T A M P E R E E N Y L I O P I S T O

”...se nähdään oppiaineena, eikä juhlamateriaalin tuottamisena.”

Neljän musiikinopettajan näkemyksiä oppiaineensa merkityksestä

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

NOORA GRÖNROOS

TEEMU TOIKKA

Kesä 2011

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
”...se nähdään oppiaineena, eikä juhlamateriaalin tuottamisena.”: Neljän musiikinopettajan näkemyksiä oppiaineensa merkityksestä
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 68 sivua
Heinäkuu 2011

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten musiikin aineenopettajat perustelevat oman työnsä merkityksellisyyden itselleen ja muille suhteessa kokemaansa oppiaineen arvostukseen ja asemaan. Lisäksi halusimme ottaa selvää, millä tavoin musiikinopettajat määrittelevät musiikkikasvatuksen osana taidekasvatusta sekä mitkä ovat heidän keinonsa pitää motivaatiota yllä päivittäisessä työssään.

Tutkimuksen kohteena olivat musiikin aineenopettajat, joita tähän tutkielmaan valikoitui neljä kappaletta. Kolme tutkimukseen haastatelluista työskenteli Tampereen seudulla ja yksi pääkaupunkiseudulla. Kaikki haastateltavat olivat urillaan eri vaiheissa, mutta työskentelivät parhaillaan yläkouluikäisten nuorten kanssa. Aineiston keruu suoritettiin opettajien työpaikoilla heidän valitsemanaan ajankohtana puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Jokainen haastattelu oli noin tunnin mittainen.

Aineisto analysoitiin litteroimalla haastattelut ja käyttämällä kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä teemoiteltiin ymmärrettävään ja tiiviiseen muotoon. Tutkimusote on luonteeltaan fenomenologis-hermeneuttinen.

Tutkimuksen keskeisinä tuloksina voidaan pitää sitä, että opettajat pitävät työtään hyvin merkityksellisenä erityisesti oppilaiden henkisen kasvun kannalta. He olivat erittäin sitoutuneita ja motivoituneita työhönsä eivätkä kokeneet ulkoisia paineita ylitsepääsemättömän raskaiksi. Opettajan kuitenkin myönsivät työhön liittyvän haasteita, erityisesti vähäisiin tuntimääriin ja suuriin ryhmäkokoihin liittyen. Osa opettajista koki jonkin verran turhautumista ja väsymistä. Kaikki kuitenkin mainitsivat erityisesti nauttivansa nuorten kanssa työskentelystä.

Kaikki tähän tutkimukseen haastatellut opettajat kertoivat käyttävänsä vähäiset opetustunnit mieluummin musiikin tuottamiseen ja eheyttävään toimintaan tiedollisen osaamisen sijaan. He kokivat musiikin tuottamisen ja sitä kautta saatavan elämyksellisyyden keskeisimpänä oppiaineen tarkoituksena.

Tutkimuksen tulosten perusteella tulimme johtopäätökseen, että vaikka musiikinopettajat ovat suhteellisen tyytyväisiä nykytilanteeseen ja löytävät motivaatiota ja tarkoitusta työhönsä ammatti-identiteetistään ja musiikista itsestään, on riskinä, että musiikin asema ja rooli oppiaineena ei tule juuri tästä syystä tulevaisuudessa paranemaan. Tuloksista on tulkittavissa, että musiikinopettajat itse kokevat heillä olevan vain vähän vaikutusmahdollisuuksia siihen, miten musiikkia arvostetaan valtakunnallisella tasolla, eivätkä siksi koe tarpeellisena käyttää energiaa aiheen puolesta taistelemiseen.

Avainsanat: musiikkikasvatus, työtyytyväisyys, motivaatio, ammatti-identiteetti

SISÄLLYS

1 JOHDANTO **5**

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT **7**

2.1 Tutkimuskysymykset 7
2.2 Tieteen filosofiset lähtökohdat 8
2.3 Kvalitatiivinen tutkimus 8
2.4 Teemahaastattelu 11
2.5 Narratiiviset menetelmät opettajan työn tutkimisessa 13

3 KATSAUS KASVATUSAJATTELUN MUUTOKSIIN **15**

3.1 Kasvatusajattelun historia Suomessa 15
3.2 Uusliberalismille pohjautuva koulutuspolitiikka 17

4 MUSIIKKIKASVATUS **18**

4.1 Aiempia tutkimuksia 18
4.2 Musiikillisen ajattelun kehittyminen 18
4.3 Taidekasvatus 19
4.4 Enkulturaatio 20
4.5 Luovuus 21
4.6 Musiikin opetussuunnitelma perusopetuksessa 23
4.7 Taito- ja taideaineet henkisen kasvun tukena 26
4.8 Musiikkikasvatuksen filosofiaa 28
4.9 Musiikkikasvatuksen haasteet 31
4.9.1 Musiikkikasvatuksen negatiiviset vaikutukset *31*
4.9.2 Ongelmat musiikinopetuksessa *31*

5 OPETTAJIEN TYÖTYYTYVÄISYYS **33**

5.1 Motivaatio 33
5.1.1 Motivaatioteorioita *33*
5.1.2 Sisäinen motivaatio *35*
5.1.3 Ulkoinen motivaatio *36*
5.2 Työtyytyväisyys 37

6 LAADULLISEN AINEISTON ANALYSOINTI **40**

6.1 Analysointi 40
6.2 Teemoittelu 42
6.3 Tyypittely 43

7 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA **45**

7.1 Aineiston esittely 45
7.2 Musiikin asema peruskoulussa 46
7.2.1 Yhteenveto *49*
7.3 Musiikki oppiaineena 50
7.4 Opettajaidentiteetti ja motivaatio 52

8 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET **58**

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS **61**

10 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET **64**

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten musiikin aineenopettajat perustelevat oman työnsä merkityksellisyyden itselleen ja muille suhteessa kokemaansa oppiaineen arvostukseen ja asemaan. Lisäksi halusimme ottaa selvää, millä tavoin musiikinopettajat määrittelevät musiikkikasvatuksen osana taidekasvatusta sekä mitkä ovat heidän keinonsa pitää motivaatiota yllä päivittäisessä työssään. Aihe oli mielestämme kiinnostava kohtaamiemme oppiaineeseen liittyvien ristiriitaisten näkemysten sekä omien kokemuksemme vuoksi. Tutkimuksen aiheen valintaan vaikuttivat myös omat kouluaikaiset kokemuksemme. Oli mielestämme mielenkiintoista selvittää, millä tavoin motivaatio säilyy tilanteissa kun ollaan tekemisissä nuorten kanssa ja kun oppilaiden motivaatio on kateissa. Aiheella on myös koulutuspoliittisia ulottuvuuksia.

Aihe kiinnosti myös siksi, että molemmilla on vahva musiikkitausta ja olemme molemmat luokanopettajakoulutuksessa erikoistuneet musiikkiin. Tulemme itsekin hyvin suurella todennäköisyydellä opettamaan musiikkia tulevissa työpaikoissamme. Toivoimme löytävämme tutkimuksen kautta ammattitaitoamme syventäviä ajatuksia ja mahdollisia ratkaisutapoja ongelmatilanteisiin. Ennen kaikkea aihe kiinnosti siksi, että olemme huolestuneita taidekasvatuksen asemasta ja tulevaisuudesta suomalaisessa koulussa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla neljää musiikin aineenopettajaa, jotka olivat olleet työssään eripituisia aikoja. Haastateltaviksi valikoitui tässä tutkimuksessa ainoastaan naisopettajia, mutta korostamme, ettei tämä ollut tietoinen valinta. Halusimme rajata haastateltavat koulutuksen mukaan siten, että haastattelimme ainoastaan musiikin aineenopettajia. Tämä johtui siitä, että aineenopettajat ovat saaneet koulutuksensa musiikillisessa korkeakoulussa ja he opettavat ainoastaan musiikkia. Esimerkiksi musiikkia opettavat luokanopettajat eroavat tässä suhteessa aineenopettajista siten, että heillä useimmiten on opetettavanaan myös muita oppiaineita ja heidän pääaineenaan on ollut kasvatustiede musiikin sijaan.

Emme osanneet etukäteen odottaa, että aihe tulisi olemaan niin vaikeasti lähestyttävä kuin se tutkimuksen edetessä osoittautui olevan. Toisaalta emme myöskään osanneet odottaa musiikinopettajien olevan niin tyytyväisiä työhönsä kuin he tämä tutkimuksen valossa näyttivät olevan. Ajattelimme ennakkoon musiikinopettajien kamppailevan jatkuvasti pienentyneiden tuntimäärien ja mittavien tavoitteiden kanssa. Näin ei tämän tutkimuksen tulosten perusteella ole, tai ainakaan musiikinopettajat itse eivät koe tilannetta yhtä raskaasti.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

2.1 Tutkimuskysymykset

Varsinaisia tutkimuskysymyksiä on kolme kappaletta. Haastattelussa tarkoituksena oli keskustelua ohjaavien teemojen avulla saada haastatelluilta sellaista informaatiota, joka monipuolisella ja merkityksellisellä tavalla toisi vastauksia näihin ongelmiin.

1. Millainen rooli musiikkikasvatuksella on ihmisyyden kehittymisessä musiikinopettajien mielestä?
2. Millä tavalla musiikin asema oppiaineena näkyy peruskoulun musiikinopettajan työssä?
3. Mistä tekijöistä musiikinopettajien työtyytyväisyys ja motivaatio koostuu?

Näiden kysymysten pohjalta toteutettiin puolistrukturoitu teemahaastattelu, jota ohjasivat seuraavat teemat:

1. Musiikinopettajuuskäsitys ja musiikin merkitys itselle
2. Omia ajatuksia taidekasvatuksesta
3. Musiikin asema peruskoulussa yleensä ja sen asema omassa koulussa
4. Mistä tämä asema johtuu?
5. Mitä keinoja opettajalla on vaikuttaa omaan työhön ja oppiaineen sisältöihin?
6. Mitä keinoja opettajalla on vaikuttaa kasvatukseen ja luovuuden kehittämiseen?
7. Millä opettaja perustelee oman työnsä merkityksellisyyden?

2.2 Tieteen filosofiset lähtökohdat

Hermeneutiikkaa voi Turusen (1995) mukaan kutsua *ymmärtäväksi tutkimusotteeksi* (Turunen 1995, 102). Pelkistettynä hermeneutiikan ydinajatus on kokonaisuuden koostumista yksittäisestä ja yksittäisen koostumista kokonaisuudesta. Hermeneuttisen kehän ideassa tieto täydentää itse itseään sitä mukaa, kun tulee lisää ymmärrystä ja sitä mukaa lisää tietoa. Tieto ja sen tulkinta vievät

prosessia eteenpäin jatkuvasti, kehämäisesti. (Gadamer 2005, 29.) Hermeneuttisessa ajattelussa pyritään siis jatkuvaan tiedon parempaan ymmärrykseen.

Turunen (1995) puhuu hermeneutiikka 1:stä ja hermeneutiikka 2:sta, jotka ovat hermeneutiikan eri syvyystasoja. Hermeneutiikka 1 pyrkii asian ymmärtämiseen sen omista lähtökohdista käsin, jolloin tavoitteena on ymmärtää asia nimenomaan kohteen kannalta. Hermeneutiikka 2 taas pyrkii ymmärtämään asian ”paremmin” ja syvemmin, laajemmasta näkökulmasta käsin. (Turunen 1995, 94.) Usein hermeneutiikka 2 on seurausta hermeneutiikka 1:stä (Turunen 1995, 94). Hermeneutiikka tarkastelee usein sellaisia kohteita, jotka voidaan käsittää jonkin merkkijärjestelmän kautta (Turunen 1995, 101). Tästä syystä hermeneutiikka on vahvasti sidoksissa kieleen, joka on inhimillisen kulttuurin tärkeimpiä maailmaa kuvaavia merkkijärjestelmiä. Erilaiset kulttuuriset ilmiöt ja merkkijärjestelmät kuuluvatkin vahvasti hermeneuttisen tutkimuksen piiriin.

Tiedon syvällisempi ymmärtäminen vaatii tuekseen jonkin teorian; yleisemmän, korkeamman näkemyksen asiasta, jolloin hermeneutiikka muuttuu fenomenologiaksi (Turunen 1995, 95). Fenomenologia käsitteenä viittaa ilmiöön, eli fenomenologian voi määritellä yksinkertaistaen ilmiöiden tutkimiseksi. Syvällisemmin tarkasteluna fenomenologia pyrkii näkemään käsitteitä ja perusteita ilmiöiden ”takaa”, löytämään jotain sellaista, joka ei pintapuolisesti tarkasteluna ole ilmeistä (Turunen 1995, 113). Fenomenologia liittyy tavallaan kaikkeen tieteentekemiseen, sillä sen pyrkimyksenä on ilmiöiden ja kokemusten syvällinen tulkitseminen sekä tieteellisten peruskäsitteiden luominen (Turunen 1995, 124). Oma paradigmamme onkin fenomenologis-hermeneuttinen. Tämä tarkoittaa käytännössä siis sitä, että tutkimuksessa pyritään ymmärtämiseen, tieto on sidoksissa kontekstiin ja että tutkimusmetodit valitaan kohteen ja aineiston mukaan.

2.3 Kvalitatiivinen tutkimus

Kvalitatiivisen tutkimuksen piiriin kuuluvat mm. havainnointitutkimukset, vapaamuotoiset haastattelut, dokumentit ja monet erilaiset kulttuurin tuotokset. Tämän tyyppisiä aineistoja olisi hyvin hankalaa tai jopa mahdotonta pukea numeeriseen muotoon (Uusitalo 1999, 82). Eskola ja Suoranta määrittelevät kvalitatiivisen tutkimuksen siten, että se on yksikertaisimmillaan aineiston muodon kuvausta, jossa aineistoa ei kuvata numeerisesti. He täydentävät tätä määrittelyään esittelemällä laadullisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä: Tutkimuksen aineisto kerätään

useimmiten kirjallisessa muodossa, esimerkiksi haastattelujen, havainnoinnin ja päiväkirjojen avulla. Analysoitava aineisto on siten yleensä tekstiä. Varsinaisessa aineistonkeruutilanteessa tutkijan tulisi pyrkiä välttämään aineistoon itse vaikuttamista ja esimerkiksi haastateltavan henkilön toiminnan rajoittamista. Tällä tavalla toimittaessa koko tutkimussuunnitelma muokkautuu jatkuvasti hankittavan aineiston mukaan ja tulkintoja tehdään koko aineistonkeruun ajan (Eskola & Suoranta 1996, 9 & 11).

Laadullisen tutkimuksen piirissä tieteellisyyden kriteerinä pidetään useimmiten määrän sijaan laatua. Tutkija keskittyy melko pienikokoisen aineiston perusteelliseen analysointiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on yleensä tarkoituksenmukaisempaa valita tutkittava joukko harkiten satunnaisen sijaan, jotta tutkimus kohdistuisi juuri haluttuun asiaan. Jotta tutkijan olisi mahdollista valita sopiva ja tutkittavan asian kannalta tarkoituksenmukainen aineisto tutkimustaan varten, tulee hänellä olla vankka teoriapohja tutkittavasta asiasta (Eskola ym., 1996, 13). Laaja tutkimuskohteiden joukko ei ole laadullisessa tutkimuksessa tarpeellinen eikä järkevä, sillä tarkoituksena ei ole luoda yleistettävää tietoa vaan keskittyä jonkin tietyn tapauksen kuvailuun ja tutkimiseen (Alasuutari 1994, 29−30).

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista hypoteesittomuus ja tutkijalla mahdollisesti olevat ennakko-olettamukset tutkimuskohteista tai tutkimuksen tuloksista eivät rajoita tai ohjaile tutkimustoimintaa, vaan tutkija pyrkii rakentamaan ymmärryksen asiasta vasta aineiston keräämisen jälkeen (Eskola ym., 1996, 14). Pikemminkin on tavoitteena, että tutkija oppisi uutta ja yllättyisi tutkimuksen kuluessa. Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on perehtyä tutkittavaan ilmiöön kokonaisvaltaisesti ja luoda asiasta uutta tieto jo olemassa olevien ennakkokäsitysten vahvistamisen sijaan (Tuomi & Sarajärvi, 2004).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on vapaus käyttää mielikuvitustaan tutkimusmenetelmien suhteen ja mahdollisuus toimia joustavasti tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tutkijalla on tarvittaessa valta luoda täysin uusi tutkimusmenetelmä, tällöin uusi menetelmä tulee esitellä riittävän perusteellisesti lukijalle sekä perustella sen käyttö. (Eskola ym., 1996, 14−15)

Vaikkei laadullisessa tutkimuksessa pyritäkään tilastollisiin yleistyksiin, on aineistonkeruulle ja sen analyysille löydettävä perusteluja, joilla esimerkiksi voidaan määritellä tai päättää, kuinka iso aineisto on ”tarpeeksi”. Tällaiselle määrittämiselle ei ole olemassa mekaanisia sääntöjä, vaan kysymys on aina tapauskohtainen (Eskola ja Suoranta 2005, 62). Se, kuinka paljon aineistoa

tarvitaan, riippuu siitä, millaista ilmiötä tutkitaan ja mitä tutkimisen avulla halutaan saada selville. Aineiston määrällä ei siis ole merkitystä, vaan sillä, miten se parhaiten tukee tutkimuskysymystä, olipa sitten kyse ilmiön tarkastelusta, kuvaamisesta, ymmärtämisestä tai teoreettisen tulkinnan muodostamisesta (Eskola, ym. 2005, 61).

Joitakin sääntöjä on kuitenkin käytännössä muotoutunut siihen, miten aineiston kokoa voi määrittää. Eskola ja Suoranta puhuvat ns. saturaatiopisteen saavuttamisesta aineistonkeruussa. Toinen sana tälle on kylläänyminen. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi haastatteluja tehdessä jotkin tietyt teemat ja aiheet alkavat jossain vaiheessa toistua. Tämä kertoo siitä, että aineistoa on tarpeeksi analyysien ja teemojen muodostamiseen (Eskola, ym. 2005, 62). Koska laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus kerätä isoa otantaa, on loogista, ettei haastateltaviakaan tarvitse olla kymmeniä, jotta lopputulos voisi olla ”luotettava”. Tällaiseen tilastolliseen laskentaan perustuvaan luotettavuuteen ei laadullisessa tutkimuksessa ole tarkoituskaan pyrkiä. Tärkeintä on, että tietoa on tarpeeksi luokittelujen ja teemoittelun tekoa varten, tämä taas on täysin tutkimuskohtaista.

Tapaustutkimuksessa voi aineistona olla vain yksi ilmiö tai tapaus, jolloin tutkittu tapaus toimii esimerkkinä yleisestä. Tällöin taustalla tulee olla vahva teoreettinen viitekehys, joka ohjaa aineistonkeruuta (Eskola, y. 2005, 65). Kuten Eskola ja Suoranta (2005) sanovat, oikeastaan kaikki laadulliset tutkimukset ovat tapaustutkimuksia. Yleistettävyys riippuu siitä, kuinka onnistuneesti aineisto on käsitteellistetty tai kuvattu. Tarkoitus ei siis ole muodostaa empiirisesti yleistäviä päätelmiä vaan on tärkeää, että analysoitava aineisto muodostaa jonkin selkeän kokonaisuuden. (Eskola, ym. 2005, 65)

Tutkimuksen tekoon liittyy myös eettisiä kysymyksiä. Eettiset kysymykset voivat käsitellä tutkimuslupaa, tutkimusaineiston keruuta, tutkimuskohteen hyväksikäyttöä, osallistumista tai tutkimuksesta tiedottamista (Eskola, ym. 2005, 52). Tutkimuksen eettisiin ongelmiin sen tarkemmin tässä paneutumatta toteamme, että tärkeintä on tutkijan/tutkijoiden perehtyminen tutkimuksen eettisiin kysymyksiin ja niiden pohtiminen ja itselle selväksi tekeminen. Tutkijan pitää olla tietoinen mahdollisista ongelma- tai rajakohdista, joissa tutkimuksen eettisyys voi olla koetuksella. Tutkittavat tulee huomioida ja tutkijalla pitää olla myös herkkyyttä havainnoidessaan tai haastatellessaan. Tärkeää on, ettei tutkijan ja tutkittavan välillä vallitse sellaista riippuvuussuhdetta, joka voisi vaikuttaa tutkittavan vapaaehtoisuuteen (Eskola, ym. 2005, 55). Siksi esimerkiksi läheinen opettaja-oppilas –suhde voi olla ongelmallinen.

Koemme, ettei edellä mainittua ongelmaa ole vaarana muodostua omassa tutkimuksessamme, mutta tutkimuskysymyksiä tehdessämme tulemme pohtimaan, millä tavoin niihin vastaaminen ja tutkimukseen osallistuminen voi tutkittaviin vaikuttaa. Tärkeää on tutkimuslupaa haettaessa ja tutkimuksesta tiedottaessa pitää tutkittavat selvillä tutkimuksen luonteesta ja tarkoituksesta, jotta haastateltavien ja tutkittavien välillä voi vallita luottamus.

