

**”Tuntuu kehnolta opettaa sellaista ainetta, jota
ajattelee monen muun opettavan paljon
paremmin.”**

Luokanopettajien kokemuksia musiikista ja musiikin opettamisesta

Tutkielma (Maisteri)

18.6.2025

Elina Hautamäki

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

| | |
|--|---|
| <p>Tutkielman nimi</p> <p>”Tuntuu kehnolta opettaa sellaista ainetta, jota ajattelee monen muun opettavan paljon paremmin.” Luokanopettajien kokemuksia musiikista ja musiikin opettamisesta</p> | <p>Sivumäärä</p> <p>71 + 1</p> |
| <p>Tekijän nimi</p> <p>Elina Hautamäki</p> | <p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2025</p> |
| <p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p> | |
| <p>Tutkielmani tarkastelee luokanopettajien yksilöllisiä musiikkisuhteita, musiikillista identiteettiä sekä musiikin opettamiseen liittyviä kokemuksia tutkimushenkilöiden kertomusten kautta. Tutkimuskysymykseni ovat: Miten luokanopettajien musiikkisuhteet ja musiikilliset identiteetit rakentuvat heidän kertomuksissaan? Millaisina luokanopettajien kokemukset musiikin opettamisesta näyttäytyvät heidän kertomuksissaan?</p> <p>Teoreettisen viitekehyksen tutkielmassani muodostavat musiikkisuhteen ja musiikillisen identiteetin sekä minäpystyvyyden käsitteet. Teorialuvussa avaan musiikkisuhteen käsitettä, musiikillista identiteettiä sekä sen muodostumiseen liittyviä teoreettisia näkemyksiä. Käsitelen teorialuvussa myös minäpystyvyyttä käsitteenä sekä opettajan musiikillista minäpystyvyyttä.</p> <p>Tutkielmani on toteutettu narratiivisella tutkimusotteella. Tutkielman aineisto koostui kahdeksasta luokanopettajan vapaamuotoisesta kirjoitelmasta. Rajasin tutkimuskohteekseni luokanopettajat, joilla on työkokemusta vähintään viisi vuotta ja jotka eivät ole opiskelleet musiikin sivuaineopintoja luokanopettajaopinnoissaan. Aineistossa on kuitenkin mukana yksi musiikin sivuaineopinnot suorittanut luokanopettaja. Analyysitapana käytin narratiivien analyysia ja lähestymistapani oli temaattinen.</p> <p>Luokanopettajien kertomuksissa nousi esiin lapsuuden perheen ja omien koulukokemusten merkitys musiikkisuhteen ja musiikillisen identiteetin rakentumiselle. Musiikki vaikuttaa olevan tärkeä osa opettajien elämää, mutta sen opettamista pidetään epämieluisana, eikä siihen uskalleta ryhtyä. Luokanopettajat pitävät musiikkia vaikeana oppiaineena opettaa sen vaatimien erityistaitojen vuoksi. Kertomuksissa korostui erityisesti soitto- ja laulutaidon merkitys epävarmuuden taustalla. Kirjoitelmissa esiin noussut itseluottamuksen puute vaikuttaa olevan esteenä opettaa musiikkia.</p> | |
| <p>Hakusanat</p> <p>luokanopettaja, musiikki, musiikkisuhte, identiteetti, minäpystyvyys, narratiivisuus</p> | |
| <p>Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään</p> <p>17.6.2025</p> | |

Sisällys

| | |
|---|----|
| Sisällys | 3 |
| 1 Johdanto | 5 |
| 2 Teoreettinen viitekehys | 9 |
| 2.1 Musiikkisuhde | 9 |
| 2.2 Musiikillinen identiteetti | 12 |
| 2.3 Minäpystyvyys | 16 |
| 2.3.1 Minäpystyvyys käsitteenä..... | 16 |
| 2.3.2 Opettajan musiikillinen minäpystyvyys | 18 |
| 3 Tutkimusasetelma | 21 |
| 3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset..... | 21 |
| 3.2 Narratiivinen tutkimusote..... | 21 |
| 3.3 Aineiston tuottaminen | 23 |
| 3.4 Analyysi..... | 25 |
| 3.5 Tutkimusetiikka..... | 26 |
| 4 Tulokset..... | 29 |
| 4.1 Kahdeksan luokanopettajaa ja heidän tarinansa | 29 |
| 4.2 Musiikki lapsuudessa | 30 |
| 4.3 Musiikillisen identiteetin ilmentymisen muotoja | 32 |
| 4.4 Musiikki luokanopettajaopinnoissa | 36 |
| 4.5 Musiikkia opettamassa | 37 |
| 4.5.1 Epävarmuutta | 38 |
| 4.5.2 Onnistumisia | 41 |
| 4.5.3 Erityistaitoja vaativa oppiaineko?..... | 42 |
| 5 Pohdinta | 48 |
| 5.1 Johtopäätökset | 48 |

| | |
|-----------------------------------|----|
| 5.2 Luotettavuustarkastelu..... | 60 |
| 5.3 Tulevia tutkimusaiheita | 62 |
| Lähteet..... | 65 |
| Liite | 72 |

1 Johdanto

”Lasten musiikin aineenopetusta ajetaan alas Helsingissä”, otsikoi Helsingin Sanomat syksyllä 2024 uutisoidessaan Helsingin perusopetuksen johdon päätöksestä siirtää musiikin aineenopettajat alakouluista yhtenäisiin peruskouluihin. Tämän jälkeen musiikin opetuksesta helsinkiläisissä alakouluissa tulevat vastaamaan luokanopettajat. (Vahtera 2024.) Helsingin perusopetuksen johdon linjaukseen kirjoittivat kannanoton myös Taideyliopiston Sibelius-Akatemian dekaani Emilie Gardberg, musiikkikasvatuksen professori Marja-Leena Juntunen ja koulutusohjelman johtaja Minna Muukkonen. He toteavat kannanotossaan päätöksen luopua musiikin aineenopettajista alakouluissa olevan lyhytnäköistä ja perusopetuksen laatua heikentävää. Gardberg, Juntunen ja Muukkonen nostavat esiin musiikin merkittävät hyödyt muun muassa ryhmäytämisen, yhteisöllisyyden rakentamisen ja kiusaamisen vastaisen työn välineinä sekä laajasti oppimista tukevana oppiaineena. Laadukkaan opetussuunnitelman perusteiden mukaisen musiikin opetuksen merkitys koko perusopetuksen ajan nousee entistäkin tärkeämmäksi, kun musiikista tulee ylioppilasaine vuonna 2029. (Gardberg, Juntunen & Muukkonen 2024.) Päätös musiikin opetuksen siirtämisestä helsinkiläisissä alakouluissa kokonaan luokanopettajille on herättänyt runsaasti keskustelua. Helsingin Sanomien otsikoinnin (Vahtera 2024) tapaan on puhuttu jopa musiikin opetuksen alasajosta tai romuttamisesta. Keskustelu saa pohtimaan, onko tosiaan niin, että luokanopettajat eivät kykene antamaan laadukasta musiikin opetusta. Luokanopettajakoulutuksen saaneella opettajalla on kuitenkin tutkintonsa myötä muodollinen kelpoisuus opettaa kaikkia peruskoulun alakoulussa opetettavia oppiaineita, mukaan lukien musiikkia (Vesioja 2006, 58).

Peruskoulun alakouluissa luokilla 1–6 musiikin opetuksesta vastaavat yleensä luokanopettajat. Luokanopettajat ovat kuitenkin musiikillisilta taustoiltaan hyvin heterogeenisiä. Luokanopettajakoulutuksen sisältämät musiikin opinnot ovat eri laajuiset ja sisällöiltään erilaiset sen mukaan, milloin ja missä opinnot on suoritettu. (Vesioja 2006, 58.) Saavuttaakseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaiset musiikinopetuksen tavoitteet tulisi opettajan musiikillisen osaamisen olla laaja-alaista. Opettajalta vaaditaan niin monipuolisen laulamisen ja soittamisen osaamista luokka- ja bändisoittimiseen kuin luovan tuottamisen ja teknologiankin hallintaa. Ottaen huomioon opetussuunnitelman laaja-alaiset vaativat sisällöt vaikuttavat

luokanopettajakoulutuksen sisältämät viiden opintopisteen laajuiset musiikin opinnot melko suppeilta (Suomi & Ruismäki 2020, 70).

Myös luokanopettajan henkilökohtaisella musiikkisuhteella on vaikutuksensa musiikin opettamiseen. Erityisesti musiikkisuhteen merkitys näkyy osa-alueilla, jotka vaativat taitoja, kuten laulaminen ja soittaminen. (Juvonen 2008, 62.) Tärkeä osa opettajaidentiteettiä ja luokanopettajan musiikkikasvattajuutta muodostuu siitä, miten hän näkee itsensä toimijana musiikin suhteen sekä millainen käsitys hänellä on omasta musikaalisuudestaan (Juvonen 2008, 131). Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, miten luokanopettajien musiikkisuhteet ja musiikilliset identiteetit rakentuvat heidän kertomuksissaan. Lisäksi tutkin luokanopettajien kokemuksia musiikin opettamisesta heidän musiikkisuhteidensa ja musiikillisten identiteettiensä valossa.

Kiinnostuin aiheesta oman luokanopettajataustani vuoksi. Musiikki on aina ollut itselleni merkityksellisessä asemassa sekä henkilökohtaisessa elämässä että työssäni opettajana. Luokanopettajaopinnoissani erikoistuin musiikkiin, ja työskennellessäni luokanopettajana sain opettaa musiikkia runsaasti niin omalle luokalleni kuin muillekin ryhmille. Tätä kirjoittaessani musiikin maisterin opintojeni ollessa loppusuoralla valmistun pian musiikin aineenopettajaksi. Koenkin ammatilliselta identiteetiltäni olevani sekä musiikkikasvattaja että luokanopettaja. Pidän musiikin merkitystä tärkeänä muiden opettavien aineiden joukossa. Työskennellessäni luokanopettajana huomasin kuitenkin monien kollegoideni suhtautuvan musiikkiin eri tavalla. Keskusteluissa nousi usein esiin vastentahtoinen suhtautuminen tai epävarmuus musiikin opettamista kohtaan. Musiikin kandidaatin tutkielmassani (Hautamäki 2023) tutkin musiikin opettamista luokanopettajien näkökulmasta. Kirjallisuuskatsauksessa nousi esiin erityisesti luokanopettajien epävarmuus omista musiikillisista kyvyistään. Ainoastaan musiikkia jo ennen opettajaopintoja harrastaneet kokivat omat taitonsa riittäviksi musiikin opettamiseen. Tätä taustaa vasten heräsi kiinnostus tutkia luokanopettajien musiikkisuhteiden rakentumista, musiikillista identiteettiä sekä heidän kokemuksiaan musiikin opettamisesta.

Vaikuttaa siltä, että luokanopettajien musiikkisuhteeseen liittyvää tutkimusta löytyy vain vähän. Luokanopettajien musiikin opettamista sivuavia tutkimuksia on tehty jonkin verran. Pääasiassa aiemmissa tutkimuksissa on keskitytty luokanopettajien musiikilliseen kompetenssiin ja minäpystyvyyteen (Vesioja 2006; Suomi 2019; Mäkinen 2020). Tereska (2003) on tutkinut luokanopettajaopiskelijoiden musiikillista minäkäsitystä ja Juvonen

(2008) luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhdetta. Useimmat aikaisemmat tutkimukset (emt.) keskittyvät luokanopettajaopiskelijoihin ja heidän suhtautumiseensa musiikkia ja musiikin opettamista kohtaan. Valmistuneisiin jo luokanopettajan työssä toimiviin opettajiin kohdistuvaa tutkimusta ei juurikaan löydy. Tästä syystä rajasinkin tutkimusaineistostani pois noviisit. Halusin keskittyä tutkimuksessani opettajiin, joilla on työkokemusta jo vähintään viisi vuotta. Lisäksi halusin tarkastella erityisesti niiden luokanopettajien kokemuksia, jotka ovat opiskelleet ainoastaan luokanopettajaopintoihin kuuluvat pakolliset musiikin perusopinnot. Pyrinkin nostamaan esiin tutkielmassani sellaisten luokanopettajien kertomukset, jotka eivät koe musiikkia ammatilliseksi vahvuudekseen.

Lähestyn tutkimukseni aihetta narratiivisella tutkimusotteella. Narratiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään yksilön henkilökohtaisia kokemuksia (Erkkilä 2008, 196). Narratiivisuus sopii tutkimusotteeksi etenkin silloin, kun kiinnostuksen kohteena on yksilön omasta elämästään vapaasti kerrotut asiat (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Narratiivisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole yleistettävissä oleva tieto vaan lähtökohtana on kertojan ainutlaatuinen näkökulma (Bruner 1986, 12–13). Halusinkin lähestyä tutkimukseni aihetta narratiivisesti aiheen henkilökohtaisen luonteen vuoksi. Pyrin tuomaan esiin luokanopettajien kertomukset ja näkökulmat heidän omalla äänellään.

Teoreettisen viitekehyksen tutkimuksessani muodostavat musiikkisuhteen ja musiikillisen identiteetin sekä minäpystyvyyden käsitteet. Avaan ensin musiikkisuhteen käsitettä, jonka jälkeen käsittelen musiikillista identiteettiä sekä sen muodostumiseen liittyviä teoreettisia näkemyksiä. Teorialuvun lopuksi paneudun minäpystyvyyteen käsitteenä sekä erityisesti opettajan musiikilliseen minäpystyvyyteen. Tutkimusasetelmaluku alkaa tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten esittelyllä. Sen jälkeen tarkastelen narratiiviseen tutkimusotteeseen liittyviä näkökulmia. Lisäksi kerron tutkimusaineiston tuottamisesta sekä siitä, miten aineistoa on analysoitu. Tutkimusasetelmaluvun lopuksi pohdin tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Tutkimukseni tulososassa tarkastelen tutkimusaineistona olleita luokanopettajien kertomuksia käyttäen narratiivien analyysia. Narratiivien analyysissa pyrin löytämään kertomuksista niitä yhdistäviä teemoja. Pohdintaluvussa kirjoitan johtopäätöksistäni, joissa pyrin tulkitsemaan ja ymmärtämään aineiston kertomuksista nousseita tutkimustuloksia teorian ja aikaisempien tutkimustulosten valossa. Lopuksi tarkastelen

vielä tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä näkökulmia sekä pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa kerron tutkimukseni teoreettisesta taustasta. Teoreettisen viitekehyyksen tutkimuksessani muodostavat musiikkisuhteen, musiikillisen identiteetin ja minäpystyvyyden käsitteet.

2.1 Musiikkisuhde

Musiikkisuhdetta käytetään yleisesti terminä, mutta käsitteenä sitä ei ole tarkkaan määritelty. Muun muassa opetussuunnitelmissa musiikkisuhteen käsite näkyy yleisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan musiikin opetus tukee myönteisen musiikkisuhteen kehittymistä (POPS 2014). Lukion opetussuunnitelman perusteissa taas mainitaan musiikin opetuksen syventävän opiskelijan musiikkisuhdetta (LOPS 2019). Myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2017) esiintyy musiikkisuhteen käsite. Opetussuunnitelmassa todetaan muun muassa, että ”musiikin laajan oppimäärän mukaisen taiteen perusopetuksen tehtävänä on luoda edellytykset hyvän musiikkisuhteen syntymiselle”. (TPOPS 2017.)

Musiikkikasvatuksen tutkijoiden keskuudessa on pohdittu ihmisen ja musiikin välisen erityisen suhteen merkitystä. Tyypillisesti hyvä musiikkisuhde (*a good relationship to music*) on nähty positiivisena asenteena tai rakkautena musiikkia kohtaan. (Björk 2016, 57–58.) Cecilia Björk haluaa kuitenkin luoda musiikkisuhteelle tätä laajemman määritelmän. Björk ajatteleekin musiikkisuhteen olevan avoin monimerkityksinen filosofinen käsite. (Björk 2016, 3.) Björkin tavoin myös Kurkela jättää määritelmänsä musiikkisuhteen käsitteestä avoimeksi. Kurkela luonnehtii musiikkisuhdetta monivivahteiseksi. Hänen mukaansa on selvää, että eri ihmiset määrittelevät hyvän musiikkisuhteen käsitteen eri tavoin. Jollekin musiikkisuhteeseen liittyy aktiivinen ja tavoitehakoinen musiikin tuottaminen esimerkiksi soittaen tai laulaen, kun taas jollekin toiselle musiikkisuhde voi merkitä musiikin kuuntelua. Vaikka hyvä musiikkisuhde voi näyttäytyä tavoitteellisena ja suorituskeskeisenä, Kurkela muistuttaa sen olevan paljon laaja-alaisempi käsite, jossa olennaista voi olla esimerkiksi musiikillinen kokeminen. (Kurkela 1997, 286.)

Juvonen taas määrittelee musiikkisuhdetta musiikillisen orientaation kautta. Hänen mukaansa musiikilliseen orientaatioon vaikuttavat useat tekijät, kuten musiikkimaku,

musiikilliset muistot, kokemukset musiikista, harrastuneisuus sekä käsitys omasta itsestä suhteessa musiikilliseen toimijuuteen. Juvosen mukaan käsitys omasta musikaalisuudesta sekä musiikillinen kompetenssi vaikuttavat suoraan musiikkiminään joko vahvistaen tai heikentäen sitä. Juvonen pitää tärkeänä erityisesti lapsuudenaikaisia musiikillisiä kokemuksia. Niiden voi nähdä muodostavan perustan musiikilliselle minäkäsitykselle. (Juvonen 2008, 10–11.) Lehtonen lisää musiikkisuhteen sisältävän elementtejä kaikista elämän aikana koetuista vuorovaikutustilanteista musiikin ja ihmisen välillä (Lehtonen 2004, 18).

Musiikkikasvatuksen merkitystä musiikkisuhteen muodostumiselle voidaan pitää tärkeänä. Sekä onnistuneella että epäonnistuneella musiikkikasvatuksella on vaikutusta siihen, millaiseksi yksilön musiikkisuhde muodostuu. Käsitys omista musiikillisista kyvyistämme pohjautuu arvoihin, asenteisiin ja odotuksiin. Käsitukset musiikista muodostuvat siihen liittyvän puheen kautta, jota kuulemme esimerkiksi vanhemmilta, sisaruksilta, tuttavilta ja opettajilta. (Lehtonen 2004, 17.) Lapsuudenkodin ja muun lähipiirin vaikutus musiikkisuhteen muodostumiseen on selkeä koulun musiikinopetuksen sekä esimerkiksi median ohella. Myönteinen suhtautuminen musiikkiin perheessä näkyy aktiivisena musisointina kotona tai lasten musiikkiharrastusten tukemisena. Läheisten ihmisten arvostus musiikkia kohtaan ja musiikillinen käyttäytyminen vaikuttavatkin lapseen jo ennen tietoisien ymmärryksen heräämistä. (Tereska 2003, 196; Kosonen 2009, 159; Lowe ym. 2017, 324.) Musiikkisuhde muodostuu todennäköisemmin myös negatiiviseksi, jos lapsuudenkodissa ei ole soittimia tai ilmapiiri ei ole musiikkiharrastuksia arvostava (Mäkinen 2020, 66). Lapsuudessa muotoutunut käsitys omista musiikillisista taidoista heijastuu vielä aikuisiälläkin musiikkisuhteeseen (Juvonen 2008, 105). Itseään epämusikaalisena pitävät ihmiset suhtautuvat useammin musiikkiin kaiken kaikkiaan negatiivisemmin (Juvonen 2008, 132). Käsitys omasta epämusikaalisuudesta vaikuttaisikin olevan yksi merkittävimmistä tekijöistä kielteisen musiikkiin suhtautumisen taustalla (Juvonen 2008, 139).

Musiikkisuhde ei ole kuitenkaan luonteeltaan pysyvä, vaan sen voidaan ajatella olevan jatkuvan prosessin kaltainen. Vähitellen muodostuvan musiikkisuhteen taustalla vaikuttavat monet tekijät. Se pitää sisällään sekä tiedostetut että tiedostamattomat osat alueet (Lehtonen 2004, 118). Niin yksilön henkilökohtainen tausta, tilanne kuin itse musiikkikin vaikuttavat siihen, miten musiikkia otetaan vastaan (Björk 2016, 35). Juvosen mukaan musiikkisuhteen syntymiseen vaikuttavat niin musiikillinen minäkuva,

musiikillinen maailmankuva kuin musiikillinen kompetenssikin. Näiden yhteisvaikutus ilmenee musiikkisuhteessa henkilökohtaisella ja ammatillisella tasolla. (Juvonen 2008, 21.)

Henkilökohtainen musiikkisuhde heijastuu niin ikään ammatilliseen musiikkisuhteeseen. Juvosen (2008) luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhdetta käsittelevässä tutkimuksessa henkilökohtaisen musiikkisuhteen laatu näkyi myös ammatillisessa musiikkisuhteessa erityisesti taitoa vaativissa tehtävissä kuten soittamisessa ja laulamissa. (Juvonen 2008, 62.) Näin ollen käsitys omista kyvyistä selviytyä musiikillisessa toiminnassa vaikuttaa myös musiikkisuhteen pohjalla. Tällä taas on merkitystä sen kannalta, kuinka tärkeässä asemassa musiikkia pidetään. Itseluottamuksen ollessa hyvä musiikillisen osaamisen suhteen asettuu musiikki myös tärkeään asemaan sekä ammatillisesti että henkilökohtaisesti. Musiikin vähäistä merkitystä puolestaan perustellaan usein heikoilla musiikillisilla valmiuksilla. Toisaalta musiikki voidaan kokea tärkeäksi henkilökohtaisessa elämässä, vaikka taitojen koetaan olevan riittämättömät musiikin opettamiseen. (Juvonen 2008, 96–97.)

Yksilön käsitys omasta musiikillisesta kompetenssistaan vaikuttaa olevan etenkin musiikkia kohtaan koettujen kielteisten asenteiden taustalla (Juvonen 2008, 139). Onnistumisen kokemusten kautta saatu lisääntynyt itseluottamus musiikillisissa kokemuksissa sen sijaan vahvistaa myönteisiä tunteita musiikkia kohtaan. Erityisesti kokemuksiin liittyvät henkilökohtaiset tekijät edistävät myönteisen musiikkisuhteen vahvistumista. (Kurkela 1997, 288.) Aktiivisen musiikkisuhteen jatkumista aikuisiälläkin edesauttavat tietojen ja taitojen ohella etenkin musiikin tekemiseen liittyvät elämykset ja pystyvyyden tunne (Kosonen 2009, 169).

Yksilön musiikkisuhde näkyy hänen arvoissaan ja asenteessaan musiikkia kohtaan. Se ilmenee myös arjessa musiikin parissa toimimisen kautta soittamisena, laulamisa tai musiikin kuuntelemisena. (Juvonen 2008, 62.) Musiikkiharrastuksella näyttäisikin olevan tietojen ja taitojen ohella vaikutusta myös musiikkisuhteeseen. Musiikkia harrastavat suhtautuvat yleensä musiikkiin myönteisesti. (Suomi 2019, 225.) Suhde musiikkiin voi kuitenkin olla myönteinen, vaikka yksilö ei olisikaan aktiivinen musiikin harrastaja tai opiskellut musiikkia formaalissa koulutuksessa (Suomi 2019, 76).

