäiset kategoriat olivat valmiita, luin aineistoa jälleen kokonaisuutena läpi, kuten olin tehnyt jo aiemminkin. Luokittelin jokaisen alakategorian pääkategorioihin, jolloin löysin yhteneviä teemoja. Yhdessä puheenvuorossa ilmauskategorioita saattoi olla useampiakin. Huomasin, että tietyt pääkategoriat alkoivat hahmottua keskustelussa. Tässä kohtaa noudatin aineistolähtöistä lähestymistapaa eli en pyrkinyt etsimään ja liittämään ilmauksia aikaisempiin teorioihin, vaan annoin niiden nousta puhtaasti aineistosta. Tästä vaiheesta voidaan puhua myös temaattisen koodauksen vaiheena (Salin 2010, 69–70.)

| Alkuperäinen sitaatti | Pelkistetty ilmaus | Alakategoria | Pääkategoria |
|---|---|--|--|
| M2= Se pianonsoiton taito on varmaan aika tärkeä. Se miten yleisesti musiikkia nähdään nii itellä on ainaki se et oon musikaalinen ja oon kiinnostunu ja tosi paljon ehkä noista asioista mitä oon ite tuonu esille mut emmä pianoo osaa soittaa niinku "satu meni saunaan" -asteesta enempiä. Et toisaalta ois kiva opettaa mut en pysty kuitenka opettaa kaikkee nii se on vähä vaikee sellanen. Et vaikka et opettaa vaan vaik nelosia ja opettaa vaan tietyn osuuden ja sit opettaa sen saman ens vuonna ja et se musiikinopettaja on sit | Musiikkia olisi mukava opettaa, ja taitoja sekä kiinnostusta olisi joihinkin osa-alueisiin, mutta koska pianonsoittotaito puuttuu, ei pysty opettamaan kaikkea. Voisi opettaa jonkun jakson joka toistuisi samana joka vuosi, jakaa opetuksen alueita Musiikki vaatii monipuolista osaamista. | Pianonsoittotaidon puuttuminen opettamisen esteenä Rajatun aihepiirin opettaminen mahdollisuutena Monipuolisuus Vahvuusalueet | Musiikilliset taidot Vastuu Musiikilliset taidot Musiikilliset taidot |

| | | | |
|--|---|--|----------------------|
| muuten, et se olis semmosta jakamista. Et se vaatii niin monipuolisen osaamisen et pystyt opettaa kaikkee ja en oikee usko et sitte kaikkee niinku... opettajat opettaa aika paljo kumminki omii vahvuuksia. | Opettajat opettavat yleensä omia vahvuusalueitaan | | |
| M3= Toi pianonsoittotaito tuntuu olevan sellanen aika jakava että. Kokee että jos ei osaa itte soittaa pianoo nii aika harvoin sitä haluaa sitte musiikkiakaan opettaa. | Pianonsoittotaito määrittää sen haluaako opettaa musiikkia vai ei | Pianonsoittotaidon puuttuminen opettamisen esteenä | Musiikilliset taidot |

Kävin koko aineiston läpi tällä tavalla etsien kategorioita puheenvuoroissa nousseille ilmauksille. Kävin teemoittelua useaan kertaan uudelleen läpi ja pohdin niiden käyttökelpoisuutta. Kun olin tyytyväinen hahmottelemini kategorioihin, aloin vertailla ryhmien keskusteluteemoja keskenään. Klassinen fokusryhmähaastattelun analyysitapa Kruegerin ja Caseyn mukaan (2000) on aineiston leikkaaminen, lajittelu ja järjestäminen vastakkainasettelun ja vertaamisen kautta. Analyysimenetelmässä kehoitetaan käyttämään luokitteluun konkreettisia palasia tulostetusta litteroinnista ja järjestelemään niitä esimerkiksi isolle seinälle tai muulle alustalle. Tällä tavoin analyysin tekijän on mahdollista tunnistaa teemat ja luokitella tulokset. Se auttaa tekemään analyysista konkreettisen sekä visuaalisen prosessin. (Krueger & Casey 2000, 118–121.) Strategiaa on kutsuttu myös step by step –menetelmäksi (Vaughn ym. 1996, 97.) Laadullisessa tutkimuksessa yleisemmin samaa käytäntöä kutsutaan teemoitteluksi (KvaliMOTV). Itse toteutin tätä tulostamalla analyysitaulukoita ja vertailemalla niitä keskenään, kirjoittamalla samalla ylös huomioitani. Tässä vaiheessa teemoista alkoivat jotkin näkökulmat nousta toisia näkyvämmäksi. Alla oleva Kuvio 3 on dokumentista, jossa olen kerännyt teemaltaan samanlaisia ilmauksia niitä kuvaavien otsikoiden alle. Ilmaukset ovat siis redusointeja alkuperäisistä sitaateista.

KUVIO 3. Puhetapojen luokittelu

R2K4

Oppiaineen merkitys koulutyössä

- Taito- ja taideaineet voivat antaa kipinän vapaa-ajan harrastamiseen.
- Luovuuden kehittäminen.
- Vaihtelu tavalliseen koulutyöhön, saat käyttää musiikissa täysin omaa persoonaa.
- Taito- ja taideaineet irtautumista teoriapaineotteisesta työskentelystä.
- Oppilaan miellikuvitus kasvaa esim. kuvissa ja musiikissa.
- Koulun tehtävänä tarjota kipinä vapaa-ajan harrastuksille ja rentoutuskeinoille
- Oppiaineiden kirjo pitäisi pysyä monipuolisena jotta jokaiselle olisi jotakin
- Musiikissa voidaan oppia oppimaan oppimisen taitoja
- Musiikki voi tukea myös matematiikan oppimista
- Vuorovaikutustaitojen oppiminen musiikin kautta
- Ryhmätyötaitojen kehittyminen
- Musiikki ja teknologia on helppo yhdistää

Ihmisenä kasvaminen ja elämäntaitojen kehittäminen

- Antaa ehkä näkökulmaa asioihin, miten asioita voi tehdä eri tavoin, ehkä oppii itsestään jotain.
- Musiikin käyttö rentoutumiseen ja palautumiseen muusta arjesta.
- Myös musiikin kuuntelemiseen ja kuluttamiseen saa keinoja.
- Musiikin käyttö omien tunteiden käsittelyyn.
- Taito- ja taideaineet ovat voimavara, joita voi käyttää monipuolisesti koko elämän halki, ja opetuksessa päätavoitteena on oppia nauttimaan niistä kaikista taiteenlajeista.
- Koulussa voidaan opettaa oppilaat etsimään musiikista keino rentoutumiseen, jota he voivat käyttää läpi elämän
- Musiikki auttaa rentoutumaan ja olemaan ajattelematta muuta

Musiikin yhteiskunnallinen asema

- Taito- ja taideaineille ei anneta sitä arvostusta minkä ne ansaitsevat, tunteja leikataan ja tilalle lisätään muita aineita.
- Musiikki osana kulttuuriperimää kuten historia ja uskonto
- Musiikille ei anneta ansaitsemaansa arvostusta
- Musiikin kuuntelu arjen taitona, musiikkia joka puolella.

Ilmauksia kuvaavia otsikoita muodostui kummankin ryhmän kaikki keskusteluteemat mukaan lukien yhteensä 64. Etenin Pynnösen (2013) diskurssianalyysin tasojen mukaisesti edelleen tekstin tasolla, jolloin analyysi kohdistuu sekä tekstien merkitykseen, että niiden muotoon (em. 25). Tekstin tasolla ei pyritä kuvaamaan sitä, millaisia tarkoitusperiä tai positioita tekstin tai puheen tuottajilla on. Ongelmalliseksi voikin muodostua se, miten tästä tekstuaalisen analyysin vaiheesta päästä eteenpäin tulkinnalliselle tasolle. Tekstianalyysi kohdistuu sekä tekstien merkitykseen, että niiden muotoon. Näiden kahden puolen erottelu voi olla vaikeaa, sillä merkityksiä voi toteuttaa vain muodoissa joten merkitysten eroavuus edellyttää muodollisia eroja. (Potter 2004, 216; Fairclough 1995, 79.) Tässä kohtaa analyysia jätin huomiotta joitakin otsikointeja, jotka alkoivat tuntua tutkimuksen kannalta epärelevantteiltä. Kaiken kaikkiaan aineisto kuitenkin käytettiin lähes

kokonaisuudessaan analyysissä, lukuun ottamatta muutamia pieniä rajoituksia joista aiemmin mainitsin. Rajaaminen toimii keskusteluanalyysissä eri tavalla kuin esimerkiksi määrällisen aineiston analyysissä. Ryhmähaastattelu on keskustelu, jossa ei haeta suoriin kysymyksiin suoria vastauksia, vaan vastaukset on löydettävä keskusteluja tulkiten. Fokusryhmähaastattelun analyysissä ei keskitytä laskemaan ilmauksia, vaan analyysissä ilmaistaankin mieluummin sitä, kuinka yleinen kyseinen puhetapa oli tämän ryhmän kesken ja kiinnostua ryhmän tai ryhmien kesken muodostuneista yhteneväisyyksistä ja eroavaisuuksista. (Krueger & Casey 2000, 141.)

Olin jakanut aineistoni nyt erilaisten otsikointien alle, jotka kertoivat sisällöllisesti *mistä* oli puhuttu. Nyt ryhdyin tarkastelemaan aineistoani sitä kautta, *millaisia* puhetapoja puheenvuorojen taustalta löytyi. Sisällöllinen temaattinen jako helpotti tässä kohtaa, sillä saman aiheen sisällä pystyin vertailemaan eri puheenvuoroissa esiintyneitä tulkintatapoja. Hyvä esimerkki tästä liittyi soittotaidosta keskusteluun. Soittotaito oli siis teema, joka nousi keskustelijoiden puheenvuoroista. Puheenvuorojen välillä oli kuitenkin huomattavia eroja siinä, mistä näkökulmasta soittotaidon teemaa tuotiin esille. Aiheen sisällä käytiin keskustelua mahdollistamisen näkökulmasta (opettajan ei tarvitse osata soittaa, on muitakin keinoja musiikin opetukseen) epävarmuuden näkökulmasta (musiikin opettajalle kuuluu säästysvastuu ja itse ei koeta, että tästä selvittää) koulutuksen näkökulmasta (koulutus ei ole antanut soittotaitoon tarpeeksi valmiuksia) sekä mahdottomuuden näkökulmasta (ilman soittoharrastustaustaa ei pysty opettamaan musiikkia, opinnot eivät anna valmiuksia opettaa musiikkia).

Puhetapojen vertailun ja analyysin kautta löytyi lopulta kuusi erilaista tulkintarepertuaaria, jotka tutkimuskysymysteni kannalta koin tarkoituksenmukaiseksi nostaa esille. Sisällön erittely oli analyysini esivaihe, tekstuaalinen taso oli puhetapojen luokittelua ja varsinainen tulkinnallinen analyysi (Pynnönen 2013) tapahtui tulkintarepertuaarien kanssa.

5.4 Tulkintarepertuaarien muodostaminen

Analyysin toisen vaiheen tavoite oli kuvata löydetyt tulkintarepertuaarit mahdollisimman tarkasti. Tulkintarepertuaarin sijasta diskurssianalyttisessä tutkimuksessa voidaan käyttää diskurssin, tai puhettavan käsitettä, mutta valitsin

tulkintarepertuaarin käsitteen omaan tutkimukseeni. (Pöntinen 2013, 9.) Tutkimuksessani puhetavat viittaavat enemmän puheen rakenteellisiin ominaisuuksiin, sanavalintoihin ynnä muihin, kun taas tulkintarepertuaarit sisältävät laajemman kokonaisuuden, sekä puhetavat että sen taustalla vaikuttavat tulkinnalliset vaihtelut.

Koska olin ollut itse aineiston kerääjä, tallentaja sekä litteroija, oli minulla hyvät lähtökohdat analyysin tekemiseen ja aineistoon syventymiseen. Toisaalta se voi lisätä myös tutkijan positioon jo valmiiksi kuuluvaa subjektiivisuutta, joten tulkintarepertuaarien kuvauksessa pyrin mahdollisimman tarkasti tulosteni esittelyn yhteydessä johdattamaan lukijan omien päättelyprosessieni äärelle suorien lainausten avulla.

Diskurssianalyysin mukaan aineiston analyysi ymmärretään siten, että olennaiset sisällöt ja päälinjat rakennetaan puheessa ja kirjoituksissa usein sanavalintojen, painotuksien ja tauotuksien avulla. Tällöin tärkeimpiä ja analyttisesti kiinnostavimpia asioita ei sanota painokkaimmin vaan pikemminkin vihjaillen. Tämän takia yksityiskohdat ovat tärkeitä pitää mukana analyysissä alusta loppuun. (Juhila & Suoninen 2016, 451.) Asioita, joita tulkintarepertuaarit ilmaisevat, ei välttämättä ilmaistu keskustelussa suoraan, tai painokkaimmin. Välillä taas oli vaikeaa välttyä kiinnittämästä huomioita painokkaisiin kannanottoihin, joita keskustelu sisälsi. Osa lopullisten tulkintarepertuaarien teemoista olikin tuotu selkeämmin esille keskustelussa sellaisenaan ja osa enemmän verhottuna johonkin muuhun. Alkuperäisen lähteen jäljittäminen on tärkeää laadullisessa tutkimuksessa, jotta aina pystytään perustelemaan, miten johonkin tulokseen on päädytty (Alasuutari 1999, 78). Analyysin täytyy olla mahdollisimman järjestelmällistä ja läpinäkyvää, ja jokainen johtopäätös jäljitettävissä alkuperäiseen aineistoon (Krueger & Casey 2000, 128). Siksi kuljetin analyysissä mukana koko ajan alkuperäisiä sitaatteja, joihin pystyin palaamaan tarkastellessani tulkintarepertuaareja.

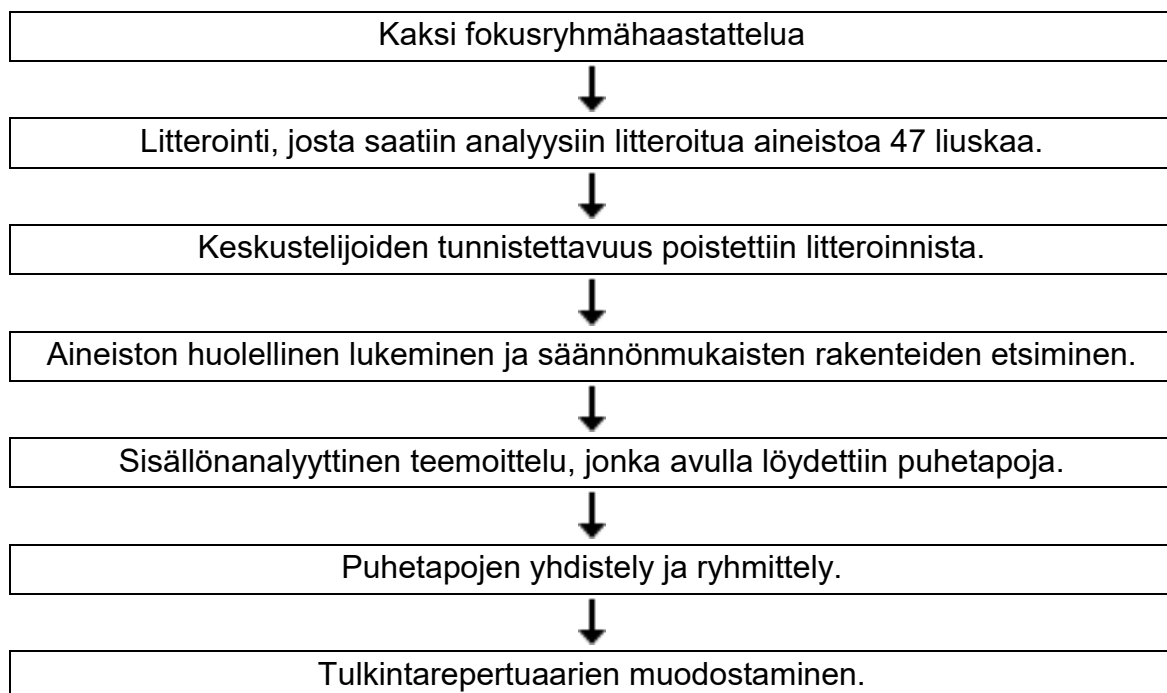
Kuviossa 3 näkyy listaus monialaisten ryhmän neljännen kysymyksen vastauksista. Vertailin tätä dokumenttia erikoistujien ryhmän vastaavaan dokumenttiin, ja kirjoitin huomioni ylös kun etsin tulkintarepertuaareja. Huomasin, että jotkin puhetavat alkoivat toistua tutkimuskysymyksestä riippumatta, ja kyseisen ryhmän keskustelulle ominaiset tulkintatavat alkoivat nousta myös tässä paremmin esiin. Huomasin, että puhetavat hyvästä musiikinopettajasta nousivat

esille lähes jokaisen haastattelukysymyksen jälkeen. Omaa musiikkisuhdetta tuotiin myös eri tasoilla esille läpi keskustelun, mutta koska tutkimukseni ei varsinaisesti keskity siihen, jouduin rajaamaan joitakin näkökulmia pois. Keskusteluissa oli myös paljon omia muisteluita kouluajoilta, joihin sisällytettiin hauskoja tarinoita jotka eivät sinänsä tutkimukseni kannalta olleet relevantteja, joten jokaista puheenvuoroa ei tässä kohtaa enää tarkasteltu samalla intensiteetillä. Puhetapojen alustavan kategorisoinnin jälkeen havaitsin, että aineistoni analyysissa on tarpeen siirtyä tekstin syvemmälle tasolle. Mitä keskustelijat halusivat sanoa, kun he käyttivät puheenvuoroja? Minkälaisia puhujapositioneja keskustelussa käytettiin? Minkälaisia tulkintatapoja puheenvuoroista oli luettavissa? Keskustelijoiden puhetavoissa alkoivat nousta esille erilaiset puhujaroolit, joiden kautta pääsin tulkintarepertuaarien jäljille. Esimerkiksi erikoistujien ryhmässä voimakkaasti nousi esille kantaa ottava ja aktiivinen asiantuntijan rooli, kun taas monialaisten ryhmässä korostui musiikin opetuksen suhteen enemmän passivoitunut rooli. Alkoi muodostua tulkintarepertuaareja, joiden tunneilmapiiri vaihteli huolestuneesta ja epävarmasta toimeliaaseen ja ratkaisukeskeiseen.

Halusin tutkimuksessani selvittää, minkälaisia puhetapoja luokanopettajaopiskelijat tuottavat musiikin opetukseen sekä omiin valmiuksiinsa liittyen. Nyt olin päässyt tutkimuksessani noiden puhetapojen jäljille. Tulkinta tapahtuu kontekstia vasten, jolloin tässä kohtaa jotkin tulkinnat muodostuvat kontekstin kannalta validimmaksi kuin toiset. (Pynnönen 2013, 27–28.) Huomasin, että tutkimukseni kannalta tärkeät repertuaarit liittyivät tutkimuskysymyksiini mukaan musiikin opettajakuvauksiin sekä musiikin opettamiseen liittyviin puhetapoihin. Näissä puhetavoissa tuotettiin kuvauksia siitä, minkälaisena hyvä musiikinopettaja nähdään ja miten tämä heijastetaan omassa puheessa omiin valmiuksiin suoritua tästä tehtävästä.

Tulkintarepertuaarien kuvaamisen jälkeen aloin työskentelemään puheen funktioiden ja seurausten tasolla, tarkastelemalla puheen taustalla kulloinkin vallitsevia konteksteja. Käytän soittotaidon esimerkkiä edelleen. Soittotaidon tulkintarepertuaareja eriteltyäni katsoin syvemmälle puheenvuoron taakse. Kun soittotaidosta puhuttiin mahdollistamisen repertuaarin kautta, saattoi se liittyä toisinaan taitavien oppilaiden hyödyntämiseen, eli osallistamiseen, ja välillä se saattoi liittyä oikeanlaisen materiaalin hankintaan.

Pyrin kiinnittämään huomiota myös selonteoissa esille tulleisiin merkitysrakenteisiin. Valtaan liittyvät hierarkiat sekä symboliset rakenteet tulevat esille kaikkialla, missä ihmiset tuottavat selontekoja. Toimijoita voidaan tulkita myös institutionaalisten roolien kantajiksi, jolloin kielenkäytön seurauksia voidaan tarkastella myös yhteiskunnallisen makrotason kannalta. Selonteoissa voidaan viitata realiteetteihin, esimerkiksi muodollisiin statuksiin, joiden merkitys on tullut yhteiskunnallisesti hyväksytyksi, jolloin niihin viittaaminen tekee omasta kannasta hyväksytympää. Samalla tällaista merkitystä on myös vaikeampi vastustaa. (Suoninen 1999, 30–33.) Tietynlaiset ihanteet esimerkiksi musiikin opettajasta puhuttaessa nousivat esille, ja merkityksillä muodostui pian arvohierarkia, joka määritteli minkälainen musiikin opettajan pitää olla ja toisaalta taas teki vaikeammaksi nostaa keskustelussa erilaisia mielipiteitä esille. Esittelen analyysin kulkua yhteenvetona kuviossa 4.



