

TAMPEREEN YLIOPISTO

Musiikinopetus alakoulussa
Luokanopettajien käsityksiä musiikinopetuksesta alakoulussa

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

ELINA HAAPALEHTO

Kevät 2010

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
ELINA HAAPALEHTO: Musiikinopetus alakoulussa. Luokanopettajien käsityksiä
musiikinopettamisesta alakoulussa.
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 74 sivua, 2 liitesivua
Huhtikuu 2010

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia alakoulussa musiikkia opettavien luokanopettajien käsityksiä musiikinopettamisesta alakoulussa. Tutkimuksessa selvitettiin, kuinka opettajat suhtautuvat musiikinopetukseen, minkälainen heidän mielestään on musiikinopetuksen tila tällä hetkellä, ja kuinka riittäväksi he ovat kokeneet oman koulutuksensa arjen työnkuvassa. Opettajien suhtautumisesta selvitettiin, mitkä asiat alakoulun luokanopettajat kokevat musiikinopettamisessa myönteisinä ja mitkä kielteisinä, ja mitkä asiat he kokevat musiikinopetuksen tilassa tällä hetkellä myönteisinä ja kielteisinä.

Tutkimuksen idea on lähtöisin viime vuosina kiivaana käyneeseen keskusteluun taito- ja taideaineiden tärkeydestä peruskoulussa. Taito- ja taideaineiden tuntimäärä on vähentynyt uusimpien valtakunnallisten tuntijakojen kautta, mikä on synnyttänyt vastalauseita taidekasvattajien keskuudessa. Tutkimuksen viiteteoriassa selvitettiin, kuinka taito- ja taideaineiden sekä musiikkikasvatuksen tärkeyttä on perusteltu aikaisemmassa tutkimuksessa.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka aineisto on kerätty teemahaastattelun avulla. Aineistonkeruuvaiheessa on haastateltu neljää alakoulussa musiikkia opettavaa tai opettanutta luokanopettajaa, joilla on erilaiset musiikkikasvatuksen opiskelutaustat. Kaksi heistä on opiskellut luokanopettajankoulutuksessa (OKL) musiikin erikoistumisopinnot, yksi niiden lisäksi musiikin maisteriopinnot Sibelius-Akatemiassa, ja yksi opettaa musiikkia OKL:n monialaisten musiikinopintojen pohjalta. Luokanopettajat on valittu heidän opiskelutaustansa perusteella, ja he opettivat haastatteluhetkellä Hämeenlinnassa, Tampereella ja Vetelissä.

Aineisto on analysoitu laadullisen aineistopohjaisen sisällönanalyysin menetelmin, ja se on tyyliltään fenomenologis-hermeneuttinen.

Tutkimuksen päätulokset ovat, että opettajat kokevat alakoulun musiikinopettajantyössä myönteisimpinä asioina oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa koetut onnistumisen elämykset ja kielteisimpinä oppilaiden motivaation puutteet sekä haastavat opetusryhmät. Musiikinopetuksen tilassa myönteisimpinä asioina koettiin musiikinopetuksen hyvän arvostuksen opettajien ja oppilaiden keskuudessa, ja kielteisimpinä koulujen heikot ajalliset ja rahalliset resurssit musiikinopetukseen. Musiikinopettajien mielestä OKL:n monialaiset opinnot eivät anna riittäviä valmiuksia työn arkeen, sivuaineopinnot puolestaan antavat puolestaan hyvän pohjan opettajuudelle, ja maisteriopinnot ovat varsin riittävät mutta eivät välttämättömät alakoulun musiikinopettamista ajatellen. Omalla harrastuneisuudella on kuitenkin suuri rooli musiikinopettajan ammattitaidon kehityksessä.

Tulosten perusteella pääteltiin, että opettajan työhön suhtautumiseen vaikuttavat eniten työn vuorovaikutukselliset asiat, ja keskeisessä osassa on työn sosiaalinen luonne. OKL:n erikoistumisopinnot antavat opettajien mukaan hyvät valmiudet musiikinopetukseen, mutta jatkokouluttautuminen koetaan tärkeänä työn kannalta. Jatkossa aiheesta kiinnostaisi tutkia samansuuntaista aihetta laajemmalla otoksella, jotta tuloksista saisi kattavammat.

Avainsanat: taidekasvatus, taito- ja taideaineet, musiikkikasvatus, musiikinopettaminen, työhön suhtautuminen, musiikinopetuksen tila

SISÄLLYS

JOHDANTO	4
2 TAITO- JA TAIDEAINEIDEN MERKITYS LAPSEN KEHITYKSELLE	6
2.1 TAIDE HENKISEN HYVINVOINNIN YLLÄPITÄJÄNÄ.....	6
2.2 TAIDEKASVATUS	7
2.2.1 Taidekasvatuksen eri muotoja.....	7
2.2.2 Taidekasvatuksen eri tasot varhaiskasvatuksessa.....	7
2.2.3 Taidekasvatuksen ja leikin yhteydet.....	8
2.2.4 Taidekasvatuksen suuntauksia.....	8
2.3 TAIDEKASVATUS JA KOULU	9
2.3.1 Taidekasvatuksen kehitys Suomessa viime vuosikymmeninä – mitä taidekasvatus sisältää?	9
2.3.2 Taideaineiden tärkeys koulussa.....	11
2.4 MUSIIKKI JA YHTEISKUNTA	13
2.4.1 Musiikki ja lapsi	14
2.4.2 Musiikin vaikutus lapsen kehitykseen	15
2.5 MUSIIKKIKASVATUS	17
2.6 KOULUN MUSIIKINTUNNIT – OPETUSTA, KASVATUSTA VAI TERAPIAA?	19
2.7 MUSIIKINOPETUKSEN TERAPEUTTINEN NÄKÖKULMA	21
3 MUSIIKINOPETUS ALAKOULUSSA	23
3.1 PERUSKOULUN MUSIIKINOPETUKSEN SISÄLLÖT	24
4 LUOKANOPETTAJA MUSIIKINOPETTAJANA	26
4.1 MUSIIKINOPETTAJANTYÖN HAASTEET	26
4.2 MUSIIKIN OPINNOT OPETTAJANKOULUTUSLAITOKSESSA	29
4.2.1 Musiikin monialaiset opinnot.....	30
4.2.2 Musiikin sivuaineopinnot.....	31
4.3 TÄYDENNYSKOULUTUS RATKAISUNA PULAAAN MUSIIKINOPETTAJISTA	32
4.3.1 Musiikin maisterin poikkeuskoulutukseen hakeminen ja koulutuksen sisältö.....	33
5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSONGELMAT	35
5.1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	35
5.2 TUTKIMUSONGELMAT	37
6 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN KULKU	39
6.1 LAADULLINEN TUTKIMUSOTE.....	39
6.2 FENOMENOLOGIS-HERMENEUTTINEN TUTKIMUS	40
6.3 TEEMAHAASTATTELU	41
6.4 TUTKIMUKSEN VAIHEET	42
6.4.1 Aineiston keruu.....	42
6.4.2 Aineiston analyysi.....	44
6.5 KUVAUKSET HAASTATELTAVISTA	45
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA TULKINTA	47
7.1 ALAKOULUN MUSIIKINOPETTAJAIN TYÖHÖN SUHTAUTUMINEN	48
7.1.1 Työssä miellyttävänä koetut asiat.....	50
7.1.2 Työssä epämiellyttävänä koetut asiat	52
7.1.3 Vuorovaikutussuhteet opettajan työssä	56
7.1.4 Musiikinopettaja yksin työssään – mikä auttaa?	57
7.1.5 Omien voimavarojen tunnistaminen keinona työssä jaksamiseen	59

7.2 MUSIIKINOPETUKSEN TILA ALAKOULUSSA TÄLLÄ HETKELLÄ.....	60
7.2.1 Musiikinopetuksen tämänhetkisessä tilassa positiivisena koetut asiat.....	61
7.2.2 Musiikinopetuksen tilassa tällä hetkellä negatiivisena koetut asiat.....	63
7.3 Oman koulutuksen riittävyys käytännön työelämässä.....	66
7.3.1 Musiikin opettaminen OKL:n perusopintojen pohjalta.....	67
7.3.2 Musiikin opettaminen OKL:n sivuaineopintojen pohjalta.....	68
7.3.3 Musiikin opettaminen musiikin maisteriopintojen pohjalta.....	69
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU	71
LÄHTEET.....	73
TEEMAHAASTATTELU LIITE 1(1)	75

JOHDANTO

Musiikki on noussut nyky-yhteiskunnassa suosituimmaksi taiteenalaksi. Postmodernissa yhteiskunnassa myötä musiikki on levinnyt kaikkien saatavilla pop-kulttuurin myötä, ja yhä useammat ihmiset harrastavat musisoimalla, säveltämällä, tai musiikkia kuuntelemalla radiosta tai televisiosta. Tietotekniikan kehityksen ansiosta on musiikin levitys ja tuottaminen helpompaa kuin koskaan aikaisemmin, ja median levityksessä musiikki saavuttaa kaikki ikäluokat vauvasta vaariin. Ennen musiikki kuului vain harvojen alalla erityisen lahjakkaiksi määriteltyjen ihmisten harrastukseksi, mutta tänä päivänä sen parissa viihtyvät mitä erilaisimmat ihmiset, taustaan ja ikään katsomatta.

Vaikka musiikin suosio on tällä hetkellä huipussaan, sen arvostus ei välttämättä kohtaa suosion tasoa. Ehkä juuri musiikin valtavasta levinneisyydestä ja pop-kulttuurin mukanaan tuomien piirteiden myötä musiikki on menettänyt asemansa entisaikojen sivistäjän roolista viihdyttäjän tehtävään. Koululaitos on kautta aikojen kuulunut yhteiskuntamme keskeisimmäksi sivistyksen tarjoajaksi. Koulun tulee seurata yhteiskunnan muutossuuntia, jotta se pystyy vastaamaan ihmisille yhteiskunnassa selviämiseen tarvittavat tiedot ja taidot. Peruskoulun uusien tuntijakojen myötä taito- ja taideaineet ovat menettäneet tuntimääriä tietoaineille. Niiden arvostus on ollut kyseenalaisessa asemassa 90-luvulta lähtien. Taito- ja taideaineiden tärkeyttä lasten ja nuorten kasvattamisessa ei ole osattu tarpeeksi puolustaa viime vuosina, vaan musiikin opetuskin muiden mukana on tutinmäärältään vähentynyt todella suppeaksi.

Olen itse aloittamassa OKL opintojeni jälkeen musiikin maisteriopinnot Sibelius-Akatemiassa, ja minua kiinnostaa, minkälainen työnkuva musiikinopettajalla oikeasti on tällä hetkellä, ja minkälainen on opettajien mielestä musiikinopetuksen tila peruskoulussa. Koen itselleni läheisimmäksi alakoululaisten musiikinopettamisen, sillä olen pienestä pitäen itse harrastanut musiikkia, ja sen tärkeys elämässäni on kiistaton. Musiikkia harrastavan ihmisenä minusta onkin itsestään selvää, että musiikilla on ihmiselle todella suuri vaikutus henkisen hyvinvoinnin ja lapsen kehityksen kannalta. Haluaisin tarjota tulevaisuudessa oppilailleni niitä samanlaisia elämyksiä, joita musiikin parissa toimiminen on minulle tarjonnut pienestä asti. Musiikkikasvattajat tuntuvat olevan samoilla linjoilla kanssani. Musiikki-ihmiset kuuluttavat musiikin tärkeyttä lapsen kehitykselle, ja

erityisesti postmodernissa yhteiskunnassa, jossa suorituskeskeisyys ja kilpailu hallitsevat niin koulu- kuin työelämää voisi musiikki tarjota lapsille tärkeää vastapainoa tietoaaineiden opiskelulle. Miksi koulussa ei ymmärretä taitoaineiden ja musiikin tärkeyttä?

Tämän pro gradu tutkielman aiheena on selvittää, minkälaisia käsityksiä alakoulun musiikinopettajilla on heidän työstään ja musiikinopetuksen tilasta tällä hetkellä. Haluan tietää, minkälaista musiikinopettajien työ todella on, ja minkälainen on musiikinopetuksen arvostus koulussa. Opettajat ovat kertoneet suhtautumisestaan musiikinopetukseen, ja kuinka heidän koulutuksensa on riittänyt ammatin arjessa. Minua kiinnostaa myös kovasti, kuinka aikaisemmissa tutkimuksissa on taiteen ja musiikin tärkeyttä selvitelty. Siksi olen hakenut tietoa tästä aiheesta.

2 TAITO- JA TAIDEAINEIDEN MERKITYS LAPSEN KEHITYKSELLE

Taiteesta saa iloa elämään. Ilman taidetta elämä tuntuisi liian arkipäiväiseltä. (Maria 10 vuotta.)

Taito- ja taideaineiden tärkeydestä alakoulussa on keskusteltu viimeaikoina yhä enemmän. Opetussuunnitelmat kertovat karulla kielellä, kuinka esimerkiksi musiikin opetukselle ajallisia resursseja tuntikehyksissä löytyy yhä vähemmän, ja taideaineet saavat antaa tilaa muille oppiaineille. Oman kokemukseni mukaan musiikinopetusta arvostetaan alakoulussa ainakin puheissa, mutta käytännössä tämä ei välttämättä näy koulumaailmassa. Alakoulussa musiikin oppitunteja on lukujärjestyksessä yhä vähenemässä määrin, ja opettajillekin tuntuu olevan liian helppoa käyttää tarpeen vaatiessa musiikintunti jonkin lukuaineen aiheen syventelyyn. Itselleni musiikki-ihmisenä ja taito- ja taideaineita erittäin suuressa arvossa pitävänä niiden tärkeys on kiistaton, mutta kuinka se voidaan perustella tieteen kielellä, joka universaalissa vaikuttavuudessaan voi saavuttaa kaikki kasvatusalalla työskentelevät?

2.1 Taide henkisen hyvinvoinnin ylläpitäjänä

Lapsuudessa leikki, taiteellinen ilmaisu ja luovuus kehittyvät kaikki sosiaalisissa kanssakäymistilanteissa alkaen äidin ja lapsen välisestä vuorovaikutussuhteesta, jossa ilmenee aina leikkittelyn ja mielikuvitustoiminnan elementtejä. Näissä vuorovaikutussuhteissa lapsi oppii eläytymään muiden ihmisten tunteisiin, ja myös itse pikku hiljaa hallitsemaan omaa tunnemaailmaansa. (Seeskari, 36.) Taiteen avulla lapsi pystyy ilmaisemaan omia tunteitaan taiteellisen luomisen kautta (Seeskari, 44). Tästä johtaakin juurensa taiteen terapeutin muoto, taideterapia, jossa käytetään taiteen eri muotoja yksilön psykologisen hyvinvoinnin ylläpitämiseksi. Taiteen merkitys ihmisen hyvinvoinnin edistäjänä on tiedetty kasvatuksen piirissäkin jo kautta aikojen, mutta koululaitoksen toiminnassa arvostus näinä päivinä ei välttämättä resurssien puitteissa ole nähtävissä. Osaksi tästä syystä taideterapia on tällä hetkellä suosituimpia terapiamuotoja. (Seeskari, 36-37.)

2.2 Taidekasvatus

Ruokosen mukaan taidekasvatus tukee ihmisen persoonan kokonaisvaltaista kehitystä. Yksilö hahmottaa maailmaa syntymästään lähtien aistiensa avulla, ja taidekasvatus pyrkiikin tarjoamaan lapselle mahdollisimman monipuolisia ja monet aistit aktivoivia elämyksiä taiteen kautta. Taiteen parissa koettuja esteettisiä eli aistillisiin ulottuvuuksiin liittyviä monipuolisia kokemuksia voidaan helposti tarjota lapselle sekä arjessa että juhlassa. Ruokonen kuuluttaakin jokaisen lapsen oikeutta taiteen parissa koettuihin elämyksiin ja mielihyvään. Taidekasvatus pyrkii herättämään lapsissa rakkauden taidetta ja siihen liittyvää toimintaa kohtaan. Taideharrastuneisuus antaa yksilölle mahdollisuuden kehittää sekä taitojaan symbolisessa toiminnassa, että omaa minuuttaan kussakin ihmisen kehitysvaiheessa. (Karppinen & al., 11.)

2.2.1 Taidekasvatuksen eri muotoja

Taidekasvatusta voidaan toteuttaa kaikilla taiteen aloilla. Näitä ovat musiikkikasvatus, draamakasvatus, tanssikasvatus ja kuvataiteellinen kasvatus. Tarr & Thomas puhuvat taiteen kautta (trough arts) oppimisesta. Tämä tarkoittaa sitä kehittymistä, jota ihmisessä tapahtuu taiteen parissa toimiessa muillakin kuin itse taiteellisen kehityksen alueella. Taidekasvatuksen eri osa-alueilla kuten musiikki-, draama- ja tanssikasvatuksella on omat vaikutusalueensa ihmisen kehityksessä. Draama- ja musiikkikasvatuksen avulla kehittyvät muun muassa lapsen tunne-elämään liittyvät ja sosiaaliset taidot, ja tanssikasvatuksen kautta fysiikka ja psykomotoriikka. Yleisesti taidekasvatus kehittää yksilön kognitiivisia taitoja, kuten ongelmanratkaisua, suunnittelu- ja päätöksentekotaitoja, organisointikykyä, keskittymistaitoa, ja luovan aktiivisen toiminnan kautta kehittyvät kekseliäisyys, mielikuvitus ja huumorintaju. (Karppinen & al., 17.)

2.2.2 Taidekasvatuksen eri tasot varhaiskasvatuksessa

Taidekasvatuksen eri ilmenemismuodot lapsuudessa voidaan Puurulan (2000) mukaan jakaa neljään eri tasoon. Nämä pätevät etenkin varhaislapsuudessa. Ensimmäinen taso, eli primaarin integroinnin taso sisältää ne taidekasvatuksen muodot, jotka lapsi kohtaa normaaleissa arkipäivän toiminnoissa, kuten pukemisessa, nukuttamisessa, sosiaalisen kanssakäymisen tilanteissa, leikki-, laulu-, ja

loruilutilanteissa tai tanssiessa. Tässä vaiheessa taidekasvatus on siis vielä jokapäiväisiin tilanteisiin sitoutuvaa ja organisoimatonta, ja edellyttää sitä, että kasvattaja ottaa yksinkertaisia taiteen elementtejä osaksi lapsen hoitoa. Toisen asteen taidekasvatukseen kuuluu monipuolisemman taiteellisen toiminnan tarjoaminen, kuten esimerkiksi piirtäminen, laulaminen ja tanssiminen. Taidekasvatus on tässä vaiheessa lapsikeskeistä ja pyrkii tekemään taiteellisesta toiminnasta luonnollisen osan lapsen toimintaa. Kolmannen tason taidekasvatus on jo suunniteltua ja tavoitteellista, ja kasvattaja pyrkii päämäärätietoisesti integroimaan taiteellista toimintaa ja taideelementtejä lapsen kasvatukseen. Ruokonen on lisännyt näihin taidekasvatuksen tasoihin vielä neljännen tason, jossa lapsen taiteellista kehitystä tukemaan luodaan kasvatus- ja opetussuunnitelmat. Tämä taidekasvatus on siis varsinkin koulussa tapahtuvaa eheyttävää taiteellista toimintaa, jossa taidekasvattaja pyrkii toteuttamaan suunnitelmallista ja monipuolista taidekasvatusta ja myös arvioimaan kasvatuksen hedelmiä. (Karppinen & al., 17-18.)

2.2.3 Taidekasvatuksen ja leikin yhteydet

Ruokonen kertoo taiteen tarjoavan lapselle leikkiin verrattavissa olevia luonnollisia toimintatapoja, ja toteaaakin leikin ja taiteen olevan samankaltaisia niiden symbolifunktioluonteen vuoksi (Ruokonen 18). Alle kouluikäisen lapsen kehityksessä leikki on keskeisin toimintamuoto. Leikin kautta lapsi hahmottaa omaa ympäristöään ja muodostaa mielikuvituksen avulla maailmankuvaansa. Leikki ja luovuus kulkevat käsi kädessä lapsen elämässä, sillä leikissä lapsi toimii mielikuvituksensa avulla satujen ja seikkailujen maailmassa. Tästä syntyy pohja taiteelliselle kehitykselle, joka lähtökohdiltaan muistuttaa paljon leikinomaista toimintaa. (Hakkola & al., 13.)

2.2.4 Taidekasvatuksen suuntauksia

Lasten taidekasvatuksesta on tehty sen sisällön perusteella erilaisia jakoja. Puurulan mukaan taidekasvatus jakautuu kahteen suuntaukseen, lapsille tehtyyn taiteeseen ja lasten itsensä tekemään ja esittämään taiteeseen. Lapsille tehtyä taidetta ovat lastennäytelmät, elokuvat, lapsille tehty musiikki ja nukketeatteri sekä taidenäyttelyt. Lasten itse tekemää taidetta ovat lasten tekemät versiot samoista asioista. Näiden lisäksi on olemassa taiteen lomassa koettuja peruskokemuksia, joita lapsi voi omaksua tavallisista aistikokemuksista, esimerkiksi kevään tuoksut yhdistettynä sateen ropinaan. Nämä peruskokemukset ovat sidonnaisia kunkin ajan henkeen. Tänä päivänä lapsi

omaksuu aivan erilaisia taiteen peruskokemuksia kuin esimerkiksi hänen vanhempansa pari vuosikymmentä sitten, ja niihin vaikuttavat voimakkaasti kunkin ajan trendit ja media. (Karppinen & al., 171.)

Varsinkin Amerikassa vaikuttaa seuraavanlainen jako taidekasvatuksen toteuttamisesta:

- 1) lasten itsensä tekemä taide
- 2) korkeakulttuurinen taide ("fine art")
- 3) taide lapsille, esim. pedagogisten periaatteiden mukaan valmistettu oppimateriaali.

Kullakin suuntauksella on omat ideologiansa ja toteuttamismuotonsa. Lasten itsensä tekemän taiteen filosofia on lähtöisin Rousseau'n ajatuksista lapsen vapauttamisesta, ja siinä pyritäänkin mahdollisimman lapsilähtöisten taide-elämysten tuottamiseen, jota liika opettaminen häiritsee. Korkeakulttuurisen eli varsinaisten taiteilijoiden itsensä tuottaman taiteen välittäminen lapsille perustuu siihen ajatuksen, että lasten tulisi saada mahdollisimman paljon kosketusta ja pääomaa varsinaisesta taiteesta, sekä tietoa eri sukupolvien taiteilijoilta. Varsinkin suomalaiselle taidekasvatukselle on tuttua lapsille tehty taide, jossa pyritään tekemään lapsen omaa kehitystasoa vastaavaa taidetta, käytännössä vaikka musiikinoppikirjoja ja lastenlauluja. Puurula itse kannattaa lasten taiteen kasvatusta, jossa lapsi saa itse kokea opettajan johdolla kokea erilaisia taiteellisia elämyksiä kaikilta eri taiteen aloilta. (Karppinen & al., 175.)

2.3 Taidekasvatus ja koulu

Taidekasvatus voidaan määritellä monilla tavoin asian tarkastelunäkökulmasta riippuen. Itseäni kiinnostaa erityisesti taidekasvatus ja sen toteutuminen koulussa. Olen selvittänyt, mitä Suomen taidekasvatus oikein on, ja kuinka sitä on kehitetty viime vuosikymmenien aikana.

2.3.1 Taidekasvatuksen kehitys Suomessa viime vuosikymmeninä – mitä taidekasvatus sisältää?

1.6.1992 astui Suomessa voimaan taiteen perusopetusta koskeva laki. Sen tavoitteena oli luoda taidekasvatusjärjestelmälle selkeät raamit ja toimintamallit, joiden varassa taiteen perusopetusta

voitaisiin lähteä kehittämään maamme kunnissa. Ennen kyseistä lainsäädäntöä taiteen perusopetuksen koettiin olevan tasoltaan ja sisällöltään kirjavaa. Koko Suomen taidekasvatusjärjestelmä oli huonosti organisoitua ja sekavaa, minkä vuoksi sen katsottiin usein olevan jopa taloudellisten voimavarojen tuhlausta. Taidekasvatus kärsi arvostuksen puutteesta tai erilaisuudesta joissakin kunnissa. Parannusta tähän tilanteeseen haluttiin tuoda säätämällä taidekasvatusjärjestelmää koskeva laki. (Eskola, 3.)

Taiteen perusopetuksen laki määrittelee opetuksen olevan ensisijaisesti lapsille ja nuorille suunnattua opetussuunnitelmiin perustuvaa tavoitteellista ja vuosittain etenevää eri taiteenalojen opetusta (Eskola, 1). Vaasan läänihallituksen julkaisusarjassa ”Entäs nyt, taiteen perusopetus” (1993) kerrotaan kyseisen lainsäädännön sisällöistä ja lähtökohdista. Siinä nimetään perusopetuksen eri taiteenaloiksi musiikki, kuvataide, käsityö, sanataide, tanssitaide, elokuva- ja videoalan taide, miljöönrakentamisen taide, sirkustaide ja teatteri-ilmaisun taide. Näille taiteenaloille, miljöönrakentaminen pois lukien, valmistettiin vuoden 1992 aikana lainsäädännön ansiosta perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. Laissa määrätään taiteen perusopetukselle seuraavia tavoitteita: ”Perusopetuksen tulee tukea oppilaiden persoonallisuuden kehitystä sekä antaa tietoja ja taitoja sekä valmiuksia ilmaista itseään” (Eskola, 1993, 1). Lisäksi sen tulisi tarjota edellytyksiä taiteenalan ammatilliseen koulutukseen. (Eskola, 1.)

Taidekasvatuksen alaan katsotaan kuuluvan perusopetuksen lisäksi koko ikäluokalle annettava yleissivistävä taideopetus, taideharrastuksen ohjaus, sekä taiteen ammatillinen koulutus. Taidekasvatusjärjestelmä tarjoaa taidekasvatusta Suomessa 3-4 vuotiaista lapsista aina aikuisikään asti. Taiteen perusopetuksen laissa pyrittiin luomaan taideopetukselle yhtäläiset lähtökohdat ja tavoitteet kuitenkin antaen kunnille sovellusvaraa voimavaroista riippuen. Opetuksen organisointitavat olivat kunnan päätettävissä. Tasokkaan opetuksen toteutumisen keinoksi ehdotettiin yhteistyötä kansalaisopistojen, taideoppilaitosten ja koulun kerhojen kanssa. Taiteen perusopetuksen lain voimaan astumisen jälkeen taiteen perusopetuksen tasoon ja määrään liittyen on tehty useita tutkimuksia Suomessa. (Eskola, 3.)

Vaasan läänin suomenkielisissä kunnissa järjestettiin tiedustelu taiteen perusopetuksen käytännön järjestelyjä koskien. Tiedustelussa selvisi mm., että peruskouluissa ja lukioissa musiikin- ja kuvaamataiteen opettajien viroissa toimivista opettajista lähes 40 % on epäpäteviä, ja kaikissa kunnissa tavoitteet taiteen perusopetuksen oppituntimääristä ei toteudu. Vaasan läänissä toteutettu kysely antoi osviittaa siitä, että jo 90-luvulla Suomessa taiteen opetuksen taso on herättänyt huolta

alan ihmisten keskuudessa. Kyselyn mukaan taiteen perusopetuksen järjestämisessä suurimmat ongelmat olivat taloudellisten resurssien ja pätevien opettajien puute. Kuitenkin kyselyssä mukana olleista kunnista yli 90 %:lla oli vireillä suunnitelmat taiteen perusopetuksen kehittämiseksi ja opetussuunnitelmien laatiminen meneillään. Kyselyssä selvisi, että taiteen perusopetuksen osallistujamäärien perusteella musiikki ja kuvataide ovat suosituimmat taiteenalat. Niiden opetuksen järjestely on myös käytännössä sujuvampaa taiteenalojen pitkien opetusperinteiden vuoksi. (Eskola, 6-8.)