2.2 Musiikillinen identiteetti

Identiteetti käsitetään nykyään dynaamisena ja jatkuvasti kehittyvänä, ei niinkään staattisena tai pysyvänä (Barrett 2017, 68; MacDonald & Saarikallio 2022, 5). Identiteetit ovat moninaisia, ja yksilön identiteetti voi olla erilainen riippuen esimerkiksi sosiaalisesta tai kulttuurisesta ympäristöstä (Barrett 2017, 68). Identiteetin käsite on itsessään monimutkainen. Sitä käytetään määrittelemään yksilön käsitystä itsestään ja siitä, miten hän eroaa muista. Toisaalta identiteetti on vahvasti sosiaalinen sen keskittyessä ryhmiin, joihin yksilö liitetään ja joiden perusteella hänet määritellään. Oletuksia omasta identiteetistä voidaan pitää myös vahvasti subjektiivisina niiden perustuessa omiin uskomuksiin, asenteisiin ja käytänteisiin läpi elämän. Ihmisen mielikuva itsestään ja se, mitä toiset hänestä ajattelevat, voivat erota toisistaan. (Jorgensen 2006, 28–29.) Identiteetti rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jolloin sen muotoutumiseen liittyy myös esimerkiksi kieli ja musiikki (MacDonald, Hargreaves & Miell 2014, 573). Identiteetti on pikemminkin jotain mitä teemme kuin jotain mitä meillä on (Hargreaves, MacDonald & Miell 2014, 762).

Musiikillisesta identiteetistä puhuttaessa sen ytimessä ovat tavat, joilla ihmiset ovat tekemisissä musiikin kanssa (Hargreaves, MacDonald & Miell 2014, 762). Musiikillinen identiteetti ilmenee monin tavoin. Sen ilmenemisen muotoja ovat esimerkiksi soittaminen sekä musiikista puhuminen tai kirjoittaminen. Jopa musiikin ajattelemista voidaan pitää esimerkkinä musiikillisen identiteetin ilmenemisestä. (MacDonald & Saarikallio 2022, 5.) Silloin ei ole kyse ainoastaan muusikkoudesta, vaan myös siitä, miten musiikki määrittää sitä, kuka yksilö on (Rickard & Chin 2017, 288). Musiikillisella identiteetillä tarkoitetaan sitä, miten ihminen näkee itsensä suhteessa mihin tahansa musiikilliseen toimintaan, niin musiikin kuunteluun kuin sen esittämiseenkin (MacDonald, Hargreaves & Miell 2014, 573). Siihen sisältyy niin musiikilliset maut, arvot, käytännöt, tiedot kuin taidotkin, jotka kietoutuvat siihen missä, miten, milloin ja miksi ne on hankittu. Nämä on voitu omaksua kaikenlaisen oppimisen kautta: luonnollisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa tai tietoisesti opiskellen. (Green 2011, 1.) Musiikillinen identiteetti koostuu sekä henkilökohtaisista että sosiaalisista tekijöistä. Musiikki liittyy kiinteästi erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin, mutta voi tarjota lohtua tai turvaa myös hyvin yksityisissä hetkissä. (MacDonald, Hargreaves & Miell 2014, 573.)

Musiikki on monilla ihmisillä tärkeä osa identiteetin kehittymistä. Musiikin kautta ihmiset voivat luoda käsityksiä itsestään sekä suhteistaan muihin. (MacDonald,

Hargreaves & Miell 2014, 573.) Musiikillinen identiteetti muodostuu yhtäältä henkilökohtaisista musiikillisista kokemuksista, mutta toisaalta kuulumisesta erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin (Green 2011, 1). Musiikin ja identiteetin voidaan nähdä olevan keskenään vastavuoroisessa suhteessa, sillä musiikki sekä muokkaa että heijastaa ajatuksiamme itsestämme ja muista. Musiikki vaikuttaa uskomuksiimme ja käytäntöihimme ja muokkaa siten identiteettiämme, mutta toisaalta musiikki antaa äänen ajatuksille, unelmille ja pyrkimyksille, ja ilmaisee siten identiteettiämme. (Jorgensen 2006, 31–32.)

Sekä musiikillisen identiteetin käsite että identiteetin muodostumisen tavat ovat moniselitteisiä (Jorgensen 2006, 34). Varhaisesta iästä lähtien yksilö alkaa muodostaa musiikillista identiteettiään tai musiikillisia identiteettejään, jotka kehittyvät ja muuttuvat ajan myötä (Green 2011, 1). Musiikillisen identiteetin rakentumisen alkuvaiheista tiedetään melko vähän. Tutkimuksen vähäisyys voi johtua pienten lasten kielellisestä kehityksestä. Identiteettien tutkimuksessa on pidetty olennaisena yksilön kykyä kuvailla omaa suhdettaan musiikkiin. Pienten lasten kohdalla heidän rajallista kykyään ilmaista ajatuksiaan onkin pidetty ongelmallisena tutkimuksen kannalta. Tarkkailemalla lasten toimintatapoja ja heidän musiikillista vuorovaikutustaan, voidaan kuitenkin ymmärtää musiikillisen identiteetin rakentumisen tapoja jo varhaislapsuudessa. (Barrett 2017, 63–64.)

Lapsen lähipiirillä, perheellä, varhaiskasvatuksella ja muulla kasvuympäristöllä on merkittävä rooli varhaisen identiteetin muodostumisessa. Musiikki on usein läsnä näissä yhteyksissä, ja lapset voivat hyödyntää sitä identiteetin rakentamisen välineenä tai ilmentäessään identiteettiään. (Barrett 2017, 63–64.) Varhaisista musiikillisista kokemuksista puhuttaessa liittyy musiikki vahvasti kaikkialla maailmassa vauvan hoivaamiseen liittyviin rutiineihin. Suurin osa äideistä laulaa lapselleen joissain arjen tilanteissa. (Lamont 2017, 178.) Vauva kokee olevansa osa perhettä tai ryhmää tunnistessaan tutun melodian. Trevarthenin mukaan musiikillisen identiteetin juuret ovatkin varhaisessa vuorovaikutuksessa vauvan ja vanhempien välillä. Musiikillisella vuorovaikutuksella on merkittävä rooli tunnemuistojen syntymisessä ja sosiaalisen identiteetin rakentumisessa. (Trevarthen 2002, 22.) Trevarthen esittää musiikin liittyvän lapsen synnynnäiseen tarpeeseen luoda yhteys muihin ihmisiin sekä olla osa kulttuurista yhteisöä (Trevarthen 2002, 32).

Musiikillinen identiteetti voidaan Hargreavesin, Miellin ja MacDonaldin mukaan jakaa kahteen eri näkökulmaan, jotka ovat identiteetit musiikissa (*identities in music, IIM*) ja musiikki identiteeteissä (*music in identities, MII*) (Hargreaves, Miell & MacDonald 2002, 2). Näiden kahden ero ei ole aina selvä ja niiden välillä voi olla päällekkäisyyksiä (Hargreaves, MacDonald & Miell 2014, 761). Identiteetit musiikissa määrittävät sosiaalisten ja kulttuuristen roolien perusteella, kuten säveltäjä, esiintyjä tai opettaja. Yksilön musiikillinen toiminta määrittelee siis tämän identiteettiä. (Hargreaves, Miell & MacDonald 2002, 12.) Toisin sanoen identiteetit musiikissa ovat ihmisten identiteettejä muusikkona, mukaan lukien musiikin kuunteleminen. Kaikilla ihmisillä on jonkinlainen käsitys musiikillisista kyvyistään ja tavoistaan toteuttaa omaa muusikkouttaan. Määritettäessä ihmisten identiteettejä musiikissa on sosiaalisilla tekijöillä merkittävä rooli. Varhaiset positiiviset musiikkikokemukset mahdollistavat positiivisia identiteettejä ja ennakoivat elinikäistä sitoutumista musiikin pariin. (MacDonald, Hargreaves & Miell 2014, 574.)

Musiikki identiteeteissä tarkastelee puolestaan musiikkia keinona kehittää muita identiteetin osa-alueita kuten sukupuoli-identiteettiä tai kansallista identiteettiä (Hargreaves, Miell & MacDonald 2002, 12). Tällä viitataan musiikin käyttöön osana yksilön identiteetin rakentumista ja ylläpitämistä. Esimerkiksi tietynlainen musiikkimaku voi olla olennainen osa ihmisen persoonallisuutta. Myös ihmisillä, jotka kuuntelevat musiikkia vain vähän, on kuitenkin käsitys siitä, millaisesta musiikista he pitävät. Musiikkia identiteeteissä voidaankin pitää yleismaailmallisena osana identiteetin rakentumista. Etenkin nuorilla musiikkimaku on usein tärkeä tekijä, joka ylläpitää ja kehittää nuoren käsitystä itsestään yksilönä ja osana erilaisia sosiaalisia ryhmiä. (MacDonald, Hargreaves & Miell 2014, 573–574.) Musiikillisen identiteetin kehitys näkyekin erityisesti nuoruudessa. Vaikka identiteetti kehittyy läpi elämän, varsinkin murrosiässä identiteetin kannalta oleellisia kysymyksiä kuten seksuaalista suuntautumista tai tulevaisuuden uravalintoja pohditaan aktiivisesti. Musiikilla on tässä kaikessa tärkeä rooli. (MacDonald & Saarikallio 2022, 6.)

Musiikillisten identiteettien tutkimus on keskittynyt vahvasti ihmisiin, jotka tuottavat itse musiikkia esimerkiksi soittamalla tai säveltämällä. Yksilön musiikillinen identiteetti voi kuitenkin muotoutua myös musiikin vastaanottavana osapuolena. (Rickard & Chin 2017, 291–292.) Musiikilliset mieltymykset voivat olla hyvin merkityksellisiä ja tunnusomaisia yksilön määrittellessä identiteettiään, niin itselleen kuin muillekin. Rakkaus musiikkiin voi olla identiteetin perustana riippumatta siitä, soittaako tai laulaako yksilö itse mitään.

(Rickard & Chin 2017, 288.) Yksilö voi kuunnella musiikkia hyvin analyttisesti, käyttää musiikkia tunnesäätelyn apuna tai käydä aktiivisesti konserteissa. Näin ollen hänellä voi olla vahva musiikillinen identiteetti ilman musiikillista koulutusta tai varsinaista musiikin tuottamista itse. On osoitettu, että vastaanottavasta muusikkoudesta (*receptive musicianship*) on mielenterveydelliseltä kannalta jopa enemmän hyötyä kuin musiikin tuottamisesta (*productive musicianship*). Tämä tulisi ottaa huomioon myös musiikin opetuksessa. Soittamisen, säveltämisen ja muun musiikin tuottamisen rinnalla tulisi vielä laajemmin opettaa analyttistä musiikin kuuntelua tai esimerkiksi musiikin mahdollisuuksia tunnesäätelyn apuna. (Rickard & Chin 2017, 298–299.)

Musiikkikasvatuksen tavoitteisiin kuuluu positiivisen musiikillisen identiteetin kehittäminen, mitä voidaan pitää yhtenä musiikkikasvatuksen haasteista. Musiikkikasvatuksen tavoitteiden keskiössä on pitkään ollut musiikillisten taitojen opettaminen. Vähemmälle huomiolle sen sijaan on jäänyt identiteetin kannalta tärkeitä asioita, kuten musiikista nauttiminen sekä motivaatio, jotka vahvistaisivat positiivisen musiikillisen identiteetin kehittymistä, mikä taas edesauttaa musiikkiin sitoutumista. Musiikkikasvatuksen kannalta tärkeää olisi huomioida kaikki musiikin muodot musiikin kuuntelemisesta tanssiin ja laulun kirjoittamiseen ja siten mahdollistaa positiivisen musiikillisen identiteetin muodostuminen myös niille ihmisille, jotka kokevat olevansa epämusikaalisia. (MacDonald & Saarikallio 2022, 16.)

Muusikkous on yleisesti määritelty sen mukaan, onko ihminen saanut formaalin musiikillisen koulutuksen. Ammatikseen musiikkia harjoittavia esiintyjä, säveltäjiä ja johtajia pidetään tämän määritelmän mukaan muusikkoina. Toisaalta muusikkouden tai musiikillisen lahjakkuuden ajatellaan olevan myös jollain tapaa periytyvää, eikä niinkään kaikkien saavutettavissa oleva taito. Länsimaisten kulttuurien ulkopuolella muusikkotermi ei ole välttämättä vastaavanlaisessa käytössä, vaan musiikki on luontainen osa sosiaalista elämää. Kaikki yhteisön jäsenet tuottavat jollakin tavalla musiikkia, jolloin se on kiinteä osa ryhmän identiteettiä. (Rickard & Chin 2017, 288–289.)

Musiikki liittyy yksilöön ja hänen vuorovaikutukseensa ympäröivän maailman kanssa, jolloin sillä voi olla tärkeä rooli kaikenikäisten ihmisten elämässä (Stålhammar 2006, 7). Teknologian kehittymisen myötä musiikin saavutettavuus on helpompaa kuin koskaan aikaisemmin. Musiikin avulla ihmiset jakavat tunteita, aikomuksia ja merkityksiä sekä hyvin hienovaraisia sanattomiakin ilmaisuja. Musiikkia voidaankin pitää keskeisenä kommunikaatiovälineenä ihmisten välillä. Musiikilliset mieltymykset ilmentävät yksilön

arvoja ja asenteita ollen näin osa yksilöllistä identiteettiä. (Hargreaves, Miell & MacDonald 2002, 1.)

2.3 Minäpystyvyys

2.3.1 Minäpystyvyys käsitteenä

Minäpystyvyys (*self-efficacy*) tarkoittaa yksilön omia käsityksiä tai uskomuksia kyvyistään ja mahdollisuuksistaan toteuttaa tilanteen vaatimia toimintoja saavuttaakseen käsillä olevan tehtävän tavoitteet (Bandura 1997, 3). Pystyvyys määritellään joko korkeaksi tai matalaksi, kun taas pystyvyyden tunnetta kuvataan vahvana tai heikkona (Vesioja 2006, 96).

Banduran mukaan yksilön pystyvyysuskomusten muodostumiseen vaikuttavat neljä informaatiolähdettä, jotka ovat onnistumiskokemukset (*mastery experiences*), sijaiskokemukset (*vicarious experiences*), verbaalinen vakuuttelu (*verbal persuasion*) sekä fysiologiset ja emotionaaliset tilat (*physiological and emotional states*). Mikään informaatiolähde ei kuitenkaan yksinään vaikuta yksilön pystyvyysuskomuksiin, vaan merkityksellistä niiden muodostumisessa on kognitiivinen prosessointi eli esimerkiksi yksilön omat tulkinnat tilanteesta. Voimakkaimmin näistä informaatiolähteistä vaikuttavat onnistumiskokemukset. Ne rakentavat uskoa omiin henkilökohtaisiin mahdollisuuksiin. (Bandura 1997, 79–80.) Onnistumiskokemukset lisäävät motivaatiota samankaltaisten tehtävien osalta. Aluksi haastavilta tuntuvien tehtävien parissa saatetaan jatkaa jopa mielellään onnistumiskokemusten myötä. (de Vries 2013, 377–378.) Epäonnistumisen kokemukset sen sijaan heikentävät minäpystyvyyden tunnetta, etenkin jos ne tapahtuvat ennen kuin pystyvyyden tunne on vakiintunut. Kun ihmiset ovat vakuuttuneita omien kykyjensä riittävydestä tavoitteen saavuttamiseksi, he kestävät vastoinkäymisiä paremmin. (Bandura 1997, 80.)

Yksilön omien onnistumiskokemusten lisäksi pystyvyyden kokemukseen vaikuttavat myös sijaiskokemukset. Erityisesti silloin kun suoritusta ei voi arvioida absoluuttisten mittareiden avulla, arvioidaan kykyjä ja tehtävästä suoriutumista suhteessa muiden saavutuksiin. Useimmiten ihmiset vertaavat itseään samankaltaisessa tilanteessa oleviin henkilöihin, kuten kollegoihin tai opiskelukavereihin. Itsensä kaltaisten ihmisten onnistumisten näkeminen vahvistaa tyypillisesti yksilön pystyvyysuskomuksia, kun taas

epäonnistumisten näkeminen heikentää minäpystyvyyden tunnetta. Mitä enemmän yksilö kokee samankaltaisuutta kyseisen henkilön kanssa, sitä suurempi vaikutus sijaiskokemuksilla on sekä onnistumisten että epäonnistumisten suhteen. Erityisen herkkiä sijaiskokemuksille ovat henkilöt, jotka kokevat epävarmuutta omista kyvyistään tai joilla on vain vähän aikaisempaa kokemusta, jonka perusteella arvioida omaa pystyvyyttään. (Bandura 1997, 86–87.)

Muiden informaatiolähteiden rinnalla verbaalinen vakuuttelu toimii lisäkeinona vahvistaa minäpystyvyyden tunnetta. Verbaalista vakuuttelua voidaan pitää muita pystyvyydinformaatiolähteitä heikompana. Siitä huolimatta etenkin yksilölle merkityksellisten ihmisten ilmaisema usko hänen kykyihinsä vahvistaa pystyvyyden tunnetta erityisesti vaikeuksia kohdatessa. Ihmiset, jotka saavat verbaalista vakuuttelua mahdollisuuksistaan suoriutua annetusta tehtävästä, ponnistelevat todennäköisemmin enemmän tavoitteen saavuttamiseksi. Verbaalisen vakuuttelun on kuitenkin oltava realistista, sillä epärealististen odotusten herättäminen voi johtaa epäonnistumisiin, jotka heikentävät entisestään yksilön uskoa kykyihinsä. (Bandura 1997, 101.)

Minäpystyvyyden muodostumiseen vaikuttava neljäs informaatiolähde on fysiologiset ja emotionaaliset tilat. Arvioidessaan kykyjään ihminen luottaa osittain fysiologisten ja emotionaalisten tilojen välittämään somaattiseen tietoon. Tällaisella somaattisella tiedolla on erityisen suuri merkitys aloilla, joissa suoritukset liittyvät fyysisiin saavutuksiin tai stressitekijöistä selviytymiseen. Jännityksen aiheuttamat fyysiset reaktiot tulkitaan usein alttiutena epäonnistua suorituksesta, ja stressireaktiot lisäävät jo ennakoivasti pelkoa epäonnistumisesta. Mielikuvat mahdollisista suorituksen aiheuttamista reaktioista johtavat juuri niihin tunnetiloihin ja fyysisiin tuntemuksiin, joita yksilö pelkää. Hermostuneisuus voikin vaikuttaa suoritukseen heikentävästi, ja tämän vuoksi ihmisen on helpompi luottaa onnistumiseen ollessaan rauhallinen. (Bandura 1997, 106.)

Pystyvyyssuskomusten vaikutukset ovat moninaisia. Ne vaikuttavat muun muassa toimintatapojen valintaan, siihen kuinka paljon vaivaa ollaan valmiita näkemään tavoitteiden saavuttamiseksi tai kuinka vastoinkäymiset kohdataan. Jos yksilö ei usko omiin mahdollisuuksiinsa suoriutua annetusta tehtävästä, on motivaatio tehtävän parissa toimimiseen alhainen. Ihmisten motivaatiotaso ja toiminta perustuu enemmän heidän uskomuksiinsa kuin objektiiviseen totuuteen. Keskeisintä toimijuudessa ovatkin yksilön uskomukset omasta pystyvyydestään. (Bandura 1997, 2–3.) Koettu minäpystyvyys on

merkittävä tekijä tavoitteiden saavuttamisessa riippumatta taustalla olevista taidoista. Tuloksia tuottava toiminta vaatiikin taustalleen sekä minäpystyvyyden tunteen että taitoja. Koettu minäpystyvyys ei ole kuitenkaan mitta ihmisen taidoista vaan hänen uskomuksensa siitä, mitä hän pystyy erilaisissa olosuhteissa saavuttamaan taidoillaan. (Bandura 1997, 37.)

Minäpystyvyyteen usein liitettäviä käsitteitä ovat itsetuntemus, itseluottamus ja minäkäsitys. Minäpystyvyys eroaa kuitenkin näistä käsitteistä sen tilanne- ja tehtäväsidonnaisuuden sekä tulevaisuuteen suuntautuvan ajattelun perusteella, sillä pystyvyyden tunne ei keskity ainoastaan tämänhetkiseen suoriutumiseen ja nykyisiin taitoihin. Minäpystyvyyden ollessa korkea yksilö voi asettaa itselleen vaativia tavoitteita eikä luovuta kohdatessaan epäonnistumisia. (Vesioja 2006, 96–97; Koski 2019, 55.)

2.3.2 Opettajan musiikillinen minäpystyvyys

Opettajan minäpystyvyys voidaan määritellä uskona hänen omiin mahdollisuuksiinsa ja kykyihinsä toteuttaa onnistuneesti tietyssä kontekstissa tietyn opetustehtävän vaativia toimintatapoja (Tschannen-Moran, Woolfol Hoy & Hoy 1998, 233). Opettajan omat uskomukset kyvyistään näyttäisivät olevan jopa todellisia taitoja merkityksellisimpiä (Bandura 1997, 243). Opettajien minäpystyvyys muodostaa käsitteellisen viitekehyksen, jonka kautta voidaan ymmärtää heidän käytäntöjään ja uskomuksiaan musiikinopetukseen liittyen erityisesti heidän kohdatessaan haasteita opetuksessaan (de Vries 2013, 378).

Kaikki neljä pystyvyydinformaatiolähdettä vaikuttavat opettajan käsitykseen omasta kompetenssistaan. Suurin merkitys on kuitenkin onnistumiskokemuksilla sekä niihin liittyvillä fysiologisilla ja tunnetiloilla. Vastaanotetun informaation merkitykseen vaikuttaa kuitenkin kognitiivinen prosessointi: miten opettaja itse tulkitsee kokemiaan tilanteita. (Vesioja 2006, 103.) Todellisissa opetustilanteissa koetut musiikilliset onnistumiskokemukset näyttävät olevan voimakkain korkean minäpystyvyyden muodostumiseen vaikuttava informaatiolähde musiikin opetuksessa (Vesioja 2006, 193; de Vries 2013, 388; Sepp ym. 2023, 45).

Opettajan minäpystyvyydelle tyypillistä on sen syklinen luonne. Voimakas minäpystyvyyden tunne johtaa sinnikkäämpään yrittämiseen, joka taas johtaa parempaan suoriutumiseen ja sitä kautta yhä vahvempaan minäpystyvyyden tunteeseen. Sama

syklisyys on havaittavissa myös heikon minäpystyvyyden tunteen kohdalla. Matala minäpystyvyys johtaa helpommin luovuttamiseen haastavissa tilanteissa, mikä johtaa huonoon lopputulokseen ja sen johdosta heikentää minäpystyvyyden tunnetta entisestään. (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998, 233–234.) Ratkaisevaa opettajan minäpystyvyyksien osalta on kuitenkin, kokeeko hän kykynsä muuttumattomina vai uskoko hän mahdollisuuksiinsa kehittyä esimerkiksi harjoittelemalla (Vesioja 2006, 225).

Pystyvyyden tunteella näyttää olevan yhteys opettajan motivaatioon sekä työhön sitoutumiseen. Korkea minäpystyvyys vaikuttaa muun muassa suunnitteluun, organisointiin ja opettajan halukkuuteen kokeilla uusia metodeja. Pystyvyyden tunteen ollessa vahva, opettaja kohtaa myös vaikeat tilanteet sinnikkäämmin ja joustavammin. (Vesioja 2006, 101.) Opettaja, jonka minäpystyvyys on matala tietyn tehtävän tai tilanteen suhteen, ei myöskään halua panostaa suunnitteluun tai itse opetukseen (Garvis & Pendergast 2010, 7). Onkin todettu, että positiiviset onnistumiskokemukset ja korkea minäpystyvyys ennakoivat sitä, että luokanopettaja todennäköisesti haluaa myös tulevaisuudessa opettaa musiikkia. Matala minäpystyvyys puolestaan voi saada opettajan välttelemään musiikin opettamista ja tuntemaan jopa ahdistuksen ja pelon tunteita sitä kohtaan. (Anttila 2008, 276–278; de Vries 2013, 389; Burak 2019, 267; Lowe ym. 2017, 324; Sepp ym. 2023, 45.)