KUVIO 4. Analyysin kulku

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia. Tutkijan ääni on aina luettavissa esimerkiksi hänen aineistolleen asettamistaan kysymyksistä, joten tutkija ei voi olla koskaan täysin ulkopuolinen aineistoonsa nähden. (Juhila 2016, 411–412.) Tässä on nähtävissä diskurssianalyysin ominainen tapa ymmärtää todellisuutta sosiaalisen konstruktionismin kautta. Se näkyy tutkijan ja tutkimuskohteen välisen suhteen ymmärtämisenä konstruktivisena. (Juhila & Suoninen 1999, 244–245). Tutkija ei vain kuvaa tutkimustulostensa kautta sosiaalista todellisuutta, vaan myös rakentaa sitä. Tutkimuksessani halusin selvittää, minkälaisia tulkintoja luokanopettajaopiskelijat tuottavat puheessaan musiikin opettamisesta sekä omista valmiuksistaan opettaa musiikkia. Sain tuloksiksi kuusi erilaista tulkintarepertuaaria kahden fokusryhmäkeskustelun tuloksena. Osa repertuaareista kuvaa opiskelijoiden tuottamia kuvauksia musiikin opettamisesta, ja osa taas heidän tuottamiaan puhetapoja valmiuksiinsa liittyen. Analyysi oli monivaiheinen, ja tulkintarepertuaareihin käsiksi pääseminen vaati aineiston monitasoista tarkastelua.

Tulkintarepertuaarit muodostuivat puhetavoiltaan samankaltaisten ilmausten muodostamista merkityskokonaisuuksista. Kaikki kuusi repertuaaria vastasivat tavallaan kumpaankin tutkimuskysymykseeni. Tulkintarepertuaareille tyypillistä onkin se, että eri repertuaareja saattaa olla puheenvuoroissa samanaikaisesti vaikuttamassa, ja myös eri teemoja mahtuu saman repertuaarin sisälle. Huomasin esimerkiksi, että musiikin opetukseen liittyvässä puheessa asemoitiin hyvin usein myös omia valmiuksia musiikin opetukseen liittyen. Tässä kohtaa siis selkeää erittelyä kahden tutkimuskysymyksen vastausten välillä en vielä tee, mutta palaan loppupohdinnassa alkuperäisiin tutkimuskysymyksiini vielä tarkemmin. Tulosten raportointiin en käyttänyt teorialähteitä, vaan säästin teoriaan peilaamisen pohdintaosioon. Joissakin yksittäisissä paikoissa saatan viitata lähteeseen, jos katsoin, että se kohta kaipaa jonkin teoriaviittauksen. Pääasiassa kuitenkin koko tulososio on omaa tulkintaani.

Ensimmäisen repertuaarin eli huolirepertuaarin muodostivat huolestuneisuuden sävyttämät ilmaisut. Huolirepertuaarissa teemoja yhdisti yhteiskunnallinen valveutuneisuus ja aktiivisuus, sekä asiantuntijamaisuus. Toinen repertuaari eli omistautuneisuuden repertuaari sisälsi kuvauksia ihanteellisesta musiikin opettajasta, tämä repertuaari vastasi osaltaan kumpaankin tutkimuskysymykseeni, eli musiikin opettamisen kuvauksiin sekä omien valmiuksien tarkasteluun. Omien valmiuksien tarkastelu tapahtuu tässä kohtaa hyvän musiikin opettajan ominaisuuksien pohtimisella ja jäsentämisellä. Kolmas ja neljäs repertuaari käsittelivät musiikillisten taitojen sekä pedagogisen osaamisen aihepiirejä kahdesta erilaisesta näkökulmasta. Nämä olivat mahdollistamisen ja epävarmuuden tulkintarepertuaarit. Viides repertuaari on nimeltään mahdottomuuden repertuaari, joka muodostui luokanopettajien koulutukseen liittyvistä puheenvuoroista. Tässä tulkintarepertuaarissa opiskelijat toivat puheessaan esille ristiriitoja sekä ongelmia musiikin opintojen ja työelämän kohtaamisessa. Kehittämisen repertuaariin taas sisältyi puhetapoja, joissa pohditaan miten musiikin opintoja olisi mahdollista kehittää. Mahdottomuuden ja kehittämisen repertuaarit ovat jälleen keskenään samasta aiheesta erilaisia näkökulmia, erilaisia suhtautumistapoja. Jokaiseen tulkintarepertuaariin sisältyy muutama sen puhetapojen teemoja kuvaava alakategoria. Lopuksi teen yhteenvedon repertuaareista ja käsittelen tulkintarepertuaareissa esiintyneitä subjektipositioita. Kuljetan sitaatteja mukana tulosten esittelyssä, jotta lukija pääsee päättelyprosessini jäljille. Olen myös lihavoinut joitakin ilmaisuja sitaateista, jotka kiinnittivät erityisesti huomioni, ja joiden vaikutuksesta puheenvuoro myös pitkälti päätyi tämän tulkintarepertuaarin alle. Olen lihavoinut myös joidenkin puheenvuorojen tulkintarepertuaarille tyypillisiä ilmaisutapoja, joita pidän huomionarvoisena.

6.1 Huolirepertuaari

*- - Et jos se kehitys on niinku tän suuntanen **ni se ei kyl oo hyvä**. Et kyl **jotain pitää tapahtua**, jotain niinku **laajempaa ymmärtämistä**. Että se vois **pysyä edes niinku tällä tasolla** se musiikin opetus ja musiikkikasvatus. (E5)*

Ensimmäinen tulkintarepertuaari liittyi yleiseen huolestuneisuuteen musiikin oppiaineen puolesta. Puheessa rakentuu yhteiskunnallisesti valveutuneen ja

kantaa ottavan opiskelijan näkökulma. Huolissaan oltiin musiikin oppiaineen säilymisestä tuntileikkausten myötä, mutta myös opettajien asenteisiin musiikin opetusta kohtaan nähtiin liian usein liittyvän ennakkoluuloisuutta sekä negatiivisuutta. Myös musiikin opetukseen kohdistuvasta asenneilmapiiristä oltiin huolissaan. Huolissaan oltiin myös siitä, miten tasa-arvo toteutuu esimerkiksi musiikkiluokkalaisten ja muiden oppilaiden kesken. Huolirepertuaarin ilmauksia yhdisti musiikin oppiaineen tilan kriittinen arviointi, sekä mahdollisten uhkakuvien pohtiminen. Tämä repertuaari näkyi erityisesti erikoistujien ryhmän keskustelussa. Huolipuheenvuoroista välittyi asialle omistautuneisuus ja tietynlainen asiantuntijapuheenomaisuus. Asiasta tehtiin henkilökohtainen käyttämällä ilmaisuja kuten ”mä koen ite”, ja ”mun mielestä”. Puheenvuoroista välittyi aiheen kokeminen itselle merkitykselliseksi, ja tätä haluttiin painottaa ryhmän kesken. Samalla muodostettiin kuvaa kentällä toimivista opettajista, joiden omistautuneisuudesta kannettiin huolta. Huolirepertuaari toimii samalla eräänlaisena argumentoinnin keinona. Opiskelijoilla oli ajatuksia musiikin opetukseen liittyen, mutta keskustelussa nämä ajatukset puettiin usein retoristen kysymysten muotoon, esim ”Mutta se, että onko opettajilla laajemmin intohimoo ja kiinnostusta ja niinku”.

E1= Jos yksittäisenä oppiaineena niinni – mä en tiedä nähdäänkö sen merkitystä tällä hetkellä oikein niinkun tai et mä koen ite et se on hirveen tärkeä. Mutta se että onko opettajilla niinkun siihen laajemmin intohimoo ja kiinnostusta ja niinku. Tosi vaikee asia, mutta siis koska parhaimmillaan se voi olla väline niinku luoda semmosta sosiaalista kulttuuria sinne luokkaan tai siihen kouluun tai niinkun yksittäisen oppilaan kohdalla niinkun se voi kokee isoja onnistumisen elämyksiä ja ylittää itteensä. Täydentäkää ny.

Kysymysmuotoon aseteltu luo sellaisen vaikutelman, että kyseinen ongelma ei ole vain tämän yksittäisen haastateltavan mielipide, vaan että on olemassa tällaisia yleisiä ongelmia. Puheenvuoron lopussa osallistuja pyytää muilta osallistumista oman kantansa tukemiseen, eli luotetaan että ilmiö on sellainen, jonka muutkin tunnistavat.

Huolestuneisuus kohdistui myös musiikin oppiaineen tuntileikkauksiin. Argumentointina musiikkia verrattiin esimerkiksi liikuntaan tai matematiikkaan. Tässä rakennettiin argumentaatiota vastakkainasettelun kautta, liikunnassa hyödyt pystytään perustelemaan mitattavilla tuloksilla kun taas musiikilla ei tätä

ominaisuutta ole. Aiheesta syntyi keskustelua ja pohdintaa muun muassa sen ympärille, mitkä sitten ovat musiikin hyödyt ja voiko musiikki kilpailla resursseista selkeästi mitattavimpien tulosten oppiaineiden kanssa. Musiikin terveystarkitukset faktuaalistettiin, eli tehtiin olemassa oleviksi tosiasioiksi joiden todistamiseen ei vain ole löydetty tarpeeksi keinoja. (Jokinen 1999, 140.)

E3= Koska esimerkiksi liikunta mikä on hirveessä nosteessa niin se on helppo perustella et nyt on liikalihavuutta ja kunto on huono niin se on niin helppo perustella et miks sinne täytyy saada sitä. Vaikka musiikilla on kaikkia niitä hyvinvointiin liittyviä hyötyjä niin se on sen verran kuitenkin abstraktimpi ja se ei oo niin selkee se hyöty.

Myös monialaisten ryhmässä aihetta sivuttiin, mutta liittäen kuitenkin musiikki osaksi taito- ja taideaineiden kokonaisuutta. Musiikki ei siis saanut samanlaista erityisasemaa monialaisten ryhmän puheenvuoroissa, mitä erikoistujien ryhmässä. Taito- ja taideaineiden merkitys perusteltiin sillä, että jokaiselle olisi jotakin kevyempää tavallisen koulutyön ohella. Kouluarjesta muodostettiin kategoriaa jälleen faktaksi tekemisen kautta, kuten "eihän sitä harjotella" ja "ruotsia lisätään". (Jokinen 1999, 140.) Samalla kuitenkin keskustelussa tuotiin esille, että näkemys on oma, joten sitä ei perusteltu esimerkiksi tutkimuksiin tai asiantuntijoiden lausuntoihin. (em. 138–139.) Musiikin puolesta ei yksittäisenä oppiaineena otettu kantaa monialaisten ryhmässä, vaan päädyttiin niputtamaan se yhteen muiden taito- ja taideaineiden kanssa.

M1= Mun mielestä taito- ja taideaineille ei anneta sitä niinku arvostusta minkä ne ansaitsis, et niiltä leikataan ja sit esimerkiksi ruotsia lisätään alakoulussa. Mä oon ehkä vähän sitä vastaan koska jos minä sanon niistä taito ja taideaineiden siitä et se on just semmosta irtautumista teoriapainotteisesta koulutyöstä ja sit joku ilmasutaito, ni eihän sitä harjotella missään muussa kun taito ja taideaineissa. –

M2= Se on semmonen voimavara mun mielestä, oikeestaa kaikki taito ja taideaineet on semmonen voimavara joita voi sit käyttää koko elämän halki. Et niinku, ehkä se ois niinku päätavoite et oppii omalla tavalla nauttiin niistä kaikista. --

Erikoistujien ryhmässä nostettiin esille huoli myös negatiivisesta asenneilmapiiristä jatkuvana kehänä, joka alkaa opettajankoulutuksesta ja jatkuu työelämään ja toistaa itseään. Tämä repertuaari liittyi myös mahdottomuuden repertuaariin, jossa tulkintarepertuaari on enemmän

koulutukseen liittyvä. Huolirepertuaariin liittyi myös hieman syyttävä sävy. Puheessa todeksi tehtiin se, että koulutus antaa suppean kuvan musiikin opetuksesta opiskelijoille, ja intohimoa tuskin löytyy lisänäkökulmien etsimiseen.

E5= -- jotenki mä pelkään just sitä että se käsitys musiikin opetuksestakin on tosi suppee ja se että siihen kyllä tullaan varmaan jossain vaiheessa mitä jopa koulutus antaa siihen. Et minkälaisen kuvan se antaa musiikin opetuksesta niin sit jos se jää tosi kapeeks ja sulla ei oo intohimoo ettii siihen lisää näkökulmia ja näin sellasta ymmärrystä. Et sä meet tosi vaillinnaisin keinoin ehkä myös toteuttaa sitä ja sä saat sen kokemuksen että tää on ihan hirveetä.

Keskusteluissa huolen aiheeksi nousi myös tasa-arvokysymykset musiikin opetuksessa. Näkemys, että opettaja ei missään nimessä saisi suosia lahjakkaampia oppilaita liittyi tähän repertuaariin. Oppilaiden terveen itsetunnon takaaminen ja kaikkien tasavertainen kannustaminen nostettiin musiikin opettajan tärkeäksi tehtäväksi ja aihetta sivuttiin useasti keskustelun aikana. Seuraavassa sitaatissa keskustellaan siitä, miten musiikkiluokkatoiminta saattaa määrittää oppilaan käsityksen itsestään musiikin osaajana.

E2= -- ja sit jos mä en oo musaluokalla niin mitä järkee mun on ees yrittää ku en mä päässy sinne.

M1= Niin niille on annettu se, että te ette pysty siihen mitä musaluokkalaiset tekee, nii ei kauheen montaa kertaa tarvi lapselle sanoo että vaan musaluokkalaiset pystyy tekeen mutta te ette kun ne lapset omaksuu sit sen että niin no me ei pystytä tohon. Vaikka todellisuudessa niissä ois vaikka kuinka paljon potentiaalia.

Huolirepertuaari näyttäytyy opiskelijoiden puheessa negatiivisina kuvina opettajasta, joka ei lähtökohtaisesti arvosta musiikkia oppiaineena, yhteiskunnasta, jossa musiikin arvoa ei nähdä ja vielä laajemmin jossa estetiikkaa ja terveyttä ei arvosteta.

6.2 Omistautuneisuuden repertuaari

Omistautuneisuuden repertuaariin kuuluivat puhettavat, joilla usein kuvattiin ihanteellista musiikin opettajaa ja ominaisuuksia, mitä tältä vaaditaan. Omistautuneisuuden puhetapoja nousi esille, kun keskusteluissa pohdittiin musiikkikasvattajuutta ja sitä, minkälainen on hyvä musiikin opettaja.

Erikoistujien ryhmässä tämä ilmeni myös yhtenä keskustelussa esiintyvistä subjektipositioista, eli tavoista jolla omaa identiteettiä tulevana musiikinopettajana keskustelussa rakennettiin. Subjektipositioista kerron syvemmin tulkintarepertuaarien jälkeen.

Omistautumisen tulkintarepertuaaria kuvaavat seuraavat teemat:

1. Opettajan oltava kokonaisvaltaisesti omistautuneena oppiaineelle, valmiina heittäytymään ja motivoimaan oppilaita sekä sietämään kaaosta.
2. Hyvä opettaja on inhimillinen, empaattinen ja itseään korostamaton tasa-arvon edistäjä.
3. Musiikin opettaja on lähtökohtaisesti pedagogiikan ammattilainen, joka kohtaa oppilaat yksilöinä ja osaa ottaa ryhmän haltuun.
4. Opettaja on uudistaja, joka murtaa vanhoja malleja ja innovoi uusia tapoja löytää jokaiselle sopivan tavan oppia.

Repertuaariin kuului opettajan ammattiin usein liitettävä kutsumuksen ihanne, johon sisältyy käsitys koko persoonallaan työskentelevästä opettajasta. Keskusteluissa korostui näkemys, että musiikinopettajan tulisi heittäytyä työhönsä koko olemuksellaan, ja omalla omistautuneisuudellaan saada innostettua oppilaansa mukaan yhteiseen työskentelyyn. Musiikin opettajan ammatin todettiin olevan ”*mieletön duuni*” siinä mielessä, että yksilökohtainen oppilaiden tukeminen pitäisi onnistua luokassa, jossa on 28 oppilasta. Mielettömällä ei siis viitata hyvän korostamiseen, esimerkiksi ”mielettömän kivaan” vaan pelkästään mielettömään, eli jopa ”hullun hommaan”..

*E1= -- Kai se vaatii jotain **sitoutumista** ja se vaatii semmosta niinkun **heittäytymistä** ja jotain **intohimoo** siihen tekemiseen siltä opettajalta et se voi innostaa niitä lapsia.—*

*E5= Mutta mitä se vaatii siltä opettajalta et sä saat sen koko ryhmän innostumaan ja saat tuettua niiden jokaisen itsetuntoo. Vähän **mieletön duuni** tai et sun pitää olla tosi hereillä ja varsinki jos niitä on se 28.*

Keskusteluissa painottuivat myös opettajan yksilöllisiin sekä sosiaalisiin ominaisuuksiin liittyvät piirteet kuten empaattisuus, tasa-arvoisuus, nöyryys ja inhimillisyys. Kuvausten perusteella opettajan tulisi olla tarkkanäköinen ja osattava lukea oppilaiden sisäistä maailmaa, ja luotava turvallinen ilmapiiri

tunneille. Musiikki on voimakkaasti tunne-elämään vaikuttava, herkkä alue. Tässä kohtaa hyvän opettajan määritelmä riippuu enemmän opettajan persoonallisista ominaisuuksista, kuin esimerkiksi monipuolisesta opetusmenetelmävarastosta.

*E3=--**Mä tykkäsin alakoulussa kyllä musatunneista, vaikka se oli vaan sitä laulamista** kun mä tykkäsin laulaa, niin musta ne oli kivoja. Ja varsinki ku mulla oli kaks musiikinopettajaa alakoulun aikana niin erityisesti niin se toinen oli tosi **semmonen lämminhenkinen ja ystävällinen, semmonen kannustava.**-- Se oli niinkun semmonen lämminhenkinen vaikkei me tehty mitään ihmeellisiä rytmihommia tai mitään –*

*M6= -- **Mutta mä itse näkisin et hyvä opettaja on semmonen, että nimenomaan siitä taitotasosta tai lähtötilanteesta tai taustoista riippumatta se sais jollain tapaa innostettua siihen asiaan ja luotua semmosta itsevarmuutta, että musiikki on aika henkilökohtainen juttu ja se on se vaatii esiintymistä se vaatii itsensä ilmaisua niinku et lähettäis ihan perusteista, siitä et siellä tunnilla on hyvä olla.***

Musiikin opettajan työhön liitettiin puheenvuoroissa myös kaaoksen sietämisen vaatimus. Opettajan olisi tärkeää pystyä sietämään myös oppimisesta syntyvää meteliä, ja hallita tilannetta kuitenkin samalla ryhmänohjaamistaidoillaan. Opettaja ikään kuin uhrautuu hyvän asian puolesta, ja voi kestää ulkopuolisen näkökulmasta epäinhimillisiäkin työolosuhteita.

*M5= -- se vaatii varmaa myös oikeesti semmosta sietämistä, että niinku liikuntatunnilla se kaaoksen sietäminen se meteli, ni myös musiikintunnilla on vähän sama. Et sä oot valmis meneen oman mukavuusalueen ehkä ulkopuolelle ni sehän on kivempi et ne istuu rivissä ja kirjottaa vihkoon, helpompi hallita, mut että ne soittaaki rumpuja kaikki ja saadaa jotku yhteiset pelisäännöt et millon se keskeytetään **niin se vaatii opettajalta sellasta asennetta että on valmis siihen.***

*M2= **Jos ne oppilaat on huonoja ni se kuulostaa paskalta** ni se vaan sit täytyy olla se realiteetti et jos halutaan jotenkin eteenpäin niin sitä täytyy jollain tavalla sietää sitä huonoo.--*

Hyvän musiikinopettajan kuvattiin osaavan nähdä jokainen oppilas yksilönä, ja nähdä erityisesti ne jotka ovat vaarassa jäädä syrjään. Hyvä opettaja osaa kannustaa ja motivoida sellaisiakin oppilaita, jotka kokevat pärjäävänsä musiikissa huonommin. Keskusteluissa mainittiin, että opettajan voisi olla helppoa opettaa valmiiksi osaavia oppilaita, mutta haastavampaa onkin

huomioida juuri soittotaidottomat oppilaat. Tämän nähtiin olevan kuitenkin opettajan vastuu ja velvollisuus, vaikka energiaa ja aikaa kuluisi enemmän, mutta se miten siihen päästään, oli vielä mysteeri. Omistautuneisuuden repertuaarin lisäksi huolirepertuaari oli nähtävissä tässä puheenvuorossa.

*E1= -- Se on varmaan helppo tie musiikinopettajalle bongata semmosia jotka on taitavia koska **onhan se hirveen vaikeeta ja vaativaa ja aikaa vievää opettaa niinku soittotaidottomia soittamaan.** Miten sä teet sen isossa ryhmässä?*

Omistautuneisuuden repertuaariin kuuluivat myös puhettavat osallistamisesta. Opetuksessa tärkeintä on oppilaan oikeudet, jolloin opettajan taidolliseen osaamiseen huomion kiinnittäminen on toissijaista. Puheenvuoroissa korostui se, miten jokaisella lapsella on oikeus musiikin oppimiseen ja tärkeintä on se, että lapsi pääsee osallistumaan. Myös ajatus, että jokainen on musikaalinen jollain osa-alueella liittyi tähän. Musiikin opettajan on siis oltava periksi antamaton ja tarjota aktiivisesti jokaiselle lapselle osallistumisen mahdollisuuksia. Tällainen tavoite voikin johtaa riittämättömyden kokemiseen, kun jo valmiiksi kuormittavassa työssä yrittää suoriutua tällaisten kuvausten mukaisesti.