2.3.2 Taideaineiden tärkeys koulussa

Mikäli taideopetuksen järjestäminen on koulussa vaikeaa, niin miksi koululaitoksen tulisi nähdä vaivaa taitoaineiden toteutumisen vuoksi? Alalla toimiville taidekasvattajille ei yleensä kokemuksieni mukaan tuota ongelmia kertoa omia näkemyksiään ja totuuksiaan taito- ja taideaineiden tärkeydestä, mutta mitkä asiat alan tutkimusten mukaan puolustavat taideaineiden paikkaa peruskoulussa?

Tietoaineiden olemassaolon tärkeyttä on helpompi puolustella kuin taito- ja taideaineiden. Koulun tärkeimpiä tehtäviä on tarjota lapsille sellaiset tiedolliset ja taidolliset valmiudet, joilla he peruskoulusta valmistuttuaan pärjäävät jo itsenäisesti yhteiskunnassa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että heidän tulee isona valmistua johonkin ammattiin, jolla elättävät itsensä. Siksi myös koulussa tärkeimpänä pidetään useasti niiden taitojen harjoittamista, joiden avulla tulevaisuudessa pärjätään työelämässä. Tältä kannalta ajateltuna sellaisten oppiaineiden kuin matematiikka, tietotekniikka ja äidinkieli olemassaolon tärkeyttä on helppo puolustella. Onhan nyky-yhteiskunnassa elintärkeää omata luku-, kirjoitus-, lasku- ja tietotekniset taidot, joita kysytään minkä tahansa ammatin hallinnassa. Koulutkin joutuvat nykyään joissain määrin kilpailemaan oppilaistaan, ja ansaitsemaan rahoituksen toimintaansa oppilasmäärien perusteella, ja sellaiset koulujen toimintaideologiat kuin esimerkiksi ”työelämään valmentaminen” tarjoavat varmasti vanhemmille tehokkaan houkuttimen oman lapsensa opiskelupaikkaa valitessa. (Bresler & Marmé Thompson, 93.)

Tällä taloudellisen hyödyn ja tehokkuus ajattelun muodostamalla kilpakentällä taideaineiden on välillä vaikea todistaa oman paikkansa tärkeys koulun opetussuunnitelmissa. Mitä on se välitön hyöty, jota esimerkiksi kuvaamataito tai musiikki voi tarjota oppilaille heidän tulevaisuuttaan ajatellen? Todella harva hankkii elantonsa muusikkona tai kuvataiteilijana, joten miksi koulun tulisi

käyttää resurssejaan tällaisten hyödyttömien oppiaineiden toteuttamiseen? Koulun opetussuunnitelmat pohjaavat syntyjään historiamme suurimpien kasvatusteorioiden ajatuksiin oikeanlaisen kasvatuksen ja koulutuksen mallista. Jean Piaget'n kasvatusteorian mukaan lapsen kehitys tapahtuu biologisten vaiheiden kautta, jolloin lapsi omaksuu tietynlaisia taitoja. Näiden kehitysvaiheiden perusteella tulisi lasten kasvatukseen suunnitella, eli lapselle pitäisi kunkin herkkyyskauden aikana opettaa tälle otollisia asioita. Taidot kehittyvät siis vaiheittain, ja lapsen tulee hallita edellinen taito ennen seuraavan opettelua. Piaget'n teoria onkin yksi aikojemme vaikuttavimmista kasvatusteorioista, johon useat alan asiantuntijat tietämyksensä perustavat. (Bresler & Marmé Thompson, 94.)

Eganin ja Lingin mukaan ihmisen kehitystä tutkittaessa nämä biologisen kehityksen teoriat sisältävät aukkoja. Lapsen kasvaessa hänen älylliset taitonsa saavuttavat tiettyyn ikäkauteen mennessä kehityksellisen huippunsa. Tämän vuoksi esimerkiksi kielellisen kehityksen kannalta on tärkeää tietää, että lapsen kielikuvien muodostamis- ja havainnointitaidot kehittyvät viidenteen ikävuoteen saakka. On kuitenkin olemassa yksi älyllisen kehityksen osa-alue, joka kasvatuksellista toimintaa suunniteltaessa liian usein unohdetaan. Tämä osa-alue on mielikuvitus. Mielikuvitus ja luovuus ovat kukkeimmillaan lapsuusiässä. Lapsi pystyy mielikuvituksensa avulla luomaan tavallisiin arkipäivän asioihin ja tilanteisiin mitä erilaisimpia ratkaisuja, kun taas aikuiseksi kasvaessa tämä taito luoda uutta kuihtuu pikku hiljaa. Lapsille ominaista on luova ja mielikuvitusrikas ajattelu, kun taas loogis-matemaattinen ajattelu, joka kehittyy iän myötä harjoituksen kautta, on lapsuusvaiheessa epäluonnollisempaa. Nykyiset opetussuunnitelmat nojaavat voimakkaasti loogis-matemaattisten osa-alueiden kehittämisen varaan, mutta tuntuvat unohtavan luovuuden, joka aikuisena modernissa yhteiskunnassa toimiessa on ainakin yhtä tärkeä taito. (Bresler & Marmé Thompson, 95.)

Luku- ja kirjoitustaidon tärkeyttä ei kukaan varmasti kyseenalaista, mutta Egan ja Ling tuovat esille mielenkiintoisen näkökannan sen tutkiskeluun uudessa valossa. Alun perin kirjoitustaito kehiteltiin ihmisyyhteisöissä syntyneiden kertomusten ja tarinoiden säilyttämiseksi. Tarinat olivat tätä ennen kulkeutuneet sukupolvilta toisille kerrottuna kertomuksina, mutta koska asiat haluttiin säilyttää sellaisina, kuin ne alkujaan olivat, syntyi kirjoitustaito. Ihmisillä on siis syntyjään ollut työvälineinään vain luovuus ja mielikuvitus, joita palvelemaan kirjoitustaitokin on syntynyt. Lapsia kertomukset ja tarinat ovat aina kiehtoneet, ja tämän vuoksi koulussakin opetuksen tulisi pyrkiä välittämään asiat lapsille luontaisessa tarinan muodossa, eikä vain nähdä lapsi objektina, johon tieto voidaan siirtää. Kun opettaminen nähdään ennemminkin kulttuurisena kuin biologisena tapahtumana, voidaan kasvatusta lähestyä lapsesta itsestään käsin ottaen huomioon lapsessa

syntyjään olevat luovuuden elementit. Egan ja Ling ovat listanneet seitsemän pääpiirrettä, jotka ovat lasten ajattelulle tyypillisiä:

- 1) lapset ovat sekä abstrakteja että konkreetteja ajattelijoita
- 2) lasten ajattelu on voimakkaasti vaikuttavaa
- 3) lapset ymmärtävät asiasisällön tarinamuodossa
- 4) lapset muodostavat luonnostaan sanoista mielikuvia
- 5) lapset tuottavat ja käyttävät paljon kielikuvia
- 6) riittäminen ja rytmittäminen innostavat lasta oppimisprosessissa
- 7) lasten oppiminen etenee binaarisia vastakohtaisuuksia muodostamalla ja niitä soveltamalla. (Bresler & Marmé Thompson, 97.)

Luovuus ja mielikuvitus kehittyvät taiteellisen toiminnan kautta. Tanssiminen, laulaminen, piirtäminen, näyttelemine ja yleensä leikkiminen ovat niitä aktiviteetteja, joiden kautta lapset pääsevät kehittämään luovuuden osa-alueitaan, ja koulussa näitä taitoja opettavat taito- ja taideaineet. Vaikka tietopohjaiset oppiaineet vaikuttavat tuovan välitöntä hyötyä yhteiskunnassa selviytymistä ajatellen, on luovuudella ja omaperäisyydellä tässä asetelmassa ainakin yhtä tärkeä osansa. Tämän asian oivaltaminen luo perustan taito- ja taideaineiden elintärkeälle paikalle koulussa. (Bresler & Marmé Thompson, 95.)

2.4 Musiikki ja yhteiskunta

Yhteiskunta on kokenut viimeisen vuosisadan aikana suuria muutoksia. Informaatioteknologian vallankumous ja kulutuskulttuurin leviäminen ympäri maailman ovat lyöneet leimansa postmoderniin aikakauteen, ja myös kulttuurielämä on saanut osansa vaikutteista. Toisaalta vaikutteet näkyvät kulttuurien kansainvälistymisenä, ja toisaalta on menty yksilöllistymisen suuntaan. Musiikki on kulttuurin alana levinnyt maailman laajuisesti ihmiskunnan huimaan suosioon. Teknologian kehitys on mahdollistanut musiikin tuottamisen ja levittämisen kaikille tietokoneen avulla, ja musiikkia kuunnellaan ja harrastetaan tänä päivänä enemmän kuin koskaan aikaisemmin. (Atjonen & Väisänen, 320.)

Tällä hetkellä musiikki on yksi populaarein ja kenties yhteiskunnassa laajimmin levinnyt taiteen ala. Siihen törmää jatkuvasti arjen eri tilanteissa. Lukuisat radiokanavat tarjoavat musiikkia vuorokauden ympäri, ja yritykset ruoka- ja vaatekaupoista autokorjaamoihin soittavat puolestaan

omalle asiakaskunnalle sopivinta musiikkia liikkeissään. Enää ei tarvitse lähteä konserttiin tai muuhun musiikilliseen tapahtumaan musiikkia kuuntelemaan, vaan se viihdyttää meitä aamuisesta autolla kuljetusta työmatkasta myöhäisillalla katsotun televisio-ohjelman tunnusmusiikkiin saakka. Musiikin asema harvojen taitureiden yksinoikeutena onkin muuttunut kaikkien ihmisten yhteiseksi viihdyttäjäksi esimerkiksi markettien taustamusiikin ominaisuudessa.

Postmodernin aikakautemme tärkein viestintäkanava televisio välittää musiikkia elokuvien ja TV-sarjojen lisäksi eteenkin nuorille suunnattujen musiikkikanavien kautta, joiden ansiosta populaarimusiikki on musiikkivideoiden avustuksella noussut nuorisokulttuurin yhdeksi voimakkaimmista suunnannäyttäjistä. Nuoret pitävät esikuvinaan pop muusikoita, ja valitsevat oman tyykinsä itselleen mieluisan musiikin ja artistin mukaan. Oman kokemukseni mukaan eri sukupolvet opettavat toisiaan kuuntelemaan eri musiikkityylejä, vanhemmat oppivat lastensa kautta tuntemaan modernia musiikkikulttuuria ja päinvastoin, ja tänä päivänä enemmän kuin koskaan aikaisemmin musiikki on noussut värittämään arjen sekä juhlan tapahtumia ja keskusteluita. Artistitkaan eivät enää ole ”pelkkiä” teostensa esittäjiä, vaan yhä enemmän käyttävät musiikkia myös kanavana omien yhteiskunnallisten ja poliittisten mielipiteidensä esille tuomisessa. Paljon on tapahtunut muutosta verratessa sitä musiikkia, joka syntyi pienissä ihmis-yhteisöissä arkitoimien viihdyttämiseksi, ja tämänpäiväistä musiikkia, jonka voimalla yhä useammat tahtovat päästä kansan tietoisuuteen televisio-ohjelmien kykykilpailujen kautta.

2.4.1 Musiikki ja lapsi

Musiikin tärkeydestä lapselle voidaan olla montaa mieltä. Osa pitää musiikkia harvojen lahjakkaiden harrastuksena, kun taas musiikin alalla työskentelevät useimmiten puhuvat kaikkien ihmisten yhtäläisestä oikeudesta musiikin tarjoamiin elämyksiin.

Campbell (2002) toteaa musiikilla olevan yhtä tärkeä vaikutus lasten hyvinvoinnille kuin ruoalla, levolla ja lämmöllä. Musiikki on luonnollinen osa lasten tapaa olla ja elää sekä leikeissä että lasten tavassa ilmaista itseään liikkein ja elein. Täten musiikki on keskellä lasten arkea sosiaalisissa kanssakäymistilanteissa kaikkialla, niin kotona, kavereiden luona kuin koulussa lorujen, liikkeiden ja laulujen muodossa. Campbellin mukaan musiikki elää lapsessa, ja näin ollen jokaisessa lapsessa on myös olemassa siemen musiikilliseen kasvuun. Musiikki viehättää lapsia luonnostaan, ja sen parissa puuhailu tarjoaa heille turvapaikan arjen murheilta ja huolilta. Muista

taiteen aloista poiketen musiikki tarjoaa lapselle virikkeitä niin liikunnallisiin kuin ajatuksellisiinkin toimintoihin. (Bresler & Marmé Thompson, 57.)

Lapsen elämässä musiikki on läsnä monin tavoin. Tunteiden ilmaisuun musiikki antaa luonnollisen väylän. Musiikin kautta lapset voivat käsitellä omia tunnetilojaan ja ilmaista niitä. Jo pienestä vauvasta lähtien lapset kokevat musiikin kautta syviä tunne-elämyksiä, vaikka usein luullaan tämän olevan tyypillistä vasta aikuisten musiikin kuuntelussa. Lapset ilmaisevat musiikin mukaan itseään erilaisin liikkein heti vauvaiästä lähtien, jolloin vauva pyrkii ottamaan osaa musiikilliseen ilmaisuun omin elein, ilmein ja äännähdyksin. Lasten musiikkielämyksiin liittyvät usein luonnostaan musiikin tahtiin liikkuminen, hyppiminen, taputtelemine ja lauleskelu, ja musiikki ja liike kulkevatkin lapsilla yleensä käsi kädessä. Osa liittyy musiikin kuunteluun tanssia, osa jotakin muuta spontaania liikettä. Kautta aikojen lapset ovat leikkineet ja pelailleet musiikin säestyksellä. Hyppynaruleikeistä uusimman teknologian tarjoamiin tietokonepeleihin musiikilla on aina ollut pienempi tai suurempi osa leikkien kulussa. Tämän lisäksi lapset yhä enemmän kuuntelevat oma-aloitteisesti radiosta tai CD-levyiltä omia suosikkejaan. (Bresler & Marmé Thompson, 61-62.)

Musiikki toimii myös lapsilla eräänlaisena kommunikoinnin välineenä. Sitä voidaan pitää ilmaisun kielenä, jota voi olla esimerkiksi lapsen ja aikuisen välillä jo ennen lapsen puhumaan oppimista ääntelyvaiheessa. Myöhemmässäkin vaiheessa lasten puhe usein saattaa sisältää rytmillisiä ja musiikillisia piirteitä. Erilaisten laulujen kautta musiikin kieli välittää lapsille esimerkiksi tunne-elämään tai sosiaalisiin normeihin liittyviä perusasioita. Lasten tapa- ja uskonnollinen kasvatuskin välittyvät usein aikuisten toimesta musiikin avulla. Yhteisen kommunikoinnin kielen kautta musiikki yhdistää erilaisia ihmisiä. Musiikkiharrastukset koulussa ja vapaa-ajalla lähentävät niiden parissa toimivien ihmisten välejä, ja luovat yhteisöllisyyden tunnetta ryhmiin. Yhdessä laulaminen ja soittaminen tuovat niin lapsia kuin aikuisiakin lähemmäs toisiaan missä ikinä sitä ilmeneekin. (Bresler & Marmé Thompson, 63-64.)

2.4.2 Musiikin vaikutus lapsen kehitykseen

Musiikki on läsnä yksilön alkutaipaleella jo pienen vauvan syntymästä lähtien. Äänimaailma, joka lasta ympäröi, on osana kehittämässä lapsen minätietoisuutta ja ensimmäisiä vuorovaikutussuhteita lapsen elämässä. Lapsi oppii tunnistamaan elämänsä alkutaipaleen tärkeimmät ihmiset eli vanhemmat äänen perusteella. Vanhemmat ja hoitajat puhelevat ja lauleskelevat lapselle

arkiaskareiden kuten syöttämisen, nukuttamisen ja pukemisen lomassa. Nämä tutut äänet ja lorut luovat lapsen elämään turvallisuuden tunteen sekä aineksia minuuden synnylle. Lapsi aistii jo ennen syntymäänsä äidin vatsasta ympäröivää äänimaailmaa. Puheessa ja laulussa tärkeitä ovat äänen sointiväri, rytmi ja tunne, eikä niinkään sanat. Rauhallinen laulu saa vauvan rauhoittumaan esimerkiksi nukuttamistilanteessa. Erilaisten musiikkielämyksien tarjoaminen luo lapselle hyvän pohjan vuorovaikutukselliseen ilmaisuun, jonka synnylle lapsen ja vanhemman välinen ääntely ja leikkittely ovat tärkeimpiä tekijöitä. (Karppinen & al., 12.)

Tutkimukset osoittavat, että ihmisen hermoston kehityksessä neljä ensimmäistä ikävuotta ovat tärkeimmät. Musiikin avulla hermoston tasapainoista kehittymistä voidaan tukea, mikäli musiikki otetaan mukaan vuorovaikutustilanteisiin jo varhaislapsuudessa. Musiikin keinoin voidaan kehittää lapsen keksimistä ja ongelmaratkaisutaitoja, sillä lapsen musiikillinen toiminta perustuu leikkiin ja keksimiseen. Musisointi eli laulaminen, soittaminen, kuunteleminen ja musiikkiliikunta puolestaan kehittävät lapsen ongelmanratkaisukykyä ja luovuutta, sekä lapsen itsetuntoa ja itsenäisyyttä. Tämä kehitys saadaan aikaan, kun toteutetaan musisoinnin osa-alueita mahdollisimman monipuolisesti lasten kanssa. Kognitiivisen alueen tavoitteita voidaan kehittää, kun musiikin peruskäsitteisiin tutustutaan leikin avulla. Lapsi voidaan opettaa kuuntelemaan musiikin eri sisältöjä, kuten dynamiikkaa, äänen sointiväriä ja kestoja. Musiikki sisältää paljon samoja elementtejä, kuin matemaattinen ajattelu. Esimerkiksi kesto, suuruus ja muoto ovat käsitteitä, jotka liittyvät sekä musiikin että matematiikan alueille, ja näin käsitteiden musiikillinen hallitseminen kehittää myös matemaattista ajattelun osa-alueita. (Karppinen & al., 127, 132.)

Musiikilla on myös vaikutuksia lapsen tunne-elämä kehitykseen. Musiikin kuuntelu tarjoaa lapsille mahdollisuuksia purkaa omia tunteitaan, ja kokea tunne-elämyksiä turvallisesti musiikkiin sijoittamien mielikuvien avulla. Esimerkiksi musiikkiliikunnan kautta lapsi voi heittäytyä erilaisiin rooleihin ja aistia sekä mielen että kehon tuntemuksia. Musiikkia kuunnellessaan lapsi kokee uusia asioita nonverbaalilla tavalla. Mikäli syntyvistä ajatuksista ja tunteista keskustellaan, oppii lapsi myös ilmaisemaan tunteensa verbaalisti. Lapsi oppii musiikin kautta erilaisia itseilmaisun taitoja. Ihmisellä ääni on tärkeä väline niin normaalissa kommunikoinnissa kuin musisoinnissakin. Laulaessaan lapsi oppii käyttämään ääntään oikealla tavalla, mikä kehittää itsetuntoa vuorovaikutussuhteitakin ajatellen. Lisäksi onnistuneet musisointi ja esiintymiskokemukset antavat lapselle onnistumisen ja riemun elämyksiä. Tälläkin tavoin musiikki toimii lapsen itsetunnon ja –tuntemuksen kehittäjänä. (Karppinen & al., 128-132)

Musiikkitoiminnan eri muodot kuten musiikkiliikunta, soittaminen ja sormileikit kehittävät lapsen koordinaatiota sekä hieno- ja karkeamotoriikkaa. Psykomotoriset taidot kehittyvät lapsen

tutustuessa rytmin käsitteisiin erilaisten toimintamuotojen avulla, kuten soittamalla erilaisia rytmejä ensin keholla ja sitten soittimilla. Rytmejä voidaan opetella kehosoitimien avulla esimerkiksi taputtamalla, sekä musiikkiliikunnan keinoin hyppien, marssien tai vaikka tömistellen. Tällöin lapsella kehittyy rytmitajun lisäksi oman kehon hahmottaminen ja tuntemus. (Karppinen & al., 132–133.)

Yhteismusisoinnin ja ryhmässä toimimisen kautta kehittyvät lapsen sosiaaliset taidot. Eteenkin esikouluiässä musiikkileikit, piirileikit, yhdessä laulaminen ja musiikkisatujen dramatisointi ovat keskeisiä musiikillisen toiminnan muotoja, ja näiden avulla lapsi oppii toimimaan ryhmässä ja muita. Musiikkisadut ja laulut opettavat lapsille myös eettisiä arvoja sekä erilaisten kulttuurien tuntemusta. Musiikin avulla myös lapsen esteettiset taidot kehittyvät. Musiikkia kuunnellessa lapsi saa esteettisiä elämyksiä ja oppii eläytymään taidenautintoihin. Hän oppii arvioimaan musiikkia esteettisistä näkökulmista, esimerkiksi melodian tai sointivärien kauneutta. Musisoinnin avulla lapsi oppii erilaisia viestinnän taitoja yksin ja ryhmässä. (Karppinen & al., 134.)

2.5 Musiikkikasvatus

Kautta aikojen musiikin merkitystä kasvatuksessa on osattu arvostaa. Kuuluisa musiikkipedagogi Emile Jacques-Dalcroze sovelsi 1900-luvun lopulla antiikin ajan muusisen kasvatuksen ajatuksia modernin yhteiskunnan käytettäväksi. Hänen mukaansa musiikkikasvatus vaikuttaa koko ihmiseen, ajatteluun, tunne-elämään ja fyysiseen olemukseen, ja sen tavoitteena on kasvattaa tasapainoinen, luovuutta käyttävä vapautunut ihminen. Jacques-Dalcrozen mukaan musiikkikasvatus ei pyri vain yksittäisten taitojen oppimiseen. (Saarinen, 227.) Tuoreimmat tutkimukset musiikkikasvatuksesta painottavat musiikkikasvatuksen myönteistä vaikutusta ihmisen henkiseen kasvuun. Kurkelan mukaan musiikkikasvatus antaa lapselle ja nuorelle mahdollisuuden tutustua omaan tunnemaailmaansa ja sen kautta hyväksymään erilaiset tuntemuksensa. Tällä tavoin musiikkikasvatus edistää myönteisen minäkuvan syntyä, ja kun ihminen hyväksyy omat tunteensa ja itsensä, on hänen helpompi hyväksyä muutkin ihmiset. Kun opitaan käsittelemään omia niin positiivisia kuin negatiivisiakin tunteita, opitaan kohtaamaan vastaan tulevia haasteita, ja täten syntyy ihmiselle myönteinen elämänasenne. (Kurkela, 315.)

Tutkimukset musiikkikasvatuksesta lapsen kehitykseen kertovat, että musiikilla on positiivinen vaikutus lapsen persoonallisuuden kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Musiikkikasvatuksesta voidaan kehittää oppilaita kouluvalmiuksia, kuten keskittymiskykyä,

sosiaalisia, kielellisiä, fyysisiä ja psyykkisiä ominaisuuksia. Musiikilla on mielihyvää tuottava vaikutus ihmiseen, ja sitä voidaan hyödyntää mm. eettisen kasvatuksen menetelmissä.

Musiikkikasvatuksen tärkeä tehtävä nyky-yhteiskunnassa on toimia sivistävänä kulttuurikasvattajana lasten elämässä. Musiikkikasvattajien tulisikin pyrkiä välittämään lapsille musiikkielämysten kautta tietoa omasta kulttuuri-identiteetistään, ja kehittää ymmärrystä vieraita kulttuureja kohtaan tutustumalla erilaisiin tyyleihin musiikissa. Tämän päivän musiikkikasvatuksen tulisi perustua vahvalle asiantuntijuudelle, jossa pyritään kehittämään musiikillista osaamista sekä taide- ja kulttuurielämän havainnointia. (Karppinen & al., 122.)

Pienillä lapsilla puhe ja laulu kehittyvät samaan aikaan. Tämän vuoksi jo varhaisessa lapsuudessa aloitettu musiikkikasvatus tukee kielen kehitystä. Varsinaista musiikkikasvatusta lapsi saa usein osakseen ensimmäisen kerran päiväkodissa, mutta musiikkikasvatusta voidaan liittää kaikkiin arjen toimintoihin laulamisen, liikkumisen, soittamisen, loruilun ja monipuolisen musisoinnin keinoin. Puheen kehityksen lisäksi musiikkikasvatus tukee lapsen kehontuntemusta, sosiaalisia taitoja sekä tunne-elämän kehitystä. Musiikillinen kasvatus perustuu aina lapsen aikaisempiin musiikillisiin taitoihin, ja oppimisen kannalta tärkeää on toistaa uutta laulua ja loruja monta kertaa. Musiikkikasvatuksen kaikkein keskeisin tehtävä on kuitenkin herättää lapsessa rakkaus ja kiinnostus musiikkia kohtaan. (Karppinen & al., 13.)

Tavoitteellisella musiikkikasvatuksella kehitetään lapsen kokemusmaailmaa monipuolisesti ja luovuuden keinoin. Siinä paranevat lapsen kognitiiviset, psykomotoriset sekä sosioemotionaaliset taidot. Musiikkikasvatuksen tavoitteena on, että lapsi oppii löytämään omat vahvuutensa musiikillisen ilmaisun ja tekemisen kautta. Lapsen musiikillinen kehitys on luontaisten ominaisuuksien lisäksi voimakkaasti sidoksissa lapsen kasvuympäristöön. Lapsi, joka elää musiikillisesti aktiivisessa ympäristössä, oppii ottamaan musiikin osaksi elämäänsä myönteisesti vaikuttavana tekijänä. Musiikillinen kehitys perustuu aina aikaisemmalle kokemukselle aiheesta. Siksi musiikkikasvatus tulisikin ottaa osaksi lapsen elämää mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Ohjattua musiikkikasvatusta vanhemmat voivat lapsilleen tarjota viemällä heitä vauvamuskareihin, musiikkileikkikouluihin sekä musiikkioppilaitoksiin. Musiikki on Suomessa olennainen osa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sisältöjä. (Karppinen & al., 121-122.)

Kuten kaikessa varhaislapsuudessa tapahtuvassa oppimisessa, leikillä on keskeinen rooli musiikillisessa kasvatuksessa. Leikkien kautta lapsi omaksuu musiikin eri osa-alueet kaikkein luontevimmalla tavalla, ja samalla luovuus kehittyy, kun lapsi pyrkii selviytymään itsenäisesti leikissä syntyvistä erilaisista ongelmanratkaisutilanteista. Aikuisen tehtävänä onkin tarjota lapselle mahdollisimman monipuolisia tehtäviä ja toiminta mahdollisuuksia, ja tukea ja rohkaista lasta

selviytymään tilanteista omaperäisin ratkaisumallein. Luovuudella ja mielikuvituksellisella toiminnalla on aina ollut keskeinen sija musiikkikasvatuksessa. (Karppinen & al., 14.)