Pystyvyysodotukset voidaan nähdä tilanne- ja tehtävisidonnaisina. Opettaja voi kokea minäpystyvyydentunteensa olevan alhainen musiikin opetuksessa, mutta muissa oppiaineissa pystyvyyden tunne voi puolestaan olla paljon korkeampi. Toisaalta pystyvyysodotusten tehtävisidonnaisuus voi näkyä myös oppiaineen sisällä. (Bandura 1997, 243; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998, 215; Vesioja 2006, 193.) Siinä missä luokanopettaja voi kokea epävarmuutta säestys- tai laulutaidoistaan, voi hän tuntea hallitsevansa hyvin esimerkiksi musiikkiteknologian käytön opetuksessaan. Minäpystyvyys ei ole myöskään aina sidoksissa todellisiin taitoihin. Musiikkia opettavan luokanopettajan minäpystyvyys voi olla korkea, vaikka hänen musiikillisissa taidoissaan olisikin puutteita. Sen sijaan opettaja, jolla on hyvät musiikilliset taidot, saattaa kokea minäpystyvyytensä alhaiseksi, eikä hän näin ollen pysty hyödyntämään taitojaan. (Anttila 2008, 276.)

Opettajan tärkeimpänä tavoitteena voidaan pitää oppilaan oppimista. Opettajan minäpystyvyys voidaankin nähdä opettajan uskona mahdollisuuksiinsa vaikuttaa

oppimistuloksiin. Pystyvyyden tunteen ollessa heikko, opettajan usko mahdollisuuksiinsa vaikuttaa omilla toimillaan oppimistuloksiin on matala, ja muutos voidaan nähdä jopa mahdottomana. Opettajat, joilla minäpystyvyys on korkea uskovat suoriutuvansa annetuista tehtävistä ja pitävät taitojaan ja tietojaan riittävinä. (Garvis & Pendergast 2010, 7.) Myös oppimista edistävien oppimisympäristöjen rakentaminen voi perustua opettajan minäpystyvyyteen (Bandura 1997, 240). Opettajan minäpystyvyyden vaikutus oppilaisiin näkyy erityisesti varhaisten kouluvuosien aikana, koska pienten lasten käsitykset omista kyvyistään ovat vielä suhteellisen epävakaita (Bandura 1997, 242).

Yksilön käsitys omasta musikaalisuudestaan on yhteydessä hänen musiikilliseen minäpystyvyyteensä. Jos ihminen kokee olevansa epämusikaalinen, hänen pystyvyyden tunteensa on yleensä heikko musiikillisten suoritusten parissa. (Koski 2019, 53.) Opettajan musiikillinen minäpystyvyys sekä käsitys omasta musikaalisuudestaan heijastuvat näin ollen myös musiikkikasvatuksen toteutukseen. Musiikillisen minäpystyvyyden ollessa matala, musiikkikasvatus voi jäädä yksipuoliseksi tai vähäiseksi. Opettajan tunnistaessa omat vahvuutensa, hänellä on mahdollisuus toteuttaa musiikkikasvatusta monipuolisemmin ja rohkaistua tarttumaan myös osa-alueisiin vahvuusalueidensa ulkopuolelta. Tällöin opettaja voi nähdä myös musiikin tuomat hyödyt kaikille oppilaille sekä havaita oppilaidensa musiikillisen potentiaalin. (Koski 2019, 55.)

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa määrittelen tutkimustehtävän sekä esittelen siihen liittyvät tutkimuskysymykset ja kerron valitsemastani tutkimusmenetelmästä. Lisäksi kerron aineistonkeruuseen ja analyysiin liittyvistä prosesseista. Tutkimusasetelmaluvun lopuksi tarkastelen tutkielmaani liittyviä eettisiä kysymyksiä.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimukseni tarkastelee luokanopettajien yksilöllisiä musiikkisuhteita, musiikillista identiteettiä sekä musiikin opettamiseen liittyviä kokemuksia tutkimushenkilöiden kertomusten kautta. Pysin selvittämään, miten luokanopettajien musiikkisuhteet ja musiikilliset identiteetit rakentuvat heidän elämäntarinoissaan. Lisäksi tutkin, millaisena musiikkisuhteen ja musiikillisen identiteetin yhteys musiikin opettamiseen näyttäytyy tutkimushenkilöiden kertomuksissa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten luokanopettajien musiikkisuhteet ja musiikilliset identiteetit rakentuvat heidän kertomuksissaan?
2. Millaisina luokanopettajien kokemukset musiikin opettamisesta näyttäytyvät heidän kertomuksissaan?

3.2 Narratiivinen tutkimusote

Tutkimuksessani käytän narratiivista lähestymistapaa. Narratiivista eli kerronnallista tutkimusta voidaan pitää pikemminkin tutkimusotteena tai lähestymistapana kuin varsinaisena tutkimusmetodina (Heikkinen 2002, 15; Heikkinen 2018, 176). Narratiivinen tutkimus on monitieteistä ja sen käsitteistö on vaihtelevaa ja monitahoista. Jokainen tutkija voikin soveltaa metodikirjallisuudesta löytyviä menetelmiä omaan tutkimukseen sopivalla tavalla. (Heikkinen 2002, 15; Hänninen 2018, 189.)

Narratiivisessa eli kerronnallisessa tutkimuksessa huomio kiinnitetään kertomuksiin sekä kertomiseen tiedonlähteinä (Heikkinen 2018, 172). Kertomukset ja niiden tutkiminen ovat luonteva tutkimisen tapa pyrittäessä ymmärtämään ihmisiä sekä heidän toimintaansa

(Heikkinen 2018, 170). Kertominen on olennainen osa ihmisyyttä. Ihmiset ymmärtävät ympäröivää maailmaa ja itseään kertomusten kautta, niin kertomalla omia tarinoitaan kuin kuuntelemalla muiden ihmisten tarinoita. Ihmiset kokevat elämäänsä narratiivien kautta, ja sijoitamme kokemuksemme juuri narratiiveihin. Ihmiskokemusta voidaan pitää aina kerrottuna, ja ihmisen tieto sekä identiteetti rakentuvat jaettujen kertomusten kautta. (Heikkinen 2002, 15; Hyvärinen & Löyttyniemi 2009, 189.) Koska ihmiset ymmärtävät elämäänsä narratiivisesti, soveltuu narratiivinen lähestymistapa myös tutkimuksen välineeksi (Erkkilä 2008, 200). Narratiivinen tutkimus painottaakin yksilön henkilökohtaisten kokemusten kuvaamista ja ymmärtämistä (Erkkilä 2008, 196).

Valitsin tutkimukseeni narratiivisen lähestymistavan, koska halusin tuoda esiin luokanopettajien tarinat ja ajatukset heidän itsensä vapaasti kertominaan. Narratiivinen tutkimusote onkin sopiva esimerkiksi juuri silloin, kun ollaan kiinnostuneita ihmisten vapaasti kertomista omaan elämäänsä liittyvistä asioista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Ihmiset ovat kautta historian kertoneet tarinoita musiikin, kuvien, sanojen, eleiden tai tanssin keinoin. Näiden tarinoiden avulla tulkitsemme kokemuksiamme ja opimme tuntemaan itsemme ja muut. (Barrett & Stauffer 2012, 1.) Identiteetin, eli sen miten ihminen tulkitsee itseään, voidaan ajatella rakentuvan kertomusten kautta (Heikkinen 2018, 183). Ihmisten itsestään ja toisistaan kertomat kertomukset voivat vaikuttaa heihin ja siihen, miten heidän elämänsä suuntautuu (Hyvärinen 2021).

Narratiivista tutkimusta voidaan Heikkisen mukaan kuvailla neljällä eri tavalla. Kerronnallinen tutkimusote liittyy konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen, jolloin narratiivisuus ymmärretään tietämisen tapana ja tiedon luonteena. Toisaalta narratiivisuuden käsitettä käytetään tutkimusaineiston ollessa luonteeltaan kerronnallista. Kolmanneksi narratiivinen tutkimus käsitteenä voi viitata aineiston analyysitapaan. Neljäntenä Heikkinen liittyy käsitteen kertomusten käytännölliseen merkitykseen. (Heikkinen 2002, 16; Heikkinen 2018, 176.)

Konstruktivismissa korostuu näkemys, jonka mukaan ihmiset rakentavat tietonsa ja identiteettinsä narratiivien avulla. Yksilön käsitys itsestään on kertomus, joka on jatkuvassa muutoksessa. Ei ole olemassa yhtä oikeaa todellisuutta, vaan erilaiset todellisuudet rakentuvat ihmisen mielessä sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Yksilö rakentaa tietonsa aikaisempien tietojensa ja kokemustensa perusteella. Näkemykset asioista muuttuvat vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa sekä uusien elettyjen

kokemusten pohjalta. Samalla tavoin kuin tietomme ja identiteettimme ovat jatkuvassa muutoksessa, myös narratiivisuus voidaan nähdä tutkimuksessa kahteen suuntaan toimivana ollen samaan aikaan lähtökohta ja lopputulos. (Heikkinen 2002, 17.)

Narratiivisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole pyrkiä objektiivisuuteen tai yleistettyyn tietoon, vaikka sitä usein kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitellaan. Narratiivisessa tutkimuksessa sen sijaan tavoitteena on pikemminkin paikallinen, henkilökohtainen ja subjektiivinen tieto. Narratiivisessa tutkimuksessa tätä ei pidetä heikkoutena, vaan sen ajatellaan antavan mahdollisuuden kuulla ihmisen ääntä aidommin. (Heikkinen 2002, 18.) Bruner jakaa ajattelun paradigmaattiseen ja narratiiviseen muotoon. Paradigmaattisessa ajattelussa pyritään kategorisoimaan tietoa ja etsimään totuutta, kun taas narratiivisessa ajattelussa ymmärrys perustuu kertomukseen, jonka tarkoitus ei ole pohjautua yhteen totuuteen vaan hyvän tarinan vakuuttavuuteen. (Bruner 1986, 12–13.) Narratiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana voidaankin pitää kertojan näkökulmaa. Yksilön ainutlaatuinen näkökulma ja sen ymmärtäminen kontekstissaan on tällöin tärkeämpää kuin tiedon vertailu muihin lähteisiin paikkansa pitävyyden varmistamiseksi. (Erkkilä 2008, 198.) Narratiivisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena olevat kertomukset eivät kuitenkaan kokemuksen kuvauksina ole fiktiota, vaan niitä on pidettävä kertojalle tosina (Erkkilä 2008, 201). Jokaisen tutkittavan yksilöllinen todellisuus ja tieto ansaitsee tilaa ja on arvokasta. Jokaista kertomusta on kunnioitettava ja se ansaitsee tulla kuulluksi. (Barrett & Stauffer 2009, 22.)

3.3 Aineiston tuottaminen

Narratiivisuutta käsitteenä käytetään myös kuvaamaan tutkimusaineiston luonnetta. Yleisellä tasolla narratiivisuudella voidaan viitata narratiiviin jonkinlaisena tekstinä. (Heikkinen 2002, 19.) Narratiivinen aineisto voi olla joko suullista tai kirjallista kerrontaa. Aineistona voidaan käyttää niin haastatteluja kuin vapaamuotoisia kirjoitelmiakin. Yksinkertaistettuna se voi olla mitä tahansa aineistoa, joka pohjautuu kerrontaan. (Heikkinen 2002, 19; Heikkinen 2018, 180.) Tämän tutkimuksen aineistona ovat kirjalliset narratiivit. Halusin antaa luokanopettajille mahdollisuuden pohtia omaa suhdettaan musiikkiin rauhassa ja kirjoittaa omat tarinansa mahdollisimman vapaasti sellaisina kuin he ne kokevat ilman haastattelijan luomia ennakkokäsityksiä.

Tuotin aineiston pyytämällä luokanopettajia kirjoittamaan vapaamuotoisia kertomuksia suhteestaan musiikkiin ja musiikin opettamiseen. Jaoin kirjoituskutsua (kts. liite) sekä sosiaalisessa mediassa että suoraan tuntemilleni luokanopettajille, joita pyysin myös välittämään kirjoituskutsua eteenpäin kollegoilleen. Aineisto muodostuu kahdeksan minulle vastanneen luokanopettajan kertomuksesta. Rajasin tutkimuksen ulkopuolelle noviisit jo kirjoituskutsua laatiessani. Kandidaatin tutkielmaa (Hautamäki 2023) tehdessäni huomasin, että aikaisemmissa tutkimuksissa aihetta on usein tarkasteltu tutkimalla luokanopettajaopiskelijoiden suhtautumista musiikin opettamiseen sekä musiikkiin oppiaineena. Jäin tuolloin kaipaamaan jo luokanopettajana työskentelevien ääntä. Tästä syystä rajasin tässä tutkielmassani tutkimuskohteekseni luokanopettajat, joilla on työkokemusta vähintään viisi vuotta. Pyysin kirjoitelmia erityisesti luokanopettajilta, jotka eivät ole opiskelleet musiikkia sivuaineena luokanopettajaopinnoissaan, koska halusin nostaa tutkielmassani esiin sellaisten luokanopettajien kokemukset, jotka eivät välttämättä koe musiikkia ammatillisesti vahvuudekseen. Kirjoittajista vain yksi oli tehnyt lyhyen sivuaineen musiikista luokanopettajaopinnoissaan. Muut kirjoittajat olivat opiskelleet ainoastaan luokanopettajaopintoihin kuuluvat pakolliset musiikin aineopinnot.

Kerättäessä kirjallista aineistoa tutkimusta varten voidaan vastaajien antaa kirjoittaa aiheesta täysin vapaasti, jolloin näkökulmat voivat vaihdella paljonkin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Omaelämäkerrallisen aineiston haasteena on kuitenkin niiden polveilevuus. Koko elämää koskevien kertomusten sijaan tarkoituksenmukaisempaa onkin kerätä aineisto pyytämällä tutkittavia kirjoittamaan joistakin määrätystä elämäntapahtumista tai tietystä ajanjaksosta kirjoittajan elämässä. (Hänninen 2018, 192–193.) Tästä johtuen annoin kirjoittajille joitakin apukysymyksiä ja teemoja, joiden pohjalta he saivat halutessaan kirjoittaa kertomuksensa.

Kun aineiston tuottaminen on luonteeltaan ohjailtua, eroaa se esimerkiksi spontaanista päiväkirjan tai kirjeen kirjoittamisesta. Omista kokemuksista kertominen voi olla monille ihmisille henkilökohtaista. Vaikka tutkimukseen osallistutaankin vapaaehtoisesti, on muistettava, että kirjoittaessaan vastaajat todennäköisesti rajaavat kirjoitelmaansa sen mukaisesti, kenen ajattelevat sitä lukevan. Kirjoittajat voivat myös poiketa annetuista teemoista. Annoinkin kirjoittajille valmiiden teemojen lisäksi vapauden kirjoittaa myös muista aiheeseen liittyvistä ajatuksista. Haastatteluun verrattuna oman tekstin muokkaaminen mahdollistaa liian henkilökohtaisilta tuntuvien aiheiden karsimisen ennen tekstin lähettämistä. Toisaalta kirjoittamisen ollessa itseohjautuvaa korostuu syntyvän

tekstin assosiatiivinen ominaislaatu haastatteluun verrattuna, kun vastaamistilanteen yksityinen luonne ja muistelun tuomat miellelyhtymät voivat johtaa kirjoittamaan vapaasti myös annettujen teemojen ulkopuolelta. Kirjoituspyyntöihin vastaamisen voidaankin ajatella antavan tutkittaville muita menetelmiä enemmän toimijuutta vastauksien suhteen. Usein tällaisten tekstien tuottaminen on kirjoittajille jopa voimaannuttavaa, ja tekstien lukeminen voi parhaimmillaan olla sitä myös tutkijalle, kun kirjoittajat avaavat luottamuksellisesti sisäistä maailmaansa tekstien kautta. (Pöysä 2021.)

3.4 Analyysi

Narratiivisuudella voidaan viitata myös tapaan käsitellä aineistoa. Polkinghorne lähestyy aineiston käsittelyä kahdella eri tavalla: narratiivien analyysi (*analysis of narratives*) ja narratiivinen analyysi (*narrative analysis*), jotka molemmat noudattavat laadullisen tutkimuksen yleisiä periaatteita. Narratiivien analyysissä tutkija pyrkii löytämään kertomuksista yhteisiä teemoja, luokitteluja tai elementtejä. Narratiivisessa analyysissä taas aineiston pohjalta tuotetaan uusi kertomus. (Polkinghorne 1995, 12.) Narratiivien analyysi mahdollistaa useampia lähestymistapoja kuin narratiivinen analyysi (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Kertomusten sisältöä lähestytään nostamalla aineistosta tiettyjä teemoja (Hänninen 2018, 203). Polkinghorne rinnastaakin narratiivien analyysin muihin laadullisen tutkimuksen paradigmaattisiin analyysitapoihin (Polkinghorne 1995, 12). Narratiivien analyysissä kerättyä aineistoa lähestytään paradigmaattisesti ja tarinoista pyritään löytämään yhteisiä teemoja tai käsitteellisiä ilmentymiä. Tämä on mahdollista tehdä joko teorialähtöisesti tai induktiivisesti. (Polkinghorne 1995, 13.)

Riessman luokittelee analyysitavat sen mukaan, onko tutkija kiinnostunut siitä, mitä tutkittava kertoo (*what*) vai keskitytäänkö kertomisen tapaan (*how*) (Riessman 2008, 53–54). Olen valinnut tutkielmani analyysitavaksi narratiivien analyysin ja lähestymistapani on temaattinen. Temaattinen lähestymistapa sopii analyysitavaksi analysoitaessa mitä tahansa narratiivista aineistoa, niin haastatteluja kuin kirjallisia kertomuksiakin. Temaattisessa lähestymistavassa ei juurikaan kiinnitetä huomiota kerronnan tapaan. Sen sijaan aineistoa tulkitaan tiettyjen teemojen valossa. (Riessman 2008, 54.)

Kaikki narratiivinen tutkimus käsittelee aineiston sisältöä, mutta temaattisessa analyysissä sisältö, se ”mitä” sanotaan, on painopisteenä. Temaattinen lähestymistapa sopii monenlaisten narratiivisten aineistojen analysointiin. Sitä voidaan soveltaa sekä

haastattelututkimuksissa että analysoitaessa kirjallisia aineistoja. (Riessman 2008, 53–54.) Temaattinen lähestymistapa on tavanomainen käsiteltäessä kirjallista aineistoa, kuten päiväkirjoja, elämäkerrallisia kirjoituksia tai kirjeitä (Riessman 2008, 63). Teemoittelu on laadullisessa tutkimuksessa vakiintunut tapa analysoida aineistoa. Aineiston teemoittelussa analysoinnin narratiiviset piirteet säilyttäen on kuitenkin hienovaraisia eroja verrattuna totuttuun laadullisen tutkimuksen lähestymistapaan. (Riessman 2008, 74.) Temaattinen lähestymistapa vaikuttaa usein aloittelevan tutkijan kannalta suoraviivaiselta ja siksi houkuttevalta lähestymistavalta. Aineistoa tulkitaan kuitenkin hyvin huolellisesti aikaisempaan teoriaan nojaten. (Riessman 2008, 73.)

Narratiivisen tutkimusaineiston analysointi on hyvä aloittaa aineiston mahdollisimman avoimella lukemisella ilman analyttisiä apuvälineitä. Tässä vaiheessa kertomuksiin ei suhtauduta objektina, vaan tarinan ja kertojan sanoman annetaan viedä ja avautua lukijalle vapaasti. Toisella lukukerralla aineistosta nousee erilaisia sävyjä ja vivahde-eroja. Tämän jälkeen voidaan siirtyä tarkastelemaan aineistoa analyttisemmin. (Hänninen 2018, 196.) Ensimmäisellä lukukerralla luinkin luokanopettajien kertomukset avoimesti uppoutuen heidän tarinoihinsa. Toisella lukukerralla pyrin havainnoimaan tiettyjä kenties toistuvia teemoja tai yhtäläisyyksiä tarinoiden välillä, mutta tekemättä kuitenkaan vielä muistiinpanoja. Vasta tämän jälkeen aloitin varsinaisen aineiston tarkemman analysoinnin. Luin aineiston huolellisesti pyrkimyksenäni tunnistaa niissä toistuvia tai kertomuksissa merkityksellisinä näyttäytyviä teemoja. Käytin teemoittelussa apuna värikoodeja, joilla merkitsin kirjoitelmista niissä toistuvat yhteneväiset piirteet. Tulosluvussa tarkastelen näitä kirjoitelmista nousseita teemoja. Johtopäätöksissä palaan teemoihin nivoen tulokset teoriaan ja aikaisempiin tutkimustuloksiin.

3.5 Tutkimusetiikka

Eettisten kysymysten pohdinta on tärkeää tutkimuksen kaikissa vaiheissa aina aiheenvalinnasta lähtien tutkimuksen julkaisuun ja aineiston arkistointiin asti (Vuori 2021). Taideyliopiston opiskelijana olen sitoutunut noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä (Taideyliopiston tutkimuseettiset periaatteet 2023). Tutkimuksen luotettavuuden ja tulosten uskottavuuden takaamiseksi olen soveltanut tutkimusta tehdessäni Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimia tutkimuseettisiä ohjeita (TENK 2023). Olen kirjoittaessani tähännyt helposti ymmärrettävään, selkeään ja johdonmukaiseen tutkielmaan ja pyrkinyt huolellisuuteen ja tarkkuuteen

tutkimustyössäni sekä tulosten esittämisessä että tallentamisessa. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti kunnioitan muita tutkijoita ja heidän tekemäänsä työtä viittaamalla heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla. (TENK 2023.)

Tutkimukseni aineisto on tuotettu pyytämällä kohderyhmään kuuluvia henkilöitä kirjoittamaan tarinansa. Aineistoa hankittaessa on huolehdittava, että tutkimukseen osallistujat antavat vapaan, tietoon perustuvan suostumuksensa osallistumiseen. Kirjoituskutsulla tuotettu aineisto on eettisesti kestävä, jos osallistujille tuodaan selkeästi esiin aineiston tuottamisen tavoitteet ja ehdot. (Hänninen 2008, 125.) Olenkin jo kirjoituskutsussa ilmaissut käsitteleväni aineistoa luottamuksellisesti sekä niin, ettei henkilöllisyydet tule tutkielmassa ilmi, ja kertonut hävittäväni aineistona olleet kirjoitelmat tutkielman hyväksymisen jälkeen. Lisäksi olen hankkinut suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen ja kertomusten käyttämiseen tutkielmani aineistona kaikilta tutkittavilta. Tutkittavat ovat saaneet tietosuojailmoituksen sisältävän suostumuslomakkeen, ja he ovat tämän jälkeen ilmaisseet suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen kirjallisesti sähköpostitse. Tietosuojan kannalta tärkeää on varmistaa tutkimukseen osallistuvien tunnistamattomuus. Olen huolehtinut aineiston pseudonymisoinnista ja muuttanut tutkimukseen osallistuneiden nimet heidän yksityisyytensä ja tunnistamattomuutensa takaamiseksi. Lisäksi olen varmistanut, että käsittelen ja säilytän tutkimusaineistoa turvallisesti ja sitoudun hävittämään kertomukset tutkielman hyväksymisen jälkeen.