2.4 Teemahaastattelu

Haastattelua voidaan kuvailla keskusteluksi, jolla on ennalta määrätty tarkoitus (Hirsjärvi & Hurme 1985, 25). Sekä haastatteluun, että keskusteluun sisältyy yhtälailla kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio. Molemmissa välittyvät puhujan ajatukset, asenteet, mielipiteet, tiedot ja tunteet (Hirsjärvi & Hurme 1985, 25). Molemmissa osapuolet vaikuttavat toisiinsa, ovat samassa tilassa kasvotusten. Haastattalu eroaa yhdeltä merkittävältä osalta keskustelusta. Haastattelun tarkoitus on, kuten edellä jo mainittiin, kerätä tietoa. Haastattelu on siis ennalta suunniteltua tarkoitushakuista toimintaa, jota keskustelu usein ei ole. Haastattelussa haastattelija ei myöskään usein osallistu keskusteluun vaan kanssakäynti on yksipuolisempaa. Haastattelu tapahtuu suurelta osin haastattelijan ehdoilla tai vähintään hänen johdollaan, toisin kuin keskustelu, jossa molemmat osapuolet johdattavat tapahtumaa yhtäaikaisesti. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 25)

Tutkimushaastattelulle on luonteenomaista seuraavat piirteet:

1. Haastattelu on ennalta suunniteltu
2. Haastattelu on haastattelijan alullepanema ja ohjaama
3. Haastattelija joutuu motivoimaan haastateltavaa ja pitämään motivaatiota yllä haastattelun aikana
4. Haastattelijalle roolit ovat alusta asti selvät mutta haastateltava oppii ne haastattelun aikana
5. Haastateltavan on voitava luottaa esille nousevien asioiden luottamuksellisuuteen

Edellä mainitut asiat siis toteutuvat ihannetapauksessa (Hirsjärvi & Hurme 1985, 27). Strukturoidussa haastattelussa kysymysten järjestyksen ja muodon samanlaisuus perustuu siihen, että kysymyksillä olisi sama merkitys kaikille (Eskola & Vastamäki 2007, 27). Myös vastausvaihtoehdot ovat strukturoidussa haastattelussa annettu valmiiksi. Puolistrukturoitu haastattelu eroaa strukturoidusta siten, että vaikka kysymykset ovat kaikille samat, ei haastateltavalle tarjota valmiita vastausvaihtoehtoja vaan hän saa vastata omin sanoin (Eskola & Vastamäki 2007, 27). Hirsjärvi ja Hurme määrittelevät teemahaastattelun puolistrukturoiduksi

haastattelumenetelmäksi, jossa aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa mutta siitä puuttuu strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen tarkka kysymysten muoto ja järjestys (Hirsjärvi & Hurme 1985, 36). Teemahaastattelussa haastattelijalla ei ole valmiita kysymyksiä, vaan ainoastaan tukilista käsiteltävistä asioista (Eskola & Vastamäki 2007, 27).

Haastattelijalla on haastattelutilanteessa kaksi päätehtävää. Hänen tulee samanaikaisesti sekä helpottaa informaation kulkua, että motivoida haastateltavaa. Olennaista on löytää tasapaino kysymysten kysymisen ja vastausten saamisen välille. Vaikka teemahaastattelu on rakenteeltaan suhteellisen vapaa, on teema-alueet ja kysymysmuodot hyödyllistä hahmotella melko pitkälle vastausten saamisen turvaamiseksi (Hirsjärvi & Hurme 1985, 84). Haastattelijan on kuitenkin muistettava olla teemojen ja kysymysten suhteen melko joustava mutta kuitenkin voitava varmistaa, että oleellinen tieto tutkittavan asian kannalta saadaan tuotua julki. Joustavuutta vaaditaan erityisesti kielellisen ilmaisun konkreettisen ja abstraktin valinnassa. Haastattelijan tulisi tunnistaa haastateltavan kielellisen ilmaisun taso ja kysyä kysymykset sen mukaan niin, että molemmat osapuolet ymmärtävät asiat samalla tavalla. Kysymysten sanamuotoa voidaan muuttaa merkityksen muuttumatta (Hirsjärvi & Hurme 1985, 85). On myös tärkeää huomata, että kysyjän äänenpainot ja erilaiset korostukset saattavat muuttaa kysymyksen koko sisällön vaikka sanamuoto pysyisi samana. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 84-85)

Haastattelupaikan valinta on tärkeää. Haastateltavan kotikentällä suoritetulla haastattelulla on suurempi todennäköisyys onnistua, sillä tila on haastateltavalle tuttu ja hän kokee olonsa turvalliseksi (Eskola & Vastamäki 2007, 29). Haastattelija on puolestaan näissä tilanteissa ikään kuin vieraalla maalla ja joutuu seuraamaan haastateltavan merkkejä kuinka tilassa tulee käyttäytyä. Haastattelun suorittaminen haastateltavalle tutussa tilassa, kuten hänen kotonaan, antaa tutkijalle myös mahdollisuuden lisähavainnointiin esimerkiksi haastateltavan elinympäristöstä. Toisaalta esimerkiksi kotona suoritettavaa haastattelua saattaa häiritä moni tekijä: muut perheenjäsenet, puhelin, televisio ym. (Eskola & Vastamäki 2007, 29). Haastateltavan työtilassa oleva välineistö on yleensä täynnä merkityksiä ja tila on usein järjestelty siten, että roolit tulevat hyvin selkeästi esille. Vierailijoille tarkoitetut tuolit ovat usein erilaisia ja matalampia kuin työntekijän. Työpöytä jakaa tilan kahtia työntekijän ja vierailijan tilaan. Esimerkiksi näistä tekijöistä syntyvää valta-asemaa voidaan pienentää tai muuttaa sijoittamalla huonekalut eri tavalla haastattelun ajaksi.

Teemahaastattelussa eri teemat käsitellään mahdollisimman luonnollisessa järjestyksessä. Kun joku haastattelun teemoista nousee esille, on se loogista käsitellä kokonaan ja siirtyä vasta sen

jälkeen seuraavaan. Haastattelijan on siis oltava joustava myös kysymysjärjestyksen mukaan ja osattava elää tilanteen mukaan. Hänen on osattava johdatella keskustelua luonnollisen oloisesti kohti käsiteltäviä teemoja. Tämä saattaa aiheuttaa haastattelijalle ongelmia, sillä joissain tapauksissa olisi mielenkiintoista käsitellä joku teema kunnolla loppuun haastateltavan ehdoilla ja toisaalta pyrkiä etenemään nimenomaan haastattelijan johtamana. Haastatteluun käytettävissä oleva aika on joka tapauksessa aina rajallinen, joten haastattelija saattaa joutua vaihtamaan aihetta, vaikka edellisestäkin oltaisiin mahdollisesti saatu vielä jotain hedelmällistä irti. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 87)

Teemahaastattelun kaltainen avoimempi menetelmä sopii tässä tapauksessa käytettäväksi siitä syystä, että eri opettajien kokemukset musiikin tunneista saattavat vaihdella keskenään melko paljon. Avoimempi rakenne mahdollistaa tarkemman perehtymisen kunkin haastateltavan mielestä keskeisiin asioihin. Osa käsiteltävistä teemoista on myös heikosti tiedostettuja, joten vapaampi rakenne ja keskustelevampi ote mahdollistaa tarkentavien kysymysten esittämisen ja näin haluttuun tietoon kiinni pääsemisen. Tietty ennalta määrätty rakenne kuitenkin takaa sen, että aineistojen analysointi on helpompaa, kun kaikki haastateltavat puhuvat samoista teemoista.

2.5 Narratiiviset menetelmät opettajan työn tutkimisessa

Iivor Goodson (2008) pitää narratiivisten menetelmien käyttöä keskeisinä, kun tutkitaan opettajien työuria ja elämää. Elämänkerrat ovat hänen mukaansa merkittävä osa opettajien työtä koskevaa tutkimusta. Goodson jatkaa toteamalla, ettei opettajan työtä, hänen elämänkokemustaan tai identiteettiään voida täysin erottaa toisistaan (Goodson 2008, 10-11). Nämä kaikki siis rakentuvat kokonaisuudeksi, jossa opettajan koko elämänkerta saa merkittävän roolin. Tästä syystä opettajia tutkittaessa se, mitä he kertovat omasta elämästään pitää ottaa vakavasti ja osaksi analyysia. Elämänkokemukset ja henkilökohtaiset taustat ovat avaintekijöitä siinä, keitä olemme tänään ja mitkä ovat käsityksemme itsestämme (Goodson 2008, 11). Ne ovat siis merkittävä osa identiteetin muodostumista. Koska opettajat tekevät työtä itsenään eli koko persoonallaan on se, miten ja miksi heidän identiteettinsä on muokkautunut sellaiseksi kuin on, merkittävä osa heidän opettajuuttaan (Goodson 2008, 11).

Eräänä esimerkkinä opettajien ammatti-identiteetin tutkimuksen havainnoista on se, miten valtaosalla opettajista on ammatinvalinnan taustalla jokin vahva kokemus jostakin omasta

opettajasta omilta kouluvuosilta. Oma opettajuus rakentuu siis usein niin sanotun roolimallin kautta (Goodson 2008, 11). Toinen yleinen piirre opettaja-identiteetin muodostumisessa on elämänkertatutkimusten mukaan se, millaista opettajan elämä on koulun ulkopuolella (Goodson 2008, 11). Hänen vapaa-ajallaan toteutetulla elämäntyylillä on siis vaikutusta siihen, millaisia arvoja hän edustaa työssään.

3 KATSAUS KASVATUSAJATTELUN MUUTOKSIIN

3.1 Kasvatusajattelun historia Suomessa

Launosen mukaan voidaksemme arvioida kasvatusajattelun nykyistä tilaa, meidän tulee tuntea myös sen historia ja kehitysvaiheet. On selvää, että opettajan rooli, kasvatusympäristö ja kasvatusajattelu ovat muuttuneet, mutta tietääkseen miten suhtautua nykyhetkeen ja voidakseen jäsentää omaa pedagogista ajatteluaan, tulee opettajan tuntea muutoksen vaiheita. (Launonen 2003, 35)

1800-luvun kasvatusihanteen perustana olivat valistuksen kasvatusihanne, hegeliläinen kasvatusfilosofia ja luterilainen uskonto. Yhteistä näille kaikille oli järjen korostaminen. Keskeistä oli järjen voitto luonnosta; lapsi tuli kasvattaa toimimaan korkeamman luontonsa mukaisesti eli jättämään alemmat mielihalut taka-alalle. Järjen avulla uskottiin löytyvän myös ”oikeanlaisen” moraalin (Launonen 2003, 35-36). Launosen mukaan 1800-luvun lopun kasvatusajattelua voidaankin kutsua ”kasvatukseksi universaaliin Järkeen” (Launonen 2003, 36). Opettaja oli tuona aikana auktoriteetti, joka edusti oikeaa moraalista totuutta ja jonka tehtävänä oli siirtää oikeaa tietoa ja arvopohjaa eteenpäin. Myös kuri ja tiettyjen käyttäytymismallien oppiminen nähtiin tärkeänä siksi, että ulkoisten sääntöjen omaksumisen uskottiin aikaansaavan myös sisäinen kuri ja ryhti. (Launonen 2003, 36.)

1900-luvun alussa kasvatusajattelu sai hieman erilaisen sävyn. Siveellisyys ja säännöt nähtiin yhä tärkeiksi, mutta samalla alettiin puhua myös lapsen itsetunnon ja tunne-elämän kehittämisestä (Launonen 2003, 37). Kasvatus sai muunkin kuin sosiaalistavan merkityksen. Tärkeänä säilyi edelleen pyrkimys luonteen hyveiden kehittämisestä, joiden keskeisiä piirteitä olivat itsekuri ja hyväntahtoisuus (Launonen 2003, 37).

1900-luvun puolivälissä opettaja muuttui yhä enemmän sosiaaliseen toimintaan kasvattavaksi. Sosiaalinen elämä ja yhteiskuntaetiikka saivat jalansijaa oppilaan luonteen ja hyveiden opetukselta. Koko yhteiskunnan muuttuminen demokraattisemmaksi vaikutti myös kasvatusajatteluun siten, että yksilönvapaus, tasa-arvo ja moniarvoisuus alkoivat korostua. Sosiaalisen vuorovaikutuksen pelisääntöjen oppimisesta tuli uusi tapa hahmottaa moraalisia kysymyksiä (Launonen 2003, 38). Opettajan tehtävänä oli valmistaa ja harjaannuttaa oppilasta selviämään sosiaalisessa ympäristössä. Oppilaan nähtiin oppivan moraalista eniten omien sosiaalisten kokemusten kautta. Oppilaan itsenäistä ajattelua tuettiin ja samalla luovuttiin opettajan ehdottomasta auktoriteetista. (Launonen 2003, 39)

1970-luvulta eteenpäin kasvatusajattelu on muuttunut yhä enemmän yksilölliseen ja yhteiskuntaeettiseen suuntaan. Tasa-arvo ja yksilöllinen koskemattomuus ovat asettaneet myös moraalikysymykset uuteen valoon, subjektiivisiksi näkökulmiksi objektiivisten totuuksien sijaan. Koulutuspolitiikassa on haluttu pois kansallisesta kontrollista sekä vastuusta ja siirretty vastuuta yhä enemmän kunnille, kouluille, opettajille ja vanhemmille. Kuten Launonen toteaa, moraali muodostuu vapaiden yksilöiden keskenään neuvottelemien sopimusten kautta (Launonen 2003, 39). Kasvatusajattelun aatteellinen kehitys on muuttanut opettajan roolia merkittävästi. Oikean ja väärän rajaa ei voi yksiselitteisesti todeta eikä olettaa, että kodin ja koulun arvomaailmat kohtaisivat. Suomalaisen opettajan rooliin kuuluukin nykyään se, että hän on arvokeskustelun käynnistäjä ja aktivoija. Opettajan tehtävänä on tutustuttaa oppilaita erilaisiin arvoihin ja opettaa heitä pohtimaan ja perustelemaan omia valintojaan (Launonen 2003, 40). Launonen sanoo arvokysymyksiä pohdittavan etenkin integroitujen aihekokonaisuuksien sekä taide- ja ilmaisukasvatuksen yhteydessä (Launonen 2003, 40).

Vaikka muutoksissa on paljon hyvää (esimerkiksi suvaitsevaisuus, yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen, koulutuksellinen tasa-arvo) on siinä myös omat ongelmansa. Suurin ristiriita syntyy Launosen mukaan yhteiskunnan ja koulujen arvomaailmojen erilaisuudesta ja niiden yhteensovittamisesta (Launonen 2003, 42). Kun ei ole mitään objektiivista, yhteistä arvoperustaa johon tukeutua, on vaarana, että koko eettinen kulttuuri rapautuu. Nuoret ja lapset ovat alttiita kaikille ulkoisille vaikutteille, jolloin he saattava omaksua hyvin pinnallisia arvoja tai jopa sivuuttaa arvoajattelun kokonaan, heittäytyen lähinnä tilanteiden ja tunnelmien vietäväksi (Launonen 2003, 42). Opetussuunnitelmissa korostetaan lapsen ihmisenä kasvua ja vuorovaikutustaitoja, jotka kytkeytyvät hyve-etiikkaan ja sivistykseen (Launonen 2003, 42).

Samalla yhteiskunnassa vallalla ovat kuitenkin markkinatalouden arvot, joilla ei ole mitään tekemistä hyveiden kanssa. Kuinka koulu ja opettaja tasapainoilee näiden arvojen välissä?

Launonen näkee, että opettajalla on mahdollisuus toimia eettisenä vaikuttajana myös nykykoulussa. Opettaja voi kehittää koulua ja sen toimintakulttuuria suuntaan, jossa oppilas kohdataan aidosti ja häntä kuunnellaan. Opettaja voi kehittää lapsen pitkäjännitteisyyttä, auttaa häntä asettamaan omia tavoitteitaan ja jäsentämään omia arvojaan ja ajatuksiaan. Kuten Launonen toteaa, kasvatuksessa on lopulta kysymys hyvyyden kohtaamisesta. Hyväksytyksi tuleminen ja välittäminen ovat edelleen ihmisen tärkein moraalisen kasvun perusta. (Launonen 2003, 43)

3.2 Uusliberalismille pohjautuva koulutuspolitiikka

Uusliberalismi korvaa liberalistiselle ajattelutavalle ominaisen oikeudenmukaisuuden markkinoilla. Markkinoiden tuottamaan tilanteeseen täytyy siis tyytyä, tuntui se oikeudenmukaiselta tai ei. Toisin kuin liberalismissa, yksilöllä sinänsä ei ole arvoa, vaan sen arvo määräytyy täysin markkinoiden mukaan. Yhteisölle hyödyllinen yksilö palkitaan arvostuksella ja rahalla. Ihmiset tulevat markkinoille pyyteineen ja intohimoineen, heillä on omat tavoitteensa sille, mitä he markkinoilta haluavat, eli miten he voivat markkinoista hyötyä. Näitä tavoitteita lähdetään saavuttamaan erilaisten ”välineiden” avulla. Tästä syystä uusliberalismi ei, toisin kuin liberalismi, usko järkeen vaan pikemminkin julkilausuu epäluottamuksen sitä kohtaan. Järjellä, kuten monilla muillakin ominaisuuksilla, on toisin sanoen vain välineellistä arvoa. Uusliberalistista yksilöiden välistä kilpailua voidaan kirjoittajien mukaan verrata jopa darwinistiseen olemassaolon taisteluun. Uusliberalismi ei kunnioita ihmisten erilaisuutta ja moninaisuutta vaan se antaa selvän elämisen mallin josta ei voi poiketa ilman rangaistusta. On oltava kilpailunhaluinen, markkinahenkinen, sopivasti itsekäs, uuttera ja suorituskeskeinen. Uusliberalismi ei juuri osoita uskoa ihmiseen. Heitä on jatkuvasti patistettava, arvioitava ja valvottava tai he eivät anna parastaan. (Jauhiainen ym. 2001, 146)

Onkin mielestämme paradoksaalista, että samalla kun arkipolitiikassa puhutaan yksilöllisyyden ja vapauden eetoksella, taustalla on kuitenkin ajatus tietystä ihmistyypistä, joka on juuri ”oikealla” tavalla yksilöllinen, eli itsekäs ja jatkuvasti eteenpäin pyrkivä.

4 MUSIIKKIKASVATUS

4.1 Aiempia tutkimuksia

Musiikkikasvatus on käsitteenä kompleksinen, sillä se sisältää kaksi toisistaan täysin erillistä asiaa, musiikin ja kasvatuksen. Musiikkikasvatuksesta yhtenä käsitteenä on päästy jonkinlaiseen yhteisymmärrykseen. Meidän tutkimuksemme kannalta oleelliset teemat, kuten musiikinopettajuus, työmotivaatio ja musiikkikasvatus taidekasvatuksen osa-alueena ovat aiheita, joita on tutkittu aiemminkin. Törmäsimme muun muassa seuraaviin omaa aihettamme sivuaviin tutkielmiin. Piia Laasosen (2009) pro gradu -tutkielmassa tutkittiin neljän musiikinopettajan musiikinopettajuuskäsityksiä. Tutkielman keskeisiä tuloksia olivat se, että musiikinopettajan työ on taiteen puolesta puhumista ja että musiikinopettajuus tiivistyy opettajan henkilökohtaiseen suhteeseen musiikin kanssa. Lauri Väkevä Oulun Yliopistosta on myös tutkinut musiikkikasvatusta erityisesti filosofiselta kannalta. Oma tutkielmamme keskittyy pohtimaan musiikin aseman ja työtyytyväisyyden välistä yhteyttä.

4.2 Musiikillisen ajattelun kehittyminen

Syntymättömän lapsen tietoisuus rakentuu paljolti äänen kautta (Lilja-Viherlampi 2007, 71). ”Khora” tarkoittaa esikielellistä kokemustasoa, joka perustuu kineettisille ilmaisuille, rytmeille, merkeillä ja äänensävyille ja sen sanotaan olevan ihmisen symbolimaailman ydin. Lapsi ei ole kohdussa vain passiivinen sikiö, vaan jo varhain aistiva, tunteva ja kokeva olento. Tutkimusten mukaan syntymätönkin lapsi pystyy reagoimaan vatsapeitteen läpi tuleviin ääniaaltoihin. Ääni ja kuuleminen ovat siis ihmisen ensimmäisiä elämyksiä ja rytmi on ensimmäinen järjestystä antava elementti. (Lilja-Viherlampi 2007, 71)

Äidin äänen voidaan sanoa olevan lapsen ensimmäistä ”musiikkia”, koska se sisältää äänenkorkeuden, rytmiä ja erilaisia äänensävyjä (sointiväri). Vastasyntyneen elämysmaailma on ikään kuin jatkuvaa musiikkielämystä. Puheen ja musiikin havainnointi lähtevät lapsella samalta perustalta.

Musiikilla ja musiikillisella kokemisella on syvät juuret jokaisen ihmisen yksilöllisessä kehityspsykologiassa. Lilja-Viherlampi (2007) toteaa väitöskirjassaan lapsen musiikillisessa kehityksessä tapahtuvan kaksijakoinen rakentuminen. Yhtäältä musiikillisen kokemisen tavat ja mahdollisuudet rakentuvat sisäsyntyisen kasvun ja vuorovaikutuksen myötä, toisaalta lapsi omaksuu myös oman kulttuuriympäristönsä musiikillisia sisältöjä. (Lilja-Viherlampi 2007.)

Piaget'n mukaan (1988) lapsen kehitys on tulos jatkuvasta vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Yksilössä tapahtuvat muutokset ovat enimmäkseen sisäsyntyisiä, mutta ympäristö tarjoaa jatkuvasti erilaisia ärsykkeitä, jotka edistävät kehitystä ja joihin jokainen voi kypsyystasonsa mukaan vastata. Koska musiikin ymmärtäminen muutenkin kuin emotionaalisesti edellyttää älyllistä kehittymistä, kohdistuu mielenkiinto erityisesti Piaget'n määrittelemään konkreettisten operaatioiden kauteen (Piaget 1988, 104). Konkreettisilla operaatioilla tarkoitetaan toimintoja, joilla käsitellään käsin kosketeltavia asioita. Vastakohtana näille toimii olettamuksille ja pelkästään verbaalisille operaatioille perustuva propositiologiikka (Piaget 1988, 104-105). Lapsen ollessa noin 7-12-vuotias, hänen ajattelunsa perustuu käsitteisiin jotka ovat sidoksissa konkreettiseen. Ongelmat on kuitenkin mahdollista ratkaista ajattelemalla ilman että olisi kuljettava yrityksen ja erehdyksen tietä (Piaget 1988, 105). Lapsi oppii esimerkiksi luokittelemaan käsitteitä ja tekemään johtopäätöksiä sen perusteella, mutta käsitteet liittyvät aina konkreettiseen ja aistein havaittavaan. Oppiminen ei seuraa kuitenkaan näistä kohteista itsestään, vaan siitä mitä kohteille tehdään. Strukturoimaton ärsyke antaa mahdollisuuden jäsentämiseen ja siten myös oppimiseen. (Piaget 1988.)