2.6 Koulun musiikintunnit – opetusta, kasvatusta vai terapiaa?

Omien opetuskokemusteni perusteella musiikki on alakoulussa oppilaiden keskuudessa yleensä pidetty oppiaine. Syitä tähän voi olla monia. Musiikin oppitunnit ovat lukuaineiden oppitunteihin verrattuna vapaamuotoisempia, ja sisältävät yleensä toimintaa muiden oppilaiden kanssa. Lisäksi musiikin asema nyky-yhteiskunnassa on keskeinen, ja lastenkin keskuudessa musiikin esittämistaito tuntuu olevan tärkeää. Vaikuttaa siltä, että tosi TV formaattien kykyjenetsintäkilpailut antavat monille intoa tuoda esille omia musikaalisia kykyjään myös musiikintunneilla yhä rohkeammin. Aina on joukossa oppilaita, joille musiikintunnit ovat epämiellyttäviä. Kuten muidenkin oppiaineiden kohdalla, myös musiikin oppiaine saattaa oppilaasta tuntua turhalta ja vaikealta, mikäli oppilas kokee itsensä lahjattomaksi musiikin saralla. Muistan omasta lapsuudestani musiikintunnin, jolla saimme tehtäväksi säveltää porukassa pieniä musiikkiesityksiä opettajan antamiin runonpätkiin. Oman muistikuvani mukaan tehtävästä pitivät lähes kaikki, ja villissä luokassamme syntyi monia hienoja ja hauskoja musiikkiesityksiä, joita koko luokalle esitettiin ilolla ja innolla sen kummemmin toisten teoksia arvioimatta. Tällä musiikintunnilla kaikki tuntuivat osallistuvan ilolla musiikintekoon riippumatta siitä, minkä tasoisia musiikillisesti teokset olivat.

Valitettavan usein musiikkiharrastukseen ja –innostukseen niin koulussa kuin vapaa-ajallakin vaikuttavat ihmisen ajatukset omasta lahjakkuudesta. Ei pidetä itseä tarpeeksi musikaalisena, katsotaan musikaalisuuden olevan periytyvä tekijä, jota omassa suvussa ei ole esiintynyt, eikä tämän vuoksi itsekään ole tarpeeksi musikaalinen osallistumaan musiikintunneille tai muuten harrastukseen. Tämän ajatuksen itsestä epämusikaalisena ihmisenä on useasti synnyttänyt aikaisemmat huonot kokemukset musiikin parissa, omassa perheessä valloilla olevat käsitykset musikaalisuudesta vain harvojen oikeutena, tai vaikka koulun musiikintunnilla koettu oppimispakko. Monet musiikinopettajat ovatkin nykyään usein tällaista lahjakkuusajattelua vastaan ja painottavat sitä, että musikaalisuutta voi ilmetä monella tapaa. Jako musikaalisiin ja epämusikaalisiin on tältä näkökantilta yhtä järjetön kuin jako älykkäisiin ja älyttömiin. (Saarinen, 228.)

Professori Kai Karman mukaan musikaalisuus ei ole irrallisten kykyjen summa, vaan ihmisen taito järjestellä ympäristössä havaitsemiaan musiikki- ja ääniärsyksiä. Tässä ajattelutavassa

nähdään musikaalisuuden emotionaalis-esteettinen puoli, eli tärkeää on se, mitä musiikki ilmiönä herättää yksilön omassa maailmassa. Koulun musiikin opetuksessa onkin erittäin tärkeää, että musiikin tunneilla pääsisivät osallistumaan kaikki oppilaat, eikä vain opettajan musikaaliseksi kokemat. Tässä asiassa opettajan omilla opetus- ja kasvatusnäkemyksillä on tietenkin suuri vaikutusvalta. Opettajan haasteena onkin pystyä havaitsemaan oppilaissaan kaikki musikaalisuuden ainekset, jolloin musiikki ei ole vain harvojen etuoikeus, vaan yhteinen kommunikoinnin kieli. (Saarinen, 228.)

Koulun musiikinopetusta ajatellen on vaikea sanoa, onko kyse musiikinopetuksesta vai musiikkikasvatuksesta. Saarisen (1991) mukaan musiikkikasvatus pyrkii kehittämään ihmisessä musiikin vastaanottamiseen ja tekemiseen liittyviä taitoja, kun taas musiikin opetuksessa on kyse tiettyjen musiikkitietojen ja taitojen hankinnasta. Musiikkikasvatuksessa pyritään vaikuttamaan ihmisen persoonan syvempiin tasoihin. Tästä näkökulmasta musiikin opetus on paljon suppeampi käsite kuin musiikkikasvatus. Saarisen mielestä musiikinopetuksen ja -kasvatuksen tulisin aina kulkea käsi kädessä, ja riippuu kunkin musiikintunnin sisällöstä, missä tapahtuman painopiste on. Jollakin tunnilla korostuu tietyn asiasisällön opettaminen, toisella taas musiikin keinoin kasvattamistapahtuman toteuttaminen. (Saarinen, 229.)

Koulun musiikinopetuksen sisällölle voidaan antaa useita merkityksiä ja tavoitteita. Kautta aikojen musiikinopetuksen tavoitteiksi on lueteltu oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittyminen, tasapainoinen itsensä ja muut ihmiset hyväksyvä oppilas, tunteellisten, älyllisten ja fyysisten ominaisuuksien kehittyminen (Saarinen, 226). Näin laajat tavoitteet herättävät väkisin epäilyksen, pystyykö koulun musiikinopetus vastaamaan sille asetettuihin tavoitteisiin? Voidaanko musiikinopetusta ja muuta taideopetusta lisäämällä vastata kokonaispersoonallisuuden kasvattamiseen ja luovuudella ongelmaratkaisun oppimiseen liittyviin haasteisiin? Taideaineita, kuten musiikkia, voidaan opettaa niin monella tapaa, ettei ole ollenkaan itsestään selvää, että kaikki opetus lunastaisi siihen kohdistettuja odotuksia. Saarinen ehdottaa, että musiikinopetuksessa tulisi pyrkiä etsimään ja lähestymään oppilaiden sisäisiä prosesseja, joita musiikki synnyttää ihmisessä, eikä arvioida vain niitä ulkoisia tuotoksia, joita oppilas musiikintunnilla saa aikaiseksi. Musiikkiprosessi etenee Saarisen mukaan seuraavanlaisesti: oppilaan ymmärrys ja motivaatio → uskallus ja kyky harjoitella ja suorittaa → musiikin kokeminen, nauttiminen ja eläminen. (Saarinen, 229-230.)

Taito- ja taideaineille asetettuihin tavoitteisiin musiikinopetus voi vastata, mikäli siinä otetaan huomioon musiikin terapeuttinen luonne. Tällöin ei puhuta ammatillisen terapiakoulutuksen saaneiden ihmisten hoitomenetelmistä, vaan laajemmin toisen ihmisen ymmärtämiseen liittyvästä

tukemisesta musiikin menetelmin. Terapeuttinen tarkoittaa tällöin elämää tukevaa, joka voidaan ottaa yhdeksi menetelmäksi musiikkikasvatuksen kentälle. Nyky-yhteiskunnassa koululla on erittäin keskeinen asema lasten ja nuorten mielenterveyden tukea antavana tahona. Kasvattajan tehtävä on terapeuttisesta näkökulmasta katsottuna antaa myönteistä tukea ja ohjausta yhteiskunnan ahdistavuuden ja paineiden keskellä, ja alakoulun opettajankin tulee pyrkiä auttamaan oppilasta saavuttamaan itsenäinen elämänhallintataito, joka puolestaan tukee tämän mielenterveyttä. Musiikinopetuksessa voidaan myös ottaa käyttöön pedagogisen musiikkiterapian menetelmiä, joka tarkoittaa musiikin terapeuttisen vaikutuksen hyödyntämistä. (Saarinen, 231, 232.)

2.7 Musiikinopetuksen terapeuttinen näkökulma

Musiikinopettaja voi ottaa työssään musiikkiterapeuttisia näkökulmia käyttöön monin keinoin. Tärkeää on, että opettaja perehtyy omiin asenteisiinsa, ja luo yksilöllisen suhteen oppilaisiinsa. Opettajan tulee hyväksyä oppilaiden persoonat ja musiikilliset taidot, ja rakentaa opetustilanteet sen viireystilan mukaan, mikä erilaisista yksilöistä koostuvassa opetusryhmässä kulloinkin on. Opettajan tulee antaa tunnustusta oppilailleen, ja myös suhtautua itseensä tietyllä huumorilla ja lempeydellä. Opettaja toimii työssään koko persoonallaan. Kuinka hän käsittelee ihmisiä, reagoi ja ratkaisee ongelmat eri tilanteissa, ja yleensä käsittää ympärillään tapahtuvat ilmiöt, vaikuttaa kaikki hänen työhönsä ja vuorovaikutussuhteisiin oppilaiden kanssa. Täten opettaminen on opettajalle itselleenkin jatkuva kasvuprosessi, jossa musiikinopettaja voi musiikin avulla etsiä keinoja oppilaiden persoonallisuuden kasvun tueksi. (Saarinen, 232, 233.)

Musiikin terapeuttinen vaikutus perustuu musiikin voimaan vaikuttaa sekä ihmisen fysiologiseen että henkiseen toimintaan. Tutkimukset kertovat, että musiikki vaikuttaa ihmisen molempiin aivopuoliskoihin, keskushermostosysteemin prosessointiin, lihasjännitykseen ja pulssiin. Soittaminen, laulaminen ja musiikin kuunteleminen aktivoivat ihmisen fyysisen toiminnan sekä tuo tyydytyksen tunnetta, sillä se lisää elimistön endorfiinien määrää ja hyvinolontunnetta. Musiikki vaikuttaa positiivisesti ihmisen mieleen toimien eräänlaisena tunteiden tulkkina. Musiikin kautta voi voidaan käsitellä omia sisäisiä tunteita ja tuntemuksia, sekä peilata omia kokemuksiaan esimerkiksi erilaisten laulujen kautta, joko kuulijana tai esittäjänä. Musiikki voi tarjota ihmiselle turvallisen pakotien todellisesta elämästä. Jokainen ihminen kokee itse henkilökohtaisesti musiikillisen melodian ja harmonian, joiden avulla voidaan herättää tietynlaisia psyykkisiä tunnetiloja. Näiden

tekijöiden yhteisvoimalla voidaan vaikuttaa terapeuttisesti yksilön kokonaispersoonallisuuden kehitykseen. (Saarinen, 232.)

3 MUSIIKINOPETUS ALAKOULUSSA

Koulun musiikkiopetuksen tehtävänä on antaa oppilaille valmiudet omaan musiikkiharrastukseen ja mahdollisesti ammattiin suuntautumiseenkin. Oppilailla on erilaiset lähtökohdat musiikkiharrastuneisuuteen johtuen erilaisista perhetaustoista, ja koulun tulee pyrkiä tasoittamaan näitä elinympäristön eroista johtuvia tasoeroja, jotta kaikilla lapsilla olisi mahdollisuudet musiikkiharrastukseen. Tutkimusten mukaan lasten musiikillisten taitojen erot ovat koulussa suurempia, kuin muissa oppiaineissa. Lapsen musiikillinen osaaminen koulussa on perintötekijöiden sekä niiden tietotaitojen summa, jotka hän on omassa kasvuympäristössään omaksunut. Kotioloilla on suuri vaikutus siihen, kuinka pitkällä lapsen musiikillinen kehitys kouluun tullessa on. Parhaita tuloksia musiikillisessa kehityksessä saadaan kahdenteentoista ikävuoteen saakka, mikäli lapsi saa kotoaan esimerkin ja tuen musiikin harrastamiselle, ja aloittaa varhain oman harjoittelun. Nämä lapsuuden alkuvuodet murrosiän kynnykselle ovat musiikillisen kehityksen kannalta keskeisiä lapsen sisäisen motivaation ja innostuksen syntymisen kannalta. (Karppinen & al., 90.)

Koululla on kodin ohella tärkeä tehtävä ohjata lapsia musiikkiharrastuneisuuden pariin. Musiikinopetuksen tulee tarjota lapselle haasteita kunkin oman lähikehityksen vyöhykkeeltä, mikä tarkoittaa sitä, että musiikkia harrastaneille tarjotaan heidän tasoistaan opetusta, ja puolestaan musiikin alkeellisempia asioita opiskeleville heidän tasoaan vastaavaa opetusta sekä innostuksen siemeniä oman harrastuneisuuden syntymiselle. Opettajan haasteena on osata herkillä tuntosarvilla tunnistaa oppilaissaan millä tasolla heidän musiikillinen kehityksensä ja ennen kaikkea musiikillinen itsetunto on, ja tukea parhaalla mahdollisella tavalla tätä kehitystä. Koulun tärkein tehtävä onkin tarjota lapsille parasta mahdollista asiantuntemusta ja tukea musiikin opetuksessa. (Karppinen & al., 91.)

3.1 Peruskoulun musiikinopetuksen sisällöt

Alakoulussa musiikin oppitunteja on yleisen käytännön mukaan 1-2 viikkotuntia.

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, joka on päivitetty vuonna 2004, peruskoulussa musiikin oppiaineen oppimistavoitteiksi ja keskeisiksi oppisisällöiksi on kirjattu seuraavanlaisia asioita:

”Musiikin opetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisuvälineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan.” (OPS 2004.) Musiikin opetuksen tulee opettaa musiikin aika- ja kulttuurisidonnaisesta luonteesta, ja välittää oppilaille eväitä oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen, sekä uteliaan ja arvostavan suhtautumisen syntymiseen musiikkia kohtaan. Näihin tavoitteisiin pyritään pitkäjännitteisen harjoittelun ja yhteismusisoinnin keinoin, muita oppiaineita sekä median ja teknologian keinoja mahdollisuuksien mukaan hyödyntäen.

Vuosiluokille 1-4 on valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa asetettu seuraavia tavoitteita: Oppilas oppii äänenkäyttöä ja itseilmaisua laulu-, soitto- ja liikkumisharjoitteiden kautta sekä ryhmässä että yksin, harjoittaa musiikin kuuntelua ja havainnointia ympäristöstään ja oppii ymmärtämään musiikkimaailmaa monimuotoisuudessaan. Lisäksi oppilas oppii käyttämään omaksumiaan musiikillisia elementtejä luovuuden aineksina. 1-4 vuosiluokkien musiikinopetuksessa on tärkeintä ”oppilaiden musiikillisen ilmaisun kehittäminen leikinomaisessa ja kokonaisvaltaisessa toiminnassa”(OPS). 1-4 vuosiluokkien musiikinopetuksen keskeisinä sisältöinä ovat monipuolinen myös moniäänistä laulua sisältävä lauluohjelmisto, lauluja, leikkejä ja loruja sisältävät äänenkäyttöharjoitukset, yhteissoittoharjoituksia melodia-, rytmi-, keho- ja sointusoittimilla, musiikinkuunteluharjoituksia sekä mielikuvaharjoituksia, sekä luovuutta kehittävää improvisointia ja äänikerrontaa. Musiikinopetuksen tulee lisäksi sisältää monikulttuurista ja eri aikakausien lauluohjelmistoa sekä musiikin peruselementteihin (rytmi, melodia, harmonia, dynamiikka) tutustumista monipuolisten harjoitteiden kautta. (OPS)

Vuosiluokkien 5-9 musiikinopetus pyrkii jäsentämään oppilaan musiikillista maailmaa ja –kokemuksia, sekä opettaa musiikinkäsitteiden ja merkintöjen käyttöä musisoinnin yhteydessä.

Peruskoulun yläluokkien musiikinopetuksen tavoitteena on, että oppilas syventää musiikintuntemustaan eri tyylien ja lajien suhteen, oppii ymmärtämään ja käyttämään musisoinnissa tärkeimpiä peruselementtejä, kehittää musiikillista ilmaisuaan ryhmämusisoinnin keinoin sekä musiikillista luovuuttaan musiikillisen keksinnän avulla. Keskeiset sisällöt 5-9 luokkien musiikissa

ovat äänenkäyttöharjoituksia ja eri tyylien yksi- ja moniäänistä lauluohjelmistoa, yhteismusisointia, monikulttuurista eri tyylien soitto-ohjelmistoa, monipuolisia kuunteluharjoituksia eri kulttuureista ja aikakausilta, improvisointia laulaen, soittaen, säveltäen, liikkuen ja musiikkiteknologiaa hyödyntäen. (OPS)

Valtakunnallinen opetussuunnitelma toimii pohjana kuntien ja koulujen omille opetussuunnitelmille. Perusopetuksen musiikkikasvatuksen tavoitteena on tarjota musiikkikasvatusta kaikille tasapuolisesti kotitaustoista johtuvasta erilaisuudesta riippumatta. (Karppinen & al., 90.)

4 LUOKANOPETTAJA MUSIIKINOPETTAJANA

Kuten opettajan ammatinkuva vaatii, luokanopettajaksi opiskelevat ja opettajana toimivat ihmiset ovat yleisesti ottaen monipuolisia sekä kyvyiltään että kiinnostuksen kohteiltaan. Omat suosikit opetettavien aineiden joukosta kuitenkin yleensä löytyy. Omien opiskelutovereideni ja opettajaksi valmistuneiden tuttujeni kanssa käymien keskustelujen perusteella varsinkin taito- ja taideaineiden opettaminen on usein joko erityisen mieluisaa tai hankalaa. Liikunnan, musiikin, kuvaamataidon ja käsitöiden opettaminen vaatii kokemusteni perusteella opettajalta erityistä kiinnostusta tai taitoa kyseiseen alaan. Näin ainakin usein ajatellaan. Useasti olen kuullut opettajana toimivilta musiikin olevan yksi niitä aineita, joiden opettaminen luokanopettajankoulutuksen tarjoamien valmiuksien pohjalta tuntuu jopa pelottavalta. Mistä moinen pelko? Musiikkiahan alakoulussa opetetaan vain kahden viikkotunnin verran. Eikö opettajankoulutus tarjoa tarpeellisia eväitä musiikin alkeiden opettamiseen?

4.1 Musiikinopettajantyön haasteet

Yhteiskunnan muutokset ovat muuttaneet paitsi ihmistä, myös koulua. Koulun ollessa yhä yhteiskunnallisesti keskeisessä asemassa ei voida ajatellakaan, että koululaitos pysyisi muuttumattomana uudistusten ja kehityksen keskellä. Tämä koskee myös musiikinopetusta. Ennen musiikinopetus paitsi tunnettiin nimellä laulunopetus, myös sisälsi eri asioita, kuin nykyään. 1900-luvun puolivälistä alkaen musiikin merkitys on muuttunut voimakkaasti yhteiskunnassa. Modernissa kulutusyhteiskunnassa musiikkia on yhä helpompi kuunnella, tuottaa ja levittää, ja sen asema vanhan aikaisesta jopa elitistisestä taiteen alasta on muuttunut kaikkien ihmisten harrastukseksi ja viihteeksi. On yhä helpompaa löytää oma persoonallinen musiikin toteuttamistapansa, ja toisaalta mitä erilaisimmat musiikin tyyllilajit ovat kaikkien tutustuttavissa. Nämä muutokset tuovat luonnollisesti haasteita musiikinopetukselle. Vaikka musiikin kuuntelu ja kulutus ovat suurempia kuin koskaan, on musiikin oppiaineen arvostus koulussa kärsimässä inflaatiota. (Atjonen & Väisänen, 319.)

Musiikkikasvatuksen on kyettävä vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin, jotta musiikin oppiaine säilyttäisi asemansa tärkeänä jäsenenä modernia kouluinstituutiossa. Ennen musiikinopetus sekä peruskoulussa että musiikkioppilaitoksissa oli lähinnä teoreettisen tiedon ja soittotekniikkojen välittämistä oppilaille. Kasvatustieteen modernit teoriat korostavat oppimisen kokonaisvaltaista luonnetta. Oppilaaseen vaikuttavat konstruktivismin ajatusten mukaan oppimistapahtumassa hänen aikaisemmat tietonsa, ajatuksensa ja tunteensa asioista, eikä opettaminen tällöin voi olla pelkkää faktojen siirtoa oppilaalle. Opettajan tulee kohdata oppilaat yksilöinä, joiden oppimiseen nämä aikaisemmat tiedot vaikuttavat. Musiikinopetus on näiltä lähtökohdilta samanlaista kuin opettaminen yleensä, mikä tarkoittaa sitä, että mielekkäässä musiikinopettamisessa tulisi huomioida oppilaiden sosiaalinen ympäristö, vertaisryhmät ja erilaisten musiikkikulttuurien vaikutus oppimistilanteessa. (Atjonen & Väisänen, 320)

Mikko Anttila (2004) painottaa artikkelissaan Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? musiikin oppimisen koostuvan muiden oppimistapahtumien tavoin mm. psyykkisistä, psykomotorisista ja sosiaalisista prosesseista. Musiikin oppimisen psykomotorisia taitoja ovat soitto- ja laulutaito, psyykkisiä musiikin kuuntelutaito ja opiskelutaito, ja sosiaalisen luonteen musiikin opetus saa erilaisten vuorovaikutustilanteiden kautta. Modernin kasvatustieteen, -sosiologian ja -psykologian ajatusten mukaan musiikinopettajan tulisi pyrkiä kehittämään oppilaitaan seuraavilla kolmella tiedonalalla:

- 1) musiikki, musisoiminen ja musiikinopiskelu
- 2) oppilas itse musiikinopiskelijana
- 3) musiikillinen sosiaalinen ympäristö, jossa oppilas toimii ja jonka osa hän on. (Atjonen & Väisänen, 321.)

Anttilan mukaan tunneäly on musiikinopettajan tärkeimpiä taitoja. Opettajan tulee hallinta musiikinalalta paitsi vaadittavat tietotaidot, myös ymmärtää oppilaiden aikaisempiin tietoihin ja ajatuksiin liittyvä tunnelataus. Mikäli opettaja ei käsittele musiikin oppimista osana oppilaiden omaa elämää ja ota opettaessaan huomioon ihmisen kokonaisvaltaista kehitystä, ei opetus välttämättä kohtaa oppilasta. Oppilaan motivaatio saattaa usein heikentyä, kiinnostus musiikinopiskeluun häviää, ja oppilas voi vaikuttaa laiskalta tai jopa häiriköivältä. Opettajan tehtävä on tukea oppilaan musikaalisuuden eri puolia, ja mikäli hän ei siihen kykene, oppilas tulee hakemaan tietonsa muista tietolähteistä, kuten kotoa, joukkoviestimistä tai kavereiltaan. Musiikinopetuksen sosiaaliseen luonteeseen kuuluu paitsi oppilaiden keskinäinen sosiaalinen

yhteisö, myös oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus, jolla on erittäin keskeinen asema oppimisprosessissa. Opettaja voi vaikuttaa persoonallaan oppilaan motivaatioon positiivisesti tai negatiivisesti. Persoonaa onkin alettu pitää opettajan tärkeimpänä työkaluna. (Atjonen & Väisänen, 323-325.)

Musiikinopetus jaetaan kahteen pääsuuntaukseen: Didaktiseen eli formaaliin ja progressiiviseen eli informaaliin opetukseen. Anttilan mukaan nämä kaksi suuntausta eivät niinkään ole toisensa poissulkevia, vaan muodostavat yhdessä toimivan musiikinopettamisen kokonaisuuden. Didaktiikka tarjoaa opettajalle toimintaohjeet sellaisessa ideaali oppimistilanteessa, jossa oppilasryhmä on motivoitunut ja opettaessa voi keskittyä täysin didaktisiin asioihin. Yleensä jossain vaiheessa tulee opettajalla vastaan tilanteita, joissa ryhmä ei toimi opetuksen kannalta halutulla tavalla. Oppilaalla ilmenee itseluottamukseen tai motivaatioon liittyviä esteitä, suhde opettajaan saattaa jostain syystä tulehtua, ja opettajan täytyy osata toimia tällaisen tilanteen ylitse pääsemiseksi kehittäkseen oppimistapahtuma jälleen hedelmälliseksi. Tällöin opettaja voi muuttaa ajatteluaan progressiivisen tavan mukaisesti. Musiikinopettaja ei voi olla vain tiedonvälittäjä, vaan hänen tulee ottaa huomioon oppilaiden fyysiset ja psyykkiset ominaisuudet. (Atjonen & Väisänen, 328-329.)

Viime aikoina on keskusteltu paljon koulun ja opettajan työhön kohdistuvista muutospaineista. Yhteiskunta muuttuu, ja samalla opettajuuskin kohtaa uusia haasteita. Tutkimusten mukaan opettajille keskeisessä osassa tulevaisuuden työssä ovat vuorovaikutustaidot. Opettajan tulee toimia työssään vuorovaikutuksessa yhä useampien ja erilaisten tahojen kanssa. Oppilaiden perhetaustat ovat yhä kirjavampia, mikä tuo oman haasteensa oppilaiden kohtaamiseen. Oppilaiden lisäksi opettaja kohtaa erilaisia opettajia, oppilaiden perheitä, sekä muita yhteistyötahoja. Yhteiskunnan muutokset asettavat uudenlaisia odotuksia keskeisessä asemassa olevalle koululle: Lapsista tulee kasvattaa aktiivisia yhteiskunnan jäseniä, ja opettajan tulee pystyä vahvistamaan omalla opetuksellaan heidän vuorovaikutustaitojaan. Tämän lisäksi opettajan tulee itse toimia yhteiskunnassa aktiivisena jäsenenä. Opettajankoulutuslaitoksen tulisi pystyä ottamaan nämä kehityksen suuntauksen vastaan omassa toiminnassaan, jotta opettajat olisivat valmiita kohtaamaan työn suurimmat haasteet. (Launonen & Pulkkinen, 176.)

4.2 Musiikin opinnot opettajankoulutuslaitoksessa

Kuinka sitten alakoulun musiikinopettajien koulutus vastaa työnkuvaan liittyviin korkeisiin tavoitteisiin? Anttila (2004) kertoo näkemyksiään opettajankoulutuksen haasteista musiikinopetukselle edellä mainitussa artikkelissa. Yhteiskunnan muutokset ja musiikinopettajuuden kehittyminen tuovat haasteita myös luokanopettajankoulutukselle. Opettajaksi opiskelevien tulisi kehittyä psykomotoristen taitojensa osalta taitaviksi ihmisten käsittelijöiksi, mutta yliopistossa annettava opetus tapahtuu pääosin luento-opetuksena, joka tuskin vastaa tätä työelämän haastetta. Erityisesti musiikin opettamisessa keskeisessä osassa ovat metakognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehittäminen, joihin yliopisto-opetus nykyään antaa heikot valmiudet. Kaiken kehityksen keskellä opettamisen haasteellisuutta lisää se, että luokanopettajankoulutuslaitoksessa taidekasvatuksen määrä on viimeisen vuosikymmenen aikana pienentynyt huomattavasti. Vähäisten tuntimäärien puitteissa opetusta annetaan vain tiettyjen tärkeimmiksi katsottujen musiikin tietojen ja taitojen osalta, mikä ei riitä Anttilan mukaan ammattitaitoisen alakoulunmusiikinopettajan koulutukseen. (Atjonen & Väisanen, 330.)

Luokanopettajanopinnot suoritetaan yliopistossa kasvatustieteentiedekunnassa.