*E1= Toi herättää ajatuksen siitä että musiikinopettajan täytyös osata tosi laaja-alaisesti käsitellä sitä musiikkia koska siinä luokkayhteisössä musiikilla on erilaisia merkityksiä eri lapsille. Että jollekkin se on niinku mahtavat kuuntelun taidot tai jollekkin se on niinku mahtava musiikkiliikkumisen taidot tai jollekkin se on se soittotaidot että miten yhdistää siitä se kombo mikä oisikin semmonen. Tai sitte oikeestaan tekee siitä aika tasavertaisen jos sen osaa oikein käsitellä sen asian. Sillon se **musiikki on kaikkien yhteistä ja kukaan ei oo eriarvonen siinä.** Siel on tosi erilaisia ulottuvuuksia **missä se hyvä soittaja ei välttämättä oikeesti pärjää jossain musiikkiliikuntaleikissä yhtään.** Ja joku vetää ihan suvereenisti ohitte siinä niin.*

Koulun tehtävänä on myös johdattaa oppilas ymmärtämään, että musiikki on erilaista riippuen kontekstista. (Nikkanen 2009, 59.) Osallistamisen repertuaarissa musiikin opetusta pohdittiin oppilaiden oikeuksien kannalta. Puheenvuoroissa korostettiin, että opettajan tulisi nähdä oppilaat yksilöinä ja löytää jokaiselle tapa osallistua ja kokea pärjäävänsä. Omistautuneisuuden repertuaarissa oltiin enemmän muodostamassa ihanneopettajan muotokuvaa kuin esimerkiksi oikeuttamassa opettajan inhimillistä jaksamista, tai tuomassa

esiin työn kuormittavuutta. Vaatimus yksilöllisestä huomaamisesta sekä kohtaamisesta toistui puheenvuoroissa, ja opettajan on tehtävä tämä mahdollisimman tasapuolisesti kaikki huomioon ottaen. Yhteisöllisyys ja tasa-arvoisuus ryhmän kesken nostettiin ensisijaiseksi tavoitteeksi seuraavassa puheenvuorossa.

*EI= -- hyvä musiikinopettaja myös luottaa oppilaisiinsa eikä niinku rajota sitä luovuutta et se niinku pystyy tarjoon mahdollisuuden kaikille osallistuun mutta sit ehkä myös näkee sieltä ne ketkä on oikeesti tosi kiinnostuneita musiikista ja pystyy tarjoon niille sit niinkun vielä jotain haastetta mut niin että jokainen pystyis saamaan ne kokemukset ja elämykset siitä **musiikista et se ei sit oo vaan niiden juttu jotka on siitä kiinnostuneita tai on siinä tosi hyviä.** Et se on niinku koko ryhmän yhteinen juttu.*

6.3 Mahdollistamisen repertuaari

Toisen tulkintarepertuaarin ryhmän muodostivat soittotaitoon ja opetukseen liittyvät tulkintarepertuaarit, joihin kuuluivat mahdollistamisen sekä epävarmuuden repertuaarit. Näissä repertuaareissa näkyi diskurssien identiteettiä rakentava luonne: minkälaiseksi määritän omat sekä vertaisryhmäni mahdollisuudet musiikin opettamiseen puhuessani musiikin opettamisesta. Opettajan soittotaito ja sen osuus musiikin opetuksessa olivat teemoja, jotka toistuivat haastatteluiden kaikissa osioissa. Mahdollistamisen tulkintarepertuaarissa puheenvuoroissa pyrittiin tuottamaan erilaisin argumentoinnin keinoin kannustavaa ja mahdollistavaa ilmapiiriä musiikin opettamiselle, kumoamalla ja kyseenalaistamalla ennako-oletuksia musiikin opettamiseen tarvittavista valmiuksista. Samalla omaa subjektipositiota tulevana musiikinopettajana rakennettiin soittotaitoon liittyvillä selonteoilla, joista kerron lisää hieman myöhemmin. Mahdollistamisen repertuaari meni välillä myös omistautuneisuuden repertuaarin kanssa limittäin, mikä on ymmärrettävää sillä omien mahdollisuuksien reflektiota tapahtui samalla kun hyvää musiikinopettajaa määriteltiin. Tällainen repertuaarien samanaikaisuus on diskurssianalyyssissä tavallista, sillä puhujaposiitiot ja repertuaarit voivat vaihdella jopa yhden puheenvuoron aikana, ja tutkijan tehtävänä on valinta kulloinen tulkintatapa. Mahdollistamisen repertuaarissa näkyy myös oman identiteetin rakentaminen puheenvuorojen puhujaposiitoiden kautta.

Keskustelijat puhuvat opettajista, ja koska kaikki osallistujat kuuluivat itsekin tähän ryhmään tulevaisuudessa, oli oman opettajaidentiteetin neuvottelemisen luonnollinen osa diskurssien muodostusta. Mahdollistamisen tulkintarepertuaariin sisältyneitä esimerkkipuhetapoja olivat:

1. Musiikin opetuksen ei tarvitse olla sisällöltään haastavaa
2. Opettajan täytyy asettaa tavoitteet realistiselle tasolle
3. Opettajan ei tarvitse olla huippumusikko

Musiikin opetukseen liittyvää soittotaitoa ryhdyttiin pohtimaan ryhmissä oma-aloitteisesti, kun ryhmässä keskusteltiin hyvästä musiikinopettajasta. Eräs monialaisten ryhmän haastateltavista kertoi olleensa juuri sijaisena, ja kokenut pitäneensä tylsän musiikin tunnin koska ei osannut soittaa soittimia. Tähän alettiin ryhmässä pohtia ratkaisuvaihtoehtoja. Keskustelijat lähtivät argumentoimaan tätä kontekstia vastaan esimerkiksi neutralisoimalla ja arkipäiväistämällä musiikin opetusta käytännön esimerkkien kautta, joissa musiikin opetustilanne saatiin kuulostamaan mahdollisimman yksinkertaiselta.

*M6= Miksei ne vois olla ihan yksinkertasia juttuja? Otetaan vaikka joku **ihan perusrytmi**, otetaan vaikka jonkun tietyn biisin tahtiin, vaikka youtubesta joku Dingon biisi ja sit vaan tiekkö harjotellaan sitä rytmiä. Et eihän sen tartte varmaan olla **hirveen sellasta mega bänditreeniä** et voi olla hyvin **yksinkertasta toimintaa** jonka pystyy tehä myös semmonen tyyppi joka ei osaa soittaa.*

Kuten yllä olevassa esimerkissä, mahdollistamisen repertuaarissa käytettiin argumentoinnin keinoina usein liioittelua/vähättelyä (*ei tartte olla sellasta mega bänditreeniä vs. yksinkertasta toimintaa*) ja normalisointia (*ihan perusrytmi, ihan yksinkertasia juttuja*). Keskustelijat muistelivat omien kouluaikojensa hyviä musiikintunteja, jolloin riitti, että opettaja oli ”lämmihenkinen”, eikä mitään ”ihmeellisiä rytmihommia” tarvittu, kuten jo edellisen kappaleen Omistautuneisuuden repertuaarin kohdalla esittelin.

Monialaisten ryhmän puheenvuoroissa pohdittiin myös opettajan omien tavoitteiden tasoa, välillä rima on turhan korkealla, kun pienet onnistumiset voisivat enemmän olla tavoitteena. Myös opettajan oma asenne opetusta kohtaan nousi ratkaisevaksi tekijäksi ongelmallisten tilanteiden selvittämisessä.

*M4= Ja ehkä se vaatii myös sellasta et **ei aseta liian isoja tavoitteita myöskä niille oppilaille eikä itelleen** et tällä tunnilla tavote on onnistua nyt tässä, joku yks pieni asia. Siitä jää sille opettajalle itselleen myös sellanen onnistuminen et hei tää oli meidän tavote, et osaa olla, emmä tiä onkse armollisuutta vai mitä mut osaa suhteuttaa sen sillee realistisesti.*

*M5= Elikkä tässäki kyse on taas sitte taas siitä **opettajasta itestään**, että minkälainen asenne että jos sillä tulee heti sellanen aah en osaa säestää pianolla en pysty opettaa vai alkaakse miettiin, että no kyllähän mä pystyn soittaa nauhalta ja teorian löydän kyllä ja musiikinkirjat on apuna. Et varmaan myös niinku hirveesti riippuu tyypistä että.*

Kaaoksen sietämisen teema ilmeni myös mahdollistamisen tulkintarepertuaarissa. Opettajalta vaaditaan omien tavoitteiden realisoimisen lisäksi myös epäonnistumisten sietämistä. Puheenvuorossa musiikin ensimmäisiä opetuskokemuksia verrattiin matematiikan opettamiseen, aina ei ala heti sujua, mutta se ei tarkoita sitä että opettaja olisi epäonnistunut. Seuraavassa puheenvuorossa opiskelija pohtii kaaoksen sietämisen teemaa viittaamalla siihen, että tämä on kenties syy miksi musiikin opetusta helposti vältellään. Kaaos saattaa tarkoittaa opettajalle epäonnistumista, ja epäonnistumista välttääkseen ei edes yritetä. Opettajan tulisi olla itselleen armollisempi eikä pyrkiä täydellisyyteen.

*E5= Ja se mikä aiheuttaa sitä pelkoo on et tuntuu et nykyään kaiken pitäis olla hirveen hallittua et tavallaan ja koetaan jotenkin painetta siitä, että joku tulis sun luokkaan kattoon ja siellä oisiko hirvee meteli nii oisko se jotenki huono asia. Ehkä musiikin opetuksessa on myös se että pelätään heti sitä epäonnistumista. Et siellä ois vaikka se oisiko **sellanen hallittu kaaos mitä niinku musiikin tunneilla vaan on** koska siellä kokeillaan ja tehdään nii ehkä semmonen että pitäis päästä ehkä sen yläpuolelle. Et se voi aluks olla sellasta hakemista ja ettei sais olla niin ankara myöskä itelleen siinä et se heti onnistuis täydellisesti koska ei mikään – ihan sama se on varmaan jossain matikassa kun sä ekoja kertoja sitte opetat matikkaa nii se voi tuntuu tosi vaikeelta. **Ehkä sitä pelätään liikaa sitä musiikkia oppiaineena.***

Mahdollistamisen repertuaari näkyi myös oman osaamisen kuvauksissa. Erikoistujien ryhmässä kaikki olivat toki lähtökohtaisesti jo pidemmällä musiikillisesti kuin monet muut heidän opiskelijatovereistaan, mutta omaa soittotaitoa ei pidetty pääasiana musiikin opetuksessa, vaan oma nautinto ja tekemisen ilo nostettiin korkeammalle. Formaali (koulussa tai opistossa

tapahtuva) musiikinoppiminen asetettiin vastinpariksi musiikista nauttimiselle seuraavassa puheenvuorossa, joissa kerrottiin omasta musiikkisuhteesta:

E2= -- No se (musiikki) on ollut läsnä sillai kyllä aina, ja tämä klassinen musiikkiopistohistoria löytyy, jolloin se suhde musiikkiin oli ehkä sillai aika vakava ja sillai ehkä ei kauheen kiva. Tai sellane tosi erilainen mitä nykyään, koska sit kun aktiivisesti olen tätä omaa suhdettani musiikin kanssa niinku olen pyrkinyt kehittämään ja parantamaan nii nyt se on sit sellasta, niinku itsensä ilmaisun väline ja ehkä - nii. Musiikin ilo on se tärkein juttu.

Musiikki sai puheenvuoroissa ns. "aidoimman" merkityksen juuri ilon tunteen kautta jolloin musisoinnin ilo ja soittotaidon kehittäminen asetettiin vastinpareiksi. Tähän yhteyteen liitettiin myös pohdintoja opettajan muusikkoudesta. Muusikkous ja opettajuus asetettiin erikoistujien ryhmän keskustelussa muutamaan otteeseen toistensa vastinpariksi, ja näissä tapauksissa musiikilliset taidot asetettiin pedagogisten taitojen alapuolelle. Argumentoinnilla pyrittiin osoittamaan pedagogisen osaamisen merkitys opettajan työssä ensisijaisena ja tekemällä muusikosta ja opettajasta näin ikään tässä kontekstissa toisensa poissulkeva pari. Puheenvuoroissa opettajalle ikään kuin ylimääräistä soittotaitoisuutta kuvattiin esimerkiksi "*tosi lahjakas jossain yhdessä soittimessa*", "*ihan mahtava säestystaito*" kuvauksilla, jotka todettiin olevan opettajalle epäolennaisia, kenties jopa haitallisia taitoja liian pitkälle kehittyneinä, jolloin tulee "*niitä staroja, mutta onks ne pedagogisesti niin taitavia?*". Mielenkiintoista musiikin oppiaineen kohdalla onkin neuvottelu siitä, minkälaiset taidot opettajalla on oltava itsellään. Samanlaista keskustelua tuskin käydään kaikkien muiden oppiaineiden kohdalla. Samaan aikaan kun soittotaitoisuuden merkitystä pohditaan ja todetaan, että vähempikin riittää, tuodaan olemassa olevaksi se mahdollisuus että joku tällaisia ominaisuuksia kuitenkin voisi vaatia. Seuraavaksi otan esimerkiksi muutaman sitaatin, jotka ovat erikoistujien ryhmän keskustelusta sieltä täältä, ilman keskinäistä riippuvuutta.

*E2= Niinku se että musiikissakin – et ei tartte olla **mikään huippumuusikko** kyetäkseen nauttimaan ja iloitsemaan ja ilmaisemaan itseään sen musiikin kautta. Ne on loppujen lopuks tosi pieniä asioita. Tottakai aina jonkin verran jotain taitoo pitää olla mut kyllähän kaikilta sellaset perusvalmiudet löytyy tai suurimmalta osalta.*

*E3= En koe olevani **mikään huippu lahjakas muusikko** mutta koen, että osaan aika montaa eri soitinta soittaa ja montaa juttua tehdä niinku vähän. Mutta mulle on kyllä ollu kans tärkeempää se musiikin ilo et ei oo koskaan ollu tavoitteet hirveen korkeella oppia **huippulahjakkaaks** tietyllä osa-alueella.*

*E5=-- Mutta tykkään myös tehdä tosi paljon musiikkia mut ehkä sama ku 3lla et en koe et haluaisin olla **mikään sellanen säkenöivä muusikko** ikinä. Vaan ehkä kehittää niinku sillä myös sitä omaa ammatillisuutta, koska kyllä haluan opettaa musiikkia joskus mutta ne fiilikset sen suhteen vaihtelee kyllä päivittäin.*

*E5= Mut mä oon miettiny paljon sitä et pitääkö hyvän musiikin opettajan olla itse **tosi lahjakas jossain yhdessä soittimessa** tai pitääkö olla **ihan mahtava säestystaito** niin sit mä en koe et itellä ois semmosta et joku soitin ois tosi hyvässä hallinnassa ja mä en silti koe että se rajottaa – et mä en vois olla hyvä musiikinopettaja.*

*E1=(vastaa edelliseen) Päinvastoin mä uskon, et siinä voi käydä niin et siinä just tulee niitä **staroja** jotka on **hirveen hyviä muusikoita**, mut onks ne pedagogisesti niin taitavia?*

*E3= (kertoo oman kokemuksensa opettajista, jotka olivat muusikoita)-
- Niin ne oli niinku hyviä ja ne innosti ja niiden kanssa pysty tekee mitä vaan ja ne kannusti perustaan omia porukoita ja esiintyyn jos se niinkun suju. Mutta niissä molemmissa oli pikkasen se että niillä oli sellasia suosikkeja et ne bongas niitä **superlahjakkaita** ja sellasia hyviä ja pisti niitä niinkun esille. Että vaikka niillä oli taidollisesti ja niillä oli paljon juttuja – niin niistä jäi vähän semmonen fiilis että ne valitsi tiettyjä.*

Useimmiten soittotaidolla viitattiin nimenomaan pianonsoittotaitoon. Perinteinen "laulava opettaja pianon takana" -asetelma määriteltiin monessa puheenvuorossa vanhentuneeksi, itsestään selvänä pidetyksi asetelmaksi, mikä tulisi purkaa. Tällaisella vasta-argumentoinnilla haluttiin mahdollistaa perinteisestä poikkeava ajattelumaailma, jossa soittotaidotonkin opettaja voi yhtä hyvin opettaa musiikkia, ja painotettiin, ettei pianonsoittotaito voi olla kynnyskysymys musiikin opettamiseen. Mahdollistamisen repertuaariin kuului perinteisten asetelmien kyseenalaistaminen, minkä yhteydessä argumentoinnin keinona toimi vastakkainasettelu itsestään selvänä pidettyjen taitojen ja "sen kaiken muun" välillä.

*E2=-- Ja sit se omat muistikuvat siitä musiikinopetuksesta on just sitä, **että siellä on se opettaja joka soittaa pianoa ja lapset laulaa**. Et musta tuntuu että tosi monella luokanopettajalla se ahdistus siitä musiikinopettamisesta liittyy siihen ettei oo ikinä vaikka soittanu*

pianoo eikä oo sitä taitoo. Ja sit ku se että eihän se musiikiopetus vaadi – kuka sen on sanonu et se vaatii sen pianonsoittotaidon – ei kukaan.

*M1= Lapsella on helpompi saada kiinni siitä mitä tehdään jos siel on melodia soitettu niille valmiiksi mutta kyllähän sen melodian saa ulos vaikka nauhalta. Siis yhteissoitto ei välttämättä tarvii jos sulla on laulajat ja ne saa sen melodian sieltä. **Esimerkiksi laattasoittimilla pystyy tekeen hyviä sääestyksiä, osaamatta soittaa pianoa.***

Mahdollistamisen repertuaari oli yksi vahvimmista keskusteluja läpäisevistä repertuaareista. Se ilmeni keskusteluissa hyvästä opettajasta, eriyttämisen ja tasa-arvon repertuaareissa sekä koulutuksesta keskusteltaessa. Mahdollistaminen liittyi useimmiten opettajan soittotaitojen riittävyden määrittelyyn. Oppilaiden osallisuudella koettiin olevan mahdollisuus myös tasapainottaa opettajan soittotaidon puuttumista.

6.4 Epävarmuuden repertuaari

Mahdollistamisen repertuaarin lisäksi puheenvuoroissa ilmeni epävarmuutta musiikin opettamiseen liittyen. Näitä kahta repertuaaria voidaan katsoa samojen teemojen kääntöpuolina. Epävarmuuden repertuaari oli useammin esillä monialaisten ryhmän keskustelussa, johtuen luultavimmin vähäisemmästä koulutusmäärästä ja kokemuksesta musiikin opetuksessa. Tähän repertuaariin luokittelin kuuluvaksi puheenvuorot, joissa puhuja epäilee joko omien taitojensa riittävyyttä, tai kuvailee musiikin opetusta soittotaidottomalle vaikeasti saavutettavaksi. Erikoistujien ryhmässäkin omaa epävarmuutta käsiteltiin, joka oli mielenkiintoista sillä lähtökohtaisesti erikoistujat olivat jo sivuaineopintojen sisäänpääsykokeiden perusteella karsiutuneet joukkoon, jossa musiikilliset taidot olivat korkealla verrattuna toisiin hakijoihin. Muun muassa yhteismusisoinnin ohjaamiseen liittyi erikoistujien keskustelussa epävarmuuden ilmaisua. Epävarmuuden repertuaarin keskeinen lähtökohta oli epäily omien taitojen riittävyydestä, joko koulutuksen antamina tai sisäsyntyisinä ominaisuuksina.

Epävarmuuden repertuaaria kuvailevat puhetavat:

1. Musiikin opetus on erityisominaisuuksia vaativa tehtävä
2. Musikaalisuus luonnonlahjakkuutena
3. Omat taidot eivät riitä musiikin opettamiseen
4. Koulutus ei ole tarjonnut valmiuksia musiikin opettamiseen

Kun opiskelijoilta kysyttiin, mitä musiikin opettaminen vaatii, syntyi keskustelua opettajan pedagogisiin valmiuksiin liittyen, ja myös soittotaidon osuutta pohdittiin. Kummassakin ryhmässä nousi pohdintoja myös musikaalisuudesta ja sen sisäsyntyisyydestä, kun keskustelijat pohtivat epävarmuuden taustalla vaikuttavia tekijöitä. Musiikin sisäsyntyisyyden ajatus katsottiin olevan ajattelutapa, joka tulisi ”*rikkoo ihan saman tien*”. Toisaalta taas tuotiin esille hyvin yksityiskohtaisesti että erikoistumisopinnoissa pärjätäkseen on ”*pakko olla luonnonlahjakkuus*”. Pohdintaa musikaalisuudesta keskustelijat toivat esiin esimerkiksi seuraavissa puheenvuoroissa.