4.3 Taidekasvatus

Musiikinopetuksessa on otettava huomioon, että musiikki on taidelaji. Taiteeseen liittyy aina tunteita. Kysymyksessä ei ole koskaan pelkkä loogisen ajattelun kehittyminen vaan taiteen kokeminen affektiivisesti oppimisen ohella (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 23). Nämä kokemukset ovat kiinteästi sidoksissa oppilaan positiivisiin ja negatiivisiin tunteisiin ja asenteisiin, jotka puolestaan määräävät oppilaan motivoitumisen opetukseen. Tästä syystä kaikille oppilaille suoritustasosta riippumatta olisi kyettävä tarjoamaan oman tasoisia tehtäviä onnistumiskokemusten aikaansaamiseksi ja näin positiivisen asenteen edistämiseksi. Vaikka affektiivinen alue on aina läsnä musiikin opetuksessa ja musiikin kanssa toimimisessa, on välillä hyvä nostaa se keskeiseksi

opetustilanteessa. Näin annetaan oppilaille tilaisuus kehittää itsenäistä suhtautumistaan musiikkiin ja kokea omaa itseään. (Linnankivi ym. 1988, 23.)

Tänä päivänä useimmin käytetty musiikinopetusmenetelmä alakoulussa pohjaa 1900-luvun alkupuolella kehitettyihin menetelmiin, kuten esimerkiksi Jaques-Dalcroze –metodi, Kodály-metodi ja Carl Orffin Schulwerk-prosessi. Yleensä opetus ei pohjaudu kokonaan millekkään tietylle menetelmälle vaan siinä on poimittu ikään kuin parhaat palat kaikista menetelmistä ja yhdistelty niitä vapaasti.

Bamford muistuttaa, että käsitteet taidekasvatus ja ”taiteet opetuksessa” ovat kaksi eri asiaa ja usein jälkimmäinen viittaa taiteisiin yleisemmin ja on löydettävissä lähes kaikista kulttuureista ja maista, kun taas taidekasvatus on suuresti riippuvainen muun muassa maan taloudellisesta kehityksestä. Lisäksi taidekasvatus merkitsee eri kulttuureissa eri asioita (Bamford 2006, 48). Bamfordin mukaan on olemassa muutamia yhteisiä mielipiteitä siitä, mitä taidekasvatuksen tulisi sisältää. Bamfordin mukaan taideopetukseen sisältyy maailmanlaajuisesti yleensä tietyt oppiaineet, joista pääroolissa ovat kuvallinen ilmaisu ja musiikki. Sen lisäksi taideaineiksi suurimmassa osissa maista luetaan erilaiset kädentaidot, draama ja kehollinen ilmaisu (kuten tanssi). Taidekasvatuksen tavoitteet voivat olla hyvin maa- ja aluekohtaisia (Bamford 2006, 86).

Taidekasvatus ei automaattisesti aiheuta positiivista kehitystä oppilaan oppimiseen tai henkiseen hyvinvointiin, vaan sen merkitys rakentuu sen mukaan, kuinka laadukasta taidekasvatus on (Bamford 2006, 86). Laatua voidaan mitata erilaisten piirteiden avulla. Taidekasvatuksella voi olla erilaisia tavoitteita riippuen siitä, kenen näkökulmasta tavoitteita tarkastellaan. Laadukkaan taidekasvatuksen merkitys sekä yksilö- että yhteisötasolla on kuitenkin kiistaton (Bamford 2006, 86). Bamford mainitsee, että muun muassa Senegalissa taidekasvatuksella nähtiin voivan olla myös terapeuttisia tavoitteita fyysisten ja henkisten tavoitteiden lisäksi. Bamfordin tutkimuksessa kävi ilmi, että koulun sisällä tapahtuva taidekasvatus keskittyy yleensä enemmän sosiaalisiin ja kulttuurisiin tavoitteisiin, kun taas koulun ulkopuolisissa instituutioissa kasvatus saattaa olla enemmän taiteellisiin ja esteettisiin tavoitteisiin keskittynyttä. (Bamford 2006, 103.)

4.4 Enkulturaatio

Enkulturaatiolla tarkoitetaan spontaania musiikillisten taitojen omaksumista, joka alkaa heti syntymästä lähtien. Merriamin (1964, 146) mukaan enkulturaatio tarkoittaa prosessia, jossa yksilö

oppii oman kulttuurinsa. Enkulturaatio ei vaadi tietoista ponnistelua tai toimintaa vaan se tapahtuu ikään kuin automaattisesti yksilön ollessa tekemisissä kulttuurin kanssa. Enkulturaatio antaa esimerkiksi perustan harjoitella ja omaksua varsinaisia musiikin erityistaitoja, kuten laulaminen ja soittaminen.

Pyysiäinen esittää artikkelissaan että enkulturaatiota pidetään usein virheellisesti lähes maagisena prosessina, jossa kulttuurinen tieto siirtyy ihmiseen pelkästään siksi, että henkilö on sen lähellä (Pyysiäinen, 2000). Kulttuuri siis luo kulttuuria ihmisten ollessa vain passiivisia vastaanottajia, eikä mielen rakenne vaikuta mitenkään kulttuurisiin sisältöihin. Ihmismieli on vain tyhjä astia johon kulttuurinen tieto valuu ilman, että ihmismieli itse loisi mitään kulttuurista järjestystä. Järjestys on olemassa kulttuurissa itsessään jo valmiiksi. (Pyysiäinen, 2000)

Kuitenkaan esimerkiksi kotieläimet eivät omaksu kulttuurista tietoa samalla tavoin kuin ihmiset, vaikka ovatkin usein sen kanssa tekemisissä lähes yhtä paljon. Pyysiäisen mukaan tämä osoittaa, että ihmismieli on luonnostaan taipuvainen tietynlaiseen ajatteluun, joka johtaa siihen, että todellisuudessa mieli jäsentää kulttuurista tietoa eikä toisinpäin. Ihmisellä on tiettyjä biologiaan perustuvia taipumuksia, jotka ohjaavat oppimista tiettyyn suuntaan saaden aikaan sen, että kulttuuri omaksutaan lähes samalla tavoin yksilöstä riippumatta, vaikka kukin rakentaa käsityksensä itse kulttuuristen syötteiden pohjalta päättelyprosessien kautta (Pyysiäinen, 2000). Myös Sloboda (1985) esittää, että vaikka musiikillinen taito saavutetaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, se rakentuu sisäisten taipumusten ympärille.

4.5 Luovuus

Luovuus on niin laaja ja moniselitteinen käsite, ettei sitä voi mitenkään selittää niin, että se täyttäisi kaikki sen määrittelemiseksi vaadittavat piirteet täydellisesti. Kuten Kari Uusikylä toteaa, luovuus onkin yksi vaikeimmin määriteltävistä psykologisista käsitteistä (Uusikylä 1999, 12). Vaikka luovuutta on tutkittu paljon, sille löytyy lähes rajaton määrä selityksiä ja tulkintoja. Olemme tästä syystä valinneet luovuuden määrittelemiseksi vain yhden monista näkökulmista. Käytämme omassa tarkastelussamme pohjana Kari Uusikylän (1999) määritelmää luovuuden eri elementeistä ja sekä Jane Piirron (1999) näkemystä siitä, kuinka opettaja voi edistää lasten luovuutta.

Luovuutta voi lähestyä neljästä eri näkökulmasta. Nämä näkökulmat ovat a) yksilön, b) prosessin, c) produktin sekä d) ympäristön näkökulmasta (Uusikylä 1999, 56). Yksilön luovuus on sekä kasvatuksen, ympäristön sekä synnynnäisten piirteiden määrätynlaisen kehityksen tulos. Uusikylä (1999) esittelee 10 tyypillisesti luovan ihmisen persoonaan kuuluvaa piirrettä. Vaikka näitä piirteitä on löydettävissä jokaisessa meissä, on erona luovan ja ei-luovan ihmisen välillä se, että luovat ihmiset käyttävät varauksetta persoonallisuutensa ääripäitä tuntematta siitä syyllisyyttä. Nämä ääripäät ovat: 1) energinen – laiska, 2) älykäs – lapsellinen, 3) leikkivä – kurinalainen, 4) fantasioiva – realistinen, 5) ekstrovertti – introvertti, 6) nöyrä – ylpeä, 7) maskuliininen – feminiininen, 8) traditionaalinen – kapinallinen, 9) intohimoinen – objektiivinen, 10) kärsivä – nauttiva (Uusikylä, 1999. 57−59). Nämä ääripiirteet vaihtelevat luovan ihmisen persoonallisuudessa tilanteen ja elämänvaiheen mukaan. Tämä johtuu siitä, että luovan ihmisen on vaikea tehdä asioita vain puolittain. Hänellä voi olla ehdottomia mielipiteitä ja olotiloja, joiden vastineeksi hän toisaalta kokee täydellisiä keskittymishetkiä jonkin tärkeäksi kokemansa asian parissa.

Tätä täydellistä keskittymistä johonkin tiettyyn asiaan voi kutsua myös nimellä *flow,* virtaus. Flown kokeminen on luovuuden kannalta välttämätöntä. Flow tarkoittaa sananmukaisesti ajatuksenvirtaa, jolloin kaikki tarkkaavaisuus on kohdentunut johonkin tiettyyn, itselle tärkeään toimintaan (Uusikylä 1999, 65). Flow ei synny hetkessä eikä ole mahdollista saavuttaa ulkoisten paineiden alla, vaan sen kokemiselle on tietyt edellytykset. Näitä ovat muun muassa toiminnan suorittaminen alusta loppuun asti, täydellinen keskittyminen toimintaan, toiminnan tavoitteellisuus, toiminnasta saadun palautteen laatu ja määrä sekä haasteiden sopiva vaativuus. (Viimeinen tarkoittaa siis sitä, että toiminta on tarpeeksi haasteellista, ei liian vaikeaa tai liian helppoa.) Flown kokiessaan yksilö tuntee kaiken sujuvan kuin itsestään, kokee hallitsevansa omaa toimintaansa sekä kadottaa ajan tajun ja tietoisuuden itsestään. (Uusikylä 1999, 66)

Luovuus synnyttää lähes poikkeuksetta jonkin produktin, tuotoksen. Produktin ei tarvitse olla välttämättä mikään suuri spektaakkeli, vaan tässä tarkoitetaan mitä tahansa kokonaisuutta, joka luovan prosessin tulos (Uusikylä 1999, 68). Produtkin syntymiseen ei riitä pelkästään lahjakkuus, vaan sen eteen on tehtävä töitä. Tästä syystä luovuus ei olekaan älykkyydestä tai geneettisistä valmiuksista kiinni, vaan se on saavutettavissa kovalla harjoittelulla. Harjoittelu ja sinnikkyys vaativat kuitenkin sisäistä motivaatiota, joka onkin luoville ihmisille yhteinen piirre (Uusikylä 1999, 74). Sisäinen motivaatio ohjaa ja asettaa yksilölle omat, ulkoisista odotuksista riippumattomat odotukset sekä kunnianhimon ja halun tehdä töitä tavoitteen eteen. Ulkoisella

motivoinnilla siis ei voi saavuttaa luovaa toimintaa (Uusikylä 1999, 74). Lisäksi luovuus edellyttää vapautta. Toiminnan ulkoinen rajoittaminen tiukoilla aikakehyksillä tai tulosvastuullisuudella syö luovuutta huomattavasti. Toinen näkökulma vapauden käsitteeseen on yksilöllisyyden ja omaperäisyyden salliminen, jotka tukahduttamalla tukahdutetaan myös luovuus. (Uusikylä 1999, 70)

Kuinka sitten luovuuden kehittymistä voi tukea? Piirto (1999) esittelee keinoja, joiden avulla opettajat ja vanhemmat voivat saada lasten luovuuden esiin ja edistää lasten luovuuden kehittymistä. Näitä tapoja ovat muun muassa rauhallisten tilojen luominen, leikit, materiaalit ja välineet sekä tuotosten näytteille asettaminen. Lasta tulisi rohkaista luovaan työhön ja oman persoonallisuutensa esiin tuomiseen ja antaa tälle kehitykselle tarpeeksi aikaa. Lisäksi ilmapiiriä voi pyrkiä tekemään luovaksi (taiteen ja kulttuurin näkyminen ja esille tuominen) (Piirto 1999, 82−87, 90). Myös opettaja saa näyttää omaa luovaa osaamistaan lasten edessä, jolloin lapset näkevät luovaa prosessia jokapäiväisessä elämässään. Luovuutta kehittävässä ympäristössä tulisi välttää sukupuolisuuden korostamista sekä korostaa harjoittelun ja itsekurin merkitystä, kuitenkin samalla huumoria ruokkien ja yksilöllisiä piirteitä arvostaen (Piirto 1999, 96, 102).

4.6 Musiikin opetussuunnitelma perusopetuksessa

Ruokosen ja Grönholmin mukaan vuoden 2004 opetussuunnitelmassa musiikkikasvatus jakaantuu kahteen jaksoon, jotka pohjautuvat neljännen ja yhdeksännen luokan jälkeen tehtäviin arviointeihin. Kuitenkin koulukohtaiset opsit hyvinkin yksilöllisiä riippuen koulun ja oppilaiden tarpeista (Grönholm ja Ruokonen 2005, 86−87).

Kaikki musiikin opetussuunnitelman yleisessä osiossa mainitut tavoitteet ovat luonteeltaan oppilaan kasvua tukevia ja identiteetin kehittämistä edistäviä. Tämä tarkoittaa kokemuksellisuuden ja kokonaisvaltaisen kasvun tukemista musiikkikasvatuksen avulla. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös musiikin sisältöihin liittyviä yleisiä tavoitteita, joita ovat muun muassa musiikin aika-, kulttuuri- ja tilannesidonnaisuuden ymmärtäminen, erilaisten musiikillisten kulttuurien ja lajien ymmärtäminen, musiikillisten taitojen kehittyminen harjoittelemalla sekä musiikillisen ilmaisun tukeminen. Vuosiluokkien 5-9 opetussuunnitelman tavoitteissa kokemuksellisuuden ja ilmaisutaidon lisäksi näkyvät musiikillisen käsitteistön ja tiedon lisääminen opetukseen. Tämä tarkoittaa käytännössä musiikin eri lajien laajempaa tarkastelua ja tuntemusta sekä keskeisten

musiikillisten käsitteiden syvällisempää ymmärrystä ja soveltamista. Lisäksi mainitaan musiikin liittäminen muihin oppiaineisiin sekä teknologian ja median hyödyntäminen opetuksessa.

Keskeisistä sisällöistä mainittakoon äänenkäyttöä ja ääni-ilmaisua kehittävät harjoitukset, eri tyylejä ja lajeja edustavien yksi- ja moniäänisten ohjelmistojen käsittely, bändisoittoa ja erilaisiin soittimiin tutustumista, monipuolista soitto-ohjelmistoa, improvisoinnin, säveltämisen ja sovittamisen harjoittelua sekä monipuolista kuunteluohjelmistoa (Musiikin perusopetuksen opetussuunnitelma 2004, Opetushallitus.). Edellä mainittujen tavoitteiden perusteella yhtyesoitto ja bändisoittimiin tutustuminen nousevat ylempien luokkien opetuksessa selvästi enemmän esille. Improvisointi, sovittaminen ja säveltäminen viittaavat oman musiikillisen ilmaisun kehittämiseen soittamalla ja musisoimalla yhdessä. (Musiikin perusopetuksen opetussuunnitelma 2004, Opetushallitus.)

Yhteisen musisoinnin tavoitteina on tukea oppilaan sosiaalista kasvua, kehittää kriittistä ajattelua ja samalla kasvattaa hyväksymään erilaisuutta sekä eri tapoja kokea ja tuntea asioita. Omien tunteiden käsittely ja ilmaisun kehittyminen ovat keskeisessä asemassa musiikin opetuksessa. Ruokonen ja Grönholm (2005, 87) mainitsevat vielä opetussuunnitelman praksiaalisuuden, jolla he viittaavat David Elliotin ajatuksiin siitä, että aktiivisen musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä saadut merkitykselliset kokemukset toimivat musiikin ymmärtämisen käsitteellistämisen perustana. Vuosiluokkien 5-9 opetussuunnitelman tavoitteissa kokemuksellisuuden ja ilmaisutaidon lisäksi näkyvät musiikillisen käsitteistön ja tiedon lisääminen opetukseen. Tämä tarkoittaa käytännössä musiikin eri lajien laajempaa tarkastelua ja tuntemusta sekä keskeisten musiikillisten käsitteiden syvällisempää ymmärrystä ja soveltamista.

Koulun musiikinopetus poikkeaa harrastustoiminnasta niin lähtökohdiltaan kuin tavoitteiltaankin. Kuten monissa muissakin taito- ja taideaineissa, sen tulisi voida tarjota kaikille oppilaille onnistumisen ja yhteenkuuluvuuden tunteita ja parhaassa tapauksessa herättää kipinä harrastaa aiheen parissa myös koulun ulkopuolella. Grönholmin ja Ruokosen (2005, 86) mukaan perusopetuksen musiikkikasvatuksellinen lähtökohta on tai tulisi olla tarjota musiikkikasvatusta kaikille ja tukea kotitaustoista aiheutuvia eroja lapsen musiikillisessa kasvussa. Heidän mielestään koululla on mahdollisuus ja jopa velvoitekin tasoittaa kotitaustoista johtuvia musiikillisia eroja oppilaiden välillä (Grönholm ja Ruokonen 2005, 91).

Ruokonen ja Grönholm (2005, 89-90) korostavat myös kiireettömän ja myönteisen ilmapiirin merkitystä oppilaiden musiikillisten tietojen, taitojen ja asenteiden kypsymisen kannalta. Kaiken opetuksen tulisi tukea kunkin oppilaan musiikillisen persoonallisuuden kehittymistä. Elämyksellisyys nousee keskeiseen asemaan kaikessa oppimisessa, oli kyse sitten yksilöllisten taitojen oppimisesta tai musiikin kautta saaduista tunne-elämyksistä. Onnistumisen elämyksiä saadaan sekä tunneilla että juhlissa ja ne toimivat parhaimmillaan sekä yksilöllisten taitojen, musiikillisen maailmankuvan sekä musiikillisen kulttuuri-identiteetin vahvistajina (Grönholm ja Ruokonen 2005, 89-90).

Oppilaille tulee tarjota yksilöllisiä haasteita juuri kunkin yksilön lähikehityksen vyöhykkeellä (Grönholm ja Ruokonen 2005, 91). Myös arviointi ja palaute ovat ensiarvoisen tärkeitä. Opettajan rooli on ymmärtää ja tukea oppilaan musiikillista kehitystä ja minäkuvan muodostumista yhdessä tekemisen ja rakentavan palautteen avulla, joista jälkimmäisessä tärkeää on sekä palautteen rehellisyys että positiivinen kannustus (Grönholm ja Ruokonen, 2005, 91).