Luokanopettajan pätevyyteen vaaditaan kasvatustieteen maisterin opinnot, eli 300 opintopisteen (op) laajuiset opintosuoritukset. Vuonna 2007 voimaan tulleen tutkinnon uudistuksen mukaan luokanopettajaopiskelijat suorittavat ensin kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon (180 op) josta jatkavat maisteriopintoihin. Tampereen yliopistossa kasvatustieteen kandidaatin opintoihin sisältyvät perusopetuksessa opettavien oppiaineiden monialaiset opinnot. Monialaisten opintojen laajuus on yhteensä 60 opintopistettä, ja musiikin opintojen osuus tästä kokonaisuudesta on 6 opintopistettä. Näiden opintojen pohjalta luokanopettajat valmistuttuaan musiikkia alakoulussa opettavat, elleivät opinnoissaan erikoistu musiikkiin. (Tampereen Yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas, 12-13.)

Halutessaan opettajankoulutuslaitoksen (OKL:n) opiskelijat voivat erikoistua musiikkiin opintojensa aikana, ja valita itselleen musiikin sivuaineen, jonka laajuus on 25 op. Tampereen yliopistossa OKL:n musiikin sivuaineopinnot toteutuvat yhden lukuvuoden kestoisena tiiviinä opiskelupakettina. (Tampereen Yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas, 107.)

Tutkimukseni aineisto koostuu neljän alakoulun musiikinopettajan ajatuksista työhönsä liittyen. Heidän opiskeluhistoriansa ovat erilaiset, ja koska haastatteluissa olen kysellyt heiltä mielipiteitä koulutukseensa peilaten, on mielestäni tärkeää selvittää, mitä kukin musiikin koulutusohjelma sisältää. Luokanopettajien musiikinopetus pohjaa siis joko pelkkiin luokanopettajankoulutuslaitoksen (OKL:n) monialaisiin musiikinopintoihin, OKL:n musiikin

sivuaineopintoihin, tai musiikin aineopettajan pätevyyteen johtavaan musiikin maisterikoulutukseen. Opettajat ovat opiskelleet eri aikoina, ja musiikin opetussuunnitelmat OKL:ssä ovat jo kovasti muuttuneet, mutta päädyin kertomaan musiikinopinnoista tällä hetkellä Hämeenlinnan OKL:ssä, koska vanhempien opetussuunnitelmien käsiin saaminen on erittäin hankalaa, enkä katsonut selittävää erikseen kunkin opettajan sen aikaisten opintojen sisältöjä. Musiikin maisteriksi voi opiskella tällä hetkellä kolmessa korkeakoulussa, mutta selvitän tutkimuksessani Sibelius-Akatemian musiikin maisteri koulutuksen sisältöä pääpiirteittäin, koska kyseisen tutkinnon suorittanut aineistoni opettaja on suorittanut tutkintonsa siellä.

4.2.1 Musiikin monialaiset opinnot

Tampereen yliopiston opinto-oppaassa musiikin monialaisten opintojen tavoitteeksi on kirjattu, että opiskelija ymmärtää musiikkikasvatuksen tavoitteet ja tutustuu monipuolisiin materiaaleihin sekä musiikillisiin työskentelytapoihin. Lisäksi tavoitteena on, että opiskelija kartuttaa omaa esiintymiskokemustaan, ja kehittää omaa muusikkouttaan.

Musiikin perusopintojen monialaisiin opintoihin kuuluu kurssit musisoinnin perusteet (3 op) ja musiikkikasvatus (3 op). Musisoinnin perusteet –kurssi sisältää pianonsoittoa ja rytmämusisointia. Pianon yksilö- ja ryhmäopetusta sekä rytmämusisoinnin opetusta eri muodoissa on yhteensä 30 tuntia (t), joiden aikana harjoitellaan koululauluohjelmistoa, sointumerkeistä soittamista, säestämistä, esiintymistä, ja bändiprojektien sekä yhdessä soittamisen alkeita. Kurssin tavoitteena on, että opiskelija oppii hallitsemaan soittamisen perustaidot, ja ryhmätilanteiden kautta kehittäisi omaa musiikkipedagogista tietotaitoaan sekä tarvittavaa luovuutta. Rytmämusisoinnin tavoitteena on lisäksi, että opiskelija sisäistää musiikilliseen oppimisprosessiin kuuluvan sosiaalisen kanssakäymisen merkityksen. (Tampereen Yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas, 130-131.)

Musiikkikasvatus kurssilla opiskellaan monipuolisesti musiikin peruskäsitteitä. Kurssilla tutustutaan musiikinteoriaan, musiikkiliikuntaan, laululeikkeihin ja laulamiseen, koulu- keho- ja bändisoittimiin sekä kuuntelukasvatukseen. Lisäksi paneudutaan musiikintuntien suunnitteluun ja arviointiin sekä niihin liittyvään luovuuteen ja keksintään. Opiskelijat pääsevät myös itse esiintymään kurssin aikana. Musiikkikasvatus kurssin tavoitteena on, että opiskelija oppisi suunnittelemaan mahdollisimman monipuolisen musiikkituntin alakoulussa. Kurssin kesto on 40 t, joista 36 t on harjoituksia ja 4 t luento-opetusta. (Tampereen Yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas, 130-131.)

4.2.2 Musiikin sivuaineopinnot

Musiikin sivuaineen tavoitteiksi on kirjattu opinto-oppaassa, että opiskelija ”löytää oman musiikillisen identiteettinsä” ja syventää omia musiikin opettamiseen liittyviä tietoja ja taitojaan. Sivuaineopinnot sisältävät seuraavat kurssit: Musiikin ainedidaktiikka (7 op), kansanmusiikki (3 op), kuorolaulu ja kuoronjohtaminen (2 op), musiikin historia (3 op), pianonsoitto ja säestäminen (3 op), vapaa säestys (3 op) ja yhteismusisointi (4 op).

Musiikin ainedidaktiikan kurssi koostuu 80 harjoitustunnista. Tavoitteina on syventää opiskelijan musiikkityöskentelytaitoja, luottamusta omiin opetustaitoihin, sekä opetusmenetelmien käyttötaitoja. Kurssilla pyritään myös siihen, että opiskelija oppisi havainnoimaan musiikki- ja tunnekasvatuksen välisiä yhteyksiä ja itse valmistamaan musiikintunneille opetusmateriaalia. Ainedidaktiikan kurssilla harjoitellaan monipuolisia opetusmenetelmiä, musiikinteoriaa, itse musiikin opettamista normaalikoululla, notaatio- eli nuotinnus-ohjelmien käyttöä, Koulu-, keho- ja bändisoittimien sovittamistaitoja, ja esiintymistä. Kurssin suorittamiseen sisältyy seminaarityö, soitin- ja kirjatentti, opetustehtäviä, sekä esseen tekoa.

Kansanmusiikin kurssilla tutustutaan sekä perinteiseen että modernimpaan kansanmusiikkiin ja kansanmusiikkisoittimiin. Monikulttuurisuus on myös kurssin aiheena, ja näihin kansanmusiikin osa-alueisiin paneudutaan ryhmä- ja yksilöharjoitusten avulla laulaen, tanssein ja soittaen. Luento-opetusta kurssilla on 6 t, ja harjoituksia 34 t, ja näiden aikana suoritetaan musiikinsovitustehtävä, kirjatentti, sekä monikulttuurisen musiikin esitelmä. *Kuorolaulu ja kuoronjohtamis* kurssilla harjoitellaan kuoronjohtamista ja oikeanlaista äänenmuodostusta. Kurssilla tutustutaan kuoronjohtotekniikoihin ja kuoro-ohjelmistoon, ja opetellaan äänenavausmenetelmiä. Suorittaminen tapahtuu kuorolaulu- ja kuoronjohtoharjoitusten kautta, joita on yhteensä 25 t. Kurssi sisältää kuoronjohtotentin.

Musiikin historia kurssilla käydään läpi länsimaisen taidemusiikin pääpiirteitä, tutustutaan musiikkiin kuunteluesimerkkien avulla, ja opetellaan aiheeseen liittyviä erilaisia opetusmetodeja. Kurssi sisältää 10 t luento-opetusta ja 14 t harjoituksia, ja sen tavoitteina on kehittää musiikin analyttisen kuuntelun taitoja, tutustua musiikin eri aikakausiin, sekä oppia yhdistelemään musiikin alalta sekä tiedollisia että taidollisia piirteitä. Musiikin historiakurssin suorittamiseen kuuluu sekä kuuntelu- että kirjatentti ja suullinen esitelmä aihealueesta. *Pianonsoiton ja säestämisen* kurssilla syvennetään pianonsoitto- ja säestystaitoja. Tavoitteena on 28 yksittäis- ja ryhmäharjoitusten pohjalta harjoitella erityisesti koulun erilaisiin juhliin soveltuvaa ohjelmistoa nuotista säestäen, ja

kehittää omaa soittotaitoa ja esiintymisvarmuutta. Kurssilla soitetaan sekä soolo- että yhteissoittokappaleita, ja pianon teknisiä harjoitteita, ja sen aikana suoritetaan soittotenti.

Vapaa säestys kurssilla opetellaan erilaisia säestyskompeja ja yleisimpiä kolmi- neli- ja viisisointuja. Lisäksi opetellaan improvisointia ja soinnutusta. Tavoitteena kurssilla on, että opiskelija omaksuu monipuolisen sointu- sekä tyylivalikoiman säestyksensä tueksi ja oppii soinnuttamaan itse nuottikuvaa. Kurssi koostuu 40 ryhmäopetustunnista, ja se sisältää soittokokeen sekä osasuorituksia. *Yhteismusisointi* opintokokonaisuus valmentaa opiskelijaa sekä itse musisoimaan bändin jäsenenä, että opettamaan oppilaille bändisoittoa. Kurssilla harjoitellaan moniäänisiä lauluja ja bändisoittosovitusien tekoa. Siinä tavoitteeksi on kirjattu, että opiskelija oppii ohjaamaan lapsiryhmää yhteissoiton saralla, ja toimimaan itse bändin jäsenenä musiikillisia ideoita toteuttaen. Yhteissoittajakso on 50 tunnin mittainen, ja sen suoritukseen kuuluu oppilasryhmän opetus, laulu- ja soitinsovitusten tekeminen, yhtyesoittotenti, sekä konsertin suunnittelu että toteutus. (Tampereen Yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan opinto-opas, 150-153.)

4.3 Täydennyskoulutus ratkaisuna pulaan musiikinopettajista

Musiikin aineopettaja eli musiikin maisterin koulutus antaa valmiudet työskennellä musiikinopettajana pääosin peruskoulun yläasteella ja lukiossa. Suomessa yliopistotason musiikin aineopettajakoulutusta on annettu ensimmäisenä Sibelius-Akatemiassa vuodesta 1966 lähtien. Jyväskylän yliopistossa musiikin aineopettajakoulutus alkoi vuonna 1982. Koulutuksessa on mahdollista erikoistua mm musiikkiluokille, musiikkileikkikouluun, soitto- ja laulupedagogiikkaan ja musiikkiterapiaan, mikä mahdollistaa työskentelyn muuallakin kuin koululaitoksen tehtävissä. Usein musiikinopettajat kokevat esimerkiksi musiikkiopistoissa työskentelyn motivoivampana kuin peruskoulun yläasteen musiikinopettajan työ, ja peruskouluissa onkin kautta aikojen ollut pulaa pätevistä musiikinopettajista. (Ruismäki, 21.)

Tämän vuoksi 1980-luvulta lähtien Suomessa on järjestetty musiikin aineopettajan pätevyyyteen valmistavaa poikkeuskoulutusta, jonka avulla haluttiin ratkaista pätevien musiikinopettajien pula. Poikkeuskoulutuksessa opiskellaan musiikin maisterin pätevyys 2,5 vuodessa. Koulutus käynnistyi ensimmäisen kerran 2-vuotisena Sibelius-Akatemiassa vuonna 1983 yhteistyönä Turun OKL:n, konservatorion sekä musiikkیتieteidenlaitoksen kanssa. Tämän jälkeen musiikinmaisterin poikkeuskoulutusohjelma alkoi Oulussa ja Turussa vuonna 1985, sekä Joensuussa 1988. Huolimatta siitä, että poikkeuskoulutuksen myötä musiikinopettajia valmistuu enemmän kuin aikaisemmin, on peruskouluissa silti liian vähän päteviä musiikinopettajia. Syynä

tähän on muiden musiikkioppilaitosten vetovoima musiikinopettajan työpaikkana. Peruskoulun musiikinopetuksesta vastaakin usein musiikkiin erikoistunut luokanopettaja, kanttori tai muun musiikinalan koulutuksen saanut henkilö. (Ruismäki, 26-27.)

4.3.1 Musiikin maisterin poikkeuskoulutukseen hakeminen ja koulutuksen sisältö

Musiikinopettajan poikkeuskoulutuksen alkamisesta lähtien koulutukseen on kohdistunut paineita ja kysymyksiä koulutukseen sisältöön liittyen. Epäilyksiä herättää, voidaanko kahdessa vuodessa opettaa opiskelijoille tarpeeksi kattava aineenhallinta, ja laskeeko musiikinopettajien taso poikkeuskoulutuksen ansiosta. On myös pelätty, että poikkeuskoulutuksesta valmistuvat opettajat vievät työpaikat musiikin kandidaattien nenän edestä. Tällaista skeptisyyttä kohdistuu yleensäkin mihin tahansa täydennyskoulutukseen. Siksi onkin korostettu, että musiikinopettajien kohdalla on kyse poikkeuskoulutuksesta, jonne opiskelijat valitaan aiemman koulutuksen perusteella. (Ruismäki, 28.)

Musiikin maisterin 2,5-vuotiseen koulutukseen pääsyvaatimukset ovat pääpiirteittäin samat koulutusta tarjoavissa eri laitoksissa, mutta joitain erojakin löytyy. Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatuksen osaston 2,5-vuotiseen maisterikoulutukseen pyrkivällä tulee olla suoritettuna musiikkialan kandidaatin tutkinto, soveltuva musiikkialan ammattikorkeakoulututkinto sekä opettajan pedagogiset opinnot (60 op). (Jyväskylän yliopiston opinto-opas) Sibelius-Akatemiassa hakijalla tulee olla joko jompikumpi edellä mainituista musiikkialan tutkinnoista tai kasvatustieteen kandidaatin opinnot suoritettuna. Lisäksi hakijalta edellytetään jossakin instrumentissa musiikkiopiston D-kurssin suoritusta. (Sibelius-Akatemian opinto-opas,)

Koska Sibelius-Akatemiassa suoritettavan musiikin maisterin tutkinnon laajuus on 150 op. Maisteriksi opiskelevan pääaine on musiikkikasvatus, josta opiskellaan vähintään 60 op:n kokonaisuus. Tutkintoon sisältyy myös opettajan pedagogisia opintoja ja valinnaisia opintoja vähintään 30 op. Opettajan pedagogisten opintojen määrä vaihtelee aikaisemmin suoritettujen opintosuoritusten mukaan. Musiikkikasvatusopinnot sisältävät laulu- ja instrumenttiopintoja sen mukaan, kuinka paljon opiskelija on niitä aikaisemmin suorittanut, sekä musiikin opetettavan aineen opintoja. Lisäksi opintoihin kuuluu opinnäytetyön (20 op) teko, sekä kypsyyskoe. Opettajan pedagogiset opinnot saattavat sisältää myös instrumentti- ja laulupedagogiikan opintoja. (Sibelius-Akatemian opinto-opas 2008-2009, 148.)

Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma sisältää pää- ja sivuinstrumenttiopintoja, joista tulee suorittaa määrätty tasosuoritukset. Instrumenttiopinnoissa opiskellaan oman valinnan mukaan

klassisen tai pop-jazz-tyylin suuntaisesti, kuitenkin niin, että hallitsee tietyn määrän molempia tyyliä. Maisterin tutkinnon pääinstrumenttiopintojen (6-18 op) tavoitteena on, että opiskelija hallitsee instrumentin tärkeimmät tekniikat, ja oppii monipuolista ohjelmistoa.

Sivuinstrumenttiopinnoissa vaaditaan tietyntasoinen suoritus vähintään yhdestä soittimesta. Lisäksi musiikkikasvatuksen koulutusohjelmaan sisältyy monipuolisesti vapaasäestystä, afroamerikkalaisen musiikin opintoja, yhdessä musisoimisen opintoja, musiikin johtamisen opintoja eli kuoron- ja yhtyeenjohtamista, musiikkikasvatuksen erityisaineiden opintoja (musiikkiliikunta, liikunta, äänenkäyttö- ja huolto sekä äänenkäytön jatkokurssi), kansanmusiikkiopintoja, musiikkiteknologian opintoja sekä muita opintoja, mm. musiikkiterapiaa, vuorovaikutustaito-opintoja ja luottamustoimia Sibelius-Akatemiassa. (Sibelius-Akatemian opinto-opas 2008-2009, 164.)

5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimusongelmat muotoutuvat niistä lähtökohdista, joiden valossa olen tutkimusaihetta halunnut lähteä tarkastelemaan.

5.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkielmassani tutkin alakoulussa työskentelevien luokanopettajien käsityksiä musiikin opettamisesta alakoulussa. Halusin selvittää, minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla on musiikinopettamisesta, kokevatko he musiikinopettamisen alakoulussa tärkeäksi, ja mitkä asiat vaikuttavat heidän omaan työskentelymotivaatioonsa. Kyseisen tutkimusaiheen olen valinnut siksi, koska olen itse innokas musiikin harrastaja, ja aloitan luokanopettajankoulutuslaitoksesta valmistuttuani musiikin maisteri opinnot Sibelius Akatemiassa Helsingissä. Tutkimukseni aihetta valitessani olin vasta hakuvaiheessa Sibelius Akatemian oppilaaksi, ja hakuprosessin aikana minua kiinnostivat erityisesti, minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla on musiikin opettamisesta alakoulussa. Tulevaisuudessa voisin toimia musiikinopettajana yläkoulussa ja lukiossakin, mutta ainakin tällä hetkellä minua kiinnostaa kaikkein eniten musiikin opettaminen alakoulutasolla.

Oma kiinnostukseni musiikin opettamiseen on herännyt OKL:n musiikin sivuaineopintojen kautta. Ennen kyseisiä opintoja olin useasti pohtinut, kuinka löytäisin oman tieni musiikkia harrastaneena luokanopettajaopiskelijana, ja musiikki tuntui jäävän ikäväkseni muiden opintojen ohella taka-alalle. Musiikin sivuaineopinnot selkeyttivät omaa ajatusmaailmaani siitä, että tulevaisuudessa haluaisin toimia nimenomaan musiikkikasvattajana. Musiikinopettajan ammatinkuvaa tarkastellessani olen törmännyt useasti Suomessa kiivaana käytävään keskusteluun taito- ja taideaineiden tilasta peruskoulussa.

Taito- ja taideaineet ovat menettäneet tuntimääriä tietoaineille 2000-luvun peruskoulun uudessa tuntijaossa, mikä herättää yleistä vastarintaa kentällä toimivissa opettajissa. Helsingin sanomien Kulttuuriosastolla 25.2.2002 julkaistussa artikkelissa ”Taideopetuksen huippukokemukset peruskouluun” Sirpa Pääkkönen kertoo peruskoulun taideaineiden opettajien olevan huolissaan taideaineiden opetuksen supistumisesta. 2001 joulukuussa hyväksytyssä peruskoulun uudessa

tuntijaossa valinnaisaineiden määrä laski, mikä tarkoittaa sitä, että taito- ja taideaineiden karsiutuu. Kuitenkin samaan aikaan valmistuu korkeakoulututkimuksia, jotka kertovat taideaineiden opetuksen saavuttavan sellaisia oppimistuloksia, joita muussa opetuksessa ei yleensä tavoiteta. Soile Rusasen vuonna 2002 valmistuneessa väitöksessä kerrotaan ilmaisutaidon oppituntien kasvattaneen mm. oppilaiden itseuria, keskittymiskykyä ja ryhmässä toimimisen taitoja. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että teoria-aineissa heikosti menestyvät oppilaat saivat onnistumisen kokemuksia taideopetuksen kautta. Pääkkösen artikkelissa painotetaan taideopetuksen tärkeyttä peruskoulussa, jossa se tavoittaa 7-15-vuotiaat koululaiset, jolloin taide-elämykset eivät jäisi vain harvojen musiikki- ja kuvataideoppilaitoksissa opiskelevien lasten yksinoikeudeksi. (H.S. 25.2.2002.)

Keskustelua on käyty kiivaasti mm. lehtien palstoilla ja television keskusteluohjelmissa taito- ja taideaineiden opetukseen liittyen. 3.4.2006 Helsingin Sanomien pääkirjoituksessa ”Koulu antaa myös taidekasvatusta” viitataan jälleen peruskoulun tuntijaon uudistukseen, jossa vuosiluokkien 5-9 tuntijaossa musiikille ja kuvaamataidolle on annettu peruskoulussa pienimmät tuntimäärät. Artikkelissa moititaan tätä taideaineiden tarpeellisuutta väheksyvää uudistusta, ja korostetaan taideaineiden kuten musiikin ja kuvaamataidon kuuluvan yleissivistykseen siinä missä tietoaaineetkin kuuluvat. Koulujen tulisi tarjota lapsille mahdollisuudet luovuuden harjoittamiseen, eikä tulisi sokeasti tuijottaa suomalaislasten menestykseen kansanvälisissä oppimistesteissä, joissa mitataan juuri tietoaaineiden hallintaa. (H.S. 3.4.2006.)

Oma jo lapsuudessaani herännyt kiintymys musiikkia kohtaan aiheuttaa myös minussa vastustuksen ajatuksia kyseistä tuntijakoa kohtaan. Pidän itse musiikkia elintärkeänä ihmisen hyvinvoinnille, ja tulevana sekä luokan- että musiikinopettajana haluaisin välittää oppilailleni niitä hyvänolon tunteita ja iloa, joita musiikki on omaan elämäni tuonut lapsuudesta tähän ikään asti. Uskon vakaasti sekä omien musiikillisten kokemusteni että tutuilta ihmisiltä kuultujen kommenttien perusteella musiikin tuovan iloa ja mielihyvää ihmisten elämään katsomatta välttämättä siihen, kuinka musiikillisesti lahjakas kyseinen ihminen on. Peruskoulussa musiikkia jonkin verran opettaneena olen myös nähnyt, minkälaisia mahdollisuuksia musiikilla on lasten kasvattamisessa.

Näiden ajatusten pohjalta heräsi mielessäni kysymys siitä, minkälaista musiikinopettajan työ tällä hetkellä oikeasti on. Omat kokemukseni opettamisesta ja musiikin parissa toimimisesta ovat innostavia ja minulle henkilökohtaisesti tärkeitä elämänlaatuni kannalta, mutta kuinka kentällä toimivat ammattilaiset kokevat työnsä alakoulussa? Onko musiikinopettaminen pienessä kirisessä, niin kuin keskustelu taito- ja taideaineiden saralta antaa ymmärtää? Arvostetaanko musiikinopetusta kentällä, vai koetaanko musiikki vähempiarvoisena verrattuna lukuaineisiin kuten matematiikka ja historia? Keitä ovat ne ihmiset, jotka arvostavat tai eivät arvosta musiikinopetusta? Onko musiikinopettajilla itsellään into työhön kadoksissa, ja mitkä asiat vaikuttavat heidän työhönsä

suhtautumiseen? Minua kiinnostaa myös, kuinka musiikkia alakoulussa opettavat opettajat kokevat oman koulutuksensa riittävän työn haasteisiin.

Musiikinopettajien työtyytyväisyyttä ja musiikinopettajien kokemuksia on aikaisemmin tutkittu jonkin verran. Itse halusin muotoilla tutkimusaiheeni siten, että selvitän, minkälaisia kokemuksia alakoulun opettajilla on musiikinopettamisesta nimenomaan alakoulutasolla. Tutkimukseni rakentuu siis tutkimiani aiheita selittävästä aiemmasta teoriasta, tutkimusaineistosta, jonka keräsin asiantuntijahaastattelujen avulla, ja tutkimustuloksista, jotka kumpusivat tutkimusaineistosta.

Tutkimukseni pohjaa näihin ajatuksiin, jotka minulla musiikinopettamisesta on etukäteen ollut. Tutkimukseni aluksi halusin selvittää, kuinka taito- ja taideaineiden vaikutusta ihmisen kehitykselle on aikaisemmin tutkittu. Minua kiinnosti tietää, kuinka tutkimukset selittävät niitä asioita, joiden kautta musiikkikasvattajat puolustavat taito- ja taideaineiden ja musiikin tärkeyttä ihmisen kehitykselle. Musiikinopettamisen työtä ymmärtääkseni minun on selvitettävä, minkälaista musiikinopettaminen alakoulussa on. Siksi olen selvittänyt alakoulun musiikinopetuksen sisällöt ja yleiset tavoitteet. Koska haluan tutkia, kuinka riittävä opettajien mielestä heidän oma alan koulutuksensa on, olen selvittänyt sekä luokanopettajankoulutuslaitoksen musiikinopintojen että musiikinaineopettajankoulutuksen sisällöt.

5.2 Tutkimusongelmat

Haluan tutkimuksessani selvittää, minkälaisia kokemuksia alakoulussa musiikkia opettavilla luokanopettajilla on musiikinopetuksesta ja musiikin opetuksen tilasta tällä hetkellä, mitkä asiat vaikuttavat näihin, ja kuinka hyvin heidän koulutuksensa on vastannut työn haasteisiin. Itselläni oli ennen tutkimuksen aloittamista tiettyjä ennakkokäsityksiä tutkittavista ilmiöistä, mutta tarkoitukseni ei ole hakea näille vahvistusta, vaan tutkimukseni lähtee avoimesta mielenkiinnosta tutkimuskohdetta kohtaan. Pyrin tulkitsemaan tutkimusaineistoa hermeneuttisen menetelmän avulla ja löytämään aineistosta ne asiat, jotka ovat tutkimustulosteni kannalta oleellisia.

Tutkimustehtäväni olen muotoillut seuraavanlaisiin pääongelmiin ja niitä täydentäviin alaongelmiin:

Pääongelmani ovat:

- kuinka alakoulun musiikinopettajat suhtautuvat työhönsä?

- minkälainen on alakoulun musiikinopetuksen tila tällä hetkellä alakoulun opettajien mielestä?

Alaongelmani ovat:

- mitkä asiat vaikuttavat alakoulun musiikinopettajien työhön suhtautumiseen?
- mitkä asiat vaikuttavat alakoulun musiikinopettajien mielestä musiikinopetuksen tilaan alakoulussa tällä hetkellä?
- kuinka hyvin alakoulun musiikinopettajien mielestä heidän koulutuksensa vastaa työn haasteita?

6 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN KULKU

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa tutkijan tulee päättää, mitkä tutkimusmenetelmät palvelevat parhaiten hänen tutkimuksensa tavoitteita. Tutkimusmenetelmän valinta ohjaa tutkimusprosessin etenemistä ja antaa tutkijalle ne suuntaviivat, joiden mukaan hän tutkittavaa kohdetta lähestyy. Tutkimusmenetelmän valinnan kautta tutkimus saa tietynlaisen luonteen. Sitä valitessa tutkijan tulee miettiä, mitkä menetelmät auttavat häntä parhaiten tarkastelemaan tutkimuskohdetta niistä näkökulmista, joiden valossa hän sitä haluaa tarkastella.