*E4= Mut toi on jännä miten kauan se on varmaan eläny, että pitää ite olla **hyvin** musikaalinen että voi opettaa musiikkia myös niinku opettajien keskuudessa et ei oo kauaakaan siitä kun opekoulun pääsykokeissa annettiin pisteitä laulu tai soittonäytteestä.*

*M5= Niin ehkä musiikkiin myös helposti liitetään automaattisesti semmonen mielikuva että pitäis olla vähän niinku lahjakas luonnostaan esimerkiksi niinku laulu tai – sit jos ei koe olevansa niin mä voisin kuvitella et sekin voi vaikuttaa monille että ei edes sit hae musiikin erikoistujaks ku ajattelee et en tulevaisuudessakaan halua sitä opettaa kun en osaa laulaa. **Et harvaan muuhun ehkä liitetään sellasta niinku luonnonlahjakkuus ajatusta kun musiikkiin.***

*M2= -- tärkeätä ois sitte niinku tota kertoo niille oppilaille se et vaikoot tällä hetkellä huono ei tarkota – tai **sen luonnonlahjakkuus homman vois rikkoo ihan saman tien.***

*M1= Toisaalta kun on vierestä kattonu niitä suoritustapoja mitä siellä erikoistumisopinnoissa on, niin **pakko olla luonnonlahjakkuus että pystyy edistymään niissä opinnoissa.** Että kun siellä pitää lähettää ne sointukäännökset ja kaikki mahdolliset niinku kuvata ja lähettää opettajille niin. Ohan se mahdollista kaikki on mahdollista oppii mutta se tuntimäärä mikä menis itellä mieltä jotain dimsointujen käännöksiä – niin ei mulla riittäis vuorokaudessa tunnuit että mä oisin opetellu ne ja ihan väkisin lähately jollekki opettajalle niitä. Tässä vaiheessa mun opinnoissa mitenkään. Tietenki okei täällähän pääsee säälistä läpi jos kaks hylsyä ottaa niin kolmannella pääsee tentistä läpi käsittääkseni.*

Niin varmaan ois päässy läpi myös ne opinnot mut ei siitä ois jääny sitäkä vähää kätee sitte.

Musikaalisuuteen liittyvän luonnonlahjakkuus -ajattelun nähtiin olevan siis olemassa oleva ilmiö, joka vaikuttaa haitallisesti sekä opettajiin sekä oppilaisiin. Samaan aihepiiriin liittyen toinen näkökulma oli musiikin harrastamiseen liittyvä kilpailullisuus ja sen vaikutus oman taidon kokemiseen. Musiikki tuotiin keskustelussa esille henkilökohtaisena ja sensitiivisenä aihealueena, joten on ymmärrettävää, että kilpailullisuus tällaisessa asiassa ei ainakaan rakenna itseluottamusta ja sallivaa ilmapiiriä. Kilpailullisuus ja luonnonlahjakkuusajattelu ovat musiikkiin ilmiönä liitettäviä asioita, jotka ovat ristiriidassa koulumaailman arvojen kanssa.

E3= Ja se on ylipäättään tosi herkkä aihe se musiikkitaidot. Et se pelkästään niinku näille arkityypeille jotka harrastelee tai ihan ammattitasolle, että myös siellä se on tosi, tai tuntuu et kuka on paras ja kuinka hyvä täytyy olla että pystyy oleen jotenkin tietyllä tavalla. Et sielläki on hirveesti kilpailua ja kateutta ja vertailua ihan hirveesti. Et myös se et se lähtee ihan kaikilta tasoilta mun mielestä et siihen liittyvä pieni sellanen. Sillä taidolla niinku – tai niinku että kaikilla on hirveet paineet siitä, että onko tarpeeks hyvä, et tuntuu että se ei riitä niinku ikinä. Että jos haluaa tähdätä korkeelle nii se on myös siellä nähtävissä että ikinä se taito ei oo riittävä.

Pianonsoittotaidosta keskusteltiin kummassakin ryhmässä. Toisaalta pianonsoittotaito katsottiin olevan vanhentuneen musiikinopettajakäsityksen mukainen, kuten mahdollistamisen repertuaarin kohdalla kävi ilmi. Toisaalta joissakin puheenvuoroissa myönnettiin pianonsoittotaidon olevan oleellinen esimerkiksi työnhaussa. Pianonsoittotaidon puuttuminen mainittiin myös yhdeksi syyksi, minkä takia opettaja ei mielellään opettaisi musiikkia. Pianonsoittotaidosta keskusteltiin myös oppilaan musiikillisen oppimisen näkökulmasta.

E3= Ja yks mikä tuli muute mieleen vähä aiheeseen liittyen nii tohon pianonsoiton vahvistamiseen ku usein siellä etitään uutta opettajaa töihin niin ja halutaan musiikinopettaja, ni halutaan nimenomaan semmonen joka osaa säestää kaikki juhlat pianolla. On niitäki varmaan siis erilaisia ja kyllähän jossain tulee nauhalta mutta se on kyllä sit monessa.

M5= Jännä ku on itekki miettiny sitä et on se kitaralla säestystaito niinku et onkse – et just se pianolla säestäminen tuntuu olevan jotenki paljon yleisempää.

: M2= Lapset ei oikein ymmärrä sitä soinnuilla säestämistä. Se on vaikee jos on tottunu siihen pianoon.

Kummassakin ryhmässä nostettiin esille, että opiskelusta ei ole saanut lisävarmuutta musiikin opettamiseen, toisin kuin opiskelijat olisivat ehkä odottaneet. Erikoistujien ryhmässä koettiin, että yhteismusisoinnin ohjaamiseen ja ryhmänhallintaan olisi kaivannut enemmän työvälineitä opinnoista, ja monialaisten ryhmässä taas musiikin osaaminen koettiin enemmän kokonaisvaltaisesti asiana, jota ei opinnoista ole saanut.

E3= Yks on ehkä se, että jos ei itellä oo tai ei oo oppinu täällä koulutuksessakaan sitä kokonaisen ryhmän johtamista tai luokkaorkesterin johtamista niin sitä on ehkä koittanu kalastella siihen liittyvää juttua ja sitä on saanu harjottelun ohjaajilta tai muuten.

Keskustelijat ottivat kantaa myös ajankohtaiseen keskusteluun siitä, pitäisikö aineenopettajien hoitaa musiikin opetus alakoulussa. Ratkaisuehdotus oli pitkälti sen mukainen, mitä järjestelyt tällä hetkellä kouluissa monesti ovatkin, tarkoittaen että vetovastuuta aineiden kesken jaettaisiin enemmän opettajien kesken.

E3= Yks on sitte mikä siihen vaikuttaa siihen tulevaisuuden kuvaan on se, että kun tässä on ollu vallalla ne kaks vähän että pitäskö olla aineenopettajia alakoulussa jo, että se laatu säilyis, vai että voiko kaikki opettaa musiikkia että sekin on yks semmonen että tuleeks siihen joku muutos. Mä oon itte ehkä lähtökohtasesti ollu sitä mieltä että ei niitä aineenopettajia alakouluun välttämättä tarvi, voi olla tosi hyvä juttu jos on niitä mutta että pitäis olla mahdollisuus myös niinku ihan luokanopettajien opettaa sitä musiikkia. Sen ny näkee mihin suuntaan se menee. Kun ei se ainakaan tunnu olevan tässä viidenkätävuoeden aikana tullu yhtään helpommaks luokanopettajille, että edelleen se tuntuu olevan tosi hankala pala monelle.

: E4= Ehkä toivoiski enemmän sellasta yhteistyötä ja yhteisopettajuutta että vois jakaa sitä työtaakkaa, et jos joku halua opettaa enemmän musiikkia ja kokee et mulla on nyt tähän annettavaa. Puolestani en oo ehkä käsitöissä niin vahvoilla niin vois sitä opettajienki kuormitusta vähentää et enemmän hyödyntää niitä vahvuuksia

6.5 Mahdottomuuden repertuaari

Keskusteluissa ratkaisuihin keskittyneiden pohdintojen lisäksi vallalla oli välillä myös mahdottomuuden repertuaari, jolla oli paljon samankaltaisia piirteitä huolirepertuaarin kanssa. Se kuitenkin poikkesi sisällöltään huolirepertuaarista siinä, että huolirepertuaarin huolet olivat laajemmalla tasolla ja koskivat musiikin oppiainetta. Mahdottomuuden repertuaarissa puheenvuorot käsittelivät jo taakse jääneitä, koettuja musiikin opintoja. Repertuaarissa puheenvuoroja yhdisti pohdinnat luokanopettajaopiskelijan mahdollisuuksista saavuttaa työelämässä tarvittavat taidot musiikin opintojen myötä. Opiskelijat nostivat esille asioita, joita olisivat odottaneet perusopinnoilta työelämää ajatellen. Samalla opiskelijat rakensivat kuvaa omista mahdollisuuksistaan sekä valmiuksistaan luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen jälkeen.

Mahdottomuuden repertuaaria kuvailevia puhetapoja:

1. Opinnot sijoittuvat niin alkuun, ettei niitä enää muista kun työelämään siirrytään.
2. Musiikin sivuaineeseen on mahdotonta päästä jos ei osaa jo valmiiksi soittaa.
3. Musiikin perusopinnoilla pelkästään ei pärjää työelämässä musiikin opettajana.
4. Musiikin perusopinnot koetaan epäjohdonmukaisiksi.

Puheenvuoroissa todettiin, että opintojen sijoittuminen alkuvaiheeseen koulutusta aiheuttaa sen, että opitut asiat usein unohtuvat valmistumiseen mennessä, ellei soittotaitoa pidä yllä itsenäisesti. Luokanopettajaopinnoissa monialaiset opinnot käydään 1.-2. opiskeluvuosina ja koko koulutus kestää kuitenkin yleensä viisi vuotta. Seuraavassa puheenvuorossa opiskelija pohtii soittotaidon ylläpitämisen ongelmaa, kun opinnot ovat sijoittuneet kauas valmistumisesta.

M5= Mut sit taas osaisittekste lähtee soittaa nii ite ainaki ehkä se on taas tietysti omasta tekemisestä kiinni et sitä ois varmaan pitäny pitää yllä. Mutta siinä taas se opintojen sijottuminen. Mun mielestä ne monialaset vois olla täällä loppupäässä koska silloin niitä tulis pidettyä automaattisesti yllä ku meet työelämään.

Erikoistumisopinnoissa olisi mahdollisuus kehittää omaa osaamistaan oppiaineessa, mutta tässä kohtaa esteeksi tulee pääsykoevaatimukset. Keskustelussa pohdittiin sitä, pitääkö musiikin erikoistumisopinnoissa olla niin kovat taitotasovaatimukset, sillä muidenkaan aineiden kohdalla tätä ei tarvita. Puheenvuorosta saa sellaisen käsityksen, että yliopiston rakenteet ”tekevät selväksi” jonkin tietyn asenteen, tässä tapauksessa musiikillisten taitojen osuuden musiikin opintoihin pääsemiseksi. Koulutusohjelma ei ikään kuin jätä muuta vaihtoehtoa, kun hakeutua johonkin toiseen sivuaineeseen, vaikka musiikki kiinnostaisikin.

M2= Tulee myös selväksi se et se vaatii sellasen taitotason mitä itellä ei oo. Et joskus puhutaan et kannattaako ottaa erikoistumisopinnot vahvuuksien vai heikkouksien mukaan ni tos ei oo vaihtoehtoa mennä heikkouksien mukaan kun se on vähä sille et parhaat otetaan.

Erikoistuneidenkin ryhmässä sama teema nousi esille, muutamassa puheenvuorossa noustiin puolustamaan niitä, joiden musiikilliset taidot eivät riitä sivuaineeseen pääsemiseen. Todettiin myös, että kovat pääsyvaatimukset toisintavat sitä käsitystä, että musiikinopettajan on osattava soittaa. Tällainen käsitys todetaan haitalliseksi ja lopulta aiheuttavan jopa oppiaineen aseman heikkenemisen kentällä, jolloin ”ei ole ihme ettei se musiikki ei saa jalansijaa siellä millään”.

E5= Tähän liittyy aika vahvasti se et mihin suuntaan meidän koulutus vie, niinkun noita ajatuksia ja tota ajattelumaailmaa. Koska tästä just puhuttiin erikoistumisopintoihin hakevien kanssa että ku ois kova halu oppia niitä asioita mutta vaatimuksena on se että sä osaat soittaa ennenku sä edes pääset sinne opintoihin. Niin tavallaan just että sillä koko ajan uusinnetaan sitä kuvaa siitä, että minkälainen musiikinopettajan pitää olla. Et kun sulla ne mielikuvat on tavallaan niin suppeat siinä, et jos se kulttuuri elää tollasena täällä, se elää semmosena siellä kentällä mihin mennään niin ei oo mikään ihme ettei se musiikki saa siellä jalansijaa millään.

Opinnot koettiin myös kokonaisuudeltaan epäjohdonmukaisiksi. Kummankin ryhmän keskustelussa musiikin perusopintojen sisältö herätti paljon mielipiteitä. Pianonsoiton opinnot taas saivat kiitosta kummassakin ryhmässä. Kuitenkin kokonaiskuvan koettiin jäävän silti puuttumaan musiikin opetuksesta. Seuraava puheenvuoro kiteyttää tämän ajatuksen:

E2= Tää on taas tää niinku että mikä on se oma kokemus tästä koko systeemistä että on niinku paljon niitä sellasii eri värisii eri muotosii pikkui helmii mut sit ne on vaan niinku sellasena kasana että ei oo niinku et just se prosessi se punainen lanka puuttuu. Puuttuu se naru joka sit tekee helminauhan jonka voi laittaa kaulaansa ja sit sulla on se juttu siinä. Se on niinku joku selkee. Nyt ne vaan tosta niinku kierii.

6.6 Kehittämisen repertuaari

Opiskelijat toivat esille puheenvuoroissaan erilaisia ongelmia liittyen musiikin perusopintoihin. He kuitenkin yrittivät löytää ratkaisua ongelmiin esimerkiksi opintojen sisältöjen muuttamisen kautta. Opiskelijoiden puheenvuoroissa nousivat epäjohdonmukaisuuden kokemukset, eli vaikka jotain oltiin musiikin kursseilla tehty ja esimerkiksi pianonsoiton kurssit koettiin sisällöltään erittäin laadukkaiksi, jäi kokonaiskuva musiikin opetuksesta puuttumaan. Tämä puhetapa esiintyi sekä erikoistujien keskustelussa, että monialaisten ryhmässä. Ratkaisuja pyrittiin löytämään esimerkiksi harjoitteluiden, opetuksen seuraamisen sekä opetussuunnitelman tarkastelun mukaan ottamisena.

M5= Ei kyllä muodostunu minkäänlaista kokonaiskuvaa, että mitä alakoulussa tule musiikinopetuksessa tulee opettaa. Et jotenki musta se et vaikka välillä muistelee et toisten monialaisten kursseilla mielti et miks tää ops pitää tuoda tähän niin nyt sen ehkä jälkikäteen näkee kun on menossa sinne työhön nii kyl se kumminki täytyy tietää et minkälaisia asioita siellä pitäsi ehtiä käymään. – et mitä siellä tulee olemaan siellä opsissa et mitä teidän pitää tehdä. Et kaikille ainakin muodostuis se kuva.

Myös koulusoittimien tarkempaa läpikäymistä toivottiin. Bändisoittimet oli käyty läpi, mutta ei sitä miten instrumentin opettamista voisi lähestyä. Yleisiä luokkasoittimia, kuten laattasoittimia ei ollut myöskään käyty läpi, niiden hyödyntämistä opetuksessa olisi toivottu mukaan myös. Opiskelija huomauttaa, ettei esimerkiksi kouluista hyvin usein löytyviä laattasoittimia käyty läpi.

M1= Ja vois käydä läpi niitä soittimia mitä niissä kouluissa tulee olemaan. Ku eihän me nyt käyty läpi siis koulusoittimii. Mehän käytiin bändisoittimet ja piano. Mutta monellako tunnilla soitettiin vaikka niitä tota – noita noita – Miks mä koko ajan unohdan saman sanan – laattasoittimia. Monellako tunnilla ne oli käytössä? (tähän vastattiin: ei yhdelläkään.)

Pianonsoiton kursseihin oltiin pääasiassa tyytyväisiä, vaikka todettiin, että opintojen sijoittumisen takia taito helposti unohtuu, varsinkin jos ei omaa harrastuneisuutta ole ollut ennestään. Muut asiat, joita kursseilla oli käyty, olisi voitu käydä muilla työtavoilla läpi ja harjoitella enemmän sitä, miten asiat opetettaisiin koululuokassa. Opiskelijat toivoivat käytännön kokemusta musiikin opettamisesta.

M2= Jos mä saisin päättää niin mä jättäisin se pianon siihen kokonaisuudeks millanen se on ollu ja sit mun mielest vaik se satutarina tai sitteku tehtiin se bändivideo tai sitte ku oltiin siellä koneluokassa ja tehtiin joku musiikki jonkun leffatunnarin päälle tai jotain muuta tollasta niin mun mielestä se ois palvellu paremmin jos sitä ois käytetty vähän samalla tavalllla ku muissa monialasissa et hei tässä on kaheksan projektii, jokainen tekee ite pienissä ryhmissä erilaiset tällaset ja sit kertoo niistä. Niistä ois voinu jäädä ehkä enemmän käteen et ois ollu vähä enemmän sitä skaalaa. Ainakin sä muistat kumminki sen mitä sä oot ite tehny, ja sit sulla on tsäänssi et sä muistat jonku muunki mitä joku muu on tehny, et sitä pitäs pilkkoa ja jakaa.

M6= Eli nimenomaan ottaa se opettaminen mukaan niihin esityksiin. Et aina lähettäis siltä pohjalta et miten se asia opetetaan niille lapsille. Se ois niinku se ydinajatus.

Opetuksen seuraaminen harjoittelujen aikana nostettiin positiivisena kokemuksena esille. Kaikilla kohdalle ei osu opetettavaksi musiikkia ollenkaan, jolloin musiikin opetuksen seurantaakaan ei osu välttämättä kohdalle.

M3= Myös tää et vaan ne paikat missä on oppinu jotain mitkä on jääny mieleen, on työharjottelut. Ni ehkä siinä musiikissaki ois auttanu jos ois oikeesti päässy edes seuraan jotain hyvää musiikin tuntia et näkis miten joku muu sen tekee. Nii siit ois varmaan oppinu jotain.

Monipuolisuutta kaivattiin musiikin opetuksen työtapojen esittelyyn, sekä didaktiikan perusteita. Esimerkiksi kaivattiin tietoa siitä, mistä lähdetään liikkeelle, kun lähdetään opettelemaan musiikin peruskäsitteistöä.

M5= -- Että sais niitä keinoja et millä tavoin lähtee opettaa vaikka uutta biisiä millä tavoin lähtee opettaa sitä musiikin teoriaa, millä tavoin rytmien opetteleminen kannattaa alottaa. Minkälaisia eri menetelmiä ryhmätyöskentelyä tai muuta niinku että.

7 YHTEENVETOA REPERTUAAREISTA

Tulkintarepertuaareja muodostui kuusi, ja jokaisella niistä oli omat selkeät tunnuspiirteensä. Tutkimustuloksissa limittyivät vastaukset kumpaankin tutkimuskysymykseen. Silloin, kun opiskelijat puhuivat musiikin opetukseen liittyen, tapahtui samalla asemointia oman opettajuuden suhteen. Tulkintarepertuaarien analyysissä ei ole tarkoitus löytää yhtenäistä kaavaa, jolla osallistujat muuallakin elämässään käyttävät repertuaareja, ja analyysissä hyväksytään se että samat henkilöt saattavat käyttää aivan toisenlaisia tulkintarepertuaareja samoista aiheista eri kontekstissa. Tulkintarepertuaareja tarkastellaan haastattelun kontekstissa omana kokonaisuutenaan, ottaen huomioon haastattelutilanteessa tulkintaan vaikuttavat tekijät. (Potter & Wetherell 1987, 156). Seuraavassa taulukossa selvennän tulkintarepertuaarien tunnuspiirteitä, niissä esiintyneitä subjektipositioita eli puhujapositioita, sekä niiden linkittymistä tutkimuskysymyksiini.