Tutkimuksen kohdistuessa ihmiseen eettisyyteen liittyvät kysymykset ovat erityisen tärkeitä etenkin tutkittavien kohtaamisessa ja analysoitaessa tutkimustuloksia (Vuori 2021). Tiedostan, että taustani luokanopettajana ja omat näkemykseni voivat vaikuttaa tulkintoihini. Siitä huolimatta olen pyrkinyt mahdollisimman objektiiviseen aineiston analysointiin. Arvot vaikuttavat kuitenkin aina siihen, miten tulkitsemme ja ymmärrämme tutkittavaa ilmiötä. Arvolähtökohdista ei voi täysin irtisanoutua, ja näin ollen on mahdotonta saavuttaa täydellistä objektiivisuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161.) Tutkija ei myöskään ole aina tutkittavien kanssa samaa mieltä. Tämän ei kuitenkaan saa antaa vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tutkijan on mahdollista pyrkiä ymmärtämään ja selittämään tutkimukseen osallistuvien ajatuksia, tulkintoja ja elämää, vaikka ei niitä itse hyväksyisikään. On tärkeää huomioida tutkittavia kunnioittava ja yhdenvertainen kohtelu koko tutkimuksen ajan. (Vuori 2021.)

Narratiivisen tutkimuksen vahvuus on, että se antaa tutkittaville mahdollisuuden kertoa tarinansa omalla äänellään. Eettisiltä ongelmilta ei voida kuitenkaan tässäkään välttyä. (Hänninen 2018, 204.) Kerronnallisen tutkimuksen perustuessa tulkinnalliseen lähestymistapaan voidaan luotettavuuden arviointia pitää yhtenä keskeisimmistä kysymyksistä (Heikkinen 2018, 184). Elämäntarinat ovat hyvin henkilökohtaisia ja keskeinen osa ihmisen identiteettiä, ja niiden asettaminen tutkijan tulkittavaksi voi tuntua jopa loukkaavalta. Tutkittavien elämäntarinoissa saattaa olla myös hyvin tunnistettavia piirteitä, mikä tuo haasteita pseudonymisoinnille. (Hänninen 2018, 204–205.) Tästä syystä olen pyrkinyt häivyttämään tunnistettavat piirteet ja jätän tutkimuksessa kertomatta kirjoitelmissa mahdollisesti ilmi tulleet asiat, kuten opiskelu- tai asuinpaikka, joista luokanopettaja olisi mahdollista tunnistaa.

Tutkielmaa tehdessäni en ole käyttänyt missään vaiheessa tekoälyn apua. Tutkimukseni aiheen henkilökohtaisen luonteen vuoksi sekä tutkimusotteen ollessa narratiivinen tuntui luontevalta tehdä tutkielma alusta loppuun saakka itse ilman tekoälyä.

4 Tulokset

Tässä luvussa etsin vastauksia tutkimuskysymyksiini käyttäen narratiivien analyysia, kuten kuvasin luvussa 3.4. Polkinghornen mukaan narratiivien analyysissa aineistosta pyritään löytämään yhteisiä teemoja tai käsitteellisiä ilmentymiä (Polkinghorne 1995, 13). Lähestymistapani onkin temaattinen eli pyrin löytämään kirjoitelmista niitä yhdistäviä tai toisistaan erottavia teemoja. Tiedostan, että havaintoni ovat omia tulkintojani, ja pyrinkin tuloksia kirjatessani säilyttämään keskiössä kertojien äänen ja heidän kirjoitelmissaan tuomat merkitykset. Tulosluvussa pääosassa ovat kirjoittajat ja heidän tarinansa, joita liitän tässä vaiheessa teoriaan vain vähän. Vasta pohdintaosassa tulokset keskustelevat tiiviimmin teorian ja aikaisempien tutkimustulosten kanssa.

Aluksi kuvailen lyhyesti tutkimusaineistoani, joka muodostuu kahdeksasta luokanopettajan kirjoitelmasta. Tämän jälkeen käsittelen lapsuuden merkitystä luokanopettajien musiikkisuhteisiin, josta siirryn kirjoittamaan kertomuksissa esiin nousseista musiikillisen identiteetin ilmenemisen muodoista. Seuraavaksi käsittelen kirjoittajien kokemuksia musiikin opiskelusta luokanopettajaopintojen aikana. Lopuksi nostan esiin luokanopettajien kokemuksia musiikin opettamisesta sekä haasteiden että onnistumisten kautta sekä tuon esille heidän ajatuksiaan musiikin erityislaatuudesta oppiaineena.

4.1 Kahdeksan luokanopettajaa ja heidän tarinansa

Tulosluvussa annan äänen tarinansa kirjoittaneille luokanopettajille. Kahdeksan luokanopettajaa kirjoitti kertomuksensa musiikista ja musiikinopettamisesta vapaamuotoisesti. Luokanopettajat ovat valinneet vapaasti, mitä ovat halunneet kertoa ja mitä ovat halunneet jättää pois tarinoistaan. Osa luokanopettajista kirjoitti annettujen apukysymysten teemoista, kun taas osa pohti aihetta laajemmin. En pyytänyt kirjoittajia kertomaan taustatietoja itsestään, mutta kirjoitelmista käy ilmi, että heillä jokaisella on kokemusta luokanopettajan työstä jo useampia vuosia. Vain yksi kirjoittajista kertoi opiskelleensa lyhyen sivuaineen musiikista luokanopettajaopinnoissaan. Muut kirjoittajat ovat opiskelleet vain luokanopettajaopintoihin kuuluvat pakolliset musiikin aineopinnot. Kaikista kirjoitelmista ei kuitenkaan käy ilmi, milloin ja missä opinnot on suoritettu, joten niiden laajuus ja sisällöt voivat erota toisistaan. Kaikki kirjoittajat yhtä lukuun ottamatta

kertoivat opettaneensa musiikkia luokanopettajan uransa aikana. Osalla kokemusta musiikin opettamisesta oli paljon, osalla vain vähän.

Käytän kirjoittajista pseudonyymejä Aalto, Havu, Kuura, Laine, Myrsky, Naava, Paju ja Silmu. Valitsin sukupuolineutraalit pseudonyymit, koska kirjoitelmista ei käy ilmi kirjoittajien sukupuoli, eikä sillä ole tutkimustulosten kannalta merkitystä. Selkeyden vuoksi olen sisentänyt ja kursivoinut kirjoitelmista poimitut sitaatit. Olen merkinnyt kolmella suluissa olevalla pisteellä keskeltä lainausta poistetut kohdat. Sitaatit ovat suoria lainauksia kirjoittajien kertomuksista, mutta olen korjannut niistä muutamia pieniä kirjoitusvirheitä luettavuuden parantamiseksi.

4.2 Musiikki lapsuudessa

Varhaislapsuuden merkityksestä musiikillisen identiteetin rakentumiselle tiedetään melko vähän. On kuitenkin selvää, että lapsuuden perhe, varhaiskasvatus ja muu lähipiiri ovat suuressa roolissa musiikillisen identiteetin muodostumisessa. (Barrett 2017, 63–64.) Lapsuuden kokemukset tulevat esille myös melkein kaikissa luokanopettajien kirjoitelmissa. Kokemukset jakautuvat selvästi kahtia. Toiset luokanopettajista harrastivat musiikkia, osa aktiivisestikin, kun taas toisilla musiikki ei ollut suuressa roolissa lapsuudessa.

Aalto kertoo soittaneensa bändeissä kitaraa ja bassoa teini-ikäisestä asti. Pajun harrastuksiin kuului lapsena pianotunnit sekä koulun kuorossa laulaminen, josta hän erityisesti piti. Myös Havu ja Kuura kertovat molemmat soittaneensa pianoa lapsuudessaan useamman vuoden ajan. Havulla musiikki on ollut vahvasti läsnä myös tanssin kautta.

Harrastin laulamista ja pianon soittamista musiikkiopistossa koko lapsuuteni ja nuoruuteni ja opiskelin myös musiikin teoriaa. Musiikki on ollut aina minulle tärkeää myös tanssiharrastukseni kautta. (Havu)

Musiikkiharrastus ei aina kuitenkaan ole säilynyt aikuisuuteen asti. Laine harmittelee jälkikäteen, etteivät alakouluaikaiset pianotunnit musiikkiopistossa jatkuneet yläkouluun siirryttäessä. Kuuralla soittoharrastus jäi lopulta, kun hän koki riittämättömyyttä osaamisensa suhteen.

Olen soittanut pianoa usean vuoden ajan lapsena ja nuorena. Koin kuitenkin aina, että en ole niin hyvä kuin voisin olla. Halusin olla tässäkin täydellinen. Koska kärsivällisyyteni ei riittänyt siihen, että olisin harjoitellut niin paljon, että olisin soittanut täydellisesti, en ylläpitänyt osaamistani. (Kuura)

Useammassa kirjoitelmassa nousee esille lapsuuden perheen merkitys musiikkisuhteen muotoutumisessa. Laine kertoo tulevansa musikaalisesta suvusta, josta löytyy useita taitavia soittajia. Laine kokeekin, että hänellä on aina ollut läheinen suhde musiikkiin. Kaikissa perheissä musiikkiharrastukset eivät samalla tavalla olleet läsnä eivätkä vanhemmat kannustaneet musiikin pariin, joten lastenkin kiinnostus suuntautui muihin harrastuksiin. Myrsky olisi jo lapsuudessaan halunnut päästä soittotunneille, mutta vanhempien tuen puuttuessa siihen ei ollut mahdollisuutta.

No, olen aina rakastanut musiikkia. Pienestä pitäen olen laulanut ja tanssinut. (...) Pienenä halusin kovasti aloittaa jonkin instrumentin harjoittelun. En saanut, koska isäni oli sitä mieltä, että en kuitenkaan harjoittele. Olisi pitänyt osoittaa jotain ihmeellistä luontaista lahjakkuutta, että soittimen harjoittelu olisi ollut mahdollista. (Myrsky)

Joillakin kirjoittajista muut harrastukset kuuluivat musiikkia vahvemmin elämään, eikä musiikki tullut luontevasti osaksi perheiden arkea. Silmun perheessä kuunneltiin kyllä jonkin verran musiikkia, mutta ulkoilu ja piirtäminen tuntuivat musiikkia mielekkäämmiltä tekemisiltä. Silmu kertookin piirtämisen innostaneen ja koskettaneen häntä eri tavalla kuin musiikki. Naavan perheessä lapsia taas kannustettiin musiikin sijaan liikunnan pariin. Musiikki ei kuulunut vanhempien omiin kiinnostuksen kohteisiin, joten heistä ei tuntunut luontevalta myöskään ohjata lapsia musiikkiharrastuksiin.

Lapsuuden perheessäni musiikki ei ole koskaan näytellyt suurta roolia. Vanhempani ovat kannustaneet minua ennemminkin urheilun ja liikunnan pariin. Näin on toimittu myös sisarusten kohdalla. Vanhempani eivät ole itse musikaalisia, joten he eivät ehkä tästä johtuen ole meitäkään halunneet väkisin viedä musiikin opetuksen pariin. (Naava)

Laine, Naava ja Paju sivuavat kirjoitelmissaan myös kokemuksiaan omilta kouluajoilta. Pajun kokemukset musiikintunneilta olivat mukavia ja erityisesti hän muistelee pitäneensä laulamista. Myös Laineen muistot musiikintunneilta ovat positiivisia.

Vaikka hän lopettikin pianotunnit siirryttyään yläkouluun, säilyi musiikki läheisesti hänen elämässään koulussa musiikin valinnaistunneilla.

Yhdessä soittaminen oli silloin parasta mitä tiesin! (Laine)

Naavan kokemukset yläkoulun musiikin tunneilta ovat täysin päinvastaisia kuin Laineella. Naava kirjoittaa jostain syystä päätyneensä musiikin valinnaisaineryhmään, vaikka kokee musiikin olleen itselleen aina oppiaineena epämieluisa. Tunneilla Naava koki huonommuutta opettajan huomion keskittyessä musiikillisesti taitavimpiin oppilaisiin.

Tunneilla sain kokea huonommuutta, kun osakseni koitui soittaa aina tamburiinia yhteissoitoissa. Opettajamme ei nähnyt vaivaa sen eteen, että opettaisi, vaan ennemminkin eriytti ylöspäin niitä, jotka olivat jo taitavia musiikissa. Minulle tuli olo, että olen huono eikä minuun kannata satsata musiikin opetuksessa. (Naava)

Lähes kaikissa kirjoitelmissa nousee esiin lapsuuden perheen ja omien koulukokemusten merkitys musiikkiin suhtautumisen taustalla. Vanhempien tuen ja kannustuksen puutteen vuoksi useampi kirjoittaja kokee jääneensä vaille musiikkiharrastusta, kun taas esimerkiksi Laine kertoo musiikkisuhteensa muodostuneen läheiseksi musiikin ollessa vahvasti läsnä suvun ja perheen elämässä. Myös lapsuuden kokemukset koulun musiikkitunneista jakaa kirjoittajat kahteen ryhmään osan koettua musiikin tunnit positiivisina, kun taas toisten kertomuksissa musiikin tunnit näyttävät epämieluisina.

4.3 Musiikillisen identiteetin ilmentymisen muotoja

Musiikillisesta identiteetistä puhuttaessa tarkoitetaan ihmisen näkemystä itsestään suhteessa mihin tahansa musiikilliseen toimintaan (MacDonald & Hargreaves & Miell 2014, 573). Vaikka musiikillisen identiteetin tutkimuksessa usein keskiössä ovatkin ihmiset, jotka tuottavat itse musiikkia, voidaan musiikillisen identiteetin nähdä muovautuvan yhtä lailla musiikkia vastaanottavana osapuolena (Rickard & Chin 2017, 291–292). Kaikissa luokanopettajien kirjoitelmissa käy ilmi, että musiikki on jollain tapaa tärkeässä roolissa heidän elämässään. Suurin osa kirjoittajista on aktiivisia musiikin kuluttajia kuunnellen tai konserteissa käyden, mutta osa kertoo myös soittavansa tai laulavansa itse.

Lähes kaikki kirjoittajat kertovat kuuntelevansa musiikkia. Paju kertoo pitävänsä musiikista paljon ja kuuntelevansa eri genrejä laidasta laitaan. Kuuntelemansa musiikin hän valitsee mielentilansa mukaan. Myös Kuura kertoo rakkaudestaan musiikkiin nimenomaan kuuntelemisen kautta. Hän sanookin kuuntelevansa musiikkia paljon. Silmun musiikin kuuntelu on kausittaista. Toisinaan hän saattaa kuunnella jatkuvasti jotain tiettyä artistia tai kappaletta, mutta toisinaan musiikkia ei tule kuunneltua lainkaan moneen päivään. Muutamat kirjoittajista mainitsevat valitsevansa kuuntelemansa musiikin eri suoratoistopalveluista. Niin myös Aalto, joka kertoo bändien kuulostavan hänen mielestään parhaalta vinyylilevyiltä soitettuna, mutta käytännön syistä musiikkia tulee kuunneltua enemmän suoratoistopalveluiden kautta. Aalto tuo esille myös musiikin herättämät tunteet. Hän kertoo musiikin luovan tunnelmaa ja hän saa siitä hyvää oloa. Aalto kertoo jakavansa musiikin ilon myös perheensä kanssa kuunnellessaan musiikkia yhdessä esimerkiksi automatkoilla.

Automatkoilla kuuntelemme tasaisesti kaikkien toivebiisejä ja vaikka iso osa lasteni suosikkibändeistä ei sytytä minua juurikaan, olen iloinen kun voimme jakaa musiikin riemun ja laulaa yhdessä kaikenlaisia hölmöjäkin biisejä. (Aalto)

Myös Myrsky tuo vahvasti esille musiikin herättämät tunteet. Erityisesti hän nauttii live-keikoilla käymisestä. Kuunnellessaan musiikkia keikoilla Myrsky tuntee saavansa energiaa ja kertoo kokevansa yhteyttä muihin ihmisiin. Hän innostuu erilaisista melodioista ja rytmeistä, mutta nauttii eniten kuunnellessaan eri laulajien laulusaundeja. Myrsky kertoo liikuttuvansa laulajien tavasta käyttää ääntään.

Musiikki on mulle yksi tapa käsitellä tunteita syvällä sanojen tavoittamattomalla tasolla. Saan musiikista myös iloa ja energiaa. (Myrsky)

Myrskyn tavoin myös Naava kertoo rakastavansa live-musiikkia ja lisäksi kuuntelevansa musiikkia urheillessaan. Sekä Myrsky että Naava mainitsevat sanoitusten tärkeyden kuuntelemassaan musiikissa. Myrsky mainitsee liikuttuvansa lyriikoista. Naava nostaa sanoitukset jopa itselleen tärkeimmäksi elementiksi musiikissa.

Musiikissa minulle tärkein asia on lyriikat, ei niinkään itse melodia. Tykkään paljon lukemisesta ja tarinoista, joten saan musiikkiin kosketuspinnan sanoituksen kautta. (Naava)

Musiikin vastaanottavana osapuolena kuuntelijan roolissa olemisen lisäksi kirjoitelmista nousee esiin myös musiikin tuottaminen itse laulamalla. Pajulla ja Silmulla laulaminen on satunnaista. Paju kertoo laulavansa silloin tällöin kavereiden kanssa karaokessa tai aloittavansa sukujuhliissa virret, muttei koe olevansa erityisen musikaalinen. Silmulle taas laulaminen liittyy arjen toimiin. Hän nauttii laulamista itsekseen, mutta ei ole kiinnostunut syventämään musiikillista osaamistaan.

Tykkään laulaa mukana kotitöitä tehdessä tai autoa ajaessa, mutta en koe tarvetta syventää osaamistani musiikin saralla. Kaikkien ei tarvitse osata kaikkea tai innostua kaikesta. (Silmu)

Kuura ja Myrsky taas kuvaavat suhdettaan laulamiseen Pajua ja Silmua vahvemiksi. Kuura kertoo rakastavansa laulamista ja on iän myötä saanut enemmän rohkeutta laulaa myös muiden kuullen. Myrsky kuvailee suhdettaan musiikkiin hyvin ristiriitaiseksi ja tunteikkaaksi. Kuuran tavoin hän kertoo rakastavansa laulamista. Myrsky kertoo jopa opiskelleensa laulua ja olleensa mukana sekä musiikkiteatterissa että kuoroissa. Siitä huolimatta Myrsky kokee taitonsa riittämättömiksi esiintyäkseen, ja hän kertookin tällä hetkellä harrastavansa musiikkia vain kuuntelemalla.

Olen ollut virkavapaalla työstäni opiskellakseni laulua. Laulun opiskelu vei minut syvälle matkalle omiin tunteisiin, kehoon ja hengitykseen. Laulun opiskelu eheytti kokonaispersoonallisuuttani. Se nosti pintaan paljon vaikeita muistoja ja tunteita. Minun oli harjoiteltava niiden kanssa olemista ja elämistä. (Myrsky)

Myrskyn suhdetta musiikkiin värittää jonkinlainen kaipaus. Hän on aina halunnut osata soittaa jotain soitinta ja olla osa musisoivaa yhteisöä. Hän kertookin aikuisena ymmärtäneensä oman musikaalisuutensa ja musiikin tärkeyden itselleen. Myös Laine kaipaa elämäänsä musiikkiharrastusta. Alakouluikäisenä musiikkiopistossa pianoa soittanut ja koulun musiikin valinnaistunneista nauttinut Laine kertoo haaveilevansa laulutunneista, mutta ei ole aikuisena löytänyt aikaa musiikkiharrastukselle. Myös Havu

harmittelee musiikin jääneen pois elämästään, kun se ei aktiivisesti ole läsnä töidenkään kautta.

Musiikkia opettaessani seurasin aktiivisemmin musiikkikulttuuria, osallistuin tapahtumiin ja harrastin sitä. Nyt, kun en musiikkia opeta en juuri soita pianoakaan. Aikaa tälle harrastukselle ei tunnu nyt löytyvän, musiikkia opettaessa harrastus ja työ yhdistyivät. Maailmaa katsoi ja koki eri tavalla. (Havu)

Kirjoittajista ainoa aktiivisesti itse musiikkia tuottava luokanopettaja on Aalto. Hän kertoo musiikin olevan merkittävässä roolissa elämässään. Teini-ikäisestä asti bändeissä soittanut Aalto kuvailee kokevansa musiikin erityisen voimakkaasti juuri bändin kanssa soittaessaan. Yhteys toisiin soittajiin motivoi häntä myös harjoittelemaan ja kehittymään soittajana. Hän kokee saavansa yhteyden omaan luovuuteensa parhaiten luomalla omaa musiikkia yhdessä bändin kanssa.

Bändin kanssa soittaessa koen musiikin erityisen voimakkaasti ja enemmän kehollisesti. Bändin kanssa soittamiseen liittyy olennaisesti myös yhteyden tunne toisiin soittajiin ja olen oikeastaan kehittänyt soittotaitoni etupäässä bändien kanssa treenaamalla. Nykyään kun soitan kitaraa yksin kotona, treenaan usein nimenomaan tuodakseni parhaan mahdollisen panoksen bändin yhteissoittoon ja -sointiin. Toki huvikseen rämpyttelyllekin on hetkensä, mutta jotenkin sille ei meinaa löytyä kovin usein aikaa lapsiperhearjessa. Päämäärätietoiselle harjoittelulle sen sijaan tulee järkättyä aikaa, koska se tuntuu niin tärkeältä. Myös oman musiikin luominen yhdessä bändin kanssa on tärkeää ja koen, että siinä saan yhteyden omaan luovuuteeni paremmin kuin missään muussa taiteellisessa asiassa. (Aalto)

Luokanopettajien kirjoitelmissa on nähtävissä heidän rakkautensa musiikkiin, joka ilmenee jokaisen kohdalla yksilöllisellä tavalla. Rickard ja Chin kuvaavat musiikillisen identiteetin perustana voivan olla yksilön kokema mieltymys musiikkiin riippumatta siitä, tuottaako hän itse musiikkia vai ei. Sen lisäksi että musiikillinen identiteetti rakentuu musiikkia tuottamalla soittaen tai laulaen, voi sen pohjalla olla myös esimerkiksi musiikin

käyttäminen tunnesäätelyn apuna tai aktiivinen osallistuminen konsertteihin kuuntelijana. (Rickard & Chin 2017, 298–299.)

4.4 Musiikki luokanopettajaopinnoissa

Luokanopettajaopintoihin sisältyy opiskelupaikasta- ja ajankohdasta riippuen laajuudeltaan ja sisällöiltään vaihtelevat musiikin opinnot. Musiikin opintojen määrää luokanopettajakoulutuksessa on viime vuosikymmenten aikana vähennetty merkittävästi. (Vesioja 2006, 58; Mäkinen 2020, 79; Suomi & Ruismäki, 2021, 8.) Näiden opintojen tulisi antaa valmiudet opettaa alakoulun musiikin opetussuunnitelmaa vastaavat sisällöt (Juvonen 2008, 128). Luokanopettajien kertomuksista välittyy ristiriitaisia tunteita luokanopettajaopintoihin kuuluvia musiikin opintoja kohtaan. Musiikin opinnoissa oli koettu toisaalta onnistumisia, mutta useimmat kirjoittajat olivat tunteneet myös riittämättömyyttä ja kertoivat musiikin opintojen tuntuneen haastavilta.