6.1 Laadullinen tutkimusote

Tutkimukseni on muodoltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on, että aineisto hankitaan todellisissa ja mahdollisimman luonnollisissa tilanteissa. Tutkija kerää tietoa aidoista elämäntilanteista tai vuorovaikutustilanteista, yleensä haastatteleamalla tai havainnoimalla ihmisiä. Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä tavoitteena on löytää aineiston kautta ennalta arvaamattomiakin uusia asioita aineiston tarkan tutkiskelun kautta. Tällöin tutkija ei testaa etukäteen luomiaan hypoteeseja asiasta, vaan on avoin aineistosta nouseville ennalta arvaamattomille tiedoille. Tutkimuksessa käytetään aineistonhankintametoja, joiden kautta tutkittavien omat ajatukset ja näkökulmat tulevat esille. Tutkittava kohdejoukko valitaan laadulliseen tutkimukseen tarkoituksen mukaisesti, ei satunnaisotoksella. Tutkimuksen muoto ei ole ennalta tarkoin päätetty, vaan se muokkaantuu tutkimuksen edetessä. Tällä tavoin tutkimuksen teko on ikään kuin vuoropuhelua aineiston ja tutkijan välillä, ja tutkimus kuin jatkuvasti kehittyvä prosessi. (Hirsjärvi & al., 165.) Laadullisen tutkimuksen päätavoitteena on todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi & al., 161).

Nimensäkin mukaisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkitaan ensisijaisesti käsitteiden laatua, ja kvantitatiivisessa niiden määrää (Hirsjärvi & al., 129, 151). Usein tutkimusta tehdessä tehdään turhankin tarkka jako kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen välillä. Kasvatustieteellistä tutkimusta tehdessä näitä kahta tutkimusmenetelmää voidaan käyttää limittäin, molemmista tutkimustavoista parhaiten soveltuvia menetelmiä käyttäen. (Hirsjärvi & al., 125.)

Tieteen historiassa on tehty monenlaisia jakoja ja tulkintoja sen suhteen, kuinka tieteellisen tutkimuksen kahtiajako voidaan perustella. 1800-luvulla hyväksyttiin luonnontieteiden ja hengentieteiden välillä vallitseva metodologinen perusero: Luonnontieteet selittävät ilmiötä, ja hengentieteet ymmärtävät sitä. Selittämisen ja ymmärtämisen ero tieteessä nähdään siinä, että ilmiön ymmärtämiseen sisältyy psykologinen ajatus kohteen tutkimisesta. Ihmistieteissä ymmärtävä tutkimus pyrkii eläytymään tutkimuskohteen ajatuksiin, tunteisiin ja henkiseen ilmapiiriin. Kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta voidaan kutsua tämän jaon perusteella ymmärtäväksi tutkimukseksi. (Tuomi, Sarajärvi, 27.)

Omaan tutkielmaani laadulliset tutkimusmenetelmät soveltuivat parhaiten, sillä tehtävänäni oli selvittää opettajien mielipiteitä tiettyihin asioihin. Aineistoni koostuu neljän eri ihmisen henkilökohtaisista ajatuksista, ja minun tulee tulkita kutakin haastateltavaa ainutlaatuisena tapauksena. Tutkimukseni lähtökohtana on oma kiinnostus aiheeseen. Tutkimusaiheesta en ole etukäteen muodostanut minkäänlaista hypoteesia, vaan tutkimusta aloitellessani tiedostin sen asian, että tutkimukseni eri vaiheissa aiheesta tulee nousemaan uusia ja itsellenikin odottamattomia asioita. Tutkimustehtävänäni muodostui niistä asioista, joista olin etukäteen kiinnostunut. Näiden pohjalta rakensin teemahaastattelun kysymykset, joita miettiessäni pyrin siihen, että niiden avulla saisin tutkimusaiheestani mahdollisimman kattavan käsityksen. Tämä mahdollistaa sen, että aineistoni pohjalta tutkimukseni suunta saattaa muuttua omien havaintojeni ja kiinnostukseni kohteiden mukaan. Kuten laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, tutkimukseni kehittyi sen edetessä.

6.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa sekä tutkijana että tutkimuskohteena on ihminen. Tutkimusta voidaan kutsua tulkinnalliseksi tutkimukseksi, jossa pyritään tulkitsemaan ihmisen ajatusmaailmaa. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen kohteena on kokemus, eli sellaiset ilmiöt, jotka eivät ole konkreettisia läsnä elämismailmassamme. Kokemukset ovat ihmisten ajatuksista syntyviä ilmiöitä, jotka ovat fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen mukaan olemassa elämässämme sellaisessa muodossa, jota ei voida suoraan käsitteellistää ja ymmärtää. Siksi tutkijan täytyy avata tutkimuskohdetta tulkinnan avulla. Tutkijan avain aineiston käsittelyyn on siis tulkinta. Riippuu yksittäisen tutkimuksen luonteesta, millä tavoin kutakin tutkimuskohdetta tulkitaan. (Tuomi, Sarajärvi, 35.)

Fenomenologia tutkii ihmisen suhdetta omaan elämismaailmaansa. Tässä kokemuksellisuus ja elämyksellisyys ovat keskeisessä asemassa. Fenomenologia tutkii ihmisen kokemuksia, jotka saavat ihmisen elämässä aina jonkun yksilöllisen merkityksen. Tämän kautta tutkimuksen kohteeksi nousee kokemusten merkityksien maailma. Fenomenologian näkökulmasta ihmisen kokemuksiin vaikuttaa aina yhteisö, missä hän elää, eli merkitykset saavat sosiaalisen painon. Hermeneutiikka astuu esiin fenomenologisessa tutkimuksessa ilmiöiden tulkinnan tarpeesta. Hermeneutiikka voidaan käsittää ymmärtämisen ja tulkinnan teoriana, jonka tavoitteena on oivaltaa tutkittavan ilmiön merkitys. Tässä keinona on tulkinta. Hermeneuttisen ymmärtämisen teorian mukaan ymmärtäminen perustuu aina aikaisemmin ymmärretylle eli esiymmärrykselle. Ymmärtäminen on yhtä kuin tulkinta, eikä koskaan lähde tyhjästä, vaan siitä, kuinka asia on ihmisen mielessä aikaisemmin ymmärretty. Tämä ymmärryksen eteneminen tunnetaan nimellä Hermeneuttinen kehä. (Tuomi, Sarajarvi, 34-35.)

Oma tutkimukseni kuuluu fenomenologis- hermeneuttiseen tutkimusmalliin. Haluan ymmärtää luokanopettajien kokemusmaailmaa ja aineistoni koostuu haastattelemini ihmisten henkilökohtaisista ajatuksista. Opettajat kertovat minulle omalla tyylillään, minkälaisiksi he kokevat tietyt musiikinopettajan työssä ilmenevät asiat, ja minkälaisen merkityksen nämä asiat saavat opettajien omassa ajatusmaailmassa. Haastatteluni kysymykset ovat luonteeltaan sellaisia, että niiden kautta nousee esille haastateltavieni kokemuksiin vaikuttavat yhteisölliset tekijät. Haastateltavien kokemukset ovat siis osittain saaneet merkityksen sosiaalisesta kanssakäymisestä. Minun tulee hermeneutiikan tulkinnallisten keinojen avulla hakea vastauksia tutkimusongelmiini pyrkimällä ymmärtämään haastattelemini opettajien ajatuksia mahdollisimman huolellisesti.

6.3 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu on tyypillinen ladullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä. Teemahaastattelussa tutkija muodostaa tutkimukselleen tärkeät haastatteluteemat, joiden mukaan haastattelu etenee. Kaikkien haastateltavien kanssa käydään läpi samat keskusteluteemat, mutta tutkija saa itse päättää, käydäänkö teemat läpi kussakin haastattelutilanteessa samassa järjestyksessä, vai muuttuuko järjestys tilanteen mukaan. Tutkija voi itse syventää keskustelua halutessaan lisäämällä tai poistamalla joitakin kysymyksiä. Teemahaastattelussa painon saavat henkilöiden asioista tekemät tulkinnat, ja ilmiöille antamat merkitykset. Haastattelun runko muodostuu niille alkukäsityksille, joita tutkijalla on tutkimuskohteesta tutkimuksen alussa. On

tutkijan oman valinnan varassa, kuinka avoin haastattelutilanne on, ja kuinka tiukasti suunniteltua rakennetta haastattelutilanteessa seurataan. (Tuomi & Sarajärvi, 77.)

Tutkimustehtävänäni oli selvittää alakoulussa musiikinopettajina toimivien opettajien mielipiteitä musiikinopettamisesta ja musiikinopetuksen tilasta. Halusin ottaa selville, minkälaisia kokemuksia opettajilla on ammatistaan, ja mitkä asiat vaikuttavat heidän työhön suhtautumiseensa. Lisäksi minua kiinnosti kuulla, kuinka riittäväksi opettajat ovat kokeneet oman musiikinopettajakoulutuksensa työn arjessa. Omalle tutkimukselleni kaikkein sopivin menetelmä aineiston keruuseen oli teemahaastattelu. Teemahaastattelu mahdollisti sen, että sain haastatella opettajia mahdollisimman luonnollisessa keskustelutilanteessa. Keskustelimme tutkimusaiheestani teemoja seurailen, mutta ei niitä orjallisesti noudattaen. Olin etukäteen lähettänyt opettajille haastattelukysymykset, jotta he saivat miettiä hieman yksityiskohtaisempia kysymyksiä rauhassa, ja saivat pohtia omia mielipiteitään ennen varsinaista haastattelutilannetta. Sanoin haastateltaville, että keskustelumme saa elää vapaasti tilanteessa, ja saatan itse esittää kiinnostavasta aiheesta lisäkysymyksiä, mikäli tilanne niitä synnyttää. Tällä tavoin pyrin varmistamaan, että haastatteluaineisto tarjoaisi minulle asioihin uusia näkökulmia, joita en kysymyksiä laatiessani ollut mahdollisesti osannut ajatella.

6.4 Tutkimuksen vaiheet

Laadullisen tutkimuksen tutkimusraporttiin kuuluu kirjata tutkimuksen etenemistä kuvaavat vaiheet mahdollisimman selkeästi. Tämä mahdollistaa sen, että tutkimuksen lukija pystyy ymmärtämään tutkijan työtä, ja toisaalta tutkija itse ymmärtää tutkimuksessa tutkittavaa ihmistä ja ilmiötä perusteellisesti. Tutkimusraportin mahdollisimman huolella auki kirjoittaminen edistää myös tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimukseen tutustuvan ihmisen tulee saada mahdollisimman selkeä kuva siitä, minkä vaiheiden kautta tutkija on tutkimuksessaan edennyt. (Tuomi & Sarajärvi, 70-71.)

6.4.1 Aineiston keruu

Tutkimusaineiston keräsin teemahaastattelun avulla. Laadullisella menetelmällä opinnäytetyötä tehdessäni ei ole tarkoituksenmukaista, että keräisin mahdollisimman suuren aineiston. Useasti laadullisen tutkimuksen aineisto on huomattavasti pienempi kuin määrällisessä tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa ei myöskään pyritä tekemään tilastollisia yleistyksiä, vaan kuvaamaan

ja ymmärtämään tiettyjä ilmiöitä. Tämän vuoksi aineistoa kerätessä tulee varmistaa, että haastateltavat henkilöt tietävät tutkittavasta asiasta mahdollisimman paljon. Henkilöt tulee valita harkiten. (Tuomi & Sarajärvi, 88.) Niinpä valitsin huolella haastateltavat henkilöt heidän taustojensa perusteella. Koska minua kiinnosti tietää, minkälaisia kokemuksia luokanopettajilla on musiikinopettamisesta, ja kuinka heidän koulutuksensa on vastannut työn vaatimuksia, halusin haastatella opettajia, joilla on erialiset musiikinopettajakoulutustaustat. Kysyin haastatteluun neljää luokanopettajana tällä hetkellä tai aikaisemmin toiminutta opettajaa, ja he kaikki suostuivat haastateltavikseni. Kaksi opettajista opettaa musiikkia alakoulussa luokanopettajakoulutuslaitoksen (OKL:n) perusopintojen ja musiikin sivuaineopintojen pohjalta, yksi pelkkien OKL:n perusopintojen pohjalta, ja yksi on opiskellut OKL:n perus- ja sivuaineopintojen lisäksi vielä musiikinaineopettajaksi.

Haastattelut suoritin syksyn 2007 ja kevättalven 2008 aikana. Sain opettajien taustoista selvyyttä omilta opettajatutuilta, ja kysyin sähköpostitse kyseisten opettajien halukkuutta osallistua tutkimukseeni haastateltavaksi. Haastateltavien valintaan vaikutti myös se, kuinka helposti pystyisin opettajat tapaamaan haastattelun tiimoilta. Haastateltavat asuivat Tampereella, Hämeenlinnassa, jossa itse opiskelen ja asun, sekä kotipaikkakunnallani Vetelissä. Täten minun oli suht vaivatonta Hämeenlinnasta käsin päästä tapaamaan opettajia. Kaikki haastateltavat oli sattumoisin naisia, mutta haastateltavien sukupuoli ei ollut heidän valinnassa millään lailla kriteerinä. Kerroin sähköpostissani opinnäytetyöni aiheesta, ja siitä, minkä vuoksi pyydän haastateltavaksi juuri kyseistä henkilöä. Kaikki opettajat vaikuttivat kiinnostuneilta tutkielmastani, ja osallistuivat siihen mielellään. Etukäteen olin lähettänyt opettajille sähköpostitse haastattelukysymykset. Menin itse tapaamaan opettajia sovittuun paikkaan, ja pyrin järjestämään haastattelusta mahdollisimman vapaamuotoisen keskustelutilanteen, jossa opettajan oma ääni ja tulkinnat asioista pääsevät kuuluviin. Opettajat saivat itse valita paikan. Kolme heistä tapasin heidän työpaikoillaan eli koululla, ja yhden tutun opettajan hänen kotonaan.

Haastattelun kestot vaihtelivat noin puolesta tunnista tuntiin, riippuen opettajan persoonasta ja tavasta kertoa asioita. Osa pitäytyi melko kaavamaisesti etukäteen suunnitelluissa vastauksissaan, ja osa kertoili asioita impulsiivisempaan tyyliin. Nauhoitin kaikki haastattelut nauhurilla C-kasetille. Pyrin itse ohjaamaan haastateltavia keskustelussa siihen tyyliin, että he kertoisivat mielipiteensä asioista mahdollisimman vapautuneesti, ja korostin, etten tutkimuksessani painota pilkun tarkkoja vuosilukuasioita tai muutenkaan määreitä, vaan haluan nimenomaan kuulla opettajien henkilökohtaiset mielipiteet asioista. Haastattelut suoritettuani litteroin jokaisen haastattelun sanatarkasti ja kirjaimellisesti. En korjannut opettajien puhekielisiä ilmaisuja, vaan opettajien ajatuksenjuoksun näkyä vapaasti tekstissä.

Haastattelutilanteessa halusin varmistaa, että saan opettajilta mahdollisimman tarkoituksenmukaiset vastaukset kysymyksiin, ja että itse ymmärtäisin opettajien vastaukset heidän tarkoittamallaan tavalla. Tämän vuoksi halusin luoda haastattelutilanteeseen mahdollisimman rennon ja välittömän ilmapiirin, jotta opettajat keskustelun avulla kertoisivat omista mielipiteistään ilman pelkoa siitä, miten haastatteliija mahdollisesti heidän vastauksiinsa suhtautuu. Mikäli minusta tuntui, etten välttämättä ymmärtänyt opettajan vastausta tarpeeksi hyvin, esitin jatkokysymyksiä vastauksen selkiyttämisen vuoksi. Haastatteluista syntyikin jokaisen opettajan kohdalla omanlainen kokonaisuus, jossa runkona olivat ne samat teemahaastattelun kysymykset, mutta joka muokkaantui kunkin haastateltavan kohdalla omannäköiseksi sen mukaan, miten opettaja halusi itse jatkaa keskustelua, tai tunsu tarvetta kertoa jostakin tietystä asiasta. Teemahaastattelussa on tosin aina olemassa se mahdollisuus, että tulkinnan kautta tulee virheitä tutkimustulosten suhteen. Haastateltava ei välttämättä ymmärrä oikein haastateltavan sanomisia, tai haastateltava kertoo asiasta eri näkökulmasta, mitä tutkija on toivonut. Haastattelutilanteissa huomasin, että opettajat vastasivat samoihin kysymyksiin todella eri tavoin. He kertoivat mielipiteitään omista lähtökohdistaan ja näkökulmistaan, ja vastauksista saattoi puuttua se asia, mitä itse hain kysymyksessäni. Tällöin esitin henkilölle lisäkysymyksen aiheesta, ja muotoilin sen tilanteeseen soveltuvalla tavalla.

6.4.2 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysivaiheessa luodaan tutkimuskohteesta selkeä sanallinen kuvaus. Kerätty aineisto on täynnä tutkimuskohteen kannalta enemmän tai vähemmän oleellista tietoa. Analyysivaiheessa aineistosta on tarkoitus luoda selkeä kokonaisuus, josta voidaan tehdä tutkittavan ilmiön kannalta oleellisia johtopäätöksiä. Analyysin tarkoitus on luoda keräysvaiheessa hajanaisessa muodossa olevalle aineistolle lisää informaatioarvoa muodostamalla tästä yhtenäinen tietopaketti. Laadullisessa aineistonanalyysissä aineiston käsittelyssä edetään tulkinnan ja loogisen päättelyn keinoin. Ensin aineisto hajotetaan, jonka jälkeen asiat käsitteellistetään ja aineistosta muodostetaan uusi johdonmukainen kokonaisuus. (Sarajärvi & Tuomi, 110.)

Sisällönanalyysi on perusmenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen tavoissa. Laadullisen tutkimuksen analyysiin on olemassa monenlaisia analyysimenetelmiä, mutta ne kaikki perustuvat jollain tavoin sisällönanalyysiin. (Sarajärvi & Tuomi, 93.) Omassa tutkimuksessani olen edennyt aineiston analyysissä Milesin ja Hubermanin (1984) kuvaileman aineistolähtöisen analyysin pääpiirteitä seuraillen. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen

aineistolähtöinen sisällönanalyysi jakautuu kolmeen vaiheeseen: 1) aineiston pelkistäminen eli redusointi 2) aineiston ryhmittely eli klusterointi ja 3) teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. (Sarajärvi & Tuomi, 110.)

Ensimmäisessä vaiheessa eli aineiston redusoinnissa auki kirjoitettu aineisto pelkistetään, eli siitä jätetään pois kaikki ylimääräinen tieto, joka ei ole tutkimukselle olennaista. pelkistäminen voidaan suorittaa esimerkiksi niin, että litteroidusta aineistosta alleviivataan ne asiat, jotka vastaavat tutkimustehtävien kysymyksiin. Klusterointivaiheessa käydään läpi redusointivaiheessa esille nostetut asiat, ja niistä etsitään samankaltaisia käsitteitä. Nämä käsitteet yhdistetään omiksi ryhmikseen, ja ryhmät nimetään kunkin ryhmän sisältöä parhaiten kuvaavalla nimellä. Nämä ryhmät muodostavat alaluokkia, ja luovat pohjan analyysin viimeiselle vaiheelle eli abstrahoinnille. Abstrahointi eli käsitteellistämisvaiheessa syntyneitä käsitteiden alaluokkia tarkastellaan siinä valossa, kuinka ne voivat muodostaa laajempia yläluokkia, eli ryhmiä yhdistellään jälleen niiden sisällön perusteella. Aineistosta nousseet käsitteet pyritään yhdistelemään yläluokkiin niiden sisällön perusteella, ja tällä tavalla edetään niin pitkästi, kuin aineisto sen sallii. Aineiston pohjalta syntyneitä käsitteitä verrataan aikaisempaan tutkimustietoon, ja saadaan vastauksia tutkimusongelmiin. (Sarajärvi & Tuomi, 112-114.)

Omassa tutkimuksessani aineiston analyysi alkoi haastatteluaineiston litteroinnista. Kirjoitin kaikki nauhoitetut haastattelut sanatarkasti tietokoneelle. Seuraavaksi aloin analysoida aineistoa lukemalla sitä huolellisesti läpi useaan kertaan. Tarkkailin aineistoa omien tutkimusongelmieni näkökulmista, eli etsin samalla vastauksia tutkimusongelmiini. Ryhmittelin aineistosta tutkimusongelmiini vastaavat asiat omiksi ryhmikseen, ja muotoilin näille ryhmille niitä kuvaavat nimet. Jälleen näistä ryhmistä muodostin pelkistettyjä luokkia niiden samankaltaisuuden perusteella. Kun aineistoni käsitteet olivat yksinkertaisimmassa muodossaan, kirjasin nämä käsitteet ylös, ja niistä löysin vastaukset tutkimusongelmiini. Näitä vastauksia olen verrannut aikaisempaan tutkimukseen. Olen aineiston analyysi- ja tulkintavaiheessa myös selittänyt aikaisemman teorian perusteella muutamia aineistosta nousseita keskeisiä käsitteitä.

6.5 Kuvaukset haastateltavista

Haastateltavia oli neljä opettajaa Hämeen seudulta ja Keski-Pohjanmaalta. Henkilöiden kuvauksessa olen kertonut mielestäni tutkimuksen kannalta oleelliset asiat, eli kuinka kauan he ovat toimineet luokanopettajana, kuinka monta vuotta tästä ajasta he ovat opettaneet musiikkia, ja minkä koulutuksen pohjalta he opettavat musiikkia alakoulussa. Kerroin myös, missä päin Suomea

opettajat ovat toimineet opettajina, sillä tämä mielestäni kuvaa hyvin opettajien alan kokemusten monipuolisuutta. Olen antanut haastateltaville kuitenkin nimet, sillä se antaa mielestäni persoonallisemman ilmeen haastateltaville. Koostuuhan tutkimusaineistoni kuitenkin heidän henkilökohtaisista ajatuksistaan. Henkilöiden nimet ovat kuvitteelliset, sillä en nähnyt tarpeelliseksi tutkimuksen kannalta tai suotavaksi henkilöiden kannalta, että olisin paljastanut tutkimuksessani heidän henkilöllisyytensä.

Henkilö A: Liisa

Liisa on toiminut luokanopettajana 24 vuotta. Musiikkia hän on opettanut alakoulussa lähes koko tuon ajan. Koulutukseltaan Eija on musiikkiin erikoistunut luokanopettaja. Opettajanuransa aikana hän on ollut töissä Virroilla vuoden, Parkanossa seitsemän vuotta, Seinäjoella yhden vuoden, Riihimäellä seitsemän vuotta, Vilppulassa kolme vuotta, ja Tampereella neljä vuotta. Haastattelun aikaan hän oli töissä Tampereella.

Henkilö B: Riikka

Riikka on haastattelun aikaan luokanopettajan työssä seitsemättä vuotta. Musiikkia hän on opettanut alakoulussa koko tuon ajan. Riikka on musiikkiin erikoistunut luokanopettaja. Riikka on toiminut luokanopettajana Lappajärvellä ja Vetelissä.

Henkilö C: Anneli

Anneli on tehnyt luokanopettajan töitä 18 vuotta. Niiden aikana hän on opettanut musiikkia alakoulussa 18 vuotta. Anneli on tehnyt luokanopettajanhommia Äetsässä, Vesilahdella ja Hämeenlinnassa. Anneli on erikoistunut musiikkiin OKL opinnoissaan, ja tämän lisäksi hän on opiskellut musiikin aineopettajan pätevyyden Sibelius-Akatemiassa.

Henkilö D: Julia

Sinikka on toiminut luokanopettajana 4,5 vuotta, joista musiikkia hän on alakoulussa opettanut pari vuotta. Hän on ollut töissä luokanopettajana Oulussa ja Hämeenlinnassa. Julia on opiskellut OKL:ssä musiikin monialaiset opinnot.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET JA TULKINTA

Tutkimuksen tulokset olen poiminut tutkimusongelmieni perusteella tutkimusaineistoani tulkiten. Tutkimusaineistoni koostuu alakoulun luokanopettajien henkilökohtaisista näkemyksistä ja ajatuksista, joita teemahaastatteluni heissä herätti. Haluan tulosten tulkinnassa antaa opettajien näkemyksille arvoa, ja päästää raportissanikin heidän äänensä kuuluviin. Tämän vuoksi olen tuloksia esitellessäni kirjoittanut raporttiini kursivoidulla tekstillä lainausmerkeissä suoria muokkaamattomia osia haastatteluista. Tulosten raportointi koostuu siis aiheeseen liittyvästä aikaisemmasta tutkimuksesta, omasta tulkinnastani, sekä opettajien ajatuksista. Tulkintaan vaikuttavat aineiston keruuvaiheessa vallitsevat olosuhteet ja haastateltujen persoonalliset kerrontatavat. Pyrin tulkitsemaan tuloksia mahdollisimman luotettavasti ja haastattelemieni henkilöiden sanallisia ilmaisuja muokkaamatta. Haastattelussa on kuitenkin se mahdollisuus, että toisen ihmisen ajatuksia tulkitsee eri tavoin, miten hän on asian tarkoittanut. Siksi liitän raporttiini osia sanatarkoista haastattelun osista, ja pyrin ymmärtämään henkilön kerrontatapaa, joka antaa oman sävyensä vastauksiin.

Tutkimustuloksia esitellessäni olen kertonut ensimmäisenä ne tulokset, joita esiintyi opettajien vastauksissa eniten. Olen kertonut kaikki ne mielipiteet, jotka tutkimusongelmaani vastaavat. Tutkimuksessani aineisto koostuu vain neljästä opettajasta, joten suuria johtopäätöksiä ei vastausten määrien perusteella voida tehdä. Pääpainon olenkin antanut kunkin opettajan henkilökohtaisille kokemuksille, joita haluan tuoda raportissani esille ainutlaatuisina kokemuksina tutkimukseni aiheista. Tuloksia tulkitessani pyrin löytämään haastateltavien vastauksista ne asiat, joita he ovat vastatessaan halunneet korostaa. Haastateltavien persoonat ja asenteet työtään kohtaan olivat todella erilaisia, ja näitä eroja olen hienovaraisesti pyrkinyt kuvailemaan raportissani omien johtopäätösteni ja raporttiin liittämieni haastatteluotteiden kautta. Pelkän tulosanalyysin perusteella ei tule ilmi tällaiset haastattelutilanteessa vahvasti läsnä olevat opettajien omiin kokemuksiin liittyvät tunnelataukset, vaan oman tulkintani avulla pyrin tuomaan esille näitä tapauskohtaisia eroja.

Tulosten tulkintavaiheessa aineistosta nousi esille muutama käsite, jotka minusta olivat keskeisiä. Näitä käsitteitä olen avannut tarkemmin näille muodostetuissa luvuissaan.