KUVIO 5. Tulkintarepertuaarien yhteenveto

| Repertuaari | Tunnuspiirteet | Subjektipositio | Repertuaarin tarkoitus + tutkimuskysymykset |
|---------------------------------------|--|---------------------------------------|---|
| Huolirepertuaari | Yhteiskunnallinen huoli musiikin oppiaineen asemasta sekä opetuksen laadusta | Yhteiskunnallinen aktiivi, Kehittäjä, | Asiantuntijuuden esille tuominen, musiikin oppiaineen puolustaminen TK: 1, 2 |
| Omistautuneisuuden repertuaari | Hyvä musiikinopettaja on kaikkensa antava pedagogi ja koko persoonallaan työssään. | Asiantuntija, Ideaalista rakentava | Rakennetaan kuvaa ideaalista musiikinopettajasta TK: 1, 2 |

| | | | |
|-------------------------------------|--|---|--|
| Mahdollistamisen repertuaari | Musiikinopettajan ei tarvitse osata soittaa, vaan pedagoginen osaaminen tärkeintä. | Kehittäjä, Mahdollistaja, Kasvattaja, Ei-muusikko | Ratkaisuehdotusten rakentaminen, jotta jokainen voisi opettaa musiikkia omalla tavallaan TK: 1, 2 |
| Epävarmuuden repertuaari | Musiikin opettajalta vaaditaan paljon ominaisuuksia, joita ilman ei opetuksessa pärjää. | Omia valmiuksiaan epäilevä | Tuodaan ilmi epäily omista valmiuksista opettaa musiikkia TK: 1, 2 |
| Mahdottomuuden repertuaari | Koulutus ei ole antanut tarpeeksi valmiuksia opettaa musiikkia Musiikin oppiaine koetaan etäiseksi ja vaikeasti saavutettavaksi. Opiskeltavia asioita ei voi yhdistää työelämään | Systeemin uhri | Tuodaan esille rakenteellisia ja asenteellisia syitä musiikin opettamisen haasteisiin. TK: 1, 2 |
| Kehittämisen repertuaari | Opintoja on mahdollista kehittää opiskelijoita paremmin palveleviksi. | Kehittäjä, Yhteiskunnallinen aktiivi | Tuodaan esille ratkaisuvaihtoehtoja rakenteellisiin ongelmiin. TK: 2 |

Tulkintarepertuaarien tunnuspiirteet esittelin tulosluvussa jo tarkemmin, taulukossa listattuna tunnuspiirteet jokaiselle tulkintarepertuaarille. Huolirepertuaari oli kantaa ottava, ja position rakentuminen oli enemmän ulkoisiin tekijöihin keskittyvä kuin sisäinen eli itseen kohdistuva. Huolirepertuaarissa oli nähtävissä yhteiskunnallisen aktiivin positio sekä kehittäjän positio. Omistautuneisuuden positio oli tyyliltään ideaalia rakentava, ja sen position rakentuminen oli sekä sisäinen, että ulkoinen, sillä hyvää musiikinopettajaa kuvattiin ikään kuin objektiivisesti, vaikka opiskelijoilla oli kuitenkin subjektiivinen näkemys asiasta ollessaan itse tulevia opettajia. Mahdollistamisen repertuaarissa position rakentuminen oli edelleen sisäinen, samasta syystä kuin edellisessä repertuaarissa ja subjektipositio oli mahdollistaja, kehittäjä, pedagogi sekä ei-muusikko. Ei-muusikko kuvaa puheenvuoroissa esiintynyttä vastakkaisasettelua muusikon ja hyvän opettajan välille. Epävarmuuden repertuaarissa subjektipositio oli omia valmiuksia epäilevä, ja position rakentuminen siis sisäinen. Mahdottomuuden repertuaarissa position rakentuminen oli ulkoisiin tekijöihin kuten koulutusrakenteisiin tai yleisiin musiikkikäsityksiin kiinnittyvä, ja subjektiposition nimesin ”systeemin uhriksi”. Kehittämisen tulkintarepertuaarissa luonnollisesti

subjektipositiona oli kehittäjä, sekä yhteiskunnallisen aktiivin positio. Myös mahdollistaja näkyi tämän tulkintarepertuaarin puheen subjektipositioissa. Position rakentuminen taas oli ulkoisiin seikkoihin painottuva, sillä kehittämisen repertuaarissa pyrittiin löytämään ratkaisuja ongelmiin, joita mahdottomuuden repertuaarissa tuotiin esille. Subjektipositio eli tulkintarepertuaarin käyttäjä voi vaihdella samassa puheenvuorossa useasti. Koska tutkimukseni perimmäinen tarkoitus ei ollut eritellä keskustelussa ilmenneitä subjektipositioita, esittelen ne ainoastaan tässä, tämän yhteenvedon yhteydessä. Koen, että havaitsemieni subjektipositioden esille tuominen selventää kuvaa, joka tulkintarepertuaarista lukijalle piirtyy.

Avaan seuraavaksi vielä kaksi ryhmähaastattelussa vahvimmin ilmentynyttä ja vahvimmin tutkimuskysymyksieni kannalta kiinnostusta herättänyttä subjektipositioita. Ne ovat siis erilaisia identiteettiä rakentavia puhujarooleja (Harré & Langenhove 1999), joita keskustelussa esiintyi. Havaitsin kaiken kaikkiaan erikoistujien ryhmän haastattelussa selkeämmin tällaista positioden käyttöä kuin monialaisten ryhmässä, monialaisten ryhmän jäivät aiheen suhteen etäisemmäksi kuin erikoistujien. Monialaisten ryhmässä positiot olivat ennemminkin ”tulevan luokanopettajan” kuin ”tulevan musiikkikasvattajan” näkökulmasta. Tutkimukseni kannalta mielenkiintoista on nostaa esille vielä musiikkikasvattajuuteen vahvemmin sitoutuneen ryhmän positioita keskustelussa, sillä se vastaa myös tutkimuskysymyksiini. Se, että toisen ryhmän sitoutuminen ja kannanotot tuotiin vahvemmin esille, voidaan ymmärtää luonnollisesti sen kautta, että musiikkiin erikoistuneet opiskelijat kokevat vahvempaa toimijuutta ja omistajuutta oppiaineen suhteen. Kokemusta aineen opiskelusta on enemmän ja omaa näkemystä on tullut täten mietittyä ennenkin. Monialaisten ryhmässä musiikki on oppiaine muiden joukossa, ja lisäksi luonteeltaan soittotaidottomalle jokseenkin tavoittamaton. Positioita esiintyy keskustelun aikana useita, mutta tutkimukseni kannalta kiinnostavimmiksi nousivat seuraavat positiot jotka lyhyesti esittelen vielä ennen johtopäätöksiä. (Juhila 2004, 20–23.)

7.1 Kehittäjän subjektipositio

Nimitän tätä positiota kehittäjän subjektipositioiksi. Kehittäjän subjektipositiossa yhdistyvät yhteiskunnallisen aktiivin sekä kehittäjän positiot, jotka esiintyivät erityisesti erikoistujien ryhmän keskustelussa. Tähän positioon liittyy yleisen huolestuneisuuden ilmaus oppiaineen puolesta, sekä asenneilmapiirin puolesta musiikin opetusta kohtaan. Tässä positiossa käytettiin ilmaisuja, joissa kuului puhujan omistajuus asiaa kohtaan. Ilmauksia määrittivät itsevarmuus, asiantuntijamaisuus sekä kantaaottavuus. Tulkintarepertuaareista tähän positioon liittyivät erityisesti huolirepertuaari sekä kehittämisen repertuaari. Tämä positio esiintyi vahvasti erikoistujien keskustelussa, ja omille mielipiteille löytyi tarkkaakin perustelua, mistä voidaan päätellä, että asiaa on pohdittu ennenkin. Monialaisten ryhmässä tämän position mukaisia ilmauksia tuli myös joissakin puheenvuoroissa, mutta argumentointi jäi kevyemmäksi kuin erikoistujien ryhmässä. Aihepiiri on saattanut olla esillä joskus aiemminkin, mutta monialaisten ryhmän edustajat eivät ehkä ole osallistuneet keskusteluihin tai käyttäneet aikaa asian parissa sen enempää. Tähän positioon liittyy kantaaottavuus sekä oppiaineen yhteiskunnallisen aseman arviointi. Kun opiskelija puhuu tästä positiosta, voisi kuvitella hänellä olevan vahva usko omaan toimijuuteensa ja asiantuntijuuteensa, sekä aito kiinnostus ja halu kehittää asiaa.

Kehittäjän subjektipositio näkyi siis yhteiskunnallisen valveutuneisuuden lisäksi kehittämishaluisuutena ja muutosmyönteisyytenä. Vahvimmin kehittämishalukkuus tuli esille mahdollistamisen ja kehittämisen tulkintarepertuaareissa. Tähän positioon liittyi halu muutokseen ja uudistamiseen erityisesti asenteissa musiikin opetusta kohtaan. Tässä positiossa käännettiin päälaelleen itsestään selvänä pidetyt ilmiöt kuten vaikkapa musiikin aineenhallinnan osuus musiikin opetuksessa. Osittain positio ilmeni yhteiskunnallisen valveutuneisuuden kanssa samassa yhteydessä, joka määritteli enemmän erikoistujien ryhmän keskustelussa esiin nousseita positioita. Kuitenkin kehittäjän positiota ilmeni myös monialaisten ryhmän keskustelussa. Kehittäjän positioon kuuluu ratkaisujen etsiminen ongelmiin, joita on havaittu esimerkiksi omista opinnoista.

7.2 Tulevan musiikkikasvattajan positio

Tulevan musiikkikasvattajan subjektiossa korostettiin kasvattajuutta ja omistautumista. Puheenvuoroissa painotettiin opettajan heittäytymiskykyä, ja sitä että opettaja on koko persoonallaan mukana. Ei riitä, että käytetään esimerkiksi helppoa materiaalia kirjoista, vaan musiikkikasvattajan tehtävänä on räätälöidä oman luovuutensa avulla ryhmälle ja yksilöille juuri sopivat oppimateriaalit ja sisällöt tunneille. Erityisesti tämä positio otettiin omistautuneisuuden repertuaarin kohdalla. Positiossa rakennettiin kuvaa itsestä tulevana musiikkikasvattajana, ja juuri tämän takia positio oli yleisempi jälleen erikoistujien ryhmässä. Kun omasta musiikkisuhteesta puhuttiin, tuotiin jo ensimmäisessä puheenvuorossa esiin intohimo musiikkikasvattajuutta kohtaan. Vesiojan (2006) tutkimuksessa ne opettajat joilla musiikillinen aineenhallinta oli vahvaa, ja pitivät työtään merkityksellisenä, puhuivat itsestään musiikkikasvattajina. Erikoistujien ryhmässä nämä samat ominaisuudet painottuivat, kun puhuttiin ihanteellisesta musiikin opettajuudesta. Työ kuvattiin niin monipuolisen ”mielettömäksi duuniksi”, että perinteinen opettajan ammattiin liitetty kutsumusajattelu on hyvä referenssi näille kuvauksille. Oma asiantuntijuus korostui puheenvuoroissa itsevarmoina kannanottoina ja musiikin opetukseen perehtyneisyyden esille tuomisena.

Lindén (2002, 54–55) puhuu ideaalisubjektin käsitteestä opettajapuheessa. Tekstin tuottajalla on olemassa piilotetun valta suhteessa tekstin vastaanottajaan, tässä tapauksessa tekstin tuottajana toimivat ryhmäkeskusteluun osallistujat. Lindénin tutkimuksessa tällaista ideaalisubjektipuhetta tutkittiin luokanopettajille suunnatussa virallispuheessa eli esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Tällaisten tekstien laatijat ovat hallinnollisen tason asiantuntijoita, jotka saattavat tuottaa opettajuuden ideaalisubjektia näkemättä kuitenkaan koskaan opettajan työn oikeaa puolta. Heidän rakentamansa subjekti voi toimia huomattavasti vapaammin, kuin todellinen opettaja. (Lindén 2002, 45; 54.) Erikoistujien puheissa rakennettiin useasti kuvaa ideaalista opettajasubjektiviteetista, joka on heittäytyvä, omistautuva, innovatiivinen, taitava ryhmän ohjaaja sekä tarkkanäköinen pedagogi. Ryhmällä on keskustelussa tilaisuus tuottaa opettajuudelle ihanteellisia positioita, ja lukijan on neuvoteltava suhteensa tähän keskustelussa

tuotettuun ideaalisubjektiin (em. 55.). Omassa tutkimuksessani kaikki haastateltavat olivat toistaiseksi vielä opiskelijoita, joten heidän muodostamansa opettajasubjekti rakentui kenties sijaisuuksista sekä harjoitteluista saatujen mielikuvien varaan. Tällöin voidaan ajatella, että tuotettu opettajasubjekti on keskustelijoiden sillä hetkellä tuottama ideaali siitä, mitä opettajuus voisi olla, mutta se on toistaiseksi vielä realisoitumaton.

8 POHDINTA

Tutkimukseni tuloksiksi sain kuusi tulkintarepertuaaria musiikin opetukseen liittyvästä keskustelusta, ja aineiston tuotti kaksi erilaista luokanopettajaopiskelijoista koostettua ryhmää. Toinen ryhmä koostettiin musiikkiin erikoistuneista opiskelijoista ja toinen musiikin perusopinnot eli viisi opintopistettä musiikki opiskelleista opiskelijoista. Seuraavaksi pohdin, miten keskustelujen tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiini ja nostan tuloksista nousseita teemoja keskusteluun aiemman tutkimustiedon kanssa.

Musiikki tuotiin keskusteluissa esiin oppiaineena, jonka arvostus on yleisesti liian heikko. Erikoistujat kuvailivat tunteitaan asiaa kohtaan ”huolestuneiksi” ja ”pelokkaiksi”, ja ilmaisivat että musiikin todellista arvoa ei yleisesti nähdä tarpeeksi. Myös Russell-Bowien (2009, 24) tutkimuksessa tuotiin ilmi huoli musiikin oppiaineen arvotuksesta matemaattisten ja lukuaineita painottavassa koulutusjärjestelmässä. Omassa tutkimuksessani opiskelijat pohtivat musiikin hyötyjen olevan esteettisiä ja vaikuttavan koko ihmisen hyvinvointiin, mutta näitä hyvinvointiin liittyviä tekijöitä on ongelmallista osoittaa mittauksittain (myös Russell-Bowie 2009; Hyvönen 2006; Juvonen 2003). Tämän takia musiikin arvostus oppiaineena kärsii. Opiskelijat olivat huolissaan aineeseen kohdistuvista tuntimäärien leikkauksista, ja erikoistujien ryhmässä erityisesti liitettiin tämä osaksi isompaa yhteiskunnallista asenteellista ongelmaa musiikkia kohtaan. Erikoistujat ottivat aktiivisen roolin musiikin puolesta puhujina, ja monialaistenkin ryhmässä taito- ja taideaineiden kokonaisuutta puolustettiin tärkeänä, lukuaineita tasapainottavana osana kouluarjessa. Kun opiskelijat pohtivat musiikin oppiaineen merkitystä, tuotiin esille usein tämänkaltaisia hyötyjä suhteessa muihin oppiaineisiin, koulupäivän tasapainottamiseen tai luovuuden kehittämiseen liittyen. Myös Austinin ja Reinhardtin tutkimuksessa (1999) musiikkikasvattajat arvioivat luovuuden edistämisen olevan tärkein perustelu musiikkikasvatukselle. Tällainen muita oppiaineita tukeva näkökulma liittyy osittain musiikin välineellisyyden ajatukseen. Taito- ja taideaineiden arvostus

kuuluisi musiikkikasvatuksen esteettisen näkökulman mukaisesti perustua itseisarvoisesti musiikkiin ja sen esteettiseen kokemiseen. Laes (2008) esittää artikkelissaan, että taidekasvatuksen kohdalla olisi pohdittava koulutuspoliittista ja filosofista diskurssia oppiaineiden tavoitteita määriteltäessä. Koulun taideaineita ei tulisi perustella vetoamalla niiden tehokkuutta ja innovatiivista luovuutta lisääviin vaikutuksiin. (Laes 2008, 113.) Toisaalta taas musiikin välineellisyys voidaan nähdä esimerkiksi ryhmätyötaitoja ja yhteisöllisyyttä edistävänä toimintana. Praksiaalisessa musiikkikasvatuskäsityksessä musiikin oppiaineen arvo nähdäänkin juuri sen välineellisissä ominaisuuksissa, esimerkiksi yksilön hyvinvoinnin kannalta. (Elliott 1995; Vesioja 2006, 18). Merkittäviä ovatkin taustalla vaikuttavat lähtökohdat, ajatellaanko musiikin edistävän yhteiskunnan kannalta tehokkuutta ja innovatiivisuutta, vai nähdäänkö sen hyödyt yksilön ja yhteisön aineettomassa hyvinvoinnissa.

8.1 Opintojen antamat valmiudet

Musiikin opetus on opiskelijoille tämän tutkimuksen perusteella tärkeä osa opetusta, mutta opetuksen suhteen koetaan ristiriitaisia tunteita. Opiskelijat eivät koe, että he olisivat valmiita opettamaan musiikkia, ja puheenvuoroissa toistui epäjohtonmukaisuuden tunne. Opiskelijoilla ei ollut selkeää käsitystä siitä, mitä musiikin opetus tulevassa työssä tulee pitämään sisällään, ja monialaisten ryhmässä moni oli ajatellut jo etukäteen, että ei mielellään opettaisi musiikkia vaan vaihtaisi sen kenties jonkun itselle varmemman aineen opetuksien kanssa.

Myös Anttilan (2008) tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat arvioivat valmiuksiaan musiikinopetuksessa monialaisten perusopintojen jälkeen. Tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijat kokivat tarvitsevansa vielä runsaasti harjoitusta varsinkin soitto- ja laulutaidossa. (Anttila 2008, 224.) Musiikin opinnot koettiin kokonaisuutena irralliseksi ja kohdistetuksi vain hyvin musiikissa jo pärjääville opiskelijoille. (Anttila, 2008, 193.) Monet opiskelijat ovat lisäksi kokeneet opintojen painottavan liian vähän varsinaisia musiikinopettajan valmiuksia. (Anttila 2008, 194.) Omassa tutkimuksessani erityisesti monialaisten ryhmässä käytiin keskustelua siitä, että musiikin opintojen sisällöistä jäi epäselvä kuva musiikin opettajan työstä. Opiskelijoiden mainitsema epämääräisyyden tunne voi johtua siitä, että opintojen sisällöt eivät konkreettisesti anna vastauksia

musiikin opettamiseen liittyen. Opiskeltavat sisällöt ovat yksityisiä pianotunteja sekä luento-opetusta, eli varsinaisesti alakoulun konteksti jää tavoittamatta. Jos opiskelijalle on selkeää, minkä takia asioita opiskellaan ja miten ne tulevat hyödyttämään tätä työelämässä, on opiskelumotivaatiokin korkeampi. (Anttila 2008, 162.) Opiskelijoille musiikin opiskelun tavoitteet ovat jääneet epäselviksi, ja yhteys työelämään realisoitumattomaksi. Opiskelijat totesivat, etteivät opintojensa jälkeen tiedä oikeastaan mitä musiikinopetuksen tulisi pitää sisällään tai miten oppimistavoitteisiin päästään oppilaiden kanssa.

Vaikka musiikin opintoihin oli sisältynyt pianonsoittoa, sanoi moni jo taidon unohtuneen loppuvaiheessa opintoja, sillä taitoa ei ole itsenäisesti pidetty yllä. Pianonsoiton taidosta on toki suuri apu musiikin opetuksessa, mutta taidon soveltaminen esimerkiksi Elliottin (1995) tai Väkevän (1999) mainitsemilla tavoilla monipuolisesti muusikkouttaan hyödyntäen (Saarelainen & Juvonen 2017 mukaan), ei yksinkertaisesti ole mahdollista niin pienellä opetustuntien määrällä. Luokanopettajakoulutuksen piano-opintojen jälkeen vaaditaan siis vielä suuri itsenäinen määrä työtä, jotta taidosta olisi suoraan apua musiikin opetuksessa. Motivaatio itse musiikin harrastamiseen on ollut tutkimuksissa luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla suuri, eli lähtökohdat musiikin opiskeluun ovat siinä mielessä olemassa (Anttila & Juvonen 2008). Tässä tutkimuksessa musiikki koettiin myös itsessään tärkeäksi innostavaksi asiaksi erityisesti henkilökohtaisessa elämässä, ja musiikin koettiin antavan paljon iloa sekä keinoja käsitellä esimerkiksi omia tunteita. Samansuuntaisia tuloksia esitti Anttila (2008) tutkimuksessaan, jossa luokanopettajaopiskelijoiden musiikin opiskelumotivaatiota tutkittiin. Musiikki koettiin mielekkäänä sekä innostavana opiskeltavana aineena. Kuitenkin musiikin opettamisen suhteen epäiltiin omien valmiuksien riittävyyttä. Myös Ruismäen ja Tereskan (2008) tutkimuksen mukaan luokanopettajaopiskelijat kokivat etteivät olleet koulutuksestaan saaneet valmiuksia työskennellä musiikin parissa lasten kanssa. (em. 35).

Tutkimuksessani puheenvuoroissa nostettiin esille myös musiikin erikoistumisopintoihin pääsemisen vaikeus. Erikoistumisopintoihin päästääkseen oli omattava jo valmiiksi suhteellisen vankat musiikilliset taidot. Koska pelkkien perusopintojen aikana tällaista taitotasoa ei ehdi saavuttaa, on musiikin erikoistumisopintoihin pääseminen mahdoton yhtälö sellaiselle jolla ei ole aikaisempaa harrastustaustaa. Eli oppiakseen lisää, olisi osattava jo valmiiksi

melko paljon. Myös Anttilan mukaan luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen voidaan tulkita vastaavan musiikkia jo aikaisemmin harrastaneiden tarpeisiin ja motivoivan heitä paremmin kuin sellaisten joilla ei ole aikaisempaa musiikkiharrastustaustaa. (Anttila 2008, 176.) Tämän ristiriidan takia opiskelijat arvioivat, että moni menettää halukkuutensa edes yrittää musiikin erikoistumisopintoihin, sekä saattaa myös vältellä musiikkia tulevassa työssään. Anttilan mukaan opiskelija, joka kokee resurssinsa riittämättömiksi, pyrkii oppimisen sijasta lievittämään emotiivista rasitetta vähättelemällä ja vetäytymällä. Siksi Anttila kannustaakin opettajakoulutuksen kehittämiseen, jotta jokaiselle opiskelijalle voitaisiin tarjota kokemus opinnoissa menestymisen mahdollisuuteen. (em. 274–275) Anttilan määrällisen tutkimuksen tulokset osoittavat, että opiskelijat ankkuroivat arvokäsityksensä vahvimmin sosiaalisiin tekijöihin, he kokivat yhdessä soittamisen ja laulamisen motivoivaksi. (Anttila 2008, 266.)

8.2 Musiikkikasvattajuuden kokeminen

Musiikkikasvattajuus näyttäytyi vahvasti kuuluvan omaan identiteettiin erikoistujien ryhmässä. Erikoistujat olivat opiskelleet 25 opintopisteen sivuainekokonaisuuden ja kaikilla heillä oli lisäksi vahva harrastustausta. Erikoistujilla oli tässä vaiheessa opintoja keskustelun perusteella jo muodostunut suhde musiikkikasvattajuuteen. Tulevan musiikkikasvattajan subjektipositio näkyi tämän ryhmän keskusteluissa vahvasti. Ryhmässä oli vahva musiikkikasvattajuuden henki, joka ilmeni siinä, miten musiikin oppiaineen puolesta puhuttiin ja musiikin oppiaine ilmaistiin tärkeimmäksi välineeksi muodostaa koulussa esimerkiksi yhteisöllisyyttä ja hyvää ryhmähenkeä. Musiikin opettamista odotettiin innolla sekä myös hieman jännityksellä. Ruismäen ja Ruokosen mukaan vain musiikkiin erikoistuneet opettajat ovat aikaisempien tutkimusten perusteella arvioineet selviytyvänsä kaikkien luokkasteiden musiikinopetuksesta alakoulussa (Ruismäki & Ruokonen 2010, 276.) Se ei tutkimuksessani selvinnyt, mistä asioista tämä musiikkikasvattajuuteen suuntautuneisuus on alun perin syntynyt, mutta ainakaan kiinnostuksen puutteesta musiikin opetus tuskin kellekään näistä henkilöistä tulee jäämään kiinni.