Säestämisen opiskelu joko pianolla tai kitaralla nousee esiin useammassa kirjoitelmassa. Naavan kokemus pakollisesta pianokurssista oli lopulta positiivinen kannustavan opettajan ansiosta, vaikka hän olikin etukäteen jännittänyt kurssia paljon. Myrsky kirjoittaa olleensa pianotuntien alkaessa aluksi innoissaan, mutta ahdistuneensa pian omasta osaamattomuudestaan. Hän kertoo kokeneensa osaamattomuudestaan myös häpeää, jonka näkee olleen myös osin esteenä oppimiselle. Myös Silmun kertomuksesta välittyy pettymys omiin taitoihinsa. Silmu kertoo valinneensa säestyssoittimekseen kitaran, koska hän koki pianon tuntuvan itselleen liian kaukaiselta. Kitaransoitonopiskelu osoittautui kuitenkin vaikeaksi.

Kitaran opettelu oli todella työlästä eikä erityisen palkitsevaa. En kuullut soinnuissa mitään eroa. Yhtäaikainen rytmin ylläpitäminen, sointujen soittaminen, nuottien lukeminen ja komppi vielä päälle tuntui sulattavan aivoni. (Silmu)

Soitonopiskelun hankaluuksista huolimatta Silmu kertoo oppineensa soittamaan lastenlauluja ja suomirock-hittejä omien sanojensa mukaan riittävän hyvin ja laulaminen oli alkanut tuntua mukavalta. Opintoihin oli sisältynyt musiikkia ”aika paljon”. Harjoituksen myötä Silmun käsitys omasta musikaalisuudesta muuttui, eikä hän kokenut itseään enää niin epämusikaaliseksi kuin oli aikaisemmin ajatellut. Naava sen sijaan kuvailee musiikin kursseja yliopisto-opintojensa vaativimmiksi ja epämieluisimmiksi.

*Koin näillä tunneilla huonommuutta, koska minulla ei ollut taitoa lukea nuoteista tai rohkeutta laulaa niin kuin monella opiskelukaverillani.
(Naava)*

Naavan tavoin myös Havu vertaa itseään opiskelutovereihinsa, joita taitamattomampi koki olevansa. Havu opiskeli yliopistossa musiikkia sivuaineena muutaman kurssin verran, mutta epävarmuus omista taidoistaan sai hänet jättämään opinnot kesken, mitä hän jälkikäteen harmittelee.

Musiikin sivuaineopinnot tyssäivät varmaankin omaan epävarmuuteeni, sillä minulla ei ennen luokanopettajan opintoja juuri ollut kokemusta bändisoittamisesta ja koin olevani opiskelutoveritani paljon taitamattomampi erityisesti niiden hallinnassa. Tuota nyt hölmöltä tuntuvaa ajatusta olen kyllä katunut monta kertaa ja toivoisin, että olisin uskaltanut jaksaa tuossa upeassa ryhmässä. (Havu)

Kirjoittajista ainoa musiikin sivuaineopinnot tehnyt luokanopettaja on Laine. Hän kertoo opiskelleensa musiikkia sivuaineena 25 opintopisteen verran. Valmistuttuaan hän kokee juuri näiden sivuaineopintojen ansiosta saaneensa nykyisen työpaikkansa. Laine nostaa kirjoitelmassaan esille erityisesti opintoihin kuuluneet laulutunnit ja niiden hyödyllisyyden. Hän kokee laulamisen tuntuneen hyvältä laulutuntien tuoman kehityksen myötä. Nykyään säännöllisen harjoittelun puuttuessa Laine kertoo äänensä väsyvän nopeammin.

Kertomuksissa korostuu erityisesti soittotaidon, mutta myös laulutaidon tai näiden taitojen puutteen merkitys siihen, miten mielekkääksi kirjoittajat kertovat kokeneensa musiikin opinnot luokanopettajaksi opiskellessaan. Luokanopettajien näkökulmasta yhdeksi tärkeimmistä taidoista musiikkia opettaessa nouseekin riittävä säestystaito (Vesioja 2006, 140; Suomi 2019, 209).

4.5 Musiikkia opettamassa

Luokanopettajakoulutus antaa muodollisen kelpoisuuden opettaa kaikkia peruskoulun alakoulussa opetettavia oppiaineita, mukaan lukien musiikkia (Vesioja 2006, 61; Suomi 2019, 18). Luokanopettajat eivät kuitenkaan uransa aikana välttämättä opeta kaikkia

oppiaineita. Kirjoittajista lähes kaikilla on kokemusta musiikin opettamisesta ainakin jonkin verran. Ainoana luokanopettajana Silmu kertoo opettaneensa musiikkia vain muutaman tunnin opiskeluihin kuuluvan harjoittelun aikana. Valmistumisen jälkeen hän ei ole opettanut musiikkia lainkaan.

Kirjoittajista eniten kokemusta musiikin opettamisesta on Laineella, Myrskylä ja Havulla. Laine on luokanopettajista ainoa, joka on opiskellut musiikista lyhyen sivuaineen ja kertookin opettaneensa musiikkia koko kymmenvuotisen uransa ajan myös muille kuin omalle luokalleen. Myös Myrsky kertoo opettaneensa musiikkia paljon. Opiskeluaikana hän ajatteli, ettei koskaan tulisi opettamaan musiikkia, mutta päätyi kuitenkin työelämässä tilanteeseen, jossa jonkin aikaa opetti musiikkia jopa puolet opetusvelvollisuustunneistaan. Tällä hetkellä hän ei opeta musiikkia. Havu kertoo opettaneensa musiikkia jokaisella työpaikallaan, noin puolet luokanopettajan urastaan. Tällä hetkellä hän ei kuitenkaan opeta musiikkia, koska opetuksesta vastaa musiikin aineenopettaja.

Aalto kertoo musiikin olleen hyvin pienessä roolissa hänen luokanopettajaurallaan, koska hänenkin työyhteisössään musiikin opetuksen hoitaa musiikin aineenopettaja. Kuuralla, Naavalla ja Pajulla on vähän kokemusta musiikin opettamisesta. Paju kertoo opettaneensa musiikkia ensimmäisenä työvuotenaan ja Naava yhtenä lukuvuotena alkuopetuksessa. Muulloin heidän luokkiensa musiikin opetuksesta on vastannut joku muu opettaja. Kuura kertoo opettaneensa musiikkia jonkin verran nykyisessä työpaikassaan.

4.5.1 Epävarmuutta

Epävarmuus etenkin omasta soitto- ja laulutaidosta nousee esiin luokanopettajien kirjoitelmissa. Luokanopettajat kertovat kokevansa musiikin opettamisen työlääksi ja olevansa epämunakavuusalueella musiikkia opettaessaan.

Paju kertoo työpaikallaan olleen aina muita opettajia, jotka ovat olleet taitavampia säestämään ja innokkaampia opettamaan musiikkia. Hän ei ole enää ensimmäisen työvuotensa jälkeen opettanut musiikkia. Hän kertookin säestystaitonsa heikentyneen käyttämättömänä. Kuura kertoo osaavansa soittaa pianoa, mutta ei mielellään soita muiden kuullen. Hän kokee tämän vaikeuttavan opettajan työtään. Kuura ei uskalla säestää, koska pelkää epäonnistuvansa. Myös Naava kertoo kokevansa musiikin

oppiaineena itselleen vaikeaksi opettaa juuri soitto- ja laulutaitoon liittyvän epävarmuuden vuoksi.

Koen musiikin itselleni vaikeana oppiaineena hallita, koska en osaa säestää, laulaminen on epävarmaa ja musiikin termit eivät ole niin hyvin hallinnassa, mitä toivoisin, että opettajalla olisi. (Naava)

Musiikin opetuksen siirryttyä kokonaan aineenopettajan vastuulle ei Havu nykyisessä koulussaan enää opeta musiikkia. Hän kertoo olleensa ensin tästä muutoksesta järkyttynyt ja nostaa esille, miten musiikki voi rikastuttaa myös muiden oppiaineiden opetusta. Musiikin tuntien siirryttyä muille opettajille hän aluksi jaksoi pyytää luokkaansa pianoa, jotta voisi laulattaa oppilaitaan esimerkiksi äidinkielen tai englannin tunneilla. Havu kokee saaneensa ihmetystä osakseen tämän takia. Lopulta laulattaminen jäi.

Sitten se jäi - myös sen takia, että aloin epäillä, etten ehkä olisi tarpeeksi hyvä edes laulattamaan oppilaita yhteiseksi iloksi. (Havu)

Kirjoittajista ainoastaan Laine on erikoistunut musiikkiin luokanopettajaopinnoissaan. Siitä huolimatta myös hän kertoo kokevansa alemmuudentunnetta omasta soittotaidostaan. Hän toivoo olevansa parempi pianisti ja osaavansa säestää monipuolisemmin. Hän harmittelee, ettei osaa soittaa mitään soitinta kunnolla. Bändisoittimia hän kertoo soittavansa alkeellisesti, mutta ei mitään niistä erityisen hyvin. Pitkästä bänditaustastaan huolimatta myös Aalto kokee, etteivät hänen taitonsa itseoppineena muusikkona riitä musiikin opettamiseen. Hän kertoo pianonsoitto- ja laulutaitonsa olevan riittämättömät laadukkaaseen musiikin opettamiseen.

Pianonsoittotaitoni on melko olematon ja äänialani laulajana hyvin suppea, joten en koe taitoni riittävän laadukkaaseen musiikin opettamiseen, johon koen laulattamisen olennaisesti kuuluvan. Myöskään musiikin teoria ei kiinnosta minua laajasti ja soittajanakin olen lähes täysin itseoppinut. (Laine)

Kirjoittajat kertovat myös musiikin opettamiseen liittyvän valmistautumisen vievän runsaasti aikaa ja vaivaa, kun oma aineenhallinta ei ole riittävällä tasolla. Silmu kertoo kokemuksestaan opetusharjoittelussa, jossa hän tunsi musiikin opettamisen olevan itselleen ”kärsimystä”. Itselleen hankalan oppiaineen tuntien suunnittelu vaati vaivaa ja valtavasti harjoittelua etukäteen. Myös Myrsky kertoo musiikin opettamisen tuntuneen

suurimmaksi osaksi raskaalta ja jopa ahdistavalta, kun tuntien valmistelu vei aikaa ja opetus vaati heittäytymistä.

Tietyllä tapaa musiikin opettaminen on ollut aivan mukavaa, mutta suurimmaksi osaksi aivan hirveän raskasta ja ahdistavaa. Olen kokenut, että en hallitse ainetta tarpeeksi. Tuntien valmistelut veivät kamalasti aikaa ja oma persoona piti laittaa aina täysillä mukaan. Ihmiset olettivat, että osaan enemmän kuin oikeasti koin osaavani. (Myrsky)

Opettajan epävarmuus omista taidoistaan heijastuu kirjoittajien mukaan myös oppilaisiin. Kirjoittajat kertovatkin pelkäävänsä motivaation innostavaa oppiainetta kohtaan sammuvan, jos opettajan taidot eivät riitä monipuoliseen opettamiseen. Naava kertoo opettaneensa musiikkia alkuopetuksessa valmiiden nauhojen ja Aapisen laulujen avulla ja ottaneensa mukaan opetukseen hieman rytmisoittimia. Hän kokee, etteivät oppilaat saaneet sellaista musiikin opetusta, mikä heille kuuluisi. Naava pelkää myös opettavansa jotain väärin ja jännittää sitä, että oppilaat huomaisivat hänen epävarmuutensa.

Aalto nostaa kirjoitelmassaan esiin Helsingin kaupungin syksyllä 2024 tekemän linjauksen, jonka mukaan musiikin aineenopettajat eivät enää tulevaisuudessa helsinkiläisissä alakouluissa opeta musiikkia. Aalto kertoo, ettei hänen työpaikallaan aiemmin ole tarvinnut opettaa oppiaineita, jotka eivät tunnu mieluisilta, mutta nyt hänelle on todennäköisesti jatkossa tulossa musiikin tunteja opetettavaksi. Hän kokee tämän turhauttavana ja epäreiluna myös oppilaita kohtaan.

Tuntuu kehnolta opettaa sellaista ainetta, jota ajattelee monen muun opettavan paljon paremmin. Musiikki on innostava asia ja pelkään, että minun musiikinopettajan valmiuksillani en saa tartutettua tuota intoa lapsiin. (Aalto)

Myös Laine kertoo surevansa oppilaiden motivaation puutetta musiikkia kohtaan. Hänen kokemuksensa mukaan iso osa lapsista kokee musiikin epämieluisaksi oppiaineeksi. Laine haluaisi suunnitella ja toteuttaa oppilaille kivoja ja mielekkäitä oppitunteja, mutta kokee erityisesti teoria-asioiden opettamisen työlääksi. Hän toivookin saavansa lisäkoulutusta musiikkikasvatuksesta ja lisää osaamista, miten opettaa esimerkiksi laulua.

4.5.2 Onnistumisia

Vaikka luokanopettajat kokevat epävarmuutta omista taidoistaan, ovat he saaneet myös onnistumisen kokemuksia saadessaan hyödyntää omia vahvuuksiaan musiikin opettamisessa. Vesiojan mukaan minäpystyvyysodotukset ovatkin niin tilanne- kuin tehtäväsidonnaisia. Tehtäväsidonnaisuus näkyy eri oppiaineiden välillä, mutta myös oppiaineiden sisällä. Onnistumiskokemukset tilanteissa, joihin opettaja kokee aineenhallintansa riittävän, vahvistavat hänen pystyvyyden tunnettaan. (Vesioja 2006, 193.)

Myrsky kertoo saaneensa oppilaat innostumaan laulamista. Iloa oppitunneilla toi myös yhteismusisointi yksinkertaisten bändisovitusten kautta. Hän kertoo saaneensa musiikintunneistaan myönteistä palautetta niin oppilailta, huoltajilta kuin kollegoiltaankin. Kuura taas kertoo laulamista innostuneiden oppilasryhmien rohkaisseensa häntä itseäänkin laulamaan.

Yhä useammin uskallan laulaa myös luokassa lasten kanssa. Yhdessä laulaminen on sen verran kivaa ja lapset nauttivat siitä, että olen päättänyt vain laulaa. (Kuura)

Musiikin valinnaisten tuntien opettaminen on tuonut onnistumisen kokemuksia Laineelle, joka kertoo pitäneensä valinnaisia laulu- ja bändikursseja viides- ja kuudesluokkalaisille. Motivoituneiden oppilaiden kanssa Laine pääsi kokeilemaan moniäänistä laulua ja erilaisia sovituksia. Hän kertoo kokemuksen tuntuneen erittäin hyvältä.

Tämä oli myös mahtava kokemus! Soitettiin oppilaiden toivomia kappaleita, ja tämä porukka pystyi myös jo itse oma-aloitteisesti opettelemaan uusia sointukiertoja eikä kaikkea tarvinnut käydä läpi alusta pitäen. Silloin tuntui, etten ollut töissäkään ja oli mahtavaa soitella yhdessä! (Laine)

Vaikka Paju kertookin jättäneensä ensimmäisen työvuoden jälkeen musiikin opettamisen itseään taitavampien säestäjien tehtäväksi, on hänellä kuitenkin jäänyt musiikin opettamisesta mukavia muistoja. Hän mainitsee erityisesti musiikkiliikunnan opettamisen ja musiikin kuuntelun oppilaiden kanssa jääneen mieleen myönteisinä kokemuksina. Hän kertoo pitäneensä musiikin opettamisesta ja valmistelleensa tunnit huolellisesti pyrkien muodostamaan opetuksesta eheitä kokonaisuuksia. Havu taas kertoo epävarmuudestaan

huolimatta uran alussa tarttuneensa toimeen ennakkoluulottomasti, kun musiikin opettaminen tuli hänen hoidettavakseen.

Tehtävät oli hoidettava epävarmuudesta huolimatta - ehkä työssä auttoi toisaalta myös uuden opettajan innokkuus ja ennakkoluulottomuus. (Havu)

Kuuralla on ollut mahdollisuus yhteisopettajuuteen koulussaan ja ryhmiä jakamalla opettajien vahvuuksia on voitu hyödyntää. Hänen vastuulleen on jäänyt vahvuusalueenaan kokemansa musiikin teorian opettaminen, kun taas soitonopetuksesta on vastannut hänen kollegansa.

Meillä on ollut mahdollisuus opettaa kahta ryhmää yhtä aikaa kahden opettajan voimin. Olen saanut vierelleni kollegoita, jotka ovat super ammattilaisia säestämässä ja soitonopetuksessa. Minun vastuulleni on jäänyt musiikin teorian opettaminen, missä koen olevani hyvä. Näin olemme saaneet oppilaiden käyttöön meidän molempien vahvuudet, ja musiikin opetukseen on voitu ottaa laajempia kokonaisuuksia. Olen kokenut tämän oikein toimivaksi malliksi. (Kuura)

Omien vahvuuksien hyödyntämisen merkitys ja toisaalta kollegiaalinen tuki nousevat esiin luokanopettajien kertoessa onnistumiskokemuksistaan. Myös Havu kokee Kuuran tapaan musiikin teorian vahvuudekseen. Havu kertoo nauttivansa musiikin teorian opettamisesta. Hän vertaa sen loogisuutta matematiikan opettamiseen. Havu kertoo myös päässeensä hyödyntämään tietojaan ja rakkauttaan kulttuurihistoriaan opettaessaan musiikin historiaa.

4.5.3 Erityistaitoja vaativa oppiaineeko?

Luokanopettajat ajattelevat musiikin olevan vaikea oppiaine opettaa sen vaatimien erityistaitojen vuoksi. Epävarmuus aineenhallinnasta on musiikin opetuksessa suurempaa verrattuna muihin oppiaineisiin. (Holden & Button 2006, 29; Juvonen 2008, 104; Burak 2019, 257.) Luokanopettajat tuovat kirjoitelmissaan esiin musiikin erityislaatuisuuden muihin oppiaineisiin verrattuna. Musiikin opettamista kohtaan odotukset ovat korkealla ja kynnyks musiikin opettamiseen on suuri.

Opiskellessaan luokanopettajaksi häpeää osaamattomuudestaan kokenut Myrsky ajatteli, ettei valmistuttuaan tulisi koskaan opettamaan musiikkia. Asiat menivät kuitenkin toisin

ja hän päätyi lopulta opettamaan musiikkia runsaasti. Myrsky kertoo kokeneensa musiikin opettamisen yhtäältä mukavana, mutta toisaalta hyvin raskaana ja ahdistavanakin.

Kuinkas sitten kävikään! Opin, että ei koskaan kannata sanoa ei koskaan. Olen urani aikana opettanut musiikkia melkein kaikissa kouluissa, joissa olen ollut töissä. Yhteen aikaan puolet luokanopettajan opetusvelvollisuuteeni kuuluvista tunneista oli musiikkia. Opetin musiikkia pienen alakoulun jokaiselle luokalle. (Myrsky)

Musiikin opettamisen ajatellaan Havun mukaan vaativan erityistaitoja, joihin vaaditaan opintoja tai vahvaa harrastuneisuutta. Muiden oppiaineiden kohdalla näin ei ole. Hän ajattelee musiikin opetuksen kyllä kiinnostavan monia luokanopettajia, mutta uskallusta tarttua vaikeana pidettyyn oppiaineeseen ei välttämättä löydy.

Musiikin opettamisen ajatellaan lisäksi yleisesti ehkä vaativan opettajalta sellaisia erityisiä tietoja ja taitoja (mm. erilaisten soitinten hallinta sekä sovitukset), joita ei löydy keneltä tahansa vaan siihen vaaditaan joko opintoja tai vahvaa harrastuneisuutta. (...) Olen ymmärtänyt, että monia luokanopettajia musiikin opettaminen kiinnostaisi, mutta kynnys sen opettamiseen on suuri. (Havu)

Musiikin erityislaatuisuus näkyy myös koulun oppituntien ulkopuolisessa toiminnassa. Musiikki on näkyvässä roolissa esimerkiksi koulun juhlissa, ja tämä lisää osaltaan opettajien kokemia paineita musiikin opetusta kohtaan. Havun mukaan hänen nykyisen koulunsa juhlissa on totuttu näkemään hiottuja esityksiä, joiden sovittamisen ja harjoittamisen eteen opettaja on nähnyt paljon vaivaa. Havun näkemyksen mukaan esitykset nostavat kynnystä musiikin opettamiseen. Myös Myrsky ajattelee musiikin olevan oppiaine, joka näkyy koulun ulkopuolelle, ja siksi odotukset sitä kohtaan ovat muita oppiaineita suuremmat.

Mun kokemus on, että koulun musiikinopetukselta odotetaan paljon, koska se on sellainen osa koulutyötä, joka näkyy ulospäin, ikään kuin jäävuoren huippu. Musiikkiesityksillä edustetaan koulua. Tietyllä tapaa tämä on minusta hassua, koska oppimisessa prosessin tulisi olla keskiössä. Musiikin kohdalla lopputulos saa isoimman painotuksen. Harvoilla lapsilla on

kuitenkaan mitään instrumenttiosaamista, joten musiikinopettajan harteilla lepää paljon. (Myrsky)

Myrsky kritisoi sitä, miten juhlissa näkyvä lopputulos jättää varjoonsa itse oppimisprosessin. Myös Havu kokee juhlissa nähtävien esitysten nostavan esiin taitavimpia oppilaita, jotka usein harrastavat musiikkia koulun ulkopuolellakin. Havu uskoo, että oppitunneilla kaikki saavat soittaa ja laulaa tasapuolisesti, mutta musiikkia opettavat opettajat valitsevat esityksiin usein soittajiksi musiikkia harrastavia ”luottooppilaita”.

Esityksiä ajatellen musiikkia harrastavia lapsia pidetään ehkä varmempina soittajina ja laulajina. Harrastusten kautta esityksiin saadaan mukaan myös soittimia, joita koulussa ei soiteta (viulu, harmonikka, sello, trumpetti...) Monipuolisempien sovitusten tekemisen uskon ruokkivan myös musiikinopettajien ammatillisia kunnianhimoja. Surullista muiden lapsien ja muiden opettajien näkökulmasta on se, että me muut koemme jäävämmme varjoon. Toisaalta - saamme tietenkin nauttia hienoista, hiotuista esityksistä mekin. (Havu)

Musiikin opettamiseen liittyvien odotusten vuoksi luokanopettajat saattavat kokea epäonnistumisen pelkoa, eivätkä uskalla opettaa musiikkia. Havun mukaan tämä on sääli, sillä hän uskoo luokanopettajien kyllä selviytyvän perusasioiden opettamisesta musiikissa. Havu kertoo arvostavansa musiikinopettajien koulutusta, mutta luokanopettajien vahvuutena hän näkee luokanhallinnalliset taidot, joita opetettavan aineksen hallinnan lisäksi musiikin tunneilla tarvitaan. Hänen mukaansa luokanopettajilla on vahvat ryhmänhallintataidot, oppilaan tuntemusta sekä kyky tehdä tuntisuunnitelmia. Hän kokee musiikilla olevan myös oppiaineena luokkaa yhdistävä merkitys.

Musiikin opettamisella on taitojen opettamisen ohella monia muitakin merkityksiä: se luo iloa, kasvattaa kulttuuriin, auttaa ymmärtämään yhteiskuntaa, rikastuttaa kieltä, opettaa tulkitsemaan tekstejä, vahvistaa minäkuvaa. (Havu)

Musiikin integroiminen muihin oppiaineisiin nähdään myös mahdollisuutena, jota luokanopettajien olisi luontevaa käyttää. Havu kertoo usein luokanopettajana tuntevansa itsensä tietojen ja taitojen jakajaksi. Musiikin hän näkee tarjoavan mahdollisuuden

erilaiseen opettajuuteen ja luovuuteen myös muita oppiaineita opettaessa. Havun mukaan oppilaat tosin saattavat ajatella esimerkiksi laulamisen kuuluvan vain musiikin tunneille.