7.1 Alakoulun musiikinopettajien työhön suhtautuminen

Haastattelemistani opettajista kaikki kokevat tällä musiikinopettajan työn mielekkäänä. Puolet opettajista oli kokenut työn aloittamisvaiheessa jonkin verran epämiellyttäväksi ja haastavaksi. Kokemuksen myötä käsitykset musiikin opettamisesta ovat kuitenkin muuttuneet positiiviseen suuntaan heilläkin, ja kaikki neljä sanoivat pitävänsä musiikin opettamisesta tällä hetkellä. Toinen opettaja sanoi 1.-4.- luokkalaisten opettamisen olevan mielekästä, ja 5.-6.-luokkalaisten opettamisen olevan hankalampaa ja siksi epämiellyttävämpää. Toinen heistä kertoi suhtautumisensa musiikinopettamiseen olleen kasvuprosessissa jonkin aikaa, ja tällä hetkellä työ tuntuu miellyttävältä:

”Ollaan kyllä kasvuprosessissa meneillään pienen pään sisällä. En ole mielelläni sitä lähtenyt opettamaan, koska musiikki on oma rakas harrastus, ja se lapsen kanssa taaplaaminen on tavallaan niin eri asia kuin se itse tekeminen ja tavallaan itsensä kehittäminen, siinä oma loistaminen tavallaan.”...” Sanoisin, että tällä hetkellä on päässyt sellaiselle kohdalle, että pitää siitä.” Riikka

Opettajista yksi suhtautuu työhönsä erityisellä tunteella ja kiintymyksellä:

”Sillä on niin paljon annettavaa, niin sen takia se on niin mielekästä, ja musiikin avulla voi oikeasti ravistella ihmistä, ja se että voi ravistella ihmistä kokonaisvaltaisesti, sekä kehoa, niin kuin fyysistä, mieltä, tunnepuolta ja ajattelua, että se antaa haasteita kaikelle. Sekä päälle, käsille, jaloille, koko kropalle, tunteille, ajattelulle, niin siinä on ihan hirvittävästi mieltä.” Anneli

Puolet opettajista kokee työnsä henkilökohtaisesti tärkeänä. Toinen heistä kokee musiikin ehdottomasti henkilökohtaisesti tärkeäksi. Kyseisen opettajan mielestä musiikinopetus on osa persoonaa ja koko elämää. Hänen on vaikea erottaa työ- ja vapaa-ajan minä, sillä työssä on mukana sielu ja sydän. Toinen opettaja kertoi, että kokisi henkilökohtaisena tappiona, mikäli hän ei saisi pitää musiikintunteja alakoulussa. Kysymykseen ammattinsa tärkeydestä kielteisesti vastannut opettaja sanoi, että vaikka ei koe musiikinopettamista henkilökohtaisesti erityisen tärkeänä, niin haluaa silti aina hoitaa työnsä todella huolella:

”Ei ole oikeastaan sillä tavalla kamalan tärkeä että sitä nyt sillä tavalla korostaisin, mutta sillä tavalla on tärkeä, että en halua mennä pitämään tuntia, jos en ole hyvin suunnitellut tuntia, ja sillä tavalla tärkeää, että en halua, että oppilaat puhuisivat, että ne ovat jotakin pilipali tunteja. Pitää kuitenkin näkyä niistä tunteista, että nyt tulee oikein erikoistuja pitämään tunteja.” Liisa

Kaikkien opettajien mielestä musiikinopettajan työ on vastannut niitä odotuksia, joita heillä on valmistuessaan ollut työn kuvasta. Opettajien ennakko-odotukset kuitenkin vaihtelivat. Yksi opettajista sanoi, että hän oli etukäteen odottanut, että musiikkiin erikoistunut opettaja saa hyvin töitä, ja tämä oli toteutunut käytännössä. Toinen kertoi kuullensa etukäteen, että musiikin erikoistujan työmäärä oli hänestä etukäteen tiedettävissä, mutta työn arki silti yllätti jollain tavalla valmistumisen jälkeen. Opettajien mielestä arjen työn todellisuus oli jossain määrin muuttanut niitä ajatuksia, joita heillä oli työstään ollut valmistuttuaan.

*”Tavallaan odotukset on aika lailla kohdannut käytännössä. Aika vastuullista on musiikinopetus. Ehkä silloin kun valmistui, niin ajatteli, että minä teen hirveän hienoja musiikkispektaakkeleita, että tavallaan sitten se arki iski kasvoille, että resurssitkin vaikutti siihen, että suuretkin ideat kutistui melko pieniksi ideoiksi.”
Riikka*

Musiikinopettajien työtyytyväisyyttä on tutkittu 90-luvulta lähtien jonkin verran. Heikki Ruismäen (1991) musiikinopettajien työtyytyväisyyttä ja minäkäsitystä käsittelevässä väitöksessä selvisi, että tutkimusotoksen 220 peruskoulussa ja lukiossa työskentelevistä musiikinopettajista noin 72 % oli tyytyväisiä työhönsä. Musiikinopettajista 55 % ei halunnut vaihtaa ammattiaan. Tämä tulos viittaa musiikinopettajien olevan yleisiin opettajien työtyytyväisyysmittauksiin verrattuna työhönsä muuta opettajakuntaa tyytyväisempiä. (Ruismäki, 107-108.) Oma tutkimukseni puoltaa aikaisempaa tutkimusta aiheesta. Kaikki haastattelemani opettajat kokivat työnsä mielekkäänä, ja puolet henkilökohtaisesti tärkeänä.

Haastattelemani opettajista puolet kertoi työn tuntuneen epämiellyttävältä valmistumisen jälkeen. Syynä tähän oli arjen työnkuvan haasteellisuus, ns. ”arjen iskeminen kasvoille”. Tämä tulos eroaa aikaisemmasta tutkimuksesta, jonka mukaan musiikinopettajien työtyytyväisyys on yleensä huipussaan valmistumisen jälkeen, ja laskee muutaman työvuoden kuluttua. Tästä työmotivaatio nousee pikkuhiljaa ja laskee jälleen ennen eläkkeelle jäämistä. (Ruismäki, 100.) Toisaalta aikaisemmat tutkimukset, joista Ruismäkikin tutkimusraportissaan viittaa, kertovat opettajilla alkuvaikeuksien olevan ennemminkin sääntö kuin poikkeus. Opettajilla kestää yleensä jonkin aikaa, ennen kuin oma toimiva opetustyyli löytyy. (Ruismäki, 189.) Haastattelemani opettajat kertoivat, että hankalan ja haasteellisen alun jälkeen he ovat kokemuksen kautta ruvenneet pitämään työstään.

Haastattelujen perusteella havaitsin, että opettajat suhtautuivat työhönsä kukin eri tavalla. Yhdelle opettajalle musiikki on koko hänen elämässään todella merkityksellinen ja tärkeä asia, eikä musiikin opettaminenkaan aina edes tunnu työltä. Kyseinen ihminen oli kouluttanut itseään

musiikkikasvattajana akateemisen tutkinnon tasolle, ja tuntuu näkevän musiikkikasvattajalle jatkokoulutautumisen elinikäisenä antoisana prosessina, sekä mahdollisuutena ruokkia omaa tiedonnälkää. Tämän opettajan puheesta huokui rakkaus musiikkiin, ja hän tuntuu löytävän omasta työstäänkin ne elementit, jotka tekevät hänen rakkaasta harrastuksestaan elämänlaatua parantavan asian.

Muut opettajat olivat hekin musiikin parissa aktiivisesti harrastuneita, yksi vähemmän kuin muut. Heidän suhtautumisensa musiikinopettajantyöhön vaikutti silti huomattavasti ammattisuuntatuneemmalta. Vaikka musiikki heillekin on rakas harrastus, tuntuu työ silti kovin erilaiselta omaan tekemiseen verrattuna. Yksi opettaja jopa kertoi kokevansa musiikinopettamisen lapsille välillä hankalana juuri sen takia, että se on niin erilaista kuin itse harrastaminen. Kyseinen henkilö oli opiskellut musiikkikasvatusta kaikkein vähiten, ja mietinkin, josko hänen musiikinopettajuutensa olisi kaivannut lisää koulutuksen kautta saatavia oppeja oman kipinän löytymiseksi. Yksi kertoi musiikinopettamisen tuntuvalta välillä hankalalta osittain juuri omien taitojen riittämättömyyden vuoksi, mutta hän ei tuntenut intoa lisäkoulutautumiseen. Neljännen opettajan suhtautuminen musiikinopettamiseen vaikuttaa olevan positiivinen ja ennemmin neutraali kuin intohimoinen. Työhön suhtautuminen tuntuu olevan jossain määrin yhteydessä opettajien oman koulutautumisen määrään, mikä tuntuu sinänsä täysin ymmärrettävältä, sillä kiinnostuneisuus omaa alaa kohti varmasti lisää työn mielekkyyttä.

Opettajien työhön suhtautuminen tuntui olevan yhteydessä heidän musiikkiin suhtautumiseensa ylipäätään. Opettaja, joka kokee musiikin sydämen asianaan, suhtautui työhönsäkin tunteella ja kiintymyksellä. Puolestaan opettaja, jonka odotukset musiikinopettajan ammatista liittyivät lähinnä työmarkkinoiden tilanteeseen, suhtautui vuosien jälkeenkin työhönsä ilman sen kummempia tunnelatauksia. Haastattelujen perusteella tulkitsin, että oman henkilökohtaisen innon löytäminen musiikinopettajuuteen edesauttoi opettajien työmyönteisyyttä. Pelkkä läheinen suhde musiikkiin ei riitä, vaan opettajan on tunnettava musiikinopettajuus omakseen. Tässä tehtävässä koulutuksen merkitys nousee keskeiseksi.

7.1.1 Työssä miellyttävinä koetut asiat

Alakoulun musiikinopettamisen mielekkäinä eli hyvinä koettuja asioita selvisi erilaisia. Kaksi heistä nimesi oppilaiden innokkuuden musiikintunneilla tällaiseksi positiiviseksi asiaksi. Eräs opettaja kertoi musiikinopettamisen olevan mieluisaa, koska musiikilla on niin paljon annettavaa ihmisille ja

lapsille, ja se vaikuttaa ihmiseen kokonaisvaltaisesti. Lisäksi kyseinen opettaja kertoi musiikin pitävän omankin mielen virkeänä, ja toimivan luovuutta ruokkivana oppiaineena myös opettajille. Hän mainitsi myös musiikin soveltuvan eheyttäväksi oppiaineeksi koulussa mille tahansa tunnille. Musiikin opetuksessa hän koki positiivisena:

”...musiikin keinot pedagogisesti joka oppiaineen kautta, sillä (musiikilla) on joka ainoaan asiaan koulussa vaikutusmahdollisuuksia, plus musiikki erikseen vaikuttaa ihmiseen”...” luokanopettajan on ihana tilanne kun on luokkansa kanssa sellainen tunti, että musiikki sopii niin eheyttäväksi kaikkiin oppiaineisiin, niin se on sikäläkin sen musiikin kanssa, että koen että se ei ole pelkästään sitä musiikin opettamista, mikä on myöskin sinänsä jo itseisarvo” Anneli

Positiiviseksi koettiin omassa työssä myös vaikutusmahdollisuus lapsiin ja nuoriin, eli se, kun pystyy musiikin kautta avaamaan nuorille uusia reittejä. Työn mainittiin olevan palkitsevaa silloin, kun suunnittelun kautta saa asiat toimimaan musiikillisesti, ja näkee lapsissa tekemisen riemun.

”Kun näkee lapsissa sen tekemisen ilon, niin se on todella iso plussa, ja kun on jonkun asian miettinyt, ja saa sen toimimaan musiikillisesti, ja vaikka se ei nyt musiikillisesti menisikään niin täydellisesti, mutta siinä on sellaista tekemisen riemua, niin se on todella palkitsevaa.” Julia

Opettajat kertoivat tekevänsä mieluusti yhteistyötä muiden opettajien kanssa, vaikka alakoulun musiikinopettaja onkin usein melko yksin työssään. Työn jakaminen ja yhdessä suunnittelu koettiin miellyttävinä asioina, ja opettajat sanoivat mieluusti jakavansa työn määrän jonkun toisen kanssa.

”Annan mielellään tilaa muillekin, mutta tietenkin voin tehdä sen osuuteni mielellään jakaisin sitä hommaa työparin kanssa ja muiden kollegoiden kanssa. Koska sitten tietysti se jaettu ilo on kaksinkertainen ilo.” Anneli

”Silloin musiikin opettaminen on ollutkin todella kivaa, kun saa toisen kanssa yhdessä suunnitella, ja kun musiikin vastaavan homma ja raha on jaettu kahden opettajan kesken, eli molemmat saivat sen 40 € kuussa, mikä ei sinänsä enää ole mikään summa, mutta silloin se oli mukavaa, kun toisen kanssa sai sen homman jakaa.” Liisa

Opettajien parhaat kokemukset opetuksessa liittyivät opetustapahtumien vuorovaikutustilanteisiin, eli niihin onnistumisen kokemuksiin, jotka syntyvät oppilaiden kanssa toimittaessa.

Musiikinopetuksessa nousi keskeiseksi musisoinnin sosiaalinen luonne, eli vaikka musiikinopettaja usein on omassa koulussaan ainut musiikin taitaja, ei hänen työnsä ole millään tavalla yksinäistä, vaan jatkuvaa vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Mielestäni musiikinopettajan tuleekin tuntea juuri musiikkikasvattaminen omaksi työkseen, eikä korostaa oman muusikkoutensa tärkeyttä. Osa tuntui kaipaavan muiden opettajien tukea ja koki yhdessä suunnittelun kaikkein antoisimmaksi. Tähän syynä oli musiikinopettajan työn määrä, joka toisen kanssa jaettuna pienenee.

Musiikin vaikutus ihmisiin, niin opettajaan kuin oppilasiinkin vaikutti opettajien suhtautumiseen myönteisenä asiana. Musiikilla koettiin olevan positiivinen vaikutus sen parissa toimiville ihmisille, ja se nähtiin myös kouluelämässä ainutlaatuisena oppiaineena. Opettajat kokevat musiikin tärkeänä asiana, ja tämä heidän henkilökohtainen asenteensa heijastuu myös työhön. Usko omaan asiaansa tuntuu olevan avainasemassa musiikinopettajien työsuhtautumisen kannalta.

Heikki Ruismäen (1991) musiikinopettajien työtyytyväisyyttä kartoittavassa väitöksessä on päädytty omaa tutkimustani tukeviin tuloksiin opettajien työkokemuksista. Ruismäen tutkimuksessa selvisi, että musiikinopettajien mielestä työn antoisimpia puolia ovat oppilaiden motivoituminen, työnkuvan luovuus, sekä työskentely ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Omassa tutkimuksessani yhden opettajan mainitsema työskentely muiden opettajien kanssa löytyy myös Ruismäen tutkimuksesta, joskin ei niinkään antoisimmista asioista tärkeimpänä koettuna. (Ruismäki, 151.) Ruismäen tutkimus on toteutettu 90-luvulla, jonka jälkeen musiikinopetuksen tila on jonkin verran maassamme kokenut muutoksia, mutta omasta tutkimuksestani voidaan tulkita, että opettajien työssään mielekkääksi kokemat asiat eivät ole juuri oman kohdejoukkoni perusteella muuttuneet.

7.1.2 Työssä epämiellyttävinä koetut asiat

Kysyttäessä opettajilta alakoulun musiikinopettamisessa epämiellyttävinä koettuja asioita, löytyi paljon erilaisia mielipiteitä. Kaksi opettajista koki oppilaiden opiskelumotivaationpuutteen musiikintunneilla vaikuttavan opettamiseen kielteisesti. Haastavat opetusryhmät vaikeuttavat opettamista ja tekevät siitä opettajalle epämiellyttävää. Molemmat kertoivat erityisesti 5-6 luokkalaisten motivoinnin olevan välillä haastavaa. Tämän ikäiset eivät välttämättä innostu

musiikintunneista samalla lailla kuin pienemmät, ja ovat paljon vaativampia opetuksen sisällön suhteen. Tällä ikäryhmällä on parin opettajan mielestä usein tietynlainen asenne musiikista pelkkänä show'na ja esiintymisenä.

”Jotenkin ne ajattelee sillä tavalla, että musiikinopetus on sellainen ”hihhuilaine”, että siellä esiinnyttään. Ja aika mielellään 5-6 lk:laiset esiintyy, ja pitää Idols-kilpailuja, ja mielellään kilpailevat niissä, mutta luulot on liian suuret.(...) Haluaisivat pelkkää show:ta.” Liisa

Opettajien mielipiteet erosivat kuitenkin siinä, että toinen heistä sanoi keinojen isompienkin motivointiin löytyneen kokemuksen myötä, ja toinen puolestaan, etteivät omat opetustaidot ja -ideat välttämättä riitä kyseisen ikäluokan opettamiseen. Toinen opettajista kertoi liian isojen oppilasryhmien olevan musiikinopettamisen miinuspuolia. Ison oppilasryhmän motivointi on hankalaa, sillä oppilaat pitävät musiikintunteja vapaampina tilanteina, mikä vaikeuttaa opettamista. Liian suurissa opetusryhmissä ei myöskään pysty keskittymään henkilökohtaiseen opetukseen.

”Aikaisemmin koin sen (musiikinopettamisen) enemmän haastavana ja epämiellyttävänä. Oikeastaan johtui siitä, että minulla on ollut aikaisemmin aika haastavia opetusryhmiä, isoja opetusryhmiä, ja oppilaita joita on ollut hirveän vaikea saada innostumaan ylipäättänsä mistään. Musiikki koetaan kuitenkin sellaiseksi oppiaineeksi joka on vähän vapaampi, että siellä helposti tilanteet riistäytyy sillä tavalla, että osa innostuu ja osa ei viitsi tehdä oikeastaan yhtään mitään. Kyllä olen aina kuitenkin pitänyt musiikinopetuksesta, että niiden haastavampien ryhmienkin kohdalla täytyy vaan löytää ne keinot, joilla oppilaat saa innostumaan...” Riikka

”Yleensä voisi sanoa, että 1-4 luokkalaiset arvostavat ja pitävät musiikista, ja 5-6 luokkalaisille musiikki on enemmän jo ”pilipalioppiaine”. Musiikki ei välttämättä kiinnosta, pojilla saattaa tulla äänenmurrosta, ja siksi laulaminen ei kiinnosta, ja sitten voi olla, että musiikista kiinnosta vain joku tietty tyyli. Saattaa vaikuttaa sekin asia, että opettajana ei itse osaa sellaisia asioita, joista 5-6 luokkalaiset ovat sillä hetkellä kiinnostuneita.” Liisa

Ruismäen (1991) mukaan musiikinopettajien henkinen hyvinvointi käsitetään työviihtyvyydestä työn epämiellyttävänä kokemiseen. Mikäli työ tuntuu erittäin epämiellyttävältä, opettaja todennäköisesti pyrkii vaihtamaan alaa. Aikaisempien tutkimusten mukaan tähän ajautuvalla opettajalla ennakkokäsitykset työnkuvasta eivät usein vastaa todellisuutta, ja hankalana koetut työtilanteet tekevät työstä epämiellyttävän. Työrauhaongelmat ja huonot oppilassuhteet ovat yleisimpiä asioita, jotka aiheuttavat tilanteen, missä opettaja ei pysty toimimaan haluamallaan

tavalla ja kokee epäonnistuvansa opettajana. Usein musiikinopettajat kokevat kaikkein ikävimpinä ne tilanteet, jotka eivät ikään kuin ole hänen hallinnassaan, vaan ikävät asiat hallitsevat opetustilannetta. Tällaiset asiat vaikuttavat opettajan itsetunnon kehittymiseen. Ratkaisevaa on, kuinka opettaja ikäviin tilanteisiin suhtautuu, antaako hän niiden vaikuttaa työhönsä, vai pääseekö niistä yli. (Ruismäki, 186-187.)

Työrauha on ollut 1980-luvulta saakka yksi keskeinen opettajien työtyytyväisyyteen vaikuttava tekijä. Musiikinopettajien työtyytyväisyyttä tutkivassa tutkielmassa musiikinopiskelijat nimesivät työrauhahäiriöitä jakaen ne opettajaan liittyviin, oppilaisiin liittyviin ja muihin tekijöihin. Opettajaan liittyvät työrauhahäiriöt johtuvat opettajan persoonallisuudesta, joka ei opetustilanteessa kohtaa oppilaita, tai kyvyttömyydestä hahmottaa erilaisia opetustilanteita. Toiminnallisuuden puute tunneilla tai huonosti valmistellut tunnit synnyttävät myös työrauhahäiriöitä samoin kuin opettajan huono oppilastuntemus, eli jos vaikka ei muista oppilaita nimeltä. Työrauhahäiriöiden oppilaslähtöisiä syitä ovat oppilaiden motivaation puute, joka puolestaan saattaa johtua opetuksesta tai luokan hallinnasta, tai esim. huonot kotiolot, eli oppilaan oma pahoinvointi. (Ruismäki, 184.)

Haastattelemi opettajat kertoivat kohdanneensa urallaan työrauhahäiriöitä ja hankalia opetusryhmiä, ja nimesivät tämän yhdeksi työssä epämiellyttävältä vaikuttavalta asialta. Yksi opettaja sanoi, että oppilaiden opiskelumotivaation puute saattaa johtua hänen omasta kyvyttömyydestään opettaa musiikkia ikäryhmälle mielekkäällä tavalla.

Ruismäen tutkimuksessa musiikin opiskelijat nimesivät oppilasryhmän suuruuden yhdeksi työrauhaan vaikuttavaksi asiaksi. Suuressa opetusryhmässä on mahdoton panostaa henkilökohtaiseen opetukseen, minkä mainitsi myös yksi oman tutkimukseni opettaja. Tutkimuksen mukaan musiikki oppiaineena on myös jollain tavalla vapaampi ja alttiimpi työrauhaa häiritseville tilanteille kuin muut oppiaineet. Musiikinopetus on jo sinänsä äänekkäämpää kuin muu opetus, ja oppilaat saattavat vielä lukea tilanteet siten, että katsovat oikeudekseen käyttäytyä villisti. (Ruismäki, 184.) Oman aineistoni opettajat nostivat esille tämän saman asian. Heidän mukaansa musiikintunneilla tilanne ikään kuin ryöstäytyy helposti käsistä, mikäli opettaja ei ole huolella suunnitellut oppitunteja, ja pidä tilannetta jatkuvasti tiukassa kontrollissa. Oppilaat kokevat musiikintunnit välillä vapaammiksi tilanteiksi kuin muut oppitunnit.

Tutkielmaani haastattelemista opettajista yksi kertoi opettamisen olevan varsinkin uran alussa hankalaa, mikäli koululla on huonot resurssit musiikinopettamiseen. Resursseihin liittyviä

mielipiteitä löytyi kaikilta opettajilta, mutta yksi heistä nosti esille niiden puutteen joskus opettamiseen kielteisesti vaikuttavana tekijänä. Yksi opettajista koki musiikinopettajan ammatissa ainoaksi miinuspuoleksi ajan puutteen:

”Ajan puute on se mikä rassaa, että voi kun olisi enemmän aikaa, jatkuvasti joutuu pinnistelemaan, että miten se tilanne olisi kiireetön, koska se kiireen tuntu taas ei tee hyvää sille, että asiat voisi kypsyä ja syvennellä.” Anneli

Eräs opettaja halusi itse nostaa esille haastattelussani musiikin vastaavan opettajan työn haasteellisuuden. Kouluilla on usein vain yksi musiikin opettaja, joka opettaa kaikki musiikintunnit ja hoitaa musiikinopetukseen liittyvät asiat. Haastatteleman opettaja kertoi musiikin vastaavan opettajan työn olevan todella hankala homma. Eteenkin ennen koulun juhlia musiikin vastaavalla on valtava työmäärä hoidettavanaan yksin, kun hänen tulee opettaa omaa luokkaansa, ja samalla harjoittaa kaikkien luokkien musiikkiesityksiä. Harjoittelu vie paljon musiikintuntien ulkopuolista aikaa, ja tällöin opettajan oman luokan opetus kärsii. Opettaja myös kertoi, että musiikin vastaavalta vaaditaan paljon asioita, eikä kuitenkaan välttämättä osata arvostaa sitä työtä, minkä tämä juhlien alla tekee.

”Tulee pitkiä pätkiä, että ei ole mitään, mutta sitten kun tulee esim itsenäisyyspäivä- tai joulujuhla, niin voisi sanoa, että kaksi kolme viikkoa ennen näitä juhlia oman luokan asiat ovat aivan retuperällä. Itse joutuu harjoitella ja suunnitella toisten luokkien kanssa, ja harvoin kukaan tulee kysymään, että miten järjestää oman luokan tunnit. Että omat oppilaat ovat joko silloin yksin, tai sitten niitä raahaa mukana toisten luokkien harjoituksissa.” Liisa

Opettaja koki ikävänä myös sen, että musiikin vastaava opettaja on jatkuvasti esillä koulun juhlissa, ja alttiina muiden arvostelulle. Hän sanoi, että eteenkin iän myötä tämä on alkanut tuntua epämiellyttävältä. Yksi haastatteleman opettaja sanoi musiikinopettamisessa epämiellyttävää olevan, että opettaminen on niin erilaista kuin oma harrastaminen:

”Miinuksena on vain se, että kun on itse orientoitunut tekemään vain itse, niin se toisille ohjaaminen on sitten niin todella erilaista, eikä välttämättä edes vaadi niin paljon taitoja, mitä se itse tekeminen.” Julia

Opettajien vastauksissa nousi jälleen esille musiikinopettajuuden sosiaalisen luonteen painotus. Vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa ovat työn keskeisimpiä asioita, ja mikäli ne eivät toimi, alkaa työkin tuntua epämiellyttävältä. Oppilaiden motivointi tuntui myös olevan välillä hankalaa. Nämä asiat liittyvät molemmat vuorovaikutustaitoihin. Tärkeää on, että opettajalla on tarpeeksi ammattitaitoa opettaa asiat monipuolisesti, mutta työssään opettaja toimii omalla persoonallaan, ja oppilaiden motivointiin on löydettävä omat konstinsa, ja se opetustyyli, joka itselle on toimivin. Vastauksista voisi tulkita, että opettajapersoonan kehittymiseen tarvitaan koulutusta, harrastuneisuutta, sekä työn kautta karttuvaa kokemusta. Musiikinopettajalla tulee itsellään olla into musiikkikasvattamiseen ja itsensä kehittämiseen. Ylikouluttautunut ammattiin ei varmaankaan voi olla koskaan, ja aina tulee vastaan uudenlaisia tilanteita, joissa tarvitaan opettajalta paitsi ammattitaitoa, myös tilannetajua ja ihmissuhdetaitoja. Musiikin kaltaisessa vapaammassa oppiaineessa, jossa luovuudelle ja oppilaan omalle aktiivisuudelle annetaan suurempi tila kuin muissa oppiaineissa, ovat opettajan ryhmänhallintataidot keskeisessä roolissa. Tilanteet voivat ns. riistäytyä käsistä, mikäli opettaja ei hallitse tilannetta. Siksi opettaja ei voikaan olla pelkkä musiikin ammattilainen, vaan kommunikointitaidot erilaisten ihmisten kanssa ovat tärkeitä.

Niin ajalliset kuin rahallisetkin resurssit tuntuivat aiheuttavan opettajille päänvaivaa. Musiikin opetus on luonnollisesti vaikeaa, jos ei ole välineitä musisointiin, tai aika ei riitä asian perusteelliseen läpikäyntiin. Musiikinopettajan työmäärä vaikuttaa olevan sinänsä jo niin suuri, että opetusvälineiden puutteellisuus tekee helposti työstä turhan vaativaa. Musiikin vastaavan opettajan työ vaikuttaa olevan kaikkea muuta kuin kiitollinen tehtävä luokanopettajalle, jonka täytyy pystyä koulun tärkeimpien juhlien aikana koko koulun esityksiä yksin. Tässä kohtaa musiikinopettajantyön eräs ristiriita nousee esille: Vaikka työ on toisaalta sosiaalisempaa kuin jonkun tietoaineen opettaminen, sillä opettaminen on suurilta ryhmässä toimimista ja vuorovaikutusta, opettaja on kuitenkin muiden opettajien yhteisössä melko yksinäinen, sillä muut eivät välttämättä osaa auttaa opettajaa alan asioissa.