Oman tutkimukseni perusteella siis erikoistumisopinnot käyneet luokanopettajaopiskelijat eivät ainakaan ole musiikista kieltäytyjiä työelämässä.

Myös monialaisten ryhmässä haastateltavilla oli myös lähes jokaisella musiikkiharrastustaustaa, mutta musiikkikasvatukseen ei kuitenkaan suuntauduttu samalla intensiteetillä, kuin erikoistujien keskustelussa. Monialaisten ryhmässä musiikkikasvattajuudesta ei puhuttu oman itsen kautta vaan toiseuttamalla musiikin opettajuus johonkin itsestä erilliseen henkilöön. Monialaisten ryhmän opiskelijat vastasivat epäröiden, kun kysyin aikovatko he opettaa musiikkia tulevassa työssään. Kukaan ei vastannut myöntävästi, vaan opettamiselle asetettiin vähintäänkin ehtoja, esimerkiksi vain jollekin tietylle luokka-asteelle opettaminen, ja tuntimäärällisesti vähän. Monialaistenkin ryhmästä monella oli kuitenkin musiikkiharrastustaustaa. Vesiojan tutkimuksessa luokanopettajilta kysyttiin, missä määrin he kokevat itsensä musiikkikasvattajiksi. Tutkimuksen mukaan vahvat musiikilliset taidot eivät pelkästään saa opettajaa kokemaan olevansa musiikkikasvattaja. Ne opettajat, jotka kokivat itsensä musiikkikasvattajiksi viihtyivät työssään hyvin, pitivät opettajan työtä arvokkaana ja olivat kiinnostuneita lapsen kehittymisestä. Tämän lisäksi he olivat musiikillisesti taitavia tai katsoivat valmiuksiensa riittävän hyvin ainakin opettamillaan luokka-asteilla. Vesioja luonnehtii heitä sitoutuneiksi musiikkikasvattajiksi, joilla on eksperttiopettajan piirteitä kasvattajana sekä musiikkikasvattajana. (Vesioja 2006, 265.) Pelkkä musiikillinen harrastustausta ei siis riitä musiikkikasvattajuuden identiteetin omaksumiseen.

8.3 Uskomukset musiikin opetuksessa

Musiikki oli havaittu olevan oppiaine, johon vaikuttavat monet erilaiset subjektiiviset uskomukset. Anttilan (2008, 215) mukaan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksillä omista edellytyksistään menestyä musiikkikasvatuksen opinnoissa on hyvin suuri opinnoissa menestymiselle. Kyse on siis pohjimmiltaan minäpystyvyyteen liittyvistä käsityksistä. Alhainen minäpystyvyys on yhteydessä defensiiviseen tavoiteorientaatioon, jolloin yksilön tavoitteena on välttää taitojensa vajavuuden esilletulo. Omassa tutkimuksessani uskomuksiin liittyivät esimerkiksi käsitykset omasta osaamisesta, siitä miltä musiikin opetus kuuluisi kuulostaa ja näyttää sekä käsitykset musikaalisuudesta.

Opiskelijat pohtivat, että musiikki on oppiaine jossa vahvimmin vaikuttavat käsitykset lahjakkuudesta ja synnynnäisistä taidoista. Opettaja saattaa suunnata käsityksiä ennen kaikkea itseensä, ja ”odotusten kehä” (Hennessy 2000) etenee edelleen myös oppilaisiin. Tässä tutkimuksessa lahjakkuusajatteluun otettiin kantaa sekä kriittisesti, mutta monialaisten keskustelussa tuotiin myös esille miten erikoistumisopinnoissa pärjätäkseen toisaalta täytyykin olla luonnonlahjakkuus. Hennessy (2000) esittää tutkimuksessaan, että luokanopettajaopiskelijoilla, joilla ei ole aikaisempaa musiikkiharrastustaustaa, on vahva käsitys musiikin opetuksesta erityistä luonnonlahjakkuutta vaativana tehtävänä. On myös todistettu, että yläkouluikäiset oppilaat ajattelevat musiikkitaitojen olevan synnynnäisiä ominaisuuksia. Voidaan olettaa näiden oletusten pysyvän melko muuttumattomina, ja kun opiskelijat aloittavat luokanopettajakoulutuksessa nämä samat käsitykset siirtyvät uuteen kontekstiin. Tällainen uskomus voi johtaa myös siihen, että tulevassa opettajan työssään opettajat suhtautuvat musiikkitaidoiltaan heikompiin oppilaisiin heikoilla odotuksilla. Tästä syntyy niin sanottu ”odotusten kehä”. (Hennessy 2000, 184.)

Seddonin ja Biasuttin (2008) tutkimuksen tulokset tukivat aiempia tuloksia siinä, että ristiriita sen välillä, miten oma musikaalisuus ja valmiudet käsitetään ja mitä taas oletetaan musiikin opettajalta, määrittää opettajaopiskelijoiden itseluottamusta merkittävästi. Kuitenkin Seddonin ja Biasuttin tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat arvioivat, että on mahdollista saavuttaa tarvittavat musiikilliset valmiudet mikäli tekee tarpeeksi töitä (Seddon & Biasutti 2008, 417). Juvosen (2008) tutkimuksessa monet luokanopettajaopiskelijat ajattelivat, että musiikkia voi opettaa vain musikaalisesti erityisesti lahjakas henkilö. Jos uskomus omasta musikaalisuudesta koetaan riittämättömäksi verrattuna siihen mitä uskotaan musiikin opettajalta vaadittavan, määrittää tämä käsitystä itsestä musiikin opettajana (em. 142). Uskomukset omasta pystyvyydestä suhteessa uskomuksiin musiikin opettajan työstä, näyttävät olevan suuressa roolissa juuri musiikin oppiaineen kohdalla.

Persoonalliset uskomukset ovat osa opettajan jokapäiväistä toimintaa, eikä niiden olemassaolo ole mikään uutinen opettajankouluttajille. Jopa kokeneilla opettajilla työhön kuuluu huomattavasti dissonanssia eli ristiriitaisuutta, ja opettajaksi opiskelevilla tuo dissonanssi on usein korkea. Mielikuvat, joita heillä

on itsestään opettajana ei vastaa niitä mielikuvia, millaisiksi opettajiksi he haluaisivat tulla. (Väisänen & Silkelä 2000, 132.) Uskomukset omasta pystyvyydestä musiikin opetuksen kohdalla eivät myöskään näytä olevan sidonnaisia musiikilliseen kokemuspohjaan (Anttila 2008). Vesiojan (2006) tutkimuksessa myös musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat arvelivat tarvitsevansa täydennyskoulutusta. Omassa tutkimuksessani erikoistujat nostivat samoin esiin epävarmuuteen liittyviä ajatuksia omien taitojensa riittävydestä. Musiikin olemus onkin siinä mielessä vaikea määrittää osaamistavoitteiksi, koska ei ole olemassa sääntöjä jotka määrittäisivät ”riittävän hyvän” musiikissa, saati sitten musiikin opetuksessa. Päinvastoin, musiikin historiassa suureen arvoon on nostettu virtuositeetti sekä ns. ”ihmelapset”. Musiikin esteteettiseen luonteeseen kuuluu kauneuden, täydellisen taiteellisen kokemuksen tavoittelu. Peruskoulujärjestelmä taas rakentuu aivan erilaisten ihanteiden kuten tasa-arvon, ja lapsen itsetunnon tukemisen lähtökohdista. Vastakkain ovat eräällä tavalla kaksi täysin erilaista kulttuuria.

8.4 Kompetenssi

David Elliott (1995) määrittelee musiikkikasvattajan ammattitason soittajaksi, joka pystyy tukemaan oppilaansa kehittyvää muusikkoutta erilaisilla musiikillisilla haasteilla. Oppimisessa keskiössä on henkilökohtainen kasvu ja musiikista nauttiminen. Musiikkikasvattajan tulee osata säädellä musiikillisia tehtäviä, ohjata oppilasta aina uusia tavoitteita kohti ja tarjota rakentavaa palautetta. (Elliott 1995, 134.) Musiikin opettajan valmiudet muodostuvat sekä muusikkoudesta, että kasvatuksellisista taidoista. (Saarelainen & Juvonen 2017; Väkevä 1999). Kompetenssin neuvottelu näiden samojen ominaisuuksien välillä näkyi tutkimuksessani kummankin ryhmän kohdalla. Erikoistujien ryhmässä painotettiin alakoulun musiikin opettajan kasvatuksellista osaamista, ja jätettiin aineenhallinnalliset taidot toissijaisiksi. Eniten vastustusta herätti ajatus siitä että musiikin opettaja voisi olla vain tietynlainen henkilö, tässä tapauksessa stereotyyppisesti sellainen, joka omaa pianonsoittotaidon ja ainoastaan soittaa pianoa joka musiikin tunti. Erikoistujat korostivatkin musiikinopettajuuden yksilöllisyyttä, ja sen mahdollistamista että jokainen voisi omalla tavallaan opettaa musiikkia. Erikoistujat korostivat myös sitä, että musiikkikasvatuksesta

ei anneta opiskelijoille tarpeeksi kattavaa kuvaa. Pianonsoiton kurssit ja tämän lisäksi opiskeltavat yhteensä kolmen opintopisteen luentomuotoiset kurssit antavat käsityksen musiikista, jossa opettajan tärkein taito on pianonsoittotaito ja muita välineitä opiskelijat eivät oikeastaan edes opi tuntemaan.

Monialaisten ryhmässä taas eriteltiin enemmän juuri aineenhallinnallisia taitoja, joita musiikinopettajan arveltiin tarvitsevan. Monialaisten ryhmässä mainittiin muun muassa pianonsoittotaito, melodiansoittotaito, säestäminen, sovittaminen, nuotinlukutaito sellaisiksi taidoiksi, joita musiikin opettajalla olisi hyvä olla. Vesioja (2006) tutkimuksessa musiikkiin erikoistumattomat luokanopettajat esittivät musiikinopettajan ammatilliseen kompetenssiin kuuluviksi esimerkiksi äänenkäytön ohjauksen, kuoron harjoittamisen, koulusoitinten soittamisen ja opettamisen, sävel- ja rytmitajun koulutuksen, kuuntelukasvatuksen antamisen sekä eri musiikkityylien opettamisen, missä taas erikoistujat eivät näitä eritelleet vaan totesivat aineenhallinnan olevan kaiken kaikkiaan merkittävin asia joka vaikuttaa opetukseen. Puolet musiikkiin erikoistumattomista arveli tarvitsevansa täydennyskoulutusta musiikinopetuksessa. Täydennystä he kaipasivat esimerkiksi säestystaitoonsa, sekä musiikin didaktikkaan (Vesioja 2006, 142; 212.) Säestämisen oli kokenut luokanopettajakoulutuksen päättöharjoittelussa vaikeimmaksi asiaksi joka toinen erikoistumattomista opiskelijoista. Säestäminen koettiin vaikeimmaksi asiaksi musiikin opetuksessa myös työssä toimivien luokanopettajien ammatissa. (Vesioja 2006, 242; Anttila 2008, 226.)

Keskusteluissa esille nousi useasti musiikin opettajan soittotaitoon liittyvät teemat. Erikoistujien ryhmässä nostettiin esimerkiksi kokemuksia muusikoista, jotka eivät ole pystyneet tarjoamaan tasapuolista musiikin opetusta kaikille. Esille nostettiin myös hyvät kokemukset opettajista, joiden kanssa ei tehty ”mitään ihmeellistä” mutta joiden lämminhenkinen olemus oli tehnyt jo pelkästä laulamisestakin miellyttävän kokemuksen. Myös monialaisten ryhmässä painotettiin hyvän musiikin opettajan olevan sellainen, joka näkee oppilaan yksilönä ja osaa kannustaa jokaista. Tämä näkemys on esillä usein myös keskustelussa siitä, pitäisikö aineenopettajien opettaa alakoulussa musiikkia (Mills 1989; Vesioja 2006; Tereska 2003). Luokanopettaja on koulutukseltaan kasvatuksen asiantuntija jolla on valmiudet tutkivaan laaja-alaiseen opettajuuteen. Luokanopettajan kasvatuksellisen ammattitaidon merkitys

alakouluopetuksessa on kiistatonta. Kuitenkin monien tutkimusten valossa on osoitettu, että luokanopettajan musiikin koulutus ei riitä alakoulun musiikin opetuksen tarjoamiseen (Wiggings 2011; Sepp & al 2018; 2019; Vesioja 2006; Saarelainen & Juvonen 2017; Russell-Bowie 2009.) Omassa tutkimuksessani opiskelijat puhuivat vahvasti sen puolesta, että kaikkien pitäisi voida opettaa musiikkia omalla tavallaan, ja että jokainen kykenisi siihen omista lähtökohdistaan. Ongelma nähtiin olevan yleisessä ajattelutavassa, jossa musiikki sallitaan vain musiikillisesti erityislahjakkaille henkilöille, jolloin itsensä musiikillisesti kokemattomaksi kokevat eivät uskalla edes yrittää opettaa musiikkia. Samaa ajatusta tuki myös Millsin tutkimuksessaan (1989), jossa todettiin, että musiikki nähdään yleisesti asiana, joka kuuluu vain siihen erikoistuneille henkilöille, ja tämä vaikuttaa opettajien itseluottamukseen. Mills ei kieltänyt hyötyjä, joita esimerkiksi aineenopettajista olisi alakoulun musiikin opetuksessa, mutta samalla jatkettaisiin samaa vahingollista kehää jossa oppilaille annetaan kuva, että musiikki kuuluu vain spesialisteille. (Mills 1989, 127.)

8.5 Rajoite ja ratkaisu

Huomasin tuloksia pohtiessani, että fokusryhmiin osallistuneet luokanopettajaopiskelijat olivat oikeastaan kaikki enemmän tai vähemmän sen puolella, että koulutusta tulisi jollain tavalla kehittää ja muuttaa nykyiseen verrattuna. Opiskelijat myös toivat esiin ratkaisuehdotuksia sekä musiikin yhteiskunnallisen aseman parantamiseksi, että opetussuunnitelman uudistamiseksi. Opiskelijat ovat suurien kysymysten äärellä, ja pyrkivät ratkaisemaan asioita, jotka eivät lopulta ole heidän käsissään. Opiskelijat esittivät rajoitteita jotka ovat laadukkaan musiikin opetuksen esteenä. Rajoitteita nähtiin niin luokanopettajaopintojen musiikin opinnoissa, koulutukseen saatavissa resursseissa, vakiintuneissa musikaalisuuskäsityksissä sekä juurtuneessa musiikinopettajakuvassa. Rajoitteet nähtiin sekä ulkoa päin tulevina vaatimuksina ja koulutuksen rakenteellisina ongelmina, että opettajan sisäisistä vaatimuksista johtuvina. Ollaan siis laajojen ja moniulotteisten kysymysten äärellä.

Kuinka suuri merkitys vallalla olevilla musikaalisuuskäsityksillä on luokanopettajaopiskelijoiden musiikilliseen itsetuntoon? Kuinka musiikin opinnot tulisi järjestää, jos nykyinen sisältö ei riitä antamaan opiskelijoille tunnetta, että he voisivat opettaa musiikkia? Ratkaisu voi löytyä lisäresursseista instrumentin opettamiseen, kuten joissain aihetta käsitelleissä tutkimuksissa on opiskelijoiden puolesta toivottu (esim. Anttila 2008). Kyse on kuitenkin ehkä vielä syvemmällä siinä, kuinka opiskelijoiden itsevarmuutta saataisiin tuettua musiikin opetuksessa. (Seddon & Biasutti 2008), eli kuinka saataisiin onnistumisen kokemuksia ja oman ajattelun ja oivalluksen osuutta lisää musiikin opintoihin. Vastaavasti rajoitteiden esille tuominen aiheutti ratkaisukeinojen pohdintaa. Ratkaisuja pohdittiin niin opintojen sisältöjen uudistamisen kuin yleisen asenneilmapiirin muutoksen kannalta. Ratkaisupuheenvuoroissa keskeistä oli kannustaminen ja siihen uskomisen, että jokainen pystyy opettamaan musiikkia jollain tavalla. Näyttää siltä, että Tampereella opiskelevat luokanopettajaopiskelijat osaavat kyseenalaistaa totuttuja kaavoja, ovat valmiita uudistamaan systeemiä ja ainakin näin oman aineistoni perusteella seisovat taito- ja taideaineiden säilyttämisen ja tukemisen puolella.

8.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Ihmistieteiden lähtökohtana tulisi olla Hirsjärven, Remeksen ja Saravaaran (2007, 23–25) mukaan olla ihmisarvon kunnioittaminen. Eettisyyden kannalta yksi haastavimpia vaiheita on tutkimuksen tiedonhankintaa sekä aineistonkeruuta koskevat tilanteet (Hirsjärvi, ym. 2007.) Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistonkeruun menetelmänä fokusryhmähaastattelua. Tutkimuksen osallistujat kerättiin siten, että kohderyhmänä haastattelukutsuille olivat kaikki maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijat. Otanta oli tutkimukseni kannalta sopivan laaja, mutta jälkeinpäin mietin olisiko esimerkiksi voinut kysyä haastateltavia myös eri yliopistoista, jotta olisin saanut yleistettävämpää tietoa. Nyt tutkimukseni keskittyy täysin Tampereen yliopiston opiskelijoihin, mutta toisaalta tämä on myös vahvuus sillä minulla on tutkijana mahdollisuus ymmärtää keskustelijoiden näkökulmaa syvällisesti koska itsekkin opintoni suorittanut Tampereen luokanopettajakoulutuksessa. Fokusryhmähaastatteluilla ei muutenkaan ole pyrkimys tuottaa yleistettävää

tietoa, vaan nostaa esiin mielenkiintoisia huomioita, ja jopa yksittäisiä poikkeavuuksia.

Fokusryhmähaastattelu tarjoaa toisaalta rikkaan alustan tiedonkeruulle, mutta itse haastattelutilanteeseen voi liittyä erilaisia eettisiä haasteita. Ryhmähaastattelutilanteessa on mahdollista, että osallistujat rohkaisevat toisiaan ilmaisemaan itseään vapaammin, kuin oikeassa keskustelussa. Toisaalta taas ryhmäkeskustelutilanteeseen voi liittyä sosiaalisia paineita, jolloin joku osallistujista ei välttämättä uskalla tuoda omia käsityksiään ilmi, jos toisten mielipiteet vaikuttavat erityisen vahvoilta. Pysin ehkäisemään tätä fokusryhmäkeskustelun aloituspuheenvuorossani, jossa totesin että kaikki mielipiteet ovat arvokkaita ja rohkaisin kaikkia osallistujia tuomaan esille myös poikkeavat mielipiteensä. Minulla oli moderaattorin roolissa myös vastuu (Krueger & Casey 2000) ottaa tasapuolisesti huomioon kaikki osallistujat, ja pitää huolta siitä että jokainen pääsisi sanomaan sanottavansa. Jälkeenpäin ajateltuna olisin voinut olla vieläkin rohkeampi puuttumaan siihen, kun huomasin keskustelun etenevän välillä vain joidenkin keskustelijoiden välillä, ja toisten olevan pidempään hiljaa. Yritin kuitenkin toisaalta olla vaikuttamatta keskustelussa vapaasti syntyviin ajatuksiin ja ilmauksiin, joten usein annoin keskustelun edetä omalla painollaan kunnes aiheesta ei syntynyt enää keskustelua. Katsekontaktin ja lisäkysymysten avulla ohjasin myös sellaisia osallistujia osallistumaan, jotka eivät käyttäneet yhtä paljon puheenvuoroja kuin toiset.

Analyysin kannalta luotettavuutta voidaan tarkastella diskurssianalyysiin kohdistuvan keskustelun valossa. Diskurssianalyttikko ei tutkimuksessaan pyri luomaan universaaleja faktoja, sillä diskursseja ei koskaan voida tutkia kokonaisuudessaan. Tutkija voi jäljittää niistä ainoastaan johtolankoja, riippumatta siitä miten paljon aineistoa kerätään. Saturaaion käsite on diskurssianalyysissä näin ollen ”elastinen”. Positivistiset validiteetti- ja yleistettävyyšnäkökulmat eivät ole diskurssianalyysin tavoitteena, vaan tarkoitus on käydä keskustelua aineiston ja yhteiskunnan rakenteiden kesken demokraattisesti. (Pynnönen 2013, 35; Eskola & Suoranta 1997; Juhila & Suoninen 2016.) Diskurssianalyysi sopi mielestäni hyvin yhteen fokusryhmähaastattelujen kanssa, sillä kumpikin metodeista keskittyy enemmän yksittäistapausten tarkasteluun kuin yleisten lainalaisuuksien löytämiseen.

Menetelmänä diskurssianalyysi on hyvin kiinnostava, sillä sen tavoitteena on nostaa esiin asioita, mitä ihmiset eivät ilman diskurssianalyysiä huomaisi kysyä. (Pynnönen 2013, 35–36; Remes 2006, 313.)