Nykyisellään lapset tuntuvat ajattelevan, että musiikki kuuluu vain musiikin tunnille ja esimerkiksi ajatus laulamisesta musiikin tuntien ulkopuolella (ja vieläpä jonkun muun kuin musiikkia opettavan opettajan!) kanssa saattaa ihmetyttää (Havu)

Sekä Kuuran että Naavan kirjoitelmissa nousee esiin ajatus täydellisyyteen pyrkimisestä opettajan työssä. Virheiden pelko korostuu heidän mielestään erityisesti taito- ja taideaineissa. Kuura kertoo kyllä opettaneensa musiikkia, mutta ei tee sitä mielellään. Naavan mukaan hän kokee musiikin opettamista kohtaan epävarmuutta ja pelkää tekevänsä virheitä opettaessaan. Hän vertaa musiikkia teknisen työn opettamiseen, jossa hänen aineenhallintansa ei myöskään ole vahva.

Minun pitäisi olla myös armollisempi itseäni kohtaan, sillä yhtä lailla voin luokanopettajana tehdä muissakin oppiaineissa virheitä opettaessani. (Naava)

Opettajan epätäydellisyyden näkyminen oppilaille voisi kuitenkin Kuuran mukaan olla jopa tärkeää.

Työssäni minua harmittaa, että musiikin opetukseen liittyy niin paljon pelkoja. Lapsille olisi kuitenkin tärkeää näyttää, että opettajatkaan eivät osaa kaikkea täydellisesti ja että on asioita, joita voitaisiin yhdessä opetella. Edelleen opettajan työhön liittyy vahva ajatus täydellisyydestä ja erityisesti tämä korostuu ainakin omasta mielestäni juuri taito- ja taideaineissa. (Kuura)

Kuura nostaa esille seikan, joka on nähtävissä muidenkin luokanopettajien kirjoitelmissa. Musiikki vaikuttaa olevan tärkeä osa opettajien elämää, mutta työelämässä siihen ei uskalleta tarttua. Kuura toivoo tähän muutosta. Hän ajattelee, että eivät luokanopettajien tiedot ja taidot varmasti ole täydellisiä myöskään muiden oppiaineiden kohdalla, mutta silti he opettavat esimerkiksi suomen kieltä tai matematiikkaa. Musiikin kohdalla usein tarjotaan mahdollisuus valita, haluaako sitä opettaa. Muiden oppiaineiden kohdalla harvoin tätä mahdollisuutta on. Kuuran mukaan musiikin tunteja voisi antaa luokanopettajille opettavaksi tasaisemmin.

Musiikin kohdalla tarjotaan mahdollisuus valita, haluaako vai eikö. Tämä aiheuttaa painetta niille, jotka osaavat/voivat ainetta opettaa. Tuntijaoista saisi tasapuolisempia, kun opettajat välillä pakotettaisiin epämukavuusalueelle musiikinopetuksen kanssa. Moni voisi löytää itsestään kyvyn opettaa musiikkia. Näin minullekin kävi, kun minut pakotettiin kollegan tukemana opettamaan musiikkia. Koin tämän todella voimaannuttavana ja olen iloinen, että sain kokea tämän. (Kuura)

Mahdollisuus valita on johtanut Silmun kohdalla siihen, että hän ei ole opettanut musiikkia lainkaan lukuun ottamatta luokanopettajaopintoihin kuuluvaa harjoittelua. Hän kertoo opiskelleensa pitkän sivuaineen kuvataiteesta ja kokee myös käsityön kovien materiaalien opettamisen itselleen mielekkääksi. Silmu kertookin pitävänsä positiivisena asiana sitä, että opettajat voivat keskittyä vahvuksiinsa.

Pienen koulun hyvä puoli on se, että oppiaineiden jakaminen sujuu yleensä mukavasti. Kuviksen ja käsityön opetukseen ei ole tunkua, joten saan jatkossakin vältellä musiikin opettamista samaan tapaan. (Silmu)

Kirjoitelmissa esiin nouseva itseluottamuksen puute vaikuttaakin olevan usein esteenä opettaa musiikkia. Luokanopettajat pohtivat kirjoitelmissaan keinoja, joiden avulla musiikin opetus voisi tuntua helpommalta. Teknologian tuomat mahdollisuudet nousevat esiin muutamassa kirjoitelmassa. Havu kertoo seuranneensa sivusta, miten teknologia helpottaa muun muassa musiikin luovan tuottamisen harjoittelemista. Myös Paju kertoo huomanneensa opetussuunnitelmaa lukiessaan musiikin opetuksen muuttuneen teknologian käytön myötä. Kuura puolestaan kertoo hyvistä kokemuksistaan toteuttaa musiikin opetusta yhteisopettajuutena toisen opettajan kanssa siten, että molemmat voivat hyödyntää omia vahvuuksiaan opettajina. Myös Naava pohtii, että yhteisopettajuuden kautta hän voisi saada itsevarmuutta ja kaipaamiaan positiivisia kokemuksia musiikin opettamisesta, jotta voisi hyvillä mielin opettaa musiikkia. Laine taas kaipaa opettajille järjestettävää täydennyskoulutusta, josta voisi saada uusia ideoita opetukseen.

Ehkä meille opettajille pitäisi järjestää jonkinlaista muskaria, jossa jaettaisiin ideoita ja josta voisi saada rohkeutta toteuttaa omaa työtä musikaalisemmalla otteella! (Laine)

Luokanopettajien kirjoitelmissa on nähtävissä kiinnostus musiikkia kohtaan. Epävarmuus omista taidoista ja puutteellinen aineenhallinta nousevat kuitenkin useimmilla heistä

opettamisen esteeksi. Musiikki nähdään asiantuntija-aineena, jonka opettamiseen tarvitaan erityistaitoja, ja luokanopettajat kokevat muihin oppiaineisiin verrattuna enemmän epävarmuutta opettaessaan musiikkia (Holden & Button 2006, 29, 36). Luokanopettajat toivovat saavansa muun muassa täydennyskoulutuksesta tai yhteisopettajuudesta tukea, jonka avulla saada onnistumisen kokemuksia ja lisää varmuutta musiikin opettamiseen.

5 Pohdinta

Tässä luvussa tulkitseen ja pyrin ymmärtämään aineistona olleista kertomuksista nousseita tutkimustuloksia nivoen niitä tutkimukseni teoreettiseen osaan sekä aikaisempiin aihetta sivuaviin tutkimustuloksiin. Päätän työn tarkastelemalla tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä näkökohtia ja pohtimalla mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

5.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tehtävänä oli tarkastella luokanopettajien yksilöllisiä musiikkisuhteita, musiikillista identiteettiä sekä musiikin opettamiseen liittyviä kokemuksia. Pyrin tutkimuksessani selvittämään, miten luokanopettajien musiikkisuhteet ja musiikilliset identiteetit rakentuvat heidän elämäntarinoissaan. Lisäksi tutkin, millaisena musiikkisuhteen ja musiikillisen identiteetin yhteys musiikin opettamiseen näyttäytyy tutkimushenkilöiden kertomuksissa. Tutkimuskysymykseni olivat:

1. Miten luokanopettajien musiikkisuhteet ja musiikilliset identiteetit rakentuvat heidän kertomuksissaan?
2. Millaisina luokanopettajien kokemukset musiikin opettamisesta näyttäytyvät heidän kertomuksissaan?

Tutkimuksen tuloksissa nousee esiin lapsuuden merkitys musiikkisuhteen rakentumiselle. Aineiston perusteella niin lapsuudenperheen musiikillinen ympäristö, harrastuneisuus kuin koulukokemuksetkin heijastuvat luokanopettajien musiikkisuhteisiin. Kirjoittajien lapsuuden aikaiset kokemukset jakautuvat kahtia. Toisilla musiikki on ollut läsnä lapsuudenperheen elämässä, kun taas toisia ei ole kannustettu harrastamaan musiikkia. Vaikuttaa siltä, että vanhempien kannustaessa ja ohjatessa musiikkiharrastusten pariin, on suhde musiikkiin muodostunut luonnostaan läheisemmäksi. Perheissä, joissa musiikkiharrastus ei ole ollut läsnä, on lasten kiinnostus suuntautunut muihin harrastuksiin. Tutkimukseni aineisto vahvistaa jo olemassa olevaa käsitystä lapsuuden merkityksestä musiikkisuhteen rakentumiselle. Juvonen toteaa lapsuudenaikaisten musiikillisten kokemusten luovan perustan musiikilliselle minäkäsitykselle (Juvonen 2008, 10–11). Useat tutkimukset (Tereska 2003, 196; Kosonen 2009, 159; Lowe ym. 2017, 324) tukevat tätä käsitystä. Positiivinen suhtautuminen musiikkiin perheessä lasten musiikkiharrastuksia tukien tai aktiivisesti

kotona musisoiden vaikuttavat lapsen musiikkisuhteeseen vahvistaen sitä jo aivan varhaislapsuudesta lähtien. Vanhempien tuen puuttuessa, voi lapsen olla vaikeaa tai jopa mahdotonta hakeutua musiikkiharrastusten pariin. Kirjoittajista Myrsky kertoo halunneensa lapsena aloittaa soittotunnit, mutta vanhemmat eivät antaneet siihen lupaa. Myrskyn kertomuksesta välittyy tunne, ettei hänen kykyinsä edistyä musiikkiharrastuksen parissa uskottu lapsuudenkodissa. Käsitys omista musiikillisista kyvyistä alkaakin Lehtosen mukaan muodostua jo lapsuudessa lähipiiriltä kuullun puheen kautta. Näkemys omista taidoista muodostuu arvojen, asenteiden ja odotusten pohjalta, joita kuulemme esimerkiksi vanhemmilta tai opettajilta. (Lehtonen 2004, 17.) Mäkisen tutkimus tukee tätä näkemystä. Mäkinen toteaa todennäköisyyden negatiivisen musiikkisuhteen muodostumiselle olevan suurempi, jos lapsuudenperheessä ei arvosteta musiikkiharrastuksia (Mäkinen 2020, 66).

Lapsuudenperheen lisäksi myös koulukokemusten merkitys näkyy tutkimukseni tuloksissa. Musiikkikasvatuksen vaikutusta musiikkisuhteen rakentumisen taustalla ei voi sivuuttaa. Lehtonen (2004, 17) toteaa sekä onnistuneen että epäonnistuneen musiikkikasvatuksen heijastuvan yksilön musiikkisuhteeseen. Naava kertoo kirjoittelmassaan kokemastaan epäonnistuneesta musiikkikasvatuksesta. Hän koki opettajan keskittyvän ainoastaan taitavimpiin oppilaisiin ja tunsikin itse jäävänsä vaille opetusta. Naava kertoo kokeneensa huonommuutta ja ajatelleensa, ettei hänen taitonsa riitä oppimiseen, koska opettaja ei näe vaivaa opettaakseen häntä. Juvosen (2008, 105) mukaan lapsuudessa muodostuneella käsityksellä omasta musikaalisuudesta ja musiikillisista taidoista on suuri merkitys aikuisiän musiikkisuhteeseen. Ihmiset, jotka kokevat olevansa epämusikaalisia suhtautuvat musiikkiin todennäköisimmin kaiken kaikkiaan kielteisemmin. Naavan kertomuksessa jo lapsuudessa koettu epävarmuuden tunne omista musiikillisista taidoista näkyy myös luokanopettajaopintojen ja työuran aikana. Naava kuvailee musiikin opintojen tuntuneen luokanopettajaopintojen vaikeimmalta osuudelta ja hän kertoo vertailleensa itseään muihin kokien huonommuutta. Myös luokanopettajana työskennellessään hän kokee musiikin oppiaineena vaikeaksi opettaa riittämättömien taitojensa vuoksi. Laineen kertomusta voi pitää täysin päinvastaisena. Laineen muistot koulun musiikintunneista ovat positiivisia. Hän kertoo myös lapsuudenperheessään musiikin olleen vahvasti läsnä. Suvussa musisoitiin paljon ja Laine opiskeli pianonsoittoa musiikkiopistossa. Laine onkin kirjoittajista ainoa, joka jatkoi musiikin opintojaan luokanopettajakoulutuksessa pakollisten aineopintojen jälkeen opiskellen musiikista lyhyen sivuaineen.

Musiikkikasvatuksen yhtenä tavoitteena on myönteisen musiikillisen identiteetin kehittäminen. MacDonald ja Saarikallio (2022, 16) pitävät tätä haasteena, sillä musiikin opetuksessa on pitkään keskitytty taitojen opettamiseen. MacDonaldin ja Saarikallion mukaan tärkeämpää musiikkikasvatuksessa olisi huomioida identiteetin kannalta olennaisia asioita, kuten musiikista nauttimista. Itsensä epämusikaalisiksi kokevien kannalta tärkeää olisi kaikkien musiikin muotojen huomioiminen kuuntelemisesta tanssiin ja laulun kirjoittamiseen. Tämä mahdollistaisi myönteisen musiikillisen identiteetin rakentumisen, vaikka yksilö ei kokisikaan olevansa musiikillisesti taitava. Naavan kertomuksessa korostuu hänen epävarmuutensa ja riittämättömyyden tunteensa omista soitto- ja laulutaidoistaan. Voidaankin pohtia, miten onnistunut musiikkikasvatus olisi voinut vahvistaa hänen musiikillista identiteettiään tuoden esiin hänen muita vahvuuksiaan, kuten esimerkiksi musiikin analyttistä kuuntelemista.

Lähes kaikissa aineistoni kertomuksissa nousee esiin musiikillisen identiteetin ilmeneminen musiikkia vastaanottavana osapuolena. Perinteisesti musiikillisten identiteettien tutkimuksessa on keskitytty musiikkia tuottaviin ihmisiin. Musiikillinen identiteetti voi määrittyä kuitenkin myös musiikin vastaanottamisen kautta ja olla vahva, vaikka yksilö ei itse soittaisi tai laulaisi mitään. (Rickard & Chin 2017, 291–292.) MacDonald, Hargreaves ja Miell määrittävät musiikillisen identiteetin sen kautta, miten ihminen kokee itsensä suhteessa kaikenlaiseen musiikilliseen toimintaan, johon sisältyy myös musiikin kuunteleminen (MacDonald, Hargreaves & Miell 2014, 573–574). Tämän valossa huomionarvoista on, että tutkimukseni aineistossa korostuu juuri musiikin kuuntelemisen tärkeys kirjoittajille. Lähes kaikkien kirjoittajien kertomuksista välittyi musiikillisen identiteetin rakentuminen kuuntelemisen kautta. Rickard ja Chin (2017, 298–299) tuovat esiin musiikin kuuntelun eri merkityksiä. Heidän mukaansa mielenterveydelliseltä kannalta musiikin vastaanottaminen on jopa hyödyllisempää kuin musiikin tuottaminen itse. Musiikin analyttinen kuuntelu, aktiivinen konserteissa käynti ja musiikin käyttäminen tunnesäätelyn apuna voivatkin luoda vahvan musiikillisen identiteetin ilman varsinaista musiikin tuottamista. Tutkimustulokseni vahvistavat tätä näkemystä. Paju, Aalto ja Myrsky nostavat kertomuksissaan esiin musiikin kuuntelemiseen liittyvät tunteet. Paju kertoo valitsevansa kuuntelemansa musiikin kulloisenkin mielentilan mukaan. Aalto taas kertoo musiikin kuuntelun tuottavan hänelle hyvää oloa.

Myrsky tuo kertomuksissaan esiin kokevansa konserteissa käydessään erityistä yhteyttä muihin ihmisiin. Tämä kokemus on linjassa Stålhammarin näkemyksen kanssa siitä, miten musiikki on yhteydessä ihmisen ja häntä ympäröivän maailman vuorovaikutukseen (Stålhammar 2006, 7). Musiikin voidaankin ajatella olevan tärkeä kommunikaatioväline ihmisten kesken. Kun sanat eivät riitä, on musiikin avulla mahdollista jakaa hyvin hienovaraisiakin ilmaisuja. (Hargreaves, Miell & MacDonald 2002, 1.) Myrsky kertookin musiikin tuovan hänelle mahdollisuuden käsitellä tunteita sanattomalla tasolla.

Tutkimusaineistossa musiikin tuottaminen musiikillisen identiteetin ilmenemisen muotona jää musiikin vastaanottamista pienempään rooliin. Paju, Silmu, Kuura ja Myrsky tuovat esille laulavansa silloin tällöin. Laulamien on heillä lähinnä omaksi iloksi laulamista tai osa arjen toimintoja tai esimerkiksi sukujuhlien yhteislauluja. Myrsky kertoo opiskelleensa laulua, mutta ei koe taitojansa riittäviksi esiintymään. Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista vain Aalto tuottaa musiikkia aktiivisesti itse soittaen. Hän soittaa bändissä ja kertoo harjoittelevansa sen vuoksi määrätietoisesti. Hänellä ei ole formaalia koulutusta musiikista, vaan hän on hankkinut osaamisensa soittamalla bändeissä teini-ikäisestä lähtien. Yleisesti muusikkona on totuttu pitämään formaalin musiikillisen koulutuksen saaneita henkilöitä. Rickard ja Chin (2017, 288–299) esittävät kuitenkin muusikkokäsitteelle tätä laveampaa merkitystä. Heidän mukaansa etenkin länsimaisten kulttuurien ulkopuolella muusikkona voidaan pitää kaikkia yhteisön jäseniä, jotka tuottavat musiikkia jokainen omalla tavallaan. Musiikki on tällöin luonteva osa sosiaalista elämää ja ryhmän identiteettiä. Myös Aallon kertomuksessa tulee esiin vahva yhteys toisiin soittajiin osana hänen muusikkouttaan. Hän kokee tärkeänä luoda musiikkia nimenomaan yhdessä bändin muiden jäsenten kanssa. Muun muassa MacDonald ym. (2014) ja Green (2011) yhdistävätkin musiikillisen identiteetin rakentumiseen henkilökohtaisen tason lisäksi sosiaaliset tekijät. Sosiaaliset tilanteet ja erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin kuulumisen vaikuttavat kiinteästi musiikillisen identiteetin muodostumiseen.

Aineistoni opettajat kuvaavat luokanopettajaopintoihinsa kuuluvia musiikinopintoja vaativiksi. Kertomukset musiikinopinnoista heijastavat suurelta osin epävarmuutta ja jopa häpeää osaamattomuudesta. Nämä tutkimustulokset tukevat näin ollen Mäkisen (2020, 8) väitöstutkimuksen tuloksia. Mäkinen nostaa esiin tutkimuksessaan, että luokanopettajaopiskelijoilla on jo opiskelut aloittaessaan käsitys omista musiikillisista taidoistaan ja musiikin opettamisen kyvyistään. Käsityksen ollessa negatiivinen on sitä

vaikeaa muuttaa positiivisemmaksi luokanopettajaopintojen aikana. Mäkisen mukaan opiskelijan kokemusta omista musiikillisista taidoistaan tulisi kuitenkin pyrkiä muuttamaan myönteisemmäksi. (Mäkinen 2020, 8.) Silmun kohdalla käsitys omasta musikaalisuudesta muuttui opintojen aikana positiivisempaan suuntaan. Silmu kertoo soitonopiskelun tuntuneen todella vaikealta, mutta harjoittelun myötä sekä soittaminen että laulaminen alkoi tuntua mukavammalta. Hän toteaaakin, ettei siten tuntenut enää itseään yhtä epämusikaaliseksi kuin aikaisemmin. Siitä huolimatta Silmu ei ole opettajaksi valmistuttuaan opettanut musiikkia lainkaan. Myös Naavan kokemus pianonsoiton opiskelusta luokanopettajaopinnoissa oli opettajan kannustuksen vuoksi positiivinen. Vaikuttaa siltä, ettei tällä kuitenkaan ollut myönteistä vaikutusta Naavan käsitykseen omista musiikillisista taidoistaan. Musiikin kurssit tuntuivat hänestä vaativilta ja epämieluisilta. Sekä Naava että Havu kertovat myös vertailleensa itseään muihin opiskelijoihin, joiden kokivat olevan itseään taitavampia musiikissa. Tämä vertailu sai heidät tuntemaan huonommuutta.

Useat tutkimukset (Holden & Button 2006; Vesioja 2006; Juvonen 2008; Suomi 2019; Suomi, Hietanen & Ruismäki 2022) osoittavat, että musiikillisella harrastuneisuudella on luokanopettajakoulutusta suurempi vaikutus luokanopettajien musiikillisiin taitoihin. Ainoastaan luokanopettajaopiskelijat, joilla on taustalla aktiivinen harrastuneisuus musiikin parissa jo ennen luokanopettajaopintojaan, kokevat itsensä päteviksi opettamaan musiikkia. Vain vähän musiikkia harrastaneet opiskelijat sen sijaan kokevat taitonsa riittämättömiksi. Nämä tulokset tuovat esiin musiikkikasvatuksen puutteet luokanopettajakoulutuksessa. Tutkimustulokseni vahvistavat tätä näkemystä. Luokanopettajien kertomuksissa nousee esiin epävarmuus omista kyvyistä luokanopettajaopintojen aikana. Suurin osa kirjoittajista oli harrastanut musiikkia vain vähän, eikä varmuus omasta osaamisesta näytä aineiston perusteella kasvaneen opintojen aikana. Poikkeuksena tutkimusjoukosta nousee musiikin sivuaineopinnot tehnyt Laine, jolla on vahva musiikkisuhde ja taustallaan musiikillista harrastuneisuutta.

Vielä 1990-luvun loppupuolella luokanopettajaopintojen valinnoissa oli mahdollista saada taito- ja taideaineista todistuksella harrastuspisteitä. Harrastuspisteistä luopumisen jälkeen 2000-luvun alussa useissa yliopistoissa oli pääsykokeissa mahdollista osallistua vapaaehtoiseen taito- ja taideaineiden testiin. (Räihä & Juvonen 2016, 139–140.) Nykyisin luokanopettajakoulutuksen pääsykoevalinnoissa ei huomioida musiikillista harrastuneisuutta ja opiskelijat ovatkin taidoiltaan hyvin heterogeenisiä. Musiikillisilta

taidoiltaan heikoimpien opiskelijoiden kannalta tätä voidaan pitää ongelmana, sillä he kokevat musiikin oppimisen hyvin haastavaksi. (Ruismäki & Tereska 2008, 37.) Tämä näkyy myös tutkimustuloksissani. Kuten tutkielmassani on jo aiemmin mainittu, suurin osa luokanopettajista kuvailee kertomuksissaan musiikin opintojen olleen heille hyvin haastavia, jopa ahdistavia, ja he ovat tunteneet riittämättömyyttä ja häpeää taitojensa suhteen. Tätä voidaan pitää oppimisen esteenä.