7.1.3 Vuorovaikutussuhteet opettajan työssä

Opettajien vastuksista voidaan havaita musiikinopettamisen olevan vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. Opettajat ovat kokeneet tämän omassa työssään palkitsevana asiana, ja positiivisten elämysten syntyvän usein juuri onnistuneessa vuorovaikutustilanteessa oppilaiden tai muiden opettajien kanssa. Anttilan (2004) artikkelissa Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? kerrotaan aikamme modernissa yhteiskunnassa sosiaalisuuden olevan yksi

tärkeimmistä ulottuvuuksista musiikinopettajantyössä. Yhteiskunnan muutosten vaikutuksista musiikinopettamisen on haettava uusia oppeja modernien kasvatustieteellisten teorioiden ajatuksista. Näissä korostetaan oppimistilanteiden sosiaalista luonnetta, ja sosiaalisen ympäristön vaikutusta oppilaan opiskelumotivaatioon. Musiikinopettajan haasteena on luoda toimivia sosiaalisia oppimistilanteita oppilasryhmän sisällä ja kyetä synnyttämään luottamuksellinen vuorovaikutussuhde oppilaisiinsa. (Atjonen & Väisänen, 320, 328.)

Kiviniemen (2000) opettajuuden työnkuvasta kertovassa raportissa painotetaan vuorovaikutussuhteiden tärkeyttä opettajan työssä. Opettaja on työssään jatkuvasti tekemisissä muiden opettajien ja oppilaidensa kanssa. Sekä opettajat että oppilaat ovat kaikki omanlaisiaan persoonallisuuksia, ja opettajan on tultava toimeen erilaisten ihmisten kanssa, myös sellaisten joista ei välttämättä kovasti pidä. Opettajat kertovat työnsä huippuhetkien syntyvän onnistuneista vuorovaikutustilanteista oppilaiden kanssa. Nämä kokemukset koetaan tärkeinä voimavaroina työssä jaksamiselle. Opettajan tulee osata toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tämän kannalta oleellista on hyvä oppilas- ja itsetuntemus. Oppilaisiin tutustuminen lujittaa luottamussuhdetta opettajan ja oppilaan välillä, ja itsetuntemus puolestaan antaa eväitä siihen, kuinka säädellä omaa toimintaa välillä hankalissakin tilanteissa. (Kiviniemi, 74.)

Omassa tutkimuksessani tämä opettajantyön sosiaalinen luonne ja vuorovaikutussuhteiden tärkeys nousi esille yhtenä tärkeimpänä asiana, mikä vaikuttaa opettajien työhön suhtautumiseen. Opettajat kertoivat, että niin hyvissä kuin huonoissakin opetuskokemuksissa vuorovaikutussuhteet oppilaiden sekä muiden opettajien kanssa ovat keskeisessä asemassa. Oppilaiden motivoituneisuus ja onnistunut kanssakäyminen luokan kanssa koettiin työn parhaiksi puoliksi, kun taas hankalat opetusryhmät ja oppilaat tekevät työstä epämiellyttävän ja raskaan. Vaikka musiikinopettaja on työssään yleensä melko yksin, niin tutkimuksessani selvisi, että toisen opettajan kanssa työn jakaminen ja yhdessä ideoiminen koetaan työssä mielekkäänä asiana. Puolestaan työn yksin tekeminen tuntui opettajista välillä erittäin raskaalta.

7.1.4 Musiikinopettaja yksin työssään – mikä auttaa?

Tutkimukseni tulokset kertovat, että alakoulun musiikinopettaja on usein melko yksin työssään. Opettajat kertoivat, että työ määrä on suuri, ja musiikkiin erikoistunut opettaja hoitaa yleensä yksin kaikki koulun musiikintunnit. Ennen juhlia musiikin vastaavalla opettajalla on melko epäkiitollinen homma organisoida sekä oman luokkansa opetus ja koko koulun musiikkiesitykset sellaiseen

kuntoon, että esimerkiksi kuusijuhlissa voidaan hyvillä mielin esittää valmiit ohjelmat esittää. Opettaja hoitaa kaiken harjoittelun normaalin työjärjestyksen puitteissa, mikä tarkoittaa lähes tuplaantuvan työmäärän sovittamista tavalliseen työaikaan. Opettajat kertoivat, että jakaisivat mieluusti työmäärän toisen opettajan kanssa, mutta usein todellisuus on se, että kouluilla on vain yksi musiikin opettaja, jolle kaikki työ kasaantuu. Käytännössä tämä tarkoittaa pää punaisena harjoituksista toiseen juoksemista, ja unettomien öiden viettoja juhlien tienoilla. Lisäksi opettajien mukaan kollegat eivät välttämättä aina ymmärrä, minkälaisen työn takana onnistuneet kuusijuhlat musiikin opettajalle ovat, eikä vertaistukea tällä tavoin ole aina tarjolla. Itseäni alkaa ihan hirvittää tarjolla olevan työn määrä, sillä itsekin aion tulevaisuudessa toimia musiikin vastaavana. Onko tilanne todella noin vaikea? Kuinka musiikinopettaja voisi keventää urakkaansa?

Opettaja on työssään usein liian yksin. Ei haluta paljastaa omia pelkoja muille, vaan hoidetaan asiat omassa luokassa omin voimin. Kuitenkin kollegiaalinen tuki on avainsana jaksamiseen, ja kommunikointi muiden opettajien kanssa auttaa käsittelemään raskaitakin asioita.

Opettajanhuoneissa käytävät keskustelut ja tilaisuudet purkaa ajatuksia opettajaryhmissä ovat opettajalle kunnan arvoinen voimavara arjen keskellä. Holmes (2004) neuvookin, että opettajan tulisi kiinnittää huomiota kommunikointiin koulumaailmassa. Kun tukea antaa muille eri tilanteissa, niin sitä myös saa itsekin tarvittaessa. Kaikkien kannalta työskentely on antoisampaa, mikäli vuorovaikutustilanteissa muistaa olla ystävällinen, kuunnella toista ja olla aidosti läsnä. Kollegoiden huomioiminen ja kannustuksen antaminen sekä lähellä työskenteleviin ihmisiin tutustuminen synnyttävät luottamuksellisen ilmapiirin, josta voidaan ammentaa eväitä jaksamiseen. Asioiden jakaminen kommunikoinnin keinoin on opettajan työhyvinvoinnin kannalta oleellinen asia. (Holmes, 80-82.)

Musiikinopettajakin voi varmasti työssään tukeutua muihin opettajiin, jos vain reippaasti ottaa yhteyttä kollegoihinsa. Opettajat kokevat vaikeana sen, että musiikinopettaja on oman alansa ekspertti, jonka työnkuvaa muut eivät yleensä ymmärrä. Kuitenkin käsittääkseni opettajan työssä haasteet ovat samantyyllisiä oppiaineesta riippumatta: Oppilaat voivat olla rauhattomia, tunti heikosti suunniteltu, oppilaiden opiskelumotivaatio vaihtelee. Mikäli musiikinopettaja keskustelee asioista avoimesti ja musiikin erikoisluonnetta korostamatta, voivat toiset opettajat varmasti antaa vertaistukea erilaisissa tilanteissa. Ehkä musiikinopettaja itse luo itselleen turhan haasteellisen tilanteen.

7.1.5 Omien voimavarojen tunnistaminen keinona työssä jaksamiseen

Opettajat puhuvat musiikin vastaavan ja musiikinopettajan työn raskaudesta ja valtavasat työmäärästä. Tuntuu epäoikeidenmukaiselta, että yhden ihmisen hartioille kasaantuu ylimääräistä vastuuta, ja opettaja kokee työmäärän uuvuttavana. Voisin kuvitella, että liika työmäärä ja stressi tekevät rakkaastakin asiasta ahdistavan, ja työstä tulee epämiellyttävää. Usein arkielämässäni olen kohdannut tilanteita, jolloin minulle tarjotaan tehtäviä tai työtä, mutta en välttämättä pysty ottamaan tarjousta vastaan syystä tai toisesta. Välillä on vaikeaa kieltäytyä haasteesta, jos tehtävä tuntuu kiinnostavalta, vaikka tietäinkin, etteivät omat resurssit riitä kyseisen työn suorittamiseen. Kyseessä voi olla mikä tahansa homma opettajan sijaisuudesta harrastuksiin liittyvään tarjoukseen. Mikäli haasteita ottaa vastaan, on osattava myös arvioida, kuinka hyvin itsellä on mahdollisuuksia niitä suorittaa.

Holmes kertoo yhdestä opettajille jaksamisen kannalta tärkeästä asiasta: Täytyy osata sanoa ”ei”. Opettajien on usein liian vaikea kieltäytyä heille tarjotuista tehtävistä, ja pidemmän päälle tämä töiden haaliminen saattaa koitua heidän tappiokseen. Liian suuri työmäärä alkaa tuntua uuvuttavalta, eivätkä omat voimavarat riitä siitä selviämiseen. Holmes kertoo ”emotionaalisista koukuista” joiden takia opettajien on vaikea kieltäytyä heille tarjoutuvista tehtävistä. Johtaja voi antaa opettajan uskoa, että hänen täytyy ottaa vastaan tarjolla oleva tehtävä, vaikka näin ei olisikaan. Opettaja voi myös olla epävarma omasta työssä suoriutumisestaan, ja ottaa ylimääräisiä tehtäviä parantaakseen oman arvonsa tunnettaan. Hän voi myös haluta antaa sellaisen vaikutelman, että on valmis mihin tahansa työhön, tai sitten opettaja ei vain yksinkertaisesti osaa sanoa ”ei”. Nämä syyt ovat kaikki pidemmän päälle haitallisia, ja opettajan pitäisi ymmärtää, että on parempi kieltäytyä, kuin ottaa vastaan tehtävä, jonka suorittamiseen ei oikeasti ole aikaa. Tehtävistä voi kieltäytyä ne järkevästi itselleen ja toiselle osapuolelle perustellen, ja tällä tavoin välttyä turhalta stressiltä. Opettajan tulee tunnistaa omat henkilökohtaiset voimavaransa. (Holmes, 90-91.)

Tutkimukseni tulokset kertovat epäilemättä kuitenkin musiikinopettajan työn realiteeteista.

Opettajat kertovat ajan puutteesta ja kiireestä, jotka varjostavat työnkuva. Nämä asiat ovat tuttuja millä tahansa alla toimiville työntekijöille. Kiire aiheuttaa sen, että on otettava vastaan uusia töitä, vaikka entinenkään ei olisi vielä halutussa vaiheessa. On kuitenkin paljon työntekijästäkin kiinni, kuinka työn suorittaa, ja mihin on tyytyväinen. Toiset vaativat itseltään jatkuvaa täydellisyyttä ja pyrkivät hiomaan yksityiskohtia loputtomiin. Toisille puolestaan on helpompaa hyväksyä oma työ, eivätkä he huolehdi liikaa siitä, mitä toiset siitä ajattelevat. Työntekijän täytyy kuitenkin hyväksyä ajalliset ja voimavaralliset realiteetit, ja välillä myös oma epäonnistuminen. Kaikki epäonnistuvat

välillä, ja kantapään kautta oppiminen on välillä tehokkain joskin ikävin tapa. Liika itsekritiikki voi synnyttää huonoudentunteen. Ihminen on eri tilanteissa herkempi epäonnistumisille, ja toisinaan pienikin kritiikki saattaa aiheuttaa epävarmuutta. Usein nuoret ja kokemattomat työntekijät kokevat epäonnistumisen erityisen vaikeaksi, mutta työkokemuksen kautta kehittyy myös tunne omasta osaamisesta. Itsetunto onkin tärkeimpiä tekijöitä epäonnistumisen sietämisen kannalta. (Mattila, 92.)

7.2 Musiikinopetuksen tila alakoulussa tällä hetkellä

Taito- ja taideaineiden opetusta peruskoulussa on 90-luvulta lähtien vähennetty tietoaaineiden opetukseen verrattuna. Uudessa peruskoulujen tuntiajossa taideaineiden pakollista tuntimäärää on laskettu, mikä tarkoittaa taideopetuksen heikkenemistä kouluissa. Eteenkin 2006 vuonna taito- ja taideaineiden tilasta käytiin kiivasta keskustelua mm. suomalaisten sanomalehtien sivuilla. Kyseisen vuoden keväänä maamme taiteilijat järjestivät eduskuntatalon edessä mielenosoituksen koulun taideaineiden puolesta. (HS 4.4.2006, Aamulehti 31.1.2007.) Musiikkikasvattajat ovat myös huolissaan musiikinopetuksen tilasta uuden peruskoulujen tuntijaon heikentävän lasten ja nuorten musiikillisen sivistyksen rappioitumisesta. (HS 12.2.2006)

Haastattelemani opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että musiikki on hyödyllinen oppiaine alakoulussa. Heidän mielestään musiikilla on paikkansa koulussa, sillä musiikki antaa vastapainoa muille oppiaineille ja on lisäksi lapsille luontaista. Musiikki tarjoaa pohjan koulun juhlille, joissa oppilaat esittävät musiikkiohjelmanumeroita, ja musiikintuntien kautta lapset voivat löytää oman harrastuneisuutensa.

”Kyllä koen että se on tärkeää, se on vastapainoa kaikille muille aineille. Musiikissahan ei tarvitse kynän kanssa kauheasti istua eikä kirjoittaa, että siinä saa enemmän tehdä ja olla äänessä. Pidän tärkeänä ja hyödyllisenäkin, että sieltä saattaa joku löytää sitten semmoisen oman, että innostuu soittamaan ja laulamaan ja lähtee harrastamaan sitä pidemmälle vaikka kansalaisopiston tai musiikkiopiston puolella.” Riikka

Opettajista yksi koki musiikin olevan mielenravintoa vastapainona lukuaineille ja tämän vuoksi lasten näkökulmasta todella tarpeellista koulussa. Toinen korosti musiikin merkitystä ihmisen kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Hänen mielestään musiikki soveltuu koulussa erinomaisesti eheyttäväksi oppiaineeksi:

”Se on aivan ehdottoman välttämätön. En voisi kuvitella ilman musiikkia, että se on niin eheyttävä, ja niin rakentava ja kasvattava, ja se on niin upea kasvualusta ja maaperä lapsen kasvulle kaiken kaikkiaan, siis koko persoonallisuuden kasvattamiselle, kun musiikki nimenomaan kasvattaa kaikkia niitä osa-alueita, mikä tekee ihmisestä tasapainoisen. Se koskettaa ihan kaikkia alueita. Parhaillaan se koskettaa kaikkia oppialueita ja eheyttää koko kokonaisuutta.” Anneli

Opettajien mielipiteet tukivat niitä asioita, joita aikaisempi tutkimus taideaineiden merkityksestä lapsen kehitykselle kertoo. Opettajien näkemykset musiikin kokonaisvaltaisesta vaikutuksesta lapsen kehoon ja mieleen ovat heidän omia työkokemuksen kautta syntyneitä havaintojaan, ja siksi onkin mielestäni mielenkiintoista huomata, että tutkimusten todistamat asiat ovat niitä, joita opettajatkin työnsä arjessa konkreettisesti näkevät. Haastattelemieni opettajien työkokemuksen pituus vaihtelee, mutta silti on hienoa nähdä, että opettajilla on oman työnsä tärkeydestä näin positiiviset ajatukset. Helppohan esimerkiksi minun on ilman varsinaista kuvaa työn arjesta sanoa, että työ on mielestäni todella merkityksellistä ja tärkeää lapsille, mutta se, että tämä idealistinen käsitys tärkeäksi koetusta asiasta myös toteutuu työn realiteeteissa, osoittaa sen, että musiikki lunastaa sille asetetut odotukset koulussa.

7.2.1 Musiikinopetuksen tämänhetkisessä tilassa positiivisena koetut asiat

Opettajilla oli monenlaisia näkemyksiä siitä, minkälaiset asiat tällä hetkellä vaikuttavat musiikinopetuksen tilaan myönteisesti. Kaikki olivat sitä mieltä, että oppilaat arvostavat musiikkia oppiaineena ja suhtautuvat siihen myönteisesti. Opettajista yksi tosin sanoi, että 1-4 luokkalaiset arvostavat, ja 5-6 luokkalaiset eivät välttämättä niinkään. Suurin osa uskoo, että 5-6 luokkalaisilla musiikin opiskelumotivaatioon voivat vaikuttaa herkkyyksikaudet kuten puberteetti-ikä, jolloin oppilas muuttuu kriittisemmäksi itseään ja omaa osaamistaan kohtaan, ja into musiikkiin voi jopa kadota, mikäli koulussa ei osata tarpeeksi tukea lapsen musikaalista kehitystä.

”No mitä pienempi lapsi niin sitä innokkaampi se on, että innoissaan soittavat ja laulavat, mutta sitten kun oppilas kasvaa isommaksi, niin alkaa varmaan miettiä, että mihin tätä tarvii, ja huomaa että kun en ole musikaalinen, alkaa tuntea itseään paremmin ja huomaa että musiikki ei ole se vahva puoli” Riikka

Suurin osa opettajista kertoi, että muiden opettajien keskuudessa musiikki on arvostettu oppiaine. Yhden mukaan mielipiteet jakautuvat melko laajastikin, mutta ainakin musiikkia itse pitävät arvostavat sitä kyllä. Musiikin opetussuunnitelmaan (OPS) oltiin tyytyväisiä, koska siitä saa tarvittaessa tukea, mutta opettaja saa kuitenkin toteuttaa sitä oman tyyliensä mukaisesti opetuksessa. Koulujen resurssiasioista suurin osa uskoi, että mikäli koulussa aktiivinen musiikinopettaja on osannut pyytää ja hankkia soittimia, niin niitä löytyy kouluilta. Tämä asia on siis opettajien mielestä paljon kiinni musiikinopettajien omasta aktiivisuudesta. Yhden opettajan mielestä isoissa kouluissa rahalliset resurssit ovat yleensä hyvät.

”Esimerkiksi koululla, jossa on pitkään ollut sellaisia opettajia, jotka on erikoistunut musiikkiin, tai kokenut sen musiikin tärkeäksi, esim rehtori on musiikki ihminen, niin sieltä löytyy enemmän soittimia ja kaikkea muuta, mutta ei välttämättä ole tilanne niin hyvä joka paikassa. Kyllä vaihtelee.” Julia

”Jos ajattelen tätä meidän oman koulun tilannetta, niin on menty hyvään suuntaan, että on saatu bändisoittimia tänäkin vuonna, että koko ajan on kehitytty. Ollaan saatu lahjoituksina soittimia. Totta kai asioihin vaikuttaa tämän musiikin oman opettajan aktiivisuus, että tietää mitä haluaa, tietää vaatia jotakin, niin kyllä sitä aina jotakin saa.” Riikka

Lisäksi positiivisiksi asioiksi nostettiin musiikinopettajien hyvä työtilanne. Musiikkiin erikoistunut opettaja saa yleensä hyvin töitä. Yksi opettaja nosti esille musiikinopetuksessa viime vuosien aikana tapahtuneet muutokset: Ennen musiikinopetus oli pelkkää laulunopetusta, nykyään oppiaineen nimikin on musiikki, ja oppisisältö on laajentunut huomasti. Yhteiskunnan tilanne on vaikuttanut siihen, että musiikki tarjoaa paljon valinnan mahdollisuuksia, erilaisia musiikkityylejä, monikulttuurisuutta ja kansainvälisyyttä. Musiikissa näkyy nykyään myös oppilaslähtöisyyden suuntaus, jolloin oppilas opettelee itse arvioimaan omaa tekemistään ja kehittämään itseään, eikä sitä vain arvioida ulkopuolelta:

” Tietysti myös hirveän monenlaiset musiikkityylit, mitä meidän ympäristöstä tulee, ja yhteiskunta on niin muuttunut, ja kaikkea on hirveästi, sitä valinnan mahdollisuutta on niin todella paljon(....)

Itsearviointin suhteen, mikä on tullut OPS:ien kautta musiikissakin, niin siinäkin enemmän painotetaan sitä, että oppilas oppii itse valikoimaan ja arvioimaan omaa tekemistään, eikä niin, että ulkopuolelta tulee sitä että osaatko vai ei, ja joku leima lyödään ulkopäin päähän, sitä että opittaisi tuntemaan itseämme tekemisen kautta. Hyviä suuntia...” Anneli

Musiikinopettajien mielestä musiikinopetus on tällä hetkellä hyvällä arvostuksella opettajien ja oppilaiden keskuudessa. Oppilaat pitävät oppiaineesta, ja muut opettajat arvostavat musiikinopettajia ja musiikinoppiainetta. Koulujen resurssiasiat vaihtelevat, mutta opettajien käsitysten mukaan musiikinopettajalla on itsellään valta niiden olemassaoloon. Opettajat voivat siis vaikuttaa siihen, kuinka hyvät soittimet kouluilta löytyy. Musiikinopetuksen suunta on opettajien mielestä tällä hetkellä opetussisältöjen suhteen hyvä. OPS antaa opettajalle tarvittaessa ohjeita, mutta kuitenkin ei vaadi turhan yksityiskohtaisia asioita. Tilaa opettajan omalle sovellukselle jää. Musiikinopetus on valtakunnallisesti mennyt yhteiskunnan kehitysten kautta monipuolisempaan suuntaan, mikä koettiin hyvänä asiana. Opetus sisältää paljon uusia asioita, eikä rajoitu vain tiettyjen osa-alueiden opetukseen. OPS on opettajien mielestä siis seurannut hyvin yhteiskunnan kehityksen suuntaviivoja. Musiikinopettajien työtilanne on hyvä. Luokanopettajat kokivat, että musiikin avulla he ovat saaneet töitä musiikin taitamisen avulla. Tämäkin kertoo siitä, että musiikki on arvostettu ala kouluissa.

7.2.2 Musiikinopetuksen tilassa tällä hetkellä negatiivisena koetut asiat

Haastattelemi opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että koulujen rahalliset resurssit musiikinopetukseen vaihtelevat todella paljon. Puolet heistä sanoi, etteivät monissa kouluissa resurssit vastaa tarvetta. Joillakin kouluilla on vanhoja soittimia, yksi piano tai rikkinäisiä tamburiineja, ja joissakin on taas panostettu soittimiin kunnolla. Yksi opettaja sanoi, että nykyään kouluille ei osteta enää mitään uutta, ja on entisistä opettajista kiinni, minkälaisia soittimia kouluilta löytyy:

”Tällä hetkellä kouluilla ei ole rahallisia resursseja mihinkään, mutta esimerkiksi kymmenen vuotta sitten jos kouluilla on ollut sellainen tehokas musiikinopettaja, niin kyllä mielestäni kouluilla aika paljon on. Nyt kun mitään ei ole enää uusittu, niin ne ovat vähän sellaisia vanhoja, tai sitten paljon sellaisia mitä ei itse osaa käyttää. Nykyään ei enää uusita mitään.” Liisa

Yhden opettajan mielestä pienissä kouluissa on yleensä vähän soittimia. Toisen mielestä musiikin tarpeet koulussa jäävät usein muiden hankintojen jalkoihin. Opettajan täytyy itse olla aktiivinen

soittimien hankinnan suhteen. Kaksi opettajaa kertoi, että työelämään astuessaan resurssien puute kutisti heidän suuret ideansa musiikin opetuksesta melko pieniksi.

Alakoulun musiikinopettajista kolme kertoi musiikin tuntimäärän alakoulussa olevan tällä hetkellä liian pieni. Tuntimäärä on selkeästi vähentynyt ja vähenee jatkuvasti, mikä aiheuttaa painetta ja kiireen tuntua opetukseen. Vaikka sisältö musiikissa on laajentunut, niin tuntimäärä kuitenkin pienenee, eli nämä kaksi kehityssuuntaa eivät vastaa toisiaan.

”Tällä hetkellä tunteja on todella vähän, aika paljon olen ollut kouluilla, joilla on vain yksi tunti viikossa musiikkia. Se pienenee koko ajan. Ennen oltiin todella tarkkoja siitä, että joka toinen vuosi oli kaksi tuntia ja joka toinen vuosi yksi tunti, vaihteli kuvaamataidon kanssa.” Liisa

Yhden opettajan mielestä musiikin opetusta kyllä arvostetaan puheissa, mutta käytännössä kuten tuntimäärinä se ei näy. Hän totesi, että mikäli koululta ei löydy tarpeeksi ammattitaitoista musiikinopettajaa, niin oppituntimäärä lasketaan mahdollisimman pieneksi:

”Tuntimäärinä sitä ei arvosteta, että mikä se mittari onkaan, että siinä se ei näy. Se riippuu niin siitä koulusta, että ketkä sitä musiikkia vetää, että jos ei ole taitoa musiikin pitämiseen, niin varmasti tunnit vedetään minimiin, jos ei ole sellaisia ihmisiä, joilla on ammattitaitoa riittävästi vetää sitä, jos se koetaan riippakivenä. Silloin on sääli kyllä. Kyllä puheissa aina arvostetaan musiikkia, mutta valitettavasti se ei aina käytännössä näy.” Anneli

Suurin osa sanoi musiikinopettajan työmäärän olevan todella suuri. Musiikin vastaavalla opettajalla on eteenkin juhlien tienoilla todella paljon ylimääräistä hommaa, mistä ei kuitenkaan saa työmäärää vastaavaa palkkaa. Nämä opettajat kokivat, ettei kouluissa välttämättä osata arvostaa sitä työtä, minkä musiikin vastaava tekee muun työnsä ohella koulun juhlia varten. He mieluusti puolittaisivat työmäärän vaikka jonkun toisen opettajan kanssa. Musiikinopettajia kun koululla on yleensä vain yksi tai kaksi.

” Mielellään jakaisin sitä hommaa työparin kanssa ja muiden kollegoiden kanssa. Koska sitten tietysti se jaettu ilo on kaksinkertainen ilo. Ilon antaisin muille, mutta sitten että voisi jakaa niitä ongelma-asioita, niin se puolittaisi sitä

tuskaa. Sitten tuntuu, että niitä asioita ei ymmärrä sellainen, joka ei niiden asioiden parissa työskentele. On vähän turha valittaa ja kertoa, tulee vielä pahempi mieli(...)en oikein osaa sanoa että saako tukea, että riippuu varmasti niin paljon koulusta ja kollegoista ja siitä miten paljon on ymmärrystä siellä toisella puolella, mutta välituntihommiahan ne on, että ei siihen sellaista tukea saa, että saisi ylimääräisiä tunteja, tai että joku toinen pitäisi minun tuntejani, että olen ainakin itse harjoitellut ohjelmia välituntisin ja ruokatunnilla tuntien lisäksi. Hikipäässä juostaan.” Anneli

Kaksi opettajaa sanoi, että 5-6 luokkalaisten oppilaiden keskuudessa musiikki ei välttämättä ole kovin arvostettu oppiaine. Tämän ikäiset pitävät musiikkia välillä vapaampana ja jopa ”pilipali oppiaineena”. Ikävänä musiikinopetuksen kannalta yksi opettaja koki myös sen, että kentällä on tällä hetkellä yhä enemmän epäpäteviä musiikinopettajia. Tämä heikentää musiikinopetuksen tasoa, ja vähäisetkin tunnit saatetaan käyttää johonkin muuhun kuin musiikin opetukseen.