Maxine Greenen mukaan opetussuunnitelma on kaksitahoinen käsite (Goodson 2001, 16). Sen mukaan opetussuunnitelma on ensinnäkin sosiaalisesti esitetty tiedon rakenne, joka on käyttäjälleen ulkokohtainen. Toiseksi se on mahdollisuus, joka tarjotaan olemassaolevalle henkilölle joka on pääasiassa kiinnostunut ottamaan selvää omasta elämismaailmastaan. Young (1977) on jalostanut tätä ajatusta pidemmälle. Hänen mukaansa opetussuunnitelmaa tarkastellaan yleisesti ottaen seuraavasta kahdesta eri näkökulmasta: opetussuunnitelma faktana ja opetussuunitelma käytäntöinä (Goodson 2001, 16). Kummatkin voivat ohjata ajattelua väärään suuntaan. Ensimmäisen käsityksen mukaan opetussuunnitelmaa pidetään ”haavekuvana” opettajien ja oppilaiden välisestä sosiaalisesta toiminnasta, joka elää omaa elämäänsä. Näin nähtynä se on historiallisesti rakentunut ilmiö, joka vain ”on olemassa” ja ohjaa nykyhetken toimintaa. Jos opetussuunnitelmaa taas ajatellaan käytäntöinä, se pelkistyy vain käytännön työn toteutustavoiksi, jotka eivät toteuttajan mielessä ole millään tavalla sidoksissa historiaan tai ylempiin yhteiskunnallisiin arvoihin. Näin ajateltuna koulutuksen tämänhetkisiä ongelmia on hankala sijoittaa historialliseen perspektiiviin. Se puolestaan kaventaa mahdollisuuksia ymmärtää ja kontrolloida opetussuunnitelmaa. (Goodson 2001, 17)

Vulliamy (1976) on tutkinut käsityksiä siitä, mitä on koulun musiikki. Hänen mukaansa koulun musiikissa keskitytään lähinnä vakavaan musiikkiin. Musiikilla oppiaineena on tarkasti määritellyt poliittiset ja sosiaaliset tavoitteet, jotka väistämättä vaikuttavat oppiaineen pedagogiseen

suuntautumiseen ja mahdolliseen toteutumiseen koululuokassa. Opetussuunnitelmassa vallitsee jäykkä erottelu vakavan musiikin (eli oppiaineeseen perustuvan tiedon) ja pop-musiikin (eli arkipäivän tiedon) välillä. Tämä pitää pitkälti paikkansa myös nykypäivänä. Musiikinopettajien koulutuksessa musiikin opetussuunnitelman teoria on usein vahvistanut tätä kahtiajakoa. Musiikkikasvatuksen koulutusinstituutiot ovat perinteisesti ajaneet taidemusiikin asiaa ja jopa pyrkineet luomaan sellaista ajatusmaailmaa, jonka mukaan nuoret täytyy ikään kuin ”pelastaa” kaupalliselta pop-musiikilta. Vaikka näkemykset perustuvat 1960-luvun koulutustilanteeseen, on samankaltaisista suuntauksista nähtävissä merkkejä myös nykypäivän musiikkikasvatuksessa. Tämä näkyy myös opetussuunnitelmassa, jossa taidekasvatus on voittanut kevyen musiikin. (Goodson 2001, 25)

Goodson kysyykin, kannattaako opetuskäytäntöjä analysoida siten, että edellä mainittu konflikti taidemusiikin ja kevyen musiikin (eli arvostetun ja vähemmän arvostetun musiikin) välillä jätetään huomioimatta? Mikäli tarkastellaan ainoastaan oppiaineen tiedon välitöntä toteutumista, jätetään huomiotta oppilaiden omat kokemusmaailmat. Koska se, kenelle musiikkia opetetaan, on olennainen osa oppimisen toteutumista, tällainen tarkastelutapa jää väistämättä vajaaksi. (Goodson 2001, 26)

Goodsonin (2001, 11) mukaan kirjoitettu, käytännössä vielä toteutumaton opetussuunnitelma on ensinnäkin tärkeä osa vakiinnutettua koulutusjärjestelmää. Toiseksi, se asettaa niin sanotut standardit ja tarkentaa kouluopetuksen tarkoitusta kuvaavia lausumia ja tavoitteita. Näiden lisäksi se tuottaa selkeät pelisäännöt koulussa toimiville kasvattajille. Opetussuunnitelma asettaa siis ennalta tiettyjä rajauksia, jotka eivät kuitenkaan ole määräyksiä.

4.7 Taito- ja taideaineet henkisen kasvun tukena

Taito- ja taideaineet voivat toimia myös pedagogisesti kuntouttavan opetuksen ja kasvatuksen tukena. Haukkalan sairaalakoulussa Jyväskylässä on tutkittu opetussuunnitelman käyttöä oppilaan kasvun ja oppimisen tukena. Pekka Ukkola keskittyy erityisesti taito- ja taideaineiden rooliin tässä tehtävässä. Lähtökohtana on terapeuttisten opetusmenetelmien käyttö oppilaan henkistä kasvua eheyttävinä toimintamalleina. Keskeisenä ajatuksena on, että jos oppilas oppii ja onnistuu jossakin oppiaineessa, hän haluaa oppia myös jotain muuta. Mielestämme ei ole mitään estettä sille, miksei tämä ajatus olisi täysin relevantti lähtökohta myös perusopetuksen musiikinopetuksen piirissä. (Pekka Ukkola 2005, 159)

Terapeuttiset menetelmät korostuvat Ukkolan mukaan erityisesti taito- ja taideaineissa, sillä niissä on mahdollista kohdata oppilas aidosti (Ukkola 2005, 159). Luova toiminta on Ukkolan mukaan otollinen ympäristö oppilaan positiivisen minäkuvan ja itsetunnon kehittämiselle, sillä ”luovassa toiminnassa oppilas ilmaisee itseään käyttäen hyväksi tunteitaan, mielikuvitustaan, kehoaan, älyään ja aistejaan saadakseen aikaan jotain uutta” (Ukkola 2005, 160). Tällainen toiminta vaatii turvallisen ympäristön ja ilmapiirin, jossa jokainen oppilas saa olla oma itsensä.

Terapeuttisen musiikinopetuksen lähtökohdat eroavat Ukkolan mukaan perusopetuksen musiikinopetuksesta esimerkiksi siten, että ryhmät ovat erittäin pieniä ja keskiössä on kokeminen, ei tekninen osaaminen. Myös ryhmädynamiikka ja sosiaalisten taitojen oppiminen nousevat keskeiseen asemaan (Ukkola 2005, 161). Ukkola muistuttaa myös, että musiikintunnit ovat opettajalle oivallinen tapa päästä tutustumaan jokaisen oppilaan yksilölliseen sielunmaisemaan siitä syystä, että musiikin tunneilla liikutaan niin vahvasti tunnetasolla. Jopa perinteinen levyraati voi Ukkolan mukaan saada uusia ulottuvuuksia, jos se nähdään tapana tutustua kunkin yksilön henkilökohtaiseen elämysmaailmaan; se, millaisesta musiikista pitää, kertoo ihmisen tunne-elämästä paljon. Oikein toteutettuna tämä voidaan käyttää hyödyksi ryhmätilanteessa, kun erilaiset mieltymykset ja mielipiteet kohtaavat. Erilaiset mieltymykset ja tunnemaailmat antavat monipuolisen pohjan keskustelulle ja lisäävät parhaimmillaan suvaitsevaisuutta. (Ukkola 2005, 161.)

Musiikkiterapeuttisessa opetuksessa korostuu myös improvisaatio. Ukkolan mukaan musiikin kaaoottisuus pyrkii aina kohti järjestyneisyyttä. Etenkin bändisoitto ja erilaisisiin instrumentteihin tutustuminen on tässä kohtaa ensiarvoisen tärkeää. Ukkola toteaa, että tämäntyyppinen soittaminen tarjoaa mahdollisuuden tarkastella musiikin kautta assosiaatioiden, mielikuvien ja symbolien maailmaa; kaikki piirteitä jotka jäävät helposti perinteisessä musiikinopetuksessa vähälle huomiolle. Lapsuudesta nuoruuteen siirryttäessä yhteismusisointi saa vielä keskeisemmän roolin, kun nuori kokee vahvaa yhteenkuuluvuuden ja sosiaalisen hyväksymisen tarvetta. Tällöin musiikki ja muu luova toiminta toimii väylänä psyykkiselle kasvulle välttämättömien ihanteiden ja samaistumisen kohteiden löytymiselle. Musiikki on ainutlaatuinen taiteen muoto siinäkin mielessä, että sen kautta on mahdollista ilmaista suuria tunteita ilman sanoja. Sanaton viestintä saa musiikin kautta aivan uusia ulottuvuuksia. (Ukkola 2005, 162)

On mielenkiintoista, että Ukkola näkee luovan musisoinnin ja musiikin terapeuttisuuden ja niin sanotun ”perinteisen” koulumusiikin lähes vastakkaisina opetuksen muotoina. Jos kerran musiikkiterapeuttisten menetelmien on todettu toimivan monipuolisesti erilaisena tunne-elämän ja itsetunnon kohentamisen muotona, miksei näitä keinoja voisi aivan hyvin soveltaa myös perusopetuksen piiriin? Toinen kysymys, joka tästä vastakkainasettelusta herää on, että mistä voimme tietää, etteivät tällaiset menetelmät ja oppilaan kokonaisvaltaiseen kohtaamiseen pyrkivä opetus ole jo osa nykyistä musiikkikasvatusta. Ovatko Ukkolan tekemät yleistykset edes mahdollisia, jos ajattelemme sitä, mitä esimerkiksi nykyinen musiikin opetussuunitelma sanoo musiikin ”kokonaisvaltaisesta tunne-elämän kehittämisestä”?

4.8 Musiikkikasvatuksen filosofiaa

Kuten Saini (2001, 57) toteaa, suomalaista musiikkikasvatusta ei ole pohdittu filosofisesta näkökulmasta vielä kovinkaan pitkään. Vaikka taidekasvatuksesta on yleisesti keskusteltu jo aiemmin, on musiikinopetuksessa pitkään pitäydytty vain keskustelemaan erilaisten metodien tehokkuudesta sekä niiden soveltuvuudesta suomalaiseen koulujärjestelmään. Vaikka eri metodien ja pedagogisten suuntauksien takana onkin yleensä olemassa jokin laajempi filosofia, niitä ei siis suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ole pysähdytty miettimään kuin vasta verrattain myöhään. (Saini 2001, 57.)

Kuitenkin jo ensimmäisen musiikin didaktiikan oppikirjan, jo edellä mainitun Musiikin didaktiikka -teoksen kantavana teemana on lapsilähtöisyys ja käsitys taidekasvatuksesta tunteiden kasvattajana ja välittäjänä (Saini 2001, 57). Jo tuossa teoksessa lähtökohtaa perustellaan peruskoulun muutoin niin tietopainottesella sisällöllä. Toinen perustelu niin sanotulle ”tunnekasvatukselle” löytyy näkemyksestä, jossa taiteen ja tunteiden nähdään muistuttavan dynaamisesti toisiaan, aivan eri tavoin kuin esimerkiksi puhumisen ja taiteen. (Saini 2001, 58).

Saini jatkaa huomauttamalla, että jotta voidaan edes lähteä syvällisesti pohtimaan musiikkikasvatuksen luonnetta ja merkitystä, on ensin määriteltävä se, mitä kyseinen käsite pitää sisällään. Puhummehan musiikkikasvatuksessa sekä musiikista että kasvatuksesta. (Saini 2001, 58.) Saini esittää väitteidensä tueksi Anselm Hollon (1959) näkemyksen taidekasvatuksen ulottuvuuksista. Tiivistetysti se voidaan esittää näin:

1. Kasvatus taiteen avulla
    1. taiteen hyväksikäyttö taiteen ulkopuoliseen tarkoitukseen
    2. koulun taideopetus
2. Kasvatus taidetta varten
    1. taiteen vastaanottokyvyn kasvatus
    2. taideyleisön kasvatus
    3. taidekritiikki
3. Kasvatus taiteeseen
    1. taiteilijoiden koulutus
4. Kasvatuksen taide
    1. kasvattajien koulutus
    2. kasvatus kasvatustaiteeksi

Vaikka tämä jaottelu sisältää myös ristiriitaisuuksia, se toimii hyvin osoittamaan sitä moniulotteisuutta, jolla taide ja kasvatus toisiinsa kietoutuvat. Mielestämme tärkein Sainion esittämä kysymys liittyy siihen, millaisessa roolissa musiikkikasvattaja musiikin näkee. Sainion mielestä musiikin asiantuntijoiden on ensin päästävä jonkinlaiseen konsensukseen siitä, mikä on musiikkikasvatuksen perimmäinen tavoite. Tällöin yksi tarkastelun kohde on se, mikä on kasvattajan suhde toisaalta musiikkiin ja toisaalta kasvatettavaan. Onko kohteena kasvatettavat vai onko kohde musiikki? Jos kohteena ovat kasvatettavat tarkoittaa se sitä, että musiikki on tilanteessa vaikuttavana välineenä, jos taas kohde on musiikki, toimii se eräänlaisena väylänä, jonka kautta kasvattaja lähestyy kasvatettavia. (Saini 2001, 58−59.)

Tämän tyyppisen pohdinnan tärkeimpänä antina ei kuitenkaan ole löytää yhtä oikeaa vastausta näihin kysymyksiin vaan pyrkiä löytämään perusteluja ja lähtökohtia sille, miksi musiikkia opetetaan suomalaisessa koulussa. Miksi musiikki on valikoitunut opetussuunnitelmaan ja miksi sille on opetussuunnitelmassa määritetty tietyt tavoitteet? Saini toteaa, että samalla kun opetussuunnitelmassa puhutaan muun muassa esteettisten kokemusten antamisesta tai arviointikyvyn kehittämisestä, ei opettajilla välttämättä ole mitään käsitystä siitä, miten ”esteettinen kokemus” määritellään (Saini 2001, 60). Se kertoo siitä, että musiikkikasvatuksessa kilpailevat koko ajan kahden eri alueen, kasvatuksen ja musiikin käsitteistöt ja sisällöt, joista kumpikaan yksin ei voi antaa vastausta siihen, mitä ne ovat yhdessä. Musiikkikasvatus onkin ilmiönä vahvasti kulttuuriin ja vallitsevaan yhteiskunta- ja koulujärjestelmään sidottu. (Saini 2001, 60.)

Esittäessään erilaisia lähtökohtia musiikkikasvatukselle Saini mainitsee David Elliotin esittämän praksiaalisen musiikkikasvatuksen yhtenä tämän hetken vallitsevista suuntauksista. Sen mukaan musiikkikasvatus perustuu ajatukseen siitä, että tekeminen on musiikillisen toiminnan ydin, jossa tekemisen prosessin yhteydessä on mahdollisuus tuottaa elämyksellisiä huippukokemuksia. (Saini 2001, 61.) Tähän näkemykseen on helppo yhtyä tarkasteltaessa perusopetuksen musiikin opetussuunnitelman tavoitteita ja musiikkikasvatuksen metodologisia suuntauksia.

Saini esittää myös toisen mielenkiintoisen lähtökohdan musiikkikasvatukselle. Hän esittää saksalaisen Christopher Richterin (1996) näkemyksiä siitä, että musiikin opettamiseen olisikin olemassa eräänlainen hermeneuttinen lähestymistapa. Tällaisessa opettamisessa keskiössä eivät olisi menetelmät, vaan olemisen tapa eli se, miten suhtautuu itseen, muihin ja oman toiminnan kohteisiin (Saini 2001, 61). Tämän käsityksen mukaan koulu olisi paikka, joka tarjoaisi monipuoliset mahdollisuudet harjoittelulle ja itsensä löytämiselle. Koulu toimisi paikkana, jossa opittaisiin haastamaan ja kyseenalaistamaan vallitsevat uskomukset ja normit sen sijaan, että kasvatettaisiin sovinnaisuuteen. Musiikki toimisi eräänä mahdollisena väylänä kokonaisvaltaisen ihmisyyteen kasvattamisen prosessissa. Sainin mielestä tällaisen aidon ihmisyyden löytäminen ja yksilöllisen ymmärryksen lisääminen noudattavat myös peruskoululain määrittelemiä koulun kasvatustavoitteita. (Saini 2001, 62.)

Lopuksi Saini toteaa musiikilla olevan myös sellaisia voimia, joita ilman ihminen ei näytä tulevan toimeen. Tällöin esiin nousevat jälleen musiikista saadut esteettiset kokemukset, jotka ovat praksaalisuuden ohella tärkeitä tavoitteita myös kouluopetuksessa. Jokainen ihminen on oikeutettu saamaan musiikista niin sanottuja huippukokemuksia, joissa ajan- ja paikantaju unohtuu ja joista saattaa jäädä muistoksi vain vahva tunnejälki. Sainin mielestä olisi ensiarvoisen tärkeää, että suomalaiseen musiikkikasvatukseen ja siitä käytävään keskusteluun saataisiin uusia ja syvällisempiä ulottuvuuksia, jotka auttaisivat ennen kaikkea opettajaa paremmin vastaamaan omaa työtä ja sen tarkoitusta perääviin kysymyksiin. (Saini 2001, 63.)

4.9 Musiikkikasvatuksen haasteet

4.9.1 Musiikkikasvatuksen negatiiviset vaikutukset

Anttila (2006) on tutkinut yläkoululaisten ja lukiolaisten suhtautumista musiikinopetukseen. Tutkimuksen mukaan joka kolmannen oppilaan kohdalla musiikkikasvatuksen tehtävä ei tule suoritetuksi ja joka kymmenennelle oppilaalle musiikintunneilla on niin kielteisiä vaikutuksia, että ne tuhoavat innon harrastaa musikkia myös koulun ulkopuolella (Anttila 2006, 119). Jokaisella luokalla on siis keskimäärin muutama oppilas, joiden kohdalla koulu muuttaa heidän musiikkisuhdettaan kielteisempään suuntaan ja kasvattaa heitä eroon musiikista ja musisoimisesta. Anttilan mukaan tällaisten henkilöiden musiikkisuhde siis kehittyisi positiivisempaan suuntaan, mikäli heidät vapautettaisiin kokonaan koulun musiikkitunneista. (Anttila 2006, 119)

Anttilan tutkimuksen mukaan musiikintunneilla viihtyvät parhaiten musiikkia koulun ulkopuolella harrastavat tytöt. Yläkoulun ja lukion musiikinopetus tuntuu olevan lähinnä heitä varten tai ainakin he sopeutuvan parhaiten sen vaatimuksiin. Anttilan mukaan kuitenkin juuri musiikkia muualla harrastamattomille myönteiset kokemuksen musiikista olisivat ensiarvoisen tärkeitä. Koulussa he voisivat saada musiikillisen yleissivistyksen, tutustua itseensä musiikin parissa ja halutessaan jatkaa musiikin opiskelua pidemmälle vaikkapa musiikkiopistossa. (Anttila 2006, 119)

4.9.2 Ongelmat musiikinopetuksessa

Taito- ja taideaineiden sanajärjestyksen vaihtelussa näkyy aprikointi siitä, kumpi on arvojärjestyksessä korkeammalla, prosessissa tarpeellinen taito vai prosessin tulos taide. Molemmat tietenkin liittyvät kokonaisuuteen. Kärkkäisen (2001) mukaan olisi aiheellista luopua tästä arvottamiseen lukittuneesta jaottelusta. Nimikkeiden selventäminen saattaisi vauhdittaa opetusta eheyttävää integrointia. Kärkkäinen puhuu taidekasvatuksesta, jolla hän tarkoittaa taito- ja taideaineiden yhteydessä tapahtuvaa kasvatusta. (Kärkkäinen 2001, 53)

Tälle kasvatukselle on ominaista kokonaisvaltaisten ja moniaististen prosessien kautta oppiminen. Tärkeää näissä prosesseissa on oppijan oma tutkittu, koeteltu ja tiedostaen ilmaistu tekemisen tulos tai tuote. Prosessissa eteneminen ja kehittyminen on yleensä työlästä ja hidasta johtuen moninaisten ainestomateriaalien ja vuorovaikutussuhteisen koettelun yhteisvaikutuksesta. Oppiminen on etsimään, löytämään ja ymmärtävään pyrkivää. Tiedon hankinta, käsittelyn kokeilu, arviointi ja

liittäminen laajempaan elämänpiiriin vie tietyn ajan, joka on määriteltävissä vasta jälkikäteen. (Kärkkäinen 2001, 53)

Kärkkäisen mukaan ajan ja mahdollisuuksien minimointi rampauttaa prosessin sekä koulussa että opettajankoulutuksessa. Taiteen perusopetuksen avulla ollaan vuorovaikutussuhteessa vain niihin lapsiin, joiden vanhemmat aktiivisesti ohjaavat heitä harrastusten ja tekemisen pariin. Asiat olisivat Kärkkäisen mukaan paremmin jos kaikille lapsille turvattaisiin taidekasvatuksen avulla mahdollistuva tekemällä tutkiminen, vuorovaikutus, itseilmaisu, itsensä ymmärtäminen ja toisen hyväksyntä. (Kärkkäinen 2001, 53.)

5 OPETTAJIEN TYÖTYYTYVÄISYYS

5.1 Motivaatio

Usein ajatellaan, että opettajiksi ryhtyvät sellaiset henkilöt, joilla on vahva työetiikka ja jotka ovat hyvin palvelualttiita. Opettajan työssä annetaan usein enemmän arvoa sisäisille palkkioille. Näillä tarkoitetaan psyykkisiä, aineettomia palkkioita, joita opettaja saa tai kokee kun saavuttaa luokassa tai luokan kanssa jotain. Nämä palkkiot kietoutuvat vahvasti myös siihen, miten opettaja työtään tekee. Yee esittää, että opettajan tekemän työn laatu riippuu ainoastaan pieneltä osin akateemisesta pätevyydestä. (Yee 1990, 3)

Motivaatio-käsite on vahvasti sidoksissa intentio-käsitteeseen. Ihmisen voidaan sanoa olevan motivoitunut silloin, kun hänellä on jokin intentio eli hänen toiminnallaan on jokin tavoite tai päämäärä. Intentioon sisältyy sekä toive päästä johonkin päämäärään että keinot saavuttaa ne. Intentionaalinen käyttäytyminen voi olla itsemääriteltyä tai kontrolloitua. Itsemääritelty eli autonominen käyttäytyminen on vapaasti valittua ja lähtöisin yksilöstä itsestään. Kontrolloitu käyttäytyminen on puolestaan jollain tapaa ulkoisesti säädeltyä. (Deci & Ryan 1994.)

5.1.1 Motivaatioteorioita

Seuraavassa esitellään lyhyesti viisi laajimmin käytössä olevaa motivaatioteoriaa (Ruohotie 1977, 17). Maslown *tarvehierarkiateorian* mukaan tyydytämme synnynnäiset ja hankitut tarpeemme aina tietoisesti. Ihmisellä on halu tyydyttää tietyntyyppiset erikoistarpeet, jotka on jaettu seuraavaan järjestykseen:

1. fysiologiset tarpeet
2. turvallissuden tarve
3. kiintymyksen ja liittymisen tarve
4. arvostuksen tarve
5. itsensä toteuttamisen tarve

Tarvehierarkia rakentuu subjektiivisesti koetuille tarpeille. Tyydyttämättömät tarpeet lisäävät usein rauhattomuutta, joka puolestaan saa ihmisen toimimaan sisäisen tasapainon saavuttamiseksi. Kun tarve on tyydytetty, se menettää tehonsa motivaattorina kunnes tarve ilmenee uudelleen. (Ruohotie 1977, 18.)