Tutkimusten valossa vaikuttaa siltä, ettei luokanopettajakoulutus pysty tarjoamaan riittäviä valmiuksia opettaa musiikkia, ellei opiskelijalla ole vahvaa musiikillista taustaa harrastuneisuuden kautta. Mäkinen (2020, 79) peräänkuuluttaa tasavertaisia mahdollisuuksia hankkia valmiudet työelämään luokanopettajaopinnoissa harrastuneisuudesta riippumatta. Hänen mukaansa opettajan taidot eivät missään tapauksessa saa olla riippuvaisia siitä, onko opiskelijalla ollut lapsuudessaan mahdollisuuksia harrastaa musiikkia. Toisaalta Juvonen (2008, 97–98) pitää luokanopettajan koulutusohjelmaa musiikkikasvatuksen osalta osittain epäonnistuneena myös musiikin harrastajien suhteen. Juvosen tutkimuksessa osa musiikkia harrastavista luokanopettajaopiskelijoista ei aikonut kuitenkaan opettaa musiikkia valmistuttuaan. Etenkin musiikkia harrastaneiden tulisi kuitenkin saada luokanopettajakoulutuksesta valmiudet opettaa sitä myös koulussa. Tämän tutkimuksen aineistoa tarkastellessa huomionarvoista on, että pitkän bänditaustan omaava Aalto ei koe taitojaan riittäviksi musiikin opettamiseen, ja jopa musiikin sivuaineopinnot tehnyt Laine kokee soittotaitonsa osin riittämättömäksi. Vaikuttaakin siltä, etteivät luokanopettajaopinnot ole antaneet heille harrastuneisuudesta huolimatta riittävää varmuutta musiikin opettamiseen. Juvonen toteaaakin, että osa luokanopettajista kokee musiikin henkilökohtaisessa elämässään tärkeäksi, mutta ajattelee silti taitojensa olevan riittämättömät musiikin opettamiseen.

Luokanopettajakoulutuksen tulisi pystyä tarjoamaan kaikille opiskelijoille tasavertaiset valmiudet opettaa niin musiikkia kuin muitakin oppiaineita. Luokanopettajaksi valmistunut henkilö on tutkintonsa myötä kelpoinen opettamaan kaikkia peruskoulun alakoulussa opetettavia oppiaineita. Näyttää kuitenkin siltä, ettei tämä käytännössä toteudu. (Vesioja 2006, 61.) Tutkimukseni perusteella vaikuttaa siltä, että luokanopettajat tuntevat epävarmuutta kyvyistään opettaa musiikkia ja musiikin opettaminen koetaan työlääksi. Tutkimuksen tuloksissa tulee ilmi, että epävarmuus omista taidoista aiheuttaa luokanopettajille eniten huolta musiikin opetukseen liittyen. Tätä näkemystä tukevat

useat aikaisemmat tutkimukset (mm. Tereska 2003; Vesioja 2006; Juvonen 2008; Suomi 2019). Etenkin soitto- ja laulutaitojen riittämättömyys nousee esiin aineistoni opettajien kertomuksissa. Myös Vesiojan (2006, 245–246) tutkimuksessa luokanopettajat korostivat erityisesti soitto- ja laulutaitoa arvioidessaan musiikin opettamiseen vaadittavaa ammatillista kompetenssia. Etenkin taitoa säestää pidettiin tärkeänä osana musiikin opettajan valmiuksia. Säestystaito mainitaan myös tämän tutkimuksen aineistossa useita kertoja. Yli puolet tutkimukseni luokanopettajista nostaa kertomuksissaan esiin epävarmuutensa soittotaidoistaan. Tulosten valossa onkin selvää, että luokanopettajat pitävät soitto- ja laulutaitoa jonkinlaisena hyvän musiikinopettajan mittarina. Kiinnostavaa tuloksissa on, että juuri pianonsoitto- ja laulutaito nähdään musiikinopettajan työssä erityisen tärkeänä. Luokanopettajien kertomuksista ei käy ilmi, mistä syystä he kokevat juuri näiden taitojen olevan tärkeitä. Esimerkiksi Aallon kertomuksessa nousee merkittävään osaan hänen bänditaustansa. Siitä huolimatta hän ei mainitse sitä vahvuutenaan kirjoittaessaan musiikinopetuksesta vaan kokee, ettei hänen pianonsoitto- ja laulutaitonsa ole riittävät laadukkaaseen musiikin opettamiseen. Myrsky, Kuura, Silmu ja Paju taas kertovat nauttivansa laulamista, mutta silti myös he kokevat itsensä epävarmoiksi musiikin opettamisen suhteen. Voidaankin pohtia, painottuuko luokanopettajien käsitys musiikin opetuksesta edelleen oppilaiden laulattamiseen pianosäestyksellä. Tätä voidaan pitää kiinnostavana ottaen huomioon, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) mainitaan musiikkia opiskeltavan monipuolisesti. Laulamisen ja soittamisen lisäksi työtapoina opetussuunnitelmassa mainitaan muun muassa säveltäminen ja muu luova tuottaminen, musiikkiliikunta, kuuntelu sekä lorut ja leikit.

Heikon aineenhallinnan tuoman epävarmuuden vuoksi luokanopettajien on vaikea innostua musiikin opettamisesta (Vesioja 2006, 248). Jos omat taidot koetaan riittämättömiksi, musiikin opettaminen saattaa tuntua jopa ahdistavalta (Juvonen 2008, 104). Anttilan tutkimuksessa (2008, 276–278) luokanopettajaopiskelijat, joilla oli alhainen minäpystyvyys musiikin opetuksessa, kokivat luokanopettajakoulutuksen tarjoamat valmiudet riittämättömiksi musiikin opettamiseen. Alhainen minäpystyvyys aiheuttaakin jopa ahdistuksen ja pelon tunteita musiikin opettamista kohtaan ja saa opettajan välttelemään sitä (Anttila 2008, 276–278; de Vries 2013, 389; Lowe ym. 2017, 324; Burak 2019, 267; Sepp ym. 2023, 45). Sekä Anttilan (2008) että Tereskan (2003) tutkimusten tulokset osoittavat, että noin kolmasosa luokanopettajista ei halua opettaa musiikkia valmistuttuaan. Myös aineistoni opettajat kuvaavat musiikin opettamista

epämieluisaksi. Vaikka yhtä lukuun ottamatta kaikilla luokanopettajilla oli kokemusta musiikin opettamisesta, tällä hetkellä suurin osa heistä ei sitä opettanut. He kertovat musiikin opettamisen olevan työlästä ja valtaosa kokee olevansa epämieluisuusalueella musiikkia opettaessaan. Tuntien valmistelun kerrotaan vievän runsaasti aikaa aineenhallinnan ollessa riittämättömällä tasolla. Silmu kuvaa kokemuksiaan jopa ”kärsimykseksi”, kun Myrsky puolestaan kuvaa musiikin opettamisen olevan ”raskasta ja ahdistavaa”.

Alhainen minäpystyvyys ja aineenhallinta heijastuvat myös oppilaisiin. Musiikillisista kyvyistään epävarmat opettajat kokevat, etteivät pysty suoriutumaan opetussuunnitelman asettamista vaatimuksista (Holden & Button 2006, 36). Itsensä epävarmaksi tunteva opettaja ei innostu musiikin opettamisesta, mutta vastentahtoisesti oppiaineeseen suhtautuessaan ei saa myöskään oppilaitaan innostumaan siitä (Vesioja 2006, 248; Mäkinen 2020, 80). Aineistoni opettajat kertovatkin pelkäävänsä, etteivät pysty tarjoamaan oppilailleen niin laadukasta opetusta musiikissa kuin ajattelevat heille kuuluvan. He ovat myös huolissaan siitä, etteivät pysty tarjoamaan riittävän innostavaa ja monipuolista opetusta, jolloin oppilaiden motivaatio musiikin oppiainetta kohtaan voi laskea. Aalto kuvailee kokevansa turhauttavana ja oppilaita kohtaan epämieluisuutena, jos hän tulevaisuudessa joutuu opettamaan musiikkia. Silmu taas kertoo olevansa tyytyväinen, että saa pysyä vahvuusalueellaan muiden taito- ja taideaineiden parissa, eikä hänen ”*ole tarvinnut haaskata oppilaiden aikaa opettamalla heille musiikkia*”. Garvis ja Pendergaist (2010, 7) toteavat opettajan minäpystyvyyden olevan uskoa omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa oppilaan oppimiseen. Minäpystyvyyden ollessa matala opettaja näkee vain vähän mahdollisuuksia vaikuttaa omalla toiminnallaan oppimistuloksiin. Tutkimukseni vahvistaa näin ollen tätä käsitystä luokanopettajien ilmaistessa huolensa kykyjensä riittämättömyydestä toteuttaa monipuolista musiikin opetusta.

Vaikka tutkimukseni tuloksissa tulee ilmi, että luokanopettajien minäpystyvyys musiikin opettamisessa on yleisesti matala, on tuloksissa havaittavissa kuitenkin myös tilanne- ja tehtäväkohtaisia eroja minäpystyvyydessä. Sekä Myrsky että Kuura kuvaavat musiikin opettamista työläänä ja epämieluisana itselleen. Siitä huolimatta he kertovat myös onnistumiskokemuksistaan opettaessaan laulamista oppilailleen. Myrsky kertoo oppilaiden innostuneen laulamista, kun taas Kuura kertoo saaneensa varmuutta omaankin laulamiseen innokkaasti laulavien oppilasryhmien kanssa. Kuura mainitsee Havun tavoin vahvuudekseen musiikin teorian opettamisen, ja Paju kertoo myönteisistä

kokemuksistaan musiikkiliikunnan ja kuuntelemisen opettamisessa. Tutkimukseni tulokset vahvistavatkin useiden aikaisempien tutkimusten käsitystä opettajan minäpystyvyyden tehtävisidonnaisuudesta myös oppiaineen sisällä (Bandura 1997, 243; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy 1998, 215; Vesioja 2006, 193).

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että luokanopettajat pitävät musiikkia erityistaitoja vaativana oppiaineena ja siten muihin oppiaineisiin verrattuna vaikeampana opettaa. Tätä näkemystä tukee Holdenin ja Buttonin (2006, 29, 36) tutkimus, jossa luokanopettajat näkivät musiikin muihin oppiaineisiin verrattuna asiantuntija-aineena, joka vaatii erityistaitoja. Tästä syystä luokanopettajat kokivat musiikin opetukseen liittyen myös eniten epävarmuutta. Tutkimusaineistossani Havu nostaa esiin musiikin erityislaatuisuuden muiden oppiaineiden joukossa. Hän uskoo, ettei luokanopettajat uskalla opettaa musiikkia sen vaatimien tietojen ja taitojen vuoksi, vaikka periaatteessa musiikista muuten olisivatkin kiinnostuneita. Niin Havu kuin Myrskykin tuovat kertomuksissaan esiin myös musiikin erityisaseman oppituntien ulkopuolella esimerkiksi koulun juhlissa näkyvän roolin saavana oppiaineena. Tämä lisää heidän mukaansa odotuksia onnistuneen musiikin opettamisen toteuttamiseksi. Holdenin ja Buttonin (2006, 33) mukaan hyvä aineenhallinta lisää myös opettajan uskottavuutta. Kuura ja Naava tuovatkin esille kertomuksissaan erityisesti musiikin opettamiseen liittyvän virheiden pelon. Luokanopettajien tiedot ja taidot ovat tuskin täydellisiä muissakaan oppiaineissa, mutta musiikin kohdalla epävarmuus ja pelko virheistä estää usein opettamasta sitä. Toisin kuin useimpien muiden oppiaineiden kohdalla, luokanopettajille annetaan usein myös mahdollisuus valita, haluavatko he opettaa musiikkia.

Luokanopettajat kokevat musiikin opettamisen helpommaksi integroidessaan sitä muihin oppiaineisiin (Holden & Button 2006, 36). Etenkin alkuopetuksen kokonaisvaltaisuuden vuoksi ajatellaan musiikin olevan oppiaine, jota on mahdollista helposti yhdistää muille oppitunneille (Vesioja 2006, 213–214). Myös musiikin mahdollisuuksia yleisenä kasvatustekijänä arvostetaan, esimerkiksi sosiaalisten ja tunnetaitojen tai itsetunnon kehittämisen välineenä (Tereska 2003, 188; Vesioja 2006, 213–214). Havu kuvailee kertomuksessaan näkevänsä musiikin tarjoavan mahdollisuuden muiden oppiaineiden opetuksen rikastuttamiseen sekä luovuuteen myös muilla kuin musiikin tunteilla.

Tutkimukseni aineistossa korostuu aineenhallinnan merkitys minäpystyvyyden kokemuksen taustalla musiikin opetuksessa. Siitä huolimatta kertomuksissa mainitaan

pedagoginen osaaminen luokanopettajien vahvuutena. Youngin (1998, 105–106) mukaan aineenhallintaa tärkeämpänä voidaan pitää pedagogista asiantuntijuutta. Luokanopettajien vahvuutena voidaankin pitää oppilaantuntemusta ja kokonaisvaltaista näkemystä lapsen kehityksestä sekä kykyä mahdollistaa turvallinen, avoin ja kannustava oppimisympäristö (Glover & Ward 1998, 8; Mäkinen & Juvonen 2017, 58). Havun työpaikalla musiikin opetus on nykyään kokonaan aineenopettajien vastuulla. Hän kertoo olleensa asiasta aluksi harmissaan, koska kokee musiikin yhdistämisen muihin oppiaineisiin nykyään vaikeammaksi kuin opettaessaan itse musiikkia omalle luokalleen. Aallon kokemus on taas päinvastainen. Hänen työpaikallaan musiikin opetus on siirtymässä tulevana lukuvuotena aineenopettajalta luokanopettajille. Aalto pelkääkin joutuvansa tulevaisuudessa opettamaan itselleen epämieluisaa oppiainetta. Aalto ei koe valmiuksiensa riittävän laadukkaaseen musiikin opetukseen. Havu kertoo arvostavansa aineenopettajien osaamista, mutta hänen näkemyksensä mukaan luokanopettajien vahvalla pedagogisella osaamisella on mahdollista selviytyä myös musiikin opettamisesta. Myös useat tutkijat pohtivat, pitäisikö peruskoulun alakoulun musiikin opetuksen olla luokanopettajan vai aineenopettajan vastuulla.

Peruskoulun ollessa ainoa taho, jossa kaikki lapset ovat musiikkikasvatuksen piirissä, tulisi musiikin opetuksen olla monipuolista ja saavuttaa opetussuunnitelman tavoitteet (Suomi, Hietanen & Ruismäki 2022, 336). Alakoulussa musiikkia opiskellaan yleensä määrällisesti enemmän kuin yläkoulussa ja lukiossa, minkä vuoksi voidaan aineenopettajan ajatella pystyvän takaamaan oppilaille luokanopettajaa paremmin opetussuunnitelmaa vastaavat sisällöt. Ottaen huomioon tutkimusten osoittamat puutteet luokanopettajakoulutukseen kuuluvissa musiikinopinnoissa ja niiden tarjoamissa musiikillisissa valmiuksissa, tutkijat jopa kyseenalaistavat luokanopettajien kelpoisuuden opettaa musiikkia. (Vesioja 2006, 74; Anttila 2008, 297; Suomi 2019, 217). Näen tässä kuitenkin ristiriidan. Luokanopettajat ovat koulutuksensa perusteella kelpoisia opettamaan kaikkia peruskoulun 1.–6. luokilla opiskeltavia oppiaineita. Jos toteamme, ettei kelpoisuus riitäkään musiikin opettamiseen, tulisiko näin ajatella myös muista oppiaineista? Myös Juvonen (2008, 142) toteaa, että jos vain lahjakkailla on lupa opettaa musiikkia johtaa tämä ajatukseen, että kaikissa muissakin oppiaineissa tulisi opettajalla olla siihen liittyvää erityisosaamista. Luokanopettajien vahva pedagoginen asiantuntijuus tulisikin nähdä tärkeänä alakoulussa opettaessa. Gloverin ja Wardin (1998) mukaan luokanopettajat ovat kasvatuksen asiantuntijoita. Näin ollen heillä on mahdollisuus muodostaa oppilaistaan kokonaisvaltainen kuva vastatessaan kaikkien oppiaineiden

opetuksesta, mikä luo paremmat mahdollisuudet myös oppilaiden yksilölliselle tukemiselle. (Glover & Ward 1998, 8.) Tämän perusteella voidaan ajatella, että luokanopettajien tulisikin opettaa musiikkia ainakin alakoulun alimmilla vuosiluokilla (Tereska 2003, 202).

Tutkimukseni perusteella luokanopettajien itseluottamuksen puute nousee useimmiten esteeksi opettaa musiikkia. Luokanopettajat pohtivat kuitenkin kirjoitelmissaan myös keinoja, joiden avulla kynnystä opettaa musiikkia voitaisiin madaltaa. Sekä Naava että Kuura mainitsevat yhteisopettajuuden mahdollisuutena saada onnistumiskokemuksia musiikin opettamisesta ja näin ollen lisää varmuutta ja rohkeutta opettaa musiikkia. Kuura onkin työssään päässyt kokeilemaan musiikin opettamista yhdessä kollegansa kanssa molempien vahvuuksia hyödyntäen. Hän kokee tämän olleen toimiva malli. Myös tutkijat (de Vries 2013, 389; Mäkinen 2020, 79; Morrissey & Kenny 2021, 14) ehdottavat mentorointia tai luokanopettajan ja musiikin aineenopettajan yhteisopettajuutta ratkaisuksi luokanopettajien minäpystyvyyden kokemuksen parantamiseksi musiikin opetuksessa. Yhteisopettajuuden kautta luokanopettajalla olisi mahdollisuus saada onnistumisen kokemuksia musiikin opettamisessa, mutta myös minäpystyvyyttä vahvistavia sijaiskokemuksia sekä verbaalista vakuuttelua (de Vries 2013, 389). Holden ja Button puolestaan esittävät ratkaisuksi luokanopettajille tarkoitettua musiikin täydennyskoulutusohjelmaa (Holden & Button 2006, 36.) Myös Laine nostaa kirjoitelmassaan esiin tarpeen luokanopettajille järjestettävästä täydennyskoulutuksesta. Havu ja Paju pohtivat sen sijaan teknologian tuoneen uusia mahdollisuuksia etenkin luovan tuottamisen opettamiseen. Teknologiaa ei sovikaan unohtaa yhtenä apuvälineenä musiikin opetuksessa, mutta yksinään se tuskin ratkaisee luokanopettajien kokeman itsevarmuuden puutteen tuomia haasteita.

Ratkaisun täytyisi löytyä luokanopettajakoulutuksesta. Koulutuksen tulisi pystyä tarjoamaan jokaiselle luokanopettajalle riittävät valmiudet opettaa kaikkia oppiaineita – myös musiikkia. On selvää, ettei musiikin aineenopettajia riitä jokaiseen peruskoulun alakouluun Suomessa, sillä kelpoisia aineenopettajia ei ole edes kaikissa yläkouluissa ja lukioissa (Tereska 2003, 205). Musiikin opiskelusta on tutkitusti laajempaa hyötyä sen edesauttaessa muun muassa keskittymiskyvyn harjaantumista, motorisia valmiuksia, lukemaan oppimista sekä tunneilmaisua (Huotilainen & Putkinen 2008, 204). Näin ollen kaikilla lapsilla pitäisi olla tasavertainen oikeus ja mahdollisuus saada laadukasta musiikkikasvatusta. Luokanopettajakoulutuksen tulisi kyetä vastaamaan tähän

tarpeeseen. Musiikin opintojen määrää on luokanopettajakoulutuksessa sen sijaan vähennetty merkittävästi (Suomi, Hietanen & Ruismäki 2022, 327), vaikka päinvastoin siihen pitäisi ehdottomasti panostaa enemmän. Luokanopettajakoulutuksen musiikin perusopintojen laajuus oli 1980-luvulla noin kuusi opintoviikkoa (eli ne vastasivat noin yhdeksän opintoviikon laajuisia opintoja), mutta 2000-luvun alussa pakollisten musiikin opintojen laajuus oli enää vain kaksi opintoviikkoa (noin kolme opintopistettä) (Tereska 2003, 5–6). Lukuvuonna 2013–2014 musiikin pakollisten opintojen osuus luokanopettajakoulutuksesta oli keskimäärin viisi opintopistettä (Suomi 2019, 78).

On huolestuttavaa, että tutkimukset yli kahdenkymmenen vuoden ajalta osoittavat, ettei luokanopettajakoulutus pysty tarjoamaan riittäviä valmiuksia opettaa musiikkia (Tereska 2003; Vesioja 2006; Juvonen 2008; Suomi 2019; Mäkinen 2020; Suomi, Hietanen & Ruismäki 2022). Siitä huolimatta vaikuttaa siltä, ettei luokanopettajakoulutuksen suunnittelussa oteta näitä tutkimustuloksia vakavasti. Vesioja (2006, 74) sekä Suomi (2019, 217) kyseenalaistavat luokanopettajien pätevyyden opettaa musiikkia, koska heidän koulutuksensa ei pysty antamaan riittäviä valmiuksia. Edellä mainituissa tutkimuksissa esitetään kysymys, pitäisikö kelpoisuusvaatimusten muuttua niin, että musiikin opetuksesta vastaisivat ainoastaan aineenopettajat. Haastan kuitenkin tätä näkemystä pohtimalla, pitäisikö kelpoisuusehtojen sijaan muuttaa luokanopettajakoulutusta siten, että luokanopettajat olisivat valmistuttuaan muodollisen kelpoisuuden lisäksi myös käytännössä valmiimpia tarttumaan musiikin opettamiseen. Kuten aikaisemmin tässä tutkimuksessa mainitaan, peruskoulu on ainoa taho, jossa musiikkikasvatus saavuttaa koko ikäluokan. Parhaiten kaikille lapsille varmistetaankin mahdollisuus laadukkaaseen musiikkikasvatukseen alakoulussa pitämällä huoli siitä, että luokanopettajakoulutus tarjoaa riittävät valmiudet opettaa musiikkia (Tereska 2003, 205; Juvonen 2008, 142; de Vries 2013, 389).

Vähäisistä resursseista huolimatta Mäkisen (2020, 81) mukaan nykyisillään luokanopettajaopinnoilla on mahdollista saada hyvät taidot selviytyä musiikin opettamisesta, jos opiskelijalla itsellään riittää motivaatiota harjoitella ja kehittää omia taitojaan. Lohdullista on myös se, että Mäkisen tutkimuksen mukaan oppilaat suhtautuvat armollisesti opettajan musiikillisia taitoja kohtaan. Vaikuttaa siltä, että oppilaat eivät aseta suuria vaatimuksia opettajan musiikillisen osaamisen suhteen. Heidän näkökulmastaan pedagogiset kyvyt nousevat musiikillisia taitoja tärkeämpään rooliin.

Toivottavasti tämä tieto voisi rohkaista luokanopettajia opettamaan musiikkia vähäisemminkin taidoilla. (Mäkinen 2020, 79.)

5.2 Luotettavuustarkastelu

Tarkastellessa narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta on otettava huomioon siinä pätevät erilaiset lainalaisuudet perinteiseen kvalitatiivisen tutkimukseen verrattuna. Narratiivisen tutkimuksen tavoitteena ei ole saavuttaa objektiivisuutta tai yleistettyä tietoa. Narratiivinen tutkimus keskittyy sen sijaan yksilön henkilökohtaisten kokemusten kuvaamiseen ja ymmärtämiseen, jolloin subjektiivista tietoa ei pidetä heikkoutena. Lähtökohtana voidaan siis pitää kertojan näkökulmaa ja mahdollisuutta antaa yksilön äänelle tilaisuus tulla kuulluksi. Tällöin tietojen paikkansa pitävyyden varmistaminen ei ole välttämätöntä. (Erkkilä 2008, 196–198; Heikkinen 2002, 18.) Narratiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä ei olekaan löytää yhtä oikeaa totuutta vaan ymmärtää maailmaa uskottavien kertomusten perusteella (Bruner 1986, 12–13).