”Itsellä on sellainen kuva, että musiikinopetus on muuttunut, ja tavallaan se on heikentynyt, eli aina vain enemmän näkee opettajia, jotka ei ole musiikkiin erikoistuneita. Sellaisetkin opettajat yrittää opettaa musiikkia, joilla ei ole siihen taitoja, ja sitten saattaa mennä johonkin muuhun se aika, ei enää musiikkiin se musiikintunti.” Liisa

Eräs opettaja koki OPS:n muuttuneen huonompaan suuntaan opetuksen kannalta. Ennen siinä vaadittiin tiettyjä asioita, ja nykyinen OPS on liian löysä. Yhden opettajan mielestä liian suuret opetusryhmät vaikeuttavat yksilöllistä opetusta ja ryhmän hallintaa.

Niin rahallisten kuin ajallistenkin resurssien puute koettiin kaikkein ikävimpänä asiana musiikinopetuksen tilassa. Kouluilla on usein huonot varat musiikinopetukseen, ja opettaja saa tehdä ylimääräistä työtä välineiden löytymiseksi. Tällä tavoin tuntuu, että musiikinopettaja on jälleen yksin työskentällä oman taistelemassa oman asiansa puolesta. Vaikka puheissa musiikinopetusta tunnutaan yleensä arvostavan, ei tämä opettajien mielestä näy käytännössä. Tuntimäärät pienenevät, ja varat tuntuvat menevän kouluilla muihin hankintoihin kuin musiikinopetukseen. Samalla aikaa, kun opetussuunnitelman tavoitteet laajenevat ja oppisisältöjen määrä kasvaa, opetusaika vähenee, eikä opetusta tueta opettajien puheiden mukaan enää uusilla soittimilla. Opettajien työmäärä on valtava yksin hoidettavaksi eteenkin juhlien tienoilla, eikä musiikinopettaja saa tukea muilta opettajilta kiireen keskellä. Jälleen nousee esille kysymys musiikinopetuksen arvostuksesta. Missä se näkyy koulun arjessa? Eikö arvostus tarkoita panostusta kyseiseen asiaan? Osa opettajista kokee palkan musiikinopettajan työstä olevan liian alhainen.

Heidän mielestään rahallinen palkkio kertoo arvostuksesta, eikä musiikin vastaava sitä työstään tarpeeksi saa.

Kaikki oppilaat eivät tunnu kunnioittavan oppiainetta, vaan suhtautuvat siihen pelkkänä viihteenä. Kokevatko muutkin opettajat musiikinopetuksen viihteen tarjoajana, kun musiikinopettajaan turvaudutaan erityisen hanakasti juuri juhlien tienoilla? Opettajat kertovat, että kentällä on liian paljon epäpäteviä musiikinopettajia, jotka eivät kykene hoitamaan työtään vaadittavan ammattitaitoisesti. Huonot opettajat eivät välttämättä käytä vähäisiäkin tunteja musiikin opetukseen. Koulu puolestaan vastaa asiaan vetämällä tuntimäärät mahdollisimman pieniksi, mikäli opetus on heikkoa. Helppoa alakoulun musiikinopettajalla siis ei ole. Suuri työ määrä, vähäiset oppitunnit ja sen mukanaan tuoma kiire, mahdollisesti huonot rahalliset resurssit, ja yhden opettajan harteille kaadettava vastuu koko koulun musiikinopetuksen toimivuudesta. Silti opettajat tuntuvat olevan tyytyväisiä työhönsä. Jonkunlainen rakkaus itse musiikkiin heillä täytyy olla olemassa.

Lindlöf (2001) on tutkinut luokanopettajien käsityksiä musiikinopettamisesta. Hänen tutkimuksessaan selvisi, että luokanopettajilla on ollut samanlaisia käsityksiä musiikinopettamisen ongelmakohdista. Resurssien puute vaivaa opettajia, mutta asioista on löytynyt Lindlöfinkin tutkimuksessa monenlaisia käsityksiä. Opettajien mielestä musiikinopetukselle tuntimäärä on aivan liian alhainen. Musiikinopetuksen arvostus ei näy resurssien määrässä, niin raha- kuin tuntimäärienkään kohdalla. Myös oppilaiden motivaatio on koettu tietyssä ikäryhmässä alhaiseksi. 5-6 luokkalaisten motivointi on välillä hankalaa, johtuen eikä innostavien työtapojen löytäminen ole helppoa. Opetusryhmien suuruus on myös koettu työn varjopuoliksi., samoin kuin opettajien oman osaamisen puute. Tällä tavoin aiheesta tehty aikaisempi tutkimus on saavuttanut omani kanssa suhteellisen samanlaisia tuloksia. (Lindlöf, 49.)

7.3 Oman koulutuksen riittävyys käytännön työelämässä

Haastattelemillani opettajilla oli kolmenlaisia koulutustaustoja musiikinopetukseen. Yksi opettaa musiikkia pelkkien OKL:n perusopintojen pohjalta, kaksi on erikoistunut musiikkiin OKL:ssä, ja yksi on opiskellut OKL:n erikoistumisopintojen lisäksi musiikin maisterin pätevyyden Sibelius Akatemiassa. Opettajat tuntuivat olevan yhtä mieltä siitä, että oli koulutustausta minkäläinen tahansa, opettajan omalla innokkuudella ja harrastuneisuudella on suuri vaikutus työnteon kannalta.

7.3.1 Musiikin opettaminen OKL:n perusopintojen pohjalta

Opettajat olivat kaikki sitä mieltä, että opettajankoulutuslaitoksella opiskeltavat musiikin perusopinnot eivät yksistään riitä antamaan tarpeeksi monipuolisia valmiuksia musiikin opettamiseen alakoulussa. Yksi opettaja kertoi tietävänsä suomalaisia huippu musiikkipedagogeja, jotka ovat opiskelleet vain kyseiset perusopinnot, mutta heillä on oma musiikillinen harrastustausta ja kiinnostus musiikkikasvatukseen vahva vaikuttaja. Opettajan oma harrastuneisuus luo opettajien mielestä valmiudet musiikin opettamiseen, ja pelkkien perusopintojen pohjalta opettaminen olisi huonolla pohjalla. Haastatteleman musiikkia perusopintojen pohjalta opettava opettaja sanoi, että opinnot saattavat riittää, mutta niiden lisäksi on tehtävä valtavasti omaa työtä, työelämässä pärjätäkseen:

”Luulen että jos ei olisi mitään omaa taustaa musiikillisesti ja pitäisi niiden pohjalta opettaa musiikkia niin kyllä olisi sormi suussa erittäin monta kertaa, että tavallaan ei osaa ajatella omaa osaamistaan vain pelkästään niiden monialaisten tuloksena, vaan kyllä se oma osaaminen on tullut ihan muualla, ja tavallaan se vahvuus että kokee että pystyy opettaa musiikkia.” Julia

Opettajien mielestä pakolliset opinnot ovat todella suppeita, eikä tämänhetkisellä tuntimäärällä mitenkään pysty antaa opiskelijoille tarpeeksi kattavaa tietotaitoa. Perusopintojen pohjalta opettaminen vaatii todella paljon työtä ennen, jälkeen ja jatkuvasti.

Opettajankoulutuslaitoksen tarjoamat monialaiset musiikinopinnot tuntuvat olevan yhtä tyhjän kanssa kentälle lähdeittäessä. Opettajine mielestä niiden pohjalta opettaminen olisi käytännössä todella hataraa, eikä kyseinen tuntimäärä riitä alkuunkaan vastaamaan työn haasteita. Musiikinopetuksen taitamisessa keskeiseksi nousee oma into ja aikaisempi harrastuneisuus. Mikäli musiikkiharrastus opettajan kohdalla rajoittuisi vain OKL:n monialaisiin opintoihin, olisi opettaminen lähes mahdotonta. Vaikuttaa siltä, että opettajat eivät koekaan musiikinopettajuutensa olevan OKL:n koulutuksen ansiota, vaan oma tekeminen ennen ja jälkeen nousee keskeiseksi opettajuuden kehittymisessä. Mielessäni herää kysymys, onko monialaisilla opinnoilla käytännössä mitään merkitystä musiikinopetuksen kannalta? Mikäli ne eivät tarjoa kuin riittämättömän osan siitä taidosta, joka musiikkia opettavalla luokanopettajalla tulee olla, onko niillä mitään virkaa OKL:n kurssitarjonnassa? Toivottavasti opettajaksi opiskelevat saavat niistä itselleen edes innon jyväsien musiikin jatkokouluttautumiseen, eikä käy niin, että pintaraapaisu musiikin didaktiikasta antaa heille vain käsityksen omasta kykenemättömyydestä.

7.3.2 Musiikin opettaminen OKL:n sivuaineopintojen pohjalta

Opettajankoulutuslaitoksen erikoistumisopinnoista opettajat olivat montaa mieltä. Osan mielestä sivuaineopinnot ovat antaneet hyvän pohjan omalle opetukselle, ja niillä pääsee varmasti alkuun opettajan työssä. Yksi opettaja kertoi olevansa todella tyytyväinen omiin opettajiinsa joilta on saanut hyviä vinkkejä ja intoa opiskella musiikkikasvatusta enemmänkin. Hän kuitenkin lisäsi, ettei missään nimessä ole tullut valmis olo, mikä on sinänsä hyvä, sillä opettajan tulee jatkokouluttautua.

”Itse sain silloin valtavan hyvät opit, tosin tuntimäärä oli silloin paljon isompi, ja sain silloin tosi hyviä vinkkejä, ja se antoi paljon eväitä myös siihen musiikinopettajakoulutukseen. Mutta vieläkään ei tunnu siltä että olisin ylikouluttautunut mitenkään. Aina lisäkouluttautuminen on hyväksi, ja itsellä ei ollut mitenkään sellainen olo että olisi valmis sen jälkeen että vaikka oli erikoistunut musiikkiin, vaan tuli sellainen olo että vitsi kun osaisi paremmin”
Anneli

Yhden opettajan mielestä erikoistumisopinnot eivät ole antaneet hänelle mitenkään kovin paljon lisää omaan osaamiseen. Oma kokemus ja harrastuneisuus ovat opettaneet häntä parhaiten. Opettajan mielestä oli todella hyödyllistä päästä sivuaineopinnoissa jälleen soittotunneille ja oppia teoriaa siitä kuinka opetetaan. Sivuaineopintoihin hän olisi kaivannut lisää käytäntöä eli itse oppilaiden opettamista, musiikkiliikuntaa sekä sitä, kuinka opettaa musiikkia pienissä kouluissa, joissa on todella huonot resurssit musiikin opettamiseen.

”Sitten olisin toivonut sitä, että koulutuksessa olisi otettu huomioon se, että suurin osa näistä jotka valmistuivat musiikinopettajiksi niin meni töihin kuntiin, joissa on pieniä kouluja, yhdysluokkia, ja todellakin resurssit oli vähäiset, että oltaisi opetettu se, että miten nyhjää tyhjäästä. Jos on olemassa vain yksi kitara, piano ja muutama marakassi, että miten niillä opetetaan sitten 20 oppilasta niin, että kaikilla on mukavaa tunneilla?” Riikka

Kyseinen opettaja kertoi, että hänen koulutuksensa oli melko teoriapainotteinen, ja hänelle jäi parhaiten mieleen joitakin yksittäisiä vinkkejä. Sivuainekoulutuksessa oli hänen näkemyksensä mukaan kuitenkin paljon sellaisia asioita, joita hän ei koskaan käytännössä tule käyttämään.

Yksi opettajista kertoi hänen koulutuksensa olevan jo liian vanha riittääkseen nykyisen musiikinopetuksen tarpeita. Hän tunsikin eteenkin bändisoiton opettamisen jääneen todella vieraaksi, ja todella paljon on täytynyt itse jälkikäteen opetella asioita, jotta tunnit pystyy pitämään. Myös klassisen musiikin hallinta on jäänyt vain nimien opetteluksi. Opettajan mukaan koulutus oli liian suppea, ja sen avulla hän on kyennyt pitämään noin puolet tunneistaan. Musiikin opettaminen on siis vaatinut paljon työtä opettajalta jälkikäteen.

Sivuaineopintojen sisältö vaihtelee eri yliopistoissa. Pääosittain opetussisällön pitäisi kuitenkin olla sama. Opettajat tuntuivat olevan tyytyväisiä sivuaineopintojen sisältöön. Ne ovat tarjonneet eväitä musiikinopetukseen, ja antaneet intoa jatkokouluttautumiseen. Sivuaaineopintojen jälkeen opettajat eivät tunteneet olleensa millään lailla valmiita hommaan, mutta sanoivat, ettei se musiikinopettajuuden kannalta ole edes tavoiteltavaa. Aina on lisää opittavaa. Opettajat kertoivat kaivanneensa lisää käytäntöä koulutukseensa, eivätkä olleet täysin tyytyväisiä kaikkiin asioihin. Koulutuksessa on kuulemma sellaisia sisältöjä, jotka he ovat tunteneet omassa työssään turhina. Osan mielestä omat opinnot ovat jo liian vanhoja. Tämä kertoo musiikinopetuksen muutoksesta vuosien saatossa. Painopiste opetuksessa on muuttunut, ja entiset sivuaineopinnot eivät vastaa tämän päivän haasteisiin. Tarve jatkokouluttautumiselle ja itsensä keittämiselle nousee esiin opettajien ajatuksista. Ajan muutoksissa mukana pysyäkseen opettajan tulee itse olla aktiivinen ja pyrkiä kehittämään sitä osa-aluetta, joka omassa opetuksessa tuntuu heikolta. Kaikki eivät myöskään kokeneet opintojaan ylipäätään riittäviksi koulun arjessa. Itse täytyy kehittää omat metodinsa, ja etsiä oppeja koulutuksen ulkopuolelta.

Sivuaineopinnot antavat kuitenkin opettajalle hyviä didaktisia vinkkejä, ja hyödyllistä instrumenttiopetusta. Opettajien käsitykset opintojen riittävydestä jakautuivat: Osan mielestä ne ovat antaneet todella hyvän pohjan musiikin opetukselle, ja osa kokee niiden olleen riittämättömät työn haasteisiin.

7.3.3 Musiikin opettaminen musiikin maisteriopintojen pohjalta

Opettajien mielestä alakoulun musiikinopettajan ei välttämättä tarvitse olla aineopettajan pätevyyden opiskellut henkilö. Yksi opettaja sanoi, että mahdollisesti siinä tapauksessa, jos koulussa ei ole resursseja tarpeeksi tai opettajakunta ei ole harrastunutta, niin musiikinaineopettaja olisi tärkeä koulussa. Opettajien mielestä kuitenkin OKL:n sivuaineopintojen ja oman harrastuneisuuden kautta opettaja kyllä pärjää alakoulussa. Opettajat nostivat jälleen esille oman

kiinnostuksen merkityksen opiskeluaikana ja sen jälkeen. Jatkokouluttautuminen katsottiin kuitenkin ainoastaan positiiviseksi ja hyödylliseksi asiaksi.

Musiikinaineopettajaksi opiskellut opettaja kertoi olevansa todella tyytyväinen omiin musiikinopintoihinsa. Hän kehui Suomen musiikinopettajien tasoa, ja toivoi, että musiikkikasvatuksen olemassa oleva oppi tavoittaisi kaikki halukkaat. Hänellä oli kuitenkin sellainen olo, ettei koskaan voi olla valmis musiikinopettaja, vaan aina tulee hankkia lisää oppia:

”Minulla on itsellä sattunut niin loistavat opettajat, että olen todella kiitollinen, että olen saanut törmätä sellaisiin opettajiin, jotka ovat inspiroineet minua, ja antaneet hyviä ohjeita ja käytännön vihjeitä ja sellaista filosofista pohjaa, jolle olen sitten itse rakentanut oman ajatteluni tästä musiikinopettamisesta, mutta silti on sellainen olo, että ei vielääkään ole valmis, ja aina voi oppia lisää.”
Anneli

Maisteriopinnoista opintojen hyödyllisyyttä ei kukaan kyseenalaistanut. Ne ovat innostaneet oppimaan lisää, ja opetuksen taso on Suomessa loistavaa. Vaikkakin opettajien mukaan musiikinopettaja ei koskaan ole valmis, maisteriopinnot tarjoavat kuitenkin tarpeeksi hyvät eväät alakoulun musiikinopetukseen. Opettajat eivät pitäneet musiikin aineopettajan pätevyyttä välttämättä tarpeellisena alakoulun musiikinopettamiseen, elleivät koulussa muut opettajat ole todella musiikin suhteen heikkoja. Vaikuttaa siltä, että maisteriopinnot ovat hyödyllinen väylä alakoulun musiikinopettajalle itsensä kehittämiseen, sillä opettajien kertomien perusteella on tulkittavissa, että olkoon koulutus mikä tahansa, ei lisäkouluttautumisesta voi olla haittaa, ja itseään tulee joka tapauksessa kehittää jatkuvasti pystyäkseen tarjoamaan tarpeeksi kattavaa opetusta.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat useat tutkimuksen toteutukseen ja raportointiin liittyvät asiat. Tutkimuksen teossa pyritään virheettömyyteen, mutta tutkimusten luotettavuus kuitenkin vaihtelee eri tutkimuksissa. Luotettavuutta voidaan tarkastella eri mittaustapojen avulla.

Tutkimuksen arviointiin liittyy kaksi tärkeää näkökulmaa: Tutkimuksen reliaabelius ja validius. Reliaabelius tarkoittaa tutkimuksen kykyä antaa yleistettäviä eli ei-sattumanvaraisia tuloksia. Tämä luotettavuuden taso voidaan saada aikaan, jos vaikka useampi tutkija päätyy tutkimuksessaan samaan tulokseen, tai jos tutkija tutkii samaa asiaa eri kerroilla, ja päätyy samoihin tuloksiin. Eri tieteenaloilla on olemassa reliaabeliutta testaavia mittareita, joilla yleistettävyyttä voidaan mitata. Validius tarkoittaa tulosten pätevyyttä, eli tutkimuksen kykyä mitata valittua tutkimuskohdetta. Valituista menetelmistä ja mittareista johtuen tutkimustulokset eivät välttämättä vastaa haluttuihin asioihin. Esimerkiksi haastattelujen teossa sekä haastateltavien että haastattelijan oma tulkinta saattaa aiheuttaa sen, että kysymykset tai vastaukset ymmärretään eri tavalla, mitä ne on tarkoitettu. (Hirsjärvi & al., 213.)

Reliaabelius ja validius liittyvät erityisesti kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohdalla samat käsitteet eivät sovellu laadullisen tutkimuksen tutkimuskohteiden erilaisuuden vuoksi. Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan ainutlaatuisia ihmisiin ja kulttuureihin liittyviä tapauksia, jotka ovat kukin keskenään erilaisia, joten validiuden käsitettä ei voida samalla tavoin tutkia kuin määrällisessä tutkimuksessa. Kuitenkin validiutta tulee tarkastella joillain tavoin kvantitatiivisessäkin tutkimuksessa. Keskeiseksi nouseekin tutkimuksen toteutukseen liittyvät asiat. Tutkijan tulee huolella selittää raportissa tutkimuksen eri vaiheet. Aineistonkeruuvaiheen olosuhteet on kerrottava huolella, aineiston analyysivaiheen luokittelun lähtökohdat tulee avata lukijalle, ja tulosten tulkinnan yhteydessä selostettava, mihin tutkijan omat johtopäätökset perustuvat. (Hirsjärvi & al., 215.)

Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt vastaamaan tutkimuksen luotettavuuden tavoitteisiin muodostamalla raportistani mahdollisimman selkeän. Raportin eri vaiheissa olen selittänyt, miksi juuri kyseinen vaihe on tutkimuksessani oleellinen, ja miksi olen päätenyt tutkimuksessani kyseiseen menetelmään tai ratkaisuun. Olen kertonut, miksi olen valinnut juuri kyseisen

tutkimuskohteen, ja mitkä ovat tutkimuksen lähtökohdat. Aineistonkeruuvaiheen olosuhteet olen selittänyt mahdollisimman huolella, ja kertonut niistä ympäristötekijöistä, jotka mahdollisesti vaikuttavat haastattelutilanteen luonteeseen. Olen selostanut, miksi juuri kyseinen otos on valittu tutkimusaineistokseni, ja kuinka se vaikuttaa tuloksiin. Tulosten analyysi- ja tulkintaosiossa olen aluksi selvittänyt, mitä tulososiooni sisältyy. Kerron myös, mihin perustan oman tulkintani ja johtopäätökset tuloksista, ja mitkä asiat synnyttävät oman tulkintani. Tämä tutkimusraportin selkeä muoto lisää oman tutkimukseni luotettavuusarvoa. Lukija saa kattavan kuvan siitä, kuinka olen kussakin vaiheessa edennyt, ja mitkä asiat ovat johtaneet minua niissä valinnoissa, joita olen edetessäni tehnyt.

Tutkimusaineistoni on määrältään pieni. Yleistyksiä vastauksistani on mahdotonta tehdä. Laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä onkin tapausten mahdollisimman huolellinen tarkastelu, ja tuloksia pyritään tulkitsemaan yksityiskohtaisesti. Määrälliset yleistyksiset eivät siis ole oman tutkimukseni tavoitteena, vaan opettajien henkilökohtaisten mielipiteiden tulkinta, ja niiden vertailu aikaisempaan tutkimustietoon. Tulosten tulkintani koostuu vuoropuhelusta aineiston, omien johtopäätösteni ja aikaisemman tutkimuksen välillä. Nämä muodostavat tutkimuksestani mahdollisimman kattavan kokonaisuuden, jossa tarkastellaan rajattuja ilmiöitä mahdollisimman monista näkökulmista.

Reliaabeliuden tavoitteisiin olen tähdännyt vertaamalla omia tuloksiani aikaisempaan tutkimukseen. Haastateltavien pieni määrä ei takaa tulosten luotettavuutta, mutta niiden vertailu aikaisempaan tutkimukseen lisää sitä. Validiuden eli tulosten pätevyyden olen pyrkinyt turvaamaan tulosten mahdollisimman huolellisella tulkinnalla. Tulkintavaiheessa olen yrittänyt kuunnella opettajien omaa kerrontatyyliä ja jättänyt omat ennakko-odotukseni taka-alalle. Jo aineistonkeruu vaiheessa halusin varmistaa, että opettajien henkilökohtaiset näkemykset varmasti tulevat esille, enkä tulkitse tuloksia omien ajatusteni mukaisesti, vaan opettajien omaa ääntä kuunnellen.

Aineistoni koostuu erilaisista keskusteluista opettajien kanssa, ja haastattelut olivat erilaisia ja erimittaisia. Aineisto sisältää paljon sellaista tietoa, joka ei liity varsinaisesti tutkimusongelmiini. Aineiston analyysivaihe oli tärkeä, sillä silloin rajasin lopullisesti tutkimukseni niihin käsitteisiin, joiden kautta olen vastauksia aineistosta hakenut. Tämä rajaus on tärkeä osa tutkimusta, sillä sen avulla tutkimukseni muotoutuu selkeäksi kokonaisuudeksi, eikä rönsyile merkityksettömien asioiden kimpussa.

LÄHTEET

Atjonen, P., Väisänen, P. (toim.) 2004. Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuun yliopistopaino

Bresler, L., Marmé Thompson, C. 2002. The arts in Children´s lives. Context, Culture, and Curriculum. Lontoo. Kluwer Academic Publishers.

Eskola, H. 1993. Vaasan läänihallituksen julkaisusarja. Entäs nyt, taiteen perusopetus.

Hakkola, K., Laitinen, S., Ovaska-Airasmaa, M. 1991. Lasten taidekasvatus. Helsinki. Kirjayhtymä.

Helsingin Sanomat. 25.2.2002.

Helsingin Sanomat.3.4.2006.

Hirsjärvi, S., Remes, P. Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Holmes, E. 2004. Teacher well-being. Looking after yourself and your career in the classroom. RoutledgeFalmer. Taylor and Francis group. London and New York.

http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf

Huttula, K. (toim.) Kirjoittajat: Arajärvi, T. & al. 2000. Taideterapia: teema: lasten ja nuorten taideterapia. Suomen taideterapiayhdistys ry:n jäsenjulkaisu.

Karppinen, S., Puurula, A., Ruokonen, I. :2001. Taiteen ja leikin lumous: 4-8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatus. Helsinki. Oy Finnlectura Ab.

Karppinen, S., Puurula, A., Ruokonen, I. 2000. Elämysten alkupoluilla: Lähtökohtia alle 3-vuotiaiden taidekasvatukseen. Helsinki. Oy Finnlectura Ab.

Karppinen, S., Puurula, A., Ruokonen, I. 2001. Taiteen ja leikin lumous. Tampere. Tammerpaino Oy.

Karppinen, S., Ruokonen, I., Uusikylä, K. 2005. Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki. Oy Finnlectura Ab.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä

opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPERO) selvitys 14. Helsinki. Hakapaino Oy.

Kurkela, K. 1993. Mielenmaisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamiikka. Helsinki. Hakapaino Oy.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria. Juva. PS kustannus.

Lindlöf, L. 2001. Musiikinopetus koulussa ja musiikkiopistossa – musiikkia opettavien luokanopettajien ja musiikkiopiston opettajien käsityksiä musiikin opettamisesta. Pro – gradu tutkielma. Tampereen yliopisto/Hämeenlinnan OKL.

Mattila, K-P. 2007. Arvostava kohtaaminen arjessa, auttamistyössä ja työyhteisössä. Juva. PS kustannus.

Sarajärvi, A., Tuomi, J. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä. Gummerrus Kirjapaino Oy.

Sibelius-Akatemian opinto-opas. 2008-2009.

Solastie, K. & al. 2006. Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki. Cultura.

Tampereen Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas. 2008-2009, 2009-2010.

.

Aiheet: Musiikinopetus nyt ja ennen, koulujen resurssit, musiikin oppiaineen arvostus tänään ja ennen, opettajien käsityksiä musiikinopettamisesta

Kysymykset:

- 1) Musiikinopettaja taustasi (oletko musiikin aineopettaja, musiikkiin erikoistunut luokanopettaja, vai musiikkia alakoulussa monialaisten opintojen pohjalta opettava luokanopettaja)
- 2) Kauanko olet toiminut luokan opettajana? Mistä olet valmistunut?
- 3) Tarvitaanko tällä hetkellä musiikinopettajia kouluissa? Oletko kokenut musiikinopettajan sivuaineen/pätevyyden olevan hyödyllinen?
- 4) Onko musiikki mielestäsi alakoulussa hyödyllinen oppiaine?
- 5) Onko musiikin oppiaine tällä hetkellä arvostettu koulussa? Minkälainen on oppilaiden asenne musiikin oppiaineeseen? Entä opettajien? Minkälainen on musiikinopetuksen tila koulussa?
- 6) Onko musiikinopettaminen mielestäsi muuttunut vuosien aikana?
- 7) Minkälaiset resurssit kouluissa on musiikinopetukseen?
- 8) Koetko musiikinopetuksen mielekkäänä? Miksi?
- 9) Koetko musiikinopetuksen epämiellyttävänä tai hankalana? Miksi?
- 10) Miten kehittäisit musiikinopetuksen tilaa omassa koulussasi?
- 11) Onko koulutuksesi antanut tarpeeksi eväitä musiikinopettamiseen?
- 12) Onko musiikinopettajan työ vastannut niitä odotuksia, joita sinulla on valmistuessasi ollut?
- 13) Viekö musiikintuntien pitäminen ja suunnittelu paljon enemmän aikaasi kuin muiden oppituntien?
- 14) Koetko musiikinopettamisen sinulle henk. koht tärkeänä?

15) Oletko ollut koulussa musiikin vastaava?