Kun alempi hierarkian taso tulee tyydytettyä, ihminen siirtyy Maslown teorian mukaan seuraavalle hierarkiatasolle ja pyrkii tyydyttämään sillä olevat tarpeet. Alemman tason tultua tyydytetyksi syntyy aina uusia tyydyttymättömiä tarpeita, jotka hallitsevat ihmisen toimintoja. Hierarkian tasot eivät kuitenkaan ole jyrkästi porrastettuja vaan ne voidaan nähdä eräänlaisina kaarina, joissa jokaisen tarpeen suhteellinen voimakkuus riippuu sen kulloisestakin tyydytystasosta. (Ruohotie 1977, 19.)

Atkinsonin *suoritusmotivaatioteoria* pyrkii selittämään, miten suoriutumisen tarve ja epäonnistumisen välttämisen motiivi vaikuttavat käyttäytymiseen. Suoritusmotivaatio määritellään usein pysyväksi taipumukseksi pyrkiä menestymään erilaisissa suorituksissa. Suoritusmotivaatio on jo varhaislapsuudessa kehittyvä, opittu malli (Ruohotie 1977, 23). Käyttäytyminen riippuu kunkin tilanteen tarjoamista mahdollisuuksista, toiminnan lopputuloksen ennakoimisesta, lopputuloksen yllykearvosta ja sen motiivin voimakkuudesta, jolla kyseessä olevaan toimintaan ryhdytään (Ruohotie 1977, 24). Päämäärähakuisen käyttäytymisen voidaan näin ollen ajatella olevan kolmen toisistaan riippumattoman muuttujan, eli odotusarvon, yllykearvon ja motiivin, tulo.

Herzberg on päätynyt tutkimuksissaan kaksifaktoriteoriaan, jota kutsutaan joskus myös motivaatio-hygieniateoriaksi (Ruohotie 1977, 28). Teoria esittää nimensä mukaisesti kaksi eri faktoria, jotka vaikuttavat työmotivaatioon ja -tyytyväisyyteen. Toimeentulofaktorin (hygiene factor) tekijät aiheuttavat useammin tyytymättömyyttä kuin tyytyväisyyttä (Ruohotie 1977, 28). Nämä tekijät liittyvät ihmisen suhteeseen työympäristöön ja muihin ympäristötekijöihin. Useat tyytymättömyyttä aiheuttavat ja motivaatiota laskevat tekijät liittyvät esimerkiksi kykenemättömään johtoportaaseen tai huonoihin suhteisiin työtovereiden sekä johtajien kanssa. Nämä tekijät ovat pääosin luonteeltaan sellaisia, että niiden parantamisella voidaan ainoastaan poistaa tyytymättömyyttä, muttei lisätä tyytyväisyyttä. (Ruohotie 1977, 28.)

Toista faktoria kutsutaan kannustefaktoriksi. Sen tekijät aiheuttavat puolestaan useammin tyytyväisyyttä kuin tyytymättömyyttä. Nämä tekijät liittyvät yleensä työhön ja siitä saatavaan

palkkioon sekä itsensä toteuttamisen tarpeeseen. Esimerkkeinä mainittakoon työssä menestymisen tunne, työstä saatu tunnustus sekä mahdollisuus kehittää itseää. Kaksifaktoriteorian päähypoteesin mukaan tyytyväisyyttä aiheuttavat tekijät lisävät motivaatiota ja tyytymättömyyttä aiheuttavat puolestaan laskevat sitä. (Ruohotie 1977, 29)

Oikeudenmukaisuusteorian mukaan päätekijänä työsuorituksessa on koettu oikeudenmukaisuus tai epäoikeudenmukaisuus. Oikeudenmukaisuuden asteella tarkoitetaan yksilön panoksen ja tuotoksen välistä suhdetta verrattuna jonkun toisen vastaavaan suhteeseen (Ruohotie 1977, 33). Oikeudenmukaisuusteorian mukaan siis kaikki koettu tyytyväisyys tai tyytymättömyys työstä saataviin palkkioihin, työoloihin ja kaikkiin muihin etuihin, sekä niiden johdosta myös motivaatio, liittyy aina muihin ihmisiin. On mahdollista olla tyytyväinen huonoihinkin oloihin, jos ei tiedä paremmasta. Vastaavasti hyviinkään työoloihin tai palkkaan ei olla välttämättä tyytyväisiä, jos tiedetään joku toinen, joka saa samasta työpanoksesta paremman korvauksen. (Ruohotie 1977, 34.)

Odotusarvoteoriaan liittyvää motivaatiomallia kutsutaan niin sanotuksi odotus/valenssimalliksi (Ruohotie 1977, 39). Teorian mukaan työsuoritus on ainakin kolmen muuttujan funktio: motivaatiotasot, kyvyt sekä luonteenpiirteet ja kolmantena roolihavainnot. Yksilön täytyy haluta tehdä annetut tehtävät (ts. olla motivoitunut), muutoin hän saattaa toimia puoliteholla tai kieltäytyä tekemisestä kokonaan. Motivaatio yksin ei kuitenkaan takaa tehtävistä suoritumista vaan yksilöllä on oltava lisäksi tarvittavat taidot tehtävästä suoritumiseen. Yksilöllä on oltava käsitys siitä, mitä vaatimuksia hänelle asetetaan ja miten hänen odotetaan jakavan energiansa. Virhekäsityksen tehtävän luonteesta eli työntekijän roolista voivat johtaa huomattavaan työpanoksen tuhlaukseen ja huonoon suoriutumiseen. (Ruohotie 1977, 40)

5.1.2 Sisäinen motivaatio

Sisäinen motivaatio on käyttäytymistä joka tapahtuu käyttäytymisen itsensä takia, siitä ilosta jonka toiminta itsessään tuottaa. Sisäisesti motivoitunut yksilö ryhtyy toimintaan, joka kiinnostaa häntä. Decin (1992) mukaan sisäiseen motivaatioon liittyy vahvasti kiinnostus, mielen kiihtymys ja nautinto. Sisäisesti motivoitunut ihminen on myös äärimmäisen kiinnostunut kyseessä olevasta asiasta. Mielenkiinto ja kiinnostus ovat sisäiseen motivaatioon liittyvä lopputulos tai palkkio.

Sisäinen motivaatio voidaan jakaa seuraaviin tyyppeihin:

1. Sisäinen motivaatio tietää
    - Yksilö kokee riemua opiskellessaan, tutkiessaan tai yrittäessään ymmärtää jotain uutta asiaa
2. Sisäinen motivaatio saattaa asiat loppuun
    - Tyydytys siitä, että saa saatettua jonkin asian loppuun tai luotua jotain uutta
3. Sisäinen motivaatio kokea elämyksiä
    - Pyrkimys kokea tiettyihin toimintoihin liittyviä stimuloivia elämyksiä kuten esteettiset kokemukset, huvi ja jännitys

5.1.3 Ulkoinen motivaatio

Ulkoinen motivaatio herättää väistämättä vähemmän myönteisiä mielikuvia kuin sisäinen motivaatio ja näitä käsitteitä pidetäänkin usein toistensa vastakohtina. Kaikki toiminta ei kuitenkaan voi (esimerkiksi koulussa tai työelämässä) perustua pelkästään sisäiseen motivaatioon. Decin ja Ryanin (1985) mukaan nämä kaksi käsitettä muodostavatkin jatkumon. Sisäistämisen ja integraation avulla ulkoisestakin motivaatiosta voi tulla autonomista. Ulkoinen motivaatio voi vaihdella hyvin suuresti riippuen siitä, kuinka autonomista se on.

1. Ulkoisesti säädelty motivaatio
    - Ulkoisten vaatimusten täyttäminen tai palkkion tavoittelu
    - Sisäisen motivaation vastakohtana pidetty motivaatio (behaviorismi)
2. Sisäistetty säätely
    - Säätely otettu osittain osaksi minuutta
    - Taustalla olevien syiden ajatellaan olevan silti ulkoisia
    - Käyttäytymisen tavoitteena välttää syyllisyyttä, ahdistuneisuutta tai vahvistaa minää (esim. ylpeys)
3. Samaistuminen
    - Tavoite koetaan arvokkaaksi tai itselle tärkeäksi
4. Integroitu säätely
    - Säätely täysin sulautunut osaksi minuutta
    - Säätelyn arvot sovitettu yhteen omien arvojen ja tarpeiden kanssa

Opettajan työtä pidetään yleisesti kutsumusammattina. Useimmat opettajat ovat vahvasti motivoituneita työhönsä ja halukkaita tekemään nimenomaan kasvatustyötä (Yee 1990, 3). Voidaan

ajatella, että opettaja saa tyydytystä oppiessaan koko ajan lisää kasvatuksesta ja opettamisesta työtä tehdessään. Opettaja saattaa myös saada tyydytystä siitä, että saa vietyä luokan esimerkiksi lukuvuoden tai alakoulun loppuun. Tällöin hän on saanut jotain ikään kuin valmiiksi. Eri syitä motivaatioon on tietysti lukuisia. Työpaikasta puhuttaessa ei luonnollisestikkaan voida sivuuttaa ulkoisia motivaatiotekijöitä, kuten palkkaa ja muita etuja. (Yee 1990, 3.)

5.2 Työtyytyväisyys

Ruismäki (1991) kuvaa työtyytyväisyyttä hyvin monimutkaiseksi käsitteeksi. Eri tutkijat ovatkin painottaneet erilaisia osa-alueita viihtyvyydestä puhuttaessa. Usein ei ole otettu lähtökohdaksi kokonaisvaltaista teoriaa ihmisen olemuksesta, vaan on tyydytty tarkastelemaan esimerkiksi työtyytyväisyyden ja erilaisten persoonallisuuspiirteiden tai kykyjen välistä yhteyttä. Nykysuomen sanakirja määrittelee viihtyvyyden seuraavasti: Tuntea olonsa jossakin (ympäristöön yms. nähden) miellyttäväksi, mukavaksi, tuntea olevansa jossakin kuin kotonaan mielellään, tyytyväisenä, kaipaamatta pois. Usein työmotivaatio samaistetaan työtyytyväisyyteen. Ruismäkikin (1991) mainitsee teorioita, jotka erottavat ne eri asioiksi, vaikka ne liittyvätkin läheisesti yhteen. Esimerkiksi Chung (1977) esittää, että työtyytyväisyys on seurausta työsuorituksen palkitsemisesta ja työmotivaatio puolestaan palkitsemiseen liittyvistä odotuksista. Tästä johtuen työtyytyväisyys ja työmotivaatio myös korreloivat voimakkaasti. (Ruismäki 1991, 37.)

Koskenniemen (1964) näkemys viihtyvyydestä on seuraavanlainen: opettajan ammatissa viihtyminen riippuu paljolti siitä, millainen opettajan oma kehitystausta on, millainen hän itse on, millaisia hänen odotuksensa ja vaatimustasonsa ovat. Ulkoisilla tekijöillä eli esimerkiksi työympäristöllä ei ole hänen mukaansa merkitystä opettajan työviihtyvyydessä. (Koskenniemi 1964, 18.)

Työstä saatu palaute vaikuttaa vahvasti myös työmotivaatioon ja työkäyttäytymiseen. Yksilö arvioi työyhteisössään, millaisena muut häntä pitävät. Palaute on suoraan yhteydessä hänen minäkuvaansa. Ihmisten vuorovaikutuksessa ympäristöön ja yhteisöön on tavoitteena hallinnan kokemus ja kompetenssin tunne. Työstä saatavan palautteen vastaanottaminen ei aina ole helppoa ja heikosti suoriutuvien onkin todettu välttävän palautetta enemmän kuin hyvin suoriutuvien. (Ruismäki 1991, 37.)

Chungin mallin mukaan opettajan työssä työtyytyväisyyttä saattaisivat aiheuttaa mm. oppilaiden kasvun näkeminen, kollegoiden ja oppilaiden vanhempien kommentit, oman kehittymisen tunne ja työstä saatava palkka. Työmotivaatiota puolestaan näihin liittyvät odotukset. Eri tekijöihin liittyvät odotukset voidaan jakaa esimerkiksi Decin ja Ryanin (1985) mallin mukaan sisäistä ja ulkoista motivaatiota aiheuttaviin tekijöihin. Esimerkiksi työstä saatava palkka on puhtaasti ulkopuolista motivaatiota aiheuttava tekijä.

Työtyytyväisyyskäsitteen määrittelyssä ei ole saavutettu yksimielisyyttä. Kuitenkin perusajatuksena useimmilla näyttää olevan ihmisen ja ympäristön välinen suhde eli vuorovaikutus. Ihminen on yleensä tyytyväinen kun hän saavuttaa jotain haluamaansa. Mitä enemmän ihminen jotain asiaa haluaa, sitä tyytyväisemmäksi hän tulee saavutettuaan sen. Sama pätee myös päinvastoin: mitä enemmän jotain haluaa, sen tyytymättömämmmäksi ihminen tulee mikäli ei sitä saavuta. On mahdollista siis olla tyytyväinen työhönsä vaikkei saavuttaisi mitään, kunhan omat odotukset ovat riittävän alhaiset. (Ruismäki 1991 37.)

Työtyytyväisyyteen vaikuttavat tekijät voidaan ryhmitellä kolmeen ryhmään:

1. Kulttuuritekijät (makrotaso)
2. Työpaikkakohtaiset tekijät (työorganisaatiotaso)
3. yksilökohtaiset tekijät (mikrotaso)

Näitä tekijöitä ovat mm.

- ammatin arvostus
- työn sisältö (vaihtelevuus, kiinnostavuus, vaikeus jne.)
- johtamisilmapiiri
- ylenemismahdollisuudet
- tunnustus
- työolosuhteet (työaika, lomat, välineet ym.)
- työtoverit ja ihmissuhteet
- henkilökohtaiset tekijät kuten ikä ja koulutustaso

Kaikki näistä mainituista tekijöistä voivat aiheuttaa työtyytyväisyyttä tai -tyytymättömyyttä. (Ruismäki 1991, 38).

Yeen mukaan opettajat, jotka saavat tai ainakin kokevat saavansa työssään paljon aikaan ajattelevat, että heidän teoillaan ja opetuksellaan on suora vaikutus oppilaiden suoriutumiseen. Yee jatkaa, että juuri tämä oppilaiden silmin nähtävä kehittyminen on opettajan tärkeimpiä sisäisen palkkion ja työtyytyväisyyden lähteitä. Koetulla tehokkuudella, luokan kehityksellä ja työtyytyväisyydellä näyttäisi siis olevan hyvin vahva yhteys. (Yee 1990, 4.)

Voutilaisen (1982) mukaan ”työtyytyväisyydellä tarkoitetaan opettajan positiivisia affektiivisia reaktioita työtään kohtaan”. Työtyytyväisyydessä on kyse ulkoisten ja subjektiivisten kokemusten välisestä suhteesta. Työtyytyväisyys ei kuitenkaan ole kiinteä, paikallaan pysyvä suure. Voutilainen puhuu jatkuvasti muuttuvasta tavoitetasoa ja inhimillisten saavutusten suhdetta ilmaisevasta tasapainotilasta. Usein tyytyväisyydestä ja tyytymättömyydestä ollaan itse tietoisia, ja näitä tunteita kyetään ilmaisemaan. Nämä tunnetilat saattavat kuitenkin olla jatkuvasti vaihtuvia. Voimakas tyytyväisyyden tai tyytymättömyyden tila ei ole koskaan kovin pitkäkestoinen. Ihminen ei viihdy äärimmäisyyksissä, vaan tavoitetasoa säädellään jatkuvasti saavutettujen tavoitteiden mukaan. (Voutilainen 1982, 31.)

6 LAADULLISEN AINEISTON ANALYSOINTI

Seuraavaksi esittelemme valitsemamme analyysimetodit ja perustelemme, miksi olemme valinneet juuri nämä menetelmät.

6.1 Analysointi

Aineiston analysointi on usein kvalitatiivisen tutkimuksen työläin vaihe. Kerättyä materiaalia on yleensä paljon ja sen tiivistämisessä ja selkeyttämisessä on usein se vaara, että olennaista tietoa häviää. Siitä syystä analyysivaiheessa on oltava tarkkana, jotta kaikki tärkeä saadaan mukaan. (Eskola ym. 1996, 104.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa analysointi tapahtuu usein ainakin osittain aineiston keräämisen kanssa yhtäaikaisesti. Analysoinnin erottaminen täysin omaksi vaiheekseen ei ole välttämättä perusteltua. (Hirsjärvi ym. 1997, 218.) Ensimmäisenä materiaali on joka tapauksessa muokattava analysoitavaan muotoon. Tämä tapahtuu useimmiten litteroimalla haastattelut tai muistiinpanot. Tärkeää on tässä vaiheessa tiedostaa omat ennakko-oletuksensa, etteivät ne vääristäisi lopullisen analyysin tuloksia (Metsämuuronen 2003, 19 -196). Aineiston analysointi on hyvä pyrkiä aloittamaan mahdollisimman pian kun aineisto on kerätty, sillä tuore aineisto inspiroi tutkijaa. Myös mahdolliset tietojen täydentäminen ja selventäminen on helpointa tehdä heti haastattelujen suorittamisen jälkeen. Tätäkään ohjetta ei kuitenkaan tule noudattaa sokeasti, sillä joidenkin asioiden ymmärtäminen vaatii aikaa ja etäisyyden ottamista aineistosta. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 108.)

Hirsjärvi ym. antavat yleispäteväksi ohjeeksi tutkimustavan valintaan yksinkertaisesti sen, että menetelmä kannattaa valita tutkittavan aineiston mukaan sopivaksi. Analyysia voidaan lähteä touteuttamaan joko selittämään pyrkivällä tavalla, jolloin käytetään tilastollista analyysia ja päätelmien tekoa tai ymmärtämiseen pyrkivällä tavalla, joka on tavallisesti kvalitatiivista analyysiä ja päätelmien tekoa. Usein näitä kahta tapaa käytetään samanaikaisesti. (Hirsjärvi ym. 1997, 219 -220.)

Tulkintaa tapahtuu väistämättä koko tutkimusprosessin ajan. Aluksi pohdinta on laaja-alaisempaa ja muuttuu myöhemmin yksityiskohtien tarkastelun kautta lopulliseen kokonaisvaltaiseen yhteenvetoon. Tutkijan on pyrittävä esittämään tulkintansa siten, että lukija voi ymmärtää tulkinnat niin, kuin tutkija on tarkoittanut, vaikka hänen lähtökohtansa olisivatkin erilaiset. Kvalitatiivisen tutkimuksen tulkinta voidaan nähdä kolmitasoisena: ensimmäisellä tasolla ovat tutkittavan tulkinnat asiasta, toisella tasolla tutkijan tulkinnat tutkittavan tulkinnoista ja kolmannella tasolla lukija tulkitsee tutkijan tulkintoja aiheesta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 151-152)

Alasuutarin mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään etsimään johtolankoja, jotka vievät samaan ratkaisuun. Tutkija etsii useita mahdollisia vaihtoehtoja ja johtolankoja ja pyrkii liittämään niitä toisiinsa, tavoitteenaan saada aikaan looginen lopputulos. Mitä enemmän samaan ratkaisuun sopivia johtolankoja löytyy, sitä todennäköisemmin voidaan todeta ratkaisun olevan oikea. Alasuutari toteaa, ettei tieteellinen tutkimus voi kuitenkaan koskaan saavuttaa täydellistä varmuutta. (Alasuutari 1994, 38-39)

Haastattelujen muuttaminen kirjalliseen muotoon eli niiden litterointintia varten laadimme väljät säännöt joiden mukaan puhe siirretään paperille. Kahden eri henkilön litteroidessa haastatteluja on vaarana se, että aineistosta tulee hyvin erityyppinen eri kirjoittajien osuuksien välillä. Tästä syystä oli hyvä sopia ennen litteroinnin aloittamista kuinka tarkasti haastattelut kirjataan ja ilmaistaanko esimerkiksi puheen eripituisia taukoja millä tavoin. Selvien pelisääntöjen avulla kirjoitetusta aineistosta saadaan yhteinäinen. Koska haastattelujen määrä oli melko pieni, oli sanatarkka puhtaaksikirjoitus mahdollinen. Suurempien haastattelumäärien kanssa toimittaessa näin ei aina ole. Näissä tapauksissa on tyydyttävä jonkinlaiseen osittaiseen toistoon. Osittaisten litterointitapoja käytettäessä pyritään valitsemaan aineistosta ainoastaan olennaisilta vaikuttavat kohdat ja ja purkamaan ne paperille. Tällöin tutkijan on usein luotettava, että tarvittaessa nauhoilta löytyy lisää tekstiä. Ongelmallista on kuitenkin tietää etukäteen, mikä on olennaista ja mikä ei (Eskola & Vastamäki 2007, 42).

Koska tutkimuksen tekemisestä ei kummallakaan ole vielä paljoa kokemusta, pyrimme noudattamaan kirjallisuudesta löytämiämme analyysin ohjeita mahdollisimman tarkasti. Haastateltujen henkilöiden määrä on tässä tutkimuksessa verrattain pieni, joten aineisto käsittelyyn ei tule kulumaan aikaa niin paljon kuin kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleensä. Analysoitavaa aineistoa saamme ainoastaan haastatteluista, ja vaikka, kuten aiemmin mainittiin, aineistoa tulee

väistämättä analysoitua jonkin verran jo keräämisen yhteydessä, tehdään lopullinen analysointi vasta kaikkien haastattelujen jälkeen.

6.2 Teemoittelu

Kvalitatiivisen aineiston analysointitapoja on useita. Teemahaastatteluaineistoa on yleensä analysoitu teemoittelemalla tai tyypittelemällä. Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston jäsentämistä erilaisten teemojen mukaisesti ja sitten sen pelkistämistä, kun taas tyypittely tarkoittaa erilaisten tyyppikuvausten konstruoimista haastatteluista (Eskola & Vastamäki 2007, 42). Teemahaastattelun eräs vahvuus on se, että kynnys aineistosta analyysiin ei ole yhtä korkea kuin laadullisen aineiston kanssa yleensä. Toinen tapa lähestyä aineistoa on päinvastainen. Aineistoa voidaan myös lukea tapaus kerrallaan. (Eskola & Vastamäki 2007, 29.)