Diskurssianalyysissa tutkija on muiden mukana alisteinen diskursseille, joten tutkijan täytyy kuvata itsensä asemassaan ja kertoa, miten hän itse on osallisena tutkimuksessa tai sen osissa. Tutkijan ja tutkimuskohteen välinen suhde nähdään konstruktivisena, eli tutkija kuvaa tutkimuksensa kautta sosiaalista todellisuutta sekä samalla myös luo sitä. Tutkijankaan kielenkäyttöä ei siten voida tarkastella faktojen raportoimisena, vaan myös siihen tulee suhtautua refleksiivisesti. (Remes 2006, 339–340; Juhila 2016, 443.) Olin itse hyvin lähellä tutkimuskohdettani, sillä olin itse tutkimukseni kohderyhmää. Siksi olikin tärkeää muotoilla haastattelukysymykset mahdollisimman neutraalisti, ja käsitellä aineistoa alusta asti ilman ennako-oletuksia. Arvioisin, että onnistuin saavuttamaan objektiivisuuden tutkijan asemassani niin pitkälle kuin se oli mahdollista. On selvää, että kiinnostukseni aiheeseen heräsi alun perin omista kokemuksistani sekä huomioistani, joten tein tietoisesti töitä sen eteen että en yrittäisi löytää aineistosta asioita esiyymmärrykseni valossa, vaan antaisin teemojen nousta aineistosta itsestään. Merkittävää laadullisessa tutkimuksessa on, pystyykö tutkija ymmärtämään haastateltavaa objektiivisesti, vai tulkitseeko tutkija saamaansa tietoa oman kehöksensä läpi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163.)

Diskurssianalyysin tarkastelun kohteena ovat selonteot, joiden kautta ihmiset tekevät itseään ymmärrettäväksi ja joiden kautta he kuvaavat itseään sekä maailmaa. Selonteot syntyvät usein vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Vuorovaikutuksen osapuolet vaikuttavat siihen, millaisiksi selonteot muotoutuvat. Ne voivat ohjata tai jopa painostaa toimijaa tiettyyn suuntaan. (Suoninen 1999, 20–27; Pynnönen 2013, 10–11.) Tämän takia oma osani keskustelujen moderaattorina oli jälleen tärkeässä roolissa. Yritin reagoida kaikkiin puheenvuoroihin neutraalisti ja kannustavasti, ja tutkimusaiheeni kannalta rohkaisin kertomaan joistakin kokemuksista lisää. En kuitenkaan painostanut lisäkysymyksillä, jos huomasin että joku aihe oli jo loppuun käsitelty eikä siitä syntynyt enempää keskustelua.

Olen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa pyrkinyt noudattamaan omassa toiminnassani, aineiston analyysissa, tutkimusprosessissa sekä tulosten raportoinnissa mahdollisimman läpinäkyvää ja luotettavaa tieteellistä käytäntöä.

(Patton 1990, 372.) Luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa parantaakin tutkijan tarkka raportointi työnsä vaiheista (Hirsjärvi ym. 2007, 226). Tämän takia työstäni suurempi osa onkin tutkimusprosessin ja tutkimustulosten raportointia, kuin teoreettista taustaa. Olen selostanut tarkasti tutkimukseni vaiheet, ja metodisten valintojen taustalla vaikuttaneet perustelut. Käytin tutkimukseni tekemiseen tutkimuskysymyksilleni tarkoituksenmukaisia tutkimusmenetelmiä. Tuloksissa kuljetan mukana suoria sitaatteja fokusryhmähaastatteluista, jotta lukijalle piirtyisi mahdollisimman tarkka kuva siitä miten tuloksiin on päädytty.

Tutkimukseen kutsuttiin sähköpostin sekä Facebook-ryhmän välityksellä kirjeellä, joka on liitteenä raportissani (Liite 1). Liitteistä löytyy myös suostumuskirje, jonka kaikki tutkimukseen osallistuneet allekirjoittivat ennen haastattelun alkua. (Liite 2). Aineistonkeruun läpinäkyvyyttä lisätäkseni liitteistä löytyy myös haastattelurunko, jota käytin haastatteluissani (Liite 3). Henkilöihin viittaavat vihjeet poistettiin litteroinnista heti kun litteroinnit olivat valmistuneet, ja aineistoja säilytettiin ainoastaan tietokoneellani, johon vain minulla henkilökohtaisesti on salasanalla pääsy. Tutkimuksen jälkeen anonymoija aineistoja säilytetään mahdollisia jatkotutkimustarpeita varten salatulla ulkoisella kovalevyllä 5 vuotta tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Tutkimusaiheeni eettisyyden tarkastelussa pohdin samaa, mitä musiikkikasvatuksen tutkija Heidi Partti Taideyliopiston blogitekstissään: tilanteeseen on vaikea ottaa kantaa loukkaamatta ketään. (Partti 2016. *Koulun musiikinopetus on arvovalinta*. Taideyliopiston blogi 05.03.2016) Tutkimukseni tarkoituksena ei ole osoitella syyttävällä sormella suuntaan eikä toiseen. Uskon, että laadukas POPSin mukainen musiikin opetus on kaikkien yhteinen tavoite, ja opettajat jotka kokevat valmiuksiensa olevan sen toteutukseen riittämättömiä, eivät ole missään nimessä tilanteeseen syyllisiä. Nyt tarvitaan vain tosiasioiden tarkastelua, ja ratkaisukeinojen pohtimista tilanteeseen, jotta luokanopettajaopiskelijoille saataisiin parempi usko itseensä musiikkikasvattajina, sekä kenties pohtia uudelleen, mitä alakoulun musiikin opetus tulisi sisältää ja kuinka tavoitteisiin olisi realistista päästä. Kiinnostukseni aiheeseen on puhtaasti syntynyt siitä lähtökohdasta, että uskon musiikin voimaan ja sen loputtomiin monipuolisiin mahdollisuuksiin, ja haluaisin että tätä monipuolisuutta saataisiin myös osoitettua luokanopettajien koulutuksen aikana.

Erittelen lopuksi vielä tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä Tracyn (2010 838–839) kahdeksan kriteerin mallin mukaisesti. Tracy esittelee kahdeksan hyvän kvalitatiivisen tutkimuksen kriteeriä artikkelissaan *Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research*. Kriteerit ovat:

1) Arvokas aihe = Tutkimuksen aihe on arvokas, jos se on relevantti, ajankohtainen, merkittävä, mielenkiintoinen. (Tracy 2010, 840). Tutkimukseni aihe on näiden kriteerien mukainen, sillä luokanopettajien valmiuksista opettaa musiikkia on tehty tutkimuksia ja käyty julkista keskustelua sekä uutisointia viime aikoina. Tutkimukseni tulokset ja johtopäätökset herättävät keskustelua ja tuovat uutta näkökulmaa aiheeseen.

2) Perusteellisuus = Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat, aineisto, ajankäyttö, konteksti, tiedonhankintatavat ja analyysiprosessit takaavat tehokkaan, tarkoituksenmukaisen, runsaasti tietoa tuottavan sekä monitasoisen tutkimuksen (Tracy 2010, 840). Tutkimukseni aineisto kerättiin kaksi vuotta sitten, ja tutkimusprosessi on ollut käynnissä pian kahden ja puolen vuoden ajan. Tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa on tehty kattava ja perusteellinen katsaus metodisiin vaihtoehtoihin ja päädytty valitsemaan juuri tämän tutkimuksen kannalta sitä parhaiten palvelevat vaihtoehdot. Teoreettisiin lähtökohtiin on perehdytty syvällisesti paneutuen.

3) Vilpittömyys = Tutkimuksessa tuodaan esiin tutkijan oma reflektointi aihetta kohtaan. Tutkija arvioi omia subjektiivisia arvojaan, puolueellisuutta sekä taipumuksiaan. Tutkimuksessa tuodaan läpinäkyvästi esiin metodiset valinnat sekä ongelmakohdat. (Tracy 2010, 840.) Olen pyrkinyt tutkimuksessani tuomaan reflektiotani esiin kuvaamalla mahdollisimman tarkasti esimerkiksi analyysiprosessia sekä saattamaan lukijan ajatusprosessieni jäljille tulososiossa.

4) Uskottavuus = Tutkimus on kirjoitettu vankkoihin kuvauksiin sekä konkreettisiin yksityiskohtiin perustuen, sekä selittäen hiljaisen tiedon merkityksen tutkimuksessaan. Uskottavuutta tutkimukseen tuo laaja kuvaus ilmiöstä sekä aineiston eri lähteistä saatujen samansuuntaisten tulosten eli triangulaation osoittaminen. Tutkimuksen on oltava moniääninen, eli sisältäen pyrkimyksen tuomaan eri näkökulmia ja mielipiteitä esiin. (Tracy 2010, 840; 842–844.) Uskon, että tutkimukseni täyttää nämä kriteerit, sillä vaikka fokusryhmähaastattelun menetelmin ei ole aiemmin vastaavaa tutkimusta tehty, tulokset peilautuivat silti hyvin pitkälti aiempaan tutkimustietoon. Triangulaation

kannalta keskeisiksi tutkimuksiksi osoittautuivat Anttilan (2008) tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden suhteesta musiikin opiskeluun, Vesiojan (2006) tutkimus luokanopettajista musiikkikasvattajina sekä kansainväliset aiheesta tehdyt tutkimukset kuten Russell-Bowien (2009), Seddonin ja Biasuttin (2008) tutkimuksen luokanopettajaopiskelijoista Isossa-Britanniassa sekä Saarelaisen ja Juvosen (2017) tuoreempi tutkimus alakoulun musiikin opettamiseen tarvittavasta kompetenssista. Myös Partin tuore tutkimus Muuttuva muusikkous peruskoulun musiikin opetuksessa (2016) tuki tuloksistani johdettua pohdintaa. Näiden sekä lukuisien muiden lähteiden, sekä myös musiikin opetuksesta tehtyjen Pro Gradu -tutkimusten valossa peilasin tutkimukseni havaintojani erityisesti pohdinta-osiossa.

5) Merkitys = Tutkimus puhuttelee tai koskettaa tiettyä lukijakuntaa tai monenlaisia lukijakuntia eloisalla ja ajatuksia herättävällä kuvauksella, luonnollisilla yleistyksillä ja siirrettävillä tutkimustuloksilla. Vaikuttavuutta voidaan lisätä esteettisesti kauniilla ulkoasulla ja kiinnostavaan muotoon kirjoitetulla tutkimustekstillä. (Tracy 2010, 840; 844–845.) Tässä tapauksessa olen pyrkinyt kirjoittamaan raporttini omilla sanoillani, ja mahdollisimman selkeästi, jotta tutkimuksen olisi mahdollista koskettaa erilaisia lukijoita. Ulkoasun kannalta valinnanvaraa ei juuri ole sen takia, että Tampereen yliopiston Pro Gradut noudattavat samoja muotoilua koskevia sääntöjä.

6) Merkittävä panostus = Tutkija voi osoittaa merkittävää paneutumista työhönsä teoreettisesti, heuristisesti, käytännöllisesti tai metodologisesti. Teoreettisesti merkittävä tutkimus ei ainoastaan käytä jo tehtyä tutkimustietoa, vaan tuottaa itsessään uutta teoriaa. Heuristisesti merkittävä tutkimus tuottaa lisää tutkimuksia aiheesta, esittämällä esimerkiksi tutkimuksen pohdinnassa laadukkaita jatkokysymyksiä ilmiöstä. Käytännöllisesti merkittävä tutkimus voi rajata nykyistä ongelmaa ja tuottaa muulla tavalla käytettävää tietoa. Tutkimus voi olla myös metodologisesti merkittävä, jos siinä käytetään uudenlaista metodia suhteessa aiheesta tehtyyn aikaisempaan tutkimukseen. (Tracy 2010, 840; 845–847.) Omassa tutkimuksessani merkittävyys perustuu heuristiseen merkitykseen siinä, että jatkotutkimusideoita nousi tutkimuksesta ja ne on eritelty kattavasti. Tutkimukseni on myös käytännöllisesti merkittävä, sillä se lisää ymmärrystä musiikin opinnoista luokanopettajakoulutuksessa ja nostaa esiin ristiriidan, joka opintojen ja käytännön työn välillä on. Tämä tieto hyödyttää esimerkiksi

opettajankouluttajia sekä koulutuksen suunnittelijoita. Lisäksi työni on myös metodologisesti merkittävä, sillä kyseisellä aineistokeruutavalla ei ole vielä tutkittu tätä aihetta, ja uskon että juuri ryhmäkeskustelussa esiin uskallettiin nostaa asioita, joita ei olisi yksilöhaastattelun keinoin kenties saavutettu. (Pietilä 2010, 219.)

7) Eettisyys = Tutkimuksessa pohditaan prosessiin liittyviä eettisiä kysymyksiä kuten ihmistä tutkimuksen kohteena, sekä kulttuuriin liittyviä situationaalisia kysymyksiä. Eettisyydellä tarkoitetaan tapoja, joilla tutkija takaa tutkittavien anonymiteetin ja yksityisyyden. Eettistä pohdintaa on oltava myös mukana tutkimusprosessin ja tulosten pohdinnassa. (Tracy 2010, 840; 846–847.) Työssä on varjeltu koko prosessin ajan osallistujien yksityisyyttä, kaikki henkilöihin viittaavat vihjeet poistettiin litteroinnista heti kun litterointi oli tehty. Tutkittavilla ja ryhmillä oli tutkimuksessa koodinimet, joita käytettiin koko tutkimuksen ajan.

8) Merkityksellinen johdonmukaisuus = Tutkimus saavuttaa sille asetetun päämäärän ja yhdistelee esiteltyä kirjallisuutta tarkoituksenmukaisesti tutkimuksen raportissa. Johdonmukainen tutkimus saavutetaan, kun tutkimuskirjallisuus on aseteltu johdonmukaisesti käytettyjen käsitteiden, tutkimusmetodien sekä tutkimuksen ontologian mukaan. (Tracy 2010, 840; 848.) Tutkimukseni päämäärä oli selvittää, millaisia tulkintoja musiikin opetukseen liittyy luokanopettajaopiskelijoiden puheessa. Tutkimustulokseni vastasivat tähän kysymykseen, mutta tutkimuksessani kenties tärkeimpään rooliin nousivat tulosten jälkeiset pohdinnat, sillä tulkintarepertuaarit viestivät vahvasti samaa problematiikkaa, mitä aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu luokanopettajien musiikin opetuksen kohdalla.

Tutkimus on ensimmäinen laajempi tutkimustyö, jonka olen tehnyt joten ymmärrän myös sen, että olen aloitteleva tutkimustyön tekijä enkä ole pystynyt huomioimaan kaikkia asioita matkan varrella yhtä hyvin, mitä kokeneempi tutkija olisi tehnyt. Olen myös muuttanut uudelle paikkakunnalle ja aloittanut opiskelun Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen laitoksella syksyllä 2017, joten gradun tekeminen on ollut pitkälti yksinäistä puurtamista muiden opintojen ohella. Olen kuitenkin pyrkinyt ottamaan kaiken mahdollisen huomioon tutkimusta tehdessäni ja käyttänyt paljon aikaa lukien muita Pro gradu -töitä sekä aiheeseen liittyvää

tutkimuskirjallisuutta. Olen halunnut tehdä työni laadukkaasti ja läpinäkyvästi, sillä aihe on mielestäni tärkeä ja ajankohtainen ja ansaitsee huomiota.

8.7 Jatkotutkimusehdotuksia

Tämän tutkimuksen aikana tekemäni selvityksien valossa ei näytä jäävän muuta vaihtoehtoa kuin keksiä uusi lähestymistapa alakoulun musiikin opetuksen järjestämiseksi, tai luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen järjestämiseksi. On jo tehty jonkin verran tutkimusta siitä, miten esimerkiksi teknologiaa hyödyntämällä pystytäisiin kuromaan kiinni Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita musiikin opetuksessa, ilman että se vaatisi opettajalta soittotaitoisuutta (esim. Juntunen 2011.) Luulisin, että teknologia voisi hyvinkin olla yksi avaintekijöistä luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen täydentämiseen. Teknologia voisi tarjota mahdollisuudet esimerkiksi säveltämiskasvatuksen toteuttamiseen, joka on nyt myös ensimmäistä kertaa mainittuna uusimmassa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Partti 2016, 3).

Toinen kiinnostava idea olisi suunnitella luokanopettajaopiskelijoiden, ja aineenopettajaopiskelijoiden yhteinen opintojakso tai jokin muu yhteistyön muoto, jossa kumpikin osapuoli voisi antaa jotakin toisilleen. Luokanopettajaopiskelijoilla voisi olla annettavaa ryhmänhallintataidoissa sekä pedagogisessa osaamisessa, ja aineenopettajat voisivat suunnitella ja toteuttaa esimerkiksi musiikkityöpajoja, joihin osallistuminen ei vaatisi musiikkiharrastustaustaa. Luokanopettajaopiskelijat voisivat saada materiaalia omaan opetukseensa näistä työpajoista. Aineenopettajien ja luokanopettajien yhteistyötä on peräänkuulutettu myös muissa tutkimuksissa. (Vesioja 2006; Tereska 2003.)

Kolmas itseäni kiinnostava jatkotutkimusidea, olisi kokeilla sisällyttää luokanopettajaopintojen musiikin opintoihin musiikin opetusmateriaaleihin keskittyvä työpaja. Opiskelijat saisivat konkreettista tietoa siitä, mistä kaikkialta voi löytää materiaalia musiikintuntien pitämiseen, jos ei ole vaikkapa soittotaitoa. Näin olisi mahdollista myös yleisesti tuoda materiaalien kautta ilmi ne sisällöt, joita musiikin opetuksen tulisi pitää sisällään ja ne laajat mahdollisuudet, joita näiden sisältöjen toteuttamiseen on olemassa.

Neljäs kiinnostava idea, joka syntyi tutkimukseni myötä, olisi tuoda luokanopettajan musiikin opintoihin enemmän vaihtoehtoisia musiikkikasvatuksen työtapoja, esimerkiksi Orff-pedagogiikkaa sekä musiikkiliikunnan elementtejä, jotka painottavat yhdessä tekemistä, ilman nuotteja, ilman varsinaista teoriaa. Tällaisien työskentelymuotojen vetämiseen oma musiikillinen lähtökohta voi olla hyvin laajalta minkälainen vaan ja sen sisällöistä voisi löytää keinoja joita opettaja voisi hyödyntää ilman soittotaitoa. Lisäksi yhteisöllisyyden tunne musiikin opintojen aikana jättää ehkä paremman itsevarmuuden musiikin opettamiseen, kuin yksilölliset suoriutumiset esimerkiksi pianotunneilla. Pianonsoiton opinnot ovat olleet pidetty osa opintoja, mutta tuntimäärältään ne eivät riitä tarjoamaan valmiuksia musiikintuntien pitämiseen, joten mielestäni olisi syytä keskittyä tarjoamaan opiskelijoille enemmän yhdessä musisoimisen työtapoja juuri musiikkiliikunnan, kuuntelukasvatuksen, kehorytmiikan, improvisoinnin ynnä muiden keinojen kautta.

Miten sitten musiikin tärkeimpiin elementteihin kuuluva yhteismusisointi toteutetaan? Koska vain harvat luokanopettajaopiskelijat kokevat omaavansa valmiuksia yhteismusisoinnin ohjaamiseen (Anttila 2008; Vesioja 2006; Tereska 2003; Russell-Bowie 2009; Hennessy 2000), voisi yhteismusisoinnin asettaa omaksi erilliseksi kokonaisuudeksi alakoulun musiikin opetuksessa, ja tästä kokonaisuudesta huolehtisivat musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat, tai musiikin aineenopettajat ja tietenkin ne erikoistumattomat opettajat, jotka kokevat että heillä on resursseja ohjata myös yhteismusisointia. Tämän kokonaisuuden lisäksi olisi luokanopettajien vetämää musiikkia kehorytmiikan, musiikkiliikunnan, kuuntelukasvatuksen sekä muiden työskentelymuotojen muodossa.

Eräs kiinnostava jatkotutkimuskohde olisi myös tutkia sitä, minkälaisia uskomuksia luokanopettajaopiskelijoilla liittyy musiikkiin ja musiikin opetukseen, ja mihin ne perustuvat. Omassa tutkimuksessani selvisi, että opiskelijat rakentavat musiikin opettajasta ristiriitaisen kuvan suhteessa siihen, mitä heidän koulutuksensa tarjoaa. Opiskelijat siis näkevät dissonanssin omien valmiuksiensa ja sen välillä, mitä musiikin opettajan pitäisi heidän mielestään osata. Jos omia uskomuksia opettamiseen liittyen osattaisiin tunnistaa ja käsitellä, voisi suhtautuminen itse musiikin opettamiseenkin muuttua itsevarmemmaksi. Ammatillinen kehittyminen vaatii sitoutumista jatkuvaan oppimiseen. Tällaisen muutoksen ja kehityksen esteenä voivat olla syvään

juurtuneet käsitykset ja uskomukset opettamisesta ja oppimisesta, sekä virheelliset opiskeluun liittyvät asenteet ja orientaatiot. (Väisänen & Silkelä 2000, 135–136.)