Kun tutkimuksen tavoitteena ei ole yleistettävän tiedon etsiminen vaan jonkin ilmiön ymmärtäminen, riittää tutkimusaineistoksi pienempikin joukko tutkittavia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 49). Tutkimusaineistoni koostuu kahdeksan luokanopettajan kertomuksesta. Jaoin kirjoituskutsua sekä sosiaalisessa mediassa että suoraan tuntemilleni luokanopettajille, joita pyysin välittämään kutsua myös kollegoilleen. Tutkimusaineiston tuottamista, jossa osallistujia pyydetään ehdottamaan uusia sopivia osallistujia, kutsutaan lumipallotekniikaksi. Rajasin tutkimusaineistoani myöskin luokanopettajien työkokemuksen sekä musiikillisen orientaation perusteella. Toivoin kirjoitelmia erityisesti vähintään viisi vuotta työskennelleiltä henkilöiltä, jotka eivät ole erikoistuneet musiikkiin luokanopettajaopinnoissaan. Tutkimusaineisto koostuu siis harkinnanvaraisesta otoksesta (kts. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 49). Luotettavuuden kannalta voidaankin pohtia, miten valitsemani kriteerit ovat vaikuttaneet tutkimuksen tuloksiin. Jääkö tuloksista kenties jotain olennaista pois, kun mukana on vain rajattu joukko? Musiikkisuhteet ja kokemukset musiikin opettamisesta olisivat todennäköisesti voineet näyttäytyä hyvin erilaisina sellaisten luokanopettajien kertomana, joille musiikki on ollut vahvemmin läsnä elämässä harrastuneisuuden sekä opintojen kautta. Olen tulkinnut tutkimukseni tuottamaa tietoa valitsemieni kriteerien valossa, ja luokanopettajien kertomukset ja tulkintani niistä tuovat ymmärrystä valitsemastani tutkittavasta ilmiöstä.

Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat saivat kirjoittaa kertomuksensa vapaasti. Annoin kuitenkin heille kirjoittamisen tueksi muutamia teemoja ja apukysymyksiä, joiden pohjalta he halutessaan saivat kirjoittaa. Näin ollen kertomukset eivät ole täysin spontaanisti kirjoitettuja. Pöytä (2021) muistuttaakin, että tutkimukseen osallistuvat todennäköisesti rajaavat kirjoitelmiaan sen perusteella, mihin tarkoitukseen kirjoitelmat tulevat ja kenen ajattelevat niitä lukevan. Haastatteluun verrattuna kirjoittaminen mahdollistaa myös vastauksen muokkaamisen, mahdollisten liian henkilökohtaisilta tuntuvien asioiden poistamisen tai tärkeiltä tuntuvien teemojen lisäämisen, ennen tekstin lähettämistä. Tutkimusaineistoni kertomusten henkilökohtainen ja avoin ote yllätti. Luokanopettajien tarinoita lukiessa tuntui, että he avasivat ajatuksiaan hyvin avoimesti ja luottamuksellisesti. Pohdinkin, onko kirjoittaminen omassa rauhassa mahdollistanut syvemmän omien kokemusten reflektoinnin verrattuna kasvokkain tapahtuvaan haastattelutilanteeseen. Arvostan tutkimukseen osallistujien avoimuutta, ja olen pyrkinyt käsittelemään heidän kertomuksiaan kunnioittavalla tavalla.

Narratiiviselle tutkimusotteelle ominaisena voidaan pitää tutkimuksen kohdehenkilöitä ja ihmisyyttä kunnioittavaa tapaa lähestyä tutkimusta (Hänninen 2008, 123). Narratiiviseen tutkimukseen osallistuva asettaa oman henkilökohtaisen ja ainutlaatuisen kertomuksensa tulkinnan kohteeksi. Oma tarina muokattuna ja vierain sanoin tulkittuna saattaa tuntua tutkittavasta kohteeksi asettamiselta, subjektiivisuuden kadottamiselta, jopa loukkaavalta. Tutkimuksen tarkoituksena on kuitenkin tulkita aineistoa, joten näiltä seurauksilta on mahdotonta täysin välttyä. (Hänninen 2008, 131.) Olen pyrkinyt tutkimuksessani tuomaan esiin jokaisen kirjoittajan oman äänen mahdollisimman aidosti jokaista tarinaa ja kirjoittajaa kunnioittaen kyseenalaistamatta heidän kertomuksiaan. Erityisesti aineistoa analysoidessani ja tuloslukua kirjoittaessani pyrin antamaan tarinoille tilaa ja nostamaan kertomukset pääosaan. Olen tietoinen, että tässä tutkimuksessa esittämäni huomiot ovat omia tulkintojani luokanopettajien kertomuksista. Joku toinen tutkija olisi voinut analysoida kertomuksia eri tavalla esimerkiksi löytämällä niistä toisenlaisia teemoja.

Oma luokanopettajataustani huomioon ottaen tiedostan, että ennakkokäsitykseni voivat mahdollisesti vaikuttaa tulkintoihini. Olen kuitenkin koko tutkimusprosessin ajan parhaani mukaan pyrkinyt säilyttämään objektiivisuuden ja yrittänyt antaa omien arvojeni tai mielipiteideni olla vaikuttamatta tulkintoihin. Arvot vaikuttavat kuitenkin aina tulkintamme taustalla, ja näistä arvolähtökohdista on mahdotonta täysin irtautua. Näin ollen täydellisen objektiivisuuden saavuttaminen ei ole mahdollista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161.) Heikkinen (2018, 184) kuvaakin tulkintojen syntyvän tutkijan ja

tutkimuskohteen välisessä merkityksellisessä vuorovaikutuksessa, jolloin tulkinat syntyvät merkitysneuvottelujen ja keskustelun välityksellä. Tutkijan on mahdotonta täysin irrottautua omasta ajattelustaan. On kuitenkin tärkeää, että tutkimuksen kaikissa vaiheissa tutkija pyrkii olemaan tietoinen omista asenteistaan ja uskomuksistaan, ja toimii siten, että niiden vaikutus tutkimukseen olisi mahdollisimman vähäinen. (kts. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 24.)

Olen pyrkinyt tätä tutkielmaa tehdessäni noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä (TENK 2023). Olen tähdännyt koko tutkimusprosessin ajan selkeään, johdonmukaiseen ja helposti ymmärrettävään tutkielmaan tavoitteenani luotettava ja tieteellisesti uskottava tutkielma. Toivon, että työn huolellisuus, läpinäkyvyys ja rehellisyys välittyvät myös lukijalle.

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tutkimukseni tuloksissa nousi esiin ajatus musiikin yhteisopettajuuden hyödyntämisestä luokanopettajan tukemiseksi musiikin opetuksessa. Luokanopettajat totesivat, että yhteisopettajuus saattaisi madaltaa kynnystä ryhtyä opettamaan musiikkia ja toisaalta mahdollistaa opettajien vahvuuksien hyödyntämistä oppitunneilla. Tutkijat tukevat tätä näkemystä. Holden ja Button (2006, 36) sekä Russell-Bowie (2011, 171) ehdottavat, että luokanopettajia voisi parhaiten tukea musiikin opetuksessa tekemällä yhteistyötä musiikkiin erikoistuneen luokanopettajan kanssa. Myös de Vries (2013, 389) pitää tätä erinomaisena ajatuksena. Hänen mukaansa luokanopettajan minäpystyvyyden kokemus voisi parantua, jos hän saisi jatkuvaa tukea ja ohjausta musiikkiin erikoistuneelta opettajalta. Myös Mäkisen (2020, 79) tutkimus tukee tätä ajatusta. Tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoiden asenteet musiikin opetusta kohtaan muuttuivat myönteisemmiksi tiimiopettajuuden ja ohjauksen myötä. Irlannissa taas opettajien ja taiteilijoiden välisestä yhteistyöstä on saatu hyviä kokemuksia. Hankkeeseen osallistuneiden opettajien ammatillisessa itseluottamuksessa tapahtui selkeää kasvua yhteistyön myötä. (Morrisey & Kenny 2021, 14.) Australiassa puolestaan on toteutettu tutkimushanke (Barrett, Zhukov & Welch 2019, 529), jossa musiikin aineenopettajien ja luokanopettajien välille muodostettiin mentorointisuhde. Tavoitteena hankkeessa oli nimenomaan tukea musiikin opetuksessa itsensä epävarmoiksi kokevia luokanopettajia. Mentoroinnilla oli hankkeessa myönteisiä vaikutuksia muun muassa luokanopettajien itseluottamukseen. Vaikuttaa siltä, ettei Suomessa ole tutkittu yhteisopettajuutta tästä

näkökulmasta. Olisikin mielenkiintoista lähteä tekemään toimintatutkimusta, jossa musiikin aineenopettajat toimisivat alakouluissa luokanopettajien kanssa yhteisopettajina musiikin tunneilla tai mentoreina, joilta luokanopettajat voisivat saada tukea ja ohjausta epävarmoina pitämiinsä aihealueisiin musiikin opetuksessa. Olisi kiinnostavaa tutkia, voisivatko luokanopettajat hyötyä tällaisesta mentorointimallista, ja toisiko se heille heidän kaipaamaansa lisävarmuutta musiikin opettamiseen. Voisiko mentorointi jopa lisätä luokanopettajien halukkuutta opettaa musiikkia?

Kuten aikaisemmin tutkimuksessani tulee esille, osa tutkijoista (mm. Vesioja 2006, 74; Anttila 2008, 297; Suomi 2019, 217) kyseenalaistaa luokanopettajien kelpoisuuden opettaa musiikkia, koska luokanopettajakoulutus ei pysty nykyisillä resursseilla tarjoamaan riittäviä valmiuksia. Toisaalta osa tutkijoista tuo esiin luokanopettajien pedagogisen vahvuuden ja laaja-alaisen osaamisen (mm. Glover & Ward 1998, 8; Tereska 2003, 202; Juvonen 2008, 142). Keskustelua on käyty laajasti yhtäältä luokanopettajien pedagogisen osaamisen, toisaalta aineenopettajien aineenhallinnan puolesta. Johdannossa esiin tuomani Helsingin kaupungin päätös siirtää musiikin opetus alakouluissa kokonaan luokanopettajien vastuulle herätti keskustelujen perusteella selvästi huolta laadukkaan musiikin opetuksen toteutumisesta. Olisi kiinnostavaa tutkia, mitä luokanopettajat itse ajattelevat tästä vastakkainasettelusta aineenopettajien ja luokanopettajien välillä. Tämän tutkimuksen aineistossa sivutaan aiheita. Yksi kirjoittajista mainitsee arvostavansa aineenopettajien osaamista, mutta nostaa samalla esiin luokanopettajien pedagogiset vahvuudet. Toisaalta toinen kirjoittaja puolestaan jää kaipaamaan työpaikaltaan pois siirtyvää musiikin aineenopettajaa, koska ei itse koe valmiuksiaan opettaa musiikkia riittäviksi. Näihin ajatuksiin olisi mielenkiintoista pureutua tarkemmin, ja selvittää, miten esimerkiksi musiikin sivuaineopinnot opiskelleet luokanopettajat kokevat luokanopettajien pätevyyden kyseenalaistamisen.

Musiikin oppiaineen asemassa on tapahtumassa muutoksia sen tullessa ylioppilasaineeksi vuonna 2029. Tämä asettaa uudenlaisia vaatimuksia musiikin opetukselle myös perusopetuksessa, jossa musiikin osaamiselle luodaan pohja. Kuten aiemmin tässä tutkimuksessa on mainittu, opetetaan musiikkia määrällisesti eniten juuri peruskoulun alakoulussa. Kiinnostavaa on, miten tämä muutos tullaan tulevaisuudessa ottamaan huomioon musiikin opetuksessa. Tuleeko muutos näkymään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa? Tämän tutkimuksen johtopäätöksissä peräänkuulutan muutosta luokanopettajakoulutuksen musiikin opintoihin, joiden tulisi pystyä takaamaan luokanopettajille riittävä osaaminen opetussuunnitelman toteuttamiseen. Olisikin

mielenkiintoista palata aiheeseen muutaman vuoden kuluttua siitä näkökulmasta, tullaanko musiikin opetukseen luokanopettajakoulutuksessa lisäämään resursseja ylioppilasaineeksi tulon myötä.

Lähteet

Anttila, M. 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikin ja musiikkikasvatuksen opiskelumotivaatio. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen, A. (toim.) Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta. Osa 4: Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Joensuun yliopisto. 159–309.

Bandura, A. 1997. Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.

Barrett, M. S. 2017. From small stories. Laying the foundations for narrative identities in and through music. Teoksessa R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (toim.) Handbook of Musical Identities. New York, NY: Oxford University Press, 63–78.

Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. 2009. Narrative Inquiry In Music Education: Toward Resonant Work. Teoksessa M. S. Barrett & S. L. Stauffer (toim.) Narrative Inquiry in Music Education: Troubling Certainty. Dordrecht; London: Springer, 19–29.

Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. 2012. Resonant work: Toward an ethic of narrative research. Teoksessa M. S. Barrett & S. L. Stauffer (toim.) Narrative soundings: An anthology of narrative inquiry in music education. Springer, 1–17.

Barrett, M. S., Zhukov, K. & Welch, G. F. 2019. Strengthening music provision in early childhood education: A collaborative self-development approach to music mentoring for generalist teachers. Music education research, 21(5), 529–548. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1647154>

Björk, C. 2016. In search of good relationships to music: Understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices. Turku: Åbo Akademis förlag.

Bruner, J. 1986. Actual minds, possible words. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Burak, S. 2019. Self-efficacy of pre-school and primary school pre-service teachers in musical ability and music teaching. International journal of music education, 37(2), 257–271. <https://doi.org/10.1177/0255761419833083>

de Vries, P. 2013. Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music education research*, 15(4), 375–391. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829427>

Erkkilä, R. 2008. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Lapin yliopistokustannus, 195–226.

Gardberg, E., Juntunen, M.-L. & Muukkonen, M. 2024. Musiikin aineenopettajat ovat suuri voimavara alakouluille. Taideyliopisto. <https://www.uniarts.fi/artikkelit/puheenvuorot/musiikin-aineenopettajat-ovat-suuri-voimavara-alakouluille/>, luettu 14.11.2024

Garvis, S. & Pendergast, D. 2010. Supporting novice teachers of the arts. *International journal of education and the arts*, 11, 1–22.

Glover, J. & Ward, S. 1998. Understanding music. Teoksessa J. Glover & S. Ward (toim.) *Teaching music in the primary school*. London: Cassell, 1–17.

Green, L. 2011. Introduction. *The Globalization and Localization of Learning, Teaching, and Musical Identity*. Teoksessa L. Green (toim.) *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices across Cultures*. Indiana University Press, 1–19.

Hargreaves, D., Miell, D. & MacDonald R. 2002. What are musical identities, and why are they important? Teoksessa R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell. *Musical identities*. Oxford University Press, 1–20.

Hargreaves, D., MacDonald, R. & Miell D. 2014. Musical identities. Teoksessa S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (toim.) *The Oxford handbook of music psychology* (Second edition.). Oxford University Press, 759–774.

Hautamäki, E. 2023. Musiikin opettaminen luokanopettajan näkökulmasta. Kandidaatin tutkielma. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Narrative research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: SoPhi. 13–28.

Heikkinen, H. L. T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–187.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Kirjayhtymä.

Holden, H. & Button, S. 2006. The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British journal of music education*, 23(1), 23–38. <https://doi.org/10.1017/S0265051705006728>

Huotilainen, M. & Putkinen, V. 2008. Musiikkiharrastus vaikuttaa voimakkaasti lapsen aivotoimintaan. *Musiikki 3–4*, 204–217.

Hyvärinen, M. 2021. Kertomuksen tutkimus. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/kertomuksen-tutkimus/>, luettu 21.5.2024

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2009. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino, 189–222.

Hänninen, V. 2008. Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa A.-M. Pietilä & H. Länsimies-Antikainen (toim.) Etiikkaa monitieteisesti: pohdintaa ja kysymyksiä. Kuopion yliopiston julkaisuja F:45. Kuopio: Kuopion yliopisto, 121–137.

Hänninen, V. 2018. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 188–208.

Jorgensen, R.E. 2006. Toward a Social Theory of Musical Identities. Teoksessa B. Stålhammar (toim.) *Music and Human Beings: Music and Identity*. Örebro Universitetsbiblioteket, 27–44.

Juvonen, A. 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhde. Teoksessa M. Anttila, & A. Juvonen (toim.) Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta. Osa 4: Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Joensuun yliopisto, 3–155.

Koski, C. 2019. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijan musiikillisen minäpystyvyyssuskomuksen kehittyminen. Teoksessa M. Kallio, H. Krzywacki & S. Poulter (toim.) Arvot ja arviointi. Ainedidaktisia tutkimuksia 16. Helsingin yliopisto, 51–69.

Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 157–170.

Kurkela, K. 1997. Musiikillisen edistymisen arviointiperusteista. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen: Oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus.

Lamont, A. 2017. Musical identity, interest, and involvement. Teoksessa R. MacDonald & D. J. Hargreaves & D. Miell (toim.) Handbook of Musical Identities. New York, NY: Oxford University Press, 176–196.

Lehtonen, Kimmo. 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopisto.

LOPS 2019. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/lukiokoulutus/6828810/14/oppiaine/6834388>, luettu 12.5.2025

Lowe, G. M., Lummis, G. W., & Morris, J. E. 2017. Pre-service primary teachers' experiences and self-efficacy to teach music: Are they ready? *Issues in Educational Research*, 27(2), 314–329. <https://doi.org/10.3316/aeipt.220009>

MacDonald, R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. 2014. Identity. Teoksessa W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt & F. A. Russo (toim.) *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia*. Sage, 573–574.

MacDonald, R., & Saarikallio, S. 2022. Musical identities in action: Embodied, situated, and dynamic. *Musicae Scientiae*, 26(4), 729–745. <https://doi.org/10.1177/10298649221108305>

Morrissey, D. & Kenny, A. 2021. Teacher-artistpartnership as teacher professional development. *Irish Educational Studies*. DOI:10.1080/03323315.2021.1910972

- Mäkinen, M. 2020. "Se ei ragee ja popittaa meidän kaa": Matkalla monipuoliseksi musiikkikasvattajaksi. University of Eastern Finland.
- Mäkinen, M. & Juvonen, A. 2017. Can I survive this? Future class teachers' expectations, hopes and fears towards music teaching. *Problems in music pedagogy*, 16(1), 49.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer, 5–23.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/25/oppiaineet/466343>, luettu 12.5.2025.
- Pöysä, J. 2021. Kirjoituskutsut. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/kirjoituskutsut/>, luettu 22.5.2024.
- Rickard, N. S. & Chin, T. 2017. Defining the musical identity of "non-musicians". Teoksessa R. MacDonald & D. J. Hargreaves & D. Miell (toim.) *Handbook of Musical Identities*. New York, NY: Oxford University Press, 288–303.
- Riessman, C. K. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Ruismäki, H. & Tereska, T. 2008. Students' assessments of music learning experiences from kindergarten to university. *British Journal of Music Education*, 25 (1), 23–39.
- Russell-Bowie, D. 2011. An Ode to Joy ... or the Sounds of Silence? An Exploration of Arts Education Policy in Australian Primary Schools. *Arts education policy review*, 112(4), 163–173. <https://doi.org/10.1080/10632913.2011.566099>
- Räihä, P. & Juvonen, A. 2016. Pianonsoiton opiskelu ummikon aikuisen luokanopettajaopiskelijan kokemana. Teoksessa J. Heikkinen, A. Juvonen, K. Mäkitalo-Siegl, H. Nygren & T. Tossavainen (toim.) *Taitoa, taidetta ja teknologiaa – kohti uutta opettajankoulutuksen mallia*. Publications of the University of Eastern Finland. *Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology*, No 17, 138—160.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. Narratiiviset tarkastelutavat. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>, luettu 14.2.2024.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoaarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>, luettu 12.6.2025.

Sepp, A., Kangas, J., Hietanen, L., & Ruismäki, H. 2023. Sources influencing primary school student teachers' self-efficacy beliefs in their music studies. *Music education research*, 25(1), 36–48. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2118249>

Stålhammar, B. 2006. *Musical identities and music education*. Shaker Verlag.

Suomi, H. 2019. Pätevä musiikin opettamiseen?: Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto.

Suomi, H. & Ruismäki, H. 2020. Jokaisella lapsella on oikeus laadukkaaseen musiikkikasvatukseen. *Kasvatus*, 51(1), 69–73.

Suomi, H. & Ruismäki, H. 2021. Luokanopettajaksi opiskelevien pianonsoitto- ja säestystaidot sekä niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. *Musiikkikasvatus*, 24(1), 8–28.

Suomi, H., Hietanen, L. & Ruismäki, H. 2022. Student teachers' views of their own musical skills to teach the National Core Curriculum in Finland. *Music education research*, 24(3), 327–339. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2053511>

Taideyliopiston tutkimuseettiset periaatteet. 2023. <https://www.uniarts.fi/yleistieto/taideyliopiston-eettiset-periaatteet/>, luettu 21.5.2024.

TENK 2023. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf, luettu 21.5.2024.

Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 243.

TPOPS 2017. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>, luettu 12.5.2025.

Trevarthen, C. 2002. Origins of musical identity: Evidence from infancy for musical social awareness. Teoksessa R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (toim.) *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 21–38.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. 1998. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202–248.

Vahtera, J. 2024. Lasten musiikin aineenopetusta ajetaan alas Helsingissä. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/helsinki/art-2000010827674.html>, luettu 13.11.2024

Vesioja, T. 2006. *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. Joensuun yliopisto.

Vuori, J. 2021. Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/>, luettu 21.5.2024

Young, S. 1998. Music in the Classroom at Key Stage 2. Teoksessa J. Glover & S. Ward (toim.) *Teaching Music in the Primary School*. London: Cassell, 105–134.

Liite

Hei luokanopettaja! Kirjoittaisitko minulle tarinasi?

Opiskelen musiikkikasvatusta Sibelius-Akatemiassa. Teen maisterintutkielmaani luokanopettajien musiikkisuhteista. Tutkielmani tarkastelee **luokanopettajien yksilöllisiä musiikkisuhteita, musiikillista identiteettiä sekä musiikin opettamiseen liittyviä kokemuksia**. Lähestyn aihetta narratiivisella eli kerronnallisella tutkimusotteella. Tutkielmani aineisto koostuu luokanopettajien vapaamuotoisista kirjoitelmista aiheeseen liittyen. Toivon kirjoitelmia luokanopettajilta, joilla on työkokemusta vähintään viisi vuotta. Erityisesti olen kiinnostunut tarinoista, joiden kirjoittaja ei ole erikoistunut musiikkiin luokanopettajaopinnoissaan. Kirjoitelman muoto ja pituus on vapaa. Varaa aikaa vastaamiseen ja anna ajatusten virrata kirjoittaessasi. Henkilökohtainen ote kirjoitelmissa on tutkimustulosten kannalta arvokasta.

Voit käsitellä kirjoitelmasi esimerkiksi seuraavia teemoja:

Minkälainen musiikkisuhteesi on?

Millä tavoin musiikki liittyy elämääsi?

Minkälaisia ajatuksia musiikin opettaminen sinussa herättää?

Oletko opettanut musiikkia? Miksi/miksi et? Jos olet, kerro kokemuksistasi.

Voit myös kirjoittaa muita aiheesta heränneitä ajatuksia.

Kirjoitelmat käsitellään luottamuksellisesti, eikä kirjoittajien henkilöllisyydet tule tutkielmassa ilmi. Tutkielman hyväksymisen jälkeen kirjoitelmat hävitetään.

Pyydän kirjoitelmia sähköpostilla 31.10. mennessä.

Kiitos avustasi jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin

Elina Hautamäki