Teemoittelussa aineistosta etsitään tutkimusongelman kannalta olennaisia teemoja, joita voidaan vertailla keskenään (Eskola ym. 1996, 135 -141). Aineistosta löydettyjä havaintoja pyritään yhdistelemään siten, että havaintojen kokonaismäärä pienenisi. Tämä helpottaa jatkoanalysointia, sillä esille nousevien asioiden kokonaismäärä pienenee hallittavalle tasolle. Teemoittelu tapahtuu siten, että havainnoille pyritään löytämään jokin yhteinen piirre tai nimittäjä, joka löytyy poikkeuksetta koko aineistosta. Kun yhteinen piirre tai nimittäjä löytyy, aineistoa voidaan lähteä analysoimaan tämän näkökulman kannalta. Teemoittelun tarkoituksena ei ole kuitenkaan määritellä keskivertotapauksia tai millään tavalla tasapäistää tuloksia, vaan aineistosta väistämättä löytyvät poikkeamat ovat merkki siitä, että asia vaatii lisää tarkastelua. (Alasuutari 1994, 30-33.)

Tematisointia käytettäessä tulisi välttää irrallisten sitaattien liiallista käyttöä. Pelkkien sitaattien käyttö ilman tutkijan omaa tulkintaa ei tuo tutkimukseen tarvittavaa sisältöä tai luo mitään varsinaista uutta tietoa. (Eskola ym. 1996, 135 -141.) Teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimustekstissä näkyy niiden lomittumisessa toisiinsa (Eskola & Suoranta 1998, 176). Usein kvalitatiivisen aineiston analyysi jää kuitenkin teemoittelun nimissä tapahtuneeksi sitaattikokoelmaksi. Eskola ja Suoranta (1998) mainitsevat neljä pelkistämisen tapaa, joiden kanssa sitaattien käyttö on perusteltua. Tekstikatkelmaa voidaan esimerkiksi käyttää perustelemaan tutkijan tekemää tulkintaa. Toisena vaihtoehtona sitaatti voi toimia aineistoa kuvaavana esimerkkinä. Kolmantena lainaus voi elävöittää tekstiä ja neljäntenä aineistosta voidaan tiivistää kertomuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 176.)

Teemoittelu on suositeltava aineiston analysointitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisussa (Eskola & Suoranta 1998, 176). Tällöin tutkija voi poimia tarinoiden joukosta tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa. Vaikka aineisto olisi jäsennetty miten tahansa, riittää siitä kirjoittamista usein loputtomiin. Hankalaa on tietää, mikä on kirjoittamisen arvoista ja mikä ei. Tärkeää on esittää analyysi riittävän tiiviisti, jottei se ole lukijalle liian tylsä, raskas ja ikävä. Kuitenkin analyysin olisi oltava riittävän tarkka ja yksityiskohtainen, jotta tutkimuksen tulos olisi sieltä löydettävissä ja ymmärrettävissä. (Eskola & Suoranta 1998, 176.)

Aineiston suhteellisen vähäisestä määrästä johtuen koemme, että teemoittelu on soveltuva menetelmä tämäntyyppiseen tutkimukseen. Teemoittelun avulla aineistosta voidaan löytää kaikille haastateltaville yhteisiä asioita, jotka vaikuttavast tutkimuksemme aiheeseen, eli siihen, miten musiikinopettajat kokevat työnsä nykypäivänä kun opetustunteja on vähän ryhmää kohden ja ryhmät ovat usein suuria. Koska aineistona on neljä erillistä haastattelua eri ihmisistä, jotka työskentelevät eri kouluissa ja ovat päätyneet alalle erilaisista lähtökohdista, on yhdistävien asioiden löytäminen tutkimustulosten kannalta tärkeää.

6.3 Tyypittely

Usein laadullinen aineisto esitetään aluksi teemoittain. Analyysia voi kuitenkin jatkaa pidemmälle esimerkiksi aineisto tyypittelyn avulla. Tällä tarkoitetaan aineiston ryhmittelyä tyypeiksi etsimällä samankaltaisuuksia, jolloin aineisto esitetään yleensä erilaisten mallien eli yhdisteltyjen tyyppien avulla (Eskola & Suoranta 1998, 182). Yksittäisistä vastauksista siis rakennetaan yleisempiä tyyppejä. Tyypittely edellyttää kuitenkian aina tarinoiden jonkinlaista jäsentämistä eli teemoittelua. Tyypittelyssä aineisto ryhmitellään selviksi ryhmiksi samankaltaisia tarinoita. Tyyppien tarkoitus on tiivistää ja tyypillistää. Niihin liitetään paljon sellaista, mitä yksittäisessä vastauksessa ei ole. Parhaassa tapauksessa tyypit kuvaavat aineistoa laajasti ja mielenkiintoisesti mutta silti taloudellisesti eli tiiviisti. (Eskola & Suoranta 1998, 182.)

Tyypittelyä tehdessä ei ole välttämätöntä etsiä yleistä vaan on mahdollista myös keskittyä poikkeavien tapausten etsintään (Eskola & Suoranta 1998, 182). Tällä tarkoitetaan sitä, että esioletuksesta poikkeava vastaus nähdään voimavarana ja kiinnostavana asiana, eikä uhkana analyysin onnistumiselle. Poikkeavien tapausten käsittely pakottaa tutkijan muuttamaan tai kehittämään olettamuksiaan sekä hypoteesejään. Erilaisuuksien etsinnän jälkeen samanlaisuuskin on rikkaammin jäsentynyttä. (Eskola & Suoranta 1998, 182.)

Eskola ja Suoranata (1998) mainitsevat kolme erilaista tapaa muodostaa tyyppejä. Ensimmäistä kutsutaan autenttiseksi tavaksi. Tällä tarkoitetaan yhden vastauksen sisältää tyyppiä esimerkkinä laajemmasta aineiston osasta. Toista kutsutaan yleiseksi tavaksi. Yleisessä tyypissä mukaan on otettu ainoastaan sellaisia asioita, jotka esiintyvät suuressa osassa tai kaikissa vastauksissa. Kolmas on mahdollisimman laaja tyyppi. Tällöin tyyppiin otetaan mukaan sellaisiakin asioita, jotka ovat esiintyneet ehkä vain yhdessä vastauksessa. Tärkeää on se, että tyyppi on mahdollinen ja sisäisesti looginen vaikkei se sellaisenaan olisikaan todennäköinen. (Eskola & Suoranta 1998, 183.)

7 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA

7.1 Aineiston esittely

Ainesto kerättiin haastattelemalla neljää musiikin aineenopettajaa vuoden 2010 aikana. Yksi haastatteluista suoritettiin helmikuussa 2011. Haastattelut suoritettiin Pirkanmaalla yläkouluissa lukuunottamatta yhtä Helsingissä haastateltua opettajaa. Haastateltaville oli ennen varsinaista haastattelutilannetta lähetetty lista asioista tai teemoista, joita olisi hyvä hiemna miettiä ennen haastattelua. Kaikki haastateltavat kuitenkin myönsivät, etteivät olleet ehtineet tai muistaneet paneutua asioihin etukäteen.

Haastateltavien saaminen oli aluksi hyvin hankalaa. Lähetimme haastattelupyyntöjä lähes kaikkien Tampereen yläkoulujen rehtoreille musiikinopettajille eteenpäin välitettäväksi, mutta saimme ainoastaan yhden vastauksen. Loput haastateltavista jouduimme hankkimaan enemmän tai vähemmän suhteiden kautta. Kumpikaan meistä ei silti henkilökohtaisesti tuntenut yhtäkään haastatelluista. Päättelimme, että tutkimuksen aihe saattoi kuulostaa alustavasti niin poliittiselta, ettei sellaiseen haluttu ottaa kantaa.

Haastattelut suoritettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina, joka tarkoittaa sitä, että olimme etukäteen ainoastaan laatineet hyvin väljän noin kymmenen kohdan listan, joka sisälsi kaikki asiat, joita halusimme käsitellä. Mikäli haastattelun aikana puhe ajautui johonkin hieman eri aiheeseen, emme estäneet sitä millään tavalla. Kaikki esille nousevat asiat saattavat olla tutkimuksen kannalta tärkeitä. Lisäksi tällä tavoin varmistutaan, että puhutaan kunkin haastateltavan kanssa juuri hänelle tärkeistä asioista ja saadaan selville, mitä juuri hän haluaa sanoa.

Haastattelut suoritettiin kunkin opettajan omalla koululla työpäivän jälkeen. Haastattelupaikan valinnan teki haastateltava. Ainoastaan yksi haastatteluista suoritettiin musiikkiluokassa. Pyrimme välttämään juuri opettajan oman luokan käyttöä haastattelutilanteessa, jottei luokkatila vaikuttaisi haastattelutilanteeseen luomalla haastateltavan ja haastateltavien välille samantyyppistä valtasuhdetta kuin opettajan ja oppilaiden välille. Pyrimme olemaan joustavia haastattelujen

ajankohtien suhteen, jotta niihin osallistuminen olisi mahdollisimman helppoa haastateltaville. Tällä pyrimme varmistamaan haastateltavan osallistumisen ja myönteisyyden haastattelutilannetta kohtaan. Haastattelut kestivät 45 minuutista reiluun tuntiin. Pyrimme haastattelutilanteessa kiireettömyyteen ja annoimme haastateltavan puhua suunniteltua pitempäänkin, mikäli hänellä oli vielä kerrottavaa jostain aiheesta. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin niiden suorittamisen jälkeen.

Tutkimusaineistoksi päätyi lopulta neljä kappaletta sanatarkasti litteroituja haastatteluja, joiden pohjalta suoritamme analyysimme. Aineistoomme ei ollut ajan säästämiseksi kirjattu haastateltavien eri mittaisia taukoja, elleivät ne tuntuneet erityisen merkityksellisiltä. Koemme tämän olleen tämän tutkimuksen piirissä riittävä tarkkuus, sillä emme ole tekemässä esimerkiksi diskurssianalyysiä. Tutkimuksestamme nousevat tulkinnat esitämme kerronnallisessa muodossa välttäen liiallista sitaattien käyttöä. Tutkimuksen ymmärtämisen kannalta tarpeellisiksi näkemiimme kohtiin olemme liittäneet lainauksia haastatteluista. Emme käytä tutkimuksessamme mitään tilastollisia kuvaustapoja, sillä koemme, että niiden käyttö pienen haastattelumäärän kanssa ei ole mielekästä.

7.2 Musiikin asema peruskoulussa

Tässä osiossa on tarkoitus kuvailla ja analysoida sitä, miten musiikin asema haastateltavien mukaan peruskoulussa näyttäytyy. Aloitamme kappaleen kuvaamalla ensin lyhyesti kunkin haastateltavan näkemyksiä kyseisestä teemasta ja sekä kokoamalla sitten kaikkien haastateltavien näkemykset yhteenvedoksi kappaleen loppuun. Haastateltavien nimet ovat keksittyjä henkilöllisyyden salaamiseksi. Kaksi haastateltavista oli selkeästi uransa alkupuoliskolla olevia opettajia, kun taas kaksi haastateltavaa oli tehnyt työtä jo pitkään.

Pirjo

Pirjo kertoi olevansa urallaan jo pitkällä ja oli ehtinyt kokea monia erilaisia vaiheita ja olla erilaisissa työtehtävissä musiikinopettajana. Musiikin opettamisessa hän näki erityisesti ohjelmien harjoittamisen hieman turhauttavana ja koki, että siihen käytetyn ajan voisi käyttää myös varsinaisten opetettavien asioiden opiskeluun. Hän myönsi kuitenkin, että musiikkiesityksillä ja taito- ja taideaineilla yleensä on suuri rooli koulun yhteishengen luojina. Samalla hän mainitsi, että vastuu yhteishengen luomisessa on usein nimenomaan taito- ja taideaineiden opettajilla. Se puolestaan voi aiheuttaa suuriakin paineita.

”Sit kun taas peruskoulussa sillä on joku ihmeellinen viihdearvo, ja se ei kyllä nykyisessä muodossaan oo kellekkään antoisaa mun mielestä.”

Pirjo koki, että oppiaineen arvostuksen puute (jota hänen mielestään selvästi esiintyy) ”ylemmillä tahoilla” johtuu siitä, että sitä ei tunneta ja että päättäjien näkemykset koulun musiikinopetuksesta voivat perustua paljolti omiin kouluaikaisiin kokemuksiin. Hänen mielestään oppiaineen suurena haasteena onkin se, kuinka sen profiilia saisi nostettua niin sanottuna ”oikeana” oppiaineena kuitenkaan luopumatta sen pedagogisista ja henkisistä tavoitteista.

Kerttu

Kerttu oli ollut työssä suhteellisen vähän aikaa. Toisin kuin Pirjo, hän koki saavansa paljon itsekin ohjelmiston harjoittamisesta ja erilaisten esitysten valmistelemisesta ja muista projekteista. Hänen mukaansa nimenomaan projektit ja niiden valmistelu ovat niitä asioita, joita musiikinopetuksesta jää oppilaille mieleen. Yksikään tavallinen oppitunti ei hänen mielestään jää kenenkään mieleen pitemmäksi aikaa. Haastateltava koki, että nähdessään oppilaiden kehittyvän esitystä harjoitellessa tai ymmärtävän jonkin pienenkin asian sai hän suurta mielihyvää. Juuri nämä pienet hetket olivat hänen mukaansa niitä asioita, jonka takia kyseistä työtä tehdään. Erilaisia esityksiä odotettiin myös oppilaiden ja opettajakollegoiden suunnalta. Haastateltava koki, että joskus olisi myös mukava ainoastaan opettaa tavallisia musiikintunteja edes yksi kokonainen viikko. Antoisuudestaan huolimatta hän koki projektit ja esitysten valmistelun ajoittain melko raskaaksi ja kertoi, että niihin joutuu käyttämään melko paljon omaa aikaa. Aikaisempien esitysten pohjalta oli olemassa kuitenkin tietty taso, jota muut esityksiltä odottavat ja se puolestaan aiheutti paineita, sillä aina ei olisi jaksanut panostaa samalla tavalla. Kertun mielestä oppilaat ja myöskin muut opettajat odottivat joka kerralla spektaakkelia. Oppiaineen arvostuksesta koulussaan haastateltavalla ei ollut negatiivista sanottavaa. Hän kertoi rehtorin olevan suuressa osassa arvostuksen luomisessa. Opettajalle itselleen arvostus näkyi esimerkiksi kiitoksina ja ajoittaisina laitehankintoina.

Merja

Merja näki musiikin kaikkein näkyvimpänä aineena koulusta ulospäin. Hän koki nykyisessä työpaikassaan oppiaineen saavan riittävästi arvostusta, joka näkyi muun muassa suopeudessa laitehankintoja kohtaan. Esitysten valmistelua hän ei pitänyt ongelmana itselleen ja kertoi, että mikäli esitykset saadaan kaikkiin juhliin, ollaan koulussa tyytyväisiä. Hän suhtautui esitysten valmisteluun myöskin melko myönteisesti:

> *”...ehkä siinä näkyykin semmonen juttu, että kun meillä esittää kaikki, meil ei oo vaan ne hyvät, jotka esiintyy vaan kaikki esiintyy. Mä luulen et siinä ehkä näkyy se semmonen... Että se nähdään oppiaineena, eikä juhlamateriaalin tuottamisena.”*

Hänkään ei kokenut esitysten laadusta paineita vaan näki harjoittelun tärkeämpänä oppilaiden sosiaalisten taitojen ja yhteishengen kohottajana. Lopputuotoksen laatu ei ollut kovinkaan tärkeä vaan sitä edeltänyt prosessi. Hän koki, että omassa koulussaan musiikki on ottanut oman paikkansa kuvataiteen rinnalla, vaikka kuvataide onkin hänen mielestään aina perustellusti arvostetumpaa koska se sisältää nyky-yhteiskunnassa pärjäämiseen tarvittavia taitoja, kuten medialukutaitoa. Hän kertoi koulun opettajakunnassa olevan henkilöitä, jotka ovat sitä mieltä, että musiikkikasvatuksen tulisi olla huomattavasti nykyistä teoreettisempaa ja sen tulisi sisältää enemmän kirjallista tekemistä. Haastateltava kertoi, ettei ollut tähänkään asti muuttanut menetelmiään muiden mielipiteiden takia eikä aikonut sitä tehdä edelleenkään ellei esimies erityisesti tulisi niin vaatimaan.

Tuula

Tuula kertoi olevansa suhteellisen alussa urallaan. Hänen mielestään musiikin arvostus voisi olla korkeampikin ja lisäsi, että rehtorilla on suuri merkitys siinä, kuinka musiikin ja muiden taito- ja taideaineiden annetaan kehittyä ja näkyä koulussa. Tuulan mielestä musiikin yleisen arvostuksen heikkous näkyy muun muassa mediassa ja koulutuskeskustelussa siten, että painotetaan uusien huippuinsinöörien ja muiden teknisten tai kaupallisten ”huippujen” koulutusta sen sijaan, että puhuttaisiin taito- ja taideaineista.

Tuula myönsi, ettei ole vielä aivan selvillä, miten uusi kuvataiteen ja musiikin tuntijako tulee toimimaan käytännössä, eli parantuuko taito- ja taideaineiden asema vai ei. Hänen mielestään musiikin opetussuunnitelma on jopa liian ympäripyöreä, jolloin tuloksena on epätasa-arvo eri koulujen välillä. Lisäksi yksi viikkotunti ei riitä kaikkien opetussuunitelmassa mainittujen asioiden kunnolliseen opettamiseen. Tuula koki, että hänen nykyisessä koulussaan oppiainetta arvostetaan riittävästi, mutta hänellä oli kokemuksia koulusta, jossa musiikin roolin eteen joutui tekemään huomattavasti enemmän töitä johtuen koulun johdon orientaatiosta oppiainetta kohtaan.

Yhteenveto

Kaikki haasteltavat kertoivat, etteivät nykyisessä työpaikassaan koe, että oppiaineen arvostus olisi millään tavalla huonoa. Lähes jokainen osasi kuitenkin kertoa esimerkkejä aiemmista kouluista,

joissa oli työskennellyt ja asiat olivat paljon huonommin. Näissä kouluissa rehtorit eivät olleet pitäneet musiikkia millään tavalla tärkeänä ja esimerkiksi laitehankintoja varten tehdyt anomukset sivuutettiin kokonaan. Yksi haastateltavista tiesi kertoa esimerkin eräästä itäsuomalaisesta koulusta, jossa yläkoulun musiikinopetus on sellaista, että jokainen luokan oppilas käy kerran vuodessa opettajan luona yksityispianotunnilla ja muut tekevät sillä aikaa kirjallisia töitä luokassa. Ainoastaan yksi haastateltavista oli työskennellyt koko siihenastisen uransa samassa koulussa. Hänkin kertoi olevansa hyvin tyytyväinen oppiaineensa asemaan koulussaan vaikka aiemmat huonot kokemukset puuttuivatkin. Lisäksi kaikki haastateltavat ilmaisivat joko kiertoilmauksin tai suoraan, että asenteissa olisi parannettavaa ja että opettajalla täytyy itsellään olla hyvin vahva näkemys oppiaineestaan sekä rohkeus vaatia asioita, jotta sen eteen suostutaan satsaamaan. Arviointi nähtiin ongelmallisena, sillä hyvät numerot taideaineissa tulkitaan helposti kollegoiden ja ylempien tahojen silmissä merkiksi oppiaineesta, jossa ei ole ”oikeaa” sisältöä. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että sellainen ajattelu on ristiriidassa oppiaineen luonteen ja todellisen tehtävän sekä siihen kohdistuvien odotusten kanssa.

Haastateltavat myönsivät kaikki, että yksi viikkotunti on vähän, mutta lisäsivät, että sillä on vain pärjättävä. Yhden lisätunnin he käyttäisivät kaikki lisäharjoitteluun eli pyrkisivät nostamaan oppilaiden taitotasoa sekä musiikillista tietämystä. Kritiikkiä saivat tuntimäärien lisäksi myös ylisuuret ryhmäkoot etenkin alakoulun puolella. Kuten aiemmin on todettu, ajan ja mahdollisuuksien minimointi saattaa rampauttaa taidekasvatuksen ja sen yhteydessä tapahtuvan kokonaisvaltaisten ja moniaististen prosessien kautta oppimisen. Kärkkäisen (2001) mukaan kaikille lapsille tulisi turvata taidekasvatuksen avulla tekemällä tutkiminen, vuorovaikutus, itseilmaisu, itsen ymmärtäminen ja toisen hyväksyntä. (Kärkkäinen 2001, 53.) Kärkkäisen näkemykset tukevat haastateltavien kokemuksia.

Suhtautuminen musiikinopetukseen haastateltavien välillä vaihteli jonkin verran. Yhteistä kaikille oli se, että ulkopuolisten ts. koulun muun henkilökunnan ja oppilaiden silmissä musiikki oppiaineena näkyi ainoastaan juhlien esityksissä. Kaikki olivat sitä mieltä, että jos juhliin saadaan esitykset aikaiseksi ollaan koulussa tyytyväisiä. Jokainen opettaja oli sitä mieltä, että musiikinopetus on todellisuudessa paljon muutakin, mutta vaihtelua oli siinä, kuinka he hyväksyivät sen, että muut saattoivat nähdä musiikin pinnallisempana aineena. Vaihtelua oli myös opettajien suhtautumisessa omaan rooliinsa niin sanottuna ohjelmamestarina. Tällaiset vaihtelevat reaktiot viittaavat siihen, että musiikin tavoitteista ja roolista koulun oppiaineena on olemassa

hyvin ristiriitaisia käsityksiä. Tässä asiassa kenties kaivattaisiinkin Sainin (2001, 63) peräänkuuluttamaa keskustelua musiikkikasvatuksen syvällisemmistä ulottuvuuksista.