8.8 Lopuksi

Tutkimuksessani hain vastauksia siihen, millä tavalla luokanopettajaopiskelijat keskustelevat musiikin opetuksesta ja millaisia tulkintatapoja puheesta on löydettävissä. Sain tutkimuksessani kysymyksiini kattavasti vastauksia, mutta yhä enemmän kysymyksiä heräsi itse tutkimuksen myötä. Musiikin opetus on tutkitusti asia, jota luokanopettajan työssä osittain suorastaan vältellään ja jota kohtaan herää keskustelussa ylipäätään paljon tunteita. Musiikin opetukseen liittyy paljon minäpystyvyyteen ja itsetuntoon liittyviä kysymyksiä, jotka ovat johdettavissa yleisiin vallalla olevaan käsityksiin musiikin harrastamisesta. Musiikin katsotaan usein kuuluvan vain harvoille ja valituille eksperteille (Partti 2016), mutta suomalaisessa peruskoulussa musiikki kuuluu aivan jokaiselle. Se, että musiikkia uskaltavat opettamaan vain sellaiset opettajat, joilla on vahva musiikillinen tausta, ei takaa musiikin opetuksen tasa-arvoista jakautumista, mihin kuitenkin jokaisella Suomessa opiskelevalla lapsella on oikeus. Toisekseen, se jatkaa samanlaista kuvaa siitä, että musiikki kuuluu vain sellaisille jotka sen osaavat. Toisaalta taas POPSin mukaiset musiikin tavoitteet vaativat jopa musiikkiin erikoistuneelta opettajalta paljon. Ei siis ole ihme, että jopa valmistumattomat luokanopettajat tiedostavat olemassa olevan sanomattoman säännön, että musiikin oppiaineen voi vaihtaa jonkun itselle mieluisemman oppiaineen opetuksen kanssa kentällä. Tulevaisuuden ihanteellinen tavoite olisi, että alakouluihin valmistuisi musiikin oppiaineeseen innolla suhtautuvia luokanopettajia, ja että musiikin oppiaine voisi kukoistaa alakouluissa yhä vahvemmin sellaisena yhteisöllisyyttä ja iloa rakentavana elementtinä, mitä sen on tarkoituskin olla!

9 LÄHTEET

- Ahonen, K., 2009. Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta, 215–223. Jyväskylä: KMO ry.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alila, S. 2014. "Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia ja ... toimintakulttuurin luomisessa": työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena. Väitöskirja: Lapin yliopisto.
- Allsup, R. E., & Reimer, B. 2015. Music teacher quality and the problem of routine expertise/in dialogue: response to Randall Allsup, "Music Teacher Quality and expertise. *Philosophy of Music Education Review*, 23(1), 5-24, 108–112. Retrieved from <https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://search.proquest.com/docview/1687322143?accountid=14242>
- Anttila, M. 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikin ja musiikkikasvatuksen opiskelumotivaatio. Teoksessa: Anttila, M. & Juvonen, A. 2008. Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta. Osa 4: Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita, n.04. Joensuun yliopisto. Verkkojulkaisu: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-135-9/urn_isbn_978-952-219-135-9.pdf
- Anttila, M. 2010. Problems with School Music in Finland. *British Journal of Music Education*, 27(3), pp. 241–253.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2008. Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta. Osa 4: Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita, n.04. Joensuun yliopisto. Verkkojulkaisu: http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-135-9/urn_isbn_978-952-219-135-9.pdf

- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu university press oy.
- Austin, J. R. & Reinhardt, D. 1999. Philosophy and advocacy: An examination of preservice music teachers' beliefs. *Journal of Research in Music Education* 47 (1), 18–30.
- Burr, V. 2015. *Social constructionism*. (3. ed). London: Routledge.
- Burr, V. 2004. *Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Elliott, D. J. 1995. *Music matters. A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J. & North, A. C. 2001. *Conclusions: the international perspective*. Teoksessa D. J. Hargreaves & A. C. North (toim.) *Musical Development and Learning. The international perspective*. Lontoo: Continuum. 220-234.
- Harré, R. & van Langenhove, L. 1999. *The Dynamics of Social Episodes*. Teoksessa Rom Harré & Luk van Langenhove (toim.) *Positioning theory. Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell.
- Hennessy, S. 2000. Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education* 17, no. 2: 183–196.
- Hepburn & Potter, 2007. *Discourse Analysis as a way of analysing naturally occurring talk*. Teoksessa: Seale, C., Rapley, T., Bornat, J., Rosenthal, G., Macnaghten, P., Myers, G., . . . Alasuutari, P. (2007). *Qualitative research practice*. London: Sage.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. 2007. *Tutki ja kirjoita (13. osin uud. laitos)*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Honkanen, T. 2001. *Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitykset*. Lisensiaatin tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.
- Hyry, E. K. & Hyvönen, L. 2002. *Musiikki opettajan elämässä*. Teoksessa H.L.T Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 64-83.

- Hyvönen, L. 2006. Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, (toim.), Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä, 46–59. Teatterikorkeakoulun julkaisu- sarja, 39. Helsinki: Yliopistopaino Oy.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 54-97.
- Juhila, K. 2004. Leimattu identiteetti ja vastapuhe. Teoksessa A. Jokinen, L. Huttunen & A. Kulmala (toim.) Puhua vastaan ja vaieta. Neuvottelu kulttuurisista marginaaleista. Tampere: Gaudeamus.
- Juhila, K. 2016. Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Tampere: Vastapaino.
- Juntunen, M.-L. 2007. Musiikin didaktiikka opettajankoulutuksessa: kokemuksia ja haasteita. Musiikkikasvatus 10 (1–2), 59–64.
- Juntunen, M-L. 2011. Musiikki. Teoksessa Sirkka Laitinen, Antti Hilmola & Marja-Leena Juntunen (toim.), Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla, 36–95. Koulutuksen seurantaraportit 2011:11. Helsinki: Opetushallitus.
- Juntunen, M-L. 2017. Oppilaan yhdenvertainen oikeus laadukkaaseen musiikinopetukseen peruskoulussa turvattava. Toimenpidesuositus 1/2017. ArtsEqual. Helsinki.
- Juvonen, A. 2003. Musiikkikasvatus matkalla kohti uutta. Teoksessa: Sinevaara-Niskanen, H., & Rajala, R. (2003). Kasvatuksen yhteisöt - uupumusta, häirintää vai yhteisöllistä kasvua?: Kasvatustieteen päivien 2002 julkaisu. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Juvonen, A. 2004. Musiikkikasvatuksen opiskelijoiden tiedonkäsitys ja musiikkikäsitykset. Teoksessa P. Atjonen ja P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopistopaino, 333–347.
- Jokinen, A. 1999. Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, Diskurssianalyysi liikkeessä. 126–159. Tampere: Vastapaino.

- Jokinen, A. & Juhila, K. 1999 . Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, A. & Juhila, K. & Suoninen, E.: Diskurssianalyysi liikkeessä. 54–97. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen A., Juhila, K. & Suoninen, E., 2016. Diskursiivinen maailma – teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysi. Tampere: Vastapaino, 411-443.
- Kauppinen, E. 2009. Teoksessa Musiikki kuuluu kaikille. Musiikki ja oppiminen koulutusta ohjaavissa asiakirjoissa. Teoksessa Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta, 50–58. Jyväskylä: KMO ry.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. 2000. Focus groups: A practical guide for applied research (3. ed.). Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Laitinen, L. 1995. Nollapersoona. Virittäjä, 99(3), 337. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/virittaja/article/view/38803>
- Laes, T. 2008. Toivon pedagogiikka musiikkikasvatukseen. Musiikkikasvatus, 10(1), pp. 111–113.
- Liamputtong, P. 2011. Focus group methodology: introduction and history. Teoksessa P. Liamputtong. Focus group methodology: principles and practice. <http://dx.doi.org/10.4135/9781473957657>. Viitattu 19.12.2017.
- Lindeberg, A-M. 2005. Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevien vokaalinen minäkuva. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 104.
- Lindeberg, A-M. 2009. Opiskelijan vokaalinen minäkuva. Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (2009). Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. [Jyväskylä]: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME.
- Lindén, J. 2002. Opettajuuden sosiaalinen rakentuminen. Näkökulmia opettajan ammatillisuuteen, autonomiaan ja identiteettityöhön. Kasvatustieteiden tiedekunnan lisensiaatintyö. Tampereen yliopisto.
- Linnankivi, M., Tenkku, L., Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.
- Louhivuori, J. 2009. Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa: Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (2009). Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. [Jyväskylä]: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME.

- Mertens, D. 2005. *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods.* 2nd edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Mills, J. 1989. The generalist primary teacher of music: A problem of confidence. *British Journal of Music Education* 6, no. 2: 125–138.
- Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. Helsinki: Sibelius-akatemia.
- Muukkonen M. 2011 Koulujen musiikinopetuksen järjestämisen haasteita ja näkymiä musiikin aineenopettajakoulutukseen. Teoksessa Muukkonen M., Pesonen M. ja Pohjannoro U. (toim.) *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve* □ Toive loppuraportti. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011. Helsinki.
- Nikkanen, H. 2009. Alakoulussa avainsana on kokonaisvaltaisuus. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta, 59–64.* Jyväskylä: KMO ry.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS2014).* Helsinki: Opetushallitus.
- Pajamo, R. 1976. Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843-1881. Hki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Partti, H. 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Finnish Journal of Music Education* 19, 1, 8–28.
- Partti, H. 2016. Koulun musiikinopetus on arvovalinta. Taideyliopiston blogi 05.03.2016. <https://www.uniarts.fi/blogit/heidi-partti/koulun-musiikinopetus-arvovalinta>
- Partti, H., Westerlund H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, M., Nikkanen, H. M., & Westerlund, H. (2013). *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä.* Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa Ruusuvoori, Johanna, Nikander, Pirjo, Hyvärinen, Matti (toim.) 2010. *Haastattelun analyysi.* 212–239. Tampere: Vastapaino.

- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pohjannoro U., & Pesonen M., 2010. Yleissivistävän koulun musiikinopetus ja -opettajat 2009. Kuntien sivistystoimenjohtajien näkemyksiä musiikinopetuksen järjestämisestä. Musiikkialan toiminta ympäristöt ja osaamistarve –Toive | Osaraportti5. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 4/2010
- Potter, J. 2004. Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring talk, teoksessa D. Silverman (Ed) Qualitative Research: Theory, Method and Practice. SAGE Publications, London, 200-221.
- Puukka, P. 2017. YLE Uutiset 29.11.2017. Musiikkia opetetaan vastoin tahtoa ja ilman ammattitaitoa. <https://yle.fi/uutiset/3-9919098>
- Pöntinen, S. 2013. Tieto- ja viestintäteknologian opetuskäytön kulttuurin diskursiivinen muotoutuminen luokanopettajaopiskelijoiden puheessa. Väitöskirja. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertation in Education, Humanities, and Theology: 49. Jyväskylän yliopisto.
- Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. N:o 379/2013. Working paper. Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulu. ISBN 978-951-39-5471-0
- Reimer, B. 1989. A philosophy of music education. Engelwood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Ruismäki H. & Ruokonen I., 2010. Taito- ja taideaineet akateemisessa opettajankoulutuksessa – haikuja opettajankouluttajilta. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ulbani & H. Linnansaari (toim.) Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 51–76.
- Russell-Bowie, D. 2009. What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. Music Education Research 11 (1), 23 – 36.
- Ruokonen, I & Grönholm. M. 2005 Musiikkikasvatus perusopetuksessa ja musiikkiluokilla – kasvamista musiikkiin ja musiikin avulla. Teoksessa Karppinen, S., Ruokonen, I., & Uusikylä, K. Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12-vuotiaiden lasten taito- ja taide- kasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 85–100.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Räisänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 31. Joensuun yliopiston monistuskeskus.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 13.1.2019.)
- Saarelainen, J. & Juvonen A. 2017. Competence requirements in finnish curriculum for primary school music education. Problems in Music Pedagogy, 16(1), pp. 7–19.
- Saarin, L. 1994. Musiikinopetuksen merkityksestä ja mahdollisuuksista luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa Tähtinen, J. (toim.) 1994. Opettajuuden eväät. Turku: Turun yliopisto, 225–236.
- Salin, O. 2010. Työntekijän sosiaalisen identiteetin valinnat (väitöskirja). Acta Universitatis Tamperensis 1500. Tampere: Tampereen yliopisto, sosiaalitutkimuksen laitos.
- Seddon & Biasutti 2008 - Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom
- Sepp, A., Hietanen, L., Enbuska, J., Tuisku, V., Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2018. Students' expectations about piano courses in Finnish primary school teacher education. Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference, 1, 501–512.
- Stevanovic & Weiste 2018. Keskusteluanalyysi ja fokusryhmien diskursiivinen tutkimus. Teoksessa: Haapanen, L., L. Kääntä & L. Lehti (toim.) 2018. Diskurssintutkimuksen menetelmistä. On the methods in discourse studies. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2018 / n:o 11. 114–136.
- Suoninen, E. 1999. Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 51–73.
- Swanwick, K. 1999. Teaching Music Musically. London. Routledge.

- Säntti, J. 1997. Opettaa vai kasvattaa? Selvitys pääkaupunkiseudulla työskentelevien luokanopettajien ammattiin sijoittumisesta, koulutuksen antamista valmiuksista ja täydennyskoulutustarpeesta. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Studia Paedagogica* 12.
- Tereska, T. (2003). Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tampereen yliopiston Opetussuunnitelma 2018–2019. <https://www10.uta.fi/opas/koulutus.htm?opsId=161&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2018&koulid=396>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). [Helsinki]: Tammi.
- Tulamo, K. 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 2.
- TENK 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu: http://www.tenk.fi/hyva_tieteellinen_kaytanto/Hyva_Tieteellinen_FIN.pdf.
- Tracy, S. 2010. Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry* 16(10). 837–851. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Valmennuskeskuksen www-sivut. <https://www.valmennuskeskus.fi>. Viitattu 16.2.2019.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Vesioja, T. 2007 "Tätä lajia täytyy rakastaa, ei vihata" □ Luokanopettajien arvioita itsestään musiikkikasvattajina. Teoksessa: Niikko, A., Pellikka, I., Savolainen, E., Pitkäniemi, H., Härkönen, U., Palovaara, M., Tossavainen, T. (2007). Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä: Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Savonlinna: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Vaughn, S., Schumm, J.S. & Sinagub, J. 1996. Focus group interviews in education and psychology. USA: Sage Publications.
- Varto J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Kirjayhtymä. Tampere.

- Väkevä, L. 1999. Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praxiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa: pragmatistinen tulkinta [The significance of music and being a music educator in David. J. Elliott's praxial music education philosophy: A pragmatic interpretation]. *Musiikkikasvatus*, 4(2-3), 44-53 (in Finnish).
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. *Opettajatiedon kipinöitä : kirjoituksia pedagogiikasta*, pp. 132-153.
- Westerlund, H. 2005. Musiikin arvo ja arvokokemus musiikkikasvatuksessa. *Musiikin filosofia ja estetiikka : kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*, pp. 249-266.
- Westerlund, H.;& Väkevä, L. 2006. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori;P. Paananen;& L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 93-105). Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME ry.
- Wiggins, J. 2007. Authentic Practice and Process in Music Teacher Education. *Music Educators Journal* 93 (3), 36-42.

Mietityttääkö musiikin opetus? Osallistu Pro Gradu –tutkielman ryhmäkeskusteluun.

Hei, sinä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija! Mietityttääkö musiikin opetus? Teen Pro Gradu –tutkimusta luokanopettajakoulutuksen musiikin opinnoista, sekä niiden tarjoamista valmiuksista työelämää varten opiskelijoiden kokemana.

Tutkimuksessani haastattelen toisessa ryhmässä musiikin monialaiset perusopinnot (5 op) suorittaneita, ja toisessa ryhmässä perusopintojen lisäksi erikoistumisopinnot valmiiksi suorittaneita luokanopettajaopiskelijoita.

Etsin kumpaankin keskusteluryhmään nyt osallistujia. Tarkoitus on keskustella vapaamuotoisesti ja rennosti. Keskustelua varten ei tarvitse valmistautua mitenkään, läsnäolosi on tärkeintä! Toivon, että keskustelussa nousee esille monenlaisia näkökulmia sekä mielipiteitä. Tulethan siis rohkeasti jakamaan omat ajatuksesi.

Keskustelu kestää n. 1-1,5h, aikaa varataan kokonaisuudessaan kaksi tuntia. Ryhmäkeskustelua käytetään Pro Gradu –tutkielmani aineistona. Noudatan tutkimuksessani Tampereen yliopiston hyviä tutkimuseettisiä periaatteita.

Mitä:

Avointa keskustelua musiikin opetuksesta, tulevaan työelämään kohdistuvista ajatuksista sekä musiikin opintojen tarjoamista valmiuksista.

Missä:

Keskustelu toteutetaan Virran tiloissa, tarkka sijainti määritellään myöhemmin.

Milloin:

Musiikin erikoistumisopinnot suorittaneiden ryhmä kokoontuu **tiistaina 11.4. klo 15-17**.
Musiikin monialaiset perusopinnot suorittaneiden ryhmä kokoontuu **keskiviikkona 12.4. klo 15-17**.

Jos ajankohta sopii kalenteriisi, ilmoittauduthan mukaan **viimeistään 4.4. mennessä!**

Ilmoittautumiset ja lisäkysymykset: olsson.saga.a@student.uta.fi

Tutkimusterveisin,

Saga Olsson

Suostumus Kasvatustieteiden pro gradu -tutkimusta varten

Hyvä haastateltava,

Kiitos osallistumisestasi pro gradu –tutkimukseeni. Tutkimukseni keskittyy Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin musiikin opettamisesta sekä musiikin opinnoista koulutuksen aikana.

Tutkimus toteutetaan fokusryhmähaastatteluna kahdessa ryhmässä, joista toiseen osallistuu musiikin perusopinnot suorittaneita luokanopettajaopiskelijoita ja toiseen perusopintojen lisäksi erikoistumisopinnot suorittaneita luokanopettajaopiskelijoita.

Aineisto nauhoitetaan, sekä puhujien tunnistamisen helpottamiseksi myös kuvataan. Kerättyä tietoa ja tutkimustuloksia käsittelen luottamuksellisesti ja henkilötietolain ja tutkimusten eettisten periaatteiden edellyttämällä tavalla, jolloin yksittäinen henkilö ei ole tunnistettavissa.

Tutkimuksen raportointia ja julkaisua varten aineistoa voidaan osallistujan suostumuksella käyttää tieteellisissä julkaisuissa, sekä mahdollisissa jatkotutkimuksissa. Tutkimuksen päätyttyä aineistoa säilytetään turvallisesti paikassa, johon pääsy on ainoastaan tutkijalla itsellään.

Jos sinulla tulee kysyttävää, vastaan mielelläni kysymyksiin!

Ystävällisin terveisin,

Saga Olsson,
olsson.saga.a@student.uta.fi
0408252804

Annan luvan käyttää haastatteluani Saga Olssonin Pro gradu -tutkimuksen raportoinnissa ja julkaisussa, sekä mahdollisissa jatkotutkimuksissa.

Paikka: _____

_____ / _____ / 2017

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Haastattelurunko

Alustus:

- Kiitos, kun pääsitte kaikki tulemaan
- Tänään meillä on keskustelun teemoina musiikinopetus, musiikkikasvatus ja musiikin opinnot täällä luokanopettajakoulutuksessa.
- Teidät on valittu tähän ryhmään siksi, koska te olette suorittaneet luokanopettajakoulutuksen monialaisiin opintoihin kuuluvat musiikinkurssit/musiikin erikoistumisopinnot. Lisäksi aion haastatella ryhmää, jonka jäsenet ovat suorittaneet pakolliset musiikin opinnot/musiikin erikoistumisopinnot.
- Keskustelutilanteessa mennään etunimillä, nimet muutetaan aineiston analyysivaiheessa tunnistamattomaksi.
- Pyritään siihen, että yksi puhuu kerrallaan, tämä helpottaa aineiston käsittelyä.
- Ei ole olemassa oikeita tai väärä vastauksia, täällä on lupa olla eri mieltä ja tuoda täysin oma näkemyksensä asiasta esille, eriävät näkökulmat tuottavat hedelmällistä keskustelua. Kaikki kannanotot ovat yhtä tärkeitä, niin positiivisessa kuin negatiivisessakin.

Musiikinopettajamielikuva:

- Millaisia muistoja teillä on omien kouluaikojenne musiikin tunneista?
- Millainen on hyvä musiikinopettaja? Onko teillä ollut sellaista tai tiedättekö jonkun sellaisen? Mitä musiikinopettajalta vaaditaan?

→ tiivistys, onko lisättävää?

Musiikin merkitys oppiaineena:

- Mikä on musiikin merkitys oppiaineena alakoulussa?
- Minkälaisia ajatuksia tulevaisuuden musiikin opetuksesta herää?

→ tiivistys: onko lisättävää?

Minäpystyvyys:

- Mikä musiikin opetuksen osa alueista on vaikein hallita? Mikä on helppoa?
- Minkälaiset tekijät vaikuttavat musiikin opettamisen halukkuuteen/haluttomuuteen?
- Opinnot lähenevät loppuaan ja valmistuminen on edessä, millaisia ajatuksia tulevista musiikintunneista?

→ tiivistys: onko lisättävää?

Opinnot:

- Merkittävä kokemus musiikin opettamisesta opintojen aikana?
- Minkälaisia kokemuksia musiikin opinnoista?
- Millä tavalla arvioisit musiikin opintojen vastaavan opiskelijoiden tarpeisiin työelämää ajatellen?
- Minkä arvioisit olevan hyödyllisin taito, jonka olet musiikkikasvatuksen opinnoista saanut tulevaa työtä ajatellen?
- Olisitko halunnut erikoistua musiikkiin, miksi/miksi et?
- Haluatko opettaa musiikkia tulevaisuudessa?

→ tiivistys: onko lisättävää?