7.3 Musiikki oppiaineena

Seuraavaksi kuvailemme haastateltavien näkemyksiä siitä, mitkä piirteet ovat musiikissa koulun oppiaineena keskeisiä. Haastateltavien näkemykset asiasta olivat niin yhteneväisiä, ettemme koe tässä mielekkääksi jakaa kappaletta osiin.

Opetussuunnitelma, kuten aiemmin on mainittu, listaa haastateltavien mielestä paljon tiedollisia asioita (joita ei ehditä kaikkia käsittelemään) ja toisaalta käsittelee kasvatuksellisia tavoitteita kuten sosiaalisten taitojen kehittymistä hyvin ylimalkaisesti. Haastateltavat eivät kokeneet, että heidän edes pitäisi käsitellä seitsemännellä luokalla kaikkia opetussuunnitelmassa mainittuja asioita. Tärkeämpää oli keskittyä musiikin tuottamiseen. Kaksi haastateltavista oli sitä mieltä, että mikäli seitsemännen luokan musiikinopetuksen määrä kaksinkertaistettaisiin, ei ylimääräisellä ajallakaan käsiteltäisi teoria-asioita vaan sekin aika käytettäisiin soittamiseen.

> *”Ei siellä mun mielestä oo selkeitä sellasia punasia lauseita mitkä siellä nyt paistais, että nää on pakko tehdä tai vaatimuksia tai odotuksia. Että musta niinkun kaikki musiikinopettajat tekee omalla tavallaan aina. Tulkitsee, ja joskus vaan kylmän rauhallisesti ohittaa jotain juttuja.”*

Kerttu

Kaikki haastateltavat kokivat seitsemännellä luokalla olevan yhden viikkotunnin musiikissa jollain tapaa riittämättömäksi. Haastateltavien mielestä valtakunnallinen opetussuunnitelma luettelee paljon tiedollisia asioita ja teoriaosaamisen vaatimuksia. Jokainen haastateltava oli sitä mieltä, että opetussuunnitelmassa olevia asioita on käytännössä mahdotonta ehtiä käymään läpi lukuvuoden aikana. Toisaalta opetussuunnitelmassa sosiaalisten taitojen kehittymisestä ja muista kasvatustavoitteista hyvin ylimalkaisesti. Näitä taitoja pidettiin kuitenkin haastateltavien keskuudessa kaikkein tärkeimpänä musiikin opetuksessa. Kaikki olivat tehneet opetuksessaan linjauksen, jossa keskityttiin erityisesti musiikin tuottamiseen ja muita asioita käsiteltiin hyvin valikoiden ehtimisen mukaan. Jokainen haastateltava kertoi, että jokaisella musiikintunnilla pääpaino on aina soittamisessa. Tärkeää on, että kaikki soittavat. Virheitä ei korosteta vaan harjoitellaan vain enemmän. Musiikki on haastateltavien mielestä niin elämyksellinen laji, että siitä saa kaikkein eniten itse tekemällä.

”Et kun mulla on se punainen lanka koko ajan, et jokainen saa tehdä. Ja se mitä tekee, ei sen tarvi olla hirveen suurta juttua, mut jokaisella olisi semmoinen olo, et musiikkia pystyy tuottamaan.”

Merja

Jokaisen haastateltavan kohdalla nousi esille myös musiikin asema ikään kuin lepohetkenä lukuainepainotteisen lukujärjestyksen keskellä. Musiikintunnilla ei tarvitse opiskella sanan varsinaisessa merkitysessä vaan hetkellisesti voidaan keskittyä luovaan toimintaan. Tämä oli kaikkien haastateltavien mielestä oleellista siinä, miksi musiikkia pitää koulussa opettaa. Tämän lisäksi musiikin tunnilla voidaan tarvittaessa käsitellä myös muita oppilaiden keskuudessa meneillään olevia asioita. Tämä on mahdollista juuri siksi, että tavoitteet ovat melko väljät. Kerttu ja Pirjo kokivat lisäksi, että musiikkia voi käyttää paljon esimerkiksi motoristen taitojen, loogisen päättelyn ja kriittisen ajattelun kehittämiseen.

Kaikki haastateltavat kokivat, että he ovat omassa koulussaan niitä aikuisia, joita on helppo lähestyä. Pirjo kuvaili musiikkia eräänlaisena ”pehmittäjänä” oppilaan ja opettajan, aikuisen ja lapsen välillä. Tällä hän tarkoitti sitä, että oppilaan on helpompi projisoida tunteensa musiikkiin eikä opettajaan. Ylipäänsä tämä opettajan lähestyttävyys tuntui olevan kaikille opettajille tärkeä asia, sillä heidän mukaansa useimpien aineiden opettajat jäävät oppiaineiden luonteesta johtuen väkisin hieman etäisiksi oppilaille. Jokainen aikuinen, jota on mahdollista lähestyä luontevasti, on yläkoulukäiselle erittäin tärkeä.

Haastateltavat kokivat, että juuri elämykselliset aineet kuten musiikki ovat niitä, joiden oppitunnit jäävät mieleen aikuisiälle asti. Kahden haastateltavan mielestä edes musiikin oppitunnit eivät todennäköisesti jää mieleen niin hyvin. Musiikinopetuksen puitteissa tehtävät esitykset ja yhdessä soittaminen koettiin kuitenkin tekevän niin. Sainin (2001, 62) mukaan kaikki ovat oikeutettuja saamaan musiikista tietynlaisia huippukokemuksia, joista jää vahva tunnejälki. Jokaisen haastateltavan opetuksessa pyritään tarjoamaan mahdollisuuksia tällaisten kokemusten syntymiseen. Taidekasvatuksen merkitystä pidettiin myös olennaisena oman kulttuurin ymmärtämisen kannalta. Haastateltavien mielestä on tärkeää ymmärtää, missä kulttuurissa eletään ja mistä omat juuret tulevat. Näitä haastateltavien mielestä yleissivistykseen kuuluvia asioita ei oppilas nykyisessä mediakulttuurissa opi, ellei satu niistä itse erityisesti kiinnostumaan. Tästä huolimatta musiikinopetuksessa kannattaa lähteä liikkeelle nimenomaan oppilaiden tuntemasta nykyhetken musiikista. Oma turhautuminen oppilaiden musiikkituntemuksen kapea-alaisuudesta

kannattaa yrittää siirtää taka-alalle, jotta oppilaita ei vieraannutettaisi heti alkuvaiheessa. Musiikinopetus ei välttämättä ole erityisen antoisaa oppilaalle, jos esimerkit eivät ole hänen omasta kokemusmaailmastaan. Tässä asiassa kaikki haastateltavat mainitsivat, ettei tällainen ajattelu ole niin sanotusti ”perinteistä”, klassiseen musiikintuntemukseen pohjautuvaa pedagogista ajattelua.

Haastateltavien näkemykset ovat selvästi linjassa aiemmin teoriassa mainittujen musiikin oppiaineen piirteiden kanssa. Näitä ovat muun muassa elämyksellisyyden tavoittelu, kriittisen ajattelun kehittäminen ja yhdessä elämään opettelun teemat. Tätä voi pitää jopa yllättävänä, sillä niin sanottua ”perinteistä” musiikinopetusta on pidetty usein jopa vastakkaisena tämän tyyppisille tavoitteille (Ukkola 2005, 162). Pirjo koki, että hänen aikoinaan Sibelius-Akatemialla saamansa opit eivät vastaa lainkaan sitä, mitä todellisuudessa nykyajan musiikin opetukselta vaaditaan. Haastateltavien puheissa onkin aistittavissa selvästi se, miten kokemus ja käytäntö ovat tehneet heistä parempia pedagogeja ja kuinka taidemusiikin opiskelu ei välttämättä ole näillä tuntimäärillä se väylä, mitä kautta nuoret saadaan mukaan ja kokemaan elämyksiä. Ukkolan (2005, 162) mukaan lapsuudesta nuoruuteen siirryttäessä yhteismusisointi on erittäin korostuneessa roolissa, kun nuori kokee vahvaa yhteenkuuluvuuden ja sosiaalisen hyväksymisen tarvetta. On mielenkiintoista, että kaikki haastateltavat ovat osittain intuitiivisesti ja osittain kokemuksen kautta päätyneet toimimaan tavalla, joka tukee näitä kasvatuksellisia tavoitteita.

7.4 Opettajaidentiteetti ja motivaatio

Seuraavaksi kuvailemme lyhyesti jokaisen haastateltavan matkan musiikinopettajaksi sekä heidän omia perustelujaan sille, mikä saa heidät pysymään motivoituneina työhönsä. Peilaamme näitä näkemyksiä teoriassa esitettyihin väittämiin työtyytyväisyydestä ja motivaatiosta.

Tuula

Tuula kertoi olleensa aina musikaalinen ja harrastaneensa musiikkia lapsesta saakka. Musiikinopettajaksi ryhtyminen ei kuitenkaan ollut lapsesta saakka itsestään selvää, vaan valinta tapahtui vasta aikuisena. Taustalla oli kuitenkin myös hyviä kokemuksia omista musiikintunneista ja -opettajista. Tuula piti musiikkia tunneilmaisun välineenä ja hengenravintona, joka on lepohetki muiden aineiden joukossa. Tuula arvosti kollegoiltaan saamaa palautetta sekä sitä, että opettajalla on työssään pedagoginen vapaus. Tuula oli sitä mieltä, että motivaatiota hänellä riittää niin kauan, kun pientäkin edistystä on havaittavissa. Hänen oma motivaationsa oli siis kiinni oppilaiden kanssa tehtävästä työstä, ei siitä, kuinka hän vastaa kollegoiden tai esimiestensä odotuksiin.

Kerttu

Kerttu oli aina tiennyt, että haluisi musiikinopettajaksi. Hän oli myös harrastanut musiikkia monipuolisesti jo pienestä asti. Toisin kuin muut haastateltavista, Kerttu oli pikemminkin ala- ja yläkoulussa tuntenut, ettei ollut tyytyväinen musiikin oppitunteihin ja siellä saamaansa opetukseen. Hän luonnehti omia kokemuksiaan opettajistaan vaihteleviksi. Musiikinopettajina oli yläasteen aikana toiminut useita eri sijaisia, jotka eivät olleet kaikki päteviä ammattiin. Kerttu kertoi ajatelleensa jo silloin, kuinka asioita voisi tehdä paljon paremmin. Hän koki turhauttavaksi sen, ettei saanut opettajilta riittävän haastavia tehtäviä. Yläasteen lopussa musiikinopettajaksi oli tullut Sibeliusakatemiasta valmistunut opettaja, jonka opetus oli saanut haastateltavan innostumaan musiikintuneista huomattavasti enemmän. Nämä kokemukset olivat haastateltavan mukaan saaneet aikaan ajatuksen opettajaksi ryhtymisestä.

> *”Ja tota, sit mä tajusin että tätä ainetta voi opettaa näinkin, et oikeesti soitetaan.”*

Kerttu piti oppiainetta erittäin tärkeänä nuorten psyyken kannalta ja kehui sen monipuolisuutta. Kerttu koki myös opettamisen joskus raskaaksi johtuen siitä, että hän itse halusi panostaa siihen niin monella tapaa. Kerttu oli ainoa haastateltavista, joka kertoi kokevansa välillä vaikeaksi työ- ja vapaa-ajan erottamisen. Kerttu koki olevansa työhönsä äärimmäisen sitoutunut ja koki siksi tarvetta kehittää sitä jatkuvasti. Samalla se hänen mukaansa toi kuitenkin myös paineita, sillä mitä enemmän hän oppiaineeseen on panostanut, sitä enemmän häneltä on myös alettu odottaa.

Merja

Merjalle työ musiikin parissa oli hänen omien sanojensa mukaan ollut aina ainoa vaihtoehto. Hänellä oli perhetaustan lisäksi erittäin paljon positiivisia kokemuksia omista musiikinopettajistaan. Merjalla oli tästä huolimatta ollut alun perin tarkoitus ryhtyä säveltäjäksi ja hän oli erityisen kiinnostunut musiikinteoriasta. Ennen säveltämisen opintoja hän oli elättänyt itseään keikkamuusikkona. Vasta Sibelius-Akatemiassa hän hakeutui musiikkikasvatuslinjalle. Sen lisäksi, että Merja koki musiikinopettamisen olevan hyvä keino pitää yllä omia taitoja, hän kertoi suurimmaksi motivaattorikseen nuorten kanssa työskentelyn, josta hän sai omien sanojensa mukaan paljon voimaa. Hänen mielestään oppiaineen vahvuus on siinä, että musisointi tapahtuu hetkessä ja pienetkin edistymiset ovat merkittäviä niin oppilaalle kuin opettajalle. Hänellä oli

vahva usko oman oppiaineensa positiiviseen voimaan ja koki, että oppilaat vapautuvat hänen oppitunneillaan ja heidän on helppo lähestyä opettajaa. Vaikka Merja kertoi kokevansa ajoittain riittämättömyyden tunnetta, hänen vahva sisäinen motivaationsa ja selkeä punainen lanka omassa opetuksessa, elämyksellisyys ja yhdessä musisointi, ajoivat kaikkien negatiivisten tuntemusten ohi.

Pirjo

Pirjo oli alun perin ajatellut lähtevänsä opiskelemaan itsensä puutalousinsinööriksi, mutta päättikin lähteä kokeilemaan Sibelius-Akatemian pääsykokeisiin ja pääsi ensimmäisellä yrityksellä sisälle. Pirjon kipinä oli syntynyt erittäin vahvan lukioaikaisen musiikinopettajan vuoksi, ja hän puhui esikuvastaan vuolaasti vieläkin. Hän kertoi saavansa motivaatiota musiikinopettamiseen pyrkimällä pitämään silmät ja korvat avoinna uusille tavoille tehdä asioita. Hänen käsityksensä musiikinopetuksen tarkoituksesta olivat kuulemma muuttuneet nuoruusvuosista radikaalisti, ja hän oli tällä hetkellä kiinnostunut erityisesti musiikkiterapeuttisista menetelmistä.

Hän koki musiikinopettajan roolin samalla haastavaksi ja samalla etuoikeutetuksi, sillä musiikki on jo luonteeltaan sellainen oppiaine, jossa oppilaat ja opettaja pääsevät luontevammin lähemmäs toisiaan. Hän koki, että työtä helpottaa suuresti se, että suurin osa oppilaista lähtökohtaisesti pitää musiikista oppiaineena. Hän ei kokenut vähäisistä tuntimääristä johtuvaa ajanpuutetta turhauttavaksi, sillä hän sai tarpeeksi iloa jo siitä, että joku oppii aina jotain. Pirjo kehui ammatin autonomisuutta ja kertoi saavansa suurimman osan motivaatiostaan nuorten kanssa työskentelystä. Ulkoiset asiat, kuten mitä muut ajattelevat eivät olleet hänelle oleellisia. Toisaalta Pirjo koki myös, että oppiaineen tunnepitoisuus ja opettajan helppo lähestyttävyys tekevät työstä henkisesti rankkaa. Pitkällä tähtäimellä on tärkeää pystyä suhtautumaan työhön ”vain työnä”, jottei pala loppuun.

Yhteenveto

Kaikkia haastateltavia yhdisti se, että he kertoivat olleensa aina hyvin musikaalisia ja harrastuneita musiikillisesti. Kaikki olivat soittaneet ainakin pianoa jo alakoulussa ja kolmella haastateltavalla oli muitakin soittimia. Kolmelle neljästä oli ollut alusta asti selvää, että ammatinvalinta suuntautuisi johonkin musiikkiin liittyvään ja kaksi haastateltavista (Kerttu ja Merja) luonnehti tätä ainoaksi mahdolliseksi ratkaisuksi.

Kolmella haastateltavalla (Pirjo, Merja, Tuula) suurena vaikuttavana tekijänä ammatinvalinnassa oli heidän itse saamansa musiikinopetus, joka oli jollain tapaa avannut heidän silmänsä sille, mitä

musiikinopetus voi parhaimmillaan olla. He muistivat merkittävimmän musiikinopettajansa edelleen nimeltä ja kertoivat hänen olleen hyvin vaikuttava hahmo heidän omassa musiikillisen ajattelun kehityksessään. Ainoastaan Kertulla kipinän oli tuonut pikemminkin negatiiviset kokemukset kuin positiiviset, vaikka hänelläkin oli lopulta ollut kokemus myös hyvästä musiikinopettajasta. Aiemmin puhuimme teoriassa siitä, mitkä ovat yleisimpiä taustatekijöitä opettajan ammatti-identiteettin rakentumisessa. Kuten Goodson (2008) toteaa, on lähes kaikilla opettajilla alasta riippumatta taustalla jonkinlainen vahva muistijälki tai kokemus jostakin häntä itseään opettaneesta opettajasta, eli hänellä on niin sanottu roolimalli. (Goodson 2008, 11.) Tämäntyyppinen ajattelu näkyi myös kaikkien tähän tutkielmaan haastateltujen opettajien ajatuksissa.

Kaikki haastateltavat kokivat saavansa päättää hyvin vapaasti oman opetuksensa sisällöistä, menetelmistä ja kaikesta mahdollisesta muustakin. Kaikki olivat oman koulunsa ainoita musiikinopettajia, joten he saivat suunnitella tekemisensä hyvin vapaasti. Merja kertoi pitävänsä silloin tällöin palaveria myös alakoulun opettajien kanssa. Tämäkään ei tosin juuri vaikuttanut yläkoulun opetukseen. Jokainen haastateltava oli sitä mieltä, että he saavat tehdä musiikintunneilla käytännössä mitä tahansa haluavat. Opetussuunnitelmasta kysyttäessä haastateltavat perääntyivät hieman aikaisemmasta vastauksesta ja kertoivat, että luonnollisesti opetussuunnitelma vaikuttaa heidän opetukseensa ja kaikki varsinaiset opetussisällöt löytyvät sieltä. Näyttäisi siis siltä, että opettajan sisäinen tunne omista vapauksista on tärkeämmässä osassa motivaation ylläpidossa kuin todelliset vapaudet. Ulkoisten rajaavat tekijät, kuten opetussuunnitelma, tiedostetaan olemassaoleviksi, mutta niiden ei koeta vaikuttavan arkityöhön oleellisesti. Joka tapauksessa voimme todeta, että työtyytyväisyyteen selkeästi vaikuttava autonomisuuden tunne toteutui tutkimukseemme osallistuneiden opettajien kohdalla heidän oman arvionsa mukaan erittäin hyvin. Lisäksi sisäinen palo eli kutsumus ammattiin vaikuttivat hyvin vahvasti siihen, miksi työssä jaksettiin. Kuten aiemmin on mainittu, sisäinen motivaatio on käyttäytymistä joka tapahtuu käyttäytymisen itsensä takia, siitä ilosta jonka toiminta itsessään tuottaa. Mielenkiinto ja kiinnostus ovat sisäiseen motivaatioon liittyvä lopputulos ja palkkio. (Deci 1992.)

Kaikki haastateltavat kokivat olevansa hyvin motivoituneita työhönsä ja olevansa juuri oikeassa ammatissa. Omaa työtä pidettiin hyvin tärkeänä ja hyödyllisenä oppilaille nimenomaan henkisen kasvun kannalta. Musiikki oppiaineena toimii myös lepohetkenä rankkojen lukuaineiden välissä. Motivaatiota pitivät yllä pienet ohimenevät hetket, joita oppilaiden kanssa koettiin. Näitä tapahtui haastateltavien mukaan lähes päivittäin ja ne muistuttivat siitä, miksi kyseistä työtä tehdään. Kovin

tarkkoja kuvauksia tai esimerkkejä näistä tilanteista eivät haastateltavat osanneet antaa. Ne kuitenkin liittyvät jonkin oppilaan pieneen ymmärryksen hetkeen, jolloin hän oppii jonkin pienenkin asian tai hetkiin ennen esityksiä ja konsertteja, kun yhteishenki ja positiivinen jännitys on aistittavissa ja oppilaat kannustavat toisiaan. Motivaation ylläpidossa oli haastateltavilla tärkeässä asemassa myös vankka usko siihen, että musiikinopetuksella voidaan vähäistenkin tuntien aikana saada paljon kasvua ja kehitystä aikaan. Yee mainitsee, että opettajat, jotka kokevat saavansa työssään paljon aikaan ajattelevat, että heidän teoillaan ja opetuksellaan on suora vaikutus oppilaiden suoriutumiseen. Oppilaiden silmin nähtävä kehittyminen on opettajan tärkeimpiä sisäisen palkkion ja työtyytyväisyyden lähteitä. Haastateltavat opettajat uskoivat vahvasti työllään oleva suora vaikutus oppilaiden suoriutumiseen koulussa ja elämässä yleensäkin, ja tämä tunne kasvatti heidän motivaatiotaan. Työtyytyväisyyden kannalta nimenomaan koettu hyödyllisyys on tärkeämpää kuin todellinen. (Yee 1990, 4)

Kaksi haastatelluista, Kerttu ja Tuula, kertoivat olevansa työssään niin innokkaita, että panostivat työhönsä huomattavia määriä aikaa myös työaikansa ulkopuolella. Erityisesti esiintymiset ja muut projektit vaativat paljon työtä myös opetustuntien ulkopuolella. Ylimääräiset projektit koettiin kuitenkin niin antoisiksi, että motivaatio säilyi. Hankalaksi koettiin rajanveto oman vapaa-ajan ja työajan välillä. Molemmat tämän asian kanssa kamppailevista olivat olleet töissä noin viisi vuotta eli olivat niin sanottuja nuoria opettajia. Kaksi huomattavasti pidempään töissä ollutta haastateltavaa kertoi, että olivat itse aiemmin suhtautuneet työhönsä vastaavalla tunteella. Tämä suhtautuminen oli kuitenkin työvuosien tuoman kokemuksen myötä tasoittunut ja työhön suhtauduttiin entistä enemmän ainoastaan työnä. Tätä pidettiin myös olennaisena asiana työssä jaksamisen kannalta. Opettaja, joka suhtautuu työhönsä liian tunteella esimerkiksi vuosikymmeniä, ei kokeneempien haastateltavien mielestä välttämättä jaksa ammatissa koko työuransa mittaa. On tärkeää antaa itsensä levätä myös henkisesti. Tätä ilmiötä voidaan pitää melko yleisenä kokeneita ja ei-kokeneita opettajia vertailtaessa.

Haastateltavat kokivat työmotivaationsa olevan niin hyvällä tasolla, ettei yksikään kertonut motivaationsa enää kasvavan vaikka saisivat lisää opetustunteja. Ylimääräisten tuntien potentiaalinen hyöty ainoastaan käytettäisiin lisäharjoitteluun, jolloin tunneilla aikaansaadut luomukset saataisiin parempaan kuntoon. Parempi tuotos, eli esimerkiksi paremmin yhdessä läpi soitettu mieluinen kappale, auttaisi haastateltavien mielestä oppilaita saamaan entistä enemmän positiivisia kokemuksia musiikista. Haastateltavat kuitenkin kokivat itse olevansa erittäin motivoituneita työhönsä ja sen kehittämiseen nykyisessäkin tilanteessa. Vahva sisäinen motivaatio

on myös selvästi kytköksissä työssä jaksamiseen. Kuten aiemmin on mainittu, työmotivaatio yhdistetään usein työtyytyväisyyteen ja niiden on todettu korreloivan voimakkaasti (Ruismäki 1991, 37). Opettajan ammatissa viihtyminen myös siitä, millainen opettajan oma kehitystausta on, millainen hän itse on, millaisia hänen odotuksensa ja vaatimustasonsa ovat (Koskenniemi, 1964. 18). Tämän voi tulkita myös siten, että mitä vahvempi opettajan ammatillinen minäkuva on, sitä paremmin hän pystyy kohdistamaan energiansa omaan toimintaansa ja jättämään ympäristön tuomat paineet vähemmälle huomiolle.

8 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

On selvää, että jokaisella tähän tutkimukseen haastatellulla opettajalla oli työhönsä vahva kutsumus. Heistä kolme neljästä koki vahvasti samanaikaisesti tarvitsevansa sekä muusikon että musiikinopettajan identiteettiä, ja että nämä kaksi tukivat toisiaan. Kaikki haastateltavista olivat harrastaneet musiikkia lapsesta saakka ja heillä oli vahva ammattitaito. Vahva ammattiosaaminen ja halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa muodostivat haastatelluille jokaiselle vahvan kutsumuksen, jonka vuoksi he halusivat tehdä juuri tätä työtä.

Voimme tulosten perusteella todeta, että tärkeimmät sisäiseen motivaatioon vaikuttavat tekijät kuten aito kiinnostus, halu kehittää ja saada elämyksiä aiheesta toteutuvat kaikilla tämän tutkimuksen haastateltavilla. Kukaan opettajista ei kertonut tekevänsä työtä vain itsensä vaan jonkin suuremman tavoitteen eteen ja ennen kaikkea siksi, että he kokevat voivansa työnsä kautta sekä toteuttaa itseään että työskennellä lasten ja nuorten kanssa. Jokaisella tutkimuksen opettajalla oli muusikkoutensa lisäksi vahva kasvattajan identiteetti.

Vahvan kutsumuksen lisäksi tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien opettaja-identiteetti oli muodostunut hyvin vahvaksi ja he kokivat olevansa hyvällä asialla ja pedagogisesti erittäin ammattitaitoisia. Heidän vastauksistaan on tulkittavissa erittäin humaani ja yksilöä kunnioittava kasvatusajattelu, jossa taidekasvatus ja musiikki yhtenä sen osana nähdään selvästi eheyttävänä ja kasvua tukevana oppiaineena. Haastatelluille oli selvää, ettei koulun tehtävä ole heidän mielestään toimia kuten musiikkioppilaitos eikä sen tulisi kilpailla samoista tavoitteista sellaisten kanssa. Yksikään haastatelluista opettajista ei vähätellyt oppiaineensa rennompaa luonnetta, vaan päinvastoin näki sen vahvuutena ja yhtenä tarkoituksenakin. Vastauksista oli kuitenkin aistittavissa ristiriita sen välillä, miten muut, esimerkiksi kollegat, näkevät tämän rentouden ja miten he siihen suhtautuvat. Opettajille on siis haaste saada muut vakuuttuneeksi siitä, että juuri lepohetki ja tunteiden esille tuominen ovat niitä asioita, joita musiikin oppitunneilla tavoitellaan, ja että se on tärkeä juuri siksi, eikä siitä huolimatta. Yksittäisten taitojen opettaminen, arviointi ja yhdessä

musisointi ovat ainoastaan välineitä oppilaan henkisen kasvun tukemiseen. Jos tämä on musiikinopettajien oma kokemus siitä, mikä oppiaineessa on tärkeintä, miten tämä käsitys saadaan nostettua myös päättäjien tietoisuuteen? Voisiko tällainen ajatus edes olla mahdollinen nykyisessä koulutuskeskustelussa?

Musiikkikasvatuksessa on edelleen olemassa ristiriitaisuuksia liittyen niin sanotun vakavan musiikin ja pop-musiikin käyttöön sekä niiden käytöstä aiheutuvaan mielikuvaan vakavasti otettavasta ja toisaalta ei niin vakavasti otettavasta musiikinopettamisesta. Tämä näkyy muun muassa siinä, että opetuksessa painotetaan tiettyjä asioita joidenkin toisten asioiden kustannuksella tai esimerkiksi työyhteisön musiikille asettamien odotusten valossa. On olemassa koulutuspoliittinen taso, joka pyrkii määrittelemään sen, mitä musiikin oppiaineena tulee sisältää ja lisäksi musiikilliset oppilaitokset kuten Sibelius-Akatemia kantavat arvoissaan vielä omia näkemyksiään siitä, mikä on opetuksellisesti arvokasta ja mikä ei. Tämän tutkielman valossa voidaan olettaa, ettei opettaja kykenisi tekemään arkityötään, mikäli hän jatkuvasti olisi pakotettu ottamaan nämä arvoasetelmat huomioon. Vahva opettajaidentiteetti ja usko omien menetelmien toimivuuteen auttaa sietämään ulkoisia paineita ja eri odotuksista syntyvää ristiriitaa.

Vaikka on hyvä, että musiikinopettajat kokevat olevansa tyytyväisiä omassa työssään ja vahvan ammatillisen minäkuvan ansiosta kestävät ulkoisiakin paineita, on vaarana, että musiikin asema peruskoulun oppiaineena ei parane tulevaisuudessa, vaan pahimmassa tapauksessa jopa huononee. Tämä on tietenkin vain mahdollinen skenaario, mutta mielestämme pohtimisen arvoinen. Musiikinopettajat itse kokevat heillä olevan vain vähän vaikutusmahdollisuuksia siihen, miten musiikkia arvostetaan valtakunnallisella tasolla, eivätkä siksi koe tarpeellisena käyttää energiaa aiheen puolesta taistelemiseen.

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme koski musiikkikasvatuksen merkitystä ihmisyyden kehittymiselle. Tämän tutkimuksen perusteella sosiaalisten taitojen kehittäminen ja yhteisöllisyyden tuoman voimaantumisen tunteen koettiin olevan hyvin tärkeä osa yläkoulun musiikinopetusta. Lisäksi osa haastateltavista korosti muitakin henkisiä ominaisuuksia, kuten kriittisen ajattelun ja suvaitsevaisuuden kehittymistä. On siis selvää, että tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat pitävät opettamaansa oppiainetta erittäin oleellisena kokonaisvaltaisen ihmisyyteen kasvamisen osana.

Voimmekin todeta, että parhaimmillaan musiikki voi antaa oppilaalle jotain sellaista, mitä mikään muu oppiaine ei pysty luonteensa vuoksi antamaan. Siitä syystä musiikin asemaa tulisi mielestämme entisestään kohentaa ja asenteita oppiaineen hyödyllisyyden suhteen tulisi voida muuttaa.

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tulosten ja todellisuuden mahdollisimman hyvä vastaavuus tulisi olla tavoitteena jokaisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi & Hurme 1985, 128). Koska tutkimuksemme otanta oli niin pieni, sen tarkoituksena ei ollut tuottaa yleistettävää tietoa. Tämä pätee kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähes aina, kuten aiemmin on mainittu. Lähtökohtanamme ja tavoitteenamme oli jonkinlaista käsitystä musiikinopettajien kokemuksista oman oppiaineen arvostuksesta ja oman työnsä tärkeydestä sekä vaikutusmahdollisuuksista. Teemahaastattelun avoimet kysymykset antoivat osallistujille mahdollisuuden ilmaista omia mielipiteitään vapaasti ilman rajoittavia mallivastauksia. Yksilöhaastattelun avulla pyrimme parhaalla mahdollisella tavalla takaamaan haastateltavien yksityisyyden. Ryhmähaastatteluilla emme olisi pystyneet saavuttamaan näin rehellisiä vastauksia, vaikkakin ne olisivat varmasti tilanteina tarjonneet mahdollisuuden monipuoliseen ajatustenvaihtoon musiikinopetusesta.

Otoksen melko pieneen kokoon verrattuna saatu tutkimusmateriaali oli yllättävän runsas ja monipuolinen. Aineisto tarjosi monia mielenkiintoisia näkemyksiä ja asenteita sekä kehittämisajatuksia, joiden pohjalta voitaneen todeta, että tutkimus vastasi sille asetettuun tutkimusongelmaan. Aineiston luotettavuuteen ja analysoinnin objektiivisuuteen vaikuttavat kuitenkin useat asiat.

Teemahaastattelua pidetään menetelmänä yleisesti hieman tavallista pehmeämpänä ja sen tarkoituksena on tehdä oikeutta todellisuuden moni-ilmeisyydelle. Tästä huolimatta teemahaastattelu on tutkimusmenetelmä ja täten sen luotettavuutta on arvioitava tieteellisin keinoin. Haastattelun luotettavuutta pohdittaessa on tärkeää miettiä, mitkä tekijät tutkimuksen eri vaiheissa vaikuttavat lopputulokseen ja luotettavuuteen. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 128.) Haastattelutilannetta ei voida pitää tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa irrallisena tapahtumana vaan silläkin on suuri vaikutus kokonaisuuteen. Luotettavuustarkastelu on ulotettava tarkastelemaan koko tutkimusprosessia alusta loppuun. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 128.)

Eniten pohdintaa aineiston luotettavuudesta aiheutti kysymys siitä, ovatko tutkittavat uskaltaneet tai halunneet tuoda esiin omia, todellisia mielipiteitään yhteistyöstä? Erityisesti tämä mietitytti analysoinnin alkuvaiheessa kun näytti siltä, että negatiivista sanottavaa ei haastateltavilla juuri ollut. Vaikka pystyimmekin lupaamaan tutkittaville, että he pysyvät anonyymeina, niin varmasti pelko siitä, että tulisi tunnistetuksi omista vastauksistaan, on aina olemassa. Tämän lisäksi vastauksiin saattaa vaikuttaa myös se, että osa haastatelluista tuntui suhtautuvan arkaluontoisempiin kysymyksiin esimerkiksi koulun asenteista musiikinopetusta kohtaan ikään kuin hän olisi mainostamassa koulua. Esimerkiksi näissä tapauksissa haastateltavat kehuivat suhtautumista ainoastaan hyväksi tarkentamatta mitenkään. Tämä herättää väistämättä ajatuksen että vaikka tutkittavalla on aiheesta negatiivinen kuva, ei hän välttämättä uskalla sitä avoimesti ilmaista tällaisessa tutkimuksessa.

Tutkimustuloksia voi vääristää myös se, että tutkimukseemme osallistuneista, että jokaisella tutkimukseen osallistuneella oli positiivinen suhtautuminen esimerkiksi vähäistä tuntimäärää kohtaan ja he kaikki kokivat työnsä mielekkääksi ja merkitykselliseksi. Opettajat, jotka kokevat turhautumisen tunteita näistä tai muista asioista eivät välttämättä ole halukkaita osallistumaan tutkimuksiin. Vaikka he pääsisivätkin kertomaan turhautuneisuudestaan, tiedostavat he kuitenkin, ettei yksi pro gradu -tutkielma vaikuta asiaan millään tavalla.

Pyrimme säilyttämään objektiivisuuden tutkimusaineiston analysoinnissa ja tulkinnassa, jotta esioletuksemme siitä, että yläkoulun musiikinopettajat kokevat turhautumista tai epäilevät työnsä arvostusta eivät vaikuttaisi tutkimustulokseen. Uskomme onnistuneemme tässä ja pidämmekin siksi tutkimustuloksia näiltä osin luotettavina. Kuitenkin laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Luotettavuuden kannalta on tarpeellista siis myöntää, että tutkija tai tässä tapuksessa tutkijat itse ovat keskeisiä tutkimusvälineitä. Kaikki tulkinnat ja analyysit ovat meidän itsemme tekemiä ja niihin on väistämättä vaikuttanut omat kokemuksemme, arvomaailmamme ja näkemyksemme.

Grönfors (1982) kuvaa tutkimushavainnon olevan ulkoisesti validi silloin, kun se kuvaa tutkimuskohteen täsmälleen sellaisena kuin se on. Ulkoinen validiteetti on käsitteenä siis enemmän yhteydessä tutkijan kuin tutkittavien käyttäytymiseen. Reliabiliteetillä tarkoitetaan sitä, että aineisto on luotettava silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Reliabiliteetin tarkastamiseksi Grönfors esittää seuraavia toimia: indikaattorien vaihtoa, useampaa havainnointikertaa ja useamman havainnoitsija käyttöä. Koemme näiltä osin myös onnistuneemme sekä validiuden, että

reliabiliteetin luomisessa. Olemme mielestämme kuvanneet aineistoa totuudenmukaisesti ja tarkasti. Lisäksi olemme pyrkineet löytämään tuloksiimme aineistosta useita samaan asiaan viittaavia tekijöitä. Useampaan havainnointikertaan eli useampaan haastatteluun ei tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollisuuksia. Haastattelujen pohjalta kerättyä aineistoa sen sijaan on havainnoitu ja tarkasteltu eri kannalta hyvin monia kertoja. Koemme myös tutkimuksen vahvuudeksi sen, että tutkijoita oli tässä tapauksessa mukana kaksi. Yhdessä ja erikseen analysoimalla ja tuloksista keskustelemalla olemme mielestämme kyenneet välttämään yhteen ainoaan ajattelutapaan jumiutumisen ja ennakko-oletusten liiallisen paistamisen tuloksista.

10 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUDET

Analyysivaiheessa aineiston parista nousi esille muutamia kiinnostavia jatkotutkimusideoita aiheista, joista olisi mielenkiintoista saada lisätietoa. Koska tämän tyyppisessä pro-gradu -tutkielmassa otos jää väkisinkin melko pieneksi, voisi mahdollinen jatkotutkimuksen aihe olla sama kuin tässä tutkimuksessa mutta laajennettuna. Vaikka laadullisen tutkimuksen ei ole tarkoituskaan tarjota yleistettävää tietoa, toisi aineiston laajentaminen lisää tietoa aiheesta. Näin luotuja malleja olisi mahdollista tarkentaa ja muokata vielä enemmän todellisuutta vastaavaksi. Erityisen mielenkiintoista olisi haastatella opettajia, jotka kokevat oppiaineen arvostuksen koulussaan alhaiseksi. Tällä tavoin voitaisiin selvittää, vaikuttaako muiden suhtautuminen opettajan omaan näkemykseen työnsä tärkeydestä.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan musiikin aineenopettajien suhtautumista omaan työhönsä nykypäivän ryhmäkokojen ja tuntimäärien puitteissa. Mielenkiintoista olisi selvittää ovatko aineenopettajien näkemykset omasta työstä, työmotivaatio ja kokemukset oman työn mielekkyydestä muuttuneet menneistä vuosista esimerkiksi uusien opetussuunnitelmien myötä ja jos ovat, millä tavoin. Haastatteluissa nousi esille myös opettajan oman asenteen muuttuminen työtä kohtaan sitä mukaa kun työvuosia ja kokemusta ammatista kertyy. Molemmat yli 10 vuotta opettajana toimineet haastateltavat mainitsivat asennemuutoksista ja juuri valmistuneen opettajan tietynlaisen kirkasotsaisen idealismin hiipumisesta kokemuksen karttuessa. Siitä huolimatta he kokivat olevansa edelleen yhtä motivoituneita tekemään työtänsä ja kokivat työnsä edelleen mielekkääksi ja tärkeäksi, ainoastaan eri tavalla. Tätä muutosta ja sen syitä ja seurauksia oli mielestämme hyvin mielenkiintoista tutkia, esimerkiksi narratiivisia tai elämänkerrallisia menetelmiä käyttäen.

Olisi myös mielenkiintoista paneutua syvemmin niihin syihin, miksi taito- ja taideaineita on opetussuunnitelmassa juuri sen verran kun niitä tällä hetkellä on. Miten opetussuunnitelman laatijat perustelevat nykyisen määrän? Millä tavoin aiempien opetussuunnitelmien kohdalla kyseiset tuntimäärät on perusteltu? Miksi taito- ja taideaineita ylipäätään kuuluu

opetussuunnitelmaan? Esimerkiksi tällaisia kysymyksiä heräsi tutkimusprosessin aikana mutta niihin ei tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollista tutustua paremmin. Olisi mielenkiintoista tietää, mitä mieltä päättäjät (poliitikot, musiikkioppilaitosten johtajat) ovat siitä, millä tavoin heidän asettamansa tavoitteet ja käytännön työ eroavat toisistaan.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. (2. uudistettu painos). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Anttila, M., Juvonen, A., 2006. Musiikki koulussa ja nuoren elämässä – Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuun yliopistopaino, Joensuu.

Bamford, A. 2006. The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster: Waxmann

Deci, E.L., Ryan, R.M. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Eskola, J., & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: WS Bookwell Oy.

Gadamer, H.-G. 2005. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino Oy

Goodson, I. 2008. Investigating the Teacher's Life and Work. Rotterdam: Sense Publishers

Goodson, I., 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Joensuu: University Press Oy

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Juva: WSOY.

Grönholm, M. Ja Ruokonen, I. 2005. Musiikkikasvatus perusopetuksessa ja musiikkiluokilla – kasvamista musiikkiin ja musiikin avulla. Teoksessa: Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki: Kyriiri Oy.

Hirsjärvi, S, Remes, H., Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) 2001. Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Painosalama Oy

Koskenniemi, M. 1965. The development of young elementary school teachers. Helsinki: Suomalaisen tiedeakatemian julkaisuja B138.

Kärkkäinen, R. 2001. Taito- ja taideaineet koulussa ja opettajankoulutuksessa. Teoksessa: Tehhään yhesä! Taide ja taitokasvatuksen tulevaisuus. Oulun yliopistopaino. Oulu.

Lilja-Viherlampi, L-M, "Minunkin sisällä soi!" musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa

Launonen, L. 2003. Opettaja eettisenä kasvattajana – historiallinen näköala kasvatusajattelun muutokseen. Teoksessa: Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002. Chydenius-instituutin tutkimuksia N:o 1. Gummerus Kirjapaino Oy.

Linnankivi, A., Tenkku, L., Urho E., 1988. Musiikin didaktiikka. Wsoy. 1988, Juva

Merriam, A.P., .1964. The Anthropology of music. Northwestern University Press, Evanston.

Metsämuuronen, J. 2003. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.

(Musiikin perusopetuksen opetussuunnitelma 2004, Opetushallitus.)

Piaget, J., 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Suom. Saara Palmegren. Alkup. 1972 Wsoy. Juva

Pyysiäinen, I. 2000. tieteessä tapahtuu 2000/4 http://www.tsv.fi/ttapaht/004/kesk.htm

Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja Sisäsuomi Oy.

Ruohotie, P. 1977. Opettajien työmotivaatio – Teoreettinen viitekehys opettajien työmotivaation tutkimiseksi. Tampereen Yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 13.

Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Opetus 2000. Atena Kustannus.

Uusitalo, H., 1999. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY Kirjapainoyksikkö.

Saini, R. 2001. Musiikkikasvatuksen filosofiasta suomalaisittain. Teoksessa Tehhään yhesä! Taide- ja taitokasvatuksen tulevaisuus. Oulun yliopistossa 23.-24.02.2001 pidetyn seminaarin esitelmät.

Tilus, P. & Vuorenmaa S-R. (toim.) 2005. Opetussuunnitelma kasvun ja kehityksen tukena. Avain oppilaan kohtaamiseen. Jyväskylä: Haukkalan koulun julkaisu 1:2005.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A., 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Turunen, K. 1995. Tieto ja tiede. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Voutilainen, H. 1982. Opettajien työtyytyväisyys – tutkimus Hämeen läänin peruskoulun yläasteen opettajien työtyytyväisyydestä ja siihen liittyvistä tekijöistä. Tampereen Yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisu N:o 4.

Yee, S. M-L. 1990. Careers In The Classroom – When Teaching Is More Than a Job. New York: Teachers College Press.